



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

**LAS CONCEPCIONES DEL PROFESORADO ANTE
EL ALUMNADO CON DISFUNCIÓN AUDITIVA EN
UN AULA ORDINARIA DE INFANTIL:
ELABORACIÓN DE UN MANUAL DE APOYO**

Trabajo fin de grado presentado por:

Elisabeth Serrano Casero

Titulación:

Grado de Maestro Infantil

Línea de investigación:

Proyectos Educativos

Director/a:

Laura Granizo González

Ciudad: Barcelona

Fecha: Febrero de 2013

Firmado por:

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.2.3

RESUMEN

Aunque los alumnos/as con necesidades educativas especiales pueden asistir a los centros ordinarios, aún es necesario formar a los docentes para que puedan actuar de forma segura ante la presencia de estos en sus aulas. En este proyecto hemos abordado este tema con los alumnos con deficiencias auditivas, desde un punto de vista teórico e indagando en las concepciones de docentes en activo. Los resultados obtenidos nos permiten observar aquellos tópicos que siguen vigentes y los que se han superado sobre este alumnado, así como los sentimientos que más presentan los profesores ante la recepción de un alumno con estas características. El contenido o informaciones más requeridos por los maestros para encontrarse en un manual, también se hacen evidentes a través de sus respuestas. El resultado, un proyecto de investigación cuyas conclusiones nos ha permitido elaborar un primer manual de apoyo para maestros y maestras de infantil.

Palabras clave: deficiencia auditiva, necesidades educativas especiales, educación inclusiva, educación infantil, manual de apoyo.

ÍNDICE

1- INTRODUCCIÓN.....	pág. 3
1.1. Justificación.....	pág. 3
2- OBJETIVOS.....	pág. 4
3- MARCO TEÓRICO.....	pág. 4
3.1. La discapacidad auditiva en nuestro sistema educativo.....	pág. 4
3.2. Los alumnos con discapacidad auditiva.....	pág. 7
3.3 ¿Qué necesidades educativas especiales caracterizan a los alumnos con deficiencia auditiva?.....	pág. 12
3.4. Sistemas de comunicación para alumnos con deficiencia auditiva.....	pág. 14
3.5 Recursos educativos para la atención de alumnos con disminución auditiva.....	pág. 16
4- MARCO EMPÍRICO.....	pág. 17
4.1. Metodología.....	pág. 18
4.2. Resultados.....	pág. 20
5- CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y ELABORACIÓN DEL MANUAL.....	pág. 38
6- PROSPECTIVA DE FUTURO.....	pág. 43
7- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pág. 45
8- ANEXOS.....	pág. 48
8.1 ANEXO 1. Cuestionario.....	pág. 48
8.2 ANEXO 2. Codificación de las respuestas del cuestionario.....	pág. 51
8.3 ANEXO 3. Manual para maestros y maestras de infantil.....	pág. 57

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Actualmente continúa existiendo un gran desconocimiento sobre las peculiaridades de los niños sordos cuando se enfrentan a una escolarización normalizada. Derivada de esta desinformación sobre el conjunto de necesidades que engloba la sordera, muchos niños con esta situación pueden no estar recibiendo la atención adecuada. Además, se tiende a actuar a través de los mismos recursos educativos con todos los niños con problemas auditivos, sin tener en cuenta las peculiaridades de su sordera (si son o no hipoacúsicos, si sus familiares también padecen sordera o no, si son signantes u oralistas,...).

Si a la escuela llega un niño sordo signante y se le intenta apoyar continua y únicamente a través de la lengua oral, se creará una barrera comunicativa desde los cimientos. Así pues, no solo es importante que los maestros de infantil sepan identificar las peculiaridades del niño sordo que les llega al aula, sino saber seleccionar los recursos educativos propios de sus características. Además, es importantísimo dejar constancia que esto debe hacerse desde la educación infantil, es decir desde los inicios, para posibilitar que el niño sordo llegue a primaria con las mismas posibilidades de aprendizaje que sus compañeros. No se puede olvidar, por otro lado, la importancia de enfatizar la necesidad de una buena calidad educativa desde la educación infantil (aún hay demasiados sectores de la sociedad que consideran esta etapa como un aparcamiento de niños).

Así, se hace necesario hacer visible la difícil situación de adaptación de muchos alumnos sordos en las aulas. Por ello, en este trabajo pretendemos paliar de alguna manera el desconocimiento que hay sobre este colectivo. En primer lugar, indagaremos en las aportaciones de los distintos autores expertos en este campo, haciendo hincapié en las necesidades educativas de este alumno en relación a los aspectos comunicativos. A continuación, analizaremos las respuestas a un cuestionario con vertiente cualitativa y cuantitativa dirigido a maestros de infantil acerca de sus concepciones respecto a la presencia de alumnos con déficit auditivo en las aulas. Por último, y derivado del trabajo anterior, presentaremos un manual dirigido a maestros que pueda ayudarles a intervenir educativamente en el caso de que se encuentre con este tipo de alumnado en sus aulas.

2. OBJETIVOS

OBJETIVOS GENERALES

- Analizar las concepciones del profesorado de educación infantil sobre el alumnado sordo.
- Elaborar un manual de apoyo para maestros de educación infantil sobre diagnóstico y actuación educativa con alumnos sordos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aclarar las diferencias entre alumnado sordo signante y alumnado sordo oralista.
- Explicitar las necesidades educativas de los alumnos con sordera.
- Identificar y describir los recursos educativos existentes para los sordos, en especial los vinculados a los aspectos comunicativos.
- Explicar los diferentes sistemas de comunicación del alumnado con deficiencia auditiva.
- Analizar las concepciones del profesorado acerca de la sordera y la lengua de signos.
- Analizar las concepciones del profesorado acerca de las capacidades y dificultades de las personas con sordera.
- Valorar los sentimientos y necesidades de apoyo del profesorado ante la presencia de un alumno sordo en su clase

3. MARCO TEÓRICO

Para empezar a indagar sobre la discapacidad auditiva y el sistema educativo español, es importante determinar por un lado, el concepto de educación especial que se tiene presente hoy en día y por otro, la tipología y definición de sordera.

3.1. LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

En España, la incorporación a la escolarización de niños y niñas con discapacidad ha estado acompañada de dificultades y lentitud legislativa. Por ello, durante muchos años estos alumnos han sido marginados y excluidos de las aulas ordinarias de trabajo.

La primera ley de instrucción pública española, de 1857 y conocida como Ley Moyano (Sánchez, 1992), dispuso la creación de una escuela para ciegos y sordos en cada distrito universitario. Se les atendía de una forma aislada y sin garantizar la consecución de objetivos educativos por falta de formación de los docentes. No obstante, esta ley solo garantizó unas escuelas concretas para los disminuidos sensoriales, aunque no atendió a sus peculiaridades, y no logró atender a las diferencias discapacidades que se encontraban en la sociedad. Todo y eso fue la primera ley que tuvo presente la atención educativa de este colectivo.

A partir de ahí, la evolución de la legislación en materia educativa y de discapacidad ha permitido que años tras año se pudiera avanzar lentamente para posibilitar una atención educativa de mayor calidad. Merece la pena resaltar que no es hasta 1990, cuando la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) incorpora el concepto de **necesidades educativas especiales** (NEE) por primera vez en nuestro país (LOGSE, 1990).

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) que es la que rige nuestro sistema educativo en la actualidad, dedica su título II a los alumnos con **necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE)**. Entiende que este alumnado presenta "necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar." (LOE, 2006, Artículo 71.2). Así, en este párrafo ya se denota la concepción de necesidades específicas como algo genérico y que puede estar presente en cualquier alumno por diversas y múltiples causas.

Dentro de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), por tanto, se encuentran también los alumnos con **necesidades educativas especiales (ACNEES)**, cuya definición podemos observar a continuación y sobre la que es importante hacer hincapié.

El alumnado con necesidades educativas especiales es "aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta". (LOE, 2006, Artículo 73)

En dicha definición se remarca la importancia de tener presente que sin ser importante el tiempo en que se va a requerir la atención específica por parte del alumno, es básico conocer el tipo de discapacidad o trastorno que se tiene delante (discapacidad sensorial, física o psíquica) para poder adaptar y proporcionar el apoyo adecuado. Así sabemos que no solo es importante saber que cualquier tipo de situación que requiera una atención específica debe propiciar un apoyo educativo y unas estrategias y recursos determinados, sino que esto requiere tener claro el diagnóstico del alumno lo más pronto posible y como actuar en cada situación.

En este punto se debe resaltar la importancia de diagnosticar la problemática o situación particular del alumno lo antes posible así como conocer sus características personales, ya que en mucho ocasiones la desinformación o falta de conocimiento concreto puede ocasionar que se actúe con unos recursos que no son propios para el caso. Este efecto pasa muchas veces con los alumnos con discapacidades auditivas, que es de lo que va a tratar dicho proyecto.

Relacionado con los recursos y los métodos de actuación hacia los alumnos con necesidades, se hace relevante exponer como la LOE (2006) deja de lado el modelo de la “integración” escolar para dar paso a la “inclusión”, modelo en el que será el sistema educativo el que deba ajustarse y adaptarse a la diversidad del alumnado.

De la mano de la ley de la “inclusión”, una de las primeras cuestiones a plantearse sería: ¿un alumno con discapacidad auditiva debe ir a una escuela normalizada o a un centro especial? La LOE mantiene la misma respuesta a esta pregunta que daba la LOGSE. Ésta establece la necesidad de que el sistema educativo disponga de los recursos y medios necesarios para que cualquier alumno con necesidades especiales pueda alcanzar los objetivos y metas generales. Así en el capítulo 1, artículo 3.2 de dicha ley, se establece que los alumnos con necesidades especiales (como los de discapacidad auditiva) serán escolarizados en centros ordinarios de manera habitual. Y solo en casos en los que no se pueda atender adecuadamente a sus necesidades serán derivados a centros especiales.

En relación a lo comentado anteriormente, no solo se debe tener clara la definición de alumno con necesidades educativas especiales y de la intención que estos alumnos vayan a centros ordinarios a nivel legislativo, sino que se debe remarcar las peculiaridades y características de los alumnos con sordera. Conociendo los detalles de

dicha condición podremos determinar cuáles son las necesidades educativas del alumno y de esta manera ajustar nuestra respuesta para ofrecerles el apoyo necesario. Este será el contenido del siguiente apartado.

3.2. LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Un alumno con discapacidad auditiva no solo implica que no oye bien o no oye nada, sino que además conlleva una serie de tecnicidades que van a marcar el camino educativo a seguir con ellos para obtener unos buenos resultados.

Si se empieza a partir del término de sordera, hay que concretar una de las pequeñas dificultades que se encuentran actualmente. Así como a nivel genérico y cultural términos como deficiencia auditiva, sordera o hipoacusia se pueden considerar sinónimos, a nivel educativo es importante hacer distinciones de categorías.

Atendiendo al resto auditivo, por ejemplo, se puede distinguir dos tipos de alumnos (Guillén y López, 2008). Así, hablaremos de **personas hipoacúsicas** cuando a pesar de las pérdidas auditivas haya restos funcionales suficientes (a través de recursos técnicos o sin ellos) para adquirir el lenguaje oral por vía auditiva. Los **sordos**, por su parte, presentan una pérdida auditiva significativa o profunda que no les permite el aprendizaje del lenguaje oral por vía auditiva. En estos casos se requiere la vía visual.

Esta primera distinción permitirá darnos la clave sobre el lazo comunicativo con el alumno. No podremos usar los mismos recursos con alumnos que pueden usar restos de audición que con alumnos que no pueden. Por tanto, la primera pregunta a formularnos cuando llega un alumno nuevo con deficiencia auditiva al centro sería ¿Es un alumno hipoacúsico o sordo?

La mayoría de los casos de alumnos con deficiencia auditiva estarán diagnosticados desde el nacimiento, ya que desde 1990 y según la Comisión para la detección precoz de la hipoacusia (CODEPEH), es recomendable realizar la prueba de cribado auditivo o *screening* a todos los niños recién nacidos (Dirección General de salud pública, 2003). Con los diagnósticos adecuados, los maestros solo deberán verificar la información para conocer ante qué deficiencia auditiva se encuentran.

Este aspecto, pone de relieve la importancia de la necesaria comunicación entre el sistema educativo y el sistema sanitario (a través de la figura de los padres), ya sea para que los maestros conozcan esta información como para evaluar auditivamente a alumnos que presenten problemas (que no atiendan, que se distraigan con facilidad, que no respondan ante la llamada a su nombre, o incluso problemas más graves como que no pronuncien ninguna palabra o que apenas hablen...) y que no estén diagnosticados.

Una vez conocida la información base sobre la sordera y la hipoacusia, pasamos a analizar una serie de variables personales que influyen directamente en el desarrollo del niño. Dentro de estas variables hay algunas relacionadas con el origen de la sordera y las características del sujeto (cuando se inició, en qué momento fue detectado, el grado de pérdida auditiva, la localización de la lesión, las causas y el nivel intelectual) a las que se les llama variables internas, mientras que otras se relacionan con el entorno del alumno, las variables externas (Guillén y López, 2008).

Variables Internas:

Dentro de las variables internas encontramos distintos aspectos a considerar y que van a condicionar la metodología de trabajo y los recursos educativos a utilizar con nuestros alumnos.

Así, podemos partir de una pregunta como ¿en qué momento el alumno comenzó a tener problemas de audición? para conocer de antemano la facilidad o dificultad de éste sobre el proceso de adquisición del lenguaje.

Con esta pregunta se conoce la variable del inicio de la sordera, que permitirá que el profesional educativo sea consciente del nivel de adquisición del lenguaje del alumno en función de si éste padece una sordera prelocutiva o postlocutiva. Hablaremos del primer tipo cuando la sordera se haya producido antes de la adquisición del lenguaje y de la segunda cuando la sordera se haya producido cuando ya se ha adquirido el habla.

Relacionada con la anterior pregunta, debemos saber también ¿en qué momento fue diagnosticado el sujeto? Si el sujeto está diagnosticado desde bebé, el trabajo y la intervención se habrán llevado a cabo desde ese momento y podrá ser mucho más efectiva. Además, la familia podrá haber recibido un mejor asesoramiento

¿Cuánta pérdida auditiva presenta el alumno? Cuando sabemos el momento en que el sujeto empezó con problemas de audición y cuándo fue diagnosticado, es necesario conocer qué pérdida auditiva tiene y por consiguiente qué resto auditivo se puede aprovechar. Los grados de pérdida auditiva van desde la audición normal hasta la deficiencia auditiva profunda, tal y como se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Grados de pérdida auditiva (basado Fernández y Pertusa, 2004)

Grado de pérdida	Descripción
Audición normal (<20db)	El sujeto oye sin problemas
Deficiencia auditiva (20-40db) ligera	Percibe el habla pero pierde una parte importante de ella, lo que le puede ocasionar problemas de atención y de aprendizaje.
Deficiencia auditiva (40-70db) media	Con dificultades para percibir el hablar. En este caso pueden adquirir el lenguaje oral pero con ayudas técnicas.
Deficiencia auditiva (70-90db) severa	Presentan dificultades graves de percepción del habla y no adquieren el habla de forma natural, por lo que necesitarán ayudas técnicas tempranamente y métodos alternativos para el habla oral.
Deficiencia auditiva (>90db) profunda	No perciben el habla y el enfoque educativo deberá ser con metodologías diversas y potenciando lo visual.

Existen otras preguntas de carácter médico, no tanto pedagógico, que también nos pueden interesar. Por ejemplo, ¿dónde se localiza el problema? Saber si el problema se localiza en el oído interno o externo se puede utilizar para clasificar las deficiencias auditivas. Pero, dado que a nivel educativo esta variable no es funcional, no entraremos en más detalle.

Otra pregunta a considerar sería ¿a qué es debida la pérdida auditiva del alumno? Con esta pregunta no solo se conocerá el origen de la discapacidad sino el tipo de intervención

educativa y las posibilidades de adaptación del sujeto. La respuesta nos puede hacer pensar en causas genéticas, hereditarias, y que pueden aparecer al nacer o de forma tardía. Y, en segundo lugar, en causas no genéticas, normalmente vinculadas a algún tipo de enfermedad (que puede ser ocasionada durante el embarazo, durante el parto o después del nacimiento). Normalmente los alumnos con sordera genética tienen familias que aceptan su condición y los alumnos con sordera no genética tienen menos apoyo y conocimiento sobre la enfermedad).

Desde un punto de visto pedagógico también resulta muy importante otras preguntas como ¿qué nivel intelectual presenta el sujeto? ¿Se observa alguna discapacidad añadida? En este apartado es importante destacar el hecho de que una deficiencia auditiva no comporta directamente una deficiencia intelectual, pero este hecho puede interferir en el desarrollo intelectual del niño si no se establecen canales de comunicación adaptados.

Variables externas:

Son las que se relacionan con el entorno del sujeto y que van a determinar el buen desarrollo o no del alumno (ya que en el proceso de aprendizaje de los niños, interaccionan los distintos entornos en los que se desarrollan).

Estas variables van a ser de gran importancia a nivel educativo, tal y como se puede observar en diferentes teorías educativas del desarrollo. Algunos ejemplos son los de Vygotsky (Papalia, Wendkos y Duskin, 2004), que otorgaba de importancia la participación activa del niño con su ambiente para posibilitar su máximo desarrollo (o zona de desarrollo próximo). O la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (Shaffer, 2007), que afirma que los ambientes naturales del niño son el principal elemento que influyen en el desarrollo.

De todo esto se extrae la necesidad de conocer tanto el ambiente familiar como el escolar para poder atender a la diversidad del alumnado con déficit auditivo.

Ambiente escolar: este apartado se concretaría con la pregunta ¿tiene el centro los medios (técnicos y personales) adecuados para favorecer el correcto desarrollo del alumno con disminución auditiva?

Ambiente familiar: en esta sección hay una serie de cuestiones importantes a plantearse y tener en cuenta que influirán directamente en el desarrollo del niño. Estas variables hacen referencia el nivel sociocultural y económico de las familias, el grado de aceptación de la deficiencia auditiva por parte de los padres y a si los padres son sordos u oyentes (los padres sordos se comunicarán con sus hijos des del nacimiento a través de la lengua de signos).

Dentro del ambiente familiar, se hace indispensable hacer hincapié en un aspecto que ha ido creciendo y potenciándose durante años. Dicho aspecto hace referencia a la diferenciación entre comunidad sorda (sordos signantes) y comunidad oyente (sordo oralista).

Esta sección es importante para poder diagnosticar el tipo de alumno sordo que llega a la escuela y analizar no solo la vía de comunicación principal que utiliza sino la concepción que tiene sobre su característica auditiva.

El alumno que llega a clase ¿es signante u oralista? ¿Considera su condición una enfermedad o como una característica más? ¿Participa de una comunidad sorda o de la comunidad oyente?

Según la Confederación Estatal de Personas Sordas o CNSE (2003) la principal diferencia entre un **sordo signante** y un **sordo oralista** es que el primero, no solo utiliza principalmente la lengua de signos para comunicarse sino que además, forma parte de la Comunidad Sorda.

La Comunidad Sorda es un conjunto de personas (sordos signantes) que comparten una lengua (lengua de signos) y una cultura propia. Un aspecto importante a destacar de los sordos signantes que forman parte de una Comunidad Sorda, es que no entienden su condición como una enfermedad, sino como parte de su identidad. Un sordo oralista, en cambio, utiliza principalmente recursos que le permitan escuchar oralmente mejor (audífonos, implantes cocleares,...) y se comunica a través de lectura labial y habla (lengua oral). Este tipo de sordos consideran su condición una enfermedad y por tanto buscan herramientas para solventar su situación.

Una vez detalladas las variables que caracterizan al alumno con deficiencia auditiva, sería oportuno analizar las necesidades educativas que presentan de manera general estos alumnos y los tipos de vías comunicativas que existen y que van a marcar el tipo de intervención.

3.3 ¿QUÉ NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES CARACTERIZAN A LOS ALUMNOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA?

Otra de las cuestiones importantes a tener presente sería lo referido a las necesidades educativas especiales de los alumnos con deficiencia auditiva. En términos generales las principales dificultades están vinculadas al aprendizaje y adquisición de la lengua oral, todo y eso es importante también, tener en cuenta otras.

Según el Real Decreto 1630/2006 de educación, los primeros años de vida de los niños son clave para afianzar su desarrollo en los diferentes ámbitos (social, cognitivo y motor).

Es importante, pues, tener en cuenta el desarrollo del alumno con deficiencia auditiva para garantizar una de las finalidades fundamentales de la educación infantil “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas”, es decir, impulsar su desarrollo integral” (artículo 2 punto 1).

Además de estos ámbitos, cabe destacar como en educación infantil las necesidades educativas se vinculan a los tres grandes ámbitos curriculares de esta etapa (Sainz, 1996): necesidades vinculadas a la identidad y autonomía personal, al ámbito físico y social y al ámbito de la comunicación y representación. Otra clasificación de las necesidades sería la propuesta por Alonso, Gutiérrez, Fernández y Valmaseda (1991) que nos hablan de las necesidades generales que suelen presentar estos alumnos atendiendo a sus peculiaridades respecto a su desarrollo cognitivo, socio-afectivo, y comunicativo-lingüístico, y que es la que vamos a comentar a continuación. No obstante, se pueden relacionar ambas propuestas. Así en las dificultades presentes en el desarrollo socio-afectivo, nos encontramos aquellas propias del ámbito de la identidad y autonomía personal; en el desarrollo cognitivo se presentan las características del ámbito físico y social y en el desarrollo comunicativo-lingüístico encontramos las del ámbito de comunicación y representación.

Así, en relación a su **desarrollo cognitivo**, los alumnos sordos se caracterizan por poseer menos conocimiento del mundo debido a que la entrada principal de información se reduce a la vía visual. Esto nos obliga a potenciar los canales de información que permanecen intactos, como el visual, el táctil o el ritmo, por ejemplo, facilitando la manipulación y las experiencias directas con los objetos. Además, también presentan problemas para usar un código oral, lo que hará necesario la utilización de un sistema lingüístico de representación.

Respecto a su **desarrollo socio-afectivo**, las dificultades se presentan en la incorporación de normas sociales, en la adquisición de su identidad personal y social y en la participación comunicativa con sus iguales y con los adultos.

Ante estas circunstancias, es necesario que estos alumnos reciban mayor información referida a normas y valores, y que se potencien las relaciones positivas con los demás compañeros de manera que, fruto de esta interacción, puedan desarrollar su autoestima, autoconcepto e identidad. Para ello, también es importante que los padres, compañeros y maestros tengan unas expectativas ajustadas sobre las capacidades de estos alumnos.

En el campo del **desarrollo comunicativo-lingüístico** se destacan las dificultades para incorporar y comunicar a través del código oral. Ante esto, es necesario aprender de forma intencional el código mayoritario (comunidad oyente), estimulando su lenguaje oral y aprovechando al máximo los restos auditivos. Todo y eso, siempre será apropiado desarrollar tempranamente un código comunicativo útil (verbal o no verbal) con el que establecer lazos comunicativos.

Esto nos hace pensar la gran necesidad de tener en cuenta todas estas dificultades desde el inicio de la escolaridad (infantil) y la importancia de llevar a cabo medidas compensatorias (de recursos y estrategias metodológicas) para posibilitar el correcto desarrollo de este tipo de alumnado. Dentro de estas medidas encontrariamos los sistemas de comunicación a utilizar con estos niños, y que presentaremos a continuación

3.4 SISTEMAS DE COMUNICACIÓN PARA ALUMNOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA

Existen dos métodos a la hora de pensar en los sistemas de comunicación que podemos establecer con los alumnos con deficiencia auditiva, los métodos orales y los gestuales (Lozano y García, 1999). Los primeros tienen por objetivo integrar en la comunidad oyente al niño sordo, por ejemplo, centrándose en el aprendizaje de la lectura labial. Los métodos gestuales, por su parte, potencian la comunicación a través de vías visuales, porque su objetivo es integrar al niño sordo tanto en la comunidad oyente como en la sorda. Qué tipo de método utilizar dependerá de las variables anteriormente descritas (como por ejemplo, si el alumno es sordo postlocutivo se podría usar métodos orales y si el sordo es prelocutivo, se deberían potenciar los métodos inicialmente gestuales). Pasaremos a presentar brevemente estos métodos según el trabajo de Lozano y García (1999).

2.1.4.1. *Métodos orales*

A. **Lectura labial:** que consiste en reconocer las palabras a través de la posición de la boca.

B. **Palabra complementada:** que consiste en combinar la lectura labial, y el movimiento de las manos en la cara, la barbilla y el cuello. Estos movimientos ayudan a discriminar fonemas.

En la figura 1 se observa la versión española realizada por Torres (1988).

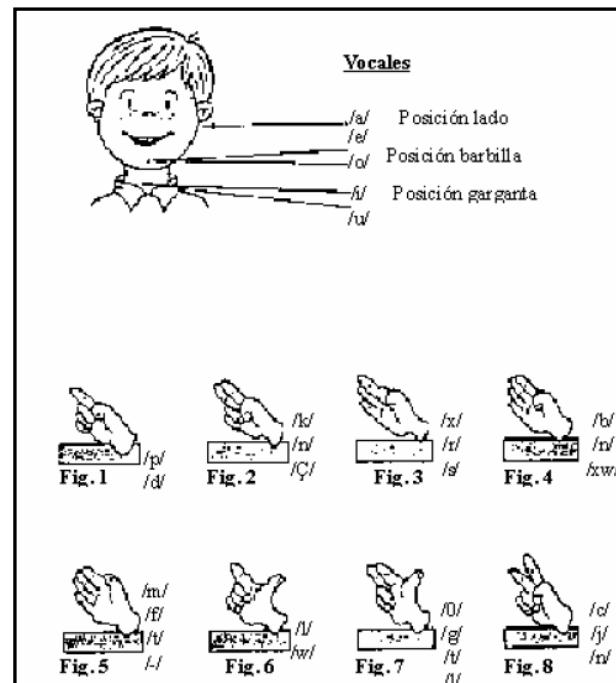


Figura 1. Ejemplo de la palabra complementada

2.1.4.2. **Métodos gestuales**

A. **Dactilología:** en la que se representan las letras del alfabeto a través de las manos (Véase la Figura 2). No se considera un sistema de comunicación sino un complemento de ayuda para la lengua de signos.

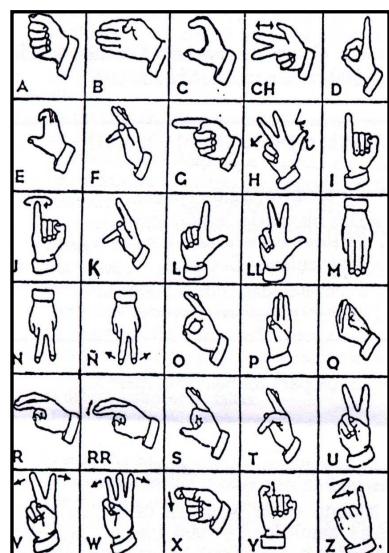


Figura 2. Ejemplo de alfabeto dactilológico

B. **Sistema bimodal:** consiste en utilizar simultáneamente las palabras y los signos. El mensaje se realiza a través de la estructura de la lengua oral y con el apoyo de los signos de la lengua de signos (véase la Figura 3).



Figura 3. Ejemplo del sistema bimodal

C. **Lengua de signos:** que es la lengua natural de los sordos signantes y que utiliza los signos gestuales y la dactilología. Un aspecto importante de dicha lengua es que posee su propia estructura gramatical, que es diferente a la de la lengua oral.

3.5 RECURSOS EDUCATIVOS PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DISMINUCIÓN AUDITIVA

La Escuela accesible para sordos requiere tener en cuenta los diferentes niveles sobre el cual se despliega la noción de accesibilidad. Una escuela accesible tiene presente diferentes niveles de actuación (Weinberg y Macchi, 2004):

Accesibilidad física: relacionada con el material educativo del que se debe disponer para facilitar el aprendizaje. Así se pueden destacar: los materiales en lengua de signos (como vídeos o libros), los materiales tecnológicos (como proyectores, reproductores de vídeo o pizarras electrónicas), ordenadores con aplicaciones auditivas adaptadas, intérprete de lengua de signos, señales luminosas para avisar del inicio-fin del recreo,...

Accesibilidad simbólica o cultural: este apartado hace referencia al reconocimiento de las lenguas de signos como válidas y completas. Una de las mejores vías para potenciar esta accesibilidad sería la presencia de algún adulto sordo (que colaborase a través de visitas donde explicase sus experiencias) o la incorporación de ciertas horas de clase de lengua de signos.

Accesibilidad lingüística: que corresponde a la promoción del uso de la lengua de signos en apartados curriculares diferentes de las lenguas. Es decir, el uso de la lengua de signos, de forma esporádica y espontánea, en alguna materia como plástica o educación física potenciará que esta lengua sea vista como eso, una lengua más a la que recurrir y normalizar.

Otro de los apartados importantes de los recursos educativos dirigidos a los alumnos con disminución auditiva da respuesta a la pregunta ¿qué **metodologías de actuación** educativa se deben tener en cuenta hacia dicho colectivo?

Para responder a esta cuestión, el trabajo de Fernández y Villalba (1996), detalla elementos a tener en cuenta en una metodología dirigida a alumnos predominantemente visuales (como son los que tienen disminución auditiva). Cabe destacar, que esta metodología de trabajo no solo es positiva como alternativa para los alumnos con discapacidad auditiva, sino que puede ser beneficiosa y útil para el resto de alumnado, ya que posibilita la presentación de información a través de diferentes vías, en este caso la

visual y manipulativa, que es la más apreciada y funcional en la etapa de infantil. Además, estas técnicas metodológicas pueden ser llevadas a cabo en cualquier centro ordinario (es decir, son ideas de aplicabilidad y no estilos metodológicos concretos, ya que estos solo serían viablemente aplicables en centros especiales o centros ordinarios compartidos).

Las ideas metodológicas se basan en emplear técnicas y estrategias que prioricen lo **visual**. Derivado de esta concepción habrá que presentar una organización (del aula y del trabajo a realizar) que permita una buena visibilidad y una ausencia de ruidos. Así, al inicio de cada actividad, será necesario proporcionar información clara y detallada sobre lo que hay que realizar, potenciando los ejemplos prácticos y visuales y utilizando materiales didácticos con apoyos visuales.

Dentro de estas ideas metodológicas, cabe destacar la implicación activa de los alumnos (importante favorecer que el alumno intervenga en clase y acuda al maestro como cualquier otro compañero) a través de la potenciación de un sistema complementario de comunicación a la vez que la lengua oral (como puede ser la palabra complementada o la lengua de signos).

Un aspecto relevante, será también incorporar a profesionales especialistas en materia auditiva en el apoyo educativo del alumno (logopedas, maestras de apoyo si hace falta, profesionales de centros de recursos auditivos,...). La atención que debe recibir el alumno por parte de dichos profesionales puede ser como atención individual o atención colectiva a un grupo de sordos, dependiendo de los recursos con los que cuente el centro.

Una vez detallado un marco teórico dirigido a conocer las características más importantes de los alumnos con disfunción auditiva, así como el conocimiento de lo que la ley dice al respecto, pasamos al punto más pragmática del proyecto, la recogida de información, que presentaremos en el apartado de metodología, para extraer aquellos aspectos conocidos por los maestros y los que aún crean discordancias de opinión.

4. MARCO EMPÍRICO

La parte empírica del trabajo pretende indagar en las concepciones del profesorado sobre la presencia de alumnado sordo en sus clases, tanto en relación a sus conocimientos e

ideas previas como respecto a sus sentimientos y necesidades formativas. Así, se pretende responder a preguntas clave que forjan la necesidad de este proyecto: ¿Qué tópicos erróneos siguen vigentes entre los maestros de infantil? ¿Cómo se sienten los maestros de infantil al recibir por primera vez un alumno sordo en el aula? ¿Sería necesario o interesante disponer de una manual con los aspectos principales a tener en cuenta cuando llega un alumno sordo a nuestro centro? ¿Qué contenidos sería oportuno incluir en el manual de apoyo?

4.1. METODOLOGÍA

4.1.1. Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 25 profesores de infantil, tanto de primer como de segundo ciclo. El único requisito que debían cumplir para participar es que en el momento de la recogida de datos estuvieran ejerciendo de maestros en algún centro público ordinario (no de educación especial), ya fuesen escuelas infantiles o colegios de educación infantil y primaria.

Todos los centros donde se pasaron los cuestionarios pertenecen a la provincia de Barcelona (Cataluña) y se encuentran repartidos en dos municipios: Mataró y Cardedeu. Las dos zonas mencionadas muestran un nivel socioeconómico medio, situadas en áreas urbanas y con bastantes servicios cercanos (parques, bibliotecas, hospitales,...).

Los centros fueron los siguientes: Escuela Marta Mata de Mataró (escuela de infantil y primaria de nueva creación nacida en el curso 2007-2008 y que cuenta con dos líneas en el segundo ciclo de infantil, de 3-6 años), Escuela Antonio Machado de Mataró (escuela de infantil y primaria con dos líneas de infantil, de 3-6 años), Guardería Elna de Mataró (que funciona desde septiembre de 2007 y donde se imparte el primer ciclo de educación infantil de 0-3 años), escuela Ramon Macip - Dolors Granés de Cardedeu (centro de infantil y primaria que cuenta con dos líneas en infantil) y guardería Can Serra de Cardedeu (que cuenta con 10 aulas que atienden desde los 4 meses a los 3 años).

4.1.2. Instrumentos

Se elaboró un cuestionario específicamente para este trabajo (véase Anexo 1) a partir de la experiencia aportada por años de trabajo con personas sordas, que vislumbraba a

través del día a día aquellos tópicos o ideas que aún seguían patentes por la mayoría de personas oyentes que se informaban de cursos de lengua de signos.

Dicho cuestionario consta de dos partes, una cuantitativa y otra cualitativa. La primera de ellas está formada por 23 afirmaciones que los maestros deben puntuar por medio de una escala tipo likert según su grado de acuerdo con las mismas (desde 1 “no estoy nada de acuerdo” a 5 “estoy totalmente de acuerdo”). Estas afirmaciones hacen referencia a tres bloques de contenido:

- Bloque 1 (ítems 1-5) “El alumno con sordera”: se aborda el concepto de sordera y la consideración de la misma (aportando preguntas sobre la concepción de la sordera como enfermedad o sobre el uso de recursos técnicos por parte de todas las personas con disminución auditivas);
- Bloque 2 (ítems 6-12) “La lengua de signos”: donde surgen preguntas como la universalidad de la lengua de signos, su concepción como lengua o código de símbolos o su influencia negativa a la hora de aprender paralelamente una lengua oral);
- Bloque 3 (ítems 13-23) “Dificultades y capacidades de las personas sordas”: se pregunta por aspectos aplicados como sus posibilidades de escuchar música o participar en conversaciones en grupo así como por si su condición comportará limitaciones en el futuro o sobre su inteligencia).

Con esta parte del cuestionario queremos saber qué aspectos de la sordera son los que más se desconocen, para priorizar dicha información en la guía final.

La segunda parte del cuestionario, de tipo cualitativo, está formada por dos preguntas abiertas. La primera se centra en los sentimientos de los maestros ante la recepción de alumnado sordo en clase y la segunda hace referencia a las necesidades formativas que los maestros creen que tendrían para poder atender a este tipo de alumnado. Para analizar las respuestas a esta parte del cuestionario se elaboraron unas categorías de respuesta atendiendo al contenido. Las respuestas fueron sometidas a un acuerdo interjueces (Véase Anexo 2), dando como resultado un 100% de acuerdo en todas las categorías de la primera pregunta abierta y una media de 93.75% en las categorías de la segunda pregunta. Las diferencias se han utilizado para definir mejor las categorías.

4.1.3. Procedimiento

Para recoger los datos, nos pusimos en contacto con los centros de la zona que cumplían el requisito de ser públicos e impartir alguna de las etapas de infantil. Una vez explicado el objetivo del estudio al director, se dejaron los cuestionarios en formato papel en el centro. El director fue el encargado de explicar a los profesores las instrucciones para llenar los cuestionarios. Participaron voluntariamente los profesores que quisieron de cada centro. Tras un plazo de dos semanas, la investigadora volvió a los centros a recoger los cuestionarios.

4.2. RESULTADOS

Una vez conocida la teoría más importante sobre la sordera y detallada la metodología a utilizar, procedemos a extraer y analizar la información contenida en los cuestionarios.

Tal y como se ha explicado anteriormente, el cuestionario consta de dos partes. Por un lado la parte cuantitativa en relación a los tópicos. Y por el otro, la parte cualitativa en relación a sus sentimientos y opiniones ante la situación de la llegada de un alumno sordo.

La primera parte cuantitativa, respondería a las genéricas preguntas de: ¿Qué tópicos sobre la sordera se mantienen actualmente entre los maestros y maestras de infantil? ¿Qué aspectos se desconocen o crean más confusión entre los maestros y por tanto sería de gran importancia aclarar en el manual guía?

Para responder a dichas preguntas, pasamos a analizar las respuestas dadas en cada uno de los bloques.

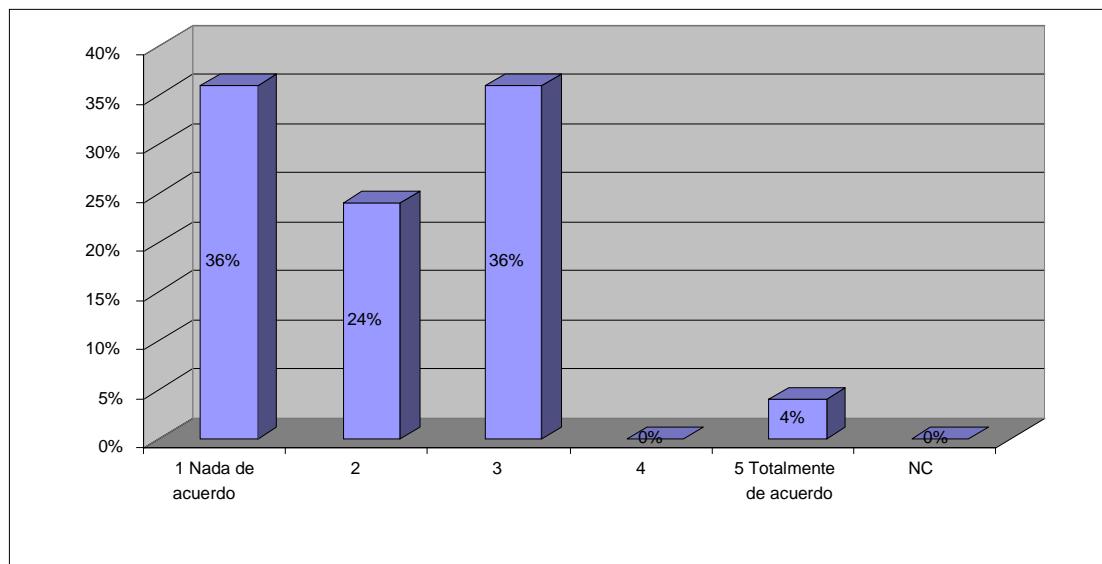
Bloque 1: El Alumno con sordera

Este bloque está compuesto por cinco preguntas. La distribución de las respuestas a las mismas (su frecuencia y su valor porcentual) pueden verse en la Tabla 1. No obstante, analizaremos cada una por separado.

Tabla 1. Distribución de las respuestas de los maestros al bloque 1 (Frecuencia y porcentaje).

TÓPICO	NÚMERO DE RESPUESTAS Y PORCENTAJES						Total
	1 No de acuerdo	2	3	4	5 Muy de acuerdo	NC	
1	9 (36%)	6 (24%)	9 (36%)	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	25 (100%)
2	18 (72%)	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	2 (8%)	2 (8%)	25 (100%)
3	9 (36%)	3 (12%)	2 (8%)	1 (4%)	8 (32%)	2 (8%)	25 (100%)
4	14 (56%)	6 (24%)	3 (12%)	1 (4%)	1 (4%)	0 (0%)	25 (100%)
5	6 (24%)	5 (20%)	3 (12%)	8 (32%)	2 (8%)	1 (4%)	25 (100%)

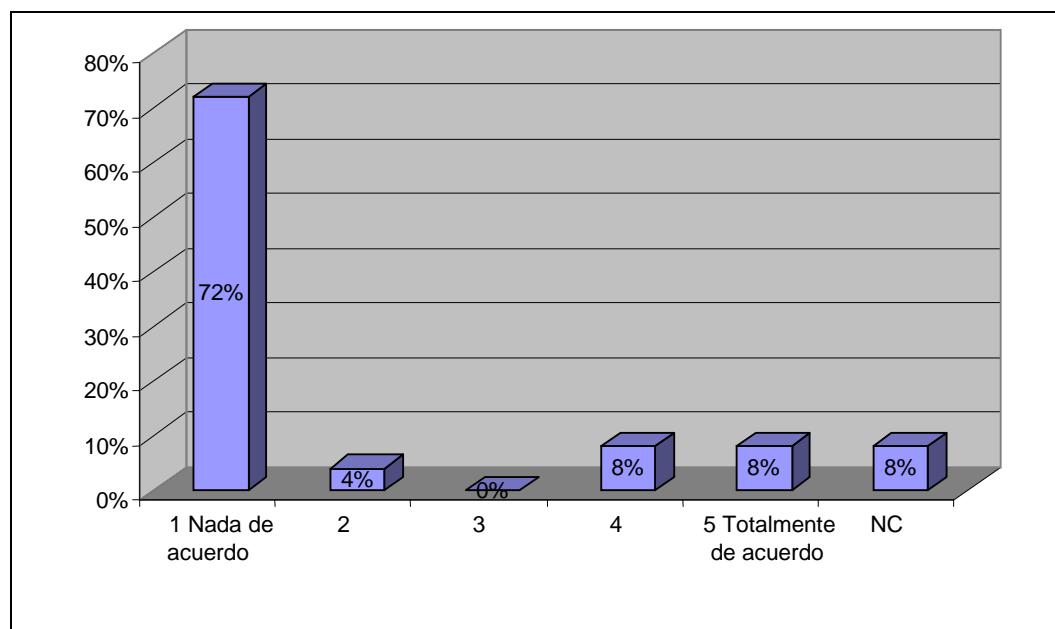
En la primera pregunta, se ponía a prueba el tópico existente acerca de que otras discapacidades, como la visual, tenían una gravedad mayor. Así, se les preguntaba a los profesores si considerarían la sordera como una deficiencia menor. Encontramos que un 60% no está de acuerdo (o nada de acuerdo), frente a sólo un 4% que está de acuerdo con esta afirmación (Véase Gráfico 1). No obstante, más de un tercio de la muestra no manifiesta una postura intermedia, posiblemente ante la duda de qué respuesta dar.

Gráfica 1. Consideración de la sordera como deficiencia menor (%)

Muy relacionada con la primera, es la afirmación sobre pensar que tener problemas de audición se considera una enfermedad (pregunta 2). En este caso la mayoría (76%), consideran que tener problemas de audición no es propiamente una enfermedad, lo cual es interesante a la hora de ver como se actúa y se trabaja con el alumnado. La sordera parece entenderse como una condición de la persona pero no la enfermedad que debe

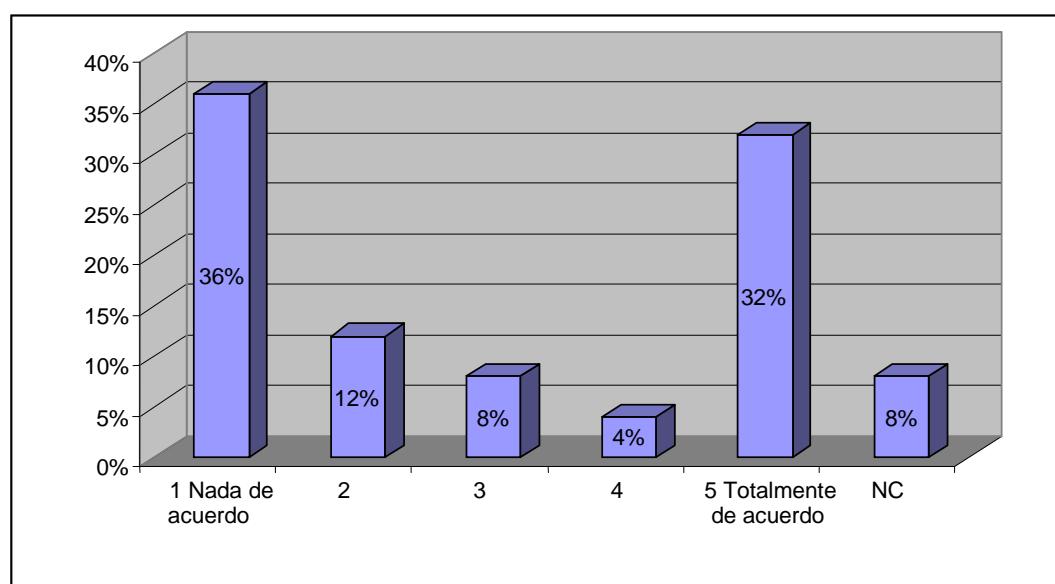
centrar y caracterizar al niño. No obstante, aunque sean minoría, esta idea no es mantenida por el 15% de los maestros preguntados (véase Grafica 2)

Gráfica 2. Consideración de los problemas de audición como enfermedad (%).



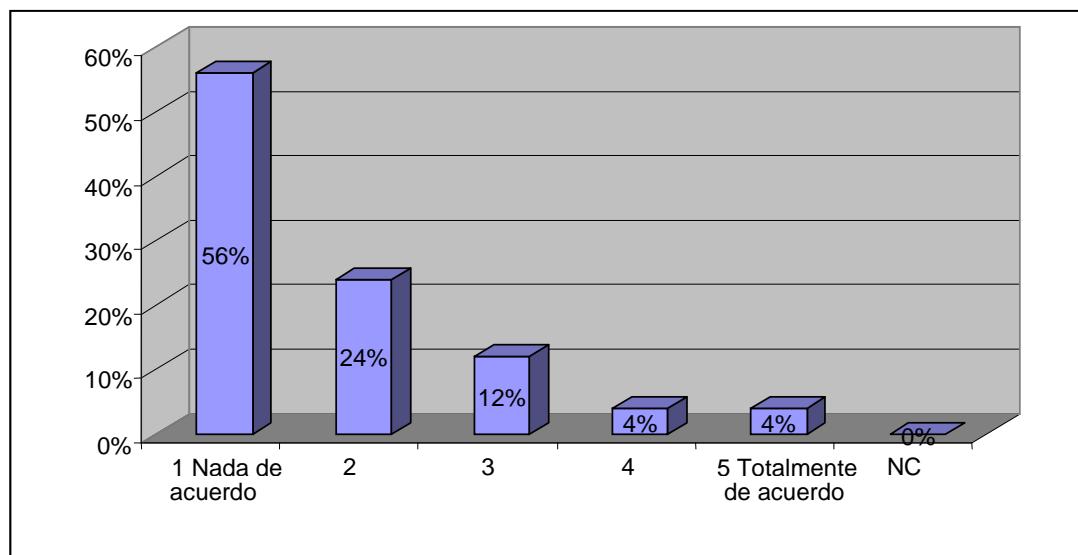
En la tercera pregunta se les preguntaba por la necesidad de usar recursos técnicos para paliar sus dificultades. En este caso las respuestas están muy repartidas tal y como se puede ver en la Gráfica 3, siendo cercano a un tercio de la muestra los que se muestran completamente de acuerdo y nada de acuerdo con esta medida. Así, (un 36% que no están de acuerdo en que todos deban llevarlos y un 32% que están totalmente de acuerdo).

Gráfica 3. El uso de recursos técnicos para cualquier alumno con deficiencia auditiva (%)



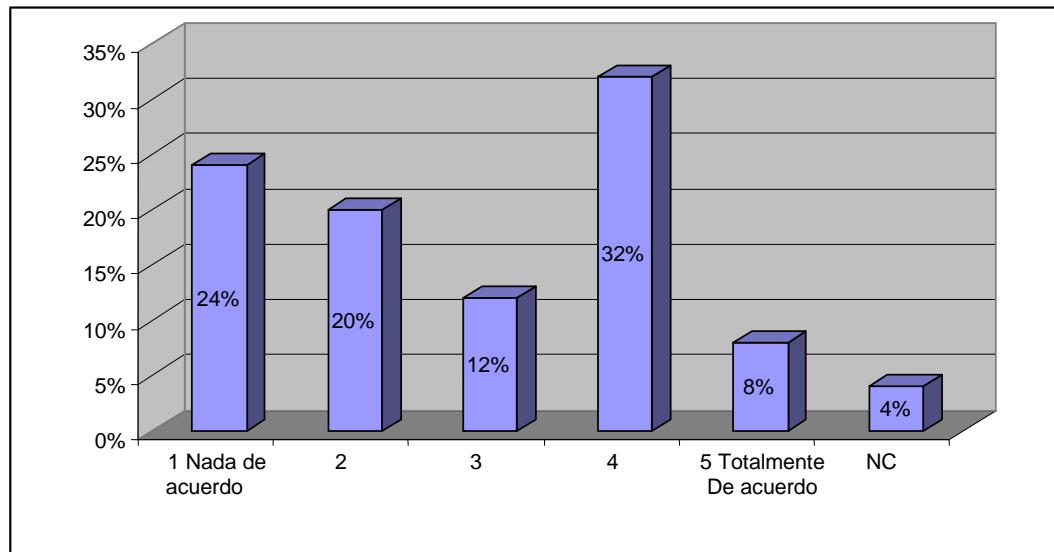
Aunque el tema de los recursos técnicos tenga dispersión de opiniones, podemos observar como el tópico sobre que todos los sordos son similares (que se caracterizan por su condición de sordo), pregunta 4, está bastante superado y eliminado de las mentes de nuestros maestros. La mayoría (80%) no están de acuerdo con dicha afirmación, aspecto muy significativo que se visualiza claramente en la Gráfica 4.

Gráfica 4. Concepción de todos los alumnos sordos como similares (%).



La idea que a mayor pérdida auditiva, peor hablará el alumno, también muestra diferencias en las concepciones del profesorado. La Gráfica 5 nos permite observar como el 40% piensa que el grado de perdida sí provocará dificultades de habla, mientras que el 44% piensa que no.

Gráfica 5. Correspondencia entre la pérdida auditiva y la expresividad del habla (%).



La observación detallada de la información extraída del primer bloque, deja patente algunas de las cuestiones que crean más confusión entre los maestros. Información útil a tener presente en el siguiente apartado de discusión, que nos permitirá no solo reflexionar sobre las concepciones actuales sino sobre las temáticas importantes a tratar en el manual.

A continuación procedemos a extraer las informaciones pertenecientes al bloque 2, referido a la lengua de signos, donde se concentran una serie de tópicos sobre las posibilidades y creencias en base a dicha lengua.

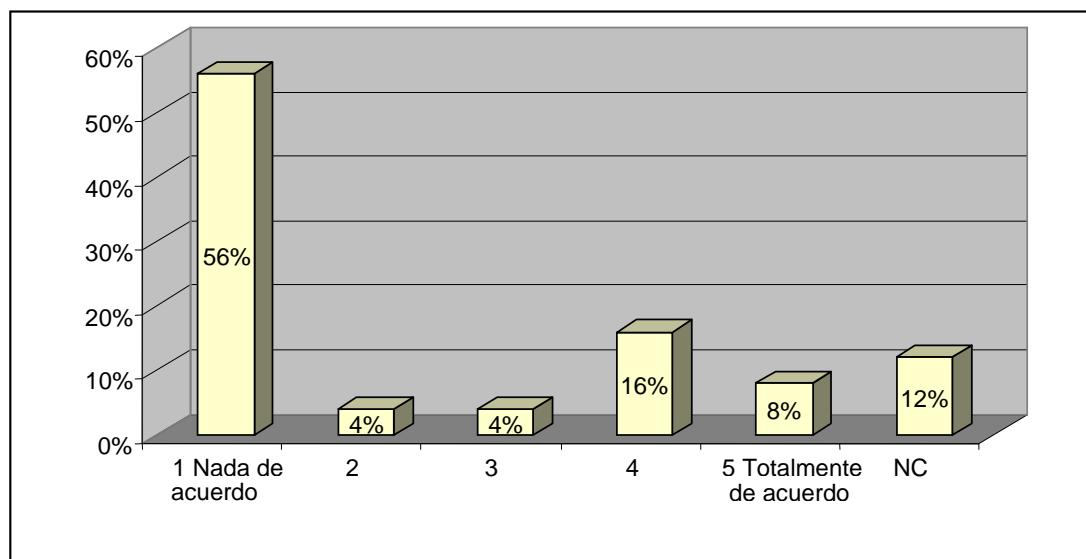
Bloque 2: La lengua de signos

Este bloque está formado por 7 tópicos. La distribución de las respuestas a los mismos (su frecuencia y su valor porcentual) pueden verse en la Tabla 2. No obstante, al igual que en el bloque anterior analizaremos cada uno por separado. Merece la pena resaltar que en este bloque el porcentaje de respuestas en blanco es mayor, lo que nos indica un mayor desconocimiento reconocido por los profesores al respecto de esta temática.

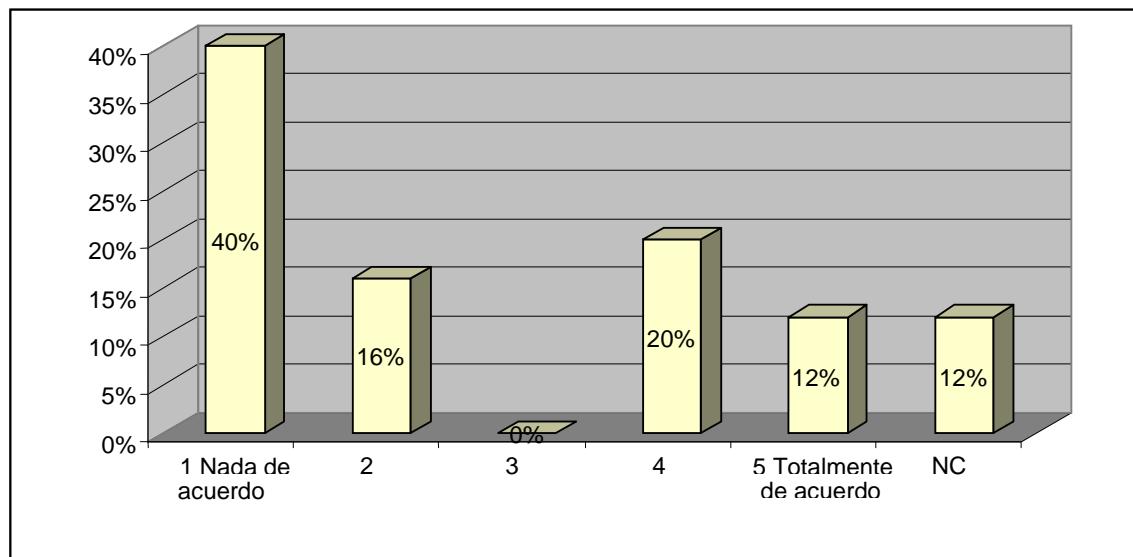
Tabla 2. Distribución de las respuestas de los maestros en el bloque 2 (frecuencia y porcentaje).

TÓPICO	NÚMERO DE RESPUESTAS Y PORCENTAJES						Total
	1 No de acuerdo	2	3	4	5 Muy de acuerdo	NC	
6	14 (56%)	1 (4%)	1 (4%)	4 (16%)	2 (8%)	3 (12%)	25 (100%)
7	10 (40%)	4 (16%)	0 (0%)	5 (20%)	3 (12%)	3 (12%)	25 (100%)
8	6 (24%)	1 (4%)	2 (8%)	4 (16%)	8 (32%)	4 (16%)	25 (100%)
9	11 (44%)	1 (4%)	6 (24%)	0 (0%)	1 (4%)	6 (24%)	25 (100%)
10	19 (76%)	2 (8%)	0 (0%)	1 (4%)	2 (8%)	1 (4%)	25 (100%)
11	2 (8%)	2 (8%)	5 (20%)	9 (36%)	5 (20%)	2 (8%)	25 (100%)
12	20 (80%)	4 (16%)	0 (0%)	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (100%)

Ante la afirmación que considera la lengua de signos como una lengua universal (pregunta 6), cabe destacar que un 60% de los maestros responden correctamente. Todo y eso, y tal y como se observa en la Gráfica 6, llama la atención que siga habiendo profesionales de la educación que duden sobre este aspecto o que piensen que sí lo es.

Gráfica 6. Consideración de la lengua de signos como universal (%).

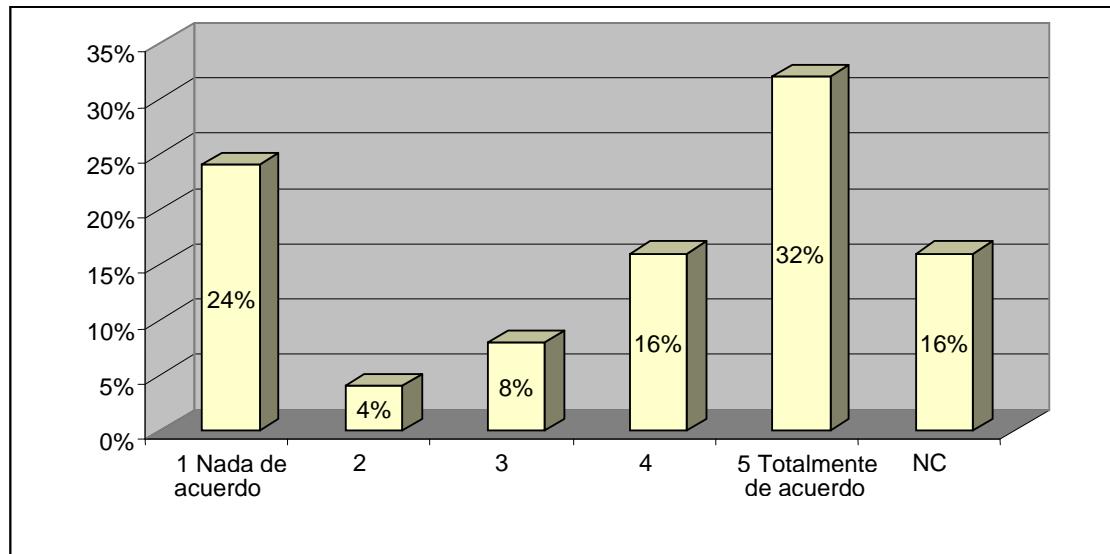
La cuestión sobre si la lengua de signos es o no una lengua, ha traído mucha disonancia a lo largo de la historia (pregunta 7). Tal y como vemos en la Gráfica 7, y en la misma línea que la pregunta anterior, aunque un 56% aciertan al considerar la lengua de signos como una lengua, un tercio la considera un simple código.

Gráfica 7. Concepción de la lengua de signos como un código (%).

En la pregunta 8 se les preguntaba si sabían si la lengua de signos tiene su propio orden gramatical y estructural. En este caso, también es elevado el porcentaje de profesores que no contesta (16%). Aunque algo más de una cuarta parte sabe que la lengua de signos tiene su propio orden gramatical y estructural (véase la Gráfica 8), un 48% piensa

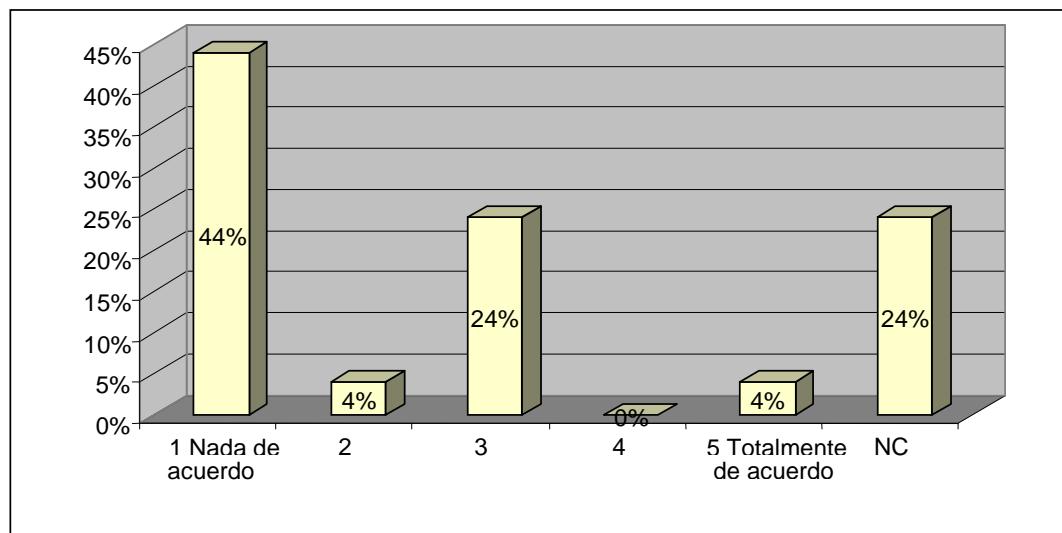
que la lengua de signos es una traducción de la lengua oral a través de signos, por lo que éste es uno de los tópicos que siguen presentes entre nuestros maestros.

Gráfica 8. Correspondencia entre el orden gramatical de la lengua oral y la lengua de signos (%).



Derivado, probablemente, de falta de información sobre la lengua de signos, casi la mitad en total duda (24% que no responde y 24% que responde en el medio) sobre si con ella se pueden expresar conceptos abstractos (pregunta 9). No obstante, un porcentaje igual sabe que sí se pueden expresar conceptos abstractos (véase la Gráfica 9).

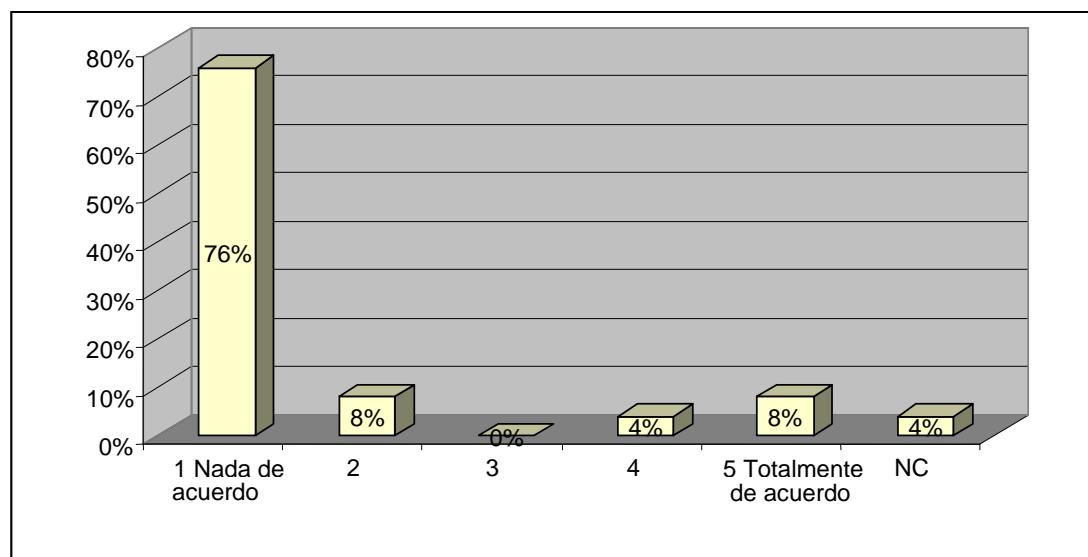
Gráfica 9. Capacidad de la lengua de signos para expresar conceptos abstractos (%).



La creencia de que la lengua de signos es el único sistema de comunicación usado por los sordos está obsoleta entre los profesores (pregunta 10). Así, la mayoría de los

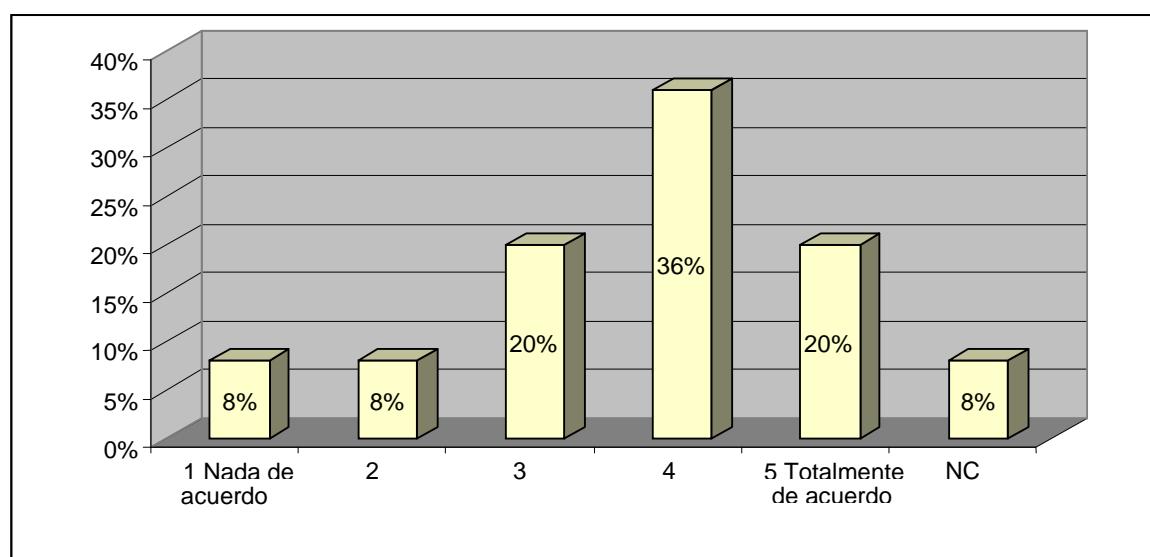
preguntados (84%), consideran que los sordos tienen más vías de comunicación a parte de la lengua de signos (Véase la Gráfica 10). Este tópico pues, queda eliminado.

Gráfica 10. Creencia de la lengua de signos como único sistema de comunicación (%).



Respecto a si la adquisición de la lengua de signos por parte de bebés sordos se da en paralelo a la adquisición del lenguaje oral en los bebés oyentes (pregunta 11) encontramos una predominancia (56%) hacia pensar que la lengua de signos se puede adquirir de forma tan natural como la lengua oral, aspecto totalmente cierto (véase la Gráfica 11). Todo y eso, casi la mitad de los preguntados, o piensan lo contrario (16%) o no se decantan (28%).

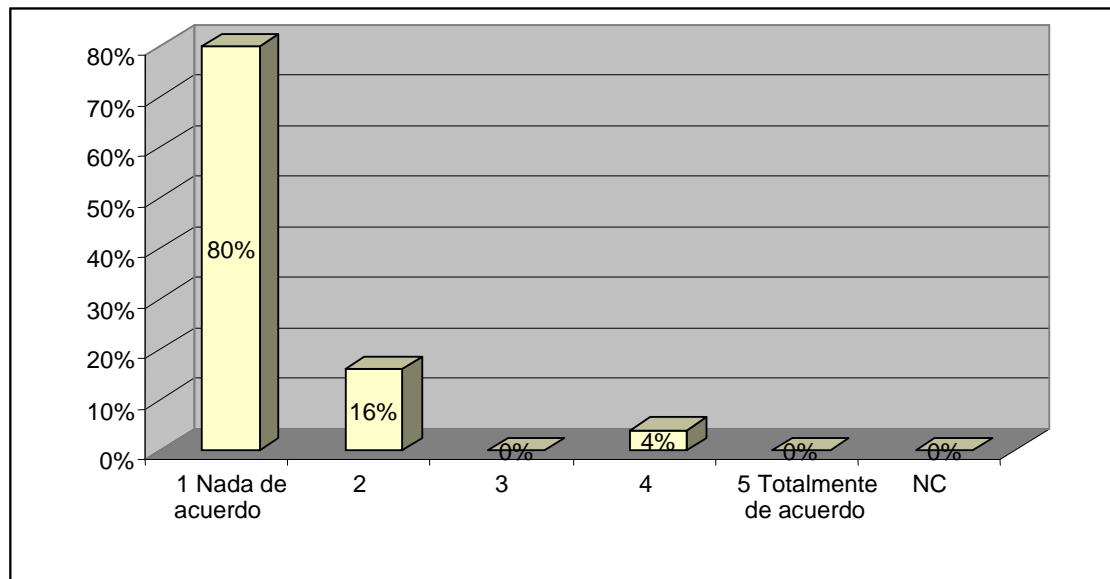
Gráfica 11. Correspondencia de adquisición de una lengua oral o de signos por parte de bebés (%).



Por último, en este bloque se les preguntaba por el peligro que el aprendizaje de la lengua de signos podía tener para el aprendizaje de la lengua escrita. Prácticamente la totalidad

(96%) consideran que la educación en lengua de signos no perjudica el aprendizaje de la lengua escrita (véase Gráfica 12). Esto supone la superación de un tópico que ha estado presente durante muchos años en educación en la escolarización de sordos, sobretodo de signantes.

Gráfica 12. Influencia negativa de la educación en lengua de signos sobre el aprendizaje de la lengua escrita (%).



La extracción de información del bloque 2, nos ha permitido el asentamiento de las bases sobre los aspectos más confusos que siguen presentes en los maestros sobre materia de lengua de signos. Esta información será significativa y funcional a la hora de realizar el manual final, objeto de este estudio.

Procedemos ahora a extraer las informaciones pertenecientes al tercer bloque, correspondiente a las afirmaciones centradas en las dificultades o limitaciones y las capacidades de los alumnos con disfunciones auditivas.

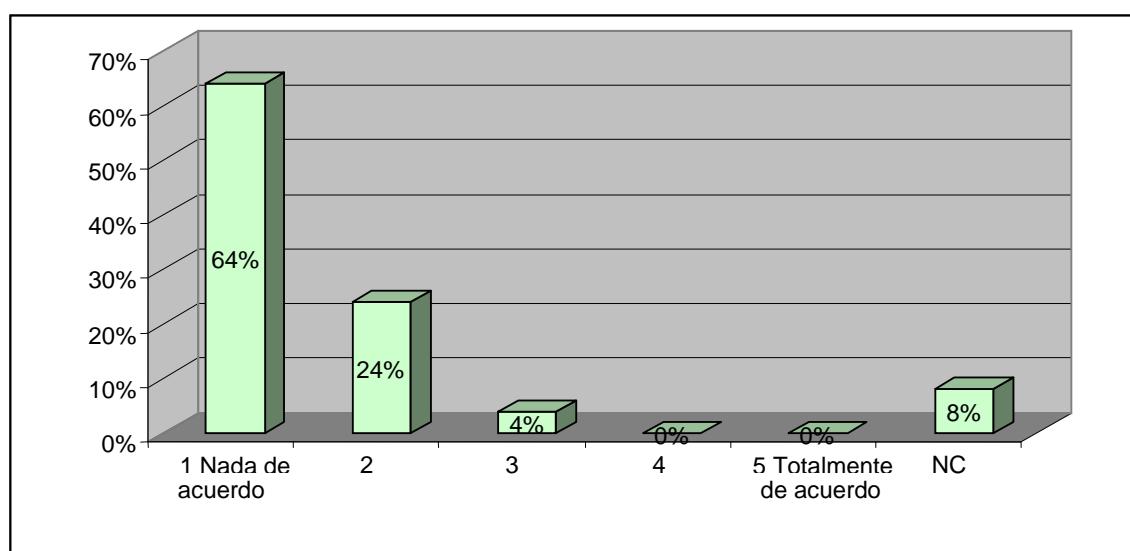
Bloque 3: Dificultades y capacidades de las personas sordas

Este bloque es el más extenso del cuestionario, por su carácter pedagógico. Está formado por 11 preguntas, cuyas respuestas quedan recogidas en la Tabla 3 y serán analizadas de manera individual a continuación.

Tabla 3. Distribución de las respuestas de los maestros al bloque 3 (frecuencia y porcentaje).

TÓPICO	NÚMERO DE RESPUESTAS						Total
	1 No de acuerdo	2	3	4	5 Muy de acuerdo	NC	
13	16 (64%)	6 (24%)	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	25 (100%)
14	11 (44%)	5 (20)	4 (16%)	1 (4%)	0 (0%)	4 (16%)	25 (100%)
15	23 (92%)	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (100%)
16	2 (8%)	4 (16%)	3 (12%)	5 (20%)	10 (40%)	1 (4%)	25 (100%)
17	20 (80%)	3 (12%)	1 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4%)	25 (100%)
18	7 (28%)	3 (12%)	6 (24%)	3 (12%)	3 (12%)	3 (12%)	25 (100%)
19	21 (84%)	4 (16%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (100%)
20	1 (4%)	0 (0%)	6 (24%)	1 (4%)	17 (68%)	0 (0%)	25 (100%)
21	8 (32%)	9 (36%)	5 (20%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	25 (100%)
22	19 (76%)	2 (8%)	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (8%)	25 (100%)
23	1 (4%)	0 (0%)	1 (4%)	1 (4%)	22 (88%)	0 (0%)	25 (100%)

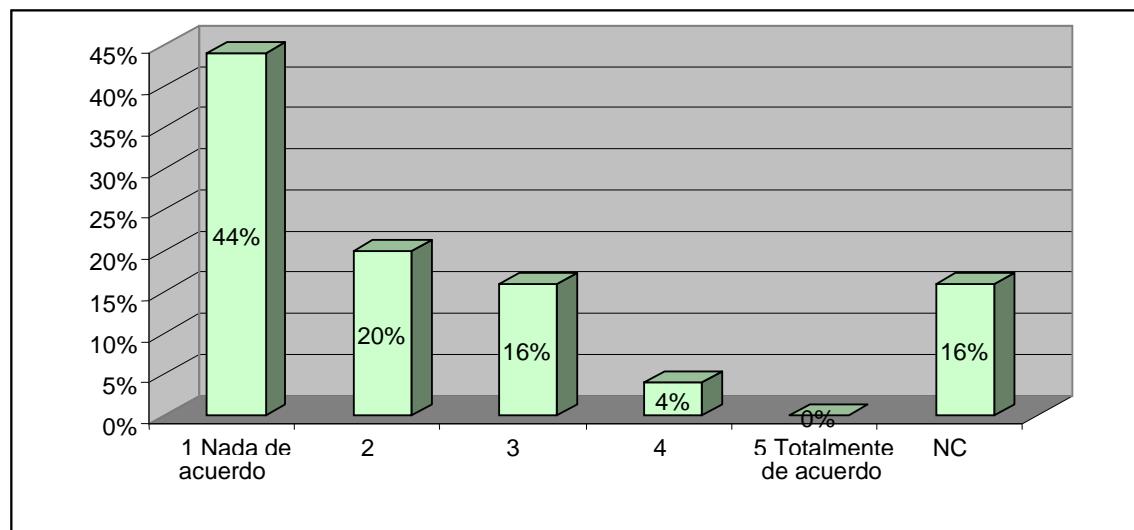
El primer tópico que se planteaba en este apartado tenía que ver con la posibilidad de los sordos de escuchar música (pregunta 13). Se trata en realidad de un tópico o idea errónea y así lo señala un 88% de los profesores preguntados (véase la Gráfica 13). Este aspecto es importante porque puede hacer pensar en que estos maestros estarían pendientes de buscar recursos y métodos para trabajar la educación musical de sus estudiantes.

Gráfica 13. Creencia que los sordos no pueden escuchar música (%).

Otro tópico existente tiene que ver con la idea de que los sordos van a tener limitaciones añadidas motivadas por su discapacidad (pregunta 14). En la Gráfica 14, se observa una predominancia (64%) hacia pensar que los alumnos sordos no tienen porqué tener

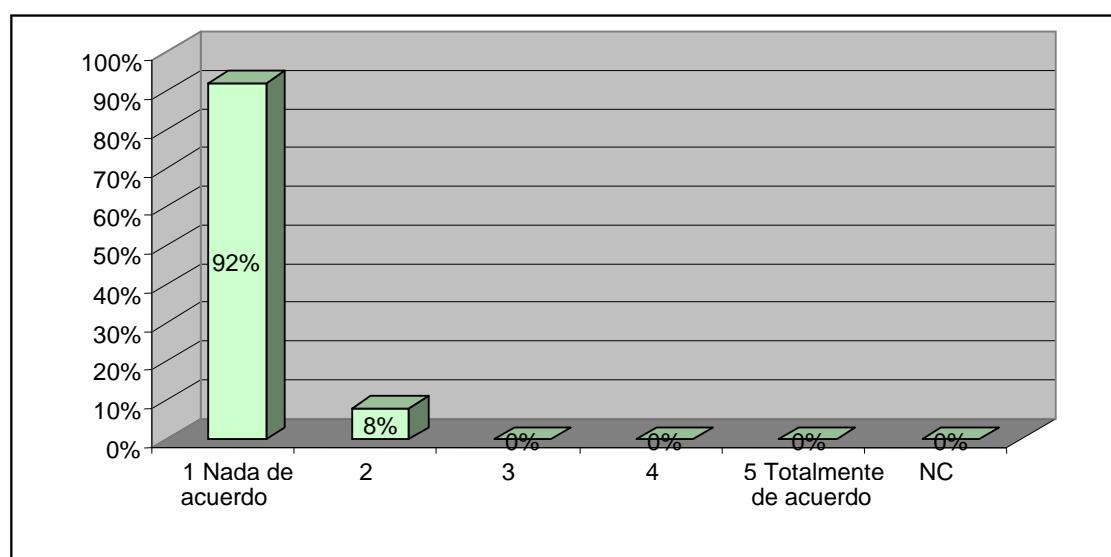
limitaciones añadidas por su condición. Este tópico ha mejorado con los años, ya que antiguamente se consideraba que este tipo de alumnos tendrían muchos problemas y limitaciones en su día a día y su escolarización se centraba más en sus limitaciones que en sus posibilidades.

Gráfica 14. Visión de la sordera como contrayente de limitaciones añadidas (%).

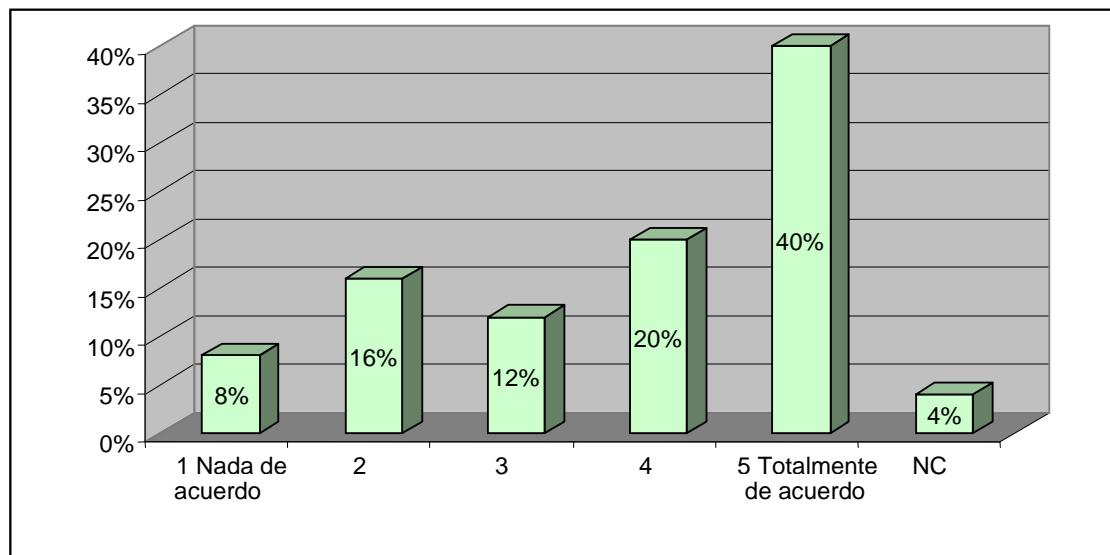


Identificar a los sordos como sordomudos, es uno de los tópicos más antiguos de la historia, por ello se preguntaba por él en la pregunta 15. Que un tópico que ha sido tan distribuido y usado durante años se manifieste en su ausencia, confirma que la visión que hay sobre las personas con problemas auditivos va mejorando. Así, la totalidad de los maestros (100%) que han respondido este cuestionario, no identificaría a sus alumnos sordos como sordomudos, tal y como se puede observar en la Gráfica 15.

Gráfica 15. Identificación de los sordos como “sordomudos” (%).

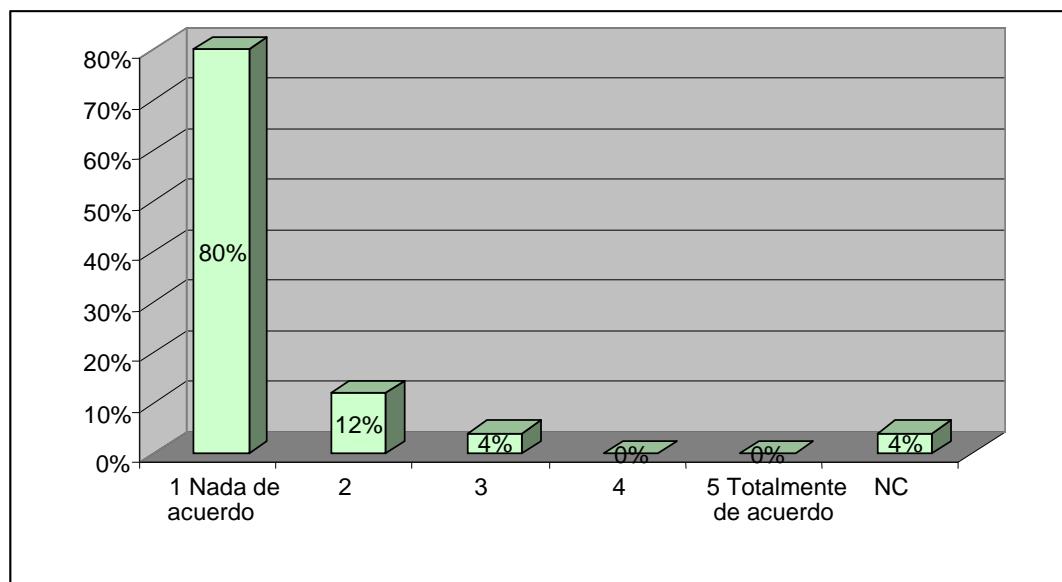


Gráfica 16. Consideración de la lectura labial como buen recurso para conversaciones tanto individual como en grupo (%).

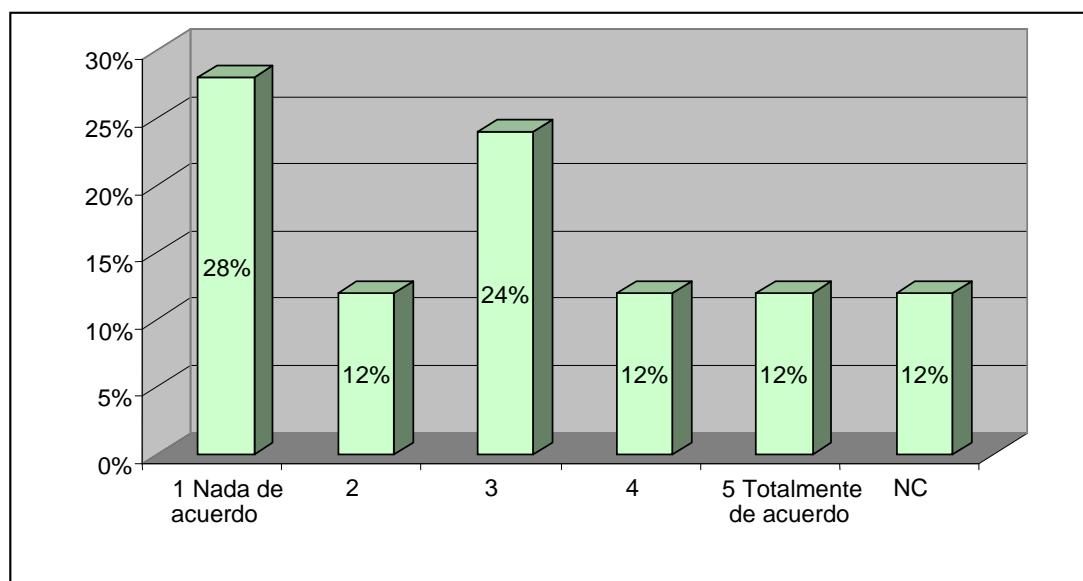


La lectura labial es uno de los recursos de comunicación más utilizados por alumnos con deficiencia auditiva del ámbito oralista. Todo y que este recurso sea muy práctico para determinados momentos, hay que tener en cuenta sus limitaciones. La concepción de que la lectura labial es funcional y útil tanto en conversaciones de tú a tú como en grupo, es erróneo. Sin embargo, tal y como se recoge en la Gráfica 16, la mayoría de maestros (60%) consideran que con la lectura labial, el alumno podrá participar en conversaciones orales tanto de tú a tú como en grupo. Esta idea no es del todo correcta, es un tópico que sigue circulando entre nuestros profesionales.

Relacionado con la pregunta 15, en la pregunta 17 se les pedía a los maestros que valorasen la postura de Aristóteles, el cual creía que los sordos de nacimiento son mudos, incapacitados para hablar y para elevarse a ideas abstractas y morales. Al igual que la equiparación de sordos y mudos, este tópico no está presente en la mentalidad de los profesionales de la educación (92% no están de acuerdo) (véase Gráfica 17).

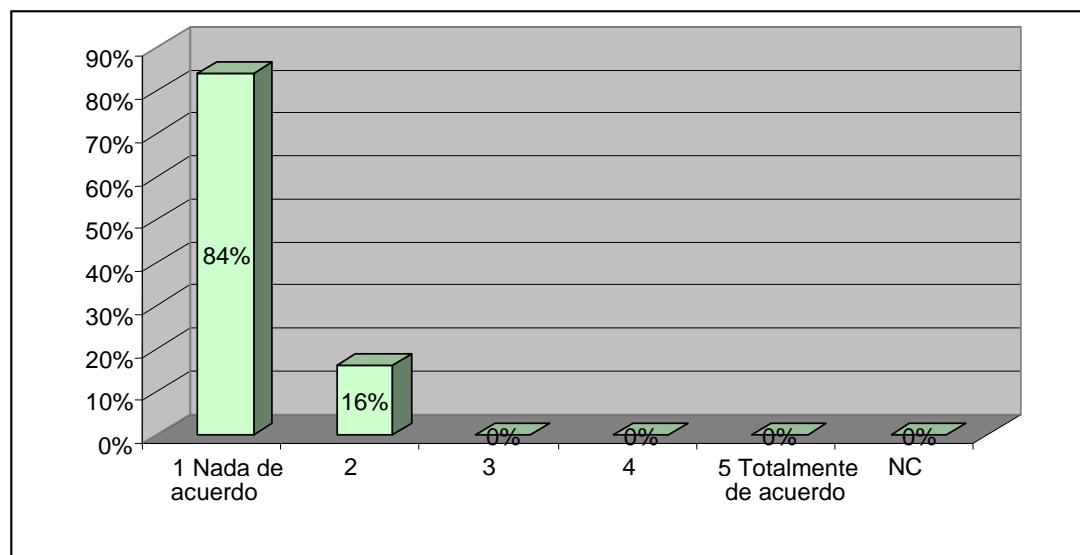
Gráfica 17. Tópico Aristotélico sobre los sordos de nacimiento (%).

Las prótesis auditivas ayudan a mejorar la audición pero nunca comportan una audición total. Sin embargo, cuando se les pregunta a los profesores por este aspecto (pregunta 18) encontramos bastante dispersión en las respuestas (véase la Gráfica 18). Así, mientras un 40% consideran que no se oye igual, un 24% considera que sí. El porcentaje de profesores que dan una respuesta neutra o que no responden supera el 36%, lo cual indica el desconocimiento reconocido del profesorado al respecto de este asunto.

Gráfica 18. Consideración que el uso de prótesis auditivas comporta audición normal (%).

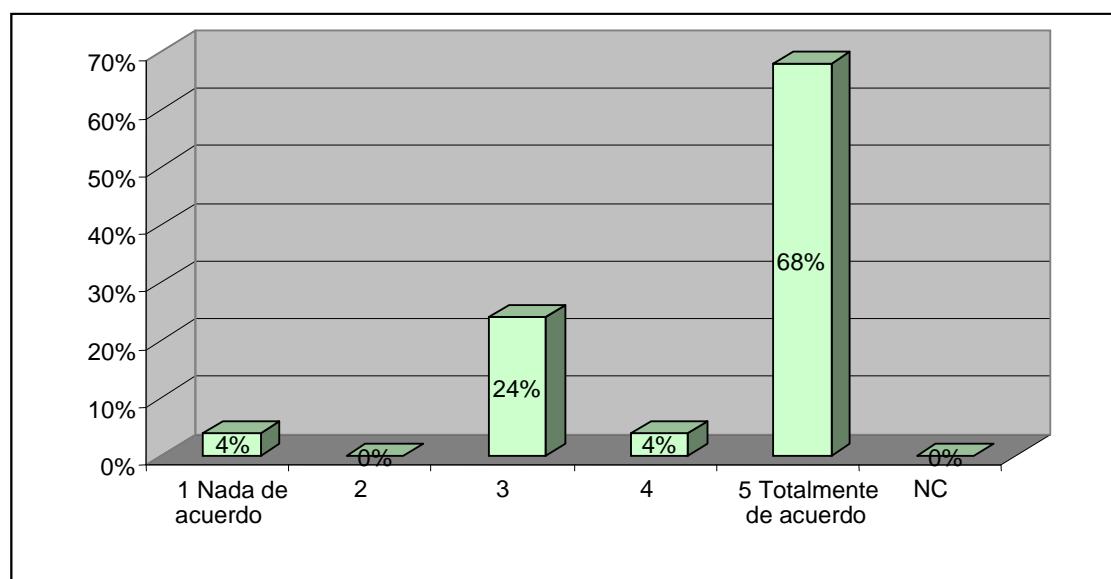
Que cualquier alumno con sordera puede llevar una vida totalmente normal, es uno de los puntos que parecen estar más claros entre nuestros maestros. Tal y como se observa en la Gráfica 19, el 100% de los maestros están de acuerdo.

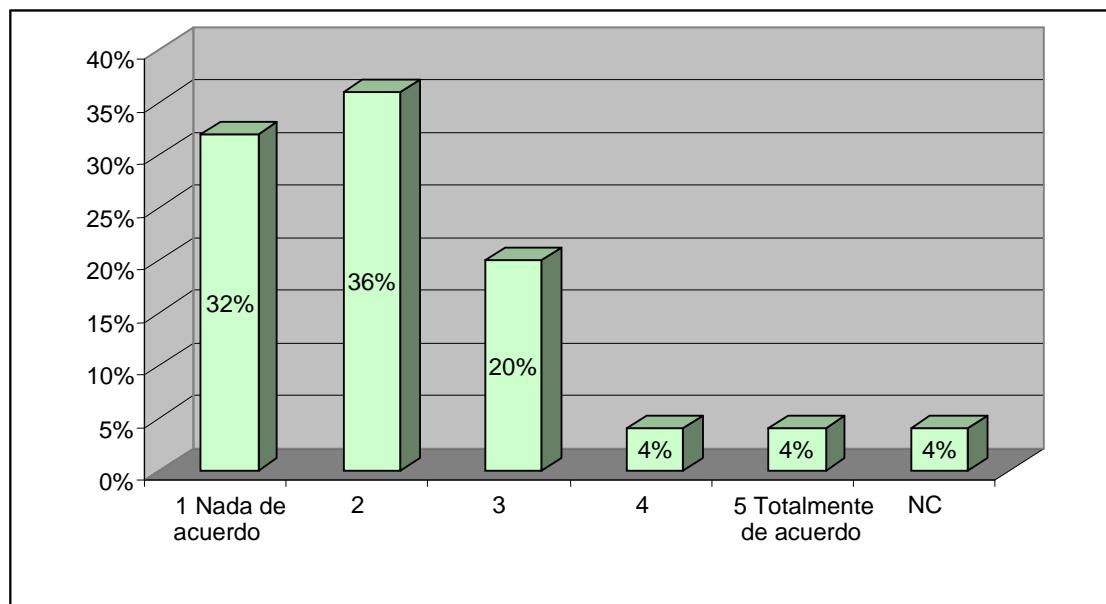
Gráfico 19. Correlación entre ser deficiente auditivo y llevar una vida normalizada (%).



La concepción de que los sordos pueden leer y escribir sin problemas (pregunta 20) es muy interesante por sus características y por la idea errónea que crea entre los profesionales. La mayoría de los maestros (72%) están de acuerdo con dicha afirmación (véase la Gráfica 20), pero en realidad esta idea no es del todo exacta, ya que dependerá de muchas variables como el momento de adquisición de la sordera.

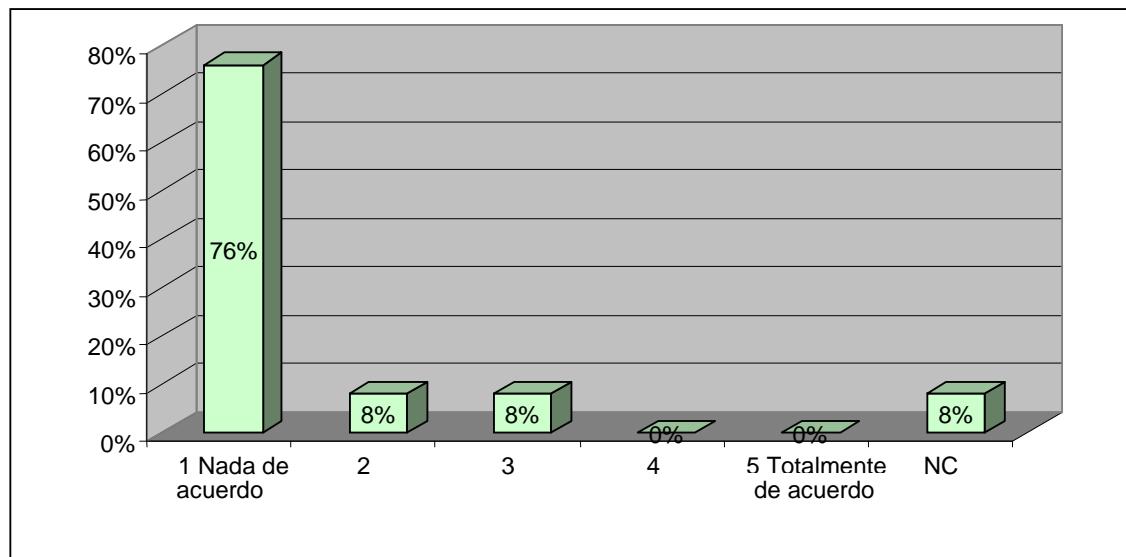
Gráfica 20. Concepción de que los alumnos sordos leen y escriben sin problemas (%).



Gráfica 21. Creencia que todos los sordos saben leer los labios (%).

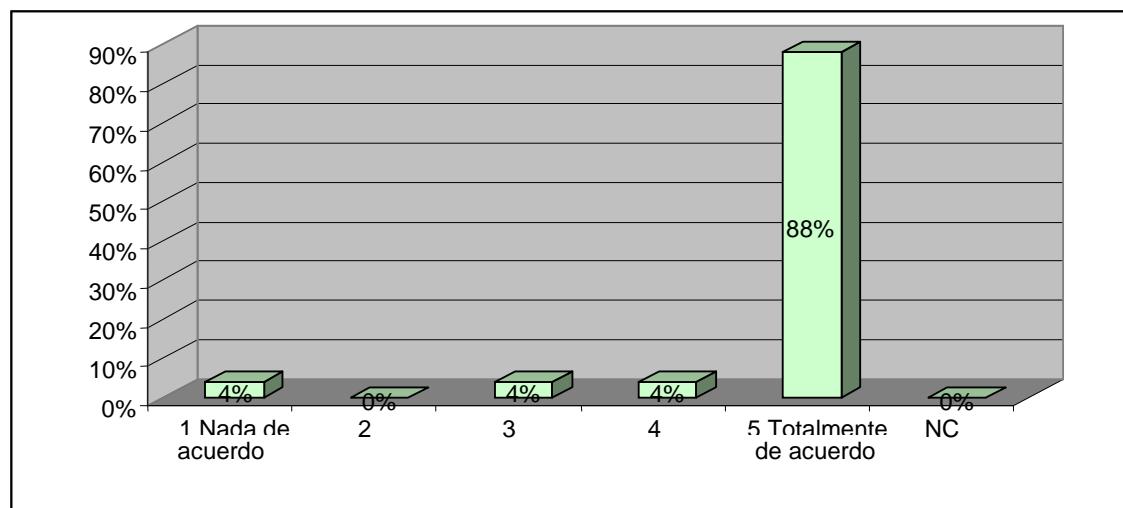
En el tema de la lectura labial, parece que el tópico de pensar que por ser sordo se debe saber leer los labios (pregunta 21) está desapareciendo. Así, como puede verse en la Gráfica 21, un 68 % no están de acuerdo con esta afirmación. No obstante, casi una cuarta parte se muestra neutra en su respuesta o no contesta.

La idea de que si a un sordo le chillas te entenderá y oirá mejor (pregunta 22), también está desapareciendo (el 84% no está de acuerdo con esta idea y ninguno está de acuerdo con ella) (Véase Gráfica 22).

Gráfica 22. Visión de que los sordos entienden si se les chilla (%).

Y para acabar, considerar que un sordo es menos inteligente por su condición de sordera, también es un tópico que está prácticamente desechado (el 92% de los preguntados, consideran lo contrario) (Véase Gráfica 23).

Gráfica 23. Correlación de inteligencias entre un alumno sordo y un oyente (%).



A través de la observación y análisis de la información extraída, hay una serie de información que queda muy detallada y clarificadora para la elaboración del manual final, así de toda esta extracción no solo hemos verificado las ideas erróneas que siguen patentes y los tópicos que están desapareciendo, sino que tenemos las claves de las ideas más destacadas para incluir en el manual final de atención de alumnos sordos en escuelas normalizadas.

La segunda parte del cuestionario, se centra en dos preguntas abiertas sobre los sentimientos y opiniones de recibir un alumno sordo en el aula.

Las dos cuestiones son:

1. ¿Cómo se sentiría al recibir por primera vez en el aula a un alumno con disminución auditiva? (desorientado/a, perdido/a, seguro/a, indiferente,...).
2. Si pudiera disponer de una guía informativa sobre los alumnos con sordera ¿qué tipo de información le gustaría que incluyese para sentirse más seguro/a en su labor como docente?

De la primera pregunta se puede extraer una serie de respuestas que pasan por sentimientos de todo tipo, desde maestros que no lo han vivido nunca y consideran que se sentirían desorientados y desamparados a otros que han tenido la experiencia de

recibir un alumno sordo en clase y se han sentido seguros gracias a la ayuda y asesoramiento externo de instituciones como el Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA).

De las respuestas literales de los maestros (que se pueden consultar en el anexo 2 del trabajo) se ha hecho una clasificación general categorizada, en función de si las respuestas se concentraban sobre sensaciones vinculadas a la inseguridad ante la recepción de ese alumno (como desorientación o preocupación) o sobre sensaciones de seguridad (como normalidad). Otra categoría es la de las respuestas de los maestros que no se vinculaban a ningún sentimiento (son respuestas centradas a explicar lo que ellos harían pero no como se sentirían).

De dichos resultados podemos observar como la mayoría (60%) de los maestros se vinculan a sentimientos de inseguridad en referencia a la situación planteada. Se destacan sentimientos como la desorientación y el sentirse perdido ante el momento. Pero debemos tener en cuenta que no se refieren a los sentimientos del maestro ante la llegada del alumno (no son sensaciones de rechazo), sino a sentimientos generados respecto a su labor docente (cómo actuar, qué metodología usar, cómo tratarlo,...).

Algunas respuestas literales clasificadas en esta categoría serían “un poco extraño, perdido, por no dominar el tema” (maestro 10) o “inseguridad por no saber si estaría a la altura del como comunicarme con él/ella. Y miedo a no saber si lo estoy haciendo bien” (maestro 12).

Por otro lado, el 20% de los maestros consultados, consideran que se sentirían seguros o normales ante dicha situación. Podemos observar algunas de sus respuestas literales como “lo he tenido y no he tenido problemas, ante todo seguridad, recibí apoyo de CREDA” (maestro 3) o “segura y con ganas de ayudarle. Ante la duda consultaría a profesionales” (maestro 17). El 20% restante, da respuestas explicativas sin vincularse a ningún tipo de sentimiento, como por ejemplo las respuestas literales siguientes: “Personalmente intentaría acogerle e incluirle en el aula teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales y por tanto valorando realizar las adaptaciones oportunas a nivel metodológico y evaluativo” (maestro 15) o “Buscaría información y asesoramiento por parte de especialistas” (maestro 25).

Procedemos ahora a analizar la segunda pregunta abierta del cuestionario. ¿Qué pedirían los maestros que contuviera un manual de apoyo? Las respuestas literales de los maestros (que se pueden observar en el anexo 2 del trabajo) se han organizado, también, a través de una clasificación por categorías.

Las categorías se dividen en tres grupos claramente diferenciados. El primero “herramientas y pautas de actuación” se relaciona con todas aquellas respuestas que solicitan información sobre aspectos principalmente metodológicos (recursos, estrategias, maneras de actuar,...).

En esta categoría es donde se concentran la mayoría de peticiones de nuestros maestros (60%). Algunas de sus respuestas literales son “información sobre si tengo que seguir algunas acciones determinadas con el alumno o puedo actuar de la misma manera con todo el grupo a la vez y que no supusiera para él un perjuicio” (maestro 2) o “todo lo que se refiere a estrategias en el aula, estrategias metodológicas” (maestro 15).

La segunda categoría “información general” se refiere a todas aquellas peticiones relacionadas con información global sobre la temática (desde las características de la sordera, a los sentimientos de los alumnos).

Algunas de sus respuestas literales son “lo que me ofrecieron fue muy bien: atención en clase, información general, integración,...” (maestro 3) o “creo que cualquier tipo de información en general sería importante para favorecer el aprendizaje. Poder disponer de una tabla con imágenes para favorecer la comunicación...” (maestro 21).

En esta categoría se concentra el 32 % de respuestas de nuestros maestros.

La tercera categoría es la de las respuestas ausentes o de aquellos maestros que no sabrían qué solicitar. En esta se concentran el 8 % de respuestas y algún ejemplo literal es del “no lo sé, cada niño es un mundo y no todos los problemas se solucionan con guías” (maestro 17).

Así, vemos que lo que más se demanda, en general, es el contar con herramientas de actuación y pautas, seguidos de información sobre los métodos de comunicación y otra información de carácter general sobre este colectivo.

5. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y ELABORACIÓN DEL MANUAL

¿Qué saben los maestros y maestras de infantil sobre los alumnos y alumnas con disfunción auditiva? ¿Cómo se sentirían los/as maestros/as ante la llegada de algún alumno/a con disfunción auditiva en su aula? ¿Es necesaria la realización de manuales de apoyo para guiar las actuaciones docentes?

Estas tres preguntas, vinculadas a nuestros objetivos generales, son la clave que dotan de sentido la realización e investigación de dicho proyecto. No es solo necesario conocer y verificar lo que el profesorado conoce de sus alumnos con necesidades educativas especiales, sino actuar a través de la realización de manuales que puedan forjar un camino seguro en materia educativa. Estas dos acciones de conocer y actuar, se basan en los dos objetivos generales de nuestro trabajo: “Analizar las concepciones del profesorado de educación infantil sobre el alumnado sordo” y “Elaborar un manual de apoyo para maestros de educación infantil sobre diagnóstico y actuación educativa con alumnos sordos”.

Así, la parte de conclusiones y discusión será el proceso que aportará la información necesaria de “conocer” para poder después “actuar” realizando nuestro manual.

Procederemos a hacer la extracción de conclusiones partiendo de las tres preguntas clave.

Pregunta 1: ¿Qué saben los maestros y maestras de infantil sobre los alumnos y alumnas con disfunción auditiva?

Con esta pregunta nos situamos ante los tópicos o ideas que han creado más confusión entre nuestro profesorado.

Antes de ponernos a observar al detalle las ideas que más discordancia han creado, cabe destacar que son muchos los tópicos que han quedado atrás y que nuestro profesorado ha superado (como el hecho de considerar a los discapacitados auditivos como sordomudos, como inferiores al resto o con problemas añadidos por su condición).

Todo y eso, hay algunas ideas que aún siguen patentes y que serán nuestras guías para realizar un manual clarificador de todas ellas.

Que la sordera es una deficiencia menor, por ejemplo, no es una idea mayoritaria, pero aún hay un porcentaje de maestros que muestran discordancia. Este aspecto nos hace considerar lo interesante de incluirlo en el manual a través de la explicación de las dificultades de aprendizaje que caracteriza a este colectivo (sobretodo dificultades de aprendizaje de una lengua oral) cuando se padece sordera. Además, la importancia de conocer esta deficiencia se vincula a los diferentes ámbitos. Así, tal y como hemos podido ver en la elaboración del marco teórico, según Alonso, Gutiérrez, Fernández y Valmaseda (1991) las necesidades y dificultades de aprendizaje de este tipo de alumnado se enlazan a los diferentes ámbitos de desarrollo: cognitivo, socio-afectivo y comunicativo-lingüístico, que se encuentran de forma global como objetivo de desarrollo integral en la LOE.

El uso de todos los recursos técnicos por parte de cualquier tipo de sordera, es una de las afirmaciones más controvertidas. Ante esta situación se hace palpable la necesidad de aclarar las diferencias entre los sordos signantes y oralistas y el uso que, cada uno de ellos, hace de los recursos técnicos. Esta idea se concreta además en uno de nuestros objetivos específicos “Aclarar las diferencias entre alumnado sordo signante y alumnado sordo oralista”, que va a permitir no solo conocer los recursos técnicos a utilizar en cada caso sino la concepción de sordera que tiene ese alumno (de esta parte se habla en el marco teórico en el apartado de las diferencias de pertenecer o no a una comunidad sorda).

Otra idea que crea desacuerdo, es la de considerar que a mayor pérdida auditiva peor hablará el alumno. Esta cuestión no queda clara y será importante detallarla a través de la profundización de las dificultades de aprendizaje que se ha hecho en el marco teórico, que nos informa de cómo el aprendizaje de la lengua oral se vincula directamente con la naturalidad de oírlo, y que, por tanto, a más restos auditivos más fácil será acercarse a ese aprendizaje. Además se puede observar como se vincula con otro de los objetivos específicos del trabajo “explicar las necesidades educativas de los alumnos con sordera”.

Las ideas en torno a la lengua de signos y los diferentes sistemas de comunicación, serán también de gran importancia en nuestro manual, ya que sigue habiendo dudas en el

profesorado. Por ejemplo, el 60% de los maestros consideran que la lengua de signos no es universal, aspecto totalmente cierto, pero llama la atención la duda de los 40% restantes. Además, casi la mitad de los preguntados, consideran que la lengua de signos no es propiamente una lengua, consideración que agrava la necesidad de detallar y aclarar este apartado. Otros aspectos más concretos de esta lengua, como si tiene su propio orden gramatical y estructural o sobre la capacidad que tiene para expresar conceptos abstractos, también denotan una duda y desconocimiento generalizados.

Relacionado con la concepción anterior de los recursos técnicos, podemos destacar como la creencia de que la lengua de signos es el único sistema de comunicación usado por los sordos está obsoleta, pero esto no nos informa sobre si se conocen los diferentes sistemas de comunicación, por lo que consideramos destacado incorporarlo en el manual. Aquí se hacen patentes dos de nuestros objetivos: “Identificar y describir los recursos educativos existentes para los sordos, en especial los vinculados a los aspectos comunicativos” y “Explicar los diferentes sistemas de comunicación del alumnado con deficiencia auditiva en función de su tipología”.

La afirmación, por otra parte, de correspondencia paralela entre la adquisición de una lengua oral o lengua de signos por parte de bebés, es algo confusa. Será destacado incluir un apartado con explicaciones sobre la adquisición natural de la lengua de signos, ya que el aprendizaje de una lengua de signos por parte de bebés se hace de forma tan natural y paralela, como si de una lengua oral se tratase.

En referencia a las concepciones del profesorado acerca de las capacidades y dificultades de las personas con sordera, podemos observar como, según refleja la Gráfica 16, la mayoría de maestros (60%) consideran que con la lectura labial, el alumno podrá participar en conversaciones orales tanto de tú a tú como en grupo. Esta idea, al igual que la idea de que los sordos con prótesis oyen igual que un oyente, es un tópico que sigue circulando entre nuestros profesionales y que será importante aclarar porque va a determinar las estrategias metodológicas que puedan poner en marcha en las aulas.

Aquí podemos acudir, por ejemplo a ideas metodológicas que se basan en estrategias visuales, como las aportadas por el trabajo de Fernández y Villalba (1996), en las que nos habla de la importancia de la organización concreta del aula y el apoyo de ejemplos

prácticos y visuales que refuercen la comunicación con alumnos de estas características (a pesar de que lleven prótesis o que usen lectura labial).

Es necesario, por tanto, que en el manual se aborden las características de los distintos recursos y sistemas de comunicación de los que pueden beneficiarse los alumnos con déficits auditivos.

La idea de que los sordos pueden leer y escribir sin problemas es muy interesante por sus características y por la concepción errónea que crea entre los profesionales. Este apartado será de gran importancia para incluir en el manual, ya que los maestros deben tener unas expectativas reales sobre sus alumnos. Este apartado se podrá tratar a través de la diferenciación entre sordos signantes y sordos oralistas que nos aporta la Confederación Estatal de Personas Sordas o CNSE (2003). Según la CNSE pues, un sordo signante es aquel que usa principalmente la lengua de signos como vía de comunicación y un sordo oralista se comunicará con lengua oral a través de recursos técnicos como audífonos o implantes cocleares. En este cuestión, se observa como un sordo oralista no tiene porque presentar problemas de lectura y escritura, en cambio un sordo signante que está acostumbrado a una lengua visual y con estructura y gramática propia, podrá presentar más dificultades a la hora de entender la estructura de la lengua oral, tanto hablado como escrita.

Así, de las ideas anteriormente analizadas sobre la primera parte del cuestionario, podemos concluir, pues, que será de gran importancia tratar en el manual:

- Los diferentes **sistemas de comunicación** para los alumnos sordos (con un apartado aclaratorio de la lengua de signos y sus características y aclaraciones sobre las ideas erróneas de la lectura labial en grupo).
- Los diferentes **recursos técnicos** para los alumnos sordos (con aclaraciones sobre sus limitaciones).
- Una clara diferenciación de la **tipología de sordos** (sordo signante y oralista).
- Explicación sobre las **dificultades de aprendizaje** de alumnos con sordera (sobretodo lo vinculado al aprendizaje de la lengua oral así como de la lectura y escritura).

Pregunta 2: ¿Cómo se sentirían los/as maestros/as ante la llegada de algún alumno/a con disfunción auditiva en su aula?

Para responder a las preguntas 2 y 3, nos hemos basado en las preguntas abiertas del cuestionario, que nos permite valorar los sentimientos y necesidades de apoyo del profesorado ante la presencia de un alumno con disfunción auditiva en su clase.

De la **primera pregunta** de la parte cualitativa, podemos extraer el hecho de que hay una predominancia de los maestros a sentirse inseguros y perdidos ante la situación de recibir un alumno sordo en el aula. La mayoría, además, deja explícita su preferencia por tener alguna herramienta de consulta.

Pregunta 3: ¿Es necesaria la realización de manuales de apoyo para guiar las actuaciones docentes? ¿Qué debería contener?

Derivado de la predominancia de sensaciones de inseguridad en torno al profesorado, se denota y se hace patente la **necesidad del manual** y como éste debería poder ser una herramienta que facilite el sentirse más seguros y orientados en su labor.

Sobre los contenidos que centrarán el manual, por un lado son los extraídos de la parte cuantitativa del cuestionario y los otros los podremos extraer de la **segunda pregunta** de la parte cualitativa.

Según dichas respuestas, se destaca como petición predominante las **herramientas y pautas de actuación** ante alumnado con características de sordera. Después de dicho contenido, se puede observar como hay también demanda de los diferentes **métodos de comunicación** (destacando la lengua de signos) e **información general** (sobre las características del alumnado).

De forma global y genérica, pues, los contenidos del manual según los resultados serían:

1. Sistemas y métodos de comunicación (lengua de signos y lectura labial).
2. Recursos técnicos
3. Tipología de sordos
4. Dificultades de aprendizajes

5. Herramientas y pautas de actuación.
6. Información general sobre las características del alumnado con deficiencia auditiva.

Con estos resultados hemos procedido a realizar el manual (que se puede ver en el anexo 3) dirigido a maestros y maestras de infantil que reciben por primera vez a un alumno con disfunción auditiva en el aula.

6. PROSPECTIVA DE FUTURO

A través de este proyecto hemos podido investigar y reflexionar en torno a una de las situaciones que se dan hoy en día en materia educativa: la recepción de alumnado con necesidades educativas específicas, cuyas características puede crear un desconcierto a la hora de poner en marcha el proyecto educativo de los docentes.

Con el trabajo, hemos podido verificar las necesidades demandadas de los maestros de disponer de manuales que les sirva de guía para las situaciones de recibir alumnado con características concretas. Y además, hemos comprobado como la mayoría de veces se demanda unos contenidos concretos del manual vinculados a las herramientas de actuación y pautas de comportamiento con dichos alumnos.

Ante esta situación ha sido muy gratificadora la labor de no solo corroborar estas situaciones y necesidades, sino el poder haber realizado un primer esbozo del manual.

Se considera un primer esbozo por varios motivos. Por un lado porque no se podrá perpetuar en el tiempo, y deberá ser modificado y ampliado en función de los crecientes avances tecnológicos que pueden hacer surgir nuevos recursos técnicos o para ampliar la información perteneciente a las pautas de intervención, fruto de nuevas investigaciones.

Así la prospectiva de futuro se centra en poner en práctica el manual, haciéndolo llegar a los centros para el uso del profesorado y que pueda ser evaluado a través del momento en que se requiera su uso. Relacionado con esto, el manual debería ser ampliado y mejorado poco a poco. Una de las vías para poder hacerlo, sería a través de las aportaciones de los maestros que lo utilicen y otra vía, por el contacto de centros que trabajen de forma conjunta con alumnado sordo y oyente y que puedan determinar aspectos destacados a tener en cuenta por cualquier profesional de la educación.

Paralelamente, otra de las prospectivas de futuro de dicho proyecto iría encaminada a hacer lo mismo con las demás necesidades específicas (tanto sensoriales, como la ceguera o incluso sordoceguera, como las motoras o psíquicas).

Si un trabajo posterior permitiera tener disponible manuales básicos sobre cada una de estas situaciones, todos los maestros y maestras de infantil podríamos disponer de herramientas preliminares para sentirnos más seguros para atender adecuadamente a la diversidad de estos alumnos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, P., Gutiérrez, A., Fernández, A. & Valmaseda, M (1991). *Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Auditiva*. Madrid: MEC. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Confederación Estatal de Personas Sordas (2003). *Acércate a la Comunidad Sorda*. Recuperado el 10 de octubre de 2012:
http://www.fundacionnse.org/lectura/acercate_comunidad_sorda/acercate_comunidad_sorda_2.htm

Dirección General de Salud Pública (2003). *Informe sobre la detección precoz de la hipoacusia*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012:
<http://www.msps.es/ca/profesionales/saludPublica/prevPromocion/maternolInfantil/docs/InformeHipoacusia.pdf>

Fernández, J. A. & Villalba, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Valencia: Ediciones Generalitat Valenciana.

Fernández, V. P. & Pertusa, V. E. (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Guillén, G. C. & López, V. T. (2008). *En Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. Centro de Profesores y Recursos de Cieza.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942. Recuperado el 3 de octubre de 2012:
<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006, núm. 106 pp. 17158-17207. Recuperado el 15 de octubre de 2012:
<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

Lozano, J. & García, R. (1999). *Adaptaciones curriculares para la diversidad*. Murcia: Editorial KR.

Papalia, D. Wendkos, S. & Duskin, R. (2004). *Desarrollo Humano*. Méjico: Editorial Mc Graw Hill. Recuperado el 17 de noviembre de 2012:
<http://es.scribd.com/doc/51551945/primeras-50-paginas-PAPALIA-DESARROLLO-HUMANO-9%C2%B0-EDICION>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil. BOE, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482. Recuperado el 8 de noviembre de 2012:
<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-185>

Sainz, M. A. (1996). *Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de infantil*. Euskadi: Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado el 10 de noviembre de 2012:
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/nee_infantil_2/1Indice_NEE_Inf.pdf

Sánchez, M. E. (1992). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Editorial complutense.

Shaffer, R. D. (2007). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Thomson. Recuperado el 17 de noviembre de 2012:
<http://books.google.es/books?id=m1n5uLlyBjgC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Torres, S. (1988). *La palabra complementada*. Madrid: CEPE.

Weinberg, S. & Macchi, M. (2004). *Integración del niño sordo en la educación inicial. Necesidades especiales. ¿Cuándo es posible la integración? 0 a 5 La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Castejón, J. & Navas, L. (2007). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Editorial club universitario. Recuperado el 17 de noviembre de 2012:
http://books.google.es/books?id=2-X_zm7yliMC&pg=PA222&dq=Schlesinger+sistema+bimodal&hl=es&sa=X&ei=lr7mUKr7Bqbs0gX7_YHICg&ved=0CEMQ6AEwAg#v=onepage&q=Schlesinger%20sistema%20bimodal&f=false

Confederación Estatal de Personas Sordas. (2007). *Atención temprana a niñas y niños sordos*. Recuperado el 2 de noviembre de 2012:
<http://www.fundacioncnse.org/imagenes/Las%20portadas/pdf/Temprana.pdf>

Holgado, G. M. & Medina, A. C. (2001). *Educación integrada de alumnado sordo con maestros bilingües*. Recuperado el 9 de noviembre de 2012:

<http://educacionsordos.files.wordpress.com/2011/12/educacic3b3n-integrada-de-alumnado-sordo-con-maestros-bilingues.pdf>

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE, de 24 de octubre de 2007. núm. 255. Recuperado el 3 de octubre de 2012:

<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>

López, V. T. (2001). *Detección precoz y atención temprana. El niño con déficit auditivo en el aula*. Murcia: Diego Marín.

Niemann, S., Greenstein, D. & David, D. (2008). *Ayudar a los niños sordos*. Canadá: fundación Hesperian. Recuperado el 7 de noviembre de 2012:

http://hesperian.org/wp-content/uploads/pdf/es_h cwd_2008/es_h cwd_2008_Libro_Completo_2008.pdf

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE, de 2 de junio de 1995, Núm. 131 pp. 16179 a 16185. Recuperado el 15 de octubre de 2012:

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13290>

Valmaseda, B. M. (2009). La alfabetización emocional de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, volumen 3 (número 1). Recuperado el 7 de octubre de 2012:

http://www.cultura-sorda.eu/resources/Valmaseda_alfabetizacion_emocional_alumnos_sordos.pdf

Valmaseda, B. M. (1994). La escuela y los alumnos con déficit auditivo. *Revista Comunicación, Lenguaje & Educación*, volumen 22 pp. 7-14. Recuperado el 9 de noviembre de 2012:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941280.pdf>

8.1 ANEXO 1. CUESTIONARIO

SEXO:	EDAD:
ETAPA DE INFANTIL:	FECHA:

CUESTIONARIO SOBRE LA SORDERA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Estamos realizando un estudio sobre las concepciones del profesorado en torno a la sordera. Se trata de un cuestionario anónimo. Le pedimos que por favor conteste con la mayor sinceridad posible a las cuestiones planteadas.

Cada cuestión será contestada con una puntuación del 1 al 5, siendo **1 "no estoy nada de acuerdo"** y **5 "estoy totalmente de acuerdo"**. Marque con una X la casilla de la puntuación correspondiente.

EL ALUMNO CON SORDERA	1	2	3	4	5
	1- La sordera es una deficiencia menor en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Tener problemas de audición se considera una enfermedad, sobretodo en los alumnos que no oyen absolutamente nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Derivado de la cuestión anterior podemos deducir que debido a la sordera como enfermedad, la totalidad de alumnos sordos deberían utilizar recursos técnicos para paliar su situación: audífonos, implantes cocleares,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Todos los alumnos sordos son similares (se caracterizan principalmente por su pérdida auditiva).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- A mayor pérdida auditiva, peor hablará el alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LA LENGUA DE SIGNOS	1	2	3	4	5
	6- La lengua de signos es universal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- La lengua de signos no es auténticamente una lengua, sino un código mnemotécnico para designar objetos y conceptos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Una lengua de signos es una manera de codificar una lengua oral, es decir, se respeta el orden gramatical de la lengua oral a través de signos utilizando básicamente una referencia de las palabras de la lengua oral mediante símbolos gestuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Los conceptos abstractos no pueden ser expresados en lengua de signos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Los sordos solo se comunican con lengua de signos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11- La adquisición de una lengua de señas por parte de bebés (sordos u oyentes) sigue un proceso paralelo a la adquisición de una lengua oral por parte de un niño oyente.					
12- La educación en lengua de signos pone en peligro el aprendizaje de la lengua escrita.					
DIFICULTADES Y CAPACIDADES DE LAS PERSONAS CON SORDERA					1 2 3 4 5
13- Los deficientes auditivos no pueden escuchar música.					
14- Las personas sordas tendrán limitaciones añadidas por su deficiencia, como por ejemplo, no tendrán acceso a todos los estudios.					
15- Los sordos también son mudos, por eso se les identifica como "sordomudos".					
16- Con la lectura labial, la mayoría de sordos pueden participar en conversaciones orales tranquilamente, ya sea de tú a tú o en grupos.					
17- Tal y como decía Aristóteles: "Aquellos que son sordos de nacimiento son también mudos, incapacitados para hablar y elevarse a las ideas abstractas y morales...".					
18- Los deficientes auditivos que utilizan prótesis auditivas oyen como un oyente.					
19- Las personas con discapacidad auditiva no pueden llevar una vida normalizada.					
20- Los sordos pueden leer y escribir sin problemas.					
21- Todos los sordos saben leer los labios.					
22- Los sordos oyen y entienden si se les habla elevando el tono de voz.					
23- Los sordos son tan inteligentes como los oyentes y por tanto capaces de alcanzar las mismas metas.					

La segunda parte de este cuestionario consta de dos preguntas abiertas sobre los sentimientos de los maestros en torno a la recepción de un alumno sordo en el aula.

1. ¿Cómo se sentiría al recibir por primera vez en el aula a un alumno con disminución auditiva? (desorientado/a, perdido/a, seguro/a, indiferente,...) ¿Por qué? Por favor, explique brevemente su respuesta.

2. Si pudiera disponer de una guía informativa sobre los alumnos con sordera, ¿qué tipo de información le gustaría que incluyese para sentirte más seguro/a en su labor como docente?

8.2 ANEXO 2. CODIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO

Pregunta 1. ¿Cómo se sentiría al recibir por primera vez en el aula a un alumno con disminución auditiva? (desorientado/a, perdido/a, seguro/a, indiferente,...).

A. Definición de los sentimientos

Seguro/a: Aquellos profesionales que denotan un sentimiento vinculado a la normalidad de su quehacer docente, es decir, que se refieren con normalidad a la recepción del alumnado y a su actuación profesional. En esta categoría se encuentran los sentimientos de seguridad y normalidad ante el hecho preguntado.

Inseguro/a: Aquellos profesionales que denotan preocupación y duda ante su actuación docente. En esta categoría se encuentran sentimientos vinculados a la inseguridad, la preocupación, el sentirse perdido, la desorientación o el desamparo.

No hablan de sentimientos: Aquellos profesionales que dedican su respuesta a explicar lo que ellos harían pero no sobre los sentimientos que tendrían.

B. Acuerdo interjueces

Sentimientos	Juez 1	Juez 2	Acuerdo/desacuerdo
Seguro/a	3,6,9,17,22	3,6,9,17,22	100%
Inseguro/a	1,2,4,5,7,8,10,12,13,14,16,20,21,23,24	1,2,4,5,7,8,10,12,13,14,16,20,21,23,24	100%
No hablan de sentimientos	11,15,18,19,25	11,15,18,19,25	100%

C. Respuestas literales de los participantes

1. Un poco desamparado por no dominar el tema.
2. Me sentiría un poco insegura, ya que necesitaría algunas pautas, de hecho no sé si es necesario seguir algunas pautas específicas, pero sí aprender lengua de signos o por lo menos necesario para comunicarme de la misma manera que con los demás, aunque en la edad en la que trabajamos es casi más importante el lenguaje corporal.
3. Lo he tenido y no he tenido problemas, ante todo seguridad, recibí apoyo de CREDA.
4. Es necesario buscar información. Por suerte no es un problema o una situación frecuente, al principio puedes sentir inseguridad.
5. Al principio un poco perdida hasta que no tengas pautas para seguir y establecer una buena comunicación.
6. Cuando hemos tenido algún niño con problemas auditivos en el centro hemos contado con el asesoramiento de especialistas del CREDA con lo cual lo he podido vivir con toda normalidad pero eso sí, este asesoramiento es necesario.
7. Un poco insegura, pero esa me motivaría para buscar recursos que me facilitaran la comunicación con este alumno y poder normalizar al máximo su estada en el aula.
8. Un poco perdida pero buscando la información necesaria para ser capaz de ayudar al niño.
9. Hay que informarse previamente de sus características y buscar la ayuda necesaria de los especialistas para estar segura dentro del aula. He tenido un niño y una niña sordos y con la entrevista previa de sus familiares y asesoramiento del CREDA me he sentido segura.
10. Un poco extraño, perdido, por no dominar el tema.
11. De entrada, debes buscarte recursos para poder atender al alumno con disminución auditiva, como con los otros alumnos con necesidades educativas especiales. Es necesario poner toda la atención en los alumnos para poder intervenir, ayudar, acompañar,...nuestra etapa de 0-3 se caracteriza en que la individualidad está en la base de cualquier intervención educativa.
12. Inseguridad por no saber si estaría a la altura del como comunicarme con él/ella. Y miedo a no saber si lo estoy haciendo bien.

13. Desorientado por la falta de formación para su correcta inclusión en el grupo y por la falta de herramientas y recursos para su integración y desarrollo.
14. Inseguro por el mero hecho de que no tengo una formación específica y por tanto siempre estaría en duda profesional de si mis actuaciones son adecuadas o no lo son.
15. Personalmente intentaría acogerle e incluirle en el aula teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales y por tanto valorando realizar las adaptaciones oportunas a nivel metodológico y evaluativo.
16. Un poco desorientado ya que no existe mucha información sobre los pasos que hay que seguir para que los alumnos alcancen el máximo aprendizaje posible.
17. Segura y con ganas de ayudarle. Ante la duda consultaría a profesionales.
18. Ningún problema.
19. Ningún problema.
20. Al principio estaría un poco preocupada pero a la vez me sentiría con muchas ganas de por ayudarle.
21. Me sentiría desorientada porque no me he encontrado en esta situación.
22. Tuve una alumna con deficiencia auditiva en p4. la acogí como con cualquier otra alumna, con normalidad. Seguía las clases como el resto del alumnado, únicamente tuve en cuenta de tener ciertas consideraciones: hablar directamente a la cara sin tapar la boca, utilizar muchos soportes visuales,... No fue difícil. Supe actuar.
23. Inseguro si el equipo que tuviera no me ayudara a conseguir el material necesario para este alumno o los recursos humanos para poder orientarme.
24. Durante dos cursos (p4 y p5) he trabajado con dos alumnas sordas en el aula. Al principio me sentía un poco perdida a pesar del soporte de la Mall y la logopeda de la escuela, por lo que decidí estudiar lengua de signos catalana. Cursé hasta tercero. Después trabajar con estos niños fue una experiencia muy enriquecedora, tanto para mí como para mis compañeros y lo volvería a hacer, sin lugar a duda.
25. Buscaría información y asesoramiento por parte de especialistas.

Pregunta 2. Si pudiera disponer de una guía informativa sobre los alumnos con sordera ¿qué tipo de información le gustaría que incluyese para sentirse más seguro/a en su labor como docente?

A. Definición de las categorías:

Herramientas de actuación y pautas: Respuestas que hacen referencia a un contenido principalmente metodológico. En esta categoría se pueden observar peticiones relacionadas con herramientas o pautas de actuación, recursos o estrategias para poner en práctica, así como métodos de comunicación para usar con el alumnado.

Información general: Respuestas vinculadas a peticiones de contenido global (información sobre las características de la sordera, sobre los sentimientos de los alumnos, sobre la integración del alumno en el aula,...).

NS/NC: Respuestas sin contestar o que no saben qué información solicitar.

B. Acuerdo interjueces

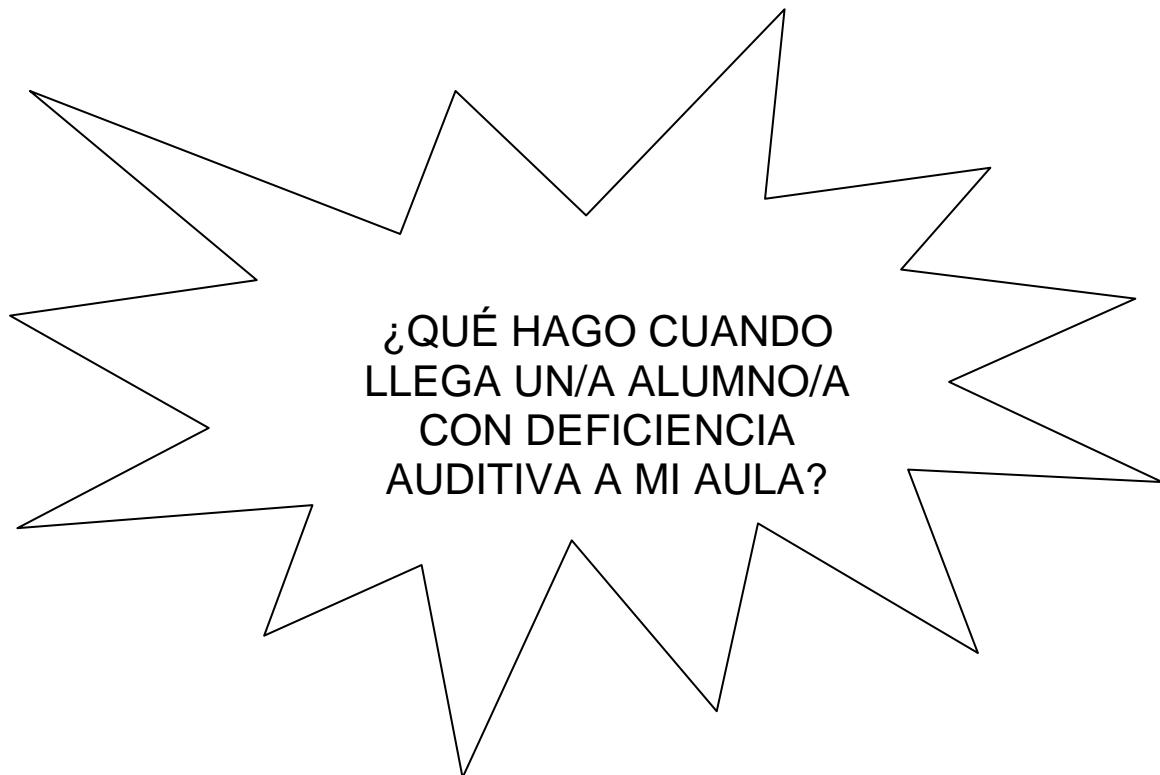
CONTENIDO DEL MANUAL	JUEZ 1	JUEZ 2	ACUERDO/ DESACUERDO
Herramientas de actuación y pautas	1,2,4,5,7,8,9,12,13,14,15,16,19,20,23	1,2,4,5,7,8,9,12,13,14,15,16,19,20, 22,23	93.75%
Información general	3,6,10,11,18,21, 22,24	3,6,10,11,18,21,24	87.5%
NS/NC	17,25	17,25	100%

C. Respuestas literales de los participantes

1. Como solucionar el día a día (herramientas).
2. Información sobre si tengo que seguir algunas acciones determinadas con el alumno o puedo actuar de la misma manera con todo el grupo a la vez y que no supusiera para el un perjuicio.
3. Lo que me ofrecieron fue muy bien: atención en clase, información general, integración,...
4. En general, como tratar la situación.
5. Pautas a seguir en el día a día en una escuela.
6. Como funciona el lenguaje de signos, aspectos a tener en cuenta para que el alumno se sienta integrado y seguro,...
7. Disponer de unas pautas para hacer que la estada de este niño en la escuela fuera lo más normalizada posible y acompañarlo en la adquisición de la autonomía, dotándolo de los recursos necesarios.
8. Técnicas y pautas para seguir, para entenderlo y que me entienda y poder transmitir todo lo necesario para seguir el ritmo de la clase.
9. Recursos visuales, orales, de gesticulación,... para que me pudiesen comprender mejor.
10. Información general. No puedo estar seguro de todo lo que he contestado en el cuestionario porque no soy experto.
11. De hecho cuando hablan de “sordera” hacen una inclusión de un amplio espacio de realidades, de disfunciones auditivas. De entrada la guía se debería enfocar desde una intervención con criaturas que fueran desde los que tienen grandes disminuciones auditivas hasta los que solo tienen pocas. Quizás debería de partir de la definición de ¿Cuándo un infante se considera sordo? ¿Cómo se detecta la sordera? ¿Cómo los puedes ayudar a comunicarse desde bien pequeños? ¿Cómo debemos actuar los profesionales? Considero que es muy importante normalizar el mundo, el entorno, la relación con un niño/a sordo.
12. Qué métodos son los más adecuados para podernos comunicar, técnicas para mejorar la integración.

13. Sobre todo herramientas para incluirlo en la dinámica de la clase, como poder hacerlo partícipe de las actividades o los instrumentos necesarios para adaptarlos a sus características.
14. Recursos para el aula (ubicación del alumno, uso de tecnologías o programas que le ayudaran, comportamiento del maestro dentro del aula, adaptación del material audiovisual,...). Centros de recursos, asociaciones para recibir apoyo para el aula,...
15. Todo lo que se refiere a estrategias en el aula, estrategias metodológicas.
16. Me gustaría que incluyera pasos a seguir para atenderlo correctamente, así como ejemplos de actividades y ejercicios para poder atenderlo de la forma más correcta y que él se pueda y se sienta integrado en el grupo.
17. No lo sé, cada niño es un mundo y no todos los problemas se solucionan con guías.
18. Una guía informativa en general.
19. Una pequeña guía sobre estrategias comunicativas.
20. Me gustaría información manual y visual para la comunicación.
21. Creo que cualquier tipo de información en general sería importante para favorecer el aprendizaje. Poder disponer de una tabla con imágenes para favorecer la comunicación...
22. Aspectos a tener en cuenta, como por ejemplo situar al alumno delante para que ningún compañero/a le tape la visión de la lectura de labios,...
23. Qué materiales se necesitan y qué pautas son necesarias para que el alumno comprenda.
24. Saber cómo se sienten ellos en relación a las personas oyentes.
25. No responde.

8.3 ANEXO 3. MANUAL PARA MAESTROS Y MAESTRAS DE INFANTIL.



**MANUAL PARA MAESTROS Y MAESTRAS DE
INFANTIL**



ÍNDICE

1. ¿Qué es un/a alumno/a sordo/a?
2. ¿Qué variables influyen sobre este alumno?
3. ¿Es signante u oralista?
4. ¿Qué necesidades educativas caracterizan a estos alumnos?
5. ¿Qué sistemas de comunicación existen?
6. ¿Qué recursos existen?
7. ¿Qué pautas genéricas de actuación podemos seguir?
8. Esquema global.
9. Bibliografía.

Cuando llega un alumno con problemas auditivos a nuestro centro, surgen un conjunto de preguntas que marcan el inicio de la escolarización de este. Preguntas como ¿cómo me comunicaré con él? ¿Qué aspectos debo tener en cuenta para atenderlo? Son las primeras que surgen en la mente de muchos maestros de infantil.

Con esta guía pretendemos dar algunas respuestas iniciales a todas estas preguntas que pueden crear inseguridad y preocupación y permitir ser el puente de acceso a una escolarización totalmente normalizada.

Una de las primeras preguntas que debemos hacernos cuando nos llega un alumno con disfunción auditiva al centro no debe ir encaminada hacia ¿sabré hacerlo bien? ¿Se integrará bien con el resto de alumnado? Sino que deben ser preguntas dirigidas a conocer las características propias de dicho alumno para poder centrar nuestra actuación educativa hacia él.

1. ¿QUÉ ES UN ALUMNO SORDO?

A primera vista da la sensación que todos los alumnos con disfunciones auditivas van a ser muy similares y van a necesitar los mismos recursos, pero esto es un gran error ya que cada alumno es diferente, incluido en su condición de sordera.

Según (Guillén y López, 2008) hablaremos de **personas hipoacúsicas** cuando a pesar de las pérdidas auditivas haya restos funcionales suficientes (a través de recursos técnicos o sin ellos) para adquirir el lenguaje oral por vía auditiva. Los **sordos**, por su parte, presentan una pérdida auditiva significativa o profunda que no les permite el aprendizaje del lenguaje oral por vía auditiva. En estos casos se requiere la vía visual.

Esta primera distinción (saber si el alumno es hipoacúsico o sordo) nos ayudará a encaminar nuestra labor (hacia una metodología más visual u oral) y permitirá darnos la clave sobre el lazo comunicativo con él.

¿Cómo saber si el alumno es sordo o hipoacúsico?

La mayoría de los casos de alumnos con deficiencia auditiva estarán diagnosticados desde el nacimiento, ya que desde 1990 y según la Comisión para la detección precoz de

la hipoacusia (CODEPEH), es recomendable realizar la prueba de cribado auditivo o screening a todos los niños recién nacidos (Dirección General de salud pública, 2003). Con los diagnósticos adecuados, los maestros solo deberán verificar la información para conocer ante qué alumno con deficiencia auditiva se encuentra.

2. ¿QUÉ VARIABLES INFLUYEN SOBRE EL ALUMNO?

Una vez sabido ante qué alumno nos encontramos, deberíamos analizar una serie de variables que influirán directamente en su desarrollo. Dentro de estas variables hay algunas relacionadas con el origen de la sordera y las características del sujeto (cuando se inició, en qué momento fue detectado, el grado de pérdida auditiva, la localización de la lesión, las causas y el nivel intelectual) a las que se les llama variables internas, mientras que otras se relacionan con el entorno del alumno, las variables externas (Guillén y López, 2008).

De todas estas, destacaremos las más importantes a tener presente a nivel educativo.

¿En qué momento el alumno tuvo problemas de audición? Para conocer de antemano la facilidad o dificultad de éste sobre el proceso de adquisición del lenguaje.

Con esta pregunta se enlaza la variable del inicio de la sordera, que permitirá que el profesional educativo sea consciente del nivel de adquisición del lenguaje del alumno en función de si éste padece una sordera prelocutiva o postlocutiva. Hablaremos del primer tipo cuando la sordera se haya producido antes de la adquisición del lenguaje y de la segunda cuando la sordera se haya producido cuando ya se ha adquirido el habla.

Otra pregunta a considerar sería ¿A qué es debida la pérdida auditiva del alumno? Con esta pregunta no solo se conocerá el origen de la discapacidad sino el tipo de intervención educativa y las posibilidades de adaptación del sujeto. La respuesta nos puede hacer pensar en causas genéticas, hereditarias, y que pueden aparecer al nacer o de forma tardía. Y, en segundo lugar, en causas no genéticas, normalmente vinculadas a algún tipo de enfermedad (que puede ser ocasionada durante el embarazo, durante el parto o después del nacimiento). Normalmente los alumnos con sordera genética tienen familias que aceptan su condición y los alumnos con sordera no genética tienen menos apoyo y conocimiento sobre la enfermedad).

Desde un punto de visto pedagógico también resulta muy importante otras preguntas como ¿Qué nivel intelectual presenta el sujeto? ¿Se observa alguna discapacidad añadida? En este apartado es importante destacar el hecho de que una deficiencia auditiva no comporta directamente una deficiencia intelectual, pero este hecho puede interferir en el desarrollo intelectual del niño si no se establecen canales de comunicación adaptados.

En las variables externas

Son las que se relacionan con el entorno del sujeto y que van a determinar el buen desarrollo o no del alumno (ya que en el proceso de aprendizaje de los niños, interaccionan los distintos entornos en los que se desarrollan).

De estas variables destacar el ambiente familiar el grado de aceptación de la deficiencia auditiva por parte de los padres y a si los padres son sordos u oyentes (los padres sordos se comunicarán con sus hijos des del nacimiento a través de la lengua de signos).

3. ¿ES SIGNANTE U ORALISTA?

Otra de las principales distinciones que hay que hacer entre el alumno con disfunción auditiva que nos llega al centro es ¿es signante u oralista?

Según la Confederación Estatal de Personas Sordas o CNSE (2003) la principal diferencia entre un **sordo signante** y un **sordo oralista** es que el primero, no solo utiliza principalmente la lengua de signos para comunicarse sino que además, forma parte de la Comunidad Sorda.

La Comunidad Sorda es un conjunto de personas (sordos signantes) que comparten una lengua (lengua de signos) y una cultura propia. Un aspecto importante a destacar de los sordos signantes que forman parte de una Comunidad Sorda, es que no entienden su condición como una enfermedad, sino como parte de su identidad. Un sordo oralista, en cambio, utiliza principalmente recursos que le permitan escuchar oralmente mejor (audífonos, implantes cocleares,...) y se comunica a través de lectura labial y habla (lengua oral). Este tipo de sordos consideran su condición una enfermedad y por tanto buscan herramientas para solventar su situación.

Esta diferenciación además nos ayudará a conocer los recursos a poder utilizar con él en función de qué tipo de sordo sea.

4. ¿QUÉ NECESIDADES EDUCATIVAS CARACTERIZAN A ESTOS ALUMNOS?

Otra de las cuestiones importantes a tener presente sería lo referido a las necesidades educativas especiales de los alumnos con deficiencia auditiva. En términos generales las principales dificultades están **vinculadas al aprendizaje y adquisición de la lengua oral**, todo y eso es importante también, tener en cuenta otras.

Alonso, Gutiérrez, Fernández y Valmaseda (1991) nos hablan de las necesidades generales que suelen presentar estos alumnos atendiendo a sus peculiaridades respecto a su desarrollo cognitivo, socio-afectivo, y comunicativo-lingüístico,

Así, en relación a su **desarrollo cognitivo**, los alumnos sordos se caracterizan por poseer menos conocimiento del mundo debido a que la entrada principal de información se reduce a la vía visual. Esto nos obliga a potenciar los canales de información que permanecen intactos, como el visual, el táctil o el ritmo, por ejemplo, facilitando la manipulación y las experiencias directas con los objetos. Además, también presentan problemas para usar un código oral, lo que hará necesario la utilización de un sistema lingüístico de representación.

Respecto a su **desarrollo socio-afectivo**, las dificultades se presentan en la incorporación de normas sociales, en la adquisición de su identidad personal y social y en la participación comunicativa con sus iguales y con los adultos.

Ante estas circunstancias, es necesario que estos alumnos reciban mayor información referida a normas y valores, y que se potencien las relaciones positivas con los demás compañeros de manera que, fruto de esta interacción, puedan desarrollar su autoestima, autoconcepto e identidad. Para ello, también es importante que los padres, compañeros y maestros tengan unas expectativas ajustadas sobre las capacidades de estos alumnos.

En el campo del **desarrollo comunicativo-lingüístico** se destacan las dificultades para incorporar y comunicar a través del código oral. Ante esto, es necesario aprender de forma intencional el código mayoritario (comunidad oyente), estimulando su lenguaje oral

y aprovechando al máximo los restos auditivos. Todo y eso, siempre será apropiado desarrollar tempranamente un código comunicativo útil (como la lengua de signos, por ejemplo) con el que establecer lazos comunicativos.

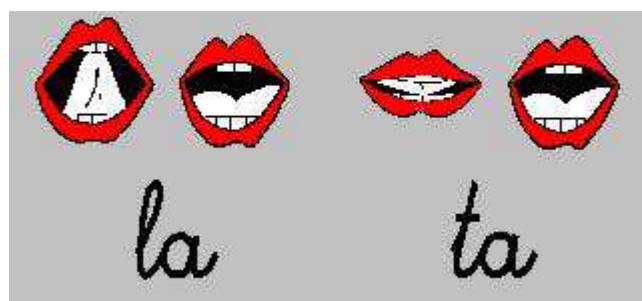
De las dificultades señaladas anteriormente se puede observar como la totalidad de ellas se enlazan fácilmente con los ámbitos curriculares de infantil. Así en las dificultades presentes en el desarrollo socio-afectivo, nos encontramos aquellas propias del ámbito de la identidad y autonomía personal; en el desarrollo cognitivo se presentan las características del ámbito físico y social y en el desarrollo comunicativo-lingüístico encontramos las del ámbito de comunicación y representación.

5. ¿QUÉ SISTEMAS DE COMUNICACIÓN EXISTEN CON ESTOS ALUMNOS?

Existen dos métodos a la hora de pensar en los sistemas de comunicación que podemos establecer con los alumnos con deficiencia auditiva, los métodos orales y los gestuales (Lozano y García, 1999). Los primeros tienen por objetivo integrar en la comunidad oyente al niño sordo por ejemplo, centrándose en el aprendizaje de la lectura labial. Los métodos gestuales, por su parte, potencian la comunicación a través de vías visuales, porque su objetivo es integrar al niño sordo tanto en la comunidad oyente como en la sorda. Qué tipo de método utilizar dependerá de las variables anteriormente descritas (como por ejemplo, si el alumno es sordo postlocutivo se podría usar métodos orales y si el sordo es prelocutivo, se deberían potenciar los métodos inicialmente gestuales). Pasaremos a presentar brevemente estos métodos según el trabajo de Lozano y García, 1999.

1. Métodos orales

1.1. **Lectura labial:** que consiste en reconocer las palabras a través de la posición de la boca.



1.2. Palabra complementada: que consiste en combinar la lectura labial, y el movimiento de las manos en la cara, la barbilla y el cuello Estos movimientos ayudan a discriminar fonemas.

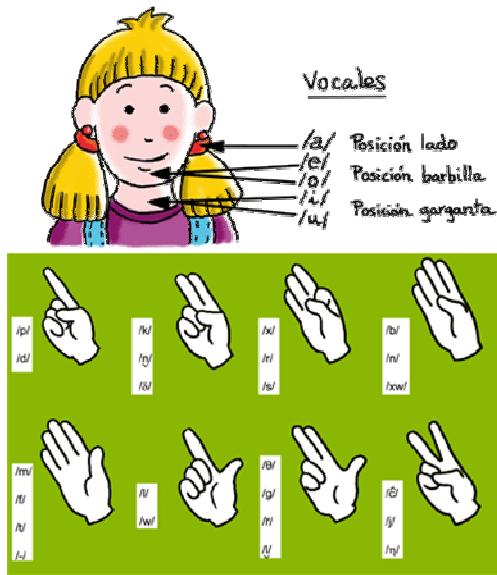


Figura 1. Ejemplo de la palabra complementada

2. Métodos gestuales

2.1. Dactilología: en la que se representan las letras del alfabeto a través de las manos. No se considera un sistema de comunicación sino un complemento de ayuda para la lengua de signos.



Figura 2. Ejemplo de alfabeto dactilológico

2.2. Sistema bimodal: consiste en utilizar simultáneamente las palabras y los signos. El mensaje se realiza a través de la estructura de la lengua oral y con el apoyo de los signos de la lengua de signos.



Figura 3. Ejemplo del sistema bimodal

2.3. Lengua de signos: que es la lengua natural de los sordos signantes y que utiliza los signos gestuales y la dactilología. Un aspecto importante de dicha lengua es que posee su propia estructura gramatical, que es diferente a la de la lengua oral.

¿Qué cosas hay que tener en cuenta de los sistemas de comunicación?

Para facilitar la lectura labial, cabría destacar un conjunto de precauciones:

Cuando nos dirijamos al alumno, deberíamos posicionarnos frente a frente, en una distancia no superior a cinco metros e intentando no girar la cabeza ni hablar mientras se escribe en la pizarra.

Para que el alumno pueda interpretar mejor nuestras palabras, además, sería aconsejable evitar bigotes grandes, gafas oscuras y cualquier elemento perturbador (como lápices en la boca, cigarrillos,...).

El espacio donde se lleve a cabo la comunicación también será importante, por lo que deberá carecer de distracciones visuales y tener una buena iluminación.

Al hablar, se hará con un ritmo normal y pronunciando bien las palabras, pero sin exagerarlas demasiado.

Y tener en cuenta que la lectura labial funciona cuando la comunicación es de tú a tu, en conversaciones en grupo es prácticamente imposible utilizar este sistema de comunicación (por lo que por ejemplo, para asambleas de clase se deberían reforzar a través de otros sistemas de apoyo).

En el tema de **la lengua de signos**:

La lengua de signos es el resultado de una interacción biológica (a través de la limitación sensorial) y cultural, que transforma los recursos del potencial humano para crear una comunicación visual. Este aspecto deja en entredicho que la lengua de signos, **sí es una lengua** (ni código, ni gestos) y que como tiene una vertiente cultural, es propia de cada país (es decir, la lengua de signos **no es universal**).

Además, estructuralmente hablando, las lenguas de signos tienen los mismos niveles que las lenguas orales (morfología, sintáctica,...) y no es una copia a través de signos de la lengua oral, ya que tiene su propio orden gramatical.

Según la Ley 27/2007 de 23 de octubre, se aprobó la ley que daba apoyo a todas las lenguas de signos del estado español (otorgándolas de oficialidad y reconocimiento) y regulando los medios de apoyo a la comunicación de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, (Boe núm. 255,18476).

La **dactilología**, por su lado, no es una lengua, sino un conjunto de formas manuales que se pueden agrupar para formar palabras. En este sentido, la dactilología se utiliza en la lengua de signos para designar algunas palabras, pero es un simple apoyo, no parte de esta lengua.

7. ¿QUÉ RECURSOS EXISTEN PARA NUESTROS ALUMNOS?

Según la clasificación de Sanz (2007), se puede establecer una clara diferenciación de recursos.

6.1. Recursos humanos:

6.1.1. Intérpretes de lengua de signos

6.2. Recursos técnicos:

6.2.1 Auditivos

6.2.1.1. Prótesis auditivas: audífonos e implantes cocleares

6.2.1.2. Búcles magnéticos

6.2.1.3. Emisoras de frecuencia modulada (FM)

6.2.2. Visuales

6.2.2.1. Sistemas de aviso o alarma

Los recursos se pueden dividir en diferentes grupos según si son humanos o técnicos.

En los recursos humanos encontramos, los **intérpretes de lengua de signos** que transmite la información de la lengua oral a la lengua de signos y viceversa. Este recurso es indicado para los alumnos sordos signantes (usuarios de la lengua de signos). Una de las estrategias a realizar con dicho recurso sería ofrecer materias en las que hubiera intérprete y otras en las que no, para ir introduciendo la lengua oral poco a poco.

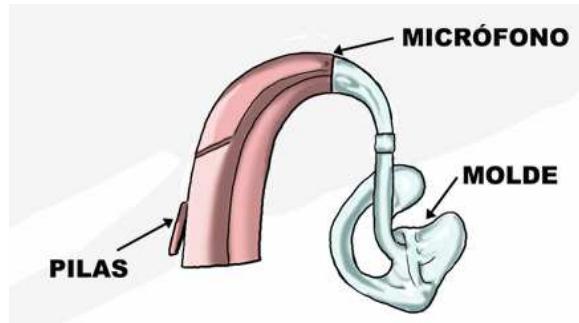


En los recursos técnicos podemos encontrar una gran variedad de elementos:

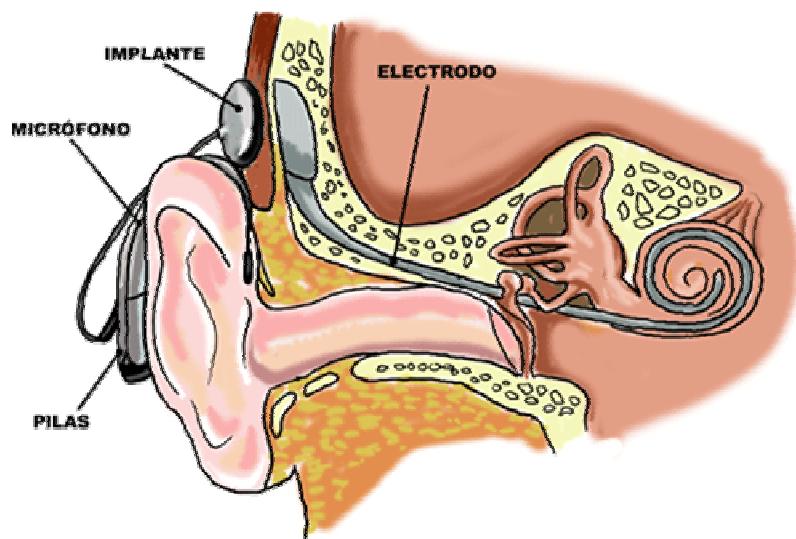
En los visuales están los **sistemas de aviso o alarma**: como por ejemplo un timbre luminoso que avise del inicio y el fin del patio. Este recurso no es necesario, ya que el maestro puede dar esta información directamente al alumno, pero sería importante que si no se disponen de estos sistemas recordar que hay que anticipar la información al alumno y por tanto avisar antes de cuando toca el patio o cuando toca recoger.

En los auditivos: Los **audífonos** son prótesis auditivas con circuitos electrónicos que posibilitan la ampliación del sonido.

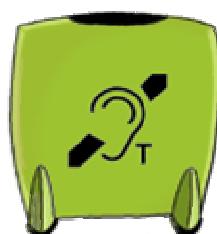
Los audífonos están compuestos de micrófono para captar el sonido, el circuito electrónico que lo amplifica y el auricular que lo transmite al tímpano. Todo el sistema está alimentado a través de una pila o batería.



Un **implante coclear** es un dispositivo electrónico de alta tecnología que permite recuperar la capacidad auditiva cuando las pérdidas son neurosensoriales severas o profundas sustituyendo la función de la cóclea. Requiere de una operación y funciona a través de baterías.



Los **bucles magnéticos**, dispositivo que transforma lo que dice una persona (con micrófono) en señales que van directamente a la prótesis (como los audífonos). Este recurso acerca la señal auditiva y mitiga el ruido del ambiente.



Equipos individuales de FM: sistema de transmisión inalámbrica que consiste en un aparato emisor que lo tiene el maestro y un aparato receptor para el alumno. Este está conectado al audífono o al implante coclear, potenciando la audición y disminuyendo el ruido ambiente.



Ayudas técnicas que ofrecen información visual de los sonidos: esta parte es muy novedosa y surge a través de los adelantos informáticos de software que crean programas de juegos y videos basados en percepción visual y movimiento.

De todos estos recursos hay que tener claro que aunque facilitan el acceso a los sonidos, estos alumnos nunca adquieren una audición exacta al de las personas oyentes. Ninguna ayuda técnica es suficiente para que un niño sordo deje de serlo, por lo que uno de los aspectos más importantes será que el alumno se acostumbre a su situación y aprenda herramientas para desenvolverse con ello.

Muchas situaciones en el aula expondrán al niño a momentos en los que no pueda recurrir a su audífono o implante (en la piscina, durmiendo, estando enfermo,...) por lo que la lengua de signos puede ser un buen apoyo para esos momentos.

Con todo esto, no podemos considerar que los alumnos sordos adquieran la lengua oral de forma natural, así que se requerirá un trabajo extra para el reconocimiento y asimilación de los sonidos (aquí, profesionales como logopedas pueden dar una ayuda muy importante).

7. ¿QUÉ PAUTAS GENÉRICAS DE ACTUACIÓN PODEMOS SEGUIR?

Estas pautas genéricas extraídas del estudio del Equipo de audición y lenguaje de Navarra (2008), van dirigidas para establecer comunicación y empezar a desarrollar el lenguaje oral. Estarán indicadas para cualquier tipo de alumno con disfunción auditiva, para iniciar el contacto con ellos y verificar su nivel de lenguaje. Todo y eso, en función de las características de cada alumno, habrá que ir adaptándolas.

Los aspectos más importantes se concentran en el hecho de establecer una **comunicación individualizada** (de tú a tú) dirigiéndole la mirada a su altura y realizando **frases cortas** con formatos sencillos (2/3 palabras). Mientras se lleva a cabo esta comunicación es importante **ser expresivos** facial y corporalmente, enfatizando la entonación y acompañando nuestras verbalizaciones con **gestos y signos** y haciendo referencia física (señalando) sobre lo que se habla.

Los mensajes que se le dan deben incluir pausas entre ellos y se le debe ir informando de las acciones y comportamientos que se llevan a cabo: nombrando los objetos de su alrededor para que los vaya conociendo oralmente, poniendo palabras a sentimientos y cualidades como limpio/sucio, triste/contento,...

El profesional, además, deberá aprovechar cualquier situación para hacer preguntas sencillas al alumno (preguntas que al principio no serán contestadas y que el propio maestro responderá para ir acostumbrando al alumno). Hacerle preguntas como ¿quieres? Mientras se le ofrece algo, ¿qué es? Mientras se le señala un objeto,...

A la hora de realizar una actividad en clase, se le debe repetir determinadas instrucciones y **remarcar acciones comunicativas** como el saludo y la despedida (hola/adiós), instrucciones (ponte la bata, siéntate,...), regular los turnos (ahora yo, ahora tú), regular la acción (se acabó, ahora a recoger),...

Todas las acciones de clase deben establecerse a través de **rutinas**, que facilitarán que el alumno pueda saber lo que irá pasando a lo largo del día. Estas rutinas se trabajarán inicialmente a través de hacer referencia a cada actividad a través de un **calendario gráfico** donde se represente la secuencia de actividades del día (a través de una imagen representativa de cada actividad).

Esta parte es de gran importancia ya que tiene el objetivo de informar al niño de lo que va a hacer a continuación.

Una vez el alumno está acostumbrado a la rutina del día a día y se siente más seguro para participar, se le puede iniciar en la expresión verbal a través de situaciones cotidianas: nombrando o pidiendo a la hora de repartir material, en juegos,...

En situaciones grupales, las mejores actividades son las propiamente rutinarias y de corro, como las de señalar el tiempo que hace por la mañana (eligiendo la tarjeta gráfica correspondiente y nombrándola “hoy llueve” “hoy hace sol”,...), nombrar a los niños que faltan a través de sus fotografías,...

En general, una de las pautas más importantes a la hora de comunicarse con un alumno con problemas de audición es la de adaptar la comunicación a través de la vía visual.

Para ello lo primero será situar al alumno en un lugar adecuado donde tenga una visión general de toda la clase, alejado de zonas de ruido (por si lleva implantes o audífonos) y en una zona con una buena iluminación.

Aunque la idea general sobre la comunicación con estos tipos de alumnos es no darles nunca la espalda (no hablar mientras se escribe a la pizarra o se hace otra actividad,...) una de las mejores estrategias de comunicación para dar una explicación sobre algo, es la siguiente:

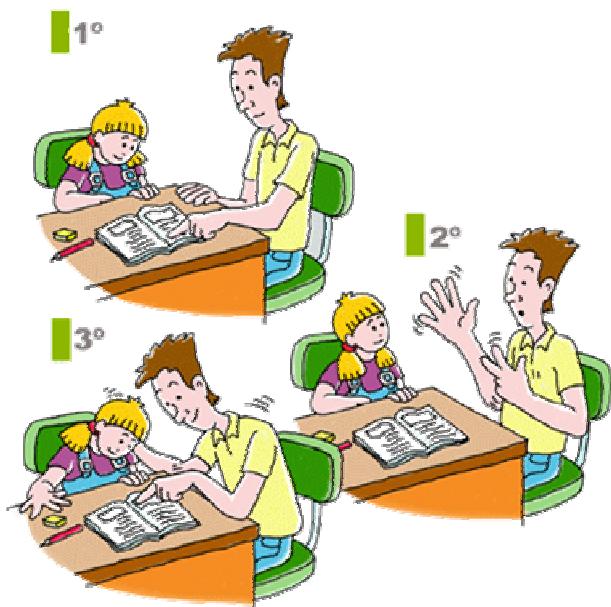
Para llamar la atención del alumno hacia algún objeto, lo mejor es señalarlo. Como no es posible mirar el objeto, seguir la explicación y al mismo tiempo al maestro, habrá que seguir una sencilla secuencia:

Primero, se capta su atención visual (poniéndose a la altura del niño y haciendo movimientos con los brazos, moviendo un objeto que esté mirando hacia nuestra cara para que nos mire o encendiendo y apagando la luz de la habitación) poniéndole la mano en el hombro, por ejemplo, para que nos mire directamente). Una vez tenemos el contacto visual con el alumno, se señala el objeto (el alumno mirará entonces hacia el objeto).

Segundo, el alumno ya habrá visto al objeto por lo que se le vuelve a captar su atención visual para explicarle lo que queremos.

Tercero, se vuelve a señalar el objeto sobre el que se ha dado la explicación para que lo vuelva a mirar.

Estos pasos, aunque al principio puedan parecer un poco liosos, son muy sencillos y facilitan la comprensión del alumno hacia las explicaciones a través de lo que se denomina la **Atención Dividida**.



Estrategias metodológicas: aunque no todos los alumnos con disfunciones auditivas vayan a requerir las mismas estrategias, las que se explican a continuación son una buena base para empezar a trabajar con ellos.

Después de las explicaciones grupales para realizar una actividad, dar una explicación individualizada al alumno a través de un lenguaje sencillo.

Aprovechar las situaciones cercanas del alumno para iniciar los nuevos aprendizajes (a través de fotos, imágenes, referencias,...).

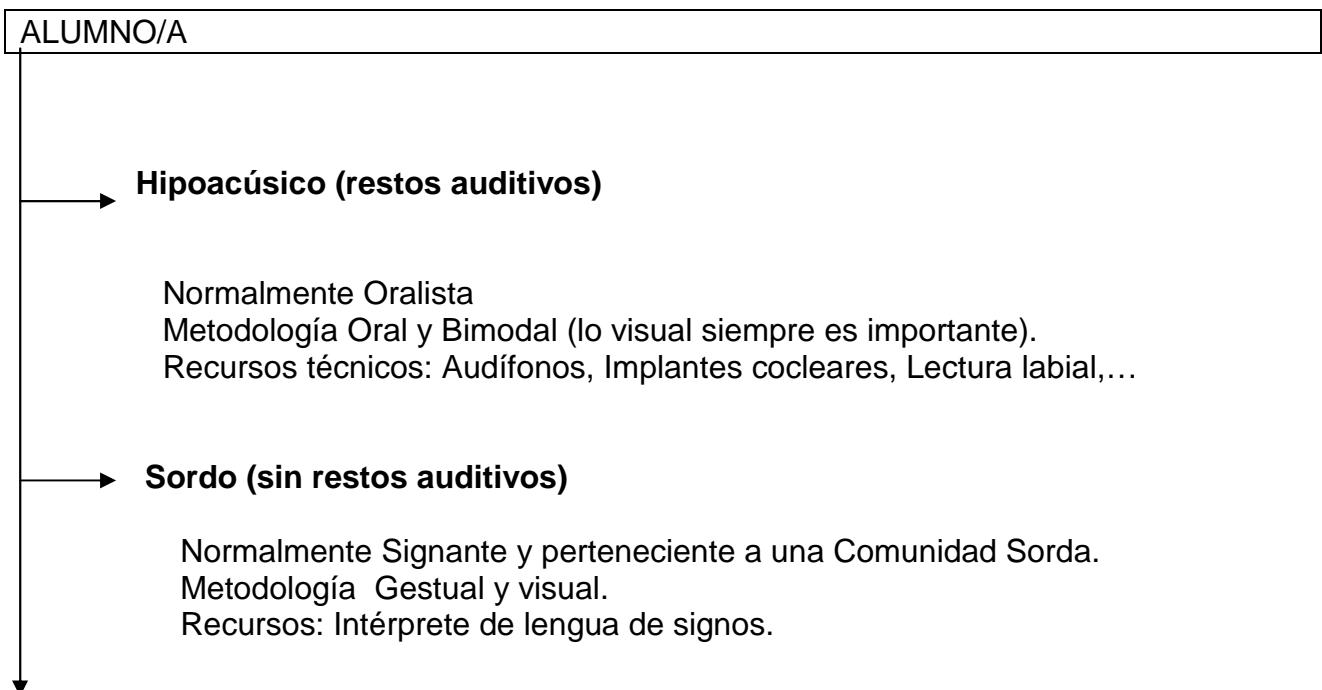
Apoyar las explicaciones o relatos a través de soportes visuales.

Comprobar siempre que el niño haya entendido las explicaciones a través de preguntas sencillas o seguimiento de órdenes.

Distribución del aula

La organización del aula debe crear un ambiente cálido y acogedor, por lo que será de gran importancia la presencia de elementos visuales: dibujos, carteles con la dactilología, fotos,... Todos estos elementos deben estar bien distribuidos y sin ser excesivos para no confundir la atención.

8. ESQUEMA GLOBAL



VARIABLES

❖ ¿En qué momento tuvo problemas de audición?

PRELOCUTIVO (antes de la adquisición del lenguaje).
Metodología visual

POSTLOCUTIVO (después de adquirir el lenguaje)
Metodología oral o combinada (bimodal).

❖ ¿Causas de la deficiencia auditiva?

Genéticas.....Normalmente familiares aceptan la condición y son conocedores de la lengua de signos (ellos también son sordos).

No genéticas.....Familias inseguras con la situación.

PRINCIPAL NECESIDAD DE ESTOS ALUMNOS: no adquieren la lengua oral de forma natural (hay que enseñarla de forma intencionada).

PAUTAS GENÉRICAS A SEGUIR: centradas en priorizar lo visual para establecer un buen lazo comunicativo.

9. BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guillén, G. C. & López, V. T. (2008). *En Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. Centro de Profesores y Recursos de Cieza.

Dirección General de Salud Pública (2003). *Informe sobre la detección precoz de la hipoacusia*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012: <http://www.msps.es/ca/profesionales/saludPublica/prevPromocion/maternolInfantil/docs/InformeHipoacusia.pdf>

Fundación CNSE (2003). *Acércate a la Comunidad Sorda*. Recuperado el 10 de octubre de 2012:

http://www.fundacioncnse.org/lectura/acercate_comunidad_sorda/acercate_comunidad_sorda_2.htm

Alonso, P., Gutiérrez, A., Fernández, A. & Valmaseda, M (1991). *Las Necesidades Educativas Especiales del Niño con Deficiencia Auditiva*. Madrid: MEC. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

Lozano, J. & García, R. (1999). *Adaptaciones curriculares para la diversidad*. Murcia: Editorial KR.

Torres, S. (1988). *La palabra complementada*. Madrid: CEPE.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE, de 24 de octubre de 2007. núm. 255. Recuperado el 3 de octubre de 2012:

<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>

Sanz, E. L. (2007). Nuevas tecnologías para las personas sordas: nuevas oportunidades para la igualdad. Recuperado el 28 de diciembre de 2012:

http://www.eunate.org/pdf/mariluz_escudero.pdf

Equipo de audición y lenguaje de Navarra (2008). Hipoacusia severa y profunda, comunicación y enseñanza. Navarra: Autor. Recuperado el 23 de diciembre de 2012:

<http://centros.educacion.navarra.es/creena/001auditivos/PDFs/Orientaciones%20sordos.pdf>

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Villalba, P. A. & Fernández, M.J. (1996). *Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva*. Consejería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia: Generalitat Valenciana.

Universidad Autónoma de Barcelona. *Guía básica para la comunicación en lengua de signos catalana*. Recuperado el 20 de diciembre de 2012:
<http://philipifry.cephis.uab.cat/signem/index.php?idioma=es&plantilla=portada>

Fundación Famisor. Mi hijo sordo, un mundo de respuestas. Recuperado el 15 de diciembre de 2012: <http://www.mihijosordo.org/diccionario.html>

Sánchez, C. M. (2001). *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida: Editorial Milenio.