

**HEZKUNTZAREN IKERKUNTZARAKO EREDUAK**  
**XIII. BILTZAR NAZIONALA**  
**XIII CONGRESO NACIONAL**  
**DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Coordinadores:

*Felipa ETXEBERRIA SAGASTUME*

*Lander SARASOLA ITUARTE*

*José Francisco LUKAS MUJIKA*

*Juan ETXEBERRIA MURGIÓNDO*

*Aitor MARTXUETA PÉREZ*

*ERAKUNDE eta ENTITATE LAGUNTZAILEAK /*  
INSTITUCIONES Y ENTIDADES COLABORADORAS



© Obra colectiva

© EREIN. Tolosa Etorbidea 107 - 20009 Donostia

Maquetación: IPAR, S.L.

I.S.B.N.: 978-84-9746-382-9

D.L.: SS-838-2007

Queda prohibida, salvo excepción previa en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva del delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). Cedro ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

# LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN CENTROS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

María Cristina Cardona Moltó, Esther Chiner Sanz, Rosa I. Roig Vila y Caridad Pomares Jiménez  
Universidad de Alicante

## INTRODUCCIÓN

La inclusión del alumnado con sordera y pérdida auditiva en los centros y aulas ordinarias no es una práctica nueva, ni puede considerarse, por consiguiente, una forma de actuación totalmente innovadora. Los primeros trabajos sobre educación de las personas sordas se remontan a tiempos muy antiguos, siendo el español Pedro Ponce de León (1520-1584), un pionero en esta materia. Este profesor partiendo de la idea de la relación causal entre sordera y mutismo ideó un método oral para la desmutización de sus alumnos sordos que, más tarde, Juan Pablo Bonet (1579-1629) difundió y consolidó, escribiendo el primer libro sobre educación de sordos en 1620. Estas primeras experiencias, modélicas en su tiempo, demostraron que los sordos podían aprender y educarse como las demás personas, puesto que no tenían mermada su capacidad de aprender. Dos décadas más tarde, en 1644, se publicaba en Inglaterra de la mano de John Bulwer (1614-1684) el primer libro en inglés que abordaba la educación de las personas sordas, seguido en 1689 por el de George Dalgarno, *The Deaf and Dumb Man's Tutor*, mientras en Francia el abad de l'Épée dirigía la primera escuela pública francesa creada en 1755. Las primeras escuelas para sordos en Inglaterra no fueron creadas hasta 1783, en Edimburgo y Londres, al mismo tiempo que los métodos para su enseñanza se perfeccionaban.

La educación formal de los niños y jóvenes sordos se inicia, no obstante, en los Estados Unidos de América con Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) quien, tras un período de formación inicial en Europa, crea la primera escuela para sordos. Tras su muerte, y en su nombre, se funda, en 1864, la Escuela Universitaria Gallaudet, única escuela en el

mundo para estudiantes sordos. A partir de ahí, el desarrollo de los servicios para personas sordas fue en aumento de la mano de prominentes defensores de su educación, entre los que destacan Alexander Graham Bell (1847-1922), inventor del teléfono, y Hellen Keller (1880-1957), quien sorda y ciega desde la niñez fue un ejemplo vivo de la eficacia de los métodos educativos para hacer frente a las discapacidades más severas. Con el tiempo, se consolida un sistema dual de escuela especial y escuela residencial para niños y jóvenes sordos que termina siendo fuertemente criticado por su fracaso en conseguir unos estándares académicos que permitieran a los jóvenes sordos dominar el currículum y competir en el mercado de trabajo (Babbidge, 1967).

A raíz de este fracaso, se recomienda que el alumnado sordo se eduque en escuelas ordinarias. Asistimos en esos momentos al auge de la integración (Bank Mikkelsen, 1969). Tanto en el ámbito internacional como nacional, factores de diversa índole contribuyen a crear una conciencia creciente de que su segregación del sistema ordinario no estaba justificada. Como consecuencia de ello, se vive un auge de creación de aulas específicas para escolares sordos e hipoacúsicos en los centros ordinarios, solución que tampoco satisface plenamente (Kluwin y Moores, 1989; Siegel, 1989). Quizá la herramienta más poderosa para la inclusión de este colectivo en las aulas ordinarias haya sido la legislación. En España, desde la publicación de la LISMI (1982) y la LOGSE (1990), el número de niños y jóvenes con sordera y déficit auditivo escolarizado en centros y aulas ordinarias se incrementó considerablemente. Un elemento que contribuyó a reducir su segregación del sistema ordinario fue la aparición en la década de los ochenta del principio de

inclusión. La inclusión, que se define por el proceso de enseñar a todos los alumnos en centros y aulas que dan la bienvenida, reconocen y afirman el valor de la diferencia, reconociendo el derecho de todos a pertenecer y ser respetados (Salend, 1998; Stainback y Stainback, 1999), tiene sus raíces en los conceptos de *democracia* y *ciudadanía* (derecho a una educación en igualdad de condiciones), así como en una *visión más justa* del mundo y de la sociedad que, para Oliver y Barnes (1998), es: “una sociedad en la que *todos* los seres humanos, independientemente de su capacidad, ... , conviven como miembros de pleno derecho, con la convicción de que sus necesidades serán satisfechas y de que sus puntos de vista serán tenidos en cuenta, respetados y valorados” (p. 102). Las ideas iniciales sobre la inclusión surgen en los Estados Unidos y provincias canadienses con el objeto de subsanar los errores de una defectuosa interpretación de los principios de *normalización* e *integración*, asociados a un concepto tradicional de la diferencia (teoría del déficit). Desde la perspectiva de la inclusión, la discapacidad no es un déficit, sino una variación natural, en este caso en la capacidad de oír. La inclusión se define por la *participación* y se concreta en la *eliminación de cualquier tipo de barrera* que pueda impedir el acceso a los aprendizajes (Cardona, 2005).

Hasta ahora, la inclusión de los niños y jóvenes sordos en las aulas ordinarias junto con sus compañeros normooyentes ha dado resultados diversos, pudiéndose encontrar estudios que dan cuenta tanto de éxitos como de fracasos (Wilson, 1997). Estos resultados no son de extrañar, si tenemos en cuenta que la educación inclusiva se apoya en la idea de que los alumnos, a pesar de sus diferencias, son más parecidos que diferentes y que, de hacerse cumplir los principios en los que se basa, eso significa que “todos” los alumnos han de estar ocupando un puesto en el aula ordinaria. Al referirnos a “todos” los alumnos hay que entender a todos y cada uno de los estudiantes. Por lo tanto, en un aula inclusiva habrá que responder adecuadamente tanto a las necesidades del alumno sordo profundo, como a las del alumno de cuarto que lee a nivel de primero, como a las del alumno con trastornos emocionales y/o de conducta. Además, para que todos puedan aprender, habrá que hacerles partícipes de las actividades que se realicen en clase, mediante las adaptaciones oportunas. Independientemente de los resultados, lo cierto es que la filosofía inclusión ha contribuido a cambiar la modalidad de escolarización del alumnado con discapacidad auditiva, hasta el punto que si hasta hace pocos años lo más frecuente era educar a estos alumnos en aulas específicas de centros ordinarios (Moore, 2001), hoy lo más común es no segregarlos, aún a costa de tener que hacer frente a un sinnúmero de dificultades e incertidumbres, como por ejemplo, la necesidad de adoptar nuevos roles y responsabilidades profesionales, proporcionar los apoyos imprescindibles (tutorías individualizadas, logopedia, intérpretes, acceso a la tecnología para facilitar la comunicación, etc.). Desafortunadamente, poco se conoce acerca de la efectividad de estos servicios para el logro de un desarrollo académico, social y emocional armónico en el estudiante sordo, aunque se ha demostrado que los alumnos sordos integrados tienden a (1) desarrollar mejor el lenguaje oral que el gestual, (2) tener menos desfase académico y (3) poseer una

mayor madurez social que sus compañeros segregados (Schildroth y Hotto, 1996).

El objeto de esta comunicación es doble: (1) por un lado, conocer la tasa de escolarización en aulas ordinarias del alumnado sordo y con déficit auditivo (3-16 años) en la Comunidad Valenciana y, con ello, el impacto que ha tenido la política de inclusión en la forma de escolarizar a este colectivo, tras la publicación de la LISMI y la LOGSE y (2) por otro, analizar si dicha tasa de escolarización difiere por provincia y en función del nivel educativo (infantil, primaria y secundaria), titularidad del centro (público y privado) y género del alumnado. Este análisis nos permitirá llegar a unas conclusiones, así como elaborar unas recomendaciones que guíen la intervención con estos alumnos, cuyo fin último es proporcionarles una educación no discriminatoria ajustada al principio de igualdad de oportunidades educativas.

## MÉTODO

### Participantes y contexto

Las unidades de análisis en este estudio fueron todos los centros educativos públicos y privados de la Comunidad Valenciana que tenían alumnos con discapacidad auditiva escolarizados en aulas ordinarias en el curso 2005-06. Y dentro de éstos, los alumnos sordos e hipoacúsicos integrados en las aulas de educación infantil, primaria y secundaria. La población con sordera e hipoacusia constituye actualmente el 1% de todo el alumnado de educación especial integrado en aulas ordinarias (Conselleria de Cultura, Educació i Sport de la Generalitat Valenciana, 2006). Sin embargo, el número de alumnos con pérdida auditiva y sordera puede ser mayor, dado que muchos de esos estudiantes pueden tener otras discapacidades asociadas y, por consiguiente, encontrarse atendidos en centros específicos de educación especial (población no incluida en este estudio). Atendiendo al propósito y a los objetivos propuestos, diremos que este estudio es de naturaleza no experimental descriptiva, si bien incluye el contraste y la comparación de los datos por nivel educativo, género y titularidad (pública y privada) de los centros.

### Instrumentos

Los datos de escolarización del alumnado sordo y con audición reducida se obtuvieron a partir de los estadillos proporcionados por el Servicio de Estudios de la Dirección General de Ordenación Educativa de la Conselleria de Cultura, Educació i Sport de la Generalitat Valenciana (2006), relativos al curso 2005-06. Como segunda fuente de datos, se utilizó la *Xarxa de recursos educatius a la Comunitat Valenciana* (Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia, Generalitat Valenciana, 1992) al objeto de comparar los índices de inclusión después de la LOGSE.

### Procedimiento

Se solicitaron por correo postal a la Dirección General de Ordenación Educativa de la Generalitat Valenciana los estadillos de escolarización en aulas ordinarias del alumnado sordo e hipoacúsico de todos los centros de la red pública y privada de la Comunidad, a quien agradecemos la cesión de los datos. Una vez obtenida la relación de centros y el número de alumnos con discapacidad auditiva en cada

centro, se organizaron los datos por nivel educativo (infantil, primaria y secundaria), género del alumnado, sector (público y privado) y provincia (Alicante, Castellón y Valencia). Se realizaron recuentos y se calcularon los porcentajes de alumnado sordo e hipoacúsico integrado en aulas ordinarias por etapa educativa y demás variables de agrupación y se establecieron comparaciones utilizando la prueba Chi cuadrado de Pearson por tratarse de variables medidas en escala nominal y/o de cifras expresadas en porcentajes.

## RESULTADOS

### Tasa de escolarización del alumnado con discapacidad auditiva en aulas ordinarias

Los datos relativos al número de alumnos con discapacidad auditiva (sordera e hipoacusia) integrados en aulas ordinarias correspondientes al curso 2005-06 se incluyen en la Tabla 1. Tal como se puede observar, el número de alumnos con déficit auditivo integrado es el doble que el número de alumnos sordos (67 vs 33%), proporción que se mantiene en la provincia de Castellón (68 vs 32%), pero no en la de Alicante, provincia en la que el colectivo de alumnos con sordera escolarizado en aulas ordinarias es casi la tercera parte que el de hipoacúsicos (28 vs 72%), y en Valencia, en

donde los sordos escolarizados representan el 37.5% frente al 62.5% de hipoacúsicos. A juzgar por estos datos, se podría decir que Alicante es la provincia de la Comunidad con menor tasa de inclusión de alumnado sordo (28% de la población con discapacidad auditiva), mientras que Valencia es la provincia con mayor tasa de inclusión (37.5% de la población con discapacidad visual escolarizada es sorda). O dicho de otro modo, mientras Valencia es la provincia con más baja tasa de inclusión de alumnado con déficit auditivo, Alicante es la de más alta tasa. Estos datos contrastan con las estadísticas relativas al curso 1991-92 (Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1992), curso en el que se hallaban integrados en centros ordinarios de la Comunidad (sin precisar tipo de aula) un total de 178 alumnos (14 hipoacúsicos y 164 sordos). Comparando estas cifras con las actuales (407 hipoacúsicos y 202 sordos), se observa que la publicación de la LISMI y la LOGSE, actuaron como catalizadores de la inclusión, dado que mientras en el curso 1991-92 la población con discapacidad auditiva estaba escolarizada casi al cien por cien en unidades específicas y, por lo tanto segregada, ahora en cambio escolarización tiene lugar fundamentalmente en aulas ordinarias, junto al alumnado normo-oyente.

**Tabla 1. Número de alumnos con discapacidad auditiva escolarizados en aulas ordinarias de centros públicos y privados en la Comunidad Valenciana por nivel educativo (Curso 2005-06)**

	Infantil		Primaria		Secundaria		Total
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	
<b>Comunidad</b>							
<i>Hipoacusia</i>							
Público	33	36	92	69	38	33	<b>301</b>
Privado	7	9	32	26	21	11	<b>106</b>
Total	40	45	124	95	59	44	<b>407</b>
<i>Sordera</i>							
Público	16	16	44	37	23	20	<b>156</b>
Privado	4	2	14	8	14	4	<b>46</b>
Total	20	18	58	45	37	24	<b>202</b>
<b>Alicante</b>							
<i>Hipoacusia</i>							
Público	17	19	42	37	22	13	<b>150</b>
Privado	0	1	9	5	4	3	<b>22</b>
Total	17	20	51	42	26	16	<b>172</b>
<i>Sordera</i>							
Público	6	4	17	15	12	8	<b>62</b>
Privado	0	0	2	1	2	0	<b>5</b>
Total	6	4	19	16	14	8	<b>67</b>
<b>Castellón</b>							
<i>Hipoacusia</i>							
Público	6	3	8	8	8	4	<b>37</b>
Privado	1	1	2	2	1	1	<b>8</b>
Total	7	4	10	10	9	5	<b>45</b>
<i>Sordera</i>							
Público	2	0	4	5	1	5	<b>17</b>
Privado	0	0	2	1	0	1	<b>4</b>
Total	2	0	6	6	1	6	<b>21</b>
<b>Valencia</b>							
<i>Hipoacusia</i>							
Público	10	14	42	24	8	16	<b>114</b>
Privado	6	7	21	19	16	7	<b>76</b>
Total	16	21	63	43	24	23	<b>190</b>
<i>Sordera</i>							
Público	8	12	23	17	10	7	<b>77</b>
Privado	4	2	10	6	12	3	<b>37</b>
Total	12	14	33	23	22	10	<b>114</b>

*Fuente:* Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (2006). *Estadillos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias de centros públicos y privados de la Comunidad Valenciana.* Valencia: Autor.



### Diferencias en la tasa de escolarización del alumnado con discapacidad auditiva en aulas ordinarias por tipo de centro, etapa y género

Atendiendo a la titularidad (pública vs privada) de los centros que escolarizan a alumnos con discapacidad auditiva, las cifras indican que la red pública de centros atiende al 75% de la población con déficit auditivo de 3 a 16 años, mientras que la red privada acoge al 25% restante (véase Tabla 1). Esta proporción difiere ligeramente entre las tres provincias, siendo Alicante la provincia que tiene el porcentaje más elevado de escolarización dentro del sector público (89 vs 11%), seguido de Castellón (82 vs 18%) y de Valencia (63 vs 37%). No obstante, estas diferencias en porcentaje no son estadísticamente significativas (véase Tabla 2), pudiéndose afirmar que la presencia de alumnos con discapacidad auditiva en el sector público/privado es similar en las tres provincias, independientemente del nivel educativo (infantil, primaria, secundaria).

Por género, se aprecian algunas diferencias estadísticamente significativas ( $\alpha = 10\%$ ) a nivel de Comunidad entre mujeres y varones hipoacúsicos ( $c^2 = 4.92$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .085$ ), siendo el porcentaje de niñas integradas en educación infantil significativamente mayor que el de niños (26 vs 17%), particularmente a la provincia de Alicante ( $c^2 = 5.29$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .074$ ). En cuanto a la inclusión de los alumnos sordos, se encontraron, asimismo, diferen-

cias estadísticamente significativas, concretamente en los porcentajes relativos a la provincia de Castellón, en donde hay más chicas con sordera escolarizadas en ESO que chicos ( $c^2 = 5.51$ ,  $gl = 2$ ,  $p = .064$ ), proporción, por otro lado, que se encuentra mejor distribuida en las provincias de Alicante y Valencia.

### CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

A partir de los datos presentados, se puede concluir que:

La inclusión del alumnado sordo e hipoacúsico en aulas ordinarias de la red de centros educativos de la Comunidad Valenciana ha aumentado de forma espectacular en la última década, tras la publicación de la LOGSE. Mientras en el curso 1991-92 la mayoría de los alumnos (prácticamente el cien por cien) estaba escolarizado en aulas específicas, en el curso 2005-06 la mayoría lo están en aulas ordinarias con una *ratio* aproximada de 2 a 1. Es decir, por cada dos alumnos hipoacúsicos integrados en aulas ordinarias hay un alumno sordo escolarizado en dichas aulas. Este resultado es altamente positivo, si tenemos en cuenta los ideales de la inclusión. No obstante, el interrogante que se nos plantea en estos momentos es dilucidar si dicha modalidad de escolarización va acompañada de una verdadera inclusión, para lo cual tendríamos que averiguar si las prácticas educativas de los profesores se adaptan a las necesidades específicas de estos chicos.

**Tabla 2. Porcentaje de alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en aulas ordinarias de centros públicos y privados en la Comunidad Valenciana por nivel educativo**

	Infantil %	Primaria %	ESO %	$\chi^2$	gl	<i>p</i>
<b>Comunidad</b>						
<i>Hipoacusia</i>						
Público	23	53	24	3.67	2	.159
Privado	15	55	30			
<i>Sordera</i>						
Público	19	53	28	2.28	2	.319
Privado	13	48	39			
<b>Alicante</b>						
<i>Hipoacusia</i>						
Público	24	53	23	4.37	2	.113
Privado	4	64	32			
<i>Sordera</i>						
Público	15	52	33	.86	2	.651
Privado	0	60	40			
<b>Castellón</b>						
<i>Hipoacusia</i>						
Público	24	43	32	.19	2	.911
Privado	25	50	25			
<i>Sordera</i>						
Público	6	56	38	.58	2	.748
Privado	0	75	25			
<b>Valencia</b>						
<i>Hipoacusia</i>						
Público	21	58	21	2.16	2	.340
Privado	17	53	30			
<i>Sordera</i>						
Público	25	53	22	4.21	2	.122
Privado	16	43	41			

La tasa de inclusión del alumnado con discapacidad auditiva (sordos e hipoacúsicos) en aulas ordinarias en la Comunidad Valenciana es mayor en la red pública de centros que en la privada (75 vs 25%) y también lo es en las tres provincias, independientemente de la etapa o nivel educativo.

En cuanto al género, en líneas generales, las mujeres y los varones se encuentran integrados en proporciones similares en las tres provincias, independientemente de la etapa y de la titularidad de los centros. Sin embargo, las niñas con déficit auditivo están más presentes en infantil (provincia de Alicante) y las chicas sordas lo están más en la ESO (provincia de Castellón).

Hablando en términos generales, se podría decir que un estudiante con una discapacidad auditiva va a necesitar alguna forma de apoyo a lo largo de su escolarización, de mayor dosis, si ésta se realiza en un contexto inclusivo (Cardona, 2004). Tales apoyos incluyen, entre otros: ayuda para el desarrollo del habla y del lenguaje, así como entrenamiento auditivo de un especialista; algún sistema de ampliación del sonido; intérprete, si el alumno utiliza la lengua de signos; desarrollo de la lectura labial; apoyo de un compañero tutor para tomar notas; orientación y asesoramiento personal y para la búsqueda de empleo. El impacto de la inclusión o lo que es lo mismo los resultados de recibir una educación en el ambiente menos restrictivo ha de analizarse y valorarse minuciosamente teniendo en cuenta que nunca un único modelo es igual de bueno para todos. Al contrario, se habrá de seguir de cerca el progreso de todos y cada uno de los estudiantes sordos e hipoacúsicos educados en ambientes inclusivos para asegurarnos de que el alumno está en el ambiente óptimo que es aquel en el que hace progresos de acuerdo con sus posibilidades.

#### NOTA

Este estudio ha sido financiado por la *Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana* (Ref. GV06/336) dentro del programa de ayudas para proyectos I+D+i del ejercicio de 2006. Nuestro agradecimiento a las DGs de Ordenación Educativa y de Enseñanza de la *Conselleria de Cultura, Educació i Sport* por la cesión de los datos y el apoyo técnico a la investigación.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Barton, L. (1995). *The politics of special educational needs*. Londres: Falmer Press.
- Babbidge, H. (1967). *Education of the deaf: The challenge and the charge*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan area in Denmark: Copenhagen. En R. D. Kugel y W. P. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 229-254). Washington: President Panel on Mental Retardation.
- Birch, J. W. (1975). *Hearing impaired children in the mainstream*. Minneapolis, MN: Leadership Training Institute.
- Cardona, M. C. (2004). L'atenció a la diversitat en les discapacitats auditives. En C. Jiménez y M. C. Cardona, *L'atenció a la diversitat dels alumnes amb necessitats educatives especials* (pp. 217-238). Valencia: Promolibro.
- Cardona, M. C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (1992). *Xarxa de recursos educatius a la Comunitat Valenciana*. València: Autor.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (2006). *Estadillos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias de centros públicos y privados de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Autor.
- Kluwin, T. y Moores, D. (1989). Mathematics achievement of the deaf adolescents in different placements. *Exceptional Children*, 55, 327-335.
- LISMI (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 30/04/82.
- LOGSE (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04/10/90.
- Moores, D. F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5ª ed). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Oliver, M. y Barnes, C. (1998). *Social policy and disabled people: From exclusion to inclusion*. Londres: Longman.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms* (3ª ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Schildroth, A. N. y Hotto, S. A. (1996). Change in student and program characteristics, 1984-85 and 1994-95. *American Annals of the Deaf*, 141, 68-71.
- Schirmer, B. R. (2001). *Psychological, social and educational dimensions of deafness*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Siegel, L. (1989, enero). Educational isolation of deaf children. *Impact-HI Newsletter*, 1-3.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Wilson, C. (1997). Mainstream or "deaf school"? *Perspectives in Education and Deafness*, November/December, 13-18.