



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA**

**LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A SORDOS. ESTUDIO DE
PROGRAMAS EN ESPAÑA Y FRANCIA (XVII-XX)**

TESIS DOCTORAL

Presentada por
ANTONIA NAVARRO RINCÓN

Dirigida por los Drs.
D.^a MARÍA EUGENIA FERNÁNDEZ FRAILE
D. JAVIER SUSO LÓPEZ

GRANADA, 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Antonia Navarro Rincón
D.L.: GR 1166-2012
ISBN: 978-84-695-1021-6

**LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS A SORDOS.
ESTUDIO DE PROGRAMAS EN ESPAÑA Y
FRANCIA (XVII-XX)**

A Emiliano Ruiz

In Memoriam

“(…) Que es agradecimiento?
Massieu. Es la memoria del corazón.”
(Ballesteros y Fernández, 1845, 92)

La démonstration se terminait par des questions posées à Massieu par le public et traduites par Sicard. (...) Puis il demanda à Massieu: “Qu’est-ce que la reconnaissance?”

- La reconnaissance, signa Massieu en regardant Sicard au fond des yeux, est la mémoire du coeur.”

(Lane, 1996, 54-55)

Con mi reconocimiento a ASOME
en su décimo aniversario

AGRADECIMIENTOS

La elaboración y presentación de una tesis doctoral supone, sin duda alguna, la finalización de una etapa en el historial docente e investigador de cualquier persona. Fin que, al mismo tiempo, inicia la nueva carrera investigadora. Parece, por tanto, el momento adecuado para echar la vista atrás, y a los lados, y reflexionar sobre los compañeros de viaje en este ya largo camino.

Resulta imposible separar mi trabajo de la tutela de mi amigo Tony. Desde hace más de cinco años he tenido la suerte de compartir con él los momentos fáciles y menos fáciles de los últimos pasos: los del “volver a comenzar”. He podido comprobar constantemente su interés personal y profesional. Tony domina como nadie esa motivadora distancia entre el trabajo y el respeto a las iniciativas personales. Para ti, un espacio privilegiado en la memoria de mi corazón.

En realidad, el responsable de mi interés por la temática de la tesis es el Dr. Karl Rieder de la “Pädagogische Akademie Wien” (Austria). Tuve la fortuna de conocerle en 1998, gracias a la labor de traducción e interpretación del profesor Diego Rojas Ruiz en los eventos organizados con motivo del programa Sócrates/Erasmus de movilidad del profesorado de la Universidad de Granada. De su mano di los primeros pasos en la investigación lingüística de personas sordas, consciente de que, al mismo tiempo, contraía una deuda importante tanto con él como con la dirección y personal del Centro de Sordos de Viena “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”, por la excelente acogida y por los préstamos bibliotecarios, preciosa documentación sin la cual no hubiera sido posible este estudio.

Mención particular merecen los directores de esta tesis, quienes desde un principio y a lo largo de no poco tiempo han colaborado de forma muy especial en la ayuda, orientación y guía de esta investigación desde su reconocida competencia. La Dra. D.^a M.^a Eugenia Fernández Fraile, compañera inseparable de formación, ha sido durante este tiempo un modelo profesional y un estímulo personal sin límite. El Dr. D. Francisco Javier Suso López, conjugando autoridad científica y motivación, no ha

escatimado esfuerzo ni tiempo en el proceso de elaboración. A ambos, mi más noble y sincero agradecimiento.

Este trabajo no se hubiera desarrollado de la misma manera sin la ayuda desinteresada y constante de Caridad Navarro Rincón, una de las cinco hermanas. Particularmente, sus conocimientos en el campo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación han posibilitado que este proyecto se hiciera realidad. Gracias, Cari.

También se convirtió en decisiva la labor de apoyo y colaboración de mis amigos y compañeros M.^a del Carmen Hoyos Ragel y José Luis Fernández de la Torre, a quienes agradezco el haber compartido conmigo tantos y tan preciados momentos.

Por último, no quisiera dejar en el olvido a las instituciones y a las personas vinculadas a ellas que, en distintas ocasiones, han contribuido de una u otra manera al desarrollo de este proyecto. A todos, presentes y ausentes, van dedicadas estas palabras y esta sonrisa, obra del Dr. D. Óscar Fernández-Baca Ramos, como símbolo de reconocimiento personal y sincera gratitud.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DEL APÉNDICE DOCUMENTAL	xix
ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	xxv
INTRODUCCIÓN	31
PARTE I	
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	37
CAPÍTULO I	
ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y DISCAPACIDAD AUDITIVA	39
INTRODUCCIÓN	41
1. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y SORDERA	42
1.1. EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD AUDITIVA	46
1.2. CLASIFICACIÓN DE LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS	47
1.2.1. Clasificación audiológica	47
1.2.2. Clasificación otológica	49
1.2.3. Clasificación según el momento o edad de aparición	49
1.2.4. Clasificación según la naturaleza de la pérdida auditiva	50
1.3. TRATAMIENTO DE LA DEFICIENCIA AUDITIVA	51
1.3.1. Prótesis auditivas	52
1.3.2. Bucle magnético	54
1.3.3. Sistema Universal Verbal Auditivo Guberina (SUVAG)	54
1.3.4. Implante coclear	55
2. DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS NIÑOS CON SORDERA	56
2.1. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO DEL NIÑO SORDO	56
2.2. DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO SORDO	63
2.2.1. Periodo sensoriomotor (0-2 años).....	64
2.2.2. Periodo preoperacional (2-7 años).....	66
2.2.3. Periodo de las operaciones concretas (7-11 años)	67
2.2.4. Periodo de las operaciones formales (12-20 años)	67
2.3. DESARROLLO PSICOMOTOR Y SORDERA	70
2.4. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO Y SORDERA	71
2.4.1. Etapa previa. Gestación	73
2.4.2. Del nacimiento a los 3 años	73
2.4.3. De los 3 a los 6 años	74

2.4.4. Interacciones sociales del niño sordo con sus iguales y con adultos	74
3. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y SORDERA	77
3.1. EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	78
3.2. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO... 87	
3.2.1 Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva	90
3.2.2. Modalidades comunicativas.....	94
3.2.2.1. Modalidad oral.....	95
3.2.2.2. Modalidad oral complementada	96
3.2.2.3. Modalidad gestual	97
3.2.2.4. Modalidad signada.....	98
3.2.2.5. Modalidad escrita	99
 CAPÍTULO II	
LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN PERSONAS CON SORDERA ...	105
INTRODUCCIÓN	105
1. LINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA	105
2. HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN PERSONAS CON SORDERA EN ESPAÑA Y FRANCIA (SIGLOS XVII-XX)	111
2.1. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL SIGLO XVI Y LA ETAPA DE LOS INICIADORES EN LA EDUCACIÓN DE SORDOS	119
2.1.1. La enseñanza de lenguas en el siglo XVI.....	119
2.1.2. La etapa de los iniciadores en la educación de sordos	122
2.1.3. Estudio de la metodología de enseñanza de lenguas en fray Pedro Ponce de León.....	126
2.2. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL SIGLO XVII Y LAS PRIMERAS OBRAS DIDÁCTICAS ESPAÑOLAS PARA LA EDUCACIÓN DE SORDOS....	129
2.2.1. La enseñanza de lenguas en el siglo XVII.....	129
2.2.2. Educación de sordos en España en el siglo XVII.....	132
2.2.3. Metodología de enseñanza de la lengua en las primeras obras didácticas españolas para la educación de sordos	135
2.2.3.1. La obra de Juan Pablo Bonet	135
2.2.3.2. La publicación de Baptista de Morales.....	140
2.3. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN EL SIGLO XVIII: LOS INICIOS DE LA ESCUELA FRANCESA Y CONTROVERSIAS	142
2.3.1. La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el siglo XVIII.....	142
2.3.2. Educación de sordos en Francia y España en el siglo XVIII.....	146
2.3.3. Metodología de enseñanza de lenguas en los institutores de sordos del siglo XVIII	155
2.3.3.1. Charles Michel de L'Épée	155

2.3.3.2. El abate Deschamps.....	164
2.3.3.3. El abate Sicard.....	168
2.3.3.4. Lorenzo Hervás y Panduro	172
2.4. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL SIGLO XIX Y LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS PARA PERSONAS CON SORDERA	179
2.4.1. Metodología de enseñanza de lenguas en el siglo XIX.....	179
2.4.2 La creación de escuelas para sordos en España y Francia en el siglo XIX	190
2.4.3. Metodología de enseñanza de lenguas para alumnos sordos en el siglo XIX	203
2.4.3.1. El plan de Tiburcio Hernández	204
2.4.3.2. El manual de Bébien.....	209
2.4.3.3. El programa de Ballesteros y Fernández Villabrille	211
2.4.3.4. El plan de J. J. Valade-Gabel y A. Valade-Gabel.....	215
2.4.3.5. El método de Grosselin o Fonomimia	218
2.5. ENFOQUES METODOLÓGICOS EN EL SIGLO XX. LA LENGUA DE SIGNOS Y LAS COMUNIDADES SORDAS	228
2.5.1. Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas en el siglo XX.....	228
2.5.2. Educación de sordos en España y Francia en el siglo XX	235
2.5.3. Enfoques de enseñanza de lenguas para personas con sordera en el siglo XX	248
2.5.3.1 La anacusia y la obra de Lauer	248
2.5.3.2. La metodología en la obra de Granell y Forcadell.....	251
2.5.3.3. El bimodal en el programa de Alonso y otros	255
2.5.3.4. El método oral en la obra de Perelló y Tortosa.....	258
2.5.3.5. La lectura labial en el programa de Istria y otros	262
2.5.3.6. Enfoque metodológico en la obra de Perelló y Frigola.....	265
2.5.3.7. La educación en LSF de Moody y otros	267
PARTE II	
FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	271
CAPÍTULO III	
CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN	273
INTRODUCCIÓN	275
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	282
3. MUESTREO Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN	285
4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS	290
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS	292

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS SELECCIONADOS. FICHA DE DATOS 297

INTRODUCCIÓN 299

1. PROGRAMA <i>REDUCTION DE LAS LETRAS, Y ARTE PARA ENSEÑAR A ABLAR LOS MVDOS</i>	303
2. PROGRAMA <i>PRONVNCIACIONES GENERALES DE LENGVAS: ORTOGRAFIA, ESCVELA DE LEER, ESCRIUIR, Y CONTAR, Y SIGNIFICACIÓN DE LETRAS EN LA MANO</i>	313
3. PROGRAMA <i>COURS ÉLÉMENTAIRE D'ÉDUCATION DES SOURDS ET MUETS</i>	321
4. PROGRAMA <i>LA VÉRITABLE MANIERE D'INSTRUIRE LES SOURDS ET MUETS, CONFIRMÉE PAR UNE LONGUE EXPÉRIENCE</i>	329
5. PROGRAMA <i>ESCUELA ESPAÑOLA DE SORDOMUDOS O ARTE PARA ENSEÑARLES Á ESCRIBIR Y HABLAR EL IDIOMA ESPAÑOL</i>	339
6. PROGRAMA <i>COURS D'INSTRUCTION D'UN SOURD-MUET DE NAISSANCE, POUR SERVIR Á L'ÉDUCATION DES SOURDS-MUETS, ET QUI PEUT ÊTRE UTILE Á CELLE DE CEUX QUI ENTENDENT ET QUI PARLENT. AVEC FIGURES ET TABLEAUX</i>	351
7. PROGRAMA <i>PLAN DE ENSEÑAR A LOS SORDO-MUDOS EL IDIOMA ESPAÑOL</i>	363
8. PROGRAMA <i>MANUEL D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE DES SOURDS-MUETS</i>	375
9. PROGRAMA <i>CURSO ELEMENTAL DE INSTRUCCIÓN DE SORDO-MUDOS</i>	383
10. PROGRAMA <i>PLAN D'ÉTUDES. PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT POUR LES ÉCOLES DE SOURDS-MUETS NON SUBVENTIONNÉES PAR L'ÉTAT</i>	393
11. PROGRAMA <i>MANUEL DE LA PHONOMIMIE OU MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT PAR LA VOIX ET PAR LE GESTE</i>	403
12. PROGRAMA <i>LA ENSEÑANZA DEL SORDOMUDO SEGÚN EL MÉTODO ORAL</i>	413
13. PROGRAMA <i>PREMIÈRES LEÇONS DE CHOSES ET DE LANGUE FRANÇAISE</i>	421
14. PROGRAMA <i>CONSEILS AUX SOURDS PAR UN SOURD, MANUEL DE RÉÉDUCATION AUDITIVE PAR LA PAROLE ET LES SONS MUSICAUX</i>	429
15. PROGRAMA <i>MÉTODO TEÓRICO-PRÁCTICO DE IDIOMA PARA LA ENSEÑANZA DEL MISMO AL SORDOMUDO POR MEDIO DE LA PALABRA HABLADA</i>	437
16. PROGRAMA <i>INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN BIMODAL</i>	445
17. PROGRAMA <i>SORDERA PROFUNDA BILATERAL PRELOCUTIVA</i>	451
18. PROGRAMA <i>MANUEL DE LECTURE LABIALE (EXERCICES D'ENTRAÎNEMENT)</i>	464
19. PROGRAMA <i>LENGUAJE DE SIGNOS MANUALES</i>	469
20. PROGRAMA <i>LA LANGUE DES SIGNES</i>	475

CAPÍTULO V	
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS PROGRAMAS ANALIZADOS	483
INTRODUCCIÓN	483
1. CONTRASTE PRELIMINAR.....	484
1.1 CONTRASTE LÉXICO-SEMÁNTICO	484
1.2. CONSIDERACIÓN SOCIAL DE LA SORDERA	486
2. CONTRASTE HISTÓRICO CONTEXTUAL	488
3. CONTRASTE DIDÁCTICO GENERAL	496
CAPÍTULO VI	521
A MODO DE CONCLUSIÓN Y CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	521
INTRODUCCIÓN	521
1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	522
2. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	525
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	531
1. FUENTES PRIMARIAS	531
2. FUENTES SECUNDARIAS.....	533

ÍNDICE DEL APÉNDICE DOCUMENTAL

ÍNDICE DEL APÉNDICE DOCUMENTAL

APÉNDICE DOCUMENTAL 565

APÉNDICE DOCUMENTAL I. SIGLO XVII..... 567

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1. *REDVCTION DE LAS LETRAS, Y ARTE PARA ENSEÑAR A ABLAR LOS MVDOS* (PABLO BONET, 1620). 569

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.1. Portada de la obra de “Juan Pablo Bonet” (1620). *Redvction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mvdos*..... 571

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.2. Capítulo del “Libro primero de la reduccion de las letras” en la obra de Juan Pablo Bonet..... 572

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.3. Grabado con las letras a, b, c, d, del “abecedario demostrativo” en la obra de Juan Pablo Bonet..... 573

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.4. Grabado con las letras e, f, g, h, i, l, del “abecedario demostrativo” en la obra de Juan Pablo Bonet..... 573

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.5. Grabado con las letras m, n, o, p, q, del “abecedario demostrativo” en la obra de Juan Pablo Bonet..... 574

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.6. Grabado con las letras r, s, t, v, x, y, del “abecedario demostrativo” en la obra de Juan Pablo Bonet..... 575

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2. *PRONVNCIACIONES GENERALES DE LENGVAS* (BAPTISTA DE MORALES, 1623) 577

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2.1. Portada de la obra de “Juan Batifia de Morales” (1623) *Pronvnciaciones generales de lengvas*..... 579

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2.2. Página que contiene el apartado “De la Z. y fus pronvnciaciones.” (Baptista de Morales, 1623, 253)...... 580

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2.3. “Letras por la mano para hablar, y entenderfe, principalmente con Mudos, y Sordos.” (Baptista de Morales, 1623, 29)..... 581

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2.3. “Letras por la mano para hablar, y entenderfe, principalmente con Mudos, y Sordos.” (Baptista de Morales, 1623, 29)..... 581

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2.4. “Letras por la mano para hablar, y entenderfe, principalmente con Mudos, y Sordos.” (Baptista de Morales, 1623, 30)..... 582

APÉNDICE DOCUMENTAL II. SIGLO XVIII..... 583

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.1. *INSTITUTION DES SOURDS ET MUETS PAR LA VOIE DES SIGNES MÉTHODIQUES* (ÉPÉE, 1776). 585

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.1.1. Portada de la primera obra de Charles Michel de L’Épée sobre educación de sordos (Épée, 1776)..... 587

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.1.2. Índice de la primera obra de Charles Michel de L’Épée sobre educación de sordos (Épée, 1776)..... 588

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.2. *COURS ÉLÉMENTAIRE D’ÉDUCATION DES SOURDS ET MUETS* (DESCHAMPS, 1779). 589

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.2.1. Portada de la obra <i>Cours élémentaire d'Éducation des sourds et muets</i> y descripción del alfabeto manual (Deschamps, 1779, 200).	591
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.2.2. Planchas con el alfabeto manual incluido en la obra de Deschamps (Deschamps, 1779).....	592
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.3. LA VÉRITABLE MANIERE D'INSTRUIRE LES SOURDS ET MUETS (ÉPÉE, 1784).	593
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.3.1. Portada de <i>La véritable manière d'instruire les sourds et muets</i> y programa de ejercicios de 1783 (Épée, 1784).	595
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4. ESCUELA ESPAÑOLA DE SORDOMUDOS Ó ARTE PARA ENSEÑARLES Á ESCRIBIR Y HABLAR EL IDIOMA ESPAÑOL (HERVÁS Y PANDURO, 1775)	597
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.1. Portada de la obra de Lorenzo Hervás y Panduro (Hervás y Panduro, 1795).	599
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.2. Ejemplos sobre enseñanza de distintos aspectos gramaticales (Hervás y Panduro, 1795, 56-57 y 118-119).....	600
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.3. Ejemplos sobre enseñanza de distintos aspectos gramaticales (Hervás y Panduro, 1795, 120-123).....	601
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.4. Alfabeto manual incluido en la obra de Hervás y Panduro (Hervás y Panduro, 1795).	602
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.5. Ejemplos sobre vocabulario con descripción de las señas y parte dedicada al método práctico de enseñar el habla a los sordomudos (Hervás y Panduro, 1795, 170-171 y 182-183).....	603
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.6. Adaptación a la lengua portuguesa e italiana del método de enseñar el habla. (Hervás y Panduro, 1795, 264 y 303).....	604
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5. COURS D'INSTRUCTION D'UN SOURD-MUET DE NAISSANCE POUR SERVIR À L'ÉDUCATION DES SOURDS-MUETS, ET QUI PEUT ÊTRE UTILE À CELLE DE CEUX QUI ENTENDENT ET QUI PARLENT (SICARD, 1799)	605
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5.1. Portada de la primera y segunda edición de <i>Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance</i> (Sicard, 1799 y 1803).	607
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5.2. Modelo de cuadros para la asociación de dibujo y escritura. Clasificaciones (Sicard, 1799).....	608
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5.3. Alfabeto manual incluido en la obra de Sicard (Sicard, 1799).	609
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5.4. Modelo de ejercicios gramaticales en la obra de Sicard (Sicard, 1799, 54-57).....	610
APÉNDICE DOCUMENTAL III. SIGLO XIX.....	611
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.1. PLAN DE ENSEÑAR A LOS SORDO-MUDOS EL IDIOMA ESPAÑOL (HERNÁNDEZ, 1815).	613
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.1.1. Portada del <i>Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español</i> y modo de enseñar a pronunciar las consonantes (Hernández, 1815, 34-35).....	615
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.2. MANUEL D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE DES SOURDS-MUETS (BÉBIAN, 1827).	617
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.2.1. Portada de la obra de Bébían y modelo de ejercicios (Bébían, 1827, 6). Alfabeto dactilológico que incorpora a la obra.	619
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.2.2. Cuadros explicativos del vocabulario y gramática (Bébían, 1827).....	620

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3. CURSO ELEMENTAL DE INSTRUCCIÓN DE SORDO-MUDOS (BALLESTEROS Y FERNÁNDEZ, 1845).	621
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3.1. Portada de la obra de J. M. Ballesteros y F. Fernández Villabrille. Modelo de lecciones (Ballesteros y Fernández, 1845, I, 131; II, 3).	623
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3.2. Abecedario manual incluido en la obra de J. M. Ballesteros y F. Fernández Villabrille (Ballesteros y Fernández, 1845).	624
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3.3. Ejercicios en la obra de J. M. Ballesteros y F. Fernández Villabrille (Ballesteros y Fernández, 1845, II, 59-60).	625
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3.4. Modelo de ejercicios y explicaciones en la obra de J. M. Ballesteros y F. Fernández Villabrille (Ballesteros y Fernández, 1845, II, 63 y 134).	626
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.4. PLAN D'ÉTUDES. PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT POUR LES ÉCOLES DE SOURDS-MUETS NON SUBVENTIONNÉES PAR L'ÉTAT (VALADE-GABEL Y VALADE-GABEL, 1879).	627
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.4.1. Portada de la obra de J. J. Valade-Gabel y A. Valade-Gabel. Modelo de lecciones (Valade-Gabel y Valade-Gabel, 1879, 22-23).	629
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.4.2. Portada de la obra de J. J. Valade-Gabel y A. Valade-Gabel. Modelo de lecciones (Valade-Gabel y Valade-Gabel, 1879, 25-27).	630
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.5. MANUEL DE LA PHONOMIMIE OU MÉTHODE DE L'ENSEIGNEMENT PAR LA VOIX ET PAR LE GESTE (GROSSELIN, 1881).	631
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.5.1. Portada de la obra de Auguste Grosselin. Modelo de lecciones (Grosselin, 1881, 18-19).	633
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.6. LA ENSEÑANZA DEL SORDOMUDO SEGÚN EL MÉTODO ORAL (BARBERÁ, 1895).	635
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.6.1. Portada de la obra de Faustino Barberá (Barberá, 1895).	637
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.6.2. Cuadro sinóptico y modelo de lecciones en la obra de Faustino Barberá. (Barberá, 1895, 82-83 y 92-93).	638
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.7. PREMIÈRES LEÇONS DE CHOSES ET DE LANGUE FRANÇAISE (THOLLON, 1898).	639
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.7.1. Portada de la obra de B. Thollon. (Thollon, 1898).	641
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.7.2. Programa de B. Thollon. Modelo de lecciones (Thollon, 1898, 10-11).	6413
APÉNDICE DOCUMENTAL IV. SIGLO XX	6455
APÉNDICE DOCUMENTAL 4.1. CONSEILS AUX SOURDS PAR UN SOURD, MANUEL DE RÉÉDUCATION AUDITIVE PAR LA PAROLE ET LES SONS MUSICAUX (LAUER, 1920).	6477
APÉNDICE DOCUMENTAL 4.1.1. Portada de la obra de Lauer (Lauer, 1920)	6499
APÉNDICE DOCUMENTAL 4.1.2. Modelo de ejercicios en la obra de Lauer (Lauer, 1920, 145-149)	65050
APÉNDICE DOCUMENTAL 4.2. MÉTODO TEÓRICO-PRÁCTICO DE IDIOMA PARA LA ENSEÑANZA DEL MISMO AL SORDOMUDO, POR MEDIO DE LA PALABRA HABLADA (GRANELL Y FORCADELL, 1928)	6533
APÉNDICE DOCUMENTAL 4.2.1. Portada y modelo de ejercicios de la obra de M. Granell y Forcadell (Granell y Forcadell, 1928, 35).	6555

ABREVIATURAS Y SIGLAS

ABREVIATURAS Y SIGLAS

AFILS	<i>Association Française d'Interprètes en Langue des Signes</i>
AFINDA	<i>Association Nationale Française d'Interprètes pour les Déficients Auditifs</i>
ALSF	<i>Académie de la Langue des Signes Française</i>
art.	Artículo
ARV	Audiometría por Refuerzo Visual
BILE	Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza
BLOC	Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial
CELEM	<i>Centre d'Éducation du Langage pour les Enfants Malentendants</i>
CODEPEH	Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia
conj.	Conjunción
CTOP	Curso teórico con objetivo práctico
DA	Discapacidad auditiva
dB	Decibel
2LPE	<i>Deux Langues Pour une Éducation</i>
ELCE	Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo
ESI	Enseñanza Situacional de Idiomas
Hz	Hercio
INJS	<i>Institut National des Jeunes Sourds</i>
IRIS	<i>Institut de Recherches sur les Implications de la Surdit�</i>
IVT	<i>International Visual Th�atre</i>
JAE	Junta de Ampliaci3n de Estudios
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
LLF	Lectura labio-facial
LS	Lengua de signos
LSC	Lengua de signos catalana
LSE	Lengua de signos española
LSF	<i>Langue des Signes Française</i>
MAO	Método audio-oral

MCP	Memoria a corto plazo
MD	Método directo
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MLP	Memoria a largo plazo
MM	Método materno
MO	Método oral
MT	Método tradicional
MTP	Método tradicional práctico
MTT	Método tradicional teórico
MTTP	Método tradicional teórico-práctico
OEA	Otoemisiones acústicas
ORL	Otorrinolaringólogo
PC	Palabra complementada o <i>Cued Speech</i>
PEA	Potenciales evocados auditivos
prepos.	Preposición
ROC	Reflejo de orientación condicionado
SERAC	<i>Sourds Entendants Recherche Action Communication</i>
SGAV	<i>Structuro-globale audiovisuelle</i>
SUVAG	Sistema Universal Verbal Auditivo Guberina
TPR	<i>Total Physical Response Method</i>
TSA	Test de Sintaxis

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Nuestro deseo es ofrecer en esta introducción unos apuntes esclarecedores de los aspectos más relevantes relacionados con el proceso de creación de la tesis doctoral que presentamos con el título de “La enseñanza de idiomas a sordos. Estudio de programas en España y Francia (XVII-XX)” y un resumen de aquellos puntos en que se centran las partes y capítulos constitutivos de la misma.

El interés por el tema elegido guarda una estrecha relación con nuestra formación académica (diplomatura en Magisterio, en la especialidad de Lengua Extranjera (Francés) y licenciatura en Filología Francesa por la Universidad de Granada) y con nuestra trayectoria profesional, de más de un lustro (como Maestra especialista en Audición y Lenguaje), lo que contribuyó a despertar la motivación e inquietud por profundizar e investigar en la educación lingüística, en general, y de lenguas extranjeras y segundas lenguas, en particular. En esa época, hacia 1994 aproximadamente, se encontraba bastante avanzada esta línea de investigación, tanto a nivel teórico como práctico; no obstante no podía afirmarse lo mismo para el caso de algunos colectivos diferentes, como es el de los alumnos con problemas auditivos, objeto de esta tesis. El trabajo con ellos, para optimizar sus habilidades lingüísticas y competencia comunicativa, nos permitió la detección de esta laguna en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas, considerándose como tal, en muchas ocasiones, la lengua de la comunidad oyente en la que viven los niños sordos. Esta limitación por sí sola fue focalizando nuestro interés y tornándose reto de nuestro desarrollo profesional.

Interés que se consolidó y aumentó con nuestra inscripción en los estudios de doctorado del programa de “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, con motivo de la incorporación como docente en el Departamento del mismo nombre de la actual Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de la Universidad de Granada (antes Escuela Universitaria de Formación del Profesorado). De entre los distintos cursos que conformaban tal programa de doctorado seleccionamos aquéllos que más se ajustaban al tópico de investigación que ya había despertado nuestra inquietud. Tal es el caso del curso de “Análisis de datos cualitativos en la investigación del lenguaje”, el de “Bases

para la intervención histórica de la enseñanza del francés en España” o el de “Programas didácticos y resultados del aprendizaje en el área de lengua extranjera”, por citar algunos.

Todo ello se plasmó en la elaboración y presentación del trabajo requerido con objeto de la obtención de la desaparecida “Suficiencia Investigadora”, en el año 1998, titulado “Aspectos didácticos de la enseñanza del francés a alumnos con problemas de audición en el contexto del sistema educativo español”. Sin duda, nuestra línea de investigación dejaba de ser una inquieta ilusión para tornarse en una realidad consolidada.

A partir de ahí nos adentramos en la recopilación y lectura de materiales de muy diferentes formatos y, especialmente, contextos:

- De diferentes formatos porque acudimos a fuentes de información primarias sobre enseñanza de lenguas a sordos y, paralelamente, a fuentes secundarias que versaban sobre esta cuestión de forma reflexiva e histórica.
- De diferentes contextos porque también fue realmente una experiencia rica poder asistir y recopilar materiales en los contextos de origen de su elaboración y, por supuesto, en los idiomas concretos de su diseño. Entre los contextos más destacados de recopilación de esta información destacamos París, Madrid y Viena.

Sin duda, el esfuerzo de recopilación ha sido uno de los pilares fundamentales de este trabajo, lo cual justifica la prolongación en el tiempo que se ha dedicado a esta labor; sobre todo, teniendo en cuenta que se trata de obras históricas de gran riqueza cuya difusión no ha sido como cabría imaginarse similar a las obras actuales debido al escaso número de ejemplares, así como al celo en la custodia y préstamo para su consulta.

Posterior a la lectura de los programas más relevantes, se procedió a la selección de las obras que definitivamente conformaría la “muestra” del estudio, labor que requería la aplicación de criterios que, aunque determinados *a priori*, resultaban, a veces, demasiado subjetivos; hecho por el cual optamos, de manera absolutamente convencida, por el tipo de estudio (de casos) como forma de investigar. La obtención de

la información específica de estos programas ha resultado una labor concienzuda y lenta.

Una vez superadas estas barreras de accesibilidad al objeto de estudio y selección del mismo, empresa que culminó hace apenas un bienio, la investigación adquirió otro ritmo más rápido, propio de una investigación documental semejante a una investigación no histórica, en la que se redujeron exponencialmente las dificultades.

Afortunadamente, paralelo al proceso de acceso, registro y selección de datos fue posible la realización de la necesaria documentación sobre obras, esta vez, estudios afines al que se estaba realizando en esa ocasión. Corroborábamos la necesidad de realizar un estudio como el que nos encontrábamos desarrollando, dado que no se hallaron otros con la misma intencionalidad que este. No obstante, obtuvimos información relevante en dichas obras y determinante para coadyuvar los objetivos del presente trabajo y el obligado posicionamiento que debíamos tomar para distintas tareas de la investigación.

Fruto de la consulta y puesta al día mediante estas obras fue la delimitación conceptual para este trabajo sobre diferentes aspectos, dimensiones y procesos acerca de la adquisición del lenguaje y discapacidad auditiva, descriptores básicos de esta tesis que requerían su tratamiento primero por separado y, después, de forma combinada. A este objetivo pretende responder el capítulo primero de este informe.

Como quiera que la investigación tenga un marcado carácter histórico, que puede apreciarse en su propio título, se hacía necesaria la presentación de un apartado dedicado a la historia de la educación, en general, y lingüística, en particular, de personas sordas. Este es el sentido del segundo capítulo, en el que se aborda concretamente la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Todo ello en perspectiva histórica, respondiendo a los hitos que podían hallarse en el análisis en profundidad de los programas seleccionados de distintos periodos cronológicos.

Con ello se cumplía con el requisito de todo informe de investigación de contextualizar y fundamentar la investigación, correspondiéndose con el primer bloque del informe o memoria de tesis. A continuación se presenta el siguiente bloque, que comienza con la metodología de la investigación, objeto del tercer capítulo, en el que se demarcan, describen y justifican los objetivos, variables, técnicas de investigación, de

recogida de datos, registro y análisis de los mismos, sobre una muestra establecida obtenida con un tipo de muestreo descrito en su apartado correspondiente, y empleando un instrumento concreto, que al ser diseñado *ad hoc* se presenta también en este capítulo.

Llegado a este punto, procede presentar los resultados. Para ello, en esta memoria se ha optado por hacerlo en dos capítulos, debido a la cantidad de información y a su naturaleza diferente. En el primero, que corresponde al capítulo cuarto, se presentan las fichas de datos de cada uno de los programas finalmente seleccionados para su tratamiento. Se recogen las fichas completas con los datos extraídos de cada uno de los veinte programas; en ellas, puede observarse la idiosincrasia de cada obra, lo cual resulta interesante por sí mismas.

No obstante, quizás sea más relevante el análisis comparativo, fundamentalmente sobre la evolución y contraste contextual en Francia y España; y la evolución y contraste didáctico, en un primer plano, y metodológico, en particular. Y todo ello sin renunciar a su perspectiva histórica, lo cual otorga un valor añadido, aunque, también supone una complicación mayor, por supuesto. Este es el contenido que aparece en el capítulo quinto.

El capítulo sexto se dedica a presentar los resultados obtenidos de forma sintética, a modo de conclusiones de la investigación, de tal suerte que dé respuesta a los objetivos formulados, además de abrir nuevas vías de continuidad del trabajo y aplicación del mismo. Aunque, indudablemente, se trata de un capítulo inevitable e importante no puede, bajo ningún argumento, sustituir o soslayar a los anteriores en los que se contempla la riqueza de los datos obtenidos como consecuencia del proceso investigador.

A continuación, en las referencias bibliográficas, pueden apreciarse algunas particularidades propias de un estudio de corte histórico, como es el caso que nos ocupa. Se trata de que aparecen obras muy antiguas, entre las que se encuentran los programas analizados desde el siglo XVII en adelante, así como obras dedicadas al estudio de esas obras y de sus autores, en el tiempo en que son creadas, casi de forma coetánea. Por otro lado, se han consultado, y así se refleja en la bibliografía, otras obras más actuales cuya información contribuye a la fundamentación del estudio, tanto en su dimensión más

sustantiva o teórica (estado de la cuestión) como en su dimensión técnica (metodología de la investigación). En las referencias bibliográficas se ha optado por distinguir entre fuentes primarias y fuentes secundarias, con objeto de clasificar en el primer epígrafe el material de primera mano relativo al fenómeno que se ha investigado. Las fuentes primarias nos proporcionan una información directa y original, no abreviada, ni traducida de los hechos que nos interesa conocer para el estudio del tema de esta tesis.

Por último, culmina el informe el apéndice documental que comprende tres bloques separados y dedicados a las obras estudiadas de los siglos XVII, XVIII, XIX Y XX. En el bloque de apéndice documental correspondiente al siglo XX, no se incluyen las obras que se consideran fácilmente accesibles actualmente. Por ello, se presentan solo las publicadas en la primera mitad del siglo XX, concretamente la obra de M. Lauer y la de M. Granell y Forcadell.

No es nuestra pretensión que este estudio se considere como algo completo o totalmente acabado, antes bien, es nuestro deseo que nuevas investigaciones completen y perfeccionen las lagunas patentes en el mismo. Nuestro propósito ha sido el de ofrecer un trabajo de iniciación a la clarificación de uno de los puntos más fuertes, a nuestro entender, de la educación lingüística de personas con sordera en España y Francia, el de la evolución de la didáctica de las lenguas en este ámbito específico.

PARTE I

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y DISCAPACIDAD AUDITIVA

CAPÍTULO I

ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y DISCAPACIDAD AUDITIVA

INTRODUCCIÓN

Algunas definiciones y precisiones de conceptos resultan necesarias para comprender el ámbito objeto de estudio. En efecto, el presente es un capítulo de conceptualización, suficientemente justificado para comprender la investigación que se presenta en esta tesis. Con este fin, en el primer epígrafe se exponen la conceptualización y taxonomías de deficiencias auditivas, como paso previo a la elección de los programas destinados a un colectivo concreto dentro de la población de personas con deficiencias auditivas. Para justificar la selección de los programas y comprender su idiosincrasia se hace precisa una breve descripción de las características, desde una perspectiva didáctica, de estas personas, concluyendo en la enumeración somera de las dificultades que potencialmente pueden manifestar.

A continuación, se entremezclan los anteriores tópicos para abordar y clarificar las cuestiones relacionadas con la comunicación y lenguaje en niños con sordera, sus posibilidades y la forma de evaluarlas, como paso previo a la identificación de necesidades y posibilidades, que culminará en la determinación de la modalidad comunicativa más apropiada.

1. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y SORDERA

El oído es el órgano sensorial por el que recibimos una gran cantidad de información proveniente del medio que nos rodea. Forma parte de un sistema sensorial más amplio, la espaciocepción, integrado por la vista, el equilibrio y la propiocepción. Así, mediante este sistema el organismo se sitúa en el espacio, recibe información de su entorno y entra en relación con él. Pero, además, la audición es básica para la conquista del lenguaje y para el desarrollo integral del ser humano.

En relación con el hecho auditivo, es preciso abordar distintos conceptos para evitar ambigüedades. Sentir no es lo mismo que percibir, es decir, una cosa es oír y otra, muy diferente, escuchar. Escuchar, para RAE: “Aplicar el oído para oír. Prestar atención”. Escuchar supone reconocer un sonido previamente oído al que ya se le otorgó significado en la memoria con anterioridad. Tal reconocimiento consiste, pues, en volver a dotar de significado a un sonido captado e implica dos procesos consecutivos: por una parte, captar un estímulo auditivo y, por otra, interpretar tal estímulo en el área cerebral concreta contrastando el estímulo recibido con los acumulados en la memoria auditiva. Lo primero requiere la correcta discriminación auditiva, que depende del buen funcionamiento del sentido auditivo y produce la sensación auditiva. Lo segundo exige memoria auditiva y comparación de los sonidos captados con los sonidos almacenados; lo que se denomina percepción auditiva.

La descripción de la estructura del órgano responsable de la audición se aborda desde diferentes obras sobre deficiencias auditivas y tratados de anatomofisiología (Quilis y Hernández Alonso, 1990; Perelló y Tortosa, 1992; Jiménez Torres y López Sánchez, 2003; Castilla, 2006). El sentido auditivo está compuesto por tres partes u órganos bien diferenciados, tanto anatómica como funcionalmente (Sainz, 2005):

- a) Oído externo, conformado por:
 - a) el pabellón auditivo, fácilmente observable, comúnmente denominado oreja, que, además de proteger los delicados órganos del oído medio y especialmente interno, capta el estímulo sonoro del exterior y lo amplifica;
 - b) el conducto auditivo externo, también visible en la parte inferior del pabellón y que lo comunica con el oído medio hasta donde traslada las ondas

sonoras, proporcionando la protección necesaria a los órganos constituyentes del oído medio y acelerando la propagación de las ondas.

- b) Oído medio, compuesto por: a) la caja del tímpano o cavidad timpánica, ubicada al final del oído externo, responsable de transmitir el movimiento generado por la vibración de la onda sonora, ahora mecánica, al oído interno, regulando su intensidad; b) la mastoides, que está comunicada con la anterior y colabora en la transmisión de las ondas mecánicas al oído interno, atravesando las estructuras de este; c) la trompa de Eustaquio, que comunica la caja timpánica con la nasofaringe, y se ocupa de regular la presión atmosférica óptima del tímpano.
- c) Oído interno, donde se encuentra, entre otros muchos órganos, la cóclea, cuya estructura es enrollada en forma de caracol y contiene células ciliadas del órgano de Corti, encargadas de transformar las ondas o vibraciones mecánicas en energía o excitación eléctrica o nerviosa, debido a que los líquidos cocleares entran en movimiento con la vibración proveniente del oído medio, lo cual mueve también los cilios de las células ciliadas polarizándose por su parte media, generando así el estímulo nervioso.

En la percepción auditiva entra en juego el sistema auditivo central que está formado por los nervios acústicos y las zonas del cerebro encargadas de la audición. Siguiendo a Castilla (2006), al nervio auditivo (VIII par) le corresponde la transmisión de los impulsos nerviosos al cerebro para su procesamiento, aunque también existan otras vías que conducen impulsos desde el cerebro hasta la cóclea. Este nervio emerge de la base del bulbo y llega al conducto auditivo interno. Antes de llegar al fondo de dicho conducto se divide en dos ramas: una anterior o nervio coclear, que va al caracol y otra posterior o nervio vestibular, que va al vestíbulo. Los impulsos nerviosos de un oído ascienden hasta la corteza cerebral del hemisferio contralateral, es decir, cuando los sonidos son percibidos por el oído derecho producen una actividad nerviosa en la corteza auditiva del hemisferio cerebral izquierdo. Los hemisferios tienen funciones especializadas distintas: en el izquierdo se localizarían los centros que controlan el lenguaje (la comprensión del habla, del hablar y de la lectoescritura) y las funciones lógicas, mientras que en el derecho se situarían las funciones no verbales. En la corteza cerebral, el área auditiva está situada en la parte superior de la primera circunvolución temporal, en el área 41, donde termina la vía auditiva ascendente.

En suma, el mecanismo de la percepción de estímulos auditivos es el siguiente. El estímulo es captado y amplificado por el pabellón auditivo (oído externo) y conducido a la cavidad timpánica (oído medio) donde genera una vibración que lo convierte en ondas mecánicas y se impulsa hacia la cóclea (oído interno) que se encarga de traducirlo a energía nerviosa, que pasa a ser conducida a través de los nervios acústicos hasta el cerebro (corteza cerebral temporal), donde se produce su interpretación o reconocimiento (memoria auditiva).

En la percepción auditiva intervienen de manera integrada una serie de procesos, desde la emisión de una onda sonora hasta el procesamiento de este estímulo en el lóbulo temporal de la corteza cerebral. En el primer eslabón están los sonidos que son movimientos vibratorios originados por las fuentes sonoras (la laringe, por ejemplo). Estas vibraciones se caracterizan por tres cualidades esenciales (Quilis y Hernández Alonso, 1990; Cruz, 2003; Sainz, 2005; Castilla, 2006):

- A. Tono: Es la cualidad del sonido mediante la cual el oído le asigna un lugar en la escala musical. Es decir, el grado de gravedad o agudeza que el sonido determina sobre el oído humano y que produce la conocida distinción entre sonidos graves y agudos. Ello depende de la frecuencia de ondas: el primero se produce cuando la frecuencia de ondas es baja, mientras que el segundo se produce ante frecuencias altas. La frecuencia se mide en ciclos por segundo, representada por el hercio (Hz). El campo auditivo tonal en el ser humano está comprendido entre los 16 o 18 ciclos por segundo hasta los 20.000 ciclos por segundo.
- B. Intensidad: se trata de la fuerza o debilidad de los sonidos, lo que depende directamente de la amplitud de onda. Evidentemente, la amplitud de onda sonora ha de ser lo suficiente intensa para que el oído pueda generar una sensación. La unidad de la amplitud de onda es el decibelio (dB). Con respecto a la intensidad, el oído humano es capaz de percibir aproximadamente energía auditiva próxima a 1 dB de intensidad
- C. Timbre: se define como la cualidad o propiedad de los sonidos que permite distinguir sonidos procedentes de distintos instrumentos aún teniendo idéntico tono e intensidad.

Para contemplar la audición normal hay que combinar dos de los rasgos esenciales del sonido: el tono y la intensidad. Cuando se dice que una persona tiene una capacidad auditiva normal, en general, se está haciendo referencia a que tiene capacidad auditiva suficiente para comprender la lengua de su comunidad de hablantes. En definitiva, se considera audición normal aquella cuyo umbral auditivo es inferior a 20 dB, niveles muy superiores a los de la emisión del habla, por tanto se percibe con absoluta normalidad el lenguaje oral, en condiciones ambientales normales.

Por contraste con los términos anteriores, se llega a la delimitación del concepto de discapacidad auditiva, entendiéndose la discapacidad como “(...) toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.” (Verdugo Alonso, 1995, 14). Aunque se explicitará más adelante la clasificación tipológica de las deficiencias auditivas, el término que se ha venido usando como general para describir todos los tipos y niveles de pérdida de audición es el de sordera y ha sido descrita extensamente por diferentes autores (Marchesi, 1987; Morow-lette, 1988; Perelló y Tortosa, 1992; Valmaseda, 1991).

En realidad, la pérdida de audición o deficiencia auditiva es la consecuencia de una patología, de carácter orgánico, que provoca la discapacidad auditiva. La deficiencia puede encontrarse en cualquier órgano de los implicados en la audición (Perelló y Tortosa, 1992; Angulo, 1997; Castilla, 2006), por ejemplo:

- En el oído externo, como malformaciones o infecciones del oído y del conducto auditivo externo, oclusión del conducto, tumores (pólipos o polilomas) o enfermedades inflamatorias del pabellón auricular y del conducto.
- En el oído medio, tales como alteraciones de la ventilación y del drenaje de esta parte del oído, enfermedades inflamatorias o no de este oído (otitis media), así como traumatismos o malformaciones.
- En el oído interno, como presbiacusia por envejecimiento auditivo, ototoxicidad, traumatismos acústicos por sonidos muy intensos, enfermedad de Ménière, hipoacusia súbita, otosclerosis...

- En las vías auditivas o en las zonas cerebrales encargadas de la percepción auditiva, como neuritis y neurinoma del nervio acústico por infección vírica y las alteraciones centrales de la audición, por lesión o malformación.

1.1. Evaluación de la capacidad auditiva

La evaluación de la patología auditiva compete fundamentalmente al médico especialista adecuado: otorrinolaringólogo (ORL). El informe que ha de cumplimentar ha de incluir una a) valoración clínica (otoscopia); b) etiológica (agente causal) y c) audiológica (características de la pérdida).

En la evaluación de la capacidad auditiva se emplean pruebas o estrategias diferentes (Perelló y Tortosa, 1992; Cruz, 2003) que se pueden clasificar en:

A. Pruebas objetivas o audiométricas. Cabe señalar las siguientes:

- Impedanciometría;
- Otoemisiones acústicas (OEA);
- Potenciales evocados auditivos.

B. Pruebas que precisan para su realización de la colaboración voluntaria del sujeto. Se pueden clasificar en:

- Audiometrías infantiles, aplicada a la mayoría de los niños comprendidos entre la lactancia y la edad escolar. Cabe destacar las siguientes: Audiometría de Observación de la Conducta; Test de Reflejo de Orientación Condicionado (ROC) o de Audiometría por Refuerzo Visual (ARV); Audiometría Lúdica.
- Audiometrías, en atención al estímulo utilizado. Destacan: audiometría tonal o de tonos puros; audiometría vocal o verbal y audiometría verbotonal

C. Acumetrías, Destacan: la prueba de Weber, la prueba de Valsava y la técnica de Rinne, mediante esta técnica se registran dos tipos de audición, la ósea y la aérea.

La medición de la audición suele representarse con una gráfica denominada audiograma, competencia del audioprotesista. En cuanto a los métodos habituales de trazar el audiograma, véase Cruz (2003).

1.2. Clasificación de las deficiencias auditivas

Una vez realizada la evaluación médica-audiométrica se podrá identificar la tipología de deficiencia auditiva. Conviene resaltar entre los criterios clasificatorios por sus consecuencias educativas, el grado de pérdida auditiva (por su incidencia directa en la capacidad auditiva), la estructura anatómica afectada y el tratamiento que requiere (por la colaboración familiar y escolar que pueden precisar en cada caso); el momento de aparición de la deficiencia (por su repercusión en la modalidad comunicativa) y la naturaleza de la deficiencia (por sus consecuencias psicológicas). A continuación, se describen las taxonomías de deficiencias de acuerdo con los criterios anteriores:

1.2.1. Clasificación audiológica

Según el grado de pérdida auditiva tras la aplicación de audiometrías tonales, medido en decibelios (dB), se establecen varias categorías:

- 1) Hipoacusia leve o ligera. Se trata de pérdida auditiva leve o ligera. El umbral de audición oscila entre 20 y 40 dB. Los sujetos con esta deficiencia manifiestan ciertas dificultades en la audición, comprensión oral y de articulación de palabras. Se requiere intervención logopédica puntual durante un tiempo determinado.
- 2) Hipoacusia media o moderada. Se trata de pérdida auditiva media o moderada. Oscila entre los 41 y 70 dB. De los 41 a los 55 dB se consideran hipoacusias moderada de primer grado, y de los 56 a los 70 de segundo grado. Aunque generalmente es posible que estos sujetos adquieran la competencia lingüística por vía auditiva, es muy probable que necesiten prótesis auditiva, apoyos logopédicos y lectura labio-facial.

- 3) Hipoacusia severa. Se trata de una deficiencia auditiva severa. Con un umbral de audición de entre 71 y 90 dB (de primer grado: desde 71 a 80 dB, y de segundo: desde 81 a 90 dB). Puesto que no es posible que aprendan el lenguaje de un modo espontáneo, estos sujetos precisan intervención logopédica para aprender y conseguir un habla inteligible. Además, se requiere una estimulación y entrenamiento auditivo, con el objetivo de aprovechar los restos auditivos en la discriminación de fonemas, con la ayuda de la lectura labial.
- 4) Hipoacusia profunda o deficiencia auditiva profunda. El umbral auditivo es superior a 90 dB pudiendo llegar hasta los 120 dB (de primer grado: 91-100 dB, de segundo grado: 101-110 dB y de tercer grado: 111-120 dB). Las personas que tienen este tipo de deficiencia no perciben el habla de forma auditiva. Solo perciben por vibración ruidos fuertes. Se precisa, igualmente, intervención logopédica y estimulación auditiva con la ayuda de recursos especiales de naturaleza vibrotáctil y sobre todo, visual.
- 5) Cofosis, anacusia o sordera. Se trata de una deficiencia muy profunda, cuyos umbrales de audición se sitúan por encima de los 120 dB, lo que impide al sujeto que la padece la percepción de los sonidos más comunes del contexto que nos rodea.

Según la clasificación audiológica presentada, se restringe el uso del término sordera a aquellos casos cuyos umbrales de audición se sitúen por encima de los 120 dB. Para los otros, siempre y cuando se siga la clasificación según el grado de pérdida auditiva, se utiliza la denominación de hipoacusias.

Conviene advertir en este momento, por la intencionalidad de nuestra investigación y, por tanto, para situar y contextualizar al lector, que el contenido que conforma este discurso se refiere fundamentalmente a la población de personas con sordera, incluyendo a personas con hipoacusia severa y profunda, dado que son los sujetos sobre los que se ha realizado la presente investigación, lo cual no resta importancia a la clasificación anterior, dado el carácter progresivo de las patologías auditivas, ni tampoco a las taxonomías siguientes que complementan la comprensión de la casuística de la sordera.

1.2.2. Clasificación otológica

Esta clasificación se realiza de acuerdo con el criterio de la estructura fisiológica afectada o zona del aparato auditivo lesionada, distinguiendo (Marchesi, 1987):

- 1) Sordera conductiva o de transmisión. La zona lesionada se localiza en el oído externo o medio. Los efectos de este tipo de deficiencia auditiva son mayoritariamente reversibles con un buen tratamiento farmacológico y/o quirúrgico. No existe un gran obstáculo para la adquisición y desarrollo del lenguaje. En realidad, implica que la vía ósea es normal pero la aérea es patológica.
- 2) Sordera neurosensorial o de percepción. La lesión se localiza en la cóclea o nervio coclear o área del lóbulo temporal. Afectan no solo a la cantidad de sonido sino también a la calidad. Ambas vías, la ósea y la aérea se encuentran afectadas. Esta deficiencia sí impide la adquisición natural del lenguaje oral y el pensamiento verbal, alterando la percepción y construcción del entorno, además del desarrollo socio-afectivo. En la actualidad, los implantes cocleares se han convertido en un medio para su abordaje con esperanzadores resultados.
- 3) Mixta o combinada. También denominada sordera central, cortical. La patología está tanto en la vía de conducción del sonido como de percepción. Es aquella en la que concurren los dos tipos de sordera anteriores de forma simultánea.

1.2.3. Clasificación según el momento o edad de aparición

Esta es una de las variables más decisivas en el desarrollo y adquisición del lenguaje por parte del alumno con deficiencia auditiva, de ahí que los tipos de déficit en este sentido se correlacionen con los momentos de adquisición y desarrollo del lenguaje oral en condiciones normales, pudiendo ser tres las categorías que se han resaltado (Torres Monreal, 1995; Gutiérrez Cáceres, 2005a):

- 1) Prelocutiva. Son pérdidas de audición congénitas (surgidas en el nacimiento y de origen genético) o adquiridas (se produce al final del primer año de vida) que

surgen antes de la consolidación del habla del niño, es decir, sobre los 2 o 3 años. Este tipo de deficiencia exige un tratamiento más complejo que el demandado por los sujetos con una sordera adquirida después de los tres años. En este caso, los niños tienen que aprender un lenguaje nuevo, teniendo en cuenta que los niños no han tenido ningún contacto con los sonidos (congénitas) o ha sido muy escaso (adquiridas).

- 2) Perilocutiva. Es aquella que es adquirida entre los 2 y los 5 primeros años de vida. Este tipo de hipoacusias se instauran cuando el niño está adquiriendo el lenguaje. En este caso, el niño, gracias a la adquisición previa del habla, dispone de una memoria auditiva, aunque en algunos casos sea limitada.
- 3) Postlocutiva. Es aquella que se produce una vez que en el sujeto se han desarrollado las habilidades básicas de la comunicación y una “amplia” experiencia con los sonidos, es decir, hacia los 5 años de edad. Estos sujetos no suelen presentar dificultades en la adquisición del lenguaje pero sí en el desarrollo emocional y afectivo y, más concretamente, en su identidad personal y percepción del problema.

Como se recogerá más adelante, en dos de los programas seleccionados en nuestro estudio se hace mención explícita en el mismo título a la sordera prelocutiva según la clasificación que acabamos de presentar: el primero es el *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*, del abate Sicard. En segundo lugar, encontramos la obra de Perelló y Tortosa (1992). *Sordera profunda bilateral prelocutiva*. Este incluye, además, la clasificación audiológica “sordera profunda”.

1.2.4. Clasificación según la naturaleza de la pérdida auditiva

Se refiere a la etiología de la deficiencia auditiva: de corte hereditaria o de corte adquirida, lo cual determina en gran medida la aceptación de la deficiencia y la aparición de deficiencias asociadas a la auditiva, cuestión esencial para el desarrollo del niño y su atención educativa. Pueden distinguirse dos causas del déficit auditivo:

- 4) Congénita. “La sordomudez hereditaria es producida por malformación del laberinto, y acostumbra a ser bilateral.” (Perelló y Tortosa, 1992, 38). Véase Perelló y Tortosa (1992) para comparar los estudios realizados sobre sordera hereditaria.
- 5) Adquirida: puede presentarse desde el nacimiento (anoxia) o posterior al él, en cualquier momento, como consecuencias de determinadas enfermedades (incluso de la madre, como la rubéola), traumatismos, etc. y pueden acompañarse de otras afecciones o déficits asociados, como visuales (sordo-ceguera), motores, cognitivos...Sobre las causas de la sordomudez adquirida, véase Perelló y Tortosa (1992).

1.3. Tratamiento de la deficiencia auditiva

Se trata de la prescripción médica que requiere la deficiencia presentada por el niño, y que va a determinar el tratamiento posterior y la colaboración de los educadores. Además de la intervención logopédica y educativa, se pueden distinguir las siguientes:

- 6) Medicamentos: se trata de un tratamiento apropiado para enfermedades, inflamaciones o infecciones que limitan la capacidad auditiva e impiden o dificultan la captación o transmisión del estímulo auditivo.
- 7) Audioprotésicos: cuando se requiere recursos de ayuda, de amplificación del sonido, que van a depender de la parte afectada y de la cantidad de amplificación demandada por el sujeto. Dada su importancia y la ayuda que se exige para su óptimo empleo serán tratados en el siguiente epígrafe.
- 8) Quirúrgicos: se trata de intervenciones quirúrgicas necesarias cuando el sujeto presenta tumores o malformaciones como otosclerosis que impiden que el sonido se traslade y transforme a estímulos de otra naturaleza con normalidad.

Todos los tratamientos anteriores requieren, aunque poca, cierta colaboración docente, pero, sin duda, el tratamiento de la deficiencia auditiva a través de recursos audioprotésicos exigen mayor colaboración para su rehabilitación y utilización. Por ello

resulta necesario que el docente conozca que estos recursos pueden contribuir a que el alumno capte la mayor cantidad posible de señales acústicas provenientes del medio que le rodea. Para tal propósito y teniendo en cuenta las diversas clasificaciones de deficiencias auditivas contempladas en el apartado correspondiente, se presentan a continuación los distintos tipos de ayudas existentes para proporcionar la amplificación auditiva necesaria o para transformar los estímulos sonoros en la energía correspondiente:

1.3.1. Prótesis auditivas

Las prótesis auditivas son instrumentos técnicos que consisten en captar, adaptar y amplificar las señales acústicas de forma que, aprovechando los restos auditivos, ayudan al niño sordo a oír y percibir dichas informaciones, procedentes tanto del entorno como de sí mismo. Existen varios tipos de prótesis auditivas, que se han generado a lo largo de la historia, con cada vez más complejidad y sofisticación, desde un estuche portátil con hilo y auricular, unas gafas auditivas, unos vibradores, un retroauricular, un audífono digital hasta el implante coclear (MEC, 1989; Angulo y otros, 1997; Alonso y Cruz, 2003).

Son instrumentos que, previo diagnóstico del otorrino, deben ser adaptados por un especialista (audioprotesista), el cual deberá tener en cuenta los umbrales de audición y de dolor, basándose en el diagnóstico médico. El aparato más conocido es el audífono o amplificador de pequeño tamaño. En determinados casos es una ayuda imprescindible para la comunicación de la persona con discapacidad auditiva. Se puede ajustar a la curva de audición de cada persona. El mecanismo es el siguiente: el sonido del exterior llega al micrófono del audífono; el sonido es amplificado por la prótesis y sale por el altavoz, que debe estar bien adaptado al pabellón y al conducto auditivo. En el supuesto de que el adaptador no esté debidamente ajustado, parte de este sonido amplificado sale al exterior, llegando otra vez al micrófono, que lo amplifica nuevamente y lo manda de nuevo al auricular, esta falta de acoplamiento (pitido) crea un círculo cerrado indefinido hasta que se produzca el debido ajuste. Si se baja el volumen se evita el pitido, pero se impide que el sujeto reciba la amplificación que precisa, lo cual se soluciona con un nuevo molde. Existen distintos tipos de prótesis auditivas:

- a) Audífonos de cordón (también llamado de bolsillo o de petaca): son los más potentes, de fácil manejo y de mayor tamaño; son útiles para los casos de graves pérdidas auditivas.
- b) Intraauricular: son audífonos más pequeños que permiten su introducción dentro del conducto auditivo externo. Su finalidad principal es de índole estética pero su reducido tamaño y su consiguiente colocación presenta problemas, ya que puede caerse con facilidad y no pueden ser utilizados de forma permanente. Además son mucho menos eficaces que los retroauriculares, por lo que su uso en niños no es aconsejable. Son utilizados en casos de pérdidas leves o moderadas.
- c) Retroauricular: se colocan en la parte posterior del pabellón auditivo, comunicándose con el canal auditivo a través de un molde auricular. En los casos de sorderas bilaterales, puede adaptarse a las necesidades de cada oído posibilitando con ello la audición estereofónica.
- d) Gafas auditivas: son, como su propio nombre indica, unas gafas que llevan un audífono acoplado a una varilla. Estas también mejoran la estética aunque casi no se utilizan en la actualidad.
- e) Vibradores óseos: se aplican cuando existen malformaciones en el oído o conducto auditivo. Cobran importancia ante los problemas que presenta la lectura labio-facial y la necesidad del lenguaje de cara a que se produzca una integración plena y de calidad. Con esta prótesis se capta la ausencia/presencia de sonido, duración, ritmo, frecuencia, intensidad...

La taxonomía anterior responde a la morfología, no obstante cabe incluir una clasificación de los audífonos de acuerdo con su funcionamiento o características técnicas, a saber: analógicos, analógicos programables digitalmente y digitales. Para una descripción detallada, véase Alonso y Cruz (2003).

La utilización de estas prótesis en niños con un alto grado de sordera conlleva un proceso de adaptación hasta llegar a conseguir que se hagan funcionales para el sujeto. Además, la implantación de las mismas necesita de un proceso de rehabilitación y reeducación auditivas. Esto implica un trabajo cooperativo por parte de todos aquellos especialistas (médicos, logopedas, profesores, orientadores, psicólogos y asistentes sociales) que van a trabajar con estos niños, sin olvidar nunca el papel tan fundamental

que van a jugar los padres a lo largo de dicho proceso. Por ello se recomienda el uso de la prótesis tan pronto como se detecte la dificultad, de forma que los procesos de rehabilitación comiencen lo más tempranamente posible. La actitud de los padres con respecto al uso de la prótesis auditiva por parte de los hijos sordos también es importante, de modo que es necesario incidir positivamente en las actitudes, expectativas, motivaciones y valores que los niños sordos y su entorno familiar atribuyen al uso de las prótesis auditivas.

1.3.2. Bucle magnético

Consiste en un cable instalado en el suelo o en la pared que rodea el aula u otros espacios, convierte la fuente sonora en magnética. Dentro del círculo formado por esos aros o bucles magnéticos, las señales procedentes de micrófonos, altavoces u otras fuentes de sonido electrónico, se transforman en magnéticas. El audífono en posición “T” percibe la señal con mejor calidad y sin ruido ambiente, siempre que esté dentro de dicho circuito.

1.3.3. Sistema Universal Verbal Auditivo Guberina (SUVAG)

Las personas con discapacidad auditiva necesitan entrenar su audición, aprender a discriminar los sonidos y a asociarlos con la lectura labio facial. Para este fin se necesitan los equipos para el entrenamiento auditivo. Uno de los instrumentos más conocidos en el entorno educativo especializado es el Sistema Universal Verbal Auditivo de Guberina, instrumento que forma parte de la metodología verbotonal iniciada por Petar Guberina (Ferrer, 2002; Alonso y Cruz, 2003). Consiste en un dispositivo electrónico de filtros que modifica la recepción del sonido. Facilita la percepción auditiva del habla, filtrándola por el campo óptimo de audición de cada persona. Se requiere un ajuste específico de los filtros para el usuario y una sólida formación para su manejo. La finalidad de esta metodología es desarrollar el lenguaje oral reeducando la audición. Dispone de complementos para la transmisión del sonido de forma vibrotáctil. El equipo está diseñado para trabajar en programas grupales la atención temprana, entrenamiento y estimulación auditiva, fonoarticulación y adquisición del habla. Existe un aparato similar, inspirado en los mismos principios del

SUVAG, el GAES 100 KT para el entrenamiento auditivo ajustándose a la curva de audición de cada usuario y la amplificación de la voz entre 0 y 100 dB empleando auriculares.

1.3.4. Implante coclear

El implante coclear, realizado mediante intervención quirúrgica, es aquél cuya función principal es transformar y codificar las señales acústicas del ambiente, previamente recibidas y seleccionadas, en señales eléctricas, las cuales, a través de unos electrodos insertados en el interior de la cóclea, estimulan el nervio auditivo y transmiten esa información auditiva al cerebro.

Es una de las ayudas que han supuesto una revolución en el mundo de la deficiencia auditiva. Actúa sustituyendo la función de las células ciliadas situadas en el interior del órgano de Corti, a través de un receptor-estimulador que transmite la información recibida a un conjunto de electrodos situados en el interior de la cóclea que se encargan de estimular las fibras nerviosas auditivas (Ferrer, 2002; Alonso y Cruz, 2003). El conjunto consta de una serie de elementos externos (micrófono, procesador y transmisor) y otros internos (receptor-estimulador y electrodos) que se colocan mediante intervención quirúrgica. Solo se instala en sujetos cuya disfunción de las células ciliadas sea el origen de la sordera. La eficacia del implante es mayor en sorderas postlocutivas; en las prelocutivas depende de la edad, los efectos más positivos se dan en niños implantados antes de los tres años. El implante permite alcanzar un nivel de audición funcional pero su aprovechamiento depende del entrenamiento auditivo y la rehabilitación logopédica.

En el caso de los niños sordos que no tienen restos auditivos o que obtienen escasos o nulos beneficios de los audífonos, tendrán la posibilidad de optar por el uso de un implante coclear, siempre que pasen por un proceso de evaluación y selección que verifique varios criterios a cumplir: a) poseer una deficiencia auditiva neurosensorial bilateral profunda o una pérdida auditiva total en ausencia de malformaciones o calcificaciones en la cóclea; c) contar con características psicológicas que hagan prever un ajuste positivo a la prótesis; d) optar por la opción del lenguaje oral sobre los métodos visuales de comunicación.

Debido a los avances en la detección precoz y tratamiento de niños sordos,

(...) en el momento de establecer un cierto pronóstico, cada vez más se tiende a destacar el concepto de edad auditiva en lugar del grado de pérdida. A partir de ese momento, dependerá de la labor desarrollada por el logopeda, junto con el audioprotesista y de la colaboración con la familia, el que esa edad auditiva se vaya desarrollando y, poco a poco, su distancia respecto a la edad cronológica disminuya.

(Silvestre y Valero, 2006)

2. DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS NIÑOS CON SORDERA

Los niños con deficiencia auditiva no presentan unos desarrollos evolutivos uniformes. Las dificultades que encontrarán en su desarrollo dependerán de distintas variables tales como su capacidad cognitiva, el nivel de competencia lingüística en el entorno, el tratamiento recibido... así como de otras variables, entre las que destacan las comprendidas en la clasificación de la discapacidad auditiva descrita anteriormente. Por tanto, no es posible trazar un único perfil de las dificultades con las que se encuentran las personas con sordera en su desarrollo integral, ni siquiera en referencia a solo una de estas variables.

Consecuentemente, la exposición de algunos de los rasgos característicos del desarrollo de niños con sordera, que se hace a continuación, debe tomarse como puntos de referencia, pero no como procesos únicos y generalizables a todos los niños que tienen una discapacidad auditiva.

2.1. Desarrollo comunicativo-lingüístico del niño sordo

En este epígrafe se trata de mostrar, en términos generales, cómo sería el desarrollo comunicativo-lingüístico de un supuesto niño con sordera. El estudio del desarrollo comunicativo y lingüístico de estos niños conlleva múltiples dificultades. La falta de audición impone límites a la comunicación. En principio, la posibilidad de rentabilizar los restos auditivos, según el grado de pérdida y la calidad de la adaptación protésica, audífonos o implantes (Silvestre y Valero, 2006), así como los estímulos recibidos del entorno definen los mecanismos por los que la persona afectada puede

acceder al lenguaje oral. Además de las evidentes diferencias individuales, el desarrollo comunicativo-lingüístico del niño con sordera también suele producirse en ambientes lingüísticos nada uniformes. Como describiremos en el apartado dedicado a las modalidades comunicativas: en algunos casos, la primera lengua (L1) de estos niños es la lengua de signos; en otros, los intercambios comunicativos se dan exclusivamente en la lengua de la comunidad hablante y, en ciertas situaciones, otros niños con sordera realizan sus interacciones oralmente o con apoyo de un sistema complementario o aumentativo de comunicación. Por esta razón, las variables relacionadas con la modalidad comunicativa utilizada siempre deben ser tenidas en cuenta.

En términos generales, el desarrollo inicial de la comunicación en el niño sordo sigue pautas similares a las del niño oyente. Las relaciones diádicas madre-hijo ayudan al niño en la construcción de sus primeros esquemas de interacción social y contribuyen a su desarrollo como persona (Alonso, Gómez y Salvador, 1995). La falta de audición va a privar al niño de información importante (captación de los sonidos del lenguaje y del entorno, intencionalidad del interlocutor) de especial importancia para el desarrollo de la comunicación pre-verbal, perdiéndose en la interacción el carácter de reciprocidad. Así, paulatinamente, la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño sordo se convierte en un proceso lento y lleno de dificultades. Para una comparación de las pautas de desarrollo comunicativo-lingüístico en el niño oyente y el niño sordo, véase Gallego Ortega (2008).

A continuación, se exponen algunas características de la evolución del desarrollo comunicativo-lingüístico del niño con discapacidad auditiva, en el seno de la comunidad hablante (Silvestre y Valero, 2006; Jiménez y López, 2003) :

- El laleo y la emisión de las primeras sílabas, que en el niño oyente aparecen entre los 6 y 9 meses, se dan más tarde en el niño sordo.
- Las primeras palabras no aparecen antes de los 18 meses mientras que en los niños oyentes surgen en torno al año.
- La combinación de dos palabras para formar frases (12-18 meses en oyentes), también es más tardía.
- Si en el oyente hay una aceleración en la adquisición del léxico a partir de las 50

primeras palabras (24 meses), en el sordo no.

- Comete mayor número de errores gramaticales que los oyentes (omisión de elementos con menor carga de significado como preposiciones, conjunciones, determinantes).
- La etapa telegráfica (que aparece a los 2 años en oyentes) no se da en los niños sordos antes de los 5 años.
- Presentan más dificultad que los niños oyentes para interiorizar las formas sintácticas complejas.
- Su habla es ininteligible por falta de retroalimentación.

En cuanto a las dificultades principales que presentan a la hora de hablar destacan las asociadas a la pronunciación. La articulación se vuelve imprecisa y lenta y con mayores errores en la emisión de los fonemas sonoros que en los sordos. Son frecuentes las dislalias audiógenas (dificultades en la articulación fonemática, por pérdida o disminución de la audición). El niño que presenta una dislalia audiógena “(...) tendrá especial dificultad para reconocer y reproducir sonidos que ofrezcan entre sí una semejanza, al faltarle la capacidad de discriminación auditiva” (Pascual García, 1988). El tratamiento de la dislalia funcional también puede ser válido para la audiógena. Frecuentemente, en este tipo de dislalias se dan distintas clases de procesos fonológicos:

- Sustitución de un fonema por otro (“tasa” por “casa”).
- Distorsión o incorporación de un fonema que no pertenece al sistema fonético castellano (el niño articula un sonido de manera deformada, pero sin sustituirlo por el fonema concreto de su lengua, por ejemplo /r/ francesa).
- Omisión de algún fonema o sílaba de una palabra (“mecotón” por “melocotón”).
- Inserción de algún fonema o sílaba en una palabra (“palalatano” por “plátano”).

Asimismo, los niños con sordera suelen presentar una expresión oral con alteraciones de los elementos prosódicos. Con frecuencia hacen un uso incorrecto de las pausas, entonación y ritmo articulatorio, que unido a las deficientes construcciones gramaticales que utilizan, así como al empleo de frases cortas y con supresión de las

palabras de menor carga semántica, confieren a su expresión verbal un sello característico muy peculiar.

Otras dificultades características del niño con sordera son:

- En múltiples ocasiones muestran una respiración irregular (debida a una descoordinación de los órganos implicados) y una ausencia de melodía en el discurso que condiciona la captación del mensaje del oyente.
- Con frecuencia la voz está mal impostada, resulta ronca, mal controlada. Estos niños presentan alteraciones específicas de la voz que se muestra demasiado aguda o muy grave, comúnmente nasalizada, con un timbre ronco y gutural y falta de control en el tono (grave/agudo) e intensidad (débil/fuerte).
- La producción y fluidez de la palabra suele ser irregular, a golpes, brusca, demasiado lenta o incluso atropellada.
- A veces no hay melodía o está deformada; la entonación raramente está controlada.
- La forma de las palabras y expresiones es imprecisa, mal captada, mal reproducida, lo que produce confusión de significados.
- Frecuentemente el vocabulario es pobre, impreciso y muy confuso.
- En el lenguaje persisten incorrecciones de varios tipos.

En general, se pueden concretar como características vinculadas al grado de pérdida auditiva las siguientes:

- Hipoacusias leves. En ellas no se aprecian perturbaciones relevantes en el ámbito lingüístico, siempre que no coexistan con otras alteraciones físicas o sensoriales (por ejemplo, déficit visual).
- Hipoacusias moderadas. Con este tipo de hipoacusias se presentan dificultades en la percepción del habla, alteraciones en la discriminación del timbre y el tono de voz, empobrecimiento del lenguaje, dislalias audiógenas, dificultades en la pronunciación y nasalización excesiva.
- Hipoacusias severas. Difícilmente se percibe la voz del interlocutor. El ritmo

articulatorio aparece alterado y se manifiesta la afectación de los elementos prosódicos. El léxico muy limitado.

- Hipoacusias profundas: Dificultades en la comprensión y expresión oral. Se agravan las características propias de los tipos de hipoacusia anteriores. La comunicación está muy limitada. El aprendizaje del lenguaje oral se convierte en un proceso lento y será, para muchos de estos niños un conjunto de palabras aisladas, incomprensible, y sin la suficiente capacidad para satisfacer las necesidades comunicativas que poseen.

La lengua escrita es otro de los instrumentos básicos para acceder a la información, a los conocimientos y, en definitiva, a la cultura. Por eso, la lectura y la escritura adquieren aún más importancia en aquellas personas que están privadas del canal auditivo para recibir información oral (Teruggi, 2003a). Actualmente el alumnado sordo presenta en su mayoría un retraso importante respecto a sus pares de edad oyentes en el proceso de apropiación de la lengua escrita. Cuando se inicia en la lectoescritura, hacia los 5 años, el niño con sordera añade a un nivel de lenguaje oral inferior al de sus pares oyentes, el retraso en la adquisición del sistema fonológico. (Silvestre y Valero, 2003). Estas personas, en general, encuentran dificultades a la hora de leer y escribir, lo que les impide su acceso al empleo, la formación, la cultura y, esto, en consecuencia, dificulta su integración en la sociedad (Gutiérrez Cáceres, 2005a). De ahí, que existan varias investigaciones que describen y analizan las capacidades y dificultades en la lectoescritura proponiendo estrategias educativas, para su aprendizaje y mejora. A continuación, se analizan las dificultades que estos niños encuentran en la lectura y la escritura (Bellés y Teberosky, 1989; Domínguez, 1999; Silvestre y Valero, 2006; Gutiérrez Cáceres, 2008).

En la lectura intervienen diversos procesos mentales: descodificación, comprensión y metacompreensión. Las dificultades lectoras que se pueden encontrar en los niños sordos están relacionadas con estos procesos (Asensio, 1989; Augusto, 2000; Domínguez Gutiérrez, 1995, 1999; Mies y Ramspott, 1996). Por una parte, varias dificultades se sitúan en el proceso de descodificación de las palabras escritas, que consiste en desarrollar las habilidades para relacionar la grafía de la palabra y el conocimiento lingüístico que se posee, con el fin de reconocer la palabra escrita y dotarla de significado.

Los niños sordos utilizan de forma inadecuada la descodificación auditiva o fonológica. Debido al desconocimiento del código fonológico de la lengua oral, no son capaces de percibir y reconocer los grafemas, representados por las letras, ni de traducir esos símbolos escritos en fonemas para acceder a su significado. Por ello, tienen dificultades al leer palabras nuevas y pseudopalabras (Martínez de Antoñana y Augusto, 2002; Torres y Santana, 2005).

Estos niños tienen dificultades en el uso de la descodificación logográfica, es decir, manifiestan un uso inadecuado de la vía directa. Cuando leen no son capaces de percibir y reconocer la palabra escrita como una unidad global o dibujo para poder asignar directamente su significado correspondiente, al no poseer la imagen mental de la palabra y no reconocerla de forma automática. Por ello, realizan la segmentación de las palabras y las relacionan con los elementos fonológicos correspondientes, accediendo al significado de las mismas. Pero hay que señalar que el uso de la vía fonológica por parte de los sordos no es tan eficaz como en los oyentes, dado que las representaciones internas fonológicas de los sonidos suelen ser inexactas y deficientes, teniendo en cuenta las implicaciones que conlleva la discapacidad auditiva en el desarrollo lingüístico (Alegría, 1999; Alegría y Leybaert, 1987). Así, el proceso de identificación de palabras es más lento y trabajoso, por lo que suelen cometer varios tipos de errores (sustitución, omisión, distorsión...).

Con respecto al proceso de comprensión escrita, los niños con discapacidad auditiva poseen una insuficiente capacidad predictiva, inferencial y organizadora y, en concreto, tienen dificultades para integrar las distintas ideas del texto entre sí en un todo coherente y regular por sí mismos el proceso global de la lectura. Así pues, abusan de los detalles, les resulta difícil seleccionar la información más relevante y tienden a reproducir el contenido de los textos sin comprender su significado. A su vez, demuestran poca habilidad en aprovechar las marcas estructurales del texto y las estructuras sintácticas para apoyarse en la construcción de su significado. Además, hay que señalar la escasa motivación hacia la lectura y la frustración que experimentan cuando se enfrentan a esta actividad (Ramspott, 1998).

Por otra parte, la escritura supone la intervención coordinada, interactiva, simultánea y recursiva, de los procesos cognitivos de planificación, transcripción y revisión. La importancia de los procesos cognitivos se debe a que la escritura supone

establecer conexiones o relaciones entre ideas, con el fin de transformar el conocimiento previo, generando nuevos esquemas cognitivos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981).

En relación con el proceso de planificación, los niños con discapacidad auditiva realizan, antes de escribir, la génesis de sus ideas utilizando distintas fuentes de información. Asimismo, antes de escribir, piensan en las personas que leerán sus textos, enfrentándose a la escritura y, en concreto, a la organización o estructuración de ideas, de tal manera que las personas a las que van dirigidos sus textos puedan comprenderlos de forma clara y legible. Además, piensan en el objetivo o las intenciones con las que van a escribir (aprender, satisfacción personal, expresar sentimientos,...).

Sin embargo, no realizan la selección de sus ideas generadas previamente, para luego escribirlas de forma clara y comprensible, sino que escriben las ideas que se les ocurren en el momento de escribir. Del mismo modo, no aplican estrategias adecuadas para la secuenciación de las ideas y, en este sentido, realizan la ordenación de sus ideas en el momento de escribir. Asimismo, no emplean las estrategias de registro (anotar sus ideas para recordar y desarrollarlas por escrito) escribiendo directamente y utilizando, en este caso, las estrategias memorísticas.

En cuanto al proceso de transcripción, los niños sordos son conscientes de las dudas y las dificultades a la hora de escribir sus ideas. En efecto, no poseen las habilidades necesarias para expresar por escrito las ideas de forma adecuada, utilizando correctamente la estructura y la forma del texto (véase Gutiérrez Cáceres, 2004). En concreto, una de las estrategias más conflictivas en la transcripción se refiere a la búsqueda de palabras adecuadas, su organización textual y su estructuración sintáctica, de acuerdo con las reglas gramaticales de la lengua escrita como: la concordancia entre los elementos proposicionales, el orden canónico de los elementos de la oración, la utilización adecuada de verbos, el uso correcto de nexos preposicionales en la estructura del complemento verbal, el empleo apropiado de nexos conjuntivos en las oraciones compuestas, etc.

En relación con el proceso de revisión, los niños con discapacidad auditiva no revisan el discurso escrito atendiendo a la adecuación de la forma y/o el contenido a la representación mental. Es decir, cuando escriben no se cuestionan si han escrito lo que

querían escribir y tal como lo tenían planificado, para introducir las modificaciones oportunas y mejorar sus textos. En cambio, atienden a la revisión formal, es decir, se centran en el análisis y corrección de aspectos referidos a la forma del texto, según las reglas lingüísticas convencionales y, específicamente, la estructura sintáctica, el léxico, la puntuación, la ortografía y la caligrafía (Gutiérrez Cáceres, 2008).

2.2. Desarrollo cognitivo del niño sordo

El desarrollo cognitivo del deficiente auditivo es un tema que ha llamado la atención de la psicología desde principios del siglo pasado y este interés ha estado motivado fundamentalmente por las posibilidades que ofrecía este campo para analizar la relación entre pensamiento y lenguaje. Muro (2003) delimita cuatro etapas en la historia de los estudios sobre inteligencia del deficiente auditivo que resumimos a continuación: las primeras investigaciones fueron realizadas por Pintner en EEUU hacia 1900 y esta etapa se sitúa dentro de un marco puramente psicométrico. La segunda etapa se desarrolla entre los años 50 y 60 y está representada por Myklebust, cuya obra *Psicología del sordo*, se considera un clásico en la literatura de la psicología de la sordera. Dentro de un enfoque que continúa siendo psicométrico, afirma que los sordos obtienen resultados iguales e incluso superiores a los de los oyentes en pruebas no verbales. La tercera etapa se inicia a finales de los sesenta coincidiendo con la expansión de las teorías de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, postulando que el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo intelectual. Los estudios de Furth confirman que la inteligencia de los niños sordos es potencialmente igual a la de los oyentes y que pasa por las mismas etapas evolutivas, aunque observa cierto retraso en el desarrollo de las mismas, que él atribuye a las insuficientes e incompletas experiencias que el sordo vive entre las que destaca las exploratorias, comunicativas y lingüísticas. La cuarta etapa surge alrededor de los 80 y se encuentra influenciada por el marco teórico de la escuela soviética en general y de Vygotsky en particular. En esta cuarta etapa se aboga por una posición más interactiva según la cual, el lenguaje no se encuentra determinado exclusivamente por la inteligencia, sino que este a su vez genera, organiza y fomenta la actividad intelectual.

En líneas generales, los rasgos que pudieran resultar descriptivos del desarrollo cognitivo del niño sordo son los siguientes:

- El desarrollo cognitivo en el niño sordo pasa por las mismas etapas que en el oyente, aunque alcance dichas etapas más tarde.
- Este desarrollo depende del *input* lingüístico que le proporcionan los distintos agentes con los que interactúa, lo que evidencia la relación entre desarrollo cognitivo y lingüístico.

Sin embargo, son muy pocos los estudios realizados durante las primeras etapas del desarrollo del niño sordo. Aproximadamente hasta los 8-12 meses no hay ningún tipo de retraso; sus praxias son las mismas que en el oyente y las finalidades de las mismas también. A partir de esta etapa, el niño comienza a mostrar sus primeros indicios de dificultades en la adaptación social e inteligencia práctica.

En los niños sordos el desarrollo de la inteligencia está influenciado por el canal visual que se presenta de la misma forma en los oyentes. Los problemas comienzan cuando es necesario un soporte simbólico verbal, debido a las dificultades en el pensamiento abstracto. De acuerdo con diferentes estudios Piaget (1975), Piaget y Inhelder (1984), Rodríguez Santos (1990), Marchesi (1995), Meléndez Moral (1996) y Acosta (2006), podemos establecer las siguientes características y comparaciones en el desarrollo psicoevolutivo entre los niños oyentes y sordos:

2.2.1. Periodo sensoriomotor (0-2 años)

Según estudios realizados en esta etapa del desarrollo por Marchesi, Coll y Palacios (1999), los niños con discapacidad auditiva muestran una evolución semejante a los oyentes, excepto en los aspectos de la imitación vocal como consecuencia de su falta de audición y debido en gran medida a la dificultad para detectar la sordera en el primer año de vida. Sin embargo, según los trabajos revisados por Pérez Cobacho y Calvo (2001), es posible que el desarrollo de la conducta de señalización en el seno del formato de interacción padre/madre-hijo pueda diferir o, al menos, verse desfasado de algún modo con respecto al de los niños oyentes y que esto afecte al ulterior desarrollo de la simbolización. En esta etapa sensoriomotriz el pensamiento del niño se limita al aquí y al ahora, el modo principal que tiene el niño de percibir y comprender su

ambiente es por medio de la acción, más que por la representación simbólica (Pérez Cobacho y Calvo, 2001):

- a) Los esquemas reflejos (del nacimiento al primer mes). La característica principal es el egocentrismo sensoriomotor; el bebé recibe sensaciones internas y externas, dando respuestas reflejas a cualquier estímulo con el que entra en contacto de forma discriminada: succión, prensión, etc. Para que el niño sordo vaya superando esta etapa, en el caso de no tener restos auditivos, será necesario poner los estímulos en contacto con su piel y su campo visual.
- b) Reacciones circulares primarias (1-4 meses). La motricidad aparece centrada en el propio cuerpo del bebé. Modifica su conducta en función del entorno. De aquí, la importancia de la estimulación organizada, tal como colocar los objetos en su campo visual, en el mismo sitio para que vuelva a buscarlos, cogerlos, etc. Procurar que pueda asociar lo que ve con lo que coge y/o chupa.
- c) Reacciones circulares secundarias (4-8 meses). Este tercer estadio es semejante al anterior, pero ya no con los elementos del propio cuerpo, sino con objetos ajenos a él. Aquí el niño comienza a ver lo que son las relaciones causa-efecto. El bebé es capaz de sentarse y desarrollar habilidades de coger objetos, imitar acciones y sonidos.
- d) Coordinación de las reacciones circulares secundarias (8-12 meses). El niño comienza a organizar esquemas y combinar reacciones en secuencias nuevas. Aparecen las conductas intencionales y la permanencia del objeto. Ello implica que el niño puede prever resultados de algunas acciones, imitar acciones más complejas y realizar juegos más elaborados, estableciendo relaciones entre objetos. Todo ello también puede realizarlo el niño sordo mediante procedimientos vicarios.
- e) Reacciones circulares terciarias (12-18 meses). Nueva experimentación. Consiste en la repetición de una misma actividad una y otra vez, pero variando activamente el patrón. Mejora la permanencia del objeto y amplía su búsqueda. En este estadio el niño memoriza, es capaz de conocer los objetos por su acción, reconoce las relaciones espaciales de los objetos, hace más refinamientos en lo que indica medios fijos. El niño sordo entrenado puede prever la secuencia del

movimiento. Utilizando la imitación puede aprender a construir una pequeña torre de bloques, imitar gestos con la cara y las manos, y otras habilidades motrices como introducir y sacar objetos, movimientos rítmicos de las distintas partes del cuerpo, etc.

2.2.2. Periodo preoperacional (2-7 años)

Las diferencias que se aprecian entre los niños oyentes y sordos se producen en las siguientes dimensiones:

- **Descentración:** Consiste en conceder a los participantes (personas, muñecos) un papel más activo dentro del juego. La evolución no parece estar relacionada con el desarrollo lingüístico de los niños.
- **Sustitución de objetos:** Consiste en sustituir un objeto real por otro indefinido. Se producen diferencias notables en esta dimensión con respecto a los niños sordos, lo que indica que hay una notable relación entre la evolución de la sustitución de objetos y el desarrollo lingüístico de los niños.
- **Integración:** Se refiere al grado de complejidad estructural del juego. El niño realiza combinaciones de dos o más acciones simbólicas, organizándolas en una secuencia integrada. Se da una evolución muy homogénea entre los niños sordos y oyentes.
- **Planificación:** El niño busca el material que necesita para el juego, realiza preparativos antes de iniciar la actividad o enuncia verbalmente el juego que va a llevar a cabo. Las variaciones más importantes se dan en esta dimensión, manifestándose una estrecha relación entre el desarrollo del juego simbólico y el desarrollo del lenguaje. El juego simbólico requiere planificación y el lenguaje es necesario para planificar. El niño sordo presenta dificultad para realizar secuencias de juego previamente planificado por su déficit lingüístico.

Los niños sordos se muestran, en general, menos hábiles que los oyentes en el manejo de símbolos. Acceden al juego simbólico más tarde y experimentan retraso y limitaciones: menor amplitud y diversidad y menor habilidad para realizar secuencias de juego previamente planificadas (Marchesi, 1995).

Es el gran momento del desarrollo del lenguaje, por lo que es imprescindible dotar al niño sordo de un sistema de comunicación, así como proporcionarle todos los medios de adquisición de conceptos y aprendizaje de estrategias de categorización. Por ello, puede hacer actividades sencillas de clasificación, seriación, secuencias de acciones, combinaciones de acciones, etc. Es también sumamente importante continuar trabajando la estimulación labial de onomatopeyas y palabras (Marchesi, 1995).

2.2.3. Periodo de las operaciones concretas (7-11 años)

El pensamiento del niño comienza a manifestar propiedades lógicas; consigue un razonamiento más lógico y organizado. Comprende casi todos los tipos de conservación e incluye clases en su pensamiento. La principal limitación es que el pensamiento del niño se refiere a objetos e ideas concretas, en lugar de abstractos y, por lo tanto, le es imposible concebir en su mente una serie de posibilidades y comprobarlas sistemáticamente. Se evidencia que el niño sordo obtiene los mismos resultados que el oyente en cuanto a la clasificación de objetos iguales y semejantes, pero se observa una dificultad marcada para la agrupación de objetos opuestos; sin embargo, emplean las mismas estrategias que los niños oyentes para su realización.

En los niños sordos se observa un marcado retraso en la adquisición de las nociones de conservación. El desfase varía entre dos y seis años. El desarrollo de la representación espacial en niños sordos sigue las mismas etapas que los niños oyentes, en cuanto a las nociones topológicas (proximidad, orden). Sin embargo, cuando el niño sordo debe poner en juego relaciones de tipo proyectivo fracasa. Este fracaso, expresión de su contracción perceptiva y de su dificultad para situarse en el punto de vista de los demás, se extiende hasta los ocho años aproximadamente.

2.2.4. Periodo de las operaciones formales (12-20 años)

Piaget insiste en la influencia del medio social para la adquisición de las operaciones formales, lo que refleja el importante papel del lenguaje en este periodo, ya que es el sistema simbólico de comunicación más importante. Los adolescentes sordos llegan a esta etapa con retraso, muestran retraso a lo largo de ella e incluso en algunos

casos no llegan a alcanzar este estadio. En general, los jóvenes sordos presentan una evolución similar a la de los oyentes aunque con un retraso entre 2 y 4 años, en función del nivel de abstracción requerido para alcanzar el concepto estudiado. Las personas sordas tienden a un pensamiento más concreto, más vinculado a lo que directamente se percibe y con menor capacidad para abstraer y hacer hipótesis (Marchesi, 1995). Las dificultades para el razonamiento hipotético de los sordos no son solamente de tipo lingüístico sino que también pueden ser debidas a su escaso conocimiento de los temas objetos de reflexión.

Los sordos rinden igual que los oyentes cuando se hallan en niveles superficiales de procesamiento, cuando existe suficiente referencia a los elementos físicos concretos, sin embargo, se muestran menos eficaces cuando se exige un alto nivel de procesamiento de la información y cuando la tarea exige reflexión y abstracción o manejo de material no significativo o poco concreto. En cuanto a la memoria a corto plazo (MCP), los estudios al respecto resaltan la importancia de la codificación lingüística, incluso en pruebas realizadas con estímulos sin sentido y material no verbal. Parece que la pérdida auditiva está inversamente relacionada con la ejecución en tareas de memoria (a mayor pérdida, peor ejecución) y que la habilidad oral del niño tiene una correlación directa. Existen diferencias en la capacidad de la MCP entre niños sordos y oyentes, sobre todo en los más jóvenes. Algunas explicaciones inciden en el hecho de que los códigos temporales y lingüísticos son más eficaces para el recuerdo a corto plazo que los viso-espaciales, más usados por los sordos. Los niños sordos de 4 a 6 años con un pobre nivel lingüístico presentan muchas más dificultades para recordar secuencias narrativas de la vida diaria que los niños oyentes y que otros niños sordos que han adquirido la lengua de signos. Respecto a la memoria a largo plazo (MLP), los sordos suelen utilizar menos estrategias para la retención y recuerdo que sus iguales oyentes, ya sea en situaciones experimentales o en pruebas que utilizan materiales verbales o no verbales.

Experimentan retrasos y dificultades en la autorregulación y planificación de la conducta; actúan de manera impulsiva e inmediata, sin calcular muchas veces las consecuencias de sus acciones. El lenguaje juega un importante papel en el control de la propia conducta y en la planificación de las acciones. En cualquier caso, aprenden menos de sus errores que los oyentes y varían poco sus estrategias con la edad. Los

sordos de más edad cometen errores parecidos a los más jóvenes mientras que en las personas oyentes las diferencias de edad son decisivas.

En cuanto al estilo cognitivo reflexivo o impulsivo, los niños sordos que han adquirido la lengua de signos desde pequeños tienen una manera más reflexiva de enfrentarse a los problemas que aquellos otros que solamente se han enfrentado con la lengua oral y que todavía no la han interiorizado suficientemente. Suelen tener gran dificultad para realizar tareas de abstracción o razonamiento, así como para formular hipótesis o proponer diversas alternativas. La pobreza o ausencia de un lenguaje interior, dificulta enormemente el desarrollo y la estructuración del pensamiento y del lenguaje (Marchesi, 1995).

Los sordos tienen los mismos niveles de inteligencia que sus pares oyentes, el mismo potencial y por tanto, pueden alcanzar los mismos resultados académicos que los oyentes. De este modo, las diferencias encontradas en diversas investigaciones y tests o pruebas psicopedagógicas y la no consecución de los logros esperados, según Salamanca Salucci (2007), se deben a múltiples factores, entre ellos:

- La tardía adquisición de una lengua.
- El acceso restringido a la información.
- Una mala evaluación de su cociente intelectual, lo que coarta tempranamente sus posibilidades académicas futuras.
- La negación sistemática de su lengua natural, la lengua de signos.
- El tardío acceso a la educación o programas de Atención Temprana.
- El aislamiento comunicativo al que se ve sometido el sordo en su entorno.
- Un ambiente poco motivador y estimulador en el hogar.
- Una comunicación pobre entre el niño sordo y su entorno familiar.
- La no aceptación de su sordera, tanto por el sordo como por su familia.
- Las bajas expectativas de sus padres y profesores respecto al potencial del sordo.
- Pobres experiencias de aprendizaje.
- Bajo nivel educativo de los padres.

- Nivel socioeconómico de la familia..
- Valoración familiar de la educación.

2.3. Desarrollo psicomotor y sordera

Algunos autores plantean que durante la primera infancia, el desarrollo motor y psíquico están muy ligados. Al mismo tiempo, el desarrollo motor se coordina con otras actividades especialmente sensoriales. De manera que si se comparan a los alumnos sordos con los oyentes, en los primeros se observan diferencias en la adquisición de habilidades motrices, tales como la marcha, capacidades de manipulación, etc. Otros, en cambio, opinan que no existen grandes diferencias con respecto a los oyentes, salvo en casos excepcionales o con otras deficiencias o problemas asociados. Sin embargo, parece existir un consenso en aceptar que el posible retraso no se debe tanto a la sordera como a la respuesta del “entorno”, principalmente del entorno familiar. Diversos estudios sobre desarrollo motor y actividades físicas en los niños sordos de 4 y 5 años muestran ajustes necesarios tanto en equilibrio como en aspectos visomotores que les permiten la realización de tareas estáticas y dinámicas. Poseen, además, mayores vivencias en cuanto al conocimiento de su cuerpo, del medio y de los demás; esto propicia mejor efectividad en las formas de comunicación gestual y verbal, pudiendo el adulto favorecer y guiar una variedad de acciones motrices con el fin de desarrollar sus potencialidades y prepararlos mejor para la vida.

A continuación, se enumeran consecuencias en las disfunciones sensoriales y motrices en los alumnos con problemas de audición. La audición interviene de forma importante en la estructuración del tiempo, en el desarrollo del sentido del ritmo y en la orientación en el espacio. La pérdida del sentido de la audición supone una dificultad, pero no impide la adquisición de habilidades en estos tres campos. Las lesiones del oído interno llevan en ocasiones asociadas alteraciones del aparato vestibular, por lo que se producen problemas de equilibrio en algunas personas sordas.

A la persona sorda le resulta imposible aunar experiencia y comunicación al mismo tiempo, la visión es su principal canal de información y, por tanto, no puede dividirlo. A diferencia del oyente no puede realizar una tarea y simultáneamente recibir información auditiva. El niño no posee un autocontrol auditivo de sus actividades

motrices: no oye el ruido de sus pasos, de los objetos que tira a su paso, de la puerta que se cierra tras él, etc. Además, la falta de audición supone una disminución de la exploración que el sujeto hace del medio y, por tanto, la información recibida es menor, reduciéndose la recepción de estímulos, lo que influye sobre el nivel de activación y vigilancia y supone una menor conexión con el medio y un mayor aislamiento.

A muchos niños les da miedo lanzarse a caminar, saltar, etc., ya que en cualquier situación el niño sordo centra la atención en la acción que va a realizar y no puede al mismo tiempo seguir los posibles mensajes de ánimo e indicaciones de los adultos.

La falta de audición no le permitirá localizar los elementos sonoros. Un niño oyente inicia un movimiento cuando oye el ruido, normalmente en dirección correcta y por acumulación de experiencias organiza una cierta visión del espacio que le rodea. Esta parte sonora le falta al niño sordo, cuya experiencia será fundamentalmente visual, táctil y kinestésica.

Otra característica del niño sordo que con frecuencia aparece en tareas de diversa índole es la lentitud. No se sabe muy bien por qué se desenvuelve de forma lenta. En ocasiones, la lentitud está relacionada con la falta de conocimiento o familiaridad con la tarea, pero también es probable que en esta lentitud influyan también variables relacionadas con la audición, la secuencia temporal y el ritmo.

También pueden presentarse dificultades en la espaciocepción, sabida la importancia de la audición en la orientación del sujeto. La deficiencia auditiva limita las posibilidades de estructuración espaciotemporal. Por ello, es obligado organizar el medio por referencias visuales, táctiles y kinestésicas. En cuanto a las dificultades de aprendizaje contextual destacamos el menor conocimiento de su entorno, debido a su carencia sensorial auditiva..

2.4. Desarrollo socioafectivo y sordera

El desarrollo emocional dependerá de las relaciones del sujeto con su entorno. Existe una evidente variabilidad. En principio, la deficiencia auditiva no puede esgrimirse como causa de las alteraciones. La ausencia de una detección temprana, la carencia de una educación adaptada a las necesidades individuales y la falta de entornos

comunicativos adecuados pueden mermar su autoestima y sentar las bases de un desarrollo afectivo no deseado. Hay que tener en cuenta también las implicaciones sociales y afectivas producidas por la falta de comunicación que lleva consigo la sordera, puesto que las situaciones de aislamiento y las dificultades a las que los niños sordos e hipoacúsicos se enfrentan en su desarrollo lingüístico y cognitivo repercuten negativamente en el proceso de integración y relación social y en el desarrollo afectivo de la persona. Algunos rasgos posibles del desarrollo socioemocional de niños con problemas de audición son:

- Dificultades para alcanzar un desarrollo armónico de su personalidad.
- Posibilidad de sufrir desajustes personales, sociales y emocionales.
- Posibilidad de mostrar conductas socialmente poco aceptadas.
- Lo anterior se debe a que pueden estructurar mal sus interacciones sociales y comunicativas al desconocer las normas sociales.
- Baja competencia social (control de impulsos, autoestima y autoconcepto, reconocer y expresar sentimientos y emociones, empatía, egocentrismo...).
- Características personales particulares.
- Quizá sean más inmaduros socialmente.
- Pueden ser, en determinados momentos de su vida, más impulsivos, inquietos e inestables.

Ahora bien, lo importante es no atribuir estas características a unos rasgos de personalidad inherentes al sordo, sino que estos comportamientos están tremendamente determinados por una serie de factores externos al propio niño. Entre las causas potenciales pueden resaltarse las siguientes:

- “Deprivación conversacional”: menor oportunidad de dialogar con adultos (pedir explicaciones, compartir experiencias, sentimientos).
- Enculturación y socialización particulares, consecuencia de lo anterior.
- Menor aprendizaje incidental: por imitación y observación.

- Sobreprotección que limita el desarrollo de la autonomía e independencia, por ende, la madurez social.
- Dificultades comunicativas: los padres no saben comunicarse con ellos, no comprenden conceptos abstractos ni saben expresarlos (ej. sentimientos).
- Dificultades para aceptar la sordera y devolverle una imagen positiva de sus potencialidades.

2.4.1. Etapa previa. Gestación

Las primeras percepciones del sonido del habla comienzan en el vientre de la madre, al igual que la música y sonidos ambientales. Sin embargo, los bebés sordos no tienen esta posibilidad, por lo que se van a ver privados desde los primeros meses de gestación de importantes estímulos de tipo perceptivo y afectivo (voz de la madre, sonido de su corazón, sonido del tacto digestivo al tragar el alimento, etc.) que influyen directamente en el desarrollo del nuevo ser.

2.4.2. Del nacimiento a los 3 años

El recién nacido ve ampliado su campo perceptivo al ponerse en funcionamiento otros canales. Igualmente, en las relaciones del niño con su madre entran en funcionamiento todos los sentidos disponibles. Así, el niño podrá captar diferentes tonos (sorpresa, alegría, interés, afecto, etc.), caricias, movimientos, contactos, miradas (la madre sigue la mirada del niño y viceversa), diversos gestos, sabores, olores, etc. Igualmente, realizará gestos, imitará sonidos... que serán interpretados por la madre. Los bebés sordos e hipoacúsicos también interaccionan con sus madres, pero con las limitaciones que le privan de la información completa y les impiden dar respuestas a los mensajes orales que transmiten intencionalidad, información y sentimientos.

El reconocimiento de las personas se inicia alrededor de los 3 o 4 meses (cuando sonrío a las figuras de apego que le cuidan) y las conductas son diferentes según la persona con la que interactúe (llores, sonrisa, mirada, contacto corporal, etc.) discriminando claramente entre las personas y prefiriendo unas a otras. Alrededor de los cuatro meses, los niños oyentes pueden establecer la relación entre lo que oyen y lo que

ven, por lo que ya comienza el retraso para el niño sordo que dispone de un solo canal. Alrededor de los 8 meses muestra recelo ante las personas que le resultan extrañas. A partir de los 18-24 meses comienzan a reconocerse a sí mismos, empezando por su imagen y utilizando los pronombres personales para referirse a sí mismos.

En la comunicación, los bebés sordos e hipoacúsicos pierden elementos sonoros verbales y semánticos, tales como la entonación afectiva, la intencionalidad, estados de ánimo, reacciones emocionales y el balbuceo espontáneo que desaparecerá por falta de refuerzo.

2.4.3. De los 3 a los 6 años

El conocimiento de los otros se basa en las características externas y aparentes. El conocimiento de los sistemas e instituciones sociales influirá en la mayor o menor integración del niño en la sociedad a la que pertenece. Este conocimiento se basa en rasgos o aspectos externos: Identifica al médico con la bata blanca y la bata blanca con el dolor, etc. El niño sordo, como cualquier otro niño, nace en un contexto de una compleja red social. De este modo, para adaptarse y funcionar ha de aprender un conjunto de habilidades personales y sociales. La socialización es el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que le permiten actuar eficazmente como miembro de un grupo. Las interacciones sociales y lingüísticas que el niño establece a lo largo de su desarrollo influyen de una manera significativa en la socialización.

2.4.4. Interacciones sociales del niño sordo con sus iguales y con adultos

Diversas investigaciones indican que las interacciones sociales de los niños sordos con sus iguales son poco flexibles, poco estructuradas, sobre todo si se basan en interacciones verbales. La idea generalizada es que los niños sordos establecen unas relaciones sociales más difusas, menos estructuradas y flexibles y menos hábilmente orientadas. Aunque tienen un interés social comparable a los oyentes pero con una falta de habilidades específicas para iniciar y mantener el contacto. Los niños oyentes también muestran dificultades, en la mayoría de los casos por desconocimiento. Cuando

el niño es competente en algún tipo de lenguaje (oral o signado) y sus compañeros también lo utilizan, la relación que se establece es muy parecida a la de los niños oyentes.

Los niños sordos suelen tener problemas para interactuar con los adultos oyentes. Su presencia en la familia donde todos son oyentes genera una distorsión en las relaciones que a su vez afecta al modo de vivir su identidad personal. La actitud de los padres hacia la sordera de su hijo y la forma en que vaya aceptando la situación, va a ser un factor determinante en las relaciones que establezcan con él. Dentro de las interacciones sociales, un aspecto sumamente importante es destacar cómo son las interacciones comunicativas (Valmaseda, 1987):

- Los procesos comunicativos de interacción entre el adulto y el niño sordo son más pobres y su contenido se reduce sustancialmente, debido principalmente a la falta de dominio de un código de comunicación común para ambos. En ocasiones, la persona sorda presentará un comportamiento inadecuado, como consecuencia de su desconocimiento y falta de información.
- La dificultad que en ocasiones tienen los padres para comunicarse con sus hijos y dar las explicaciones necesarias sobre las normas familiares y sociales, producen una permisividad, que si se mantiene, es muy perjudicial para el desarrollo de la personalidad del niño.
- Las interacciones con el niño sordo y deficiente auditivo se producen en contextos inmediatos, se habla con él del “aquí y ahora”, hay dificultad para hablarle del pasado, de elementos más abstractos; ello limitará al niño sus posibilidades de planificar sucesos, para entender secuencias temporales, etc.
- Las características de tono, intensidad y ritmo que presenta el lenguaje nos permiten distinguir situaciones comunicativas de afecto, ternura, enfado, etc. Estas emociones son difícilmente percibidas por el sordo, dado que su canal auditivo se encuentra gravemente alterado, limitándose la comprensión de estas situaciones a las percepciones visuales que, en ocasiones, dan lugar a errores.
- La pobreza de información y la falta de dominio del entorno más cercano, producen como consecuencia que el niño sordo y el niño deficiente auditivo se muestren desconfiados, egocéntricos, susceptibles y en ocasiones impulsivos.

Precisamente una de las características de personalidad habitualmente relacionada con la discapacidad auditiva es la impulsividad.

- El retraso en la adquisición del lenguaje oral y sobre todo su insuficiencia, reducen las ocasiones de contactos sociales y son fuente de frustraciones para el niño sordo y sus padres. Estas dificultades de lenguaje impiden al niño comprender las explicaciones verbales de las emociones y los sentimientos del otro.
- Los niños sordos en situaciones de comunicación con oyentes, perciben frecuentemente que no les entienden y que él, no entiende a los demás, por lo que se producen situaciones de incomodidad y aislamiento, que van a repercutir negativamente en futuras relaciones de tipo social con el mundo oyente.
- El niño sordo e hipoacúsico carece de una parte importante de la información, lo que le hace vivir su entorno de un modo inseguro.
- A veces, en el trato diario, continuamente se establecen comparaciones entre los niños con deficiencia auditiva y los oyentes, aunque sea de forma inconsciente.
- En ocasiones, el sordo presenta una baja autoestima, se siente diferente al resto de niños, no tiene un modelo o referente con el que identificarse y su comparación con los oyentes les produce sentimientos de inseguridad e infravaloración.
- Los niños sordos, hijos de padres oyentes, no poseen modelos claros de identificación.
- El niño con discapacidad auditiva presenta con frecuencia dificultad para aceptar la frustración, como consecuencia del bajo control que los agentes externos (padres, profesores, etc.) ejercen sobre su conducta y que resultan permisivos, favoreciendo así mismo el egocentrismo.
- El egocentrismo, la inmadurez, la impulsividad, etc., no son rasgos o conductas inherentes a la sordera sino que son consecuencia del tratamiento que desde la familia, la escuela y la sociedad, se le da al niño sordo y por tanto, modificables en un contexto.

Sin embargo, debemos afirmar que estos datos dependen fundamentalmente de la comunicación en el medio familiar y escolar, así como de los códigos que puedan ser empleados en ambos. Hay que tener en cuenta que los intercambios sociales y la relación de unos con otros se basan en una alta proporción en intercambios lingüísticos, a los que los niños con deficiencia auditiva difícilmente acceden en sus primeros años de vida. Además, a todo ello, se unen otros factores como son la dinámica de sobreprotección de las familias, la escolarización o no en contextos de integración, la adquisición temprana de un lenguaje para la comunicación, incluyendo la Lengua de Signos, las experiencias en contextos vertebrados básicamente por el lenguaje oral o las estrategias educativas empleadas por los padres en relación con la impulsividad-autocontrol y la dependencia-independencia.

3. COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y SORDERA

La capacidad comunicativo-lingüística de un sujeto no depende exclusivamente de la influencia de los estímulos del entorno, sino también de la integridad de los sistemas sensoriales de audición y visión, del sistema nervioso central y del sistema fonoarticulador. Es necesario, además, un adecuado control respiratorio y una suficiente motricidad bucofacial. Ahora bien, para que el lenguaje pueda ser adquirido y se desarrolle con normalidad es necesario un proceso continuo de intercambios verbales en el seno de una adecuada relación interpersonal.

El desarrollo comunicativo-lingüístico de un sujeto, por tanto, no solo depende de la calidad de los estímulos recibidos sino también de las condiciones anatómico-funcionales que presentan los órganos y sistemas implicados en el habla. En este sentido, la audición es la vía natural para adquirir el lenguaje y el oído el órgano sensorial imprescindible para tal fin. En este discurso se hace especial hincapié en el ámbito comunicativo-lingüístico de los niños sordos -sujetos que poseen una severa limitación en la agudeza auditiva- y no con hipoacusia (sujetos que tienen una audición deficiente, pero funcional).

Lo cierto es que la discapacidad auditiva implica no adquirir la lengua oral de forma natural y espontánea a través de las interacciones con otras personas, como sucede en los oyentes.

3.1. Evaluación de la comunicación y lenguaje

La evaluación es un proceso inseparable de la intervención. Su objetivo es valorar la competencia comunicativa y lingüística del niño sordo para apreciar cuáles son las habilidades comprensivas y expresivas que posee a la hora de comunicarse. A esta complejidad intrínseca del proceso evaluador hay que añadir la complejidad que atesora el sujeto evaluado, dadas sus características. Evaluar la competencia comunicativa de un alumno sordo supone valorar las habilidades comunicativas (lenguaje utilizado y habilidades lingüísticas adquiridas), tanto en procesos de comprensión como de expresión lingüística. De ahí la relevancia de las actuaciones colaborativas (profesores, logopeda y familia) y de las acciones interdisciplinares.

Dos son los principales contenidos de la evaluación en estos casos: evaluación del alumno y del contexto. Por un lado, la evaluación del alumno incluye la valoración de las capacidades receptivas (sistemas auditivo y visual y recursos tecnológicos utilizados) y expresivas (modalidades de comunicación empleadas, funcionalidad comunicativa, aspectos y componentes del lenguaje) del niño sordo. La información sobre la integridad del sistema visual y sobre la pérdida auditiva y las peculiaridades de la misma compete a los profesionales médicos (audiólogo/ofthalmólogo). En los informes médicos estarán detallados datos tan importantes para planificar la intervención como los siguientes:

- Audición: tipo de sordera, grado de pérdida auditiva, etiología de la sordera.
- Capacidad de atención y escucha.
- Existencia de déficits asociados.
- Problemas visuales, que limiten la lectura labial.
- Otros.

Además, es necesario conocer los beneficios que, en su caso, proporcionan al niño sordo las ayudas o recursos técnicos utilizados (prótesis auditivas, equipos de frecuencia modulada) para la captación, adaptación y amplificación de las señales acústicas. En este sentido, interesa conocer el grado de autonomía que posee el niño

para la colocación y el mantenimiento de la prótesis, el grado de aceptación general de la ayuda, los apoyos familiares que demanda, el uso que realiza, la ganancia auditiva que obtiene, el grado de compensación que representa esa ayuda, etc. Se han de obtener también otros datos significativos sobre la capacidad receptiva del alumno, que puede ser proporcionada por otros agentes (especialmente por el logopeda y el profesor tutor).

Estos datos son:

- a) La funcionalidad de la audición.
- b) Las gnosias: reconocimiento de ruidos y de las gnosias fonéticas.
- c) El reconocimiento fonológico: capacidad para segmentar la cadena hablada.
- d) Morfosintaxis: reconocer oraciones, morfemas verbales, determinantes, etc.
- e) Semántica: relaciones de significación, comprensión del vocabulario.

La evaluación de las capacidades expresivas compete de forma especial al logopeda, sin menoscabo de las informaciones que puedan proporcionar otros agentes educativos (profesores, familia...). En este sentido, se deben obtener datos que informen sobre los siguientes aspectos:

A) Posibilidades expresivas:

- Praxias bucofaciales y linguales.
- Funcionalidad del aparato bucofonador.
- Respiración (tipo, peculiaridades...).

B) Potencialidad pragmática:

- Interés/pasividad del sujeto en los intercambios comunicativos.
- Habilidad general para la comunicación (perspectiva social).
- Uso de las funciones comunicativas del lenguaje (como elemento regulador y de control, como medio de interacción, como instrumento de información...).
- Calidad y cantidad de las intenciones comunicativas del sujeto en su entorno.
- Prioridad en el uso de las diversas modalidades comunicativas (verbal,

escrita, gestual, signada, bimodal).

- Destreza y habilidades manuales del sujeto.
- Capacidad visomanual.

C) Potencialidad morfosintáctica:

- Grado de complejidad de las producciones lingüísticas del sujeto (tipo de oraciones, uso de nexos, empleo de concordancias...).
- Longitud de los enunciados lingüísticos.

D) Potencialidad semántica:

- Nivel de comprensión general.
- Amplitud léxica.
- Riqueza de vocabulario.
- Selección léxica.

E) Potencialidad fonológica:

- Grado de adquisición del sistema fonológico de su lengua (debido a la deficiente percepción del sonido y a la imagen mental defectuosa del fonema, los alumnos sordos presentarán trastornos articulatorios -dislalias audiógenas-).
- Procesos de simplificación del habla (relativos a la estructura de la sílaba, de asimilación, sustitutorios).
- Análisis de los elementos prosódicos del habla (entonación, ritmo, pausas...) y de la voz (intensidad, altura, melodía...).

Se trata, en definitiva, de obtener datos representativos de la capacidad comunicativa de un sujeto para planificar de forma ajustada la intervención logopédica.

Por otro lado, siguiendo la dimensión sustantiva de evaluación de la capacidad comunicativa de personas sordas, es necesario evaluar el contexto, tanto ambiental como personal, en el que se desenvuelve el niño. La valoración del entorno del niño sordo también es importante para planificar la intervención, ya que las condiciones

físicas y personales determinan, en buena medida, la potencialidad comunicativa de estas personas. Son datos de especial interés los siguientes:

- Las condiciones acústicas del aula.
- El grado de luminosidad y orientación.
- La modalidad comunicativa empleada en el entorno familiar y social del alumno.
- La calidad y cantidad de las interacciones comunicativas más habituales en el entorno escolar del alumno.
- La presencia de obstáculos visuales que el propio hablante presente (como, por ejemplo, un desmesurado bigote que oculte parcialmente la boca...), o la utilización en algunos momentos de objetos (por ejemplo, jugar con un lápiz o bolígrafo cerca de la boca...).
- La velocidad a la que se emiten los mensajes verbales.
- Las adaptaciones comunicativas realizadas por los interlocutores (simplificaciones, expansiones, alternar la mirada...).
- El grado de complejidad gramatical utilizado por los interlocutores.
- Otros.

La evaluación hace posible el estudio del lenguaje de un alumno (expresión y comprensión) en situaciones concretas de comunicación y, a pesar de las dificultades inherentes al proceso evaluador, el uso de diferentes pruebas y procedimientos permite establecer un perfil comunicativo útil para la rehabilitación.

El entorno familiar es uno de los factores más importantes que inciden en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje de los niños sordos, siendo el nivel socio-económico de la familia uno de los más relevantes. Existen familias que cuentan con buenos recursos económicos y tienen más posibilidades de proporcionar a sus hijos sordos el acceso a un medio más estimulante y a una educación temprana y de calidad. En cualquier caso, independientemente del nivel socio-económico de la familia, lo importante es que los padres participen y se impliquen en la educación de sus hijos sordos y tengan altas expectativas educativas.

Otra de las características familiares importantes se refiere al hecho de que los padres sean sordos u oyentes. Esto está estrechamente relacionado con la capacidad para favorecer una comunicación intensa con los niños sordos, la cual, a su vez, se encuentra relacionada con dos factores: la aceptación de la sordera y la capacidad para adaptarse comunicativamente a sus hijos.

Las actitudes de aceptación o rechazo de la sordera de los hijos por parte de los padres dependen, por una parte, de la forma en que se ha descubierto y detectado el déficit auditivo y, por otra, de las características personales de los mismos. En general, la actitud de los padres oyentes, que representan el 90% de los padres de niños sordos, no es la misma que la de los padres sordos.

Con frecuencia, los padres oyentes son desconocedores de lo que la discapacidad auditiva supone para el desarrollo de sus hijos, experimentando sentimientos de frustración, angustia y pesimismo y, en consecuencia, tienen más dificultades para comunicarse y comprender los mensajes y las experiencias de los niños. No obstante, las relaciones afectivas y comunicativas que se establecen entre los padres oyentes y los hijos sordos dependen de otros factores y, en especial, de la motivación hacia la adquisición de la lengua por parte de los hijos y de la información que los padres poseen sobre las implicaciones de la sordera. Los padres oyentes tienen la posibilidad de ofrecer a sus hijos, desde edades muy tempranas, modelos más completos de lengua oral y de motivarle en el aprendizaje de la lectoescritura. En cambio, los padres sordos aceptan con más facilidad la sordera de sus hijos, comprenden mejor su situación y ofrecen a éstos un sistema de comunicación, la lengua de signos, que van a aprender con gran facilidad, lo cual va a permitir estructurar unos intercambios comunicativos más fluidos.

Por otra parte, el estatus oyente o sordo de los padres influye en la adquisición temprana de la lengua de signos por parte de los niños sordos. Así pues, la mayoría de los sordos, hijos de una familia oyente, no conocen o usan la lengua de signos desde pequeños, lo cual puede incidir en su desarrollo. Conscientes de las necesidades comunicativas de los niños sordos, algunos padres oyentes son más flexibles y abiertos y emplean otros sistemas lingüísticos (bimodal, palabra complementada, lengua de signos). En cambio, los niños sordos, hijos de padres sordos, adquieren a través de las interacciones comunicativas la lengua de signos como primer lenguaje y, además, son

más competentes en el nivel cognitivo, social y lingüístico, en comparación con los hijos de padres oyentes, en cuyos ambientes predomina la lengua oral como principal sistema de comunicación (Marchesi, 1987).

Junto con el entorno familiar, el contexto escolar es una de las variables más importantes que influye también en el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura. En concreto, la atención educativa temprana es el factor fundamental; es decir, el hecho de que el niño sordo reciba un tratamiento educativo adecuado, desde el momento en que se diagnostica precozmente la pérdida auditiva, posibilita su futura formación como lector y escritor competente (VV AA., 2007).

De hecho, la experiencia demuestra que existen diferencias entre los niños que contaron con una intervención temprana de los 0 a 3 años y los que recibieron una atención educativa tardíamente. Por otra parte, recientes investigaciones señalan que la discapacidad auditiva durante los seis primeros meses de vida interfiere en el desarrollo de la lengua oral. Por ello, la CODEPEH (Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia) aboga por un diagnóstico precoz de la sordera antes de los tres meses de edad, basado en la discriminación auditiva universal, y una intervención que debe tener lugar antes de los 6 meses.

Tradicionalmente la evaluación del lenguaje se sirve de dos procedimientos (Cfr. Cuadro 1) que son: a) los test estandarizados; b) las muestras de lenguaje. No se trata de procedimientos antagónicos sino complementarios (Gallego, 2008):

Cuadro 1. Principales procedimientos de evaluación

	VENTAJAS	INCONVENIENTES
TESTS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Garantizan que los estímulos y las condiciones de aplicación sean similares en situaciones distintas. ▪ Mayor control de la situación. ▪ Permiten comparar el rendimiento de un sujeto con los obtenidos por su grupo de edad. ▪ Definen el grado de retraso o avance en la evolución del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No están diseñados para niños con discapacidades. ▪ Emplean medidas repetidas para valorar la efectividad de la intervención. ▪ Uso inapropiado de las puntuaciones obtenidas para formular intervenciones objetivas. ▪ Escaso valor predictivo de sus resultados.
MUESTRAS DE LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más representativas de la competencia del sujeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abundancia de datos para el análisis. ▪ No permiten comparar sujetos entre sí. ▪ Conllevan mucho tiempo.

A. Los tests de lenguaje (o de inteligencia con factor verbal). Se trata de pruebas o instrumentos que han demostrado su fiabilidad y validez, de gran utilidad en el proceso evaluador, pero no deben tener un carácter exclusivista. Pese a sus muchas ventajas, la evaluación de la comunicación y el lenguaje, en general, y de un niño sordo, en particular, no puede reducirse a la aplicación de un test, dados los inconvenientes que ello conlleva (Gallego, 1999). Se trata de instrumentos esenciales para valorar el desarrollo comunicativo y lingüístico de un sujeto, pero no únicos. Evaluar el lenguaje de un niño es algo más complejo que aplicar una prueba estandarizada, ya que supera la simple asignación de una puntuación e implica un profundo conocimiento del desarrollo evolutivo y cognitivo del sujeto.

Entre los tests de lenguaje (o de inteligencia con factor verbal), cabe citar, por su relevancia, los siguientes:

- Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC) (Puyuelo y otros, 2002). Es un

test normativo y referido al criterio en el área de lenguaje para identificar aspectos específicos a nivel lingüístico y disponer de un método para seguir la evolución del individuo. Se aplica en un rango de edad que va de los 5 a los 14 años. Los autores han dividido cada módulo en bloques, compuestos cada uno por 10 ítems, que permiten la evaluación de la adquisición de reglas y repertorios en las áreas de morfología, sintaxis, semántica y pragmática.

- Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo (ELCE) (López Ginés y otros, 2007). Esta prueba permite evaluar diferentes procesos relacionados con la comprensión y expresión del lenguaje. Su rango de aplicación es de 2.5 a 9 años. Evalúa aspectos de fonética-fonología, semántica, análisis-síntesis y de pensamiento. Ha sido pensada para uso profesional en las funciones diagnósticas de evaluación del lenguaje en el contexto escolar. La comprensión del lenguaje se valora a nivel senso-perceptivo (semántica, análisis-síntesis y pensamiento) y verbal puro (órganos fonoarticulatorios y praxias, fonética y fonología, percepción y discriminación auditiva).
- Test de Vocabulario en Imágenes de Peabody (PPVT). Con esta prueba se puede valorar el reconocimiento de un repertorio restringido de 100 palabras, ordenadas por su dificultad. Utiliza como estímulos láminas que contienen cuatro imágenes para que el niño elija la que se corresponde con la palabra-estímulo. Evalúa vocabulario receptivo y es aplicable a partir de 2.5 años.
- Desarrollo de la Sintaxis en el niño (TSA) (Aguado, 1989). Diseñada para evaluar la comprensión y la expresión de formas morfosintácticas adquiridas, emergentes o ausentes.
- Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas de Kirk, McCarthy y Kirk (ITPA). El principal objetivo de esta prueba es detectar posibles fallos o dificultades en el proceso de comunicación (deficiencias en la percepción, interpretación o transmisión) que son causa de la mayoría de los problemas del aprendizaje escolar. Al mismo tiempo, de forma complementaria, intenta poner de manifiesto las habilidades o condiciones positivas que puedan servir de apoyo a un programa de recuperación. Ahora se dispone de una nueva versión con estímulos completamente actualizados y con una tipificación basada en una amplia muestra representativa de la población española. Esta nueva versión permite que los profesionales puedan aplicar una de las pruebas más prestigiosas

y utilizadas para la evaluación de los problemas del lenguaje, con estímulos y baremos actuales, manteniendo el original enfoque teórico del ITPA. Abarca tres procesos (receptivo, asociativo y expresivo), dos canales (auditivo-verbal y visual-motor) y dos niveles de organización (representativo y automático). Tiene un rango de aplicación que va desde los 2,5 a los 10,5 años de edad.

B. Las muestras de lenguaje. El análisis del lenguaje, a partir de muestras obtenidas en contextos naturales de comunicación, se considera un procedimiento útil de evaluación. La muestra elegida debe de ser representativa del lenguaje del niño, para lo cual es necesario registrar unos 30 minutos de interacción, en los que probablemente se obtendrá en torno a las 100 producciones lingüísticas del niño. Durante la recogida de la muestra, es imprescindible que el evaluador respete los intereses y necesidades del niño, para que este se exprese sin restricciones, que emplee una sintaxis adecuada y un vocabulario cercano y comprensible para el niño, y que evite hacer correcciones a las producciones verbales que el niño emita. Todo ello mediante el uso de unos recursos o materiales sugerentes, que inciten al niño a hablar y que no suplan sus iniciativas.

Como es lógico, la muestra debe ser convenientemente registrada y transcrita. El vídeo o, en su defecto, el magnetófono se consideran unos instrumentos pertinentes para este fin, aunque no está de más realizar anotaciones significativas que contribuyan a aclarar los datos. Es importante que el evaluador disponga de unas categorías que le sirvan para identificar cada una de las producciones emitidas. A este efecto, Siguán, Colomina y Vila (1990) proponen cuatro categorías de observación: 1) verbalizaciones del niño; 2) gestos y acciones del niño; 3) verbalizaciones de los interlocutores; 4) gestos y acciones de los interlocutores. La importancia del vídeo reside en su capacidad para registrar datos verbales y no verbales. Ambos instrumentos, sin embargo, son muy pertinentes, ya que dan la oportunidad de reproducir, cuantas veces sea necesario, las producciones de un alumno, antes de proceder a su transcripción; además otorgan una mayor fiabilidad al proceso, por cuanto las informaciones pueden ser visualizadas y oídas por diferentes evaluadores.

La transcripción, que conviene hacerla cuanto antes, se realizará de todos los datos registrados, por lo que se pondrá especial atención en los comportamientos no verbales (gestos y acciones del niño y del interlocutor), además de ser fieles a las

producciones verbales emitidas por el niño. A partir de aquí se procederá al análisis y valoración del lenguaje obtenido. Este incluirá el análisis fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático para establecer el perfil de desarrollo comunicativo y lingüístico que posee el niño.

Considerada la evaluación como un proceso unido al de intervención, se comprenderá que exista una actuación inicial para identificar las necesidades comunicativo-lingüísticas del alumno con sordera, en el plano comprensivo y expresivo, que abarcará el análisis de todos los aspectos, funciones, componentes y modalidades de comunicación. Los datos obtenidos en esta evaluación inicial constituyen una información básica para tomar decisiones sobre la respuesta educativa que se le dará al alumno. El proceso de intervención seguido, sin embargo, aconseja la puesta en marcha de una evaluación continua (formativa), para evitar los posibles desajustes que puedan producirse. Finalmente, la evaluación final permitirá identificar los logros alcanzados y las dificultades encontradas, al proporcionar información valiosa acerca del propio alumno y sobre el programa de intervención desarrollado. Por consiguiente, en perspectiva temporal, el proceso evaluador incluye tres acciones sucesivas e interdependientes: evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación final.

3.2. Intervención educativa en el ámbito comunicativo-lingüístico

En general, la intervención del lenguaje se entiende como un proceso dinámico, de naturaleza multidimensional e interactiva, que tiene por objeto estimular el desarrollo del lenguaje y la comunicación, evitando que se afiancen posibles alteraciones o rehabilitando las existentes (Gallego, 1999). Para establecer un proyecto de intervención, se debe determinar cuáles son los elementos lingüísticos que el niño necesita para generalizar la comunicación que le permita construir un sistema funcional y estructurado de intercambio verbal.

La educación del lenguaje y la comunicación en el niño sordo ha experimentado notables transformaciones a lo largo del tiempo, que van desde la defensa a ultranza de los métodos orales hasta el amparo apasionado de los métodos gestuales. En la actualidad, sin embargo, las posiciones se han suavizado y la apuesta por las aproximaciones bilingües parece adquirir mayor fuerza cada día. La razón puede

deberse, según diferentes autores, a que las opciones bilingües se consideran más idóneas para paliar el desfase que existe entre los rendimientos alcanzados por los alumnos sordos en comparación con los oyentes, ya que la comunicación educativa solo es posible si se desarrolla en una lengua a la que todos los alumnos tengan acceso.

Desde una perspectiva bilingüe (lengua de signos/lengua de la comunidad oyente), se considera que el conocimiento de una lengua viso-gestual favorece el aprendizaje de la lengua oral. No obstante, la defensa de una determinada metodología no puede transformarse en “cruzada”, ni tampoco se debe ignorar que si el niño sordo no puede adquirir espontáneamente un lenguaje, sí se debe pensar en términos de "educación" del mismo. En todos los casos, la estimulación temprana se perfila como una acción imprescindible en el proceso de intervención. Para que la intervención sea exitosa, el profesional debe considerar a los padres como los receptores primarios del programa de educación.

La enseñanza del lenguaje en el niño con deficiencia auditiva no reviste especiales dificultades en aquellos casos de pérdidas auditivas ligeras, al seguir un proceso de adquisición del lenguaje similar al de niños oyentes; basta, en estos casos, con el cumplimiento de algunas normas y el seguimiento de ciertas pautas que pueden resultar de utilidad en el aula para favorecer el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños (Valmaseda, 1999):

- Procurar adaptarse a las capacidades comunicativas y lingüísticas del niño, siguiendo un criterio de construcción conjunta, es decir, de andamiaje.
- Respetar las motivaciones y experiencias del niño, para intentar que el aprendizaje sea significativo.
- Facilitar la interacción mediante el empleo de preguntas abiertas o comentarios sobre las tareas, evitando la confrontación pregunta-respuesta.
- Llevar a cabo extensiones de las expresiones del niño, favoreciendo sus iniciativas comunicativas.
- Evitar que el niño reproduzca sus producciones erróneas o incompletas.
- Prolongar la duración del turno de intervención del niño.
- Ofrecer un *feedback* positivo sobre lo que realiza correctamente.

- Propiciar diferentes usos del lenguaje (describir, expresar...)
- Promover el empleo del lenguaje referido a situaciones más allá del “aquí-ahora”.
- Apoyar la comprensión con información no verbal (gestual y visual).
- Potenciar el juego como contexto que suscita el lenguaje espontáneo.
- Asegurar el trasvase de información entre la familia y la escuela.

Sin embargo, cuando se constatan pérdidas auditivas severas o profundas, las circunstancias cambian considerablemente. Además de respetar las indicaciones propuestas, no se debe ignorar las dificultades para implantar una conducta verbal a muchos de estos sujetos, por lo que puede ser aconsejable recurrir a otros sistemas de comunicación, cuya elección dependerá de las peculiaridades que cada caso concreto exija.

Ahora bien, lejos de cualquier decisión precipitada y dentro de la complejidad metodológica, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos (Torres y Santana, 2002):

- El método de intervención ha de servir para establecer un sistema de comunicación eficaz entre el niño sordo y su entorno.
- Aunque el método elegido sea gestual, debe estimularse el desarrollo del lenguaje oral mediante un programa de estimulación auditiva.
- El programa de trabajo debe considerar necesariamente la participación de la familia.
- El desarrollo lingüístico es solo una parte del programa de intervención.
- Los padres deben estar informados para saber y elegir y formados para actuar adecuadamente en el sistema de comunicación elegido.

3.2.1 Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva

En la legislación educativa vigente, se hace referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y dentro de ellos, al que manifiesta necesidades educativas especiales, donde se hace mención explícita a aquellos que tienen una discapacidad auditiva. En consecuencia, las implicaciones didácticas o necesidades educativas intrínsecas potenciales que demandan estos alumnos son del tipo siguiente:

- Necesidad de recurrir a estrategias visuales y aprovechar otros canales (restos auditivos, tacto...).
- Necesidad de experiencia directa. mayor información de lo que sucede.
- Necesidad de un sistema lingüístico de representación.
- Necesidad de mayor información referida a normas y valores.
- Necesidad de asegurar su identidad personal y autoestima.
- Necesidad de apropiarse y compartir un código de comunicación.

Evidentemente, dada la heterogeneidad del colectivo de alumnos sordos, todas estas necesidades habrán de ser analizadas en la práctica con el propio individuo, focalizando la atención diagnóstica en distintas facetas como las siguientes:

1) Capacidades Receptivas:

- * Audición.
- * Aprovechamiento de ayudas técnicas.
- * Visión.

2) Capacidades Expresivas:

* Funciones comunicativas:

- Fática.
- Reguladora.
- Interrogativa.
- Imaginativa.

* Modalidad:

- Oral.
- Gestual.
- Signada.

* Contenidos:

- La “referencia” de las producciones.
- El vocabulario.

* Forma:

- Aspectos fonológicos.
- Aspectos morfosintácticos.

3) Capacidades cognitivas.

Por otro lado, para completar la evaluación es imprescindible realizar la evaluación del contexto, concebida como una serie de necesidades educativas extrínsecas que debe incluir el análisis de las siguientes dimensiones:

1) Características ambientales:

- Condiciones acústicas.
- Condiciones de iluminación.

2) Características de los interlocutores:

- Modalidad comunicativa.
- Calidad articulatoria.
- Adaptaciones comunicativas.
- Funciones, contenidos y forma del lenguaje.

Otra cuestión importante que conviene presentar se refiere a los agentes encargados de realizar esta evaluación. En líneas generales, se trata de una tarea interdisciplinar en la que intervienen distintos profesionales: médico, familia, profesores (tutor, de apoyo, logopeda). Función esencial recae sobre el profesor tutor que ha de velar por los siguientes aspectos:

- La calidad y cantidad de las intenciones comunicativas del sujeto en su entorno familiar y social.
- Prioridad en el uso de las diversas modalidades comunicativas (verbal, escrita, gestual, signada, bimodal).
- Manejabilidad, en su caso, de las prótesis por parte del sujeto.
- Grado de aceptación general de la ayuda técnica.
- Valoración del contexto: condiciones acústicas del aula, grado de luminosidad y orientación; nivel de ruido; destreza y habilidades manuales del sujeto; capacidad visomanual; modalidad comunicativa empleada en el entorno familiar y social del alumno, y calidad y cantidad de las interacciones comunicativas.

De esta evaluación debe emanar la respuesta educativa que se ha de procurar al alumnado con discapacidad auditiva, mediante la fórmula adoptada por nuestra legislación educativa al respecto: la adaptación curricular. Dentro de esta concreción del currículo escolar para alumnos con deficiencia auditiva la decisión más polémica sobre la educación de los niños con deficiencias auditivas ha sido el sistema o sistemas de comunicación que se ha de emplear. Ello dependerá en primera instancia de la intensidad de la pérdida auditiva. No obstante, también resultarán determinantes otras variables intrínsecas, como la aceptación del sistema por el niño y la actitud hacia el empleo de sus restos auditivos y las ayudas técnicas, y contextuales, como la modalidad comunicativa empleada en su contexto familiar.

También en la evaluación debe tomarse la decisión de escolarización del niño con dificultades en la audición. Existen diversas modalidades que van desde la escolarización más normalizada, en un centro y aula ordinarios, hasta la modalidad más segregadora que es el centro específico para sordos, pasando por aulas específicas y de apoyo en el centro ordinario. Las modalidades adoptadas con mayor frecuencia son las siguientes:

- a) Aula ordinaria a tiempo completo.
- b) Aula ordinaria como referencia, con estancias en otras aulas.
- c) Aula de educación especial como referencia.

En cuanto a los centros, se ha venido debatiendo entre ser escolarizado en centros de educación especial o en centros de enseñanza ordinaria, en régimen de integración. Otros autores prefieren referirse a los distintos niveles, opciones o modalidades de integración educativa para las alumnas y alumnos sordos (Sánchez Hípola, 2001).

- a) Centro ordinario de “al lado de casa”.
- b) Centro ordinario de integración.
- c) Centro ordinario de integración preferente de sordos.
- d) Centro ordinario con aula especial de educación para sordos.
- e) Centro de Educación Especial para sordos.

La polémica en este caso surge porque la modalidad dependerá de las necesidades educativas de cada individuo concreto, y por tanto, no se pueden establecer conclusiones rígidas, permanentes y generales, sino más al contrario se trata de una decisión flexible y singular. Por tanto, tomar esta decisión requiere de un proceso complejo de evaluación psicopedagógica que determine las necesidades educativas especiales de cada alumno, y adicionalmente, las características y posibilidades del entorno. Como referencia conviene considerar:

- Los recursos disponibles en los centros, tanto humanos como materiales y de infraestructura.
- El nivel intelectual del alumno y su desarrollo cognitivo.
- La calidad de los restos auditivos y la actitud del niño hacia su utilización.
- Las ayudas técnicas necesarias y el uso funcional que hace de ellas y, por tanto, de sus restos auditivos.
- El nivel de competencia comunicativa del alumno.
- La ayuda familiar.

Sea cual sea la decisión adoptada, se ha de tener en cuenta que el alumnado con deficiencias auditivas pueden tener entre sus necesidades una serie de adaptaciones de acceso, como las que se enumeran a continuación:

- Organización de los recursos personales: formación del profesorado, intérpretes...
- Organización de los recursos materiales: condiciones del aula, ayudas técnicas...
- Los aspectos funcionales: agrupación de alumnos, planificación del apoyo, organización y distribución del tiempo...

Por último, habrán de concretarse a partir de la evaluación antes mencionada y la determinación de las necesidades educativas especiales las adaptaciones curriculares. Mayor grado de individualización requiere la formulación de las adaptaciones curriculares individuales. Unas y otras estarán referidas al desarrollo de la competencia comunicativa, una vez determinada la modalidad comunicativa a emplear.

3.2.2. Modalidades comunicativas

A continuación, se describen las modalidades¹ más significativas para la comunicación y lenguaje en niños con dificultades de audición (Torres, 1988, Valmaseda, 1995; Torres y Rodríguez, 1995; Gallego, 2008), teniendo en cuenta que la estimulación auditiva temprana, cuyo objetivo es preservar la cantidad y la calidad de las vocalizaciones espontáneas del niño, es fundamental si se quiere favorecer el paso de las producciones vocales a las producciones verbales y luego a las lingüísticas (Morrow-Lettre, 1991). La comunicación exige la presencia de un código, el cual necesita ser compartido por los interlocutores.

1 Se pueden clasificar los sistemas de comunicación según dos criterios: la distancia entre el emisor y el receptor (proximal o distal) y la modalidad principal utilizada en una situación de comunicación verbal o no verbal. (Rondal, 1997, 21). Si tomamos como ejemplo el sistema de comunicación verbal de la lengua francesa y lo clasificamos atendiendo al primer criterio, esto es la distancia, distinguiremos entre lengua oral (proximal) y lengua escrita (distal). Si incorporamos el segundo criterio, para la lengua oral hablaremos de modalidad audio-oral y para la lengua escrita, de la modalidad grafo-visual. De esta forma, bajo cada uno de los epígrafes “modalidad oral”, “gestual”, “signada” y “escrita” se consideran bien individualmente o de forma combinada distintos sistemas de comunicación como los sistemas alternativos, complementarios o aumentativos; distintos procedimientos sensoriales o tecnológicos; la lengua de signos y la lengua hablada o escrita.

3.2.2.1. Modalidad oral

Los métodos orales utilizan los restos auditivos y la lectura labio-facial para estimular el desarrollo del lenguaje. La lectura labio-facial (LLF) es trascendental para la comprensión de la lengua, cuando la percepción sonora carece de suficientes estímulos acústicos (Calvo, 1999); es una vía complementaria a la auditiva y necesaria para la captación del lenguaje en sujetos con problemas de audición. Se basa en el reconocimiento de las palabras y la recepción de los mensajes, a partir de los movimientos y posiciones de los órganos articulatorios visibles del interlocutor. A pesar de sus limitaciones (iluminación, distancia y posición del hablante...), la LLF representa una considerable ayuda para el niño con deficiencia auditiva, por cuanto, cuando es capaz de descifrar las palabras que salen de los labios de su interlocutor, puede enriquecer sus conocimientos lingüísticos, establecer otras relaciones de significación entre los vocablos, descubrir nuevas acepciones terminológicas o inferir el significado de las palabras por el contexto (Silvestre Benach y otros, 1998). Para que la comunicación se vea facilitada, es necesario que el sujeto con sordera posea un adecuado nivel de desarrollo intelectual, así como que el interlocutor adopte una posición frontal, de proximidad a este y que le hable pausadamente. El contacto visual es indispensable para la LLF.

La LLF exige realizar continuas inferencias y deducciones del interlocutor, las cuales dependen: a) del conocimiento que el oyente posee de la propia lengua (fonológico-morfosintáctico-semántico-pragmático) y b) de su capacidad para comprender el contexto en el que se sitúa la conversación (Silvestre y Laborda, 1998). No obstante, la percepción visual del habla nunca es nítida y la ambigüedad enmascara siempre a la LLF, ya que determinadas palabras, teniendo distintas realizaciones acústicas, poseen la misma articulación visual (mamá/papá-beso/peso). Si bien la visión, para los niños que nacen sordos o adquieren esta condición antes de conquistar el lenguaje, será su lazo de unión con el mundo y el principal canal de comunicación (Alonso, Gómez y Salvador, 1995).

Entre los métodos orales destaca, además, por su popularidad, el método Verbotonal de Guberina, que se basa en el aprovechamiento y optimización de los restos auditivos del sujeto y hace hincapié en las posibilidades de percepción auditiva por vías

aérea y táctil, por medio de un aparato (SUVAG) que actúa como amplificador y codificador de los sonidos hasta conseguir un campo de percepción óptimo (Torres y otros, 1995). Para esta metodología, la adaptación protésica resulta imprescindible.

La metodología verbotonal persigue dos objetivos: a) el descubrimiento del sonido por el sujeto; b) el desarrollo de las etapas lingüísticas por las que transita el niño oyente. Para ello es imprescindible la reeducación auditiva, además de una correcta utilización de la voz y de los elementos prosódicos del habla. Según este método, los aprendizajes auditivos se organizan según los siguientes apartados (Gajic y otros, 1985):

- 1) Aprender a escuchar: educación de la atención hacia los estímulos sonoros.
Localización de la fuente sonora: identificación del sonido y de su significado.
- 2) Comprensión del lenguaje oral: reconocimiento de onomatopeyas, palabras y frases.
- 3) Dominio del habla: identificación de los elementos suprasegmentales del lenguaje (intensidad, tono, entonación, pausas...).

3.2.2.2. Modalidad oral complementada

Esta modalidad incluye, como más representativos, el Sistema Bimodal o idioma signado y la Palabra Complementada (PC). El Bimodalismo (Schlesinger, 1978), introducido en España por Monfort y otros (1982), consiste en el uso simultáneo de signos y palabras. La modalidad oral auditiva se une a la modalidad viso-gestual, de manera que los mensajes se expresan en dos sistemas de comunicación al mismo tiempo. Se trata de un sistema aumentativo del oral, con la peculiaridad de que algunas palabras (principalmente las de contenido semántico: verbos, adverbios, sustantivos y adjetivos) se articulan simultáneamente con la boca y con las manos, mientras que otras, las llamadas palabras funcionales (conjunciones, interjecciones, artículos...), están presentes siempre en el nivel oral, pero no suelen estarlo en el nivel signado. La lengua base es siempre la oral.

Una mención especial merece la PC o “Cued Speech” (Cornett, 1967), adaptada al castellano por Torres (1988). Cornett (1967) idea este método para superar las

limitaciones que encierra la enseñanza del lenguaje a través de la LLF, completando la información que nos proporcionan los labios con la de las manos. La PC, pensada para la educación de los alumnos sordos, es un sistema compuesto de dos fuentes de información: la lectura labial, que tiene valor lingüístico, y las claves manuales, sin valor lingüístico. Su objetivo principal consiste en facilitar la comprensión de los sonidos del habla por medio de señales manuales, que se realizan en la cara del sujeto para que puedan ser percibidos globalmente por el interlocutor los movimientos labiales y las señales manuales. La configuración de los dedos informa sobre las consonantes y la posición de la mano sobre las vocales (Cfr. Torres, 1998). Esta metodología consta de ocho configuraciones manuales, que permiten identificar las consonantes y tres localizaciones para la “articulación” de las vocales. La mano del hablante puede estar en tres posiciones: lado de la cara (/a/), barbilla (/e/, /o/) y garganta (/i/, /u/). Su aprendizaje no suele ser costoso y la simplicidad de sus combinaciones convierten a la PC en un sistema sencillo de asimilar y fácil de simultanear con la velocidad habitual del habla. Complementa la LLF.

3.2.2.3. Modalidad gestual

La dactilología, de uso muy restringido, es el sistema de comunicación gestual más común. En realidad, se trata también de un sistema complementario de comunicación oral, un medio de transmisión del lenguaje basado fundamentalmente en el movimiento de las manos, que configuran las letras del alfabeto. Conviene advertir, sin embargo, que la dactilología, en principio, es un sistema manual distinto de la lengua de signos y equivale a deletrear con la mano las palabras escritas. Su mayor desventaja, probablemente, sea la imposibilidad de sincronía entre la sucesión de letras (la dactilología es escritura en el aire) y el ritmo de habla.

En realidad, el deletreo digital no es rápido. Ha sobrevivido solo como complemento de otros métodos. En especial para deletrear nombres propios y palabras técnicas en el marco de las lenguas de signos. No se puede prescindir de un alfabeto.

3.2.2.4. Modalidad signada

La lengua de signos (LS) es un sistema de comunicación viso-gestual, usado principalmente por la comunidad de sordos adultos. Se considera como un medio de apoyo adecuado y un instrumento facilitador del aprendizaje de la lengua. En efecto, si en un principio se la consideró como una modalidad de comunicación que entorpecía la adquisición de la palabra hablada, al ser considerado como un conjunto de gestos icónicos escasamente estructurado e incapaz de expresar ideas abstractas, en la actualidad, junto con el reconocimiento de las lenguas de signos, se tiende a considerar como un elemento facilitador del lenguaje, pues la comunicación gestual es la respuesta adecuada para que el niño sordo pueda organizar el lenguaje a una edad normal.

Se han señalado seis parámetros formacionales del signo gestual (Rodríguez, 1992):

- 1) los queiremas o configuraciones de la mano;
- 2) los toponemas o lugares en los que se realiza el signo;
- 3) los kinemas o movimientos de la mano;
- 4) los kineprosemas o direcciones de los movimientos de la mano;
- 5) los queirotropemas u orientaciones de la mano;
- 6) los prosoponemas o expresiones de la cara.

Una de las diferencias más claras entre lenguaje oral y de signos, según Marchesi (1987), reside en la forma temporal de organizar los diferentes elementos que constituyen su estructura interna. En efecto, en el hablado los segmentos fonológicos se producen secuencialmente para constituir los morfemas y las palabras. En el de signos, éstos se producen por la combinación simultánea de los diferentes valores de cada uno de los parámetros formacionales de los signos (configuración de la mano, lugar de articulación y movimientos). Los signos individuales se combinan secuencialmente para formar frases y expresiones.

Los sistemas alternativos/aumentativos de comunicación descritos son instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con serias limitaciones en la audición. Ahora bien, ninguno de los instrumentos descritos es ideal ni óptimo. Todos pueden ser útiles o no, dependiendo de las características de cada alumno y del contexto en el que se desarrolle la instrucción. Planificar la acción educativa de un alumno, implicar a la familia y evaluar los resultados que se obtengan son necesidades que se imponen en la educación de los alumnos con déficits auditivos.

A lo largo de la historia de la enseñanza de personas con deficiencias auditivas han surgido fuertes polémicas sobre cuál es la opción educativa más adecuada: Oral o Gestual. En la actualidad, parece aceptarse la superioridad de combinar ambos sistemas en un enfoque educativo bilingüe. Entre los argumentos que se esgrimen para respaldar esta opción cabe resaltar los siguientes:

- El empleo sistemático de métodos orales no ha satisfecho las necesidades comunicativas de los alumnos sordos.
- Las investigaciones realizadas sobre la lengua de signos establecen que este código cumple todas las condiciones lingüísticas para ser considerado un verdadero idioma.
- El niño sordo adquiere de forma natural la lengua de signos, siendo esta un elemento reforzador de su identidad.
- Se ha de procurar que el niño aprenda la lengua empleada por los oyentes que le rodean.

3.2.2.5. Modalidad escrita

Los niños con discapacidad auditiva tienen dificultades en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura y su incidencia evidente en la integración social de los niños sordos, incluso escolar (de manera que son muy pocos los que llegan a superar la Educación Secundaria, a acceder a estudios superiores y a conseguir un buen nivel de cualificación profesional), se hace imprescindible la intervención cualificada. Aun con la cautela que implica las generalizaciones y afirmaciones acerca de las dificultades de los niños sordos, dadas las necesidades específicas de cada uno, según los factores

internos y contextuales que interactúan en su desarrollo, se pueden proponer o inferir ciertas necesidades educativas a las que deben dar respuesta los profesionales de la educación. Las necesidades más relevantes, para que estos niños sean capaces de comprender y expresar textos escritos de forma adecuada, son las siguientes (Gutiérrez Cáceres, 2005):

- Integrarse, de manera apropiada y ajustada, en una variedad de experiencias comunicativas, relacionadas con la lectura y la escritura.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la lectoescritura, utilizando materiales y procedimientos adecuados a las necesidades comunicativas de los niños sordos, con independencia del tipo de lengua.
- Percibir, interiorizar, conocer, de forma adecuada y suficiente, las habilidades lectoras y escritoras relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos.
- Utilizar y desarrollar, adecuada y funcionalmente, las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos en la lectoescritura.

Para atender a las necesidades educativas de los niños con discapacidad auditiva, se puede desarrollar diversas actividades prácticas, con el fin de ayudarles a desarrollar las capacidades lectoescritoras y, concretamente, mejorar el conocimiento y uso de las habilidades relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos de la lectura y la escritura (Salvador y Gutiérrez Cáceres, 2005; Teruggi, 2001). A continuación, se exponen algunas sugerencias, cuya aplicación en la práctica va a depender de la situación concreta de cada niño sordo:

- Desarrollar diversas experiencias previas con cuentos, historias, libros,... a partir de las interacciones entre los niños sordos y los adultos (familiares y agentes escolares) para descubrir la potencialidad y funcionalidad de la lengua escrita.
- Para ayudar a mejorar la comprensión y expresión de textos escritos, se debe explicar el significado y el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, planteando unas preguntas, proponiendo debates, buscando ejemplos, solucionando las dudas, reflexionando,...
- Plantear distintas situaciones de lectura y escritura, realizando varios ejercicios y

utilizando materiales y procedimientos adecuados a las necesidades comunicativas de los niños sordos, independientemente del tipo de lengua (lengua oral, lengua de signos...).

- Realizar un taller para elaborar revistas de difusión local, de forma que se estimule y motive el conocimiento constructivo y el uso compartido de la lectura y la escritura.
- Desarrollar las tareas lectoescritoras, no solo en el área de lengua sino en las demás áreas curriculares, de manera que se fomente una enseñanza de tipo interdisciplinar, práctico, intensivo y continuo de la lectoescritura.

Y por último, es importante que los profesionales de la educación apliquen en el aula diversas estrategias específicas que favorezcan una adecuada comunicación en los niños con discapacidad auditiva y, por consiguiente, su acceso al aprendizaje de la lectoescritura. Algunas de las estrategias específicas son:

- Aceptar positivamente a los niños sordos, aunque su habla, su vocabulario o su comprensión no parezcan buenas.
- Emplear frases sencillas, completas y gramaticalmente correctas. Es decir, usar un lenguaje claro, preciso y organizado, evitando expresiones coloquiales o estilísticas, el verbalismo y los recursos complicados.
- Si los niños sordos no comprenden, o cuando parezca que no entienden, repetirlo. Si es necesario buscar otra palabra que tenga el mismo o parecido sentido o explicar con otras palabras o darle otra forma a la frase.
- Si es necesario utilizar múltiples recursos expresivos, o sea, ayudar la comunicación oral con un gesto o una palabra escrita. Por ejemplo, escribir el vocabulario nuevo en la pizarra, leerlo a la clase y explicarlo.
- Presentar y proporcionar los contenidos de la materia en documentación escrita y facilitar el apoyo de recursos visuales que promuevan el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes (índices, esquemas, resúmenes, guiones de trabajo, dibujos, pictogramas aclaratorios, vídeos subtítulos, fotos, transparencias, láminas, gráficos, dramatizaciones, salidas al entorno, simulaciones por ordenador...).

- Facilitar a los niños sordos por anticipado una orientación sobre los temas que se va a explicar más tarde en clase, de manera que puedan prepararlos con anterioridad y puedan seguir la clase como sus compañeros y no se sientan diferentes. En estos casos, se procurará seguir el orden marcado en el guión escrito. De manera que, cuando se produzcan interrupciones o ampliaciones fuera de guión, hay que avisar a los niños sordos, explicarles, y luego volver al momento donde se dejó la explicación en el guión.
- Adaptar los textos escritos al vocabulario y al nivel lingüístico de cada niño sordo.
- Explicar las palabras y frases difíciles y evitar las frases ambiguas, las expresiones figuradas, los giros y el doble sentido.
- Uso de estrategias organizativas que desarrollen situaciones de aprendizaje más favorables, según las necesidades y características de los niños sordos, de forma que favorezcan la diversidad y fomenten la colaboración e interacción en la clase, como por ejemplo: trabajar en pequeños grupos, acción tutorial entre iguales...

Estas son propuestas actuales para la educación lingüística de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva. Para determinar las innovaciones y los cambios acontecidos en este ámbito se hace necesario el conocimiento de la respuesta educativa que en otros tiempos y contextos se dio a la cuestión de la enseñanza de las lenguas a personas sordas:

La mayoría de las ideas actualmente consideradas como modernas o vanguardistas han sido ya postuladas o defendidas por los educadores de sordos en el pasado; sin embargo, el estudio objetivo y científico de los diferentes aspectos de la reeducación está en estado embrionario, son raras las investigaciones sistemáticas y las innovaciones pedagógicas y técnicas siguen dispersas.

(Rondal, 1988a, 362).

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN PERSONAS CON SORDERA

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN PERSONAS CON SORDERA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo está consagrado a los grandes momentos que han marcado históricamente la enseñanza de lenguas a personas sordas. Tras la definición de conceptos clave en lingüística y didáctica de la lengua, imprescindibles para la comprensión de la parte experimental de nuestra investigación, se aborda, en perspectiva evolutiva, tanto la educación de sordos en España y Francia como los grandes periodos de la historia de la didáctica de lenguas en los siglos XVII a XX, contrastando los métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y los seguidos para la educación lingüística de las personas con sordera.

1. LINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA

Para Mounin (1982) la lengua es todo sistema de signos vocales doblemente articulados, propio de una comunidad humana dada. Sin embargo, el lenguaje se define como la aptitud observada en todos los seres humanos para comunicarse mediante lenguas, también llamadas idiomas. En cuanto al término habla nos referiremos al mismo según la definición saussuriana, recogida por el diccionario etimológico de las lenguas: “acto individual del ejercicio del lenguaje, producido al elegir determinados signos, entre los que ofrece la lengua, mediante su realización oral o escrita”, sin olvidar que posee una segunda acepción: “medio de comunicación lingüística de un grupo humano homogéneo desde un punto de vista sociocultural” (Mounin, 1982, 91).

Para algunos cognitivistas el lenguaje se define como una facultad psicológica, un órgano mental, un sistema neuronal o un modelo computacional. Dentro del campo de la psicología evolutiva, los estudios de Pinker (1994) intentan explicar cómo el lenguaje aparece en el hombre como instinto. El instinto del lenguaje entendido como instinto de aprender, de hablar y de comprender el lenguaje se considera “une oeuvre maîtresse du génie de la nature” (Pinker, 1994, citado en Suso, 2003, 19).

En torno a la cuestión del origen del lenguaje, destaca el concepto de “lenguaje de acción” de los sensualistas (Presneau, 1998): su principal representante es Condillac (creador de la filosofía sensualista, síntesis de la de Descartes, de Newton y de Locke). Interrogándose sobre el origen de las lenguas, según Lucrecio, Vitruve, Vico, Warburton, Vossius, inventa el concepto de “lenguaje de acción” como lenguaje primitivo hecho de gestos, de movimientos del cuerpo y de onomatopeyas y gritos. Para Condillac y sus discípulos, todo venía de los sentidos, el problema era imaginar cómo los primeros hombres se habían puesto a hablar. El lenguaje de acción era imaginado como natural, pero al mismo tiempo aprendido. Por ello, los signos de los sordos podían servir de ilustración de las teorías sobre el origen de las lenguas y conllevó el acercamiento hacia los que se encargaban de la educación de sordos: primero hacia Pereira y después hacia el abate L'Épée. “Rousseau croyait trouver chez Pereire la confirmation de son hypothèse, antinomique de celle sur le langage d'action, sur le langage “donné” (...)” (Presneau, 1998, 45). Anteriormente a Condillac, otros habían hecho de los signos gestuales de los hombres de tiempos primitivos la fuente del lenguaje tanto hablado como escrito, y sobre todo, habían intentado compararlos con aquellos de los sordos; Vico, historiador y filósofo italiano del comienzo del siglo XVIII, autor de la teoría que hace referencia a la repetición de los acontecimientos históricos, evocaba en su *Scienza Nuova* la primera lengua que, según él, se adivinaba en los gestos de los mudos, constituyendo el principio de los hieroglíficos de los que se servían para expresarse todas las naciones en las épocas primitivas de su barbarie. Warburton, contemporáneo de Vico, hacía de los hieroglíficos el segundo estado del lenguaje escrito tras la pintura y el lenguaje de acción.

De acuerdo con Suso y Fernández, el concepto de lengua varía según los usos del término y la evolución del punto de vista adoptado:

(...) un segundo modo de acercarse al concepto de lengua consiste en examinar los usos que se hacen de tal término, modo de proceder definatorio de las disciplinas enciclopédicas (...) la lengua ha podido ser concebida así, según la evolución del punto de vista adoptado, de muy diversas maneras.

(Suso y Fernández, 2001, 47)

Para Aristóteles era un medio de representación y expresión de un contenido mental, o un instrumento de significación. Dionisio de Tracia la considera como un conjunto de formas diversas, clasificadas por las partes de la oración y las flexiones morfológicas. Para la lingüística histórica la lengua es considerada como un objeto histórico, variable según las condiciones histórico-espaciales, relacionado con un antecedente perdido que se pretende reconstruir en cuanto a la significación de sus componentes (etimología) o en cuanto al conjunto general de sus formas. Para otros autores la lengua se concibe:

- Como un medio que articula el análisis y la expresión del pensamiento, a través del cual este ejerce sus funciones, y que está determinado por la misma facultad de raciocinio (Descartes, Arnauld y Lancelot);
- Como una capacidad orgánica que instituye un objeto dotado de vida propia y que permite articular una visión del mundo (romanticismo y Humboldt);
- Como una convención social que el individuo adopta pasivamente (Saussure), y que no existe sino de forma abstracta en relación con las utilidades discontinuas parciales y dispersas de cada locutor (parole) inserto en una comunidad;
- Como un sistema formal (Hjemslev);
- Como una estructura jerárquica (sistema) que se autoregula, es decir, que organiza internamente sus componentes según las funciones que estos desempeñan y que no necesita del sujeto (estructuralismo, Levis-Strauss);
- Como un medio de modelización simbólica (semiótica), conjunto de signos a través del cual el sujeto humano domina la realidad y elabora su papel de participante en la sociedad;
- Como un objeto matematizable;
- Como una competencia interiorizada (Chomsky), conocimiento interno y privado que concierne a la explotación de las reglas gramaticales;
- Como un medio de desarrollo de la capacidad mental, y en especial a la capacidad de abstracción (Piaget);
- Como un medio de comunicación, cuyos componentes están determinados por los locutores en presencia, la situación o el contexto en que esta se produce;
- Como una actividad (Leontiev);
- Como un conjunto de actos de habla (J. L. Austin y J. R. Searle);
- Como un instrumento de acción e interacción social (pragmática), etc.

(Suso y Fernández, 2001, 47-48).

Por su parte, Carrillo López (2008) señala la distinción de dos modelos teóricos contrapuestos. Uno de ellos, el cartesiano, se orienta más al paradigma formal o lingüístico; mientras que el marco hegeliano, enfatiza el paradigma funcional o comunicativo. Del mismo modo, Forrester, citado por Ríó, resume el estado de la cuestión y opone: “(...) los “representacionalistas” a los “sociofuncionalistas” (...)”. Según este autor,

(...) el punto de vista representacional aúna a chomskianos, conexionistas, constructivistas y a aquellos que sienten “inclinaciones computacionales” siendo el enfoque preferido de los estudiosos de la inteligencia artificial. Por su parte, el punto de vista sociofuncional”, sigue diciendo Forrester, “surge de las orientaciones conductuales y etológicas y sirve para construir concepciones pragmáticas y sociolingüistas, siendo el enfoque preferido por los profesionales que trabajan en el campo de la psicopatología del lenguaje.

(Ríó, 1997, 16).

Otro concepto que cabe delimitar es el de enseñanza-aprendizaje, concebido como el proceso o acto en el que confluyen una serie de dimensiones y agentes, entre los que resultan esenciales el profesor, los alumnos, el contenido y los contextos. En perspectiva didáctica moderna, dentro del profesorado se admite tanto al profesorado de aula como a los profesores de apoyo y especialistas, en el caso que nos ocupa, maestros de audición y lenguaje, de logopedia y especialistas en atención a alumnos con deficiencia auditiva. En cuanto al alumnado, y con fundamento en la Escuela Inclusiva que ilumina nuestra legislación educativa vigente, se engloba al alumno con sus capacidades intactas y también a aquel que tiene algunas capacidades mermadas, en nuestro caso, la capacidad auditiva, clasificados en nuestro sistema legal como alumnos con necesidades educativas especiales relacionadas con la deficiencia auditiva. Los contenidos son el objeto de la enseñanza, sin perjuicio de los objetivos, destrezas, habilidades y más actualmente, competencias. Para adecuar los contenidos a los alumnos con deficiencias auditivas conviene realizar las oportunas adaptaciones curriculares. De los contextos, conviene resaltar que no solo se limita al contexto de aula, ni siquiera al de centro, sino también al contexto familiar y otras instituciones específicas que, en este caso, dedican sus esfuerzos a la educación de niños sordos, como los equipos de atención a sordos y deficientes auditivos, las federaciones de sordos, la comunidad educativa, etc.

La Didáctica de las lenguas es una disciplina joven cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, con propósito de mejorar este proceso, dotándolo de mayor sistematicidad y eficiencia. Para Comenius, en palabras de Germain fundador de la “Didáctica de las lenguas” como disciplina científica autónoma, “La “didactique” (...) signifique “art d’enseigner” (...) (Germain, 1993, 85). El contenido de enseñanza-aprendizaje de ella son las lenguas, primeras, segundas y extranjeras.

Por primera lengua (L1) se entiende el sistema de comunicación que el sujeto adquiere y/o aprende en primer lugar y se le denomina también lengua materna o nativa. Complementaria a esta primera lengua, las segundas lenguas (L2) se adquieren y aprenden a posteriori de la primera. A partir de este concepto se pueden definir las terceras y sucesivas lenguas, que también se consideran segundas lenguas aunque se refieran a una lengua que cronológicamente no es la segunda. Si se adquieren tras la primera lengua, las lenguas extranjeras son consideradas también segundas lenguas. La diferencia estriba en el hecho siguiente: las lenguas extranjeras provienen de contextos foráneos a aquellos en los que se estudia o adquiere. Las lenguas de épocas pasadas que ya no se hablan se consideran lenguas muertas y en este sentido, extranjeras (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Tanto las segundas lenguas, entendidas como aquéllas que se adquieren en un entorno donde funciona como nativa, como las lenguas extranjeras, pueden aprenderse de forma simultánea a la primera. En este caso, se produce lo que se ha denominado bilingüismo, término que abordaremos más adelante ya que se considera el enfoque más adecuado en la actualidad para abordar la educación lingüística de las personas sordas.

Por su diferencia, conviene definir la adquisición del lenguaje. Se trata de la aprehensión de un código lingüístico usado por la comunidad en la que se desarrolla el niño, y que en condiciones normales se produce de forma espontánea (Muñoz Licerias, 1992), aunque solo en su faceta oral. El aprendizaje de la dimensión escrita (lectura y expresión escrita) se entiende como un proceso más artificial, planificado y más consciente que culmina con la adquisición y dominio de este código, y que se produce en un contexto concreto, en nuestra sociedad en el sistema educativo. Lo cierto es que ambos procesos son complementarios y coincidentes en su objetivo: el desarrollo y empleo de un/os sistema/s de comunicación útil en la sociedad en la que se inserta el alumno. En palabras de Germain:

(...) l'acquisition" (la formulation inconsciente des principes grammaticaux) et l'apprentissage" (l'étude de la grammaire basée sur des processus cognitifs conscients), ces deux systèmes permettant d'intérioriser la connaissance de la langue (...)

(Germain, 1993, 257).

Los programas de enseñanza de lenguas son propuestas didácticas que orientan la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, en unos contextos determinados y con unos alumnos concretos. Suelen aparecer en la actualidad en cursos, métodos y manuales de aplicación práctica, como los que han sido objeto de análisis de esta tesis. En nuestro estudio, este término tiene una consideración menos restrictiva que la apuntada por Richards y Rodgers (1998), que lo incorporan solo para referirse a la parte del diseño de un sistema de enseñanza, la que se relaciona con la selección y organización del contenido lingüístico. Además, estos autores asocian el término "programa" con métodos más centrados en el resultado que en el proceso:

Tradicionalmente el término programa se ha usado para referirse a la forma en la que se especifica el contenido lingüístico en un curso o en un método. Inevitablemente, el término se ha asociado estrechamente con métodos más centrados en el resultado que en el proceso (...). El término programa, sin embargo, se utiliza con menor frecuencia en los métodos basados en el proceso, en los que las consideraciones sobre el contenido de la lengua son frecuentemente secundarias (...).

(Richards y Rodgers, 1998, 28)

Y distinguen en el método tres aspectos: enfoque, diseño y procedimientos. En contraposición, Germain opta por considerar sinónimos los términos método y enfoque y les otorga el sentido dado por H. Besse: "un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde." (Germain, 1993, 16).

Por otro lado, el concepto de enseñanza-aprendizaje de lenguas, desde el punto de vista de los programas de enseñanza que son el centro de interés de esta memoria de Tesis así como su carácter evolutivo, se puede definir, de acuerdo con Martíns Peris, como:

(...) conjunto de procedimientos encaminados a la dirección del aprendizaje en contextos formales. Tradicionalmente la enseñanza elaboró programas centrados en las formas lingüísticas que aprender (derivadas de un análisis estructuralista de la lengua); posteriormente se elaboraron programas centrados en las funciones lingüísticas (obtenidas mediante el análisis del discurso); y más recientemente se proponen programas centrados en el discente, que incorpora las formas y funciones lingüísticas, pero que se organizan desde una perspectiva: la del desarrollo personal del discente. En esta perspectiva el profesor deja de ser un transmisor de conocimientos para pasar a ser intérprete de la actuación de sus alumnos.

(Mendoza Fillola, 1998, 94).

Dentro de la didáctica adquiere un valor relevante la metodología de la enseñanza de las lenguas como el estudio de los distintos enfoques y métodos existentes para la enseñanza de lenguas, entendiéndose por método el camino a seguir para obtener una meta, en este caso el aprendizaje de la lengua. Sendas definiciones etimológicas se hacen precisas para comprender la esencia de esta investigación.

Un aspecto que hasta ahora no ha sido abordado desde la disciplina de la Didáctica de las lenguas es el relacionado con el campo de la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas a personas con sordera, y a este estudio dedicaremos los siguientes epígrafes de este capítulo.

2. HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN PERSONAS CON SORDERA EN ESPAÑA Y FRANCIA (SIGLOS XVII-XX)

En este apartado, se presenta el recorrido por los principales hitos y etapas en la educación de personas con sordera en los contextos específicos de España y Francia, entre los siglos XVII y XX, periodos que interesan al propósito de esta investigación y que son los más significativos desde un punto de vista educativo. Está dedicado a sintetizar un recorrido histórico por los métodos de enseñanza de lenguas. El objetivo es ofrecer materia para el análisis de métodos clásicos y contemporáneos que nacieron con el fin de posibilitar la educación lingüística de personas con sordera. Esta perspectiva histórica permitirá cotejar si las preocupaciones que han impulsado las innovaciones y la práctica de métodos de enseñanza-aprendizaje de idiomas guardan relación con las propuestas metodológicas y controversias sobre cómo educar a las personas que no pueden oír. A menudo, los cambios en los métodos de enseñanza de lenguas han

reflejado el reconocimiento de cambios en otras cuestiones como el tipo de destreza que ha de dominar el estudiante (destreza oral o escrita) o las concepciones teóricas en las que fundamentar los procedimientos metodológicos y didácticos: naturaleza del lenguaje, teorías lingüísticas, filosóficas, pedagógicas y psicológicas sobre adquisición de lenguas.

Desde el siglo XVIII, las publicaciones sobre la temática que nos ocupa recogen los métodos y procedimientos seguidos hasta ese momento para la enseñanza de las lenguas a estas personas con sordera; desde que se atisban sus posibilidades de educación, los autores tratan de plasmar la historia de esta educación y adquieren mucha importancia las cuestiones metodológicas relacionadas con los distintos maestros del arte. Así, en el siglo XVIII, todas las obras que tienen por objeto esta enseñanza especial esbozan el recorrido histórico y plantean los procedimientos seguidos por los inventores y autores de los métodos, debatiendo sobre la conveniencia o no de determinados procedimientos y recursos; para concluir, generalmente, con la consiguiente toma de posiciones (Deschamps, 1779; Épée, 1784; Sicard, 1799; Hervás y Panduro, 1795). Deschamps distingue entre los dos principales sistemas de su tiempo: el de los signos metódicos del abate L'Épée y el sistema de la palabra, decantándose por el segundo.

En el siglo XIX, la multiplicación de escuelas conlleva la multiplicación de métodos. Por ello, los trabajos de recopilación y sistematización se plantean como necesarios. Destaca en Francia la obra del barón Degérando (1827). Ballesteros afirma refiriéndose al tratado *De l'éducation des sourds-muets de naissance*:

La obra de M. Degerando, emprendida de orden del consejo de administración y el de perfeccion del instituto de Paris, tiene el mérito de presentar un cuadro comparativo y razonado de los métodos, que en diferentes tiempos y en diversos países se han ensayado, conocido y aplicado en la educación de sordo-mudos.

(Ballesteros y Fernández, 1845, 16).

En cuanto a los procedimientos y métodos que pueden ser aplicados a la educación de sordos, Degérando concluye que pueden analizarse teniendo en cuenta un pequeño número de principios que determinan su condición y carácter. Según este autor, el arte tiene dos partes principales o dos grados distintos: por una parte, la elección del instrumento material que ha de reemplazar el habla y, por otra, la enseñanza que da la

inteligencia de la lengua. Para la elección de los instrumentos materiales a los que es posible recurrir para reemplazar el habla, identifica cinco medios principales: el dibujo con su conversión en escritura simbólica, el lenguaje de acción con su conversión en signos metódicos, la escritura alfabética, el alfabeto manual o la dactilología y finalmente, el alfabeto labial acompañado de la pronunciación artificial. Estos diversos instrumentos se dividen en dos clases esencialmente distintas. La enseñanza de la lengua comprende dos elementos: las ideas y las palabras y tiene como objetivo asociar el pensamiento a su expresión. Los dos primeros instrumentos, el dibujo y el lenguaje de acción o mímico, se ajustan mejor a las ideas; los otros tres, a las palabras.

Con respecto a la segunda parte o al segundo grado del arte, la enseñanza que tiene por objeto la inteligencia de la lengua, dos maneras de proceder se presentan en la instrucción del sordomudo. La primera consiste en seguir, tanto como sea posible, la misma marcha que en la educación ordinaria. La enseñanza de la lengua se divide, pues, en dos periodos separados y sucesivos: uno, durante el cual esta enseñanza queda abandonada a las lecciones resultantes del uso práctico, que crea así un primer medio familiar aunque imperfecto de comunicación; y, el otro, que, más tarde, con la ayuda de este medio de comunicación, viene a dar una instrucción clásica. La segunda consiste en reunir, en una sola, estas dos enseñanzas, en introducir al sordomudo en la inteligencia de la lengua por las vías de la intuición y la lógica, en instituir así para él un método completamente especial con ayuda del cual la lengua sea comprendida por él puesto que ha sido razonada. Así, los métodos seguidos en la educación de los sordos se dividen en dos grandes ramas: unos que se ocupan esencialmente de la elección y creación del instrumento material, los otros que dirigen toda su atención hacia la enseñanza filosófica de la lengua (Degérando, 1827).

El afán por determinar la modalidad educativa se hace patente en todas las obras que analizaremos en el contexto español. Así, Tiburcio Hernández (1815) habla de la conveniencia de adaptar el método a cada idioma: “Como cada idioma tiene cosas peculiarmente suyas, los métodos han de prescribirse en particular, y las observaciones extranjeras no adoptarse sino despues de haber visto se acomodan al genio del language en que se pretenden ingerir.” (Hernández, 1815, III-IV). Y destaca la conveniencia de seguir en nuestro idioma la doctrina sobre pronunciación de Juan Pablo Bonet aunque simplificándola. Este no sería el caso de otros países que, en su opinión, “(...) se ven precisados á preferir el ponerles en estado de comunicación por medio del alfabeto

manual y de la escritura. Aquí han de ser aquellos métodos medios supletorios para quando la mudez consista en vicio de los órganos de la voz.” (Hernández, 1815, IV).

Ballesteros afirma que en ese momento se conocían muchísimos métodos en la enseñanza de sordos y aseguraba que cada profesor había seguido el suyo particular, de ahí la imposibilidad de estar de acuerdo en considerar a alguno como fijo y universal. Tras recomendar el método intuitivo para todo género de enseñanza y el método sintético, hace una revisión de los métodos principales dando una idea sobre ellos y clasificándolos por sus autores. Así distingue: el método Bonet, el método de Pereira, el método del abate L'Épée, el método del abate Sicard y otros como el del abate Deschamps en Francia; el de Kerger, Raphel y Heinicko en Alemania, el de Wallis, Vanhelmont y Amman en Inglaterra y Holanda. En la parte práctica de esta misma obra, Fernández Villabrilie sigue a Degérando ya que, en el cuadro sinóptico de la enseñanza de sordos que presenta, hace la distinción entre instrumentos de enseñanza y materias de enseñanza. En los instrumentos de enseñanza distingue entre los que representan las palabras (escritura, dactilología, alfabeto labial y alfabeto oral) y los que están representando ideas, como el dibujo o el lenguaje mímico. Realiza clasificaciones dentro de cada uno de estos instrumentos. Finalmente, en las materias de enseñanza hace la diferenciación entre el idioma y las aplicaciones del idioma a estudios físicos, morales e intelectuales. Ballesteros, refiriéndose a Guilhe, en aquel momento director del colegio de Burdeos, señala que: “publicó un Cuadro analítico de los procedimientos que hay que seguir, y de la ayuda que hay que prestar a las ideas en la instrucción de los sordo-mudos.” (Ballesteros y Fernández, 1845).

La delimitación y clasificación de los métodos existentes en los países europeos en esta educación especial es el objeto de la obra titulada *De l'enseignement spécial des sourds-muets considéré dans les méthodes principales, d'après la tradition et le progres*, del canónigo De Haerne de Bruselas, publicada en 1865, donde reflexiona sobre estas cuestiones metodológicas y constata que los alemanes llamaban método francés a todos los que no tomaron la enseñanza de la articulación como elemento esencial. Independientemente de las divergencias que existiesen entre ellos, se veían todos como derivados del seguido por el abate de l'Épée. Las escuelas establecidas fuera de Francia en diversas épocas según los procedimientos del célebre institutor francés así como las de Inglaterra, Holanda, Bélgica, Rusia, Estados Unidos o las de algunos condados alemanes se habían clasificado según este criterio con la

denominación común de escuelas fundadas sobre el método francés. Pero como afirmaba De Haerne (1865), lo que hasta ese momento se venía denominando método francés ya no podía considerarse como método único y sinónimo del empleado por L'Épée, sino que presentaba gran número de divisiones y subdivisiones según se tuvieran en cuenta distintas claves como:

- a) Los procedimientos pedagógicos (los signos, la escritura y la lectura, la dactilología, los gestos, la articulación y la lectura labial, el dibujo y la intuición de los objetos, hechos y acciones).
- a) La importancia relativa que se diera a algunos de dichos elementos de instrucción.
- b) Una tercera división provenía del orden que se siguiese en el empleo de estos medios pedagógicos, particularmente de los signos y de la escritura.
- c) La división generalmente aceptada era la que se fundamentaba en el procedimiento dominante o característico de cada uno de los métodos, que se clasificaban atendiendo a esta clave en:
 - El método basado en los signos naturales, provenientes en gran parte de los mismos sordos.
 - El que adoptaba los signos metódicos más o menos conformes a la naturaleza.
 - El que seguía los signos mímicos perfeccionados, los cuales, como indica la palabra, imitan las cosas que expresan, sobre todo por el movimiento de la mano.
 - El que procedía por pantomima o por imitación, hecha con la ayuda de todo el cuerpo.
 - El método de la mímica natural, que estaba formada por los signos mímicos y los signos naturales. Fue propagada por Blanchet, sobre todo en las pequeñas escuelas de enseñanza primaria.
 - El método intuitivo que procedía por la intuición o por la simulación de los objetos, de los hechos y de las acciones o por el lenguaje de acción. El método de Valade-Gabel (1875) fue adoptado por las religiosas de Nevers en la Institución imperial de Burdeos. Explica la palabra escrita por la acción o por la imagen yuxtapuesta, sobre todo para los “sordo-mudos” admitidos en

la escuela primaria.

- El método de los signos gesticulares que es debido a Piroux, director de la Institución de Nancy, y que consistía en fundir los signos de los “sordomudos” en los gestos por los que expresamos nuestros sentimientos reales y en armonizarlos, sobre todo desde el punto de vista moral y religiosos. Este método fue adoptado por otros profesores de primaria a los que Piroux formó.

El español Faustino Barberá, a finales del siglo XIX, explicita los planteamientos sobre las modalidades educativas. En el capítulo primero que tiene por título “Métodos generales de enseñanza.- Medios de comunicación” (Barberá, 1895, 27) indica los siguientes métodos: mímica (natural, signos metódicos, sistema mixto en forma de mímica intermedia entre la natural y la convencional), escritura manuscrita y fugaz, lectura fonética o hablada, visual y táctil; dactilología, palabra (entendida como expresión fonética del pensamiento), lectura labial, dibujo e intuición. En el capítulo siguiente hace un análisis crítico de los métodos generales de enseñanza distinguiendo entre los beneficios de la mímica, del método mixto y del método oral según la clasificación que hace de los sordos y mudos en cuatro grupos. Considera que para el primer grupo, los sordomudos de nacimiento ciegos, no hay más que el método mixto formado de la dactilología y la escritura táctil. Para los sordomudos de nacimiento que ven y para los que oyen muy poco, se decanta por el método oral puro, o sea, por la intuición y la palabra.

Como ya señalaran Pertusa y Gil (1922), ante tanta variedad de clasificaciones, pocas se pueden aceptar como buenas y apropiadas:

Es verdaderamente espantoso el número de los métodos que admiten algunos autores: Método intuitivo, comparativo, verbal, analítico, sintético, inductivo, práctico, racional, experimental, progresivo, de invención, interrogativo, descriptivo, de asociación, alegórico, correctivo, sinóptico, exegético, histórico, repetitivo, etimológico, etc. Y por si fuera poco, todavía se consideran como métodos los sistemas seguidos por pedagogos ilustres, y entonces tenemos los métodos de Pestalozzi, de Herbart, de Jacotot, del P. Girard, de Froebel, de Bell Lancaster, etc.; o los sistemas adoptados en ciertas escuelas, y tenemos los métodos de Burggdorf, de los Kindergarten, de las escuelas Berlitz, etc., etc.

(Pertusa y Gil, 1922, 26).

Y continúan limitando a cuatro los métodos o caminos para llegar a la adquisición de conocimientos, distinguiendo los métodos analítico, sintético, inductivo y deductivo (Pertusa y Gil, 1922).

Perelló y Tortosa (1992) en el capítulo noveno dedicado a Pedagogía del programa que analizaremos en esta tesis, incluye los siguientes métodos para la enseñanza de la lengua: la labiolectura, el lenguaje de signos manuales, el método oral, la estimulación auditiva mediante el método acústico, los métodos visuales, los procedimientos táctiles y otros procedimientos.

Otras clasificaciones se encuentran en las publicaciones que versan sobre intervención educativa en las deficiencias auditivas en el siglo XX. A modo de síntesis, Torres Monreal (1988) presenta de forma esquemática una agrupación de los distintos métodos² para personas con sordera y hace una revisión crítica de las aproximaciones metodológicas (Torres Monreal y otros, 1995), en la que se distinguen:

- a) Métodos orales, entre los que incluye los métodos: unisensoriales, como el método verbotonal de Peter Guberina; multisensoriales; audiorales basados en la labiolectura, como La Palabra Complementada; audiorales con representación manual de fonemas, como el método fonomímico de Grosselin y audiorales con dactilología, como el método Rochester.
- b) Métodos gestuales, entre ellos: dactilología pura; mímica pura; lenguaje de signos seguido de aprendizaje de la lengua oral y escrita; lenguaje de signos seguido de aprendizaje de la lengua escrita antes que oral.
- c) Métodos mixtos, como la comunicación bimodal unilingüe (lengua oral y signos simultáneamente), la comunicación bimodal bilingüe (lengua oral y signada usada alternativamente) y la comunicación total (entendida como una filosofía de la comunicación).
- d) Sistemas de apoyo a los métodos orales, a través de sistemas táctiles, visuales y computerizados.

²Torres Monreal no explicita la diferencia entre métodos para enseñar la lengua y sistemas de comunicación. Como Perelló (1992), incluye los procedimientos o sistemas de apoyo táctiles, visuales y tecnológicos en la agrupación que presenta de forma que, en los tres grandes apartados, encontramos la combinación del gesto y la palabra.

Valmaseda (1995) agrupa los enfoques para llevar a cabo un programa de intervención lingüística en la deficiencia auditiva en relación con tres criterios:

- “(…) A. El grado de formalización del modelo de intervención propuesto: métodos naturales *versus* métodos formales.
- B. La modalidad del sistema de comunicación ofrecido: métodos audio-orales unisensoriales, audio-orales multisensoriales, audio-orales con complementos manuales, bimodales y lengua de signos.
- C. La consideración monolingüe o bilingüe de las personas sordas.”

(Valmaseda, 1995, 299)

Otras propuestas (Gallego, 2008; Gutiérrez Cáceres, 2005) presentan una clasificación basada en la modalidad educativa utilizada preferentemente en los intercambios comunicativos.

Siendo uno de los objetivos planteados en esta investigación, tal y como se recogerá en el capítulo III, el análisis de la evolución metodológica de la enseñanza de lenguas a sordos en España y Francia, es preciso abordar en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras y, más concretamente, en el referido a la evolución histórica de metodologías de enseñanza-aprendizaje de lenguas, los estudios de distintos autores: Harol Palmer (1923), William Francis Mackey (1965, 1972), Kelly (1969), Renzo Titone (1968), Robert Galisson (1982), Stern (1983), Henri Besse (1984, 1995), Richards y Rodgers (1986, 1998), Christian Puren (1988), Claude Germain (1993), Daniel Coste (1994), Pierre Martínez (1998) y Aquilino Sánchez (1998). Sobre la Didáctica de la lengua francesa en España, los estudios más representativos son los de Fernández Fraile y Suso López (1999, 2001), Morales Gil (2003, 2007a, 2007b) y Urbano Marchi (2003). En didáctica de la lengua inglesa, destacan Madrid y Mc Laren (1995, 1998) y Vez (2000, 2001).

En cuanto a la enseñanza de idiomas, las clasificaciones basadas en la caracterización de los métodos de enseñanza de lenguas nos facilitarán las claves para distinguir entre unos y otros enfoques. En Francia, Puren (1988) aborda la evolución de las metodologías tradicional, directa, activa y audiovisual. Germain (1993) determina cinco periodos en cuanto a la didáctica de lenguas. Estos autores nos proporcionarán el marco de referencia para el análisis de la metodología de enseñanza de lenguas en los programas seleccionados en el contexto francés.

Los trabajos de Fernández y Suso (1999, 2001) sobre Didáctica de la lengua extranjera y enseñanza del francés en España, los de Morales Gil (2003, 2007a) y el de Urbano Marchi (2003), sobre esa misma temática en el periodo del franquismo, arrojarán luz sobre la metodología de la enseñanza de la lengua francesa, como lengua extranjera, en diferentes momentos históricos de la educación en España.

Finalmente, cotejaremos los datos de los programas con los estudios de otros autores como Richards y Rodgers (1998) sobre enfoques y métodos de enseñanza de idiomas.

En los siguientes apartados vamos a seleccionar cada uno de los siglos XVI a XX, conjugando las periodizaciones realizadas por distintos autores tanto en el campo de Didáctica de la Lengua como en materia de educación de sordos, tal y como se explicitará en el tercer capítulo de este trabajo. Nos remontamos al siglo XVI como etapa previa a la presentada en nuestra investigación que tiene como punto de partida el siglo XVII con la publicación de la primera obra sobre educación lingüística de sordos en el contexto español. Para cada siglo señalaremos la caracterización de la metodología de enseñanza de lenguas, contrastándolas con la empleada en la educación lingüística de sordos de los programas seleccionados del contexto francés y español. Este estudio nos lleva, pues, al análisis de los métodos fundamentales que se examinarán en detalle y que a veces van unidos a determinados autores o a la creación de establecimientos especiales. Aunque no se suele adoptar esta forma de ver, siempre que se establece una distinción entre dos sistemas de enseñanzas que se alejan los unos de los otros se sigue este procedimiento. También desde este punto de vista conviene situarse para comprender lo que hay de exclusivo en la apreciación recíproca de los métodos y para subrayar los puntos de contacto o los medios de acercamiento que existen entre ellos.

2.1. La enseñanza de lenguas en el siglo XVI y la etapa de los iniciadores en la educación de sordos

2.1.1. La enseñanza de lenguas en el siglo XVI

El Renacimiento supone, a grandes rasgos, un profundo cambio en la mentalidad humana. El pensamiento científico y filosófico comienza a liberarse de la dependencia

que les impusiera la teología. Distintos fenómenos se suceden en el mundo, obligando a repensar las realidades existentes desde otros presupuestos y plataformas. Junto al avance del sistema copernicano en la ciencia, los viajes y los descubrimientos de los nuevos mundos abrieron las puertas a ciencias como la geografía, la antropología y la literatura que se desarrollaron prontamente; a ello contribuyó otro de los acontecimientos más trascendentes de aquella época, como fue la invención de la imprenta, que pronto se configuró como uno de los instrumentos más importantes de la expresión cultural y, más específicamente, de la educación personal y social. Si a ello se une el importante objetivo que estaba cumpliendo el papel traído de Oriente, puede entenderse la magnitud de los eventos que estaban acaeciendo en aquellos años.

Para muchos pensadores de la primera fase del Renacimiento europeo, las principales características de la época fueron el despertar del saber clásico y la nueva conciencia de las glorias del mundo clásico greco-romano. Los clásicos griegos y latinos eran leídos por sus propios méritos y en sus versiones originales, sin traducciones y sin las interpretaciones oficiales de los teólogos escolásticos.

Este cambio de actitud hacia el latín y el griego tuvo sus efectos en los estudios lingüísticos, en especial el latín. Todo el énfasis se centró en el latín de Cicerón y Virgilio, la lengua del mundo clásico, no en el latín medieval que sirvió de lengua franca para la educación y para los intercambios culturales. La consecuencia de ello fue el desarrollo y complejidad creciente de los libros de gramática, que, de simples gramáticas de uso y de referencia como las de la Edad Media, van a transformarse en pesados tratados teóricos cuyo aprendizaje *a priori* irá ocupando un lugar mayor en las estrategias de enseñanza.

El auge de las lenguas romances lleva a la primera y auténtica gramática propiamente dicha de la lengua castellana: *Arte de la lengua castellana o Gramática sobre la lengua castellana* de Antonio Martínez de Cala y Jarava, mucho más conocido como Antonio de Nebrija (1441-1522), publicada en Salamanca en 1492, y dedicada a Isabel La Católica. La gramática de Nebrija marca una revalorización de la lengua vulgar frente a la latina y será el referente para la enseñanza de la lengua castellana tanto para nativos como para extranjeros:

La Gramática sobre la lengua castellana está dividida en dos partes: la “histórica o declaradora”, que “declara los poetas i otros autores por cuia semejanza avemos de hablar”, y es, en realidad, el corpus de ejemplos en que se basa el autor, aunque no se trate de una gramática de corpora; y la “metódica o doctrinal”, “que contiene los preceptos i reglas del arte”. Esta segunda “en cuatro consideraciones se parte”, según Nebrija; sin embargo, está compuesta de cinco libros: I. “Ortographía” (fonética); II. “Prosodia i Sílabas”; III. “Etimología i Dición” (morfología); IV. “Sintaxis i orden de las diez partes de la oración”; y V. “Delas introducciones dela lengua castellana para los que de estraña lengua querran deprender” (un resumen de la gramática, destinado a los extranjeros, pero ordenado no como el resto del libro, sino según el modelo de Introducciones latinae). En los libros dedicados a la fonética y morfología se encuentran muchísimas coincidencias entre el punto de vista de Nebrija y la gramática española moderna.

(Gauger, 1989, 54).

La enseñanza de la lengua latina, que comenzaba muy tempranamente, se realizaba en latín con las dificultades que esto conllevaba para los estudiantes que veían esta lengua como algo ajeno y diferente a la lengua que ellos conocían y usaban; muy pronto se hace evidente la necesidad pedagógica de usar la lengua materna. Esta necesidad llevará a la realización de las llamadas “grammaticae proverbiandi” o “ad proverbiandum”, donde se usaba la traducción al romance para aclarar puntos de la gramática latina. Según García Folgado:

Nebrija, heredero de esta tradición, exhibe una importante preocupación por el problema del método, que origina las *Introducciones latinae* en versión bilingüe (1488). Pero aún irá más allá y pretenderá un aprendizaje gramatical previo en la propia lengua con el cual se adquirirán los conceptos teóricos necesarios y se facilitará el aprendizaje de la lengua latina y de las lenguas extranjeras). Ese será el origen de la *Gramática castellana* (1492), en la que es patente el influjo de las “grammaticae proverbiandi”. La comparación con el latín es constante, aunque también aparece el griego y el árabe.

(García Folgado, 2005, 21).

Este aumento de la enseñanza teórica del latín escrito clásico se hace en detrimento del latín hablado. Poco a poco las enseñanzas del latín y del griego fueron tomando la forma conocida en los libros de textos escolares. Aunque los planes de estudio reflejaban la importancia del método gramatical, hasta mediados del siglo XVII, por un fenómeno de inercia propio al sistema escolar, predominaban aún las obras para iniciar en la práctica corriente de la lengua: arte epistolar, léxicos agrupando palabras y

locuciones, coloquios proponiendo conversaciones sobre situaciones de la vida cotidiana como la de *Mathurin Cordier (1546)* (Puren, 1988, 25).

En cuanto a la metodología de enseñanzas de lenguas, en el siglo XVI, Germain (1993) habla del “Préceptorat”, un tipo de enseñanza impartida a las clases nobles y a las clases adineradas por medio de un preceptor para asegurar la educación de los hijos. Entre los más representativos cita a dos personajes: Ascham (1515-1568) y Montaigne (1533-1592). El primero se encargó de la educación de Isabel I de Inglaterra y fue su preceptor. Sus técnicas para la enseñanza-aprendizaje del latín se basaban en la doble traducción y la imitación a través de la creación de textos personales en latín basados en modelos de autores clásicos. El segundo, Montaigne, no fue preceptor pero sí fue educado por ellos. Para él, aprender a hablar en latín no debía suponer un esfuerzo si dicho aprendizaje se realizaba desde pequeño y en un entorno propicio (todas las personas que rodeaban al niño debían hablar dicha lengua). De hecho, aprendió el latín con el método materno (MM) que era la manera de aprender una lengua fuera del sistema escolar, se efectuaba a través de un locutor nativo, preceptor o nodriza extranjero, puesto a disposición del niño para que le hablase en esa lengua. La finalidad era hacer individuos bilingües. Se trata de un método muy antiguo, que ya fue practicado por los romanos para aprender griego (Germain, 1993; Fernández y Suso, 1999) y que se vino practicando entre los siglos XVI y XVIII. Preceptorado no es, pues, sinónimo de método puesto que en el caso de Ascham, el preceptor enseñaba el latín con un método tradicional usando las técnicas de la doble traducción y la imitación que conforman esta metodología. Metodología tradicional de enseñanza de lenguas clásicas que se dejaba sentir en las escuelas en esos siglos y que Montaigne denunciaba en sus *Essais*, contando cómo perdió en el Colegio de Guyenne, uno de los más renombrados del reino, el conocimiento de una lengua que hablaba antes de entrar allí.: “Mon latin s’abastardit incontinent, duquel par désacoustumance j’ay perdu tout usage”. (Puren, 1988, 26).

2.1.2. La etapa de los iniciadores en la educación de sordos

Los testimonios referidos a sordos alfabetizados o capaces de expresar sus ideas mediante gestos aparecen desde tiempos antiguos. Basta citar al respecto el diálogo *Cratilo* de Platón: “Se tiene noticia escrita de que en Italia ya existían sordos capaces de

poder leer en los labios de sus interlocutores, responder y comunicarse, bien por escrito, bien por señas a partir del siglo XIV” (Gascón y Storch, 2004, 77).

Desde diversas ramas del arte y del conocimiento, se manifiesta un interés creciente ante la personalidad del sordo. En el siglo XV, Leonardo da Vinci expresa sus apreciaciones personales sobre la capacidad que tienen estas personas para entender por el movimiento de las manos y de los labios lo que otros están hablando:

En su obra Preceptos del pintor que es donde se encuentra su famoso pasaje "Las partes de la cara" hizo, sin proponérselo al parecer, referencia a la lectura labial (...) En el siglo XVI, Rabelais, en su Pantagruel, constata el hecho de haber conocido a un sordo de nacionalidad italiana, que comprendía a toda persona por el movimiento de los labios”

(González Moll, 1992, 129-130).

Aunque de forma aislada, a partir del Renacimiento comienzan a aparecer posturas a favor de la consideración de la educabilidad de las personas con sordera. Las primeras contribuciones vienen del holandés Rodolfo Agrícola cuyo verdadero nombre era Rudolf Huysman (1445-1485) y del italiano Jerónimo Cardán (1501-1575). La obra clave del primero es *De Inventione Dialectica*, un manual de introducción a la lógica, en donde Agrícola expresa que un sordomudo había aprendido lo suficiente como para entender, si supiese hablar, todos los pensamientos de su mente. Dio a conocer la noticia de haber visto a un sordomudo que sabía leer y escribir (Navarro Tomás, 1924).

Cardán, contemporáneo del español Ponce de León, afirma la posibilidad de instruir a los sordos en su *Paralipomena*:

Y en verdad pienso que podríamos hacerlo también nosotros, poner al sordomudo en el punto de sentir leyendo y de hablar escribiendo. El sordomudo concibe con el pensamiento que la palabra pan, por ejemplo, así como está escrita, significa eso que se le ha enseñado en el mismo instante. Su memoria retiene esta revelación, y contempla en su espíritu la imagen de la cosa; del mismo modo que reteniendo en la mente una imagen vista, se la puede reproducir en un cuadro que la represente, así se podrán pintar los propios pensamientos en los caracteres de la escritura; y a la manera que los diversos sonidos emitidos por la voz humana, recibirán por convenio establecido, diversos significados, propio de los diferentes

(González Moll, 1992, 95).

A partir de la segunda mitad del siglo XVI, comienza la educación de sordos en un marco de apertura y flexibilidad que trascendía los prejuicios y las reservas de la antigüedad. En el contexto español surge el primer maestro: Fray Pedro Ponce de León (1506-1584). Los presupuestos de la filosofía imperante en el siglo XVI corresponden a los principios del realismo que encuentra en Aristóteles, su predecesor más importante. Este realismo, sintetizado en el principio filosófico conocido como “nada hay en el entendimiento que previamente no haya estado en los sentidos” defiende la prioridad de los sentidos en el proceso de conocimiento del sujeto. Durante siglos, se atribuyó a Aristóteles el dogma de que los sordos no podían ser instruidos por falta del lenguaje (Gascón y Storch, 2004). Para que la humanidad franquease ese yugo, hizo falta, según Hervás y Panduro (1795), una inspiración divina: la “industria” que Dios le dio al benedictino del monasterio de Sahagún, Pedro Ponce de León, por la mediación de San Juan Bautista y de San Íñigo. Gracias a ese don providencial pudo enseñar a los sordos a escribir y a hablar (Valade-Gabel, 1875). Ponce no hizo público su método aunque se le atribuye la elaboración de un manual o método que seguía con sus alumnos. Dos contemporáneos: Fray Juan de Castañiza en su *Vida de San Benito*, impresa en 1583 y el licenciado Lasso en su *Tratado legal sobre los mudos o Tratado de Tovar* de 1550, recogen en sus testimonios la existencia de tal obra manuscrita. Sin embargo, solo nos ha llegado de ella unos breves apuntes en un folio a dos caras, que recuperó Eguiluz Angoitia en 1985 de La Biblioteca Nacional. La noticia sobre el hallazgo de esta obra la dio por primera vez el diputado D. B. J. Gallardo en 1838:

En un convento de Castilla consta, por los inventarios de las bibliotecas de monasterios suprimidos, enviados a la de las Cortes por el gobierno..., que existía un libro³, Doctrina para los mudos sordos, compuesto por el maestro Fr. Pedro Ponce, inventor de este arte milagroso

(Navarro Tomás, 11, 236).

Por otra parte, el mismo fray Pedro Ponce da cuenta de su magisterio. En un acta pasada al monasterio benedictino de Oña el 24 de agosto de 1578, ante Juan de Palacios, notario real de la ciudad, acta relatada en Feijóo, se dice que el monje Ponce, provisto

3 Navarro Tomás recoge la carta de respuesta de Gallardo a Ruiz de Eguílaz, fechada de 10 de agosto de 1848 y publicada por Eguílaz un año después, que contiene las noticias que se tenían hasta ese momento sobre la suerte de dicho libro (Navarro Tomás, 1924, 11, 236-238).

de las autorizaciones necesarias, fundó una capilla, para celebrar un cierto número de misas bajo diferentes condiciones. Los motivos de esta pía obra son expuestos en estos términos:

(...) Los cuales dichos maravedís, yo el dicho fray Pedro Ponce, Monje de esta casa de Oña, he adquirido, cortando y cercenando de mis gastos, é por mercedes de señores, de quienes he sido Testamentario, é bienes de discípulos que he tenido, á los cuales, con la industria que Dios fué servido de me dar en esta santa casa, por meritos del Señor San Juan Bautista, y de nuestro Padre San Íñigo, tuve discípulos, que eran sordos, y mudos *a nativitate*, hijos de grandes señores é de personas principales, á quienes mostré hablar, y leer, y escribir, y contar, y a rezar, y ayudar á Misa, y saber la doctrina cristiana y saberse por palabra confesar, é algunos latin, é algunos latin y griego, y entender la lengua italiana; y éste vino a ser ordenado, é tener oficio, y beneficio por la Iglesia y rezar las horas canónicas, y ansi éste, y algunos otros vinieron á saber y entender la filosofia natural y astrología, y otro que sucedía en un mayorazgo é marquesado, y había de seguir la milicia, allende de lo que sabía, según es dicho, fué instruído en jugar de todas armas, é muy especial hombre de á caballo de todas sillas. Sin todo esto, fueron grandes historiadores de historias españolas, y extranjeras; é sobre todo, usaron de la doctrina, política, y disciplina de que los privó Aristóteles.”

(Feijóo, 1928, 178-179).

Este relato está confirmado por distintos testigos oculares como Ambrosio de Morales y Francisco Valles. El primero, refiriéndose al método seguido por Ponce, decía que el institutor se dirigía a ellos por signos o por escrito y que la respuesta hablada seguía incontinentemente a la pregunta. Redactaban, además, con mucho orden, una carta o cualquier otra composición. (Valade-Gabel, 1875). Por su parte, Valles, que había presenciado en Oña algunas de las lecciones de Ponce, indicaba que Ponce enseñaba a hablar a los sordomudos enseñándoles primero a escribir. Para ello, el artificio empleado consistía en señalar con el dedo los objetos que correspondían a las palabras escritas y le ejercitaba después en los movimientos de la lengua que se correspondían con las letras. (Navarro Tomás, 1924).

Uno de los discípulos de Ponce, D. Pedro de Velasco, que era hermano del condestable y que alcanzó apenas los veinte años, asombró porque además del castellano, hablaba y escribía en latín “(...) casi sin solecismo, y algunas veces con elegancia, y escribió también con caracteres griegos” (Navarro Tomás, 1924, 11, 232).

Entre los testigos oculares del éxito del institutor español, figura también Juan de Castañiza, monje del monasterio de Oña donde murió Ponce, su contemporáneo. Confirma que Pedro Ponce enseñó a sus discípulos a hablar varias lenguas, entre las que incluía el latín (Valade-Gabel, 1875). La ausencia de publicaciones sobre el método utilizado y el celo con que se guardaban los procedimientos seguidos en esta educación es una característica constante entre los primeros preceptores de sordos de las familias nobles en los siglos XVI a XVIII. Aunque a Pedro Ponce de León se le considera el primer maestro de sordos, algunas investigaciones apuntan a que existieron otros españoles que anteriormente se dedicaron a esta labor como Vicente de Santo Domingo, quien educó al famoso pintor español Juan Fernández Ximénez Navarrete, El Mudo (Gascón y Storch, 2004).

2.1.3. Estudio de la metodología de enseñanza de lenguas en fray Pedro Ponce de León

Como ya se ha explicitado, el preceptorado se encuentra fundamentalmente desde las primeras tentativas de educación de sordos tanto en el contexto francés como en el contexto español y se extenderá a lo largo de los siglos XVI a XVIII. En el siglo XVI, destacó la labor realizada por fray Pedro Ponce de León, considerado inventor del arte de enseñar a hablar a los mudos, como preceptor de los hijos sordos de los nobles de España. Los niveles alcanzados por sus discípulos no solo en castellano sino en latín, griego o la lengua italiana conducen a afirmar que no debía de existir diferencias marcadas en cuanto a la metodología de enseñanza de las lenguas nacionales nacientes, las lenguas clásicas y las lenguas segundas o extranjeras. Como afirma Germain (1993), en la época del Renacimiento, la metodología de la enseñanza de las lenguas vivas (diferentes del latín) está inspirada directamente de la metodología de enseñanza del latín concebido hasta entonces como una lengua viva. Esto explica el recurso a los coloquios ya que se le asignan una finalidad práctica o utilitaria a las lenguas segundas o extranjeras.

En cuanto a la educación lingüística de sordos en el siglo XVI, los testimonios de los contemporáneos de Ponce de León y de su discípulo revelan las prácticas y subrayan la importancia dada a la distinción de las destrezas y al orden acordado para la enseñanza de las mismas cuando se trata de instruir a discípulos sordos. “(...) en el

papel conservado por Ambrosio de Morales” (Navarro Tomás, 1924), D. Pedro de Velasco decía:

(...) cuando yo era niño y no sabía nada, *ut lapis*, yo comencé a aprender a escribir, primero las cosas que mi maestro me enseñó, y después a escribir todos los vocablos castellanos, en un libro mío que para esto se había hecho. Después, *adjuvante Deo*, comencé a deletrear, y después a pronunciar con toda la fuerza que podía, aunque se me salió mucha abundancia de saliva.

(Navarro Tomás, 1924, 11, 235).

Según este testimonio, primero enseñaba a escribir mediante copia caligráfica, luego aumentaba su vocabulario escrito y seguía con la enseñanza del deletreo y de la pronunciación (lectura en voz alta). Finalmente, el perfeccionamiento venía con la lectura de obras para desarrollar los conocimientos. Más tarde, aprendió otras lenguas.

La diferenciación entre expresión oral y escrita es una constante en los manuales de enseñanza de lenguas desde el siglo XVI:

En cuanto a los objetivos concretos de aprendizaje, sobresale una diferenciación muy temprana: ya desde los primeros manuales de enseñanza del francés, del siglo XVI, se diferenciaba entre expresión oral (hablar, pronunciar) y expresión escrita (escribir). Ahora bien, la insistencia en la expresión oral es particularmente llamativa: se editaron ya en ese siglo folletos específicos tratando de resolver los problemas específicos de la corrección en la pronunciación, así como la práctica de la expresión oral (por medio de los Coloquios)

(Fernández y Suso, 1999, 92).

Sobre el orden en que Ponce de León abordaba la enseñanza de las distintas destrezas lingüísticas, Valles, médico de Felipe II, señalaba que la innovación didáctica o lo “especial” del método que seguía Ponce con sus discípulos sordos consistía en abordarlas en otro orden y en remplazar el habla por la escritura:

No es natural que primeramente se aprenda a hablar y después a escribir; se practica así, porque es más fácil; pero que se puede hacer lo contrario lo ha demostrado Pedro Ponce monje Benedictino y amigo mío que, cosa admirable, enseñaba a hablar a los mudos no con otro arte sino instruyéndoles primeramente a escribir, indicándoles con el dedo las cosas que correspondían a la escritura; después enseñaba los movimientos que en la lengua correspondían a las letras

y cómo con los que oyen se empieza por el habla, así con los mudos se empieza bien por la escritura... Los que no tienen oído pueden usar la escritura en lugar del habla; y ellos por la vista como otros por el oído logran la noticia de las cosas sagradas; y de esto soy testigo en los discípulos de mi amigo nombrado

(González Moll, 1992, 205).

En el relato de Ambrosio de Morales refiriéndose al método seguido por Ponce se incide en la enseñanza de la composición escrita, destacando el género epistolar ya que los discípulos de fray Pedro Ponce redactaban, con mucho orden, una carta o cualquier otra composición.

Por otra parte, si se considera el folio a dos caras que halló Eguiluz Angoitia y, cuya autoría se atribuye a fray Pedro Ponce, la mayor parte de los ejercicios incluidos en el anverso del folio se corresponden con la escritura de letras y palabra “ (...) “Dibujará aquí una mano en que se escriban letras” o “En puertas y ventanas y escaleras, y arcas y mesas y todas las cosas ponga sus nombres escritos de sus nombres, para que sepan sus nombres y, en fin, todo por bien y mostrárselo por señales.” (Gascón y Storch, 2004, 102).

En cuanto al procedimiento nemotécnico y la importancia de ejercicios de repetición, memorización y dicción en coro, señala:

Estas letras que en esta mano están escritas, según están en sus coyunturas, se las escribirá el mudo en su mano y coyunturas para que, como las escribe por orden en la materia [es decir, en la muestra caligráfica], también las entienda por orden en su mano y coyunturas y las tenga muy de coro sabidas.- Y en esto se ejerciten los sentidos y las potencias...

(Gascón y Storch, 2004, 102).

En el reverso de este mismo folio se hace hincapié en la corrección de la pronunciación: “Advierta el maestro que el mudo no resuelgue por las narices sino por la boca (...) hacer al mudo que resuelgue por la boca y no por las narices.” (Gascón y Storch, 2004, 102).

Los planteamientos metodológicos que se le atribuyen a este preceptor en la bibliografía sobre educación de sordos lo sitúan como el primero en utilizar el método oral “(...) toda una variopinta terminología se constata alrededor de la figura española

que es Ponce de León, entre las que destaca la de “primer oralista”, “teórico del oralismo” y otras de cuño semejante” (González Moll, 1992, 212). Como más adelante se desarrollará, el método oral o directo no se constituyó en metodología hasta el último cuarto del siglo XIX. Aunque, indiscutiblemente, el monje benedictino enseñó a hablar a sus discípulos sordos y les educó en distintas artes y en otras lenguas, las referencias a los procedimientos empleados, en el contexto histórico y geográfico en que se produjo, indican que usó una metodología tradicional de enseñanza de lenguas, similar a la que se seguía para la enseñanza del latín como lengua viva u otras lenguas extranjeras en donde “la práctica” de la expresión oral, la corrección de la pronunciación y la distinción de las destrezas se mantiene como tendencia tal y como sucede desde bien temprano en los manuales de francés del siglo XVI. Indiscutiblemente, a estos procedimientos se añaden otros específicos para facilitar el aprendizaje entre los que se destacan: el uso de signos, el deletreo manual y la prioridad dada a la escritura y la lectura en la enseñanza lingüística de sordos.

2.2. La metodología de enseñanza de lenguas en el siglo XVII y las primeras obras didácticas españolas para la educación de sordos

2.2.1. La enseñanza de lenguas en el siglo XVII

A partir del siglo XVII, la metodología de enseñanza de lenguas sufrió cambios importantes al disminuir el estatus del latín que pasaba a ser, de una lengua viva, a una asignatura "circunstancial" en el currículum escolar. Su estudio tomó una función diferente. El latín clásico y el análisis de su gramática y retórica se convirtieron en el modelo para el estudio de una lengua extranjera desde el siglo XVII a XIX. Los manuales consistían en reglas de gramática abstractas, en listas de vocabulario y en frases para traducir. El acceso a los autores clásicos se hacía de forma cada vez más gramatical y analítica con la ayuda de las reglas de gramática, de declinaciones, de conjugaciones, de traducciones, etc. El exceso de la enseñanza teórica del latín clásico se hace a costa del latín hablado. Se justifica su aprendizaje por los beneficios en cuanto a habilidades intelectuales que desarrolla su estudio. Las gramáticas se hacen bilingües (Puren, 1988; Germain, 1993; Richards y Rodgers, 1998).

La metodología de enseñanza de lenguas no es uniforme. En el siglo XVII destacan las que ponen en marcha figuras como Comenius o John Locke, haciendo propuestas específicas para impulsar cambios en la forma en que el latín y las lenguas extranjeras se enseñaban.

Conviene revisar la conceptualización que hace Comenius (1592-1660) sobre la metodología de la enseñanza de lenguas. Las características del método de enseñanza de lenguas seguido por Comenius, son expuestas por Germain (1993), siguiendo los apartados que se marca para su análisis y que se resumen en:

- a) **Concepto de lengua:** en su opinión, para ser culto era necesario saber más de un idioma. La lengua materna debía aprenderse antes de aprender latín. El objetivo para aprender una lengua consistía en acceder a la cultura cotidiana de otro pueblo.
- b) **Concepto de aprendizaje:** Se aprende mejor una lengua utilizándola que a través de la memorización de las reglas gramaticales. Sin embargo, no desdeña estas últimas.
- c) **Concepto de enseñanza:** Este pedagogo elaboró una teoría para la enseñanza de las lenguas fijando los fines y los medios necesarios para ello. Dicha teoría reposa en los siguientes principios.
 - El principio sensualista (todo debe pasar por los sentidos sobre todo por la vista).
 - El principio del orden (el orden natural: la enseñanza debe fundamentarse primero en los ejemplos, seguir con las reglas y concluir con ejercicios o práctica).
 - El principio del placer (la educación debe ser tan agradable como el juego).
- d) **Material didáctico:** Cabe destacar la importancia del manual y las ilustraciones que contienen.
- e) **Los contenidos:** Estos han de ser cíclicos y los contenidos referidos a la lengua deben relacionar las palabras fundamentales o primarias, las principales reglas de gramática y las estructuras de base o sintaxis.

- f) **En cuanto a la gramática:** El ejemplo debe preceder a la regla y luego se presentan los ejercicios o la imitación. Para el significado de las palabras se le da una importancia extrema a la imagen. El “*Orbis Sensualium Pictus*” (1658) se destina a los niños y se considera como el primer manual de lengua ilustrado⁴.
- g) **El papel de la lengua materna:** La lengua extranjera ha de aprenderse como la lengua materna y esta última servirá para explicar la gramática: “(...) les langues dites vulgaires (italien, français, allemand...) sont apprises par l’usage suivant le modèle d’apprentissage de la langue maternelle parlée. Par contre les langues dites savantes (latin et grec) sont apprises suivant le modèle d’apprentissage de la langue maternelle écrite” (Germain, 1993, 92).

Por ello recomienda recurrir a la traducción (directa e inversa) y a las actividades siguiendo la forma de diálogos que incluyan dramatizaciones y juegos escénicos⁵.

Dentro del panorama metodológico general de los siglos XVII y XVIII otras destacadas personalidades de distintos campos del saber se manifiestan a favor de una enseñanza más práctica, más “natural”. Puren (1988) lo definirá como método “natural”. Para evitar la confusión con el método seguido por “Krashen” en el siglo XX, Suso y Fernández prefieren la denominación de “práctico” (Suso y Fernández, 1999). Las propuestas de Comenius se integran dentro de esa corriente alternativa al método tradicional a favor de una enseñanza “práctica” ya descrita según la caracterización que hace Germain. Este método será defendido por otros pedagogos y filósofos en el siglo siguiente.

4 “(...) même si Comenius recommande le recours a plusieurs procédés, l’ idée à retenir est qu’il aurait été le premier auteur à recourir systématiquement à des illustrations dans l’ enseignement d’une langue étrangère, en vertu de son principe du parallélisme des mots et des choses” (Germain, 1993, 92)

5 Según Fernández y Suso: (...) no se trata de aprender la lengua extranjera mediante un acceso directo a la comprensión de los vocablos, sino indirecto, por medio de la lengua materna, puesto que los catálogos de frases (o textos) están dispuestos en columnas paralelas(en dicha obra: [Orbis Sensualium Pictus] latín, alemán y francés; posteriormente se añadirán otras lenguas o se sustituirán por otras): se aprende la lengua mediante la práctica de la misma, sin recurrir al estudio de las reglas, pero por comparación y traducción constante de la lengua que quiere aprenderse.” (Fernández y Suso, 1999, 166).

2.2.2. Educación de sordos en España en el siglo XVII

En la España del siglo XVII, el hito en materia de educación de sordos lo protagoniza el aragonés Juan Pablo Bonet (1573-1633) al publicar, en 1620, *Redvction de las letras y arte para enseñar a ablar los mudos*. Es el primer tratado publicado en España sobre el arte de enseñar a los sordos y sirvió de guía a todos los que, después, se aplicaron a esta enseñanza. Así lo reconocía un siglo más tarde en Francia el abate L'Épée (1712-1789) que consideraba que sus maestros eran tanto Bonet (apellidado por el que se le conoce) como al holandés Conrado Amman (1669-1724).

En el prólogo, Pablo Bonet revela los motivos que lo llevaron a ocuparse de este arte. Explica que fue por el afecto que sentía hacia el Condestable de Castilla, a quien prestaba sus servicios como secretario y por el deseo de cuidar del hermano pequeño de este que se quedó sordo a la edad de dos años. Su idea fundamental consistía en poner al sordo en estado de discernir y reproducir las letras del alfabeto. En este sentido, se ocupa en primer lugar de reducir el nombre de las letras a sus elementos más simples. Esta obra se va a describir en profundidad en el apartado dedicado a la metodología de este autor.

Las discusiones en torno a quién fue el inventor del arte de enseñar a los sordos y sobre quiénes ejercieron con anterioridad a Pablo Bonet este magisterio (Ponce de León, Ramírez de Carrión) han ensombrecido la importancia de esta primera obra publicada sobre la educación lingüística de personas con sordera en el contexto español. De hecho, la tendencia en España ha estado más centrada en acusarle de oportunista que en reconocer las aportaciones de su obra. Como recoge Degérando, siguiendo lo expresado por Nicolas Antonio en su *Biblioteca española*, parece que Pablo Bonet publicó el método de su predecesor Pedro Ponce de León (Degérando, 1827). Además del “Libro primero de la redvction de las letras.” y el “Libro II Arte para enseñar a hablar los mudos”, la obra incluye un “Tratado de las cifras.”, un “Tratado de la Lengva Griega.” y “Advertencias para valerfe de este Arte las naciones esfrangeras.” (Pablo Bonet, 1620).

En el mismo contexto y en el mismo siglo en que se publica la *Redvction de las letras y Arte para enseñar a ablar los mudos*, otros preceptores y maestros se dedicaron a la instrucción de sordos. Destaca Manuel Ramírez de Carrión (1579-1650) que

precedió a Pablo Bonet en este magisterio. La primera profesión que tuvo Ramírez de Carrión fue la de maestro de escuela. A edad muy temprana enseñó en Hellín a hablar a un sordo. Al conocerse la noticia fue llamado a Montilla (Córdoba) para que se encargase de la enseñanza del sordo D. Alonso Fernández de Córdoba y Figueroa, marqués de Priego. Las noticias más concretas respecto a los sordos enseñados por Ramírez de Carrión las dio él mismo, ofreciendo una relación exhaustiva de aquellos alumnos a los que enseñó (el marqués de Priego, el marqués del Fresno, Juan Alonso de Medina, Antonio Docampo y Benavides, etc.) en el prólogo de su obra *Maravillas de Natvraleza*. En este mismo libro, que no es ni mucho menos, un libro sobre la enseñanza de los sordos, explica las causas de la mudez (Navarro Tomás, 1924). Dejó Montilla para ir a Madrid en, al menos, tres ocasiones:

- La primera hacia 1615 para hacerse cargo de la enseñanza de D. Luis de Velasco, marqués de Fresno y hermano del condestable D. Bernardino. Se ocupó de la enseñanza de ambos hermanos en esta casa durante varios años en los que coincidió con Juan Pablo Bonet.
- Debió hacer otro viaje en 1623 para finalizar la educación de D. Luis de Velasco.
- La tercera ocasión en 1636, hallándose en Madrid la princesa de Cariñán, esposa del príncipe Tomás Francisco de Saboya, para ocuparse de la instrucción del sordomudo Emmanuel Filiberto Amadeo, hijo de dichos príncipes.

En 1618 el impresor de Montilla Juan Baptista de Morales, en su libro *Pronvnciaciones generales de lengvas*, habló de Ramírez de Carrión en los siguientes términos:

Manuel Ramirez de Carrion, Maestro de Príncipes. Milagro de las gentes, en estos tiempos. Pues en ellos ni en los passados, se a conocido, quien con arte tan suabe, y breue reforme los defectos de naturaleza en parte tan principal, y cosa tan esencial como es el hablar; pues con ella enseña escribir, leer, entender, y hablar los mudos. Con tan verdadera, y propia pronunciacion, como si vberan estudiado, y aprendido muchas lenguas.

(Baptista de Morales, 1623, 28-29).

Este autor aseguraba que Ramírez de Carrión enseñaba a los mudos a “escribir, leer, entender y hablar” y que el modo breve de enseñar a leer que se encontraba al principio de su libro *Pronvnciaciones generales de lengvas*, era el mismo que utilizaba dicho maestro. Un modo de enseñar a leer que tiene como fundamento el mismo principio simplificador del nombre de las letras expuesto por Juan Pablo Bonet en la *Redvction de las letras...* Ramírez de Carrión hace referencia a esa “inventiva” suya con la que en trece días enseñó a leer al condestable D. Bernardino:

Pues no he de passar en silencio otra inuētua mia, que no estimo en menos, q̄ es el auer reducido el modo de enseñar a leer a metodo tã fácil, y a termino tã breue, q̄ pueda vn niño en quinze dias, y a lo sumo en vn mes, aprender a leer de leido, q̄ en otras partes llama decorado, cō la perfección q̄ si huiera aprendido dos años por el modo con q̄ comunmente se enfeña en las escuelas.

(Ramírez de Carrión, 1629, V-VI).

También, Cristóbal Baptista de Morales, que falleció antes de 1618, seguía este mismo método que su hermano Juan Baptista de Morales sacó a la luz en su obra:

Por auer visto el grande fruto, q̄ en pocos dias de enseñança se conocia en los Dicipulos, que mi Hermano Cristoual Baptista de Morales enseñò; y auer hallado entre sus papeles el arte que guardaua, y parecerme que no es jufto, ya que el murió tã moço, dexar de procurar falga à luz para que algunos de su professiõ se aprouechen, aprouechando a sus dicipulos, y porque no fue conocido, ni tubo el nõbre que otros Maestros an tenido serà jufto yo lo dé a conocer.

(Baptista de Morales, 1623, 2).

El interés para nuestra investigación viene dado por la inclusión en esta obra del capítulo “Letras por la mano para hablar, y entenderse principalmente con Mudos, y Sordos” (Baptista de Morales, 1623, 28-30) que revela la cuestión de la importancia dada al uso del alfabeto manual como medio de comunicación y como recurso en las enseñanzas de los sordos instruidos por Ramírez de Carrión.

La diferencia más importante entre los alfabetos que aparecen en las obras de estos autores reside en el hecho de que el abecedario demostrativo de Pablo Bonet incorpora las ilustraciones con las configuraciones de la mano para cada letra. Del

alfabeto manual utilizado por Ramírez de Carrión, solo tenemos la descripción verbal⁶. (Cfr. Apéndice documental, 1.2.3).

El siglo XVII no produjo en Francia ninguna obra sobre esta temática educativa. Las publicaciones de Amman ejercieron una gran influencia en los educadores franceses del siglo XVIII. En el *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets* del abate Deschamps, publicado en 1779, se incluye la *Dissertation sur la parole*, traducida del latín de Jean Conrad Amman por M. Beauvais de Préau, Doctor en Medicina de Orléans. Esta obra será la primera que se incluya en la muestra de la presente investigación, por tanto, puede observarse en el capítulo de análisis de los resultados en el contexto francés.

2.2.3. Metodología de enseñanza de la lengua en las primeras obras didácticas españolas para la educación de sordos

2.2.3.1. La obra de Juan Pablo Bonet

Como se ha señalado, en el Siglo de Oro⁷ español surge la primera obra didáctica para la enseñanza de sordos *Redvction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mvdos* (1620). Se gesta en un contexto propicio al preceptorado⁸. Es destacable la aplicación a la educación lingüística de sordos de la doctrina fonética que subyace en su método y el tratamiento de lo que hoy se denomina “didáctica de la expresión oral”, entonces “arte de enseñar a hablar a los mudos”. Su autor, Juan Pablo Bonet, halló:

(...) al fin via secreta por donde entrar y camino llano por dõde falir, fundado todo en que la nominación con que nos firuen nuestras Ietras, es tan simple, que se fugeta à fer demonstrativa, y la inteligẽcia de las

6 Véase para una comparación de estos alfabetos y el de Melchor de Yebra el artículo del P. Andrés Ivars: “Cuestionario Histórico ¿Tiene el Padre Melchor de Yebra, franciscano, algún título para poder figurar entre los precursores del arte de enseñar a hablar a los sordomudos?”, en *Archivo Ibero-americano*, 1920, XIII, 383-396.

7 Lope de Vega le dedica el poema que se incluye en la obra (Pablo Bonet, 1620).

8 En el prólogo al Lector confiesa: “A esto me mouieron el amor y obligaciones de la cafa del Cõdestable mi Señor, dõde al presentefè ve en vn hermano de su Excelẽcia esta lástima (...) y el cuidado inmenfo cõque mi señora la Duquesa Su madre ha procurado intẽtar los posibles remedios, para suplir este deffecto, bulcando perfonas, y haziendo liberales gastos porq̃ no q̃dase vn tan grã señor sinremedio.” (Pablo Bonet, 1620, 12).

demostraciones no la nego la naturaleza à los mudos, antes quiso suplir
cõ vna agudissima atencion que les dio mucha parte de lo que les auia
quitado en el oydo (...)

(Pablo Bonet, 1620, 13).

Desde el prólogo, se propone seguir el camino de la naturaleza, de las demostraciones, de los sentidos y la suplencia de unos por otros: el camino llano por donde salir fundado todo en las nominaciones de las letras y su “reducción” (vía secreta por donde entrar). La parte dedicada a la “reduccion de las letras” ha sido estudiada por Tomas Navarro Tomás en su artículo titulado “Doctrina Fonética de Juan Pablo Bonet”:

El objetivo de la primera parte de su obra va dedicada principalmente a demostrar que todos estos nombres (de las letras), así como los de las demás consonantes, eran igualmente impropios. El nombre de cada letra, según Bonet, debiera consistir estrictamente en el fonema resultante de la mera emisión del sonido por esa misma letra representado.

(Navarro Tomás, 1920, 152-153).

En el segundo libro, Pablo Bonet se ocupa del sordo y de los medios para instruirlos. Consciente de la facilidad con que podían suplir la falta de oído agudizando la vista, Pablo Bonet hace concurrir dos medios al mismo tiempo: la pronunciación y el alfabeto manual. Para obtener la primera, se ejercita al sordo para que disponga su lengua, sus dientes y sus labios en la posición conveniente para la emisión de cada letra y se le hace exhalar el soplo necesario para emitir la voz. En cuanto al alfabeto manual, su empleo es tan simple como fácil. Estos dos alfabetos se ponen en correspondencia de forma que los sordos sepan pronunciar la letra que la mano le muestra y designar con la mano la letra pronunciada. Así, le es fácil al sordo aprender a leer: se le muestra con el dedo la letra escrita, que corresponde a la del alfabeto manual y la pronunciación (Navarro Tomás, 1920).

Al alfabeto manual Pablo Bonet añade una descripción de las posiciones y movimientos de los órganos que intervienen en la pronunciación de cada letra. Indica que el maestro puede mostrar los movimientos de su boca o ayudarse de una lengua de cuero. Recomienda que antes de la enseñanza de la pronunciación se le familiarice con el alfabeto manual. Los grabados con el abecedario “demonstrativo” proclaman la importancia de la imagen para el aprendizaje de la lengua. Las letras manuales

simbolizan además las “cifras en número de cuenta latina y en cuenta castellana” y asegura la interpretación bilingüe (Cfr. Apéndice documental 1.1.3-1.1.6):

(...) Y así, el instrumento ñ se ha de tomar para enseñarles, ha de ser aquel en que ellos están más diestros, y el sonido de las letras se les ha de dar a entender por demostraciones. Y se podrá ser hacer por averlas dexado en el libro pasado desnudas y purgadas de aquella composición que tenían los nombres de las diez y siete, y con esto apropiadas para que las reciba el mudo (...)

(Pablo Bonet, 1620, 126).

Los principios de sensualismo y orden natural se instauran. La suplencia de un sentido por otro va definiendo las estrategias de aprendizaje:

Por lo que hemos dicho en el capítulo antecedente quedamos excluidos de poder valer del oído, y conforme a esto, necesitados de procurar que otro sentido supla la falta de aquel. Esto podrá ser hacer la vista, que ya que por ella no pueda entrar la voz, podrá el conocimiento de su formación, tan ábil y perfectamente, que la forme el mudo como si la hubiera oído. Y para esto se debe tener por cierto que son prestísimos en aprehender las demostraciones que se les hacen, porque así pretenden suplir la falta del oído, y muy hábiles en facilitar las que ellos hacen para ser entendidos, y suplir la de la habla.

(Pablo Bonet, 1620, 125-126).

Tras haberle dotado de este instrumento, se ocupa de darle la inteligencia de la lengua castellana y de enseñar las reglas de la gramática. Reduce a tres las partes de la oración: los nombres, los verbos y las conjunciones (que comprende las preposiciones, los adverbios y las interjecciones). Aconseja los ejercicios de preguntas y respuestas y la lectura para que aprendan a utilizar estos elementos del discurso. Con el uso repetido y bien dirigido se enseña el género, el número y las terminaciones que afectan a los nombres. Siempre aplica ejemplos y objetos ya conocidos por los alumnos y los pone ante sus ojos. El libro de Juan Pablo Bonet incluye listados de adverbios, preposiciones, verbos; la reproducción de las conjugaciones y la serie de nombres naturales. A continuación mostramos un ejemplo de cómo se le enseñará al “mudo” el género gramatical: explicita la regla gramatical y se ponen ejemplos y excepciones a la regla siguiendo la gramática y diccionario de Nebrija:

(...) en la lengua castellana son (como queda dicho) estos dos géneros los que concuerdan con los artículos, el, y la, y en los nombres que no guardan alguna de estas dos especies de varón o hembra, las letras

finales dellos las fugetan a genero, y afsi fequiremos effa orden para reducirlos a reglas.

Todos los nōbres acabados en, a, ad, ed, id, ud, ion, as, ez, iz, fon del genero, la, y puefto que no ay más de dos generos, ferán todos los reftantes del genero, el, con que pudieramos efcufar exprefarlos, pero como es la mifma ignorancia el mudo, quien le va enfeñando será necesario q̄ fea en muchas cofas muy prolixo, y en lo que aora vamos hablando, fe ha de tener aduertencia de que los nombres que significaren varon ò hembra, figuen el articulo de fu genero, porque no fe regulã por las letras finales de fus nombres, fino por la fignificación dellos (...). Y porque estas reglas generales tienē algunas excepciones, pondremos aquí las que auemos podido hallar conforme al diccionario Castellano de Antonio de Nebrija.

(Pablo Bonet, 1620, 179-182).

Aunque la explicitación del contenido gramatical y los listados con palabras, reglas y las excepciones son una constante, se parte del ejemplo o de la demostración y se requiere del niño la comprensión del significado y la memorización. El contenido es cíclico y repetitivo. El principio de orden natural que explicitará Comenius.

Para enseñar los tiempos verbales recurre a los signos (que curiosamente son idénticos a los utilizados en las lenguas de signos actuales) que indican los tiempos presente, pasado o futuro. Los verbos designan acciones que se ejecutan por una o varias personas. Se distinguirá entre los días de la semana, el día y la noche y los tiempos pasados (proyectando las manos hacia atrás) o futuro (proyectando las manos hacia adelante):

Primeramente fe le dirà, efto fe llama dia, moftándole generalmente la claridad de la luz, y en fiendo noche obfcura, dezirle, efto fe llama noche, y hazerle que tome biẽ en memoria los nombres, y otro dia figuiente preguntarle lo mifmo, que por la contrariedad de la noche entendera lo que es dia con facilidad. ſabido lo que es dia, y lo que es noche, fe le enfeñaran los nombres de todos los de la femana, empeçando desde el Domingo, haciendo vna accion que fignifique cosa prefente, como feñalandole con la mano el compas de mufica, y el dia de mañana llama, Lunes, y quãdo dixeren mañana, irà haziendo vna accion con la mano para adelante en arco, q̄ fignifica cofa q̄ no ha llegado, como tiempo por venir, y no nōbrarle mas dias hafta el Lunes q̄ fe le dirà cõ la mifma acciõ, el dia de oy fe llama Lunes, y el diade mañana fellama Martes, haziendo la accion dicha para adelante, y el dia de ayer fe llama Domingo, boluiẽdo la mano para atras fobre el ombro, q̄ fignifica cofa paffada, q̄ con efto, y echar de ver que le dizen el nombre del dia que pafò, entenderà lo que fignificò esta palabra, ayer, y por la mifma razon lo que fignifica esta palabra mañana, y desta manera todos los dias de la femana (...)

(Pablo Bonet, 1620, 199-200).

Y demostraciones también para entender el significado de las acciones expresadas por los verbos aunque inmediatamente siguen las reglas gramaticales y excepciones expuestas en listados que es preciso memorizar y ejercitar una vez que la significación de las palabras queda asegurada:

Y porq̃ todas las significaciones de los verbos son de cosas que no tienen ser real, como auemos dicho, fino que significan acciones, se le enseñaran al mudo haziendolas lo más apropiadas que se pudiere, como correr, pallear, reyr, y en los verbos que significaren pasión del anima, se guardará el mismo orden que se dixo en los nombres desta calidad, y con cada vna de las reglas de los verbos, se pone vn indice largo de los más comunes en nuestra lengua Castellana, y que se varien por aquel, y podrá el mudo yrlos tomando de memoria, y juntamente le enseñaran las significaciones, para que cuando leyere, ò oyere alguna variación dellos conozca la significación y tiempo.

(Pablo Bonet, 1620, 196).

Los tres últimos capítulos ofrecen un verdadero interés ya que el autor muestra cómo el alumno debe de ser ejercitado por medio de comparaciones para que note las diferencias y las analogías de los objetos, de forma que destaquen el contraste, clasifiquen con orden y se hagan una idea justa de los términos que los expresan. En el capítulo XXI dedicado a “Como se le han de enseñar al mudo las contraposiciones de las cosas”, insiste en la importancia de la comprensión. No se trata solo de saber pronunciar las palabras:

Los nombres de las contraposiciones se le han de enseñar de manera que no sea solamente saber pronunciar las palabras, fino entender las significaciones dellas, como, grande, pequeño, alto, baxo, ancho, angosto, largo, corto, frio, caliente, claro, oscuro, bueno, malo, pesado, ligero, y otras cosas semejantes, y así mismo los colores de las cosas, poniendole los similes delante, para que entienda aquello que dize.

(Pablo Bonet, 1620, 264).

En la metodología general de la enseñanzas de la lenguas del siglo XVII, durante las clases de gramática, los procedimientos de memorización/restitución (aprendizaje memorístico en estudio o en casa tras la recitación en clase) conserva la importancia primordial propia de la Edad Media, tanto por los textos seleccionados y las reglas de gramática con sus ejemplos como por el vocabulario. Este no está aún agrupado por temas (como se hará a finales del siglo XIX) sino únicamente por criterios formales, sean propiamente léxicos (familias de palabras constituidas a partir de raíces o

procedimientos de derivación o composición comunes), sean gramaticales (listas de las preposiciones de lugar, de los adverbios de manera, adjetivos o substantivos presentando la misma regularidad o irregularidad morfológica o sintáctica, etc.). Pablo Bonet sigue en estas cuestiones metodológicas las prácticas propias del método tradicional: el tratamiento de la gramática, los procedimientos de memorización/restitución, la agrupación del vocabulario por criterios formales gramaticales.

Como indicará Comenius, para enseñar las lenguas muertas se sigue el modelo de enseñanza de la lengua materna escrita. Siguiendo esta fórmula, Pablo Bonet aplica el método de reducción de las letras con el que acceder a la lectura no solo a la lengua castellana sino también a la lengua griega. Para Pablo Bonet, el aprendizaje de griego y latín eran necesarios para poder acceder a la lectura de los textos originales en esas lenguas y evitar los problemas de una mala traducción.

El único procedimiento que no desarrolló fue el relativo a la lectura labial. Estimaba que el maestro no sabría dar reglas positivas sobre este tema y creía que el desarrollo de esta habilidad dependía exclusivamente de la sagacidad del alumno.

Podemos concluir que la metodología seguida por Bonet para enseñar la lengua a los sordos se aproxima a la caracterización que Germain plantea refiriéndose a las propuestas de Comenius, adelantándole en el tiempo. Desde este punto de vista, el método de Pablo Bonet puede ser incluido en una aproximación al método natural o práctico que toma forma ese siglo. No obstante, el peso de la metodología tradicional de enseñanza de lenguas, a través de la gramática, con los listados de vocabulario agrupado siguiendo criterios puramente gramaticales, ocupa un espacio considerable en la obra.

2.2.3.2. La publicación de Baptista de Morales

Este mismo siglo, el preceptorado en la educación lingüística de sordos tiene otro representante en la figura de Manuel Ramírez de Carrión. El método recogido en *Pronvnciaciones generales de lengvas* no solo es el seguido por el preceptor de sordos pertenecientes a la nobleza, sino que se empleaba también en las “escuelas de leer, escribir y contar” con excelentes resultados.

La primera parte se dedica a la “Ortografía breve, y pronunciaciões generales.” Ortografía definida como “(...) vna recta pronunciaciõ de las letras de el A.b.c. y ciencia de Saber biẽ leer y efcibir; y porque lo vno, y lo otro nace de fãber pronunciar (...)” (Baptista de Morales, 1623, 8). Esta es la parte que más interesa a este estudio. Plantea un método de lectoescritura usado por los jesuitas en las escuelas a su cargo, basado fundamentalmente en los principios de reducción de las letras ya expuesto por Pablo Bonet. Esto es, un “Modo de enseñar a leer, y escribir juntamente”⁹. Aunque empieza con las vocales¹⁰, la enseñanza va siguiendo el orden alfabético para ir explicando para cada letra su pronunciación y combinaciones. Dando cuenta, mediante listados, de las posibles sílabas directas, inversas y trabadas. (Cfr. Apéndice documental 1.2.2).

Se trata de un método de lectoescritura que utiliza los procedimientos de la metodología tradicional de enseñanza de lenguas en la variante de método tradicional teórico (MTT): “Explicación/Memorización (reglas y vocablos)/Aplicación.” (Fernández y Suso, 1999).

Baptista de Morales explica cómo se desarrollaban las rutinas de clases en las Escuelas de la Compañía de Jesús de la ciudad de Cádiz, Sevilla (en los Talabarteros) y Aguilar donde enseñó su hermano Cristóbal Baptista de Morales, discípulo del Hermano Juanes de Jáuregui (“Juanes de Iauregui”). Destaca el papel que juegan los alumnos más avanzados que corregían a los demás las planas¹¹. Se usaba el deletreo siguiendo el alfabeto manual que figura en esta obra, por lo que era común esta práctica con todos los niños y no solo con los sordos¹². Sobre el tipo de ejercicios que se

9 La lectura y escritura se enseñaban de forma separada. Era más económico enseñar a leer que a escribir.

10 Indica que este método conseguía que las personas de entendimiento aprendieran a leer y escribir en breve tiempo. Procedía así:

Moftrauales las cinco letras vocales, y conocidas, y sabidas nõbrar, y hazer, formaua dellas dicciones, y partes, y nõbres enteros, como .ai.oi.ea.uuo.ouia,&c.las quales deletreauan, y pronunciauã de coro en breue espacio. Añadiales la .m. y la .r. pronunciando las simples lĩn las .ee. de que fe componen. La .m. cerrando los labios, y la .r. poniendo la lãgua en el paladar (...).

(Baptista de Morales, 1623, 5).

11 Sobre la enseñanza mutua, Cfr. Fernández y Suso, 1999, 154.

12 “Tomaua en las manos las pronũciaciones que adelante van pueftas” (Baptista de Morales, 1620, 5).

realizaban, la práctica oral conjunta, repitiendo en coro las letras del abecedario, era diaria.¹³

Aunque en los programas analizados en este siglo se le dé mayor importancia a la enseñanza de la pronunciación (ortografía), considerándola en tanto que lectura en voz alta y por ende, del habla, el gran maestro Pablo Bonet no descuida el significado de las palabras. Las destrezas de lectura y escritura se plantean por separado en los primeros niveles de alfabetización. El método diseñado para la enseñanza de la lectoescritura no es exclusivamente para sordos.

2.3. La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el siglo XVIII: Los inicios de la escuela francesa y controversias

2.3.1. La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el siglo XVIII

En el siglo XVIII, dentro del panorama metodológico general destaca la importancia del pensamiento didáctico de numerosos filósofos, pedagogos y gramáticos que intentarán aplicar a la enseñanza de lenguas extranjeras los nuevos principios de una pedagogía moderna. En esta corriente se pueden incluir en Francia la “escuela sensualista” de Condillac, la pedagogía llamada “racionalista” de Diderot y de la Chalotais y la filosofía educativa de Rousseau (Puren, 1988, 38-39).

Los grandes principios que vuelven constantemente en los textos de todos estos autores permanecen, por otra parte, hoy en día, en la base de la enseñanza moderna de las lenguas como en toda pedagogía escolar (Puren, 1988):

- a) Tiene en cuenta las capacidades de los alumnos, sus intereses y sus necesidades.
De ahí las ideas sobre:

13 “(...) y dezia las de vnas letras por la mañana, y de otras por la tarde en voz alta, respondiéndole los demás, como quando se dize la tabla de cuenta, nombrando las letras de cada pronunciación de por sí, como quien va deletreando, y diziendo la pronunciación que dellas se formaua junta: de manera que en toda la semana le daua buelta (...)” (Baptista de Morales, 1623, 4-5).

- Selección de los primeros contenidos temáticos en el mundo concreto y familiar de los alumnos.
 - La progresión de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general. Para Du Marsais, “le grand point de la didactique, c’est-à-dire de la science d’enseigner, c’est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l’esprit les unes et les autres” (Puren, 1988, 39).
 - La presentación de los contenidos lingüísticos en textos auténticos o fabricados, o al menos en frases completas, y no en listas.
- b) Se solicita no solo la inteligencia de los alumnos sino también y, en primer lugar, sus facultades de aprehensión directa por los sentidos. Comenius escribe en su *Didactica Magna*: “il n’y a rien dans l’entendement qui n’ait été auparavant dans les sens” (Puren, 1988, 40). La vista y el oído son los dos sentidos a los que recurrir en clase. Algunos autores como De Vallange, en su *Art d’enseigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu’ils s’en aperçoivent* (1730), recurren al sentido del gusto, proponiendo enseñar la gramática a través de la manipulación de pasteles en los llamados “hornos gramaticales” destinados a ser progresivamente consumidos por los jóvenes alumnos.
- c) Se incentiva continuamente la actividad de los alumnos y, por ejemplo, entre los reformadores de la enseñanza de lenguas se impone la tendencia al método socrático (el diálogo oral profesor/alumno) como forma privilegiada del trabajo en clase, así como el recurso al juego en la enseñanza de los jóvenes niños. En su obra ya citada, De Vallange propone también para el aprendizaje de la gramática, la utilización de juegos de cartas, imágenes, brazaletes, abanicos, muñecas, la imprenta, la musique o los dedos de la mano: “(c’est la “grammaire musicale ... qui enseigne le latin en chantant”) (...) (c’est la “grammaire digitale”, que l’on apprend “en badinant sur les doigts”)” (Puren, 1988, 40).

A pesar de la permanencia y la riqueza del pensamiento didáctico reformista durante todos estos siglos, la metodología tradicional de enseñanza de las lenguas clásicas y modernas resistió de una forma impresionante, sobreviviendo así en la

enseñanza escolar francesa sin ponerse en cuestión institucionalmente hasta mediados del siglo XIX.

El siglo XVIII representa, por tanto, el asentamiento de la enseñanza de las lenguas denominado método tradicional. Para Sánchez (1998) el método tradicional es un método genéricamente gramatical y la enseñanza no fue unívoca sino que los elementos que la integraron presentaron un número y una cualidad variados. Cuando los lenguajes "modernos" comenzaban a introducirse en el currículum de las escuelas europeas del siglo XVIII, se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se habían usado para enseñar latín. Los libros de texto consistían en citas de reglas gramaticales abstractas, listas de vocabulario y oraciones para traducir. Hablar el idioma extranjero no era el objetivo y la práctica oral se limitaba a la lectura en voz alta de los estudiantes de las frases que habían traducido. Estas frases se construían para ilustrar el sistema gramatical del idioma y consecuentemente no tenían ninguna relación con el lenguaje de la comunicación real. Los estudiantes trabajaban traduciendo frases (Titone, 1968).

Siguiendo a Germain (1993), las características que conforman el método tradicional se resumen en:

- Concepto de lengua: la lengua se concebía como un conjunto de reglas y excepciones que se podían observar en el texto escrito. El aprendizaje de una lengua era sinónimo de disciplina mental. El principal objetivo era leer obras literarias y traducirlas.
- Concepto de aprendizaje: Este consiste en memorizar reglas, ejemplos y listas de vocabulario de manera que se domine la morfología y la sintaxis.
- Concepto de enseñanza: El profesor es el agente principal que elige los textos que hay que estudiar y que prepara las preguntas de comprensión de los mismos. El alumno es un mero receptor, un agente pasivo. La cultura venía representada por los autores literarios de prestigio y era también sinónima de Bellas Artes.
- Material didáctico: Textos literarios presentados en un libro de texto.
- Los contenidos: La enseñanza tiene como soporte didáctico los textos

literarios, el vocabulario que aparece en los mismos, la morfología y la sintaxis. El vocabulario se aprende de memoria, apareciendo en forma de listas de palabras fuera de contexto. Cada lección tiene, como núcleo principal, los elementos gramaticales que han de ser estudiados y además son los que aparecen en el texto, así que no hay ni organización ni graduación de los contenidos gramaticales.

- Papel de la lengua materna: Es la lengua que se utiliza para comunicarse en clase y para las explicaciones.
- Las actividades: Fundamentalmente, ejercicios de traducción, lectura y ejercicios escritos.

Otros autores se refieren a él como Método Tradicional Teórico (MTT) de enseñanza de lenguas extranjeras que consiste en:

(...) una aplicación estricta del método escolar de enseñanza del latín (...) se efectuaba bajo los principios de conceptualización (previa) y aplicación (posterior), que se concretaban en los procedimientos siguientes:

- a) Explicación del profesor de una porción gramatical (una regla, un verbo,...) con un comentario y un ejemplo
- b) Memorización de tal explicación
- c) Recitación
- d) 1º año: "lectura versional (...)
- e) 2º año: traducción de la L1 a la L2 (...)

(Fernández y Suso, 1999, 157).

De tal forma que se diferencia del método materno, del método práctico y del método tradicional teórico práctico (MTTP). Este último, considerado como la cuarta corriente metodológica que intenta reformar los procedimientos de enseñanza de las lenguas (incluido el latín) que se señalaron como propias del MTT, mediante su conjunción con el método práctico. Otras características de esta metodología de enseñanza de lenguas a partir de la segunda mitad del siglo XVIII son: en primer lugar, el principio de seguir el camino de la naturaleza. En este sentido Pluche señala: "l'ordre de la nature demande qu'on montre d'abord aux yeux, ou qu'on fasse concevoir en français ce qu'on veut retenir en latin" (Pluche, 1735, 14). En segundo lugar, el acceso al sentido que se hace a través de la lengua materna al igual que ocurre en el método tradicional. Otra característica del MTTP consiste en una inversión del ordenamiento de los procedimientos, Fernández y Suso señalan el esquema siguiente:

1. Explicación de la regla gramatical
2. Memorización de la misma, junto a una lista de vocabulario y un diálogo.
3. Ejercitación-repetición de frases-combinación de las frases: aplicación práctica de los elementos memorizados.

(Fernández y Suso, 1999, 169).

Finalmente, en cuanto a tipo de ejercicios destaca en el MTTP

(...) la sustitución del ejercicio de composición tradicional, o tema, compuesto en general por enrevesadas frases que ejemplificaban la dificultad gramatical expuesta en la regla anterior, por la traducción al francés de “un libro castellano muy claro y fácil como el Catón (...) la postulación a favor del aprendizaje a través de la práctica: el ejercicio de traducción consiste precisamente en una práctica de todo lo anteriormente aprendido.

(Fernández y Suso, 1999,181).

2.3.2. Educación de sordos en Francia y España en el siglo XVIII

La Ilustración representa un periodo de relativa fecundidad en el campo filosófico y lingüístico gracias a la actividad de los eruditos y los anticuarios así como a la creación de escuelas públicas para sordos hacia la mitad del siglo XVIII.

Cuando la educación de los sordos apenas se consideraba, la atención pública se centró en París en la figura del judío de origen portugués Jacob Rodríguez Pereira (1715-1780). Además de este maestro, el Siglo de las Luces vio trabajar simultáneamente en esta instrucción al abate L'Épée, al abate Deschamps, a Rousset, Rossel y Ernaud en Francia. También destaca, a finales del siglo XVIII, el abate Sicard. Heinicko es el educador que sobresale en Alemania. Los discípulos del abate L'Épée que se formaron en París fundaron escuelas no solo en Francia sino en distintos países europeos, extendiendo así sus enseñanzas. En España, solo contamos con la publicación en 1795 de la obra de Lorenzo Hervás y Panduro *Escuela española de sordomudos ó Arte para enseñarles à escribir y hablar el idioma español*.

Rodríguez Pereira (1715-1790) destacó en el arte de enseñar a hablar a los sordos en París. Así se recoge en la primera edición de la *Encyclopédie* en el artículo “Muet” de Diderot (Valade-Gabel, 1875). Fue preceptor en familias adineradas. El primer alumno conocido de Rodríguez Pereira fue Azy d'Etavigny que tuvo,

anteriormente, un maestro sordo llamado Étienne de Fay. Hacia 1710, en Amiens, el sordo de nacimiento, Étienne de Fay, llamado el viejo sordo de Amiens, que había llegado a ser profesor, arquitecto y diseñador impartía enseñanza a través de gestos en la abadía Saint-Jean. Fue el primer ejemplo conocido de enseñanza de un profesor sordo de otros sordos en lenguaje gestual (Seguin, 1847).

Pero el alumno más famoso de Pereira fue Saboreux de Fontenay quien, según el abate L'Épée, hacía gran honor a su institutor y se encontraba en estado de componer obras y darlas al público. (Épée, 1784). Diderot, no sabiendo responder a algunas cuestiones planteadas sobre la *Lettre sur les sourds et muets, à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent* (anónima hasta ser publicada por él mismo en 1751), alude a Saboreux con el apodo de "le muet" (Bégazu-Deluy, 1990). En esta obra, se propone una historicidad de las lenguas; los gestos vehiculaban el sentido pero los gritos los fueron sustituyendo progresivamente dando lugar al nacimiento de las lenguas orales arbitrarias (Leroy, 2005).

En la *Histoire de l'Académie royale des sciences* de la edición parisina de 1749 se puede leer que Pereira presentó a ese cuerpo sabio a dos sordomudos a los que enseñó a escribir y a hablar (Valade-Gabel, 1875). Para su instrucción se servía de un alfabeto manual que él mismo creó y que denominó dactilología. Según Pereira su alfabeto no era el conocido como alfabeto manual español, aunque de este último había tomado muchas señas para el suyo. Aumentó y perfeccionó notablemente su alfabeto para acomodarlo al idioma francés (Hervás y Panduro, 1795).

Pereira extendió en París el rumor de que llevaba ejerciendo su método antes de que el abate L'Épée hubiera abierto en 1755 una escuela pública en donde por caridad instruía a los sordos. Según el abate L'Épée, Pereira dividía la instrucción en dos partes principales: la pronunciación y la inteligencia. Enseñaba primero a los sordos a leer y a pronunciar el francés pero sin hacérselo comprender. Se reservó el secreto de su método. Lo tuvo siempre como un misterio y prohibió expresamente a sus discípulos revelarlo (Épée, 1784).

Hacia 1760, Ernaud presentaba en La Academia de las Ciencias de París una memoria sobre los sordos. Mencionaba en ella a Rousset y Rossel que, sobre la misma época, se ocupaban de esta instrucción y exponía en esa memoria los resultados que él

mismo había obtenido. Rousset profesaba su arte en los alrededores de Nîmes y Rossel en la ciudad de Lausanne. En 1757, Ernaud había presentado en la misma Sociedad sabia a un sordo instruido. Este sabía escribir y comprendía lo que se le decía por los movimientos de labios de su interlocutor. La facultad de percibir de esta forma las cosas que se decían se ceñía a las palabras en las que las posiciones de los dientes y los labios eran visibles; las palabras para cuya pronunciación la garganta o la lengua entraban en juego eran difícilmente percibidas por los sordomudos, porque los movimientos de la lengua no eran visibles. Quince días antes de defender su memoria, presentó otro tema. La memoria de Ernaud revelaba que Rossel enseñaba a los sordos a hablar haciéndoles colocar la mano sobre la cabeza del interlocutor. Otro institutor, según Ernaud, les enseñaba haciéndoles poner la mano sobre su propia garganta cuando pronunciaban y, una vez enseñada la articulación, recurría al alfabeto manual que se usaba en España y en Italia. Así procedía Ernaud, que parecía haber sacado un buen partido de ese método (Hervás y Panduro, 1795).

En 1779, apareció el primer libro escrito por un sordo, Pierre Desloge, *Observation de un sourd-muet sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*. Sordo desde los siete años, había tenido tiempo para adquirir los rudimentos del francés y se puede suponer que los había desarrollado después, a fuerza de trabajo, gracias a los libros que leía. Como de Fay, Desloge da a conocer que ya existía una lengua de signos estructurada en Francia mucho antes de la invención de los signos metódicos del abate l'Épée. Pierre Desloge escribió su libro para defender esta lengua de signos y su enseñanza de quienes planteaban que los gestos no llevaban a nada y especialmente contra la obra del abate Deschamps. Por esa misma razón, apoyaba la opción pedagógica del abate L'Épée que había publicado en 1776 su *Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques*. Dejó claro que el abate L'Épée no había ni creado ni inventado la lengua de señas sino que, por el contrario, la había aprendido de los sordos y mudos; rectificando solo lo que encontraba de defectuoso en ese lenguaje, ampliándolo y dándole unas reglas metódicas (Bézagu-Deluy, 1990).

El *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets* del abate Deschamps, publicado en 1779, sostiene la opción pedagógica basada en la importancia de suplir la carencia de un sentido por otros y apuesta por la enseñanza del habla y de la lectura labiofacial frente al uso de las señas metódicas del abate L'Épée. Propone el uso del alfabeto manual pero se manifiesta en contra del uso del lenguaje gestual de los sordos

en su educación. En nuestro estudio analizamos en el contexto francés del siglo XVIII las obras seleccionadas de los abates Deschamps, L'Épée y Sicard.

La figura, sin duda, más importante en la educación de sordos en el siglo XVIII, fue la de otro eclesiástico, el abate Charles Michel de L'Épée. A él se debe el éxito del método que revolucionó la educación de los sordos en Francia y Europa así como la creación de la primera escuela abierta a los sordos indigentes. El mismo abate comentaba en su obra las razones que le llevaron a ocuparse de esta instrucción¹⁴. Creyendo que las gemelas sordas, tras la muerte de su padre espiritual, el Padre Vanin, vivirían y morirían en la ignorancia de su religión si no intentaba algún medio de enseñarles, se llenó de compasión y se encargó de instruir las con todo lo que estuviera en sus manos. L'Épée, hasta entonces, solo se había ocupado de las materias teológicas o morales y se adentraba en una carrera que le era absolutamente desconocida. El método de las estampas no era de su gusto. El alfabeto manual francés que él sabía desde su más tierna infancia, solo podría serle útil para enseñar a leer a sus discípulos: se trataba de conducirlos a la inteligencia de las palabras. Los signos más simples, que consistían solo en mostrar con las manos las cosas cuyos nombres se escriben, bastaban para comenzar la obra; pero esto no llevaba muy lejos porque los objetos no estaban siempre ante los ojos y había muchos que no podían ser percibidos por los sentidos. Le pareció pues, que un método de signos combinados podía ser la vía más cómoda y la más segura porque podría igualmente aplicarse a las cosas ausentes o presentes, dependientes o independientes de los sentidos. Con esos signos metódicos podría hacerles comprender lo que decían (Épée, 1784).

Los filósofos vieron en esta experiencia educativa la ocasión de intentar verificar las hipótesis, las conjeturas, según Condillac, sobre el lenguaje de acción en los sordos instruidos por el abate L'Épée. Esto conllevó la consideración de las posibilidades expresivas de los signos y la necesidad de tenerlos en cuenta en materia pedagógica (Presneau, 1998). El abate L'Épée fundamenta sus ideas sobre los signos gestuales en

14 El Padre Vanin se ocupó de la enseñanza de dos sordas gemelas sirviéndose de estampas: "Le père Vanin, très-respectable Prêtre de la Doctrine Chrétienne, avait comencé par le moyen des estampes (reflource en elle-même très- foible & très-incertaine) l'instruction de deux soeurs jumelles, sourdes & muettes de naissance. Ce charitable ministre étant mort, ces deux pauvres filles se trouverent sans aucun secours (...) je fus touché de compassion pour elles (...)" (Épée, 1776, 8-9).

Descartes que había descrito que ningún animal podía llegar a tener un verdadero lenguaje, es decir, expresar mediante la voz o gestos algo relacionado exclusivamente con el pensamiento y no con los instintos naturales. Para L'Épée, los sordos se expresaban por un verdadero lenguaje, el de los signos. Lo que los animales eran incapaces de hacer (Presneau, 1998).

Reconociendo la importancia de la lengua de signos de los sordos y con la ayuda de un método, formó a sus alumnos y lo demostró mediante los ejercicios literarios en distintas lenguas que ellos mismos protagonizaron y que fueron públicos entre 1771 y 1774. “Cuatro años, cuatro cartas, cuatro programas” (Bézagu-Deluy, 1990). En 1771 y 1772 estos ejercicios se hicieron en italiano, en español, en latín y en francés. En esas cuatro lenguas y además en alemán y en inglés tuvieron lugar los que se hicieron entre 1773 y 1774. El rey de Francia protegió la nueva escuela¹⁵.

En la obra publicada en 1784, objeto del análisis detallado que contiene el capítulo 4 de resultados, *La véritable manière d'instruire les sourds et muets*, L'Épée incluyó la correspondencia mantenida con el institutor de Leipsick, Heinicko, sobre el mérito respectivo de los métodos que cada uno de ellos utilizaba. Esta polémica surgida entonces se convertirá en el germen de la constante controversia oralista/gestualista que ha posicionado a educadores de sordos a favor o en contra del uso de los signos de los sordos y de las señas metódicas en su instrucción.

Algunos textos recogidos por el abate L'Épée y tomados de esta correspondencia permiten conocer algún dato del alemán Heinicko. Este educador que merece una mención especial en la historia de la enseñanza de sordos, en una carta dirigida a su rival francés el 12 de julio de 1782, exponía brevemente las líneas básicas de su método señalando que veinte años antes, el método dactilológico estaba en la base de su enseñanza y que después este le pareció menos fácil y menos eficaz que el suyo que consistía únicamente en la pronunciación de los sonidos y de las articulaciones ayudándose del sentido del gusto que suplía el defecto del oído (Épée, 1784).

15 Personalidades de todas partes asistían a los ejercicios públicos: “Joseph II d'Autriche, en venant voir l'abbé de L'Épée, dans sa modeste école de la rue des Moulins, le signala à la Cour, c'était dire à la France entière, Marie-Antoinette et Louis XVI, compatissants et charitables, assurèrent l'avenir de l'enseignement des sourds-muets, par arrêt du Conseil de 1785.” (Buisson, 1903, 5).

En contraposición con los métodos empleados hasta entonces, la originalidad del método seguido por el abate L'Épée se encuentra en el uso de las señas metódicas, en gran medida tomadas de la lengua de signos de los sordos así como en la creación de nuevos signos “metalingüísticos” para indicar las nociones gramaticales o la etimología de las palabras. Su éxito residía en hacerles traducir de su lengua natural de signos a la lengua francesa o a cualquier otra, teniendo como intermediario sus señas metódicas.

Adaptó al francés el arte de enseñar a hablar que encontró en las obras de sus maestros Pablo Bonet y Amman y a esta enseñanza dedicó una parte de su libro. En su opinión, la enseñanza de la pronunciación requería poco tiempo y no daba la inteligencia de la lengua.

Los primeros maestros de sordomudos de Inglaterra, Suiza y Roma y otros venidos de distintas partes de Europa se formaron en París en la escuela del abate de L'Épée. Dos tercios de los futuros maestros eran eclesiásticos, los otros laicos. Había dos mujeres entre una veintena de candidatos. Los conocemos: el español De Angulo¹⁶, los austriacos Stork y May... (Bézagou-Deluy, 1990).

Hasta pasados dos años de la muerte de L'Épée, “no se concedió a su fundación el título de Colegio Real, por los decretos de 21 y 29 de julio de 1791” (Ballesteros y Fernández, 1845, 15). En 1794 pasará a llamarse Instituto Nacional de Sordo-mudos de París y el abate Sicard (1742-1822), nombrado en 1790 por Decreto de la Asamblea Nacional Francesa, se convirtió en el primer director. Sicard se había formado con el abate L'Épée: “El año de 1785 el arzobispo de Burdeos envió á el lado del abate l'Epée a un joven eclesiástico de su diócesis, el abate Sicard, que el año siguiente abrió bajo la

16 Ningún autor dedicado a esta temática da noticias sobre el español citado por L'Épée, a quien se refiere como “D'Angulo en Espagne” nombrándolo entre otras personalidades que visitaron su escuela en *La véritable maniere d'instruire les sourds et muets*. Sin embargo, en su carta IV con fecha de 1774 y recogida en la segunda parte de *Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques*, aportaba estos datos: “Difons donc aujourd'hui à quinconque voudra l'entendre, que dans l'espace de deux mois ou environ, & en ne prenant par semaine que quatre leçons d'une heure & demie chacune, M. Dom Francisco de Angulo, qui demeure à l'Hôtel de son Excellence Monseigneur le Comte d'Aranda, Ambassadeur extraordinaire du Roi d'Espagne, s'est acquis l'usage d'écrire sur le champ tout ce qu'il me plaît de lui dicter par des signes méthodiques.” (Épée, 1776, 64). Esta noticia se retoma en la primera parte: “(...) dans l'espace de deux mois, ou environ, M. Dom Francisco de Angulo, Espagnol, avoit acquis l'usage d'écrire sur le champ tout ce qu'il me plaifoit de lui dicter par mes lignes méthodiques. Je ne lui donnois que quatre leçons par semaines. (*Ibid.*, 69)

¿Se trata de “Don Francisco Antonio de Angulo, del Consejo de S. M. su Secretario, Oficial mayor de la Secretaría del Real Patronato, Académico del número, y Secretario de la Real Academia Española” (RAE, 1984, 90)? Apuntamos este dato que puede arrojar luz sobre investigaciones futuras.

protección del prelado una escuela de sordo-mudos en Burdeos.” (Ballesteros y Fernández, 1845, 15). El abate Sicard no sucedió inmediatamente a su maestro. La Comuna de París nombró sucesor provisional del abate de L'Épée a su discípulo, el abate Masse, que ejerció esta labor hasta que Sicard propuso su candidatura a la sucesión definitiva de L'Épée, solicitando se abriese un concurso al que se presentó él solo. Los progresos de su alumno sordo, Jean Massieu, le valió el reconocimiento para este cargo. En Burdeos, lo había iniciado en el francés escrito y en los rudimentos de signos. Cuando se fue a París, dejó el establecimiento que había fundado en Burdeos en manos de San-Sernín. El colegio de Burdeos se mantuvo gracias a la fortuna personal de este hasta que se decretó que pasara a ser pensión del Estado (Buisson, 1903). Massieu siguió a Sicard hasta París y se convirtió, tras Fay, en el segundo maestro sordo de Francia. Gracias a la intervención y a los testimonios de un discípulo, Sicard pudo escapar de la guillotina en 1793, durante la época del Terror. Entonces, fue apartado de la dirección del Instituto pero volvió nuevamente cuando Bonaparte tomó el poder en 1799. Tuvo que huir otra vez de Francia a la vez que Napoleón era desterrado a la isla de Elba en 1814.

Roch Ambroise Sicard alcanzó a ser uno de los lingüistas eminentes de su tiempo. Destacan sus obras: *Éléments de grammaire générale, appliqués à la langue française*, *La Théorie des signes*, *Le dictionnaire des signes*, *Les leçons analytiques* y *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*, esta última es fundamental para el tema de estudio de este informe de tesis, cuyo análisis perfilado aparece en el capítulo 4 así como en el apartado dedicado a la metodología de este autor en el actual capítulo.

Sicard se marca como objetivo esencial que sus alumnos adquieran nociones metafísicas. Esto obedece realmente a motivos religiosos puesto que para él el término de la reeducación es la posibilidad de explicar las verdades consoladoras de la religión. Pero este término supone un recorrido desde el comienzo, desde las ideas físicas, sensibles, más simples hasta las ideas complejas y abstractas (Branca-Rosoff, 1996).

Su sistema pedagógico estaba encaminado a que los alumnos sordos pensarán por sí mismos en el idioma del país en que habían nacido. Además de buscar un aprendizaje razonado del léxico y la estructuración de un vocabulario, interesa cómo se articulaba el paso de las ideas concretas a las abstractas. Para enseñar el análisis lógico a sus alumnos sordos inventa la teoría de las cifras, haciéndolas corresponder con las

funciones de la frase base (Branca-Rosoff, 1996). Otro campo que desarrolló fue el perfeccionamiento y ampliación de las señas metódicas creadas por el abate L'Épée. Continúa inventando nuevos signos metódicos y añade tantos que los alumnos no comprendían ya nada. De aquí vienen las principales críticas realizadas, en primer lugar, por los propios sordos, como es el caso de Jean Massieu, que defendía el uso de la lengua de signos naturales para explicar a los jóvenes la significación de los signos metódicos. Al igual que su predecesor, el abate L'Épée, hace demostraciones y tiene una gran influencia. El *Cours d'instruction...* es considerada por J. M. Ballesteros como la “que mejor revela la imaginación fecunda del abate Sicard en los ingeniosos ejercicios que en ella propone, dando cuenta de los medios de los que se valió para instruir al sordomudo Massieu”.

La obra se compone de veinticinco temas de enseñanza o ejercicios entre el maestro y el alumno. La interpretación lógica de la lengua es la base fundamental de su método, considerado “esencialmente filosófico” (Ballesteros y Fernández, 1845, 122-123).

Entre los españoles del siglo XVIII dedicados a sacar a la luz obras para la educación de sordos, solo destacó la figura del filósofo, naturalista, matemático, filólogo y pedagogo Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809). El curso de enseñanza teórica y práctica, escrito y terminado en Roma en 1793, apareció en Madrid dos años más tarde, bajo el título de *Escuela española de sordomudos ó arte para enseñarles à escribir y hablar el idioma español*. La obra encierra alrededor de setecientas páginas y forma dos volúmenes in- octavo. El tomo primero sale de la Imprenta Real; el tomo segundo de las prensas de Fermín Villalpando. Ambos tomos contienen un índice desarrollado y una introducción particular.

La obra se divide en cinco partes: la primera, relativa a la sordomudez, encierra numerosos estudios interesantes desde el punto de vista de las ciencias naturales, la filosofía o la teología. La segunda parte hace conocer a los inventores de los métodos de instrucción, los que los han aplicado con éxito o los que hicieron el objeto de una publicación. La tercera parte, la más útil según el autor, expone los procedimientos que se han de seguir para enseñar a los sordos a expresarse por escrito. La cuarta, tiene relación con los procedimientos para enseñar a pronunciar el español. Hervás y Panduro indica, además, el medio de aplicar el método de articulación a la enseñanza

del portugués y del italiano. La última parte traza la marcha para inculcar a los jóvenes sordos las ideas metafísicas, para iniciarlos en la moral y hacerles comprender las leyes que rigen la sociedad. Siguiendo este ensayo figura un catecismo de doctrina cristiana apropiada a la instrucción de estos desafortunados. Las cinco grandes divisiones son repartidas en dos tomos: el tomo primero encierra las partes I y II. El segundo tomo está reservado al desarrollo del curso de instrucción y comprende tres partes (Valade-Gabel, 1897).

Coincidiendo con la publicación de esta obra de Hervás y Panduro tiene lugar, a instancias del ministro Godoy, la promulgación de la Real Orden de Carlos IV, por la que se ordenaba abrir en Madrid la primera escuela para sordos. El Real Colegio de Sordomudos de San Fernando se estableció en el Colegio de los Padres Escolapios del Avapiés, bajo la dirección del sacerdote José Fernández Navarrete y de Santa Bárbara (que fue discípulo del escolapio italiano Tommaso Silvestri, a su vez este lo había sido del abate L'Épée). Pocos años después, se abrió la escuela de Barcelona bajo la dirección de Juan Albert, a quien ayudó el propio abate Hervás, según confirma en sus *Memorias* el propio Manuel de Godoy (Gascón y Storch, 2004).

En cuanto a las publicaciones que arrojan luz sobre esta temática, destaca en España la del ilustrado Feijóo (1676-1764), que ya hace referencia en 1753, en sus *Cartas eruditas*, tanto a la labor pionera de Pedro Ponce como a la de Pereira. Por su parte, Juan Andrés Morell, en 1794, "(...) saca a la luz, siguiendo los pasos de Feijóo, su *Carta sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos*." (Gascón y Storch, 2004, 235). Por la carta de José Miguel de Alea, contemporáneo de Fernández Navarrete, dirigida al editor del Diario de Madrid en 1795 y titulada: *En favor de los Sordomudos*, tenemos noticias del Padre Diego Vidal de Zaragoza, maestro del sordomudo aragonés Gregorio de Santa Fe, que destacó por la perfección con que practicaba la lectura labial. Juan Manuel Ballesteros también hace referencia al escolapio del convento de Santo Tomás de Zaragoza, Padre Diego Vidal, por dedicarse en el año de 1775 a la enseñanza de sordomudos (Ballesteros y Fernández, 1845).

2.3.3. Metodología de enseñanza de lenguas en los institutores de sordos del siglo XVIII

En el contexto francés hemos seleccionados los programas de los abates L'Épée, Deschamps y Sicard. En el contexto español, el programa de Hervás y Panduro. Aunque la obra de Lorenzo Hervás y Panduro es anterior a la del abate Sicard, la abordaremos en último lugar y dentro del panorama del contexto español.

2.3.3.1. Charles Michel de L'Épée

El abate L'Épée presenta su metodología de enseñanza lingüística de sordos a través de sus dos obras *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques* (1776) y *La véritable manière d'instruire les sourds et muets* (1784). Aunque el autor señala que esta no es más que una nueva edición de la primera, existen diferencias significativas entre ambas como la inclusión de la controversia, escrita en latín, con el institutor de Leipzig, Heinicko. En nuestro estudio analizamos la obra de 1784.

El fundador de la primera institución de sordos toma como punto de partida no un sistema mímico preconcebido, sino, como lo dice expresamente él mismo, los signos que traen al establecimiento los niños sordos al entrar allí, signos que provienen de la naturaleza y que la necesidad que, en su opinión, es la madre de todas las artes, les ha sugerido. Los recién llegados se mezclaban con los veteranos, adoptando poco a poco los signos de éstos y enriqueciendo así su lengua primitiva que iba perfeccionándose.

En el primer momento de la enseñanza se dotaba al sordo del alfabeto manual al uso de los escolares. A continuación, se iba presentando el vocabulario por escrito usando signos deícticos sobre los objetos del entorno a los que hacía referencia la palabra escrita, mientras se iba confirmando que se había comprendido su significado. La actividad consistía en señalar el objeto y presentarle la palabra escrita en la pizarra y luego en una carta o tarjeta. Finalmente, el alumno memorizaba su escritura mediante la repetición por deletreo manual. Pone el ejemplo siguiente: se escribe en mayúsculas, con tiza, sobre una pizarra, estas dos palabras “la porte” y se muestra una puerta. Al instante, aplican cinco o seis veces su alfabeto manual sobre cada una de las letras que componen la palabra “porte”. La deletrean con sus dedos y hacen entrar en su memoria

el número y el orden: de nuevo la borran y la escriben ellos mismos con su lápiz, en caracteres más o menos formados, después las escriben tantas veces como se les presente ese mismo objeto. De este modo, en pocos días el sordo entenderá no solo la significación de todas las palabras que expresan los nombres de las diferentes partes que nos componen desde la cabeza hasta los pies, sino también la de aquéllos que representan todos los objetos que nos rodean y que se les puede mostrar a medida que se escriben sus nombres sobre la pizarra y sobre las tarjetas que se les ponen entre las manos (Épée, 1784).

El abate L'Épée necesitará nuevos signos para explicar la gramática y los nuevos conceptos abstractos. Con este fin, va a crear las señas metódicas que utilizó desde los primeros momentos para enseñar el francés a los sordos que acudían a su escuela.

Los signos o señas metódicas estaban basados en la razón y sacados, en la medida de lo posible, directa o indirectamente de la naturaleza. Si no daban una imagen abreviada bastante clara de la cosa en sí, se podía fácilmente descubrir esta relación natural por el análisis y la reflexión. Una vez comprendida la relación del signo y el concepto, el signo se fijaba en la memoria con la cosa que representaba. Este medio junto con la escritura, daba al método de L'Épée un valor reconocido por el éxito de sus enseñanzas. Por ejemplo, el género masculino y hombre tenían como signo llevarse la mano hacia la frente para quitarse el sombrero; el femenino y la mujer por el signo del pulgar, que traza una línea sobre la mejilla a la altura en que termina el peinado o el sombrero de la mujer. En cuanto a los signos de hombre y de mujer, el abate L'Épée los tomaba de los mismos sordos, por esta razón, probablemente, los consideraba naturales.

Teniendo como punto de partida el hecho de que las palabras por sí mismas no daban las ideas y que los sonidos de la lengua materna, por sí mismos, tampoco desarrollaban la inteligencia del niño sin el recurso a los signos, le era preciso algo más que los sonidos articulados, la escritura en papel o en el aire. Necesitaba tener signos. Un signo en el siglo XVIII, según Presneau (1998), representaba, figuraba una cosa, era una pintura, algo que estaba “en lugar de”, es decir, una imagen de una idea, idea que podía ser el efecto de una impresión de los sentidos, como en los empiristas, o natural o bien innato como en los cartesianos; para los primeros se trataba de “expresar una idea”, en los segundos de “devolverla”. No era cuestión en de L'Épée, contrariamente a Pereira (que decía ser discípulo de Locke), de aprendizaje, de práctica del lenguaje sino

de restitución, de esfuerzo de memoria, de copia, de traducción. Para Presneau (1998) L'Épée seguía, en su práctica educativa, un orden aprehendido como natural, parecido al de los jesuitas o al de los Hermanos de la Escuela Cristiana, los discípulos de Juan Bautista La Salle, orden que imponía que el niño comprendiera las palabras antes de pronunciarlas o escribirlas: solo se podía dar lo que se había comprendido anteriormente. El método cartesiano en su esencia consistía en pasar de una verdad claramente conocida a otra que aún no lo era, pero que sería una continuación necesaria.

El abate L'Épée indicaba que los signos metódicos no pertenecían a ninguna lengua. No designaban palabras o letras. Expresaban las ideas¹⁷ que el alumno reproducía desde el mismo momento en que las había comprendido en su lengua, cualquiera que esta fuere. Iba perfeccionado la instrucción de sus discípulos por medio de las señas metódicas, muchas de ellas metalingüísticas: no solo determinó una seña para denotar cada parte de la oración y sus diversas propiedades sino que creó señas para denotar la significación de las preposiciones, conjunciones, interjecciones y de muchos adverbios y verbos. Para dar, por ejemplo, la idea del verbo “llevar”, él llevaba un libro de distintas formas e iba escribiendo al mismo tiempo “yo llevo” sobre la pizarra, uniendo la palabra a la acción.

El abate L'Épée creía que los signos metódicos que usaba podían bastar a la expresión de todas las ideas, pero de ahí no se desprendía que los signos fueran realmente suficientes por sí mismos y sin el recurso a otros procedimientos. Debemos señalar que, en sus lecciones, el ilustre institutor no empleaba aisladamente estos signos; desde el principio, los combinaba con los ejercicios escritos, de tal forma que los signos solo servían para explicar las palabras trazadas con tiza en la pizarra. Perfeccionaba la educación lingüística mediante la escritura. Mostrar y actuar no era hablar y se necesitaba un lenguaje para las relaciones ordinarias de la vida con los sordos, lenguaje que sus principales adversarios no querían reconocer en la escritura. Hay que señalar que en la época del abate L'Épée, más que el rechazo a los signos metódicos, se rechazaba la escritura que se combinaba con estos signos. Los grandes adversarios del célebre institutor eran Pereira en Francia y Heinicko en Alemania. Los procedimientos gráficos se niegan por considerarse insuficientes y a estos se les oponía

17 “Nos signes méthodiques, foit généraux, foit particuliers, fon des signes d'idées, & non des signes de mots. Il n'ont pas plus de rapport avec le François qu'avec toute autre langue.” (Épée, 1776, 128).

los sonidos articulados o signos labiales como únicos eficaces para desarrollar el pensamiento.

Destaca su concepción sobre el lenguaje gestual de los sordos, entendiéndolo como lengua materna o lengua natural de los sordos. Consideraba que no tenían otra lengua hasta que no eran instruidos y que era la misma naturaleza y sus diferentes necesidades la que les guía en este lenguaje. Estaba convencido de que la lengua natural de los signos de los sordos tenía los mismos derechos que la lengua materna para nosotros, ya que era la única de la que podían servirse los sordos desde su infancia. El abate L'Épée pensaba que el primer desarrollo intelectual de los sordos se operaba por los signos unidos a las palabras.

En sus reflexiones sobre el concepto de enseñanza-aprendizaje de lenguas señalaba que cuando se trataba de aprender cualquier lengua extranjera, se necesitaba un método que enseñase en esa lengua lo que se había aprendido en la primera lengua y también buenos diccionarios que guiasen en la elección de las palabras tanto para traducir de la L2 a la L1 como para hacerlo de la L1 a la L2. Sin ese doble recurso, sería imposible conocer, salvo de una manera muy imperfecta, la nueva lengua. Aplicaba este mismo principio para la enseñanza de las lenguas a sordos ya que consideraba que, para ellos, todas las lenguas eran igualmente extranjeras y que la del país en el cual habían nacido no ofrecía mayor facilidad que las otras para tener éxito en esa empresa. En todos los casos se necesitaba un método para conocer las reglas y un buen diccionario para traducir y aprender el justo valor de las palabras. Las demostraciones públicas en distintas lenguas corroboraban la idea de que cualquier lengua para ellos podía considerarse como extranjera. Los sordos dieron las respuestas a más de doscientas cuestiones en tres lenguas diferentes (lo que hacía un total de seiscientas) en los ejercicios públicos.

La parte gramatical presentaba la dirección general dada a las enseñanzas de lenguas en esta época. Los contenidos de enseñanza (incluido los que hacen referencia a las señas metódicas) se estructuran gramaticalmente. El abate L'Épée compartía la metodología tradicional de enseñanza de lenguas. Recurría a la traducción. Se trataba de tornar, es decir, de traducir mediante las señas metódicas al francés. Y especialmente, de traducir el catecismo siguiendo el método socrático de preguntas y respuestas. Como

señalábamos arriba, el ejercicio de composición tiene relación con la traducción de textos de orden religioso. Por ejemplo:

Matiere de cet exercice.
1^o fur les trois principaux Myfteres de notre Religion.
 Qu'est-ce qu'un Myftere?
 Que signifie ce mot révélé?
 Expliquez moi davantage ce mot révélé?
 Combien y a-t-il de Principaux Myfteres de notre Religion?
 Quels font ce trois Principaux Myfteres de notre Religion? (...)
 (Épée, 1784, 325).

Los signos gestuales remplazaban al francés, y este último, al latín: siendo lo esencial hacerles comprender y no hacerles escribir o repetir como loros, es decir, componer por ellos mismos. Las objeciones más serias que se han hecho a su método se refieren en primer lugar al recurso al latín. Se le ha reprochado haber querido explicar el francés recurriendo a la etimología latina e incluso griega. Por ejemplo, explicaba los términos de la siguiente manera: “satisfacer” significa “hacer bastante”, “introducir” significa “conducir dentro de”, “frecuentar” significa “ir a menudo al mismo lugar”, “copiar” significa “escribir lo que se ve en un libro, o sobre papel”, “creer” significa “decir sí en el espíritu, de corazón o con la boca, y no con los ojos”, “ambicionar” significa “desear con ardor algo grande”. El institutor de París, siguiendo esta marcha, probaba que daba a sus alumnos un conocimiento profundo y razonado de la lengua del país en el que vivían, que debía ser su segunda lengua materna, siendo la de signos forzosamente la primera. Se expresaba en los siguientes términos:

Or J'ai pensé que j'y réuffirois, [à déshabituer les sourds et muets de leur langage arbitraire], en leur failant apprendre une seconde Langue, dont les mots feroient arrangés dans un ordre différent de ceux de la nôtre, & en les obligeant de traduire de cette Langue en François. C'est ce qui m'a déterminé à leur enseigner le Latin. D'ailleurs, il s'agissoit de faire entrer dans leur esprit les règles de construction du discours. Or, celles de la Langue Latine sont plus précises, en plus petit nombre, & plus faciles à retenir.

(Épée, 1776, 10-11).

El único reproche fundamentado que parece habersele dirigido al autor de los signos metódicos, desde el punto de vista de los defensores de la mímica natural, es que los prodigaba demasiado en sus dictados en lengua francesa. En torno a doscientos cincuenta signos gramaticales volvían sin cesar para expresar relaciones lexicográficas.

Esto obedecía al uso existente en la época que consistía en enseñar la gramática teóricamente. Es evidente que para hacerles conocer las reglas de la gramática antes de que supiesen leer y escribir, era preciso recurrir a los signos metódicos más o menos arbitrarios y moldeados sobre las modificaciones lexicográficas. A modo de ejemplo, presentamos nuestra traducción de cómo explica L'Épée (1784) los determinantes artículos: Hacemos observar al sordo y mudo las articulaciones de nuestros dedos, de nuestras manos, del puño, del codo, etc., y los llamamos artículos o articulaciones. Escribimos después sobre la mesa que “le, la, les, de, du, des” unen las palabras como nuestros artículos unen nuestros huesos, (los gramáticos nos perdonarán si esta definición no concuerda con la suya). Desde entonces, el movimiento del índice derecho que se extiende y se repliega varias veces en forma de corchete, se convierte en el signo razonado que damos a todo artículo. Expresamos el género llevando la mano al sombrero para el artículo masculino “le” y a la oreja, donde se termina el peinado de una persona del sexo femenino, para el artículo femenino “la”. El artículo plural “les” se anuncia por el movimiento repetido de los cuatro dedos de una o de las dos manos en forma de corchete. El apóstrofe se indica haciendo en el aire un apóstrofe con el índice derecho. Es preciso añadir el signo de femenino, si el nombre sustantivo que sigue es femenino. “De, du, de la, des” son artículos del segundo caso. Es preciso pues añadir al signo de “artículo” el signo de “segundo” y después el signo de “singular” o “plural”, de “masculino” o de “femenino”. Tenemos la precaución de hacer observar que el “de, du, des” del ablativo no es un artículo sino una preposición que tiene su signo particular.

La explicitación de la regla gramatical con sus excepciones, el aprendizaje memorístico y repetitivo mediante ejercicios de copia y dictado, la explicación sobre cómo se deben realizar los signos metalingüísticos por los que se traducen los conceptos gramaticales y las referencias a los casos de la lengua latina evidencian los presupuestos del metodología tradicional de enseñanza de lenguas o MTT. En dos cartas dirigidas en el tiempo del abate Sicard y recogidas en el *Cours d'instruction d'un sourd et Muet de naissance* se insiste en estos presupuestos metodológicos. En la primera, de 25 de noviembre de 1783, el ilustre institutor decía al abate Sicard:

N'espérez pas qu'ils puissent jamais rendre, par écrit, leurs idées. Notre langue n'est pas leur langue: c'est celle des signes. Qu'il vous suffise qu'ils sachent traduire la nôtre avec la leur, comme nous traduisons nous-mêmes les langues étrangères, sans savoir ni penser ni

nous exprimer, dans ces langues (...) Que vos élèves sachent, comme les miens, écrire sous la dictée des signes

(Sicard, 1799, 576).

En una segunda carta, del 18 de diciembre del mismo año, el maestro reprochaba a su discípulo el querer hacer de sus alumnos escritores, mientras que su método solo podía hacer copistas:

Apprenez vite à vos enfants la déclinaison et les conjugaison; apprenez-leur les signes de mon dictionnaire des verbes; apprenez-leur à faire les parties des phrases, d'après le tableau dont vous avez emporté le modèle; sans vous flatter jamais que vos élèves s'expriment en français, pas plus que je ne sais m'exprimer moi-même en italien, quoique je traduise fort bien cette langue, etc.

(Sicard, 1799, 577).

La influencia del sistema de Condillac sobre el origen de las ideas y el lenguaje de acción explica cómo llevó tan lejos los efectos de las señas metódicas en la explicación de las palabras durante la primera enseñanza. El mismo abate L'Épée recoge el testimonio del Abate Condillac:

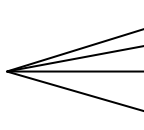
L'Instituteur des Sourds et Muets de Paris "a fait (dit M. l'Abbé de Condillac) du langage d'action un art méthodique, aussi simple que facile, avec lequel il donne à ses Elèves des idées de toute espèce, et j'ose dire des idées plus exactes & plus précises que celles qu'on acquiert communément avec le secours de l'ouïe (...) Il n'a qu'un moyen pour leur donner les idées qui ne tombent pas sous les sens, c'est d'analyser & de les faire analyser avec lui. Il les conduit donc des idées sensibles aux idées abstraites par des analyses simples & méthodiques, & on peut juger combien son langage d'action a d'avantages sur les sons articulés de nos Gouvernantes et de nos Précepteurs.

(Épée, 1784, 132-133).

Para hacer comprender mejor cómo procedía el abate L'Épée en la representación de las ideas por los signos metódicos es importante citar algunos ejemplos que se refieren a las ideas abstractas, como por ejemplo la manera de proceder con la palabra "croire":

Il n'est peut-être point de mot plus difficile à expliquer par signes, que celui-ci *je crois*. Voici de quelle manière je m'y prends pour y réussir.

Après avoir écrit sur la table *je crois*, je tire quatre lignes ainsi disposées:

Je crois 

- Je dis oui par l'esprit. Je pensé que oui.
- Je dis oui par le coeur. J'aime à penser que oui.
- Je dis oui de bouche.
- Je ne vois pas de mes yeux

Ce qui signifie, mon esprit consent, mon coeur adhère, ma bouche professe, mais je ne vois point de mes yeux.

(Épée, 1784, 128-129).

Se basaba en el principio siguiente: Cuando la idea sugerida por un verbo no presenta en nuestro espíritu ningún signo que le sea propio y que pueda hacerla sensible, se recurre al análisis. Por ese medio, se entrará en el orden de los signos naturales. Además, sigue los principios de la razón y de la naturaleza:

3° Il est encore contraire à la raison de ne pas se servir avec ceux que la nature a privés de la faculté d'entendre, d'un moyen que la nature même nous fournit, & qui a toujours été employé avec succès par tous ceux qui y ont eu recours pour se communiquer leurs idées les uns aux autres, lorsqu'ils ne pouvoient s'entendre réciproquement, eu égard à la diversité de leur langage national. Le Logicien et le Métaphysicien ne doit pas négliger un moyen aussi précieux. Son art doit consister à s'en servir avec discernement, & à le perfectionner en l'attachant à des règles. Or ce moyen connu de tout le monde est le langage des signes.

(Épée, 1776, 152-153).

El fundador de la Institución de París unía al ejercicio de la escritura, la lectura y el dictado de señas hacia el francés escrito y de este hacia las señas, decía: “non seulement nos Sourds & Muets écrivent sous la dictée des signes mais ils dictent eux-mêmes de cette manière à l'ouverture du Livre, quand il se trouve quelqu'un qui desire en faire l'épreuve.” (Épée, 1776, 70). Recomienda más adelante la lectura de los mejores libros. Usaba la dactilología como medio de deletreo manual aunque la consideraba como un procedimiento secundario: “La Dactylogie est bonne & utile pour apprendre aux commençants à distinguer leurs lettres. Je m'en fers aussi moi-même pour les noms propres avec ceux de mes Eleves qui ne sont pas encore en état de les entendre à la seule inspection du mouvement des lèvres... Cependant aucun d'eux [les alphabets manuels] ne feroit absolument nécessaire” (Épée, 1776, 92).

El empleo que hacía de la dactilología se mantiene actualmente en las lenguas de signos, L'Épée lo explicitaba en los siguientes términos: “(...) Je m'en fers [de la

dactylogie] tous les jours de leçon lorsque je veux dicter des noms propres à des Sourds & Muets qui ne les entendent pas encore au mouvement des levres.” (Épée, 1776, 103).

La lectura labial que era correlativa a la articulación y que constituía con ella lo que se llama “*phonomimie*” primaba sobre la dactilología y debía reemplazarla tanto como fuese posible. Un ejemplo de enseñanza de la pronunciación que incluye los listados de sílabas lo encontramos en el capítulo dedicado a cómo se enseña a los sordos a pronunciar de la misma manera sílabas que se escriben de forma diferente. La pronunciación y la lectura se enseñaban al mismo tiempo y desde el primer momento se les debía inculcar el principio de que no se habla como se escribe. Su máxima era: “(...) nous prononçons pour les oeilles, mais que nous écrivons pour les yeux” (Épée, 1784, 213). Hacía escribir a sus alumnos sin el recurso a ningún signo, sobre la única inspección del movimiento de los labios. Prestaba atención a la articulación y confirmaba haber formado a varios alumnos en la palabra. A menudo, encargaba a otros, debido a su falta de tiempo, el cuidado de ejercitarlos en este arte. Erróneamente, se cree, generalmente y especialmente fuera de Francia, que no comprendía la importancia de la articulación para los sordomudos.

Tras este análisis, concluimos que se observan características propias de los reformistas del siglo XVIII, aunque la forma que L’Épée tiene de entender la enseñanza de las lenguas, le lleva a aplicar los principios del método tradicional teórico de enseñanza de lenguas conocido también como gramática traducción en el caso de la educación lingüística de sordos. Aunque si los ejercicios de traducción se entienden como la práctica de lo previamente comprendido, memorizado y recitado y se estiman otros aspectos como la importancia dada a seguir en la educación el camino marcado por la naturaleza, la prioridad de la comprensión de los conceptos gramaticales expresados en oraciones, es decir, conseguir la inteligencia de la lengua; los recursos a la dactilología, a la acción y a la escritura, podríamos pensar que se trata de un sistema que se aproxima al método práctico que defendía Condillac, entre otros pensadores de su tiempo, y que hemos señalado en la metodología de enseñanzas de lenguas a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. Un método práctico en el que la frontera con el MTT se difumina debido al poder que ejercía en ese momento, en las instituciones escolares, la metodología tradicional de enseñanza de lenguas.

2.3.3.2. El abate Deschamps

El *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets* del abate Deschamps se publicó en 1779. Por su defensa de la enseñanza del habla a los sordos y el rechazo al recurso de las señas metódicas del abate L'Épée, se le considera "oralista" y continuador de los iniciadores en el arte de enseñar a hablar a los mudos. Su posicionamiento se da al mismo tiempo que se inicia la controversia oral-gestual entre los sistemas seguidos por el abate L'Épée y sus señas, por un lado, y por otro, los métodos de Pereira, en París, y Heinicko, en Alemania, que promueven la enseñanza del habla al sordo. Deschamps se posicionará a favor del sistema de la palabra.

Este autor, en su método de enseñanza de la pronunciación incluye la enseñanza de la lectura y escritura. Sigue este orden: en primer lugar, el alumno observa la grafía; luego mira el rostro del maestro e imita la posición de los órganos; a continuación pronunciará y repetirá la pronunciación cada vez que vea la grafía. Las sílabas bien pronunciadas le conducirán a las palabras. Para enseñar a pronunciar de corrido, separa, por escrito, las palabras en sílabas. Las pronuncia de forma separada y hace que los alumnos la repitan de la misma manera; después junta las sílabas por escrito y las pronuncia, uniendo unas a otras. Si esto no basta, utiliza tantos trozos de hilo como sílabas tiene la palabra y coloca sobre cada sílaba un trozo. Pronuncia cada sílaba separadamente y luego ellos lo imitan. Finalmente, repite la operación con los trozos de hilo atados.

Cuando saben pronunciar las palabras se pasa a las oraciones y a trabajar la comprensión de las mismas. Al conocimiento de las palabras añade el de las cualidades. Les acostumbra a responder a preguntas conforme a las necesidades físicas. Se sirve de los objetos para explicar el significado. La conjugación de los verbos le obliga a explicaciones sobre los tiempos, número y persona. Para ello recurre a signos para hacerse entender, solo se sirve de ellos para ayudar a conseguir la palabra. Con los verbos, se inician en la lectura. Sus lecciones contienen necesidades naturales y cuestiones del interés del discípulo. Se apoyan en las precedentes. Elige para sus primeras lecciones las nociones preliminares de religión y cortesía, a las que suceden las que se encuentran en los libros propios de instrucción. Así, poco a poco, les acostumbra

a hablar y a escribir. Cuando han adquirido estos hábitos, están en condiciones de hacer progresos en todo género de ciencias (Deschamps, 1779).

En cuanto a la importancia de suplir el sentido defectuoso por otros expone su razonamiento sobre la importancia del sistema de enseñanza a través del habla para los sordos afirmando que “(...) la parole, par rapport à l’ouïe, est un livre toujours ouvert aux oreilles; dans la seconde hypothèse; la parole est un livre toujours ouvert aux yeux.” (Deschamps, 1779, xxviij). Los sonidos no llegan al órgano del oído de aquéllos que están privados de la facultad de servirse de ellos, pero sus ojos están acostumbrados a leer las palabras que los demás escuchan. Siguiendo la lectura labial, el sordo razonará, concebirá, será instruido en las verdades que importa conocer: asociará a la lectura de los sonidos, las ideas relacionadas con las cosas que representan estos sonidos. Y se le verá, como a cualquier otro, acostumbrarse a razonar, analizar y decir en voz alta sus sentimientos.

Es consciente de que la lectura labial no da la facultad de concebir ideas sino que solo la facultad de asociar a esta lectura las ideas convenientes puede dar la inteligencia de la lengua: “c’est à l’art & au discernement à développer toutes ces idées par une méthode sûre (...)” (Deschamps, 1779, xxviiij).

Las destrezas de lectura y escritura las enseña conjuntamente, considerándolas como los únicos medios de los que se sirve para la instrucción de sordos. Recurre a la lectura y a la escritura para poner al sordo en situación de comprender leyendo y de hablar escribiendo: “Je commençois par leur donner la prononciation parce que c’est par la parole que nous énonçons nos idées, que nous comprenons celles des autres. J’y joins la lecture à la voix haute, & l’écriture: ce sont les seuls moyens que nous ayons pour cette instruction.” (Deschamps, 1779, xxviiij).

Opta por la enseñanza del habla y la lectura labial porque el lenguaje es natural en los hombres, señalando que los signos metódicos de L’Épée se apartaban del camino de la naturaleza y no serían de utilidad en el caso de sordociegos. La idea de seguir la naturaleza le lleva a discernir sobre el aprendizaje de la primera lengua en los niños: “Pour guider l’art & le jugement dans l’instruction des Sourds et Muets, il faut imiter la marche que la nature tient dans l’instruction momentanée des autres enfans (...) On sçait

qu'à cette époque de la vie, la nature ne va que très lentement dans les opérations" (Deschamps, 1779, xxvii- xxix).

A pesar de que se manifiesta contrario al uso de las señas metódicas, no duda en servirse de los signos naturales de los sordos para explicar conceptos. Aunque solo acude a ellos cuando las expresiones no son de naturaleza palpable:

(...) Ainsi, pour leur faire dire pelle & pincette, je ne me fers d'aucuns signes, parce que la vue seule de ces objets suffit. La conjugaison des Verbes nous présente une foule de choses à expliquer (...) Il est vrai que, pour cela, j'ai recours aux signes pour me faire comprendre; mais alors je ne m'en fers que pour aider la parole, par rapport à l'intellect.
(Deschamps, 1779, xxx).

El alfabeto manual para el deletreo sí lo utiliza desde el comienzo de la enseñanza de la pronunciación y presenta el utilizado por sus antecesores tales como el realizado en grabado mostrando las posiciones de la mano como el que solo se describe verbalmente. (Cfr. Apéndice documental 2.2.1. y 2.2.2.). En el caso de sordociegos, y para cuando sea necesaria la comunicación en la oscuridad entre sordos o entre sordos y oyentes, enseña la lectura sobre la palma de la mano.

En el orden seguido para introducir los conceptos que han de aprender sus discípulos se pone de manifiesto la necesidad de partir de lo sensible y de las necesidades naturales del niño para ir aumentando sus conocimientos apoyándose en los que ya conocen: "(...) Pour que mes Eleves puissent comprendre facilement ce qu'ils lifent, je foin de ne leur présenter des leçons qui ne regardent que des besoins naturels, ou des choses qu'ils connoissent, ou à la connoissance desquelles ils peuvent être conduits par les précédentes." (Deschamps, 1779, xxx-xxxj).

En cuanto a la enseñanza de la pronunciación y de las letras señala que en esta cuestión sigue el orden que le ha dado buenos resultados hasta el momento y que ya había establecido el abate L'Épée (1776) en el décimo capítulo de su obra *Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques* (Deschamps, 1779, 84).

Para las primeras lecciones elige las nociones preliminares de religión y de cortesía, a las que suceden lecturas tomadas de libros propios de enseñanza. Entre los

recursos destaca el uso que le da al escritorio tipográfico, que también recomendaba L'Épée, para el aprendizaje de las letras y la composición de palabras.

El importante componente gramatical imperante en el MTT sigue siendo el pilar en el que se asienta sus procedimientos para la enseñanza de la lengua a sordos. Un simple vistazo nos muestra la importancia de dar la regla gramatical explícita antes de pasar a la explicación mediante ejemplos:

(...) Nous nous contenterons de donner ici l'explication des pronoms.
 Pronoms personnels de la première personne.
 S. je, moi, me, de moi, à moi
 P. nous, de nous, à nous (...)
 Pronoms possessifs de la première personne.
 S. mon, ma, mien, mienne, de mon, de ma, de la mienne, à mon, à ma,
 à la mienne (...)

(Deschamps, 1779, 122-123).

En los ejercicios abundan las memorizaciones y repeticiones. Tras el dictado, que se hace pronunciando claramente y despacio, ayudándose del alfabeto manual para las letras que no se distinguen bien, se pasa a repetir de memoria y a copiar. A continuación se le da la significación de esta palabra con ayuda de los signos y se les hace repetir nuevamente.

La selección de textos y la preparación de la clase de lectura ocupan un lugar importante: "Pour préparer nos Eleves à des lectures suivies, il faut commencer à leur donner des notions du sens des choses qu'il vont lire. On voit qu'il faut qu'elles soient courtes, claires, distincts, facile à saisir, joignant les mots par leur analogie." (Deschamps, 1779, 120)

Para explicar las nociones de religión se ayuda de ejemplos y de tarjetas con imágenes bíblicas. Para estas cuestiones destaca como conveniente el recurso a preguntas y respuestas y la participación de los padres y religiosos a cargo del discípulo.

Podemos concluir que sigue algunos de los principios que subyacen en los reformistas y cuyas características se han resaltado siguiendo a Puren (1988). El panorama metodológico en la enseñanza de las lenguas comenzó a cambiar en la segunda mitad del siglo XVIII en que se difunde en este campo el espíritu de "seguir la naturaleza", no pudiendo reducirse al esquema propio de la metodología tradicional que comienza a variar y avanza la necesidad de un aprendizaje práctico desde el inicio. La

obra de Deschamps se sitúa desde este punto de vista en ese momento de cambio dentro de la metodología tradicional de enseñanza de las lenguas hacia el MTTP.

2.3.3.3. El abate Sicard

El *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance, pour servir à l'éducation des sourds-muets, et qui peut être utile à celle de ceux qui entendent et qui parlent. Avec Figures et tableaux* fue publicado en París: Chez Le Clere, Libraire, en 1799 (An VIII). La segunda edición es de 1803. (Cfr. Apéndice documental 2.5.1). Su autor, Roch-Ambroise Sicard, fue discípulo y continuador de L'Épée. Amigo y maestro de Rouyer (maestro y director del Colegio de Sordomudos de Madrid antes de 1814).

Esta obra recoge la instrucción dada en Burdeos a Massieu, su alumno sordo. Los mismos procedimientos los mantuvo en París, en la Institución de Sordos que dirigió tras la muerte de L'Épée.

El editor define la obra como:

Le Cours d'Instruction d'un Sourd-Muet de naissance sera une sorte de Cours de Métaphysique et de Grammaire, expérimentales, propre à l'Instruction de tous les enfants; car on y trouvera, mise en action, une méthode ingénieuse de les introduire, sans effort, à la parfaite intelligence de tous les éléments de la parole; et de toutes les abstractions, et du langage figuré; et enfin à la connoissance si mystérieuse de leur AME, et à celle de DIEU, comme base unique de toute morale.

(Sicard, 1799, x).

Sicard parte de la idea siguiente: todo lo que se hace inconscientemente y sin un plan en el niño oyente hay que hacerlo de forma sistemática y mediante un análisis razonado para el sordo que se pretende instruir: “(...) C'est le grand problème d'une langue à créer pour qui n'en a aucune, qu'il faut résoudre et appliquer à des individus stupides, à de grands enfans pour qui tout est couvert d'un voile épais.” (Sicard, 1799, xvii-j-xix). Advierte que no se trata de hacer del sordo un gramático, un metafísico o un sabio en el empleo de procedimientos gramaticales sino de utilizar unos procedimientos que son absolutamente necesarios para ponerlo al nivel de aquellos que, porque oyen y hablan, pueden fácilmente, sin este recurso, comunicar con sus iguales.

Como discípulo de L'Épée, pretende añadir determinados procedimientos a los que ya habían sido encontrados por su maestro. Y aunque lo sigue en el empleo del alfabeto manual (Cfr. Apéndice documental 2.5.3.), desde el primer momento hace una crítica expresa a este medio de comunicación: “La première leçon eut l’alphabet pour objet. Je n’avois pas encoré réfléchi sur l’imperfection de ce moyen qui, dès le premier pas, contrarioit la marche analytique, sans laquelle Massieu n’eut été qu’un grossier automate.” (Sicard, 1779, 6).

Mostrar a los ojos del discípulo mediante la escritura y el dibujo se convierte en la forma de hablar a los sordos y cumple la misma función que las palabras con las que las madres enseñan a sus niños oyentes: “Nous parlons donc au Sourd-Muet, le crayon à la main, dans cette première leçon, comme parle la mère institutrice à l’enfant qui entend (...)” (Sicard, 1799, 9). De ahí que el primer capítulo se dedique al primer medio de comunicación entendido como el acercamiento de los objetos usuales a su figura dibujada. Este mismo procedimiento se aplica a la nomenclatura y se intenta figurar los objetos mediante la escritura (Cfr. Apéndice documental 2.5.2.): “C’étoit presque figurer le couteau par des lettres(...)” (Sicard, 1799, 15). Finalmente se pasa a sustituir el dibujo por la escritura y la comunicación comienza a hacerse efectiva: “Ainsi, par un échange heureux, quand je lui enseignoï les signes écrits de notre langue, Massieu m’enseignoï les signes mimiques de la sienne.” (Sicard, 1799, 20).

Hace la clasificación de la nomenclatura, para ello recurre a la observación de los seres y las cosas que encuentra en el entorno y en la naturaleza: “Toutes les parties du corps, susceptibles de décomposition, furent décomposées. Ainsi furent appris les noms de toutes les parties renfermées dans un nom collectif, dans le nom de corps humain.” (Sicard, 1799, 25). La agrupación de la nomenclatura se hace según campos semánticos, empezando por aquellos que más interesan como los que hacen referencia a los alimentos de todos los días: “Les herbes potagères devoient donc occuper le premier rang dans notre nomenclature” (Sicard, 1799, 32). Y establece los nombres genéricos para clasificar los seres. Así, refiriéndose a los animales del establo decide que “(...) le nom générique de tous ces êtres, fut le mot domestique, ajouté au mot, vivant ou animal.” (Sicard, 1799, 33). Los progresos de Massieu se debían, según su institutor, a que adquiriría la ciencia analítica de las cosas, ya que la verdadera ciencia no consistía tanto en saber mucho sino en saber bien, es decir, en clasificar bien lo que se aprendía.

Plantea los distintos medios de comunicación haciendo visible las distintas partes de la gramática francesa y la explicación de los distintos periodos y sintaxis de la oración con el objetivo de que el alumno pueda construir sus razonamientos y expresarlos.

Explica cómo da a Massieu la primera lección del arte sublime del pensamiento sirviéndose de la escritura. Para distinguir entre las cosas y los seres y diferenciar entre las palabras “bola” y “tronco” recurre a escribir estas palabras entremezcladas, espaciadas de la siguiente manera: “B O U L E” y “T R O N C”. A continuación introduce en los espacios en blanco, las palabras *c h o s e y ê t r e*. Es decir, incluye en la nomenclatura la clasificación “cosa” o “ser”: “B c O h U o L s E e” y “T ê R t O r N e C”.

Este mismo procedimiento lo repite para los adjetivos calificativos. Lo justifica como una imitación de la naturaleza que no separa de los sujetos las cualidades que poseen. Utiliza como ejemplo el papel de distintos colores y más concretamente el “papel rojo”: “(...) Telle fut nôtre première proposition, notre première phrase “P r A o P u I g E eR” (...)” (Sicard, 1799, 43).

En cuanto a la sintaxis destaca su teoría de las cifras para marcar las distintas funciones: “Nous prîmes pour exemple ces phrases-ci: “le ciel est bleu. L’air est serain” Nous écrivîmes le chiffre I sur le mot, ciel, sujet de la première proposition, le même chiffre 1 sur le mot, bleu, attribut de la même; et le chiffre 2 sur le mot, est, lien de ces deux mots. Nous fîmes de même sur les mots de la seconde proposition.” (Sicard, 1799, 55).

Pretende enseñar la gramática partiendo de ejemplos y aplicaciones múltiples y, por ello, la regla gramatical solo se explicita tras la enseñanza inducida de la gramática: “Ainsi, sans leçon de grammaire, Massieu apprit, seulement par des applications multipliées, que le mot, il, est un pronom, et un pronom personnel; qu’il ne se dit que d’un seul individu de la troisième personne, et jamais de plusieurs.” (Sicard, 1799, 66).

El método reconoce la importancia que para el sordo tiene el sentido de la vista y la necesidad de presentar ante los ojos lo que a los demás llega por el oído; y por la escritura, lo que los oyentes expresan con palabras. Recurre a múltiples ejercicios y actividades como: dibujar objetos, relacionar objetos y dibujos, asociar objetos y

dibujos a grafías, memorizar palabras y su significado, clasificar nomenclatura, construir oraciones, descomponer palabras para dilucidar el sentido, unir palabras mediante líneas, ejercicios de gramática y lógica, proposiciones con periodos marcados con cifras, ejercicios de numeración, escribir en la pizarra, uso de distintos objetos, cuadros recapitulativos, cifras, trazos, puntos y flechas, signos, alfabeto manual para deletreo (Sicard, 1799).

Los procedimientos están encaminados a que el sordo de nacimiento pueda acceder al pensamiento abstracto y al conocimiento de la lengua. No se trata de que la hable sino de que la entienda y pueda expresarse en ella por escrito y así adquirir todo tipo de conocimientos. Es un método para enseñar a combinar ideas y expresar razonamientos en la lengua francesa. Hace continuas referencias a otra de sus obras: *Éléments de grammaire générale*.

En la segunda parte de su obra, presenta los modelos de lecciones. A modo de ejemplo, reproducimos el séptimo modelo de lección que trata sobre las principales operaciones del alma, comparadas a las del sentido de la vista. Destaca como primera operación del ojo orgánico, “voir”; como primera operación del ojo intelectual, “idéer” y como primera operación de la voluntad “vouloir”. Establece estos cuadros:

Ier TABLEAU.

VOIR.....	VOIR
VOIR, VOIR.....	REGARDER
VOIR, VOIR, VOIR.....	FIXER
VOIR, VOIR, VOIR, VOIR,.....	CONSIDÉRER
VOIR, VOIR, VOIR, VOIR, VOIR.....	PÉNÉTRER

(Sicard, 1799, 561).

Conforme a las prácticas de finales de siglo XVIII sigue el método analítico “cette marche étoit parfaitement analytique. Je n’y renonce pas” (Sicard, 1799, 439). Por el tratamiento de la gramática, por la importancia dada a la práctica y a los modelos de lecciones como práctica de la teoría, el énfasis en la comprensión de los conceptos y en la formación del razonamiento, se puede clasificar en la corriente metodológica de enseñanza de las lenguas conocida como método tradicional teórico-práctico.

Se le ha reprochado el dar complicadas explicaciones y utilizar el recurso a nuevos signos inventados, cifras, líneas, etc. para explicar la gramática de la lengua

francesa, que, en lugar de clarificar, dificultaba la comprensión y el aprendizaje lingüístico.

Destaca el último capítulo que dedica a la teoría y práctica de los signos, haciendo una descripción de la realización de distintos signos y señalando la importancia que tienen en los inicios de la instrucción de los sordos: “(...) aussi dois-je avouer que ce n’est que par des signes représentatifs d’objets et d’actions sensibles, que peut être comencé ce cours d’instruction.” (Sicard, 1799, 439).

2.3.3.4. Lorenzo Hervás y Panduro

El Padre Lorenzo Hervás y Panduro presenta en *Escuela española de sordomudos ó arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español*, “(...) un práctico método de enseñar á los Sordomudos por escrito el idioma español: y las industrias, que aplicadas a las palabras de este idioma, y á su propia sintaxis propongo para enseñarlo á los Sordomudos, darán luz para conocer las que se deben substituir para enseñarles qualquier otro idioma.” (Hervás y Panduro, 1795, II).

Señala el autor que en las escuelas ordinarias la autoridad y el capricho del maestro pueden enseñar a los niños la lengua materna porque todo es aprendido, no por razón sino por obediencia. Los sordos, al contrario, solo aprenden por razón: no aprenden de memoria lo que no entienden. Por ello, Hervás se propone enseñar las palabras del idioma español y explicar las reglas gramaticales sirviéndose en un principio de las señas manuales o corporales que usan los alumnos para comunicarse. Se sirve también del alfabeto manual y hace algunas consideraciones que el maestro debe tener en cuenta para facilitarles el conocimiento o la inteligencia de la enseñanza práctica del habla y de la escritura:

Si con éstas logramos que los Sordomudos empiecen á entendernos, y lleguen á formar algún concepto del idioma que aprenden, después por escrito podremos perfeccionar nuestra enseñanza, y con variedad de expresiones o palabras equivalentes explicarles la significación de las palabras que les sean desconocidas. Debemos proceder con los Sordomudos, como con los estrangeros, que empiezan á aprender la lengua española, á los quales después que entienden, y hablan algo de ésta, les explicamos en español la significación de las palabras desconocidas, valiéndonos de las que saben.

(Hervás y Panduro, II, 8-9).

Por necesidad, los sordos se ven obligados a servirse de las acciones y gestos para expresarse. Según Hervás y Panduro, esto mismo les ocurre a las personas que se encuentran en una nación extranjera y que no entienden el idioma. La razón les inspira las señas más naturales. Considera que las señas son fundamentales en los primeros momentos de la instrucción.

La primera parte del tomo segundo tiene como título *Arte de enseñar la lengua escrita a los sordomudos*. Pretende enseñar a los sordos a distinguir las letras, a escribirlas y a usar la lengua en la que deben leer y escribir.

En primer lugar, explica cómo se lleva al alumno a distinguir las letras y a reproducirlas con los dedos o el lápiz. Pasará a continuación a hacer las aclaraciones indispensables para que retenga la forma, el valor y el empleo de los nombres. Largos desarrollos explicarán, en último lugar, el método que dará a los sordomudos la inteligencia del idioma español y los artificios que hay que poner en marcha para que escriban como se les habla.

Antes de abordar las materias que constituyen el fondo del método, el autor se extiende en los signos que facilitan las relaciones del maestro con el alumno y que sirven a la explicación de las reglas gramaticales; además, enumera detalladamente las circunstancias que desarrollan la inteligencia con lecciones de lengua hablada o escrita que son dignas de atención.

El capítulo I de esta parte da los “Avisos preliminares destinados a facilitar la instrucción práctica de los sordomudos”, planteando las cuestiones relacionadas con la importancia de suplir unos sentidos por otros, argumentando que, en general, el oído es fino en el ciego y la vista penetrante en el sordo. El recurso al sentido de la vista es, por tanto, fundamental. Por la vista llegan la mayor parte de las ideas sobre las cuales se ejercen en el sordo las facultades del espíritu. También se debe hablar constantemente a los ojos del alumno y la lección del día, transcrita en letras mayúsculas sobre papel de gran formato, deberá permanecer colgada en la pared, frente a los alumnos, para que puedan releerla desde donde estén sentados. Todo el tiempo en que no reciben lecciones, los sordos se ejercitan en la escritura. Se vigila para que copien la lección del día y la lleven a casa para continuar estudiándola allí. La vista de los dibujos,

acompañada de la palabra que designa el objeto dibujado, permite al niño aprender y retener una gran cantidad de nombres. Las estampas coloreadas son las más útiles.

La instrucción se realiza con ayuda de la escritura alfabética. La escritura reviste una gran importancia ya que “(...) en las escuelas de Sordomudos suple el defecto de la voz, y hace las veces de ella, tanto en el maestro para explicarles cualquier cosa, como en ellos para aprenderla, y dar pruebas de haberla entendido, y retenido de memoria.” (Hervás y Panduro, 1795, II, 19). En primer lugar, hay que hacer conocer las letras, después, habituar al alumno a formarlas con los dedos y a escribirlas. Según el autor, es difícil enseñar a escribir a un joven sordo de la edad de menos de seis años. Desde su cuarto año, los sordos pueden sin embargo ser ejercitados para formar letras manuales y para pronunciar las vocales y ciertas sílabas.

Hervás explica el procedimiento que sigue para facilitar la tarea. Utiliza dos filas de cajas que contienen: la primera, las letras minúsculas; la segunda, las letras mayúsculas, trazadas unas y otras sobre cuadrados de papel; cada casilla de minúsculas está colocada inmediatamente por encima de la casilla de las mayúsculas correspondientes. Con este escritorio tipográfico así dispuesto, el maestro trazará en la pizarra la letra “A” y mostrará la caja en donde se encuentra. En último lugar, la triple operación es repetida por el alumno y se pasa entonces a las otras letras.

Parte del principio siguiente: para que los sordos puedan escribir en una lengua, es necesario hacerles distinguir entre el nombre y el verbo, la preposición, etc. Deberá conocer las propiedades de las partes del discurso y el modo de construcción de las palabras que están en la base de la lengua. Es decir, debe aprender la gramática: “En el arte gramatical se enseña á los Sordomudos la significación propia de las palabras, y su significación gramatical, ó arbitraria (...)” (Hervás y Panduro, 1795, II, 16). Una de sus observaciones sobre el orden gramatical conviene ser referida:

El maestro ha de tener siempre presente, que toda la gramática mental, con que los Sordomudos forman sus raciocinios, no contiene sino tres partes de la oración, que son nombres, verbos, y dicciones, que se unen ya con estos, y ya con los nombres. La invención de los pronombres, artículos, casos, géneros de cosas inanimadas, &c. es efecto de la especulación: por lo que estas cosas se han de enseñar á los Sordomudos, no con el orden que ha dispuesto el gramático, y que se usa en las escuelas de viva voz, sino con aquel que facilite más su inteligencia (...)

(Hervás y Panduro, 1795, II, 21-22).

Aconseja abstenerse de los signos gestuales inútiles que sobrecargan la memoria, oscurece la imaginación y materializan los objetos sobre los que opera el espíritu del sordo. Los signos gestuales se usan para explicar las cualidades de las partes del discurso (traducir los pronombres personales, dar el sentido de los nombres y verbos empleados en las lecciones de primer año) y establecer las relaciones del maestro con el alumno para que este consiga, de esa forma, comprenderle y formarse una idea de la lengua. La escritura completa la instrucción. Hervás y Panduro no utiliza los signos para expresar la función de las partes del discurso y prefiere recurrir a las abreviaturas o letras iniciales tomadas del alfabeto manual: “n.s.” para designar al “nombre substantivo”; “a.” para “adverbio”. Recomienda no emplear demasiado pronto las abreviaturas sino escribir con todas las letras, encima de cada clase de palabras, el nombre de las partes del discurso.

Explica con claridad y ayudándose de esquemas, situaciones y ejemplos las partes de la oración: nombres, números, el género y número de los sustantivos, los adjetivos y gradación, nombres abstractos, pronombres personales, naturaleza del verbo, enseñanza del imperativo, del subjuntivo, del infinitivo y del participio, explicación de los casos, uso del artículo con los nombres, los pronombres y los verbos, empleo de todos los relativos, verbos auxiliares, voz pasiva de los verbos, verbos neutros y verbos impersonales, enseñanza del adverbio, enseñanza de la conjunción, enseñanza de la interjección, empleo de los signos, descripción de los signos principales. Estos son los contenidos desarrollados.

El valor propio y el valor gramatical de las palabras son enseñadas al mismo tiempo a los sordos. Para dar la idea de la primera, bastaba con mostrar el objeto o de figurarlo con la ayuda de los signos o del dibujo. Estampas representando los muebles de una casa, animales, plantas, etc. debían encontrarse en las escuelas. Sobre la importancia de la ilustración, señala que se habría sacado partido de la obra de Comenius el Nuevo vestíbulo de las lenguas para la instrucción de los sordos, si hubiera sido hecho con más cuidado porque los objetos no estaban fielmente representados y no se eligieron las actitudes más propias para dar el sentido de las palabras. Destaca la importancia de que en las paredes y en los pupitres de la clase se disponga cuadros que incluyan y resuman los estudios que hasta ese momento realizaron los sordos: gramática, religión, nociones civiles, morales, científicas, etc. Esos cuadros se trazarán en letras mayúsculas: su disposición es aproximadamente la de los árboles

genealógicos. La sucesión de materias recordará el orden de las ideas en el espíritu del sordo que distinguirá sobre los cuadros, hábilmente graduados, numerosas relaciones. Las palabras, las explicaciones, los ejemplos son presentados con orden y se vigila para que el alumno, copiando las lecciones, no se aparte de la disposición que hace la claridad. Antes de dejar la escuela, cada alumno tendrá que copiar, sobre un cuaderno especial, un resumen claro de la doctrina cristiana y de los principales ejercicios de piedad. Este cuaderno, que leerá de vez en cuando, le recordará las lecciones del maestro.

Los consejos en cuanto a la escritura revelan el sentido práctico de Hervás y Panduro: al comienzo, el material de la clase consiste en lápices y en tableros grandes con cuadrículas que hay que colocar con una inclinación suficiente y a una altura conveniente, delante de los alumnos sentados. Es indispensable el borrador o el trozo de tela que permite borrar las palabras o corregirlas. Seis meses después de las primeras lecciones, un sordo de seis años escribe pasablemente sobre la pizarra. Aconseja que las escuelas ordinarias se inspiren de las escuelas de sordos y reemplacen la pluma por el lápiz en los primeros momentos. El aprendizaje del lápiz pide un año y cuando se substituye la pluma, una práctica nueva de dos o tres meses es aún indispensable.

Cuando los progresos realizados lo permitan, el maestro trazará ante los ojos del alumno la palabra “libro”, por ejemplo. Mostrará después un libro haciendo comprender que el sustantivo expresa el objeto. Bajo la orden del maestro, el alumno examinará con cuidado las letras constitutivas de la palabra; después extraerá del escritorio tipográfico los papeles que llevan las letras de la palabra “l i b r o” y colocándolas en el orden observado reconstruirá la palabra “libro”. El resultado motivará al niño. Así se consigue la nomenclatura, comenzando por los sustantivos más útiles a las relaciones sociales, los que designan las partes del cuerpo, los muebles de una casa, los animales domésticos, los árboles, las legumbres, los frutos más conocidos, etc.

Los procedimientos que se describían como utilizados por De Vallange (Puren, 1988, 40) recuerdan a los que presenta Hervás y Panduro. Procede ofreciendo golosinas que son consumidas por el discípulo para llevarle a la inteligencia o comprensión de los tiempos verbales y de las nociones expresadas por escrito:

Doy al Sordomudo dos confites para que se los coma, y después que se los ha comido, escribo así: Ignacio comió dos confites. Muestro estas palabras al Sordomudo Ignacio, el qual leyendo en ellas su nombre y las palabras dos confites conjetura luego, que la palabra comió significa comer; y para que la entienda perfectamente, le explico su significación con señales: esto es, con el índice señalo su boca con que ha comido los confites; y después alzando la mano hácia los hombros, y tirándola hacia las espaldas le indico el tiempo pasado.
(Hervás y Panduro, 1795, II, 76).

En cuanto a la enseñanza de las preposiciones, indica la necesidad de presentarlas en oraciones para clarificar su significación:

Capítulo XVI

Explicación de las preposiciones.

144 La mejor industria para que los Sordomudos entiendan las preposiciones consiste en ponerlas en proposiciones muy claras, que ellos mismos verifiquen o que vean verificar. He aquí algunas proposiciones útiles para practicar dicha industria.

Ignacio pasea con Pedro.

Ignacio pasea sin Pedro.

Ignacio pasea delante de Pedro.

Ignacio pasea detrás de Pedro.

Ignacio pasea en la escuela.

Ignacio pasea fuera de la escuela.

(Hervás y Panduro, 1795, II, 144).

Estas series de ejercicios recuerdan las que se encontrarán en las famosas series Gouin.

Por otra parte, Hervás y Panduro subraya la importancia de retomar las lecciones estudiadas. Cada día, conviene repetir la lección de la víspera; dos veces por semana, las antiguas lecciones serán revisadas. Cuando el alumno las sepa completamente, las repeticiones solo vendrán una vez al mes. El maestro debe comprobar que la lección dada ha sido comprendida. Esta verificación exige el empleo de los signos: sobre la lista de los sustantivos el maestro señala, con la punta de la regla, la palabra “casa” por ejemplo; pronto el sordomudo interrogado hace el signo natural unido a la idea. Incorpora un apartado dedicado al vocabulario de los signos naturales que estaba en uso para la interpretación de las palabras.

En la segunda parte del segundo tomo, Hervás trata del método que hay que seguir para llevar al sordomudo de nacimiento a la pronunciación; las reglas prescritas permanecen limitadas a los valores fonéticos de la lengua española. En este método, las

letras y las sílabas son clasificadas de tal forma que los sonidos más simples sirven al desarrollo de la voz, mientras que acercamientos fundados sobre la analogía permiten enseñar, junto o de forma separada, los valores fonéticos. Algunos consejos preceden la exposición de los procedimientos metódicos que aumentan la eficacia de esta enseñanza. Las lecciones de articulación están seguidas de observaciones relativas a la lectura labial. En cuanto a la pronunciación, sigue este orden:

- a) Pronunciación de vocales y sílabas directas (ba, pa, ma, ta, da, za, fa, va, sa, cha, la, lla, na, ña, ya). Tras la enseñanza de la pronunciación, reproduce la letra por medio del alfabeto manual. El alfabeto manual difiere del utilizado por Pablo Bonet. Presenta las adaptaciones al alfabeto español contemporáneo (Cfr. Apéndice documental 2.4.5.).
- b) Sílabas inversas y sílabas de tres o cuatro letras.
- c) Lectura labial.

Recurre a técnicas y procedimientos ya utilizados por el abate L'Épée y sus predecesores. Por ejemplo, señala que el maestro puede ayudarse del escritorio tipográfico.

Hervás y Panduro afirma que los sordos no deben aprender el habla de un idioma si no han aprendido antes su escritura; “(...) pues si ignoran ésta, no sabrán la significación de las palabras que pronuncian (...)” (Hervás y Panduro, 1795, II, 185). Por tanto, pospone la enseñanza del habla a los sordos hasta la edad de cuatro años, momento en el que comenzarán a deletrear y pronunciar las vocales.

Desde del prólogo del tomo II, el autor insiste en que presenta un método práctico y así lo recoge en distintos epígrafes de los capítulos. También se refiere al método seguido por L'Épée, como un “método práctico”. Hervás y Panduro recibe la influencia del abate francés, a través de las notas del abate Silvestri y de su propia experiencia en la escuela de Roma, perfeccionando el arte con sus aportaciones. En nuestra opinión, la originalidad estriba, fundamentalmente, en el tratamiento y orden de presentación de la gramática, el orden seguido en la enseñanza de las destrezas (comenzando por la escritura), las innovaciones en los vocabularios de signos y la importancia dada a los signos para abordar la enseñanza lingüística en los primeros

momentos y en los recursos empleados para la enseñanza del idioma. Se trata, en definitiva, de un método analítico y siguiendo la terminología empleada por Fernández y Suso (1999), de un “método práctico” para la enseñanza del idioma a las personas sordas que incorpora muchos de los elementos característicos de las propuestas reformadoras de enseñanza de lenguas en el siglo XVIII y que se consolidaron como innovaciones propias de la metodología directa de finales del siglo XIX.

2.4. La metodología de enseñanza de lenguas en el siglo XIX y la creación de las escuelas públicas para personas con sordera

2.4.1. Metodología de enseñanza de lenguas en el siglo XIX

La distinción entre el papel que juegan las lenguas según se trate de la materna o L1 y las lenguas extranjeras y segundas lenguas es objeto de reflexiones de aquellos que se dedican a la educación lingüística de sordos. En el siglo XIX, Degérando (1827) señala que cuando es cuestión de aprender una lengua, hay que distinguir si se trata de solo una segunda lengua, una tercera etc., una lengua clásica o extranjera con la ayuda de la lengua materna o si se trata de aprender la propia lengua materna. Según este autor, en el primer caso bastaba con emplear la traducción y con recurrir al diccionario; no había necesidad de método para enseñar la nomenclatura; las formas gramaticales se aprendían por comparación con las de la lengua materna. En el segundo caso, se trataba verdaderamente de crear y de formar la lengua. Para ello, existían dos tipos de materiales: los primeros comprendían los temas mismos del pensamiento que la lengua destina a expresar y los segundos consistían en el empleo de las palabras ya conocidas para explicar las nuevas.

En el siglo XIX, la aproximación basada en el estudio del latín se había convertido en la forma normal de estudiar los idiomas en las escuelas. Un libro de texto típico, por lo tanto, a mediados del siglo XIX, consistía en capítulos o lecciones organizadas en puntos gramaticales. Cada punto gramatical se enunciaba, se explicaban las reglas de su uso y se ilustraba por oraciones de muestra. Este método de enseñanza del idioma se conoció como el método de gramática traducción. La gramática traducción surgió entre los estudiosos alemanes. De hecho, se conocía como método

prusiano. Las principales características del método de Gramática traducción se resumen, siguiendo a Richards y Rodgers (1998):

- a) El objetivo del estudio de un idioma extranjero es aprender un idioma de forma que se pueda leer su literatura y con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y desarrollo intelectual que resulta del estudio de un idioma.
- b) La lectura y la escritura son los mayores focos de atención. Se le presta poco o nada de atención sistemática a la expresión y comprensión oral.
- c) La selección de vocabulario se basa únicamente en los textos de lectura usados y las palabras se enseñan a través de listas bilingües, estudio del diccionario y memorización.
- d) La oración es la unidad básica de enseñanza y práctica del idioma. Una parte de la lección se dedica a traducir oraciones de y desde el lenguaje objeto de estudio.
- e) Se enfatiza la corrección, ya que se da alta prioridad al dominio de los patrones oracionales.
- f) La gramática se enseña de forma deductiva.
- g) La distribución del temario se basa en puntos gramaticales.
- h) La lengua materna es el medio de explicación.

En la enseñanza del idioma extranjero desde 1840 a 1940 dominó el método de gramática traducción. El objetivo que se busca en la enseñanza del idioma es la comprensión de textos literarios. No hay ninguna literatura que intente relacionarla con avances científicos o con teorías de aprendizaje. Aunque, como señalan Suso y Fernández, la reflexión sobre cómo se ha de enseñar y cómo se aprende es algo consustancial a las sociedades:

Desde sus comienzos, la pedagogía ha implicado (incluso de modo explícito) una psicología, es decir una concepción de cómo se aprende, y viceversa. Así, el método tradicional se basaba en una psicología de las facultades, que explicaba el aprendizaje como asociación de ideas voluntaria, mediante un control reflexivo: a partir

de tal concepción se determinaba un modo de proceder (memorización de reglas y de léxico, búsqueda consciente...). Los métodos prácticos insistían de modo alternativo en las asociaciones mecánicas o irreflexivas, determinadas por el contacto con las cosas (empirismo: Locke; sensualismo: Condillac); Pestalozzi basará sus aportaciones (el papel de la intuición; la importancia de las actividades prácticas) en tales ideas.

A pesar de tal conjunción histórica, las relaciones entre ambas disciplinas basculan con el surgimiento y desarrollo de la psicología como ciencia en el siglo XX (...)"

(Susó y Fernández, 2001, 197).

Sobre los modelos didácticos, entendiéndolos como esquemas a través de los que se intenta dar una interpretación de qué es, cómo y por qué es así la enseñanza, destacamos a lo largo del siglo XIX, el modelo clásico-tradicional o modelo de la formación:

(...) En el modelo tradicional, los contenidos (es decir, la descripción científica de la materia; en nuestro caso, la gramática tradicional) constituyen el núcleo central de la enseñanza, confundiendo con los objetivos (objetivo: conocer la gramática). El trabajo didáctico se desarrolla según una forma expositiva: se limita a presentar los contenidos. El acto docente central gira en torno a la enseñanza mediante la explicación (la "lección", o lectura en voz alta, en el sentido etimológico). Al alumno le corresponden varias tareas: la comprensión de las explicaciones, la memorización del contenido expuesto, la repetición de lo aprendido, y la realización de ejercicios de aplicación. A partir de la repetición y los ejercicios realizados (o exámenes), el profesor comprueba los conocimientos asimilados por el alumno."

(Susó y Fernández, 2001, 200).

En el último tercio del siglo XIX se desarrolló la oposición al método de Gramática traducción conocida como Movimiento de Reforma. Sentó las bases para el desarrollo de nuevas formas de enseñanza del idioma e hizo surgir controversias que aún continúan. En distintas partes de Europa se desarrollaron métodos específicos por especialistas individuales. Algunos de estos métodos no tuvieron impacto duradero pero sus ideas son de interés histórico.

El francés C. Marcel se refería al aprendizaje de la primera lengua en los niños como modelo para la enseñanza del idioma. Enfatizó la importancia del significado en la enseñanza de la lengua, propuso que la lectura se enseñase antes que las demás destrezas e intentó englobar la enseñanza del idioma dentro de un marco educativo más amplio.

El francés Gouin es quizás el mayor reformista del siglo XIX. Su método usaba situaciones y temas, que consistían en una presentación particular de plantear la secuencia de acciones relacionadas para presentar el lenguaje oral: las famosas *Series Gouin*. El interés de Gouin en presentar los puntos que se van a enseñar en un contexto que haga claro su significado y el uso de gestos y acciones para explicar el significado son prácticas que más tarde formaron parte de métodos tales como la Enseñanza Situacional del Idioma y la Respuesta Física Total.

Los educadores reconocieron la necesidad oral como objetivo de los programas de lenguas. Pero las ideas de Prendergast, Gouin y otros carecieron de los medios para la expansión e implantación. Esto empezó a cambiar a finales del siglo XIX donde los profesores renovadores y lingüistas empezaron a escribir sobre la necesidad de reformas pedagógicas. A partir de 1880, lingüistas como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia comenzaron a aportar el liderazgo intelectual necesitado para dar a las ideas reformistas más credibilidad. La Lingüística se revitalizó. La Fonética se estableció ofreciendo nuevas aproximaciones al estudio del discurso. La Asociación Fonética Internacional (AFI) se fundó en 1886 y el Alfabeto Fonético Internacional se diseñó para que los sonidos de cualquier lengua fueran transcritos fonéticamente. Uno de los primeros objetivos de la AFI era mejorar la enseñanza de los idiomas modernos. Apoyaba:

- a) El estudio del lenguaje hablado
- b) Entrenamiento fonético con el fin de establecer buenos hábitos de pronunciación
- c) Uso de conversaciones y diálogos para introducir giros idiomáticos, sintagmas y frases hechas conversacionales
- d) Una aproximación inductiva a la enseñanza de los idiomas extranjeros

Los reformistas de finales del XIX compartían muchas creencias sobre los principios en que debía basarse la enseñanza del idioma extranjero (Richards y Rodgers, 1998):

- a) El lenguaje hablado es primario y debe reflejarse en una metodología basada en el lenguaje oral.
- b) Los hallazgos de la Fonética debe aplicarse a la enseñanza y formación del profesor.
- c) Los estudiantes deben oír el idioma primero, antes de verlo en su forma escrita.
- d) Las palabras deben presentarse en frases y las frases deben ser practicadas en contextos significativos, y nunca enseñados como elementos aislados o desconectados.
- e) Las reglas gramaticales solo serán estudiadas después de que los estudiantes hayan practicado los puntos gramaticales en contextos. Es decir, deben ser enseñadas inductivamente.
- f) La traducción debe ser evitada a pesar de que la lengua madre podrá ser utilizada para explicar nuevas palabras o comprobar la comprensión.

Estos principios proporcionaron los fundamentos teóricos para una aproximación a la enseñanza del lenguaje. Una aproximación basada en un estudio científico del lenguaje y de su enseñanza. Aunque ninguna de estas propuestas asumió el estatus de un método en el sentido de un diseño para la enseñanza del idioma ampliamente reconocido y uniformemente implantado.

Paralelamente a estas ideas había interés en desarrollar las bases para la enseñanza del idioma a partir de los principios naturalistas del aprendizaje del idioma tal y como se veían en la adquisición del primer lenguaje. Esto llevó a lo que ha sido denominado métodos naturales y en última instancia condujo al desarrollo de lo que vino a conocerse como el Método Directo.

Algunos partidarios del Método Natural argumentaban que un idioma extranjero podría ser estudiado sin traducir o sin usar el idioma nativo del estudiante si se presentaba el significado directamente a través de demostraciones y acciones. Los principios naturales de la enseñanza del idioma aportaron la base para lo que vino a denominarse luego el Método Directo que se refiere al método más ampliamente

conocido de los métodos naturales. En la práctica se sostenía según los siguientes principios y procedimientos (*Ibíd.*, 1998):

- a) Las instrucciones en clase se hacían exclusivamente en el idioma objeto de estudio.
- b) Solo se enseñaban oraciones y vocabulario de uso común.
- c) Las destrezas en la comunicación oral se construían en una progresión cuidadosamente graduada, organizada alrededor de preguntas y respuestas entre los profesores y estudiantes, en clases pequeñas e intensivas.
- d) La gramática se enseñaba inductivamente.
- e) Los nuevos puntos de aprendizaje se introducían oralmente.
- f) El vocabulario concreto se enseñaba a través de demostraciones, objetos y dibujos. El abstracto por asociación de ideas.
- g) Se enseñaba tanto expresión oral como comprensión oral.
- h) Se enfatizaba la correcta pronunciación y la gramática.

En las décadas de los 20 y 30, los lingüistas aplicados sistematizaron los principios propuestos años antes por el Movimiento de Reforma y así pusieron las bases para lo que fue la aproximación británica a la enseñanza del inglés como un idioma extranjero. Desarrollos posteriores condujeron al audio-oralismo en EEUU y a la aproximación oral o la enseñanza situacional del idioma (ESI) en Gran Bretaña.

Siguiendo a Puren (1988), a finales del siglo XVIII, el progreso de la industria, del comercio, de los medios de comunicación así como el desarrollo de las relaciones internacionales hace que comenzara a difundirse, cada vez más, una demanda social de conocimiento práctico de las lenguas modernas. El método “natural” iba a servir para justificar en el método directo el conjunto de sus grandes principios, tales como:

- Los métodos directo e intuitivo: el niño accede al sentido directamente, poniendo en relación los sonidos que oye con los objetos que se les muestra, los gestos y las expresiones de sus próximos;

- El método oral: la única realidad lingüística es durante mucho tiempo para el niño exclusivamente audio-oral.
- El método activo: el niño aprende a hablar hablando; el motor de esta actividad es la necesidad, el interés o el placer, y su objetivo el mundo familiar y concreto que le rodea, y sobre el cual puede actuar;
- El método imitativo: el niño aprende imitando, ante incluso de comprenderlos, los sonidos producidos por los suyos;
- El método repetitivo: las formas lingüísticas se graban en la mente del niño gracias a la audición y a un empleo permanente e intensivo.

El padre Grégoire Girard, amigo de Pestalozzi, y que tuvo gran influencia en Bélgica y en Suiza, defendía en 1850 el camino inductivo en gramática recordando la frase de Bernardino de San Pedro: “Nous n’apprenons pas plus à parler selon les règles de la grammaire que nous n’apprenons à marcher selon les règles de l’équilibre” (Puren, 1988, 112).

W. Viëtor se posicionará como fonetista y partidario del método oral y de la utilización de la fonética práctica para la corrección de los alumnos. Preconizaba todos los procedimientos del método intuitivo y del método activo. La expresión “método fonético” será utilizado en los años 1880 y 1890 en Alemania como sinónimo de “método intuitivo”, “método de la Reforma” o “método nuevo”. La fonética francesa va a participar activamente en este movimiento. Dos de los fundadores de la fonética experimental son los franceses Marey (1885) con *La méthode graphique* y el abate J. P. Rousselot, que funda en 1889 un laboratorio de fonética experimental en el Colegio de Francia. Como se ha señalado anteriormente, el francés Paul-Edouard Passy (1859-1940) fundó en 1886 la AFI y Viëtor fue su primer presidente. Otros fonetistas franceses como Théodore Rosset, director del Instituto de Fonética de la Universidad de Grenoble y F. Piquet (U. De Lille) van a intervenir en el debate metodológico.

En su origen, la expresión de “método directo” designa el conjunto de procedimientos y técnicas que permiten evitar el recurso al intermediario del francés. El objetivo es llevar al alumno a expresarse directamente, sin traducción mental, es decir, según la expresión “pensar directamente en la lengua extranjera”. Esta expresión de “método directo” ha terminado por designar el conjunto de la metodología, no solo

porque permitía oponerla a todas las formas del método tradicional sino también porque la prohibición de la utilización de la lengua materna obliga a inventar nuevos procedimientos y técnicas de presentación (la lección de cosas, la imagen), de explicación (el método intuitivo) y de asimilación (ejercicios léxicos y gramaticales en lengua extranjera y conversación en clase “método interrogativo”) de las formas lingüísticas. También, esta metodología va a llevar a los metodólogos a imaginar nuevos ejercicios de entrenamiento gramatical de tipo directo, que se encontrarán en todos los cursos de lengua hasta nuestros días, en los llamados ejercicios de “permutación” o de “substitución”.

En el esquema desarrollado por Puren (1988) para explicar la metodología directa se explicitan los métodos de los que esta se nutre y que aquí recogemos:

a) El método oral

La expresión de “método oral” designa el conjunto de los procedimientos y de las técnicas que tienen como objetivo la práctica oral de la lengua tras la salida del sistema escolar (objetivo práctico). El método oral se beneficia como el método directo de la garantía ofrecida por el método natural.

La importancia dada al método oral en los dos primeros años de enseñanza se justificaba por la necesidad de asegurar en primer lugar la maestría de la pronunciación. La forma escrita de una palabra nueva no debía aparecer hasta que la pronunciación correcta se consiguiera, con el fin de evitar las interferencias debidas al código ortográfico. La preeminencia del método oral en los comienzos del aprendizaje llevó a que los metodólogos directos se plantearan el problema que se denominó más tarde “paso al escrito”. Los primeros ejercicios de expresión escrita estaban constituidos al comienzo por cuestiones puntuales y separadas que no se diferenciaban de las cuestiones orales de conversación sobre el texto.

a) El método activo

El método activo es central en la metodología directa porque envía a la homología entre el fin y los medios de enseñanza. M. Bréal lo expone claramente en

una de sus conferencias sobre “la pedagogía de las lenguas vivas” hechas en 1886 en la Sorbona: “Les langues sont un exercice d’activité. Parler est un art; il est donc important de faire agir, c’est-à-dire, de faire parler l’enfant dès le premier jour (cité par Ch. Schweitzer, 1982, 51)” (Puren, 1988, 132). En la metodología directa la lengua extranjera se convierte en medio de acción y no en objeto de conocimiento como en la metodología tradicional.

Jugando un papel estratégico en la coherencia de la metodología, el método activo sirve para justificar toda una serie de procedimientos, técnicas y métodos, como:

- El método interrogativo, por el cual las preguntas del profesor solicitan constantemente la atención y las respuestas de los alumnos.
- El método intuitivo: los procedimientos intuitivos de explicación, contrariamente a la traducción dada por el profesor en el método tradicional obligan al alumno a un esfuerzo personal de “adivinación”.
- El camino intuitivo en gramática: a la memorización de la regla dada al alumno en la metodología tradicional, el MD substituye una asimilación personal primero implícita de la regla por el reemplazo de ejemplos correspondientes; a la aplicación mecánica de la regla en los ejercicios de traducción, el método directo substituye el descubrimiento de esta regla por los alumnos mismos a partir de los ejemplos disponibles, incluidos los de sus propias producciones.
- La llamada a la actividad física del alumno en clase durante el primer periodo, por las dramatizaciones de los sainetes, las lecturas expresivas con expresión corporal, y primero por los gestos y el movimiento en el interior de la clase. (series de Gouin).

b) El método interrogativo

Los pedagogos lo llaman también el método “socrático”. Los ejercicios de “conversación” comienzan a generalizarse en los Cursos teóricos con objetivo práctico (CTOP), permitiendo un fuerte desarrollo del método oral. La supresión de los

ejercicios de traducción en el MD va a llevar a su punto extremo el desarrollo de la metodología interrogativa.

c) El método intuitivo

Es el método que en la metodología directa permite la enseñanza directa de la lengua extranjera por el recurso a las capacidades de intuición de los alumnos (método activo). Sin haberlo nombrado, ciertos autores habían señalado su funcionamiento en el “método natural” como Pluche en 1735.

La expresión de “método intuitivo” será hasta después de 1918 utilizada, a veces en Francia, como sinónimo de MD para designar el conjunto de la metodología directa. Muestra la influencia del modelo alemán puesto que es la traducción de la expresión de *Anschaunnes-methode* (enseñanza por los sentidos, por el aspecto). La polisemia de la palabra *Angschauung* puede corresponder a la vez:

- A la visión de las cosas sensibles: Las expresiones a veces utilizadas de “enseñanza por el aspecto”, “la enseñanza por medio de imágenes y objetos”.
- A la intuición en el sentido más corriente de la palabra: algunos, la llaman también “adivinación”.
- A la visión de las cosas mentales.

La palabra “intuición” viene a designar de forma amplia la facultad que posee todo alumno de operar asociaciones directas (sin pasar por el intermediario de su lengua materna) entre la lengua extranjera y la realidad, siendo esta mostrada a los ojos, sugerida al espíritu o evocada en lengua extranjera con el apoyo de la competencia lingüística ya adquirida. A cada uno de estos modos de acceso a la realidad extranjera corresponden tres tipos diferentes de intuición: la intuición directa, la intuición indirecta y la intuición mental (Puren, 1988, 140-149):

- a) La intuición directa. Se practicaba principalmente en el primer periodo y permitía a la “lección de las cosas” convertirse en una “lección de las palabras”. La expresión “leçons de choses” que se extendió entre los pedagogos de

Enseñanza Primaria franceses a partir de 1860, es una traducción del inglés “object lessons”: Consiste en:

- Poner un objeto concreto ante los ojos del alumno para hacerle adquirir la inteligencia de una idea abstracta: (cuatro manzanas, cuatro nueces,...)
 - La lección de las cosas consiste en hacer ver, observar, tocar y discernir las cualidades de ciertos objetos por medio de los cinco sentidos.
 - Hacer adquirir el conocimiento de objetos, hechos y realidades procuradas por la naturaleza o por la industria de las que se desconoce hasta el nombre.
 - Para esta enseñanza por el aspecto se servirán de los objetos de clase, esquemas y dibujos del profesor e imágenes en cuadros murales
- b) La intuición indirecta. La intuición directa se ejerce sobre la realidad o su representación figurada mientras que la intuición indirecta sugiere esta realidad gracias a procedimientos como:
- El gesto, que permite por ejemplo presentar “objetos” (el violón, el caballo), “formas” (grande, pequeño), “nociones” (un poco, mucho);
 - La mímica, que puede hacer comprender “sensaciones” (el calor, el frío),
 - “sentimientos” (la cólera, la sorpresa).
 - La entonación, que basta a menudo para hacer sentir la ironía, la dicha
 - Los movimientos: tener prisa, etc.
- c) La intuición mental. Consiste en servirse de las palabras que el alumno sabe para sugerirle la visión de las cosas alejadas o de actos posibles. Se trata de la explicación por “contextos”, las “circunstancias” o los “ejemplos”. Es decir, situaciones concretas que permiten explicar incluso palabras abstractas sin equivalentes en la lengua materna del alumno. La marcha inductiva “de los ejemplos a las reglas” de la gramática es considerada como esencial por todos los metodólogos directos.

Otra consecuencia revolucionaria de la aplicación del método intuitivo a la enseñanza de las lenguas es la aparición muy neta de la noción de enfoque global o

sintético. Enfoque global a nivel de frases primero puesto que la palabra, para todos los metodólogos directos, no debía nunca ser introducidas, explicadas o asimiladas de manera aislada, sino en proposiciones completas. Tampoco es posible separar el aprendizaje del léxico del de la gramática. Este es un nuevo argumento para condenar el uso del diccionario. Se da una aproximación global en la metodología directa a nivel del texto mismo.

e) El método imitativo

La expresión de “método imitativo” o “método de imitación” es a veces también, como la de “método intuitivo” utilizada en Francia desde los primeros años del siglo XX para designar el conjunto del MD.

La referencia al método imitativo natural, esa “imitación pura y simple” por la cual el niño aprende imitando constantemente, antes incluso de comprender los sonidos producidos por sus próximos, plantea a los metodólogos directos el problema del lugar y del papel de la repetición intensiva y mecánica.

2.4.2 La creación de escuelas para sordos en España y Francia en el siglo XIX

Si en el siglo XVIII era necesario probar que los sordos eran educables y de demostrarlo mediante los ejercicios públicos, en el siglo XIX las modalidades de esta educación estarán a la orden del día. Las prácticas educativas y los enfoques se diversifican en esa búsqueda continua de perfeccionamiento de la educación idiomática. Sin duda, el hito más importante en la temática didáctica de este estudio vendrá marcada por el Congreso de Milán de 1880, que proclamará el oralismo como corriente metodológica para la educación lingüística de los sordos. Las consecuencias de este congreso se plasmarán en las obras de los últimos años del siglo XIX y se prolongarán a lo largo del siglo XX tanto en Francia como en España.

Aunque los primeros colegios para sordos se fundaron en el siglo anterior. El siglo XIX se considera como el periodo de la institucionalización. Se crean numerosos centros para la educación pública en toda Europa.

Siguiendo la obra de Gascón y Storch (2004) para la elaboración de este apartado referido al histórico de la educación de sordos en el contexto español, en España, en febrero de 1802, se cierran las actividades del Colegio de Sordomudos de San Fernando en el Avapiés, haciéndose cargo del mismo, La Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País que se encargará de acometer la constitución de un nuevo Real Colegio de Sordomudos, con sede provisional en La Casa de la Panadería, en la Plaza Mayor de Madrid, donde ya estaba afincada la escuela desde 1800. La escuela se trasladó nuevamente a un local de la calle de las Rejas y abrió sus puertas el 9 de enero de 1805. En diciembre de 1803, se apruebo el reglamento para el gobierno y dirección del Real Colegio de Sordomudos a cargo de la Matritense. El reglamento incluía los métodos que se emplearían: “Se determina en el capítulo 5º que el Maestro director debe emplear los métodos de los Abates L’Épée y Sicard, dando a todos igual enseñanza, ya fueran o no contribuyentes” (Gutiérrez Zuloaga, 1997, 89). Según ese mismo reglamento “se debería enseñar a los alumnos la doctrina cristiana, a leer y escribir, la aritmética y la gramática castellana.” (Gascón y Storch, 2004, 289). Se distinguía entre los alumnos “contribuyentes” y los “no contribuyentes”, aceptándose también a alumnos externos diurnos y excluyéndose de la educación a las alumnas sordas.

Se nombra en primer lugar Director del Colegio, en 1803 a Ronyer y Berthier; y después, en 1804, es nombrado el teniente coronel de Infantería Juan de Dios Loftus Bazán. Durante todo el siglo XIX tiene lugar una serie de decretos y órdenes que intentan regular la legalidad vigente en materia de educación de sordos, mudos y anormales. Tras una etapa de baja actividad y de cambios en el Colegio desde que se inició la Guerra de La Independencia (1808-1812), inmediatamente después del retorno del Rey Fernando VII a España, se establece, en 1814, el traslado del Real Colegio, encomendándose de nuevo la dirección y el gobierno a la misma Matritense. La nueva dirección recae en el Dr. Tiburcio Hernández, tras la huída a Francia en 1813 del anterior director, José Miguel de Alea. Este último intervino en la creación del Colegio (Ballesteros y Fernández, 1845); fue uno de los defensores del método seguido por el abate L’Épée (Berthier, 1840) e hizo la traducción al español de distintas obras de Sicard. Por su parte, Tiburcio Hernández publicará en 1815 la obra titulada *Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español*, aunque la concluyó años antes,

concretamente en 1809. Será objeto de análisis en este informe como primer programa de idioma en el contexto del siglo XIX español.

En 1818, se aprueba un nuevo reglamento que impone la obligatoriedad de incluir las enseñanzas de un arte u oficio para los sordomudos no pudientes. En dicho reglamento se prevé la creación de un departamento de niñas sordas. Se establece que ellas tendrán las mismas asignaturas que la sección masculina excepto las de arte u oficio que cambiarán en este caso a: “de labores de hilado, punto, costura, adorno, arte de cortar y de guisar” (Gascón y Storch, 2004, 303). En 1822, durante el Trienio Liberal, el Colegio pasó a depender de la Dirección General de Estudios. A la caída de los liberales a finales de 1823, fue disuelta la Dirección General de Estudios así como la Sociedad Económica Matritense. Ese mismo año, Tiburcio Hernández tuvo que huir de España, como buen liberal que era, y pasó a dirigir el Colegio por orden del Rey, Vicente Milanova y Jordán, cargo que ostentó hasta 1825, momento en que fue sustituido por Antonio Hernández Blanes. En 1827, Fernando VII entregó la dirección al Duque de Híjar y los estatutos y reglamento del Colegio se sometieron a la aprobación real. A la muerte de Fernando VII, La Matritense se reorganiza y la Real Orden de 3 de abril de 1835, dictada por el Ministro Martínez de la Rosa, vuelve a reintegrarle la tutela del Colegio de Sordomudos. En septiembre de 1838, se promulga un nuevo reglamento del Colegio.

Durante las Regencias liberales (1835-1843) distintos acontecimientos relevantes se suceden tales como la creación de La Escuela de Tipografía dentro del Colegio Real, lo que dará lugar a la labor editorial de la Imprenta del Colegio de Sordomudos; la incorporación de la primera profesora, Jacoba Hernández Blanes, como responsable del departamento de sordomudas, que funcionará por primera vez en 1835, en régimen de externado y la incorporación definitiva de La Escuela de Ciegos, de tal manera que en abril de 1842 el colegio pasa a denominarse Real Colegio de Sordomudos y de Ciegos.

Las guerras carlistas convierten al nuevo reglamento en otra nueva muestra de buenas intenciones, al detraerse los fondos públicos para otros fines, principalmente gastos militares. Tras la destitución del general Espartero de su corta Regencia (1840-1843) y la declaración de la mayoría de edad de La Reina Isabel II, e iniciada la llamada Década Moderada (1844-1854) se nombran funcionarios públicos, en 1844, a todos los

profesores del Colegio. Se produce un proceso centralizador de las enseñanzas iniciado desde 1845 por el Plan Pidal y por Real Orden de 16 de enero de 1852, siendo Presidente del Consejo de Ministros Bravo Murillo, el Colegio queda definitivamente adscrito al Ministerio de Fomento, del cual dependía La Dirección General de Instrucción Pública, nombrándose Director del mismo a Juan Manuel Ballesteros. En 1852 se aprueba un nuevo reglamento para el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid. (Gascón y Storch, 2004)

Por Real Orden de 25 de marzo de 1857, se ordena la creación, dentro del mismo Colegio, de una “Escuela Normal para Profesores Sordomudos”, siendo su primer director Francisco Fernández Villabrille. En el mismo año, 9 de septiembre de 1857, se publicó La Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano. Por dicha ley, se impone la enseñanza elemental obligatoria para todos los españoles y en el caso de los sordomudos, se impartiría en los establecimientos especiales que existían así como en los que se crearan con ese objeto. La Escuela Normal, La Ley Moyano y la incorporación de la educación de los invidentes exigían una reforma del reglamento vigente, que fue realizada en 1863. Este reglamento supone una nueva ordenación del Colegio y hace especial hincapié en la enseñanza industrial. Una vez instaurada La Revolución de Septiembre de 1868 (“La Gloriosa”) y a pocos días de formado el Gobierno Provisional del general Serrano, es cesado como director Juan Manuel Ballesteros, siendo sustituido por Carlos Nebreda y López.

En este siglo existe un aumento evidente de sensibilidad en cuanto a las necesidades de atención pedagógica a los sujetos con necesidades especiales desde el campo de la nueva política educativa. El Colegio de Madrid va a contribuir a la divulgación de los problemas y de las técnicas a emplear, tal como son entendidas en ese momento. El Colegio publica, en primer lugar, dos trabajos de Ballesteros, quien presenta el fruto de su experiencia educadora en dicho Colegio. Las obras son: *Manual de sordomudos que puede servir para los que oyen y hablan* (1836) y el *Curso elemental de instrucción de sordomudos* (1845), escrita esta en colaboración con Francisco Fernández Villabrille. Será objeto de estudio en los apartados dedicados a metodología y análisis de resultados. El Colegio publica también obras de Nebreda y López, P. Cabello y Miguel Fernández Villabrille.

A finales del siglo XIX (1869-1898), en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos se impartía una docencia en tan precarias condiciones como lo era la situación política de entonces, con continuos cambios de Gobierno (Regencia del general Serrano, Amadeo I de Saboya y I República entre 1868 y 1874); crisis económicas generalizadas, algaradas constantes, movimientos cantonalistas y, finalmente, una nueva guerra civil. En 1881, se crea la figura del Comisario Regio con funciones de Dirección del Colegio. El 29 de enero de 1886 se promulga un Real Decreto que reforma profundamente la estructura y funcionamiento del Colegio, que no reunía las más indispensables condiciones a su objeto.

En el periodo de institucionalización de la educación de sordos en España se pueden distinguir claramente dos etapas que corresponden a la primera y segunda mitad del siglo. A principios del XIX solo existen en España dos Colegios de Sordomudos, el de Madrid y el de Barcelona. En la segunda mitad del siglo y como consecuencia lógica de la ley Moyano se crean escuelas en los distintos distritos universitarios: una en Santiago de Compostela (1864), otra en Salamanca (1868). Ese mismo año se inaugura oficialmente el Colegio de Burgos y en 1871 se abre el de Zaragoza; en 1873, el de Sevilla (Barberá, 1895). En Valencia, las actividades pedagógicas para los sordomudos comenzaron en 1887 en el Colegio de S. Vicente Ferrer, que se convertirá en el Instituto Valenciano de Sordomudos, del cual Faustino Barberá Martí (1850-1924) será director a finales del siglo XIX, difundiendo el oralismo en la enseñanza del niño sordo. Su obra más destacada y que será analizada en este informe, aparece en 1895, con el título *La enseñanza del sordomudo por el método oral*.

La proliferación de escuelas para sordos no es un hecho aislado. En toda Europa y en Francia las escuelas dedicadas a la instrucción de sordos se multiplican. El abate Sicard, Jean-Marc Itard, Massieu, Le Clerc, Bébien, el barón Degérando y Désiré Ordinaire destacan en el tema de la educación de sordos en el primer tercio del siglo XIX. El sucesor de Sicard en la Dirección del Instituto de París fue su discípulo sordo Jean Massieu, que trabajó con él durante 30 años en la formación de numerosos maestros y directores de escuelas de sordos. Con la muerte de Sicard, el fracaso de los signos metódicos se hizo evidente. A pesar de que Auguste Bébien propusiera dejarlos de lado por desnaturalizar la lengua de señas natural de los sordos, ciertos profesores continuaron con ese método; otros se manifestaron a favor de la enseñanza exclusiva del habla. Ya se había creado en 1805 a propuesta de Jean-Marc Itard, médico-jefe del

Instituto desde 1800, una clase dedicada exclusivamente a la enseñanza de la articulación y de la palabra, lo que indica que desde principios de siglo se esbozan las distintas tendencias metodológicas y discordancias en cuanto a los planteamientos educativos en el contexto francés. Jean Marc Itard (1774-1838) es el autor de la célebre experiencia de educación del niño salvaje de Aveyron. Había dedicado su vida a la cura de la sordomudez y a la enseñanza del habla. A pesar de sus esfuerzos para llevar a cabo esta enseñanza de forma continuada durante 30 años, no obtuvo más que débiles resultados y solo encontró una explicación: sus alumnos estaban “contaminados” por los hábitos gestuales de las otras clases.

El ardor experimental de Itard no fue una excepción. Los médicos, desde los primeros años del siglo XIX consideraban, en efecto, la sordera exclusivamente sobre el ángulo de una enfermedad que la medicina tenía el deber de reparar. Tiburcio Hernández, que participa de esta idea, en su *Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español* le critica por atribuirse una cura de la sordera, que consistía en la posibilidad de perforar los oídos sin destruirlos, de la que se consideraba el inventor (Hernández, 1815, V). En efecto, a Itard se le reconoce como creador de la paracentesis del tímpano y el cateterismo de la trompa de Eustaquio y por su *Traité des maladies de l'oreille* de 1821.

En este sentido Itard será considerado por G. Parrel (1917) como el primero en restablecer, a principios del siglo XIX, la reeducación de la sordera adquirida dentro de esa línea conocida como método oral y que comenzó con los primeros experimentadores del XVI a XVIII, entre los que incluye a los españoles Ponce de León, Ramírez de Carrión, Pablo Bonet; a los franceses Pereire, el abate Deschamps; a Wallis, Amman, Heinicko. Y que 70 años más tarde fue puesta en marcha por el vienés Urbantschitsch. El mismo autor señala que este método no se estableció en el Instituto Nacional de París hasta 1880 (Parrel, 1917), a pesar del apoyo oficial de la Academia de Medicina (6 de mayo de 1828); de toda la actividad desplegada por Itard, de los esfuerzos siempre renaciente de los directores (en particular, Ordinaire (1831-1838), Vaisse (1859-1872), Peyron (1880) y del prestigio de los defensores del método oral entre los que se destacan Blanchet, Deleau, Valade-Gabel, Javal, Goguillot, Dufo de Germane, E. Boudin, Marichelle, Thollon, etc.

Por otra parte, coincidiendo con Itard y bajo la dirección de Sicard, que ya tenía 75 años, Roch Ambroise Auguste Bébien (1749-1834) se convierte, en 1817, en el responsable pedagógico del Instituto Nacional de Sordomudos de París. Bébien criticaba la complejidad del sistema de signos utilizado por Sicard y ello le valió la simpatía de los educadores sordos de su tiempo. En palabras de Berthier¹⁸ consiguió despojar la enseñanza de todo ese bagaje intelectual que solo ralentizaba su marcha y la llevó a esa simplicidad, a esa verdad, de la que nunca se apartó el abate L'Épée. Bébien es el promotor de una educación bilingüe (lengua de signos y lengua francesa) (Bégazu, 1990). Propuso una tesis revolucionaria en su época, la de una educación verdaderamente bilingüe. Sostiene y prueba que, para la enseñanza de los sordos, el recurso a la lengua natural de los signos es irremplazable. La adquisición de la lengua francesa se facilitaba cuando la idea se comprendía ya gracias a la lengua de signos. Lejos de despreciar el francés, los alumnos aprendían a leerlo y a escribirlo correctamente. Bébien reservaba la palabra principalmente para los intercambios familiares: comprar pan, etc., para hacer más fluidas y cómodas las relaciones con los oyentes en la vida cotidiana. Pero cuando se trataba del desarrollo intelectual, al cual consagraba todos sus esfuerzos, recurría a la explicación en lengua de signos (Moody, 1998). Sus obras¹⁹ más importantes son además de *Mimographie ou Essai d'écriture mimique*, publicada en 1822, su *“Ensayo sobre los sordo-mudos y sobre el lenguaje natural en 1817 y por último su Manual de enseñanza práctica de los sordo-mudos”* (Ballesteros y Fernández, 1845).

La apuesta por la lengua de signos como lengua de enseñanza va a propiciar la legitimación del trabajo de los profesores sordos. En 1816, Laurent Clerc, profesor del Instituto de París, viaja a los Estados Unidos con un americano oyente, el reverendo Thomas Hopkins Gallaudet, que había venido a Europa a buscar métodos de enseñanza de sordos, con la idea de fundar la primera escuela americana. Clerc crea en Conéctica una enseñanza adaptada del modelo francés con una aportación importante de los signos

18 Las palabras de Berthier: “(...) Bébien débarrassa l'enseignement de tout ce bagage intellectuel qui ne servait qu'à ralentir sa marche, et le ramena à cette simplicité, à cette vérité, dont on n'avait pas vu l'abbé de L'Épée dévier un seul instant (...)” (Berthier, 1840, 51).

19 La influencia de las obras de los profesores de sordos en España se deja sentir hasta mediados del siglo XIX. Recogemos la nota (1) en la que se hace referencia al *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets*: “*Muchos ejercicios de esta preciosa obra los hemos dado a conocer entre nosotros en nuestro “Manual de sordo-mudos”: Madrid, 1836, que se halla en la librería de Cuesta y en otras del reino.*” (Ballesteros y Fernández, 1845, 16).

franceses. Los sordos americanos hacían gestos antes de la llegada de Clerc pero los formados por él, a partir de 1820, fueron los que estaban mejor educados. Se supone que los gestos americanos se habían enriquecido en el seno de la comunidad de sordos a través de una amalgama de signos americanos y de signos franceses aportados por Clerc. La Lengua de Signos Americana (ASL) tiene un fuerte componente procedente de la LSF.

Al mismo tiempo, nuevas tendencias emergentes en el seno del continente europeo, concretamente en París, comienzan a surgir forzando a Massieu a dimitir del cargo. En 1831, el nuevo director del Instituto Nacional de Sordomudos de París, apoyado por el barón Degérando, Désiré Ordinaire, luchó por imponer algunos cursos para enseñar a pronunciar y a hablar a los sordomudos. Los profesores sordos se negaron y permanecieron en sus signos. Finalmente, tuvo que dimitir en 1836. Sin embargo Désiré Ordinaire dejó tras él tres discípulos fervientes de su método: Vaisse, que será director de la Institución de París, Valade-Gabel y Morel que se convertirán en directores de la de Burdeos. Tuvieron el honor de propagar el “método intuitivo” y “la enseñanza maternal” tal y como habían sido entendidos e iniciados por Ordinaire (Buisson, 1903). Aunque en estas instituciones se va a mantener la enseñanza gestual, se acepta la enseñanza del habla solo en el caso de sordera ligera y en un aula aparte.

El reconocimiento de la lengua de signos como lengua de enseñanza llevó al reconocimiento de la comunidad de sordos como tal y a la lengua de signos como lengua de esa comunidad. Por esta razón, a mediados del siglo XIX, va a ser la época de un formidable desarrollo del “movimiento sordo” en Francia. La lengua y la cultura sorda se enriquecen.

Ferdinand Berthier (1803-1886), jefe de los profesores sordos en el Instituto de París de 1840-1850, se convierte en el impulsor de las movilizaciones de la comunidad sorda. En el libro: *Le Code Napoléon mis à la portée des sourds-muets*, publicado en 1868, se puede encontrar una gran cantidad de información sobre la vida de los sordos en el siglo XIX. Berthier crea La Sociedad Central de los Sordo-mudos de París a partir de 1834. La principal tarea de la sociedad era la de unir, movilizar, animar a la comunidad de los sordos y organizar cada año un banquete destinado a festejar el aniversario del nacimiento del abate L'Épée. Será presidente de la “Société Universelle

des Sourds-muets”, que se llamará más tarde “Société amicale des sourds muets”, hasta su muerte.

En 1854, Rémy Valade, profesor en el Instituto de París, publica la primera obra de gramática de la lengua de signos: *Études sur la Lexicologie et la Grammaire du langage Naturel des Signes*.

Durante todo este periodo de desarrollo de la comunidad de los sordos, las querellas continuaron tanto de un lado como del otro. Por una parte, los educadores que hacían una llamada a una enseñanza gestual unida a la cultura y a la comunidad de los sordos y, por otra, los que la excluían para concentrar todos los esfuerzos en la enseñanza del habla.

El barón Degérando, entre otros trabajos, escribió en 1827, el famoso *Essai sur l'Éducation du sourd-muet de naissance*. Como presidente del Consejo de Administración del Instituto Real de la calle San Jacques, pensó que había llegado la hora de proceder a una selección de las escuelas, los libros, métodos y procedimientos que se hacían cada vez más numerosos; y que también era necesario coordinar los trabajos y las investigaciones de toda Europa para reglar los estudios de las instituciones de Francia y para crear en París un centro de profesores versados en la materia. Gracias a su iniciativa, por orden del ministro de Carlos X, el Instituto fue autorizado a enviar una primera circular a los profesores de sordos de Europa y de América (1827). La segunda circular, que apareció en 1829, dio informes importantes sobre los procedimientos especiales de las diferentes naciones. Además de la enseñanza de la lengua, las instituciones organizaban y poseían talleres de corte y confección, zapatería, papelería, etc. (Buisson, 1903).

Las grandes escuelas de sordos se multiplicaban en Francia por todas partes: Burdeos, Lyon, Orléans, convirtiéndose en los centros de encuentros de las comunidades sordas de cada región. En el periodo comprendido entre 1838-1860, se fundan e instalan definitivamente los principales institutos de Francia. Siguiendo a Buisson, El abate Garnier es el fundador de la escuela de Lamballe. En Nancy, bajo la dirección de Birouse, la escuela de San Gauzelin produce resultados admirables. La reputación del “Bon Sauveur” de Caen hace llegar a los canadienses para ponerse al día en este tipo de instrucción. En Lyon, la escuela fundada en 1824 por Combery toma una

importancia digna de ser mencionada: tiene como director a Forestier, sordomudo del que se ocupó Ordinaire. Gracias al apoyo de Jussieu, Poitiers cuenta con una escuela. En Marsella, Guès sucede a Bernard. En Toulouse, el abate Chazotte instala a los hermanos de San Gabriel y se coloca en el primer nivel en sus enseñanzas. En Burdeos, a Valade-Gabel, a la Madre Eléonore y a la Madre Nathalie, les pertenece esta gloria. En fin, las escuelas creadas cubrieron toda Francia con una rapidez increíble. En 1859, bajo el ministerio del duque de Parma, Burdeos y París hacen el intercambio de sus alumnos. Burdeos se quedará con las sordomudas y París con los sordomudos (Buisson, 1903).

En el 1861, Franck explicaba el estado de la cuestión al comienzo de su artículo “Instruction des sourds-muets” en *Revue Européenne*, afirmando que sobre la relación de los métodos, la enseñanza de sordomudos dejaba mucho que desear. Cada uno de los establecimientos considerados, comenzando por las dos instituciones imperiales de París y de Burdeos, tenían el suyo que difería esencialmente de los otros. Con el fin de poner remedio a esta situación, el Ministro de Interior, que estaba a cargo de las escuelas de sordomudos, sometió a juicio de la Institución, los métodos que solicitasen su aprobación, invocando sus principios y servicios. Se presentaron tres propuestas: la de Valade-Gabel, director honorario del Instituto imperial de Burdeos; la del abate Loreau, director de la institución de Orléans; la de Rémy Valade, profesor en la Institución Imperial de París. El Instituto creó una comisión que encargó a Franck la visita de las distintas fundaciones, en las que tradiciones diferentes se seguían desde hacía tiempo. Franck visitó en Francia 12 establecimientos. Admiró particularmente el método de Valade-Gabel practicado en la fundación de Burdeos pero se opuso formalmente al método oral puro²⁰; según Buisson²¹, hacer hablar a los mudos seguía siendo considerado en Francia como un acto de charlatanería (Buisson, 1903).

J. J. Valade-Gabel (director honorario de la Institución Imperial de Sordomudos de Burdeos, encargado de la inspección de las escuelas departamentales) tuvo la idea de formar a las religiosas de la Caridad de Nevers para la enseñanza de sordomudos y

20 Barberá hace estas observaciones sobre el profesor “Franch”: “(...)que en la forma indicada fue acérrimo impugnador del método de Blanchet, del método de la palabra, veinte años después en el Congreso, que ya he mencionado, de Milán, en 1880, se declaró ferviente partidario del método oral.” (Barberá, 1995, 108).

21 Las palabras de Buisson: “faire parler les muets continuait à passer en France pour un acte de charlatanisme.” (Buisson, 1903, 14).

Madre Eléonore y Madre Nathalie se encontraron extraordinariamente dotadas para este trabajo (Buisson, 1903). Valade-Gabel seguía el método intuitivo que procedía por la intuición o por la simulación de los objetos, hechos y acciones o por el lenguaje de acción. El método explica la palabra escrita por la acción o la imagen yuxtapuesta, sobre todo para los sordomudos admitidos en la escuela primaria. En cuanto a la evolución metodológica en este centro, cabe destacar que la superiora madre Angélica y la madre Agustina, bajo la dirección de Claveau, inspector general de los establecimientos de beneficencia y políglota distinguido, habían hecho un viaje de documentación y estudio a través de Suiza, Alemania y Holanda con Théophile Denis, jefe del Ministerio del Interior, en el cual habían aprendido las reglas de una nueva instrucción (Buisson, 1903).

El Plan d'études. Programme de l'enseignement pour les écoles de sourds-muets non subventionnées par l'état, de J. J. Valade-Gabel y A. Valade-Gabel será objeto de análisis en el capítulo de resultados.

Hacia mediados del siglo XIX, el número de las escuelas de sordos creció más rápidamente que el número de enseñantes formados en la lengua de signos. Los profesores oyentes habían sido siempre mayoritarios y pensaban que la mímica contribuía a impedir el aprendizaje del habla. Otras razones, todas convergentes, van a precipitar la victoria de los oralistas. La apuesta por la educación obligatoria para todos, que va a culminar con la Ley Jules Ferry, hace hincapié en la uniformización de los materiales y métodos de educación y la supresión de las lenguas minoritarias. El credo positivista y científico de la época, no hace más que acentuar esta tendencia. El uso de signos es suprimido poco a poco en Francia, primero en las pequeñas escuelas. En los grandes internados donde la vida comunitaria está más enraizada resisten más tiempo. Los institutos de París y de Lyon serán los últimos bastiones de la educación gestual en Francia hasta el día en que tuvieron que inclinarse ante la decisión del congreso de Milán celebrado en 1880: "(...) el método oral debe ser preferido al de la mímica para la instrucción de sordomudos" (Barberá, 1895, 193-197). Esta redacción marca, de hecho, la exclusión de la lengua de signos en la educación de los sordos. El congreso de Milán es la culminación de una evolución tras años de conflicto. Anteriormente, en 1878, con motivo de la Exposición Universal, se reunió en París un mini-congreso, organizado de tal forma que casi únicamente los enseñantes oralistas pudieron darse allí cita. Fue fácil proclamar sin oposición que solo la educación oral podía permitir a los sordos integrarse

en la sociedad. Y se designó una comisión de doce miembros cuidadosamente elegidos para preparar un congreso internacional, que daría un mayor eco a las mismas conclusiones. Se decidió que fuese en Milán en 1880 (Moody, 1998). Milán porque los oralistas reinaban allí y porque toda nueva unidad italiana se preocupaba de unificar su lengua reprimiendo las lenguas de los antiguos reinos regionales. Un congreso para dar un aspecto a sus conclusiones y una forma democrática, con votos que asegurarían los gobiernos y pesaría sobre sus resoluciones. Casi el 90% de los delegados de este congreso internacional eran franceses o italianos. Y de 164 congresistas en un congreso para sordos, solo dos lo eran, uno francés y otro italiano. Un delegado francés concluyó con estas palabras gritadas desde el estrado: “¡Viva la palabra!” Por ello, no es asombroso la unanimidad de los delegados, exceptuando los americanos, que votaron la prohibición de los gestos en la educación de los sordos.

La vuelta al oralismo puro está en la lógica de las pretensiones del siglo XIX de fundir los sordos en la sociedad de los oyentes. Esta tendencia se refleja en los “métodos para todos los niños” como el seguido en *Manuel de Phonomimie ou méthode d’enseignement par la voix et par le geste* de Grosselin que será analizado en nuestro estudio. Los primeros intentos estructurados de integración de sordos en clases de oyentes se dan en Francia con el Dr. Blanchet, médico de la Institución Nacional de París. En el año 1836, anunció la posibilidad e incluso la conveniencia de educar a los sordomudos en escuelas de oyentes sin separarles completamente de las respectivas familias. En 1849, logró ensayar esta idea en la escuela de la calle San Lázaro de París. A partir de entonces, los departamentos se poblaron de escuelas mixtas, a las que asistían con simultaneidad sordomudos y hablantes. El método de Blanchet tenía por base el empleo de la palabra y provocó, desde este punto de vista, la reacción de los partidarios de la tradición educativa epeista (Barberá, 1895).

Los últimos alumnos instruidos por la “mímica” dejaron el Instituto de París en 1887. También despidieron a los profesores sordos. Los alumnos sordos se encontraban privados del modelo de adulto sordo y sin la posibilidad de recurrir a la lengua de signos para explicar el funcionamiento del francés escrito. De hecho, siguiendo las consignas del congreso, se pretende hacer del “sordo-mudo”, mediante su instrucción por el método oral puro, un sordo “hablante” tal y como recoge Thollon en *Premières Leçons de choses et de la Langue Française*. Este programa será también analizado en el capítulo de resultados.

Tras Milán, diversas otras conferencias y reuniones tuvieron lugar en Francia y en Europa. Como solo se agrupaban a los profesores de sordos, sus conclusiones no podían variar. Algunos se reunieron en París, una primera vez en 1888, otra en 1900. Edward Miner Gallaudet hijo, uno de los pocos enseñantes que osó contestar la corriente oralista pura, intentó hacerse abogado de los sordos reunidos aparte. Pero todas sus demandas fueron desestimadas.

A partir de 1880, la atención de los profesores de sordomudos se centra más en el método oral y en la labiología. Se conoce la importancia que acordaba a la lectura labial el abate Tarra, protagonista del “método oral, perceptivo, puro”, del que fue el apóstol devoto en Italia, luchando con energía contra el uso de los signos mímicos, la escritura y la dactilología. En Francia, los trabajos se multiplican: Dupont y Dubranle hacen aparecer interesantes artículos sobre labiología. Goguillot, en su tratado clásico de desmutización (1889) añade algunos consejos sobre labiología y expresa su total confianza hacia este procedimiento de suplencia auditiva. Sus colegas y sucesores de la Institución Nacional de Sordo-Mudos de París realizaron un amplio esfuerzo en este sentido que concluyó con los estudios documentados de Thollon, de Bélanger, de Drouot, d’André o de E. Boudin.

Siguiendo la *Notice sur l’Institution Nationale des sourds-muets de Paris*, publicada en 1896: La enseñanza que se impartía en la Institución Nacional de París a finales de siglo XIX comprendía 8 años. Se dividía en enseñanza escolar y enseñanza profesional. A esta última solo se accedía a partir del cuarto año. El director de la Institución establecía el programa de enseñanza que se sometía a la aprobación del ministro. Los aprobados por orden ministerial de 13 de julio de 1889 comportaban los conocimientos siguientes: articulación y lectura labial, escritura, lectura, elementos de la lengua francesa, cálculo, geografía, historia de Francia, nociones de derecho usual, algunos elementos de geometría práctica, de física, de química y de historia natural. A esos conocimientos se añadían también la enseñanza religiosa, el dibujo y la gimnasia. El primer año, los alumnos son ejercitados en la articulación y en la lectura labial y oral, según las posiciones y movimientos de los órganos vocales. Entre los manuales aconsejados destaca la traducción que hacen al francés Dubranle y Dupont del libro del abate italiano Julio Tarra *Esquisse historique et court exposé de la méthode suivie pour l’instruction des sourds-muets*.

La Institución Nacional de París se ocupaba también de la formación del cuerpo de profesores de sordomudos según las disposiciones del ministro del interior. La orden ministerial del 23 de julio de 1888 determinaba las condiciones y programas de los concursos para el ingreso en el cuerpo de profesores de las instituciones nacionales de sordomudos. El personal estaba formado por profesores adjuntos, profesores titulares y repetidores. Para acceder a estas plazas, el candidato debía tener un diploma universitario y aprobar las pruebas de admisión. La enseñanza normal que se impartía en la Institución Nacional de París a finales del siglo XIX comprendía: Un curso normal de articulación y lectura labial, abierto por primera vez en octubre de 1881; un curso normal de método intuitivo, creado en octubre de 1882, que es completado por el estudio histórico del arte de instruir a los sordomudos desde la antigüedad hasta nuestros días. La enseñanza normal dada en los cursos se completa, por una parte, con los trabajos y estudios personales de los alumnos futuros maestros, y por otra parte, por la práctica misma de la enseñanza.

Hacia 1900, las líneas de fuerza estaban claramente trazadas. Los educadores oyentes no querían ya escuchar hablar de los signos en la enseñanza de sordos. Más aún, traspasando el campo de sus responsabilidades, exigían que los sordos se sirvieran exclusivamente del francés, lengua de la mayoría oyente, incluso en su vida cotidiana.

2.4.3. Metodología de enseñanza de lenguas para alumnos sordos en el siglo XIX

En el análisis de los programas lingüísticos para sordos seleccionados podemos observar la evolución del método teórico tradicional en su conjunción con el método práctico y la nueva concepción metodológica que culminará con la proclamación del método oral en el Congreso de Milán celebrado en 1880.

En el contexto francés, analizaremos los programas de Bébien, Valade-Gabel, Grosselin y Thollon. En el contexto español: el plan de Tiburcio Hernández, el programa de J. M. Ballesteros y Fernández Villabril y, finalmente, el de Faustino Barberá.

2.4.3.1. El plan de Tiburcio Hernández

El primer programa que analizamos en este siglo es el *Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español*, publicado en 1815. Su autor, Tiburcio Hernández, presenta un plan diseñado para la enseñanza en el colegio de sordo-mudos de Madrid: “(...) en Madrid se estableció un colegio de sordo-mudos á influxo de la Real Sociedad económica de Amigos del país. Para aquel establecimiento se trabajó este plan (...)” (Hernández, 1815, I).

Para su elaboración tuvo en cuenta los predecesores españoles en este arte y especialmente la obra de Juan Pablo Bonet: “Le sigo en los puntos que es preciso. Familiarizo su doctrina sobre pronunciación simplificándola. Adopto en lo demás distinto sistema” (Hernández, 1815, V). También hace referencia a los métodos seguidos en otros países extranjeros y particularmente en Francia, criticando por plagio de uno de sus inventos (como se apuntó anteriormente) a un contemporáneo, Itard, médico del Instituto de sordo-mudos de París. Otras fuentes mencionadas son la obra de Hervás y Panduro y la gramática de la Academia. Por ejemplo, refiriéndose a los verbos indica: “Las listas que de ellos ha formado la Academia española son las siguientes. Verbos que tienen dos participios uno regular y otro irregular (...)” (Hernández, 1815, 70). En cuanto a los tiempos verbales: “(...) reduciéndolos, por entonces, según prescriben Bonet y Hervás, á solos tres, á saber, pasado, presente y por venir.” (Hernández, 1815, 55).

El orden seguido para la enseñanza se deduce de la distribución de capítulos. Tras la Introducción, contiene los diez siguientes:

- 1.º Modo de enseñar á los sordo-mudos el conocimiento de las letras mayúsculas y minúsculas impresas, mayúsculas y minúsculas de mano, y su respectiva correspondencia con el alfabeto manual inventado en España.
- 2.º Modo de que al mismo tiempo de conocer las letras copien las de mano ó las escriban.
- 3.º Modo de que al mismo tiempo aprendan á pronunciar las letras solas, y después unidas las consonantes a las vocales antepuestas ó pospuestas, que equivale á decir, modo de que aprendan á conocer, escribir y pronunciar sílabas.
- 4.º Qué clasificación de palabras se les ha de poner á la vista para que las lean y escriban, y de qué modo se les ha de dar á entender el significado de cada palabra.

5.º Cómo sabiendo leer, escribir y la significación de las palabras han de pasar á declinar los nombres, aprender á determinar los objetos y calificarlos.

6.º De los pronombres.

7.º Clasificación de los verbos, y modo de enseñarles á conjugar.

8.º De los adverbios.

9.º De las preposiciones y conjunciones.

10.º Modo de habituarles á ejercitar el idioma.

(Hernández, 1815, I-II).

En primer lugar, muestra las letras escritas para su reconocimiento y deletreo manual para pasar a la enseñanza de la escritura de las mismas y posteriormente a la pronunciación. Es decir, reconocer y discriminar, escribir y pronunciar. Sigue la lectura de palabras agrupadas por temas y el aprendizaje de la significación de la nomenclatura. Finalmente, se les enseña la gramática de la lengua: el conocimiento de la morfología y la sintaxis es anterior a la ejercitación en el idioma.

El autor pretende seguir en su metodología el camino de la naturaleza, es decir, pretende enseñarles como todos aprenden cuando la naturaleza guía:

Apenas los niños dan señales de conocer á las personas que los rodean, indican la particular sensación que les causan las voces de los que les hablan. Luego el repetirles nombres cuya significación han tenido necesidad de comprender, les estimula á que los pronuncien. Para ello tuercen, se mascan y ponen en diversas actitudes la lengua, trabajando lo que no es decible hasta que rompen defectuosamente. A medida que adquieren ideas se enriquecen de palabras, y tardan, parece, en hacerse con las primeras el tiempo que los órganos de la voz necesitan para expresar las segundas. Comienzan después á usar frases imperfectas, y la educación en este punto va rectificándose, adquiriendo y empleando con el trato las voces que sirven para trabar el idioma y darle hermosura.

(Hernández, 1815, II-III).

En principio, todos los niños pueden ser enseñados con ventajas por este propio rumbo, independientemente de que sean o no oyentes: “La diferencia de los sanos á los sordo-mudos en quanto á los estímulos de aprender no hace al caso para decidir sobre la utilidad general de mi plan. Saber avivar respectivamente dicho estímulo, y no permitir que se aminore, es la obra de los maestros.” (Hernández 1815, III).

Así queda la enseñanza reducida a la de la gramática como instrumento que versa puramente sobre la pronunciación y uso de las palabras.

En cuanto a la pronunciación señala: “No deben pasar de cifra á cifra hasta que sepan copiar la anterior, su correspondencia con el alfabeto manual y su tono (...), se ha de proceder en inteligencia de que las operaciones son simultáneas” (Hernández, 1815, 5). El recurso a las estampas y tarjetas es fundamental: “Para enseñarles han de hacerse unos cartones ó targetas de las letras del tamaño de unos naypes, y es preciso describir aquí sus formas.” (Hernández, 1815, 6).

Para comprobar que el aprendizaje ha tenido lugar se sigue la técnica de la recitación: “La lección la debe dar el mudo delante de una estampa del alfabeto manual; haciéndole también mirar la targeta por uno y otro lado, y dándole á entender la correspondencia de aquellas cifras con la postura de la mano, hasta que esté bien enterado (...)” (Hernández, 1815, 7).

Los consejos sobre la posición que el maestro debe adoptar para facilitar la visualización de las posiciones de los órganos que intervienen en la producción de los sonidos ya aparecen en esta obra: “Al efecto se sentará el maestro de cara á la luz, y el discípulo de espaldas á ella, en proporción de que este vea la postura de la lengua, los labios y los dientes de aquel.” (Hernández, 1815, 12).

Las actividades relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación son:

- Aprender las posiciones y pronunciar
- Repetir pronunciaciones
- Hacer gárgaras
- Unir los sonidos de las consonantes y las vocales
- Copiar sílabas de dos o tres letras y pronunciarlas
- Praxias buco-faciales con huesos de fruta o mondadientes.

Los recursos más utilizados son el alfabeto manual, la caja tipográfica, las tarjetas con las letras mayúsculas, minúsculas y representación en el alfabeto manual y las estampas (25 estampas en las que están dibujadas las posturas de los labios, la lengua y los dientes para cada letra). Contienen el silabario de minúsculas cursivas. Su

innovación está en el uso de tarjetas para visualizar las posiciones de los distintos órganos implicados en la pronunciación. Critica a Pablo Bonet por la utilización de la lengua de cuero. Está en contra del espejo y los *visages* del profesor.

En cuanto a la enseñanza de la nomenclatura destaca la importancia de comenzar con las palabras que se refieren a las cosas que necesite el niño para desenvolverse. Además, considera necesario elaborar listados de palabras sin artículos con el orden siguiente:

- Primera: los nombres hombre y muger con todos los respectivos al estado físico de la vida.
- Segunda: El nombre cuerpo con la enumeracion de todas sus partes.
- Tercera: Los nombres pan y agua con los de otros manjares que se les pongan á la mesa y son mas usuales.
- Quarta: los nombres de los vestidos de su uso así interiores como exteriores.
- Quinta: El nombre casa (...)
- Sexta: De las oficinas(...)
- Séptima: Los nombres genéricos calle (...)
- Octava: El nombre campiña (...)
- Novena: El nombre iglesia (...)

(Hernández, 1815, 39-40).

La enseñanza de la gramática se hace del modo tradicional, partiendo de reglas explícitas y listados de las diferentes partes de la oración que el alumno debe memorizar. Aunque a veces se sirve de gestos. Por ejemplo, para enseñar los pronombres personales recurre a seis alumnos y al gesto indicativo. En este aspecto, recurre a los mismos procedimientos que sus predecesores.

Los verbos se estudian en sus tres tiempos principales: presente, pretérito y futuro. Se elabora un listado comenzando con el infinitivo, en este orden: “Llorar, lloro, lloré, lloraré”. Se pasa a continuación a estudiar los modos de los verbos y la voz pasiva; para terminar con los verbos que tienen participios irregulares.

Los adverbios se agrupan en listado. Además de la explicación del significado, se recurre a los contrarios. Finaliza con listados de las preposiciones y conjunciones que se aprenderán con la memorización de máximas que aparecen escritas en cada carta de la baraja.

Las actividades principales son la memorización, copia, repetición en coro, dictado y realización de diccionarios personales. Por ejemplo:

- Memorizar las tarjetas, aprendiendo la correspondencia con el alfabeto manual
- Copiar y dibujar las letras que aparecen en las tarjetas
- Pintar sobre el encerado la letra elegida en cursiva
- Representar la letra con el alfabeto manual, buscar su correspondencia y escribirla
- Pronunciar los nombres, escribirlos y hacer demostración del significado, señalando el objeto
- Aprender de memoria el artículo, género y declinación de los nombres
- Aprender el significado de los adjetivos.
- Aprender de memoria los pronombres, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones.
- Escribir en un cuaderno.

Otro tipo de actividades están orientadas al mantenimiento de los conocimientos mediante el seguimiento de pautas para que continúen ejercitándose en el aprendizaje del idioma español, tales como:

- Elaborar un diario con la pluma.
- Responder oralmente a preguntas sobre lecciones.
- Saludar y hacer, según corresponda, los cumplimientos regulares de mañana, tarde y noche.
- Charlar durante media hora.
- Lecciones por escrito de las frases comunes para el trato o cortesía, escritas en forma dialogada.

Reprime la enseñanza mediante el gesto. Aunque se ayuda del alfabeto manual como elemento nemotécnico, no recurre al uso del deletreo manual en sus enseñanzas.

En cuanto a la metodología de enseñanza del idioma español, sigue los procedimientos tradicionales de enseñanza de la ortografía y pronunciación y la

gramática, por lo que nos encontramos ante el método tradicional de gramática traducción.

2.4.3.2. El manual de Bébian

En la obra de Roch Ambroise Auguste Bébian *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets. Tome I. Modèle d'exercices. Tome II. Explications*, publicada en París en 1827, es relevante el reconocimiento del lenguaje natural de los gestos de los sordos y su empleo en una enseñanza práctica de la lengua francesa. “Fue adoptado y publicado por el consejo de administración del instituto de París en el año de 1827.” (Ballesteros y Fernández, 1845, 16).

El primer tomo está dedicado al modelo de ejercicios y el segundo a las explicaciones. Se trata de establecer unas lecciones prácticas a base de ejercicios y están numeradas del uno al ciento treinta y uno. Los ejercicios giran en torno al contenido que se especifica en el índice y que versa sobre gramática: género, formación del plural, adjetivos, pronombres, negación, interrogación, tiempos verbales, conjugación, distinción de los elementos de la proposición mediante cifras, sustantivos abstractos, adverbios. A continuación, están los suplementos.

El Tomo II está dedicado a las explicaciones para la realización de dichos ejercicios relacionados con la práctica de la gramática. Incluye: el alfabeto manual, el dibujo como primer medio de comunicación, el paso del dibujo al lenguaje de gesto natural de los sordos y el paso de este a la escritura. A continuación, se explica cómo proceder para realizar la lectura por gestos basándose en tres tipos principales de ejercicios: en primer lugar la imitación mediante dibujo y dactilología; en segundo lugar, los ejercicios de traducción de la palabra por el gesto y en tercer lugar, la traducción del gesto por la palabra. Las aclaraciones sobre cómo se enseña a los sordos a estudiar preceden las explicaciones numeradas del uno al ciento treinta y uno, correspondientes a los contenidos gramaticales sobre los que versan los ejercicios del Tomo I. Finalmente, se incluye “L’art d’enseigner à parler aux sourds-muets de naissance, par L’Abbé de L’Épée”, que no es más que la segunda parte de *La véritable manière d’instruire les sourds et muets de naissance*. (Bébian, 1827, 307-365).

Hay un cambio importante en el proceso de aprendizaje ya que el alumno se enfrenta desde el principio a una serie de ejercicios a lo largo de los cuales van introduciéndose las explicaciones gramaticales necesarias. Se sigue una progresión gramatical para la enseñanza de la lengua y evidentemente no se trataría de una lengua auténtica sino fabricada con un fin pedagógico. Desaparece la regla gramatical explícita pero en los ejercicios o práctica aparecen a veces las explicaciones en forma de añadidos o notas a pie de página y comentarios. Reenvía, a veces, al tomo de las explicaciones. Se pretende que el aprendizaje de la gramática se haga de forma inducida por la proliferación de ejercicios-frases modelos pero apoyada también en las imágenes que representan el significado y especialmente en los cuadros recapitulativos que establecen las clasificaciones. La disposición de las cifras y de las líneas que se encuentran al principio de algunos cuadros está destinada a hacer sensible a los ojos las reglas gramaticales de difícil explicación.

Se manifiesta la influencia del sistema de Sicard y de su teoría de cifras para las explicaciones de la sintaxis y de la gramática de la lengua francesa. Pone en práctica las teorías de Sicard sin recurrir a la formulación de las complejas teorías y explicaciones de su predecesor y, en su caso, haciéndolas más accesible a la comprensión mediante la utilización de la lengua natural de los sordos.

Como sus precursores, señala que para que los sordos aprendan la lengua de su país es necesario suplir el oído por la vista y el habla por la escritura. “Il faut donc suppléer à l’ouïe par la vue, et substituer l’écriture à la parole.” (Bébian, 1827, II, 2). A esto, sigue la operación natural que ejecutan los niños pequeños y que consiste en extraer la relación de hechos análogos convenientemente próximos y combinados.

El principal procedimiento y originalidad consiste en la consideración del lenguaje gestual de los sordos como lengua primera de estas personas y que servirá de medio de transición al lenguaje escrito (francés).

Para enseñar la escritura, se comenzará por hacer conocer las letras y ejercitar su trazo. El sordomudo las distinguirá por su figura. En lugar de hacerle articular, le enseña a representarlas por las diversas formas de la mano. Se reproducen las palabras y el discurso mediante el alfabeto manual.

Los ejercicios de comprensión se realizarán a través de la escritura y del lenguaje de los sordos. De esta forma se llevan a cabo: ejercicios gramaticales, traducciones mediante el lenguaje gestual, deletreo de palabras y oraciones, copia de palabras y clasificación uniéndolas mediante líneas, ejercicios gramaticales con huecos, corrección de ejercicios, repaso y estudio de las lecciones del maestro, estudio de textos elegidos para aprender el uso de determinadas preposiciones y adverbios (Fénélon, Voltaire, Molière, Corneille, Racine).

Sería inexacto decir que no aborda las destrezas orales ya que incluye la parte dedicada al arte de enseñar a hablar del abate de l'Épée y se posiciona a favor de los procedimientos del ilustre institutor en la enseñanza del habla aunque sin aportar, en el aspecto específico de la enseñanza de la pronunciación, ninguna originalidad.

2.4.3.3. El programa de Ballesteros y Fernández Villabril

El *Curso elemental de instrucción de sordo-mudos. Obra útil a estos desgraciados, a sus padres y Maestros, y a todas las personas que se ocupan de Educación*, se publicó en 1845, en Madrid. Consta de dos partes para diferenciar la teoría de la práctica en esta educación especial. La parte primera está dedicada a la “Historia, Teoría y Programa de la Enseñanza” siendo su autor Don Juan Manuel Ballesteros. La parte segunda se dedica a la “Práctica de la Enseñanza” y su autor es Don Francisco Fernández Villabril.

El objetivo que se marca Ballesteros es elaborar un programa general que trace el cuadro de toda la enseñanza, que marque las asignaturas de cada profesor, que indique a los discípulos la serie progresiva de sus lecciones, que ofrezca, en fin, una pauta para verificar los exámenes parciales y generales, un punto de partida para comprobar los avances. Se pone en práctica en el Colegio de Madrid. Para conseguir dicho objetivo consulta distintas obras, programas particulares de distintos autores y maestros de los principales colegios europeos, destacando en Francia al ilustre abate L'Épée, al abate Sicard y a los continuadores como Bébien, Recoing, Degérando o Guilhe. También cita a otros contemporáneos, a algunos de ellos los conoce personalmente: “(...) Valade Gabel de Burdeos, Piroux de Nancy, Morel, Vaisse, y demás del instituto de París, entre los que se cuenta Berthier, sordo-mudo; Carton de

Brujas y otros á quienes hemos tenido ocasión de conocer y apreciar en nuestro último viage, conservando grato recuerdo de la favorable acogida que nos han dispensado.” (Ballesteros y Fernández, 1845, 17).

Hace también referencia al sistema de Pestalozzi y al método materno e intuitivo. Se muestra partidario del método sintético haciendo hincapié en ir de la idea sencilla a la más compleja.

Se trata de enseñar el castellano o español “idioma patrio”. Las materias de enseñanza se distribuyen en seis clases, que corresponden respectivamente a cada uno de los años que debe permanecer el “sordo-mudo” escolarizado. Es decir, seis años, seis cursos.

La estructura es la siguiente: Clase I, II, III, IV, V y VI. Cada clase o curso tiene tres bloques de contenido:

- a) Medios generales de comunicación
- b) Estudio del idioma patrio
- c) Aplicaciones del estudio del idioma.

Cada bloque comprende un número de materias específicas, que varía dependiendo de las necesidades de los cursos. Tenemos en cada bloque las siguientes materias o contenidos:

- a) Medios generales de comunicación:
 - Escritura
 - Abecedario Manual
 - Pronunciación
 - Lectura en los labios
 - Dibujo
 - Lenguaje mímico

A partir de La Clase IV, se perfecciona mediante la práctica y se suprime este bloque de contenidos.

b) Estudio del idioma patrio:

- Conocimiento de las palabras
- Clasificación de las palabras
- Variaciones y usos de las palabras

c) Aplicaciones del estudio del idioma:

- Conocimientos útiles
- Aritmética
- Moral y religión

En La Clase III, se introduce Historia Natural; en La Clase IV, Geometría e Historia Sagrada; en La Clase V, Geografía, Cosmología y Meteorología; y en La Clase VI, Historia de España.

Se plantean como necesarios los conocimientos y usos de la pantomima como medio de comunicación inicial. En los dos primeros años, se busca que penetren en los medios de comunicación y se utiliza el lenguaje mímico. A partir de La Clase III se traducen, por medio de la escritura, las proposiciones dictadas por signos. A partir de La Clase IV, el lenguaje mímico debe escasear a medida que el alumno vaya conociendo el idioma (Ballesteros y Fernández, 1845, 138). En La Clase VI, se trabaja el manejo del diccionario, el estilo epistolar, diálogos, narraciones y lecturas sobre asuntos útiles y entretenidos.

Las actividades son variadas:

- Escribir el alfabeto en las cuatro clases de caracteres más usuales.
- Deletrear palabras mediante el alfabeto manual.
- Describir por medio de signos.
- Trazar en el aire, espalda, los caracteres escritos.
- Lectura de pequeñas frases y comprobar que comprenden el sentido.
- Estudio de la morfología y gramática:

- Preguntas y respuestas.
- Razonamientos sobre sintaxis.
- Ejercicios de sinonimia y antonimia, y de aumentativos y diminutivos.

Abundan los recursos variados propios de la lectura y escritura: papel, tinta, pluma, tiza, pizarra; así como el recurso a medios de comunicación como el lenguaje de signos, láminas y dibujos, objetos, textos escritos, mapas, lecturas.

En la segunda parte de esta obra o curso práctico, elaborado por el profesor de este Colegio, Francisco Fernández Villabrille, se aborda, en primer lugar, la enseñanza de medios de comunicación (instrumentos de enseñanza) para poder enseñar así el “idioma patrio” y otras materias.

El objetivo es conseguir que el sordo pueda entrar en comunicación con otros hombres, gracias al conocimiento del idioma. Para ello se utilizan los medios o instrumentos de enseñanza como la escritura, dactilología, alfabeto labial y oral, dibujo y lenguaje mímico. El conocimiento del idioma resulta indispensable para abordar las materias de enseñanza: idioma y aplicaciones del idioma (estudios físicos, estudios morales, estudios intelectuales).

Incluye materiales propios del momento: láminas con alfabeto dactilológico de la época, lecturas adaptadas, dibujos con oraciones que los describen, láminas con nomenclatura, esquemas de recapitulación. Recoge así la tradición de precursores franceses como el abate Sicard y, más concretamente, Bébien. Se ajusta a los principios pedagógicos que se van abriendo camino en la educación lingüística de sordos y que se definirán como método intuitivo y maternal y que desembocarán en la corriente oralista y la metodología directa del último cuarto de siglo. El componente práctico es el núcleo principal de la educación, con marcadas influencias de los modelos coetáneos franceses.

2.4.3.4. El plan de J. J. Valade-Gabel y A. Valade-Gabel

El *Plan d'Études. Programme de l'enseignement pour les écoles de Sourds-Muets non subventionnées par l'état*, fue publicado en París en 1879 por J. J. Valade-Gabel y A. Valade-Gabel.

El objetivo es la elaboración de un plan de organización para la enseñanza de sordos en las escuelas departamentales no subvencionadas por el Estado. Sigue las mismas directrices para este tipo de instrucción que la ofrecida en ese tiempo en Institución Nacional de Burdeos (Francia).

El autor estaba encargado de la inspección de las escuelas departamentales de sordos y, en diciembre de 1868, el Ministerio de Interior le pidió un plan de organización de esta enseñanza en las escuelas departamentales no subvencionadas por el Estado. Este plan se publicó un año antes del Congreso de Milán. Refunde y completa el plan de estudio que se había aplicado con éxito en la Institución de Burdeos y delimita los estudios para escuelas especiales. Establece dos cursos de desigual duración: El primer curso, educación infantil o maternal con una duración de cuatro años; el segundo curso, enseñanza primaria (16 grados).

El objetivo fundamental es enseñar la lengua francesa en su vertiente escrita. La obra presenta la siguiente estructura:

- Introducción.
- Programa de la educación y de la instrucción que deben recibir los sordos en las escuelas especiales.
- Primer año. Clase de principiantes: I, II, III y IV secciones. Consejos generales. Materias de enseñanza: lengua francesa (fraseología: forma imperativa, forma infinitiva; alfabeto, dactilología y escritura; iniciación al mecanismo de la nomenclatura por las imágenes); lenguaje mímico; Primeras nociones de moral y religión; cálculo y progresión de lecciones y de ejercicios según las secciones I, II, III, IV.
- Segundo año (Secciones V, VI, VII, VIII). Consejos generales, materias de enseñanza, progresión de las lecciones y de los ejercicios.
- Tercer año (Secciones IX, X, XI, XII). Consejos generales, materias de

enseñanza, progresión de las lecciones y de los ejercicios.

- Cuarto año (Secciones XIII, XIV, XV, XVI). Consejos generales, materias de enseñanza, progresión de las lecciones y de los ejercicios.
- Cursos complementarios. Consejos generales. Materias de enseñanza: División inferior y División superior.

En los “Consejos Generales” que aparecen al inicio de cada año, se dan las instrucciones sobre metodología. Indica que en el primer año el maestro debe mostrarse cariñoso, darle confianza y conseguir respeto y obediencia, entretenerles por signos, favorecer la actividad mental, hacerles actuar, moverse, deben comprender la lengua antes de servirse de ella para expresar ideas. En lugar de adivinar lo que quieren, dejar que lo expresen. Introducir en el grupo algún alumno que domine el idioma. En el segundo año, el maestro ha de ayudarse de preguntas formuladas por signos o por escrito para conseguir un análisis lógico útil a los sordomudos. También debe ayudar a escribir y contar historietas con desarrollos morales. En el tercer año, se aconseja la recitación de lecciones escritas por medio del lenguaje de signos, hacer ejercicios sobre la lectura, no usar cifras, símbolos o expresiones técnicas para el análisis gramatical ni los signos metódicos. Los errores o las lagunas se corrigen al final de la intervención y son considerados como los indicios de aquellas actividades sobre las que hay que insistir. Se partirá del conjunto para ir hacia el detalle. En el cuarto año, tienen que emplear la lengua escrita para dar las explicaciones (recurrir al lenguaje natural de signos solo si es imprescindible), emplear simulaciones para el uso del estilo directo o indirecto y familiarizarse con el método intuitivo.

En los cursos complementarios se opta por nuevas aplicaciones del método intuitivo en las lecturas frecuentes y conversaciones numerosas sobre esas lecturas. También se le da importancia a la práctica de la composición, a las conversaciones familiares, al contraste con la lengua de signos y a la lectura de fábulas y poesía usando los signos con la mayor gracia posible.

Las actividades consisten en ejecutar las órdenes dadas, relacionar palabras y objetos, signos o dibujos; estudiar lecciones mediante dactilología, usar los signos para traducir las instrucciones escritas, hacer repeticiones y revisiones de tareas anteriores. Otras se refieren a contar historietas o hacer por escrito un relato en la pizarra y sacar a

un alumno a traducirlo mediante el lenguaje de signos, recitar con signos las lecciones escritas y asegurarse de que entienden el contenido, aprender de memoria lecciones sobre principios gramaticales, ejercicios sobre lecturas, ejercicios sobre cifras mediante dactilología, elaborar esquemas con sinónimos, antónimos, corregir los deberes a la vista y ante todos los alumnos, etc.

En cuanto a los recursos destacan los libros de imágenes, litografías, cuaderno de escritura, pizarras, estampas, láminas en las paredes, papel y a veces recurre a otro alumno, a imitar acciones, al uso de todo tipo de objetos, al lenguaje natural de signos, libros de imágenes, listados a modo de diccionario de palabras aprendidas, alfabeto manual.

La mayor parte de los alumnos conseguirán alcanzar completamente las nociones contenidas en el curso elemental. Se utiliza el lenguaje natural de signos de los sordos, no para traducir de una lengua a otra, sino como lengua vehicular de la comunicación y como instrumento de enseñanza de la lengua francesa escrita. No dedica tiempo a la enseñanza de la pronunciación, ni a las cuestiones relacionadas con el código oral.

El lenguaje natural de signos de los sordos no se usa con el objetivo de traducir de una lengua a otra, sino como lengua vehicular de la comunicación y de enseñanza de la lengua francesa escrita. Rechaza los signos metódicos y otros sistemas de signos artificiales creados por los sucesores del abate de L'Épée.

Se considera, en general, que los alumnos que han llegado al fin del cuarto año de estudios están en estado de leer y escribir la lengua materna pero existen muchas lagunas. Para extender y consolidar su instrucción se recomienda la práctica de la lectura y de la composición.

La organización propuesta permitiría a los jefes de establecimientos apreciar, tras los exámenes cortos y fáciles, el nivel intelectual de la población escolar y la extensión del camino recorrido por los profesores.

La enseñanza elemental estaría a cargo de dos o cuatro profesores secundados por un número suficiente de repetidores y monitores elegidos entre los alumnos más capaces.

Los objetivos del primer curso (Educación maternal o infantil), con una duración de cuatro años son:

- Desarrollo intelectual por el lenguaje de los signos y por la lengua escrita.
- Empleo de las formas de frases más elementales y las más útiles a las relaciones sociales.
- Empleo de nociones usuales en la enseñanza del francés.
- Los objetivos del segundo curso (correspondiente a la enseñanza primaria que reciben los alumnos dotados de oído) son los siguientes:
 - Extender los conocimientos de los sordomudos por la lectura y perfeccionamiento de los alumnos en la práctica de la lengua francesa.
 - Desarrollar y armonizar las facultades intelectuales que la sordera limita.
 - Adquirir el uso de una lengua escrita o hablada.
 - Pensar en el mismo orden que los oyentes para que comulguen con las ideas y sentimientos de la sociedad en la que el lenguaje de signos es extranjero.
 - Inculcarles todas las nociones que los oyentes adquieren en la familia. Es decir, los principios de religión y los conocimientos elementales enseñados en las escuelas primarias.
 - Procurarles el ejercicio de un arte o profesión manual.

2.4.3.5. El método de Grosselin o Fonomimia

El *Manuel de la Phonomimie ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste*, se publicó por primera vez en 1881, en París. Su autor es Augustin Grosselin. En nuestro estudio hemos seguido la séptima edición pero se conocen 37 ediciones del libro del alumno. Se utilizó para la enseñanza de la lectura y escritura hasta, al menos, el primer cuarto del siglo XX.

El método destaca porque combina gestos y pronunciaciones de sílabas. En este caso, los gestos no pertenecen ni a la lengua de signos naturales ni a las señas metódicas sino que son gestos inventados que tienen por objeto la asociación nemotécnica a vocales y sílabas para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura.

Es un método de lectoescritura para todos los niños que incluye las adaptaciones pertinentes para sordos y niños con retraso mental. Su empleo se extendió a las aulas ordinarias y permitía la integración de niños que presentaban estos problemas.

Su estructura comprende:

- Prólogo
- Explicaciones generales
- Enseñanza de la lectura
- Aplicación de la fonomimia al análisis
- La estenografía considerada como instrumento escolar
- Aplicación del método fonomímico a la numeración y a los primeros ejercicios de cálculo
- La enseñanza de los sordo-mudos por el método fonomímico
- La enseñanza de los retrasados mentales por el método fonomímico.

La fonomimia interviene para permitir, en primer lugar la asociación del signo escrito y el efecto sonoro. Sigue los procedimientos que se describen a continuación: Se muestra a los alumnos una cartulina con una figura al lado de la letra que se va a estudiar. La figura es el retrato de un niño o niña, de quien se cuenta una breve historia que concluirá con una exclamación similar al sonido de las vocales. Así: ¡ah! (expresión de admiración); ¡oh! (grito de horror); (grito del cochero para la u); /e/ (grito de llamada) serán respectivamente empleadas para llegar al estudio de las vocales a, o, u, é. Los gestos serán recordados por el maestro imitando los que representan las imágenes y serán reproducidos por todos los alumnos.

Desde el primer momento se debe de establecer una estrecha asociación entre el relato, el gesto, el sonido y la grafía. Para conseguirlo, se pronunciará la exclamación y

los alumnos deberán unir el gesto apropiado. Se harán silenciosamente los gestos que los alumnos deberán traducir en sonidos. Las letras, tras haber sido mostradas junto a la imagen, serán mostradas aisladas para que encuentren en el recuerdo su valor vocal. Luego serán trazadas en la pizarra, con el dedo en el aire... Se une estrechamente la enseñanza de la lectura a la escritura.

En cuanto al orden adoptado para la enseñanza de la lectura, se consideran tres aspectos: el conocimiento de los caracteres que corresponden a los elementos fonéticos; la formación de sílabas; la lectura y la explicación de las palabras compuestas de un número más o menos grande de sílabas consideradas aisladamente o en la composición de la oración. En cuanto al primer punto, se eligen primero los elementos más fáciles de aprender. No se seguirá el orden alfabético usual que nada tiene que ver con el que se debe adoptar para enseñar la lectura. Incluso antes de haber visto todos los elementos simples, se llegará al silabeo, es decir, a la combinación de las consonantes y de las vocales, tomando primero las sílabas directas. Luego se llevará al alumno a la lectura de palabras de dos o más sílabas directas. A continuación se les darán explicaciones sobre el significado de las palabras y más tarde de oraciones.

El orden seguido para el aprendizaje de las vocales es: a.o.u.e.é.i. Para expresar los matices de cerrado/abierto se separarán los dedos de la mano para expresar los sonidos de las vocales â, ô, eu, è. Se acercarán para expresar los sonidos a, o, e, é. Tras las vocales, las consonantes f, v, r, l, m, s, z, j. Siguen las sílabas directas; las consonantes explosivas (p, b, t, d, c, g); la n, x; las vocales de varias grafías(ou, an, on, in, un, oi); las consonantes compuestas (ch, gn, ill, y); ejercicios ortográficos con palabras con final muda; palabras de dos o varias sílabas; articulaciones dobles; sílabas inversas; sílabas mixtas; diptongos; variación del valor de las letras; casos particulares; lectura corriente y *liaisons*.

También se dedica un apartado al análisis gramatical y a la dactilología para el deletreo de palabras escritas. En cuanto al análisis gramatical, se asigna un gesto y un signo gráfico (líneas rectas, curvas o combinadas) para las distintas partes de la oración. Se estudian según el siguiente orden: nombre, artículo, adjetivo, verbo, participio, pronombre, adverbio, preposición, interjección. Las letras iniciales del tipo de adjetivo o de pronombre indican de qué se trata y los números 1, 2, 3, en el signo del pronombre indican la persona.

Tras el análisis gramatical, se hace el análisis lógico (que incluye una serie de signos para las proposiciones).

Se dedica un capítulo a la estenografía como instrumento escolar de escritura rápida y otro a la aplicación del método fonomímico a la numeración y a los primeros ejercicios de cálculo.

Como metodología específica para sordos indica la utilidad de dotarles de este lenguaje gestual que no tiene nada que ver con la lengua de signos (mímica) de los sordos. Indica que no se recurrirá a la mímica excepto si es estrictamente necesario, ni a la dactilología. Los gestos empleados en el método fonomímico corresponden exactamente con los elementos fonéticos de la lengua (32 gestos) y será útil para suplir la falta de claridad que pueden presentar los sordos cuando se trata de hablar o leer en los labios. Será útil que los padres lo aprendan también.

En cuanto a la escritura para sordos recomienda enseñarles la escritura estenográfica desde el principio ya que permite la asociación con el gesto seguido en este método. Se les enseñará el vocabulario asociando los gestos a los objetos. Siempre se les dará el nombre precedido del artículo para evitar la necesidad de un posterior aprendizaje. Para la ortografía se ayudarán del deletreo mediante dactilología. Las oraciones se empezarán a estudiar junto con el verbo.

En cuanto al habla, señala dos momentos: la formación de la voz y la determinación de los sonidos y de las articulaciones.

Las actividades son:

- Reproducir el gesto asociándolo al signo escrito
- Reproducir el sonido de la sílaba estudiada
- Hacer corresponder el alfabeto estenográfico con el alfabeto fonomímico
- Analizar gramaticalmente oraciones y textos
- Designar objetos pronunciados
- Acompañar cada nombre de un adjetivo
- Componer una oración sobre cada palabra

- Copiar relatos sobre el alfabeto fonomímico
- Deletrear palabras mediante dactilología
- Ejercicios para realizar en el libro del alumno
- Realizar los gestos para cada letra

Entre los materiales y recursos destacan: cartulinas con figuras de niños realizando gestos, cortas narraciones para memorizar cada letra, cuadros recapitulativos de análisis gramatical, lógico y estenografía; signos gráficos (líneas rectas y curvas o distintas combinaciones), dactilología, pizarra y libro del alumno.

Está destinado a niños que comienzan el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. También a niños sordos o con retraso mental integrados en aulas ordinarias.

2.4.3.6. Metodología en la obra de Faustino Barberá

La obra *La enseñanza del sordomudo según el método oral*, se publicó en 1895, en Valencia. Su autor es Faustino Barberá, que fue profesor del Colegio Valenciano de Sordomudos y de Ciegos.

Sus planteamientos recogen los principios del oralismo tras el “Congreso universal para mejorar la suerte de los sordo-mudos”, celebrado en Milán en 1880. Es decir, hace “La exposición de la manera como hemos visto practicar en Italia la enseñanza de sordomudos por el método oral puro y la aplicación de sus principios al habla de nuestro idioma (...)” (Barberá, 1895, 27).

Recibe la influencia del contexto italiano, concretamente la de Tarra, Rector y maestro de las escuelas de sordomudos pobres de la provincia y diócesis de Milán. También cita en su obra a la “*Institution nationale des sourds-muets de Paris* y a los institutos de sordomudos de Nápoles, Florencia, Sena, Verona, Milán, Turín, Génova, Roma”.

La estructura de la obra comprende según el índice general (Barberá, 1895):

Dedicatoria.
Carta del Ilre. Sr. Rector del Pío Instituto de Milán, D. Luis Casanova.
Proemio.
Índice de Autores.
Índice general.
Preliminar.-Historia de la Enseñanza de los sordomudos.
Capítulo I.-Medios de comunicación con los sordomudos.
Capítulo II.-Análisis crítico de los métodos de enseñanza.
Capítulo III.-Superioridad del método didáctico por medio de la palabra y la intuición (oral puro).
Capítulo IV.-Fonación.
Capítulo V.-Fonética española.
Capítulo VI.-Continuación de la fonética española.
Capítulo VII.-Acentos, lectura y preliminares caligráficos.
Capítulo VIII.-Establecimientos docentes. Escuelas y Colegios, cuáles deben preferirse por reportar mayores ventajas a la instrucción.
Capítulo IX.-Enseñanza del idioma, según las prácticas de Julio Tarra.
Capítulo X.-De la instrucción moral y civil.
Capítulo XI.-Enseñanza de la religión.
Capítulo XII.-Enseñanza de la Aritmética, de la Geografía, de la Historia y de otros conocimientos acerca de la naturaleza y la sociedad.
Capítulo XIII.-Estudios secundarios en el Pío Instituto de Milán.
Capítulo XIV.-Organización de la enseñanza en el mismo Instituto.
Capítulo XV.-Síntesis, rectificación y súplica.
Capítulo XVI.-La enseñanza del Sordomudo en Italia.
Capítulo XVII.-Adiciones al “Preliminar.”

En cuanto a las recomendaciones y procedimientos destaca:

- Preparar la atención de los niños.
- Realizar ejercicios ordenados de lo más a lo menos fácil, de los grandes movimientos a los menos extensos (psicomotricidad y praxias).
- Técnicas para la emisión de los sonidos puros.
- Articulación de las vocales separadas en dos grupos: 1º grupo (a, o, u); 2º grupo (e, i).
- Seguirá a la articulación de este primer grupo de vocales, la de los diptongos (au, ua, ou, uo). Cuando esté asegurada la pronunciación de éstos, será conveniente comenzar los ejercicios de lectura labial.
- Corrección de las tendencias viciosas de su organismo.
- Articulación del segundo grupo de vocales (e, i), lectura labial y diptongos.

- Técnica de la emisión de los sonidos articulados. División de las consonantes en simples o dobles y en labiales, labio-dentales, linguo-palatales, guturales explosivas y guturales sonoras. Pronunciación de las sílabas directas, escritura, sílabas inversa, lectura labial.
- La escritura y lectura gráfica siguen a la lectura labial y a la pronunciación.
- Ejercicios de imitación y gimnástica respiratoria.
- Ejercicios de fonación.
- Autoinspección de sus órganos bucales ante el espejo.
- Poner en contacto su mano en el cuello del maestro para notar las vibraciones.
- Gradaciones de duración, tono, intensidad.

Barberá sigue a Tarra en lo referido a las etapas de la enseñanza del idioma. Según este autor, comprende cuatro periodos recogidos en los epígrafes:

Primer periodo.- Nomenclatura y lecciones sobre objetos (...)
Segundo periodo.- Del estudio del verbo (...) Tercer periodo: Modo de enseñar las relaciones ó conjunciones (...) Cuarto periodo: relaciones de manera, de proporción, de prueba, de objeto, de suposición, de consecuencia (...) Sintaxis.-Construcción.-Ejercicios (...)
Enseñanza de la Composición.

(Barberá, 1895, 124-139).

Cabe destacar el recurso al espejo apaisado y a las láminas con representación de los órganos que intervienen en la fonación.

El objetivo que pretende en su obra es presentar los principios del método oral tal y como se lleva a cabo en los centros italianos así como la enseñanza de la pronunciación. Es decir, enseñar a hablar al sordomudo y educarle mediante el empleo del método oral puro. No acepta ningún tipo de signos ni gestos en esta educación.

Los contenidos contemplados en este programa incluye información sobre:

- Historia de la educación de sordomudos.
- Fonética.
- Fonética española.
- Relación de establecimientos docentes en Italia. Programas.
- La enseñanza del idioma, según las prácticas de Julio Tarra.
- Instrucción moral y civil.
- Enseñanza de la religión.
- Enseñanza de la Aritmética, de la Geografía, de la Historia y de otros conocimientos acerca de la naturaleza y la sociedad.
- Estudios secundarios en el Pío Instituto de Milán.

2.4.3.7. El libro de Thollon

La obra de B. Thollon, *Premières Leçons de choses et de la Langue Française*, se publicó en 1898, en París.

Se trata de un manual para el alumno de la Institución Nacional de Sordo-mudos de París, que anuncia desde el subtítulo el cambio en la orientación metodológica y en el fin que se persigue con su educación. Esto es, conseguir que el “sordomudo” hable, es decir, que sea un “sourd-parlant”.

El manual contiene la esencia de esta enseñanza, o sea, el desarrollo del plan esbozado en los principios expuesto en la metodología. Sigue el método natural, intuitivo u objetivo, recomendado por los mejores tratados de didáctica y de los cuales Valade-Gabel ha plasmado los principios, inspirándose de los trabajos de Pestalozzi y el Padre Girard. Indica que estos autores utilizan los mismos materiales que la madre, pero, en lugar de presentarlos mezclados como se encuentran en realidad los hechos y las cosas, los clasifican de forma que ofrezcan a la inteligencia de sus alumnos nociones y formas lingüísticas que puedan comprender y asimilar.

Ejercitar al alumno para que se dé cuenta de lo que ve y de lo que hace es el medio que permite a la madre “despejar los primeros elementos del pensamiento y de la palabra”. La suma considerable de conocimientos que adquieren los niños en la primera edad muestra suficientemente el poder de este medio de enseñanza.

Esta primera enseñanza debe utilizar hechos reales o bien conocidos. Es decir, que es ante todo oral y ocasional. Pero la escritura debe acudir en ayuda del habla para recoger los hechos importantes y grabarlos profundamente en el espíritu de los alumnos. Es decir, sigue los métodos en los que se inspira el oralismo.

En la portada de esta obra ilustrada, en la que el autor ha eliminado conscientemente todo aquello que no va expresamente destinado al alumno, aparece la siguiente cita de Pestalozzi:

Inspire-toi des procédés de la grande nature. Pour former l'arbre le plus élevé, elle commence par faire sortir de la graine un germe imperceptible. Puis, au moyen d'additions invisibles, mais chaque jour renouvelées et à chaque heure du jour, elle développe d'abord les éléments du tronc, ensuite ceux des branches principales et enfin ceux des branches secondaires jusqu'aux derniers rameaux où s'attache la feuille éphémère.

(Thollon, 1898).

La obra está dividida en tres partes:

Primera Parte.- Las acciones. Comprende cinco capítulos:

Capítulo I. Acciones subjetivas. Sujeto y verbo.

Capítulo II. Acciones objetivas transitivas. Sujeto, verbo y complemento directo.

Capítulo III. Acciones objetivas y reflexivas. Sujeto, verbo y complemento directo.

Capítulo IV. Acciones objetivas e intransitivas. Sujeto, verbo y complemento indirecto.

Capítulo V. Posesión. Sujeto, verbo avoir y complemento directo.

Segunda Parte. Las cualidades.

Capítulo VI. Substancias, especies. Sujeto, verbo être y atributo.

Tercera Parte. Circunstancias accesorias de las acciones. Comprende los capítulos VII - X.

Capítulo VII. Lugar de la acción. Términos esenciales de la proposición complemento circunstancial de lugar.

Capítulo VIII. Tiempos de la acción. Complemento circunstancial de tiempo.

Capítulo IX. Materia e instrumentos. Complemento circunstancial de manera.

Capítulo X. Finalidad de la acción. Complemento circunstancial de finalidad.

Suplemento:

Descripción de un hecho.

Cómo se determina la cosa o las cosas de las que se habla.

Entre las actividades destacan:

- Unir oraciones con dibujos o viñetas.
- Completar oraciones.

- Responder a cuestiones sobre un texto.
- Repetir un ejercicio variando los adjetivos o determinantes posesivos, u otras partes de la oración.
- Leer y memorizar las lecciones.
- Escribir relatos, respondiendo a cuestiones marcadas.
- Lectura de textos.

Los recursos más utilizados son las imágenes o grabados (50 grabados que comprenden 150 temas), viñetas, oraciones escritas, esquemas.

Se espera que los alumnos aprendan a nombrar, a calificar y a construir oraciones en el idioma francés. Abundan las nociones familiares sobre las personas, los animales, las plantas y las cosas. También se hace el estudio de la proposición simple a través de lecciones, diálogos, ejercicios sobre la conjugación y narraciones.

2.5. Enfoques metodológicos en el siglo XX. La lengua de signos y las comunidades sordas

2.5.1. Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas en el siglo XX

A lo largo del siglo XX, distintos métodos y enfoques se suceden en la evolución de la enseñanza de idiomas. Los tres paradigmas que engloban las teorías lingüísticas, estructuralismo, generativismo y pragmática, han ejercido, en distinto grado, su influencia en ellos. Hemos señalado en el apartado “2.4.1.” de este capítulo, la importancia de la metodología directa en la enseñanza de lenguas a partir del último cuarto del siglo XIX. Esta metodología, con distinta incidencia en los métodos de que se nutre, se practicará tanto en Francia como en España hasta al menos el primer cuarto del siglo XX.

En las décadas de los años veinte y treinta la lingüística aplicada sistematizó los principios propuestos por el Movimiento de Reforma sentando las bases de desarrollos metodológicos posteriores como el método audiolingüístico en los Estados Unidos. En

Europa, los británicos desde la década de los años 30 a los 60 desarrollaron el enfoque oral o enseñanza situacional del idioma.

Los principios generales del enfoque oral no debían confundirse con el método natural que carecía de base de lingüística aplicada. Este enfoque se distingue del método directo ya que en el MD el estudiante estaba rodeado de discursos sin ordenar. El enfoque oral fue aceptado en Gran Bretaña en la década de los 50. Las principales características del método eran las siguientes:

1. La enseñanza de una lengua comienza con la lengua oral. Los materiales se enseñan oralmente antes de presentarlos de forma escrita.
2. Se utiliza la lengua objeto como lengua de expresión en el aula.
3. Los nuevos elementos de la lengua se introducen y se practican en situaciones.
4. Se utilizan procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que se incluye el vocabulario general esencial.
5. Se gradúan los elementos gramaticales siguiendo el principio de que las formas simples deberían enseñarse antes que las complejas.
6. Se introducen la escritura y la lectura una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente.

(Richards y Rodgers, 1998, 40).

El tercer principio se convirtió en la característica clave del método en los sesenta y el término “situacional” se usó cada vez más para referirse al método oral. Los alumnos deberían ser capaces de poner las palabras, sin dudar e incluso casi sin pensar, en estructuras oracionales correctas. Tales hábitos podían cultivarse mediante ejercicios imitativos de repetición.

Como el método directo, la enseñanza situacional del idioma adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática. La extensión de estructuras y vocabulario a nuevas situaciones se realiza por generalización.

Las técnicas de prácticas empleadas generalmente consisten en actividades de repetición guiada y sustitución, incluyendo repetición en coro, dictado, ejercicios orales de transformación y ejercicios de lectura y escritura controlada basadas en la práctica oral. A veces se usan otras técnicas de práctica oral, incluyendo prácticas en pareja y trabajo en grupo.

En las etapas iniciales del aprendizaje se requiere del estudiante simplemente que escuche y repita lo que el profesor dice y que responda a preguntas y órdenes. Posteriormente, se fomenta una participación más activa. Esto incluye inicios de diálogos por los estudiantes, que se hagan preguntas entre ellos, etc.

En Estados Unidos, Fries y otros lingüistas de la Universidad de Michigan desarrollaron el método audio-oral. El método tuvo mucho éxito en Estados Unidos y Canadá hasta finales de los sesenta, cuando empezó a perder el favor de la gente, pero aún se sigue usando hoy en día. Basado en el estructuralismo y en el behaviorismo, el dominio de un idioma se representa como la adquisición de un conjunto apropiado de cadenas estímulo-respuesta. Se enseña antes lo oral que lo escrito y las estructuras son más importantes que el vocabulario.

A partir de 1957, Chomsky había demostrado en su clásico *Estructuras Sintácticas* el carácter creativo y único de las oraciones individuales. Además, los lingüistas británicos llaman la atención sobre otro aspecto del lenguaje: su potencial comunicativo y funcional. Se intenta, según este nuevo enfoque, centrarse sobre la enseñanza de la habilidad comunicativa, más que sobre el simple dominio de las reglas.

No hay una postura homogénea sobre el término que se usará para definir este nuevo enfoque. Para denominarlo se emplean los términos método comunicativo o enseñanza comunicativa del idioma, así como método nocional-funcional o también método funcional.

El método comunicativo empieza desde una teoría del lenguaje como comunicación. El objetivo de la enseñanza del idioma es lo que Hymes denominó “competencia comunicativa”. Hymes acuñó este término con el fin de contrastar una visión comunicativa del lenguaje y la teoría de la competencia de Chomsky.

La gama de tipos de ejercicios y actividades compatibles con una aproximación comunicativa es ilimitada, siempre y cuando tales ejercicios capaciten a los estudiantes para alcanzar los objetivos comunicativos del currículum, impliquen a los alumnos en la comunicación y requieran el uso de procesos comunicativos tales como compartir información, negociaciones de significado e interacción. Las actividades de aula a menudo se diseñan para centrarse en tareas de complementación realizadas a través del lenguaje o que implican negociación de información o compartir información.

Littlewood (1998) distingue entre actividades funcionales de comunicación y actividades de interacción social como los dos tipos principales de actividades en el método comunicativo. Las primeras incluyen actividades tales como comparaciones de dibujos y distinción de similitudes y diferencias; ordenar una secuencia de sucesos en un grupo de dibujos; descubrir información escamoteada en un mapa o en un dibujo; un estudiante comunicándose con otro a través de una pantalla y dándole instrucciones sobre como hacer un dibujo o una figura o completar un mapa; seguir direcciones y resolver problemas compartiendo pistas e información. Las actividades de interacción social incluyen conversación y sesiones de discusión, diálogos y escenificaciones, simulaciones, parodias, improvisaciones y debates.

El énfasis del enfoque comunicativo en los procesos de comunicación más que en el dominio de las formas lingüísticas lleva a roles para los alumnos diferentes de los que encontramos en clases de idioma más tradicionales.

Los profesores asumen muchos roles en la enseñanza comunicativa del idioma, estando determinada la importancia de estos roles por la visión del método comunicativo adoptada.

Existe una gran variedad de materiales para la resolución de problemas: juegos, dramatizaciones, simulaciones y actividades comunicativas de resolución de problemas para apoyar las clases de enseñanza comunicativa del idioma.

Muchos defensores de la enseñanza comunicativa del idioma proponen el uso de materiales auténticos en el aula. Éstos incluyen materiales reales basados en el lenguaje (señales, revistas, anuncios y periódicos) o recursos gráficos y visuales alrededor de los cuales pueden construirse actividades comunicativas, tales como mapas, dibujos, gráficos y esquemas.

Debido a que los principios comunicativos pueden aplicarse a la enseñanza de cualquier destreza, a cualquier nivel y debido a la amplia variedad de actividades de aula y tipos de ejercicios discutidos en la literatura de la enseñanza comunicativa del idioma, no es posible una descripción de procedimientos típicos de una clase.

Desde principios de los años 60 hasta hoy, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en Francia ha pasado del método audio-visual (SGAV) al enfoque nocional-funcional primero, comunicativo después.

Sin embargo, otros métodos o enfoques calificados de “marginales” o no convencionales aparecieron a principios de este mismo periodo, aunque bien es verdad, no entraron en la práctica escolar hasta bien iniciados los años 80.

Prefiriendo la denominación de enfoques viven habitualmente “al margen” de la institución escolar y de la universidad y apelan a compromisos filosóficos o ideológicos.

Aunque aparecieron por separado en diversos lugares del mundo, estos enfoques o métodos revelan una inspiración común: una concepción optimista con respecto al aprendiz. No solo buscan un aprendizaje acelerado de la lengua extranjera, sino también el desarrollo de la personalidad. Conforme a los principios humanistas, consideran al aprendiz de forma integral, es decir, no solo se interesan o tienen en cuenta su inteligencia, sino también sus sentimientos, sus reacciones frente a la nueva lengua, sus relaciones interpersonales y sus deseos de aprender.

De entre estos métodos no convencionales destacamos los siguientes:

- El método TPR (*Total Physical Response*) de J.J. Asher (1977).
- El método silencioso (*The Silent Way*) creado por C. Gattegno (1963).
- El método sugestopédico (*Suggestopedia*) creado por G. Lozanov (1978).
- El aprendizaje comunitario de lenguas (*Community Language Learning*) de C. A. Curran (1976).

Nos centraremos en los dos primeros por la importancia que pueden tener en los programas analizados.

En el método silencioso el enseñante alienta al alumno a explorar constantemente la nueva lengua. El método TPR intenta crear un entorno exento de estrés y de ansiedad en el cual el alumno es conducido a comprender los enunciados en lengua extranjera por medio de una enseñanza que apela al hemisferio derecho del cerebro.

Pero el rasgo común que une a todos los enfoques mencionados es la importancia que todos ellos otorgan a las condiciones afectivas y sociales en las que se aprende una lengua. Cabe destacar también, que prácticamente todos han sido concebidos fuera del ámbito lingüístico. La mayoría de estos métodos han sido creados o inspirados por psicopedagogos y quizá por esta razón se observa en ellos una relativa negligencia de los análisis lingüísticos.

En el método de respuesta física total (TPR), la adquisición de una lengua extranjera se concibe como un proceso paralelo a la adquisición de la lengua materna por el niño. Los factores afectivos juegan un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua. Un método que no demande producción lingüística inmediata y que incluya el movimiento físico a manera de juego reduce el estrés del alumno y crea en este una actitud positiva que facilita el aprendizaje.

Asher, profesor de psicología y creador del método, considera el verbo, particularmente el verbo en la forma imperativa, como el núcleo lingüístico central alrededor del cual se organiza el uso de la lengua y el aprendizaje. Asher tiene, pues, una visión estructuralista de la lengua.

El *syllabus* se elabora a priori de forma analítica. Se basa en frases y se centra en el significado más que en la forma lingüística. La gramática se enseña por inducción y los aspectos gramaticales y el léxico no se seleccionan en función de las necesidades o de la frecuencia de uso, sino de acuerdo con las situaciones en las que se pueden utilizar en la clase o por la facilidad con que pueden ser aprendidos.

El alumno escucha y ejecuta. Se le pide que responda individualmente y de forma colectiva. Se le pide también que reconozca y responda a nuevas combinaciones de términos previamente aprendidos. El alumno controla y evalúa su propio progreso. Habla cuando se siente preparado para hacerlo, es decir, cuando ha interiorizado una base suficiente de lengua.

El profesor desempeña un papel activo y directo. Decide lo que va a enseñar, presenta la nueva lengua, selecciona el material para su utilización en clase. Dirige la interacción y el turno de palabra y controla el *input* lingüístico que reciben los alumnos.

Asher considera, que este método puede utilizarse solo o bien combinado con otros métodos o técnicas.

El método silencioso fue concebido por C. Gattegno, quien en un principio se dio a conocer como diseñador de programas de lectura y de matemáticas utilizando regletas de colores. Más tarde, tuvo la idea de usar esas regletas en la enseñanza de un idioma extranjero.

El silencio es considerado como el mejor medio para aprender ya que los alumnos se concentran así en la tarea que tienen que realizar. El silencio constituye por lo tanto una ayuda para la concentración y la organización mental. Según esto, el profesor deberá permanecer lo más silencioso posible y animar a los alumnos a que exploren y produzcan la mayor cantidad de lengua posible. De esta forma el alumno tiene un papel activo, es el principal actor descubriendo o creando más que recordando o repitiendo.

Este método parte de una visión estructuralista de la lengua. Se la considera como un conjunto de sonidos arbitrariamente asociados con significados específicos y organizados en frases mediante reglas gramaticales.

La lengua se separa de su contexto social y se enseña en situaciones artificiales. Las lecciones siguen una secuencia basada en la complejidad gramatical. El nuevo léxico y las estructuras se disocian meticulosamente en sus elementos, presentándolos por separado. La frase es la unidad básica de aprendizaje y el profesor se centra en el significado más que en el valor comunicativo. Los alumnos aprenden las reglas gramaticales por inducción.

C. Gattegno considera que el vocabulario es el centro del aprendizaje de una lengua.

Los alumnos progresan de lo conocido a lo desconocido: el profesor comienza con algo que los alumnos ya conocen y, a partir de aquí, van deduciendo lo desconocido.

La enseñanza está subordinada al aprendizaje. El énfasis puesto por C. Gattegno en la primacía del aprendizaje sobre la enseñanza hace que el foco de atención se centre en la persona del alumno, en sus prioridades, sus intereses, sus necesidades y sus

motivaciones. La enseñanza deberá tener como objetivo enseñar a los alumnos a aprender por ellos mismos para lograr personas responsables y autónomas.

Se espera, pues, de los alumnos que desarrollen su independencia, autonomía y responsabilidad. El hecho de que el profesor no corrija y presente unos modelos repetidas veces hace que el alumno desarrolle "criterios propios" y se corrija a sí mismo. La ausencia de explicaciones por parte del profesor obliga al alumno a hacer generalizaciones, a llegar a sus propias conclusiones y a formular las reglas que considera que le son necesarias.

El profesor está en silencio pero en actividad ya que dirige a los alumnos hacia el aprendizaje: el profesor trabaja para los alumnos y los alumnos trabajan en la lengua.

Los materiales en este método desempeñan un papel esencial. Consisten principalmente en un conjunto de regletas de colores, paneles de sonidos-colores y paneles de palabras.

A grandes rasgos, esta es la descripción de los principales métodos de enseñanza de lenguas que se desarrollan en el contexto europeo en el siglo XX.

2.5.2. Educación de sordos en España y Francia en el siglo XX

La educación de sordos en Europa, durante la segunda mitad del siglo XX, sufrió todavía las consecuencias de numerosas querellas de escuelas, a menudo emotivas, a veces feroces. En cuanto al tema que nos ocupa, el siglo XX destacará por la revolución que supondrá el uso de las prótesis, la concepción triunfalista de la cirugía y de la ortofonía, los implantes cocleares, la educación integradora, la detección precoz del niño sordo y el reconocimiento de las lenguas de signos.

En España, en 1904, existen 19 escuelas para sordomudos, según comenta Eduardo Molina y Martín en la ponencia "Enseñanza de sordomudos y ciegos" de 1904 (Gascón y Storch, 2004). Por la relevancia en el estudio de programas, se tratará principalmente en este apartado de cuestiones legales generales y las relacionadas con los centros de Madrid y de Barcelona.

A partir de 1906, D. Miguel Granell y Forcadell dirigirá el Colegio Nacional de Madrid. Publica una breve *Historia de la enseñanza del funcionamiento del Colegio Nacional de Sordomudos*. También, en 1928, edita un *Método teórico-práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo, por medio de la palabra hablada* que será analizado en esta tesis. Como director del colegio es el encargado de impartir la asignatura “Método y Procedimientos para la enseñanza de sordomudos”, introducida con este nombre en 1857 para la formación de los maestros especiales de sordos. En este siglo, para asegurar la formación de maestros especiales de sordomudos y los estudios de investigación y divulgación de estas materias se establece, por un Real Decreto de 29 de noviembre de 1930, la organización de la Escuela Normal de Profesores de Sordomudos y Ciegos. La Escuela Normal queda adscrita a la organización y disciplina académica del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos y sometida a la Comisaría Regia. El Decreto divide la Escuela Normal en dos secciones: una de sordomudos y otra de ciegos. Para ser admitido en el primer curso de estudios comunes para las dos secciones es requisito indispensable poseer el título de maestro o maestra nacional. Tras la Guerra, el Decreto de 7 de julio de 1950 aprueba el Reglamento para las Escuelas de Magisterio, denominadas hasta 1945, “Escuelas Normales”. Y se niega categóricamente a los sordomudos el derecho a ingresar en las mismas. Este carácter restrictivo desapareció con la promulgación del Decreto de 21 de diciembre de 1951, de manera que el sordo pudiera ser profesor. La Ley General de Educación promovió la figura del profesor de Educación Especial de Pedagogía Terapéutica y la LOGSE hará realidad la titulación de maestro especialista de Educación Especial, Audición y Lenguaje.

En cuanto a legislación, destaca a principios de siglo la sensibilidad que muestra el gobierno hacia los problemas de la niñez desfavorecida, la cual le lleva a promulgar una Ley de Protección de la Infancia, en 1904. Aparecen distintos decretos que guardan relación con los centros de sordomudos (Gutiérrez Zuloaga, 1997; Gascón y Storch, 2004):

- El Real Decreto de 22 de enero de 1910 crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. En el mismo año se aprueba su Reglamento.
- En 1914, se refundió la denominación del Patronato, pasando a ser Patronato Nacional de Anormales, aprobándose su Reglamento en 1915.

- El Real Decreto de 25 de agosto de 1917, efectúa una nueva ordenación de los Patronatos con el fin de organizar tres: el de Sordomudos, el de Ciegos y el de Anormales mentales.
- Tras el golpe de estado de 13 de septiembre de 1923 y una vez instaurado el Directorio militar del general Primo de Rivera, un Real Decreto de 1924 crea un Patronato Nacional de Sordomudos y Ciegos.
- Como consecuencia de la Ley de Educación Primaria de 1945, se crea el Patronato Nacional de Educación de la Infancia Anormal.
- En 1951, el Ministerio de Educación Nacional de la época franquista crea en Madrid una Escuela especial de Ortofonía. Este Ministerio organiza en 1955 el Patronato Nacional de Educación Especial, con secciones en provincias.
- La Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 propone

(...) preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad (Artículo 49 de la ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

(Gascón y Storch, 2004, 457).

- Tras la promulgación de la Ley General de Educación se crean el Instituto Nacional de Educación Especial (1975) y el Real Patronato de Educación Especial (1976).
- La Constitución Española de 1978, en su artículo 49, encomienda a los poderes públicos la realización de una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración a favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que deberán prestar la atención especializada que requieren y amparar para el disfrute de los derechos que en su título I reconoce a todos los ciudadanos.
- La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), desarrollando el citado precepto constitucional, establece los principios de normalización y sectorización de los servicios, integración y atención individualizada que han de presidir las actuaciones de las administraciones públicas, en todos sus niveles y áreas, en relación con las personas con alguna

minusvalía.

- El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, estableció un conjunto de medidas, tanto de ordenación como de planificación, tendentes a la progresiva transformación del sistema educativo con objeto de garantizar que los alumnos con necesidades especiales pudieran alcanzar, en el máximo grado posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general y conseguir de esta manera una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral.
- Con respecto a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, la LOGSE, La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, consagra los principios introducidos por la LISMI y recogidos en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, antes citado, y establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Lo que se culmina con el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, por el que se regulan las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial. Todo ello ha supuesto la implantación, en definitiva, del sistema de “educación integrada” de los sordos en los colegios ordinarios, tanto públicos como privados. (Gascón y Storch, 2004).

En cuanto al Colegio Nacional de sordomudos y Ciegos de Madrid:

- Por Orden de 27 de octubre de 1934, se aprueba el nuevo Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos.
- Según la Real Orden de 6 de junio de 1935, en el desarrollo de sus funciones, el Colegio contará con una escuela primaria y otra de trabajo o aprendizaje dotada de talleres. Asimismo, el colegio servirá de Seminario para la formación de maestros especiales de sordomudos y de disártricos. La enseñanza que se imparte en el Colegio se clasifica en periodos, comprendiendo el primero la educación preescolar, dirigida a alumnos de 4 a 8 años; el segundo periodo de

cultura primaria comprende de los 8 a 14 años; el periodo profesional de 16 a 20 años o más en casos especiales.

- Durante la Segunda República el edificio del Colegio Nacional de Sordomudos se destinó a otras dependencias oficiales. Situación que habría de empeorarse tras la caída de la República, pues el edificio del Colegio Nacional de Sordomudos fue ocupado, ya definitivamente para sede de la Escuela Superior del Ejército, quedando interrumpidas sus funciones durante los años en que careció de local (como se reconoce en el Preámbulo de la Orden de 10 de enero de 1951).
- Terminada la Guerra Civil, la educación de los sordomudos quedó oficialmente abandonada o bajo mínimos.
- La Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria, se ocupa de nuevo de las Escuelas especiales para sordomudos y, a su amparo, se aprobará el Reglamento en 1947, que será ligeramente modificado por Orden de 23 de junio de 1964, que preceptúa la preparación de un nuevo reglamento que reorganice profundamente el Colegio Nacional de Sordomudos en todos sus aspectos. No será aprobado nuevamente hasta que se adapte a las bases establecidas por la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970.
- En 1957, se inauguran las nuevas instalaciones del Colegio Nacional de Sordomudos, en el barrio de San Blas, carretera de Vicálvaro. La “educación integrada” de los sordos en colegios ordinarios, tanto públicos como privado unido a la transferencia de las competencias educativas a la Comunidad Autónoma de Madrid, ha provocado la práctica desaparición del Colegio Nacional de Sordomudos como organismo que centralizaba aquella educación especializada (al igual que otros muchos colegios provinciales de sordos en otras Comunidades Autónomas), convirtiéndose aquél en el Colegio Público de Integración “El Sol”, nacido por fusión del Centro de Educación Especial de Sordos de Madrid (nombre del antiguo Colegio Nacional de Sordos) con otro Colegio ordinario (Gascón y Storch, 2004).

Las publicaciones a favor de la integración del niño sordo en las escuelas ordinarias contaron con defensores y detractores en España. El Dr. Perelló recuerda que:

(...) la admisión de los niños sordomudos en las escuelas normales, de lo que tanto se habla hoy, no es reciente. Hemos leído los esfuerzos de Blanchet y Grosselin en Francia, alrededor de 1865, para conseguirlo, pero la alternativa tuvo que ser rechazada por los malos resultados obtenidos. Se llegó a la conclusión de que el niño sordomudo requiere una escuela especial. El verdadero motivo de esta inserción escolar, Según Rispa (1865), era evitar el coste que la enseñanza en las escuelas especializadas representaba para el Estado, y no por razones pedagógicas.

(Perelló y Tortosa, 1992, 396).

Los primeros posicionamientos a favor de la integración vienen de la mano de Marchesi, que la plantea a la luz de las experiencias realizadas y de los datos que iban ofreciendo las últimas investigaciones. (Marchesi, 1987). Señala que la integración escolar del niño sordo produce beneficios en su desarrollo lingüístico y en su rendimiento académico; pero puede, al mismo tiempo, crear dificultades en su estabilidad emocional y en su integración social. En contra, “Pinedo (1981) publica una fuerte diatriba contra la integración.” (Perelló, 1992, 404).

Para adaptar la enseñanza a las necesidades educativas el CNREE pone en marcha la colección “Recursos para la formación”. El programa *Introducción a la Comunicación Bimodal*, que también analizaremos en el capítulo de resultados, responde a las exigencias de la LOGSE y busca un sistema de comunicación entre oyentes y los niños sordos y se puede enmarcar, junto a otros sistemas y recursos, dentro de la filosofía de comunicación conocida como comunicación total, en auge a partir de los años setenta.

En cuanto a la investigación y publicaciones en materia de Educación de sordos, aparecen desde principios de siglo numerosos artículos de interés en revistas especializadas como *Gaceta del Sordomudo*, *Boletín de la Asociación de Sordomudos*, *La paraula*, *Proas*, *La Escuela Moderna*, *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza*. Resulta de gran trascendencia la labor de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) de carácter oficial pero dirigida por miembros de La Institución Libre de Enseñanza (ILE), que pensiona a varios profesores para que visiten los Centros de Europa más destacados en el tratamiento de los trastornos del lenguaje y realicen en ellos, estudios e investigaciones. Entre los profesores se encuentran: P. Barnils, becado para estudiar en París con el Abate Pedro Rousselot en 1909; J. M. Navaz Sanz, que recibe una pensión para colaborar en el Instituto Nacional de Sordomudos de París y

realizar cursos en el Laboratorio de Fonética experimental dirigido por M. Marichelle; J. Orellana Garrido, becado en 1913, trabaja en París con los profesores Marichelle, Brunot, Rousselot. En 1925, participa en el “Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos” de Londres y después se traslada a Bélgica para conocer la metodología Décroly, introducida por Herlín en las Escuelas de Sordos (Gutiérrez, 1997).

En el Colegio Nacional de Madrid, Tras D. Álvaro López Núñez, D. Jacobo Orellana Garrido se encargará de la dirección del Colegio entre 1934 y 1948. Publica distintas obras. Destacan las traducciones de la de Eduardo Seguí sobre Jacobo Rodríguez Pereira y la del libro de Herlín: *Ortofonía*. Prepara junto con Lorenzo Gascón una edición comentada de la clásica obra de Pablo Bonet, en 1930. Su obra sistemática es *La enseñanza de la palabra a los sordomudos*, publicada en 1918.

En el último tercio del siglo XX proliferan las asociaciones y federaciones, los congresos, las revistas especializadas e investigadores y obras dedicadas a la enseñanza de niños sordos con enfoques diferentes que vienen a perfilar los tratados existentes hasta ese momento. La alusión a estos autores excede los límites de este trabajo, aunque en la parte experimental se analicen algunas obras representativas de coetáneos.

Como ya se señalara anteriormente, nos centraremos también en las escuelas de sordos de Barcelona creadas en el siglo XX.

Emilio Tortosa funda en 1904 el primer centro privado dedicado a este fin, el Instituto Catalán de Sordomudos. Tradujo la obra de Julio Ferreri sobre *El Sordomudo y su educación*.

En 1905 el Ayuntamiento de Barcelona aprueba la construcción de una nueva escuela de sordos y nombra al Dr. Luis Torrents Pons como médico de la misma. Un año más tarde, el gobernador de Barcelona elimina dicho presupuesto. La escuela cambiará de ubicación en 1907 y en 1918. En 1920 se hará cargo de ella D. Pedro Barnils. En 1922 la escuela se integra con el Instituto de Ciegos y Deficientes de Vilajoana (Vallvidrera). En 1928 se separa y cambia de ubicación. Tras otro nuevo traslado en 1940 al Paseo de la Bonanova, 61; en 1970 cambia su nombre por el de Centro Municipal Fonoaudiológico José M.^a de Porcioles, y es ubicada en el Parque de Montjuich. En 1972, D. Francisco Tortosa Peidro será el director del mismo.

En Valencia destacan Barberá, Carbonero y Fernando García. El Dr. Perelló será el referente más importante del siglo XX en el contexto español. Publica en Barcelona una valiosa colección de nueve libros bajo el título de *Audiofonología y Logopedia*. Entre ellos, *Sordomudez* (1972); *Perturbaciones del Lenguaje* (1971) y *Trastornos del habla* (1970). La cuarta edición de *Sordomudez* se edita en 1992 bajo el título de *Sordera Profunda bilateral prelocutiva*. Sus autores son J. Perelló y F. Tortosa. Esta obra incorpora uno de los programas analizados. También del Dr. Perelló es el último de los métodos estudiados para el contexto español *Lenguaje de signos manuales*, publicado en segunda edición en 1998 y cuyo coautor es el profesor sordo J. Frigola.

En cuanto al panorama en Francia, tras el Congreso de Milán, la prohibición de la lengua de los signos fue aplicada en las escuelas. La generalización de esta imposición transmitió el mensaje a generaciones sucesivas de enseñantes oyentes. Los que trabajaban en los institutos históricos para sordos consideraban los gestos como una práctica antigua, insuficiente y regresiva, que impedía a los niños sordos, aprender el habla. Trasmitían a sus alumnos sordos una imagen desvalorizada de los gestos: los sordos que no llegaban a hablar eran personas fracasadas. La mayor parte de los que trabajaban en las estructuras más novedosas (centros especializados, clases especiales), cortaban todo el contacto con la comunidad de sordos adultos, no siendo en absoluto informados de ese pasado tumultuoso y transmitiendo, además, una desvalorización de los gestos y una hipervaloración del habla que para ellos era la condición previa a toda educación de las materias escolares.

Los padres oyentes, ignorando todo del mundo de los sordos, no podían hacer más que confiar en la competencia de los educadores y seguir sus consignas de oralismo a cualquier precio, lo que volvía a tomar partido contra la tendencia natural de sus niños a expresarse por gestos. Los niños interiorizaban ese sentimiento de que los gestos no eran buenos, pero lo utilizaban entre ellos de todas formas, no por el placer de desobedecer, sino porque no podían pasar de comunicar entre ellos con un lenguaje visual con el que se sentían a gusto. La mayor parte de entre ellos, inventaba su propia versión de la lengua de signos, influenciada por la que hablaban sus camaradas que tenían padres sordos, influenciada también por la de los grandes alumnos de la escuela, que era transmitida a los pequeños. (Moody y otros, 1998).

El movimiento oralista triunfó. En cuanto a los profesores sordos y a los sordos, después de ser golpeados instintivamente por imponer la lengua de signos, fueron los primeros en proponer el uso de su propia lengua en una educación bilingüe, comprendiendo a la vez la lengua de signos, la lengua escrita y la lengua hablada. La historia retendrá que el mérito de haber indicado la única vía positiva, la de un equilibrio en el uso pedagógico de las dos lenguas, equilibrio conveniente a su condición bi-cultural, corresponde exclusivamente a los sordos.

La comunidad de sordos adultos en la primera mitad del siglo XX, aunque estigmatizada por la prohibición no dejó de existir. En Francia, a principios del siglo XX, se suceden congresos internacionales de sordos y desde Francia surgen las principales iniciativas comunitarias internacionales. Se encuentran entonces numerosos sordos que luchan valientemente por el derecho de su pueblo a pesar de la prohibición de la lengua de signos. Así Ernest Dusuzeau, caballero de la legión de honor, tras Berthier, será uno de los primeros presidentes de la Federación de las Sociedades Francesas de Sordomudos y presidirá los congresos de 1889, 1900 y 1912 (bicentenario del abate de L'Épée).

Con la Primera Guerra Mundial, un número importante de soldados se vuelven sordos a causa de los bombardeos en el campo de batalla. Esta sordera adquirida será atendida y reeducada mediante la anacusia vocal, método que expone el Dr. Parrel en su obra *Précis d'anacousie vocale et de labiologie*, de 1917, considerado como un método oral de educación auditiva, iniciación fonética y lectura labial para las personas con sordera adquirida. Esta obra inspira el primer programa analizado del siglo XX en el contexto francés: *Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux*, escrito por la sorda Madeleine Lauer en 1920. Los datos con los que contamos permiten afirmar que probablemente nos encontremos ante la primera obra publicada sobre esta temática por una mujer sorda en el contexto francés.

En la lucha por el reconocimiento de la comunidad sorda destacan Rubens-Alcais, que funda en 1924 los Juegos Olímpicos de los sordos, y Crellard, que en 1926 inventa el Salón Internacional de Artistas Silenciosos. A pesar de estas luchas, la sordera continua siendo considerada como una enfermedad, o algo peor. Así durante la Segunda Guerra mundial, el canciller Adolf Hitler promulga una ley sobre la prevención de la transmisión de las enfermedades hereditarias. En el programa de higiene racial, los

sordos son esterilizados entre 1933 a 1939. Y de 1940 a 1942, 1600 sordos alemanes fueron exterminados en los campos de concentración. (Leroy, 2005).

Tras la guerra se suceden distintas victorias de la comunidad sorda como la celebración del primer congreso mundial de la Federación Mundial de Sordos, en Italia en 1951. La mayoría de los sordos en Francia tras los años 50 habían sido masivamente y gravemente infraeducados. Dejaban las escuelas con un nivel de francés muy bajo, lo que marcó una fuerte división socio-cultural de la población sorda hasta los años 80.

Jusqu'aux années 1980, la population sourde était fortement divisée socio-culturellement.(...) –On rencontrait d'une part, des sourds se présentant comme l'élite de leur communauté, ayant souvent connu la réussite scolaire...(...) – pour une très forte majorité de la population sourde (plus de 90%), l'éducation oraliste avait au contraire donné lieu à un échec douloureux autant en français oral qu'à l'écrit

(Cuxac, citado en Moody y otros, 1998, 33).

En lingüística, a partir de los años 60, va tomando un interés renovado el estudio de las lenguas de signos gracias a William Stokoe. La gran sacudida de mayo de 1968 despertó una sensibilidad nueva ante la diversidad de culturas en Francia y dio su derecho de habla a las minorías lingüísticas bretona, vasca, occitana y alsaciana así como, algo más tarde, a los sordos para la defensa de su lengua. Se invoca el derecho a la diferencia. Acontecimientos convergentes van a culminar con la toma de consciencia colectiva de la lengua de signos como fuente e instrumento de la cultura sorda. En 1973, la Unión Nacional para la Integración de los Deficientes Auditivos se pone en marcha defendiendo ante los ministerios la idea de una pedagogía mediante signos para los niños sordos. A ellos se les debe la iniciativa de televisar el telediario en LSF.

En el congreso de la Federación Mundial de Sordos que tuvo lugar en Washington en 1975, los franceses descubren el desarrollo social e intelectual de las comunidades sordas americanas en las que la lengua de signos gozaba de pleno derecho. Además, cuentan con un cuerpo de intérpretes profesionales y militan por la utilización de la lengua de signos en las escuelas, apoyándose en los estudios de los investigadores. Los sordos americanos están entonces en plena investigación de su herencia comunitaria y lingüística. Acogen a sus “hermanos” franceses reconociendo la importancia histórica de Laurent Clerc para la educación de los sordos en Estados Unidos y descubren en la LSF las raíces de numerosos signos americanos.

Los contactos personales, resultado de los congresos de París y sobre todo de Washington, van a reanimar la fraternidad franco-americana y estará en el origen de una sólida cooperación. En apenas un año dos importantes lugares de enseñanza y de información sobre la comunidad y la cultura sorda se instalan en París, fruto de la cooperación franco-americana.

En un primer tiempo, Bernard Mottez, entonces sociólogo en el centro de estudio de los movimientos sociales del CNRS, conquistado por lo que había visto en Washington, decide desde su vuelta tomar contacto con la comunidad sorda francesa y propone la denominación de lengua de signos francesa (LSF). Las denominaciones de “gestos”, “mímica” o “lenguaje gestual” desaparecerán ante la nueva expresión que otorga el estatus de lengua.

En 1976, Mottez en compañía de Harry Markowicz, lingüista americano, crea un grupo de estudios lingüísticos y sociológicos de la comunidad sorda en Francia. Redactan un boletín mensual “Coup d’Oeil” que resume los intercambios de los seminarios, difundiendo informaciones sobre las lenguas de signos mundiales. Este boletín será publicado entre 1977 y 1986, siendo la referencia del movimiento francés.

En un tiempo posterior, Alfredo Conrado con la ayuda de Bill Moody, actor americano e intérprete de la ASL y la colaboración del Ministerio de Cultura que puso el local, se creó en una torre del Castillo de Vincennes, el International Visual Theater (IVT). Se representan obras teatrales y se comienzan a impartir cursos pilotos para la enseñanza de la lengua de signos a padres y ortofonistas principalmente.

Nuevas asociaciones se crean para defender la lengua de signos francesa. La Academia de la Lengua de los Signos Francesa (ALSF) se convierte, en 1978, en el Instituto Nacional des Jóvenes Sordos, antiguo Instituto Nacional de París (INJS).

La ALSF permitirá el encuentro entre profesores franceses, belgas, y suizos de la LSF, en un congreso específico sobre los métodos pedagógicos celebrado en Dourdan, en 1980. También, Markowicz, Mottez, Moody et Padden difundirán por toda Francia el método puesto en marcha por IVT para el aprendizaje de la LSF y recogerán informaciones sobre las comunidades sordas.

En 1979, tras un curso en Gallaudet, la asociación “Deux langues pour une éducation” (2LPE) que agrupa a los profesionales de la sordera, oyentes, sordos de la comunidad y padres sordos se pone como objetivo promocionar la enseñanza bilingüe para los niños sordos y la difusión de la lengua entre los padres y los profesionales de la escuela. La asociación 2LPE desarrollará también proyectos en materia de educación. Se constata una importante evolución de la enseñanza de la LSF con programas para la profesión, 390 horas en centros como IVT, ALSF o el Instituto de Investigación sobre las Implicaciones de la Lengua de Signos (IRIS).

En esta misma línea, dada la necesidad de intérpretes en 1977, se crea la profesión. La Asociación Francesa de Intérpretes para los Deficientes Auditivos (ANFIDA) y la Asociación Francesa de Intérpretes en Lengua de Signos (AFILS) pondrán en marcha los exámenes de Intérpretes. La asociación Sordos Oyentes Investigación Acción Comunicación (SERAC) nacida en 1987 para facilitar el acceso de los sordos a la vida social, cultural, y profesional, también pone en marcha el servicio de intérpretes.

En cuanto a la temática de esta tesis, la educación bilingüe (LSF/Francés) es desde el comienzo del movimiento una de las primeras reivindicaciones de los sordos. El fin a alcanzar es una educación tan rica y completa como la que es ofrecida a los oyentes y que comprendería desde la educación precoz hasta la educación universitaria. Para que las materias escolares pudieran ser totalmente accesibles a los sordos, era necesario tener en cuenta su especificidad lingüística.

La educación del niño comienza en la casa. Durante los primeros años de su vida el niño aprende a comunicar con su entorno y el niño sordo que ha adquirido las bases del bilingüismo estará listo para el aprendizaje más formal de la escuela.

Desde 1980, ciertos centros de educación precoz, tanto de París como de distintas regiones, integran en sus equipos a profesionales sordos. Los responsables de estas instituciones comprenden que la presencia de un sordo adulto es indispensable como enseñante y como modelo de LSF tanto para los niños como para el equipo pedagógico.

La ley de Orientación de 1975 empujó a los alumnos franceses sordos e hipoacúsicos hacia la integración en la Educación Nacional. Los sordos vieron esta

tendencia con una cierta suspicacia pues sabían que su herencia cultural y su lengua estaban unidas a las comunidades instaladas en torno a las escuelas especializadas. Se daba la opinión de que los alumnos sordos en integración padecían el aislamiento y no se beneficiaban del apoyo de intérpretes. Aunque la tendencia a la integración se extiende pronto en todo el sur de Europa y en los Estados Unidos.

En 1977, el Ministerio de Salud deroga, en términos matizados, la prohibición que pesa sobre la lengua de signos, pero hay que esperar hasta 1991 para que la Asamblea Nacional acepte, por la ley Fabius, la utilización de la LSF en la educación de los niños sordos. La Ley Fabius declara que en la educación de los jóvenes sordos, la libertad de elección entre una comunicación bilingüe (lengua de signos y francés escrito y oral) y una comunicación oral es de derecho. Fue un reconocimiento de la LSF muy parcial pero se esperaba desde 1970. Realmente, la Ley Fabius no se puso nunca íntegramente en práctica.

En 1993, con ocasión de la jornada de informaciones sobre los implantes cocleares que tuvo lugar en Lyon, 800 sordos se manifestaron. Los “Sourds en colère” se organizaron contra los implantes cocleares. La cirugía a través de los implantes cocleares va a marcar otro horizonte en este campo, desde finales del siglo XX.

Numerosos trabajos de investigación sobre la lengua y la historia de los sordos fueron realizados durante los treinta últimos años del siglo pasado. Así en los estudios históricos, se encuentran los de Bernard Truffaut y Rachid Benelhocin; en el campo de la lingüística, los de Christian Cuxac, Paul Jouison, Daniel Bouvet y Richard Sabria y en sociología, los del equipo de Bernard Mottez e Ives Delaporte.

La lengua de signos francesa no será oficialmente reconocida hasta el 1 de marzo de 2004. Entre las propuestas educativas bilingües destaca en Francia, la enseñanza adaptada al niño sordo propuesta en la ciudad de Toulouse con la asociación IRIS, que a través de su presidente François Goudenove, anunció que el rectorado de la Academia de Toulouse, se había propuesto poner en marcha un recorrido en lengua de signos desde la maternal hasta la Terminal, previsto para 2004.

En la tesis de Leroy, se presentan las clases bilingües de tres centros regionales franceses: El de Poitiers, el Servicio d’Educatión Bilingüe; Champs-sur Marne: el grupo escolar “Laurent Clerc” y el de Ramonville Saint-Agne, en las afueras de

Toulouse, los servicios de IRIS. Además de las clases especializadas de un establecimiento privado parisino: El CELEM (Leroy, 2005).

2.5.3. Enfoques de enseñanza de lenguas para personas con sordera en el siglo XX

2.5.3.1 La anacusia y la obra de Lauer

Madeleine Lauer es sorda y la autora de *Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux*, obra publicada en 1920, en París.

Practicada en Francia una decena de años antes de esta publicación, fue tanto alabada como criticada. La reeducation auditiva tiene como objetivo "(...) de rechercher, de préciser et de perfectionner les moyens de rendre leur fonction aux oreilles devenues paresseuses ou même totalement inertes" (Lauer, 1920, 5).

Tiene la siguiente estructura:

- Prólogo
- Introducción
- Parte primera
- Capítulo I. La anacusia. El enfermo. El lector.
- Capítulo II. Los instrumentos. El piano. El sonido. El sonido musical. Los sonidos musicales. El arte musical.
- Capítulo III. Guía elemental de trabajo acústico en el piano. Ejercicios.
- Capítulo IV. Utilización del sonido musical. Nociones anacústicas. Valores vibratorios.
- Capítulo V. El acordeón. La armónica.
- Capítulo VI. Los ruidos.
- Segunda parte
- Capítulo I. Los ejercicios orales. Cuadro recapitulativo e indicador de ejercicios.
- Capítulo II. El tubo de dos brazos

- Tercera parte
- Ejercicios orales
 - I. Ejercicios preliminares. Pruebas de audición. Incluye: ejercicios con vocales, consonantes, vocales y consonantes, consonantes combinadas con vocales, diptongos, diptongos y consonante, lectura alfabética variada, pequeñas frases, consonantes simples y compuestas, pruebas de diferenciación y entrenamiento, lectura de conjunto).
 - II. Ejercicios metódicos. Comprende vocales, diptongos, diptongos y vocales, estudio de consonantes, vocales y sonidos, mismo estudio con diptongos y consonantes, pequeñas frases con las consonantes, palabras isófonas, palabras isozonales, isófonas variadas, consonancia, palabras difíciles de varias sílabas, mismo estudio con nombres propios. Estudio de los sonidos de las vocales é, è, i, eu; estudio de la consonante r, palabras artificiales entremezcladas, palabras para pruebas de audición
 - III. Lectura :
 - 1. Primeras diferenciaciones
 - 2. Sonidos simples y compuestos, diptongos. Palabras graves, medias y agudas.
 - 3. Vocales compuestas. Consonancias graves, medias y agudas.
 - 4. Consonancias graves.
 - 5. Consonancias agudas.
 - 6. Consonancias medias.
 - 7. Lectura sobre las consonantes duras o dulces.
 - 8. Lectura de conjunto de textos elegidos pudiendo servir para la prueba intelectual.
 - 9. Palabras agrupadas según el sentido pudiendo servir a la prueba de memoria y orientación.
 - 10. Frases especiales.

11. Sonidos simples y compuestos.
12. Indicación de lecciones para cada serie de ejercicios.
13. Periódico del sordo-alumno.

El anacusista o reeducador está obligado a transformar en un observador atento al sordo durante la acción preparatoria. Para Lauer, el sordo que se quiere reeducar es como un niño a quien se le va a enseñar al mismo tiempo a hablar y a leer simultáneamente: “(...) Le sourd que l’on rééduque est un élève, j’allais dire un enfant, qui va apprendre à la fois à parler et à lire. Il va d’abord formuler des SONS, connaître des LETTRES, puis assembler des SYLLABES, des MOTS et des PHRASES: il lira couramment” (Lauer, 1920, 16).

Cuando los sonidos llegan a sus oídos, el alumno debe practicar cada día los diferentes ejercicios que le son prescritos. Para estos ejercicios auditivos se le puede facilitar el empleo de tubos apropiados. El esfuerzo por escuchar provoca la acomodación del oído que es un objetivo de la reeducación auditiva y del método oral. “Le lecteur se placera à côté du sourd, face à son oreille, en tâchant de dérober à sa vue le mouvement des lèvres.” (Lauer, 1920, 20).

Una disciplina de la voz es indispensable. Es necesario saber emitirla, ponerla, modularla como en el canto. También se le enseña a usar el movimiento de los labios y de la fisionomía. La lectura labial, la visión, el tacto y los instrumentos musicales juegan un papel esencial en la reeducación auditiva.

En cuanto al tipo de actividades destacan:

- Ejercicios con voz baja y cuchicheada.
- Ejercicios orales.
- Ejercicios preliminares con vocales, consonantes, frases, etc.
- Ejercicios de diferenciación y de entrenamiento.
- Ejercicios metódicos con vocales, diptongos, consonantes.
- Ejercicios de sonidos con diferentes instrumentos.

- Lectura.

Los recursos que se van a utilizar preferentemente son los diferentes instrumentos musicales. También se usa los tubos acústicos, el lector y el diario del alumno sordo.

La reeducación auditiva para los sordos está considerado como un método terapéutico basado en la física y en la fisiología y caracterizado por el empleo del sonido, instrumental y vocal. Este método de reeducación está especialmente diseñado para aquellas personas que han perdido la audición como consecuencia de un accidente o de enfermedades. Consiste en un trabajo práctico mediante ejercicios de reeducación auditiva. Destacable es el hecho de no prestar atención a la comprensión de palabras o frases ya que se supone que estas personas son sordas postlocutivas con dominio del lenguaje.

La autora se sometió al método e indica que su éxito depende en gran parte de que el paciente lo secunde de forma activa y paciente: “Elle [la méthode] exige de l’emprise sur soi, au point de vue de la résistance morale et nerveuse, et, pour aboutir à un résultat pratique, le concours actif, patient et persévérant du malade.” (Lauer, 1920, 13). Concibe la sordera como una enfermedad. Habla desde su propia experiencia y agradecimiento a los médicos que la sacaron del silencio.

2.5.3.2. La metodología en la obra de Granell y Forcadell

M. Granell y Forcadell es el autor del *Método Teórico-Práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo por medio de la palabra hablada*, publicado en 1928, en Madrid.

La obra comienza con el “Prólogo” y “Preliminares” y continúa con las lecciones agrupadas en Grados. Desde el “Primer Grado” al “Octavo Grado”. Cada “Grado” comprende veinte lecciones.

Las lecciones siguen esta estructura:

- Saludos

- Regla de Gramática
- Ejercicios (colectivos)
- Aplicación individual
- Misceláneas
- Dibuja un...
- Cuenta. Ejemplo: uno, dos, etc.
- Procedimientos: lectura labial, articulación, escritura, dibujo, etc.
- Vocabulario.
- Diccionario.
- Observaciones.

En los “Preliminares”, se muestra partidario de la enseñanza de la palabra hablada a los sordos mediante estos métodos de educación: el método maternal de El Padre Girard, el método de Enrique Mayo (discípulo de Pestalozzi), la enseñanza ocasional y el método oral.

De la enseñanza maternal retiene el concepto de “hablar con los hijos”, las acciones y los centros de interés, además de la diversión y el cariño. También plantea que en el tema de la enseñanza se siga la técnica de preguntas/ respuestas. Del método intuitivo de Enrique Mayo, la asociación de “la cosa” al signo que la representa. Para ello, ejercita todos los sensoriales, despierta con la memoria las impresiones. Persigue un fin: comparar y descubrir por análisis la relación de causa y efecto. De la enseñanza ocasional toma la idea de despertar el instinto de curiosidad por medio de centros de interés, enseñanzas agradables, de torneos escolares, de resolución de problemas, de simulaciones, etc.

Expone el concepto de suplencia de los sentidos. Considera que la unión y afinidad del pensamiento con el sonido constituye la enseñanza del lenguaje que, desgraciadamente, en el sordo no se da porque no oye y esto hace que sea preciso explicar cómo se remplaza o suple. Por ello, se hacía necesario que a las materias obligatorias de las escuelas primarias en sus diferentes grados, se añadiesen como especiales (por la carencia de sensoriales del sordo) las siguientes disciplinas: educación

especial de la vista; lectura labial inconsciente; emisión de la voz; ejercicios respiratorios; medios de comunicación (articulación y lectura labial) y dibujo de objetos usuales y como medio de expresión. Aunque menciona estas disciplinas en las “Misceláneas” de cada lección, no hay descripción ni desarrollo de las sesiones de articulación, pronunciación o lectura labial. Tampoco hay referencia a la enseñanza de la lectoescritura.

Antes de comenzar las lecciones para cada Grado da una serie de consejos:

Para el Primer Grado: Empieza con palabras activas, que se convierten pronto en ideas, debiendo ser asociado dicho verbo a un sujeto o elemento sustantivo. Solicita que el educando realice la acción expresada por el verbo. En este Grado se le mostrarán los verbos intransitivos, transitivos, neutros, etc., los verbos ser, estar, haber, tener; el nombre, los adjetivos y algunas preposiciones, etc.

Para el Segundo grado, traza un cuadro para que los sordomudos distingan en pocas lecciones todas las partes de la oración.

Para el Tercer grado, las proposiciones fundadas en las ideas y juicios. Uso de textos cortos con conversaciones familiares, género epistolar, lecciones de cosas y temas ocasionales.

Para el Cuarto Grado, uso de la palabra hablada para expresar ideas sencillas, haciendo variaciones de género, número, modo, tiempo, clasificación de ideas, expresión oral y escrita.

En el Quinto Grado, se trabaja la composición escrita. Deja actuar al educando como sujeto activo de la educación. El profesor debe enseñar las principales reglas ortográficas y prosódicas.

En el Sexto Grado, se trabaja la asociación de ideas, interrogación, argumentación y la expresión de ideas propias.

En el Séptimo Grado, se ejercita en las leyes sintácticas, tanto en las figuras de dicción como en las de construcción y lenguaje.

En el Octavo Grado se les motiva para que hablen con extraños. Se da la continuidad y el perfeccionamiento de la lengua.

Las principales actividades consisten en:

Ejercicios colectivos sobre la realización de acciones (verbos en imperativo).

Ejercicios de aplicación individual de aspectos gramaticales como responder a preguntas o realizar acciones.

- Conjugación de verbos y memorización.
- Dibujar un objeto o una escena.
- Elaboración de un diccionario personal.
- Lectura labial, pronunciación, escritura, de palabras y textos.
- Simular situaciones que se ajusten al sentido de una oración dada.
- Composición y lectura de un texto seleccionado.
- Responder a cuestiones sobre la lectura.
- Participar reproduciendo onomatopeyas en una lectura.
- Ejercicios con huecos para rellenar con un artículo.
- Ejercicios para completar.
- Construir sintagmas siguiendo un modelo.

Los recursos empleados son los cuadros recapitulativos, esquemas, imágenes, láminas, textos escritos con conversaciones familiares o historietas y la lectura labial. No deja opción al lenguaje de signos naturales de los alumnos.

Los contenidos básicos sobre los que se trabaja son gramaticales (verbos y su uso, nombre sustantivo, artículos, adjetivos, pronombres, adverbios, elementos de relación, interjecciones, oración simple, sintaxis) para dar paso a la composición escrita, a la elaboración de cartas familiares y a la formulación de saludos y reglas de cortesía.

Aunque delimita los conocimientos que se han de adquirir en cada Grado no explica las disciplinas y procedimientos especiales tales como la lectura labial, desmutización, etc. Es decir, solo indica que se hace esa adaptación a los programas de

las escuelas para niños normales. Tampoco hace mención a la enseñanza de la lectura o escritura. Por ello, no parece diferir de otros programas para la enseñanza de la lengua a niños oyentes en la enseñanza primaria.

Otra de las finalidades de esta obra es dar un libro o manual que sirva de guía a los que por deber de su ministerio tengan que enseñar a los individuos privados de oído. Objetivo que se traza por su profesión de formador de maestros especiales de sordos. El autor es Decano de los Profesores del Colegio Nacional de Sordomudos y Catedrático de las asignaturas de Metodología, Pedagogía y Organización Escolar especiales del Curso Normal para la formación de profesores de los no audientes en el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.

2.5.3.3. El bimodal en el programa de Alonso y otros

P. Alonso, E. Díaz Estébanez, B. Madruga y M. Valmaseda son los autores de *Introducción a la Comunicación Bimodal. Lecciones*, publicada en 1989, en Madrid, por el Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Colección “Recursos para la formación”. Integración escolar.

Parte de la necesidad de un trabajo conjunto con padres y educadores de niños sordos en edades tempranas que estén escolarizados en centros de Educación Infantil y Primaria, de Integración. Se extiende por todo el país a través de su difusión en los Centros de Profesores y Recursos.

El objetivo es facilitar los intercambios comunicativos con niños sordos y comunidad oyente, especialmente padres y educadores de niños en edades tempranas, usando la lengua española al mismo tiempo que se signa con los signos de la lengua de signos española. La información se ofrece desde dos modalidades informativas (audio-oral y viso-gestual).

Los autores señalan que han partido de los estudios de diversos científicos entre los que destacan a Monfort y otros (1987) en su *Programa elemental de comunicación bimodal*.

La estructura es la siguiente:

- Introducción:

El lenguaje de signos y los sistemas complementarios

Presentación del material

Descripción del material

- Lecciones (A, B y C):

Alfabeto dactilológico español (Lección A)

Algunos aspectos morfológicos (Lección B)

Números (Lección C)

- Lecciones (1- 41)

- Bloques temáticos (1- 22)

- Bibliografía básica.

- Otras referencias.

La obra incluye explicaciones sobre aspectos morfológicos de la LSE (género, tiempo y persona de los verbos, frases de un único signo, partículas interrogativas, pronombres personales, posesivos, demostrativos) y listados de vocabulario bilingüe (LSE/Español). Este vocabulario es el apropiado para comunicar con niños en edades tempranas.

Las actividades principales consisten en:

- Signar las oraciones simples seleccionadas para ejercitarse en el vocabulario de la LSE.

- Signar las oraciones compuestas.

- Enseñar el vocabulario según bloques temáticos.

- Realización de signos.

- Deletreo mediante dactilología.
- Señalar con el dedo.
- Poner expresiones faciales.
- Análisis de reglas gramaticales por comparación con la lengua de signos española.
- Traducciones al castellano oral y escrito.

Como recurso complementario, el texto se acompaña de una cinta de vídeo en la que una mujer adulta, experta en lengua de signos, presenta el vocabulario de las oraciones y modela la expresión gestual. Otros recursos son: el alfabeto dactilológico español, dibujos con la expresión de la configuración, la realización del signo, expresión del movimiento.

Se trata de dotar de un sistema de comunicación a los niños sordos en edades tempranas. Este sistema le permitirá comunicar sin tener que hablar. Podrán utilizarlos en la escuela y con otras personas, como padres y educadores de niños sordos en edades tempranas, logopedas, docentes, investigadores y otros interesados en este sistema de comunicación. Contribuirá a la integración del alumno sordo en los primeros niveles de escolarización.

Además la obra constituye un material de apoyo y formación para los distintos profesionales relacionados con la educación de niños sordos. Se implementa a padres y educadores de niños en edades tempranas. Luego, en Centros de Recursos de Profesores y se extiende en todo el territorio nacional. Igualmente aptos para la autoformación de distintos profesionales: logopedas, maestros especialistas en pedagogía terapéutica, cuidadores, etc. El curso está impartido por profesionales que dominan la lengua de signos y logopedas.

Por otra parte, supone una introducción al vocabulario de la lengua de signos. Aunque la gramática corresponda a la de la lengua de la comunidad oyente, se expresan de forma signada algunas relaciones morfosintácticas. Pretende abordar con éxito el desarrollo comunicativo-lingüístico y cognitivo de los niños sordos, aceptando cualquier otro recurso o sistema complementario o alternativo a la comunicación. El objetivo es la comunicación real. Las ideas que subyacen para el uso de este sistema se

corresponden con la “comunicación total” que fue definida por la Conferencia de Ejecutivos de Escuelas Americanas para Sordos, en 1976, como “una filosofía que incorpora los modos apropiados de comunicación aural, manual y oral, en orden a asegurar una comunicación efectiva y entre personas con trastornos de la audición” (Ramírez, 1990, 143).

2.5.3.4. El método oral en la obra de Perelló y Tortosa

J. Perelló y F. Tortosa son los autores de *Sordera profunda bilateral prelocutiva* publicada en 1992, en Barcelona.

Es la cuarta edición de la obra de estos autores titulada *Sordomudez*, de 1972. En la edición analizada el Dr. Perelló tributa un homenaje al profesor de sordos Francisco Tortosa Peydró, autor del programa de desarrollo del lenguaje objeto de estudio y que aplicó en su vida profesional con notable éxito. En cuanto al método práctico de enseñanza de las vocales y de las consonantes, en esta obra se sigue la exposición que hizo E. Tortosa en 1946 en su libro dirigido a profesores de sordos: *Cómo se enseña a hablar al sordomudo*.

El método de enseñanza oral seguido en Italia fue introducido en España por F. Barberá y también por el profesor Emilio Tortosa Otero en 1904, que fundó en Barcelona el Instituto Catalán de Sordomudos, primer instituto privado que funcionó en España. E. Tortosa llamó al método “sistema oral perceptivo puro” porque eliminaba todo gesto o mímica y desarrollaba perfectamente la lectura labial.

El objetivo del programa es enseñar a los sordos a hablar en la lengua de la comunidad oyente por el método oral.

El programa que vamos a analizar se estructura haciendo una división entre el periodo preparatorio (niños de 3 a 6 años) y cada uno de los ocho cursos que comprendía la Educación General Básica (niños de edades comprendidas entre los 7 y 14 años).

En el periodo preparatorio se trata de trabajar movimientos, imitaciones, observaciones, correcciones, ejercicios preparatorios para la desmutización, educación

de los movimientos de los labios y lengua, desarrollo del sentido temporal, lectura labial sintética, estimulación auditiva y el desarrollo de la personalidad.

El primer curso está dedicado al trabajo de respiración, gimnasia, obtención de la voz, articulación y desmutización: enseñanza de las vocales en este orden: a, o, u, e, i. Enseñanza de las consonantes. El orden seguido para los fonemas es /p/, /t/, /k/, /m/, /d/, /g/, /f/, /θ/, /s/, /x/, /b/, /n/, /l/, /l/, /r/, /n/, /c/, /v/, /r/. La elección de un orden resulta muy importante porque subordina el aprendizaje de palabras al momento en que se saben articular las consonantes. En este curso también se desarrolla el lenguaje.

En el segundo curso se hace un repaso de la nomenclatura del curso anterior y se aprende la nueva nomenclatura, enseñanza de los adjetivos más usuales, palabras escogidas como signos de ideas y adquisición de estas por medio de la intuición, mandatos en tiempo presente, primero en singular y, a ser posible, en plural conversando con el niño.

El tercer curso se dedica a la ampliación de la nomenclatura, estudio del lenguaje (verbos, adverbios, preposiciones, pronombres, adjetivos numerales ordinales, verbos “tener” y “estar”).

En el cuarto curso, se enseña la nomenclatura abstracta, diminutivos y aumentativos, los adjetivos sustantivados, el comparativo y superlativo, uso de los pronombres personales, verbos “pedir” y “rogar” y otros verbos. Se enseña también a comunicar mandatos usando verbos activos con complemento y sin él, prohibiciones, comunicar mandatos usando verbos reflexivos y las preposiciones aprendidas, las formas afirmativas negativas comparándolas con las positivas, el modo imperativo, el pretérito imperfecto del indicativo, el gerundio sustituyendo al “mientras” y, finalmente, a hacer ejercicios con frases de acciones sucesivas para habituar a los alumnos a la redacción.

En quinto curso, se continúan las lecciones de cosas iniciadas en el curso anterior. Aumentan los detalles de las descripciones de personas, animales, lugares, vehículos, etc. Además se trabajan los contenidos sobre la causa, la finalidad, adverbios, pronombres, nombres abstractos enseñados por intuición, verbos y conjunciones.

En el sexto curso, se trata de que aprendan la nueva nomenclatura y los verbos con todos los complementos más usuales de forma sistemática, adjetivos, adverbios, pronombres, superlativos y preposiciones así como los tiempos del modo indicativo no conocidos, el condicional y el “si” hipotético, tiempos presente y pretérito imperfecto del subjuntivo y coordinación de oraciones.

En el séptimo curso, se trabajará el uso de todos los tiempos de los verbos, descripción de láminas, cuadros; las formas: es necesario, es conveniente, es fácil; los verbos irregulares más notables, la partícula “se” (impersonal); tiempos del modo subjuntivo no conocidos, voz activa y voz pasiva de los verbos, el participio presente; palabras, expresiones, frases y modos de decir más usuales; participio pasado, frases exclamativas y repaso general de adverbios, preposiciones, conjunciones (enseñando el uso de las que todavía no se conocen).

En el octavo curso, aparece la enseñanza de la gramática como en los niños normales. Se dedicará buena parte del tiempo a la redacción de cartas de petición, saludo, felicitación, pésame, y a trabajar el significado de proverbios.

Sobre la metodología empleada destaca el método oral que se inspira del método maternal, que es el que prepara y enseña a todos los maestros el camino que debe seguirse para educar a la infancia. Infundir en el ánimo del niño la semilla de la idea y hacer que esta germine espontáneamente. Es fundamental usar desde el principio palabras comprensibles para que el niño pueda transformar el primitivo germen en idea, poniendo en marcha los sentidos, el sentimiento y la inteligencia. Para esta forma de proceder en el lenguaje es necesario valerse de todas las circunstancias y de todos los hechos causales que se presenten.

El alumno irá de la simple observación a la reflexión sobre las cosas y los hechos. Es un sistema de circunferencias concéntricas siempre más amplias, por cuanto de lo conocido se va a lo desconocido y la enseñanza tiende a ensanchar el campo de acción y vigorizar la facultad de la percepción.

El sordo debe aprender el valor absoluto de cada palabra y el valor relativo que toda palabra tiene cuando forma parte del discurso. Debe aprender, en el breve tiempo señalado para su instrucción, el idioma en todas sus partes: fonología, morfología, sintaxis.

Según Tortosa, los sordos, aprendiendo el lenguaje con multitud de ejemplos coordinados con criterio lógico, llegan a distinguir las normas y deducir principios que, usados consecuentemente y con ayuda del maestro, se pueden reducir en fórmulas a las que recurrir sintéticamente en los casos oportunos.

Gracias a la forma ocasional y activa de la enseñanza y la rápida adquisición del uso de los verbos en su forma imperativa, pueden expresar prontamente en frases sencillas, pero expresivas, su pensamiento en las ocasiones en que el ambiente lo permita.

En una segunda etapa, será el maestro quien provoque las ocasiones para que se den las circunstancias adecuadas en las que sea posible aplicar el lenguaje que deseamos enseñar.

Aunque al sordo se le puede hacer pronunciar los sonidos del idioma, no resultará tan fácil hacerle hablar de forma que exprese sus pensamientos interiores propios. Hay que darle la versión oral de sus pensamientos y además conducir a éstos por el mismo derrotero que sigue el idioma de cada país. A medida que el sordo aprende los sonidos del idioma deberá aprender todas las palabras y formas del lenguaje que dichos sonidos le permitan ya pronunciar, usándolas de forma correcta y en los momentos oportunos.

La enseñanza de sordos debe ser eminentemente práctica. La única forma de repetición para el sordo es por escritura, estudio (lectura) y labiolectura.

En este método destacan las actividades sobre puntos gramaticales además de los ejercicios sensitivo-motores, de gimnasia respiratoria, movimientos, imitaciones, observaciones, correcciones, ejercicios preparatorios para la desmutización, ejercicios de soplo, de movimientos de los labios y lengua, ejercicios para el desarrollo del sentido temporal, ejercicios de lectura labial sintética, ejercicios de estimulación auditiva, ejercicios para la obtención de la voz, ejercicios de articulación fonética de vocales, consonantes, sílabas, palabras y oraciones; ejercicios gramaticales y de composición escrita; lectura de los nombres y palabras que contienen una determinada pronunciación, memorización de palabras, escritura de palabras que corresponden a los dibujos o de las palabras dictadas leyendo en los labios del maestro o dictado de sílabas.

Entre los recursos destacan el uso del espejo, láminas con grabados de objetos correspondientes a las palabras que contienen los fonemas estudiados; libros del mismo nivel de distintas editoriales para la Educación General Básica, pizarra, material diverso para la realización de ejercicios y actividades; hojas de registro y cuadros para visualizar los adelantos en la articulación. Evita todo recurso a la “gesticulación concomitante” y a la lengua de signos.

Pretende enseñar un lenguaje organizado (estructurado) de forma programada para hacer que el sordo hable. Incide en las dificultades con las que pueden encontrarse los profesionales en la aplicación del método y da explicaciones sobre cómo corregir los problemas relacionados con:

- El niño que no emite ningún sonido.
- La corrección de la voz.
- Los defectos de la articulación.
- La corrección del ritmo.
- La adquisición del lenguaje interior.
- Retroceso en el habla.
- Lectura y habla.

Como conclusión, este programa está basado en otros ya existentes y que el profesor Francisco Tortosa ha aplicado en su vida profesional con reconocido éxito. Aquí se ha prescindido de todos los conocimientos que el sordo debe aprender de forma paralela a su instrucción lingüística y solamente se detallan los referidos al aprendizaje del lenguaje. En otro apartado de esta obra se enumeran los conocimientos que deben ser enseñados al sordo en Educación infantil y Educación General Básica.

2.5.3.5. La lectura labial en el programa de Istria y otros

El *Manuel de lecture labiale (exercices d'entraînement)*, de M. Istria, C. Nicolas-Jeantoux y J. Tamboise se publicó en 1992, en París.

Presenta los primeros resultados de una investigación experimental que consiste en adaptar a la lectura labial los métodos audio-visuales de enseñanza de las lenguas extranjeras. Esa investigación permitiría proponer trabajos prácticos eficaces de conversación complementarios a los ejercicios de entrenamiento propuestos en este manual.

El objetivo que persigue es la enseñanza de la lectura labial a las personas que se han quedado sordas tras poseer el lenguaje y que dominan la lengua de la comunidad oyente de la que forman parte. Las fuentes son los enfoques seguidos tradicionalmente que, en esta disciplina, son el analítico o el global. El método analítico privilegia un análisis preciso de los sonidos de la lengua y un trabajo centrado primero sobre cada consonante y vocal, después, sobre palabras y frases. El método global, presenta de entrada las palabras, oraciones y textos.

La estructura de la obra es la siguiente:

- Prólogo
- Introducción
- Advertencias a los lectores
- Primera parte. Ejercicios de percepción visual (visualización y análisis)
- Capítulo 1. Descubrimiento y presentación de las vocales
- Capítulo 2. Descubrimiento y presentación de las consonantes invisibles
- Capítulo 3. Estudio de las consonantes estables
- Capítulo 4. Estudio de las consonantes variables
- Segunda parte. Ejercicios de “gimnasia mental”
- Capítulo 1. Ejercicios con palabras fácilmente identificables
- Capítulo 2. Ejercicios sobre palabras escogidas
- Capítulo 3. Ejercicios sobre palabras difícilmente identificables
- Anexo I. Los monosílabos
- Anexo II: Evocación mental sin lectura labial
- Anexo III: Textos

No sigue el enfoque analítico tradicional. No se ha considerado cada elemento (consonante o vocal) aisladamente sino siempre a través de sus asociaciones. Así se descubre que elementos que eran concebidos como visibles, no lo eran de forma estable. Por ello, se plantean ejercicios que sirven de ayuda para interpretar y completar mentalmente el mensaje.

Las actividades principales consisten en:

- Ejercicios de entrenamiento para ver signos
- Ejercicios de identificación de los movimientos labiales
- Ejercicios para entrenar la agilidad para ver
- Ejercicios que facilitan el agrupamiento de sonidos en tres grupos: los invisibles, los estables y los variables
- Ejercicios para identificar palabras con la misma imagen labial
- Ejercicios para identificar las palabras con imágenes labiales casi idénticas
- Ejercicios para hacer con especialistas
- Cuadros recapitulativos

Anexos:

- Anexo I. Palabras (artículos, pronombres) que permiten la identificación del significado de una palabra.
- Anexo II. Sugerencias de ejercicios destinados a favorecer la rapidez de evocación fuera de toda lectura labial.
- Anexo III. Textos de aplicación en número limitado.

Otros recursos son: la articulación simultánea, el entorno lingüístico, la situación extralingüística y el análisis de los propios errores.

El método está especialmente diseñado para las personas que se han quedado sordas tras poseer el lenguaje y que dominan la lengua de la comunidad oyente a la que pertenecen. También sirve a personas que ayuden a otras que se hayan quedado sordas.

Hace hincapié en el entrenamiento de palabras y expresiones teniendo en cuenta el contexto y la situación extralingüística. Especialmente, en aquellas de idéntica imagen labial. Se otorga una gran importancia al contexto lingüístico y a la situación extralingüística a la hora de interpretar los mensajes por lectura labial. Se trata de ver los sonidos del lenguaje o de localizarlos a partir de los movimientos de los labios de quien habla, interpretando lo que se ha percibido y completando lo que no se ha visto.

El objetivo es entrenar a las personas que se han quedado sordas para que puedan comprender lo que otros hablan. Para ello se dan unos principios y un repertorio de ejercicios encaminados a conseguir, por parte de los sordos y de los profesionales que se dedican a su educación, la capacidad de leer en los labios.

Los contenidos principales son:

- Descubrimiento y presentación de las vocales.
- Descubrimiento y presentación de las consonantes invisibles
- Estudio de las consonantes estables
- Estudio de las consonantes variables
- Estudio de palabras fácilmente identificables
- Estudio de palabras diversas

Como conclusión, se trata de un programa de enseñanza de lengua a través de la lectura labial para las personas pertenecientes a la comunidad oyente pero que se han quedado sordas tras dominar la lengua y estar alfabetizados.

2.5.3.6. Enfoque metodológico en la obra de Perelló y Frigola

El *Lenguaje de signos manuales* de J. Perelló y J. Frigola se publicó en 1998, en Madrid. Expone un estudio y un diccionario escrito/signado del lenguaje de signos en

castellano y en catalán y escrito en ambas lenguas. El objetivo es el uso del lenguaje de signos como método pedagógico para la enseñanza del niño sordo.

Con un vocabulario en lenguaje de signos castellano y catalán, esta obra tiene la estructura de un manual para estudiantes:

- Prólogo
- Capítulo I: Introducción
- Capítulo II: La dactilología
- Capítulo III: Rasgos mímicos:
 - Queiremas
 - Toponemas
 - Kinemas
- Capítulo IV: Lenguaje de signos manuales
- Nociones de gramática
- Vocabulario (sobre núcleos temáticos y seguidos de un texto escrito)
- Bibliografía
- Índice de palabras en castellano
- Índice de palabras en catalán

El diccionario describe con letras y números, guiones y barras los queiremas, toponemas y kinemas de cada signo. Además aparecen dibujos con la representación del signo y la palabra a la que corresponde en castellano y catalán para que se imiten los signos frente al espejo y ayudándose de los dibujos.

En los textos que se presentan al principio de cada tema, figuran palabras o frases entre paréntesis. Esta condificación significa que no debe signarse traduciendo palabras por signos sino que debe hacerse con la palabra o signo que sigue, adecuada a la sintaxis del lenguaje signado manual. Cuando una palabra tiene las letras separadas por puntos, indica que debe ser expresada en dactilología. Si dos palabras aparecen sucesivamente significa que se expresan con un solo signo. Para facilitar el aprendizaje del lenguaje de signos manuales, se ha aglutinado por materias las palabras más

frecuentes en cada una de ellas. Las palabras nuevas figuran en los signos dibujados en el mismo capítulo. Así el alumno puede desde el principio ejercitarse en la conversación signada. A continuación presentamos un ejemplo de lección:

A. Saludos

Hola. (¿Cómo está Vd.?) ¿Tú bien? Muy bien, gracias, ¿y Vd.?

Tú (eres) muy bueno. Muchas gracias.

¿Cómo (se) llama Vd.?

Mi nombre (es) R-a-m-ó-n. Tu nombre (es) P-e-p-i-t-o.

(Perelló y Frigola, 1998, 48)

Entre las actividades destacan: deletreo manual, signar textos, conversar mediante signos, memorizar vocabulario signado y escrito, buscar palabras en el diccionario signado escrito, realizar dibujos y descripción de rasgos mímicos, signar los textos escritos adaptados y progresión en textos signados.

La originalidad consiste en el uso del lenguaje de signos manuales como método pedagógico. Para ello, se codifica el texto escrito para que pueda ser signado. Añade la descripción de los signos para la lengua castellana y el catalán. Podría pensarse en un bilingüismo signado pero no es así ya que da el mismo signo para las dos lenguas (catalán y castellano).

La importancia reside en dotar de un diccionario escrito y signado (del lenguaje de signos por un lado y, por otro, el escrito en las lenguas castellana y catalana).

Se aborda tanto la gramática como el vocabulario en lenguaje de signos manuales y en lengua castellana para poder signar textos escritos.

2.5.3.7. La educación en LSF de Moody y otros

B. Moody, A. Vourc'h, M. Girod, D. Hof, R. Benelhocine y S. Dumartin son los autores de *La langue des signes*, publicada en 1998, en Vincennes (Francia).

La obra que parte de los estudios e investigaciones de diversos científicos como Bernard Mottez, sociólogo francés o Harris Markowicz, lingüista norteamericano,

pretende dar un estatus a la lengua de signos francesa. La LSF se ha utilizado para la representación teatral de la cultura sorda y la búsqueda de identidad sorda de la comunidad. Esta obra contribuye con su apoyo al reconocimiento de la oficialidad de la lengua de signos francesa.

El objetivo es enseñar la lengua de signos francesa y promocionar la enseñanza bilingüe, dentro del movimiento 2LPE (Dos lenguas para una educación). Se imparte en el Centro Sociocultural de Sordos (IVT) y en distintos centros de sordos de Francia como la Academia de Lengua de Signos Francesa, asociaciones privadas, institutos nacionales, centros de formación de profesores y federaciones de sordos y ciegos de Francia. Se extiende por todo el país. También en Bélgica y Suiza.

La estructura es la siguiente:

Tomo I. Historia de la gramática de la lengua de signos francesa:

- Introducción
- Modo de empleo del manual
- La formación de los signos (configuración, orientación, lugar de realización, movimiento, expresión facial y modificación de parámetros de formación).
- Sintaxis (utilización del espacio, formas y tipos de frases, frases subordinadas, ejemplos de estilos de discursos, clasificadores y especificadores de formas y tamaños, pronombres, utilización de los signos de tiempo, verbos, plurales, orden de signos en una frase, inventario de las modificaciones gramaticales de los parámetros).
- Apéndices (poesía en lengua de signos francesa y música gestual, dactilología, cifras, francés signado, comunicación gestual, estudio “fonológico” de la lengua de signos, variación de los signos, pequeños diccionarios lingüísticos).

Tomo II. Diccionario

Tomo III. Diccionario

Entre los procedimientos destaca la prohibición de hablar (regla de silencio) durante las clases para sumergirse completamente en la lengua de signos. Fuera de ella se pueden utilizar todos los medios pero no dentro de las clases. También se enfatiza la estimulación visual. Se comienza con una comunicación no verbal, espontánea y libre para que los estudiantes tomen enseguida la costumbre de expresarse corporalmente. Se busca la expresión de gestos espontáneos y se van añadiendo los signos de la lengua francesa a medida que se aprende en un contexto lúdico y cómodo con la comunicación corporal no verbal.

Se introduce paulatinamente un estudio gramatical. Tras una cierta práctica gestual espontánea, los análisis de las reglas gramaticales se hacen necesarios. Así se imponen los ejemplos de oraciones francesas y sus posibles realizaciones en LSF, Estas oraciones son analizadas utilizando la lengua francesa para las explicaciones gramaticales.

Las actividades principales son:

- Hacer el mimo de acciones
- Dibujar la forma de los objetos en el espacio
- Señalar con el dedo
- Poner expresiones faciales
- Realizar juegos de comunicación
- Análisis de reglas gramaticales en lengua de signos francesa
- Realización por parte de un adulto experto en lengua de signos de los signos para modelar la expresión gestual
- Hacer dibujos con la expresión de la configuración, la realización del signo y expresión del movimiento.
- Oraciones en francés escrito.

El método está diseñado para niños sordos que tienen el francés como lengua materna y para otras personas que están en contacto con personas con sordera, como padres de sordos, logopedas, docentes, investigadores y otros interesados en esta lengua.

Se dirige tanto a sordos como a oyentes. Destaca porque la enseñanza de la LSF es impartida por personas sordas, propagando así la cultura de esta comunidad.

Los contenidos trabajados son:

- La formación de los signos (configuración, orientación, lugar de realización, movimiento, expresión facial y modificación de parámetros de formación).
- Sintaxis (utilización del espacio, formas y tipos de frases, frases subordinadas, ejemplos de estilos de discursos, clasificadores y especificadores de formas y tamaños.
- Vocabulario en LSF/Francés. Aunque se limita a las variantes parisinas de la LSF.

PARTE II

FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

**CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO III

CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se explicitan todos los aspectos referidos a las cuestiones metodológicas empleadas para este trabajo de investigación. Justifica, presenta y sistematiza el proceso de investigación seguido en este estudio. Para ello, siguiendo las indicaciones de McMillan y Schumacher (2005), se presentan los argumentos en los que se apoya nuestra búsqueda científica y sistemática de conocimiento, proporcionando las respuestas más válidas a las preguntas que se plantean en el problema de investigación.

De acuerdo con ese fundamento, se detallan los objetivos, las hipótesis y las cuestiones que guían la investigación, seguido de los aspectos propios de la metodología, de acuerdo con la diferenciación propuesta por Cea d'Ancona (2001), a saber:

- Metodología general, perfilando el estudio lógico y sistemático de los principios generales en los que subyace la investigación. Tradicionalmente, se ha distinguido entre metodología cuantitativa versus cualitativa, aunque en la actualidad se aboga por la complementariedad más que por la contraposición de ambas.
- Estrategia o procedimiento de investigación, es decir, el modo o manera en que el estudio empírico particular ha sido diseñado y ejecutado. Incluye el enfoque que se impregna a la investigación así como la combinación particular de las técnicas de investigación que se han empleado.

- Técnicas de investigación, esto es, todas aquellas operaciones manipulativas específicas que se van a emplear tanto para la búsqueda, recogida u obtención de datos como para proceder al análisis de los mismos, del que emanarán la discusión de los resultados.

A estas dimensiones trata de responder el discurso de este capítulo en los distintos apartados que lo conforman.

1. OBJETIVOS, CUESTIONES Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se han planteado para esta investigación son los que se enumeran a continuación:

- Estudiar la historia de la educación, en general, de personas con sordera, desde el siglo XVII a XX, ambos incluidos, en los contextos francés y español.
- Analizar la evolución de la didáctica de la lengua para personas con sordera, en esos siglos y sendos contextos, extrayendo las diferencias manifiestas de acuerdo con esas variables.
- Contrastar, en perspectiva histórica, programas representativos para enseñar la lengua a personas con sordera, del periodo y contextos indicados.
- Contrastar, en perspectiva didáctica, los programas de enseñanza seleccionados, atendiendo a diferentes variables que caracterizarían el acto didáctico propiciado por esos programas.
- Contrastar la evolución histórica de la didáctica de las lenguas para personas con sordera en relación con la didáctica de las lenguas empleada para alumnos oyentes.

Con fundamento en los objetivos anteriores y dado que la investigación es de carácter exploratorio y cualitativo, las hipótesis, derivadas de los diversos modelos teóricos, equivalen a interrogantes fundamentales o erotemas sobre los distintos programas y sus características. Los interrogantes se pueden agrupar en los siguientes, de acuerdo con los objetivos de la investigación:

- 1) ¿Cómo ha evolucionado en la educación de personas con sordera entre los siglos XVII y XX en los contextos español y francés, y cuáles han sido los hitos e influencias más determinantes?
- 2) ¿Existen diferencias entre los programas lingüísticos elaborados e implementados en los contextos francés y español (fundamentación, elaboración, aplicación, institucionalización, difusión, etc.)?
- 3) ¿Qué semejanzas y diferencias se aprecian entre los programas en lengua francesa y española (fuentes, experiencias, estructura de cada lengua y adaptaciones a las distintas lenguas extranjeras)?
- 4) ¿Qué diferencias didácticas esenciales existen entre unos programas y otros, teniendo en cuenta su periodo cronológico de diseño y el contexto de implementación?
- 5) ¿Cuál es la especificidad de los programas de enseñanza de lengua para personas sordas en relación con los programas para niños oyentes? ¿Cuáles son las dimensiones comunes (finalidades, recursos, metodología, etc.)?
- 6) ¿La evolución de los programas específicos para sordos y la de oyentes ha sido paralela a lo largo de su proceso de implementación y perfeccionamiento (periodizaciones de unos programas y otros)?

En cuanto a las dimensiones que se han considerado con propósito de dar respuesta a las cuestiones y objetivos propuestos, se han tenido en cuenta los problemas y dificultades que surgen en el desarrollo de una investigación en la que se adopta una perspectiva histórica. Entre las dificultades se encuentran, en primer lugar, la de definir los límites contextuales o geográficos y temporales (es decir, dónde comenzar y dónde finalizar nuestra investigación histórica); la segunda dificultad nace de la necesidad de la periodización del tiempo acotado; y la tercera, surge a la hora de compatibilizar la periodización histórica en didáctica de las segundas lenguas y la historia de la educación de sordos. A continuación, se muestra un intento de acotación de estas dimensiones, con la justificación coherente para su estudio.

A. Contexto geográfico: se han analizado dentro de la variable del contexto geográfico dos países con una reconocida trayectoria en la educación de sordos. Se trata de los

contextos de España y Francia. Existen otros contextos en los cuáles también se ha avanzado bastante en la educación de personas con sordera, en general, y en la adquisición de lenguas, en particular; pero sin duda los contextos seleccionados son suficientemente representativos. España resulta relevante por ser uno de los contextos pioneros donde aparece los primeros conatos de educación de sordos; mientras que Francia es más destacable por la amplia difusión que tuvo sus prácticas educativas con aprendices sordos. De otra manera, el primero es pionero en el arte de enseñar a hablar a personas sordas, el segundo en educar mediante signos metódicos.

- B. Evolución o progresión de los distintos métodos de enseñanza de lenguas: para ello, se ha considerado el abanico temporal del siglo XVII al siglo XX, ambos incluidos. La justificación de este periodo se debe a que es a partir del siglo XVII cuando aparecen los primeros programas escritos de enseñanza de lengua para sordos. Previa a esta fecha aparecen algunos conatos de educación lingüística, como es el caso de fray Pedro Ponce de León en el siglo XVI, pero no queda constancia por escrito, por tanto, se ha optado por no considerarse para este estudio. La fecha de cierre ha sido el siglo XX, puesto que es la época en la que ya existe una trayectoria suficiente de desarrollo, madurez y experimentación de métodos de enseñanza de lenguas para sordos.
- C. Periodizaciones concretas de la educación de sordos, por un lado, y de evolución de la didáctica de la enseñanza de lenguas, por otro, así como otra periodización que compatibilice ambas.

En primer lugar, para establecer la periodización de la educación y educabilidad de personas sordas se han seguido las clasificaciones o las divisiones que han hecho distintos autores que han dedicado sus obras o partes de estas a la historia de la educación de sordos.

- a) La división de García Pico de Ponce (1981). En esta etapa su autora divide la historia de la educación del sordo en cuatro periodos:
- Un primer periodo, que se extiende desde el año 400 a. C. hasta el siglo XVI, y

que se caracteriza “por las pocas menciones que se encuentran sobre la didáctica especializada que nos ocupa dentro de la historia general del mundo” (García Pico de Ponce, 1981, 3).

- Entre el siglo XVI y el XVII se ha situado el segundo periodo histórico característico de educación de personas sordas.
 - El tercer periodo se extiende desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, al que denomina “la época de los grandes movimientos” (Ibíd., 4).
 - El cuarto periodo se extiende desde el primer cuarto del siglo XX hasta la actualidad.
- b) La división hecha por Fresno Rico (1980). En esta etapa su autor divide la historia de la educación del sordo en cuatro periodos:
- Siglo XVI (1545). Fray Pedro Ponce de León comienza en Oña (España) el método oral o “arte de enseñar a hablar a los mudos”.
 - Siglo XVIII (1776). El abate Charles Michel de l'Épée publica en París su método mímico o de los signos metódicos.
 - Siglo XIX (1880). El Congreso Internacional de Milán declara que el Método Oral debe ser preferido al de la Mímica.
 - Siglo XX (1975). El Congreso Mundial de sordos celebrado en Washington se pronuncia a favor de la Comunicación Total.
- c) La periodización que realiza González Moll (1992) sobre la educación de personas sordas en el contexto concreto de España es la siguiente:
- Los precedentes: “(...) transcurre desde los orígenes de la civilización hasta el siglo XVI, en que aparece históricamente la figura de Ponce de León (...)” (González Moll, 1992, 58)
 - Los iniciadores: “(...) nos adentramos en lo que puede considerarse la segunda etapa de la pedagogía sordomudística española. Abarca el análisis de las tres figuras más relevantes de la historia de la educación del sordo en sus orígenes: Ponce de León, Pablo Bonet, Ramírez de Carrión (...)” (Ibíd., 1992, 59).
 - Entre el hermetismo y las sombras. Estas son las características que definían

este periodo que se inicia con la muerte de Ramírez Carrión, el último de los iniciadores del arte de instruir a los sordos y finaliza hacia final del siglo XVIII, con la publicación de *Escuela española de sordomudos* por Lorenzo Hervás y Panduro. Más de doscientos años en los que la sordomudística española permanece, prácticamente, en sombras sin seguir la línea de desarrollo que, en estos mismos años, se detecta en Alemania o en Francia.

- El siglo de la institucionalización. El siglo XIX que coincide con el siglo de la institucionalización para casi todos los países europeos.
- Afianzamiento y predominio del método oral, desde el último cuarto del siglo XIX hasta la guerra civil.
- De la anomia a la actualización.

Tras la guerra civil viene el estancamiento, la anomia y la falta de dinamismo en la enseñanza de sordos. Este último periodo que acota los años que transcurre desde la guerra civil hasta los años sesentas tiene, para nosotros, una doble caracterización. Desde 1936 hasta avanzados los sesenta (...) y (...) desde avanzados los años sesenta hasta hoy la situación comienza a cambiar lentamente

(Ibíd., 1992, 64-66).

Por otra parte, para determinar las periodizaciones de la evolución de las Didácticas de las segundas lenguas se ha acudido a las propuestas por distintos autores, como los siguientes:

- a) La periodización que realiza Puren (1988). En su obra distingue los siguientes periodos, en forma de metodologías concretas de enseñanzas de lenguas:
 - Metodología tradicional, desde el siglo XVI hasta el siglo XIX.
 - Metodología directa, que comienza en el último cuarto del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial.
 - Metodología activa, desde después de la Segunda Guerra Mundial hasta 1960, aproximadamente.
 - Metodología audio-visual, que coincide con el anterior en el abanico temporal.
- b) Germain (1993) determina los siguientes periodos sobre la Didáctica de lenguas:

- La primera enseñanza de una lengua viva, hace 5.000 años. Enseñanza del sumerio a los Acadios basado en el vocabulario (léxico bilingüe y pronunciación del mismo), año 3000 antes de nuestra era.
- La enseñanza de las lenguas muertas en Egipto y Grecia. Conciene a la enseñanza de una lengua arcaica en Egipto y del Griego de Homero en la Grecia clásica, siglo VII a II antes de nuestra era.
- La enseñanza de lenguas vivas de la antigüedad romana al Renacimiento. Enseñanza del griego a los romanos, en el siglo II antes de nuestra era, y más tarde a la enseñanza del latín clásico, siglo V de nuestra era.
- Del latín, lengua muerta, a las lenguas vivas, desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, con los siguientes métodos: el preceptorado (siglo XVI), el método Comenius (siglo XVII), método de gramática traducción (siglo XVII- XIX), el método de series (1880) y el método directo (finales del siglo XIX), siendo estos dos últimos categorizados como tentativas de reforma.
- La era científica, durante el siglo XX, que comprende la corriente integrada, con el método audio-oral, el método SGAV (estructuro-global audiovisual) y los enfoques integrados; la corriente lingüística, con el método situacional y los enfoques comunicativos; la corriente psicológica, con el método comunitario, el método silencioso, el enfoque natural, el enfoque de respuesta física total, la sugestopedia y el enfoque centrado en la comprensión.

Para compatibilizar la periodización histórica en didáctica de las lenguas y en la historia de la Educación de sordos, se ha tenido en cuenta la clasificación que se hace en el “historique et grammaire” de *La langue des signes* de Moody y otros (1998). Los principales hitos lingüísticos en la historia de la educación de sordos en Francia, aunque desde una perspectiva global que afecta a otros países, quedan resumidos en los siguientes epígrafes:

- Los sordos sin comunidad lingüística y sin identidad como colectivo (hasta el siglo XVI).
- Los oyentes comienzan a ocuparse de los sordos: a) primer periodo: la educación de la palabra (XVI-XX); b) segundo periodo: el recurso a los gestos para enseñar el francés (de 1760-1880).
- Los sordos se ocupan de ellos mismos. El nacimiento de una cultura y el reconocimiento de una lengua de los sordos.
- El trabajo del abate L'Épée, con la invención de los “signos metódicos” y los problemas que suscitan los signos metódicos, a finales del siglo XVIII.
- Los sucesores del abate L'Épée, a principios del siglo XIX.
- La cultura de los sordos florece, a mediados del siglo XIX, caracterizada por la movilización de la comunidad, los signos importados a Estados Unidos y la querrela de los oralistas y gestualistas.
- La prohibición de una lengua: los oralistas contratacan, el Congreso de Milán, el fin de la educación en gestos y las consecuencias de la prohibición.
- Un nuevo reconocimiento de la Lengua de Signos, a finales del siglo XX. La toma de conciencia, los lazos franco-americanos se renuevan, la puesta en marcha de los medios, el movimiento se diversifica.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis científico correspondiente a estudios de la misma naturaleza que este es susceptible de realizarse bien de manera cualitativa, a través de estudios etnológicos basados en análisis documentales, bien de manera cuantitativa, a través de test y cuestionarios realizados sobre los materiales objeto de estudio; admitiéndose evidentemente su combinación. De acuerdo con Cohen y Manion (1990), la metodología cualitativa se refiere a lo particular y el investigador es el instrumento de medida, mientras que la metodología cuantitativa tiene como objetivo conseguir leyes generales para aplicarlas al grupo y el instrumento de medida lo pueden utilizar distintos jueces.

Salvando la dicotomía entre la metodología cuantitativa y la cualitativa dilucidada en distintos manuales actuales sobre metodología de investigación (Hernández Pina, 2001; Salvador Mata, 2001; Hidalgo e Hidalgo, 2006), incluso para la adquisición de segundas lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1994), en el presente estudio se ha optado por una metodología cualitativa, debido a la convicción de que se trata de la forma más adecuada de abordar las cuestiones planteadas en esta investigación. No obstante, podría abordarse la respuesta a objetivos similares desde una perspectiva cuantitativa, y, sin duda, se complementarían los resultados oportunamente.

De acuerdo con los distintos diseños de investigación, este estudio se sitúa dentro de la modalidad de diseño transversal no experimental; diseño más acorde al tipo de investigación, basado en el estudio histórico retrospectivo de documentos, y a las hipótesis y objetivos que orientan este trabajo. En efecto, se trata de un método histórico descriptivo: histórico, puesto que los materiales objeto de estudio pertenecen a un periodo cronológico concreto de nuestra historia: desde el siglo XVII a XX; y descriptivo, porque se basa en la observación de estos materiales con el propósito de realizar una descripción del fenómeno a lo largo del transcurso del tiempo a través del análisis científico.

Teniendo en cuenta las propuestas metodológicas de Cohen y Manion (1990) sobre los métodos históricos descriptivos se pueden considerar como objetos de este análisis los siguientes: individuos, colectivos, instituciones, métodos y materiales. En este trabajo de investigación los objetos de investigación son los materiales con lo que se ha trabajado, en concreto, los programas de enseñanza de lenguas para personas con sordera, a lo largo del abanico temporal contemplado. Se ha considerado este periodo por ser el que comprende el compromiso decidido por la educación de estas personas, toda vez que es sabido que en la historia anterior estas personas no eran consideradas educables y se actuaba en consecuencia. En efecto, a partir de la segunda mitad del siglo XVI se admite la educabilidad e instrucción de niños y personas con sordera, considerados en ese momento mudos o mudos sordos, sin perjuicio de que puedan existir acciones puntuales previas a este periodo (Gutiérrez Zuloaga, 1997), como se explicita en el fundamento teórico de este trabajo, presentado en los capítulos precedentes.

En cuanto a la técnica concreta de trabajo seguido en esta investigación se trata del estudio de casos. De esta manera, los programas seleccionados constituyen los distintos casos de análisis. Dicha elección se debe a la creencia fundamentada de que se trata de la manera más idónea de abordar el problema de investigación planteado. Algunos autores han diferenciado tres variedades de estudios de casos en investigación psicopedagógica (Stake, citado en Colás, 1998):

- a) Estudio de casos intrínsecos, que consiste en estudiar un caso clínico o curricular, con la intención de llegar a la comprensión del problema, la elaboración o la comprobación de una teoría y para la resolución de problemas.
- b) Estudio de casos instrumentales, que consiste en seleccionar un caso que interese para la investigación, generalmente para la comprensión de algún aspecto o fenómeno.
- c) Estudio de casos colectivos, a través de los cuales se trata de asegurar la comprensión de un problema de investigación. Aportan gran cantidad y calidad de información, que puede ser muy variable, aunque podrán observarse algunos rasgos comunes que son los que caracterizan el fenómeno investigado.

De las anteriores variantes, para esta investigación se ha optado por el estudio de casos colectivos, porque se ajusta a las demandas planteadas en las cuestiones o hipótesis de investigación. Evidentemente, se admite la identificación de pautas comunes de los distintos casos con la misma importancia que la detección de particularidades e incluso diferencias que podrían apuntar cierto progreso o cambio en la metodología de enseñanza de lenguas para personas con sordera.

Retomando la propuesta de Cohen y Manion (1990) sobre los métodos históricos descriptivos, la estrategia de recogida de información de los distintos casos se corresponde con la observación de los documentos, en nuestro caso programas. Aunque esta técnica no predispone a priori el seguimiento de una metodología concreta, se ha empleado desde una perspectiva cualitativa, dado que se han observado los documentos y se han extraído datos subjetivos sobre ellos, el investigador ha tenido que interpretar la información contenida en ellos, lo que no afecta a la fiabilidad de los resultados, puesto que se ha realizado empleando una serie de criterios o parámetros preestablecidos en forma de rejilla o parrilla de observación. El tipo de observación empleada ha sido no participante.

3. MUESTREO Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el carácter eminentemente cualitativo de la investigación y con la estrategia del estudio de casos, no es esencial para la investigación la amplitud de la muestra sino el análisis en profundidad del *corpus*. Los diferentes casos analizados corresponden a diferentes programas de enseñanza de lenguas para personas con sordera. Se han estudiado una veintena de programas de distintos periodos cronológicos. Los programas investigados han sido seleccionados cuidadosamente, según sugiere el método de estudio de casos empleado: “(...) el estudio de casos (...) no se trata de una metodología sino de una forma de elección de los sujetos u objetos para ser estudiados” (Colás, 1998, 257).

Por tanto, el “muestreo” (en sentido analógico, dado que resulta más correcto hablar de elección de los sujetos u objetos de investigación) ha consistido en una selección intencionada de los distintos casos de estudio. De hecho, suele denominarse muestreo teórico, motivado, no probabilístico accidental o intencional (Tojar, 2006, 186). Esta técnica de muestreo no arbitrario ni estadístico es la principal estrategia de selección del estudio de casos. Cohen y Manion (1990) contemplan esta posibilidad de muestreo, la que han denominado muestra de conveniencia.

Para esta forma de entender el muestreo la principal referencia es la naturaleza del problema que se va a investigar. Junto a esta referencia se pueden añadir otras circunstancias propias de este tipo de estudios, como la oportunidad, la accesibilidad, el interés personal, los recursos disponibles, etc.

Esta técnica de muestreo intencional es representativa del muestreo cualitativo, según Tojar (2006). Parafraseando al autor, el investigador va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social objeto de indagación, en función de los propósitos del proceso global de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad que se va encontrando y construyendo.

No obstante, se puede afirmar que el muestreo cualitativo también busca representatividad, aunque evidentemente no en sentido estadístico ni con intenciones de generalizaciones. Sí se busca relevancia y “representación emblemática” en la profundidad de las situaciones que observan. Se busca en cierto modo la ejemplaridad

de cada contexto y realidad. De acuerdo con lo expuesto hasta el momento y, fundamentalmente, con los objetivos de la investigación, la selección de la “muestra” ha sido originariamente de forma progresiva, lo cual resulta pertinente según las aseveraciones de Tojar (2006) y Flick (2007). Este proceso partió de una selección o muestreo inicial sobre los documentos básicos de estudio: los programas de enseñanza de lengua para personas con sordera.

De su lectura previa pero detallada, paso a paso, se fue observando dónde se hallaban los datos relevantes emergentes de estos documentos, lo que llevó, definitivamente, a los programas de enseñanza de los momentos históricos seleccionados. A partir de ahí, el proceso de selección se fue precisando y perfilando hasta quedar finalmente concretado en los diferentes programas de enseñanza de los periodos cronológicos más relevantes. La selección se produjo tras haber contemplado la fase de construcción de un cuerpo teórico sobre el contenido a investigar.

Los periodos concretos seleccionados y los programas representativos de ellos fueron los que se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro 3.1. Programas de enseñanza de sordos seleccionados

TÍTULO DEL PROGRAMA	SIGLO	AÑO
<i>Redvction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mvdos</i> (Pablo Bonet, J.)	XVII	1620
<i>Pronvnciaciones generales de lengvas; Escvcla de leer, escriuir, contar, y significacion de las letras en la mano</i> (Baptista de Morales, J.)	XVII	1623
<i>Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets</i> (Deschamps, l'Abbé)	XVIII	1779
<i>La véritable maniere d'instruire les Sourds et Muets, confirmée par une longue expérience</i> (Épée, Ch. M. de L')	XVIII	1784
<i>Escuela española de sordomudos ó Arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español</i> (Hervás y Panduro, L.)	XVIII	1795
<i>Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance</i> (Sicard, R.)	XVIII	1799
<i>Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español</i> (Hernández, T.)	XIX	1815
<i>Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets</i> (Bébian, R.)	XIX	1827
<i>Curso elemental de instrucción de sordo-mudos</i> (Ballesteros, J. M. y Fernández, F.)	XIX	1845
<i>Plan d'Études. Programme de l'enseignement pour les écoles de Sourds-Muets non subventionnées par l'état</i> (Valade-Gabel, J.J. y Valade-Gabel, A.)	XIX	1879
<i>Manuel de la phonomimie</i> (Grosselin, A.)	XIX	1881
<i>La enseñanza del sordomudo según el método oral</i> (Barberá, F.)	XIX	1895
<i>Premières leçons de choses et de langue francaise</i> (Thollon, B.)	XIX	1898
<i>Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux</i> (Lauer, M.)	XX	1920
<i>Método teórico-práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo, por medio de la palabra hablada</i> (Granell y Forcadell, M.)	XX	1928
<i>Introducción a la Comunicación Bimodal</i> (Alonso, P.; Díaz Estébanez, E.; Madruga, B. y Valmaseda, M.)	XX	1989
<i>Sordera profunda bilateral prelocutiva</i> (Perelló, J. y Tortosa, F.)	XX	1992
<i>Manuel de lecture labiale</i> (Istria, M.; Nicolas-Jeantoux, C. y Tamboise, J.)	XX	1992
<i>Lenguaje de signos manuales</i> (Perelló, J. y Frigola, J.)	XX	1998
<i>La langue des signes</i> (Moody, B., Voure'h, A., Girod, M., Hof, D., Benelhocine, R. y Dumartin, S.)	XX	1998

Tras la revisión de los distintos programas de enseñanza de lenguas para sordos, sin duda más abundantes en los últimos periodos considerados en este estudio (Gutiérrez Zuloaga, 1997), se ha optado por los que resultan más representativos, por su difusión, conocimiento y empleo. Lo cual no implica que su adquisición haya sido empresa fácil, más al contrario, sobre todo en el caso programas de los primeros periodos cronológicos. Esta circunstancia justifica también el tipo de muestreo empleado en este trabajo de investigación. Se han obviado de este análisis los métodos y programas específicos para personas que disponen de restos auditivos, es decir, solo se ha considerado el colectivo de personas con sordera severa o profunda, que no pueden acceder al lenguaje a través del sentido auditivo, según la clasificación propuesta en el primer capítulo dedicado a la conceptualización y tratamiento educativo de personas sordas.

Por otro lado, de acuerdo con las dimensiones de análisis propuestas, puede observarse en el cuadro anterior que una decena de los métodos son originarios del contexto español y otra del francés, es decir, el 50 % y el 50 %, respectivamente, en sus lenguas correspondientes. A pesar de la proporcionalidad de los programas electos de sendos contextos, en la distribución por siglos se genera una leve desproporcionalidad en los primeros siglos, debido a una cuestión no estadística. Se trata de que en el panorama español las obras del tipo analizadas salieron a la luz en el siglo anterior a las del contexto francés. En efecto, las primeras obras sobre la enseñanza lingüística para sordos datan del siglo XVII, mientras que en el contexto francés se postergan hasta el siglo XVIII. Esta desproporcionalidad, aun sin ser estadísticamente significativa (y sin ser este criterio inexorable para la estrategia del estudio de casos), se ha intentado compensar con la selección realizada en el siglo XVIII en la cual en el contexto francés aparecen tres programas bien representativos de esa época y del panorama francés e incluso europeo. Véase, a continuación, los porcentajes por periodos cronológicos.

Según la evolución por siglos, se han seleccionado dos programas del primer siglo, correspondiente al XVII, dos programas representativos del mismo, lo que constituye el 10 % del total de programas analizados. Ambos son del contexto español, por el argumento aludido más arriba. Conviene advertir que incluso existen testimonios de la existencia de un programa previo a éstos en el contexto español (el de Ponce de León) pero no existe el manuscrito, motivo por el cual se ha optado por no considerarlo en este estudio.

Otros cuatro programas corresponden al siglo XVIII, esto es, el 20 % del total de la “muestra”. Arranca, con fuerza, en el panorama francés la dedicación a la enseñanza de sordos y con ella la producción de obras al respecto. Por ello, y con propósito de compensar la inexistencia de programas franceses en el siglo anterior, como se ha explicitado, tres programas son seleccionados del contexto francés y uno, bien representativo de la época, del español.

En el siglo XIX comienza la proliferación de obras que contienen programas parciales y completos sobre la enseñanza de la lengua a niños sordos, de bastante relevancia y representatividad. Con ese fundamento, en este periodo se han analizado siete programas, es decir, el 35 % del total de programas objeto de análisis. De ellos, cuatro pertenecen al panorama francés y tres al español.

Sin duda, la mayor efervescencia de esfuerzo y obras para enseñar la lengua a sordos corresponde al siglo XX; no solo en frecuencia sino también en variedad. De este periodo se han extraído para su análisis siete programas: el 35 % del total, siendo cuatro de ellos españoles y el resto del contexto francés.

De acuerdo con la periodización de los distintos momentos de la Didáctica de las Lenguas, determinada en tres periodos cronológicos que se señalan en el cuadro 3.1. del primer apartado de este capítulo, no aparecen programas para enseñar lenguas a sordos en el primer periodo, por lo que se ha descartado. En cuanto a los dos siguientes en los que la producción de este tipo de programas es más prolífica, se han considerado trece programas correspondientes al periodo correspondiente a los siglos XVII-XIX, ambos incluidos, lo que constituye el 65 % del total de programas analizados, versus al 35 % de los siete programas correspondientes al último periodo determinado para el siglo XX. El periodo primero es notablemente más amplio, de ahí que el porcentaje también lo sea, sin embargo, el periodo último es más variado, es decir, el primero es cuantitativamente mayor mientras que el segundo resulta mayor desde el punto de vista cualitativo.

4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Como se ha adelantado, la técnica empleada para recabar los datos necesarios ha sido la observación y estudio documental, cuyo objetivo es obtener información de hechos actuales o pasados, cercanos o lejanos. Se han analizado documentos escritos, a través de las fuentes primarias que son los programas de enseñanza enumerados en el apartado anterior.

Con propósito de obtener la información necesaria cuando la reciprocidad entre el investigador y el “caso” es inexistente, que previo tratamiento pueda responder a los objetivos propuestos en este estudio, se han obtenido los datos cualitativos necesarios, por medio de esas fuentes documentales o “artefectos” (McMillan y Schumacher, 2005).

Los documentos estudiados y la información recabada muestran la reflexión de las percepciones y tendencias de los acontecimientos educativos ancestrales y actuales en cuanto a qué y cómo debe ser la educación lingüística de las personas con sordera. Manifiestan las explicaciones de las ideas o de los conceptos, de los acontecimientos e incluso de las estrategias políticas educativas de cada momento histórico. Desde una perspectiva práctica, las fuentes documentales que nos han servido para justificar y estudiar nuestro problema de investigación son principalmente primarias, según la clasificación propuesta por Stake (2005), que distingue las fuentes primarias de las secundarias. Es evidente que los programas que se han seleccionado para este estudio constituye fuentes primarias de análisis, aunque también es viable e incluso adecuado escudriñar la información sobre estos programas a través de lo que recogen otros autores sobre ellos.

Con fundamento en la recogida de información de estas fuentes primarias se ha empleado una parrilla u hoja de registro con el propósito de sistematizar la información resultante del análisis documental realizado. Esta parrilla ha sido diseñada y debidamente revisada por distintos expertos avezados en el análisis cualitativo observacional de documentos. Como en este caso el nivel de acuerdo fue absoluto la fiabilidad del instrumento quedó garantizada a través de la técnica de juicio de experto. El resultado final fue el siguiente:

Cuadro 3.2. Ficha de recogida de datos de los programas seleccionados

Título del programa	
Año / Siglo	
Autor/Breve biografía y obras del autor	
Localización (editorial y lugar de edición)	
Relevancia histórica	
Contexto en el que se diseñó	
Contexto en el que se implementó	
Finalidad principal	
Fuentes	
Lengua	
Estructura	
Metodología	
Actividades	
Recursos	
Alumnado	
Evaluación	
Potencialidad	
Defectos	
Innovación	
Resultados del programa	
Profesionales que lo imparten	
Objetivos	
Contenidos básicos	
Nivel/es	
Otros... (Indicar cuáles)	

Herramientas similares a esta han sido empleadas, bien desde esta metodología, es decir, con idénticos objetivos, bien desde otros paradigmas, con propósitos diferentes, en la tradición de investigación de la didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Valga como ilustración el empleo de tests, cuestionarios y las propias parrillas de observación para la valoración y selección de libros de texto para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, incluso para la reconstrucción de las prácticas (Cfr. Urbano, 2003, 515-579). No obstante, ninguna de las revisadas resultó absolutamente oportuna para responder a los interrogantes de esta investigación.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Una vez recopilada la información necesaria se procedió al tratamiento de la misma, con el horizonte puesto en responder a las cuestiones de investigación planteadas. El procedimiento fundamental de tratamiento de la información ha sido el análisis pormenorizado de contenido. Este ofrece dos variantes, que pueden ser complementarias, pese a su apariencia antagónica:

- En la primera, se establecen y definen las categorías o códigos, tras la realización del análisis. Esto es, el mismo análisis va induciendo la determinación de las dimensiones y categorías de análisis, con la orientación de un modelo teórico aceptado sobre el hecho investigado.
- En la otra, previamente al análisis se establecen las categorías, de acuerdo con un modelo teórico, lo cual no niega la posibilidad de introducir nuevos códigos o subcódigos a posteriori y, aún menos, el carácter interpretativo del análisis; de ahí la complementariedad, antes aludida.

En esta investigación se ha seguido principalmente la segunda variante. La condición imprescindible para esta variante es que las categorías preestablecidas se deriven de planteamientos teóricos que gocen de cierta validez y fiabilidad. Así, las variables consideradas en el análisis textual derivan del corpus teórico de la Didáctica de las segundas lenguas y de la historia de la educación de sordos, avalado por el campo de estudio y los profesionales de esta disciplina científica, descritas en el capítulo segundo de este informe.

El análisis de la información obtenida se ha realizado en dos momentos: uno de forma individual y analítica, es decir, focalizado en cada uno de los programas; y otro de forma colectiva, realizando el contraste minucioso entre ellos, con la finalidad de responder globalmente a las cuestiones planteadas en los primeros apartados de este capítulo.

Para el primer momento, se reflexionó sobre la parrilla de análisis arriba presentada. Esto proporcionó información básica, de forma sintética y sistematizada,

para proceder al análisis básico de contenido. Obviamente, este proceso se completó con el análisis perfilado y pormenorizado de las fuentes originales seleccionadas, presentes en todo el momento del tratamiento de los datos.

En el proceso de profundización de estudio e interpretación de los textos se ha seguido la propuesta al respecto de Bardín (1996). Las temáticas eran extraídas de la lectura sistemática de estos documentos, con lo que fueron estableciendo unos “analizadores interesantes” para la investigación (descripción o mención de los factores esenciales de los distintos programas), dentro de las propias dimensiones que recurrentemente son empleadas en la mayoría de los programas de enseñanza: objetivos, contenidos, metodología, tipología de actividades, evaluación, etc.

Aunque fundamentalmente al principio, pero también en todo el proceso, se ha seguido una “revisión permanente” (Tojar, 2006), asegurando la pertinencia de la selección de fuentes y de sus contenidos, mediante el contraste y recurrente lectura de notas e informaciones recopiladas con el fin de reflexionar sobre ellas, estudiarlas, completarlas y buscar las relaciones sincrónicas y diacrónicas.

El procedimiento seguido responde, por tanto, a las orientaciones propuestas por distintos autores que han iluminado e ilustrado el proceso del análisis de contenido documental, como es el caso de Tesh (1990), que propone los siguientes pasos consecutivos:

- Análisis exploratorio o lectura reiterada hasta obtener una visión global y exhaustiva de los programas, para determinar sus partes, identificar los aspectos más destacables, sus aportaciones, etc.
- Con los documentos seleccionados se procede a cumplimentar la parrilla de información. No procede aplicar medidas de valoración porcentual para buscar rasgos de importancia por no considerarse pertinentes para trabajos de esta naturaleza.
- Una primera valoración, individual y global, como la que se ha apuntado más arriba, se puede realizar precisamente a través de las fichas o parrillas de información obtenidas sobre cada uno de los “casos”, en nuestra investigación “programas”. De ello emana información, rápida pero a la vez precisa, para dar

respuesta, por supuesto superficial, a algunos de los objetivos planteados.

- La reflexión y teorización de los datos anteriores, acudiendo a las fuentes originales, orienta hacia un análisis más profundo del contenido concreto de cada uno de los programas para completar la respuesta, ahora más perfilada, a los objetivos propuestos para este trabajo de investigación.

Por otra parte, más recientemente Miles y Huberman (2003) para afrontar el análisis de contenido de este tipo de documentos recomiendan un conjunto de tareas intercomunicadas que interaccionan entre sí. De este modo, aconsejan los siguientes pasos que son casi idénticos a los descritos en el algoritmo anterior propuesto por Tesch (1990), de ahí que solo se enumere a continuación, confirmando que el proceso seguido en esta investigación resulta acertado:

- Recogida de datos.
- Reducción de datos.
- Disposición de datos.
- Profundización de datos.

El análisis documental que se propone se realiza en relación con el contexto de los datos buscados y debe estar justificado en función de este. Así ha de hacerse para responder a los objetivos y así lo corrobora Krippendorff (2002). De nada sirve haber realizado un análisis aparentemente perfecto desde una perspectiva metodológica si los resultados no son válidos, es decir, descontextualizados y atemporales, pues a la postre no reflejan la realidad que se ha pretendido captar. Ello ha sido esencial para pretender dotar de validez y fiabilidad a nuestro análisis.

Por otra parte, en un segundo momento se ha realizado el análisis intercasos, es decir, de los distintos programas, focalizando para el contraste las dimensiones contempladas en los objetivos e hipótesis de investigación. En primer lugar, se comparan dimensiones que resultan interesantes por sí mismas, como la nomenclatura, la forma de implementación, etc. Un análisis más profundo se realiza de acuerdo con las dimensiones explícitamente descritas en apartados anteriores y que resultan básicas para

esta investigación, como se pone de manifiesto en los objetivos e hipótesis planteados: contexto geográfico de elaboración, progresión evolutiva de los programas y correlación con las periodizaciones de la didáctica de las lenguas y de la educación de personas con sordera

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS SELECCIONADOS. FICHA DE DATOS

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS SELECCIONADOS. FICHAS DE DATOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los datos extraídos de los documentos seleccionados. Estos resultados han sido agrupados para su presentación en dos apartados para garantizar la comprensión y coadyuvar los diversos tipos de contrastes propuestos entre los programas y la determinación de las conclusiones finales, dimensiones que ocupan los capítulos siguientes y que culminan este informe de investigación. El capítulo contiene las fichas descriptivas de cada uno de los programas seleccionados.

Los datos cumplimentados en estas fichas ofrecen una primera descripción aproximativa del contenido y estructura de los distintos métodos de la enseñanza de lenguas para personas con sordera, que será complementada, en caso necesario, con alguna información adicional que se considere relevante para la comprensión total del documento. Esta información resulta relevante por sí misma, debido a la recopilación de datos de cada uno de los programas analizados y, también, por el esfuerzo de síntesis de la misma en cada una de las fichas correspondientes a cada programa. Su carácter histórico y la dificultad de encontrar la mayoría de estas obras motivan y justifican el contenido de este capítulo y su presentación.

Figura 4.1. Portada de *Redvction de las letras y arte para enseñar a hablar los mvdos.* Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.



1. PROGRAMA REDVCTION DE LAS LETRAS, Y ARTE PARA ENSEÑAR A ABLAR LOS MVDOS

Título	<i>Redvction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mvdos</i>
Año/Siglo	1620/ Siglo XVII
Autor/Breve biografía y obras del autor	<p>“Juan Pablo Bonet” (Pablo Bonet, 1620). (1573-1633). Nació en la Villa de El Castellar (Zaragoza), trasladándose pronto a Torres de Berrellén. A la muerte de su madre en 1580, salió para Madrid. Se tiene noticia de que en 1593 residía y estudiaba en Zaragoza sin que se pueda discernir el lugar o estudios que cursó. De 1604 a 1607 trabajó de secretario del Capitán General de Orán. A su vuelta a España, en 1607, pasó a ser secretario de Juan Fernández de Velasco, Condestable de Castilla. Muerto el Condestable en 1613, continuará en la misma casa noble como secretario del hijo y sucesor de este, Bernardino Fernández de Velasco, hasta 1618. En 1620 publica la obra, objeto de análisis en esta tesis. En 1622 partió hacia Roma en calidad de secretario del Rey, acompañando como secretario al Conde de Monterrey, cuñado del Conde-Duque de Olivares, en su embajada ante el Papa. En 1632 volvió a acompañarle en su embajada a Roma. Murió el año siguiente.</p> <p>Véase Navarro Tomás (en <i>La Paraula</i>, 1920-21, 3, 23-47) y Gascón y Storch (2004, 124-141)</p>
Localización	Madrid: “ Francisco Abarca de Angvlo”(Pablo Bonet, 1620)
Relevancia	Primera obra publicada en España sobre esta temática.

Contexto en el que se diseñó	España
Contexto en que se implementó	España
Finalidad principal	<p>(...) y Arte tan cierta y real se reduce à demostracion y escufa de disputa, y tã amplia que no folo llega su magisterio à enseñar à hablar los mudos, mas à leer, escriuir, y cõtar, y todas las demas cosas que puedẽ saber los que no nacieron con este defecto, y con discurso tã claro y inteligible, que entiẽda y de a entender los conceptos del anima, demanera que en ninguno de todos sus effectos se conozca la falta del sentido del oyr, (...)”</p> <p style="text-align: right;">(Pablo Bonet, 1620,12-13).</p> <p>La finalidad principal es enseñar a hablar a los mudos y hacer que los niños aprendan con mayor facilidad y rapidez la lectoescritura. En diez o doce días pueden aprender las letras según el autor. (<i>Ibíd.</i>, 14).</p>
Fuentes	<p>Antonio de Nebrija y otros autores citados en este libro.</p> <p>Juan Bautista Porta en su libro de <i>De Furtivis literarum</i></p>
Lengua	Castellano, siglo XVII
Estructura	<p>La obra comprende: Prólogo, dos libros y dos tratados, con sus capítulos correspondientes y Advertencia.</p> <p>Prologo al lector. Libro primero de la redvccion de las letras. Libro segvndo. Arte para enseñar a hablar los mudos. Tratado de las cifras. Tratado de la lengva Griega. Advertencias para valerfe deste Arte las naciones efrangeras.</p> <p style="text-align: right;">(Pablo Bonet, 1620).</p> <p>El “libro segvndo Arte para enseñar a hablar los mudos”, está</p>

formado por los siguientes capítulos:

Capítulo primero. De que causas procede la mudez, y en que edad deve empezar a aprender a hablar el mudo que le sea más fácil la enseñanza.

Capítulo II. Como el mudo no puede aprender a hablar por otro modo que por el que se le enseña en este arte.

Capítulo III. Que por demostraciones se le han de dar a entender al mudo las letras.

Capítulo IIII. Declaración de las demostraciones que significan la jota, y griega, zeda, y tilde.

Capítulo V. De la manera que se le han de enseñar al mudo las letras en voz.

Capítulo VI. De la postura y mociones que han de tener y hacer la boca, lengua, dientes, y labios para formar el mudo cada letra.

Capítulo VII. Como se le ha de enseñar al mudo a juntar las letras.

Capítulo VIII. En que se reducen las partes de la oración a tres, y quales son

Capítulo IX. Que cosa es nombre, y su división y enseñanza.

Capítulo X. Que cosa sea conjunción.

Capítulo XI. De los generos que tienen los nombres de la lengua Castellana.

Capítulo XII. De que genero es cada nombre, y los excepcionados de las reglas.

Capítulo XIII. Regla para enseñar al mudo los plurales de los nombres.

Capítulo XIII. Como se ha de dar a entender al mudo la variación de los verbos por tres tiempos.

Capítulo XV. Como se ha de variar el verbo, tomo, tomas, y de todos los demas que le siguen

Índice de los verbos que se ajustan a ser variados por tomo, tomas.

Capítulo XVIII. Como se ha de variar el verbo como, comes, y todos los demas que le siguen.

Índice de los verbos que se ajustan a ser variados por como comes.

Índice de los verbos que aunque se varían por como, comes, se diferencian en el infinito del presente porque acaban en ir.(...) Verbos excepcionados desta regla.

Capítulo XIX. Del verbo Soy, Eres.

Capítulo XX. Como se ha de enseñar a contar al mudo.

Capítulo XXI. Como se le han de enseñar al mudo las contraposiciones de las cosas.

Capítulo XXII. Como se le ha de enseñar al mudo a que entienda por discurso lo que hablare.

Capítulo XXIII. En que libros ha de leer el mudo para aprender, y si ay reglas suficientes a enseñarle por los movimientos de los labios para que entienda lo que le hablaren.”

(Pablo Bonet, 1620).

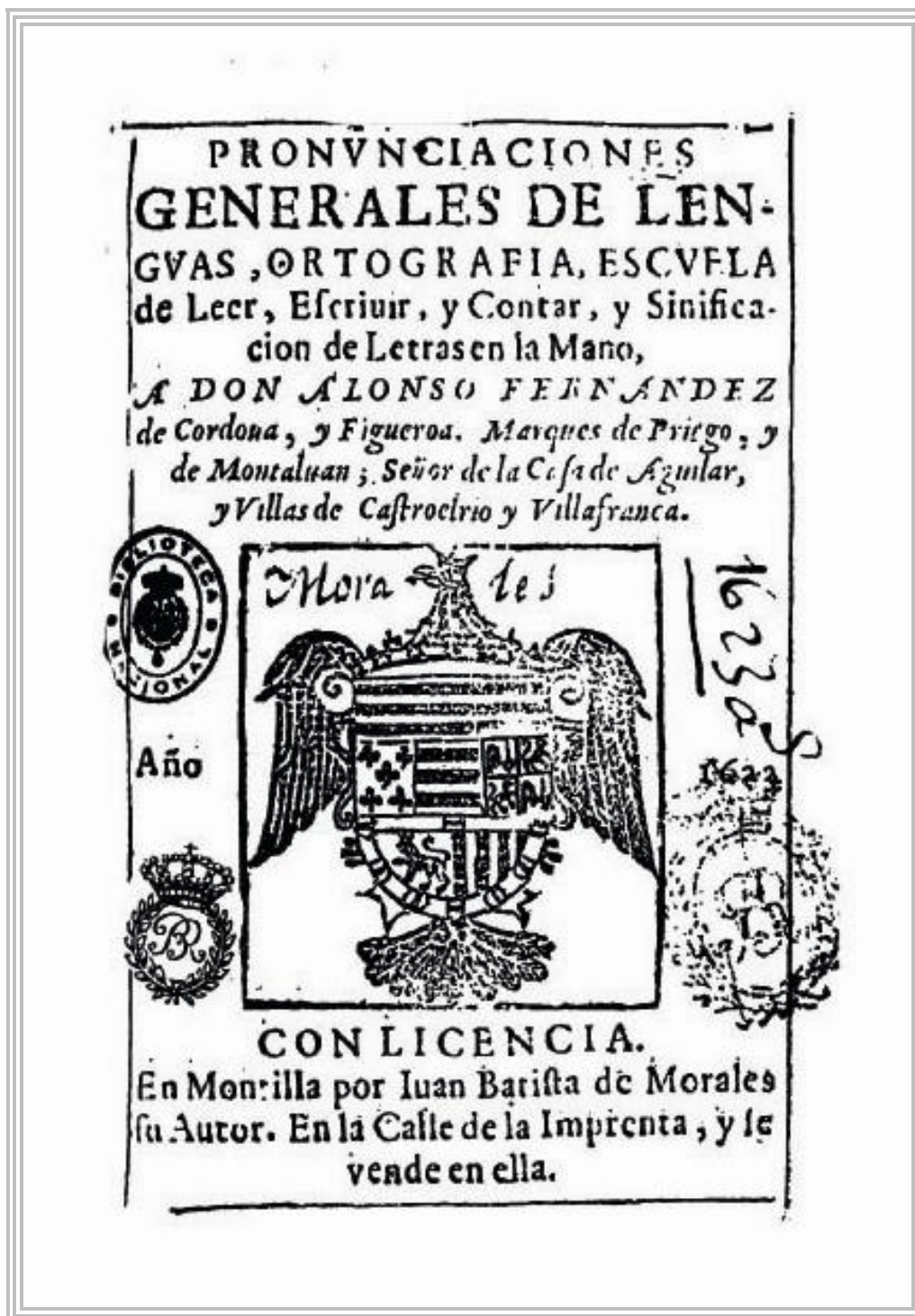
<p>Metodología</p>	<p>En primer lugar, muestra el alfabeto con las manos y las grafías mayúsculas y minúsculas. Enseña el alfabeto con las letras de la mano y más tarde, pasa a enseñar al “mudo” las letras en voz (<i>Ibíd.</i>, 131-133).</p> <p>Alfabeto en uso: A. B. C. D. E. F. G. H. I. L. M. N. O. P. Q. R. S. T. V. X. Y. Z.</p> <p>Enseña las posiciones de los órganos que intervienen en la producción de los distintos sonidos de la lengua, comenzando por las vocales y siguiendo con las consonantes en orden alfabético. Da unas explicaciones sobre la tilde y cómo afecta a la pronunciación de las vocales nasales y a la letra ñ.</p> <p>También explica la ç y la jota</p> <p>Enseña a juntar las letras y usa un signo para indicar la unión (Pablo Bonet, 1620, 151). Comienza uniendo sílabas de dos letras, luego palabras de dos sílabas de objetos presentes (vela).</p> <p>Una vez que el “mudo” aprende a leer, pasa a hacer la reducción de las partes de la oración a tres (nombre, verbo y conjunción). (<i>Ibíd.</i>, 151).</p> <p>Dedica otros capítulos a enseñar a contar, las contraposiciones de las cosas y a entender por lectura labial.</p> <p>Enseña el vocabulario a través de objetos, acciones y de distintas situaciones. Los nombres abstractos se enseñan cuando el discípulo experimenta las vivencias, emociones, etc.</p>
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender el alfabeto manual. - Deletrear palabras, con las letras por la mano. - Usar los gestos para indicar los tiempos presente, pasado, futuro. - Aprender de memoria listados de conjunciones, etc. - Mostrar las posiciones de los órganos implicados en la fonación.

	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar, hacer preguntas y respuestas de rutinas para el aprendizaje de la lectura labial. - Aprender las partes de la oración y hacer variaciones, si corresponden, en género, número y persona.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Abecedario demostrativo en imágenes - Señas naturales comprendidas por el alumno - Objetos y situaciones - Sentimientos y vivencias para nombres abstractos - Listados de vocabulario y gramática - Lengua de cuero
Alumnado	Casos concretos de hijos de la nobleza
Evaluación	Expresa la importancia de dominar la lectura y la pronunciación antes de abordar otras cuestiones.
Potencialidad	<p>La reducción de las letras para hacer más fácil el aprendizaje de la lectoescritura.</p> <p>La presentación en grabados del alfabeto manual y su empleo para el deletreo manual y la enseñanza de la pronunciación.</p> <p>La adaptación de su método de reducción de los nombres de las letras a lenguas no latinas: griego.</p>
Defectos	<p>No dedica ningún capítulo al lenguaje de señas natural de los sordos.</p> <p>La denominación de “mudos”.</p> <p>Lectura silábica, que en un principio no presta atención al significado de las palabras sino a su pronunciación en la lectura en voz alta.</p>

<p>Innovación</p>	<p>Primera obra publicada y que se ha conservado en España sobre el arte de enseñar a hablar a los “mudos” que explica los procedimientos mantenidos en “secreto” o considerados “milagrosos”.</p> <p>Es innovadora la doctrina fonética que subyace a la reducción de las letras y que facilita el aprendizaje de la lectoescritura y de la pronunciación.</p> <p>Primer método de enseñanza de lenguas que emplea las imágenes (grabados representando las letras por las manos).</p> <p>Adaptación del método a la lengua griega.</p>
<p>Resultados del Programa</p>	<p>Según su autor, lleva a pronunciar con fluidez la lengua castellana y al aprendizaje de la lectura y escritura. En diez o doce días aprenden las letras.</p>
<p>Profesionales que lo imparten</p>	<p>Preceptores al servicio de la nobleza</p>
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a los “mudos”: <ul style="list-style-type: none"> ▪ la pronunciación y el habla ▪ la lectoescritura ▪ la gramática de la lengua castellana ▪ la lectura labial - Contar - Hacer un tratado sobre las cifras. - Elaborar un tratado sobre la lengua griega (para facilitar su aprendizaje). - Dar recomendaciones para que las naciones extranjeras puedan valerse de esta obra y “arte”.
<p>Contenidos básicos</p>	<p>Las letras del abecedario y sus pronunciaciones</p>

	<p>Lectura y escritura</p> <p>Gramática: nombres, verbos y conjunciones</p> <p>Cifras</p> <p>Lengua Griega</p>
<p>Nivel/es</p>	<p>Nivel elemental/ Educación primaria/ Alfabetización</p>
<p>Otros</p>	<p>Incluye consideraciones sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El concepto de “mudo” y causas de la mudez. - La posibilidad de educación para estas personas. - Reflexiones sobre el “arte”. - Relevancia en la historia de la pedagogía de sordos de este método. - Cómo pueden usar esta obra las naciones extranjeras.

Figura 4.2 Portada de *Pronvnciaciones generales de lengvas*. Biblioteca Nacional. Madrid.



2. PROGRAMA PRONVNCIACIONES GENERALES DE LENGVAS: ORTOGRAFIA, ESCVELA DE LEER, ESCRIUIR, Y CONTAR, Y SIGNIFICACIÓN DE LETRAS EN LA MANO

Título	<i>Pronvnciaciones generales de lengvas: Ortografía, Escvella de Leer, Escriuir, y Contar, y Significación de Letras en la Mano</i>
Año/Siglo	1623/Siglo XVII
Autor/Breve biografía y obras del autor	<p>“Iuan Batifla de Morales” (Baptista de Morales, 1623). Nacido en Montilla (Córdoba). Fue impresor en su ciudad natal y contemporáneo de Juan Pablo Bonet y de Ramírez de Carrión. De la obra de este último autor: <i>Maravillas de Natvraleza</i>, se hicieron dos ediciones en el mismo año 1629, una en Córdoba en la Imprenta de “Francifco Garcia” y otra en Montilla por “Iuan Batifla de Morales”.</p>
Localización	Montilla: Calle de la Imprenta
Relevancia	<p>Coetánea al libro de Pablo Bonet. Estaba ya escrito en 1618, anterior al de Pablo Bonet, aunque su publicación es de 1623. Por esta razón se ha acusado a Pablo Bonet de plagio:</p> <p style="padding-left: 40px;">“Licencia del ordinario. Doy licencia paraque feimprima este Libro, con la Aprobacion del Padre Diego Tello de la Compañia de IESVS ante escrita. En Cordoua a 13 dias del Mes de Iunio de 1618 Años. Don Iuan Ramirez de Contreras. Por su mandado. Filipe de Salazar Notario.” (Baptista de Morales, 1623).</p> <p>El hecho de haber hallado estas enseñanzas entre los papeles de su hermano “Christoual Baptista de Morales” aumenta la probabilidad de la anterioridad de esta obra.</p> <p>Por auer visto el grande fruto, ñ en pocos dias de enseñãça</p>

	<p>fe conocia en los Dicipulos, que mi Hermano Chriftoval Baptista de Morales enseñò; y auer hallado entre fus papeles el arte que guardaua, y parecerme que no es justo, ya que el murió tã moço, dexar de procurar falga à luz para que algunos de fu profefsio fe aprouechen (...)</p> <p>(Baptista de Morales, 1623, 1).</p>
Contexto en el que se diseñó	<p>Montilla (Córdoba)</p> <p>España</p>
Contexto en que se implementó	<p>Montilla (Córdoba)</p> <p>España</p>
Finalidad principal	<p>Hacer llegar preceptos curiosos, con los cuales los maestros de leer y escribir podrán aprovechar mucho. Difundir el alfabeto manual usado por Ramírez de Carrion.</p>
Fuentes	<p>“Ciceron (...) Egesio Cirenaico (...) Solon (...) Caton (...) Demostenes (...)” (Baptista de Morales, 1623, 6-7).</p>
Lengua	<p>Latín y Castellano del siglo XVII</p>
Estructura	<p>La obra contiene tres partes:</p> <p><i>“Ortografía breve y pronvnciaciones generales.”</i> Consta de los siguientes epígrafes:</p> <p>Al lector. Modo de enfeñar a leer, y escribir juntamente. De la definicion de la Ortografía, y letras del A. b. c. De la A. y pronvnciaciones de las vocales, que por ellas fe empiezan. De la B. y fus pronvnciaciones. De la C. y fus pronvnciaciones. De la D. y fus pronvnciaciones.</p>

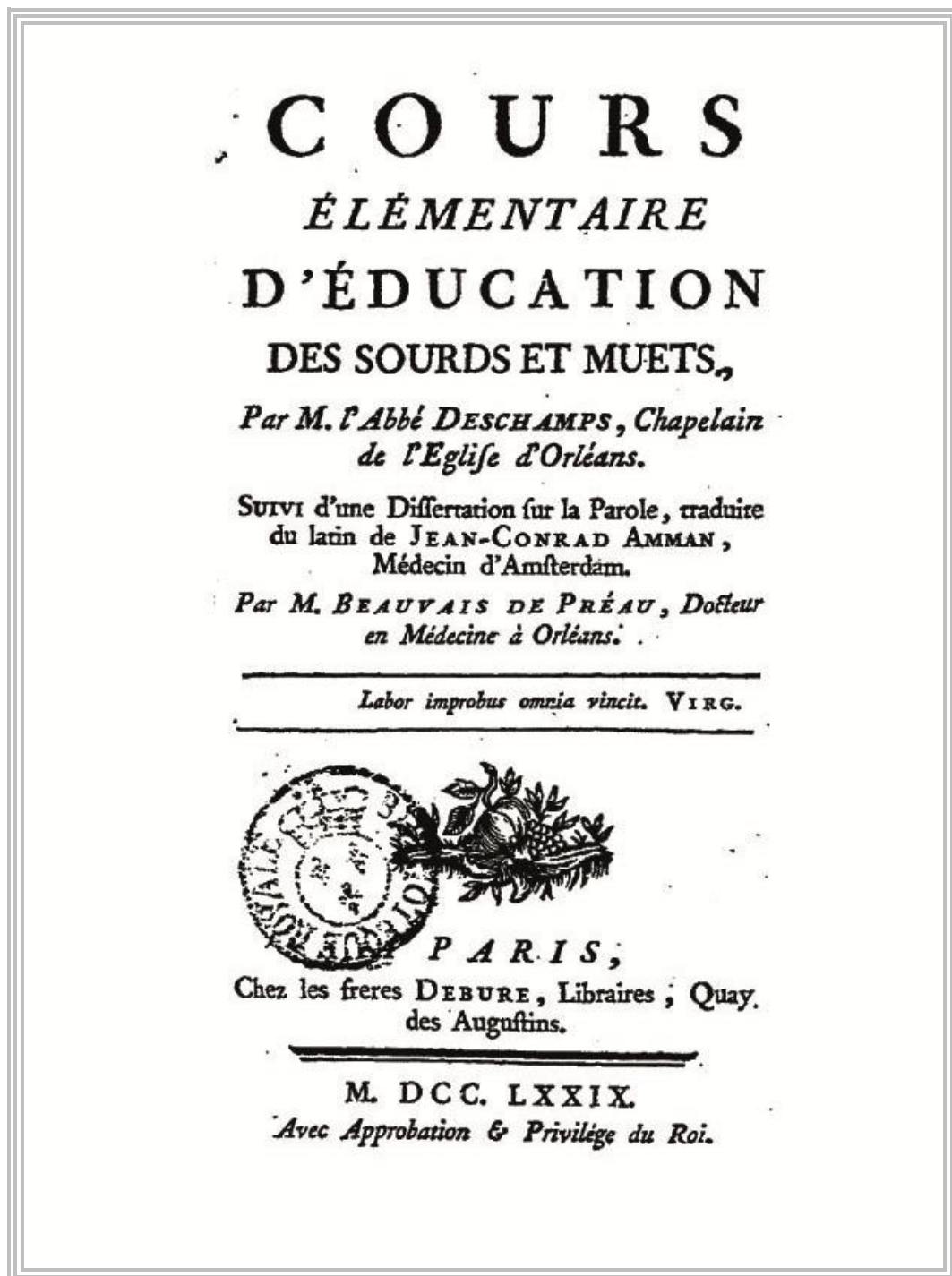
	<p>De la F. y fus pronunciaciones. De la G. y fus pronunciaciones, y diferencia en ellas de la J. y la X.” De la H. y fus pronunciaciones. De la i; y de la j. y fus pronunciaciones. De la L. y ll. y fus pronunciaciones. De la M. y fus pronunciaciones. De la N. ñ. y tilde. y fus pronunciaciones. De la O. De la P. y fus pronunciaciones. De la Q. y fus pronunciaciones. De la R. y fus pronunciaciones. De la S. y fus pronunciaciones. De la T. y fus pronunciaciones. De la V. u. vocal, y consonante, y fus pronunciaciones. De la X. y fus pronunciaciones. De la Y. y fus pronunciaciones. De la Z. y fus pronunciaciones. De los diftongos latinos, y castellanos y su difinicion. De las notas puntos, y señales de la puntuacion. Como separten las letras al fin de renglon. Letras por la mano para hablar, y entenderse, principalmente con Mudos, y Sordos. Reglas breves de Arifmethica, del conocimiento de los numeros, y de su Valor.”</p> <p style="text-align: right;">(Baptista de Morales, 1623).</p>
Metodología	<p>Primera parte:</p> <p>Comienza con el trazo de las grafías, distinguiendo entre aquellas que se realizan de un solo trazo (a. b. c. e. g. h. i. j. l. m. n. o. q. r. s. u. y. z.); con dos trazos (d, f, t, x, p); o haciendo el segundo desde abajo (l, x).</p> <p>Aprendizaje memorístico de las letras del abecedario.</p> <p>Tomaba en las manos las pronunciaciones.</p> <p>Deletreo de nombres (alfabeto manual). Pronunciaciones en latín.</p> <p>Ortografía y abreviatura</p> <p>Modo de enseñar a leer y escribir juntamente:</p> <p>Mostrauales las cinco letras vocales, y conocidas, y fabidas nõbrar, y hazer, formaua dellas dicciones, y partes, y nõbres enteros, como .ai. oi. ea (...) las quales deletreauan,</p>

	<p>y pronunciauã de coro en breue espacio. Añadiales la .m. y la .r. pronunciando las simples sin las .ee. de que fe componen. La .m. cerrando los labios, y la .r. poniendo la lēgua en el paladar alto (...) escreuia dicciones, como Maria, Roma (...) y fabidaseftas, iba añadiendo más letras conforme hallaua la disposicion, y abilidad en el dicipulo hasta acabar las letras del A.b.c. ordinarias, y maiusculas, en la mismaforma pronunciandolas simplemente (...)</p> <p style="text-align: right;">(Baptista de Morales, 1623, 5-6).</p> <p>En “De la definición de ortografía y letras del A.b.c.”, dice que son 22: A. b. c. d. e. f. g. h. i. l. m. n. o. p. q. r. s. t. v. x. y. z. (y la tilde). Distingue entre consonantes mudas: b. c. d. g. p. q. t. semivocales: f. j. l. m. n. r. f. x. z. (se hacen líquidas con la u); vocales: a. e. i. o. u. y. De la letra h dice que no es letra en latín, sino aspiración. De la letra i y de la u dice que se suelen hacer consonantes (i+a.o.u) (u+a.e.i.o.u) Consonantes compuestas: ll,ñ.</p> <p>Comienza con “De la A y pronunciaciones de las vocales.” “(...)Pronunciaciones que en Castellano, y Latin é hallado y fe pueden hallar” (<i>Ibid.</i>, 8) y da la relación de sílabas inversas y trabadas. Continúa con las demás letras.</p> <p>Hace una mención a la pronunciación de la grafía “ch+vocal” (<i>Ibid.</i>, 10-11). Termina la primera parte dedicando un epígrafe a cómo se parten las letras al fin del renglón.</p> <p>Metodología en la segunda parte:</p> <p>Describe las letras de la mano, sin mostrar mediante dibujos o grabados las posturas de la mano para cada letra. Nos indica que Manuel Ramírez de Carrión usó este método con sus discípulos. Las letras manuales que describe son: A. B. C. D. E. F. G. H. J. L. M. N. O. P. Q. R. RR. S. T. V. X. Y. Z. LL. Ñ.</p>
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto manual - Pluma y papel

	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso a otros alumnos más avanzados
Alumno	Dedicado “A Don Alonso Fernández de Cordoua, y Figueroa. Marques de Priego, y de Montaluan; Señor de la Caña de Aguilar, y Villas de Castrocirio y Villafranca” (<i>Ibíd.</i> , 1623).
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos alumnos aprendían en 15 días.
Potencialidad	<ul style="list-style-type: none"> - La reducción de las letras para hacer más fácil el aprendizaje de la lectoescritura. - La presentación del alfabeto manual y su empleo para el deletreo manual y pronunciaciones en los sordos. - La enseñanza de la ortografía y la pronunciación.
Defectos	<ul style="list-style-type: none"> - Lleva a confusión porque recurre a la gramática latina. - No muestra las posiciones de las manos mediante grabados. Solo hace la descripción verbal.
Innovación	Distingue utilizando los términos “mudos” y “sordos”.
Resultados del Programa	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos alumnos aprendían en 15 días. - Podemos saber por los resultados de dos maestros: Manuel Ramírez de Carrión en la enseñanza a sordos y “Christoual Baptista de Morales” en escuelas de la Compañía de Jesús para niños oyentes.
Profesionales que lo imparten	Manuel Ramírez de Carrión y Cristóbal Baptista de Morales

Objetivos	Enseñar a leer y escribir, ortografía, pronunciaciones, alfabeto manual, contar y aritmética.
Contenidos básicos	<p>Abecedario</p> <p>Alfabeto manual</p> <p>Pronunciaciones</p> <p>Reglas de Ortografía</p>
Nivel/es	Elemental/alfabetización
Otros	No está diseñado exclusivamente para niños con sordera sino para todos los que se enfrentan a las primeras letras.

Figura 4.3. Portada de *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*. Biblioteca Nacional. París.



3. PROGRAMA *COURS ÉLÉMENTAIRE D'ÉDUCATION DES SOURDS ET MUETS*

Título	<p><i>Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets</i></p> <p>“Par M. l'Abbé Deschamps, Chapelain de l'Eglise d'Orléans. Suivi d'une Differtation sur la parole, traduite du latin de Jean-Conrad Amman, Médecin d'Amsterdam. Par M. Beauvais de Préau, Docteur en Médecine à Orléans.”</p> <p>(Deschamps, 1779).</p>
Año/Siglo	1779/ Siglo XVIII
Autor/Breve biografía y obras del autor.	<p>El abate Deschamps fue capellán de la diócesis de Orléans (Francia). Ofrecía sus servicios al público para educar a los sordos, dando lecciones gratuitas a los pobres de ambos sexos y acogéndolos, según solicitud, en régimen de internado. Además de enseñar a hablar a sus discípulos añadía otros conocimientos a voluntad de los padres como la lengua latina, la filosofía, historia, etc.</p>
Localización	Paris: Chez les frères DEBURE
Relevancia	<p>Aparece tras la publicación de la primera obra del abate L'Épée sobre educación de sordos, <i>Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques</i>, publicada en 1776. El abate Deschamps propone su método a través de la enseñanza del habla, la lectura y la escritura.</p>
Contexto en el que se diseñó	Orléans (Francia)

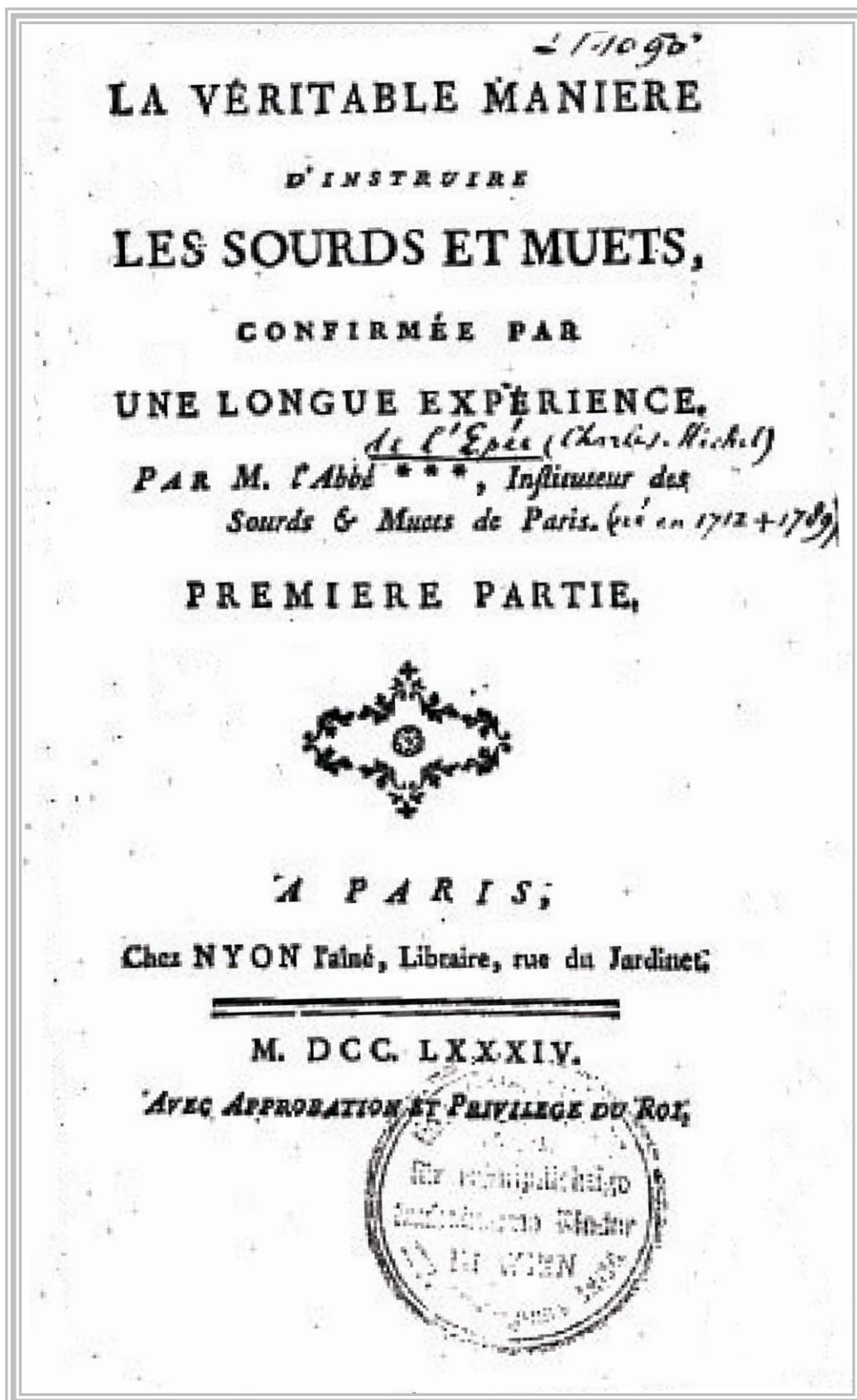
Contexto en que se implementó	Francia
Finalidad principal	Mostrar el método para enseñar a hablar a los sordos y mudos
Fuentes	El abate L'Épée, Jean-Conrad Amman, Marius Victorin, M. de Cordemoy, Lamy.
Lengua	Francés
Estructura	<p>La estructura de la obra es la siguiente:</p> <p>Lettres.(...) Introduction.(...) Partie systématique.Système d'Éducation des Sourds E Muets par la voie des lignes méthodiques.(...) Système. sur l'Éducation des Sourds E Muets par la voie de la Parole.(...) De la parole, Considérée comme lecture, par rapport à ceux qui écoutent; comme écriture, à l'égard de ceux qui parlent.(...) De l'explication du sens des Paroles.(...) Cours d'institution des sourds et muets.Partie Pratique.(...) Explication Des principes préliminaires de la Religion pour les Sourds E Muets.(...) Des exercices auxquels il faudroit que les Eleves s'appliquassent chez eux.(...) De la Lecture sur les levres E dans la paume de la main. (...) De l'Éducation des Sourds, Muets e Aveugles de naissance (a).(...) De l'Écriture des Sourds, Muets, E Aveugles de naissance.(...) De l'Éducation Des Personnes sourdes par accident, qui ne sont point muettes, E dont la guérison est regardée comme incurable par les Médecins.(...) Mécanique de la parole, Extraite de différens Philosophes.(...) Alphabet manuel.(...) Differtation sur la parole. (...)</p> <p>(Deschamps, 1779).</p>

Metodología	<p>Enseñanza de la pronunciación:</p> <p>Primero es necesario que el alumno vea la grafía; luego mirará el rostro del maestro e imitará la posición de los órganos; pronunciará y repetirá la pronunciación cada vez que vea la grafía. Las sílabas bien pronunciadas conducen a las palabras.</p> <p>Para enseñar a pronunciar de corrido, sigue su método de separar por escrito, las palabras en sílabas. Las pronuncia de forma separada y hace que los alumnos la repitan de la misma manera; después junta las sílabas por escrito y las pronuncia, uniendo unas a otras. Si esto no basta, utiliza tantos trozos de hilo como sílabas tiene la palabra y coloca sobre cada sílaba un trozo. Pronuncia cada sílaba separadamente y luego ellos lo repiten. Finalmente, hace la misma operación con los trozos de hilo atados.</p> <p>Cuando saben pronunciar las palabras se pasa a las oraciones y a trabajar la comprensión de las mismas. Al conocimiento de las palabras añade el de las cualidades. Les acostumbra a responder a preguntas conforme a las necesidades físicas. Se sirve de los objetos para explicar el significado. La conjugación de los verbos le obliga a explicaciones sobre los tiempos número y persona. Recurre a signos para hacerse entender pero solo se sirve de ellos para ayudar a conseguir la palabra. Con los verbos, los alumnos se inician en la lectura. Sus lecciones contienen necesidades naturales y cuestiones de su interés. Las lecciones se apoyan en las precedentes. Elige para sus primeras lecciones las nociones preliminares de religión y cortesía, a las que suceden las que se encuentran en</p>

	los libros propios de instrucción. Así, poco a poco, les acostumbra a hablar y a escribir. Cuando han adquirido estos hábitos, están en condiciones de hacer progresos en todo género de Ciencias.
Actividades	-Deletreo manual. -Pronunciación de las vocales y consonantes, sílabas, palabras y escritura.
Recursos	-La vista y el tacto -Escritorio tipográfico -Alfabeto manual
Alumnado	Sordomudos y sordociegos
Evaluación	No se conoce
Potencialidad	La enseñanza del habla La educación de sordociegos
Defectos	No tiene en cuenta los signos naturales de los sordos, se sirve solo de ellos cuando es útil a la enseñanza de la palabra.
Innovación	Muestra la forma de enseñar mediante el habla, lectura y escritura, sin necesidad de recurrir a los signos metódicos del abate L'Épée.

Resultados del Programa	No se conocen
Profesionales que lo imparten	Maestro en Orléans (Francia)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Enseñanza de sordomudos y sordociegos a través del habla. -Enseñar la lectura y a la escritura para ponerlos en situación de comprender leyendo y de hablar escribiendo.
Contenidos básicos	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza del habla, lectura y escritura. - Enseñanza del significado de palabras. - Principios de la religión. - Ejercicios prácticos para realizar en casa. - Lectura labial. - Lectura en la palma de la mano. - Educación de sordos y ciegos. - Mecánica del habla. -Alfabeto manual.
Nivel/es	Alfabetización, elemental
Otros	Incluye grabados con el alfabeto manual de la época.

Figura 4.4. Portada de *La véritable manière d'instruire les Sourds et Muets*. Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



4. PROGRAMA *LA VÉRITABLE MANIÈRE D'INSTRUIRE LES SOURDS ET MUETS, CONFIRMÉE PAR UNE LONGUE EXPÉRIENCE*

Título	<i>La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience</i>
Año/Siglo	1784/ Siglo XVIII
Autor/Breve biografía y obras del autor	<p>“Charles-Michel Lefpée” (Cfr. Bézagu-Deluy, 1990). (1712-1789) conocido como “l’Abbé de L’Épée” nace en Versailles. Obtiene su bachillerato en 1732 y en 1733 su licencia “ès loix” de la Universidad de París. En 1736, es nombrado cura de Feuges, en la región de la “Champagne” francesa. En 1738 pasa a Pougy. En 1739 dimite como canónigo en Pougy y se instala en la casa de sus padres en París, “rue de Moulins”. En 1748, se convierte en el canónigo de la iglesia San Luis del Louvre de París. En 1759, muere su padre y aparece la primera obra publicada (anónima) de Charles Michel de L’Épée: <i>Relation de la maladie et la guérison miraculeuse de Marie-Anne Pigalle...</i> Este mismo año muere el párroco Simon Vanin que había emprendido la educación cristiana de las gemelas sordomudas. Entre 1760 y 1762, el abate L’Épée conoce y comienza la instrucción de estas niñas. En 1771, se hace el primer ejercicio público de sordomudos en la casa de Charles-Michel de L’Épée y se continúan realizando hasta 1774, fecha en la que se publican los ejercicios realizados por ellos de 1771 a 1774, con las cartas y los programas. En 1776 publica <i>Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques...</i> En 1778, el abate austriaco F. Stork, enviado por José II, recibe las lecciones del abate L’Épée, que ha comenzado a formar a numerosos discípulos tanto extranjeros</p>

	<p>como franceses. Ese mismo año, se aprueba el decreto del Consejo Real (Luis XVI) a favor del establecimiento fundado por el abate L'Épée. En 1782, comienza la controversia entre este y el institutor alemán Samuel Heinicko. En 1784 publica <i>La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience...</i> que se analiza en este apartado. En 1785, el abate Sicard recibe sus lecciones. El año siguiente Sicard abre la escuela de sordomudos de Burdeos. El 23 de diciembre de 1789 murió el abate L'Épée. Desde 1791, el nombre del abate L'Épée está junto a los de aquellos merecedores de un lugar privilegiado en la Humanidad y en la Patria y su escuela pasa a tener el rango de "Institution nationale".</p> <p>Para una biografía detallada (Cfr. Bézagu-Deluy, 1990).</p>
<p>Localización</p>	<p>"Paris: Chez NYON l'aîné"</p>
<p>Relevancia</p>	<p>En el "Avertissement de l'auteur" explica que se trata de una segunda edición de la obra que apareció en 1776 con el título de <i>Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques; Ouvrage qui contient le Projet d'une Langue Univerfelle, par l'entremise des signes naturels affujettis à une Méthode.</i></p> <p>La institucionalización de la educación de sordomudos con la creación de la primera escuela gratuita en París que, además, sigue este método y tiene al abate L'Épée como institutor.</p>
<p>Contexto en el que se diseñó</p>	<p>París, en la primera escuela para sordos</p>

Contexto en que se implementó	<p>París, en la primera escuela de sordos para todas las capas sociales.</p> <p>Se implementó a futuros maestros de sordos venidos de todas partes de Francia y de otros países europeos.</p>
Finalidad principal	<p>No pretende hacer hablar a los sordomudos sino enseñar a pensar con orden y a combinar las ideas, para así dotarles de la capacidad de comprender y expresarse por escrito en la lengua de la comunidad oyente.</p> <p>Otra finalidad es la instrucción en el orden espiritual.</p>
Fuentes	<p>Amman, Wallis, Pablo Bonet</p> <p>La gramática de M. Restaut</p> <p>El diccionario de Richelet, de la edición de Wailly</p>
Lengua	<p>Francés, siglo XVIII</p> <p>Método que se adaptó a otras lenguas.</p>
Estructura	<p>El método comprende tres partes:</p> <p>Primera parte con dieciséis capítulos: El capítulo primero trata sobre cómo comenzar la instrucción de sordomudos; le sigue el capítulo segundo, sobre cómo continuar esta instrucción, comprendiendo seis artículos que versan sobre la declinación de los nombres, artículos y signos que le convienen, nombres, substantivos y adjetivos, grados. El capítulo tercero está dedicado a los tiempos del indicativo del verbo ser. El capítulo cuarto, a los pronombres. Este capítulo comprende cuatro artículos. El capítulo quinto se dedica a los</p>

	<p>verbos. El sexto, a los adverbios; el séptimo, a las preposiciones y el octavo, a las conjunciones. Los capítulos restantes tratan sobre otras cuestiones relacionadas con el método.</p> <p>La segunda parte consta de tres capítulos. El primero versa sobre la enseñanza de la pronunciación y lectura labial. El capítulo segundo de esta parte comprende, a su vez, cuatro artículos y un corolario. El capítulo tercero se dedica a cómo se puede enseñar a los sordomudos a entender por los ojos y sin que se le haga ningún signo manual.</p> <p>La tercera parte, recoge la controversia con Heinicko y los programas de ejercicios públicos realizados por los sordomudos el 13 de agosto de 1783 y las lenguas en que respondieron.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Hacer insinuar en el espíritu de los sordomudos, por el canal de los ojos, lo que no puede entrar por sus oídos.</p> <p>Uso de tarjetas donde se escriben palabras que el alumno tendrá que asociar al objeto o idea.</p> <p>Acciones como la de llevar una mesa para llegar al significado de los pronombres personales y del verbo “llevar”.</p> <p>Enseñar las declinaciones de los nombres y signos metódicos asociados a los casos. Igualmente se provee de signos a todas las partes de la oración y a las variaciones de género, número, tiempo, modo, persona.</p> <p>En la segunda parte, fundamenta su método, indicando que no hay unión natural entre las ideas metafísicas y unos sonidos articulados, que llegan a los oídos, como tampoco existe vínculo entre esas mismas ideas y los caracteres trazados por</p>

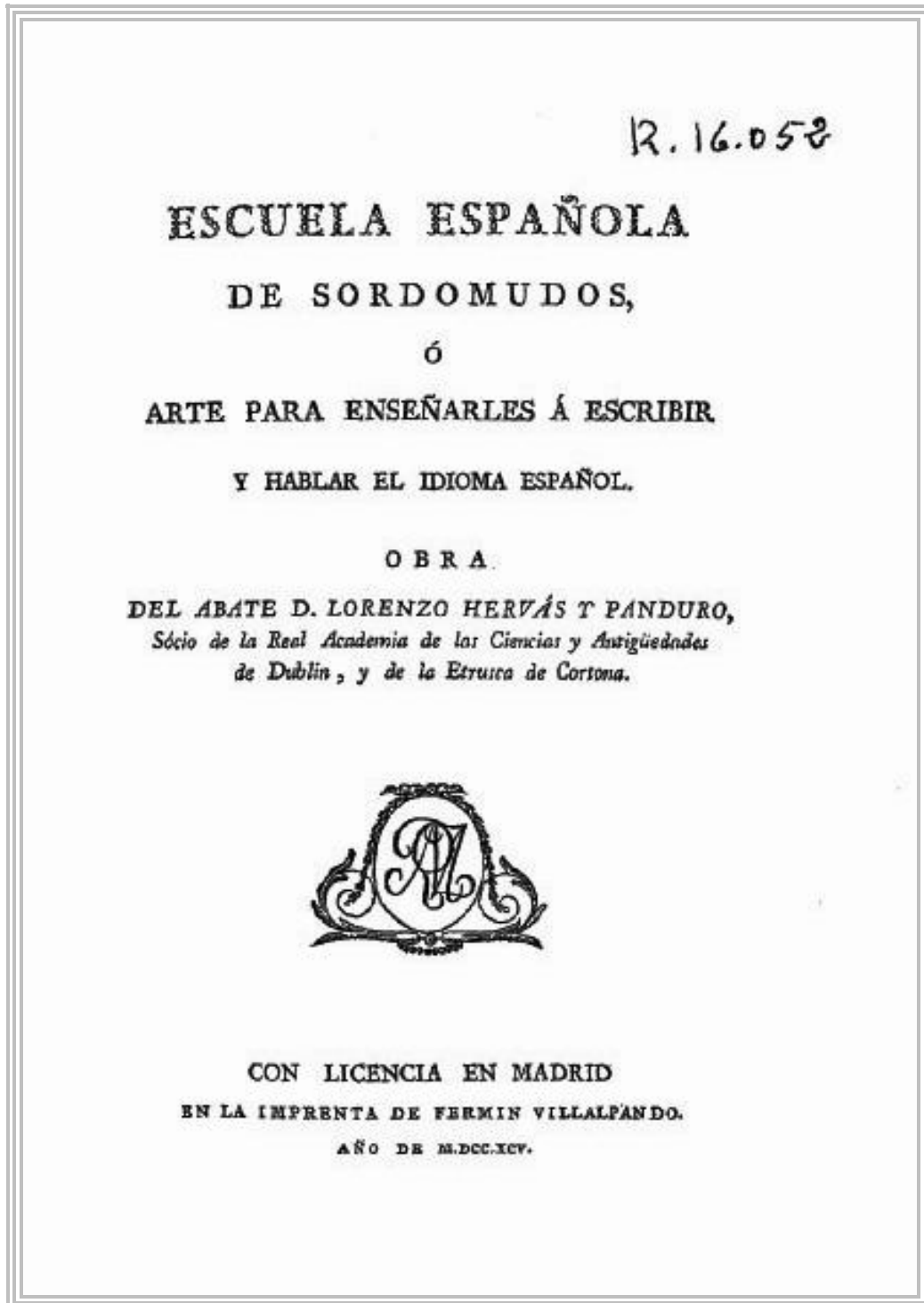
	<p>escrito que tenemos ante los ojos. (Épée, 1784, 109-110).</p> <p>Continúa mostrando cómo se puede enseñar a los mudos a pronunciar las vocales y las sílabas simples. Para ello, procede siguiendo la premisa: “De lo más simple a lo más complejo”. Propone este orden: a. e. i. o. u. pa. pe. pi. po. pu. A continuación, lo mismo con p.b.t.d.f.v.s.z.ch.j.k.g.x.l.m.n.r.</p> <p>Sobre ortografía, inculca la máxima: “no hablamos como escribimos” y de ahí que se faciliten listados de sílabas que se pronuncian de la misma manera, aunque se escriban de formas diferentes y que hay que aprender de memoria.</p> <p>Se enseña también a entender por los ojos el movimiento de los labios. Es decir, se les enseña, además del alfabeto manual, el alfabeto labial. Indica que las consonantes más fáciles de visualizar son: p-t-f-q-s-ch.</p>
Actividades	<p>Juegos de cartas en las que aparecen palabras escritas. Señalar objetos a los que se refieren.</p> <p>Juegos para aprender adjetivos: Se escribe un nombre propio de un compañero y se le añaden cualidades físicas o morales y sus grados, comparando con otros.</p> <p>Escribir una palabra en la pizarra, asociarla al significado. Deletrear con el alfabeto manual, aprender la palabra de memoria, borrar la palabra y pedir al alumno que la escriba de nuevo en la pizarra. Copiar varias veces para memorizarla.</p> <p>Escribir en mayúsculas y luego en minúsculas la palabra que corresponde a la imagen.</p> <p>Simular situaciones.</p>

<p>Recursos</p>	<p>Tiza</p> <p>Pizarra</p> <p>Lenguaje de signos naturales</p> <p>Signos metódicos</p> <p>Objetos reales</p> <p>Cartas, tarjetas o trozos de papel</p> <p>Cuestionarios para rellenar sobre gramática (evaluación)</p> <p>Cuestionarios para rellenar sobre religión para responder en distintas lenguas en los ejercicios públicos.</p>
<p>Alumnado</p>	<p>Numeroso, habla de más de sesenta alumnos. Además de todos los que entraron en esa institución gratuita, están todos los que se educaron en Francia y Europa siguiendo este mismo método.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>-Cuestionarios para rendir cuentas de todo lo que se ha explicado. (evaluación)</p> <p>-Cuestionarios para rellenar sobre religión y responder en distintas lenguas durante los ejercicios públicos.</p>
<p>Potencialidad</p>	<p>La creación y uso de los signos metódicos.</p> <p>La expansión de método en toda Europa.</p> <p>Enseñar a pensar con orden en la lengua francesa (más que a hablar).</p>

Defectos	<p>Crear signos metódicos “artificiales” para significar la gramática del idioma, a veces muy complejos y que no consiguen el objetivo que persigue. En su lugar, podía haber recurrido al lenguaje de signos naturales de los sordos.</p>
Innovación	<p>Educar en esa institución, de forma gratuita, a un número elevado de personas sordas.</p> <p>Usar los signos metódicos para enseñar el idioma.</p> <p>No pretende enseñar a hablar, aunque indica cómo puede hacerse, sino a pensar en la lengua para que ellos traduzcan a la suya, que es el lenguaje de signos naturales.</p> <p>Educar en religión.</p>
Resultados del Programa	<p>Excelentes resultados en la ejecución de los ejercicios públicos en distintas lenguas. Se expande el método a distintos países europeos, con las adaptaciones oportunas (Italia, España, Viena).</p>
Profesionales que lo imparten	<p>Profesores del Instituto nacional de sordomudos de París, profesores de otras instituciones de sordos de Europa, maestros, maestras, madres y padres que sigan lo que en esta obra se dice.</p>
Objetivos	<p>Dar a conocer un método que se ha mostrado válido para educar a los sordomudos.</p> <p>Educar en religión.</p> <p>Enseñar a pensar y a unir ideas en la lengua francesa para que puedan traducir a la suya.</p>

<p>Contenidos básicos</p>	<p>Gramática y signos gestuales “metódicos” que convienen a las distintas partes de la oración.</p> <p>Pronunciación y lectura</p> <p>Lectura labial</p> <p>Temas de religión</p>
<p>Nivel/es</p>	<p>Elemental, alfabetización</p>
<p>Otros</p>	<p>Se genera la famosa controversia gestual/oral.</p>

Figura 4.5. Portada de *Escuela Española de sordomudos, ó arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español*. Biblioteca Central de la Universidad de Granada.



5. PROGRAMA ESCUELA ESPAÑOLA DE SORDOMUDOS O ARTE PARA ENSEÑARLES Á ESCRIBIR Y HABLAR EL IDIOMA ESPAÑOL

Título	<i>Escuela Española de Sordomudos ó Arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español</i>
Año/Siglo	1795/Siglo XVIII La obra tuvo una segunda edición en 1799.
Autor/Breve biografía y obras del autor.	<p>Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809). Nació en Horcajo de Santiago (Cuenca). En 1749, ingresa en el Noviciado de la Compañía de Jesús en Madrid, donde cursa estudios que proseguirá luego, durante siete años en la Universidad Complutense ubicada entonces en Alcalá de Henares. A la edad de 25 años, concluye sus estudios universitarios y es ordenado sacerdote. En 1762, es nombrado Director del Seminario de Nobles de Madrid. Entre 1764 y 1767 es enviado como misionero a América, donde toma contacto con las lenguas de los aborígenes. En 1769, con la expulsión de los Jesuitas de los Reinos de España, decretada por Carlos III, pasa al exilio, residiendo primero en la isla de Córcega y luego en las ciudades italianas de Forli y Cesena. En 1776 publica su obra <i>De vantaggi e esvantaggi dello stato temporale di Cesena</i>. De 1778 a 1783 publica su obra cumbre <i>Idea dell'Universo</i>, auténtico tratado cosmográfico, antropológico y lingüístico de la Humanidad. Fue el primero en exponer el pensamiento generador del parentesco de todas las lenguas conocidas y el modo de utilizar este estudio, en provecho de la ciencia etnográfica. Por ello, se le considera el padre de la moderna Filología Comparada. Entre 1783 y 1798, traslada su residencia a Roma. Allí toma contacto con</p>

	<p>la Escuela de Sordomudos de Tommaso Sylvestri (fallecido en 1789) y Camilo Mariani, discípulos de L'Épée. De este periodo destacamos entre la multitud de publicaciones sus dos obras escritas sobre sordomudos: <i>Escuela española de sordomudos...</i> (que analizaremos en este apartado) y <i>Catecismo de doctrina cristiana</i>, escrito para instrucción religiosa de sordomudos). Cuando Carlos IV permitió, por unos pocos años, el retorno de los jesuitas a España, el abate Hervás y Panduro regresa y reside entre 1798-1801 en Barcelona, donde colabora con Juan Albert Martí en la fundación y establecimiento de la Escuela Municipal de sordomudos (1800). De este periodo es, entre otras obras, su <i>Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas...</i> Terminado el periodo de permisividad borbónica hacia la Compañía de Jesús, prosigue su destierro, regresando a Roma, donde vivió el resto de su vida. En 1804 fue nombrado Prefecto de la Biblioteca del Quirinal por el Papa Pío VII. Falleció en Roma el 24 de agosto de 1809.</p> <p>Más datos sobre su vida y obra (Cfr. Gascón y Storch, 1990, 237-241).</p>
<p>Localización</p>	<p>2 vol. in-octavo. El Tomo I se publica en Madrid: Imprenta Real. El Tomo II sale de la Imprenta de Villalpando.</p>
<p>Relevancia</p>	<p>Aparece esta obra cuando ya se ha institucionalizado la educación de sordomudos mediante escuelas en Francia y en distintos países de Europa. Ese año (1795), Godoy manda abrir la primera aula para enseñanza de sordomudos. En 1802 se abrió el primer colegio en Madrid.</p>

Contexto en el que se diseñó	En Roma aparece escrita y terminada dos años antes (1793) <i>Curso de enseñanza teórico y práctico</i> del Padre Lorenzo Hervás y Panduro que en 1795 fue publicada en España con el título de <i>Escuela Española de Sordomudos ó Arte para enseñarles á escribir y á hablar el idioma español</i> .
Contexto en que se implementó	España e Italia
Finalidad principal	Enseñar a los sordomudos el arte de escribir y hablar el idioma español e iniciarlos en las ideas sociales, morales y religiosas.
Fuentes	Predecesores en este arte: Pedro Ponce de León, Bonet, Manuel Ramírez de Carrión, el abate L'Épée, Sylvestri
Lengua	Español, pero hace las adaptaciones del arte de hablar al portugués y al italiano
Estructura	<p>La obra se encuentra dividida en cinco partes:</p> <p>La primera, relativa a la sordomudez, encierra numerosos estudios interesantes desde el punto de vista de las ciencias naturales, de la filosofía o la teología.</p> <p>La segunda parte hace conocer a los inventores de los métodos de instrucción, los que los han aplicado con éxito o los que publicaron sobre este tema.</p> <p>La tercera parte, más útil según el autor, expone los procedimientos que se han de seguir para enseñar a los sordomudos a expresarse por escrito.</p>

	<p>La cuarta trata de los procedimientos usados para enseñarles a pronunciar el español. Deseoso de que otras naciones pudieran sacar provecho de sus trabajos, Hervás y Panduro indica, además, los medios para aplicar el método de articulación a la enseñanza del portugués y del italiano.</p> <p>La última parte traza el camino que hay que seguir para inculcar a los jóvenes sordos las ideas metafísicas, para iniciarlos en la moral y para hacerles comprender las leyes que rigen la sociedad. A continuación de este ensayo, figura un catecismo de doctrina cristiana apropiada a la instrucción de estos “desafortunados”.</p> <p>Las cinco grandes divisiones están repartidas en dos tomos: el tomo primero comprende la dedicatoria, seguida de un índice, una introducción al tomo primero, la primera parte (con seis capítulos) y la segunda parte (cuatro capítulos). El tomo segundo comprende: Introducción, primera parte (con diecinueve capítulos), segunda parte (con catorce capítulos) y la tercera parte, en la que se inicia a los sordomudos en las ideas sociales, morales y religiosas.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Sobre el arte de enseñar la lengua escrita a los sordomudos, nos dice que recurre al sentido de la vista. La instrucción se da con ayuda de la escritura alfabética; también se debe, en primer lugar, hacer conocer las letras, después, habituar al alumno a formarlas con los dedos y a escribirlas.</p> <p>El procedimiento que sigue facilita la tarea: dos filas de cajas contienen: la primera, las letras minúsculas; la segunda las letras mayúsculas, trazadas unas y otras sobre cuadrados de papel; cada casilla de minúsculas está colocada inmediatamente por encima de la casilla de las mayúsculas correspondientes. Con este escritorio tipográfico así</p>

dispuesto, el maestro trazará en la pizarra la letra A y mostrará la caja en donde se encuentra. En último lugar, la triple operación es repetida por el alumno. Se pasa entonces a las otras letras.

Para que los sordomudos puedan escribir en esta lengua, es necesario hacerles discernir el nombre del verbo, de la preposición, etc. Deberá conocer las propiedades de las partes del discurso y el modo de construcción de las palabras que están en la base de la lengua.

Aconseja abstenerse de los signos gestuales inútiles que sobrecargan la memoria, oscurece la imaginación y materializan los objetos sobre los que opera el espíritu del sordomudo. Los signos gestuales se usan para explicar las cualidades de las partes del discurso (traducir los pronombres personales, dar el sentido de los nombres y verbos empleados en las lecciones de primer año) y establecer las relaciones del maestro con el alumno para que este consiga, de esa forma, comprenderle y formarse una idea de la lengua. La escritura completa la instrucción.

Cuando el sujeto pida los signos por medio de los cuales se marca la función de las partes del discurso, estos serán descritos. Hervás y Panduro no los usa y prefiere recurrir a las letras iniciales tomadas del alfabeto manual: “n.s.” para designar al “nombre substantivo”; “a.” para “adverbio”.

Explica con claridad y ayudándose de esquemas, de situaciones y ejemplos las partes de la oración:

- Nombres
- Los números
- El género y número de los substantivos

- Los adjetivos. Gradación
- Nombres abstractos
- Pronombres personales
- Naturaleza del verbo
- Enseñanza del imperativo, del subjuntivo, del infinitivo y del participio
- Explicación de los casos
- Uso del artículo con los nombres, los pronombres y los verbos
- Empleo de todos los relativos
- Verbos auxiliares
- Voz pasiva de los verbos
- Verbos neutros y verbos impersonales
- Enseñanza del adverbio
- Enseñanza de la conjunción
- Enseñanza de la interjección
- Empleo de los signos
- Descripción de los signos principales

En la segunda parte, Hervás y Panduro trata del método que hay que seguir para llevar al sordomudo de nacimiento a la pronunciación. Las reglas prescritas permanecen limitadas a los valores fonéticos de la lengua española que tienen la ventaja de hacer entrever la ortografía normal.

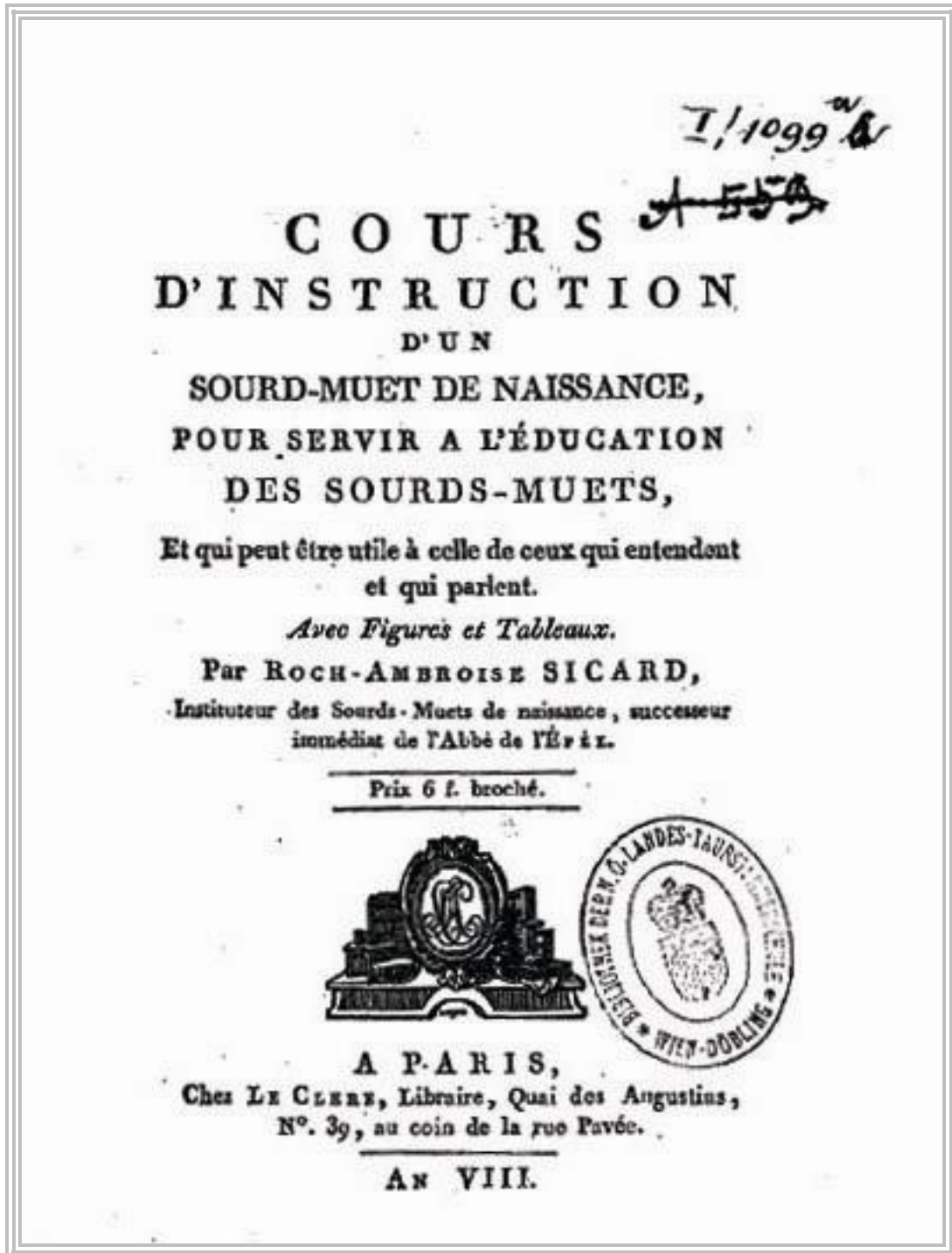
Reproduce la letra por medio del alfabeto manual. Sigue este orden para su enseñanza:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pronunciación de vocales y sílabas (BA, PA, MA, TA, DA, ZA, FA, VA, SA, CHA, LA, LLA, NA ÑA, YA). 2. Sílabas inversas y sílabas de tres o cuatro letras. 3. Lectura labial
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con el escritorio tipográfico: el maestro trazará en la pizarra la letra A, mostrando el cajón donde se encuentra. Luego la escribe con el alfabeto manual y en el papel. 2. Aprender de memoria y repetir las acciones. 3. <p>(...) procurarán [los maestros] que todos sus discípulos, ántes de abandonar la escuela, hayan escrito por sí mismos un libro, en que se contenga un claro compendio de la doctrina christiana, y ejercicios de devoción, para que ellos leyéndolo algunas veces, refresquen la memoria de lo que han aprendido (...)</p> <p>(Hervás y Panduro, 1795, 23).</p>
Recursos	<p>Lápices de colores</p> <p>Estampas</p> <p>En las paredes y en los pupitres de la clase se disponen cuadros que incluyan y resuman los estudios de los sordomudos hasta ese momento: gramática, religión, nociones civiles, morales, científicas, etc. Estos cuadros se trazan en letras mayúsculas. Su disposición es aproximadamente la de los árboles genealógicos. La sucesión de materias recuerda el orden de las ideas en el espíritu del sordomudo que distingue rápidamente sobre los cuadros hábilmente graduados numerosas relaciones.</p> <p>Escritorio tipográfico.</p> <p>Al comienzo, el material de la clase consiste en lápices y en</p>

	<p>tableros con cuadrículas grandes. Se colocan con una inclinación suficiente y a una altura conveniente, delante de los alumnos sentados. No se debe olvidar el borrador o el trozo de tela que permite borrar las palabras o corregirlas.</p> <p>Las letras manuales pueden ser sustituidas por letras de madera o de cartón, pero la experiencia demuestra la superioridad de las letras manuales.</p> <p>Objetos reales o dibujos de los objetos</p> <p>Empleo de signos gestuales principales</p>
<p>Alumnado</p>	<p>Escuela de Roma, los alumnos Ignacio Puppi, Pedro y Pablo</p>
<p>Evaluación</p>	<p>(...) La experiencia enseña, que niños Sordomudos de seis años escriben bastante bien en la pizarra al medio año de haber empezado á escribir: y esta experiencia me ha hecho conocer, que en todas las escuelas se debía enseñar la escritura, como se enseña á los Sordomudos. Los niños no tienen pulso para manejar con delicadeza la pluma: mas si en lugar de ésta toman un lápiz, que sugetan bien con tres dedos, escriben con él pronta, y fácilmente (...)</p> <p>(Hervás y Panduro, 1795, 20).</p>
<p>Potencialidad</p>	<p>Elaborar un método teórico-práctico para la enseñanza del idioma al “sordomudo”, que comienza con la enseñanza de la escritura para abordar posteriormente la pronunciación y demás componentes de la lengua.</p>
<p>Defectos</p>	<p>No tuvo en España demasiada proyección.</p> <p>El alfabeto manual difiere del utilizado por Pablo Bonet. Presenta las adaptaciones al alfabeto español contemporáneo.</p> <p>Recurre a técnicas y procedimientos ya utilizados por el abate de L'Épée.</p>

Innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar el idioma español al “sordomudo” a partir de la escritura para abordar más tarde la pronunciación y la gramática de la lengua. - Adaptación del método a las lenguas extranjeras (al portugués e italiano).
Resultados del Programa	No se conocen
Profesionales que lo imparten	Maestros de escuelas españolas de “sordomudos”
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a los sordomudos a escribir y hablar el idioma español - Iniciación en las ideas sociales, morales y religiosas
Contenidos básicos	<ul style="list-style-type: none"> - La lengua escrita para los sordomudos - Gramática de la lengua española - Pronunciación de vocales y sílabas. Sílabas inversas y sílabas de tres o cuatro letras - Lectura labial
Nivel/es	Elemental, alfabetización
Otros	Solo hemos tenido en cuenta la primera y segunda parte del tomo II para hacer el estudio. Son las partes referidas al curso de instrucción del idioma español.

Figura 4.6. Portada de *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance*. Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



6. PROGRAMA *COURS D'INSTRUCTION D'UN SOURD-MUET DE NAISSANCE, POUR SERVIR À L'ÉDUCATION DES SOURDS-MUETS, ET QUI PEUT ÊTRE UTILE À CELLE DE CEUX QUI ENTENDENT ET QUI PARLENT. AVEC FIGURES ET TABLEAUX*

<p>Título</p>	<p><i>Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance, pour servir à l'éducation des sourds-muets, et qui peut être utile à celle de ceux qui entendent et qui parlent. Avec Figures et tableaux.</i></p>
<p>Año/Siglo</p>	<p>1799 "An VIII"/Siglo XVIII La segunda edición es de 1803 ("An XI")/Siglo XIX (Cfr. Apéndice documental 2.5.1.)</p>
<p>Autor/Breve biografía y obras del autor</p>	<p>Roch-Ambroise-Cucurron Sicard (1742-1822). Se formó en la escuela de L'Épée y abrió la primera escuela de Burdeos. Cuando murió el abate L'Épée, se convirtió, en 1791, en el primer director de la Escuela de Sordomudos de París que a partir de 1794 pasó a ser la Institución nacional de Sordomudos. Los progresos del alumno sordo de Sicard, Jean Massieu, a quien enseñó los rudimentos del francés en el colegio de Burdeos, le valió el reconocimiento para dicho puesto. Massieu acompañará a su maestro a París y se convertirá en el primer maestro sordo de esa institución. En 1793, Sicard se salvó de la guillotina gracias a los testimonios de sus alumnos. Entonces, se le apartó de la dirección de la institución, aunque volvió cuando Bonaparte tomó el poder en 1799. De nuevo tuvo que salir de Francia cuando Napoleón fue desterrado a la isla de Elba (1814). Murió en París en 1822. Entre sus obras destacan: <i>Elémens de grammaire générale, appliqués à la langue française; Théorie des signes,</i></p>

	<p><i>Catéchisme ou Instruction chrétienne à l'usage des sourds-muets y Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance....</i></p> <p>Esta obra será analizada en este apartado.</p>
Localización	“Paris: Chez Le Clere, Libraire”
Relevancia histórica	Discípulo y continuador de L'Épée. Amigo y maestro de Rouyer y Berthier (maestro/director del Colegio de Sordomudos de Madrid antes de 1814).
Contexto en el que se diseñó	Burdeos (Francia)
Contexto en que se implementó	En Francia: primero en Burdeos para Massieu, su alumno, y después en París, en la Institución de Sordomudos.
Finalidad principal	<p><i>Le Cours d'Instruction d'un Sourd-Muet de naissance sera une sorte de Cours de Métaphysique et de Grammaire, expérimentales, propre à l'Instruction de tous les enfants; car on y trouvera, mise en action, une méthode ingénieuse de les introduire, sans effort, à la parfaite intelligence de tous les éléments de la parole; et de toutes les abstractions, et du langage figuré; et enfin à la connoissance si mystérieuse de leur AMÉ, et à celle de DIEU, comme base unique de toute morale.</i></p> <p>(Sicard, 1799, x).</p>
Fuentes	El abate L'Épée, Juan Pablo Bonet, Condillac
Lengua	Francés
Estructura	<p>La estructura de la obra es la siguiente:</p> <p>Avertissement de l'Éditeur. Discours préliminaire. Première partie.</p>

Seconde partie.

Chap. I. Premier moyen de communication. Rapprochement des objets usuels et de leur figure dessinée.

Chap. II. Second moyen de communication. Nouvelle application du premier procédé. Nomenclature. Classification des objets de cette nomenclature.

Chap. III. Troisième moyen de communication. Connaissance des mots, Être, Chose et Objet. Origine de l'adjectif. Invention d'un des pronoms, et du verbe être.

Chap. IV. Quatrième moyen de communication. Qualités actives, et qualités passives. Théorie de la Proposition.

Chap. V. Cinquième moyen de communication. Généralisation des idées. Nouvelle explication des mots: Être et Chose, et Objet. Sens des mots: Sorte, Espèce, Genre et Nature.

Chap. VI. Sixième moyen de communication. Temps absolus. Pronoms personnels. Théorie de la proposition active et de la proposition passive.

Chap. VII. Septième moyen de communication. Théorie de la Préposition et de l'Adverbe.

Chap. VIII. Huitième moyen de communication. Théorie des noms de Nombre.

Tableau de Numération.

Chap. IX. Neuvième moyen de communication. Théorie des Articles.

Chap. X. Dixième moyen de communication. Théorie des chiffres, indicateurs des éléments de la proposition.

Chap. XI. Onzième moyen de communication. Théorie de l'interrogation.

Chap. XII. Douzième moyen de communication. Pronoms passifs, Pronoms adjectifs.

Chap. XIV. Quatorzième moyen de communication. Théorie du conjonctif, Que, dans quelques propositions composées au mode indicatif, seulement; et dans les Degrés de Comparaison.

Chap. XV. Quinzième moyen de communication. Du temps: division qu'on en fait. Notions sur le système du Monde.

Chap. XVI. Seizième moyen de communication. Des Adverbes.

Chap. XVII. Dix-septième moyen de communication. Reprise de la Conjugaison. Temps relatifs et temps composés.

Chap. XVIII. Dix-huitième moyen de communication. Mode infinitif. Reprise des qualités abstraites.

Chap. XIX. Dix-neuvième moyen de communication. Théorie des Conjonctions.

Chap. XX. Vingtième moyen de communication. Analyse d'une Période.

Chap. XXI. Vingt-unième moyen de communication. Introduction à la connaissance des facultés intellectuelles.

	<p>Chap. XXII. Vingt-deuxième moyen de communication. Existence, spiritualité, et immortalité de l'ame.</p> <p>Chap. XXIII. Vingt-troisième moyen de communication. Analyse des facultés de l'ame.</p> <p>Chap. XXIV. Vingt-quatrième moyen de communication. Des abstractions et du Langage figuré.</p> <p>Chap. XXV. Vingt-cinquième moyen de communication. Existence de Dieu.</p> <p>Chap. Dernier. Theorie-pratique des Signes.</p> <p>Signes des Qualités.</p> <p>Signes des animaux.</p> <p>Des Mots, considérés comme éléments deu discours, dans la phrase française. Du Nom.</p> <p>Des Adjectifs.</p> <p>Des Articles.</p> <p>Des Pronoms.</p> <p>Des Temps et des Modes de Verbes.</p> <p>Des Adverbes.</p> <p>Des Prépositions.</p> <p>Des Conjonctions.</p> <p>Modèle de Leçons.</p> <p>Renvoi de la page 109. I. Modèle de Leçon. Des Prépositions initiales.</p> <p>Renvoie de la page 285. II. Modèle de Leçon. Sur la Conjugaison des Verbes.</p> <p>Renvoie de la page 287. III. Modèle de Leçon. Sur les Verbes abstraits.</p> <p>Renvoie de la page 301. IV. Modèle de Leçon. Sur les Qualités abstraites.</p> <p>Renvoie de la page 308. V. Modèle de Leçon. Sur les adverbes.</p> <p>Renvoie de la page 311. VI. Modèle de Leçon. Sur les mots, Cause e Effet.</p> <p>Renvoie de la page 340. VII. Modèle de Leçon. Sur les principales opérations de l'ame, comparées à celles du sens de la vue.</p> <p>VIII. Modèle de Leçon. Sur la Construction de phrases.</p> <p>IX. et dernier Modèle de Leçon. Sur Dieu.</p> <p>Supplément à la liste des Instituteurs des Sourds-Muets.</p> <p>Notes.”</p> <p style="text-align: right;">(Sicard, 1799).</p>
<p>Metodología</p>	<p>Comienza enseñando el alfabeto manual porque así comenzaba su antecesor, el abate L'Épée. Cree que no es necesario el uso de este alfabeto.</p> <p>Tras esta enseñanza, comienza con la nomenclatura y las relaciones entre los objetos y dibujos. Pasa a continuación a establecer la relación entre objeto o dibujo y grafía de las</p>

	<p>palabras. Hace la clasificación de la nomenclatura y plantea los distintos medios de comunicación haciendo visible los distintas partes de la gramática francesa y la explicación de los distintos periodos y sintaxis de la oración con el objetivo de que el alumno pueda construir sus razonamientos y expresarlos.</p> <p>El método reconoce la importancia que para el sordo tiene el sentido de la vista y la necesidad de presentar ante los ojos lo que a los demás llega por el oído; y por la escritura, lo que los oyentes expresan con palabras.</p> <p>Se sirve de cifras para identificar las distintas funciones sintácticas. Recurre a los signos de la lengua natural de los sordos para la nomenclatura pero no para la sintaxis.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujar objetos - Relacionar objetos y dibujos - Asociar objetos y dibujos a grafías - Memorizar palabras y su significado - Clasificar nomenclatura - Construir oraciones - Descomponer palabras para dilucidar el sentido - Unir palabras mediante líneas - Hacer ejercicios de gramática y lógica, proposiciones con periodos marcados con cifras - Ejercicios de numeración
Recursos	Pizarra

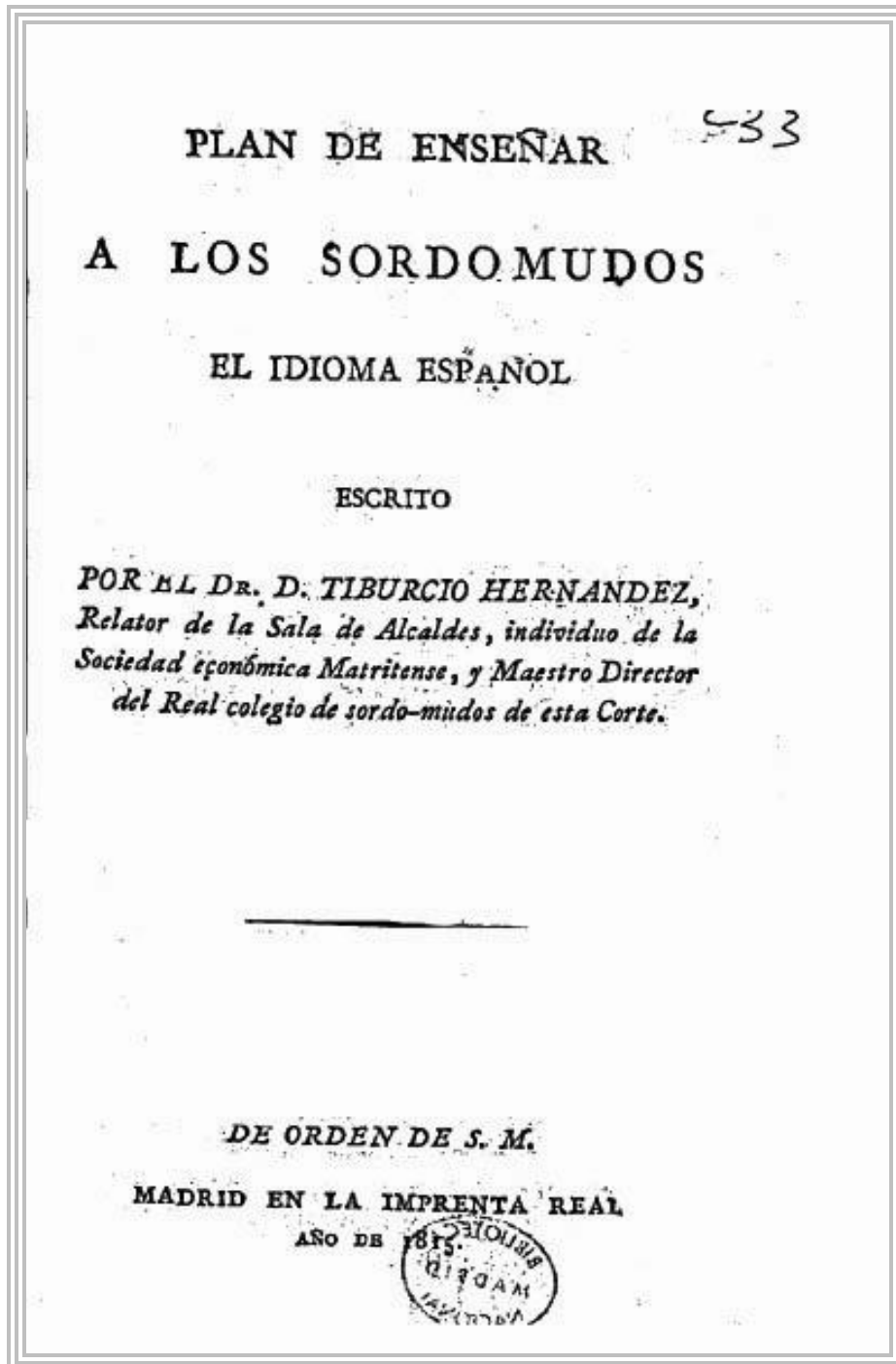
	<p>Objetos</p> <p>Cuadros recapitulativos</p> <p>Cifras</p> <p>Dibujos</p> <p>Trazos, puntos y flechas</p> <p>Signos</p> <p>Alfabeto manual</p>
Alumnado	<p>Massieu y alumnado de la Institución de sordo-mudos de París tras la muerte del abate L'Épée.</p>
Evaluación	<p>Excelentes resultados con el alumno sordo Massieu</p>
Potencialidad	<p>Método para enseñar a combinar ideas y expresar razonamientos en la lengua francesa.</p> <p>Presenta modelos de lecciones.</p>
Defectos	<p>Complicadas explicaciones y recurso a nuevos signos inventados y cifras para explicar la gramática.</p>
Innovación	<p>Método que nace con la idea de permitir, al sordo de nacimiento, acceder al pensamiento abstracto y al conocimiento de la lengua. No para que la hable sino para que la entienda y pueda expresarse en ella y así adquirir todo tipo de conocimientos.</p> <p>Teoría-práctica de los signos</p>

Resultados del Programa	Buenos resultados con su alumno Massieu.
Profesionales que lo imparten	Maestros de la Institución de París.
Objetivos	Dotar al sordomudo de nacimiento de los medios de comunicación necesarios para construir, comprender y expresar pensamientos, sentimientos y emociones en la lengua francesa.
Contenidos básicos	<ul style="list-style-type: none"> - Primer medio de comunicación. Asociación de los objetos usuales a su figura dibujada. - Segundo medio de comunicación. Nueva aplicación del primer procedimiento. Nomenclatura. Clasificación de los objetos de esta nomenclatura. - Tercer medio de comunicación. Conocimiento de las palabras ser, cosa y objeto. Origen del adjetivo. Invención de uno de los pronombres y del verbo ser. - Cuarto medio de comunicación. Cualidades activas y cualidades pasivas. Teoría de la proposición. - Quinto medio de comunicación. Generalización de las ideas. Nueva explicación de las palabras: Ser y Cosa y Objeto. Sentido de las palabras: Clase. Especie. Género y Naturaleza. - Sexto medio de comunicación. Tiempos absolutos. Pronombres personales. Teoría de la proposición activa y de la proposición pasiva. - Séptimo medio de comunicación. Teoría de la proposición y del adverbio.

- Octavo medio de comunicación. Teoría de los nombres de números.
- Cuadro de numeración.
- Noveno medio de comunicación. Teoría de los artículos.
- Décimo medio de comunicación. Teoría de las cifras, indicadores de los elementos de la proposición.
- Décimo primer medio de comunicación. Teoría de la interrogación.
- Décimo segundo medio de comunicación. Pronombres pasivos, pronombres adjetivos.
- Décimo tercer medio de comunicación.
- Décimo cuarto medio de comunicación. Teoría de la conjunción “QUE” en algunas proposiciones compuestas en el modo indicativo solamente; y en el grado de comparación.
- Décimo quinto medio de comunicación. Del tiempo: división que se hace. Nociones sobre el sistema del mundo.
- Décimo sexto medio de comunicación. Adverbios
- Décimo séptimo medio de comunicación. Repaso de la conjugación. Tiempos relativos y tiempos compuestos.
- Décimo octavo medio de comunicación. Modo infinitivo. Repaso de las cualidades abstractas.
- Décimo noveno medio de comunicación. Teoría de las conjunciones.
- Vigésimo medio de comunicación. Análisis de un periodo.
- Vigésimo primer medio de comunicación. Introducción al

	<p>conocimiento de las facultades intelectuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vigésimo segundo medio de comunicación. Existencia, espiritualidad e inmortalidad del alma. - Vigésimo tercer medio de comunicación. Análisis de las facultades del alma. - Vigésimo cuarto medio de comunicación. Abstracciones y lenguaje figurado. - Vigésimo quinto medio de comunicación. La existencia de Dios. - Teoría-práctica de los signos - Signos de cualidades - Signos de los animales - Las palabras consideradas como elementos del discurso en la frase francesa. Nombre, adjetivos, artículos, pronombres, tiempos y modos de los verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones. - Modelo de lecciones
Nivel/es	Elemental
Otros	Incluye láminas con el alfabeto manual y dibujos y cuadros de clasificación e ilustración de los modelos de lecciones.

Figura 4.7. Portada de *Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español*. Biblioteca Nacional. Madrid.



7. PROGRAMA *PLAN DE ENSEÑAR A LOS SORDO-MUDOS EL IDIOMA ESPAÑOL*

Título	<i>Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español</i>
Año/Siglo	1815/ Siglo XIX (esta obra se concluyó en el año de 1809).
Autor/Breve biografía y obras del autor	Tiburcio Hernández fue Doctor del Claustro de la Universidad de Alcalá de Henares, abogado del Ilustre Colegio de la Corte, Relator de la Sala de Alcaldes, socio de la Real Sociedad Matritense y miembro de la Junta del Colegio de Sordomudos de Madrid desde 1808. A partir de esta fecha ejerció como otonino del Colegio. En 1814, coincidiendo con el traslado del Colegio a la calle del Turco y tras la huida de José Miguel de Alea a Francia en 1813, Tiburcio Hernández se hizo cargo de la dirección del Colegio. Continuó en este puesto hasta 1823, año en que tuvo que huir de España como buen liberal. En 1815, presentó el <i>Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español</i> que es objeto de análisis en este apartado.
Localización	Madrid: Imprenta Real
Relevancia	Primer programa diseñado para la enseñanza en el Real colegio de sordo-mudos de Madrid y que retoma los estudios de la obra de Juan Pablo Bonet.
Contexto en el que se diseñó	España

Contexto en que se implementó	España
Finalidad principal	<p>“(…) en Madrid se estableció un colegio de sordo-mudos á influxo de la Real Sociedad económica de Amigos del país. Para aquel establecimiento se trabajó este plan…”</p> <p>(Hernández, 1815, I).</p>
Fuentes	<p>Juan Pablo Bonet, “(…) le sigo en los puntos que es preciso. Familiarizo su doctrina sobre pronunciación simplificándola. Adopto en lo demás distinto sistema”. (Hernández, 1815).</p> <p>“Mr. Itard, médico del instituto de sordo-mudos de Paris”.</p> <p>(Hernández 1815, XI).</p> <p>Hervás y Panduro</p> <p>El capítulo quinto de la parte segunda de la Gramática de la Academia.</p>
Lengua	Español
Estructura	<p>Tras la “Introducción”, contiene los diez capítulos siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.º Modo de enseñar á los sordo-mudos el conocimiento de las letras mayúsculas y minúsculas impresas, mayúsculas y minúsculas de mano, y su respectiva correspondencia con el alfabeto manual inventado en España. 2.º Modo de que al mismo tiempo de conocer las letras copien las de mano ó las escriban. 3.º Modo de que al mismo tiempo aprendan á pronunciar las letras solas, y después unidas las consonantes a las vocales antepuestas ó pospuestas, que equivale á decir, modo de que aprendan á conocer, escribir y pronunciar sílabas. 4.º Qué clasificación de palabras se les ha de poner á la vista para que las lean y escriban, y de qué modo se les ha de dar á entender el significado de cada palabra. 5.º Cómo sabiendo leer, escribir y la significación de las palabras han de pasar á declinar los nombres, aprender á determinar los objetos y calificarlos. 6.º De los pronombres.

	<p>7.º Clasificación de los verbos, y modo de enseñarles á conjugar. 8.º De los adverbios. 9.º De las preposiciones y conjunciones. 10.º Modo de habituarles á exercitar el idioma. (Hernández, 1815).</p>
Metodología	<p>Se les enseña como todos aprendimos cuando la naturaleza nos guiaba:</p> <p>Apenas los niños dan señales de conocer á las personas que los rodean, indican la particular sensación que les causan las voces de los que les hablan. Luego el repetirles nombres cuya significación han tenido necesidad de comprehender, les estimula á que los pronuncien. Para ello tuercen, se masean y ponen en diversas actitudes la lengua, trabajando lo que no es decible hasta que rompen defectuosamente. A medida que adquieren ideas se enriquecen de palabras, y tardan, parece, en hacerse con las primeras el tiempo que los órganos de la voz necesitan para expresar las segundas. Comienzan después á usar frases imperfectas, y la educación en este punto va rectificándose, adquiriendo y empleando con el trato las voces que sirven para trabar el idioma y darle hermosura. (Hernández, 1815, II-III).</p> <p>Todos los niños podrán ser enseñados con ventajas por este propio rumbo.</p> <p>Así queda la gramática reducida á la clase de instrumento, que versa puramente sobre la pronunciación y uso de las palabras.</p> <p>(...) la diferencia de los sanos á los sordo-mudos en quanto á los estímulos de aprender no hace al caso para decidir sobre la utilidad general de mi plan. Saber avivar respectivamente dicho estímulo, y no permitir que se aminore, es la obra de los maestros (...) (Hernández, 1815, III).</p> <p>“No deben pasar de cifra á cifra hasta que sepan copiar la anterior, su correspondencia con el alfabeto manual y su tono (...), se ha de proceder en inteligencia de que las operaciones</p>

son simultáneas.” (Hernández, 1815, 5).

“Para enseñarles han de hacerse unos cartones ó tarjetas de las letras del tamaño de unos naipes, y es preciso describir aquí sus formas.” (Hernández, 1815, 6).

“La lección la debe dar el mudo delante de una estampa del alfabeto manual; haciéndole también mirar la tarjeta por uno y otro lado, y dándole a entender la correspondencia de aquellas cifras con la postura de la mano, hasta que esté bien enterado (...)” (Hernández, 1815, 7).

“Al efecto se sentará el maestro de cara á la luz, y el discípulo de espaldas á ella, en proporción de que este vea la postura de la lengua, los labios y los dientes de aquel.” (Hernández, 1815,12).

En cuanto a la enseñanza de las palabras, se empieza con las cosas que necesita el niño para desenvolverse. Además, se elaboran listados de palabras sin artículos con el orden siguiente:

Primera: los nombres hombre y mujer con todos los respectivos al estado físico de la vida.

Segunda: El nombre cuerpo con la enumeración de todas sus partes.

Tercera: Los nombres pan y agua con los de otros manjares...

Quarta: los nombres de los vestidos...

Quinta: El nombre casa...

Sexta: De las oficinas ...

Séptima: Los nombres genéricos calle ...

Octava: El nombre campiña...

Novena: El nombre iglesia...”

(Hernández, 1815, 39-40).

Para enseñar los pronombres recurre a 6 alumnos y al gesto indicativo.

Los verbos se estudian en sus tres tiempos principales: presente, pretérito y futuro. Se elabora un listado comenzando con el infinitivo, en este orden: “Llorar, lloro, lloré, lloraré;”.

Se pasa a continuación a estudiar los modos de los verbos y la voz pasiva; verbos que tienen participios irregulares.

Los adverbios se agrupan en listados y se explica el

	<p>significado. Se recurre a los contrarios. Finaliza con listados de las preposiciones y conjunciones que se aprenderán con la memorización de máximas que aparecen escritas en cada carta de la baraja.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar las tarjetas, aprendiendo la correspondencia con el alfabeto manual. - Copiar y dibujar las letras que aparecen en las tarjetas. - Pintar sobre el encerado la letra elegida en cursiva. - Representar la letra con el alfabeto manual, buscar su correspondencia y escribirla. - Aprender las posiciones y pronunciar. - Repetir pronunciaciones. - Hacer gárgaras. - Unir los sonidos de las consonantes y las vocales. - Copiar sílabas de dos o tres letras y pronunciarlas. - Pronunciar los nombres, escribirlos y hacer demostración del significado, señalando el objeto. - Aprender el artículo, género y declinación de los nombres. - Aprender el significado de los adjetivos. - Aprender los pronombres, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones. - Escribir en un cuaderno. - Praxias buco-faciales con huesos de fruta o mondadientes. - Elaborar un diario con la pluma.

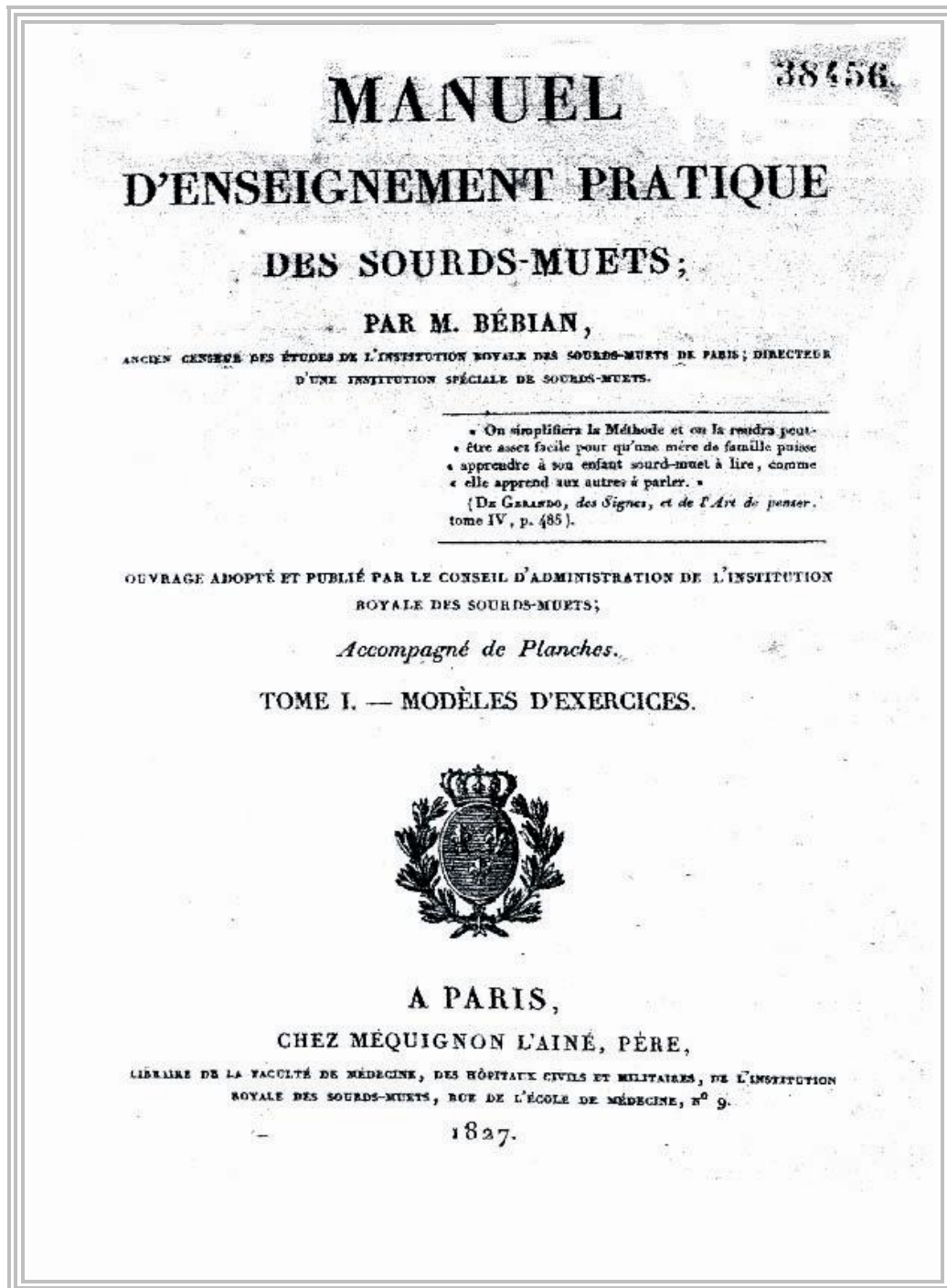
	<ul style="list-style-type: none"> - Responder oralmente a preguntas sobre lecciones. - Saludar y hacer, según corresponda, los cumplimientos regulares de mañana, tarde y noche. - Copiar al dictado. - Charlar durante media hora. - Elaborar un diccionario personal.
<p>Recursos</p>	<p>Tarjetas con las letras mayúsculas, minúsculas y representación en el alfabeto manual.</p> <p>Pizarra o encerado</p> <p>Señalador</p> <p>Lápiz, pluma</p> <p>Estampas (25 estampas en las que está dibujada la postura de los labios, la lengua y los dientes para cada letra).</p> <p>Estampa que contenga el silabario de minúsculas cursivas.</p> <p>Caja tipográfica</p> <p>Baraja de cartas con máximas para aprender las preposiciones y conjunciones.</p> <p>Cuaderno</p> <p>Huesos de fruta</p> <p>Mondadientes</p> <p>Lecciones por escrito de las frases comunes para el trato o cortesía, escritas en forma dialogada.</p> <p>Diccionario de la lengua</p>
<p>Alumnado</p>	<p>Para curar la sordera que causa la mudez: Jacobo Moreno,</p>

	<p>Manuel Echeverría, Ramón Vidal, Manuel Muñoz, Juan Álvarez Domingo Pérez</p> <p>Alumnos del Real colegio de sordo-mudos de Madrid</p>
Evaluación	No se conoce
Potencialidad	<p>Es un plan elaborado partiendo del análisis y estudio de las obras escritas hasta entonces en castellano sobre el arte de enseñar a los sordomudos. Nos referimos a la de Bonet y a la de Hervás y Panduro. Propone una enseñanza simultánea de la escritura y la pronunciación. Reprime la enseñanza mediante el gesto y, aunque se ayuda del alfabeto manual como elemento nemotécnico, no recurre al deletreo manual en sus enseñanzas.</p> <p>El uso de tarjetas para visualizar las posiciones de los distintos órganos implicados en la pronunciación. Critica el uso de la lengua de cuero, el espejo y los “visages” del profesor.</p>
Defectos	Se contradice al no dejar entrar el recurso al gesto o a las señas porque en ocasiones se sirve de ellos.
Innovación	<p>Es el primer plan elaborado para la enseñanza en el Real colegio de sordo-mudos de Madrid.</p> <p>El uso de tarjetas para visualizar las posiciones de los distintos órganos implicados en la pronunciación.</p>
Resultados del Programa	No se conocen

Profesionales que lo imparten	Profesores del Real colegio de sordo-mudos de Madrid
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un plan de enseñanza del sordomudo para el Real colegio de sordo-mudos de Madrid. - Mostrar el modo de enseñar a hablar, leer y escribir el idioma español a los sordomudos. - Dar pautas para que continúen ejercitándose en el aprendizaje del idioma español.
Contenidos básicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñar el conocimiento de las letras. 2. Enseñar a copiar las letras manuales. 3. Enseñar a pronunciar las letras solas y después a conocer, escribir y pronunciar sílabas. 4. Clasificación de palabras para que las lean y escriban y modo de dar a entender el significado de cada palabra. 5. La declinación de los nombres, la determinación de objetos y su calificación 6. Los pronombres 7. Clasificación de los verbos y modo de enseñarles a conjugar 8. Los adverbios 9. Las preposiciones y conjunciones 10. Modo de habituarles a ejercitar el idioma.
Nivel/es	Enseñanza primaria o alfabetización

Otros	<p>Considera que una invención suya, la posibilidad de perforar los oídos sin destruirlos, se la apropió el Dr. Itard en París. Explica los experimentos que por acuerdo de la Real Sociedad Económica emprendió en el mes de noviembre de 1808.</p>
-------	--

Figura 4.8. Portada de *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets*. Biblioteca Nacional. París.



8. PROGRAMA *MANUEL D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE DES SOURDS-MUETS*

Título	<i>Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets. Tome I Modèle d'exercices; Tome II Explications</i>
Año/Siglo	1827/Siglo XIX
Autor/Breve biografía y obras del autor	<p>Roch Ambroise Auguste Bébien (1789-1839). Es un criollo nacido en Guadalupe. Hijo de un negociante, llega a Francia para cursar sus estudios bajo la tutela de su padrino Sicard. Tras su paso por el “Lycée Charlemagne”, se instala en la casa de su padrino, es decir, en la Institución de Sordomudos de París. Allí conoce al que sería su amigo Laurent Clerc, brillante alumno sordo de Sicard que partió hacia EEUU para tomar la Dirección de la escuela de Hartford. (Lane, 1996). Bébien ocupó desde 1816 el puesto de repetidor que Clerc dejó. Entre 1819 y 1821, será jefe de estudios. En esta fecha deja la Institución por desavenencias con el Consejo de Administración. En 1826, abrió una escuela privada que fracasó en cuanto a financiación. En 1832, siguiendo la petición del Ministerio del Interior toma la dirección de la escuela de Rouen, ya que había quedado vacante tras la muerte del abate Huby, un antiguo alumno del abate L'Épée. En 1834, su estado de salud lo lleva a dimitir. Parte con su familia hacia Guadalupe. Muere su hijo y él fallece el 24 de febrero de 1839. Durante esta vida tan breve, publica varias obras de gran interés: <i>Essai sur les sourds-muets et le langage naturel...</i> (1817); <i>Éloge de l'Abbé de L'Épée</i> (1819); <i>Mimographie ou Essai d'écriture mimique propre à régulariser le langage des sourds-muets</i> (1825); y <i>Manuel</i></p>

	<i>d'enseignement pratique des sourds-muets</i> (1827). Este último será objeto de análisis en este apartado.
Localización	“Paris: Méquignon l’Aîné, Père”
Relevancia	Es relevante el reconocimiento del lenguaje natural de los gestos de los sordomudos y su empleo en la enseñanza de la lengua.
Contexto en el que se diseñó	“L’Institution Royale des sourds-muets” de París.
Contexto en que se implementó	“L’Institution Royale des sourds-muets” de París
Finalidad principal	La enseñanza práctica de los sordo-mudos.
Fuentes	Los abates L’Épée y Sicard. También Degérando
Lengua	Francés
Estructura	<p>Tiene la siguiente estructura:</p> <p>Tomo I. Modelos de ejercicios y tomo II. Explicaciones</p> <p>En el primer tomo, tras la introducción y numerados del uno al ciento treinta y uno, aparecen los ejercicios en torno al contenido que se especifica en el índice y que versan sobre gramática. A continuación, están los suplementos.</p>

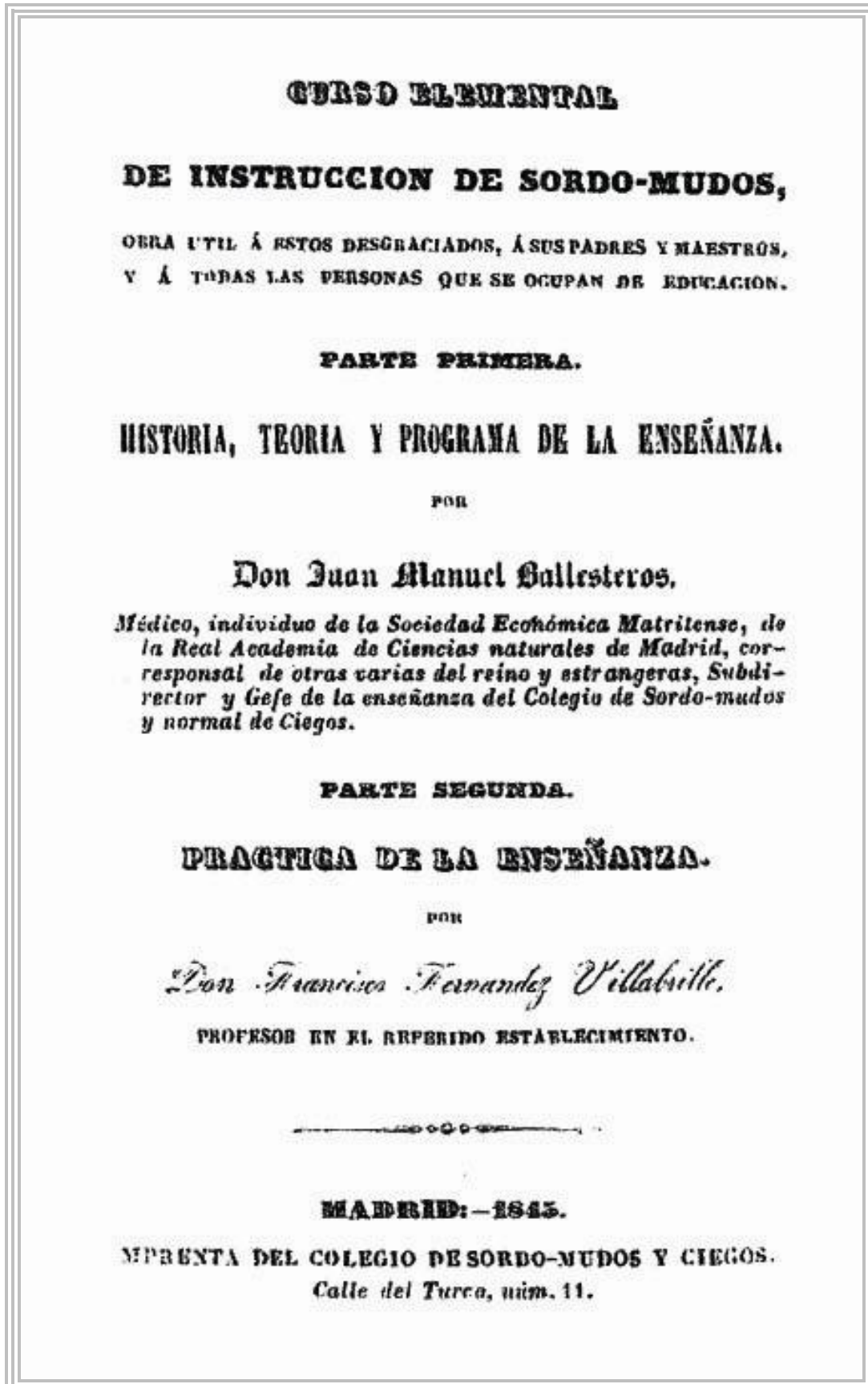
	<p>En el segundo tomo presenta:</p> <p>Alphabet Manuel. Dessin, premier moyen de communication. Passage du dessin au langage des gestes. Passage du langage naturel des gestes, au langage institué de l'écriture. Lecture par gestes. Comment on peut apprendre aux sourds-muets à étudier. (Bébian, 1827).</p> <p>Tras estas partes y numerados del uno al ciento treinta y uno, se recogen las explicaciones correspondientes a los contenidos gramaticales sobre los que versan los ejercicios del primer tomo.</p> <p>Finalmente, se incluye "L'art d'enseigner à parler aux sourds-muets de naissance, par L'Abbé de L'Épée". (Bébian, 1827).</p>
Metodología	<p>Para que los sordo-mudos aprendan la lengua de su país, es necesario suplir el oído por la vista y que la escritura reemplace el habla. "(...) Il faut donc suppléer à l'ouïe par la vue, et substituer l'écriture à la parole." (Bébian, 1827, II, 2).</p> <p>Sigue la operación natural que ejecutan los niños pequeños y que consiste en extraer la relación de hechos análogos convenientemente próximos y combinados.</p> <p>El lenguaje gestual de los sordos servirá de medio de transición al lenguaje escrito (francés).</p> <p>Para enseñar la escritura, se comenzará por hacer conocer las letras y ejercitar su trazo. El sordomudo las distinguirá por su figura. En lugar de hacerle articular, le enseña a representarlas por las diversas formas de la mano. Se reproducen las palabras y el discurso mediante el alfabeto manual.</p> <p>Los ejercicios de comprensión se realizarán a través de la escritura y del lenguaje de los sordos.</p>

	<p>La disposición de las cifras y de las líneas que se encuentran al principio de algunos cuadros está destinada a hacer sensible a los ojos las reglas de difícil explicación.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Ejercicios gramaticales</p> <p>Traducir mediante el lenguaje gestual</p> <p>Deletrear palabras, oraciones</p> <p>Copiar palabras y clasificarlas mediante líneas</p> <p>Ejercicios gramaticales con huecos para rellenar</p> <p>Corregir ejercicios</p> <p>Repasar y estudiar las lecciones del maestro</p>
<p>Recursos</p>	<p>Lenguaje natural de signos de los sordos</p> <p>Alfabeto manual</p> <p>Pizarra</p> <p>Objetos</p> <p>Cuaderno del alumno</p> <p>Planchas con grabados</p> <p>Textos elegidos (Fénélon, Voltaire, Molière, Corneille, Racine)</p>
<p>Alumnado</p>	<p>Alumnos de “L’Institution Royale des sourds-muets” de París.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>No se conoce</p>

Potencialidad	Ejercicios prácticos para la enseñanza del francés, en su vertiente escrita, usando el lenguaje natural de los sordos para hacer comprender los conceptos y explicaciones gramaticales.
Defectos	No aborda las destrezas orales
Innovación	Reconocimiento del papel que juega el lenguaje natural de los sordos para la enseñanza de la lengua de la comunidad oyente.
Resultados del Programa	No se conocen
Profesionales que lo imparten	Profesores de “l’Institution Royale des Sourds-Muets” de París.
Objetivos	Enseñar por la práctica de ejercicios, el francés escrito.
Contenidos básicos	<p>Alfabeto manual</p> <p>Dibujo, primer medio de comunicación</p> <p>Paso del dibujo al lenguaje de gestos</p> <p>Paso del lenguaje natural de gestos, al lenguaje instituido de la escritura</p> <p>Lectura por gestos</p> <p>Cómo enseñar a los sordo-mudos a estudiar</p> <p>Ejercicios y explicaciones sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinción de seres animados en dos grandes clases, Los machos y las hembras

	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Formación del plural - Adjetivos - Pronombres - Negación - Interrogación - Tiempos verbales - Conjugación - Distinción de los elementos de la proposición mediante cifras - Substantivos abstractos - Adverbios
<p>Nivel/es</p>	<p>Elemental</p>
<p>Otros</p>	<p>Incluye una nueva edición de “L’art d’enseigner à parler aux sourds-muets de naissance”, que es una parte de <i>La véritable manière d’instruire les sourds et les muets</i> del abate L’Épée.</p>

Figura 4.9. Portada de *Curso elemental de instrucción de sordo-mudos*. Biblioteca Nacional. Madrid.



9. PROGRAMA *CURSO ELEMENTAL DE INSTRUCCIÓN DE SORDO-MUDOS*

Título	<i>Curso elemental de instruccion de sordo-mudos. Obra útil a estos desgraciados, a sus padres y Maestros, y a todas las personas que se ocupan de Educación.</i>
Año/Siglo	1845/siglo XIX
Autores/Breve biografía y obras de los autores	<p>“Parte Primera. Historia, Teoría y Programa de la Enseñanza. Por Don Juan Manuel Ballesteros.</p> <p>Parte Segunda. Práctica de la Enseñanza. Por Don Francisco Fernandez Villabrille.” (Ballesteros y Fernández, 1845).</p> <p>Juan Manuel Ballesteros y Santa María (1794-1869). Nació en Villaseca (Segovia). Era médico, individuo de la Sociedad Económica Matritense y de la Real Academia de Ciencias Naturales de Madrid. Ingresó en el Colegio de Sordo-mudos de Madrid con el cargo de profesor ayudante en 1821. En 1835, se le nombra Subdirector de la Junta (cuya dirección corresponde al Presidente-Director de la Real Sociedad Económica Matritense) y Jefe de la enseñanza del Colegio. Ostentó la dirección académica desde 1852 hasta 1868. En 1855 viaja, becado por el Gobierno, a varios países del extranjero para visitar centros de educación de sordomudos. Falleció en 1869. Entre sus obras, destacan además del <i>Curso elemental d'instrucción de sordo-mudos...</i> (1845), <i>Minerva de la juventud española</i> (1833-34).</p> <p>Francisco Fernández Villabrille. En 1836, entra a formar parte de la plantilla del Colegio como profesor de Arte. Tras la creación, dentro del mismo Colegio, de una Escuela Normal para Profesores de Sordo-mudos en 1857, fue</p>

	<p>nombrado su primer Director. También destaca por ser el autor del primer diccionario de señas editado en España: <i>Diccionario Usual de Mímica y Dactilología</i> (1851). Además de ser coautor de la obra que será analizada en este apartado, publica <i>Manual de clases para uso de los sordomudos del Colegio de Madrid</i> (1860) e <i>Instrucción popular para uso de padres, maestros y amigos de los sordomudos</i> (1858).</p>
Localización	Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos
Relevancia	“Primer Programa de la Enseñanza elaborado en España para la enseñanza de “Sordo-mudos”. Se pone en práctica en el Colegio de Madrid” (Ballesteros y Fernández, 1845, 126).
Contexto en el que se diseñó	Colegio de Sordo-mudos y Ciegos de Madrid
Contexto en que se implementó	Colegio de Sordo-mudos y Ciegos de Madrid
Finalidad principal	<p>Elaborar un programa general que trace el cuadro de toda la enseñanza, que marque las asignaturas de cada profesor, que indique a los discípulos la serie progresiva de sus lecciones, que ofrezca, en fin, una pauta para verificar los exámenes parciales y generales, un punto de partida para comprobar los adelantamientos. (Ballesteros y Fernández, 1845).</p>
Fuentes	<p>Consulta distintas obras, programas particulares de distintos autores y maestros de los principales colegios europeos.</p> <p>Cita a Pestalozzi y a Gaultier.</p>

Lengua	Castellano o español “idioma patrio”
Estructura	<p>Las materias de enseñanza se distribuyen en seis clases, que corresponden respectivamente a cada uno de los años que debe permanecer el sordo-mudo escolarizado. La estructura es la siguiente:</p> <p>Distingue entre seis clases diferentes. Cada clase o curso tiene tres bloques de contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Medios generales de comunicación, b) estudio del idioma patrio, y c) aplicaciones del estudio del idioma. <p>Cada bloque comprende un número de materias específicas, que varía dependiendo de las necesidades de los cursos.</p> <p>Tenemos en cada bloque, las siguientes materias o contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Medios generales de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> - Escritura - Abecedario manual - Pronunciación - Lectura en los labios - Dibujo - Lenguaje mímico <p>A partir de la cuarta clase se perfecciona mediante la práctica y se suprime este bloque de contenidos.</p>

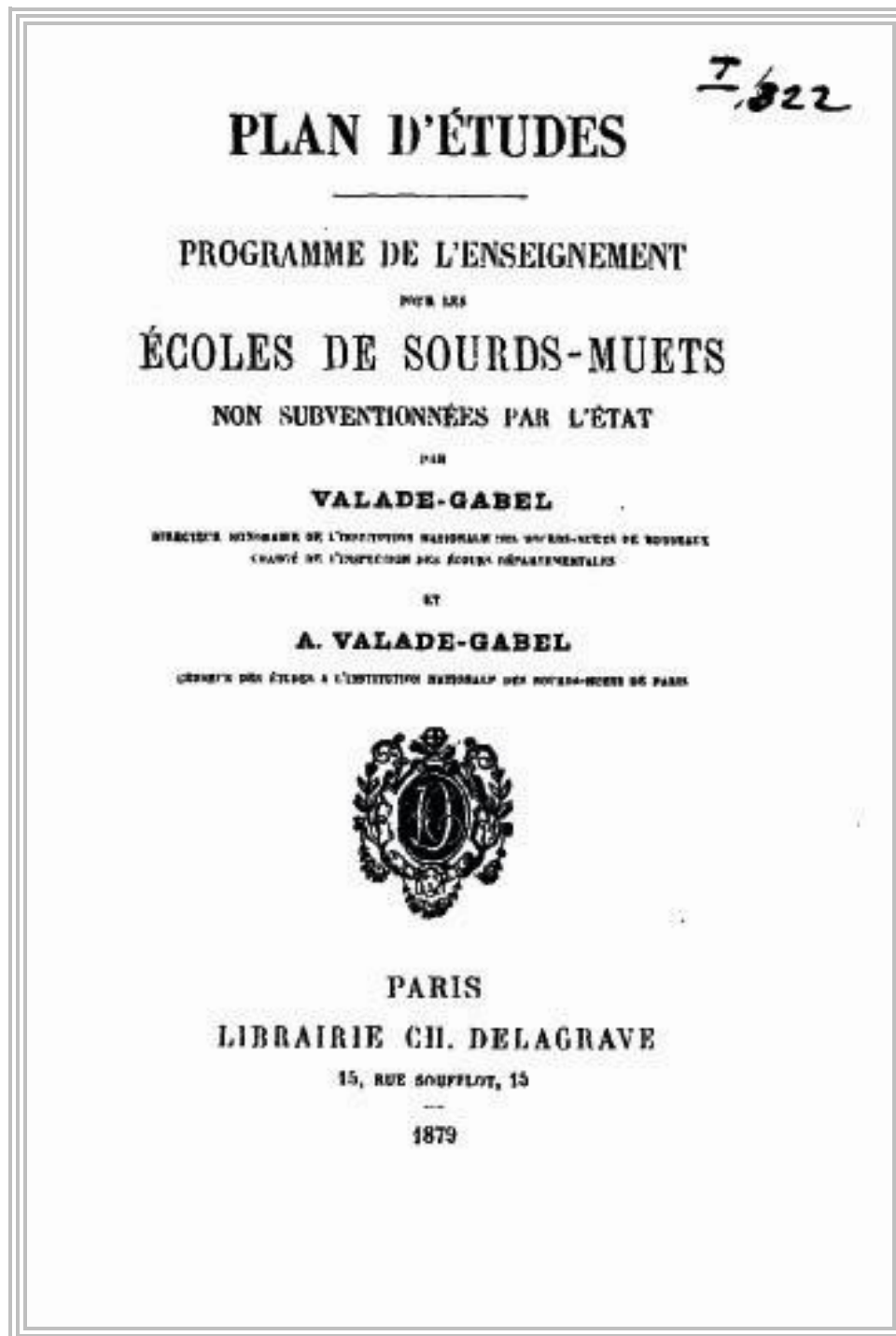
	<p>b) Estudio del idioma patrio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las palabras - Clasificación de las palabras - Variaciones y usos de las palabras <p>c) Aplicaciones del estudio del idioma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos útiles - Aritmética - Moral y religión <p>En la Clase tercera se introduce Historia Natural; en la Clase cuarta, Geometría e Historia Sagrada; en la Clase quinta, Geografía, Cosmología y Meteorología; y en la Clase sexta, Historia de España.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Se hace referencia al método materno e intuitivo.</p> <p>Se sigue el método sintético “de la idea sencilla a la más complicada”.</p> <p>Conocimiento y uso de la pantomima como medio de comunicación inicial.</p> <p>En los dos primeros años, se busca que penetren en los medios de comunicación y se usa el lenguaje mímico. A partir de la Clase tercera se traducen, por medio de la escritura, las proposiciones dictadas por signos. A partir de la Clase cuarta, el lenguaje mímico debe escasear a medida que el alumno vaya conociendo el idioma.</p> <p>En la Clase sexta, se trabaja el manejo del diccionario, el estilo epistolar, Diálogos, narraciones y lecturas sobre asuntos útiles y entretenidos.</p>

<p>Actividades</p>	<p>Escribir el alfabeto en las cuatro clases de caracteres más usuales.</p> <p>Deletrear palabras mediante el alfabeto manual.</p> <p>Describir por medio de signos.</p> <p>Trazar en el aire, espalda, los caracteres escritos.</p> <p>Lectura de pequeñas frases y comprobar que comprenden el sentido.</p> <p>Estudio de la morfología y gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas y respuestas - Razonamientos sobre sintaxis - Ejercicios de sinonimia y antonimia, y de aumentativos y diminutivos
<p>Recursos</p>	<p>Propios de la lectura y escritura: papel, tinta, pluma, tiza, pizarra...</p> <p>Lenguaje de signos</p> <p>Láminas</p> <p>Dibujos</p> <p>Objetos</p> <p>Textos escritos</p> <p>Láminas</p> <p>Mapas</p> <p>Lecturas</p>
<p>Alumnado</p>	<p>Alumnos del Colegio de Sordo-mudos y Ciegos de Madrid</p>

Evaluación	<p>Consiste en evaluar el dominio de los contenidos trabajados al nivel que marca cada Clase o curso. No explicita exámenes.</p>
Potencialidad	<p>La elaboración del primer programa, propiamente dicho, de enseñanza para sordo-mudos en España.</p> <p>La incorporación de un curso práctico, elaborado por el profesor de este Colegio, Francisco Fernández Villabrille. Se aborda, en primer lugar, la enseñanza de medios de comunicación (instrumentos de enseñanza) para poder enseñar así el “idioma patrio” y otras materias.</p>
Defectos	<p>La concepción de que enseñar el idioma es enseñar la gramática de esa lengua.</p>
Innovación	<p>Distinguir entre medios e instrumentos de comunicación. Servirse de ellos para enseñar la lengua o “idioma patrio”.</p> <p>Uso del lenguaje mímico.</p>
Resultados del Programa	<p>Se pretende que consigan el dominio de la lectoescritura y los conocimientos necesarios para comunicarse y adquirir otros conocimientos.</p>
Profesionales que lo imparten	<p>Profesores del Colegio de Sordo-mudos de Madrid</p>
Objetivos	<p>Conseguir que el sordo-mudo pueda entrar en comunicación con otros hombres, gracias al conocimiento del idioma.</p>

Contenidos básicos	<p>Instrumentos de enseñanza: escritura, dactilología, alfabeto labial y oral, dibujo y lenguaje mímico.</p> <p>Materias de enseñanza: idioma y aplicaciones del idioma (estudios físicos, estudios morales, estudios intelectuales).</p>
Nivel/es	Elemental
Otros	Incluye este material: lámina con alfabeto dactilológico de la época, lecturas adaptadas, dibujos con oraciones que lo describen, láminas, esquemas de recapitulación...

Figura 4.10. Portada de *Plan d'études. Programme de l'enseignement pour les écoles de sourds-muets non subventionnées par l'état*. Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



10. PROGRAMA PLAN D'ÉTUDES. PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT POUR LES ÉCOLES DE SOURDS-MUETS NON SUBVENTIONNÉES PAR L'ÉTAT

Título	<i>Plan d'Études. Programme de l'enseignement pour les écoles de Sourds-Muets non subventionnées par l'état.</i>
Año/Siglo	1879/siglo XIX
Autores/Breve biografía y obras de los autores	<p>J. J. Valade-Gabel y A. Valade-Gabel</p> <p>Jean-Jacques Valade-Gabel (1801-1879). Fue profesor en la Institución de París, director de la Institución nacional de Burdeos, inspector de la enseñanza de sordomudos. Es conocido en el mundo de la educación especial. Autor de numerosas obras, las principales fueron traducidas en distintas lenguas. Destacan, además de la obra seleccionada en este apartado, <i>Le Mot et l'Image; Premier livre des Sourds-muets</i> (1863) y <i>Guide des Instituteurs primaires pour commencer l'éducation des Sourds-muets</i> (1863).</p> <p>André Valade-Gabel. Hijo de Jean Jacques Valade-Gabel. Fue Jefe de Estudios en la Institución nacional de París, de 1877 a 1885.</p>
Localización	“Paris: Librairie Ch. Delagrave”
Relevancia	<p>La elaboración de un plan de organización para la enseñanza de “sordo-mudos” en las escuelas departamentales no subvencionadas por el Estado.</p> <p>Se publica un año antes del Congreso de Milán.</p>

Contexto en el que se diseñó	Burdeos (Francia)
Contexto en que se implementó	Se implementó en la institución nacional de Burdeos (Francia), encargada de la inspección de las escuelas departamentales de sordomudos, cuando, en diciembre de 1868, el Ministerio de Interior, le pide un plan de organización de esta enseñanza en las escuelas departamentales no subvencionadas por el Estado.
Finalidad principal	Refundir y completar el plan de estudio que se había aplicado con éxito en la institución de Burdeos y delimitar los estudios para escuelas especiales en dos cursos de desigual duración: El primer curso, educación infantil o maternal con una duración de cuatro años; el segundo curso, enseñanza primaria (16 grados). Enseñar la lengua francesa en su código escrito
Fuentes	<i>Le Mot et l'image</i> . París: Delagrave, 1863, publicada por orden del Ministro de Interior.
Lengua	Francés
Estructura	La obra, presenta la siguiente estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Introducción - Programa de la Educación y de la instrucción que deben recibir los sordomudos en las escuelas especiales. - Primer año. Clase de principiantes: las cuatro primeras secciones comprenden: Consejos generales. Materias de enseñanza: lengua francesa (fraseología: forma

	<p>imperativa, forma infinitiva; alfabeto, dactilología y escritura; iniciación al mecanismo de la nomenclatura por las imágenes); lenguaje mímico; prenociones de moral y religión; cálculo y progresión de lecciones y de ejercicios según cada una de las secciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segundo año (comprende las secciones quinta a octava): Consejos generales; materias de enseñanza; progresión de las lecciones y de los ejercicios. - Tercer año (secciones novena a duodécima). Consejos generales; materias de enseñanza; progresión de las lecciones y de los ejercicios. - Cuarto año (secciones décimo tercera a décimo sexta). Consejos generales; materias de enseñanza; progresión de las lecciones y de los ejercicios. - Cursos complementarios. Consejos generales; materias de enseñanza: división inferior y división superior.
Metodología	<p>En los “consejos generales” que aparecen al inicio de cada año se dan las instrucciones sobre metodología.</p> <p>En el primer año mostrarse cariñoso, darle confianza y conseguir respeto y obediencia, entretenerles por signos, favorecer la actividad mental, hacerles actuar, moverse, deben comprender la lengua antes de servirse de ella para expresar ideas. En lugar de adivinar lo que quieren, dejar que lo expresen. Introducir en el grupo algún alumno que domine el idioma.</p> <p>En el segundo año, ayudarse de preguntas formuladas por signos o por escrito para conseguir un análisis lógico útil a los sordomudos. Escribir y contar historietas con desarrollos</p>

	<p>morales.</p> <p>En el tercer año, recitación de lecciones escritas por medio del lenguaje de signos. Hacer ejercicios sobre la lectura. No usar cifras, símbolos o expresiones técnicas para el análisis gramatical. Se opone también al uso de los signos metódicos. El error o las lagunas se corrigen al final de la intervención. Son indicio de aquellas actividades sobre las que hay que insistir. Llamar la atención sobre los errores de consideración, ir del conjunto al detalle.</p> <p>En el cuarto año, emplear la lengua escrita para dar las explicaciones (recurrir al lenguaje natural de signos solo si es imprescindible). Emplear simulaciones para el uso del estilo directo o indirecto. Familiarizarse con el método intuitivo.</p> <p>En los cursos complementarios se opta por nuevas aplicaciones del método intuitivo en las lecturas frecuentes y conversaciones numerosas sobre esas lecturas. También se le da importancia a la práctica de la composición, las conversaciones familiares, usar el contraste con la lengua de signos y también lectura de fábulas y poesía con uso de signos con la mayor gracia posible.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Ejecutar las órdenes dadas</p> <p>Relacionar palabras y objetos, signos o dibujos</p> <p>Estudiar lecciones mediante dactilología</p> <p>Usar los signos para traducir las instrucciones escritas</p> <p>Repeticiones y revisiones de tareas anteriores</p> <p>Contar historietas</p> <p>Hacer por escrito un relato en la pizarra y sacar a un alumno</p>

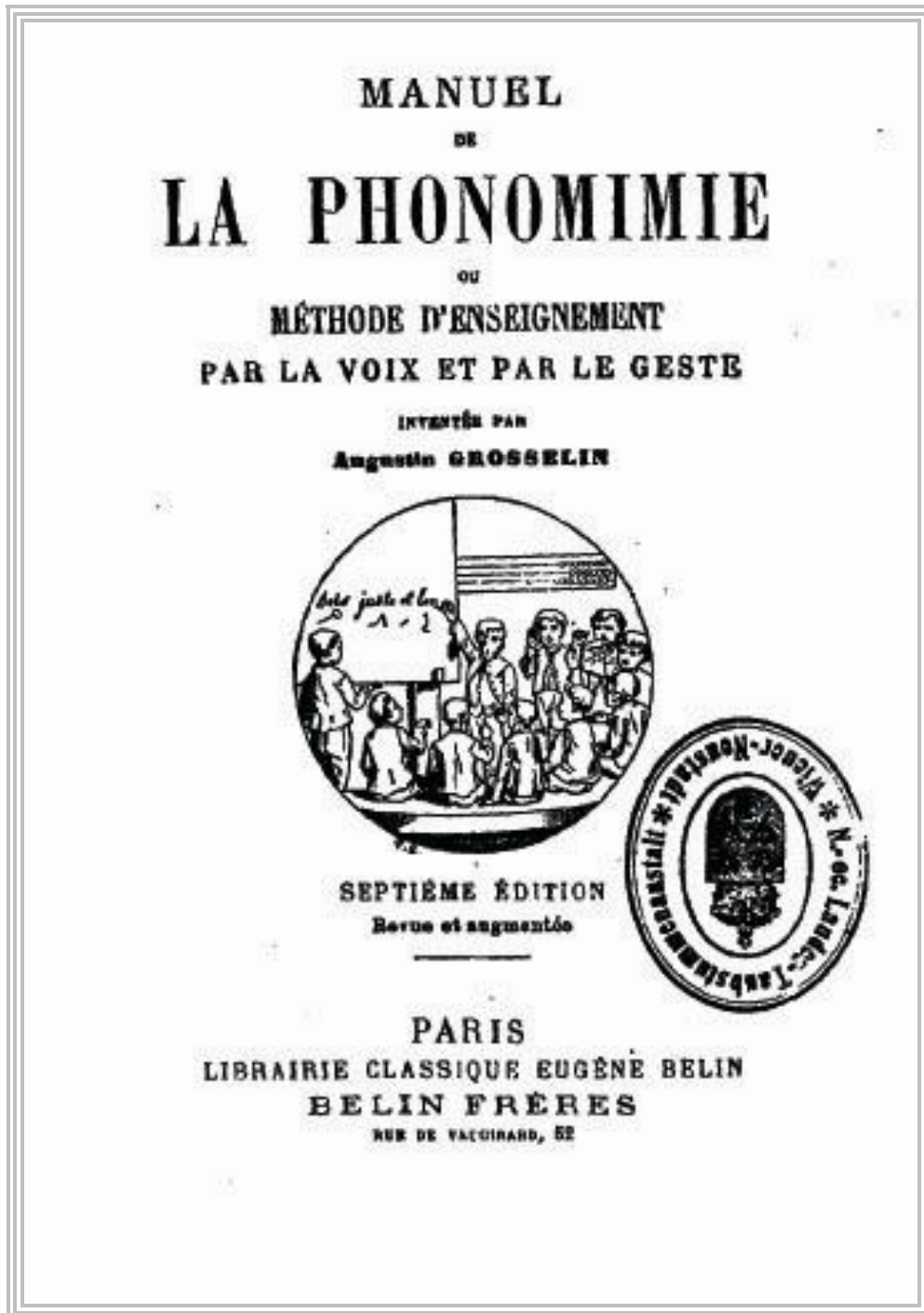
	<p>a traducirlo mediante el lenguaje de signos</p> <p>Recitar con signos las lecciones escritas y asegurarse de que entienden el contenido</p> <p>Aprender de memoria lecciones sobre principios gramaticales</p> <p>Ejercicios sobre lecturas</p> <p>Ejercicios sobre cifras mediante dactilología</p> <p>Hacer esquemas con sinónimos, antónimos, etc.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Libros de imágenes</p> <p>Litografías</p> <p>Cuaderno de escritura</p> <p>Pizarras</p> <p>Estampas</p> <p>Láminas en las paredes</p> <p>Papel</p> <p>Otro alumno</p> <p>Imitación de acciones</p> <p>Todo tipo de objetos</p> <p>Lenguaje natural de signos</p> <p>Libros de imágenes</p> <p>Cuaderno/diario</p> <p>Lecturas</p> <p>Conversaciones sobre lecturas</p> <p>Listado/diccionario de palabras aprendidas</p>

	Alfabeto manual
Alumnado	Alumnos de la institución de Burdeos (Francia) y escuelas departamentales no subvencionadas por el Estado.
Evaluación	<p>El error o las lagunas se corrigen al final de la intervención. Son indicio de aquellas actividades sobre las que hay que insistir. Llamar la atención sobre los errores de consideración, ir del conjunto al detalle.</p> <p>Corregir los deberes a la vista y ante todos los alumnos.</p> <p>La mayor parte de los alumnos conseguirán alcanzar completamente las nociones contenidas en el curso elemental.</p>
Potencialidad	Uso del lenguaje natural de signos de los sordos, no para traducir de una lengua a otra, sino como lengua vehicular de la comunicación y como instrumento de enseñanza de la lengua francesa escrita.
Defectos	No da nociones sobre pronunciación.
Innovación	<p>No dedica tiempo a la enseñanza de la pronunciación, ni a las cuestiones relacionadas con el código oral.</p> <p>Uso del lenguaje natural de signos de los sordos, no para traducir de una lengua a otra, sino como lengua vehicular de la comunicación y de enseñanza de la lengua francesa escrita.</p> <p>Rechazo de signos metódicos y de otros sistemas de signos</p>

	<p>artificiales creados por el abate de L'Épée, el abate Sicard y sucesores en la institución de París u otras.</p>
<p>Resultados del Programa</p>	<p>Se considera, en general, que los alumnos que han llegado al fin del cuarto año de estudios, están en estado de leer y escribir la lengua materna, pero existen muchas lagunas. Para extender y consolidar su instrucción se recomienda la práctica de la lectura y de la composición.</p> <p>La organización propuesta permitiría a los jefes de establecimientos apreciar, tras los exámenes cortos y fáciles, el nivel intelectual de la población escolar y la extensión del camino recorrido por los profesores.</p>
<p>Profesionales que lo imparten</p>	<p>La enseñanza elemental sería confiada a dos o cuatro profesores secundados por un número suficiente de repetidores y monitores elegidos entre los alumnos más capaces.</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Objetivos del primer curso (educación maternal o infantil), con una duración de cuatro años:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo intelectual por el lenguaje de los signos y por la lengua escrita. - Empleo de las formas de frases más elementales y las más útiles a las relaciones sociales. - Empleo de nociones usuales en la enseñanza del francés. <p>Objetivos del segundo curso (correspondiente a la enseñanza primaria que reciben los alumnos dotados de oído):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extender los conocimientos de los sordomudos por la lectura y perfeccionamiento en la práctica de la lengua

	<p>francesa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar y armonizar las facultades intelectuales que la sordera limita. - Que los alumnos adquieran el uso de una lengua escrita o hablada. - Llevarlos a pensar como nosotros y en el mismo orden en que nosotros pensamos para que entren en comunión de ideas y sentimientos con la sociedad, a quien el lenguaje de signos es extranjero. - Inculcarles las nociones de todo tipo que los oyentes adquieren en la familia. Es decir, los principios de religión, y los conocimientos elementales enseñados en las escuelas primarias. - Procurarles el ejercicio de un arte o profesión manual.
<p>Contenidos básicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua francesa - Alfabeto - Dactilología - Escritura y lectura - Gramática - Cálculo - Nociones de moral y religión
<p>Nivel/es</p>	<p>Infantil y enseñanza primaria</p>
<p>Otros</p>	

Figura 4.11. Portada de *Manuel de la phonomimie ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste*. Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



11. PROGRAMA MANUEL DE LA PHONOMIMIE OU MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT PAR LA VOIX ET PAR LE GESTE

Título	<i>Manuel de la Phonomimie ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste</i>
Año/Siglo	A partir de 1881(1ª edición)/ Siglo XIX
Autor/Breve biografía y obras del autor	<p>Augustin Grosselin (1800-1870). Nació en Sedán (Ardenas). Comenzó sus estudios en el liceo de Lieja. En 1820 fue a París para estudiar Derecho. Fue estenógrafo en el Cuerpo legislativo hasta 1851. Privado de sus funciones de estenógrafo, Grosselin se convirtió en miembro del Consejo de administración de la Sociedad central de educación de sordomudos y entró en contacto con los profesores de la Institución nacional de París. Creó un alfabeto fonomímico de 32 gestos y publicó en 1864, su <i>Méthode phonomimique rendant facile et attrayante l'étude de la lecture</i>. Convencido de la bondad del método fonomímico tanto para la enseñanza de la lectura a los niños dotados de habla como para la instrucción dada a los sordomudos, Grosselin se dedicó a propagar su método, con la autorización del ministro de Instrucción, por distintas escuelas normales de los departamentos. En 1866, fundó la “Sociedad para la instrucción y la protección de los sordo-mudos por la enseñanza simultánea de los sordo-mudos y de los oyentes-hablantes”, que se convertirá, a partir de 1904, en la “Sociedad para la instrucción y la protección de los niños sordo-mudos y retrasados mentales”. Murió en París en 1870.</p>

Localización	<p>“Paris: Alphonse Picard” (1ª edición)</p> <p>“Paris: Belin Frères” (7ª edición)</p>
Relevancia	<p>Conoce múltiples ediciones en el primer cuarto del siglo XX. Combina gestos y pronunciaciones de sílabas. Asociación nemotécnica que facilita el aprendizaje de la lectura y escritura.</p>
Contexto en el que se diseñó	Francia
Contexto en que se implementó	Francia
Finalidad principal	Método de lectoescritura para todos los niños. Adaptaciones para sordos y niños con retraso mental.
Fuentes	No hace referencia.
Lengua	Francés
Estructura	<p>Comprende:</p> <p>Prólogo</p> <p>Explicaciones generales</p> <p>Enseñanza de la lectura</p> <p>Aplicación de la fonomimia al análisis</p> <p>De la estenografía considerada como instrumento escolar</p>

	<p>Aplicación del método fonomímico a la numeración y a los primeros ejercicios de cálculo</p> <p>De la enseñanza de los sordo-mudos por el método fonomímico</p> <p>De la enseñanza de los retrasados mentales por el método fonomímico.</p>
Metodología	<p>La fonomimia interviene para permitir, en primer lugar la asociación del signo escrito y el efecto sonoro</p> <p>Se muestra a los alumnos una cartulina con una figura al lado de la letra que se va a estudiar. La figura es el retrato de un niño o niña, de quien se cuenta una breve historia que concluirá con la exclamación similar al sonido de la letra. Así, ¡ah! (expresión de admiración); ¡oh! (grito de horror), etc. serán respectivamente empleadas para llegar al estudio de las vocales. Los gestos serán recordados por el maestro imitando los que representan las imágenes y serán reproducidos por todos los alumnos.</p> <p>Desde el primer momento se debe establecer una estrecha asociación entre el relato, el gesto, el sonido y la letra. Para conseguirlo, se pronunciará la exclamación y los alumnos deberán unirla al gesto apropiado. Se harán silenciosamente los gestos que los alumnos deberán traducir en sonidos. Las letras, tras haber sido mostradas junto a la imagen, se enseñarán aisladas para que encuentren en el recuerdo su valor vocal. Luego serán trazadas en la pizarra, con el dedo en el aire... Se une estrechamente la enseñanza de la lectura a la escritura.</p> <p>En cuanto al orden adoptado para la enseñanza de la lectura, considera tres puntos: el conocimiento de los caracteres que</p>

corresponden a los elementos fonéticos; la formación de sílabas; la lectura y la explicación de las palabras compuestas de un número más o menos grande de sílabas consideradas aisladamente o en la composición de la oración. En cuanto al primer punto, elige primero los elementos más fáciles de aprender. No se seguirá el orden alfabético usual que nada tiene que ver con el que se debe adoptar para enseñar la lectura. Incluso antes de haber visto todos los elementos simples, se llegará al silabeo, es decir, a la combinación de las consonantes y de las vocales, tomando primero las sílabas directas. Luego se llevará al alumno a la lectura de palabras de dos o más sílabas directas. Finalmente se les darán explicaciones sobre el significado de las palabras. Y más tarde de oraciones.

Orden seguido:

Para las vocales es a.o.u.e.é.i. Para expresar los matices de cerrado/abierto se separarán los dedos de la mano o se acercarán.

A continuación se enseñan las consonantes: f, v, r, l, m, s, z, j. Siguen las sílabas directas; las consonantes explosivas (p, b, t, d, c, g); la n, x; vocales de más de una grafía (ou, nasales an, on, in, un), oi; consonantes formadas por dos o más grafías (ch, gn, ill, y); ejercicios ortográficos con palabras con final muda; palabras de dos o varias sílabas; articulaciones dobles; sílabas inversas; sílabas mixtas; diptongos; variación del valor de las letras; casos particulares; lectura corriente y “liaisons”.

También se dedica un apartado al análisis gramatical y a la dactilología para el deletreo de palabras escritas. En cuanto al análisis gramatical, se asigna un gesto y un signo gráfico (líneas rectas o curvas o combinadas) para las distintas partes de la oración y se estudian según el siguiente orden: nombre,

artículo, adjetivo, verbo, participio, pronombre, adverbio, preposición, interjección. Las letras iniciales del tipo de adjetivo o de pronombre indican de qué se trata y los números 1, 2, 3, en el signo de pronombre indican la persona.

Tras el análisis gramatical, se hace el análisis lógico (que incluye una serie de signos y números para las proposiciones).

Se dedica un capítulo a la estenografía como instrumento escolar de escritura rápida y otro a la aplicación del método fonomímico a la numeración y a los primeros ejercicios de cálculo.

Como metodología específica para sordos indica la utilidad de dotarles de este lenguaje gestual que no tiene nada que ver con la lengua de signos (mímica) de los sordos. Indica que solo se recurrirá a la mímica o a la dactilología si es estrictamente necesario. Los gestos empleados en el método fonomímico corresponden exactamente con los elementos fonéticos de la lengua (32 gestos) y será útil para suplir la falta de claridad que puede presentar los sordos cuando se trata de hablar o leer en los labios. Será útil que los padres lo aprendan también.

En cuanto a la escritura para sordos recomienda enseñarles la escritura estenográfica desde el principio ya que permite la asociación con el gesto seguido en este método. Se les enseñará el vocabulario asociando los gestos a los objetos. Siempre se les dará el nombre precedido del artículo para evitar la necesidad de un posterior aprendizaje.

Para la ortografía se ayudarán del deletreo mediante dactilología.

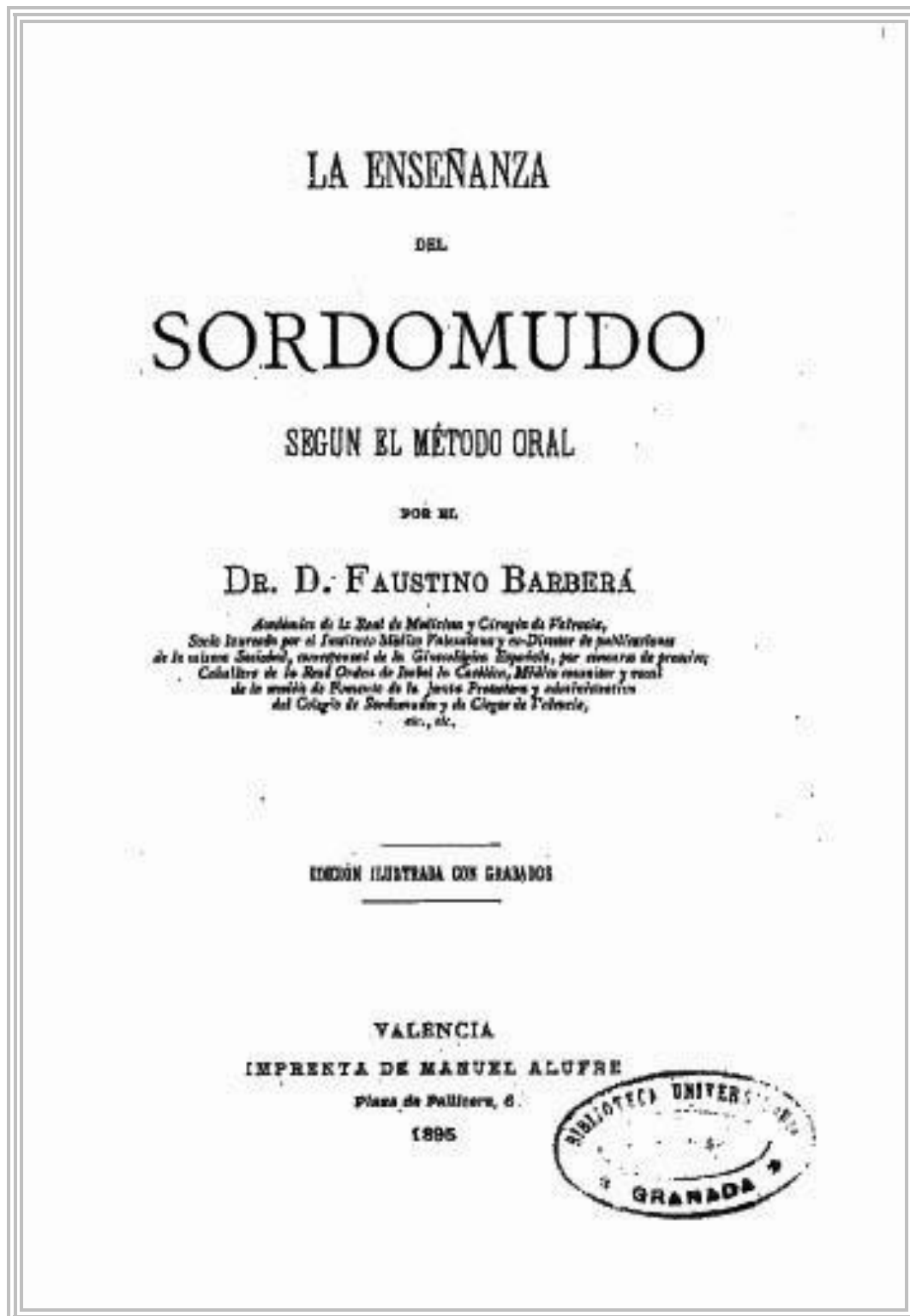
Las oraciones se empezarán a estudiar junto con el verbo.

	<p>En cuanto al habla, señala dos momentos: la formación de la voz y la determinación de los sonidos y de las articulaciones.</p> <p>Finalmente se señalan las adaptaciones del método para niños con retraso mental.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Reproducir el gesto asociándolo al signo escrito.</p> <p>Reproducir el sonido del fonema o sílaba estudiada.</p> <p>Hacer corresponder el alfabeto estenográfico al alfabeto fonomímico.</p> <p>Analizar gramaticalmente oraciones y textos.</p> <p>Designar objetos pronunciados.</p> <p>Acompañar cada nombre de un adjetivo.</p> <p>Componer una oración sobre cada palabra.</p> <p>Copiar relatos sobre el alfabeto fonomímico.</p> <p>Deletrear palabras mediante dactilología.</p> <p>Ejercicios para realizar en el libro del alumno.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Gestos para cada letra.</p> <p>Cartulinas con figuras de niños realizando gestos.</p> <p>Cortas narraciones para memorizar cada letra.</p> <p>Cuadros recapitulativos de análisis gramatical, lógico y estenografía.</p> <p>Signos gráficos (líneas rectas y curvas o distintas combinaciones).</p> <p>Dactilología</p> <p>Pizarra</p>

	Libro del alumno
Alumnado	Niños que comienzan el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. También niños sordos o con retraso mental.
Evaluación	No se conoce
Potencialidad	Combinar los gestos a los signos escritos como procedimiento nemotécnico en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. La asociación de la estenografía a los gestos del alfabeto fononímico.
Defectos	Incluir numerosos gestos creados artificialmente y signos gráficos y numeración para representar las distintas partes de la oración, análisis gramatical y lógico.
Innovación	Recurso a los gestos como procedimiento nemotécnico y asociarlo a los signos del alfabeto estenográfico.
Resultados del Programa	Es la séptima edición pero se conocen 37 ediciones del libro del alumno.
Profesionales que lo imparten	Maestros de escuelas primarias
Objetivos	Enseñanza de la lectura, escritura y cálculo
Contenidos básicos	Lectura (vocales, consonantes, sílabas directas, articulaciones

	<p>dobles, sílabas inversas, mixtas, diptongos)</p> <p>Análisis gramatical</p> <p>Análisis lógico</p> <p>Estenografía</p> <p>Escritura</p> <p>Aplicación del método fonomímico a la numeración y cálculo</p> <p>Significado de palabras, oraciones, etc.</p> <p>Enseñanza de la pronunciación a sordos</p>
Nivel/es	Alfabetización
Otros	

Figura 4. 12. Portada de *La enseñanza del sordomudo según el método oral*. Biblioteca Central de la Universidad de Granada.



12. PROGRAMA LA ENSEÑANZA DEL SORDOMUDO SEGÚN EL MÉTODO ORAL

Título	<i>La enseñanza del sordomudo según el método oral</i>
Año/Siglo	1895/ Siglo XIX
Autor/Breve biografía y obras del autor	Faustino Barberá. Fue académico de la Real de Medicina y Cirugía de Valencia y médico consultor y vocal de la sección de Fomento de la Junta Protectora y Administrativa del Colegio de Sordomudos y de Ciegos de Valencia. Viajó a Francia y a Italia para estudiar los progresos que se habían hecho en materia de educación de sordos. En esta obra: <i>La enseñanza del sordomudo según el método oral</i> recoge las prácticas educativas de distintos centros italianos: Milán, Florencia, Sena...
Localización	Valencia: Imprenta de Manuel Alufre
Relevancia histórica	Obra que recoge los principios del oralismo tras el “Congreso universal para mejorar la suerte de los sordo-mudos”, celebrado en Milán en 1880.
Contexto en el que se diseñó	Valencia (España)
Contexto en el que se implementó	Colegio Valenciano de Sordomudos y de Ciegos Distintos colegios de España

<p>Finalidad principal</p>	<p>“La exposición de la manera como hemos visto practicar en Italia la enseñanza de sordomudos por el método oral puro y la aplicación de sus principios al habla de nuestro idioma (...)” (Barberá, 1895, 27)</p>
<p>Fuentes</p>	<p>Tarra, Rector y Maestro de las escuelas de sordomudos pobres de la provincia y diócesis de Milán</p> <p>“Institution nationale des sourds-muets” de París.</p> <p>Institutos de sordomudos de Nápoles, Florencia, Sena, Verona, Milán, Turín, Génova y Roma.</p>
<p>Lengua</p>	<p>Castellano</p>
<p>Estructura</p>	<p>La estructura es la siguiente:</p> <p>“Dedicatoria. Carta del Ilre. Sr. Rector del Pío Instituto de Milán, D. Luis Casanova. Proemio. Índice de Autores. Índice general. Preliminar.-Historia de la Enseñanza de los sordomudos. Capítulo I.-Medios de comunicación con los sordomudos. Capítulo II.-Análisis crítico de los métodos de enseñanza. Capítulo III.-Superioridad del método didáctico por medio de la palabra y la intuición (oral puro). Capítulo IV.-Fonación. Capítulo V.-Fonética española. Capítulo VI.-Continuación de la fonética española. Capítulo VII.-Acentos, lectura y preliminares caligráficos. Capítulo VIII.-Establecimientos docentes. Escuelas y Colegios, cuáles deben preferirse por reportar mayores ventajas a la instrucción. Capítulo IX.-Enseñanza del idioma, según las prácticas de Julio Tarra. Capítulo X.-De la instrucción moral y civil. Capítulo XI.-Enseñanza de la religión. Capítulo XII.-Enseñanza de la Aritmética, de la geografía, de la Historia y de otros conocimientos acerca</p>

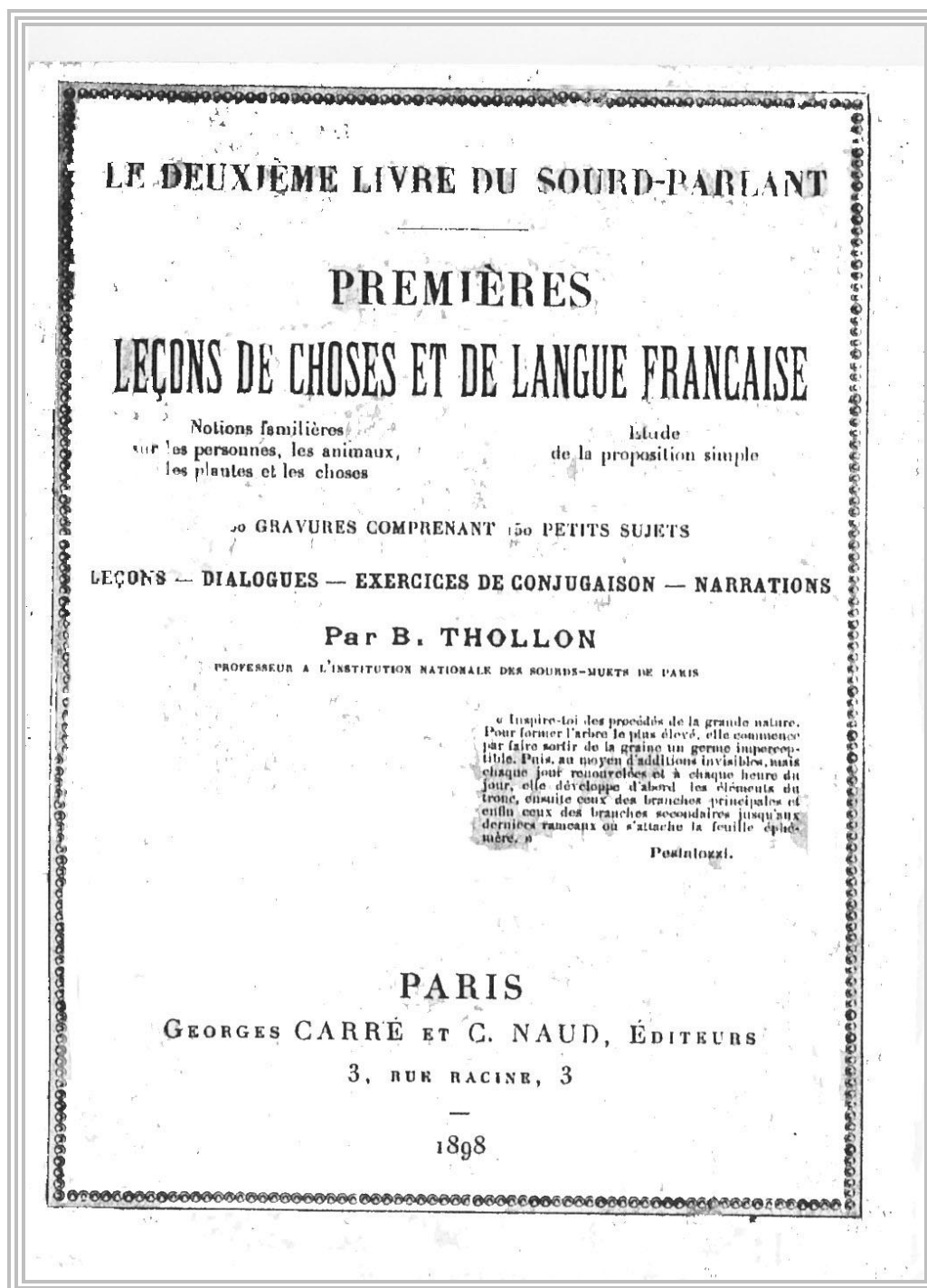
	<p>de la naturaleza y la sociedad. Capítulo XIII.-Estudios secundarios en el Pío Instituto de Milán. Capítulo XIV.-Organización de la enseñanza en el mismo Instituto. Capítulo XV.-Síntesis, rectificación y súplica. Capítulo XVI.-La enseñanza del Sordomudo en Italia. Capítulo XVII.-Adiciones al “Preliminar”. “ (Barberá, 1895).</p>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar la atención de los niños. - Ejercicios ordenados de lo más a lo menos fácil, de los grandes movimientos a los menos extensos (psicomotricidad y praxias). - Técnicas para la emisión de los sonidos puros. - Articulación de las vocales separadas en dos grupos: 1º grupo las vocales: a, o, u; 2º grupo: e, i. - Seguirá a la articulación de este primer grupo de vocales, la de los diptongos: au, ua, ou, uo y cuando esté asegurada la pronunciación de éstos, será de gran conveniencia principiar los ejercicios de lectura labial. - Corrección de las tendencias viciosas de su organismo. - Articulación del segundo grupo de vocales (e, i), lectura labial y diptongos. - Técnica de la emisión de los sonidos articulados. División de las consonantes en simples o dobles y en labiales, labio-dentales, linguo-palatales, guturales explosivas y guturales sonoras. Pronunciación de las sílabas directas, escritura, sílabas inversa, lectura labial. - La escritura y lectura gráfica siguen a la lectura labial y a la pronunciación. - La enseñanza del idioma, según Tarra, comprende cuatro

	<p>periodos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primer periodo: Nomenclatura y lecciones sobre objetos. 2. Segundo periodo: estudio del verbo. 3. Tercer periodo: Modo de enseñar las relaciones o conjunciones. 4. Cuarto periodo: relaciones de manera, de proporción, de prueba, de objeto, de suposición, de consecuencia... Enseñanza de la sintaxis y de la composición.
Actividades	<p>Ejercicios de imitación y gimnástica respiratoria</p> <p>Ejercicios de fonación</p> <p>Autoinspección de sus órganos bucales ante el espejo</p> <p>Poner en contacto su mano en el cuello del maestro para notar las vibraciones</p> <p>Gradaciones de duración, tono, intensidad</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Espejo apaisado - Láminas con representación de los órganos que intervienen en la fonación.
Alumnado	<p>Escuelas italianas</p> <p>Alumnos del Colegio de sordomudos de Valencia</p>
Evaluación	<p>No se conoce.</p>
Potencialidad	<p>La enseñanza de la pronunciación.</p>

Defectos	No permite el uso de signos.
Innovación	Presentar los principios del método oral y cómo se lleva a cabo en los centros italianos.
Resultados del Programa	No se conocen.
Profesionales que lo imparten	Maestros de sordomudos.
Objetivos	Enseñar a hablar al sordomudo y educarle mediante el empleo del método oral puro.
Contenidos básicos	<ul style="list-style-type: none"> - Historia de la educación de sordomudos - Fonética - Fonética española - Establecimientos docentes en Italia. Programas: - Enseñanza del idioma, según las prácticas de Julio Tarra - De la instrucción moral y civil - Enseñanza de la religión - Enseñanza de la Aritmética, de la geografía, de la Historia y de otros conocimientos acerca de la naturaleza y la sociedad - Estudios secundarios en el Pío Instituto de Milán
Nivel/es	Desmutización y alfabetización

Otros	Contiene los detalles de la educación de sordomudos por el método oral puro en distintas provincias italianas.
-------	--

Figura 4.13. Portada de *Premières leçons des choses et de la langue française*. Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.



13. PROGRAMA *PREMIÈRES LEÇONS DE CHOSES ET DE LANGUE FRANÇAISE*

Título	<i>Premières Leçons de Choses et de Langue Française</i>
Año/Siglo	1898/siglo XIX-XX
Autor/Breve biografía y obras del autor	Thollon, B. Fue profesor e inspector de estudios en la Institución Nacional de París. Además de la obra analizada en este apartado, publicó, entre otras, <i>Le premier livre de lecture du sourd-parlant</i> (1895) y <i>Syllabation & Phraséologie dans la démutisation du jeune sourd-muet</i> (1895).
Localización	Paris: Georges Carré et C. Naaud
Relevancia histórica	Manual para el alumno que anuncia desde el subtítulo el cambio en la orientación metodológica y en el fin que se persigue: Conseguir que el sordo-mudo sea un “sourd-parlant”.
Contexto en el que se diseñó	Institución Nacional de Sordo-Mudos de París
Contexto en que se implementó	Institución Nacional de Sordo-Mudos de París
Finalidad principal	Hacer un manual conteniendo la sustancia esencial de esta enseñanza, o sea, el desarrollo del plan esbozado en los principios expuesto en la metodología.

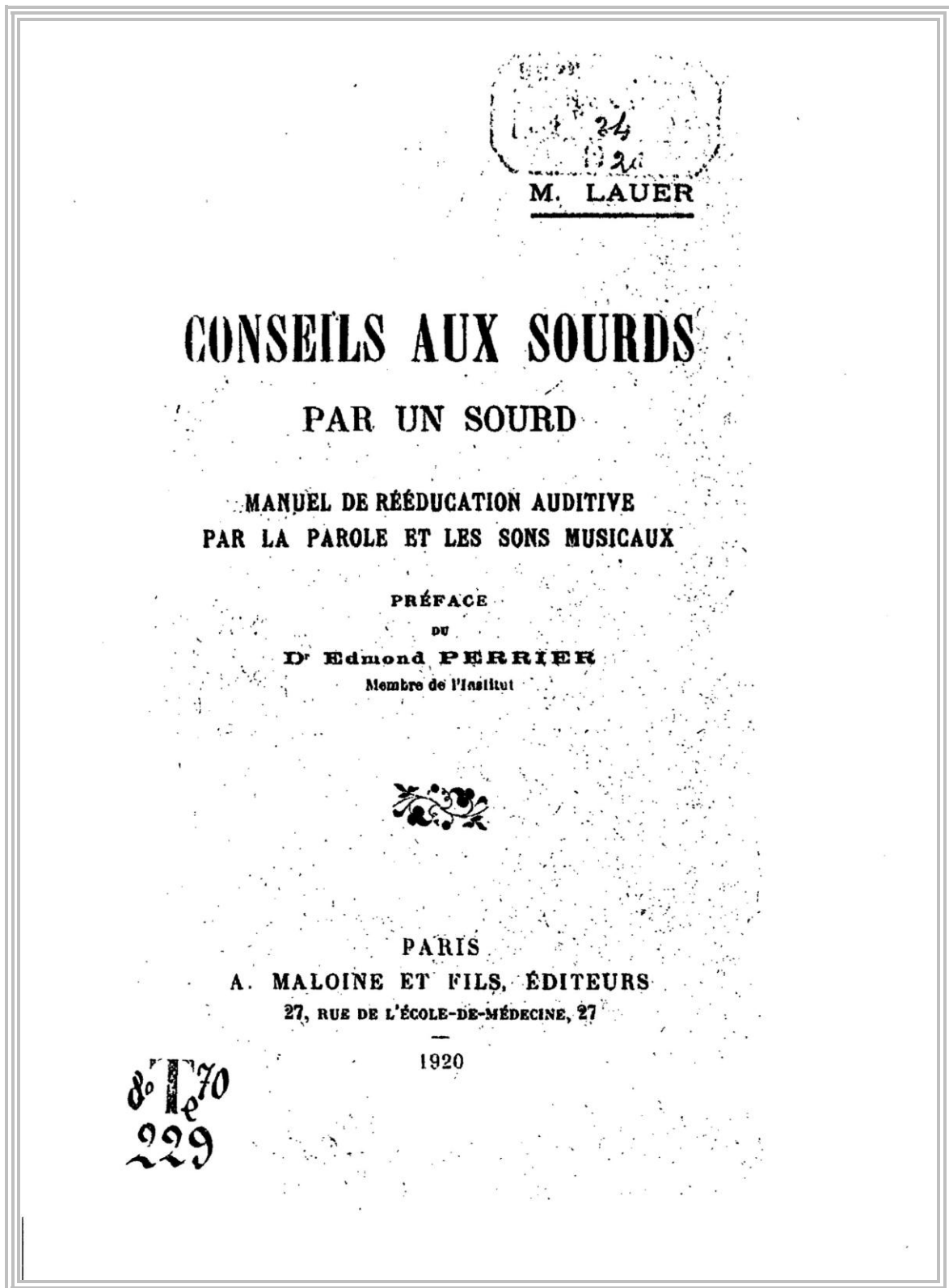
Fuentes	Valade-Gabel, Pestalozzi y el Padre Girard.
Lengua	Francés
Estructura	<p>Está dividida la obra en tres partes:</p> <p>Primera Parte. Las acciones. Comprende cinco capítulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer capítulo. Acciones subjetivas. Sujeto y verbo - Segundo capítulo. Acciones objetivas transitivas. Sujeto, verbo y complemento directo - Tercer capítulo. Acciones objetivas y reflexivas. Sujeto, verbo y complemento directo. - Cuarto capítulo. Acciones objetivas e intransitivas. Sujeto, verbo y complemento indirecto - Quinto capítulo. Posesión. Sujeto, verbo “avoir” y complemento directo <p>Segunda Parte. Las cualidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexto capítulo. Substancias, especies. Sujeto, verbo “être” y atributo <p>Tercera Parte. Circunstancias accesorias de las acciones. Comprende los capítulos siete a diez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Séptimo capítulo. Lugar de la acción. Términos esenciales de la proposición complemento circunstancial de lugar - Octavo capítulo. Tiempos de la acción. Complemento circunstancial de tiempo - Noveno capítulo. Materia e instrumentos. Complemento circunstancial de manera

	<ul style="list-style-type: none"> - Décimo capítulo. Finalidad de la acción. Complemento circunstancial de finalidad <p>Suplemento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de un hecho. - Cómo se determina la cosa o las cosas de las que se habla.
Metodología	<p>El método natural, intuitivo u objetivo, recomendado por los mejores tratados de didáctica y del que Valade-Gabel ha plasmado los principios, inspirándose de los trabajos de Pestalozzi y el Padre Girard. Ellos utilizan los mismos materiales que la madre, pero, en lugar de presentarlos mezclados como se encuentran en realidad los hechos y las cosas, los clasifican de forma que ofrezcan a la inteligencia de sus alumnos nociones y formas lingüísticas que puedan comprender y asimilar.</p> <p>Ejercitar al alumno para que se dé cuenta de lo que ve y de lo que hace. Es el medio que permite a la madre “despejar los primeros elementos del pensamiento y de la palabra”. La suma considerable de conocimientos que adquieren los niños en la primera edad muestra suficientemente el poder de este medio de enseñanza.</p> <p>Esta primera enseñanza debe utilizar hechos reales o bien conocidos. Es decir, que es ante todo oral y ocasional. Pero la escritura debe acudir en ayuda del habla para recoger los hechos importantes y grabarlos más profundamente en el espíritu de los alumnos.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Unir oraciones con dibujos o viñetas - Completar oraciones

	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a cuestiones sobre un texto - Repetir un ejercicio variando los adjetivos o determinantes posesivos, u otras partes de la oración - Leer y memorizar las lecciones - Escribir relatos, respondiendo a cuestiones marcadas - Lectura de textos - Responder a cuestiones sobre un texto
Recursos	<p>Imágenes o grabados</p> <p>Viñetas</p> <p>Oraciones escritas</p> <p>Esquemas</p>
Alumnado	<p>Los alumnos de la Institución Nacional de Sordo-Mudos de París.</p>
Evaluación	<p>No se conoce</p>
Potencialidad	<p>Los métodos en los que se inspira el oralismo.</p>
Defectos	<p>No hace mención al lenguaje de signos de los sordomudos.</p>
Innovación	<p>Introducir en el cuerpo del manual solo lo que va destinado al alumno.</p>
Resultados del Programa	<p>El primer libro tuvo éxito</p>

	Están marcados los contenidos que los alumnos alcanzarán al finalizar el programa.
Profesionales que lo imparten	Maestros del Instituto de Sordo-Mudos de París.
Objetivos	Que los alumnos aprendan a nombrar, a calificar y a construir oraciones en el idioma francés.
Contenidos básicos	<p>En la misma portada aparecen estos contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nociones familiares sobre las personas, los animales, las plantas y las cosas - Estudio de la proposición simple - 50 grabados que comprenden 150 temas - Lecciones-Diálogos-Ejercicios de conjugación-Narraciones
Nivel/es	Elemental, aunque se trate del segundo libro. El mismo autor publicó <i>Le premier livre de lecture du sourd-parlant (ouvrage illustré)</i> .
Otros	<p>En la portada aparece una cita de Pestalozzi.</p> <p>Hace esta observación: Ha eliminado del cuerpo de la obra todo lo que no se dirija al alumno.</p>

Figura 4.14. Portada de *Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux* (Lauer, 1920). Biblioteca Nacional. París.



14. PROGRAMA *CONSEILS AUX SOURDS PAR UN SOURD, MANUEL DE RÉÉDUCATION AUDITIVE PAR LA PAROLE ET LES SONS MUSICAUX*

Título	<i>Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux</i>
Año/Siglo	1920/siglo XX
Autora/Breve biografía y obras de la autora	Madeleine Lauer perdió la audición en su infancia y encontró un guía especial en el Doctor de Parrel que se dedicó al estudio teórico y práctico de la anacusia o reeducación auditiva. Solo conocemos de ella esta obra.
Localización	Paris: A Maloine et fils
Relevancia	La anacusia, practicada en Francia una decena de años anteriores a esta publicación, ha sido tanto alabada como criticada.
Contexto en el que se diseñó	Francia
Contexto en que se implementó	Francia
Finalidad principal	Rééducation auditive, “ayant pour but de rechercher, de préciser et de perfectionner les moyens de rendre leur fonction aux oreilles devenues paresseuses ou même

	totalément inertes” (Lauer, 1920, 5).
Fuentes	Dr. G. de Parrel, Bonnier
Lengua	Francés
Estructura	<p>La estructura de la obra es:</p> <p>Préface. Introduction. Première partie. Chap. I. L’anacousie. Le malade. Le lecteur. Chap. II. Les instruments. Le piano. Le son. Le son musical. Les sons musicaux. L’art musical. Chap. III. Guide élémentaire de travail acoustique au piano. Exercices. Chap. IV. Utilisation du son musical. Notions anacousiques. Valeurs vibratoires. Chap. V. L’accordéon. L’harmonica. Chap. VI. Les bruits.</p> <p>Deuxième partie. Chap. I. Les exercices oraux. Tableau récapitulatif et indicateur des exercices. Chap. II. Le tube bi-branche.</p> <p>Troisième partie. Exercices oraux. Exercices préliminaires. Epreuve de l’audition. Voyelles. Consonnes. Voyelles et consonnes systématiquement accouplées. Consonnes combinées avec voyelles. Diphtongues. Diphtongues consonnes. Lecture alphabétique variée. Petites phrases. Consonnes simples et composées. Essai de différenciation et d’entraînement. Lecture d’ensemble. Exercices méthodiques: Voyelles. Diphtongues. Diphtongues voyelles. Étude de consonnes voyelles et sons. Même étude avec diphtongues consonnes. Petites phrases avec les consonnes. Mots isophones.</p>

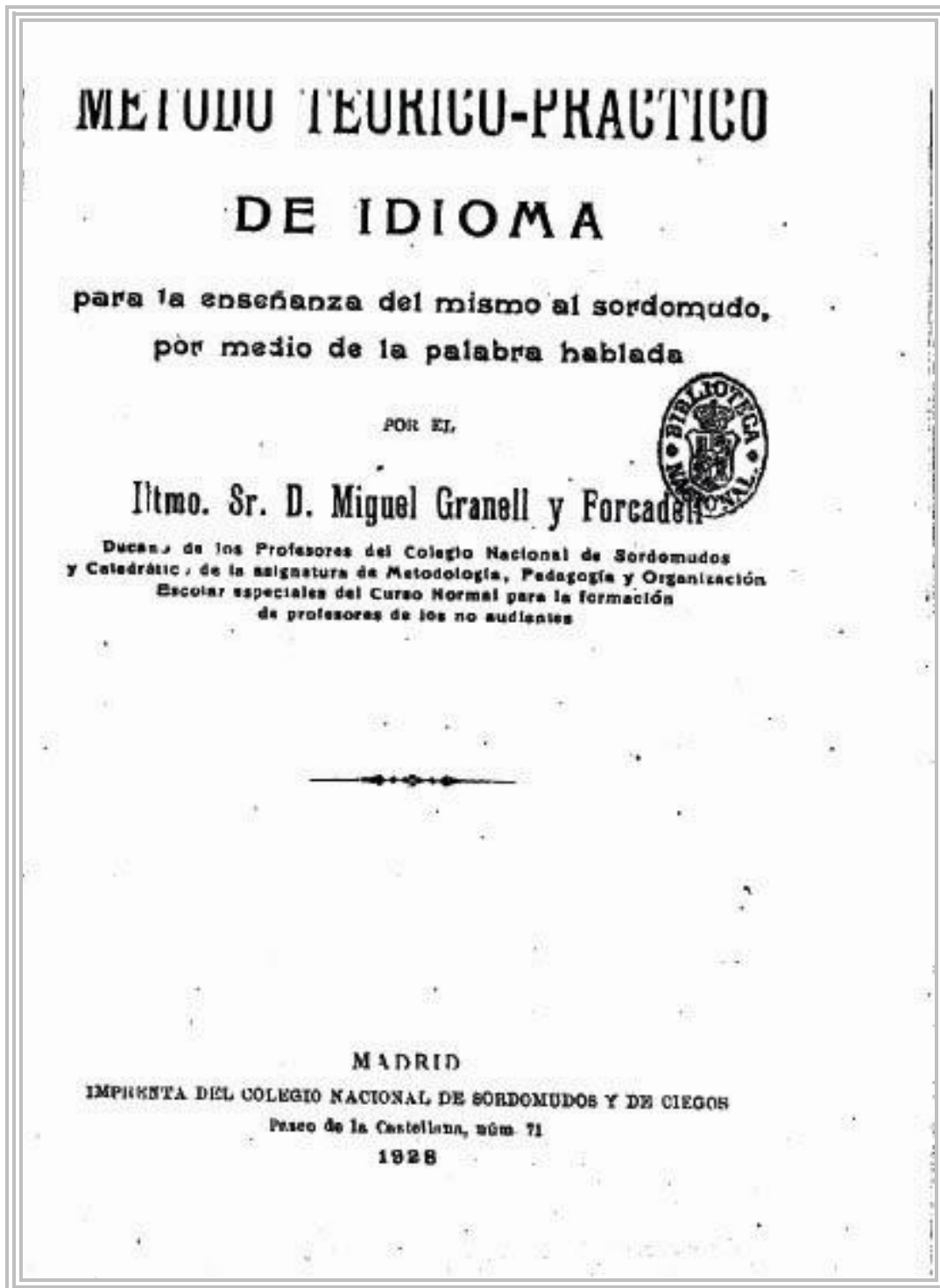
	<p>Mots isozonaux. Isophones variés. Consonances. Mots difficiles plusieurs syllabes. Même étude avec noms propres. Étude des sons É, È, I. Étude du son EU. Étude de la consonne R. Mots artificiels entremêlés. Mots pour l'épreuve de l'audition. Lecture : Premières différenciations. Sons simples et composés, diptongues. Mots graves, moyens et aigus. Voyelles composées. Consonances graves, moyennes et aigües. Consonances graves. Consonances aigües. Consonances moyennes. Lecture sur les consonnes dures, douces ou glissantes. Lecture d'ensemble de textes suivis pouvant servir pour l'épreuve intellectuelle. Mots groupés d'après le sens pouvant servir à l'épreuve de la mémoire et de l'orientation. Phrases spéciales. Sons simples et composés. Indication de leçons pour chaque série d'exercices. Journal du sourd-élève. Conclusion.</p> <p style="text-align: right;">(Lauer, 1920).</p>
Metodología	<p>El anacusista está obligado a transformar en un observador atento, al sordo, durante la acción preparatoria.</p> <p>(...) Le sourd que l'on rééduque est un élève, j'allais dire un enfant, qui va apprendre à la fois à parler et à lire. Il va d'abord formuler des SONS, connaître des LETTRES, puis assembler des SYLLABES, des MOTS et des PHRASES: il lira couramment</p> <p style="text-align: right;">(Lauer, 1920, 16).</p> <p>Cuando los sonidos llegan a sus oídos, el alumno debe practicar cada día los diferentes ejercicios que le son prescritos. Para estos ejercicios auditivos se le puede facilitar el empleo de tubos apropiados. El esfuerzo por escuchar provoca la acomodación del oído que es un objetivo de la reeducación auditiva y del método oral.</p>

	<p>Una disciplina de la voz es indispensable. Es necesario saber emitirla, ponerla, modularla como en el canto.</p> <p>“Le lecteur se placera à côté du sourd, face à son oreille, en tâchant de dérober à sa vue le mouvement des lèvres.” (Lauer, 1920, 20). También se le enseña a usar el movimiento de los labios y de la fisionomía. La lectura labial, la visión, el tacto y los instrumentos musicales juegan un papel importante en la reeducación auditiva.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Ejercicios con voz baja y cuchicheada</p> <p>Ejercicios orales</p> <p>Ejercicios preliminares con vocales, consonantes, frases, etc.</p> <p>Ejercicios de diferenciación y de entrenamiento</p> <p>Ejercicios metódicos con vocales, diptongos, consonantes</p> <p>Ejercicios de sonidos con diferentes instrumentos</p> <p>Lectura</p> <p>Diario del alumno sordo</p>
<p>Recursos</p>	<p>Diferentes instrumentos musicales</p> <p>Lectura labial</p> <p>Tubos acústicos</p> <p>El lector</p>
<p>Alumnado</p>	<p>Sordos, especialmente los que han perdido la audición como consecuencia de un accidente o de enfermedades.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>La autora se sometió al método e indica que su éxito depende</p>

	<p>en gran parte de que el paciente lo secunde de forma activa y paciente.</p> <p>“Elle [la méthode] exige de l’emprise sur soi, au point de vue de la résistance morale et nerveuse, et, pour aboutir à un résultat pratique, le concours actif, patient et persévérant du malade.” (Lauer, 1920, 13).</p>
Potencialidad	Trabajo práctico mediante ejercicios de reeducación auditiva
Defectos	No trabaja la comprensión de palabras o frases
Innovación	La reeducación auditiva para los sordos, considerada como método terapéutico basado en la Física y en la Fisiología y caracterizada por el empleo del sonido instrumental y vocal.
Resultados del Programa	La autora se sometió al método e indica que su éxito depende en gran parte de que el paciente lo secunde de forma activa y paciente.
Profesionales que lo imparten	El anacusista que es el terapeuta.
Objetivos	La reeducación auditiva del paciente sordo
Contenidos básicos	<p>La anacusia</p> <p>Los sonidos musicales</p> <p>Trabajo acústico al piano</p> <p>Utilización del sonido musical. Valores vibratorios</p>

	<p>Los ruidos</p> <p>Los ejercicios orales preliminares</p> <p>Pruebas de audición</p> <p>Ejercicios metódicos</p> <p>Lectura</p> <p>Primeras diferenciaciones</p> <p>Sonidos simples y compuestos, diptongos. Palabras graves y agudas</p>
<p>Nivel/es</p>	<p>Elemental</p>
<p>Otros</p>	<p>La autora es sorda y se sometió a este método. Habla desde su propia experiencia y agradecimiento a los Doctores que la sacaron del silencio.</p> <p>Puede tratarse de la primera obra escrita en Francia por una mujer sorda sobre esta temática educativa.</p>

Figura 4.15. Portada de *Método Teórico-Práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo por medio de la palabra hablada*. Biblioteca Nacional. Madrid.



15. PROGRAMA *MÉTODO TEÓRICO-PRÁCTICO DE IDIOMA PARA LA ENSEÑANZA DEL MISMO AL SORDOMUDO POR MEDIO DE LA PALABRA HABLADA*

Título	<i>Método teórico-práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo por medio de la palabra hablada.</i>
Año/Siglo	1928/siglo XX
Autor/Breve biografía y obras del autor	M. Granell y Forcadell nació en Amposta en 1865, donde creó un colegio gratuito en 1881. Una vez en Madrid fue primeramente profesor y más tarde director del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de Madrid, ostentando en 1927 el título de Decano de los profesores de las enseñanzas generales de sordomudos y, al mismo tiempo, catedrático de metodología del Curso Normal, aunque su labor práctica era principalmente la de profesor de matemáticas. Además de la obra aquí analizada, publica, entre otras: <i>Tratado para la educación y enseñanza del sordomudo y del sordomudo-ciego</i> (1927) y <i>Método teórico-práctico de fonética para enseñar oralmente la palabra al sordomudo y al sordomudo-ciego</i> .
Localización	Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos
Relevancia	El autor es “Decano de los Profesores del Colegio Nacional de Sordomudos y Catedrático de las asignaturas de Metodología, Pedagogía y Organización Escolar especiales del Curso Normal para la formación de profesores de los no audientes.” (Granell y Forcadell, 1928).

Contexto en el que se diseñó	Se diseñó para el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid.
Contexto en que se implementó	Se implementó en el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos de Madrid.
Finalidad principal	Enseñar la palabra hablada a los sordomudos
Fuentes	Método maternal de El Padre Girard Ernesto Naville Método de Enrique Mayo (discípulo de Pestalozzi) Enseñanza ocasional
Lengua	Castellano o español
Estructura	Comienza con el “Prólogo” y “Preliminares” y continúa con las lecciones agrupadas en Grados. Desde el “Primer Grado” al “Octavo Grado”. Cada “Grado” comprende 20 lecciones. Las lecciones siguen esta estructura: <ul style="list-style-type: none"> - Saludos - Regla de gramática - Ejercicios (colectivos) - Aplicación individual - Misceláneas: <ul style="list-style-type: none"> Dibuja un... Cuenta: Ejemplo: uno, dos, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos. Lectura labial, articulación, escritura, dibujo, etc. - Vocabulario - Diccionario - Observaciones
Metodología	<p>En los “Preliminares”, se muestra partidario de estos métodos para la educación del sordomudo: El método maternal de El Padre Girard, el método de Enrique Mayo (discípulo de Pestalozzi), la enseñanza ocasional y el método oral. De la enseñanza maternal retiene el concepto de “hablar con sus hijos”, las acciones, los “centros de interés”, además de la diversión y el cariño. También el tema de la enseñanza mediante preguntas/ respuestas. De método intuitivo de Enrique Mayo, la asociación de “la cosa” al signo que la representa. Para ello, ejercita todos los sensoriales, despierta con la memoria las impresiones; persigue un fin; compara y descubre por análisis la relación de causa y efecto.</p> <p>De la enseñanza ocasional toma las ideas de despertar el instinto de curiosidad por medio de centros de interés, de enseñanzas agradables, de torneos escolares, de resolución de problemas, de simulaciones, etc.</p> <p>Expone que la unión y afinidad del pensamiento con el sonido constituye la enseñanza del lenguaje; pero que, como desgraciadamente el sordomudo no oye, será preciso explicar cómo se remplace o suple. Por ello, es necesario que a las materias obligatorias de las escuelas primarias en sus diferentes grados, se añadan como especiales (por la carencia de sensoriales del sordomudo) las siguientes disciplinas: educación especial de la vista; lectura labial inconsciente;</p>

emisión de la voz; ejercicios respiratorios; medios de comunicación (articulación y lectura labial); dibujo de objetos usuales y como medio de expresión.

Aunque menciona estas disciplinas en las misceláneas de cada lección, no hay descripción ni desarrollo de las sesiones de articulación, pronunciación o lectura labial. Tampoco hace referencia a la enseñanza de la lectoescritura.

Antes de comenzar las lecciones para cada grado, da una serie de consejos:

Primer grado: Empieza con palabras activas, que se convierten pronto en ideas, debiendo ser asociado dicho verbo a un sujeto o elemento sustantivo. Solicita que el educando realice la acción expresada por el verbo. En este grado se le mostrarán los verbos intransitivos, transitivos, neutros, etc. Verbos ser, estar, haber, tener; el nombre y algunas preposiciones, adjetivos, etc.

Para el segundo grado, sigue un cuadro para que los sordomudos distingan en pocas lecciones todas las partes de la oración.

Para el tercer grado, las proposiciones fundadas en las ideas y juicios. Uso de textos cortos con conversaciones familiares, género epistolar, lecciones de cosas y temas ocasionales.

Para el cuarto grado, uso de la palabra hablada para expresar ideas sencillas, haciendo variaciones de género, número, modo, tiempo,... Clasificar ideas, expresión oral y por escrito.

El quinto grado. Trabaja en la composición escrita. Deja actuar al educando como sujeto activo de educación. El profesor debe enseñar las principales reglas ortográficas y prosódicas.

Sexto grado. Asociación de ideas. Interrogación.

	<p>Argumentación. Expresión de ideas propias.</p> <p>En el séptimo grado ejercita en las leyes sintácticas, tanto en las figuras de dicción como en las de construcción y lenguaje.</p> <p>En el octavo grado motiva para que hablen con extraños.</p> <p>Continuidad y perfeccionamiento de la lengua.</p>
Actividades	<p>Ejercicios colectivos sobre la realización de acciones (verbos en imperativo)</p> <p>Ejercicios de aplicación individual de aspectos gramaticales como responder a preguntas o realizar acciones</p> <p>Conjugación de verbos y memorización</p> <p>Dibujar un objeto o una escena</p> <p>Elaboración de un diccionario personal</p> <p>Lectura labial, pronunciación, escritura, de palabras y textos</p> <p>Simular situaciones que se ajusten al sentido de una oración dada</p> <p>Composición y lectura de un texto seleccionado</p> <p>Responder a cuestiones sobre la lectura</p> <p>Participar reproduciendo onomatopeyas en una lectura</p> <p>Ejercicios con huecos para rellenar con un artículo</p> <p>Ejercicios para completar</p> <p>Construir sintagmas siguiendo un modelo</p>
Recursos	<p>Cuadros recapitulativos</p> <p>Esquemas</p> <p>Imágenes</p>

	<p>Láminas</p> <p>Textos escritos con conversaciones familiares o historietas</p> <p>Lectura labial</p>
Alumnado	Alumnos del Colegio Nacional de Sordomudos y Sordociegos de Madrid
Evaluación	Implícita en la adquisición de conocimientos para pasar de un grado o nivel a otro.
Potencialidad	Explicitar los métodos en los que se basa y con los que justifica la enseñanza del sordomudo por medio de la palabra hablada.
Defectos	<p>No explica las disciplinas y procedimientos especiales tales como la lectura labial, desmutización, etc. Aunque indica que se hace esa adaptación a los programas de las escuelas para niños normales. Tampoco hace mención a la enseñanza de la lectura o escritura.</p> <p>No deja opción al lenguaje de signos naturales de los alumnos.</p>
Innovación	<p>Explicitar los métodos en los que se basa.</p> <p>Pretende la enseñanza del sordomudo por medio de la palabra hablada.</p>
Resultados del Programa	Delimita los conocimientos que se han de adquirir en cada grado.

	Desconocemos los resultados y el impacto.
Profesionales que lo imparten	Maestros del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid
Objetivos	<p>Dar un libro o manual que sirva de guía a los que por deber de su ministerio tengan que enseñar a los individuos privados de audición.</p> <p>Enseñar al sordomudo mediante un método teórico-práctico de idioma que se sirve de la palabra hablada para su enseñanza.</p>
Contenidos básicos	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos y su uso - Nombre sustantivo - Artículo - Adjetivo - Pronombres - Adverbio - Elementos de relación - Interjección - Oración simple - Sintaxis - Composición - Cartas Familiares - Saludos

Nivel/es	Enseñanza Primaria
Otros	Observaciones: No parece diferir de otros programas para la enseñanza de la lengua a niños oyentes.

16. PROGRAMA *INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN BIMODAL*

Título	<i>Introducción a la Comunicación Bimodal. Lecciones</i>
Año/Siglo	1989/siglo XX
Autores/Breve biografía y obras de los autores	P. Alonso, E. Díaz Estébanez, B. Madruga y M. Valmaseda
Localización	Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Colección “Recursos para la formación”
Relevancia histórica	Integración escolar
Contexto en el que se diseñó	Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
Contexto en que se implementó	Trabajo con padres y educadores de niños sordos en edades tempranas. Centros de Profesores y Recursos. Centros de Educación Infantil y Primaria, de Integración. Se extiende por todo el país.
Finalidad principal	Facilitar los intercambios comunicativos con niños sordos y comunidad oyente, especialmente padres y educadores de

	<p>niños en edades tempranas, usando la lengua española y signando (utilizando los signos del lenguaje de signos español). La información se ofrece desde dos modalidades comunicativas.</p>
<p>Fuentes</p>	<p>Diversos científicos y sus estudios: Klima y Bellugi, 1979; Stokoe, 1974; Woodward, 1978; Torres Monreal 1985, 1986, 1988; Alegría, Lechat y Leybaert, 1987; Pinedo, 1981; Perelló, 1987; Monfort, 1982. Marchesi, 1987. También el <i>Programa elemental de comunicación bimodal</i>, de Monfort y otros (1982).</p>
<p>Lengua</p>	<p>Español o castellano</p>
<p>Estructura</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción: <ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje de signo y los sistemas complementarios - Presentación del material - Descripción del material 2. Lecciones (A, B y C): <ul style="list-style-type: none"> - Alfabeto Dactilológico español (Lección A) - Algunos aspectos morfológicos (Lección B) - Números (Lección C) 3. Lecciones (1- 41) 4. Bloques temáticos (1- 22) 5. Bibliografía básica 6. Otras referencias

<p>Metodología</p>	<p>Explicaciones sobre aspectos morfológicos de la LSE (género, tiempo y persona de los verbos, frases de único signo, partículas interrogativas, pronombres personales, posesivos, demostrativos).</p> <p>Listados de vocabulario bilingüe (LSE/Español). Este vocabulario es el apropiado para comunicar con niños en edades tempranas.</p> <p>Signar las oraciones simples seleccionadas que ponen en práctica el vocabulario.</p> <p>Signar las oraciones compuestas</p> <p>Enseñar el vocabulario según bloques temáticos</p>
<p>Actividades</p>	<p>Realización de signos</p> <p>Deletreo mediante dactilología</p> <p>Señalar con el dedo</p> <p>Poner expresiones faciales</p> <p>Signar oraciones simples y compuestas</p> <p>Análisis de reglas gramaticales en lengua de signos española</p>
<p>Recursos</p>	<p>Cinta de vídeo en la que una mujer adulta, experta en lengua de signos, presenta el vocabulario y expresiones de las oraciones y modela la expresión gestual.</p> <p>Alfabeto dactilológico español</p> <p>Dibujos con la expresión de la configuración, la realización del signo, expresión del movimiento.</p> <p>Traducciones al castellano oral y escrito</p>

Alumnado	Niños sordos para que utilicen la comunicación bimodal como medio de comunicación en las escuelas y otras personas como padres y educadores de niños sordos en edades tempranas, logopedas, docentes, investigadores e interesados en este sistema de comunicación.
Evaluación	No se conoce.
Potencialidad	Material de apoyo y formación para los distintos profesionales
Defectos	Monotonía de las lecciones
Innovación	Enseñanza de un medio de comunicación que permite comunicar sin necesidad de hablar. Integración del alumno sordo en los primeros niveles de escolarización. Formación del profesorado en sistemas complementarios de comunicación.
Resultados del Programa	Se implementa en padres y educadores de niños sordos en edades tempranas. Luego, en Centros de Recursos de Profesores y se extiende por todo el territorio nacional. Igualmente aptos para la autoformación de distintos profesionales: logopedas, pedagogía terapéutica, cuidadores, etc.
Profesionales que lo imparten	Impartido por profesionales que dominan la lengua de signos y logopedas.

Objetivos	<p>Proporcionar algún método de comunicación que sea fácil de aprender por las familias oyentes y que facilite la comunicación al niño sordo, proporcionándole información simultánea en dos códigos.</p> <p>Enseñar el vocabulario y la gramática del lenguaje de signos</p> <p>Abordar el desarrollo comunicativo-lingüístico y cognitivo de los niños sordos</p>
Contenidos básicos	<ol style="list-style-type: none">1. Aspectos morfológicos de la LSE2. Signar vocabulario en LSE/ castellano3. Signar oraciones simples y compuestas en castellano
Nivel/es	<p>Principiantes adultos oyentes (padres y educadores) y niños sordos en edades tempranas</p>
Otros	<p>Acepta cualquier otro recurso o sistema complementario o alternativo a la comunicación. El objetivo es la comunicación real.</p>

17. PROGRAMA SORDERA PROFUNDA BILATERAL PRELOCUTIVA

Título	<i>Sordera profunda bilateral prelocutiva</i>
Año/Siglo	Es la 4. ^a edición, 1992/ siglo XX
Autores/Breve biografía y obras de los autores	<p>J. Perelló. J. y F. Tortosa</p> <p>Jorge Perelló Gilberga nació en Barcelona en 1918. Fue médico foniatra, logopeda y psicólogo. Miembro de honor de las Sociedades de Foniatría de Argentina, Alemania Occidental, Brasil, Costa Rica, España, Internacional, Italia y Perú. Medalla Gutzmann del Berlín Este. Profesor de Sordomudística y Doctor <i>honoris causa</i> de la Universidad Pontificia de Salamanca (España).</p> <p>Francisco Tortosa Peydró (1926-1990). Era hijo del segundo matrimonio de Emilio Tortosa Orero (fundador del Instituto Catalán de Sordomudos en 1904 y defensor del método oral). Fue director del Centro Municipal Fonoaudiológico José María de Porcioles de Barcelona (1972) y profesor de sordomudos en las Escuelas de Logopedia de Barcelona.</p>
Localización	Barcelona: Masson
Relevancia histórica	Es la cuarta edición de la obra de estos autores titulada <i>Sordomudez</i> (1972). En esta edición el Dr. Perelló tributa un homenaje al profesor de sordos Francisco Tortosa Peydró, autor del programa de desarrollo del lenguaje que vamos a analizar y que ha aplicado en su vida profesional con notable éxito. En cuanto al método práctico de enseñanza de las

	<p>vocales y de las consonantes, se sigue la exposición que hizo E. Tortosa en 1946 en su libro dirigido a profesores de sordos: <i>Cómo se enseña a hablar al sordomudo</i>.</p> <p>El método de enseñanza oral fue introducido de Italia a España por el profesor don Emilio Tortosa Otero en 1904, quién fundó en Barcelona el Instituto Catalán de Sordomudos, primer instituto privado que funcionó en España. E. Tortosa llamó al método sistema oral perceptivo puro porque elimina todo gesto o mímica y desarrolla perfectamente la lectura labial.</p>
Contexto en el que se diseñó	Barcelona, España
Contexto en que se implementó	Barcelona, España
Finalidad principal	Enseñar a los sordos a hablar en la lengua de la comunidad oyente por el método oral.
Fuentes	Pablo Bonet, Tarra, Ferreri. Método materno, enseñanza ocasional.
Lengua	Español
Estructura	La estructura del programa que vamos a analizar hace una división entre el periodo preparatorio (niños de 3 a 6 años) y cada uno de los ocho cursos que comprende la Educación General Básica (niños de edades comprendidas entre los 7 y 14 años):

Periodo preparatorio:

1. Movimientos
2. Imitaciones
3. Observaciones
4. Correcciones
5. Ejercicios preparatorios para la desmutización
6. Educación de los movimientos de los labios y lengua
7. Desarrollo del sentido temporal
8. Otros ejercicios
9. Lectura labial sintética
10. Estimulación auditiva
11. Desarrollo de la personalidad

Primer curso:

1. Respiración
2. Gimnasia
3. Obtención de la voz
4. Articulación y desmutización: enseñanza de las vocales: A,O,U,E,I. Enseñanza de las consonantes. El orden seguido para los fonemas es /p/, /t/, /k/, /m/, /d/, /g/, /f/, /θ /, /s/, /x/, /b/, /n/, /l/, /l/, /r/, /n/, /c/, /v/, /r/ La elección de un orden resulta muy importante porque condiciona el poder aprender los nombres correspondientes a medida que se saben articular las consonantes.
5. Lenguaje

Segundo curso:

1. Repaso de la nomenclatura del curso anterior
2. Nomenclatura
3. Enseñanza de los adjetivos más usuales
4. Enseñanza de la idea de la cantidad abstracta por medio del lenguaje
5. Enseñanza de palabras escogidas como signos de ideas y adquisición de estas por medio de la intuición
6. Enseñanza de mandatos en tiempo presente, primero en singular y, a ser posible, en plural conversando con el niño

Tercer curso:

1. Ampliación de la nomenclatura
2. Lenguaje (verbos, adverbios y preposiciones; pronombres, verbos “tener” y “estar”; adjetivos numerales ordinales)

Cuarto curso:

1. Nomenclatura
2. Nomenclatura abstracta
3. Diminutivos y aumentativos
4. Conocimiento de los adjetivos sustantivados
5. Enseñanza del comparativo y superlativo
6. Uso de los pronombres personales
7. Verbos “pedir” y “rogar”
8. Comunicar mandatos usando verbos activos con complemento y sin él. También prohibiciones

	<ol style="list-style-type: none">9. Comunicar mandatos usando verbos reflexivos10. <i>Ídem</i> usando las preposiciones aprendidas11. Enseñanza del verbo “dar” como sinónimo de otros verbos12. Verbo “ir” seguido de infinitivo13. Verbo “hacer” induciendo a hacer una acción14. Verbos impersonales15. Verbo “fingir”. Distinción de un hecho verdadero de otro falso16. Enseñanza del “que”17. Verbo “haber” en impersonal. Adverbios: ahí, aquí, allí.18. Verbo “ver”19. Verbo “saber”20. Ejercicios para dominio de las formas afirmativas negativas comparándolas a las positivas21. Enseñanza de todo el modo imperativo22. Enseñanza del pretérito imperfecto del indicativo23. Enseñanza del gerundio sustituyendo al mientras24. Ejercicios con frases de acciones sucesivas para habituar a los alumnos a la redacción <p>Quinto curso:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Se continúan las lecciones de cosas iniciadas en el curso anterior. Aumentan los detalles de las descripciones, de personas, animales, lugares, vehículos, etc.2. Enseñanza de la causa. Uso del “porque”
--	---

3. Enseñanza de la finalidad. Uso del “para”
4. Adverbios “después”, “luego”
5. Uso de las expresiones “antes de”, “después de”
6. Pronombres
7. Continuación de la enseñanza de nombres abstractos enseñados por intuición
8. Verbo “imitar” (usando el verbo hacer)
9. Verbo “volverse”, “ponerse”
10. Uso y finalidad de las cosas
11. Conjunción “ni”
12. Conjunción “pero”, “mas”
13. Uso de “en vez”, “al contrario”, “en lugar de”, “en cambio”
14. Verbo “deber”
15. Verbo “poder”
16. Verbo “suceder”
17. Verbos “querer” y “desear”
18. Verbos “pensar”, “entender”, “comprender”, “recordar”

Sexto curso:

1. Ampliación de la nomenclatura abstracta
2. Continuación del estudio de los verbos con todos los complementos más usuales de forma sistemática
3. Enseñanza de adjetivos
4. Enseñanza de adverbios
5. Enseñanza de pronombres. Usando la preposición “de”: de esto, de aquello, del tuyo.

6. Insistir en los superlativos mediante nuevas formas no aprendidas anteriormente
7. Uso de los pronombres: que, el cual, la cual, el que, la que, los que, etc.
8. Uso de los pronombres: el que, en la que, etc.
9. Uso del pronombre “que” en sentido restringido
10. Uso de la preposición “por”, indicando espacio de tiempo, lugar, duración
11. Preposición “para” con el uso del verbo “servir”
12. Adverbios lejos, fuera de, más allá, cerca de, a lo largo de, etc.
13. Preposición “de” indicando aproximación
14. Enseñanza de los tiempos del modo indicativo, no conocidos
15. Enseñanza del condicional. El “si” hipotético
16. Tiempos presente y pretérito imperfecto del subjuntivo
17. Ejercicios de unión de frases usando las conjunciones más fáciles conocidas: “y”, “e”

Séptimo curso:

1. Uso de todos los tiempos de los verbos
2. Descripción de láminas y cuadros
3. Uso de las formas: es necesario, es conveniente, es fácil.
4. Estudio de los verbos irregulares más notables
5. Verbo “suponer”
6. La partícula “se” (impersonal)

	<ol style="list-style-type: none"> 7. Tiempos del modo subjuntivo no conocidos 8. Voz activa y voz pasiva de los verbos 9. cambiar una frase con el verbo “ser” por otra con el verbo “tener” 10. El participio presente 11. Enseñanza de palabras, expresiones, frases y modos de decir más usuales 12. Ejercicios de sustituciones de palabras por otras con el mismo significado. También frases 13. Participio pasado 14. Frases exclamativas 15. Insistir en el uso del “porque” 16. Repaso general de adverbios, preposiciones, conjunciones, enseñando el uso de las que todavía no se conocen. <p>Octavo curso</p> <ul style="list-style-type: none"> -Enseñanza de la gramática como en niños normales. -Ampliación del vocabulario. -Redacción de cartas de petición, saludo, felicitación, pésame. -Significado de proverbios.
<p>Metodología</p>	<p>El método oral que se inspira del método maternal, que es el que prepara y enseña a todos los maestros el camino que debe seguirse para educar a la infancia. Infundir en el ánimo del niño la semilla de la idea y hacer que esta germine espontáneamente. Usando desde el principio palabras comprensibles para que el niño pueda transformar el</p>

primitivo germen en idea, poniendo en marcha los sentidos, el sentimiento y la inteligencia. Para esta forma de proceder en el lenguaje debemos valernos de todas las circunstancias y de todos los hechos causales que se nos presenten.

El alumno irá de la simple observación a la reflexión sobre las cosas y los hechos; es un sistema de circunferencias concéntricas siempre más amplias, por cuanto de lo conocido se va a lo desconocido y la enseñanza tiende a ensanchar el campo de acción y vigorizar la facultad de la percepción.

El sordo debe aprender el valor absoluto de cada palabra y el valor relativo que toda palabra tiene cuando forma parte del discurso. Debe aprender en el breve tiempo señalado para su instrucción, el idioma en todas sus partes: fonología, morfología, sintaxis.

Los sordos, aprendiendo el lenguaje con multitud de ejemplos coordinados con criterio lógico, llegan a distinguir las normas y deducir principios, que usados consecuentemente, con ayuda del maestro, pueden reducir en fórmulas a las que puede recurrir sintéticamente en los casos oportunos.

Gracias a la forma ocasional y activa de la enseñanza y la rápida adquisición del uso de los verbos en su forma imperativa, pueden expresar prontamente en frases sencillas, pero expresivas, su pensamiento en las ocasiones en que el ambiente lo permite.

En una segunda etapa, será el maestro quien provoque las ocasiones para que se den las circunstancias adecuadas en las que sea posible aplicar el lenguaje que deseamos enseñar.

Aunque al sordo se le puede hacer pronunciar los sonidos del idioma, no resultará tan fácil hacerle hablar de forma que

	<p>expresen sus pensamientos interiores propios. Hay que darle la versión oral de sus pensamientos y además conducir a éstos por el mismo derrotero que sigue el idioma de cada país. A medida que el sordo aprende los sonidos del idioma deberá aprender todas las palabras y formas del lenguaje que dichos sonidos le permitan ya pronunciar, usándolas de forma correcta y en los momentos oportunos.</p> <p>La enseñanza de sordos es eminentemente práctica.</p> <p>La única forma de repetición para el sordo es por escritura, estudio (lectura) y labio-lectura.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Ejercicios sensitivos y de motricidad</p> <p>Ejercicios de gimnasia respiratoria</p> <p>Movimientos</p> <p>Imitaciones</p> <p>Observaciones</p> <p>Correcciones</p> <p>Ejercicios preparatorios para la desmutización. Ejercicios de soplo</p> <p>Educación de los movimientos de los labios y lengua</p> <p>Ejercicios para el desarrollo del sentido temporal</p> <p>Ejercicios de lectura labial sintética</p> <p>Ejercicios de estimulación auditiva</p> <p>Ejercicios para la obtención de la voz</p> <p>Ejercicios de articulación fonética de vocales, consonantes, sílabas, palabras y oraciones</p> <p>Ejercicios gramaticales</p>

	<p>Lectura de los nombres y palabras que contienen una determinada pronunciación</p> <p>Memorización de palabras</p> <p>Escribir la palabra que corresponde al dibujo</p> <p>Escribir la palabra dictada leyendo en los labios del maestro</p> <p>Dictado de sílabas</p> <p>Composición escrita</p>
Recursos	<p>Espejo</p> <p>Láminas con grabados de objetos correspondiente a las palabras que contienen el fonema estudiado</p> <p>Libros del mismo nivel de distintas editoriales para la Educación General Básica</p> <p>Pizarra</p> <p>Material diverso para la realización de ejercicios y actividades</p>
Alumnado	Alumnos sordos
Evaluación	<p>Registro en un cuadro para visualizar los adelantos en la articulación. Así: Un fonema que empieza, con una raya; Un fonema bien articulado, con una cruz; Un fonema estabilizado, con un cuadro negro.</p> <p>Evaluación por cursos. Se indican los conocimientos que han de alcanzar en el nivel anterior y que sirven para abordar los nuevos aprendizajes.</p>
Potencialidad	La desmutización, enseñanza de la pronunciación y de la

	gramática de la lengua
Defectos	<p>El defecto consiste en evitar la “gesticulación concomitante”, la lengua de signos y cualquier recurso a otros sentidos para enseñar la lengua, impidiendo en los primeros momentos las interacciones comunicativas de estos niños.</p> <p>Querer enseñar un lenguaje organizado (estructurado) de forma programada para hacer que el sordo hable.</p>
Innovación	<p>Aparece un listado de dificultades con las que pueden encontrarse los profesionales en la aplicación del método y explicaciones sobre cómo corregir estos problemas:</p> <p>El niño que no emite ningún sonido.</p> <p>La corrección de la voz</p> <p>Los defectos de la articulación</p> <p>La corrección del ritmo</p> <p>La adquisición del lenguaje interior</p> <p>Retroceso en el habla</p> <p>Lectura y habla</p>
Resultados del Programa	<p>Para superar los ocho cursos, los niños sordos invierten generalmente diez años.</p> <p>El profesor F. Tortosa lo aplicó con éxito a lo largo de su vida profesional.</p>
Profesionales que lo imparten	Maestros de sordos

Objetivos	<p>Periodo Preparatorio:</p> <p>Desarrollo de habilidades que permitan iniciar la desmutización del niño sordo.</p> <p>Educación General Básica: El objetivo es el dominio del lenguaje por parte del niño sordo.</p> <p>Desmutización y dominio de la articulación de los fonemas de la lengua.</p> <p>Dominio de la lectura y labio-lectura.</p> <p>Dominio del vocabulario y de la gramática de la lengua.</p> <p>Desarrollo de la escritura y la composición escrita.</p>
Contenidos básicos	<p>Desmutización</p> <p>Articulación de los sonidos de la lengua</p> <p>Lectura</p> <p>Escritura</p> <p>Vocabulario</p> <p>Gramática</p>
Nivel/es	Educación infantil y Educación General Básica
Otros	<p>Este programa está basado en otros ya existentes y que el profesor F. Tortosa ha aplicado en su vida profesional con reconocido éxito. Aquí se ha prescindido de todos los conocimientos que el sordo debe aprender de forma paralela a su instrucción lingüística y solamente se detalla lo referente al aprendizaje del lenguaje. En otro apartado de esta obra se detallan los conocimientos que deben ser enseñados al sordo.</p>

18. PROGRAMA MANUEL DE LECTURE LABIALE (EXERCICES D'ENTRAÎNEMENT)

Título	<i>Manuel de lecture labiale (exercices d'entraînement)</i>
Año/Siglo	1992/Siglo XX
Autores/Breve biografía y obras de los autores	M. Istria, C. Nicolas-Jeantoux y J. Tamboise.
Localización	Paris: Masson
Relevancia	Presenta los primeros resultados de una investigación experimental (consiste en adaptar a la lectura labial los métodos audio-visuales de enseñanza de las lenguas extranjeras. Esa investigación permitiría proponer trabajos prácticos eficaces de conversación complementarios a los ejercicios de entrenamiento de este manual).
Contexto en el que se diseñó	Francia
Contexto en que se implementó	Francia
Finalidad principal	Enseñanza de la lectura labial a las personas que se han quedado sordas tras poseer el lenguaje y que dominan la lengua de la comunidad oyente de la que han formado parte.

Fuentes	<p>Las fuentes son los enfoques seguidos tradicionalmente, que en esta disciplina son el analítico o el global. El método analítico privilegia un análisis preciso de los sonidos de la lengua y un trabajo centrado primero sobre cada consonante y vocal; después, sobre palabras y frases. El método global presenta de entrada las palabras, oraciones y textos.</p>
Lengua	Francés
Estructura	<p>Prólogo</p> <p>Introducción</p> <p>Advertencias a los lectores</p> <p>Primera parte. Ejercicios de percepción visual (visualización y análisis)</p> <p>Capítulo 1. Descubrimiento y presentación de las vocales</p> <p>Capítulo 2. Descubrimiento y presentación de las consonantes invisibles</p> <p>Capítulo 3. Estudio de las consonantes estables</p> <p>Capítulo 4. Estudio de las consonantes variables</p> <p>Segunda parte. Ejercicios de “gimnasia mental”</p> <p>Capítulo 1. Ejercicios con palabras fácilmente identificables</p> <p>Capítulo 2. Ejercicios sobre palabras escogidas</p> <p>Capítulo 3. Ejercicios sobre palabras difícilmente identificables</p> <p>Anexo I. Palabras</p> <p>Anexo II: Evocación mental sin lectura labial</p>

	<p>Anexo III: Textos</p>
<p>Metodología</p>	<p>No sigue el enfoque analítico tradicional. No han considerado cada elemento (consonante o vocal) aisladamente sino siempre a través de sus asociaciones, descubriendo que elementos que eran concebidos como visibles, no lo eran de forma estable. Por ello, se plantean ejercicios que sirven de ayuda para interpretar y completar mentalmente el mensaje.</p>
<p>Actividades</p>	<p>Ejercicios de entrenamiento para ver signos</p> <p>Ejercicios de identificación de los movimientos labiales</p> <p>Ejercicios para entrenar la agilidad para ver</p> <p>Ejercicios que facilitan el agrupamiento de sonidos en tres grupos: los invisibles, los estables y los variables.</p> <p>Ejercicios para identificar las palabras con la misma imagen labial</p> <p>Ejercicios para identificar las palabras con imágenes labiales casi idénticas</p> <p>Ejercicios para hacer con especialistas</p>
<p>Recursos</p>	<p>Cuadros recapitulativos</p> <p>Anexos:</p> <p>Anexo I: Palabras (artículos, pronombres) que permiten la identificación del significado de una palabra.</p>

	<p>Anexo II: Propone sugerencias de ejercicios destinados a favorecer la rapidez de evocación fuera de toda lectura labial.</p> <p>Anexo III: Contiene algunos textos de aplicación en número limitado.</p> <p>Otros recursos: Articulación simultánea, el entorno lingüístico, la situación extralingüística y el análisis de los propios errores.</p>
Alumnado	<p>Las personas que se han quedado sordas tras poseer el lenguaje y que dominan la lengua de la comunidad oyente de la que forman parte.</p> <p>Personas que pueden ayudar a quien se ha quedado sordo.</p>
Evaluación	Análisis de errores
Potencialidad	<p>Hace hincapié en el entrenamiento de palabras y expresiones teniendo en cuenta el contexto lingüístico y extralingüístico. También, en aquellas de idéntica imagen labial.</p>
Defectos	<p>Da por sentado el bagaje lingüístico y cultural de la persona que se ha quedado sorda.</p>
Innovación	<p>La importancia dada al contexto lingüístico y a la situación extralingüística a la hora de interpretar los mensajes por lectura labial.</p>
Resultados del Programa	No se conocen

<p>Profesionales que lo imparten</p>	<p>Profesionales que se ocupan de los sordos, logopedas.</p>
<p>Objetivos</p>	<p>Ver los sonidos del lenguaje y localizarlos a partir de los movimientos de los labios de quien habla.</p> <p>Interpretar lo que se ha percibido.</p> <p>Completar lo que no se ha visto.</p> <p>Entrenar para que los que se han quedado sordos puedan comprender lo que otros dicen.</p> <p>Dar unos principios y un repertorio de ejercicios encaminados a conseguir, por parte de los sordos y de los profesionales que se dedican a su educación, la capacidad de leer en los labios.</p>
<p>Contenidos básicos</p>	<p>Descubrimiento y presentación de las vocales</p> <p>Descubrimiento y presentación de las consonantes invisibles</p> <p>Estudio de las consonantes estables</p> <p>Estudio de las consonantes variables</p> <p>Estudio de palabras fácilmente identificables</p> <p>Estudio de palabras diversas</p>
<p>Nivel/es</p>	<p>Principiantes</p>
<p>Otros</p>	<p>Lo hemos considerado como programa de enseñanza de lengua para las personas pertenecientes a la comunidad oyente pero que se han quedado sordas tras dominar la lengua y estar alfabetizados.</p>

19. PROGRAMA LENGUAJE DE SIGNOS MANUALES

Título	<i>Lenguaje de signos manuales</i>
Año/Siglo	1998/siglo XX (segunda edición)
Autores/Breve biografía y obras de los autores	<p>J. Perelló y J. Frigola</p> <p>Jorge Perelló Gilberga</p> <p>(...) nace en Barcelona en 1918. Fue Médico foniatra. Miembro de honor de las Sociedades de Foniatría de Argentina, Alemania Occidental, Brasil, Costa Rica, España, Internacional, Italia y Perú. Medalla Gutzmann del Berlín Este. Profesor de Sordomudística en la Universidad Pontificia de Salamanca, España. (Perelló y Frigola, 1998).</p> <p>Juan Frigola Masclans nace en Barcelona en 1935, privado de audición. Se educa con las Hermanas Terciarias Franciscanas. A los 14 años empieza a trabajar como sastre en el negocio familiar y continúa su instrucción. En 1950 ocupa cargos directivos en la Acción Católica de Sordomudos. Veinte años después es nombrado Presidente de la misma. Lleva una intensa vida deportiva y de director y actor teatral y cinematográfico. Ha profesado cursos de lenguaje mímico y de teoría y posee varias condecoraciones por sus actividades sociales.</p> <p>(Perelló y Frigola, 1998).</p>
Localización	Madrid: Cie Inversiones Editoriales Dossat 2000
Relevancia	Ofrecer un método para abordar el aprendizaje de una lengua escrita a través de la lengua de signos en un enfoque bilingüe.
Contexto en el que se diseñó	Cataluña

Contexto en que se implementó	Cataluña y España
Finalidad principal	Exponer estudio y un diccionario escrito/signado (del lenguaje de signos castellano y catalán y escrito en ambas lenguas). Se trata de usar el lenguaje de signos como método pedagógico para la enseñanza del niño “sordomudo”.
Fuentes	Moody, B. M. ^a Ángeles Rodríguez González
Lengua	Castellano Vocabulario en lenguaje de signos castellano. Vocabulario en lenguaje de signos catalán.
Estructura	Este libro tiene la estructura de un manual para estudiantes (Perelló y Frigola, 1998, 35): Prólogo. Capítulo I: Introducción. Capítulo II: La dactilología. Capítulo III: Rasgos mímicos: - Queiremas. - Toponemas. - Kinemas. Capítulo IV: Lenguaje de signos manuales. - Nociones de gramática. - Vocabulario (sobre núcleos temáticos y seguidos de un texto escrito). Bibliografía. Índice de palabras en castellano. Índice de palabras en catalán. (Perelló y Frigola, 1998).
Metodología	El diccionario describe con letras y números, guiones y

	<p>barras los queiremas, toponemas y kinemas de cada signo. Además aparecen dibujos con la representación del signo y la palabra a la que corresponde en castellano y catalán.</p> <p>Realizar los signos frente al espejo y ayudándose de los dibujos.</p> <p>En los textos que se dan al principio de cada tema, figuran palabras o frases entre paréntesis. Esto significa que no deben signarse traduciendo palabras por signos, sino que debe hacerse con la palabra o signo que sigue, adecuada a la sintaxis del lenguaje signado manual. Cuando una palabra tiene las letras separadas por puntos, indica que debe ser expresada en dactilología. Si dos palabras están sucesivas, significa que se expresan con un solo signo.</p> <p>Para facilitar el aprendizaje del lenguaje de signos manuales, han englobado por materias las palabras más frecuentes en cada una de ellas.</p> <p>Las palabras nuevas figuran en los signos dibujados en el mismo capítulo. Así el alumno puede desde el principio ejercitarse en la conversación signada.</p>
Actividades	<p>Deletreo manual</p> <p>Signar textos</p> <p>Conversar mediante signos</p> <p>Memorizar vocabulario signado y escrito.</p>
Recursos	<p>Diccionario signado escrito</p> <p>Dibujos</p>

	<p>Descripción de rasgos mímicos</p> <p>Textos escritos adaptados para ser signados</p> <p>Dactilología</p>
Alumnado	Niños sordomudos
Evaluación	Progresión en textos signados
Potencialidad	<p>Usar el lenguaje de signos manuales como método pedagógico</p> <p>Codificar el texto escrito para ser signado</p> <p>Describir los signos para la lengua castellana y la lengua catalana</p>
Defectos	Da el mismo signo para las dos lenguas (catalán y castellano).
Innovación	Uso del lenguaje de signos manuales como método pedagógico.
Resultados del Programa	No se conocen
Profesionales que lo imparten	Sr. J. Frigola: profesor sordo
Objetivos	<p>Estudiar el lenguaje de signos manuales</p> <p>Dotar de un diccionario escrito/signado (lenguaje de signos/</p>

	<p>lenguas escritas castellana y catalana).</p> <p>Lenguaje de signo como método pedagógico para la enseñanza del niño sordomudo</p>
<p>Contenidos básicos</p>	<p>Dactilología</p> <p>Rasgos mímicos</p> <p>Gramática y vocabulario en lenguaje de signos manuales</p> <p>Signar textos escritos</p>
<p>Nivel/es</p>	<p>Niños sordomudos</p>
<p>Otros</p>	

20. PROGRAMA LA LANGUE DES SIGNES

Título	<i>La langue des signes</i>
Año/Siglo	1998/siglo XX
Autores/Breve biografía y obras de los autores	<p>Bill Moody, Agnès Vourc'h, Michel Girod, Dominique Hof, Rachid Benelhocine y Serge Dumartin</p> <p>Bill Moody fue actor teatral e intérprete profesional de la lengua de signos americana (ASL). Fundador del "International Visual Theatre" (IVT) en Vincennes. Contribuyó a difundir el método IVT de aprendizaje de la LSF a partir de finales de los años setenta.</p> <p>Los coautores A. Vourc'h, M. Girod, D. Hof, R. Benelhocine y S. Dumartin y los profesores sordos de la LSF forman parte del equipo de IVT.</p>
Localización	Vincennes: International Visual Théâtre-Editions IVT.
Relevancia histórica	<p>Dar un estatus a la lengua de signos francesa utilizada en obras de teatro, en las representaciones teatrales de la cultura sorda.</p> <p>Búsqueda de identidad sorda de la comunidad.</p> <p>Apoyo al reconocimiento de la oficialidad de la lengua de signos francesa.</p> <p>Promocionar la enseñanza bilingüe, dentro del movimiento 2LPE</p>

Contexto en el que se diseñó	Centro Sociocultural de Sordos. Teatro Visual Internacional
Contexto en que se implementó	Francia, distintos centros de sordos, Academia de Lengua de Signos Francesa, asociaciones privadas, institutos nacionales, centros de formación de profesores, federaciones de sordos y ciegos de Francia. Se extiende por todo el país. También en Bélgica y Suiza.
Finalidad principal	Enseñar la lengua de signos francesa
Fuentes	Diversos científicos y sus estudios: Bernard Mottez, (sociólogo francés), Harris Markowicz (lingüista norteamericano).
Lengua	Francés
Estructura	<p>Tomo I: Historia de la gramática de la lengua de signos francesa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción 2. Modo de empleo del manual. 3. La formación de los signos (configuración, orientación, lugar de realización, movimiento, expresión facial y modificación de parámetros de formación). 4. Sintaxis (utilización del espacio, formas y tipos de frases, frases subordinadas, ejemplos de estilos de discursos, clasificadores y especificadores de formas y tamaños, pronombres, utilización de los

	<p>signos de tiempo, verbos, plurales, orden de signos en una frase, inventario de las modificaciones gramaticales de los parámetros).</p> <p>5. Apéndices (poesía en lengua de signos francesa y música gestual, dactilología, cifras, francés signado, continuo de la comunicación gestual, estudio “fonológico” de la lengua de signos, variación de los signos, pequeños diccionarios lingüísticos).</p> <p>Tomo II: Diccionario</p> <p>Tomo III: Diccionario</p>
Metodología	<p>Prohibición de hablar (regla de silencio) durante las clases para sumergirse completamente en la lengua de signos. Fuera de ella se pueden utilizar todos los medios pero no dentro de las clases.</p> <p>Enfatiza la estimulación visual.</p> <p>Comienza con una comunicación no verbal, espontánea y libre para que los estudiantes tomen enseguida la costumbre de expresarse corporalmente.</p> <p>Se busca la expresión de gestos espontáneos y se añaden los signos de la lengua francesa a medida que se aprenden.</p> <p>Contexto lúdico y cómodo con la comunicación corporal no verbal.</p> <p>Se introduce paulatinamente el estudio gramatical. Tras una cierta práctica gestual espontánea los análisis de las reglas gramaticales se hacen necesarios.</p> <p>Ejemplos de oraciones francesas y sus posibles realizaciones en LSF. Estas oraciones son analizadas utilizando la lengua francesa para las explicaciones gramaticales.</p>

<p>Actividades</p>	<p>Hacer el mimo de acciones.</p> <p>Dibujar la forma de los objetos en el espacio.</p> <p>Señalar con el dedo.</p> <p>Poner expresiones faciales.</p> <p>Juegos de comunicación.</p> <p>Análisis de reglas gramaticales en lengua de signos francesa.</p>
<p>Recursos</p>	<p>Introduce un adulto experto en lengua de signos, para modelar la expresión gestual.</p> <p>Dibujos con la expresión de la configuración, la realización del signo, expresión del movimiento, etc.</p> <p>Francés escrito.</p>
<p>Alumnado</p>	<p>Niños sordos que tienen la lengua materna como primera lengua y otras personas involucradas en su educación como padres de sordos, logopedas, docentes, investigadores, así como otros interesados en esta lengua.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>La certificación de haber realizado el curso</p>
<p>Potencialidad</p>	<p>Dirigido tanto a sordos como oyentes</p>
<p>Defectos</p>	<p>Se limita a las variantes parisinas de lengua de signos</p>
<p>Innovación</p>	<p>Enseñar de la LSF a través de profesionales sordos</p> <p>Propagar la cultura de la comunidad sorda</p>

Resultados del Programa	Se implementa en centros culturales de sordos y se extiende por todo el territorio nacional y en países europeos francófonos (Bélgica, Suiza).
Profesionales que lo imparten	Impartido por pedagogos formados en este programa con la ayuda de expertos en lengua de signos como modelos.
Objetivos	Enseñar la gramática de la LSF
Contenidos básicos	<ul style="list-style-type: none"> - La formación de los signos (configuración, orientación, lugar de realización, movimiento, expresión facial y modificación de parámetros de formación). - Sintaxis (utilización del espacio, formas y tipos de frases, frases subordinadas, ejemplos de estilos de discursos, clasificadores y especificadores de formas y tamaños). - Vocabulario en LSF/Francés.
Nivel/es	Principiantes
Otros	

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS PROGRAMAS SELECCIONADOS

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS PROGRAMAS ANALIZADOS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados que han sido obtenidos a partir del contraste de los distintos programas objeto de este estudio y cuya descripción aparece en el apartado anterior. Se procede a presentar los resultados de los análisis comparativos y globales de los programas descritos en sus dimensiones relevantes en el capítulo anterior, que sirve de base para este. Los resultados aquí presentados están más orientados hacia la respuesta concisa a los objetivos planteados en esta investigación, es decir, hacia la elaboración de las conclusiones, que contendrán el próximo capítulo.

Las dimensiones comparadas han sido las descritas anteriormente con énfasis en el momento cronológico, la orientación metodológica, los contextos en los que se diseña e implementa y la vinculación de los programas. Previo a este análisis más profundo se realiza un análisis preliminar de la nomenclatura empleada por los autores en los diferentes métodos y la evolución, en su caso, de los conceptos anteriores, algunos inexistentes, equivocados y derogados en la actualidad.

También se presta atención a la consideración social y científica de la deficiencia auditiva y su evolución a lo largo de los distintos momentos históricos en los que se han generado los diferentes programas seleccionados. Esto resulta esencial, como queda justificado en el capítulo de metodología, para pretender la comprensión íntegra de los documentos analizados, por cuanto no pueden ser interpretados de forma atemporal al margen del contexto en el que aparecen.

1. CONTRASTE PRELIMINAR

A través del análisis histórico retrospectivo de los distintos programas se ha detectado la evolución de muchos aspectos determinantes para encuadrar y comprender la educación de personas sordas y su inserción social, no tanto de otros ámbitos como el laboral, aunque sí institucional, al menos en cuanto a la institución eclesiástica dada su importancia en las épocas de los programas analizados, como se verá más adelante. Evidentemente, este es el tipo de análisis más superficial que se ha realizado en el marco de esta investigación, pero no el menos relevante. Superficial, por cuanto se aprecia fácilmente sin apenas necesidad de aplicar ninguna fórmula de registro ni ningún análisis de datos específico. Relevante, porque se trata de aspectos que informan perfiladamente acerca del enfoque o perspectiva de trabajo de los autores de los diferentes programas seleccionados. En este sentido y para esta ocasión, se ha tomado en consideración la dimensión terminológica o léxico-semántica así como la consideración social contextual de las personas con sordera, como cuestiones fundamentales y determinantes por sí solas, desde un punto de vista evolutivo (a lo largo de los distintos programas) y para la comprensión de los programas y su pretendido contraste posterior, empresa a la que se dedican los siguientes apartados que culminan el capítulo. Y ello se trata en este apartado por su fácil percepción en los programas seleccionados, lo cual no es óbice para que estos aspectos sean tratados de modo más detallado en los apartados sucesivos, fruto de un análisis más perfilado.

1.1 Contraste léxico-semántico

Con respecto a la cuestión de la nomenclatura, conviene advertir un hecho tan evidente como importante. La mayoría de los métodos emplea, incluso de forma explícita en sus títulos, el concepto de “sordomudo”. Concepto que está en desuso en la actualidad por considerarse cuando menos erróneo, dado que la mudez no es una consecuencia directa o derivada de la sordera, sino la consecuencia de la carencia de un código lingüístico. En todo caso, se hablaría de una persona muda cuando esta tenga alguna malformación, disfunción o extirpación de algunos de los órganos que intervienen en la producción del sonido, pero no cuando la patología que presente sea exclusivamente de naturaleza auditiva. Lo curioso es que este hecho ya había sido

advertido con bastante anterioridad, como afirma Luigi Selva, por autores tan influyentes como Aristóteles, Hipócrates, Plinio el viejo y otros: “(...) entre hombres autorizados como Aristóteles, Hipócrates, Plinio el viejo y otros, era opinión general que la mudez era debida a algún defecto del órgano fonarticulatorio” (Selva, 1973, 10).

Pero aún sorprende más esta confusión u error, dado que en uno de los primeros programas analizados por orden cronológico: *Pronvnciaciones generales de lengvas*, de Juan Baptista Morales, se advierte que el alfabeto manual que se incluye en este método, ya era empleado por Manuel Ramírez de Carrión, maestro de sordos y autor de *Maravillas de la Natvraleza*. En este libro, recoge el testimonio de uno de sus discípulos, D. Luis de Velasco, marqués de Priego, quien en el siglo XVII, expresaba con total rotundidad las reivindicaciones que son tan actuales de la siguiente forma: “Yo no soy mudo, sino sordo.” (Ramírez de Carrión, 1629). Y llevaba toda la razón, porque él hablaba. Su maestro constataba:

(...) de donde queda probado tambien que el impedimento de los mudos, nace de la falta de oido, y no de la lengua, que esta la tienen libre, y dispuesta, para poder hablar, si la memoria le ministrafe palabras, y ellos supieffèn la forma de su articulacion. Cuya doctrina Se prueua con el exemplo de los mudos enseñados a hablar por arte, los quales mueuen la lengua, y articulan sin impedimento .

(Ramírez de Carrión, 1629, 129).

En las obras de los siglos XVI y XVII , se opta por la denominación de “mudo” o “mudo sordo”: *Tratado legal sobre los mudos* de Lasso; La desgraciadamente desaparecida *Doctrina para los mudos sordos*, del maestro fray Pedro Ponce, inventor de este arte milagroso; o la de Juan Pablo Bonet *Redvction de las letras y Arte para enseñar a Ablar los mvdos*. La nueva denominación “sordos y mudos” o “sordomudos”, que substituía a la de “mudos” o “mudos sordos” se sitúa en el periodo de la creación de los primeros colegios de sordos, en el periodo de la institucionalización de la educación para estas personas. Y surgió en esa lucha por la claridad de las palabras y las cosas. El abate L'Épée, tras otros y con otros, insistía en que la mudez era la consecuencia de la sordera. Él generalizaría, en vísperas de la Revolución Francesa, la fórmula *Sourd et muet*, “sordo y mudo” y su uso suponía una mayor comprensión del silencioso mundo en que estas personas vivían. La nueva denominación acompañaba al mayor logro en la Historia de su Educación. Ese cambio se produjo en el último tercio del siglo XVIII,

donde ya sí se opta por el término Sordomudo, en la obra de Lorenzo Hervás y Panduro, la *Escuela española de Sordomudos ó arte para enseñarles á escribir y leer el idioma español*. En el siglo XIX, se da la formación del compuesto “sordo-mudo” y lo encontramos en el título de las obras de Sicard, Bébien y demás autores franceses. En España, se usa preferentemente el término “sordomudo” excepto en las obras de Tiburcio Hernández, *Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español* y en la de Juan Manuel Ballesteros y Francisco Fernández Villabrille, *Curso elemental para la instrucción de sordo-mudos*, por citar solo algunas de las que aparecen en los programas analizados. Hoy, el empleo del término “sordo”, supone considerar la concepción sociocultural de los miembros de una comunidad con identidad propia: la comunidad sorda. Durante el siglo XX aparece la denominación precisa de este colectivo y se eliminan las connotaciones erróneas y peyorativas que desde el prisma actual pueden achacarse a los primeros programas.

1.2. Consideración social de la sordera

Otra cuestión clave es la consideración social de las personas con sordera, dado que es sabido que antiguamente se pensaba que estas personas no eran educables, siendo este uno de los calificativos menos execrables aunque sin ningún fundamento, puesto que se le asignaban otros muchos como el castigo divino, sin capacidad ni posibilidad de socializar ni, por tanto, ser sociables. Tal era su ínfima consideración que se abogaba incluso por el sacrificio de los niños que presentaban esta minusvalía. Solo el “arte” para enseñar a hablar a los “mudos” podía operar esta transformación considerada tantas veces hasta entonces como cosa “milagrosa”.

En cuanto a la educabilidad de estas personas y las posibilidades de aprendizaje de lenguas y de todo tipo de conocimientos científicos, ya en el siglo XVI, Ponce de León dejó testimonio de su magisterio.

La evolución de la consideración socioeducativa de personas con sordera se plasma también en los programas analizados. Con la progresión cronológica de los mismos se observa la progresión del concepto y consideración de la sordera. Y no solo en cuestión de nomenclatura, como se describía más arriba. La concepción propia de la sordera va progresando hacia una convicción absoluta en torno a la íntegra educabilidad

de personas con sordera, con fundamento y prueba evidente de los logros alcanzados desde los primeros programas herencias de nuestros propulsores Pablo Bonet y L'Épée hasta nuestros autores coetáneos, como Moody y otros y Perelló y Frigola.

La proliferación de programas de la naturaleza de los analizados en este trabajo y de otra índole con el paso del tiempo y fundamentalmente en la actualidad pone de relieve la preocupación candente por el asunto de la educabilidad de personas sordas, iniciada por solo algunos eruditos de nuestros ancestros. De la revisión superficial de los programas más actuales se aprecia fácilmente la apertura hacia nuevos objetivos planteados en los programas específicamente diseñados para personas sordas, como por ejemplo el desarrollo de habilidades sociales, de atención temprana, etc.

Ya en la literatura especializada basada en las investigaciones con alumnos sordos se han desterrado ciertos mitos y prejuicios, de distinta naturaleza: psicológicos, fisiológicos, jurídicos y religiosos (Selva, 1973), que han persistido durante mucho tiempo sobre la sordera. El más importante para contextualizar la esencia de los programas es la poca o, en todo caso, diferente capacidad de aprendizaje del niño sordo (por situarnos en momentos históricos más recientes, sin duda más alentadores).

Por último, desde el punto de vista de los objetivos o esencia de enseñanza de personas sordas se ha apreciado que los programas han experimentado cambios considerables desde su inicio hasta la actualidad. Los propósitos de los programas pioneros estaban muy vinculados a la educación religiosa y la necesidad/posibilidad de seguir los preceptos de una vida religiosa, de marcada trascendencia en el contexto y tiempo en los que surgen. Momentos posteriores marcados por otros objetivos educativos también ponen de manifiesto el cambio de objetivos en los programas educativos, con horizonte en la plena inserción social de personas con problemas auditivos serios, en perjuicio de la preocupación por la educación religiosa que pasa a ser ínfima o nula. E incluso, se ha mudado la perspectiva formativa, pretendiéndose en la actualidad la inserción laboral de estas personas, lo cual cuenta evidentemente con el apoyo de otros campos fuera del educativo, como las medidas legales, sociales e institucionales que contribuyen a tal finalidad.

No obstante, la competencia lingüística sigue estando en la base de la educación de las personas privadas de la audición o con ella muy mermada. La utilización de esta

competencia para completar la habilidad comunicativa de estas personas, no solo entre ellas sino también con el resto de la sociedad, se convierte en una constante que puede apreciarse fácilmente en el progreso de los programas objeto de estudio. En este sentido, se aprecia también una mayor diversificación de enfoques de programas, debido a que en los momentos actuales son mayores las opciones comunicativas de estas personas, como consecuencia de los avances médicos que propician además del empleo de la lengua de signos el aprovechamiento de los restos auditivos para incrementar su percepción auditiva, con el consecuente beneficio en la adquisición, desarrollo y dominio del código lingüístico oral, lo que mejora por sí solo la competencia comunicativa de los sujetos.

2. CONTRASTE HISTÓRICO CONTEXTUAL

El cuadro que sigue contiene la enumeración de los programas analizados diferenciados de acuerdo con el criterio del contexto geográfico en el que se gestó, del cual se ha extraído la información necesaria en este trabajo de investigación, que se detalla a continuación, con propósito de responder a los objetivos planteados.

Cuadro 5.1. Marco contextual en el que aparecen los programas

CONTEXTO ESPAÑOL	CONTEXTO FRANCÉS
Programa <i>Redvction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mvdos</i> (Pablo Bonet)	Programa <i>Cours élémentaire d'éducation des sourds et muet</i> (Deschamps)
Programa <i>Pronvnciaciones generales de lengvas</i> (Baptista de Morales)	Programa <i>La véritable maniere d'instruire les Sourds et Muets, confirmée par une longue expérience</i> (Épée)
Programa <i>Escuela española de sordomudos ó Arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español</i> (Hervás y Panduro)	Programa <i>Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance, pour servir à l'éducation des sourds-muets, et qui peut être utile à celle de ceux qui entendent et qui parlent</i> (Sicard)
Programa <i>Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español</i> (Hernández)	Programa <i>Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets</i> (Bébian)
Programa <i>Curso elemental de instrucción de sordo-mudos</i> (Ballesteros y Fernández)	Programa <i>Plan d'études. Programme de l'enseignement pour les écoles de sourds-muets non subventionnées par l'état</i> (Valade-Gabel y Valade-Gabel)
Programa <i>La enseñanza del sordomudo según el método oral</i> (Barberá)	Programa <i>Manuel de la phonomimie</i> (Grosselin)
Programa <i>Método teórico-práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo, por medio de la palabra hablada</i> (Granell y Forcadell)	Programa <i>Premières leçons de choses et de langue française</i> (Thollon)
Programa <i>Sordera profunda bilateral prelocutiva</i> (Perelló y Tortosa)	Programa <i>Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux</i> (Lauer)
Programa <i>Introducción a la Comunicación Bimodal</i> (Alonso y otros)	Programa <i>Manuel de lecture labiale (exercices d'entraînement)</i> (Istria y otros)
Programa <i>Lenguaje de signos manuales</i> (Perelló y Frigola)	Programa <i>La Langue de signes</i> (Moody y otros)

Para contextualizar este apartado es necesario destacar que hasta el siglo XVIII no se conocen en Francia obras publicadas sobre esta temática. La primera publicación data de 1776 con el título de *Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques; Ouvrage qui contient le Projet d'une Langue Univerfelle, par l'entremise des signes naturels afujettis à une Méthode*. Su autor, el abate L'Épée, explica en su publicación de 1784, titulada *La véritable maniere d'instruire les Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques*, que esta no es más que una segunda edición de la anterior, obra muy demandada y que se había agotado. En este intervalo entre una edición y otra, aparece otra obra francesa de manos del abate Deschamps, de *Orléans*, titulada *Cours élémentaire d'Éducation des sourds et muets*, concretamente en el año 1779. Por otra parte, el primer maestro de sordos reconocido en Francia fue el judío de origen español Jacobo Rodríguez Pereira, contemporáneo del abate L'Épée. Nunca publicó su método, aunque en su enseñanza recurría a un alfabeto manual que podría ser, aunque él mismo lo desmienta, el alfabeto manual español de Juan Pablo Bonet. En este mismo contexto, exceptuando tímidos conatos como los de Ernaud y el del Padre Vanin, que instruye a dos gemelas sordas con las que tomó contacto el abate L'Épée, no se conocen otros autores que publiquen anteriormente.

En España, el interés por la educación de alumnos sordos comienza antes, en el siglo XVI, con la emblemática figura de fray Pedro Ponce de León, como se ha puesto de relieve en la fundamentación teórica de esta memoria, aunque tampoco se conoce su obra escrita, porque no se publicara o bien porque desapareció²². No obstante, en España, Juan Pablo Bonet publica la primera obra didáctica de instrucción de sordos un siglo y medio antes, en relación con la primera obra que se conoce de Francia, la de Charles Michel de L'Épée.

Otra diferencia se refiere a las connotaciones religiosas que esta educación ha tenido. Con el primer maestro español, fray Pedro Ponce, esta “industria” casi milagrosa, “(...) por meritos del Señor San Juan Bautista, y de nuestro Padre San Iñigo (...)”, permitía que sus discípulos sordos, y mudos de nacimiento pudieran “(...) rezar,

22 Se le atribuye un manuscrito donde se contenía el método de Pedro Ponce de León. fray Juan de Castañiza, coetáneo de Ponce de León, en su obra *Historia de San Benito*, impresa en 1583, alude a un libro que este debió de escribir y en el que se supone daba a conocer la manera en que practicaba sus enseñanzas. Sin embargo, cabe la sospecha de que el libro nunca llegó a tomar forma más que en unos breves apuntes soportados en un documento único a dos caras que recuperó Eguiluz Angotia en 1985, de la Biblioteca Nacional (Gascón y Storch de Gracia, 2004).

y ayudar à Misa, y saber la Doctrina Christiana, y saberse por palabra confesar (...)” (Feijóo, 1928, 178). Sin embargo, en las publicaciones del siglo XVII analizadas (*Redvction de las letras o arte de enseñar a ablar los mvdos*, de Pablo Bonet y *Pronvnciaciones generales de lenguas* de Baptista de Morales) no existen referencias religiosas ni intención de incluir la educación religiosa entre sus objetivos.

En Francia, los primeros intentos de educar a sordos están fuertemente marcados por consideraciones de naturaleza religiosa, incluso plasmadas en los objetivos y desarrollo de los programas. Es el caso de las obras de los abates L’Épée, Deschamps y de Sicard. Esta tendencia continuará en Francia, al menos hasta en los programas de finales de siglo XIX. En España, el matiz religioso, del cual fue precursor fray Pedro Ponce de León, no se retoma hasta finales del siglo XVIII con el programa de Hervás y Panduro que imita, en este sentido, la importancia que L’Épée otorgó a la educación religiosa. Con la institucionalización de la educación de sordos, esta enseñanza religiosa se mantendrá, con mayor o menor énfasis, en los programas españoles de los siglos XIX y XX.

Hasta entonces, esta educación en España tenía un carácter privado y privativo, dado que solo se proporcionaba a personas pertenecientes a la nobleza y de forma individual, por supuesto de manera remunerada, de ahí la poca transparencia, celo y difusión de los programas españoles. Ejemplo de ello es el caso del discípulo de Manuel Ramírez de Carrión, el marqués de Priego D. Luis de Velasco, al que se ha aludido en este capítulo, así como los discípulos de fray Pedro Ponce. El preceptorado presente en el ámbito de segundas lenguas o lenguas extranjeras, se da entre los pioneros en la enseñanza de la lengua a personas sordas, extendiéndose esta práctica hasta finales del siglo XVIII.

En Francia, Jacobo Rodríguez Pereira practica este preceptorado con éxito. Sin embargo, el abate L’Épée proporciona una enseñanza completamente diferente: gratuita y para un número elevado de alumnos. Acoge a personas de las clases económicamente menos favorecidas, incluso indigentes. Esto justifica que la difusión de su método fuera mayor, dado que no existía tanto oscurantismo en su obra; y su labor, además de tener como resultado la pronta institucionalización de la educación de sordos en Francia, se extendió a los distintos países europeos a través de maestros que venían de todas partes para aprender su método y adaptarlo a sus correspondientes lenguas. Por otra parte, la

obra del continuador de l'Épée, creada por Sicard, tiene una característica muy singular, sin duda adelantada para su tiempo: se trata de que su método puede ser útil para alumnos también oyentes, pudiéndose compartir con los alumnos sordos, en un contexto que en palabras actuales podría denominarse inclusivo. Así lo expresa en su propio subtítulo.

Sin duda, el contexto español carece de este matiz de generalización de los programas y difusión de los mismos, de tal manera que la creación de la primera aula para sordos se crea el mismo año de la aparición de la obra del jesuita Lorenzo Hervás y Panduro, *Escuela española de sordo-mudos ó Arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español*. Sin embargo, desde el programa *Provinciaciones generales de lengvas*, de Baptista Morales, se vislumbra la posibilidad de educar con los mismos procedimientos tanto a sordos y como a oyentes. El alfabeto manual para sordos no estaba originariamente destinado a ellos sino que era de uso común en las escuelas, aunque en definitiva fue utilizado con sordos, incluso por sus maestros, como el caso arriba aludido de Manuel Ramírez de Carrión y sus discípulos. También, en otros programas del contexto español, como es el caso del seguido por Granell y Forcadell, se hace referencia a un tipo de educación igualmente en uso para oyentes.

En cuanto a la relevancia histórica de los intentos de educación de ambos contextos y de los programas concretos analizados, aunque a España se le reconoce la oportunidad de ser pionera en esta empresa, la preocupación por este menester en el contexto francés goza de mayor impacto y difusión, tanto nacional como internacional. Tal es el caso del programa de L'Épée y de Sicard. Cuentan con seguidores nacionales que difunden el método en Francia y también fuera de ella, incluso en España, como es el caso de Hervás y Panduro²³ y la enseñanza que se dispensaron en las aulas del Colegio Real de Sordo-mudos de Madrid. Esa influencia se demuestra por las traducciones de estos programas al idioma español²⁴ y por las referencias continuas al

23 Siguiendo a Degérando en su obra *De l'Éducation des Sourds-Muets de Naissance*, España se quedará a la cola de los países europeos en cuanto a la institucionalización de la educación de sordomudos: "(...) lorsque nous voyons cette même Espagne, qui se glorifie justement d'avoir produit les premiers inventeurs, être la dernière contrée de l'Europe à posséder un Institut public pour l'éducation des sourds-muets (...)". (Degérando, 1827, II, 213).

24 Según Degérando, Miguel d'Alea fue alumno de L'Épée. "(...) il a embrassé les principes, adopté les méthodes de l'instituteur français; et par une nouvelle singularité, la patrie de Ponce et de Bonet a ainsi

método seguido por estos autores en los programas españoles hasta los últimos años del siglo XIX. No obstante, en vísperas del Congreso de Milán, Valade-Gabel y Valade-Gabel, en su programa que también goza de una gran difusión, pero en esta ocasión limitado al panorama nacional francés, rechaza los procedimientos de los abates L'Épée y Sicard por la complejidad de las explicaciones en las que proliferan signos metódicos inventados y cifras que dificultan la comprensión. Ello se justifica porque a partir de la segunda mitad del siglo XIX aparece un cambio en la tendencia de la metodología de la enseñanza de lenguas que dará lugar a la proclamación de la elección del método oral y de la metodología directa en la educación lingüística, en general, y en la de sordos, en particular. En definitiva, la influencia de los programas franceses ha sido notable hasta mediados del siglo XIX, a partir de entonces dejan de ser tan influyentes, en beneficio de los programas del panorama italiano. Este aspecto también puede observarse en el contexto español, en la obra de Faustino Barberá y en la de Perelló y Tortosa. Aunque el siglo XX recuperará la tendencia de la tradición francesa a la Ortofonía con autores que no hemos abordado en este estudio como es el caso de Jacobo Orellana Garrido.

En España, el programa que ha tenido más difusión ha sido el de Juan Pablo Bonet, tanto a nivel nacional como internacional, aunque por supuesto no tanto como el de L'Épée, porque este es pionero en emplear signos no solo para hablar y comunicarse sino para razonar y traducir, aunque como él mismo reconoce en su método recoja un apartado dedicado a la enseñanza de la pronunciación, para lo cual adapta al francés la propuesta de Pablo Bonet. Por tanto, su contribución original es enseñar a pensar, lo que permitía la interiorización de ideas abstractas. Esta intención, sin duda, es moderna para su época, pues de hecho se refleja bastante más lejana en el tiempo en las obras sobre comunicación bimodal o idiomas signados más o menos exactos que tiene como precedente las formulaciones metodológicas de L'Épée y sus señas metódicas.

A los programas de Hernández y de Ballesteros y Fernández se le han de reconocer y valorar el hecho de que se constituyeron como los primeros planes de estudios para el Colegio de Sordo-mudos de Madrid, el primero en 1815 y el segundo en 1845, respectivamente cuando ya pasó a denominarse Colegio de Sordo-mudos y

reçu de la France l'impulsion et les exemples (...)” (Degérando, 1827, II, 217). En cuanto a las publicaciones de Miguel d’Alea (Cfr. *Ibid.*).

Ciegos de Madrid . Los programas más actuales resultan relevantes en su contexto, y debido a que han proliferado en ambos contextos programas del mismo tipo, han resultado más localistas. Resaltan por su difusión actual los programas de Barberá y Perelló y Tortosa, por su énfasis en la enseñanza oralista. Por otro lado, el programa de Alonso y otros resalta por su enfoque novedoso, estableciendo el puente entre la educación de sordos a través de la palabra y las lenguas de signos dentro de la filosofía de la Comunicación Total y recogiendo planteamientos y recursos que, aunque desde un punto de vista didáctico puedan parecer novedosos, tienen su origen en el método epeista del siglo XVIII.

Algo más tarde que en Francia surge en España el primer programa educativo institucionalizado para el Colegio de Sordo-Mudos de Madrid. Se trata del programa de enseñanza presentado por Tiburcio Hernández en 1814. En 1845, el programa educativo, que tiene como autores a Ballesteros y Fernández, adquiere una importancia considerable en el Colegio de Sordomudos y Ciegos de Madrid.

Con respecto a la finalidad, los programas españoles se afanan principalmente en enseñar la lectoescritura y el habla para mejorar la capacidad lingüística de las personas con sordera. También pretenden iniciar en las habilidades instrumentales básicas: contar, cálculo. Los programas que se diseñan y emplean en el siglo XVII de manos de los autores Juan Pablo Bonet y Baptista de Morales resultan muy similares, su pretensión es la enseñanza de la lectura y escritura pero también de la pronunciación, precisamente para ello reducen el nombre de las letras del alfabeto a sus fonemas característicos y que subyace en el aprendizaje lecto-escritor. Esto es, pretenden la enseñanza de las pronunciaciones esenciales de las letras, presupuesto que aparece inequívocamente en el propio título de ambos programas. La particularidad de la obra de Pablo Bonet es que dispone de un apartado dedicado al arte para enseñar a hablar a los mudos. Programas posteriores, como el de Hernández y el de Barberá, también muestran una clara tendencia hacia la enseñanza simultánea de la lectoescritura y la pronunciación. La escritura en el programa de Hervás y Panduro, se plantea como un aprendizaje previo al de la pronunciación, camino que se aprecia también en el programa de Ballesteros y Fernández. Esta tendencia persiste en España hasta el último tercio del siglo XX. Desde una perspectiva global, marcada por un enfoque bilingüe, los programas actuales proponen enfoques con carácter enfático en la lengua de signos y en la lengua escrita exclusivamente diferenciándose de otros que se centran más en la

desmutización, labiolectura y en la enseñanza de la lengua hablada. Esta premisa se observa fácilmente en los programas actuales, como los de Alonso y otros y el de Perelló y Frigola, cuyas finalidades son más comunicativas y bilingües, en los que se prima la comunicación, con independencia del método empleado, una vez que la lengua de signos adquiere total reconocimiento entre la comunidad sorda, incluso respaldo legal como idioma oficial.

Desde el principio, en el contexto francés, se presta especial atención al desarrollo intelectual y del pensamiento lógico junto a la comunicación, introducido por el primero de los programas del contexto francés, el de l'Épée, y perfeccionado por el programa de Sicard. Ello supone un acierto, dado que está en acuerdo con los presupuestos sobre el desfase cognitivo de los niños con sordera, como se ha detallado en el capítulo primero de este informe.

Partidario de una enseñanza práctica de la lengua, Bébien recurre continuamente a los signos naturales de las personas sordas, convirtiéndose en el primer programa que recurre a la lengua de los sordos para llevarles a la comprensión de la lengua francesa. Sin embargo, en Burdeos, Valade-Gabel y Valade-Gabel rechazan los signos metódicos, por su complejidad pero no los signos naturales en los primeros cursos, y busca con la enseñanza de la lectura y la escritura desarrollar las capacidades lingüísticas de los alumnos, alcanzando el desarrollo cognitivo y cognoscitivo adecuado para el alumno sordo. También Deschamps pretendía educar mediante la lectoescritura al afirmar su propósito de poner a los alumnos sordos en disposición de escuchar leyendo y de hablar escribiendo, aunque se centrara más en la lectura labial y rechazara el recurso a los signos tanto metódicos como naturales. El programa de Grosselin añade la importancia dada al ejercicio nemotécnico y enseña la lectoescritura mediante la asociación de la voz y el gesto, en un método que pretende dar respuesta a la integración de niños sordos en aulas ordinarias. A partir del congreso de Milán y hasta la segunda Guerra Mundial, la finalidad fundamental es enseñar a hablar a los sordos sin el recurso al gesto, como puede observarse en la obra de Thollon (1898), que recoge la denominación de *sourd-parlant* y en la de Lauer. Thollon también incluye como propósito el desarrollo social, recogiendo, acertadamente, pautas necesarias para el particular desarrollo social de niños con problemas de audición, necesarias para este colectivo como se señala en el capítulo inicial.

En el contexto español, aunque se va introduciendo el desarrollo de habilidades instrumentales, mediante disciplinas de estudio de los contenidos y objetivos programados, exceptuando el programa de Ballesteros y Fernández, no se recoge el fomento explícito del desarrollo intelectual, centrándose más en el desarrollo lingüístico y comunicativo que a veces no es más que un aprendizaje de la pronunciación y de las reglas gramaticales. Otra excepción de estos programas en el contexto español es el *Programa elemental de comunicación bimodal*, que va unido al lenguaje y a la socialización, admitiendo los planteamientos teóricos de Vygostki sobre el triángulo del desarrollo integral de la persona: lenguaje, pensamiento y socialización, descritos en el capítulo inicial.

Las finalidades de los programas franceses, al igual que ocurriera con los del contexto español, se diversifican más en beneficio de la comunicación total y bilingüe, como por ejemplo la enseñanza lengua de signos, del programa de Moody y otros. Aunque en programas específicos para sordos postlocutivos se opte por el desarrollo de la lectura labial, como los programa de Lauer e Istria y otros. En efecto, el paso del tiempo ha propiciado la difusión de trabajos en unos y otros contextos, así como de metodologías de enseñanza y recursos facilitadores para ella, lo cual justifica las analogías entre los programas diseñados en ambos contextos. Esta aseveración puede observarse de forma más perfilada en el contraste dedicado a los modelos didácticos de enseñanzas de segundas lenguas para alumnos sordos, que se presentan a continuación.

3. CONTRASTE DIDÁCTICO GENERAL

A partir del cuadro siguiente que incluye la cronología de aparición de los programas analizados se realiza el contraste progresivo de los mismos, a lo largo de los cuatro últimos siglos que han sido considerados objeto de esta investigación.

Cuadro 5.2. Cronología de los programas

SIGLO	AÑO	PROGRAMA
XVII	1620	Programa <i>Redvction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mvdos</i> (Pablo Bonet)
	1623	Programa. <i>Pronvnciaciones generales de lengvas</i> (Baptista de Morales)
XVIII	1779	Programa <i>Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets</i> (Deschamps)
	1784	Programa: <i>La véritable maniere d'instruire les Sourds et Muets, confirmée par une longue expérience</i> (Épée)
	1795	Programa: <i>Escuela española de Sordomudos ó Arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español</i> (Hervás y Panduro)
	1799	Programa: <i>Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance</i> (Sicard)
XIX	1815	Programa: <i>Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español</i> (Hernández)
	1827	Programa <i>Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets</i> (Bébian)
	1845	Programa: <i>Curso elemental de instrucción de sordo-mudos</i> (Ballesteros y Fernández Villabrille)
	1879	Programa: <i>Plan d'études. Programme de l'enseignement pour les écoles de sourds-muets non subventionnées par l'état</i> (Valade-Gabel y Valade-Gabel, A.)
	1881	Programa: <i>Manuel de la phonomimie</i> (Grosselin)
	1895	Programa: <i>La enseñanza del sordomudo según el método oral</i> (Barberá)

	1898	Programa: <i>Premières leçons de choses et de langue française</i> (Thollon)
XX	1920	Programa: <i>Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux</i> (Lauer)
	1928	Programa: <i>Método teórico-práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo, por medio de la palabra hablada</i> (Granell y Forcadell)
	1989	Programa: <i>Introducción a la Comunicación Bimodal</i> (Alonso y otros)
	1992	Programa: <i>Sordera profunda bilateral prelocutiva</i> (Perelló y Tortosa)
	1992	Programa: <i>Manuel de lecture labiale</i> (Istria y otros)
	1998	Programa: <i>Lenguaje de signos manuales</i> (Perelló y Frigola)
	1998	Programa: <i>La langue des signes</i> (Moody y otros)

En cuanto a los recursos, se observa una progresión hacia el incremento del empleo de recursos visuales, primero del alfabeto manual o dactilológico a lo largo del periodo estudiado ya que es aceptado por todos los autores de los programas. También el lenguaje de signos naturales constituye un recurso visual importante en la mayoría de los programas analizados aunque en distintos programas se opte por las señas metódicas y en otros se niegue por completo el recurso a cualquier signo gestual. En segundo lugar, desde los inicios se recurre al dibujo y a las imágenes tanto de objetos como de las posiciones de los distintos órganos que intervienen en la articulación correcta de los distintos fonemas. En tercer lugar, se da el empleo de esquemas, láminas, viñetas. En efecto, la estimulación visual cobra paulatinamente más relevancia en los programas de enseñanza para niños con deficiencias auditivas analizados. Ello puede observarse en todos los programas analizados de sendos contextos.

En cuanto a la modalidad comunicativa se comenzó a emplear la modalidad viso-gestual, primero con la dactilología y después con los signos metódicos cuyo empleo se fue reduciendo dejando paso a los signos naturales o lenguas de signos de las comunidades sordas y que no tenían ninguna relación con los gestos que aceptaba el método directo. El congreso de Milán (1880) marcó un hito importante en el empleo de los recursos que ponen en juego la modalidad viso-gestual, como se indica en el capítulo dedicado a la didáctica de las lenguas. Y ello se observa a simple vista en el análisis con prisma didáctico de los programas analizados. En tal congreso se rechaza el empleo de los signos en beneficio de la adquisición de la lengua oral. La evolución de este aspecto puede comprobarse en la comparación de los programas anteriores al congreso de Milán y los que se gestan posteriormente como el de Barberá, Granell y Forcadell y el de Perelló y Tortosa, en el contexto español; el de Thollon y el de Lauer, en Francia. De hecho, existen bastantes similitudes en la fundamentación que subyace en ellos. El de Hervás y Panduro está fuertemente marcado por el de L'Épée, mientras que el de Thollon emplea una orientación metodológica similar a la de Valade-Gabel y Valade-Gabel en Francia y a la de Barberá y Granell y Forcadell en el contexto español.

En la implementación de los programas analizados pueden observarse tres momentos diferentes que marcan en gran medida las cuestiones metodológicas de los mismos. En primer lugar, se alude en la literatura especializada y se observa en los propios programas, un primer momento, periodo y contexto de aplicación que se conoce como preceptorado, según se ha descrito en el capítulo segundo de este informe de investigación. Consiste, a grandes rasgos, en la enseñanza de hijos de la nobleza, generalmente, a cargo de un preceptor o maestro que se ponía al servicio de la casa noble. A esta ideosincracia pertenecen los programas iniciales, el de Bonet y el de Deschamps.

Por otra parte, la educación estaba en manos de las órdenes religiosas lo que imprime a esta enseñanza un marcado carácter propio de las prácticas de las instituciones o congregaciones de las que formaban parte sus maestros. De hecho, se observa también en el tipo de actividades como el rezo y exposición públicas sobre los sacramentos y el catecismo para demostrar el potencial de educabilidad de discípulos sordos, etc. Es el caso de programas sucesivos, como el de l'Épée, de Hervás y Panduro o Sicard. Son los primeros programas institucionalizados pero no en contextos

religiosos sino en contextos especiales y específicos para niños con problemas auditivos.

Los programas diseñados por autores laicos tienen las referencias al componente religioso propias de la época en que se diseñaron y que no difieren de las encontradas en centros ordinarios. La diferencia más importante con respecto a la educación de los oyentes se establece en la educación lingüística. De esta condición participan programas como el de Ballesteros y Fernández, Valade-Gabel y Valade-Gabel o Barberá.

En los programas más actuales, se observa una tendencia a la implementación inicial de programas, esta vez en centros ordinarios de integración preferente para niños con discapacidad auditiva en aulas de apoyo, que se pueden iniciar incluso en las aulas ordinarias con sus compañeros sin deficiencias auditivas, en el marco de una educación inclusiva. Se apuesta por una diferenciación de los alumnos para la enseñanza de un sistema de comunicación, de manera que aquellos que no poseen capacidad auditiva o esta está muy afectada prefieren la lengua de signos mientras que los que presentan una discapacidad auditiva que le impide la normal adquisición del lenguaje oral pueden hacerlo con la ayuda de recursos auditivos y la intervención logopédica necesaria. Ello se observa en los programas más actuales, como el de Perelló y Frigola, pero también en otros anteriores como el de Grosselin en Francia o en España los de Alonso y otros y el de Granell y Forcadell, en el que se afirma explícitamente la posibilidad de emplear su programa con niños con una audición normal. Las leyes educativas, a partir de los años 90, tanto en el contexto francés como español, realizan una apuesta por la integración escolar, de tal suerte que los programas actuales en ambos contextos se caracterizan por su enfoque inclusivo, es decir, permiten su aplicación en centros ordinarios o en centros ordinarios de integración preferente para personas con deficiencias auditivas, a los que empiezan a denominarse, desde un punto de vista pedagógico, alumnos con necesidades especiales relacionadas con el lenguaje.

Esta tendencia también se hace extensiva hacia programas específicos, esto es, para el lenguaje, en perjuicio de programas educativos generales para la educación en general de niños con deficiencias auditivas, puesto que éstos siguen una programación educativa similar al resto de los alumnos sin problemas, si acaso con adaptaciones que no estarán solo predeterminadas ni tampoco exclusivamente derivadas del déficit auditivo. En esta línea, aparecen otros programas en los tiempos contemporáneos que

están orientados a la atención de otras necesidades educativas que puede presentar los alumnos, de forma individual o colectiva, con problemas auditivos. Ello resulta inédito, dado que la preocupación casi exclusiva de los programas iniciales era la educación lingüística como base para otra formación: la religiosa fundamentalmente, como se ha apuntado más arriba.

Evidentemente una diferencia esencial de enfoque de los programas actuales con respecto a los ancestrales deriva de la proliferación y avance de los recursos de amplificación auditiva, descritos en los capítulos iniciales de este trabajo, que han propiciado que algunos alumnos aprovechen al máximo la funcionalidad de sus restos auditivos. Ello ha coadyuvado la posibilidad de la comunicación bilingüe de las personas con problemas graves de audición. En efecto, muchas personas han podido hacer uso de sus restos auditivos para adquirir y desarrollar, de manera más fácil y eficaz, su competencia comunicativa en la lengua de la comunidad oyente.

Se hace patente también la consolidación de la Lengua de Signos, pues en los programas contemporáneos se apuesta por su enseñanza como primera lengua, versus el empeño de los primeros programas cuya finalidad era enseñar solo la lengua de la comunidad oyente, aun empleando para ello distintos signos como medio de aprendizaje. Sin embargo, el objetivo final era la enseñanza de la lengua oral y escrita. Programas más modernos, como el de Moody y otros y el de Perelló y Frigola son representativos de la apuesta decidida por la enseñanza bilingüe de la lengua de la comunidad oyente en su vertiente escrita y de la lengua de signos, toda vez que se trata de la lengua deseada y aceptada por la comunidad sorda, que le otorga una identidad, además de ser una lengua que reúne los mismos requisitos funcionales y prácticos que todas las lenguas, y que es incluso reconocida por la Administración política como lengua oficial de Estado. En todo caso, se atisba la propuesta por la complementariedad, lo que se ha denominado bilingüismo, y se ha desterrado el dilema ancestral.

4. CONTRASTE METODOLÓGICO PARTICULAR

Teniendo en cuenta la periodización seguida por Urbano (2003) adaptada de Germain (citado en Urbano, 2003, 113) se consideran los dos últimos periodos que son los que interesan a los objetivos de esta tesis, dado que no se han encontrado programas editados para personas con déficits auditivos previos a estos periodos. Los programas seleccionados en este estudio de casos pertenecen a los periodos que recogen la tabla siguiente:

Cuadro 5.3. Periodización de los programas

PERIODO	PROGRAMA
SEGUNDO PERIODO (S. XVI-XIX)	Programa: <i>Redvction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mvdos</i> (Pablo Bonet)
	Programa: <i>Pronvnciaciones generales de lengvas</i> (Baptista de Morales)
	Programa: <i>Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets</i> (Deschamps)
	Programa: <i>La véritable maniere d'instruire les Sourds et Muets, confirmée par une longue expérience</i> (Épée).
	Programa: <i>Escuela española de Sordomudos ó Arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español"</i> (Hervás y Panduro)
	Programa: <i>Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance</i> (Sicard)
	Programa: <i>Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español</i> (Hernández)
	Programa: <i>Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets</i> (Bébian)
	Programa: <i>Curso elemental de instrucción de sordo-mudos</i> (Ballesteros y Fernández)

	Programa: <i>Plan d'études. Programme de l'enseignement pour les écoles de sourds-muets non subventionnées par l'état</i> (Valade-Gabel y Valade-Gabel)
	Programa: <i>Manuel de la phonomimie</i> (Grosselin)
	Programa: <i>La enseñanza del sordomudo según el método oral</i> (Barberá)
	Programa: <i>Premières leçons de choses et de langue française</i> (Thollon)
TERCER PERIODO (S. XX)	Programa: <i>Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux</i> (Lauer)
	Programa: <i>Método teórico-práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo, por medio de la palabra hablada</i> (Granell y Forcadell)
	Programa: <i>Introducción a la Comunicación Bimodal</i> (Alonso y otros)
	Programa: <i>Sordera profunda bilateral prelocutiva</i> (Perelló y Tortosa)
	Programa: <i>Manuel de lecture labiale</i> (Istria y otros)
	Programa: <i>Lenguaje de signos manuales</i> (Perelló y Frigola)
	Programa: <i>La langue des signes</i> (Moody y otros)

Situados en el segundo periodo se observan diferencias en las metodologías en los distintos programas. En un primer momento, el programa de Pablo Bonet tiene una metodología específica y original para su época de gestación. Muestra algunas especificidades que son muy destacables desde un punto de vista pedagógico didáctico. En efecto, Comenius (citado en Germain, 1993, 85) afirma que la didáctica es arte de enseñar, palabras que emplea explícitamente Pablo Bonet en el propio título de su obra. Pero además, Pablo Bonet comienza a emplear como recurso didáctico las imágenes o

grabados con el alfabeto manual (Cfr. Anexo 1.1.3. - 1.1.5.), porque así lo recomienda el colectivo al que se dirige, las personas sordas.

No obstante, con las particularidades aludidas podría considerarse que el método de Pablo Bonet puede considerarse un método tradicional práctico y el de Baptista de Morales emplea un método tradicional teórico de enseñanza de lengua presentando la gramática explícita y ejercicios memorísticos y de repetición para el aprendizaje de la misma. La nueva particularidad de la reducción de las letras que emplea tanto Pablo Bonet para enseñar la lectoescritura como Baptista de Morales, puede considerarse, sin duda, como otra originalidad y acierto, en su contexto de producción. Ambas obras resultan originales, sin entrar en la polémica suscitada, contemplada en el segundo capítulo de este trabajo, en torno a cuál fue la obra que se escribió anteriormente.

Se recurre en el método de Pablo Bonet a un método analítico simplificado por su pronunciación elemental. Este método podría ser empleado con niños sin problemas auditivos, de hecho esta es la ideosincracia del método publicado por Baptista de Morales. En efecto, ambos programas comparten la metodología tradicional de enseñanza de lenguas a niños sordos, según puede observarse en la descripción de esta metodología, explícitamente presentada en el apartado correspondiente del segundo capítulo.

En cuanto al algoritmo didáctico de la obra de Pablo Bonet, primero muestra el alfabeto con las manos y lo asocia con sus grafías correspondientes, mayúscula primero minúscula después, y, por último, le enseña la pronunciación de las letras, explicando y ensayando la articulación adecuada de la misma y los esfuerzos fonoarticulatorios, siendo la escritura previa o simultánea a la enseñanza de la pronunciación. El método comienza con letras simples, para pasar a las sílabas de dos letras y palabras de dos sílabas y así sucesivamente, utilizando un signo para representar tal unión. En cuanto a la morfología, reduce la proposición a tres partes: nombres, verbos y conjunciones (adverbios, preposiciones e interjecciones). Es otra de las reducciones que practica con respecto a la gramática tradicional. En cuanto a los recursos para la enseñanza de la semántica recurre a situaciones y vivencias para los nombres abstractos. El alumno memoriza el alfabeto manual y deletrea con las manos palabras. Se vale de los gestos o señas naturales para determinar los tiempos pasado, presente y futuro. Memoriza listas de palabras sobre elementos de la oración: preposiciones, conjunciones que resultan

difícil de comprender. Utiliza preguntas cotidianas y objetos cotidianos para comprobar el progreso en la expresión. Se trata de una práctica de intervención y evaluación simultánea. Por último, emplea una lengua de cuero para explicitar la colocación de este órgano en la producción de los sonidos.

El programa de Baptista de Morales introduce como complemento la grafía (orientación y diseño), la ortografía y dimensiones formales de la expresión escrita, que puede realizarse con otros alumnos. Sigue un algoritmo didáctico similar al del programa de Bonet para la enseñanza de la lectoescritura y pronunciación. Emplea el alfabeto manual como especificidad para todos, especialmente para los discípulos sordos, detallando la posición y orientación digito-manual. Además, propone, igualmente, una reducción de las letras. Como su foco de interés es la escritura, pone énfasis en la redacción de textos. Además Recurre a alumnos más avanzados para instruir a los principiantes, de tal suerte que acelera el aprendizaje de la expresión escrita, situándolo en un periodo de 15 días.

En el contexto francés, el *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*, como lo titula su autor, Deschamps, se puede ubicar dentro del preceptorado, como se afirmaba más arriba. La metodología general que sigue se corresponde con el denominado método tradicional teórico de enseñanza de lenguas. Su finalidad es igualmente propiciar la óptima pronunciación de personas sordas, con la particularidad de que intenta que su método sea útil para la comunicación de estas personas en la oscuridad, por lo que también resultará funcional para personas sordociegas. Evidentemente, para lograr este arduo propósito se basa en la comunicación a través de la dactilología. Precisamente, comienza con la enseñanza del alfabeto dactilológico, aunque la verdadera preocupación del autor es conseguir que estas personas dominen la lengua de la comunidad oyente y, principalmente, en su vertiente oral para cuyo aprendizaje se vale de la dactilología y de la lectura labial.

Los métodos siguientes a éstos que se enmarcan en la misma línea metodológica tradicional de enseñanza de lenguas, presentan las variantes propias método tradicional, según las periodizaciones establecidas por los distintos autores (Cfr. Capítulo 3 de la metodología de esta investigación).

El programa de l'Épée propicia la primera enseñanza gratuita de la educación de sordos en Francia, y también, en Europa, fuera de los marcos del preceptorado, con un método tradicional de gramática traducción, aunque con planteamientos en algunas cuestiones, propios del método tradicional práctico de enseñanza de lenguas. L'Épée, sin embargo, propone como finalidad prioritaria enseñar a pensar de forma estructurada en una lengua, en este caso la francesa, creando un sistema de signos metódicos como metalenguaje con el que comunicar ideas. Esta es, sin duda, su mayor aportación y contribución a la comunicación de personas sordas. En este sentido, puede afirmarse que es el precursor de la modalidad de comunicación conocida como idioma signado (Cfr. Capítulo 1). De forma simultánea, pretende la correspondencia de la idea con su expresión escrita, primero con palabras concretas y oraciones simples, después abstractas y compuestas, respectivamente. El programa sigue una progresión gramatical de los contenidos: nombres, verbos, adjetivos, determinantes, artículos, etc. En efecto, se provee de signos a todas las partes de la oración. En cuanto a los recursos es importante en el método de L'Épée el empleo de la pizarra, donde tras una previa modelación los alumnos han de reproducir los signos haciéndolos corresponder con el objeto al que representan. Al igual que el abate Deschamps y más tarde el abate Hervás y Panduro, emplea el escritorio tipográfico, caja donde aparecen las letras. También acude al deletreo mediante el alfabeto manual que adapta de Juan Pablo Bonet, como parte de su metodología. Otras actividades a las que acude en su método son la copia y memorización de palabras escritas, primero en mayúsculas luego en minúsculas. Cuando se trata de acciones complejas recurre a simulaciones para transmitir el significado de las mismas haciéndolas corresponder con su expresión escrita, como se ha apuntado. Como evaluación introduce la novedad de cuestionarios sobre gramática, y otro sobre preguntas relacionadas con la religión para responder en distintas lenguas en los ejercicios públicos, como prueba evidente de que estas personas tenían plena capacidad para comprender ideas religiosas, abstractas y metafísicas.

El programa elaborado por Lorenzo Hervás y Panduro continúa la tendencia metodológica de L'Épée, de hecho hay constancia de que Hervás y Panduro conoció a personas cercanas a L'Épée así como el programa de este, además de su propia obra. Es decir, se aprecia una metodología tradicional aunque también se observa la variante metodológica de su método, considerado práctico, dentro del marco metodológico general de la metodología tradicional. También se observan influencias del método de

Juan Pablo Bonet, por cuanto propone cómo puede hacerse con otras lenguas, en concreto para el portugués y el italiano. Hervás y Panduro no renuncia a la posibilidad de que las personas sordas puedan comunicarse de forma oral, pero su tendencia principal es la enseñanza de la lectoescritura, además de iniciarles en la educación de ideas sociales, morales y religiosas, a través precisamente del lenguaje escrito. A ello dedica su capítulo más importante, según el propio autor, y en el cuarto capítulo aborda cómo aprender el código oral. Reserva los signos para explicar las partes de la lección como ya hiciera L'Épée, reduciendo la utilización de signos innecesarios, con la excepción de entender al profesor, especialmente en los primeros momentos. En este intento de reducir los signos, a diferencia del método de L'Épée hace corresponder y enseña cada parte de la oración con las iniciales escritas de la misma (Cfr. Ficha correspondiente, por ejemplo, n. s.: nombre sustantivo), enseñanza que precede la enseñanza del discurso, ayudándose de esquemas, situaciones vivenciales y ejemplos de cómo ligar los gestos. Reproduce las letras a través del alfabeto manual. También emplea el escritorio tipográfico y sus tableros a cuadrículas, lápices de colores, dibujos, letras manuales... La evaluación final del programa se realiza mediante la exposición pública de un cuaderno con resúmenes de la doctrina cristiana.

En España, el método de Tiburcio Hernández no se aparta de la metodología teórica tradicional de enseñanza de lenguas. En efecto, el programa de Tiburcio Hernández continúa en España la utilización de procedimientos propios de la metodología tradicional. En realidad, este programa rescata muchos de los fundamentos y estrategias del programa de Pablo Bonet, execrando el recurso a los signos y a los gestos de los programas franceses como el del abate L'Épée o el abate Sicard. Es el primer programa institucional que se imparte en España, simplificando el programa de Pablo Bonet en cuanto al sistema de pronunciación, aunque en otras dimensiones es diferente. Comienza enseñando las letras y su pronunciación y su escritura, tomando como criterio de avance la aprehensión de las anteriores, acudiendo a una evaluación formativa. La jerarquía de la nomenclatura consiste en empezar con las palabras más necesarias para completar la comunicación con los alumnos y a continuación aborda los campos de nombres y estado físico, el cuerpo y sus partes, los nombres de alimentos básicos, los vestidos, etc., como puede observarse en la ficha correspondiente a este programa. En cuanto a los verbos empieza con la enseñanza de los tres tiempos verbales, para lo cual elabora un listado que se inicia con el infinitivo. A continuación,

trabaja los modos verbales y la voz pasiva, entrando a continuación a desarrollar las expresiones verbales. Como recursos es destacable la aportación de estampas con las palabras y su dibujo sobre su pronunciación, criticando la técnica del espejo, los gestos imitativos del profesor, etc. sin recurrir al alfabeto manual, aunque se vale en un primer momento de gestos manuales. Simultanea la enseñanza de la lengua oral y la escrita.

El programa de Ballesteros y Fernández, bastante más tarde, en 1845 será el que se institucionalice en el Colegio de Sordo-mudos de Madrid. Es el primer plan con temporalización. Esta dimensión de la institucionalización es importante porque supone cambios significativos inevitables en la esencia metodológica, desde aplicaciones más individuales a alumnos, especialmente en el contexto español, como se ha expresado en el apartado anterior a este, realizadas directamente por el especialista creador del método hasta implementación de los programas por maestros especialistas, debidamente formados, y a colectivos de alumnos con la características común de estar privados de la audición en colegios de sordos. No obstante, el marco metodológico en el que se inscribe este programa es cercano al método tradicional práctico-teórico.

También en el marco francés permanece la apuesta por la metodología tradicional en sus distintas variantes, de manos de los autores Sicard y Bébien. El de Sicard se basa en el de l'Épée, del que es discípulo. Diseña el curso relatando la memoria de su utilización con su alumno sordo, Massieu, aunque lo generaliza para el resto de sordos, con la particularidad de su utilidad para personas oyentes, como indica en su propio título. Al pasar a la Institución de sordos de París, incorpora este método a la institución. En realidad, es un curso de metafísica y gramática experimentales propias para la instrucción de todos los niños, para la comprensión del habla y de los gestos, incluso del lenguaje figurado, a la vez que pretende combinar ideas y expresar razonamientos en lengua francesa. Con respecto a su estructura, se organiza en 26 capítulos a través de los cuales se describe los distintos medios de comunicación, entendiendo por ello el establecimiento de significados entre los objetos usuales y su imagen o figura dibujada, después continua con su nomenclatura y su tipología, el conocimiento de palabras, seres, cosas y objetos sigue con el resto de la gramática (adverbios, proposiciones, ideas...). Todo ello se acompaña con las grafías correspondientes y cifras para explicar la gramática. La programación tiene una parte práctica, que son modelos de las lecciones anteriores, para orientar su posible implementación en la práctica. Son ejemplos sobre la enseñanza de las preposiciones, el

uso de los nombres, verbos, etc. Comienza con la enseñanza del alfabeto manual, pero más porque lo hacía su maestro, el abate L'Épée, que por convencimiento personal de este conocimiento. Exalta la funcionalidad del sentido de la vista para suplir la falta del sentido auditivo, por lo que los recursos visuales son una constante en su programa. Recurre a los signos naturales de los sordos para la nomenclatura de objetos pero no para la sintaxis. Se puede considerar un método tradicional teórico-práctico de enseñanza de la lengua.

Bébian elabora un programa también de corte tradicional, que continua en parte la tendencia de Sicard, del que es discípulo. Es un manual de enseñanza práctica, concretamente un método práctico-teórico de enseñanza de lenguas, que reconoce el lenguaje natural de los sordos, pero en esta ocasión por primera vez en los programas analizados, empleados de forma espontánea por ellos y no acude a unos signos o lenguaje artificial para propiciar la comunicación durante los primeros niveles de enseñanza. Emplea este lenguaje en la enseñanza del francés, demandando traducciones de una a otra lengua, evaluando de esta manera la comprensión. El tomo primero contiene los contenidos básicos de gramática mientras que el tomo segundo presenta los ejercicios gramaticales y además incorpora el alfabeto manual, el dibujo como primer medio de comunicación, el paso del dibujo al lenguaje gestual, el paso al lenguaje escrito y por último la lectura por gestos. Añade también unas pautas para enseñarles a estudiar. Desde la perspectiva metodológica, coincide con Sicard en el énfasis que otorgó al sentido visual, de ahí la importancia del lenguaje gestual, el dibujo, cuadros con cifras y líneas y la escritura. De hecho, renuncia a la enseñanza de la pronunciación, sustituyéndola por el alfabeto dactilológico. La comprensión pretende conseguirla a través de la escritura y del lenguaje de signos naturales de los sordos. Para la pronunciación, cuya enseñanza no considera obligatoria, presenta en su programa las instrucciones que para ello ideó el abate L'Épée.

Con el programa de Valade-Gabel y Valade-Gabel se inicia una nueva metodología, basada en el método directo (natural, intuitivo y ocasional), que se continúa en el programa de Thollon. Estos dos programas cierran la segunda periodización sobre la metodología para enseñar las lenguas, propuesta en la tabla anterior. Para Valade-Gabel y Valade-Gabel lo importante es también enseñarles el idioma francés en su vertiente escrita, ayudándose como recurso del lenguaje de signos natural de los sordos y evitando cualquier intento de recurrir al canal signado creado

convencionalmente, como los signos metódicos, codificación mediante cifras, etc. Esta es la principal diferencia con respecto a los programas de sus predecesores en su mismo contexto y de amplia difusión como el de L'Épée y Sicard. Este programa se pone en práctica por petición gubernamental pero en escuelas no subvencionadas por el Estado. Igual que el de Ballesteros y Fernández se trata de un programa que aborda la educación en su sentido amplio, con un repertorio de disciplinas de aprendizaje, y no solo la comunicativa-lingüística. Se observa en los programas españoles una clara influencia de contemporáneos del contexto francés como Bébien y Valade-Gabel. La metodología es radicalmente diferente a la de L'Épée, puesto que evita el uso de signos metódicos, en beneficio del lenguaje natural de signos, pero tienen en común el propósito de enseñar a pensar a los alumnos, además de la expresión de ideas, para lo cual emplean preguntas a las que han de responder, después de pensarlas (variante del método directo, conocida como método interrogativo). Ello se justifica por la pretensión común de ambos de compensar la carencia de desarrollo de las facultades intelectuales, consecuencia de la ausencia de estimulación auditiva. Para el fomento de la actividad mental se valen del método socrático de preguntas y respuestas de carácter lógico. Las actividades constan de memorizaciones de principios gramaticales empleando la pizarra, lecturas, composiciones escritas, dactilología, el trabajo individual con cuadernos, textos de dificultad variable, recursos visuales (láminas, estampas...). Se vale del alfabeto manual. La evaluación es de tipo sumativa o final, a través de exámenes cortos para corregir lagunas.

Continúa el método directo con el programa de Grosselin, con una variante fácilmente apreciable, que consiste en el énfasis en el carácter imitativo de las expresiones para propiciar el adecuado modelado del lenguaje oral. Seguido a este carácter, se enfatiza el carácter repetitivo de las actividades para afianzar los conocimientos adquiridos y los avances logrados. En todo el proceso, prima el carácter activo del alumno. De ahí, que se explicita que se trata de una metodología directa, con peculiaridades, de métodos imitativo, activo y repetitivo. Combina los gestos inventados, que no tienen nada que ver con el lenguaje de signos, con las pronunciaciones de sílabas, lo cual según el autor facilita la enseñanza de la lectura y de la escritura. En efecto, es un método de lectoescritura para todos los niños, aunque incluye pautas, estrategias y adaptaciones para niños con sordera y con retraso mental. Se establece intencionalmente la unión estrecha de la enseñanza de la lectura y de la

escritura. Se comienza con la enseñanza de vocales, sílabas directas y después palabras constituidas por estas sílabas, incrementando la longitud de las mismas. Se continúa con las uniones de palabras para generar proposiciones, controlando la ortografía y introduciendo las normas gramaticales, con análisis de este tipo así como análisis lógico, que incluye una serie de signos para las proposiciones. Se introduce un capítulo de estenografía para propiciar la escritura escolar eficaz para la toma de apuntes. Su metodología enfatiza el uso de gestos artificiales, distintos de la lengua de signos o la dactilología, que se corresponden con los elementos fonéticos de la lengua, y será útil para complementar la comprensión del lenguaje oral a través de la lectura labial. En cuanto a la escritura para sordos recomienda enseñarles la escritura estenográfica desde el principio, ya que permite la asociación con el gesto seguido en este método. Se enseña vocabulario, asociándolo a gestos, y a partir de ahí la gramática. Podemos también considerarlo como un método en el que predominan los procedimientos del método oral y directo.

En el programa diseñado por Barberá se hace explícito en el propio título del mismo su intención de enmarcarlo dentro de la metodología oral pura. De hecho, recoge los principios del oralismo, consolidados en el congreso de Milán, después de su larga estancia en Italia para recoger los avances en esta enseñanza en este país. En efecto, este programa está basado en el padre del oralismo, el italiano Julio Tarra. Además de esta apuesta oralista, las actividades confirman que se trata de un método directo e intuitivo, por lo que va incrementando paulatinamente, casi de forma intuitiva, el nivel de dificultad de los aprendizajes. Es un método para enseñar a hablar, que emplea la lectura como instrumento para ello, pero no se ocupa, por su intención anterior, de la escritura. La implicación del alumno es la constante en el programa, de manera que los ejercicios y la pronunciación en directo, con el espejo, etc. son frecuentes. Aparecen gran cantidad de recursos visuales sobre la forma de pronunciación y las expresiones en forma de láminas y dibujos.

En el programa de Thollon se opta por un método oral, intuitivo y ocasional, es decir, utiliza lenguaje y situaciones naturales, parecidas a las que se emplean en el ambiente familiar, aprovechando este recurso. En efecto, en la misma portada de su obra inserta una cita del método natural intuitivo u objetivo, puesto en práctica por parte de los reconocidos autores Pestalozzi y del Padre Girard (Thollon, 1898, 1):

Inspire-toi des procédés de la grande nature. Pour former l'arbre le plus élevé, elle commence par faire sortir de la graine un germe imperceptible. Puis, au moyen d'additions invisibles, mais chaque jour renouvelées et a chaque heure du jour, elle développe d'abord les éléments du tronc, ensuite ceux des branches principales et enfin ceux des branches secondaires jusqu'aux dernières rameaux où s'attache la feuille éphémère.

Este método también ha sido denominado y conocido como método maternal, en el sentido que utiliza todos los recursos de las madres, poniendo énfasis en la comprensión y expresión de los propios alumnos. Emplea la descripción de situaciones, a través del lenguaje escrito, además de recursos visuales (esquemas, viñetas, imágenes...). No obstante, no emplea el lenguaje de signos y esto lo diferencia del programa de Valade-Gabel y Valade-Gabel, aunque fomenta igualmente el desarrollo de habilidades lectoescritoras. Entre las actividades propuestas están el unir oraciones con dibujos y viñetas. La particularidad de este programa es que, en realidad, es un manual para el alumno, de manera que se obvian todas las cuestiones que no están directamente dirigidas al alumnado. Se observa la intención de la conversión del sordomudo a sordoparlante, propia de la metodología oralista, en el mismo título de la obra.

También se aprecia la apuesta por el oralismo en el único programa de una mujer, M. Lauer, que abre los programas analizados en el siglo XX. La autora, que es sorda, pretende reeducar la audición para personas que han perdido la audición, es decir, es para sordos postlocutivos. Para esta rehabilitación auditiva se emplea la palabra y la música, a la vez que se impide la pérdida de su competencia comunicativa. Son frecuentes, pues, los ejercicios orales, con combinaciones muy variadas para estimular la audición y conservar su capacidad lingüística. Se pueden emplear recursos auditivos de ampliación auditiva, como tubos, que luego no se usen de forma cotidiana, para reconocer las pronunciaciones. Al contrario que otros, en un momento inicial se impide la visión de la persona hablante para rehabilitar la audición y aprovechar los restos auditivos. Aunque en momentos posteriores, sí se enseña la lectura labial como complemento de la lengua oral.

Aunque pertenece a la tercera periodización contemplada, el programa de Granell y Forcadell se basa en el método directo, en el método maternal de Girad y Pestalozzi (en concreto Mayo, discípulo de Pestalozzi), intuitivo, oralista y ocasional, al que llama método teórico-práctico de la enseñanza de idiomas. Podemos considerarlo

un método ecléctico. Por ello, todas las lecciones tienen una estructura idéntica que recuerda mucho el método de gramática- traducción. El programa no hace referencia a la lectura labial ni a la desmutización, por lo que resulta válido también para alumnos sin problemas auditivos. Es además, un programa interactivo solicitando al sujeto que exprese las acciones que representa el verbo, bien de forma real bien a través de dibujo. Pretende el desarrollo del lenguaje oral. Para ambas habilidades dedica actividades al desarrollo de todos los sentidos, en especial la vista y el oído. También aborda la comunicación y relaciones sociales con extraños. Se apoya en el extenso uso del diccionario, de hecho propone el diseño de un diccionario específico personal. No hace alusión a la lengua escrita, aunque en el análisis detallado de su obra se observa la inserción de actividades de iniciación tanto a la lectura como la expresión escrita.

Alonso y otros diseñan su programa enmarcado dentro de la enseñanza de sordos en centros de integración y sigue un enfoque comunicativo, con intención de que se establezca una comunicación real, aprovechando todos los recursos de las personas que padecen una deficiencia auditiva: la comunicación total. Si se analiza desde la perspectiva metodológica de la enseñanza de lenguas sigue una metodología de gramática traducción, porque proporciona la enseñanza de reglas gramaticales adaptadas a la población sorda. Esto es, presenta un listado de palabras a las que hace corresponder unos signos y después introduce una serie de reglas gramaticales de forma explícita para pasar finalmente a una serie de actividades que ejemplifica la regla gramatical empleando el vocabulario adquirido. Pretende que este vocabulario y reglas faciliten el intercambio de la comunidad sorda con oyentes, de hecho resalta la importancia del trabajo conjunto de padres y educadores. Emplea, además de los signos, la dactilología y principalmente la lengua castellana complementada con signos, lo cual recuerda nuevamente al programa de L'Épée. Se observan progresos en la utilización de recursos, dado que incorporan un vídeo sobre la lengua de signos, para presentar el vocabulario y las expresiones de oraciones además de la expresión facial correspondiente a los signos manuales y digitales. No obstante, la traducción es el procedimiento fundamental. Emplea los signos o gestos como medio para enseñar la lengua, en este caso española, tanto en su vertiente oral, en un primer momento, como escrita, posteriormente. En todo caso, no se observa la enseñanza directa de la lengua de signos sino de la lengua signada que mantiene, de forma más o menos exacta, la estructura sintáctica de la lengua castellana.

Los programas elaborados por Perelló y colaboradores engloban distintas metodologías. Por un lado, el programa de Perelló y Tortosa se enmarca dentro de lo que sería el método oral, aunque desde una perspectiva muy peculiar, dado que estructura sus enseñanzas en el sistema educativo del momento, en concreto en la etapa de la Educación General Básica. Como método oralista, su pretensión es dotar al alumnado con deficiencias auditivas de la habilidad necesaria para poder practicar con garantías de éxito la comunicación a través del lenguaje oral. Contiene, pues, intervenciones específicas para el aprendizaje planificado de la gramática española, partiendo de la propia lengua oral.

Por otra parte, el segundo programa que presentan Perelló y Frigola *Lenguaje de signos manuales* consiste en un método para la enseñanza de la lengua, pero en esta ocasión tomando como punto de partida la lengua de signos, en un marco educativo actual, denominado escuela inclusiva. Para comprender esta orientación hay que tener en cuenta que recientemente se ha aprobado la lengua de signos como idioma oficial y lengua materna de los niños privados de audición, sin perjuicio de que deban de iniciarse y desarrollar su capacidad lectoescritora, desde una perspectiva bilingüe, tal y como se detallaba en los capítulos iniciales que sirven de fundamento a esta investigación. Perelló y Frigola se centran más en personas con deficiencias auditivas severas que han aprendido la lengua de signos, partiendo de que esta es la lengua de la comunidad sorda, si bien han de complementar este sistema con la lengua escrita, para conseguir la alfabetización de estas personas y propiciar al acceso a la actual sociedad del conocimiento y la información. Puede considerarse un diccionario en el cual se traducen al castellano y al catalán los gestos de la lengua de signos, que se acompaña con textos para practicar la comunicación, acudiendo a la dactilología cuando se trata de palabras desconocidas, de manera que desde el principio se propicia la comunicación tanto a través de la Lengua de Signos como de la lengua escrita. Los textos proporcionan el repaso del vocabulario que previamente se ha enseñado. Estos textos aparecen codificados con caracteres intencionados (puntos suspensivos, guiones, etc.) que se traducen a la lengua de signos, explicitando cómo deben ser signadas determinadas palabras y expresiones. En este sentido, se aprecia fácilmente que se trata de un método de lectura silenciosa, es un método pedagógico para la enseñanza de personas sordas. En cuanto a la metodología de didáctica de las lenguas se emplea una metodología basado en la lectura, para enseñar la lengua escrita a través de los signos o

viceversa. En efecto, pretende servir también para que personas oyentes aprendan a comunicarse a través de la lengua de signos, respetando la estructura sintáctica de cada lengua. En este sentido, difiere sustancialmente del programa anterior, observándose una intencionalidad y actividades diferentes.

El método de lectura labial de Istria y otros pertenece al método audiovisual. Efectivamente, pretende adaptar a la lectura labial los elementos audiovisuales de enseñanzas de lenguas extranjeras a personas que se han quedado sordas tras poseer el lenguaje pero que dominan la lengua de la comunidad oyente. No sigue el enfoque analítico tradicional que considera cada elemento, ya sea consonante o vocal, a través de sus asociaciones, descubriendo que elementos que eran concebidos como visibles no lo eran de forma estable sino que dependían de sus asociaciones. De ahí, que en el programa se incluyan ejercicios que sirven de ayuda para interpretar y completar mentalmente el mensaje. Evidentemente, el sentido visual es fundamental para aprender este método, tanto que se ha de discriminar sonidos cuyo estímulo visual es idéntico o similar. También enfatiza el contexto lingüístico y extralingüístico para interpretar los mensajes correctamente.

Por último, el programa publicado por Moody y otros propone consolidar la lengua de signos dentro del marco de la educación bilingüe, a través de actividades lúdicas, como la representación teatral, contribuyendo también a la búsqueda de identidad de la comunidad sorda. Se restringe el uso de la lengua oral (regla del silencio) para emplear exclusivamente la lengua de signos y, en todo caso, la expresión de gestos, posturas, etc. Paulatinamente se van introduciendo las cuestiones necesarias de la gramática (reglas). Se aprecia, pues, una tendencia metodológica afín a la gramática traducción, añadiendo un matiz importante que es el desarrollo de la expresividad y gestualidad, partiendo de los gestos naturales de los alumnos, por cuanto se analizan las reglas gramaticales e ilustraciones de traducciones de oraciones francesas a la lengua de signos. Metodológicamente es destacable también la inmersión en la lengua que se pretende enseñar, aspecto que se aprecia con gran evidencia en la regla del silencio, y en un contexto lúdico. Se trata de un libro de enseñanza de gramática que se acompaña de otros dos manuales sobre vocabulario, aunque esta similitud con el programa anterior de Perelló y Frigola es una simple apariencia, puesto que los métodos y los contenidos son significativamente distintos. Como recursos se emplea la estimulación visual, la emulación de gestos, posturas, movimientos y

expresiones, las representaciones teatrales y el refuerzo y modelado de los gestos espontáneos de los alumnos, los ejercicios gramaticales y ejemplificaciones de traducciones por un experto en lengua de signos. Coincide con el anterior en la tendencia contemporánea de que los padres de niños sordos y otros adultos interesados puedan beneficiarse de este método para aprender la lengua de signos, dada la preocupación actual por incrementar las posibilidades de comunicación con los hijos sin audición.

En definitiva, como conclusión de este apartado se puede afirmar que se observa la progresión que cabría esperar en los programas de enseñanzas de lenguas, de acuerdo con las periodizaciones propuestas sobre la evolución de la metodología didáctica de enseñanza de lenguas. Aunque, evidentemente, también se aprecia la especificidad de estos programas, en cuanto a procedimientos particulares. El desarrollo es, por tanto, paralelo al avance de la didáctica de las lenguas a lo largo de su historia, con sus periodizaciones.

PROGRAMA	MÉTODO
<i>Reduccion de las letras, y arte para enseñar a ablar los mydos</i> (Pablo Bonet)	MÉTODO TRADICIONAL PRÁCTICO
<i>Pronvnciaciones generales de lengvas</i> (Baptista de Morales)	MÉTODO TRADICIONAL TEÓRICO
<i>Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets</i> (Deschamps)	MÉTODO TRADICIONAL TEÓRICO
<i>La véritable maniere d'instruire les Sourds et Muets</i> (Épée)	MÉTODO TRADICIONAL TEÓRICO PRÁCTICO
<i>Escuela española de Sordomudos ó Arte de enseñarles á escribir y hablar el idioma español</i> (Hervás y Panduro)	MÉTODO TRADICIONAL PRÁCTICO
<i>Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance</i> (Sicard)	MÉTODO TRADICIONAL TEÓRICO-PRÁCTICO

<i>Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español</i> (Hernández)	MÉTODO TRADICIONAL TEÓRICO
<i>Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets</i> (Bébian)	MÉTODO PRÁCTICO-TEÓRICO
<i>Curso elemental de instrucción de sordomudos</i> (Ballesteros y Fernández Villabril)	MÉTODO PRÁCTICO-TEÓRICO
<i>Plan d'études. Programme de l'enseignement pour les écoles de sourds-muets non subventionnées par l'état</i> (Valade-Gabel y Valade-Gabel)	METODOLOGÍA DIRECTA (MÉTODO INTUITIVO)
<i>Manuel de la phonomimie</i> (Grosselin)	METODOLOGÍA DIRECTA (MÉTODO ACTIVO, IMITATIVO, REPETITIVO)
<i>La enseñanza del sordomudo según el método oral</i> (Barberá)	METODOLOGÍA DIRECTA (MÉTODO ORAL, MÉTODO INTUITIVO)
<i>Premières leçons de choses et de langue française</i> (Thollon)	METODOLOGÍA DIRECTA (MÉTODO INTUITIVO)
<i>Método teórico-práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo, por medio de la palabra hablada</i> (Granell y Forcadell)	MÉTODO ECLÉCTICO
<i>Introducción a la Comunicación Bimodal</i> (Alonso y otros)	ENFOQUES COMUNICATIVOS (COMUNICACIÓN TOTAL)
<i>Sordera profunda bilateral prelocutiva</i> (Perelló y Tortosa)	MÉTODO ORAL
<i>Manuel de lecture labiale</i> (Istria y otros)	MÉTODO AUDIO-VISUAL (SGAV)
<i>Lenguaje de signos manuales</i> (Perelló y Frigola)	EDUCACIÓN BILINGÜE: LS/CASTELLANO Y CATALÁN ESCRITO (MÉTODO PEDAGÓGICO LS/LENGUA ESCRITA)
<i>La langue des signes</i> (Moody y otros)	EDUCACIÓN BILINGÜE:LSF/FRANCÉS ESCRITO (MÉTODO SILENCIOSO Y TPR)

CAPÍTULO VI

A MODO DE CONCLUSIÓN Y CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI

A MODO DE CONCLUSIÓN Y CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

El contenido que conforma este capítulo pretende dos objetivos fundamentales. De una parte, dar respuesta concisa y concreta a los objetivos planteados para esta investigación, lo que supone un enorme ejercicio de síntesis de los resultados obtenidos y el análisis realizado con los mismos, que ocupan los dos capítulos que preceden a este. A este apartado es al que se le ha denominado conclusiones de la investigación. Pese al convencimiento de la necesidad de la presentación de tal información en este capítulo, es preciso advertir de la riqueza de detalles trascendentales que necesariamente han de ser obviados y que justifica la presencia de los capítulos anteriores.

De otra parte, como cualquier informe de investigación, en este se dedica otro apartado de relevancia a la proyección, utilización y continuidad de este trabajo. Se trata del apartado denominado prospectiva de la investigación, en el que se abren puertas para la aplicación de los resultados y, especialmente, para la realización de futuras investigaciones a partir de la que se presenta en esta ocasión, que pueden enriquecer y completar los resultados obtenidos en esta.

1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La historia de la educación de personas con deficiencia auditiva es diferente en los contextos español y francés. De una parte, es probable que los primeros conatos de enseñanza programada de estos alumnos se produjera en España antes que en Francia, de otra parte, no cabe duda de que la institucionalización de esos programas y por ende de la educación de estos alumnos se produjera antes en el contexto francés. En efecto, la fecha de inicio de esta investigación puede considerarse, como se presumía en el comienzo de la misma, el siglo XVII, con la aparición de los primeros programas en el contexto español, mientras que en el contexto francés se pospone un siglo la aparición de programas publicados. Por otra parte, si la influencia del primer programa del contexto español ejerce una notable influencia sobre la primera obra de L'Épée, fundamentalmente en su capítulo dedicado al “arte de enseñar a hablar a los sordos”, los programas analizados en el contexto francés influirán notablemente en los analizados en el contexto español: influencia que se constata desde finales del siglo XVIII y que se mantiene, con algunas excepciones hasta prácticamente el último cuarto del siglo XIX, al menos en el Colegio Nacional de Madrid. El contexto español, dejará de ser el referente europeo, recibirá y adaptará en los primeros tiempos de la institucionalización, prácticamente todo el siglo XIX, las propuestas procedentes de Francia, principalmente de las Instituciones de París y de Burdeos.

Con respecto a los programas, han ido experimentando cambios importantes a lo largo de su elaboración e implementación. Cambios notables en cuanto a su naturaleza, contexto de aplicación, metodología, recursos, orientación etc. En primer lugar, con respecto a la orientación se han observado en los programas las orientaciones propias de cada época en cuanto a las posibilidades de las personas sordas. Así, desde unos planteamientos iniciales y prácticas aisladas que atribuyen al “milagro” y al “don” del preceptor, las prácticas “secretas” que permiten al sordo articular palabras y expresarse también por escrito, se da paso a las primeras obras que permiten dar a conocer los caminos a seguir para que de estas enseñanzas puedan beneficiarse otros niños sordos, comenzando así las diferentes propuestas y alternancia de enfoques que apuestan de diferentes maneras por el recurso a los gestos para la enseñanza de la lengua a los sordos. Los cambios hacia un enfoque oralista viene determinado por las tendencias metodológicas generales de enseñanza de lenguas del último cuarto del siglo XIX. La

metodología directa tendrá más fuerza en el contexto francés que en el español y la influencia del Congreso de Milán y el rechazo a los gestos en la educación lingüística de sordos no se dejará sentir en España hasta finales o principios del siglo XX, pasando a recibir los modelos metodológicos del contexto italiano. Otro momento importante en la evolución viene marcado por la apuesta por los enfoques comunicativos, que afianza, en materia de educación de sordos, la filosofía que vino a denominarse comunicación total a partir de los años setenta. En un primer momento, conllevará la utilización del gesto y otros recursos para que se produzca una comunicación efectiva con el niño sordo; más adelante, la consideración de las lenguas de signos como propias de las comunidades sordas y los planteamientos educativos bilingües marcarán la tendencia de finales del XX.

Una de las dimensiones anteriores se refiere, obviamente, a los recursos empleados por cada autor de los programas. Desde esta perspectiva, es fácilmente observable la localización cronológica de cada uno de los programas, aunque como se advertía más arriba sorprende alguno de los medios empleados, si se cuestionan desde el punto de vista del momento histórico en el que se diseñó el programa.

No obstante, ha resultado sorprendente que la didáctica de los programas de enseñanza de cada momento se corresponda en gran medida con la didáctica de la enseñanza de personas sordas como puede observarse en las distintas etapas consideradas. Ahora bien, es necesario advertir que la mayoría de esos programas presentan algunos aspectos didácticos específicos y especiales para esta educación. Por ello, ciertos programas resultan realmente innovadores para la época en la que se elaboraron, como puede observarse perfiladamente en los capítulos anteriores a este, dedicados a la presentación de resultados. El avance en la didáctica empleada en los programas de enseñanza a personas sordas ha seguido hitos particulares de la educación de este colectivo, siendo el ejemplo más evidente y significativo de ello el congreso de Milán, cuya incidencia es incuestionable en los programas de enseñanza para el colectivo de personas sordas, como puede apreciarse fácilmente en los capítulos precedentes. Por tanto, aunque deban enmarcarse los programas analizados dentro de las metodologías determinadas para la enseñanza de lenguas y pueda aseverarse que existe un paralelismo entre ellas, también es necesario afirmar que aunque a la zaga de las tendencias metodológicas coetáneas como puede observarse en el cuadro presentado en

último lugar del capítulo anterior a este que refleja esta dimensión, han tenido un desarrollo particular.

En definitiva, se observa con el paso del tiempo la evolución de la metodología, por un lado, de la enseñanza de lenguas en general, y, por otro lado, de la enseñanza de personas con problemas auditivos en particular. En efecto, sin entrar en grandes detalles que se hacen explícitos en el capítulo que precede a este se ha pasado en los programas del recurso a una metodología tradicional de corte particular, esto es, desarrollado en el marco del preceptorado y con un componente “práctico” propio de las características del método tradicional práctico que despunta en estos siglos y que en el siglo XIX se consolidará con las propuestas del movimiento reformista, al paso a la metodología tradicional en otro marco institucional, esta vez en instituciones propiamente educativas, creadas exclusivamente para la enseñanza de personas con sordera. De esta metodología de corte tradicional se pasó en los programas analizados a una metodología directa que apuesta por el carácter intuitivo y asentada por el método oralista, ya consolidado en esa época para la enseñanza de personas sordas. Seguidamente se pasa a la metodología de enfoque comunicativo, también denominado método de comunicación total, por cuanto se prima por encima de todo la comunicación de las personas con deficiencias auditivas. Por último, se ha apreciado una metodología basada en la educación bilingüe, que reconoce la importancia de la lengua de signos para personas sordas, a la vez que su necesidad de conocer y dominar la lengua oral y especialmente la lengua escrita, para propiciar la comunicación con el resto de la sociedad, y cuyo marco de implementación pasa a ser la escuela bien especial bien ordinaria, según puede observarse en los últimos programas analizados de finales del siglo pasado.

Como consecuencia del cambio en cuanto al marco institucional en el que se implementan los programas y especialmente de los autores que los diseñan se observa también un cambio significativo en cuanto a sus contenidos. Si bien todos tratan de enseñar la gramática, los signos gestuales, los distintos alfabetos dactilológicos o la lengua de signos con un énfasis diferente de acuerdo con el enfoque predominante en la época, la diferencia en cuanto a los contenidos radica en que los primeros programas están fuertemente marcados por las enseñanzas religiosas mientras que paulatinamente se puede ir observando el declive de este matiz, hasta descubrir el carácter absolutamente laico de los programas analizados de los últimos siglos.

En paralelo, se fomenta cada vez más conforme se avanza en el tiempo la competencia comunicativa a la que queda supeditada otras dimensiones, como la indicada en el párrafo anterior; esto es, se observa una tendencia decidida hacia el énfasis en la comunicación de personas con problemas de audición y no solo el desarrollo de la competencia lingüística.

2. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, es conveniente hacer explícito en este apartado, y concretamente en su inicio, la proyección didáctica que puede extraerse de este trabajo de investigación y principalmente de los resultados obtenidos. A este respecto, sin duda, la mayor utilización puede ser la consulta, toma de conciencia y profundización en la historia más representativa de la elaboración de programas de enseñanza para alumnos privados de la audición o con ella mermada: bien con propósito de curiosidad y comparación con otras enseñanzas u otros colectivos, bien con propósito de estudio para alumnos universitarios que pretendan un itinerario formativo relacionado con la educación de personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

Adicionalmente, acudir a esta obra y a sus resultados puede resultar fundamental para aquellos profesionales que se embarquen en la ardua empresa de trabajar con niños con problemas auditivos, con la intención de conocer la historia del tratamiento educativo de estos niños, de los errores cometidos y los considerados aciertos y potencialidades que ciertas intervenciones, metodologías, recursos y actividades han tenido a lo largo de la corta historia de educación de sordos.

De imperativa necesidad resulta este trabajo para aquellos otros profesionales que orienten sus esfuerzos hacia la no menos difícil labor de elaboración de materiales, métodos y programas de enseñanza comunicativos y lingüísticos de personas con sordera, así como otros programas de corte no comunicativo, que pueden complementar a estos, como programas de desarrollo cognitivo, de habilidades básicas, sociales, académicas, aunque es cierto que en los primeros programas se observa una intención clara de trabajar conjuntamente varias dimensiones simultáneamente, si bien, con mayor énfasis en la dimensión lingüística.

Por otra parte, este trabajo puede servir a personas que dediquen su labor profesional y orienten su esfuerzo a tareas más investigadoras. De esta manera, resultaría loable cualquier esfuerzo de indagación y profundización en cada una de las obras analizadas, seleccionadas por su relevancia y difusión. Adentrarse en la vida y obra de cada una de las figuras, cuyas obras han sido objeto de este estudio, por su aportación de incalculable valor para las personas con déficits auditivos que fueron tratados por ellos y por sus discípulos y por las personas posteriores a ellos que también padecieron este déficit que también se han beneficiado del trabajo previo experimentado por los pioneros. El análisis exhaustivo de los contextos en los que se implementaron los programas y el detalle de los resultados obtenidos en los alumnos arrojaría información importante para este campo.

Como continuidad de esta línea de investigación, también podría y sería óptimo aumentar el número de “casos”, en forma de obras relevantes que reúnan los descriptores que tienen las que se han analizado en este estudio, con el propósito de enriquecer más los resultados y los detalles, que han resultados fundamentales, e incluso para obtener otros datos que no se hayan manifestado en este trabajo, debido a la selección de los programa analizados o la rigidez de las interpretaciones subjetivas hecha por la investigadora de esta tesis. Es evidente que sería posible obtener nuevos datos y resultados con otro prisma de análisis, que puede provenir de manos de otros investigadores.

Aunque también podría mudarse el prisma de análisis mediante el empleo de otras técnicas de investigación y por supuesto con otros instrumentos de obtención, registro y análisis de datos, diferentes a los empleados en esta ocasión. Valga como ilustración, la posibilidad de utilización de cuestionarios que se cumplimenten para cada uno de los programas, lo cual agilizaría de una parte la obtención de los datos, con lo que podría en un primer momento plantearse otra modalidad de muestreo, por ejemplo, el aleatorio, y, en un segundo momento, propiciaría un análisis cuantitativo de los mismos, a diferencia del muestreo, registro y análisis cualitativo empleado para este trabajo en cuestión.

De igual forma, enriquecería este estudio y esta línea de investigación, la incorporación de nuevos contextos de análisis, es decir, los países y los autores de procedencia de los programas de enseñanza para personas sordas. Por ejemplo, la

inclusión de Italia, dado que ha tenido una influencia notable en la historia de la educación de estas personas, así como otros panoramas, como Alemania, Inglaterra o Portugal, por mencionar algunos de la Unión Europea con aportaciones importantes al terreno de la enseñanza de personas sordas y al desarrollo de programas para ello.

No obstante, las anteriores no son limitaciones que puedan achacarse al estudio realizado y presentado en esta ocasión, sino más bien sugerencias de continuidad que toda línea de investigación ha de contener, y que contribuyan al incremento y generalización del *corpus* de resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES PRIMARIAS

ALONSO, P. y Otros. (1989). *Introducción a la comunicación bimodal*, Madrid: MEC, CNREE.

BALLESTEROS, J. M. y FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1845). *Curso elemental de instrucción de sordo-mudos*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-mudos y Ciegos.

BAPTISTA DE MORALES, J. (1623). *Pronvnciaciones generales de Lengvas, Ortografia, Efcvela de Leer, Efcriuir, y Contar, y significación de Letras en la Mano*. Montilla: Calle de la Imprenta

BARBERÁ, F. (1895). *La enseñanza del sordomudo según el método oral*. Valencia: Imprenta de Manuel Alufre.

BÉBIAN, R. A. A. (1827). *Manuel d'enseignement pratique des sourds-muets*. Paris: Méquignon l'Aîné, Père.

DESCHAMPS, A. (1779). *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*, suivi d'une dissertation sur la parole, traduite du latin de Jean-Conrad Amman, par M. Beauvais de Préau. Paris: Chez les frères Debure.

ÉPÉE, CH. M. de L' (1784). *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*. Paris: Chez Nyon.

GROSSELIN, A. (1905). *Manuel de la phonomimie ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste*. Paris: Belin Frères, 7^e édition; 1^e édition, 1881.

HERVÁS Y PANDURO, L. (1795). *Escuela española de sordomudos ó arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español*. T. I, Madrid: Imprenta Real. T. II, Madrid: Imprenta de Fermín Villalpando.

- GRANELL Y FORCADELL, M. (1928). *Método teórico-práctico de idioma para la enseñanza del mismo al sordomudo, por medio de la palabra hablada*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos.
- HERNÁNDEZ, T. (1815). *Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español*. Madrid: Imprenta Real.
- ISTRIA, M. y OTROS (1992). *Manuel de lecture labiale. Exercices d'entraînement*. Paris: Masson.
- LAUER, M. (1920). *Conseils aux sourds par un sourd, manuel de rééducation auditive par la parole et les sons musicaux*. Paris: A. Maloine et fils.
- MOODY, B. y OTROS (1998). *La langue des signes*. Vincennes: IVT.
- PABLO BONET, J. (1620). *Redvction de las letras y arte para enseñar a ablar los mvdos*. Madrid: Francisco Abarca de Angvlo.
- PERELLÓ, J. y FRIGOLA, J. (1998). *Lenguaje de signos manuales*, Madrid: CIE Inversiones Editoriales Dossat 2000.
- PERELLÓ, J. y TORTOSA, F. (1992). *Sordera profunda bilateral prelocutiva*. Barcelona: Masson, 4.^a ed.
- SICARD, R. A. (1799). *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance, et qui peut être utile à l'Éducation de ceux qui entendent et qui parlent avec figures et tableaux*. Paris: Chez Le Clere.
- THOLLON, B. (1898). *Le deuxième livre du sourd-parlant. Premières leçons de choses et de langue française*. Paris: Georges Carré et C. Naud.
- VALADE-GABEL, J. J. y VALADE-GABEL A. (1879). *Plan d'études. Programme de l'enseignement pour les écoles de sourds-muets non subventionnées par l'état*. Paris: Delagrave.

FUENTES SECUNDARIAS

- ACOSTA RODRÍGUEZ, V. M. (2000). "Diversidad, comunicación y sordera. Aportaciones desde la investigación psicopedagógica a la educación infantil", *Revista de Educación Especial*, 27, 21-43.
- ACOSTA RODRÍGUEZ, V. M. (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Elsevier-Masson.
- AGUADO ALONSO, G. (1989). *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- AIMARD, P. y ABADIE, C. (1992). *Intervención precoz en los trastornos del lenguaje del niño*. Barcelona: Masson.
- AIMARD, P. y MORGON, A. (1983). *Approche méthodologique des troubles du langage de l'enfant*. Paris: Masson.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- ALEGRÍA, J. (1999). "Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19, 3, 126-140.
- ALEGRÍA, J. y LEYBAERT, J. (1987). *La adquisición de la lectura en el niño sordo*. Madrid: MEC, CNREE.
- ALEGRÍA, J. y OTROS (1990). "Role played by the cued speech in the identification of written words encountered for the first time", *Cued Speech Journal*, 4, 10-23.
- ALMIRALL, R. y OTROS. (1998). *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Mayo.
- ALMIRALL, R. y LLOMBART, C. (1994). "La educación del alumnado sordo. Cambios conceptuales e implicaciones educativas", *Aula*, 23, 72-77.

- ALONSO, A. Y CRUZ, M.^a D. (2003). “Prótesis auditivas. Aros magnéticos. FM. SUVAG. Implantes cocleares”, en JIMÉNEZ TORRES, M. G. Y LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (Coords.). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid: CEPE, pp. 147-171.
- ALONSO, P., GÓMEZ, L. y SALVADOR, M. D. (1995). *Asesoramiento a familias de niños y niñas sordos*. Madrid: MEC.
- ALONSO, P., GUTIÉRREZ, A., FERNÁNDEZ, A. y VALMASEDA, M. (1991). “Concepto e implicaciones. El alumno con problemas de audición. Implicaciones en su desarrollo”, en VV AA. *Las Necesidades Educativas Especiales del niño con Deficiencia Auditiva*. Madrid: MEC, CNREE.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ (Ed.). (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal Universitaria.
- ALVIRA, F. y OTROS (1999). *Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditiva en España: Una aproximación cualitativa*. Madrid: IMSERSO.
- ANDREWS y OTROS (1994). “Deaf children reading fables: using ASL summaries to improve reading comprehension”, *American Annals of the Deaf*, 139, 3, 378-386.
- ANGULO, A. y OTROS (1997). *Audioprótesis: Teoría y Práctica*. Barcelona: Masson.
- ARANDA, R. (2002). *Educación Especial*. Madrid: Prentice Hall.
- ARCAS CUBEROS, M. D. y OTROS (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- ARCE JIMÉNEZ, R. y BELMONTE SÁNCHEZ, L. (2001). *El arte de imprimir*. Melilla: FETE-UGT.
- ARCE JIMÉNEZ, R. y BELMONTE SÁNCHEZ, L. (2002). *Los Sordomudos. Breve Historia (de la Grecia ática a finales del siglo XIX)*. Montilla: Gráficas Mvnda.

- ARMENGAUD, M. J.; BRUANT, M. y COSTA, B. (1985). *Des mots avec les mains*. Toulouse: Milan.
- ARROYO, R. (1998). “Atención temprana y estimulación del desarrollo en el deficiente auditivo”, en DOMINGO, J. y PEÑAFIEL, F. (Coords.). *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Málaga: Aljibe, pp. 61-66.
- ASCHENBRENNER, H. y RIEDER, K. (1990). *Sprachheil-pädagogische Praxis*. Wien: Jugend und Volk.
- ASENSIO, M. M. (1989). *Los procesos de lectura de los deficientes auditivos*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Básica, Social y Metodología, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ASHER, J. J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. California: Sky Oaks Productions.
- ASÍS VALLS Y RONQUILLO, F. (1888). *Memoria relativa a la Escuela Municipal de ciegos y de sordo-mudos de Barcelona*. Barcelona: Litografía de los sucesores de N. Ramírez y C.^a
- AUGUSTO, J. M. (2000). *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos: Un enfoque psicolingüístico*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- AVEROUS, A. y BONNAL, F. (1995). *Didactiques et Langue des Signes Française au collège*. Toulouse: C.R.D.P. de Midi-Pyrénées.
- AYMERICH, C. M. (1981). *Para un lenguaje expresivo del niño*. Barcelona: Hogar del libro.
- BARDIN, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BASIL, C., SORO-CAMATS, E. y ROSELL, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona: Masson.
- BAUTISTA, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.

- BAYLON, CH. y MIGNOT, X. (1996). *La comunicación*. Madrid: Cátedra.
- BÉLANGER, A. (1897). *Catalogue de la Bibliothèque de l'Institution Nationale des sourds-muets de Paris*. Paris: Typographie de l'Institution Nationale.
- BÉLANGER, F. (1978). *La suggestologie*. Paris: Retz.
- BÉLANGER, M. (Dir.). (1886). *Revue Bibliographique Internationale de l'Éducation des sourds-muets et des sciences qui s'y rattachent*. Paris: Typographie de l'Institution Nationale.
- BELLÉS, R. (1995). "Modelos de atención educativa a los sordos", *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 6-17.
- BELLÉS, R. M. y TEBEROSKY, A. (1989). *Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias*. Convocatoria de Proyectos de Investigación de 1985. Madrid: CIDE.
- BELLO, P. y OTROS (1990). *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987). *Psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- BERTHIER, F. (1840). *Les sourds-muets, avant et depuis l'abbé de L'Épée*. Paris: Ledoyen.
- _____(1849). *Discours prononcés en langage mimique*. Paris: Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris.
- _____(1852). *Sur l'opinion de feu le Docteur Itard, médecin en chef de l'institution Nationale des Sourds-Muets de Paris, relative aux facultés intellectuelles et aux qualités morales des sourds-muets; Réfutation présentée aux Académies de Médecine et des Sciences morales et politiques*. Paris: Michel Lévy Frères.
- _____(1868). *Le code Napoléon mis à la portée des sourds-muets*. Paris: Librairie du petit journal.
- BESSE, H. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.

- _____(1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-Crédif.
- BESSE, H. y GALISSON, R. (1980). *Polémique en didactique. Du nouveau en question*. Paris: CLE International.
- BÉZAGU-DELUY, M. (1990). *L'abbé de L'Épée. Instituteur gratuit des sourds et muets*. Paris: Seghers.
- BLOIS, A. L. (1831). *La parole rendue aux sourds-muets, ou essai sur l'enseignement méthodique de l'articulation de la voix*. Paris: Alexandre Johanneau.
- _____(1833). *Des divers moyens de communication à l'usage des sourds-muets, et particulièrement de la parole*. Blois: Felix Jahyer.
- BORNSTEIN, H., SAULNIER, K. y HAMILTON, L. (1980). *Little Red Riding Hood. The Signed English series*. Washington: Gallaudet College Press.
- BOUVET, D. (1989). *La parole de l'enfant. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*. Paris: PUF.
- BRANCA-ROSOFF (1996). "L'abstraction visible ou la sémiotique de Sicard. De la rééducation des sourds-muets à l'éducation des citoyens français", *SIHFLES*, 17, 86-104.
- BREDBERG, G. y OTROS (1997). "Electrodes for ossified cochleas", *American Journal of Otology*, 18, 542-543.
- BRILL, S. M. y OTROS (1997). "Optimization of channel number and stimulation rate for fast continuous interleaved sampling in the COMBI 40+", *American Journal of Otology*, 18, 104-106.
- BUENO AGUILAR, J. J. (1991). *El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BUISSON, S. (1903). *Les Sourds-Muets en France (Étude de leur condition depuis l'abbé de L'Épée jusqu'à nos jours)*. Paris: Librairie Guillaumin.

- BUSTOS BARCOS, M. C. (1998). *Manual de Logopedia Escolar. Niños con alteraciones del lenguaje oral en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: CEPE.
- CALVO, J. C. (1999). *La sordera. Un enfoque sociofamiliar*. Salamanca: Amarú.
- CALVO, J. C. y MAGGIO DE MAGGI, M. (2003). *Audición infantil. Marco referencial de adaptación audioprotésica infantil*. Barcelona: Clip-media Ediciones.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE, Memoria de investigación.
- CARRILLO LÓPEZ, M.^a José. (2008). *Percepción del profesorado de lengua extranjera sobre la integración del componente cultural en el aula de idioma en los centros de Enseñanza Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas de las provincias de Granada y Málaga*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- CARTON, C. (1856). *L'instruction des sourds-muets mises à la portée des instituteurs primaires et des parents*. Paris: Lib. Lecoffre et Cie.
- CASTANEDO, C. (2001). *Bases psicopedagógicas de la educación especial. Evaluación e intervención*. Madrid: CCS.
- CASTILLA VALCÁRCEL, J. (2006). "El sistema auditivo", en GALLEGO ORTEGA, J. L. (Dir.). *Enciclopedia temática de Logopedia*. Málaga: Aljibe, pp. 45-62.
- CAWTHORN, I. y CHAMBERS, G. (1993). "The Special Needs of the Deaf Foreign Language Learners", *Language Learning Journal*, 7.
- CEA D'ANCONA, M. A. (2002). *Análisis multivariable: teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CECILIA, A. (2007). *Atención temprana del niño sordo. La familia en acción*. Madrid: CEPE.
- CESTERO MANCERA, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/libros.

- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: RETZ
- CHOMSKY, N. (2007). *Estructuras sintácticas*. Méjico, D. F.: Siglo XXI
- CNREE (1988). *La integración en el Ciclo Medio*. Madrid: MEC
- CNREE (1998). *Caperucita Roja*. Madrid: MEC. Serie cuentos en Bimodal
- CODEPEH (2003). *Libro Blanco sobre Hipoacusia. Detección Precoz de la hipoacusia en recién nacidos*. Madrid: Ministerios de Sanidad y Consumo.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M.^a P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLL, C. y OTROS (1990). *Desarrollo psicológico y educación III*. Madrid: Alianza.
- COLOMBAT, E. (1873). *Du cours d'articulation dans l'enseignement des sourds-muets*. Paris: L. Larose.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2003). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Sevilla: CEC.
- CORNETT, R. (1967). "Cued Speech", *American Annals of the Deaf*, 112, 3-13.
- CRUZ, M.^a D. (2003). "Clasificación de las deficiencias auditivas. Aspectos audiológicos", en JIMÉNEZ TORRES, M. G. Y LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (Coords.). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid: CEPE, pp. 31-50.
- CURRAN, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press.
- COSTE, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris: Crédif-Hatier.

- DEGÉRANDO, M. (1827). *De l'éducation des sourds-muets de naissance*. Paris: Chez Méquignon l'ainé père, éditeur.
- DELFORGE, F. (1985). *Les petites écoles de Port-Royal 1637-1660*. Paris: Cerfs.
- DÍAZ ESTÉBANEZ, E. y VALMASEDA, M. (1995). "En el camino hacia una educación de calidad para los alumnos y alumnas sordos", *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 45-61.
- DÍAZ-ESTÉBANEZ, E. y OTROS (1996). *Las personas sordas y su realidad social. Un estudio descriptivo*. Madrid: MEC.
- DINVILLE, C. (1995). *Los trastornos de la voz y su reeducación*. Barcelona: Masson.
- DOMINGO, J. (1998). "Sentimientos y papel de la familia. Comprender para actuar", en *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*, Málaga: Aljibe, pp. 73-86.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. (1995). "Los procesos de lectura en los niños sordos", *Revista de Educación Especial*, 20, 61-75.
- _____(1999). "Lenguaje escrito y sordera: ¿sobre qué cuestiones es importante reflexionar?", en DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. y VELASCO ALONSO, C. (Coords.). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia, pp. 47-56.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. y ALONSO BAIXERAS, P. (1994). *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- _____(2004). *La educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- DORMAN, M. P., LOIZOU, P. y RAINEY, D. (1997). "Speech intelligibility as a function of the number of channels of stimulation for signal processor using sine-wave and noise-band outputs", *Journal of the Acoustical Society of America*, 102, 2403-2411.

- DORMAN, M. y LOIZOU, P. (1996). "Improving consonant intelligibility for Ineraid patients with Continuous Interleaved Sampling (CIS) processors by enhancing contrast among channel outputs", *Ear and Hearing*, 17, 308-313.
- DROUOT, E. (1898). *La première éducation du sourd-muet dans la famille & à l'école primaire*. Paris: Librairie Hachette.
- DUMONT, A. (1999). *El logopeda y el niño sordo*. Barcelona: Masson.
- ÉPÉE, CH. M. de L' (1776). *Institution des sourds et muets, par la voie des signes méthodiques*. Paris: Chez Nyon.
- ÉPÉE, CH. M. de L' (1984). *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*. Paris: Fayard.
- FASPAS-CLM (2005). *Guía de recursos para la discapacidad auditiva de Castilla La Mancha*. Castilla La Mancha: FASPAS-CLM.
- FEIJÓO, B. (1928). *Cartas eruditas*, Madrid: Ediciones de "La lectura".
- FERNÁNDEZ CASTILLO, A. y ARCO TIRADO, J. L. (2004). "Dificultades ligadas a deficiencias auditivas", en ARCO TIRADO, J. L. y FERNÁNDEZ CASTILLO, A. (Coords.). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Mc-Graw-Hill, pp. 277-318.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. y SUSO LÓPEZ, J. (1999): *La enseñanza del Francés en España (1767-1936)*. Granada: Método Ediciones.
- FERNÁNDEZ VIADER, M. P. y PERTUSA, E. (1996). "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos", *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 16, 2, 79-85.
- FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (1851). "F. Pedro Ponce de León primer maestro de sordomudos", en BALLESTEROS, J. M. y FERNÁNDEZ VILLABRILLE, F. (Eds.) *Revista de la Enseñanza de los Sordomudos y de los Ciegos*. Madrid: Colegio de Sordomudos y Ciegos, pp. 239-245.

- FERNÁNDEZ VILLABRILLE, M. (1873). *La enseñanza de sordo-mudos y de ciegos de España en las exposiciones de 1867 y 1868*. Madrid: Gregorio Hernando.
- FERRER, A. M. (2002). “Las tecnologías de ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva”, en Soto, F. J. y Rodríguez, J. (Coords) *Las Nuevas Tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad. Actas del II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLOWER, L. S. y HAYES, J. R. (1981). “A cognitive process theory of writing”, *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- FORNARI, P. (1872). *Il sordomuto che parla. Osservazioni e note*. Milano: Tipografia dei Fratelli Rechiedei.
- FOUGERAY, H. y COUËTOUX, L. (1896). *Bibliothèque d'éducation spéciale y Manuel pratique des Méthodes d'Enseignement spéciales aux enfants anormaux*. Paris: Félix Alcan.
- FRESNO RICO, D. (1978). “Historia y metodología de la sordomudez”, *Proas*, 43, 44.
- FURTH, H. (1981). *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid: Marova.
- GAJIC, K., RAMOS, S., CATALÁ, C. y MORA, A. (1985). *Habla y audición: el método verbo- tonal*. Valencia: Nau Llibres.
- GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: CLE International.
- GALISSON, R. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris: Hatier-Crédif.
- GALISSON, R. (1983). *La suggestion dans l'enseignement. Histoire et enjeu d'une pratique tabou*. Paris: CLE International.

- GALLARDO RUIZ, J. R.; GALLEGO ORTEGA, J. L. (1993). *Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe
- GALLEGO ORTEGA, J. L. (1999). *Calidad en la intervención logopédica: estudio de casos*. Málaga: Aljibe.
- _____(2006). *Enciclopedia temática de Logopedia*. Málaga: Aljibe.
- _____(2008). “Lenguaje, comunicación y sordera”, en RODRÍGUEZ FUENTES, A. y GARCÍA GUZMÁN, A. (Coords.). *Deficiencia auditiva. Desarrollo psicoevolutivo y respuesta educativa*. Madrid: EOS, pp. 67-98.
- GALVE MANZANO, J. L. y TRALLERO SANZ, M. (2002). *Adaptaciones curriculares: educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- GAONAC'H, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris:Hatier/Didier.
- GARCÍA FOLGADO, M. J. (2005). *La gramática española y su enseñanza en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX*. Universitat de Valencia: Servei de Publicacions.
- GARCÍA PICO DE PONCE, O. (1981). *Historia de la educación de sordos*. Buenos Aires: Publicaciones Médicas Argentinas.
- GARCÍA VIDAL, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- GARRIDO, C. F., MARTÍNEZ, R. y ARNÁIZ, P. (2001). “Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva”, en GARCÍA, J. M. y PÉREZ, J. (Coords.). *El niño con déficit auditivo en el aula*. Murcia: DM, pp. 225-251.
- GASCÓN RICAÑO, A. y STORCH DE GRACIA Y ASENSO, J. G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*, Madrid: Ramón Areces.

- GATTEGNO, C. (1963). *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- GAUGER, H. M. (1989). *Introducción a la lingüística románica*. Madrid: Gredos
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- GIROD, M. (1997a). *La langue des signes (T. 2, dictionnaire bilingue LSF/ français)*. Vincennes: IVT.
- _____(1997b). *La langue des signes (T. 3, dictionnaire bilingue LSF/ français)*. Vincennes: IVT.
- GIROLAMO, A. (1889). *L'Arte di far parlare I sordomuti alla nascita e l'abbate Tommaso Silvestri*. Roma: Mario Armani.
- GONZÁLEZ CUENCA, A. M. (1994). "Revisión de los códigos y sistemas lingüísticos que pueden utilizarse para la comunicación con el niño sordo", *Revista de Educación Especial*, 19, 75-84.
- GONZÁLEZ MOLL, G. (1992). *Historia de la educación del sordo en España*. Valencia: Nau llibres.
- GRÉGOIRE, A. (1908). *Les vices de la parole*. Bruxelles: J. Lebègue.
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2000). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- GUERRERO, D. y LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2006). "La discapacidad auditiva", en LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (Ed.). *La dignificación del alumno con necesidades educativas especiales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 13-42.
- GUTIÉRREZ CÁCERES, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga: Aljibe.

- _____(2005a). “Problemas relacionados con la audición: evaluación e intervención educativa, en SALVADOR MATA, F. (Dir.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe, pp. 105-126.
- _____(2005b). “El proceso de revisión en la expresión escrita de alumnos sordos de Educación Secundaria”, *Bordón*, 57, 647-658.
- _____(2005c). “El proceso de auto-regulación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de caso en educación secundaria”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, 403-422.
- _____(2006). “La revisión de textos escritos con errores en alumnos sordos de educación secundaria”, *Enseñanza*, 24, 281-294.
- _____(2008). “La lectoescritura en el alumno con discapacidad auditiva”, en RODRÍGUEZ FUENTES, A. y GARCÍA GUZMÁN, A. (Coords.). *Deficiencia auditiva. Desarrollo psicoevolutivo y respuesta educativa*. Madrid: EOS, pp. 67-98.
- ____y SALVADOR MATA, F. (2006). “El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria”, *Revista de Educación*, 339, 435-453.
- GUTIÉRREZ Y VELASCO ALONSO, C. (1999). *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1997). *Introducción a la historia de la logopedia*. Madrid: Narcea.
- GUYOT, L. (1881). *Enseignement des sourds-muets par la parole*. Paris: A Parent.
- HAERNE, De (1863). *De l'enseignement spécial des sourds-Muets, considéré, dans les méthodes principales, d'après la tradition et le progrès*. Bruxelles: Comptoir Universal d'Imprimerie et Librairie Victor Devaux et Cie.

- HELMS, J. y OTROS (1997). "Evaluation of the performance with the COMBI 40 cochlear implant in adults. A multicentric clinical study", *Journal of ORL*, 59, 23-35.
- HERNÁNDEZ PINA, F., BUENDÍA, L. y COLÁS, M. P. (2001). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- HERRERA, V. (2003). *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- HIDALGO, E. e HIDALGO, V. (2006). "La investigación en logopedia", en GALLEGO, J. L. (Dir.). *Enciclopedia temática de logopedia*. Málaga: Aljibe, vol. 1, pp. 227-247.
- HIRSCH, D. (1868). *L'enseignement des sourds-muets d'après la méthode allemande (Méthode-Amman) introduite en Belgique. Souvenirs d'une Visite faite aux Écoles des Sourds-Muets, à Anvers, Bruxelles, Gand et Bruges*. Rotterdam: Chez M. Wyt & Fils.
- HIRZEL, H. (1847). *Notice sur deux jeunes aveugles-sourds-muets*. Genève: Imprimerie de Ferdinand Ramboz.
- http://www.stmeditores.com/pfw_files/cma/ArticulosR/BoletinAELFA/2008/01/106010800040006.pdf.
- INSTITUTION NATIONALE DES SOURDS-MUETS DE PARIS (1896). *Notice sur l'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris depuis son origine jusqu'à nos jours (1760-1896)*. Paris: Typographie de l'Institution Nationale.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1987). *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y minusvalías. Un primer comentario de los resultados*. Madrid: INE.
- ITARD, J. M. G. (1842). *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*. Paris: Méquignon.

- IVARS, A. (1920). “Cuestionario histórico ¿Tiene el Padre Melchor de Yebra, franciscano, algún título para poder figurar entre los precursores del arte de enseñar a hablar a los sordomudos?”, *Archivo Ibero-americano*, XIII, 383-396.
- JÁUDENES, C. y PATIÑO, I. (2006). *Prevención y atención precoz de los problemas auditivos en edad escolar*. Madrid: FIAPAS.
- JIMÉNEZ TORRES, M. G. y LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2003). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid: CEPE.
- JOUISSON, P. (1995). *Écrits sur la langue des signes française*. Paris: L’Harmattan.
- JUÁREZ, A. (1992). “El acceso a la comunicación y el lenguaje en el niño deficiente auditivo”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 12, 2, 68-75.
- JUÁREZ, A. (1996). “Estimulación auditiva en niños con deficiencia auditiva”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 16, 1, 7-11.
- JUSTIN LANDES, S. (1876). *Une lettre de l’impératrice arie théodorowna, de Russie, à l’abbé Sicard, et autres documents inédits concernant le célèbre instituteur des sourds-muets*, Paris: Imprimerie Michelet.
- KELLY, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KIEFER, J. y OTROS (1996). “Speech understanding in quiet and in noise with the CIS speech coding strategy (MEDEL COMBI-40) compared to the Multipeak and Spectral Peak strategies (Nucleus)”, *Journal of O.R.L.* 58, 127-135.
- KISH, L. (1996). *Diseño estadístico para la investigación*. Madrid: Siglo XXI
- KRIPPENDORFF, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LABORDA MOLLA, C. (1998). *Formació i definició de conceptes en l’alumnat sord bilingüe: criteris educatius per a la seva optimització*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

- LAFAYETTE, R. C. (1991). "Total Physical Response: un apprentissage non conventionnel", *Le Français dans le Monde*, 239, 51-56.
- LAFON, J. C. (1987). *Los niños con deficiencias auditivas*. Barcelona: Masson.
- LAMBERT, L. (1865). *Le langage de la physionomie & du geste mis à la portée de tous suivi d'une méthode courte, facile et pratique d'enseignement des sourds-muets illetrés*. Paris: Jacques Lecoffre.
- LANE, H. (1996). *Quand l'esprit entend. Histoire des sourds-muets*. Paris: Odile Jacob.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LE BOUVYER DESMORTIERS, U. R. T. (1800). *Mémoire ou considérations sur les sourds-muets de naissance et sur les moyens de donner l'ouïe et la parole a ceux qui en sont susceptibles*. Paris: Buisson.
- LENNEBERG, E. H. (1981). *Fundamentos biológicos del lenguaje* (Versión española de Natividad Sánchez-Trápaga y Antonio Montesinos). Madrid: Alianza.
- LENOIR, A. (1850). *Faits divers, pensées diverses et quelques réponses de sourds-muets*. Paris: Imprimerie de Hennuyee.
- LEROY, E. (2005). *Didactique de la LSF. Fondement pédagogique dans l'éducation de l'enfant sourd*. Sous la direction de Mr. Christian Cuxac. Université Paris VIII.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *Foreign and Second Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- _____(1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- LOEB, G. y KESSLER, D. (1995). "Speech recognition performance over time with the Clarion cochlear prothesis", *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology*, 104, 166, 290-292.

- LOIZOU, P.C. (1998). "Mimicking the human ear", *IEEE Signal Processing Magazine*, 101-130.
- LONGHORN, FL. (1991). *Programa sensorial para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- LÓPEZ GINÉS, M. J. y OTROS (2007). *ELCE: Exploración del lenguaje comprensivo y expresivo*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (2006). *La ciudadanía con necesidades educativas especiales: seres humanos que conquistan derechos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LOZANO CRISANTOS, D. (1990). *Alumnos sordomudos. Nociones sobre metodología, didáctica e historia de la enseñanza de los sordos*. Jaén: Daniel Lozano Crisantos.
- LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.
- MACKEY, F. W. (1972). *Principes de Didactique Analytique*. Paris: Didier.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. y MC LAREN, N. (1995). *Didactic procedures for TELF*. Valladolid: La Calesa.
- _____(2004). *Telf in primary education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- MARCHESI, A. (1978). "La inteligencia en el niño sordo al final del periodo preoperatorio", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 33, 597-605.
- _____(1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza psicológica.
- _____(1995). *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos*. Madrid: MEC.

- MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- MARCHESI, A. y OTROS (1983). *Influencia del modo de comunicación temprano en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos*. Madrid: CIDE
- MARICHELLE, H. (1897). *La parole d'après le tracé du phonographe*. Paris: Librairie Ch. Delagrave.
- MARTÍNEZ DE ANTOÑANA, R. y AUGUSTO, J. M. (2002). "La lectura en los niños sordos: el papel de la codificación fonológica", *Anales de Psicología*, 18, 1, 183-195.
- MARTÍNEZ, P. (1998). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MEC (1989). *La amplificación en la deficiencia auditiva*. Madrid: MEC, CNREE
- _____(1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- _____(1992). *Adaptaciones curriculares. Proyecto curricular. Materiales para la reforma de la Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- _____(1992). *Primaria. Área de lenguas extranjeras*. Madrid: MEC.
- _____(1995). *Lenguaje de signos*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Desarrollo Curricular.
- MELÉNDEZ MORAL, J. C. (1996). *Desarrollo psicológico de la deficiencia auditiva*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI/Universitat de Barcelona.
- MIES, A. Y RAMSPOTT, A. (1996). "El acceso a la lengua escrita: consideraciones en

torno a las peculiaridades del alumnado sordo”, *FIAPAS*, 52, 39-42.

MILES, M. B. y HUBERMAN, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck.

MONFORT, M. (1986). *Investigación y logopedia*. Madrid: CEPE.

MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1994). *Registro fonológico inducido*. Madrid: CEPE.

_____(1996). *Loto fonético-1*, Madrid: CEPE.

_____(1997). *Loto fonético-2*, Madrid: CEPE.

_____(1998). *Loto de acciones*, Madrid: CEPE.

MONFORT, M. y OTROS (1982). *Programa elemental de comunicación bimodal*. Madrid: CEPE.

MORALES GIL, F. J. (2003). *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del francés en España: 1936-1970*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

_____(2007a). “La modernidad en la enseñanza del Francés en España: los métodos audiovisuales “à la veille” de la Ley General de Educación de 1970”. *Littératures, Langages et Arts: Rencontres et Création*. Huelva: Universidad de Huelva, x, pp. 1-19.

_____(2007b). “L’enseignement du Français “au féminin” dans l’Espagne de Franco”, en *Para uma história do ensino das linguas e literaturas estrangeiras: estudos de género*. Tavira: Universidade do Algarve, pp. 189-211.

MORENO, A. (2000). *La comunidad sorda. Aspectos psicológicos y sociológicos*. Madrid: CNSE.

MORROW-LETTRE, C. (1988). “Sordera y lenguaje oral”, en RONDAL, J. A. y SERON, X. (Eds.). *Trastornos del lenguaje II*. Barcelona: Paidós, pp. 359-393.

MOTOS, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.

- MOUNIN, G. (1982). *Diccionario de Lingüística*. Barcelona: Lábor.
- MUNTEANU COLÁN, D. (2005). *Breve historia de la lingüística románica*. Madrid: Arco/libros
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- MURO, M. (2003). “Desarrollo cognitivo”, en JIMÉNEZ TORRES, M. G. Y LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (Coords.). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid: CEPE, pp. 69-63.
- MUSCARSEL, M. L. (1988). *Mundo Sonoro. Programa de estimulación para el desarrollo auditivo de niños hipoacúsicos*. Madrid: CEPE
- NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, CL. (1997). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson.
- NAVARRO RINCÓN, A. (1999). “Enseñanza del francés y dificultades de aprendizaje: una aproximación multisensorial a la comprensión lectora de textos adaptados”, en Romero, A. y otros (Eds.) *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 669-675.
- _____(2005). “Lenguas extranjeras y deficiencia auditiva: enfoques y propuestas didácticas”, en Ayora, M. C. y González, A. (Eds.) *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ceuta: Sección departamental de Ceuta del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pp. 209-225.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1920). “Doctrina fonética de Juan Pablo Bonet”, *Revista de Filología Española*, 7, 150- 177.
- _____(1920-21). “Juan Pablo Bonet. Datos Biográficos”, *La Paraula*, 3, 23-47.
- _____(1924). “Enmanuel Ramírez de Carrión y el arte de enseñar a hablar a los mudos”, *Revista de Filología Española*, 11, 255- 266.

- NEBREDA y LÓPEZ, C. (1870). *Memoria relativa a las enseñanzas especiales de los sordo-mudos y de los ciegos, premiada con medalla de plata en la exposición aragonesa de 1868*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos.
- _____(1870). *Tratado teórico-práctico para la enseñanza de la pronunciación de los sordo-mudos*. Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos.
- _____(1872). *Informe de la Sociedad Económica Matritense sobre los aparatos inventados para la enseñanza de la pronunciación a los sordo-mudos y la de la Escritura usual para los ciegos*. Madrid: Tipografía del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos.
- _____(1872). *Método de escritura usual, para la enseñanza de ciegos* Madrid: Tipografía del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos.
- _____(1873). *El colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos de Madrid, en la exposición universal de Viena, su historia, su estado actual, sus trabajos*. Madrid: Tipografía del Colegio Nacional de Sordo-mudos y de Ciegos.
- NEVÉ, F. X. (1996). *Essai de grammaire de la langue des signes française*. Liège: Université de Liège.
- OLLETA, I. (2008). “Estimulación auditiva en niños con deficiencia auditiva”, *Boletín de AELFA*, 4-6.
- ORDINAIRE, D. (1836). *Essai sur l'éducation, et spécialement sur celle du sourd-muet*. Paris: Hachette.
- ORELLANA GARRIDO, J. (1914). “L'enseignement des sourds-muets en Espagne”, *Revue Générale de l'Enseignement des Sourds-muets*, 8, 160-162.
- ORTIZ, M. M. (2000). “El lenguaje corporal y sus elementos. La comunicación no verbal y sus aplicaciones didácticas”, en ORTIZ, M. M. (Coord.) *Comunicación y lenguaje corporal. Bases y Fundamentos aplicados al ámbito educativo*. Granada: Proyecto Sur, pp. 209-246.

- PALACIOS, J. (Coord.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- PALMER, H. C. (1923). *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge: Heffer.
- PASCUAL GARCÍA, P. (1995). *Tratamiento de los defectos de articulación en el lenguaje del niño*. Madrid: Escuela Española.
- PARREL, G. (1917). *Précis d'Anacousie Vocale et de labiologie. Méthode orale d'éducation auditive, d'initiation phonétique et de lecture sur les lèvres*. Paris: A. Maloine et Fils.
- PEÑA-CASANOVA, J. (1996). *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
- PEÑAFIEL, F. y DOMINGO, J. (1998). "La evaluación pedagógica en la deficiencia auditiva", en Domingo, J. y Peñafiel, F. (Coords.) *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Málaga: Aljibe, pp. 87-95.
- PEÑAFIEL, F. y RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2000). "¿Es posible atender a la diversidad en secundaria? Una propuesta de escolarización de sordos en un IES", en CODINA, M. y otros (Coords) *I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales*. Granada: CEP.
- PERELLÓ, J. (1995). *Trastornos del habla*. Barcelona: Masson.
- PERELLÓ, J. (1996). *Evaluación de la voz, lenguaje y audición*. Barcelona: Lebón.
- PÉREZ COBACHO, J. y CALVO LLENA, M.^a T. (2001). "El desarrollo del alumno con deficiencia auditiva", en GARCÍA FERNÁNDEZ, J. M. y PÉREZ COBACHO, J. (Coords.). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: Diego Martín, pp. 35-56.
- PERTUSA, V. y GIL, A. (1922). *Pedagogía Moderna*. T. II: *Tratado de la Educación*. T. III: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Málaga: Tip. y Lit. de R. Alcalá.
- PEYRON y BÉLANGER (1883). *Catalogue de la Bibliothèque de l'Institution Nationale des Sourds-Muets de Paris*. Paris: Imprimerie G. Pelluard.

- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: PUF
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PINEDO PEYDRÓ, F. (1981). *Diccionario mímico español*. Madrid: Gabinete Técnico del Instituto Nacional de Servicios Sociales. Ministerio de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social.
- PINKER, S. (1994). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- PIROUX, M. (1831). *Théorie philosophique de l'enseignement des sourds-muets, exposée dans le Discours de Réception Prononcé à la Séance publique annuelle de la Société Royale des Sciences, Letres et Arts de Nancy, le 10 Juillet 1831*. Paris: Hachette Libraire.
- PLUCHE, N. A. (1735). *La mécanique des langues et l'art de les enseigner*. Brest: Imp. De Michel.
- PRESNEAU, J. R. (1998). *Signes et Institution des sourds XVIII □ - XIX □ siecle*. France: Champ Vallon.
- PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues*. Paris: CLE International.
- PUYUELO, M., TORRES, S., SANTANA, R., SEGARRA, M. y VILALTA, E. (2001). *Intervención del lenguaje. Metodología y recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*. Barcelona: Masson.
- PUYUELO, M. y OTROS. (2002). *Batería de lenguaje objetiva y criterial: BLOC: manual de evaluación*. Barcelona: Masson.
- QUILIS, A. y HERNÁNDEZ, C. (1990). *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- RABAZO MÉNDEZ, M. J. y OTROS (2003). *Diccionario de Audición y Lenguaje. Una revisión terminológica*. Salamanca: Amarú ediciones.

- RAMAJO CAÑO, A. (1987). *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- RAMÍREZ CAMACHO, R. A. (1990). *Conocer al niño sordo*. Madrid: CEPE.
- RAMÍREZ DE CARRIÓN, M. (1629). *Maravillas de Natvraleza*. Montilla: Juan Bautista de Morales.
- RAMSPOTT HEITZMANN, A. (1991). *La comprensión y producción de cuentos en niños y adolescentes sordos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- RAMSPOTT, A. (1998). “Comprensión y producción de textos”, en SILVESTRE, N. (Coord.). *Sordera, comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson, pp. 123-132.
- RATTEL, J. A. A. (1896). *Dictionnaire des sourds-muets*, publié d’après le manuscrit original et précédé d’une préface par le Dr. J. A. A. RATTEL. Paris: Baillière.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI, M. (1983). “L'apprentissage communautaire des langues (Community Language Learning)”, *Le Français dans le Monde*, 175, 46-51.
- RÍO, M. J. del (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- ROBINS, R. H. (1984). *Breve Historia de la lingüística*. Madrid: Paraninfo.
- ROCA-PONS, J. (1975). *El lenguaje*. Barcelona: Teide.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2005): “La comunicación de personas con deficiencia auditiva”, en RODRÍGUEZ FUENTES, A. y RODRÍGUEZ ALONSO, M. C. (Coords.) *Atención educativa al alumnado con deficiencia auditiva*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 71-78.
- ____y OTROS (2008). *Deficiencia Auditiva. Desarrollo psicoevolutivo y respuesta educativa*, Madrid: Editorial EOS.

- RODRÍGUEZ SABIOTE, CL. (2005). *Diseños para la investigación del lenguaje. Fundamentos teóricos y actividades prácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- RODRÍGUEZ SANTOS, J. M. (1990). *La deficiencia auditiva: un enfoque cognitivo*. Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca.
- RODRÍGUEZ, M. A. (1992). *Lenguaje de signos*. Madrid: CNSE-ONCE
- RODRÍGUEZ, S. y SMITH-AGREDA, J. M. (2004). *Anatomía de los órganos del lenguaje, visión y audición*. Buenos Aires: Panamérica.
- ROMERO, A. y SALINAS, F. (1998). *Lenguajes y comunicación: consideraciones estéticas y didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- RONDAL, J. A. y OTROS. (1997). *Le Langage des signes*. Liège: MARDAGA.
- RONDAL, J. A. y SERON, X. (1988a). *Trastornos del lenguaje, I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística*. Barcelona: Paidós.
- _____(1988b). *Trastornos del lenguaje, II. Tartamudez, sordera, retraso mental, autismo*. Barcelona: Paidós.
- _____(1988c). *Trastornos del lenguaje, III. Afasias, retrasos del lenguaje, dislexia*. Barcelona: Paidós.
- SAINT-YVES, I. (1914). *Aperçu historique sur les travaux concernant l'éducation médico-pédagogique: Itard, Séguin et Bourneville*. Lyon: A. Rey.
- SACKS, O. (1997). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik
- SAFÉRIES, F. (1983). "Au plaisir des profs: l'approche suggestopédique", *Le Français dans le Monde*, 175, 24-30.
- SAINZ QUEVEDO, M. (2005). "Funcionamiento de la percepción y emisión auditiva", en RODRÍGUEZ FUENTES, A. y RODRÍGUEZ ALONSO, M.^a C. (Coords.). *Atención*

educativa al alumnado con deficiencia auditiva. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 15-20.

SALAMANCA SALUCCI, M. (2007). *La inteligencia y los sordos: derribemos mitos*. <http://www.cultura.sorda.eu>.

SALVADOR MATA, F. (2001). *Enfoques conceptuales y de investigación en Educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario

____y GUTIÉRREZ CÁCERES, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Archidona: Aljibe.

SÁNCHEZ HÍPOLA, M. P. (2001). “Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con la audición”, en Salvador Mata, F. (Coord.). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Archidona: Aljibe, pp. 205-228.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1998). *Los métodos en la enseñanza de los idiomas*. Madrid: SGEL.

SANTANA, R. y TORRES, S. (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.

SARMIENTO, R. (1984). *RAE Gramática de la lengua castellana 1771*. Madrid: Editora nacional.

SAUVEUR, D. (1847). *Statistique des sourds-muets et des aveugles de la Belgique, du Duché de Limbourg et du Grand-Duché de Luxembourg*. Bruxelles: M. Hayez.

SCHALLER, S. (1993). *Un hombre sin palabras*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.

SCHINDLER, R. y KESSLER, D. (2002). “Preliminary results with the Clarion cochlear implant”, *Laryngoscope*, 102, 1006-1013.

SCHLESINGER, J. M. y NAMIR, L. (1978). *Sign Language of the deaf: Psychological, linguistic and sociological perspective*. New York: Academic Press.

- SEGUIN, E. (1847). *Jacob-Rodrigues Pereire, Notice sur sa vie et ses travaux, et analyse raisonnée de sa méthode*. Paris: J. B. Baillière & A. Guyot et Scribe.
- SEJO MARTÍNEZ, D. y OTROS. (2008). *Educación especial. Competencias docentes para atención de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo: Formación y recursos didácticos*. Granada: Port-Royal Ediciones.
- SELVA, L. (1973). *Scuole ententodi tiella Pedagogía Atiacusici*. Bologna: Scuola Professionale Tipográfica Sordoniuti.
- SIGUÁN, M., COLOMINA, R. y VILA, I. (1990). *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Barcelona: Abril.
- SIGUÁN, M. y MACKEY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- SILVESTRE BENACH, N. y LABORDA, C. (1998). “Adquisición del lenguaje oral en el alumnado con sordera prelocutiva”, en SILVESTRE, N. (Coord.) *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson, pp. 27-41.
- SILVESTRE BENACH, N. y OTROS. (1998). *Sordera. Comunicación y Aprendizaje*, Barcelona: Masson.
- SILVESTRE BENACH, N. y VALERO GARCÍA, J. (2006). “Dificultades de lenguaje relacionadas con la pérdida de audición”, en GALLEGO ORTEGA, J. L. (Dir.) *Enciclopedia Temática de Logopedia*. Málaga: Aljibe, vol. 2, pp. 303-329. .
- SILVESTRE DE SACY, C. (2000). *Bien lire et aimer lire. Méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel- Maissonny. Livre 1: Cours préparatoire et élémentaire*. Francia: ESF.
- SKINER, M. y OTROS. (1991). “Performance of postlinguistically deaf adults with the Wearable Speech Processor (WSP III) and Mini Speech Processor (MSP) of the Nucleus multi-electrode cochlear implant”, *Ear and Hearing*, 12, 3-22.
- SKLIAR, C., MASSONE, M. y VEINBERG, S. (1995). “El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo”, *Infancia y Aprendizaje*, 69, 85-98.

- SNYCKERS, M. (1900). *Le Bégayement et les autres défauts de la parole. Leur traitement pédagogique*. Bruxelles: Librairie Falk Fils.
- SOS ABAD, A. y SOS LANSAC, M. L. (1997). *Logopedia práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- STAKE, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STRONG, M. (1996). *Language Learning and Deafness*. New York: Cambridge University Press.
- SUSO LÓPEZ, J. y FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. (2001). *La Didáctica de la Lengua Extranjera*. Granada: Comares.
- SWEDISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (1986). *Special School Curriculum*. Estocolmo: Garnisonstryckeriet.
- TAGGER, N. (1994). *La communication avec un jeune sourd*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon
- TERUGGI, L. A. (2001). “Pratiche di lettura e di scrittura nei bambini sordi”, *Revista Età Evolutiva*, 68, 81-86.
- TERUGGI, L. A. (2003a). “Il processo di concettualizzazione della lingua scritta nei bambini sordi”, en TERUGGI, L. A. (Ed.). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilingüismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*. Milano: Franco Angeli, pp. 313-333.
- _____(2003b). *Una scuola, due lingue*. Milano: Franco Angeli.
- _____(2007). *Pecorsi di lingua scritta*. Milano: Bergamo.
- TESCH, R. (1990). *Qualitativa Research. Analysis types software tools*. London: Falmer Press.

- TITONE, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington, D. C.: George-town University Press.
- THOLLON, B. (1895). *Syllabation & Phraséologie dans la démutisation du jeune sourd-muet*. Paris: Georges Carré.
- TOJAR, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TOMBLIN, J. B. y OTROS (1999). “A comparison of language achievement in children with cochlear implants and children using hearing aids”, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 2, 497-511.
- TORO, S. y RESA, J. A. (1995). *Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- TORRES MONREAL, S. (1988). *La Palabra complementada*. Madrid: CEPE.
- _____(2001). *Sistemas alternativos de comunicación*. Málaga: Aljibe.
- TORRES MONREAL, S. y RODRÍGUEZ, J. M. (1995). *Deficiencia Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe
- TORRES MONREAL, S. y SANTANA, R. (2001). “Necesidades educativas especiales relacionadas con la audición”, en SALVADOR MATA, F. (Dir.): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- _____(2002). “Intervención logopédica con sordos: procedimientos, tareas y materiales”, en PUYUELO, M. y Otros. (Ed.). *Intervención del lenguaje. Metodología y recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*. Barcelona: Masson, pp. 49-79.
- TYLER, R. (1993). “Speech perception by children”, *Cochlear Implants: Audiological Foundations*, 35-86.
- URBANO MARCHI, B. (2003). *La enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938-1970)*. Tesis doctoral.

Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

URQUIZA, R. y SANTANA, R. (1999). *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*. Málaga: Aljibe.

VAÏSSE, L. (1865). *Historique et principes de l'art d'instruire les Sourds-Muets*. Paris: Librairie de L. Hachette.

VALADE-GABEL, A. (1875). *Historique de l'art d'apprendre aux sourds-muets la langue écrite et la langue parlée* (Trad. et annotée de l'espagnol (1795) de Lorenzo Hervás y Panduro). Paris: Delagrave.

_____(1879). *De l'importance de la composition pour l'instruction des sourds-muets. Discours prononcé à la séance de distribution des prix de l'Institution Nationale des Sourds-Muets*. Paris: Boucquin, Imprimeur de l'Institution Nationale des Sourds-Muets

_____(1897). *Étude sur l'École espagnole des sourds-muets de Laurent Hervas y Panduro*. Grasse: Imprimerie E. Imbert.

VALADE-GABEL, J. J. (1831). *Rapport sur un plan de nomenclature générale appropriée à l'enseignement des sourds-muets, lu dans la Séance du 16 mars*. Paris: Plassant.

_____(1875). *De la situation des écoles de sourds-muets non-subventionnées par l'état* (1868). Burdeos: Gounouilhou.

VALAT, P. (1882). *Notice Biographique sur J. J. Valade-Gabel*. Paris: Typographie de E. Plon.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1994). *Ejercicios de articulación fonética*, Madrid: Escuela Española.

VALMASEDA, M. (1987). "Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo", en MARCHESI, A. (Coord.) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos*. Madrid: Alianza, pp. 153-164.

- _____(1995). “La evaluación y tratamiento en las deficiencias auditivas”, en VERDUGO ALONSO, M. A. (Dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI, pp. 273-323.
- VALMASEDA, M. y OTROS (1991). “Desarrollo comunicativo y lingüístico del niño sordo”, en ALONSO, P. y Otros. *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid: MEC, CNREE.
- VAN VLASSELAER, J. J. (1994). *SGAV: Paradigme ouvert sur l'apprentissage. Essais de didactique des langues*. Centre International de Phonétique Appliqué-Mons: Didier Erudition.
- VÁZQUEZ REYES, C. M. y MARTÍNEZ OLIVA, R. (2003). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- VERDUGO ALONSO, M. A. (Dir.). (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- VEZ, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel Lenguas Modernas.
- _____(2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Santa Fé: HomoSapiens.
- _____(2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- VILLALBA, A. (2004). “Implicaciones de la sordera: repercusiones en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social”, en *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. Madrid: FIAPAS.
- VV AA. (1999). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

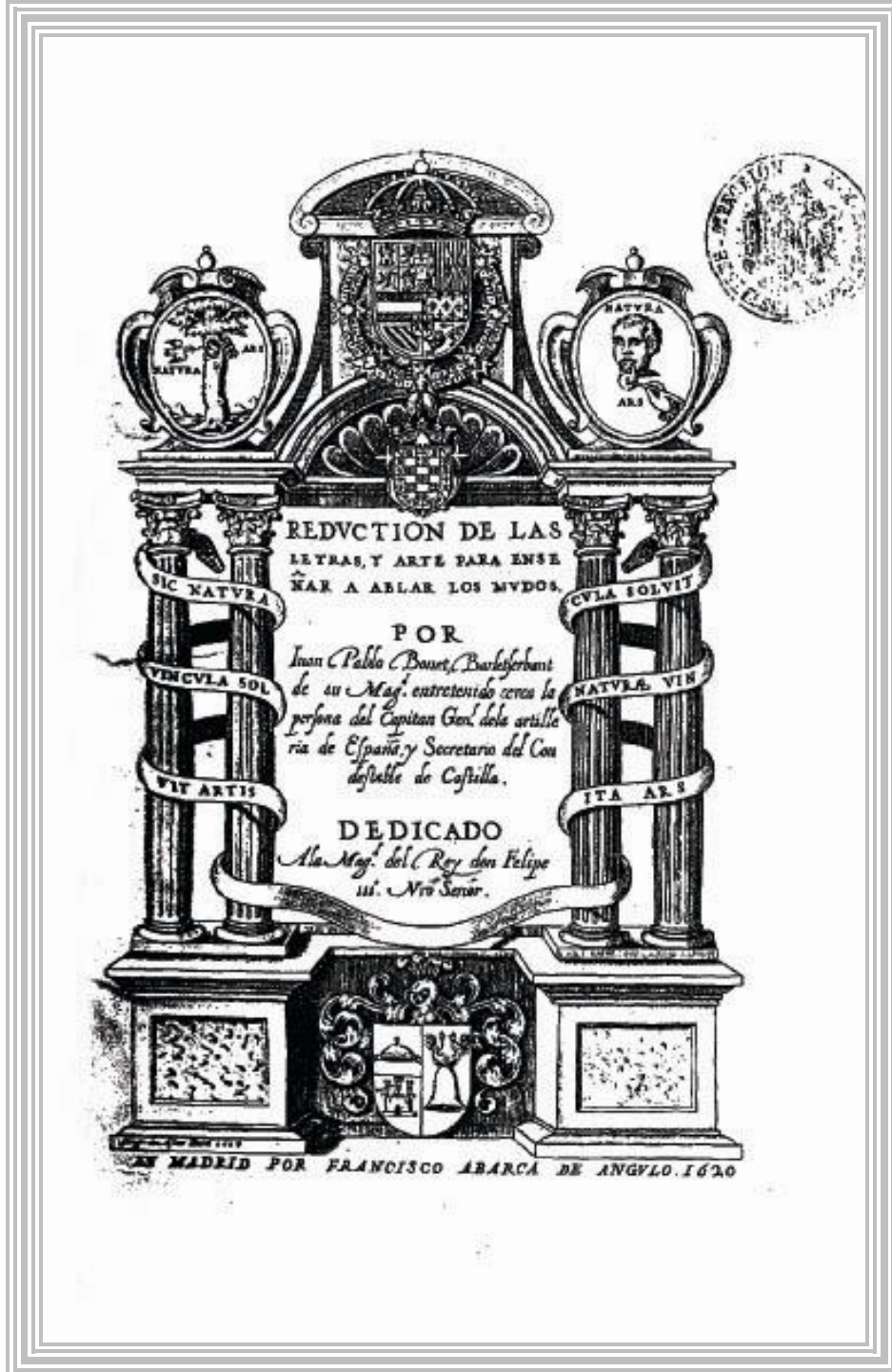
- WALDECK-ROUSSEAU, M. (1884). *Rapport sur les travaux du Congrès de Bruxelles pour l'amélioration du sort des sourds-muets et sur les institutions de Sourds-Muets de la Belgique et de la Hollande*. Paris: Imprimerie du journal officiel.
- WILSON, B. (1993). "Signal processing", *Cochlear Implants: Audiological Foundations*, 35-86.
- WILSON, B. y OTROS (1991). "Better speech recognition with cochlear implants", *Nature*, 352, 236-238.
- WOOD, D. J. (1983). "El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos", *Infancia y Aprendizaje*, 3, 201-222.
- ZENG, F. y SHANNON, R. (1992). "Loudness balance between acoustic and electric stimulation", *Hearing Research*, 60, 231-235.

APÉNDICE DOCUMENTAL

APÉNDICE DOCUMENTAL I
SIGLO XVII

**APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1. REDVCTION DE LAS LETRAS, Y
ARTE PARA ENSEÑAR A ABLAR LOS MVDOS (PABLO BONET, 1620).**

APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.1. Portada de la obra de “Juan Pablo Bonet” (1620). *Redvction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mvdos.* Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.



APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.2. Capítulo del “Libro primero de la reduccion de las letras” en la obra de Juan Pablo Bonet. Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.

reducción de las letras. 113
CAPITULO XXXVIII.

De lo que se ha de quitar a cada letra, para que de su voz, simple, y las que hã de aprender a juntar por la diferencia de su pronunciacion.

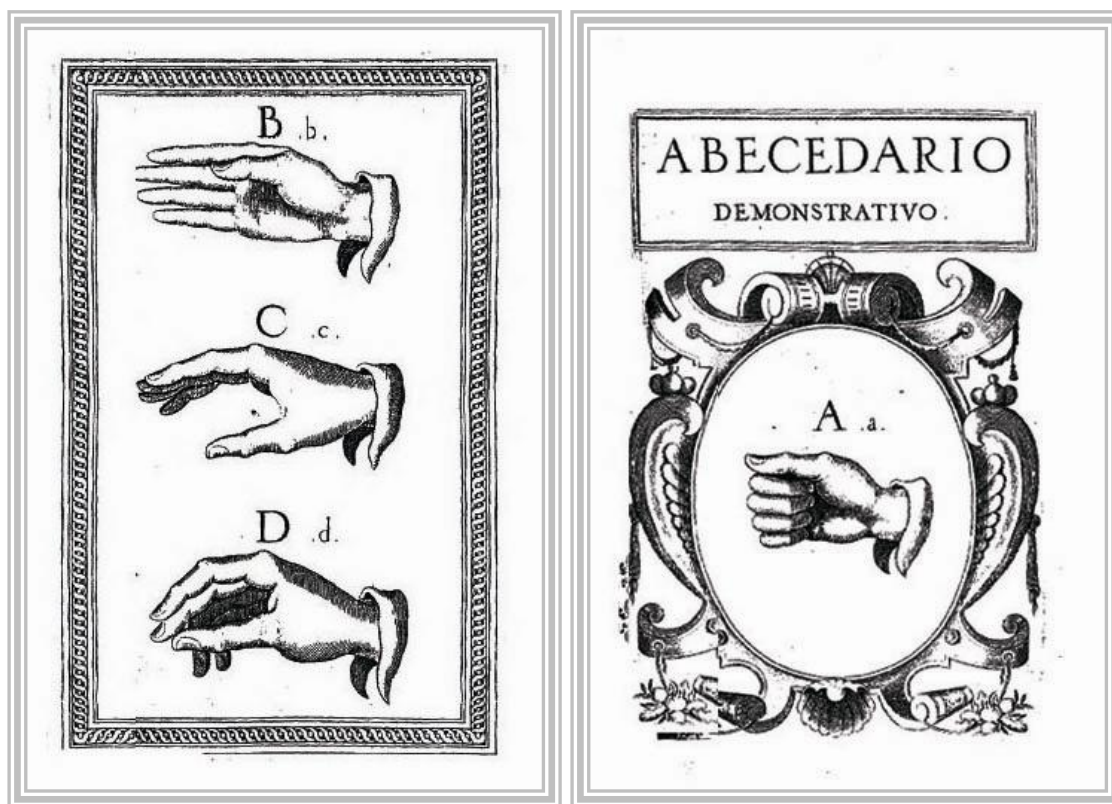
DE Las letras queda dicho, todo lo que nos ha sido posible, y así mismo de lo que ha parecido adente a ellas. Para que tratemos aora pponerlas en uso con todo fundamento de inteligencia, y así el que huviere de enloir a leer, ha de yr nombrando estas mas cõ los nombres simples, como auemo dicho, y porque no tengan necesidad de boluer a buscar quales letras son diptocales, a quien no ay q euaquar, pues se apre han sido, y son simples, y quales esompuestas con quien se enriẽde esta reuccion, se demostraran aqui, figuiẽntẽ a cada letra el nõbre compuelto de sírvlan aora, y lo que ha de quitarse, es de que queden en su pronunciacion su ñdera.

P A

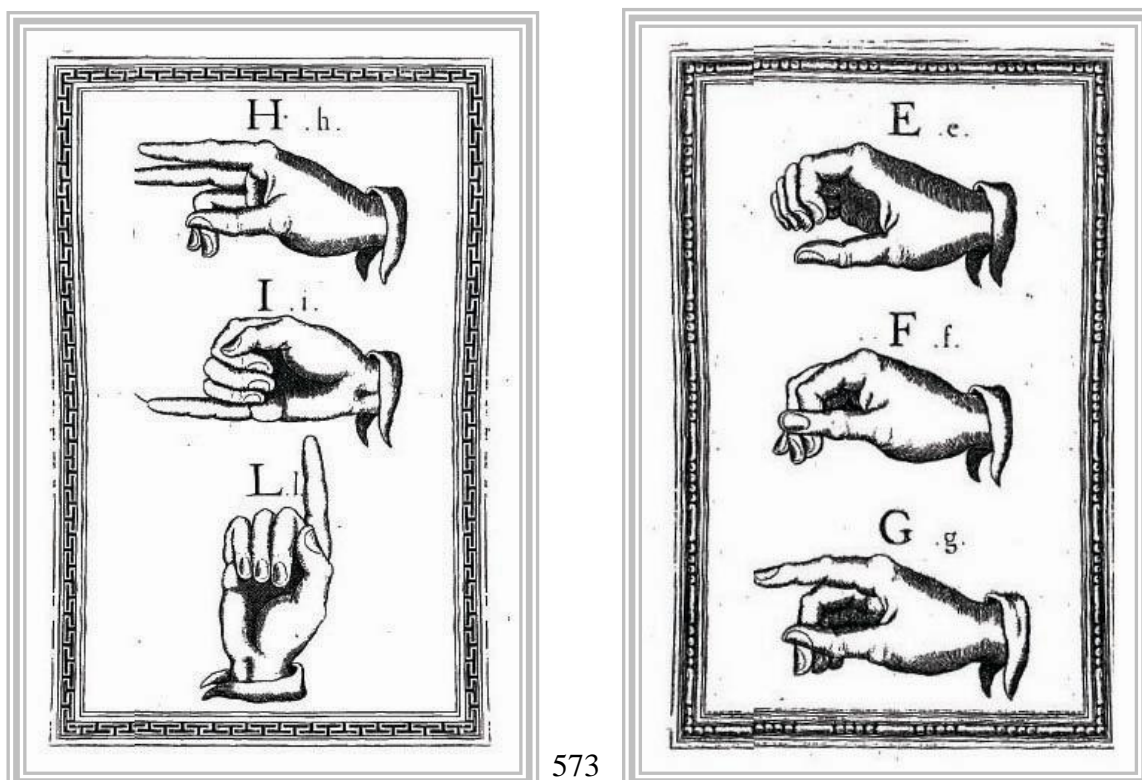
ros		<i>Libro primero de la</i>
A		Es vocal.
b	be	No pronuncies la, e.
c	ce	No pronuncies la, e.
d	de	No pronuncies la, e.
e	e	Es vocal.
f	efe	No pronuncies las, e.
g	ge	No pronuncies la, e.
h	hache	No pronuncies a che.
i		Es vocal.
l	ele	No pronuncies las, e.
m	eme	No pronuncies las, e.
n	ene	No pronuncies las, e.
o		Es vocal.
p	pe	No pronuncies la, e.
q	qu	Pronunciala.
r	ere	No pronuncies las, e.
f	efe	No pronuncies las, e.
t	te	No pronuncies la, e.
u		Es vocal.
x	equix	No pronuncies, equi.
y	ygriega	No pronuncies gri.
z	zeda.	No pronuncies, eda.

Acabados de enseñar los nombres
ples de las letras, sino los pronunciac
muy distintos de cõsonar con las vo

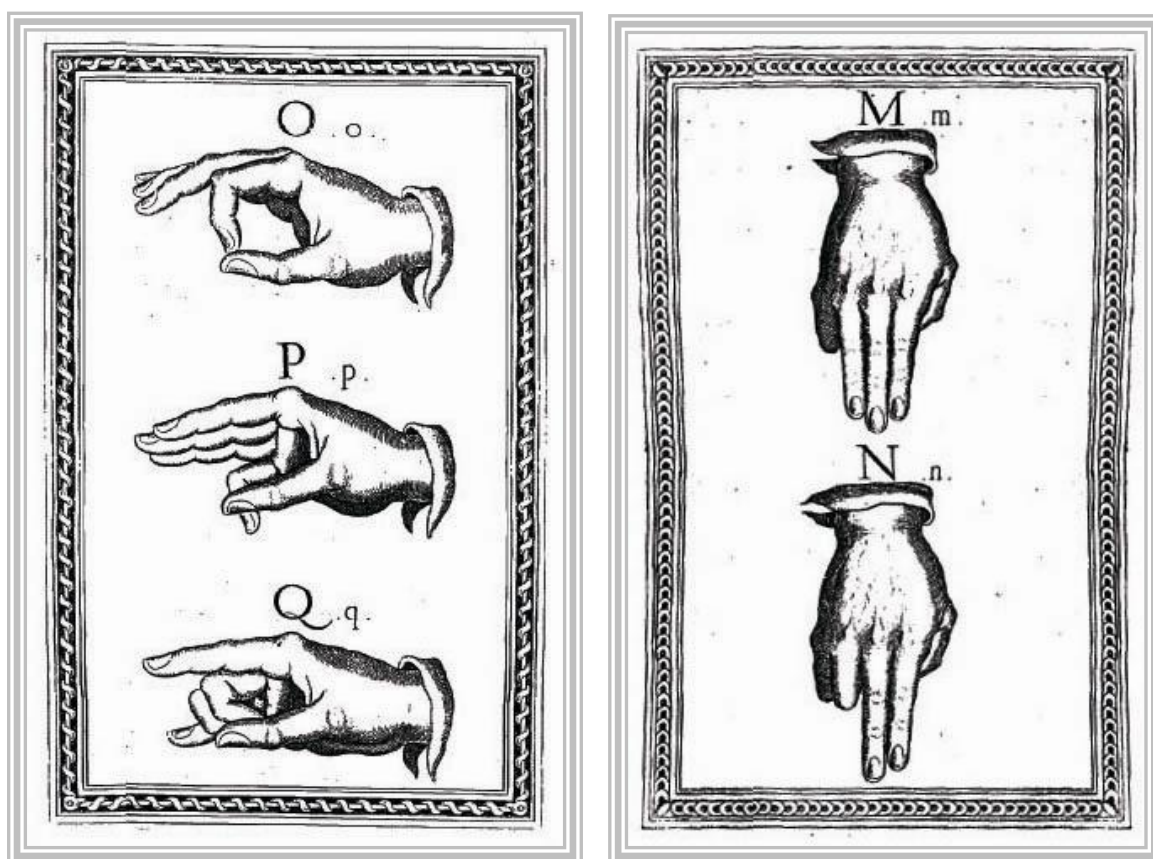
APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.3. Grabado con las letras a, b, c, d, del “abecedario demostrativo” en la obra de Juan Pablo Bonet. Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.



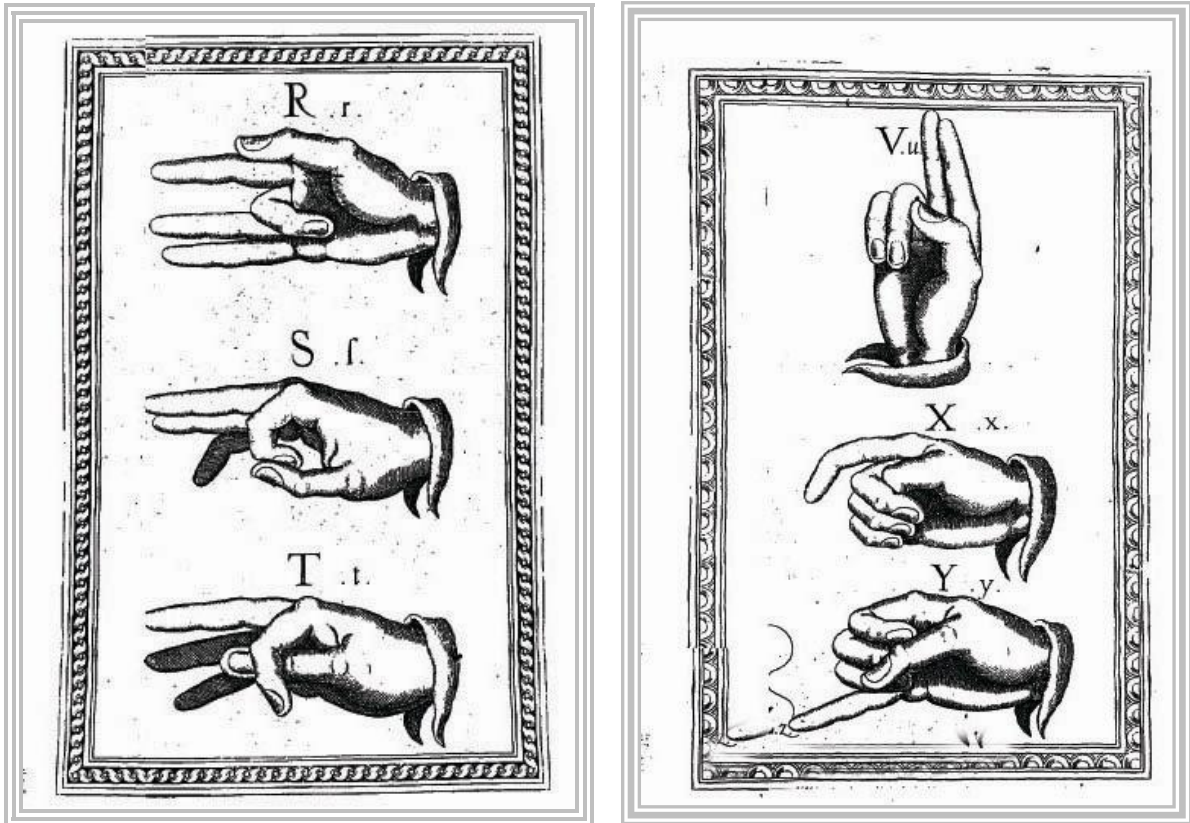
APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.4. Grabado con las letras e, f, g, h, i, l, del “abecedario demostrativo” en la obra de Juan Pablo Bonet. Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.



APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.5. Grabado con las letras m, n, o, p, q, del “abecedario demostrativo” en la obra de Juan Pablo Bonet. Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.

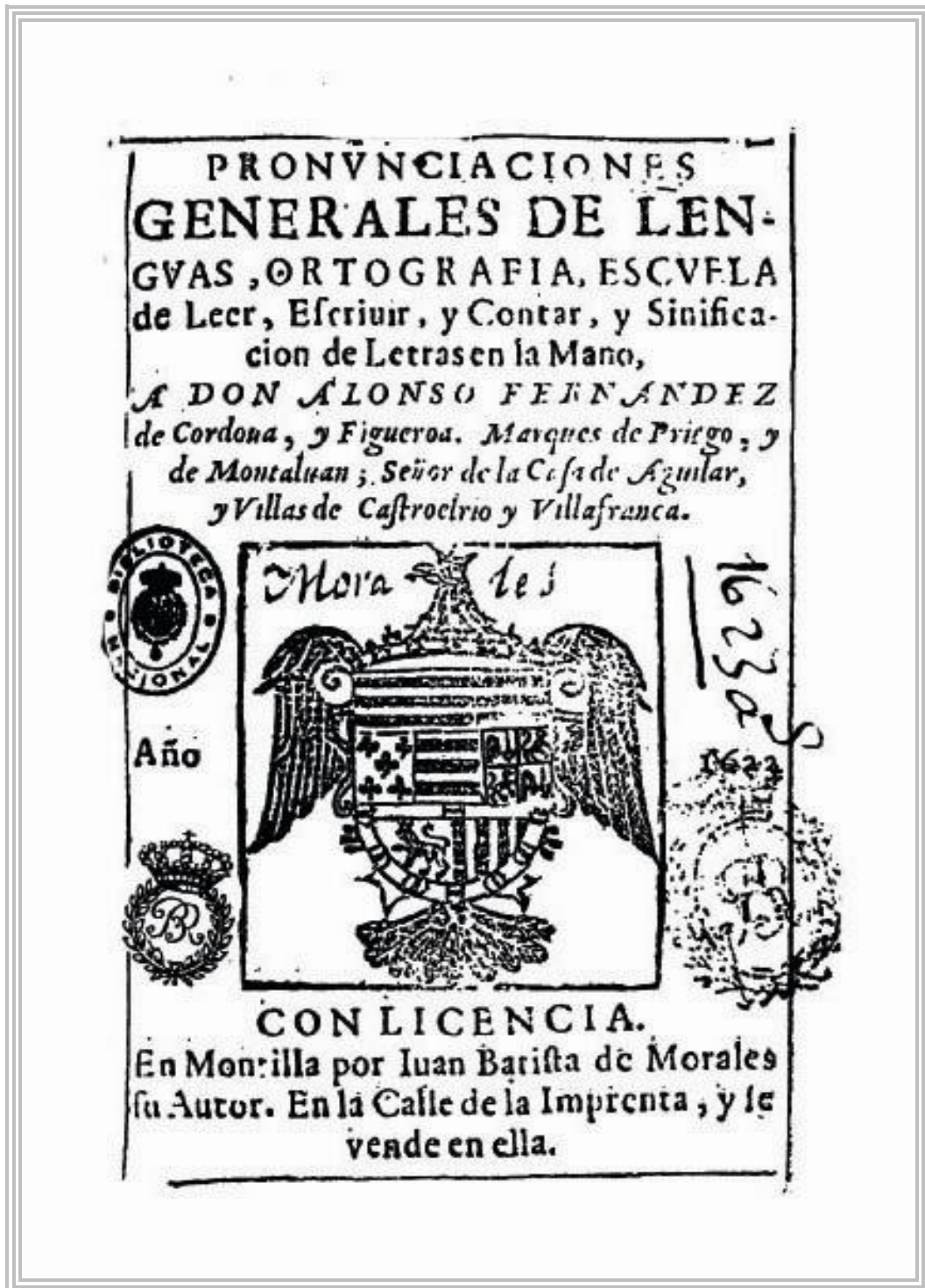


APÉNDICE DOCUMENTAL 1.1.6. Grabado con las letras r, s, t, v, x, y, del “abecedario demostrativo” en la obra de Juan Pablo Bonet. Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.

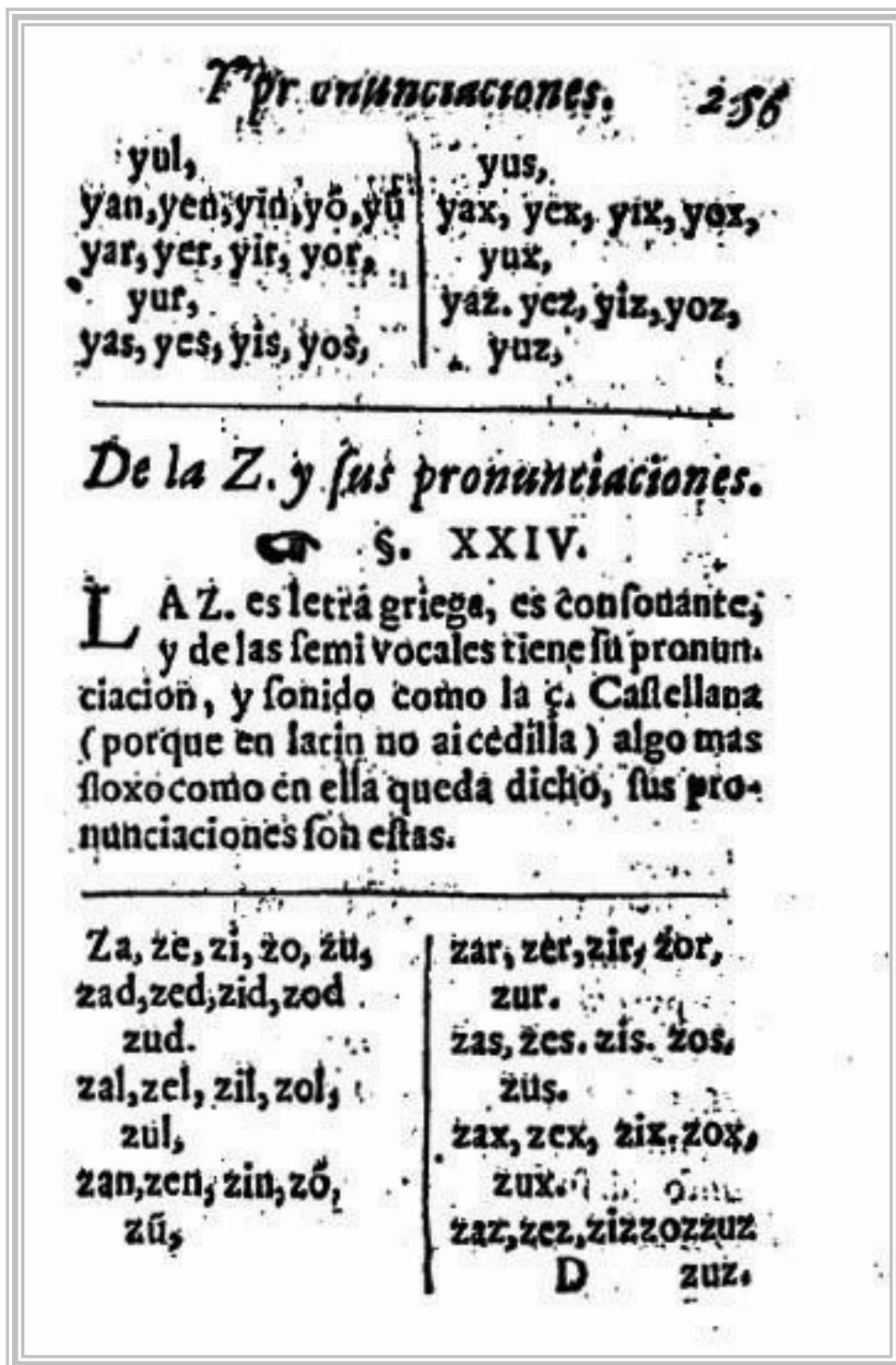


**APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2. *PRONVNCIACIONES GENERALES
DE LENGVAS*** (BAPTISTA DE MORALES, 1623)

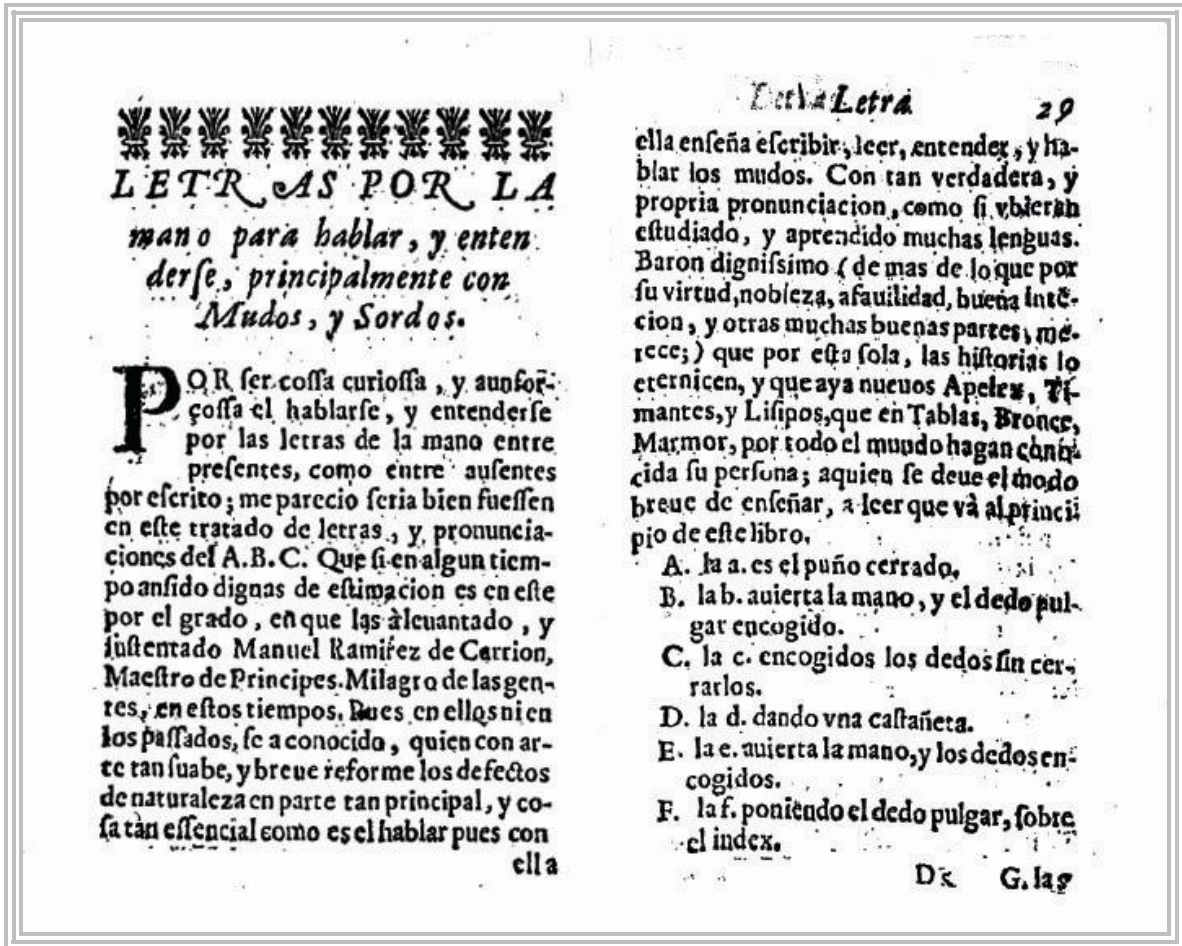
APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2.1. Portada de la obra de “Juan Batista de Morales” (1623)
Pronvnciaciones generales de lengvas. Biblioteca Nacional. Madrid.



APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2.2. Página que contiene el apartado “De la Z. y sus pronunciaciones.” (Baptista de Morales, 1623, 253). Biblioteca Nacional. Madrid.



APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2.3. "Letras por la mano para hablar, y entenderse, principalmente con Mudos, y Sordos." (Baptista de Morales, 1623, 29). Biblioteca Nacional. Madrid.



APÉNDICE DOCUMENTAL 1.2.4. "Letras por la mano para hablar, y entenderse, principalmente con Mudos, y Sordos." (Baptista de Morales, 1623, 30). Biblioteca Nacional. Madrid.

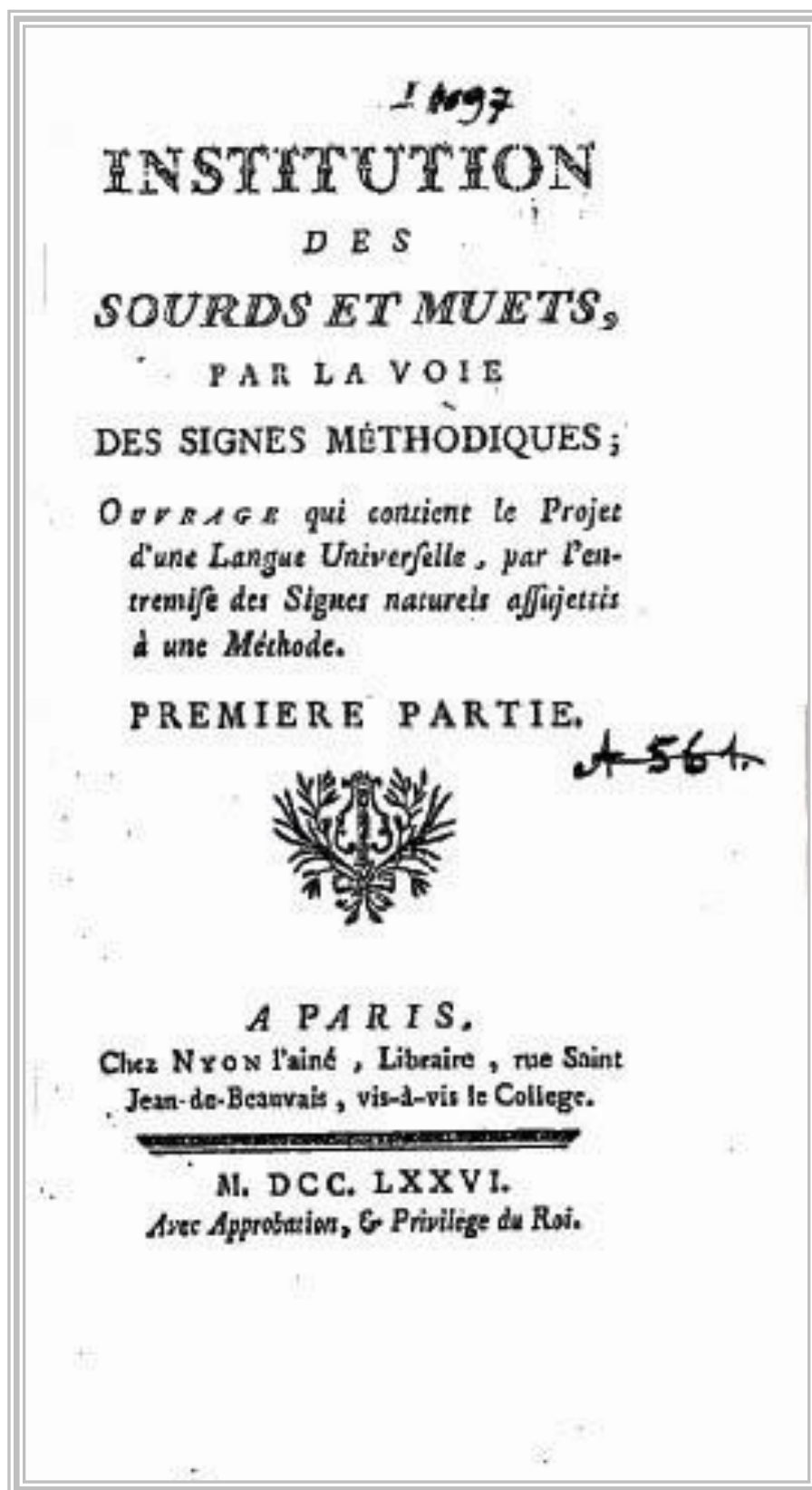
<i>Por la mano.</i>	<i>Letras,</i>	<i>3ª</i>
G. la g. poniendo el dedo meñique sobre y el largo.	x del index cruzado.	
H. la h. poniendo el dedo pulgar sobre el quarto dedo.	V. la v. levantar los dos dedos index, y largo abiertos.	
I. la i. levantar el dedo pequeño.	X. la x. cerrar los tres dedos sobre el pulgar, y levantar el index.	
L. la l. levantando el index.	Y. la y. hazerla con la mano.	
M. la m. poniendo hazia abaxo los tres dedos.	Z. la z. hazerla con el dedillo,	
N. la n. poniendo hazia abaxo los dos dedos.	ñ. los dos dedos hazia abaxo como la n. haciendo juntamente el rasguillo.	
O. la o. juntando en redondo el dedo pulgar, y el index.	ll. la ll. los dos dedos index, y largo, levantados juntos	
P. la p. juntando en redondo el dedo pulgar, y el pequeño.		
Q. la q. juntando en redondo el dedo pulgar, y los del medio.		
R. la r. poniendo el dedo largo debaxo del pulpejo.		
RR. las rr. poniendo los dos dedos debaxo del pulpejo.		
S. la s. juntando el dedo gordo con el index en redondo por la conyuntura de el index.		
T. la t. poniendo el dedo gordo debaxo del		

REGLAS

APÉNDICE DOCUMENTAL II
SIGLO XVIII

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.1. *INSTITUTION DES SOURDS ET MUETS PAR LA VOIE DES SIGNES MÉTHODIQUES* (ÉPÉE, 1776).

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.1.1. Portada de la primera obra de Charles Michel de L'Épée sobre educación de sordos (Épée, 1776). Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



APÉNDICE DOCUMENTAL 2.1.2. Índice de la primera obra de Charles Michel de L'Épée sobre educación de sordos (Épée, 1776). Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".

v

T A B L E

DES TITRES contenus dans la
premiere Partie.

CHAPITRE PREMIER. Pourquoi voit-on aujourd'hui plus de Sourds & Muets qu'il n'en avoit jadis? *pag. 1*

CHAP. II. Différence des deux Méthodes dont on se sert pour l'Instruction des Sourds & Muets, *14*

CHAP. III. Comparaison de l'usage de la Dactylogie avec celui des Signes méthodiques, *26*

CHAP. IV. Manière qu'on croit la plus utile pour commencer l'Instruction des Sourds & Muets, *36*

CHAP. V. Comment on doit continuer l'Instruction des Sourds & Muets par les signes méthodiques, *48*

Article I. Explication des Verbes, *ibid.*

Art. II. Explication des Noms & des Pronoms par les signes méthodiques, *59*

Art. III. Usage plus détaillé des signes méthodiques, *72*

Art. IV. Comment les idées Métaphysiques s'expriment par les signes méthodiques, *77*

CHAP. VI. Objection de MM. les Dactylogistes contre la Méthode des Signes, *91*

CHAP. VII. Incompatibilité de l'usage de la Dactylogie avec l'ordre de nos Leçons, *111*

vi

T A B L E DES TITRES.

CHAP. VIII. Du nombre & de la grandeur des gestes qui accompagnent les signes méthodiques, *pag. 111*

Premier Corollaire du Chapitre précédent *La Langue des Signes méthodiques peut devenir une Langue universelle*, *131*

Second Corollaire du Chapitre précédent *Insuffisance de la Dactylogie, soit pour former un Langage universel, soit pour instruire les Sourds & Muets*, *146*

Appendice du Chapitre & des Corollaires précédens. *Moyen unique de rendre totalement les Sourds & Muets à la société*, *155*

CHAP. IX. Comment on pourroit s'y prendre dans un nouvel Etablissement pour instruire les Sourds & Muets, *159*

Article I. Leçons du premier mois, *ibid.*

Art. II. Leçons du second mois & des suivans, *174*

Art. III. Matière ordinaire des Leçons des Sourds & Muets; & Réponse aux reproches qu'on nous fait sur cet article, *178*

CHAP. X. Comment on peut apprendre aux Sourds & Muets à parler, *191*

CHAP. XI. Observations nécessaires pour la lecture & la prononciation des Sourds & Muets, *21*

Fin de la Table de la premiere Partie.

vij

T A B L E

DES TITRES contenus dans la
seconde Partie.

LETTRE PREMIERE de M. l'Abbé ***, Instituteur des Sourds & Muets, à M. l'Abbé ***, son intime ami, en 1771, P. 7

LETTRE II de l'Instituteur des Sourds & Muets, à M. l'Abbé ***, en 1772, *17*

LETTRE III de l'Instituteur des Sourds & Muets, à M. l'Abbé ***, en 1773, *44*

LETTRE IV de l'Instituteur des Sourds & Muets, à M. l'Abbé ***, son intime ami, en 1774, *62*

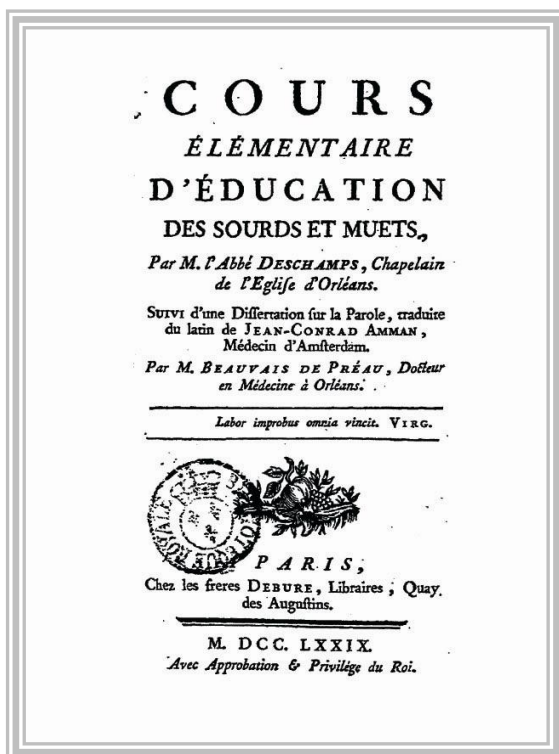
EXERCICE des Sourds & Muets, de 1771, en François, en Latin, en Italien, & en Espagnol, sur les Sacramens en général, & sur le Sacrament de Baptême, *99 & suiv.*

EXERCICE des Sourds & Muets, de 1772, en François, en Latin, en Italien, & en Espagnol, sur le Sacrament de Confirmation, *101*

EXERCICE des Sourds & Muets, de 1773; en François, en Latin, en Italien, en Espagnol, en Allemand, & en Anglois, sur le Sacrament de l'Eucharistie, *104*

**APÉNDICE DOCUMENTAL 2.2. COURS ÉLÉMENTAIRE
D'ÉDUCATION DES SOURDS ET MUETS (DESCHAMPS, 1779).**

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.2.1. Portada de la obra *Cours élémentaire d'Éducation des sourds et muets* y descripción del alfabeto manual (Deschamps, 1779, 200). Biblioteca Nacional. París.



200 É D U C A T I O N

A.

Fermez sur la paume de la main les quatre doigts, & couchez horifontalement le pouce sur l'index.

B.

Elevez vers le ciel, & approchez l'un de l'autre les quatre doigts, & fermez le pouce sur le bas de l'index.

C.

Courbez & ferrez les doigts, & courbez le pouce de façon qu'il représente un arc, ou un demi-cercle.

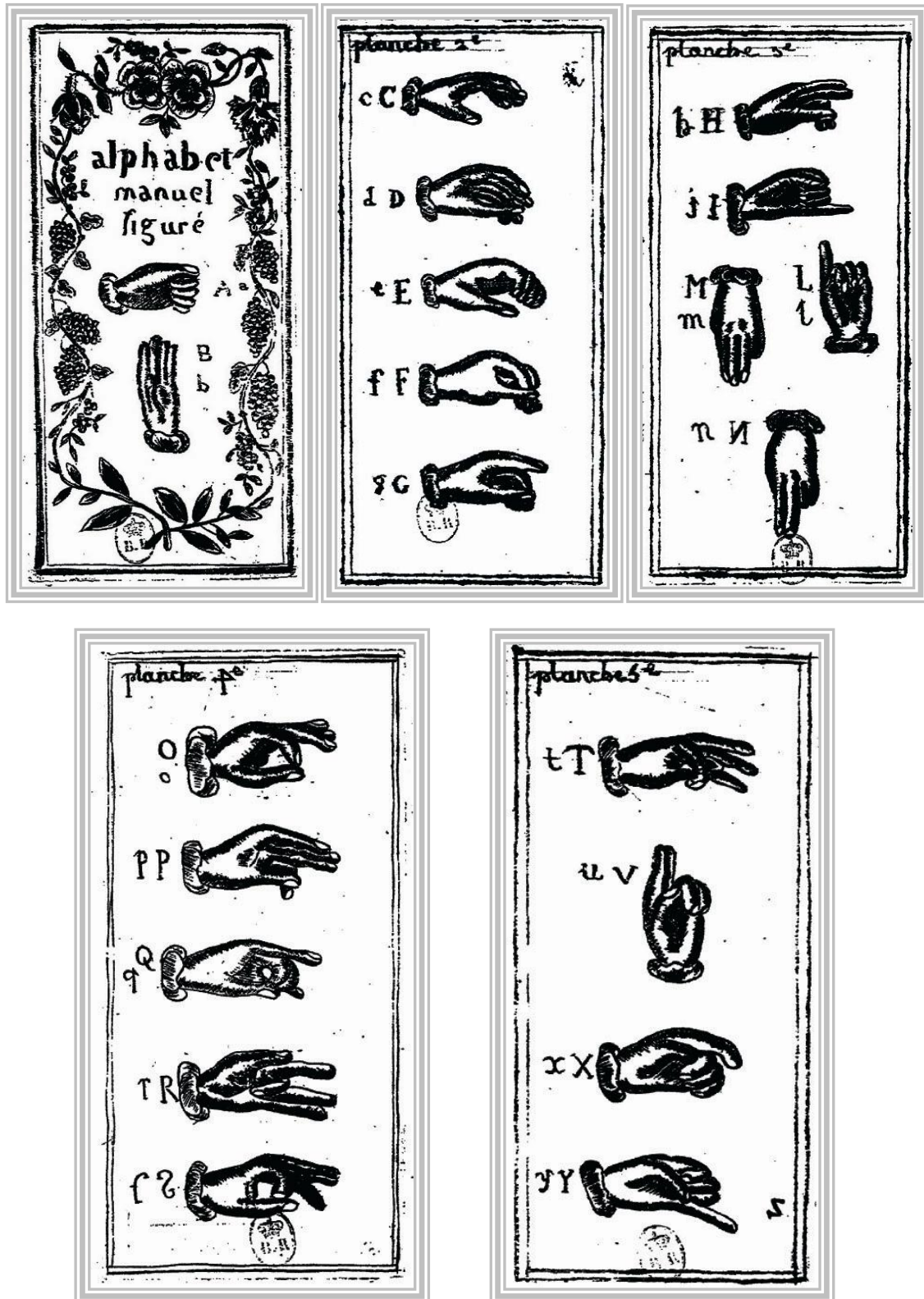
D.

Courbez les trois derniers doigts, mettez le pouce sur le bout du doigt courbé du milieu, & courbez l'index en dehors, de maniere qu'il ne touche pas les autres doigts.

E.

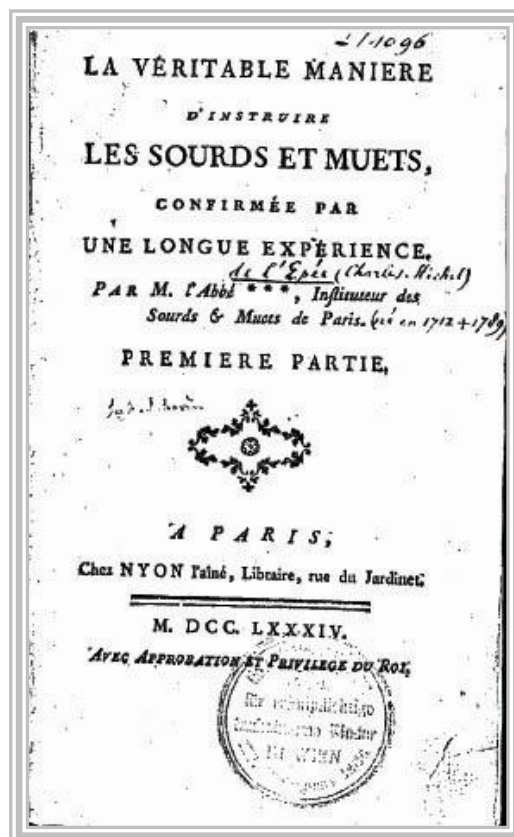
Fermez tous les doigts, en forte qu'ils ne touchent pas la paume de la main, & que le pouce ne touche pas les doigts.

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.2.2. Planchas con el alfabeto manual incluido en la obra de Deschamps (Deschamps, 1779). Biblioteca Nacional. París.



**APÉNDICE DOCUMENTAL 2.3. LA VÉRITABLE MANIÈRE
D'INSTRUIRE LES SOURDS ET MUETS (ÉPÉE, 1784).**

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.3.1. Portada de *La véritable maniere d'instruire les sourds et muets* y programa de ejercicios de 1783 (Épée, 1784). Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



COPIE du Programme de l'Exercice des Sourds & Muets, qui s'est fait sous les auspices & en présence de Son Excellence Monseigneur le Prince DORIA PAMPHILI, Archevêque de Siléucie & Nonce de Sa Sainteté, le 13 août 1783.

LES Sourds & Muets répondront en François, en Latin & en Italien à deux cent questions, dont quatre-vingt-fix sur les trois principaux Mystères de notre Religion, & cent quatorze sur le seul traité des Sacremens, en général. Quant aux Sacremens en particulier, on ne donnera (dans cet Exercice) que la définition de chacun d'eux.

M. l'Abbé Sylvestre, que SON EXCELLENCE a fait venir de Rome au commencement du mois de Mars, pour apprendre l'art d'instruire les Sourds & Muets, présidera à leurs opérations Italiennes.

Les Sourds & Muets exécuteront les Signes méthodiques de douze cent

Verbes. Quelque partie d'un de ces Verbes réguliers, qu'on voudra leur proposer, ils diront à quelle conjugaison il appartiendra, & à quelle personne, quel nombre, quel temps & quel mode il se trouvera, & pour quelles raisons.

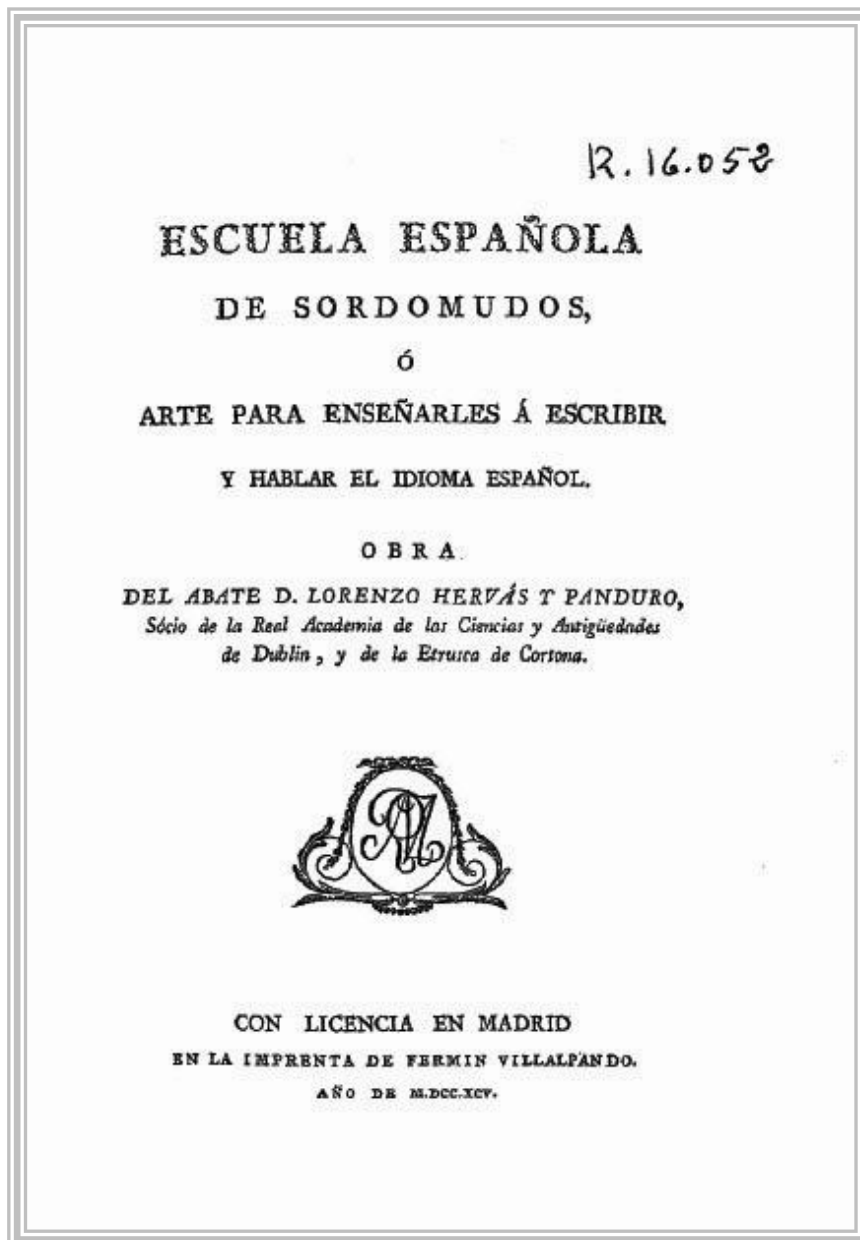
Ils distingueront les Noms substantifs d'avec les Noms adjectifs & les Pronoms, comme aussi les Adverbes d'avec les Prépositions & les Conjonctions.

Ils écriront d'après les Signes méthodiques tout ce qu'on leur dictera d'un Livre ou d'une Lettre, (sans voir ni la Lettre ni le Livre) pourvu néanmoins qu'il ne s'y rencontre pas de mots techniques, ou d'autres, qui ne soient pas d'un usage ordinaire.



APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4. ESCUELA ESPAÑOLA DE SORDOMUDOS Ó ARTE PARA ENSEÑARLES Á ESCRIBIR Y HABLAR EL IDIOMA ESPAÑOL (HERVÁS Y PANDURO, 1775)

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.1. Portada de la obra de Lorenzo Hervás y Panduro (Hervás y Panduro, 1795). Biblioteca Central de la Universidad de Granada.



APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.2. Ejemplos sobre enseñanza de distintos aspectos gramaticales (Hervás y Panduro, 1795, 56-57 y 118-119). Biblioteca Central de la Universidad de Granada.

118 *Escuela Española de Sordomudos.*
Asimismo les pongo el ejemplo del agua del río ya pasada, que es cosa de *pretérito*: el agua que pasa delante de nosotros en el actual momento, es cosa de *presente*; y el agua que viene hácia nosotros es cosa de *futuro*. Asimismo tiro, ó señalo en tierra tres líneas á igual distancia entre sí de esta manera:

Pretérito.	Presente.	Futuro.
------------	-----------	---------

Quando el discípulo se halle en la segunda línea del presente, volviéndose ó mirando hácia atrás vé el tiempo pretérito ó pasado; y mirando hácia adelante vé el tiempo futuro. Ademas de esto á los Sordomudos hago prácticamente comprensibles los tiempos fundamentales de los verbos, representándoles la edad de la infancia, la presente de la niñez ó juventud, y la futura de la vejez, y formo esta figura.

Viejo.....	futuro	}	tiempo.
Joven.....	presente		
infante.....	pretérito		

115 "Estas industrias tienen excelente efecto." Hasta aquí Silvestri, cuyos ejemplos prácticos para enseñar á los Sordomudos el conocimiento de los tiempos verbales, se podrán usar después que por medio de mi método hayan formado alguna idea de dichos tiempos. Si un Sordomudo llega á entender la

Parte I. Capítulo X. 119

significación de estas tres palabras *comió, come, comerá*, luego entenderá perfectamente que en ella se comprende la idea que ellos tienen clara de los tiempos pasado, presente y futuro. Los Sordomudos desde el primer relampago de su razón natural forman naturalmente idea clara de los tiempos pasado, presente y futuro, con relación á las acciones que han hecho, hacen y harán: por lo que de las acciones nos debemos valer para que adquieran idea científica de los dichos tiempos. Después se les podrá mostrar el reloj de faltriquera para que con los ojos vean el índice de los tiempos, y se les podrán poner los demás ejemplos que Silvestri propone.

CAPÍTULO XI.

Explicación práctica de la conjugación de la voz activa de los verbos, con la distinción de todas sus personas.

116 Los Sordomudos que han entendido bien la diferencia de los tiempos verbales, fácilmente comprenden la conjugación de los verbos con el uso de las personas. He aquí el método práctico, que me parece eficaz y utilísimo para que los Sordomudos entiendan toda la conjugación de un verbo.

Hago que al rededor de mi bufete se sienten todos los Sordomudos, á quienes he de enseñar la conjugación de los verbos, y les advierto que indicaré ó señalaré manualmente los pronombres personales *yo, tu, aquel, nosotros, vosotros, aquellos*, con las letras manuales *y, z, a, n, v, q*. De estas letras las cinco primeras son iniciales de dichos pronombres, y la

56 *Escuela Española de Sordomudos.*

Número singular plural

boca
á
lengua
e
diente
frente
labio
o
cuello

}

s

Número singular plural

animal
al
canal
el
papel
piel
ar
paladar
manjar

}

es

Se pondrán á la vista de los Sordomudos éstas, y otras figuras semejantes, con que se les haga ver, que los nombres que tienen la terminación singular en una de las vocales *a, e, o*, reciben la letra final *s* en el plural: y que los nombres que tienen la terminación singular en consonante, reciben la sílaba final *es* en el plural. El maestro después de haber instruido con ejemplos simples á los Sordomudos, les advertirá que en la lengua española se usan poquísimos nombres que tengan la terminación singular en las vocales *i, u*; y que á éstas en el plural se añaden tal vez la letra *s*, y tal vez la sílaba *es*: así *paréntesi, sindérest, &c.* en el plural hacen *paréntesis, sindérestis, &c.* y *javaná, zaori, &c.* en el plural hacen *javanás, zaories, &c.* En los muchos ejemplos, que el maestro deberá proponer para explicar la diversidad de terminaciones de los nombres, en el singular y plural procurará poner nombres de objetos notorios á los Sordomudos, como son los nombres de los miembros corporales, y de las cosas más usuales.

Ha-

Parte I. Capítulo E. 57

45 Habiendo entendido el discípulo Sordomudo la diferencia de géneros, y números en los nombres, podrá entenderla fácilmente en los artículos *el, la, los, las*: y para que la entienda, se presentarán á su vista algunos ejemplos, como los siguientes.

Número singular Género masculino

el

libro
diente
labio
papel

Número plural Género masculino

los

libros
dientes
labios
papeles

Número singular Género femenino

la

pluma
ciudad
virtud
frente

Número plural Género femenino

las

plumas
ciudades
virtudes
frentes.

46 En el método práctico, que acabo de proponer para enseñar á los Sordomudos el conocimiento de los nombres substantivos, propios y apelativos, su género y su número, no he sido tan difuso, como el maestro lo deberá ser para instruir á los Sordomudos en dicho conocimiento. El maestro al practicar las industrias, que en este capítulo se prescriben, invertirá el orden de algunas, y reformará ó perfeccionará otras, según juzgue convenir al carácter, y á las circunstancias de sus discípulos. En este arte, por evitar la confusión con su prolijidad,

TOM. II. H

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.3. Ejemplos sobre enseñanza de distintos aspectos gramaticales (Hervás y Panduro, 1795, 120-123). Biblioteca Central de la Universidad de Granada.

122: *Escuela Española de Sordomudos.*
aquella. Lo mismo hago con el pronombre *aquellos*, en cuyo lugar escribo la palabra *aquellas*. Asimismo en lugar de *aquel*, escribo sucesivamente las palabras *el, ella, este, esta, ese, esa, &c.* y en lugar de *aquellos* escribo sucesivamente las palabras *ellos, ellas, estos, estas; esos, esas; &c.* para que entiendan prácticamente que todos estos pronombres son terceras personas.

119 Despues paso á explicar el tiempo futuro, y antes de explicarlo, escribo asi.

Tiempo futuro primero

Modo indicativo.

Yo comeré dos confites.
 Tu comerás quatro confites.
 Aquel comerá tres confites.

Nosotros comeremos confites.
 Vosotros comeréis seis confites.
 Aquellos comerán una manzana.

Muestro á los Sordomudos la primera proposicion, en que se dice *yo comeré dos confites*: tomo dos confites de los que hay sobre el bufete: hago la señal manual de la letra *y*, con que signífico mi persona, me señalo á mi mismo con el dedo índice ó con los dedos, con que hago la letra *y* cómo dos confites.

Me vuelvo despues hácia uno de los Sordomudos, á quien miro y muestro la letra manual *t*, que indica su persona: le doy quatro confites, haciendole señas para que se los coma, y antes de comerselos, le hago leer la proposicion *tu comerás quatro confites*.
 Doy tres confites á un Sordomudo para que se los

CA-

120 *Escuela Española de Sordomudos.*
 la última que es la *q* es la segunda letra del pronombre *aquellos*, de quien es señal. Despues llamo la atencion de los Sordomudos, y escribo asi:

Modo indicativo. Tiempo presente.

117 Habiendo escrito estas palabras hago la letra manual *y*, y escribo *yo*, pronombre que por dicha señal se indica: despues les muestro un confite, y al comerlo escribo: *como un confite*.

Formo la letra manual *t*, indico un Sordomudo, le doy dos confites para que prontamente se los coma, y al comerselos escribo: *tu comes dos confites*.
 Doy tres confites á otro Sordomudo para que se los coma prontamente, y al mismo tiempo que se los come, muestro la letra manual *a* mirando á los otros Sordomudos, y señalando con el dedo índice al Sordomudo que se come los tres confites; y escribo *aquel come tres confites*. Á un lado de las tres proposiciones que he escrito, pongo estas palabras *número singular* del modo, que despues se figurará.

Tomo una manzana, que divido en varios pedazos, y los distribuyo entre los Sordomudos para que se los coma prontamente: les muestro la letra manual *u* con la que señalo á todos los que comen, los miro como si hablase yo con ellos, y escribo: *vosotros coméis una manzana*. Repito esta industria dando pedazos de otra manzana á dos, tres, &c. Sordomudos, y escribo siempre: *vosotros coméis una manzana*. Esta repeticion sirve para que los Sordomudos comprendan, que el pronombre *vosotros* conviene siempre á la pluralidad de personas, quando éstas á lo ménos llegan á ser dos.

Ul-

118 He aquí la figura, con que á la vista de los Sordomudos presento todas las personas del tiempo presente del modo indicativo del verbo *comer*.

Tiempo presente

Modo indicativo.

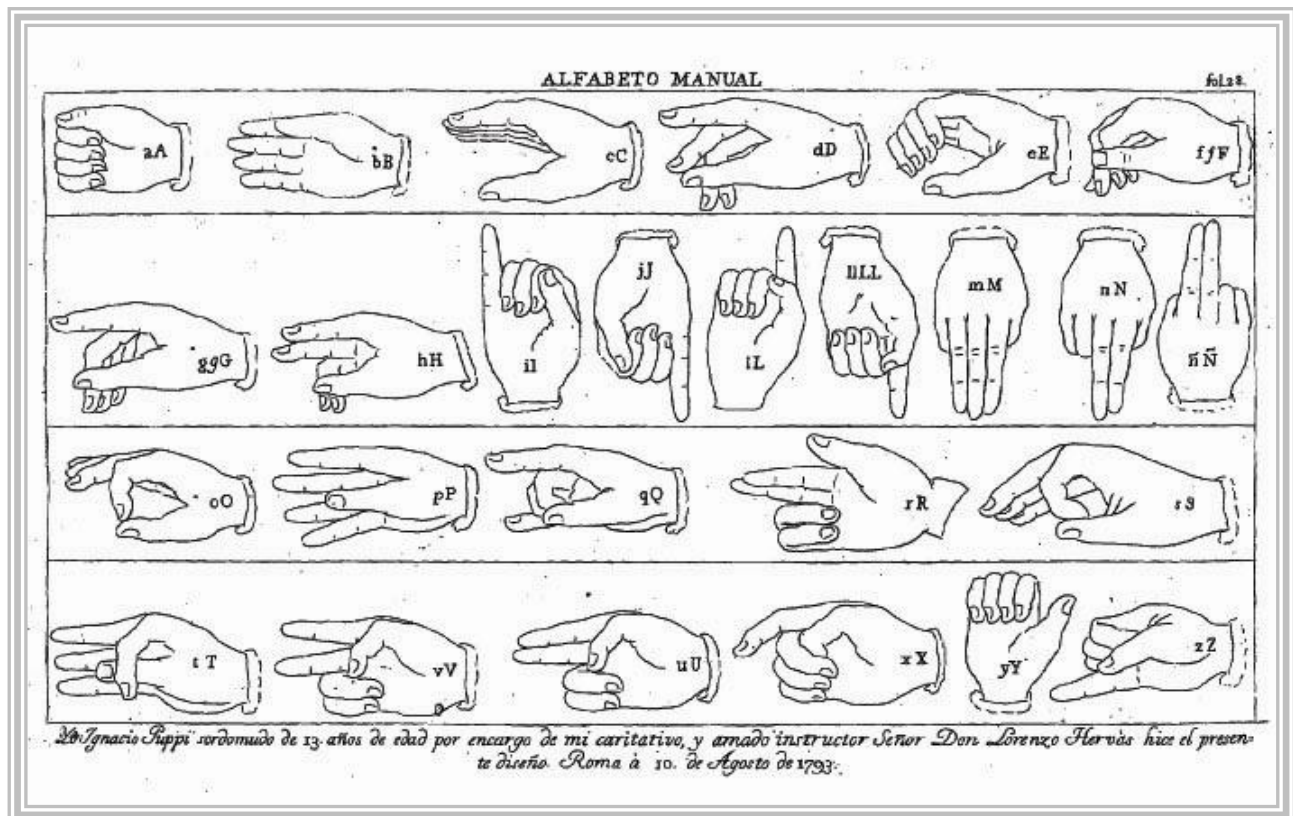
Yo como un confite.
 Tu comes dos confites.
 Aquel come tres confites.

Nosotros comemos una manzana.
 Vosotros coméis una manzana.
 Aquellos comen una manzana.

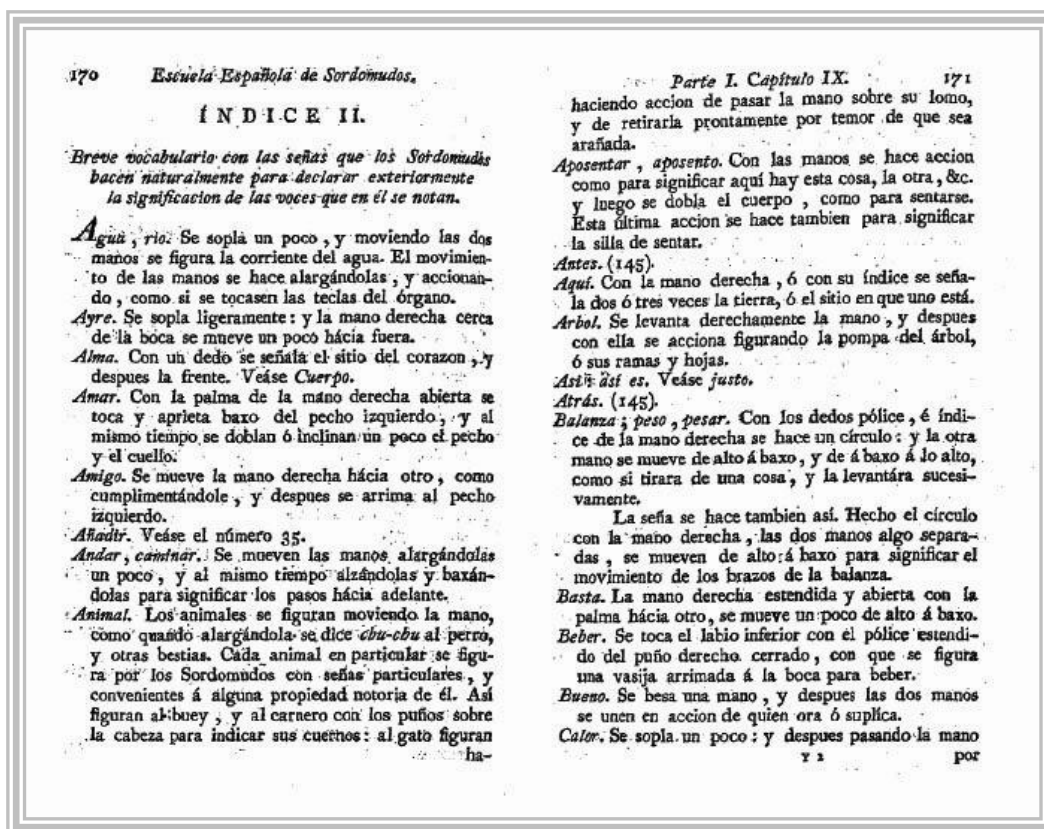
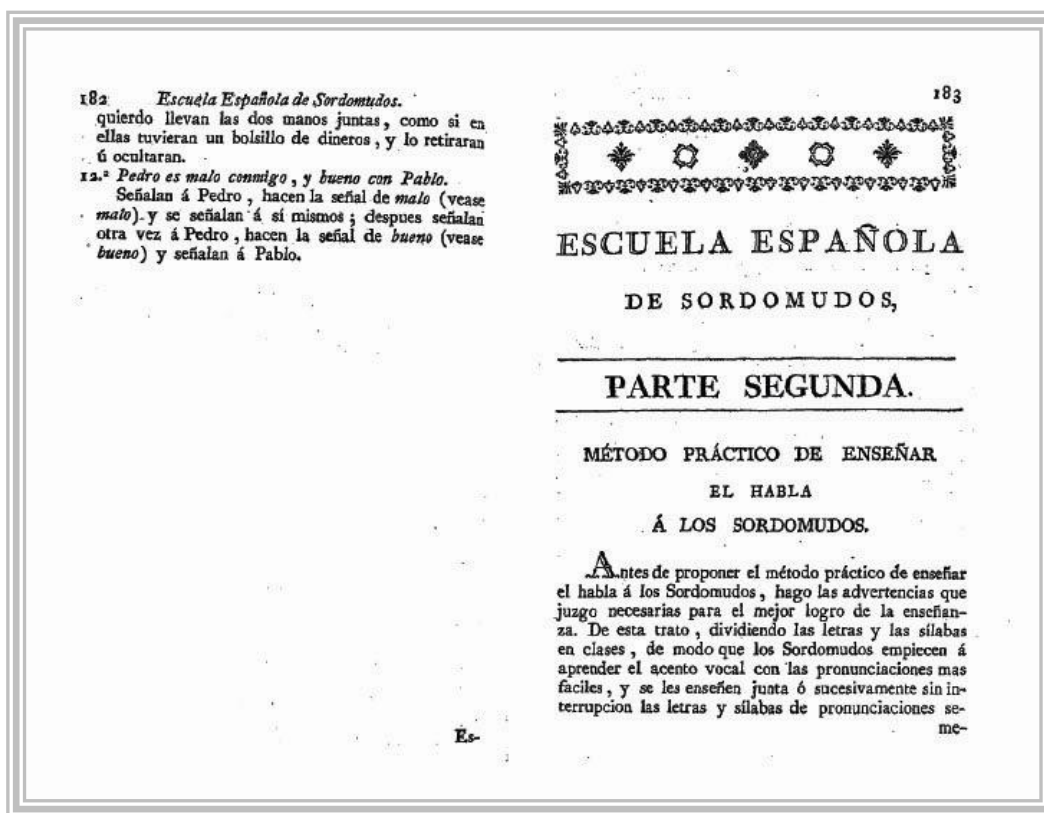
Para que los Sordomudos comprendan, que los pronombres femeninos *aquella* y *aquellas* son terceras personas del singular y plural, en la figura propuesta á su vista borro primeramente el pronombre masculino *aquel*, hago señal manual de género femenino, y en lugar del pronombre *aquel*, escribo el pronombre

CA-

APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.4. Alfabeto manual incluido en la obra de Hervás y Panduro (Hervás y Panduro, 1795). Biblioteca Central de la Universidad de Granada.



APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.5. Ejemplos sobre vocabulario con descripción de las señas y parte dedicada al método práctico de enseñar el habla a los sordomudos (Hervás y Panduro, 1795, 170-171 y 182-183). Biblioteca Central de la Universidad de Granada.



APÉNDICE DOCUMENTAL 2.4.6. Adaptación a la lengua portuguesa e italiana del método de enseñar el habla (Hervás y Panduro, 1795, 264 y 303). Biblioteca Central de la Universidad de Granada.

264 *Escuela Española de Sordomudos.*
 ciones. Soy el primero que ha hecho esta observacion; deseo que para comun instruccion se corrijan públicamente por algun portugués los defectos que inadvertidamente yo haya cometido.

ARTÍCULO I.

Alfabeto portugués, y pronunciacion de sus letras.

El alfabeto portugués con su pronunciacion es el siguiente.

Let.	nombres.	Let.	nombres.	Let.	nombres.	Let.	nombres.
a.	..... a.	g.	..... ge.	m.	..... eme.	s.	..... ese
b.	..... be	h.	..... haga.	n.	..... ene.	t.	..... te
c.	..... se.	i.	..... i.	nh.	..... ene-haga.	u.	..... u
ç.	..... se-sedilla.	j.	..... i consonante.	o.	..... o.	v.	..... v consonante
d.	..... de.	k.	..... kapa.	p.	..... pe.	x.	..... xis ó chí
e.	..... e.	l.	..... ele.	q.	..... que.	y.	..... ypsilon
f.	..... efe.	lh.	..... ele haga.	r.	..... erre.	z.	..... z

El nombre de las letras se pone segun la pronunciacion portuguesa, escrita por un español que la oyese.
 La *se-sedilla*, que por los españoles se llama *cedilla*, se usó antiguamente en la escritura española, y se desterró de ella, como inútil; pues delante de las vocales *e*, *i* sonaba como las sílabas *ce*, *ci*, y delante de las vocales *a*, *o*, *u* sonaba, como ahora suenan *za*, *zo*, *zu*. En el alfabeto portugués es tambien inútil la *se-sedilla*; pues segun la actual pronunciacion portuguesa, delante de todas las vocales suena como

Parte II. Capítulo XIII. 303

La significacion de los adverbios, preposiciones, conjunciones é interjecciones facilmente se aprende en los vocabularios portugueses, entre los que se alaba el del docto jesuita Benito Pereyra, y no se aprecia el de Gerónimo Cardoso. La formacion de las partes de la oracion, y su sintáxis se asemejan tanto al artificio de las mismas en español, que á quien en éste idioma sea práctico, facil será instruirse perfectamente en el portugués con la leccion sola de libros portugueses.

CAPÍTULO XIV.

Alfabeto de la lengua italiana, y pronunciacion de sus letras.

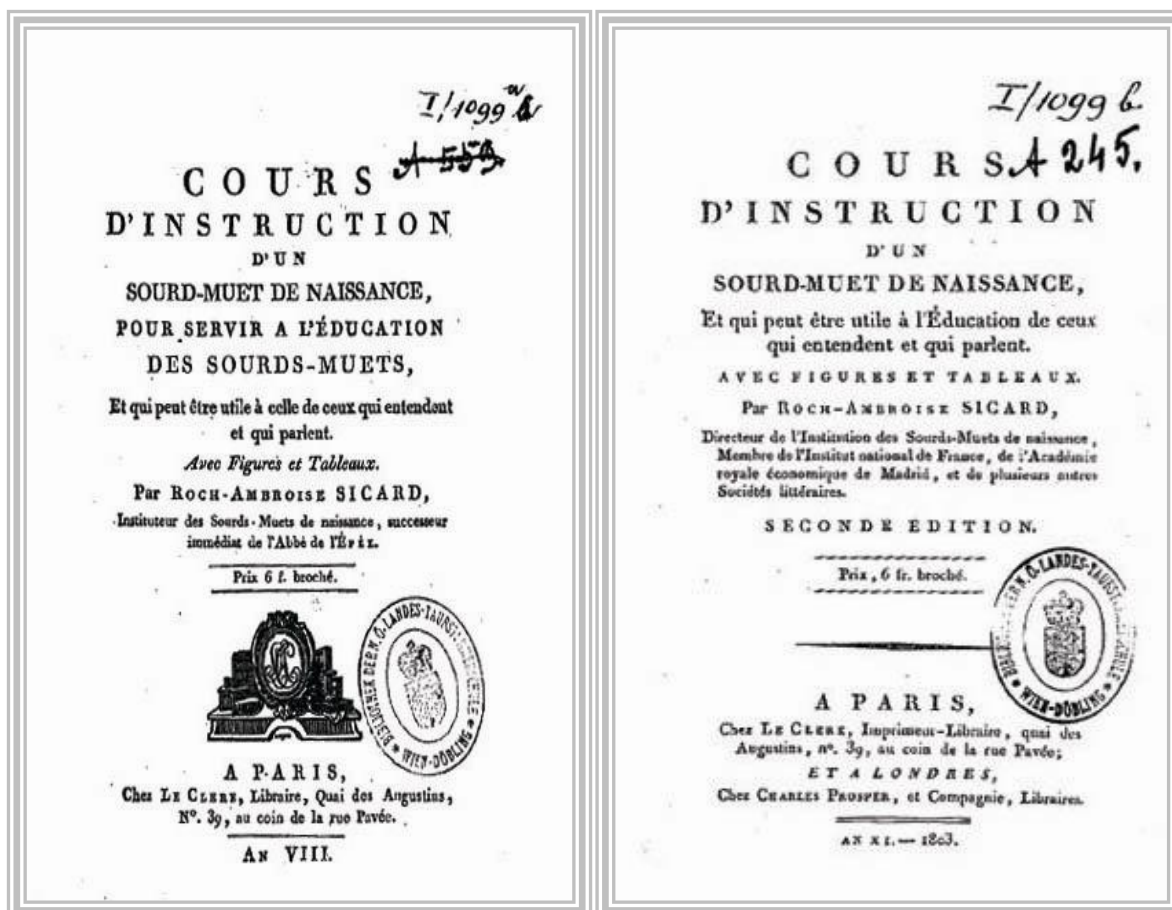
Las letras del alfabeto italiano, y sus nombres, sont:

a.	..... a.	m.	..... em.
b.	..... be.	n.	..... en.
c.	..... ce.	o.	..... o.
d.	..... de.	p.	..... pe.
e.	..... e.	q.	..... qu.
f.	..... ef.	r.	..... er.
g.	..... gc.	s.	..... es.
h.	..... haca.	t.	..... te.
i.	..... i.	u.	..... u.
j.	..... jota.	v.	..... v.
k.	..... kapa.	x.	..... ics.
l.	..... el.	y.	..... ipsilon.
		z.	..... zeta.

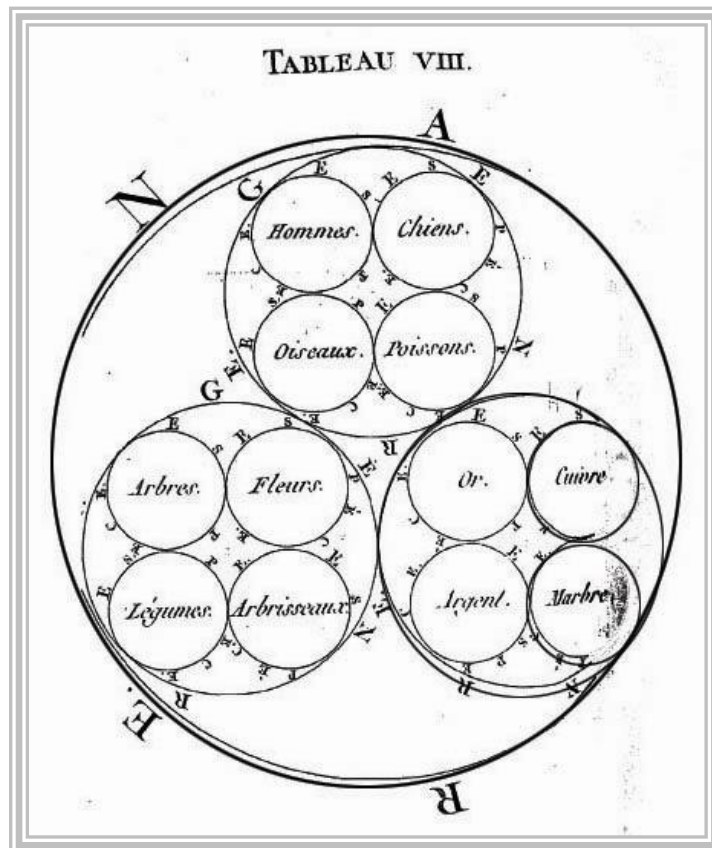
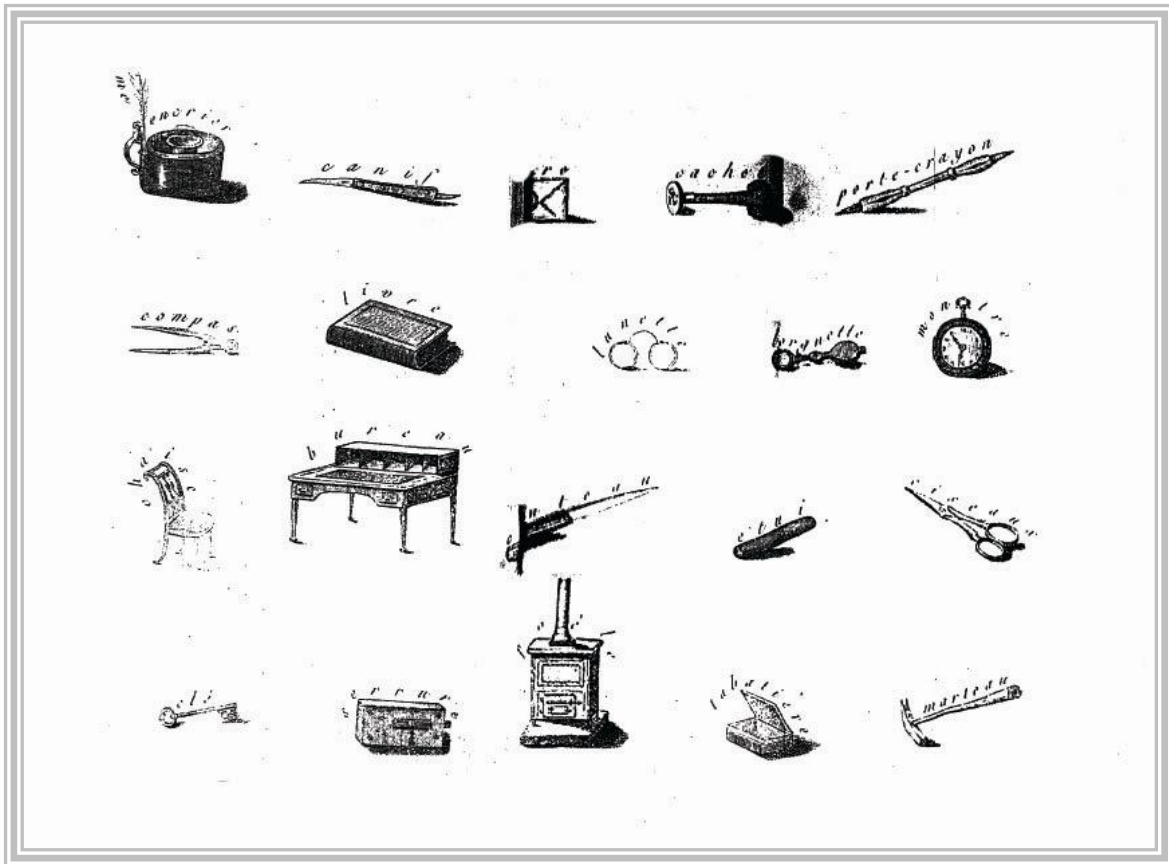
Los nombres de las letras se han puesto como se escriben en italiano. En este idioma no se usan las letras *k*, *x*, *y*, que se ponen en su alfabeto para, dar

**APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5. COURS D'INSTRUCTION D'UN
SOURD-MUET DE NAISSANCE POUR SERVIR À L'ÉDUCATION DES
SOURDS-MUETS, ET QUI PEUT ÊTRE UTILE À CELLE DE CEUX QUI
ENTENDENT ET QUI PARLENT (SICARD, 1799)**

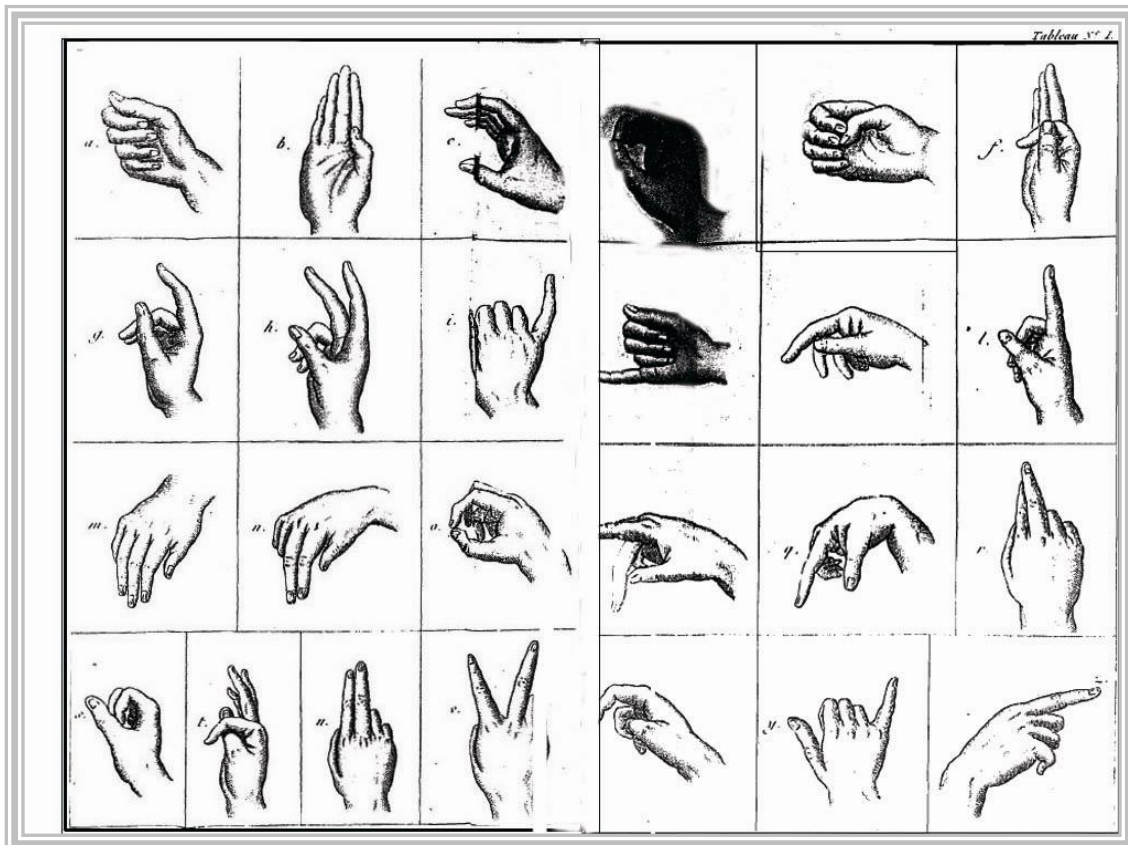
APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5.1. Portada de la primera y segunda edición de *Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance* (Sicard, 1799 y 1803). Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5.2. Modelo de cuadros para la asociación de dibujo y escritura. Clasificaciones (Sicard, 1799). Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.



APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5.3. Alfabeto manual incluido en la obra de Sicard (Sicard, 1799). Biblioteca de Viena. “Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien”.



APÉNDICE DOCUMENTAL 2.5.4. Modelo de ejercicios gramaticales en la obra de Sicard (Sicard, 1799, 54-57). Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".

54 COURS D'INSTRUCTION

mit pas de douter que sa véritable valeur ne fût parfaitement connue.

Voici le premier tableau de ce procédé.

Chapeau	long.
Mouchoir	verd.
Boule	rouge.
Arbre	noir.
Sang	blanc.
Banc	tranchant.
Couteau	rond.

On ne devinera pas, peut-être, à la vue de ce tableau, où il règne une contradiction parfaite entre les noms des objets et les qualités, pour quoi ces qualités ne correspondent pas aux noms auxquels elles conviennent. Cependant ce désordre n'est pas sans intention. Il falloit que l'élève fût forcé de chercher lui-même à établir et à fixer la correspondance qui manquoit; ce qu'il fit, en tirant une ligne de chaque qualité à chaque nom d'objet, comme on le voit dans le tableau suivant :

D'UN SOURD-MUET. 55

Je fis faire un tableau pareil à celui-là, en faisant écrire le verbe être sur chaque ligne.

avec ces deux tableaux je fis succéder les deux

Chapeau.....	noir.....
Mouchoir.....	blanc.....
Boule.....	rond.....

56 COURS D'INSTRUCTION

Arbre.....	verd.....
Sang.....	rouge.....
Banc.....	long.....
Couteau.....	tranchant..

Chapeau.....	est.....	noir.....
Mouchoir.....	est.....	blanc.....
Boule.....	est.....	rond.....
Arbre.....	est.....	verd.....
Sang.....	est.....	rouge.....
Banc.....	est.....	long.....
Couteau.....	est.....	tranchant..

C'est au lecteur à juger si ces moyens étoient les plus faciles, les plus sûrs, et les plus prompts pour faire arriver le Sourd-Muet à la connoissance des élémens de la proposition. Eh! quels succès ne dois-je pas à ce procédé! Je me hâtai de le communiquer à mon illustre maître, qui ne cessoit de me témoigner ses craintes sur la lenteur dont il m'accusoit dans mes opérations. C'est encore au lecteur à juger si c'étoit bien là le nom qu'il falloit donner à cette marche analytique qui ne paroissoit longue que parce que, dans la chaîne des opérations de l'esprit, dans la recherche des moyens propres à l'expression de la pensée, aucun anneau n'étoit oublié, an-

D'UN SOURD-MUET. 57

cun intermédiaire n'étoit passé, aucun milieu n'étoit omis. C'est à ceux que j'ai associés à mon travail, qui ont marché dans la même route, en répétant mes procédés, à dire tous les succès qu'ils en ont obtenus eux-mêmes.

Il ne suffisoit pas que Massieu connût les élémens principaux de la proposition énonciative, et les chiffres indicateurs de ces élémens; nous avions encore à étudier le mécanisme de la phrase active, dont les élémens avoient aussi leurs chiffres. Je préparai donc Massieu à voir aussi, non un sujet, mais une qualité active, partout, où, dans le même ensemble de lettres, il verroit, et le chiffre 1 dans la première partie du mot, et le chiffre 2 dans la seconde, ou dans la terminaison. C'étoit lui dire qu'il y avoit des mots qui accompagnoit toujours ce verbe liant, ce verbe être, dont je lui avois déjà fait connoître la nécessité et toute l'importance.

Tout étoit préparé pour l'intelligence de la phrase active, et nous pouvions désormais y passer sans danger. On verra le développement de cette théorie dans le procédé qui suivra ces réflexions.

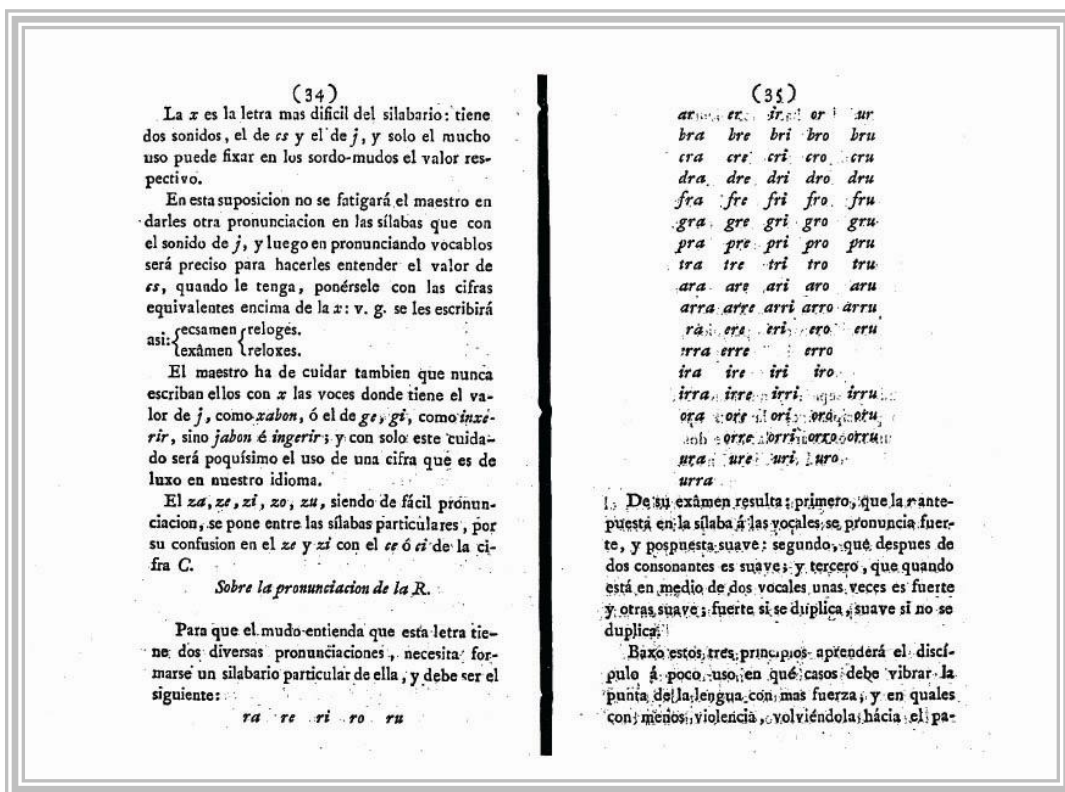
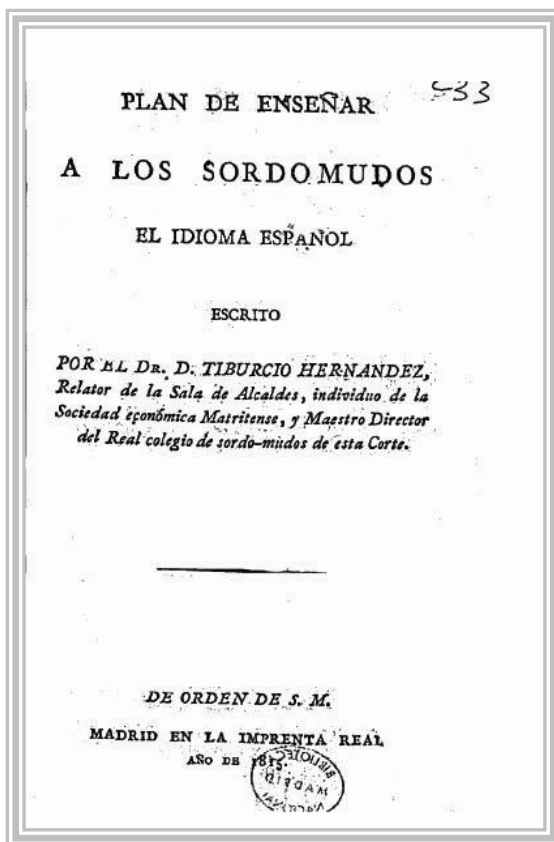
Le besoin des pronoms étoit senti depuis longtemps. Il falloit, pour s'en passer, répéter sans cesse le nom du sujet dont nous affirmions quel-

APÉNDICE DOCUMENTAL III

SIGLO XIX

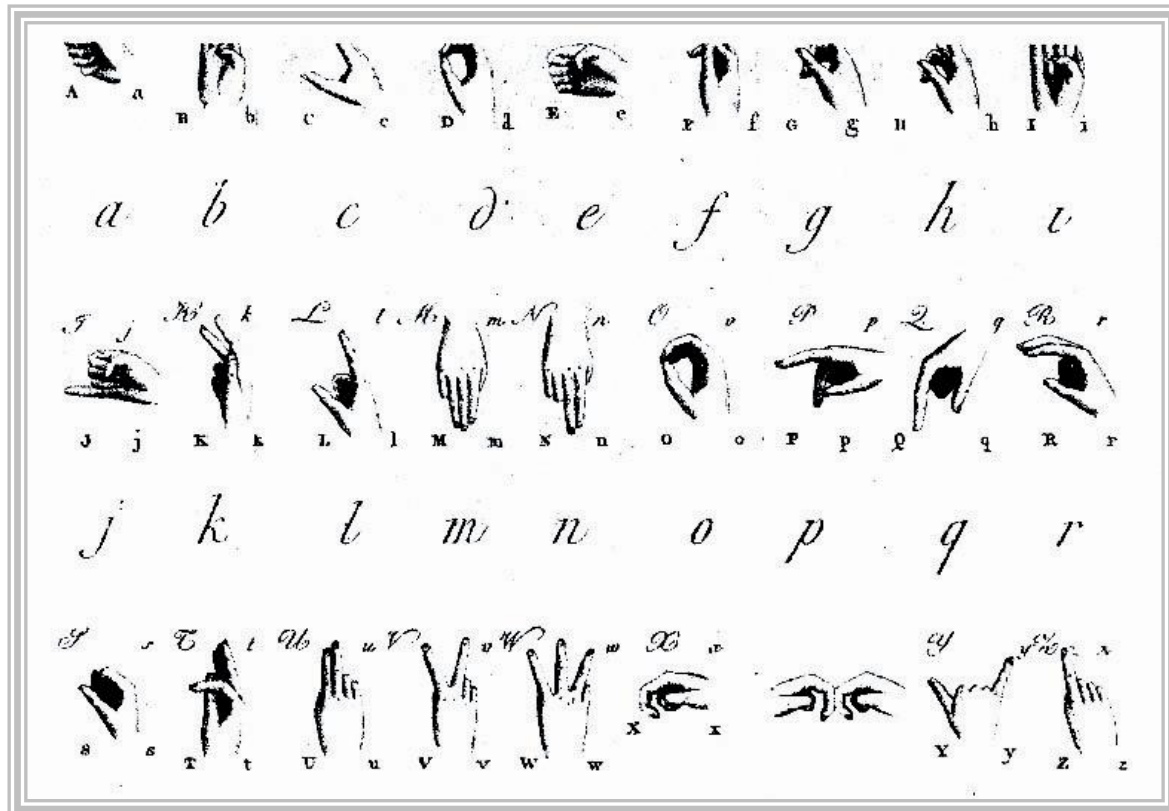
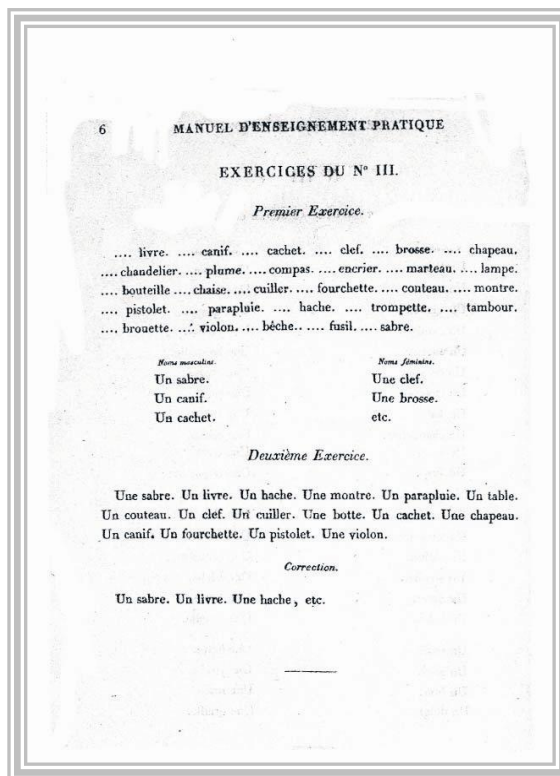
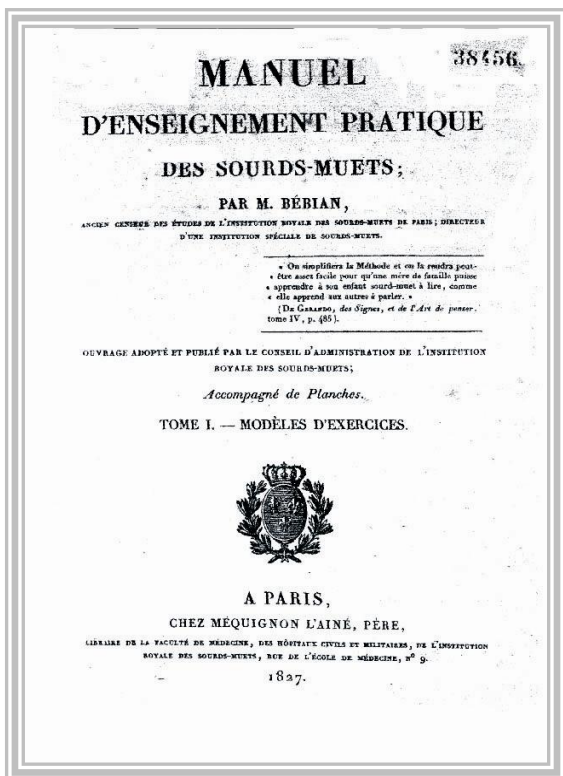
APÉNDICE DOCUMENTAL 3.1. *PLAN DE ENSEÑAR A LOS SORDO-MUDOS EL IDIOMA ESPAÑOL* (HERNÁNDEZ, 1815).

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.1.1. Portada del *Plan de enseñar a los sordo-mudos el idioma español* y modo de enseñar a pronunciar las consonantes (Hernández, 1815, 34-35). Biblioteca Nacional. Madrid.

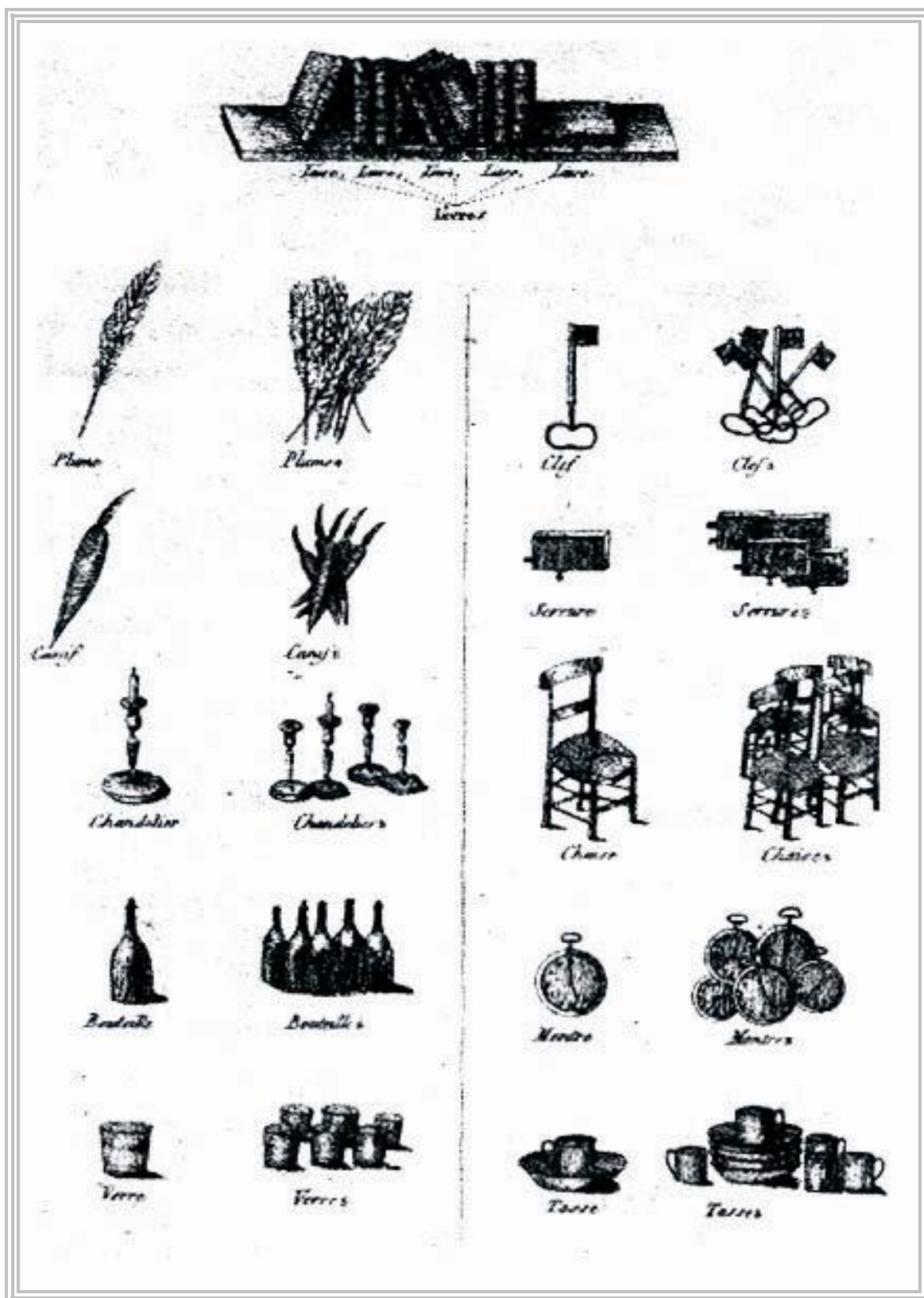


**APÉNDICE DOCUMENTAL 3.2. MANUEL D'ENSEIGNEMENT
PRATIQUE DES SOURDS-MUETS (BÉBIAN, 1827).**

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.2.1. Portada de la obra de Bébian y modelo de ejercicios (Bébian, 1827, 6). Alfabeto dactilológico que incorpora a la obra. Biblioteca Nacional. París.



APÉNDICE DOCUMENTAL 3.2.2. Cuadros explicativos del vocabulario y gramática (Bébian, 1827). Biblioteca Nacional. París.



**APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3. CURSO ELEMENTAL DE
INSTRUCCIÓN DE SORDO-MUDOS (BALLESTEROS Y FERNÁNDEZ, 1845).**

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3.1. Portada de la obra de J. M. Ballesteros y F. Fernández Villabrille. Modelo de lecciones (Ballesteros y Fernández, 1845, I, 131; II, 3). Biblioteca Nacional. Madrid.

CURSO ELEMENTAL

DE INSTRUCCION DE SORDO-MUDOS,

OBRA ÚTIL Á ESTOS DESGRACIADOS, Á SUS PADRES Y MAESTROS,
Y Á TODAS LAS PERSONAS QUE SE OCUPAN DE EDUCACION.

PORTE PRIMERA.

HISTORIA, TEORIA Y PROGRAMA DE LA ENSEÑANZA.

POR

Don Juan Manuel Ballesteros.

Médico, individuo de la Sociedad Económica Matritense, de la Real Academia de Ciencias naturales de Madrid, corresponsal de otras varias del reino y estrangeras, Subdirector y Gefé de la enseñanza del Colegio de Sordo-mudos y normal de Ciegos.

PORTE SEGUNDA.

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA.

POR

Don Francisco Fernández Villabrille.

PROFESOR EN EL ANTERIOR ESTABLECIMIENTO.

MADRID:—1845.

IMPRESA DEL COLEGIO DE SORDO-MUDOS Y CIEGOS.
Calle del Turco, núm. 11.

—33—

halmente, entre los medios de comunicacion que se enseñan á los sordo-mudos, ninguno está mas generalizado, ninguno es mas popular, por decirlo así, que el abecedario manual. Personas que gozan todos sus sentidos, le aprenden como una diversion que les puede ser útil, y propiamente hablando, las ventajas de la dactilología, considerada en toda su estension, mas son para las personas que oyen y hablan que para los sordos y mudos. En estos el abecedario manual no ha podido ser todavía un verdadero término medio, entre la prontitud del lenguaje mimico y la lentitud de la escritura. Como que no son tan capaces de improvisar, ni transmitir la expresion de sus pensamientos, con todas las reglas gramaticales y de ortografía, no pueden servirse del abecedario con aquella facilidad de los que ya tienen de antemano bien formuladas sus frases. En nosotros la concepcion intelectual y la esposicion dactilológica pueden ser simultaneas y en los sordomudos aun no se corresponden ni identifican hasta este extremo.

A los niños, se les presenta una ocasion de aprender como un juego un medio precioso de comunicacion, que les serviria tal vez para entenderse con otros niños mas desgraciados. Seria tambien de desear que el uso del abecedario manual se generalizase en las escuelas primarias. El conocimiento de este ingenioso lenguaje influiria indirectamente en la instruccion de los sordo-mudos, que por su parte convencidos de su necesidad, sacarían mayor partido y se le apropiarian, como capaz de rivalizar con la palabra en la comunicacion intelectual de las almas.

TOMO II. 3

—131—

CLASE I.

Medios generales de comunicacion.

ESCRITURA. Formacion del alfabeto en las cuatro clases de caracteres mas usuales.

ABECEDARIO MANUAL. Posturas de mano equivalentes á todas las letras.

PRONUNCIACION. La de todas las letras. Silabas directas é inversas.

LECTURA EN LOS LABIOS. Conocimiento del órgano vocal y de las posturas y formas que afecta, correspondientes á las letras.

DIBUJO. Primeros trazos geométricos sobre el papel.

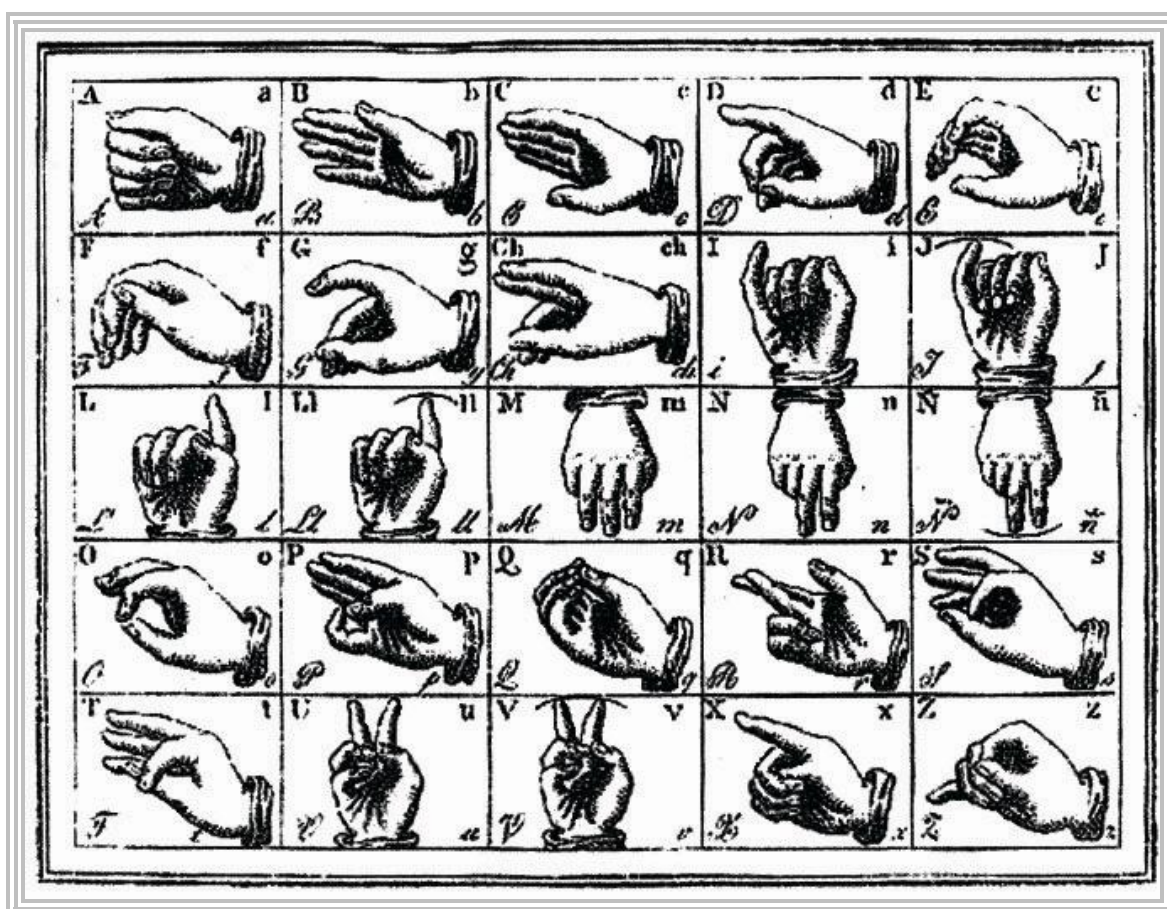
LENGUAGE MÍMICO. Descripcion de objetos por medio de los signos.—A vista del objeto hacer el signo.—A vista del signo indicar el objeto, etc.

Estudio del idioma patrio.

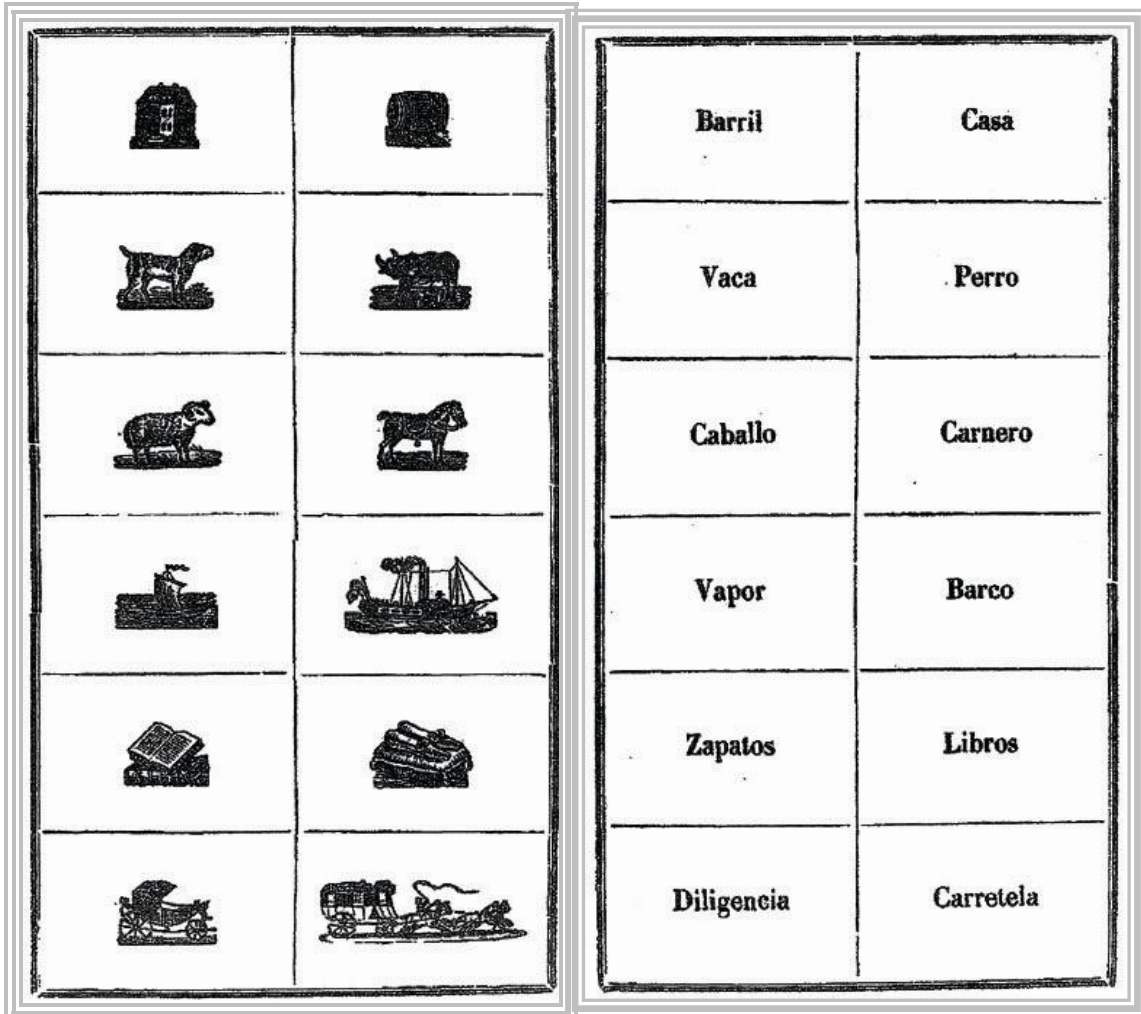
CONOCIMIENTO DE LAS PALABRAS. Introduccion á la nomenclatura.—Palabras monosilabas, disilabas, trisilabas etc., sobre objetos materiales, fáciles de comprender y que tengan relacion directa é inmediata con el discipulo.—Mucho, poco, todo.

CLASIFICACION DE LAS PALABRAS. Permutaciones y combinaciones de silabas.—El todo y sus partes.—Descomposicion de objetos en sus partes constituyentes.

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3.2. Abecedario manual incluido en la obra de J. M. Ballesteros y F. Fernández Villabril (Ballesteros y Fernández, 1845). Biblioteca Nacional Madrid.




APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3.3. Ejercicios en la obra de J. M. Ballesteros y F. Fernández Villabril (Ballesteros y Fernández, 1845, II, 59-60). Biblioteca Nacional. Madrid.



APÉNDICE DOCUMENTAL 3.3.4. Modelo de ejercicios y explicaciones en la obra de J. M. Ballesteros y F. Fernández Villabrille (Ballesteros y Fernández, 1845, II, 63 y 134).

—63—



Un niño durmiendo en la cuna.

Si debajo de cada dibujo se analizan los elementos constituyentes de la frase á que equivale, si se altera ó se varía la colocacion de las palabras, que espresando casi las mismas ideas dan origen á diferentes formas gramaticales, resultaran otras tantas frases utilísimas, no solo para el estudio del idioma, sino para ejercitarle, interpretando el asunto de los cuadros.

*Un niño en la cuna.
Un niño (está) en la cuna.
Un niño durmiendo en la cuna.
Un niño que duerme en la cuna.
Un niño dormido en la cuna.*

La accion y las circunstancias que la acompañan ó la modifican, el sujeto que la ejecuta, el objeto sobre que recae, el efecto que produce, todo puede espresarse por medio del dibujo. Que inconveniente

—134—

Las flores, las yerbas, los árboles etc , todos son vegetales.
Los metales, las piedras, las sales, las rocas, los combustibles todos son minerales.
Los animales, los vegetales y los minerales, todos son buenos y útiles á los hombres.

La division del tiempo que ha de preceder á el estudio de la conjugacion, se da á conocer empezando por los dias de la semana, cuyos nombres se acompañan con una accion que sirva para recordarlos.

**DOMINGO ...Hoy.Oír misa.
LUNES.....Mañana.....Estudiar
MARTES.....Pasado mañana..Dibujar.**

El verbo, conocido ya en el infinitivo prescrite empieza á usarse en la forma imperativa que es la mas cómoda para ejecutar al mismo tiempo la accion y que esta sea comprendida por el discípulo.

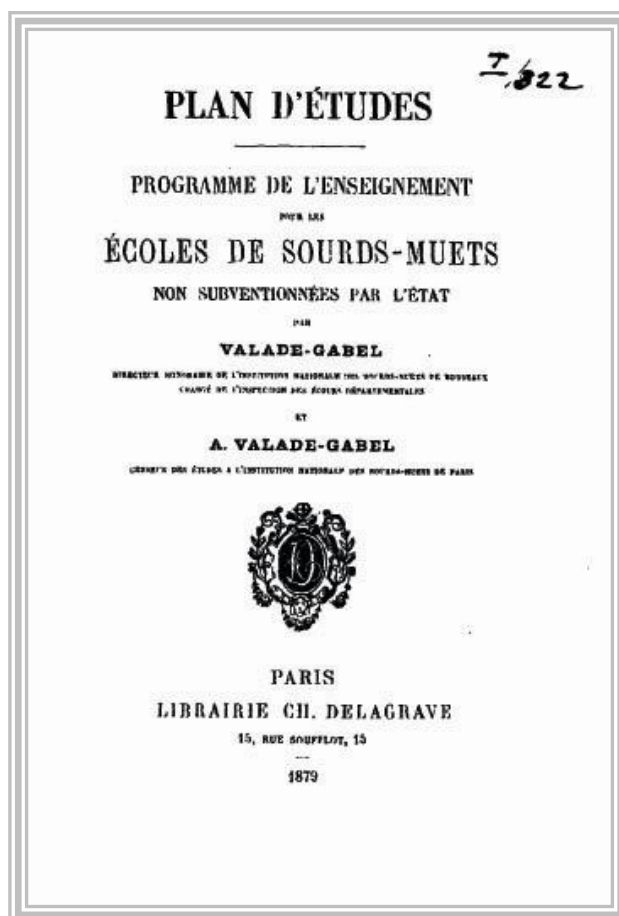
Come!	Come pan.
Bebe!	Bebe agua.
Anda!	
Baila!	

Siendo luego fácil reducir esta al indicativo, asociando el régimen directo que concreta la accion y espresa la significacion de los verbos.

**Antonio come pan.
Clementina bebe agua.**

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.4. *PLAN D'ÉTUDES. PROGRAMME DE L'ENSEIGNEMENT POUR LES ÉCOLES DE SOURDS-MUETS NON SUBVENTIONNÉES PAR L'ÉTAT (VALADE-GABEL Y VALADE-GABEL, 1879).*

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.4.1. Portada de la obra de J. J. Valade-Gabel y A. Valade-Gabel. Modelo de lecciones (Valade-Gabel y Valade-Gabel, 1879, 22-23). Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



— 22 —	— 23 —
<p style="text-align: center;"><i>Exercices.</i></p> <p>Faire exécuter réellement les ordres donnés (1). Intervertir la succession dans laquelle ces ordres ont été donnés. — (Paul! marche, — danse, — saute. — Paul! saute, — marche, — danse) (2). Substituer au nom de celui qui a donné l'ordre le nom d'une autre personne et mettre en main à celle-ci la baguette pour qu'elle commande à son tour (3). Faire montrer le mot qui, dans la phrase, correspond à la personne ou à la chose désignée, et réciproquement (4). Étendre l'exercice 4 et habituer les élèves à montrer le mot qui correspond au verbe mimique et successivement les mots qui correspondent aux signes des personnes ou des choses (5). Faire étudier en commun les leçons par la dactylographie en réglant l'émission des lettres par le mouvement du pied frappant le plancher en mesure (6). Habituer les élèves à s'entre-donner par signes les ordres qui leur ont été donnés par écrit (7).</p> <p style="text-align: center;">II^e SECTION.</p> <p style="text-align: center;"><i>Langue française. — Leçons.</i></p> <p>Verbe réfléchi. — Pronoms de la première et de la deuxième personne. (<i>Toi, moi.</i>) Verbe neutre employé avec les compléments adverbiaux <i>ne plus, encore.</i> (Paul! marche, — ne marche plus, — marche encore.) Verbe actif et verbe réfléchi employés avec négation. Particules <i>ne... pas.</i></p>	<p>Intelligence de l'adverbe : adverbies de manière. Expressions adverbiales : <i>Une fois, deux fois, etc.</i> (Paul! marche lourdement, — marche légèrement, — saute deux fois.) Intelligence de l'adjectif : Objets de même nom distingués par leurs qualités. Mêmes qualités dans des objets différents. Verbe être à l'impératif. Locutions interjectives : <i>C'est bien, c'est mal.</i> (Louis! sois attentif, — c'est bien. — Paul! ne sois pas laquin, — c'est mal.) Verbe avoir à l'impératif. (<i>Aie du pain, — mange-le.</i>) Intelligence de la préposition : Rapports de situation, de direction, d'appartenance, de superposition, de séparation, du contenant au contenu. (Paul! va devant la porte, — va derrière la porte, etc.) Tracé des caractères alphabétiques.</p> <p style="text-align: center;">* Initiation à la nomenclature par les images.</p> <p>Syllabes initiales et syllabes finales homographes. (Pour faciliter la mémoire des mots écrits, faites étudier des mots expliqués par le dessin ayant, les uns au commencement, les autres à la fin, des syllabes semblables hâi, bâton, gant, pliant ...)</p>

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.4.2. Portada de la obra de J. J. Valade-Gabel y A. Valade-Gabel. Modelo de lecciones (Valade-Gabel y Valade-Gabel, 1879, 25-27). Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".

— 26 —


Faire remarquer la ressemblance graphique que les mots peuvent avoir entre eux : *cou, couteau, couper; eau, bateau* (9).

Rendre l'écriture rapide et fugitive. Exemple : après avoir écrit sur le tableau et fait exécuter les ordres suivants : *Paul ! regarde-moi, recule la chaise, assieds-toi.* — montrez successivement avec le bout de la languette le mot :

Assieds puis le mot *moi,*
recule — *toi,*
regarde — *la chaise* (10).

Calcul.

Nombres de 1 à 10 à la vue d'objets matériels, — chiffres manuels.



11^e SECTION.

Langue française. — Leçons.

Verbe neutre à la deuxième, puis à la première personne du pluriel de l'impératif.

Verbe actif à la deuxième, puis à la première personne du pluriel de l'impératif.

— 27 —

Noms communs employés au pluriel avec un verbe au singulier.

Régime pluriel par addition de deux noms propres. — *Les* (Ch...! L...! *regardez Paul et Jean* — *Saluez-les*). *Nous* et *Vous* employés pour régime. — Verbe réfléchi à la première et à la deuxième personne du pluriel.

Verbe impératif au pluriel employé avec *ne plus*.

Invariabilité de l'adverbe, complément de verbes au pluriel.

Distinction de l'action réciproque d'avec l'action réfléchie. (*Paul ! Louis ! frappez-vous respectivement,* — *frappez-vous l'un l'autre.*)

Accord de nombre entre l'adjectif et le nom.

Verbe *être* au pluriel de l'impératif.

Verbe *avoir* au même nombre.

Invariabilité des prépositions employées avec des verbes au pluriel.

Principaux déterminatifs : adjectifs numériques déterminés, adjectifs numériques indéterminés, adjectifs démonstratifs.

Expression de l'identité ou de la non-identité au moyen de l'article ou des expressions *le même, un autre*. (D...! *tourne un vêtement, brasse le même vêtement, montres-en un autre.* Ch...! *prends un encrier,*

2.

— 24 —

Langage mimique.

Développement intellectuel. — Causeries comme dans la section précédente. Traduction des propositions françaises en propositions mimiques.

Remarques. — Un même mot se traduit par autant de signes différents qu'il a de significations distinctes : *voler*, employé dans le sens de dérober, ne saurait être traduit par le même signe que *voler* signifiant *se mouvoir par le moyen des ailes*; il en est de même de *sentir*, tour à tour synonyme de répandre une odeur, d'éprouver une impression, de flairer, de s'apercevoir, etc.

C'est ainsi que le monosyllabe *de* se traduit par le signe d'appartenance dans *le jardin de Paul, le livre de Pierre*; — par le signe de fraction dans *donnez-moi de la craie, versez de l'encre*, etc.

L'adjectif se place toujours après le nom qu'il qualifie. Ainsi *Jean ! montre la table ronde*; — *embrasse un enfant sage*, se traduit par : *Jean ! table ronde montre*; — *enfant sage embrasse*.

La préposition, quand elle doit se traduire, ne s'exprime qu'après les deux termes du rapport : *Jean ! prends le livre de Louis*; — *pose une plume sur la table*, s'expriment comme il suit : *Jean ! Louis livre de prends,* — *table plume sur*

— 25 —

pose sur. (Voir pages 48 et 83 ce qui est dit de la localisation des signes.)

La direction dans laquelle s'opère le signe d'un verbe est de la plus haute importance, puisque souvent elle en change ou modifie la signification. Exemples : *aller* et *venir*, *monter* et *descendre*. Si on traduit par signes : *Je regarde les étoiles*, le signe de regarder doit partir de l'œil du traducteur, et si celui-ci veut dire : *Dieu me regarde*, le signe de regarder doit partir du point où le signe de Dieu a été fait.

Quand on dit par signes : *Je t'ai caressé*, le signe du verbe se fait de dedans en dehors, et quand on dit : *Tu m'as caressé*, le même signe doit se faire de dehors en dedans. Nous reviendrons sur ce point.

Remarque qu'il y a des pronoms mimiques pour la première et la seconde personne, et non pour la troisième.

Développement moral. — Premières notions de morale. Remarques sur ce qui est bien, sur ce qui est mal.

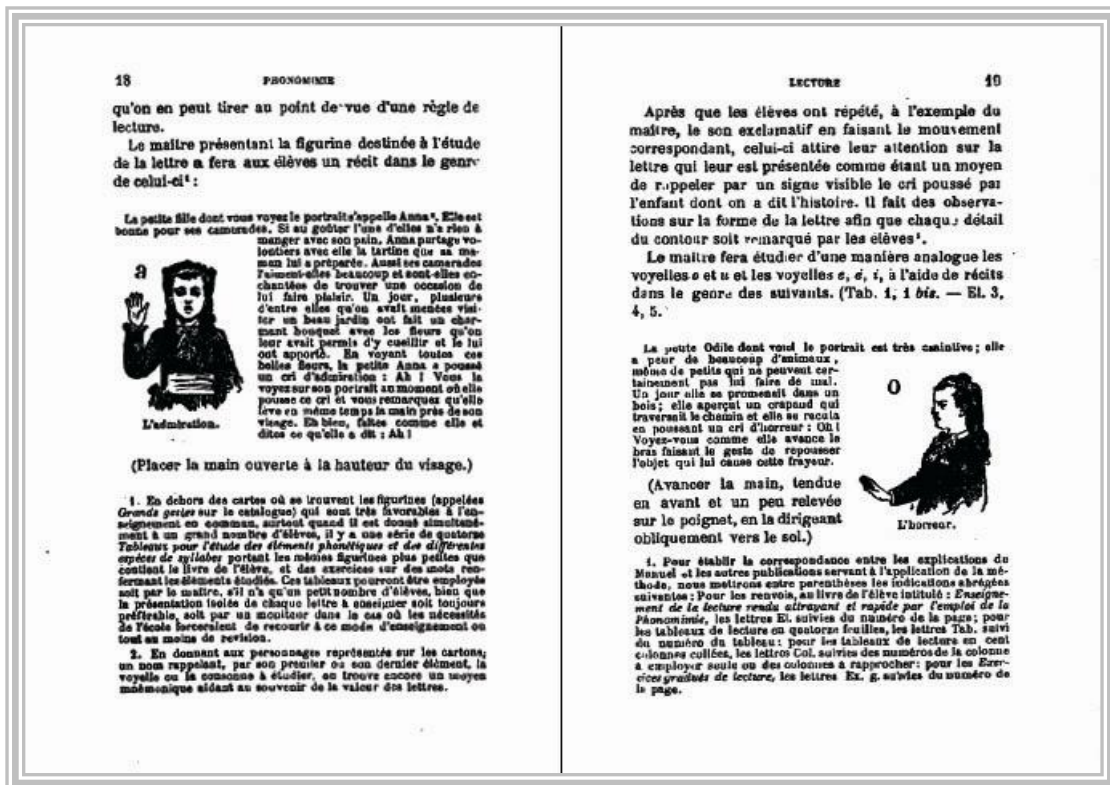
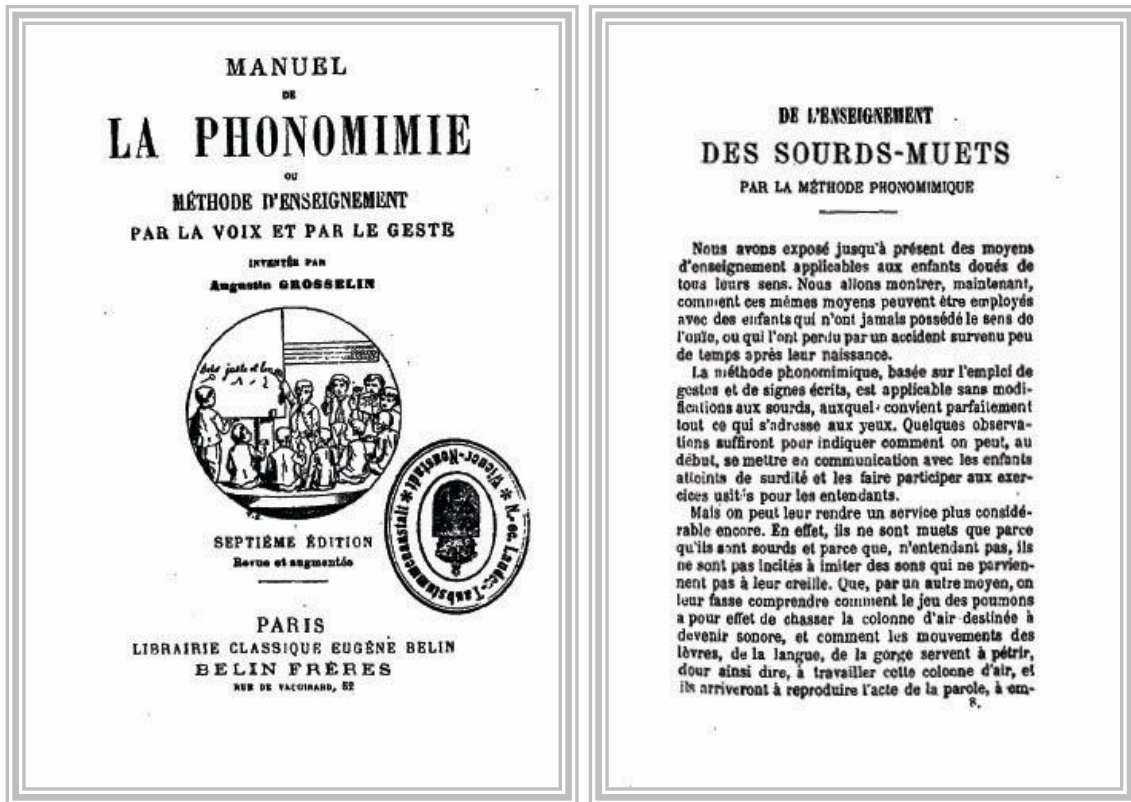
Exercices.

Aux exercices indiqués pour la section qui précède, le professeur ajoutera les suivants :

Faire réciter les leçons par la dactylogie (8).

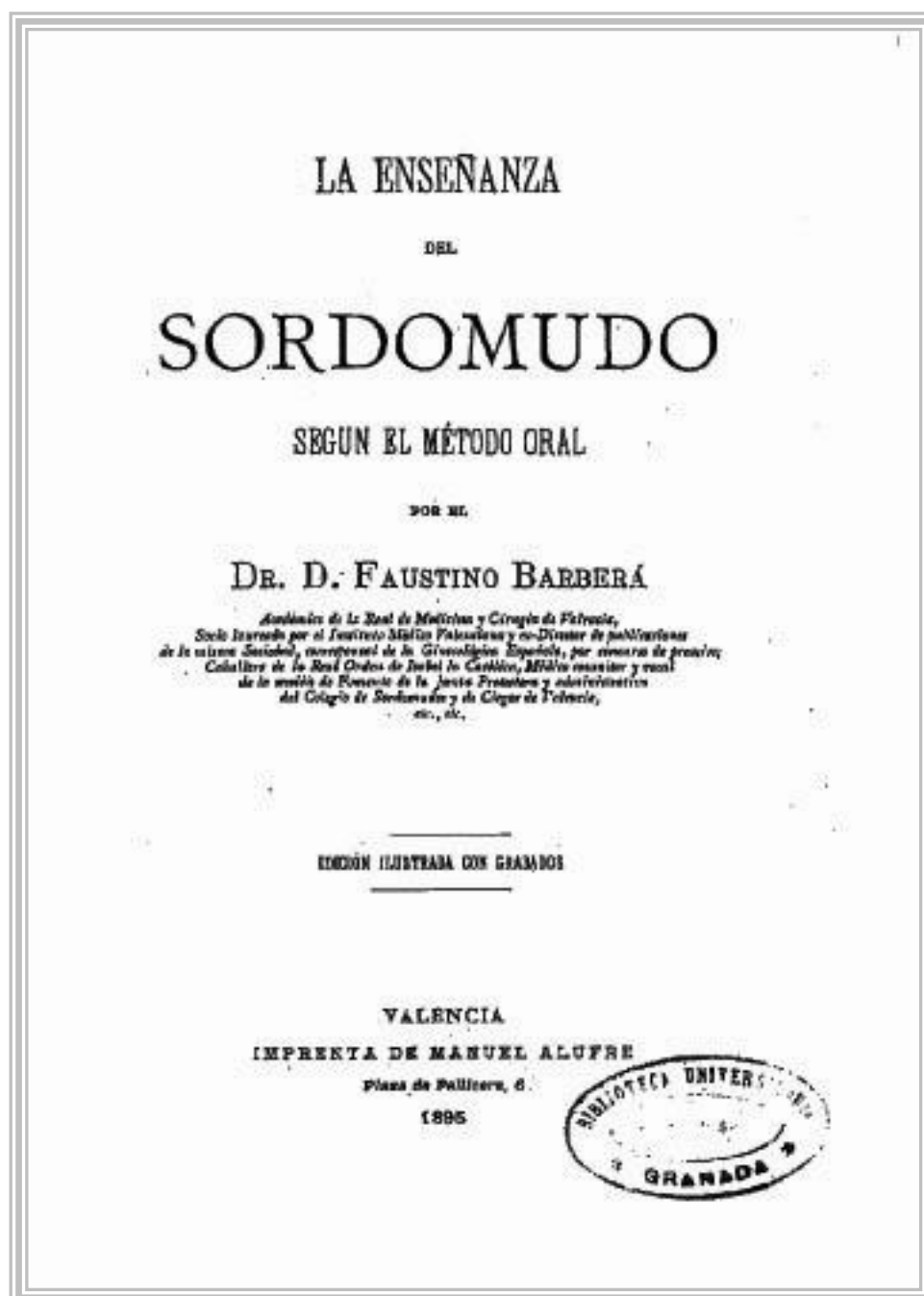
**APÉNDICE DOCUMENTAL 3.5. MANUEL DE LA PHONOMIMIE OU
MÉTHODE DE L'ENSEIGNEMENT PAR LA VOIX ET PAR LE GESTE
(GROSSELIN, 1881).**

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.5.1. Portada de la obra de Auguste Grosselin. Modelo de lecciones (Grosselin, 1881, 18-19). Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



**APÉNDICE DOCUMENTAL 3.6. LA ENSEÑANZA DEL
SORDOMUDO SEGÚN EL MÉTODO ORAL (BARBERÁ, 1895).**

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.6.1. Portada de la obra de Faustino Barberá (Barberá, 1895).
Biblioteca Central de la Universidad de Granada.



APÉNDICE DOCUMENTAL 3.6.2. Cuadro sinóptico y modelo de lecciones en la obra de Faustino Barberá. (Barberá, 1895, 82-83 y 92-93). Biblioteca Central de la Universidad de Granada.

RESUMEN sinóptico de las modificaciones de la boca que deter- minan la producción de los sonidos puros del idioma español. Se ha tomado por tipo la articulación de la letra a.				Se ha tomado por tipo la articulación de la letra a.				
LETRAS	Forma de la boca y de los labios.	POSICIÓN DE LOS LABIOS	POSICIÓN DE LA LENGUA	COLOCACIÓN DE LA LENGUA	ORGANISMO DEL VIENTO DEL PALADAR	Movimiento de la LARGUEZ	FORMA DE LA BOCA DE COMPARTO	LONGITUD DEL TUBO SONORO.
a <i>(Si berrnol)</i>		Mediana separada hasta parecerse ver parte de los dientes.	Se separan hasta dejar prácticamente entre los dientes as- pectos e inferiores la distancia de un centímetro.	Descansa un pe- queño espacio en la parte superior de la cavidad de la boca.	Cierra solo en parte la comunicación entre la faringe y las fosas nasales.	Movimiento de as- pectos poco percepti- ble.	Tiene el espacio de un centímetro abierto hacia delante.	La distancia ó sea un tipo intermedio entre la de la <i>u</i> y la de la <i>i</i> .
o		Se dirigen hacia de- lante y cierran á re- sultado la abertura.	Se aproximan algo.	Astilla con la man- díbula inferior y va estrechando el tubo de la garganta.	Cierra toda comuni- cación entre la faringe y las fosas nasales, co- mo lo demuestra el que, al introducirse en la boca, se acerca hacia la misma cavidad.	Descansa, no tra- so como en la <i>u</i> .	Se acerca á la posi- ción de la <i>u</i> .	Aumenta un trazo por el avance de los labios.
u	<i>(Fu)</i> Da el soni- do no si- guiente de to- das las voca- les.	Se dirigen hacia de- lante y estrechan el artículo al que consi- deran la forma de un orificio.	Mediamente se- paradas.	Depresión en la parte superior de la boca y muy retirada hacia atrás.	Como en la <i>o</i> .	La lengua descan- sa de todo lo posible.	Puede comprimirse á la de una abertura abierta hacia delante.	Llega al máximo.
e	<i>(Si-Fa)</i>	Se estrecha la abertu- ra y se retiran un poco los ángulos.	Sobre la mandíbula inferior.	Sobre la lengua, se desancho y toca los labios superiores por sus bordes.	No cierra completa- mente la comunicación entre la faringe y las fosas nasales, pero más que en la <i>o</i> .	Ligeramente.	Con la elevación de la lengua estrecha la cavidad y forma un tubo.	Más largo que en la <i>o</i> , menos que en la <i>i</i> .
i	<i>(Re-Fa)</i> Máxima de agudeza y le silba- nte de las vocales.	Mediamente abier- ta, un poco retirada de la comisura.	Sobre algo más que para la <i>o</i> .	Sobre y se separa hasta que apoye sus bordes en los dientes superiores, y por su centro y parte su- perior al paladar y al velo, de los cuales se separa solamente un espacio más estre- cho que el de la <i>o</i> .	Se separa completa- mente la faringe de las fosas nasales.	Como en la letra inferior.	El tubo es más es- trecho que en la <i>o</i> . La forma puede com- pararse á la de una redonda de cañal muy largo y de vaso muy corto.	Aumenta el máxi- mo.

mitirlos juntar los labios, por cuyo procedimiento naturalmente se da lugar á la deseada articulación.

Cuando el educando ha comprendido bien, la posición de la boca que precede á la articulación de la *t*, el maestro procura que insista en la pronunciación de las sílabas directas *ta, to, tu, te, ti*, y después *at, ot, ut, et, it*, y que termine por leerlas con prontitud de los labios del maestro y de los de los compañeros. A continuación, practicará las sílabas mixtas *tom, tem, tem, tim*.

A la *t* puede seguir la articulación de la *d*, que es semiexplosiva, y se parece mucho á aquella en el mecanismo. La diferencia consiste, en que la *d* resulta de la salida del aire, al separar bruscamente la punta de la lengua del borde inferior de los dientes incisivos y del paladar, y en la *d*, sucede esta explosión entre el dorso de la lengua y la parte anterior de la bóveda palatina. Además, resulta mucho menos acentuada esta articulación. Será muy útil hacer notar estas diferencias al niño, como también, el parecido que tiene la *d* con la *b*.

La *s* y la *c* (*ce, ci*), son semejantes en la articulación. Para ello se aplica la punta de la lengua á la cara posterior de los incisivos superiores, apoyándola sobre el borde superior de los inferiores; mientras, se establece la corriente suave de aire, y en el momento de la explosión se separa la lengua y se abre un poco la boca.

La *a* se llama letra silbante, porque resulta del choque del aire, que sale con alguna violencia, sobre los dientes inferiores y los superiores.

La preparación oral para su ejecución es la siguiente: se dispone la lengua en forma de canal que toque el paladar en sus bordes, y el aire, al salir, recorrerá este conducto y troppezará con los dientes, dando lugar al silbido.

La *ch* se prepara, aproximando la parte superior de la punta de la lengua, sobre el paladar junto á la raíz de los dientes, y apartándola rápidamente al emitir el sonido.

La *h* es letra aspirada que el alumno ya deberá conocer (1).

Articulaciones Inguo-paladales. — *n, j, ll, ñ, r.*

La letra *n* se llama murmurante de la nariz, por la vibración que sale de esta cavidad antes de pronunciarse.

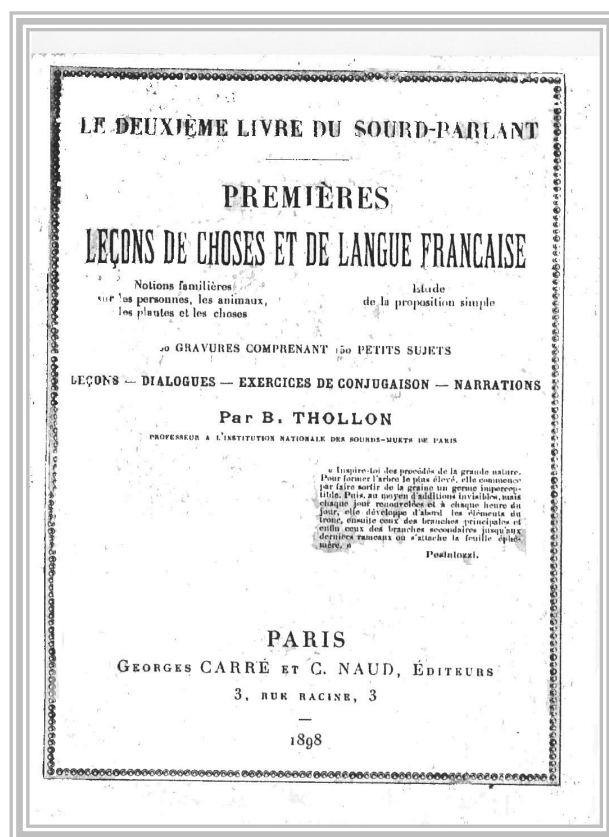
Para articularla, indíquesele al discípulo: que debe aplicar el dorso de la lengua á la parte anterior de la bóveda del paladar, hacia la cara posterior y raíz de los dientes incisivos superiores, de modo, que cierre completamente el paso del aire por la boca, para que salga por la nariz, (lo que se le hará comprender

Fig. 9. A.—Articulación de la *n*.

(1) No pierda de vista el instructor, que así como el discípulo adquiere el comodísimo y la facilidad de practicar nuevas articulaciones, debe obligarse al ejercicio de ellas; ya sea forma de sílabas directas, *terceras ó mixtas*, ya de palabras de dos ó más sílabas, cuyo aprendizaje debe comenzar de antemano, por la vista del objeto natural ó por su reproducción artificial.

**APÉNDICE DOCUMENTAL 3.7. PREMIÈRES LEÇONS DE CHOSES
ET DE LANGUE FRANÇAISE (THOLLON, 1898).**

APÉNDICE DOCUMENTAL 3.7.1. Portada de la obra de B. Thollon. (Thollon, 1898).
Biblioteca de Viena. "Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien".



CHAPITRE PREMIER ⁽¹⁾



1^{re} LEÇON

1. Un enfant court.
2. Un enfant marche.
3. Un enfant saute.
4. Un enfant tombe.

Le cheval marche-t-il ?
Le serpent marche-t-il ?
Que fait-il ?
Qui nage ?

Oui, il marche.
Non, il ne marche pas.
Il rampe.
C'est le poisson.

(1) On trouvera à la table des matières, avec les titres des leçons, l'indication des notions qu'elles contiennent au double point de vue de la langue et des choses. (Nous avons éliminé du corps de cet ouvrage tout ce qui ne s'adresse pas à l'élève).

DEVOIR

Marche-t-il? (1) — Le chien. . . La table. . . Le chat. . . La grenouille. . .
Qui? — . . . marche. . . marche. . . marche. . . marche. . .
Que fait? — Le chien. . . il. . . il. . .

CONJUGAISON

X! Je marche.
Tu marches.
Louis marche.
Louis et moi, nous marchons.
Louis et toi, vous marchez.
Louis et Jules marchent.



2^e LEÇON

1. Un enfant écrit.
2. Un enfant dessine.
3. Un enfant lit.
4. Un enfant compte.

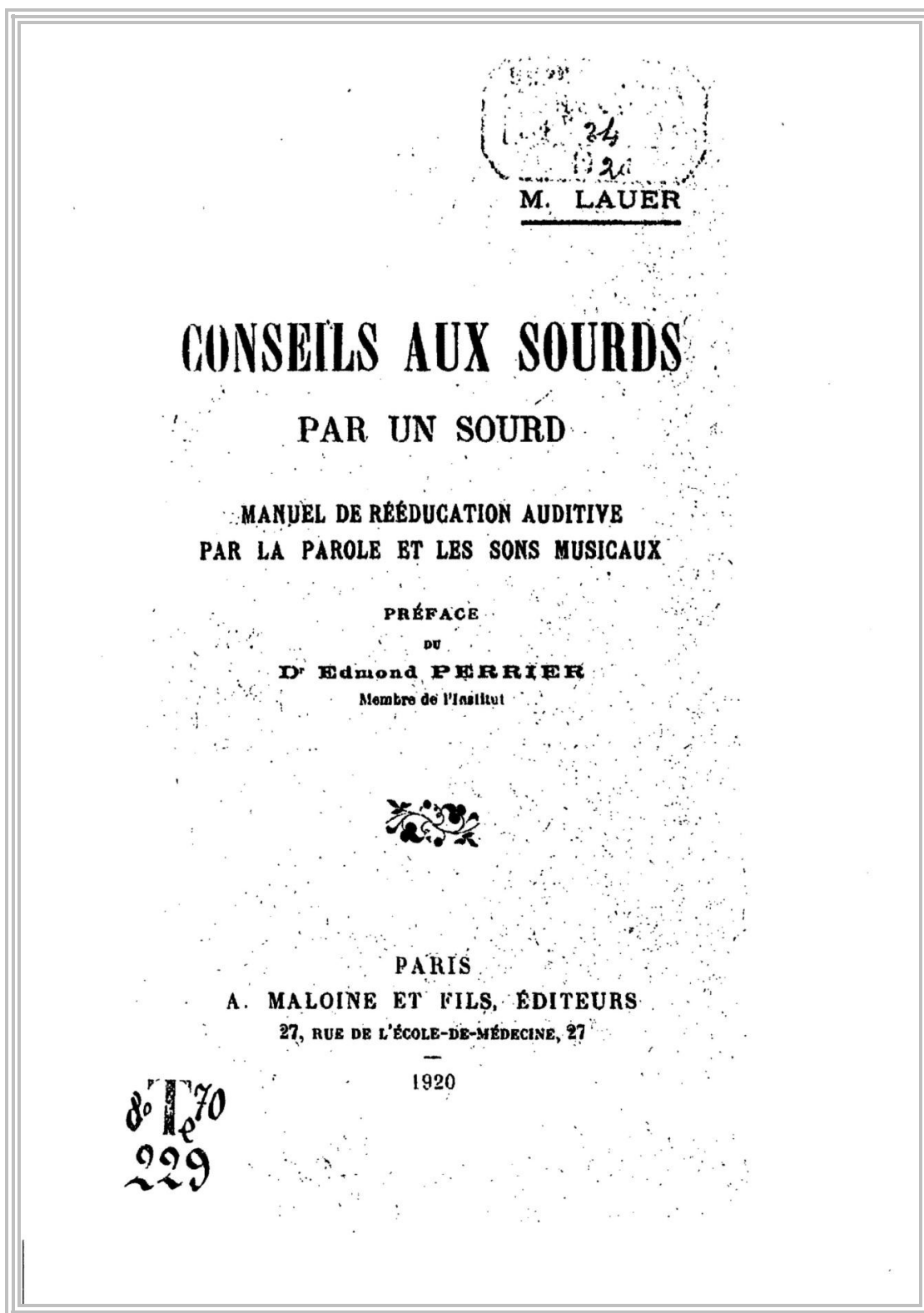
(1) Le maître pose la question pour chacun des exemples (devoir oral), puis l'élève reprend l'exercice sous la forme expositive (devoir écrit).

APÉNDICE DOCUMENTAL IV

SIGLO XX

APÉNDICE DOCUMENTAL 4.1. *CONSEILS AUX SOURDS PAR UN SOURD, MANUEL DE RÉÉDUCATION AUDITIVE PAR LA PAROLE ET LES SONS MUSICAUX* (LAUER, 1920).

APÉNDICE DOCUMENTAL 4.1.1. Portada de la obra de Lauer (Lauer, 1920). Biblioteca Nacional. París.



APÉNDICE DOCUMENTAL 4.1.2. Modelo de ejercicios en la obra de Lauer (Lauer, 1920, 145-149). Biblioteca Nacional francesa. París.

INDICATION DES LEÇONS

POUR CHAQUE SÉRIE D'EXERCICES

I

Epreuve.

Epreuve. {

- 1° Lecture alphabétique (7).
- 2° Voyelles, consonnes, diphtongues (1, 2, 3, 4, 5, 6).
- 3° Petites phrases (8), premiers essais rythmiques plutôt lents ou assez vite (bien lancer la voix).
- 4° Consonnes. Accentuer. Renforcer (9).
- 5° Essai de différenciation et d'entraînement (10), (rythme, mouvement).
- 6° Lecture d'ensemble. Accentuer. Rythmer (11).

10

II

Exercices méthodiques.

- Différenciation.*
- 1° Voyelles, diphtongues intercalées. Consonnes (1, 2, 3).
 - 2° Vocalises des sons non perçus ou confus.
 - 3° Consonnes, voyelles, sons (4, 5).
 - 4° Isophones, isozonaux, *différenciation* (7, 8, 9).
 - 5° Petites phrases, consonnes (6), (*différenciation*, ou essais d'entraînement).
 - 6° Consonances (10).
 - 7° Etude des sons non perçus ou confus (modèles 13, 14, 15).
 - 8° Mots difficiles (11, 12).
 - 9° Mots (17).

III

Lecture.

- Entraînement.*
- 1° Premières différenciations (rythme) (1).
 - 2° Petite lecture d'ensemble (2).
 - 3° Etudes fragmentaires, 3 zones (3, 4, 5, 6).
 - 4° Epreuves intellectuelles et mentales (orientation) (9).
 - 5° Etude (entraînement, accommodation) (8).
 - 6° Phrases spéciales. *En prenant note des sons ou mots non perçus ou confus et des distances* (10).
 - 7° Sons simples et composés. Entraînement. Accommodation. Rythmer (11).

**APÉNDICE DOCUMENTAL 4.2. MÉTODO TEÓRICO-PRÁCTICO DE
IDIOMA PARA LA ENSEÑANZA DEL MISMO AL SORDOMUDO, POR
MEDIO DE LA PALABRA HABLADA (GRANELL Y FORCADELL, 1928).**

APÉNDICE DOCUMENTAL 4.2.1. Portada y modelo de ejercicios de la obra de M. Granell y Forcadell (Granell y Forcadell, 1928, 35). Biblioteca Nacional. Madrid.

