



# UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

## TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Educación emocional y discapacidad auditiva en Educación Infantil. Estudio de caso y elaboración de materiales.

Autor/es

PATRICIA ARCE NALDA

Director/es

M<sup>a</sup> ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Infantil

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2018-19



***Educación emocional y discapacidad auditiva en Educación Infantil. Estudio de caso y elaboración de materiales.*** , de PATRICIA ARCE NALDA  
(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.  
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

# TRABAJO FIN DE GRADO

Título

---

Autor

---

Tutor/es

---

Grado

---

## Facultad de Letras y de la Educación

Año académico



UNIVERSIDAD  
DE LA RIOJA

## **Resumen**

En la actualidad la educación emocional ha adquirido una gran importancia en el ámbito educativo, en general, y en el colectivo de personas con discapacidad, en particular, por constatarse su potencial para beneficiar el desarrollo integral del individuo. La literatura científica verifica la importancia de las emociones en el ámbito educativo y, en especial, en el alumnado con deficiencia auditiva, e indaga en el perfil emocional de este colectivo para que, partiendo de la teoría, pueda optimizarse la práctica en el aula. El presente trabajo focaliza su atención en la discapacidad auditiva en el alumnado de educación infantil, y pretende como objetivo principal diseñar una propuesta de educación emocional para un alumno del 3º curso de Educación Infantil con déficit auditivo.

El proceso metodológico parte de una intensa revisión de la literatura científica, que ha indagado en los conceptos clave objeto de este estudio: educación emocional y discapacidad auditiva. En el marco teórico se abordan temas relacionados con estos conceptos, comenzando con la definición de emociones y la importancia pedagógica de la educación emocional. A continuación se habla sobre la discapacidad auditiva en Educación Infantil y el perfil de los alumnos con esta característica. El tercer punto a estudiar trata precisamente sobre las emociones en los niños con deficiencia auditiva, mencionando la educación inclusiva y algunas estrategias de comunicación con este colectivo.

Seguidamente se ha realizado un diagnóstico de necesidades centradas en un caso real en el que, a través de un periodo de observación directa, se extraen una serie de resultados que se engloban en cinco bloques de estudio diferenciados, que atienden a las reacciones emocionales del propio niño, a la gestión de conflictos, a las habilidades de relación con los diferentes componentes de la escuela, al comportamiento que presenta en la hora del recreo y a la actitud por parte de los compañeros hacia el alumno sujeto de estudio.

El producto de dicho diagnóstico se materializa en una propuesta de intervención, que consiste en la elaboración de unas guías informativas y orientativas dirigidas tanto a las familias, como al profesorado del centro e, incluso, al propio alumnado, y que tienen

como fin último mejorar la inclusión del alumnado con deficiencia auditiva en el aula ordinaria y, por extensión, en el resto de contextos escolares, familiares y sociales.

Por lo tanto, toda la investigación científica ha contribuido al diseño del protocolo de observación que, a su vez, junto con la buena intervención del alumno, ha permitido elaborar los materiales que espero poder llevarlos a la práctica en un futuro para comprobar su eficacia.

Palabras clave: Educación Infantil, déficit auditivo, educación emocional, inclusión, profesorado, familia.

### **Summary**

Nowadays, emotional education has acquired a great importance in the area of education in general. It has also had a great impact on the group of people with disabilities, as its potential has been proved beneficial for the full development of the individual. Scientific literature verifies the importance of emotions in the academic world, especially in pupils with hearing impairment and investigates the emotional profile of this group to optimize, starting from the theory, the practice in the classroom. The present essay focuses on the hearing impairment suffered by nursery pupils and aims to design a proposal on emotional education for a hearing impaired pupil studying the third course of Early Childhood Education.

The methodological process starts from a thorough revision of scientific literature, which has explored the key concepts of this study: emotional education and hearing impairment. Issues related to these concepts have been considered in the theoretical framework, beginning with the definition of emotions and the pedagogical relevance of emotional education. Next, we address the hearing impairment concept in Early Education and the profile of the pupils who suffer from it. The third point of the study deals with the emotions of hearing impaired children, mentioning inclusive education and communication strategies with this group.

Subsequently, we have prepared a needs diagnosis based on a real case in which, through a direct observation period, we obtain a series of results which are included in five different blocks of studies that look after the emotional response of the child together with conflict management, relationship skills with the staff of the school, his

behaviour at break time and the attitude his classmates show towards the subject of this study.

The result of this diagnosis comes into being on an intervention proposal, which consists in the preparation of informative guides aimed at the families as well as the teaching staff and pupils of the educational institution. The ultimate goal of this proposal is to improve the inclusion of hearing impaired pupils in the regular classroom, and by extension, in the rest of school, family and social contexts.

Therefore, all the scientist research has contributed to the design of the observation protocol, which, together with the good intervention of the student, has allowed to develop the materials that I hope to be able to put into practice in the future to check their effectiveness.

Keywords: nursery school, hearing impairment, emotional education, inclusion, professorate, family.

## Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS .....	7
3. MARCO TEÓRICO .....	8
3.1 Las emociones y su importancia .....	8
3.1.1 ¿Qué son las emociones?.....	8
3.1.2 Competencias emocionales .....	10
3.1.3 Educación emocional.....	12
3.2 La deficiencia auditiva en niños de Educación Infantil .....	13
3.2.1 Conceptualización .....	14
3.2.2 El niño con discapacidad auditiva .....	16
3.2.2 ¿Es la lengua de signos un recurso pedagógico para la intervención educativa con este colectivo?.....	18
3.3 La educación emocional en niños con deficiencia auditiva .....	21
3.3.1 Educación inclusiva.....	21
3.3.2 Perfil emocional de los niños con déficit auditivo .....	23
3.3.3 Estrategias de comunicación con el niño con déficit auditivo .....	23
4. DESARROLLO .....	24
4.1 Proceso metodológico. Análisis de la realidad .....	24
4.1.1 Sujeto de análisis .....	25
4.1.2 Instrumento.....	26
4.1.3 Interpretación de resultados.....	26
4.2 Pautas de intervención educativa .....	28
5. CONCLUSIONES.....	32
Referencias bibliográficas.....	34

## **1. INTRODUCCIÓN**

La educación emocional no ha tenido, a lo largo de la historia, la importancia que se merece, si bien hoy en día va adquiriendo una gran relevancia desde el punto de vista educativo, llegando a convertirse en un tema que, ya desde los primeros años de escolarización, se trabaja en los colegios. Con la publicación del libro “Inteligencia emocional” (Goleman, 1995) es, quizás, cuando se produce el auge de todo aquello que tiene relación con las emociones y su vinculación con la inteligencia.

Por su parte, se estima que la discapacidad auditiva es una cuestión de gran relevancia, sobre la que el sistema educativo ha de poner su atención, ya que el docente puede contar en su aula con algún alumno con déficit auditivo, por lo que es cardinal estar informados para saber cómo actuar de forma adecuada.

Este trabajo se propone examinar el mundo emocional de los niños diagnosticados con discapacidad auditiva en la etapa de Educación Infantil (EI) tratando, además, de contribuir de una manera más práctica con la propuesta de pautas de intervención educativa dirigidas al colectivo objeto de estudio.

Existe abundante literatura científica que trata en profundidad los temas en los que se centra esta investigación, es decir, la educación emocional y la discapacidad auditiva, si bien el interés de este estudio parte de la escasez de trabajos e investigaciones encontrados que analicen el ámbito emocional en los niños de EI que padecen una discapacidad auditiva.

A nivel personal, siempre he tenido claro que quería dedicarme a la educación, desde el convencimiento de que sin educación no hay futuro, y que ésta se constituye en la base del desarrollo de las personas, dado que se tiene muy en cuenta el factor humano y se tiene como meta no sólo la formación de futuros grandes profesionales sino, sobre todo, de grandes personas. Siempre he considerado que las emociones tienen una gran importancia en la educación de las personas y es importante que se trabajen desde los primeros años para optimizar el desarrollo integral de la persona. Esta relevancia no tiene que centrarse únicamente en la etapa de EI, sino a lo largo de toda nuestra etapa educativa, e incluso a lo largo de nuestra vida.

El interés por la discapacidad auditiva, deriva del conocimiento y convivencia con personas cercanas con esta deficiencia, por lo que desde mi comienzo en los estudios de



educación me ha interesado el tema, tanto que incluso estoy estudiando el curso de Lengua de Signos para poder alcanzar un buen nivel y quizás, en un futuro, poder dedicarme a este ámbito de la educación.

Las emociones tienen una gran importancia en la escuela, en general, y con este colectivo muy en particular. Mediante este trabajo se quiere mostrar la gran importancia que tienen en el desarrollo evolutivo del alumnado con esta peculiaridad y cómo se puede actuar en el ámbito escolar, atendiendo no solo a las relaciones que se establecen con los compañeros, el profesorado y demás personal del centro, sino, además, en el ámbito familiar, por considerarse un factor esencial en el desarrollo emocional de los niños; culminando con la propuesta de algunas pautas que puede seguir el propio alumno que padece esta discapacidad.

La estructura del trabajo comienza con el planteamiento de los objetivos y continúa con la explicación de las bases teóricas que lo sustentan, en las que se integran los principales conceptos objeto de estudio y el estado de la cuestión. En el marco teórico se diferencian tres apartados: las emociones y su importancia en la etapa de EI; la discapacidad auditiva en este colectivo, abarcando desde su conceptualización, el perfil que presentan estos niños y el planteamiento de las posibilidades de la lengua de signos para ser aplicada educativamente con este colectivo; y, por último, la incidencia de las emociones en los niños con déficit auditivo en el marco de la educación inclusiva y del perfil emocional que les caracteriza. Se finaliza planteando estrategias comunicativas a llevar a cabo con este alumnado.

A continuación, se expone el desarrollo del trabajo, es decir, el proceso metodológico seguido con el estudio de caso, junto con el diagnóstico de necesidades, el análisis de los resultados obtenidos y la propuesta en sí, en este caso, las pautas de intervención educativa que se pueden llevar a cabo con el sujeto observado.

Para finalizar, se presentan las conclusiones, así como las principales limitaciones detectadas y las futuras líneas de investigación que ofrece la perspectiva de este trabajo.

## **2. OBJETIVOS**

### **1.1 Objetivo general**

Diseñar una propuesta de educación emocional para un alumno del 3º curso de Educación Infantil con déficit auditivo.

### **1.2 Objetivos específicos**

- Revisar la literatura científica sobre los conceptos objeto de estudio: emociones, discapacidad auditiva, educación emocional, así como la relación de los mismos en la etapa de Educación Infantil.
- Diseñar un protocolo de observación que examine las emociones puestas de manifiesto en un niño con déficit auditivo de EI, así como sus relaciones interpersonales.
- Llevar a cabo un diagnóstico de necesidades referentes a la dimensión emocional y social de un niño de 5 años con discapacidad auditiva.
- Planificar una propuesta de educación emocional que optimice el desarrollo integral del caso objeto de análisis.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **Introducción**

En este apartado se van a tratar los principales conceptos en los que se basa el estudio: las emociones y su importancia desde los primeros años de vida, con lo que se alude a la educación emocional en la etapa de EI. También se abordará la discapacidad auditiva en el alumnado en esta etapa y sus principales características, así como algunos recursos educativos que se plantean para trabajar la educación emocional en el marco de la discapacidad auditiva.

#### **3.1 Las emociones y su importancia**

##### **3.1.1 ¿Qué son las emociones?**

La emoción puede definirse como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2008).

La emoción está integrada por tres componentes: una experiencia subjetiva que se asocia a cómo cada cual experimenta una emoción; una respuesta fisiológica, es decir, cómo se reacciona ante una emoción; y, una respuesta expresiva, es decir, el modo en el que afecta la emoción a nuestro comportamiento (Hockenbury y Hockenbury, 2007).

La emoción, según Munerezo, Montero, Sutinen & Pajunen (2014) tiene una duración más breve que el sentimiento y surge de manera repentina como reacción al darse cambios fisiológicos. Las emociones pueden dirigirse tanto hacia personas como hacia objetos.

Las emociones son estados que no suelen tener una larga duración y surgen de manera repentina como reacción ante un acontecimiento; nos afectan tanto psicológica como fisiológicamente, alterando nuestros pensamientos y nuestra forma de actuar, siendo crucial por la modulación del comportamiento interpersonal, social y por la regulación de las relaciones interpersonales (D’Urso & Trentin, 2007).

Centrando la atención en la etapa de educación infantil, puede afirmarse que las emociones en este colectivo requieren de dos procesos: uno de internalización, en el que deben afrontar y gestionar sus propias emociones, y otro de externalización, centrado en la expresión de las emociones para establecer relaciones sociales con su entorno.

Los niños aprenden antes a discriminar una emoción que a nombrarla. En los primeros años de vida el niño es capaz de imitar las emociones de los que le rodean aunque no comprendan su verdadero significado.

Alrededor de los dos años son capaces de distinguir la risa del llanto; a los tres años saben con quién tienen que tratar según sus objetivos (con quién jugar, a quién pedir ayuda); a partir de los tres años son capaces de identificar algunas emociones en los demás como el miedo, la tristeza o la ira.

Vygotski (1932) estudia al niño desde una perspectiva individual, teniendo en cuenta los factores biológicos, sociales y culturales, que influyen notablemente en su desarrollo, y afirma que las emociones forman parte del niño desde su nacimiento y son moldeadas a lo largo de su vida mediante las relaciones sociales. El primer vínculo afectivo que muestra el bebé con sus principales cuidadores, generalmente los padres, se denomina apego y constituye el sistema relacional básico.

En la actualidad el tema de las emociones ha cobrado una gran importancia, que previamente no poseía, ya que todo lo relacionado con lo emocional era visto como algo perturbador para el aprendizaje, de forma que en el ámbito escolar no se prestaba atención a las emociones. La educación de éstas ha estado presente en la escuela desde el principio formando parte del currículo oculto.

Es por ello que la educación emocional debe comenzar desde el nacimiento, siendo la familia el principal agente que debe fomentar su educación, dado que se constituye en el primer contexto de aprendizaje de la educación emocional (Goleman, 1995). Es importante que tanto las familias como el profesorado tengan una buena formación en lo que se refiere a las emociones, así como que exista una buena relación familia-escuela. Esta educación es indispensable para todas las etapas de nuestra vida, tanto en el ámbito educativo como en nuestra vida cotidiana.

Es importante que, desde el ámbito educativo, se potencie la educación emocional para que el alumnado sea capaz de identificar cómo se sienten en todo momento, optimizando así su calidad de vida. Además de ser capaz de reconocer las propias emociones también es importante reconocer las de los demás, dado que indirectamente nos afectan. Debemos enseñarles que es normal sentir todo tipo de emociones, si bien es

fundamental controlar las reacciones que estas producen en nosotros, ya que algunas pueden perjudicar a los demás o a nosotros mismos.

Las emociones se pueden expresar por diferentes canales, resaltando el canal no verbal, a través del rostro, de gestos, de la voz, la postura corporal, el espacio e, incluso, el contacto visual.

Las expresiones faciales son una parte fundamental de las emociones, tanto en el plano expresivo como en el comunicativo. El rostro es la parte más importante y puede ser clave para el reconocimiento de emociones. A veces no es necesario el lenguaje verbal para comprender la emoción que quiere expresar una persona.

En relación a la expresión de emociones para la comunicación, destaca la teoría de las emociones básicas de Ekman (1972) quien afirma que una característica esencial de las emociones básicas es su universalidad, expresándose estas de forma parecida en cualquier lugar, cultura o tiempo a través de una expresión facial. Las emociones básicas son la felicidad, la sorpresa, el miedo, la rabia, el asco y la tristeza.

Afirma este autor que existen una serie de normas sociales que dictan cómo el individuo debe gestionar y regular sus propias emociones, además de cómo administrar las expresiones faciales según las expectativas sociales y culturales.

Así, la expresión de las emociones está regulada por la cultura y la sociedad, es decir, nacen de la interacción entre la persona y el ambiente que le rodea (socialización de emociones) que nos afecta desde que somos pequeños y se va volviendo más compleja a medida que adquirimos el lenguaje oral.

A continuación se va a hablar sobre las competencias emocionales, siendo el desarrollo de las mismas uno de los principales fines de la educación emocional. Además, se va a diferenciar entre competencias emocionales e inteligencia emocional.

### 3.1.2 Competencias emocionales

Se entiende por competencia “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007:63).

Las competencias emocionales se definen como un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2008: 159).

La competencia emocional está formada por la competencia personal, la cual nos permite controlarnos a través del conocimiento y dominio de nuestras emociones; y por la competencia social, a través de la cual gestionamos las relaciones sociales mediante la empatía.

Siguiendo el estudio de Bisquerra (2000, 2003, 2008) las principales competencias emocionales son las siguientes:

- Conciencia emocional: ser capaces de conocer las emociones de cada uno, y las de los demás.
- Regulación emocional: regir las propias emociones adecuadamente.
- Autonomía personal (autogestión): capacidad para pensar, sentir, tomar decisiones o actuar por sí mismo.
- Inteligencia interpersonal: competencia social o habilidades socio-emocionales que favorece las relaciones personales.
- Habilidades de vida y bienestar: permiten solucionar todo tipo de adversidades tanto en el ámbito personal, familiar, laboral o en la comunidad.

No hay que confundir competencia emocional con inteligencia emocional o educación emocional. La competencia emocional ya se ha definido anteriormente, mientras que la inteligencia emocional es, según Mayer y Cobb (2000:273) “una habilidad para procesar la información emocional que incluye la percepción, la asimilación, la comprensión y la dirección de las emociones”.

Bar-On y Parker (2000), por su parte, definen la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades sociales y emocionales necesarias para determinar la manera en que un individuo interactúa consigo mismo y con los demás y hace frente a las exigencias medioambientales.

La inteligencia emocional se basa en los siguientes principios:

- *Autoconocimiento*. Competencia para conocerse uno mismo.
- *Autocontrol*. Permite controlar y regular las emociones propias de cada uno.

- *Automotivación*. Es una habilidad para dominar las propias emociones y utilizarlas con un fin a conseguir.
- *Empatía*. Habilidad que permite conocer y comprender las emociones de los demás y ser capaces de ponerse en el lugar de los otros.
- *Habilidades sociales*. Capacidad para mantener relaciones con otras personas.
- *Asertividad*. Saber defender las ideas propias.
- *Proactividad*. Capacidad para aprovechar oportunidades o solucionar problemas.
- *Creatividad*. Habilidad para ver el mundo desde otra perspectiva, afrontando y resolviendo problemas de una manera diferente.

Es muy importante el control de las habilidades sociales y emocionales desde pequeños, ya que ayuda a los niños a afrontar situaciones, tanto en el ámbito escolar como en cualquiera que se les presente.

En definitiva, las competencias emocionales son una parte fundamental de la educación emocional lo que beneficia la inteligencia emocional.

### 3.1.3 Educación emocional

Para definir la educación emocional se acude a uno de los principales estudios de este tema (Bisquerra, 2000:243) quien la considera como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral”.

Para tal fin, el autor propone el progreso de conocimientos y habilidades sobre las emociones para que las personas sean capaces de hacer frente de modo idóneo a los desafíos de la vida cotidiana, con el objetivo de incrementar el bienestar personal y social.

Conocer las emociones conlleva conocerse a uno mismo y tomar conciencia de los sentimientos que pueden tener los que nos rodean. Por ello la educación emocional debe comenzar en los primeros años de escolarización y prolongarse, de forma permanente, a lo largo de toda nuestra existencia.

Los principales objetivos de la educación emocional son: conocer las propias emociones, identificar las emociones de los demás, regular nuestras emociones, prevenir

los efectos de las emociones negativas, fomentar las emociones positivas, automotivación, tener una actitud positiva o aprender a fluir.

Es fundamental la formación inicial y permanente del profesorado en educación emocional, con el fin de potenciar el máximo desarrollo del alumno, y mejorar la tarea educativa global, lo que lleva a confirmar el interés de que se incluya una asignatura específica sobre educación emocional en los planes de estudio de los Grados en Educación Infantil y Primaria.

La educación emocional está relacionada con el lenguaje, ya que a través de este, el niño conoce la forma de expresar sus propias emociones o identificar las de los demás. Es importante dar a los niños desde pequeños el vocabulario necesario para poder comprender el mundo emocional. El lenguaje tiene una gran importancia en el desarrollo del niño, permitiéndole expresar los sentimientos, las emociones y los pensamientos.

Existen diversas maneras de trabajar la educación emocional en el aula: a través del orientador del centro, el cual puede impartir contenidos relacionados con la educación emocional; mediante asignaturas optativas o de síntesis en las que se dan conocimientos relacionados con las emociones; a través de la integración curricular, trabajándose de forma transversal en cualquier asignatura impartida; etc. Según Bisquerra (2000, 2003, 2008) algunas técnicas que favorecen el desarrollo de las emociones son: controlar el estrés a través de la relajación y la respiración, autoafirmaciones positivas, dialogar con uno mismo, asertividad...

### **3.2 La deficiencia auditiva en niños de Educación Infantil**

En este apartado se va a tratar la deficiencia auditiva en los niños, clarificando los conceptos relacionados con esta, para poder identificar el diagnóstico del sujeto protagonista del estudio a realizar.

En ocasiones, se considera que los conceptos de “deficiencia auditiva” y “sordera” son sinónimos, pero no lo son. En este apartado se va a mostrar la diferencia entre estos.



### 3.2.1 Conceptualización

La deficiencia auditiva es la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral (FIAPAS, 1990<sup>1</sup>).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS)<sup>2</sup> “sordo” es la persona cuya agudeza auditiva le impide aprender su propia lengua, seguir con aprovechamiento las enseñanzas básicas y participar en las actividades normales de su edad. Su audición no es funcional para la vida cotidiana.

Para que una persona sea considerada “sorda” la pérdida auditiva debe ser mayor a 70-75 dB.; mientras que si la pérdida es menor o igual que 70-75 dB. se hablará de hipoacusia.

Marchesi (1987), por su parte, define la sordera como una alteración tanto en el órgano de la audición como en el de la vía auditiva.

La sordera, en definitiva, es un tipo de discapacidad auditiva dependiendo del grado de pérdida auditiva.

Según Pabón (2009) se pueden dar varias clasificaciones de la pérdida auditiva, en torno a las causas, la localización, el grado de pérdida, la edad de adquisición y la educación. Así, según las causas se pueden encontrar dos tipos:

- *Sorderas hereditarias*: siendo la mayoría de carácter recesivo, es decir, una persona puede tener el gen que las provoca, pero al no ser dominante, no se manifiesta.
- *Sorderas adquiridas*: están asociadas a otros problemas o enfermedades. Estas se pueden dar en el periodo de embarazo (enfermedades víricas en las primeras semanas de gestación), durante el parto (siendo lento o con necesidad de instrumentación) o postparto (malformaciones en el oído externo, enfermedades severas).

Según la localización de la sordera puede hablarse de:

---

<sup>1</sup> <http://www.fiapas.es/FIAPAS/queeslasordera.html>

<sup>2</sup> <http://cort.as/-ITpW>

- *Sorderas de transmisión o conductiva*: la zona afectada es la del oído externo o medio, dificultando la transmisión de las ondas de sonido hasta el oído interno. Afectan a la cantidad de audición, no a la calidad. No son graves y pueden ser tratadas por el médico o quirúrgicamente.
- *Sorderas de percepción o neurosensorial*: la zona afectada es el oído interno o la vía auditiva, y afecta a la audición tanto en cantidad como en calidad. Son permanentes y hoy en día es posible tratarlas mediante una operación.
- *Sorderas mixtas*: son las células capilares del oído interno o los nervios que las abastecen los que se encuentran afectados, pudiendo derivar en pérdidas auditivas leves o severas.



Figura 1. Sordera según la localización de la lesión.

Existe un cuarto grupo, según Valmaseda y Días-Estébanez (1999), llamada *sordera central* y se refiere a las lesiones en los centros auditivos del cerebro.

Según el grado de pérdida auditiva, la sordera se puede clasificar en:

- *Pérdida ligera*: entre 20-40 dB.
- *Pérdida moderada*: entre 40-60 dB.
- *Pérdida severa*: entre 60-90 dB.
- *Pérdida profunda*: superior a 90 dB.

En función del momento de adquisición de la sordera, que se establece en determinante para el posterior desarrollo del lenguaje, se identifican los siguientes tipos:

- *Prelocutiva*: antes de los 2 años, previamente a adquirir el lenguaje oral.

- *Perilocutiva*: entre los 2-3 años, a la vez que se desarrolla el lenguaje oral. Después de los 2-3 años los niños adquieren experiencia y comienzan a dominar el lenguaje oral, lo que influirá en su desarrollo lingüístico notablemente.
- *Postlocutiva*: después de los 3 años, una vez que se ha adquirido el lenguaje oral.

Desde el punto de vista educativo, la sordera se clasifica en dos grupos (Pabón, 2009):

- *Niños hipoacúsicos*: cuentan con una dificultad auditiva, pero esta no les impide la adquisición del lenguaje oral por la vía auditiva. Esta deficiencia requiere el uso de aparatos auditivos que ayudan a mejorar, como es el caso de un implante o un audífono. Los audífonos permiten un mayor contacto del niño con déficit auditivo con su entorno, siendo en casos vital para las relaciones sociales del niño con sus iguales, favoreciendo el habla y evitando su aislamiento.
- *Sordos profundos*: poseen una pérdida auditiva considerable, dificultando la adquisición del lenguaje oral a través del oído.

### 3.2.2 El niño con discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva no tiene un modelo particular de individuo, si no que los efectos psicológicos serán distintos según el grado de afectación del niño y según el momento de adquisición de esta.

La pérdida de audición afecta al niño en su desarrollo socioemocional, ya que le impide expresar sus sentimientos y emociones en su totalidad, debido a la escasa percepción de información del exterior. La sordera dificulta la comunicación de estos con el resto de individuos, lo que puede conllevar a la aparición de sentimientos como la soledad y la inseguridad, y provocar un bajo concepto sobre sí mismos (Villalba, 1996).

Estos niños necesitan que sus esfuerzos sean reconocidos, además de motivación y estimulación, por lo que ha de evitarse las correcciones excesivas, ya que pueden generarles una gran frustración, cuando lo que necesitan es sentirse capaces de poder hacer las mismas cosas que los niños de su edad y tener confianza en sí mismos, clave para un buen desarrollo emocional y para su desarrollo integral. Todo ello procurando un trato similar al de sus iguales.

Estas personas se enfrentan a dificultades en su vida cotidiana que pueden afectarles en las habilidades académicas y sociales pudiendo tener un impacto negativo sobre su desarrollo emocional.

Los niños con déficit auditivo presentan un perfil especial debido a sus características, que posteriormente trataremos con mayor profundidad.

Las características del entorno, es decir, familia, cultura y la sociedad en la que vive el niño, son determinantes para el desarrollo del mismo y para su correcta evolución psicológica. El grado de discapacidad auditiva puede verse modificado según estas características (Mayberry, 2002).

La actitud de los padres con sus hijos y su participación en el proceso educativo y el apoyo social que les dan, se relacionan con el desarrollo académico y social del niño con discapacidad auditiva (Calderón, 2000).

Para los padres es difícil aceptar esta situación y no siempre se termina asumiendo, por lo que es importante que la pareja se mantenga unida y emocionalmente estables, ya que esto va a condicionar el desarrollo emocional y social del hijo.

Las reacciones de los progenitores pueden variar, siendo habitual la negación, en la cual no quieren aceptar que su hijo posee una discapacidad conllevando consecuencias negativas importantes para el desarrollo del niño. Fruto de esta negación es la consideración de algunos padres de la necesidad de solicitar diferentes diagnósticos antes de intervenir, lo que deriva en un desgaste emocional por la frustración al no ver los resultados esperados en las valoraciones (Marchesi, 1987).

Del mismo modo, se descubre que muchas de las familias creen no ser capaces de sobrellevar este tipo de situaciones, y se muestran convencidos de que lo mejor es confiar en los expertos y dejar que ellos manejen la situación de su propio hijo.

Son situaciones comunes y entran dentro de la normalidad durante la primera etapa de asimilación del diagnóstico. El problema se agudiza si estas se prolongan en el tiempo afectando negativamente al desarrollo integral del niño, especialmente en la dimensión socio-afectiva, ya que el niño puede no sentirse querido y apoyado por su propia familia, lo que le deriva en sentimientos negativos.

Los niños con déficit auditivo cuyos padres también lo son, tienen un mejor desarrollo y rendimiento escolar que aquellos cuyos padres son oyentes. Esto se debe a la dificultad de comunicación que se da entre los padres oyentes con el hijo sordo; sin embargo, cuando los padres también tienen esta discapacidad auditiva, el niño comprende más fácilmente los conocimientos que sus padres le transmiten (Vernon & Ottinger, 1996).

También Bavelier et al. (2006) considera que el contexto familiar y social son determinantes en relación al impacto del déficit en el desarrollo del niño, afirmando que los niños con discapacidad auditiva que nacen en familias oyentes tienen más dificultades en la comunicación.

Según Stokoe (1960) la relación del niño con déficit auditivo con sus iguales es muy reducida, ya que sus círculos de amistades no son muy amplios tendiendo, incluso, a jugar en solitario. Esto se puede deber a que los niños sordos suelen ser impulsivos y eso les provoca dificultades en el control de su propia conducta, afectando a sus relaciones sociales. No es una característica que se pueda aplicar a todos los niños que tengan discapacidad auditiva, debido a que cada persona es diferente, pero suele ser así.

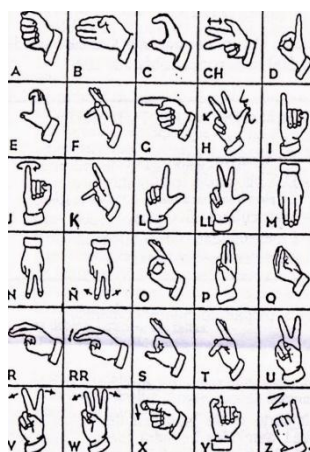
En consideración a lo que argumenta Stokoe (1960), cabe decir que las relaciones de los niños con problemas auditivos con sus iguales son esporádicas, poco flexibles, breves y centradas en el presente. Hay un estudio realizado por Levy-Shiff y Hoffman (1985) que sostiene que los niños con una sordera más profunda muestran más dificultades para las relaciones sociales que aquellos cuya sordera es más severa. Dicho argumento lleva a la necesidad de intervenir educativamente en el ámbito social y emocional del colectivo objeto de estudio.

3.2.2 ¿Es la lengua de signos un recurso pedagógico para la intervención educativa con este colectivo?

Según la Ley 27/2007, artículo 4, la lengua de signos es una lengua natural de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales.

La lengua de signos no es universal, es decir, no existe una igual para todos. Cada país posee la suya propia, e incluso dentro del mismo país se pueden encontrar diferentes. La lengua de signos ha ido evolucionando con el tiempo por el contacto entre las personas que la practican y cada uno ha ido formando un poco la suya.

El alfabeto dactilológico es la forma de representar las letras del alfabeto mediante diferentes movimientos de la mano dominante de cada uno. A través de este se puede representar cualquier palabra del español.



*Figura 2.* Alfabeto dactilológico español.

Hoy en día, en España, la lengua de signos tiene un uso significativo en cualquier ámbito social, pero en tiempos anteriores su uso se restringía exclusivamente al uso doméstico y personal. Esta lengua ha pasado de ser utilizada solamente por las personas con discapacidad auditiva a ser un campo de interés científico y una realidad social cada vez más cercana a nosotros (Domínguez Gutiérrez y Alonso Baixeras, 2004: 37).

La lengua de signos debe enseñarse y utilizarse desde el principio, para poder cubrir las necesidades comunicativas con el entorno. Esta lengua ayuda a la comunicación de la persona con discapacidad auditiva, pero no garantiza el acceso a la educación, la cultura y los conocimientos. Además, favorece el desarrollo cognitivo, comunicativo-lingüístico y socio-afectivo del niño.

Este lenguaje tiene una doble función en la educación de las personas con déficit auditivo: participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y actúa como instrumento en la comunicación.

En lo que a la lengua de signos respecta, se pueden encontrar argumentos a favor o en contra.

Por un lado, se encuentran los enfoques monolingües que defienden la enseñanza a los alumnos con problemas auditivos de la lengua del entorno oyente, bien como instrumento de aprendizaje o para establecer relaciones con otros. La enseñanza de la

lengua oral puede impartirse mediante métodos estrictamente audio-orales o con medios visuales como complemento (Velasco y Pérez, 2017).

Por otro lado, están los enfoques bilingües que optan por el empleo de la lengua de signos tanto con fin comunicativo como educativo, acompañada del aprendizaje de la lengua oral mayoritaria. Con este método se va a conseguir una educación más inclusiva (Alonso y Rodríguez, 2004; Rodríguez, 2006).

Las personas con discapacidad auditiva se consideran bilingües y biculturales, según Rodríguez (2006); esto conlleva el aprendizaje de la lengua de signos y la lengua oral implantada en su comunidad.

Según Acosta (2006) cuando se aprende esta lengua se elimina el concepto de sordera como discapacidad, debido a que a través de esta, el niño con esta deficiencia puede adquirir una máxima capacidad de comprensión y de expresión.

Torres Monreal (2001) sostiene que algunos aspectos de la lengua de signos, como el desarrollo léxico o el conocimiento enciclopédico, pueden favorecer la comprensión lectora, lo que ayuda al niño con déficit auditivo en su desarrollo de la lengua oral y a su vez favorece la comunicación del mismo.

Existen diferentes documentos donde se establece la necesidad de la lengua de signos como lengua vehicular en la educación de los alumnos con deficiencias auditivas como: la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994<sup>3</sup>), las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (UNESCO, 1994), o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006<sup>4</sup>).

Para la enseñanza de la lengua de signos se requiere de modelos educativos competentes, es decir, se necesitan docentes que dominen esta lengua ya que el niño imita al maestro. Esto supone un inconveniente: no muchos de ellos la controlan. Pero existe una alternativa, una figura profesional denominada “asesor sordo” que se encarga de favorecer el aprendizaje de esta lengua por parte de los alumnos sordos y de las familias y el profesorado.

---

<sup>3</sup> [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

<sup>4</sup> <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Es necesario que la lengua de signos sea un contenido central en el currículo educativo de todas las etapas ya que se considera la lengua de comunicación y aprendizaje del colectivo con discapacidad auditiva y, en muchos casos, la escuela es el primer lugar de encuentro comunicativo de algunos niños con esta deficiencia.

Por lo tanto, se podría decir que la lengua de signos es necesaria para el desarrollo integral de los niños con déficit auditivo desde el comienzo de la escolarización. En todo caso, no hay que descuidar la enseñanza de la lengua oral y escrita de su entorno cercano.

### **3.3 La educación emocional en niños con deficiencia auditiva**

Uno de los retos del sistema educativo es “entender y promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a todo el alumnado” (Martínez Domínguez, 2011:165).

La educación emocional pretende aumentar el bienestar personal y social de todos. Mediante esta educación se controlan y regulan las emociones y se aprende a gestionarlas para conseguir mayores logros en la convivencia.

Se puede decir que la educación emocional está estrechamente vinculada a la educación inclusiva, ya que todo lo que engloba el carácter de las personas es lo que influye en las relaciones sociales que se establecen con el resto. De ahí, la importancia de tener una educación inclusiva desde los primeros años de escolarización, para favorecer la igualdad y la inclusión de todo el alumnado, independientemente de sus características.

#### **3.3.1 Educación inclusiva**

La finalidad de la educación es conseguir el desarrollo integral de todo el alumnado, es decir, su desarrollo físico, social, afectivo e intelectual. Todo el alumnado, por lo tanto, tiene derecho a recibir una educación integral, en la que se tenga en cuenta las necesidades propias de cada uno y proporcione las mismas oportunidades para todos.

La UNESCO (2005) define la inclusión educativa como

“proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (p.13).



Su principal objetivo es lograr la participación de todo el alumnado en el sistema educativo, consiguiendo un modelo de educación en el que todos los alumnos aprendan juntos respetando las diferentes características de cada alumno y potenciando sus capacidades.

La clave de la inclusión es plantear estrategias que favorezcan el desarrollo integral de todo el alumnado, destacando aquellas del plano afectivo-emocional que favorecen su integración social. Centrándonos en la educación emocional se deben diseñar programas emocionales con situaciones de aprendizaje aptas para cualquier alumno, independientemente de sus características.

Según Bisquerra (2012) en el modelo educativo inclusivo la educación emocional supone dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, basándose en la prevención efectiva y en el desarrollo de competencias socioemocionales, además de centrarse en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores.

Para las personas con discapacidad auditiva es muy importante la expresión facial, tanto para mostrar sus emociones como para comprender las de los demás. Nuestro rostro tiene un gran valor afectivo y motivacional. De ahí la relevancia de la educación emocional en este tipo de colectivo.

Las personas con dificultades auditivas suelen ser más expresivos con sus gestos faciales y con los corporales y a veces se puede malinterpretar. Es importante que tengamos muy en cuenta estas expresiones en los alumnos con discapacidad auditiva, ya que nos pueden proporcionar información relevante sobre el niño.

El papel del profesor es esencial, dado que es un modelo a seguir, por lo que si el profesor muestra la mayor naturalidad posible ante casos de alumnos con diferencias de cualquier tipo, el alumnado tenderá a imitarlo, favoreciendo una verdadera inclusión social y escolar.

El juego simbólico favorece la adopción de roles y la atribución de sentimientos y pensamientos que ayudan al niño con discapacidad auditiva en su desarrollo integral. Además, las actividades relacionadas con el pensamiento narrativo ejercitan la teoría de la mente, lo que ayuda al niño con esta discapacidad a inventar y atribuir vivencias (Silvestre, 2005).

### 3.3.2 Perfil emocional de los niños con déficit auditivo

Pabón (2009) presenta una serie de características que configuran el perfil psicológico y social y, por ende, emocional, de los niños que presentan déficit auditivo.

Pueden presentar problemas de atención, debido a que el niño no adquiere la información de la misma manera que el resto de sus compañeros y tiene que hacer un esfuerzo mayor de forma visual, por estar pendiente de un gran número de estímulos a su alrededor.

Otra característica es la inmadurez, consecuencia de la limitación de experiencias. Al estar aislado en su entorno y carecer de audición, no puede dominar la realidad en la que se desenvuelve.

También presenta cierto grado de concretismo; el niño con discapacidad auditiva es muy observador, pero muestra dificultades en deducir aquello que no es observable.

Debido a su situación de dependencia y aislamiento tienen mayor necesidad de cariño y consideración; son más vulnerables a las emociones y todo les afecta con mayor intensidad. La pérdida auditiva condiciona la identificación de los sentimientos, por lo que es necesario destacar su capacidad de provocar y transmitir emociones a través de sonidos, identificándose estas por medio del tono y el volumen con el que se manifiestan.

Suelen desarrollar el sentimiento de inferioridad, por su dependencia para establecer una relación comunicativa.

Este colectivo puede mostrar además una mayor agresividad y brusquedad en la expresión corporal y facial, que pueden derivar en el sentimiento de frustración y alejamiento del resto de compañeros.

### 3.3.3 Estrategias de comunicación con el niño con déficit auditivo

Según Carles Llombrart (2007) es importante tener en cuenta las condiciones derivadas de la sordera para mejorar las estrategias comunicativas con este colectivo.

- Los maestros deberán conocer y comprobar el funcionamiento del audífono o implante antes de comenzar la jornada escolar.
- Hablar cuando el alumno tenga contacto visual y evitar hacerlo si hay mucho ruido, ya que dificulta la inteligibilidad del discurso.

- Situar estratégicamente al alumno en el aula favoreciendo el contacto visual de toda la clase.
- Tener presente que la atención de este alumno requiere de un mayor esfuerzo.
- Corregir al alumno de manera positiva.
- Ser consciente de las limitaciones del alumno sordo y favorecer su desarrollo íntegro proporcionándole las mismas oportunidades que al resto.
- Realizar reuniones periódicas con la familia y profesorado.

Para facilitar la comprensión de la información oral es conveniente:

- Hablar de manera tranquila y vocalizando, sin romper la entonación.
- Utilizar frases sencillas.
- Evitar frases hechas, ya que el alumno entiende el significado literal.
- Apoyar la comunicación oral con la pizarra, escribiendo las palabras clave.
- Utilizar pausas temporales para separar ideas.
- Utilizar recursos visuales (esquemas, dibujos, mapas conceptuales, posters).
- Regular las intervenciones orales del resto de alumnos.

## **4. DESARROLLO**

### **4.1 Proceso metodológico. Análisis de la realidad**

El proceso a seguir para la realización de este trabajo comienza con una profunda búsqueda de artículos y documentos científicos que tratan tanto de la educación emocional como de la discapacidad auditiva, ambas centradas en la etapa de Educación Infantil. En primer lugar, se indaga por separado en ambos temas profundizando en lo más relevante de cada uno para, posteriormente, hacer un análisis de la vinculación existente entre la discapacidad auditiva en niños de Educación Infantil y la educación emocional.

Asimismo, se solicitó una estancia en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Gonzalo de Berceo, situado en la ciudad de Logroño, con el fin de observar a un alumno de 5 años que presenta una discapacidad auditiva severa desde el nacimiento. La estancia abarca del 8 al 11 de abril de 2019.

Para la solicitud de la estancia, primero se tantearon una serie de centros en los que se pudiese llevar a cabo la investigación, como por ejemplo el centro de Isabel Olleta o la

Asociación de Sordos de La Rioja. A través de la Universidad de La Rioja me informaron de la posibilidad de realizar la estancia en el CEIP Gonzalo de Berceo y me puse en contacto con el director del centro al cual le comenté la idea que quería llevar a cabo en el aula: observar al niño con discapacidad auditiva. Este me habló del caso de un alumno matriculado en 3º de EI el cual posee una discapacidad auditiva por lo que habló con la tutora de la clase y me informó que no existía inconveniente en realizar el periodo de observación allí y me facilitó la información previa necesaria sobre el alumno.

La distribución temporal para la observación fue:

- Días 1 y 2: jornada escolar completa (recreo incluido).
- Día 3: observación del alumno en el aula de Pedagoga Terapéutica (PT)
- Día 4: observación de la sesión en que trabajan las emociones en el aula ordinaria.

Además, la profesora de Audición y Lenguaje (AL) externa al centro me facilitó una serie de estrategias comunicativas tanto para captar la atención del alumno como para mantenerla, así como para fomentar su comunicación.

También, previo al periodo de exploración, se elaboró un protocolo de observación, estableciendo una serie de ítems a examinar durante la estancia, que se especificarán más adelante.

Durante la estancia en el centro pude observar al niño tanto en el aula ordinaria -junto con el resto de sus compañeros y la maestra-, como en el aula de Audición y Lenguaje -con la profesora correspondiente externa y la profesora perteneciente al centro, como en la propia clase con la PT.

#### 4.1.1 Sujeto de análisis

Se trata de un niño de 5 años, que cursa 3º curso del 2º ciclo de EI en el CEIP Gonzalo de Berceo, situado en la ciudad de Logroño. Este niño muestra una discapacidad auditiva severa desde su nacimiento y cuenta con un audífono en el oído izquierdo y un implante coclear en el derecho, desde los 3 años. Fue escolarizado desde el primer curso de EI.

Es de origen paquistaní, por lo que cuenta con la dificultad añadida del idioma, el cual todavía no domina, lo que perjudica la comunicación con sus iguales y con el profesorado. En su familia se habla inglés y urdu, lo que conlleva dificultades para su correcto funcionamiento en el colegio.

Este alumno tiene una hermana de 4 años, que también está escolarizada en el mismo centro, la cual habla con facilidad castellano, lo que favorece y ayuda al sujeto a practicarlo y mejorar así las relaciones sociales.

#### 4.1.2 Instrumento

Para llevar a cabo el diagnóstico de necesidades se estableció un protocolo de observación, integrado por una serie de ítems objeto de examen, que se exponen a continuación, divididos en los bloques correspondientes.

### ÍTEMS PARA EL PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

#### **Bloque 1. Reacciones emocionales**

- ¿Cómo reacciona ante un estímulo positivo?
- ¿Y ante un estímulo negativo?

#### **Bloque 2. Gestión de conflictos**

- ¿Qué hace si un compañero le pega?
- ¿Cómo reacciona si no sabe contestar a una pregunta?
- ¿Cómo actúa si quiere pedir algo?
- ¿Qué hace si algún compañero intenta ayudarle?
- ¿Qué ocurre si no sabe hacer algún ejercicio?

#### **Bloque 3. Habilidades de relación**

- ¿Se lleva bien con sus compañeros de clase?
- ¿Entabla conversación con estos?
- ¿Habla con la profesora?
- ¿Muestra sus sentimientos con ellos?
- ¿Cómo se relaciona con la PT? ¿Y con la AL?

#### **Bloque 4. Comportamiento a la hora del recreo**

- ¿Se relaciona con sus compañeros de clase?
- ¿Juega con alguien? ¿O él solo?
- ¿Se le ve feliz?
- ¿Habla/juega con otros alumnos que no sean de su clase?
- ¿Habla con los profesores encargados del patio?

#### **Bloque 5. Actitud de los compañeros hacia el alumno**

- ¿Juegan con él?
- ¿Mantienen conversaciones con él?
- ¿Le ayudan si muestra alguna dificultad?
- ¿Se ríen de él?

*Figura 3.* Ítems para el protocolo de observación.

#### 4.1.3 Interpretación de resultados

##### **1. Reacciones emocionales.**

En cuanto a las respuestas emocionales se ha podido observar que el alumno, en la clase ordinaria, no muestra especialmente sus emociones. Cuando hay un estímulo positivo, por ejemplo, hacer bien los ejercicios que ha mandado la profesora, muestra alegría e

incluso verbaliza esa emoción (“¡¡Sí!!”). Si se da una situación negativa no muestra apenas la emoción, si algún ejercicio no le sale vuelve a intentarlo hasta conseguirlo.

## **2. Gestión de conflictos.**

En el periodo de observación no se dieron apenas situaciones conflictivas, pero sí pude observar alguna y cómo reaccionaba el sujeto en estos casos. La primera reacción es impulsiva y a veces “violenta”, llegando incluso a dar un golpe a otro compañero con la mano. Además, si tiene algún problema con uno de sus compañeros se acerca a la profesora para contarle lo que ha pasado.

Si quiere pedir algo tiende a expresarse únicamente con gestos, señalando aquello que quiere, sin usar el lenguaje oral; la profesora procura que verbalice todo aquello que quiera comunicar para favorecer la comunicación oral.

Si no sabe realizar algún ejercicio, en vez de pedir ayuda a la profesora o incluso a alguno de sus compañeros, mira lo que están haciendo sus compañeros de al lado y hace lo mismo que ellos, sin saber si está bien o no. Hay veces que no admite que le ayuden, prefiere hacerlo él mismo, aunque por lo que pude observar creo que depende de quién se ofrezca a ayudarlo, ya que hay compañeros con los que se lleva mejor y otros con los que no porque tienden a reírse de él o a decirle lo que tiene que hacer.

## **3. Habilidades de relación.**

Es un niño que no se relaciona especialmente con sus compañeros, puede ser a causa de su discapacidad o por el descontrol que tiene con el idioma. En ocasiones, establece relación con alguno de sus compañeros, pero de manera escueta. Hay diferencia según los compañeros, ya que con algunos de ellos entabla más relación que con otros porque estos hacen más esfuerzo en relacionarse con él. El alumno parece que se siente inferior a sus compañeros y se aísla en algunas ocasiones.

Con la profesora del aula se muestra agradable y existe una buena relación entre ambos.

Con la PT y la AL tiene una relación más cercana, se le ve más abierto y muestra más sus emociones. Considero que esto se debe a que, al estar él solo con ellas se siente más cómodo y no cohibido de expresar lo que siente. Tiene una atención individualizada y eso ayuda a que se muestre tal y como es, ya que se siente más protagonista y eso le motiva.

#### **4. Comportamiento a la hora del recreo.**

En la hora del patio el sujeto solamente se relaciona con su hermana pequeña. Juega con ella y va siempre detrás de ella. Se le ve contento. No mantiene conversación con nadie más, ni con sus compañeros de clase ni con el resto de alumnos; tampoco con los profesores que se encuentran ahí.

#### **5. Actitud de los compañeros hacia el alumno.**

Los compañeros son conscientes de que tienen un compañero que tiene dificultad para oír. Cuando le hablan lo hacen en un tono alto o incluso acompañan la verbalización con pequeños gestos que facilitan la comprensión del lenguaje oral. En ocasiones muestran rechazo hacia el sujeto y le tratan de forma diferente al resto.

Como en cualquier situación, todo depende de la relación que tengan con el alumno. Hay compañeros que se llevan mejor con él y procuran prestarle la mayor ayuda posible, además de conversar con él como con cualquier otro compañero. Pero sí observé que hay otros compañeros que se ríen de él y no tienen una buena relación.

#### **4.2 Pautas de intervención educativa**

La idea de propuesta de intervención es la elaboración de unas guías informativas y orientativas dirigidas a las familias, al profesorado del centro, incluso al propio alumnado para mejorar la inclusión del alumnado con déficit auditivo tanto en el aula ordinaria, como en los contextos escolares, familiares y sociales.

Las guías para profesores y familias se han plasmado en forma de tríptico, siendo un modelo claro y llamativo para favorecer la captación de la información relevante sobre el tema tratado.

Para la intervención con el alumnado se ha diseñado un decálogo de inclusión a seguir por todos.



Figura 4. Tríptico profesorado carátula.



Figura 5. Tríptico profesorado central.





Figura 6. Tríptico familia carátula.



Figura 7. Tríptico familia central.



Figura 8. Decálogo de la inclusión para el aula de Educación Infantil.

## 5. CONCLUSIONES

La revisión de literatura científica sobre los temas principales a tratar ha permitido clarificar conceptos relacionados con las emociones y con la discapacidad auditiva, ya que se ha profundizado en ambos conceptos, relacionándolos con el ámbito de la educación. Por otro lado, ha posibilitado vincular la educación emocional con el perfil del alumnado con discapacidad auditiva, pudiéndose concluir que el ámbito emocional tiene una elevada repercusión en el desarrollo integral de este colectivo.

Así, demostrada la gran incidencia de las emociones en el alumnado con déficit auditivo, se constata que la educación emocional es una dimensión cardinal en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los primeros años de escolarización, para favorecer, desde el primer momento, la correcta evolución de este colectivo.

Las emociones forman parte de la persona desde el mismo nacimiento y es importante que los niños, desde pequeños, aprendan tanto a gestionar sus propias emociones como a expresarlas. La educación emocional contribuye al desarrollo integral del individuo y debe comenzar desde el nacimiento, siendo este un objetivo principal del sistema educativo. Se resalta la importancia de las competencias emocionales que, según Bisquerra (2008), serían un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes precisas para comprender, expresar y regular las emociones.

La deficiencia auditiva constituye una pérdida en la audición que afecta a la comprensión del lenguaje oral. Aunque esta discapacidad no ofrece un perfil universal, es siempre importante facilitar el aprendizaje del alumnado diagnosticado y, sobre todo, tener en cuenta su entorno, dado que es necesario aunar esfuerzos y caminar todos los agentes implicados en la misma dirección. Por ello, se deberá ofrecer información y recursos al profesorado, así como prestar ayuda a la familia, pues en ocasiones no sabe cómo sobrellevar la situación de tener un hijo con discapacidad auditiva.

Se ha indagado en la lengua de signos, que es la lengua natural que utilizan las personas con discapacidad auditiva para comunicarse de forma gestual, concluyendo que hay diversidad de argumentos sobre su influjo en la educación del alumno, habiéndose encontrado coincidencia generalizada, entre los estudiosos de este tema, en sus beneficios para el desarrollo integral del niño con discapacidad auditiva, si bien no debe dejarse de lado la lengua oral y escrita de su entorno.

El estudio de un caso ha posibilitado registrar, de forma sistemática, patrones de comportamiento emocional durante un periodo de observación. Los resultados coinciden con las conclusiones de los estudios que ocupan las bases teóricas de este trabajo, lo que ha posibilitado diseñar las propuestas educativas, con el objetivo de facilitar el quehacer educativo a los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este colectivo.

Ese resultado adquiere forma de tríptico, para familia y profesorado, y de cartel para el alumnado, que contienen mensajes en primera persona del niño objeto de estudio, con el fin último de favorecer los ámbitos académico, emocional y comunicativo de este colectivo, en el contexto escolar y familiar.

El contenido de estos materiales diseñados se enmarca en la educación inclusiva, pues aunque parte de las necesidades de personas con discapacidad auditiva, no pierde la perspectiva de la inclusión para que todo el alumnado se enriquezca, independientemente de su diversidad. Como futura maestra de Educación Infantil, apuesto por la educación inclusiva, como principal vía para el logro de un desarrollo pleno en el alumnado.

Se apunta como limitación la escasa intervención en el proceso de observación, para una mayor interacción con el alumno y el resto de compañeros. También el no haber comprobado el alcance pedagógico de estos materiales, si bien queda como prospectiva entregarlos el próximo curso al centro que me abrió sus puertas para realizar la estancia y recoger todas y cada una de sus impresiones para realizar una evaluación constructiva del tríptico y el cartel.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, V.M. (2006). Perspectivas en el estudio de la sordera. En V.M. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson, pp. 1-26.
- Alonso, P y Rodríguez, P. (2004). *Dos tutores en el aula*. Cuadernos de Pedagogía, 331, 70-72.
- Bar-On, R.E., & Parker, J.D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assesment, and application at home, school, and in workplace*. Jossey-Bass.
- Bavelier, D., Dye, M.W., & Hauser, P.C. (2006). *Do deaf individuals see better? Trends in cognitive sciences*, 10 (11), 512-518.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis S.A.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro (coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 24-32). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Calderón, R. (2000). *Parental involmment in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development*. Jorunal of deaf studies and deaf education, 5(2), 140-155.
- C.N.S.E. (2007). *Propuestas curriculares orientativas de la lengua de signos española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: C.N.S.E.

- Domínguez Gutiérrez, A.B. y Alonso Baixeras, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectiva y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- D'Urso, V., Trentin, R. (2007). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Laterza.
- Ekman, P. (1972). *Universals and cultural differences in facial expression of emotion*. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* Lincoln: University of Nebraska Press (Vol. 19).
- Giménez, M., Quintanilla, L. (2018). *Desarrollo emocional en los primeros años de vida. Debates actuales y retos futuros*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Hockenbury, D.H. & Hockenbury, S.E. (2007). *Discovering psychology*. New York: Worth Publishers.
- Jiménez Arberas, E. y Díez Villoria, E. (2014). *Terapia ocupacional en un caso clínico de discapacidad auditiva prelocutivo*. TOG (A Coruña) [Revista en internet]. Recuperado de: <http://www.revistatog.com/num22/pdfs/caso2.pdf>
- Lantieri, L., Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L. (3º Edición)
- Llombart, C. (2007). *Tinc un alumne sord a l'aula. Llicencia d'estudis retribuïda*. Departament d'ensenyament: Generalitat de Catalunya.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Martínez Domínguez, B. (2011). *Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25.1), 165-184.
- Mayberry, R. I. (2002). *Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology*. *Handbook of neuropsychology*, 8 (Part II), 71-107.

- Mayer, J.D. & Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey Bass.
- Munerezo, M.D., Montero, C.S., Sutinen, E., & Pajunen, J. (2014). Are they different? Affect, feeling, emotion, sentiment, and opinion detection in text. *IEEE transactions on affective computing*, 5(2), 101-111.
- Pabón, S. (2009). *La discapacidad auditiva. ¿Cómo es el niño sordo?* Revista digital Innovación y experiencias educativas: Granada
- Padilla Góngora, D. y Padilla Clemente, A., (2007). Encontrar el camino para facilitar la comunicación a las personas sordas. En La atención a la discapacidad auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad. 37-68. Madrid. Entha.
- Rodríguez, P. (2006). El bilingüismo en la educación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona: Masson.
- Silvestre, N. (2005). *La comunicación en la escuela inclusiva: la atención al alumnado sordo*. En VV.AA. Actas del Congreso *Guztientzako eskola* (Escuela para todos y todas). Donostia: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 197-216.
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. Studies in Linguistics, Occasional Papers nº 8.
- Torres Monreal, S. (coord.) (2001). *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: Sistemas y estrategias*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring Access to education for all*. París: UNESCO.
- Valdemoros, M.A. y Goicoechea, M.A. (Coord.) (2012). *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Valmaseda, M. y Gómez, L. (1999). *La intervención educativa con los alumnos sordos*. En J.N. García Sánchez (Coord.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Velasco, C. y Pérez, I. (2017). *Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (p. 77-93).
- Vernon, M., & Ottinger, P.J. (1996). *Psychosocial aspects of hearing impairment. Audiologic rehabilitation*, 229-263.
- Villalba Pérez, A. (1996). Desarrollo socioafectivo en el niño sordo. En Villalba Pérez A. y Fernández Mora, J.A. (1996). *Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva* (pp. 17-35). Consellería de Cultura, Educación y Ciencia: Generalitat Valenciana.