

L'ATENCIÓ A LA PERSONA AMB SORDESA DES DE L'ESCOLA INCLUSIVA *THE PERSON WITH DEAFNESS ATTENTION FROM THE INCLUSIVE SCHOOL*

*Isidre Mansanet i Mansanet**

«Ens interessa el límit perillós de les coses...»

Robert Browning en *Apologia del bisbe Blongram*.
Citació d'Orhan Pamuk en el seu llibre *Neu*

L'atenció a la persona amb sordesa: antecedents històrics

Fa ara 25 anys, des del gabinet psicopedagògic, que s'acabava llavors de crear, iniciàvem a l'antic Institut Valencià de Sordmuts, actual Institut Valencià d'Audiofonologia (IVAF), el procés d'integració de l'alumnat sord. Per a aquest procés d'integració, vam elaborar un cens de població de persones sordes fins a 18 anys a la província de València, i tot seguit vam posar en marxa tres programes, que s'emmarcaven en un model de treball. El model, el vam triar sense tenir en compte la disputa històrica sobre la utilització o no del llenguatge de signes i, també, la controvèrsia més recent sobre si les persones sordes han de rebre l'educació en aules especials per a xiquets sords o juntament amb els seus companys oients. En triar el model, vam assumir un risc molt gran.

Va ser un procés dirigit, en aquell moment, a persones sordes de la província de València. Un procés que en aquests 25 anys ha dinamitzat i promogut un canvi institucional que modifica radicalment l'atenció a la persona amb sordesa, que

* Psicòleg.

Correspondència: Isidre Mansanet i Mansanet. Institut Valencia d'Audiofonologia, IVAF. C/ Juan de Garay, 25. 46017-València (Espanya). Adreça electrònica: <imansanet@yahoo.es>.

ha passat de l'escolarització en un centre específic a l'escolarització en centres ordinaris. Un canvi institucional que va portar una institució centenària com era l'Institut Valencià de Sordmuts a adaptar-se als nous temps i a modernitzar les seues estructures en l'actual Institut Valencià d'Audiofonologia (IVAF), des d'on s'ha consolidat l'atenció integral a la persona amb sordesa, des del seu naixement fins a l'edat adulta.

El procés d'integració de persones sordes que vam proposar responia a un dels models possibles; no era l'únic, però ha demostrat ser eficaç.

Pautes d'intervenció

Tres eixos marquen l'organització del procés d'integració de la persona amb sordesa, que es materialitzen en tres programes d'intervenció:

1. **PROGRAMA D'ESTIMULACIÓ PRIMERENCA** amb atenció directa, des de la detecció de la sordesa, a xiquets, pares i professionals.
2. **PROGRAMA D'ATENCIÓ DIRECTA A ALUMNES SORDS, ESCOLARITZANT-LOS EN CENTRES ORDINARIS**, també amb atenció a alumnes, pares i professors, amb tres modalitats per a la rehabilitació: ambulatoria, al centre i itinerant.
3. **PROGRAMA DE CONSULTES PER A PARES I PROFESSORS, AMB ASSESSORAMENT I SEGUIMENT DE LES PERSONES SORDES**. Així, a l'acabament de l'etapa escolar, el gabinet psicopedagògic va promoure, ja en aquell moment, diferents alternatives per seguir la formació acadèmica i per iniciar la vida laboral.

Partíem de la nostra reflexió sobre les repercussions de la sordesa en la persona i de les variables que incideixen en tot procés educatiu –vegeu *Informació psicològica*, juliol-agost 1985, núm. 22, Col·legi Oficial de Psicòlegs, i les actes del congrés de l'AELFA, Sevilla 1988–, i proposàvem quatre criteris bàsics per a la intervenció, que eren:

1. Intervenció immediata a la detecció del dèficit.
2. Implantació primerenca i control sistemàtic dels audiòfons –no era possible llavors la implantació coclear–.
3. Punt de referència: el xiquet normal oient.
4. Atenció preferent en el medi del xiquet.

Els quatre criteris comprenen: 1. Els aspectes personals i familiars. 2. Els aspectes tecnològics. 3 Els aspectes educatius. 4. Els aspectes culturals.

Partint d'aquests criteris, vam diversificar l'atenció a la persona amb sordesa, atenent el xiquet sord i la seua família, i proposant l'escolarització als centres ordinaris pròxims al seu medi sociocultural. Vam posar en marxa distintes formes

d'intervenció, utilitzant els recursos que teníem en cada situació. Es tractava d'evitar la segregació, convençuts com estàvem –i estem– que la diversitat enriqueix el conjunt de la col·lectivitat i que un mitjà obert i plural sempre afavoreix els processos educatius.

Des del nostre punt de vista, afavorir el procés d'integració als centres ordinaris de persones sordes passava, entre moltes altres coses, per donar formació i suport als professionals, i és per això que un dels pilars del programa d'integració va ser –i encara ho és– la formació dels professionals. Formació que vam realitzar des de la Diputació, en un principi, i posteriorment per mitjà d'acords amb la Conselleria d'Educació. Aquesta formació va ser dirigida prioritàriament al professorat dels centres que podia acreditar que tenia algun alumne o alumna amb sordesa.

Amb aquestes premisses, entre altres centres de la província de València, es va proposar el centre ordinari CP Mestre Serrano de Mislata per escolaritzar 5 alumnes sords de la població. No es va descartar, a més, seguint aquest criteri, escolaritzar al centre ordinari altres xiquets i xiquetes amb patologies associades –disfàsia en un cas i paràlisi cerebral en un altre–. Vull fer notar que en el cas de l'alumna amb paràlisi cerebral, calia la intervenció d'un fisioterapeuta.

Va ser una forma d'integració que buscava aglutinar els recursos disponibles en un únic centre. El centre triat entre tots els de la població va comptar des del primer moment amb una logopeda a temps complet per a l'atenció d'aquests xiquets i xiquetes i també, des del primer moment, va tenir l'assessorament i l'orientació del psicòleg del gabinet psicopedagògic de la Diputació, que setmanalment s'hi desplaçava.

Aquest procés ha continuat al CP Mestre Serrano de Mislata, on a hores d'ara hi ha escolaritzats tres alumnes sords. La logopeda s'està al centre a temps parcial i l'atenció psicopedagògica es manté des de la Unitat Tècnica de l'IVAF.

La nostra intervenció psicopedagògica al centre ordinari passa per fomentar la integració mitjançant la reflexió sobre la discapacitat i sobre els principis de l'escola integradora, que han anat evolucionant a l'escola inclusiva. Va ser un tema central en el procés que vam iniciar el curs 1983-1984, i que es manté fins al dia d'avui als centres on continuem actuant. Va ser i és una proposta de formació actiu des del centre educatiu i per al centre educatiu. Un procés formatiu impulsat i mantingut des dels diferents equips directius que s'han anat succeint al centre.

Persona amb discapacitat

La reflexió sobre la discapacitat ens porta a entendre la sordesa com un fenomen de caràcter biològic, ja que suposa el mal funcionament de l'òrgan auditiu per una o més causes. Tanmateix, les conseqüències d'una pèrdua auditiva profunda des del naixement per a la persona afectada han variat molt en el temps.

La persona amb sordesa en l'antiguitat era considerada i tractada de manera molt diferent a com ho és actualment. Han estat els avanços tecnològics, amb els aparells de fonoamplificació, i mèdics amb la possibilitat de realitzar implantacions coclears, i sobretot l'evolució i l'avanç en el concepte d'educació de la persona amb sordesa, que han fet possible aquest canvi en la consideració.

Pel que fa al tema educatiu, una breu reflexió sobre l'atenció que reben les persones amb discapacitat ens porta a situar el principi de la institucionalització l'any 1409, quan a València es crea l'Hospital d'innocents, folls e orats. En el *Llibre de constitucions ordinacions i indults apostòlics a favor de l'Espital General de València* se cita el fet que tradicionalment es considera el motor de la fundació de l'hospital. Aquest fet és el sermó que fra Joan Gilabert Jofré va fer el 14 de febrer de 1409 a la seu de València i que va escoltar Llorenç Salom, que és qui va convèncer els mercaders de la ciutat de València per començar l'obra de l'Hospital. En el *Privilegi fundacional* del rei Martí I es constata que és una obra independent, burgesa i laica. El *Privilegi* prohibeix que qualsevol religió siga membre de l'Hospital (Vid. Maria Josep Simbor. Universitat de València). És la primera institució d'aquestes característiques al món occidental. En aquesta institució, hi cabien i eren arreglades molts tipus de persones «diferents». Entre aquestes persones hi havia les sordmudes.

És al segle XVI amb G. Cardano a Itàlia, i a Espanya durant el segle XVII, que s'inicia l'educació de la persona amb sordesa. És una educació que es fa amb preceptors (Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet): una persona s'encarrega de l'educació d'un xiquet sord. Són fills de famílies de la noblesa. Al llarg del segle XVII, l'educació de les persones sordes adquireix una major rellevància i ja al s. XVIII, a París, es funda la primera escola de sords. Amb la primera escola de persones sordes naixen «els signes metòdics» de l'abat De l'Epée, que tenen la contrapartida amb el mètode elaborat per Heinicke a Leipzig, el qual subratlla la importància d'un enfocament exclusivament oral i que en la discussió mantinguda a través de la correspondència escrita entre els dos a la darrerria del XVIII albirem ja la inacabada controvèrsia entre el mètode oral o el mètode manual.

Durant els darrers anys, nosaltres hem pogut viure a més una nova controvèrsia que ha sorgit amb indubtable força impulsada pels corrents socials i pedagògics, que defensen la incorporació dels alumnes amb algun tipus de discapacitat a les escoles ordinàries.

Escola integradora, escola inclusiva

A partir dels anys 60 sorgeix, a diferents països, un profund i constant impuls per dotar l'educació dels alumnes amb necessitats especials en el marc de l'escola ordinària, superant així la visió de l'educació especial com a sinònim d'escoles especials separades.

La fallida del concepte d'escola com a lloc d'ensenyament homogeni, la importància de l'ensenyament individualitzat, la consideració de l'alumne com a subjecte actiu que aprèn –més que no com a receptor passiu de la informació transmesa pel mestre– i el reconeixement que l'escola s'ha de transformar per donar resposta a les necessitats de grups d'alumnes amb problemes específics –ètnics, culturals, socials, físics, psíquics, etc.– van ser raons claus que van contribuir a fomentar de manera sòlida el concepte d'integració.

Al nostre país, la LOGSE va confirmar aquesta tendència en el sistema educatiu i, si bé és cert que el seu desplegament va estar subjecte a contradiccions, també és veritat que aquesta llei va representar un camí sense retorn.

La integració d'alumnes amb necessitats educatives especials als centres ordinaris, que va generalitzar aquesta llei, desemboca en la idea d'educació o escola inclusiva.

El plantejament nuclear de l'escola inclusiva és el de desenvolupar una escola capaç d'oferir una educació de qualitat a tots els alumnes, independentment de les seues circumstàncies socials, culturals, físiques o cognitives.

És una idea que cobra força internacional a partir dels anys 90 i que continua reafirmant-se com a model cap al qual s'han d'encaminar els sistemes educatius que pretenguen aconseguir qualitat i equitat en la formació de les persones de la seua comunitat.

A Salamanca, l'any 1994, va tenir lloc la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials. En aquesta Conferència es va aprovar l'anomenada Declaració de Salamanca i el Projecte de Marc d'Acció. El principi rector d'aquest marc d'acció és que les escoles haurien d'acollir tots els xiquets i xiquetes independentment de les seues condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o de qualsevol altra mena.

Inclusió i integració no són sinònims. Lindsay (2003) defineix la integració com un procés mitjançant el qual un xiquet o xiqueta amb dificultats és educat en el context de l'escola ordinària, en comptes de ser educat en una escola especial segregada. No obstant això, històricament s'ha pogut constatar que aquesta forma de procedir no produeix necessàriament cap canvi a l'escola on es du a cap.

La inclusió implica un canvi en el sistema, és a dir, a l'escola. És l'escola mateixa la que es transforma en inclusiva. Una cosa és posar un alumne en un centre ordinari i una altra que aquest fet supose per al centre que l'acull una transformació de les seues propostes organitzatives, curriculars i metodològiques que done resposta a la diversitat.

La inclusió posa l'èmfasi en un nou model d'escola que treballa des de la realitat de grups heterogenis, que promou el treball cooperatiu –amb un currículum obert i flexible– i que permet la participació de tots respectant les diferències.

Inclusió suposa que el professor d'aula és el recurs fonamental per a tots els alumnes, també per a aquells alumnes amb problemes d'aprenentatge. D'aquesta

premissa, se'n deriva una altra que és fonamental: la necessitat permanent de millorar la competència del mestre, del professor d'aula.

Els especialistes tenen la funció de col·laborar amb els mestres i d'ajudar-los a desenvolupar estratègies i activitats que afavorisquen la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives especials. El rol dels especialistes canvia. L'especialista és un provisor de recursos que treballa amb el tutor, pren com a base del treball el currículum, aprofita les situacions que es donen a l'escola per resoldre les dificultats d'aprenentatge que planteja l'atenció a la diversitat. El context natural de l'alumne ha de ser el nucli de la seua intervenció: el currículum, el professorat i les situacions naturals on es manifesten les dificultats en el procés d'ensenyament aprenentatge.

El paradigma de l'escola inclusiva es perfila com el camí cap a on han de dirigir els esforços els centres i els sistemes educatius, que miren d'oferir una educació integral i de qualitat a tots els alumnes, independentment de les seues característiques personals, i dels suports que puguen necessitar per desenvolupar al màxim el seu potencial personal.

El desenvolupament d'una escola inclusiva

La tasca de desenvolupar sistemes educatius capaços d'atendre eficaçment i equitativament les diferents necessitats de qualsevol tipus d'alumnes no és una tasca fàcil. En un estudi realitzat a la Universitat de Salamanca per M. del Carme Ortíz González i Xilda Lobato Quesada, presentat en el XIII Congreso Nacional i Iberoamericano de Pedagogía, s'assenyala la importància que tenen alguns elements de la cultura escolar en la construcció d'ambients escolars cada vegada més inclusius.

Els autors d'aquest treball defineixen la cultura escolar com el conjunt d'actituds, valors i creences compartides, i també els models de relació i les formes d'associació i organització. Veuen tres aspectes fonamentals en el concepte d'escola inclusiva, que són: la seua postura respecte a les diferències individuals, els seus plantejaments respecte a la qualitat de l'ensenyament i les seues implicacions en el desenvolupament de les millores socials.

Aquestes definicions inclouen molts aspectes, i en l'estudi que realitzen avaluen algunes de les moltes dimensions que es podrien incloure en cadascun dels conceptes. Concretament, es prenen en consideració, per a aquest treball, set dimensions de la cultura escolar i quatre dimensions dels processos d'inclusió:

Dimensions de la cultura escolar que es tenen en compte:

1. Cultura del canvi
2. Vinculació amb la comunitat
3. Col·laboració
4. Col·legialitat

5. Comunicació
6. Col·laboració amb l'administració
7. Tipus de lideratge.

Dimensions dels processos d'inclusió que es tenen en compte:

1. Estratègies d'ensenyament i avaluació flexibles
2. Recursos
3. Ambient d'aprenentatge positiu
4. Pertinença de tots els membres a la comunitat escolar

En investigacions dutes a terme per Lobato (2001) es constata la correlació significativa entre la cultura dels centres i la seua capacitat per dur a terme estratègies inclusives. També s'hi comproven relacions específiques entre certes dimensions de la cultura escolar i altres d'inclusió.

D'aquestes relacions específiques se suggereixen dues qüestions fonamentals:

1. Quan en un centre escolar hi ha iniciativa i disponibilitat per experimentar i aprendre contínuament –*cultura del canvi*–, a més de col·laboració externa, a través de pares de família i comunitat –*vinculació amb la comunitat*– i interna –*col·laboració*–, tendiran a haver-hi més possibilitats de flexibilitzar les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, i els mestres comptaran amb més recursos per atendre les distintes necessitats dels alumnes.

2. Així mateix, quan hi ha un ambient de relació positiva entre els mestres –*col·legialitat*–, bons nivells de comunicació a tots els nivells, una administració que dona suport als mestres –*col·laboració de l'administració*– i un líder proactiu, participatiu i amb una filosofia inclusiva, tendirà a haver-hi un ambient d'aprenentatge positiu, i també a desenvolupar-se, tant en alumne com en mestres, un sentit de pertinença i d'afecte cap al centre escolar.

Hi ha unes altres consideracions que s'han de tenir en compte i que es desprenen de l'estudi:

1. La importància que sembla tenir el líder –en aquests casos, el director o directora del centre– en la promoció d'un tipus de cultura determinat al centre i en els processos de transformació.

2. Resulta difícil promoure a les escoles innovacions, canvis i experimentació, i aconseguir una col·laboració amb la comunitat externa a l'escola. MacKinnon i Brown (1994) indiquen que les escoles s'han estructurat històricament com a burocràcies orientades a generar resultats i no a solucionar problemes. Tal com ho proposen aquests autors, és per això que les escoles són resistents al canvi i tenen moltes dificultats per acollir la transformació flexible i dinàmica que implica l'escola inclusiva.

Persona amb discapacitat i escola inclusiva. Un model, el CP Mestre Serrano de Mislata

Els resultats d'aquestes investigacions ens suggereixen camins per avançar en el desenvolupament d'una escola inclusiva i, des del nostre punt de vista, aporten elements de reflexió i models per a la intervenció psicopedagògica als centres.

Durant aquests 25 anys hem proposat al CP Mestre Serrano de Mislata una dinàmica de treball dirigida a potenciar les variables positives que mostren aquestes investigacions. Per aquesta raó, entenem que ha estat possible mantenir, malgrat els canvis naturals de les persones i dels equips directius, el procés educatiu per a les persones amb discapacitat, i no solament per a les persones sordes. De fet, a l'inici ja es treballava amb alumnes amb patologies associades a la sordesa.

El programa d'integració d'alumnes sords va suposar per al CP Mestre Serrano de Mislata condicionar la cultura escolar del centre a la nova realitat:

- Cultura del canvi en la mesura que promovem la formació al centre, la innovació i la presa de riscos per aprendre noves circumstàncies i adaptar-s'hi.
- Col·laboració, col·legialitat i comunicació entre mestres, especialistes i directius, fomentant amb la nostra intervenció la possibilitat de compartir idees o materials a fi de resoldre problemes, sense oblidar facetes com la cordialitat i el respecte mutu entre companys.
- Col·laboració amb els responsables de l'administració, en les tasques burocràtiques.
- Lideratge participatiu i col·laborador de l'equip directiu, que s'augmenta amb el nostre treball en particular amb les persones que exerceixen càrrecs.

El programa d'integració d'alumnes sords va representar, també, revalorar les dimensions de la inclusió referides:

- A estratègies d'ensenyament i avaluació flexibles, tot acceptant les adaptacions constants com una necessitat natural a l'aula.
- A un ambient d'aprenentatge positiu, en la mesura que els professionals han de promoure un tipus d'aprenentatge actiu, participatiu, amb un ambient de respecte i confiança a les aules.
- A la pertinència de tots els membres de la comunitat escolar, sobretot pel que fa a la facilitat o dificultat amb què els alumnes amb necessitats educatives especials i els mestres d'educació especial, logopedes i de suport són totalment part de la comunitat escolar, amb els mateixos drets i responsabilitats que la resta, partint per a això de la redefinició dels distints rols dels especialistes i tutors i de la realització de sessions de treball a l'aula i a les tutories.

- Als recursos referits a l'existència d'informació sobre com atendre les diverses necessitats dels alumnes i la facilitat per prendre-hi cursos de formació.

En aquestes condicions, assumida la presència d'alumnes amb necessitats educatives especials per sordesa, els professionals del CP Mestre Serrano de Mislata es veuen capacitats per acceptar, també, persones amb unes altres discapacitats i un altre tipus de necessitats educatives. En anys successius, i amb la matrícula d'un xiquet diagnosticat com a autista, el centre s'adapta per atendre una discapacitat tan greu com aquesta. L'aparició del primer alumne diagnosticat amb autisme representa, certament, un replantejament de la integració i de les condicions per portar-la a cap. La intervenció realitzada per atendre aquest alumne amb necessitats educatives especials segueix els principis de l'escola inclusiva, ja coneguts i aplicats al col·legi amb els alumnes sords.

Posteriorment, es produeixen nous ingressos d'alumnes amb autisme o amb trastorn específic del llenguatge, i l'any 2004 s'utilitza la forma administrativa d'aula d'alumnes amb trastorns específics de llenguatge per acollir aquest grup d'alumnes. Aquesta aula està servint de model per crear-ne d'altres a la província de València.

La naturalitat amb què s'ha produït un procés educatiu tan complex, amb atenció a alumnes tan diversos –alumnes sords, alumnes sords amb altres patologies associades a la sordesa, alumnes amb trastorn específic del llenguatge, alumnes amb autisme i la diversitat pròpia de qualsevol altre centre educatiu– i amb els resultats coneguts, i evidentment tan reeixits, no ens deixa opció d'anotar les grandíssimes dificultats que s'han hagut d'afrontar al llarg d'aquests anys.

Ha estat la implicació dels tutors, dels especialistes dels equips directius i del gabinet psicopedagògic, la que ha permès un treball d'aquesta naturalesa. És la capacitat de treball, el sacrifici i el lliurament d'un grup molt ampli de professionals que, al llarg de molts anys, ha estat al servei de la seua comunitat, la que ha fet possible aquesta realitat amb què ara tots ens felicitem.

Referències

- Acosta, V. (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson-Elsevier.
- Ainscow, M. (1995c). *Necesidades educativas en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Màlaga: Aljibe.
- Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Malaga: Aljibe.
- Castejón, L. A. i España, Y. (2004). La colaboración logopeda maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Log. Fon.Aud.*, 2(24), 55-66.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Echeita, G. i Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Publicaciones del INICO.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. i al. (1991). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid: Mec-CNREE.
- Izquierdo, G. (1987). *Centre d'audició i llenguatge. Cinc any d'atenció als deficients. Papers*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- Izquierdo, G. i Mansanet, I. (1985). Reflexiones entorno al deficiente auditivo. *Informació psicològica*, 22. Col·legi Oficial de Psicòlegs del País Valencià.
- Mansanet, I. (1994). Sordesa i comunicació. *Serveis Socials*, 58. València: Generalitat Valenciana.
- Mansanet, I. (1987). *Centre d'audició i llenguatge. Cinc any d'atenció als deficients. L'Àrea d'intervenció. Papers*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- Mansanet, I. i al. (1984). Censo de población con problemas auditivos de la Provincia de Valencia. *Logop. Fonoaudiol.*, 3(III).
- Mansanet, I. (1984). La acción exterior del gabinete psicopedagógico del Instituto Valenciano de Sordomudos: Un servicio de educación temprana y apoyo escolar. *Logop. Fonoaudiol.*, 3 (III).
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marchesi, A., Coll, C. i Palacios J. (comps.) (1990). *Desarrollo psicológico educación II-III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología.
- Ortiz, M. del C. i Xilda Lobato (2003). Bordón. *Revista de Pedagogía*, 1(55), 27-40.
- Peña, J. (dir.) (1994). *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
- Perelló, J. i Tortosa, F. (1992). *Sordera profunda bilateral prelocutiva*. Barcelona: Masson.

- Prieto, J. C. (1999). *La sordera, un enfoque socio-familiar*. Colección Psicología. LAMARU.
- Pujolas, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Madrid: Octaedro.
- Rodríguez, J. M. (1990). *La deficiencia auditiva: un enfoque cognitivo*. Salamanca: Departamento de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rubio, A. (1987). *Centre d'audició i llenguatge. Cinc any d'atenció als deficients. L'Àrea formativa. Papers*. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. generalitat Valenciana.
- Silvestre, N. (1998). *Sordera, comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. i Valero, J. (1995). Investigación e intervención educativa en el alumno sordo: Cuestiones sobre la intervención escolar. *Infancia y aprendizaje*.
- Stainback, S. i Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Nancea.
- Triadó, C. (1991). El desarrollo de la comunicación en el niño sordo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3, 122-129.
- Valmaseda, M. (1995). Las personas con deficiencia auditiva, en Verdugo, M. A. (ed.). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, (pp. 223-271). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. A. (ed.) (1995). *Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Vigotsky, L. (1997). *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje – Visor.

** Primera ponència: Atenció a la discapacitat en el municipi, presentada en la **Jornada sobre les necessitats socioeducatives de les persones sordes i amb altres discapacitats**. València, 5 de juny de 2008.

