



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Discapacidad Auditiva: Propuesta de intervención para el alumnado de Educación Primaria.

Autor/es

ANDREA LÁZARO MARTÍNEZ

Director/es

JULIA PÉREZ SÁENZ

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Primaria

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2020-21



Discapacidad Auditiva: Propuesta de intervención para el alumnado de Educación Primaria., de ANDREA LÁZARO MARTÍNEZ (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

**Discapacidad Auditiva: Propuesta de intervención para el
alumnado de Educación Primaria**

**Hearing Impairment: Proposal of intervention for Primary
Education pupils**

Autor

Andrea Lázaro Martínez

Tutor/es

Julia Pérez Sáenz

Grado

Grado en Educación Primaria [206G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2020/21



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Agradecimientos

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a mi familia y pareja por el continuo apoyo que me han proporcionado a lo largo de toda esta experiencia, no solo en la elaboración de este Trabajo Fin de Grado, sino también durante el desarrollo del Grado en Educación Primaria. Gracias por apoyarme en todas las decisiones que tomo. Ellos han sido muy importantes debido a que siempre que les he necesitado han estado ayudándome.

A su vez no puedo olvidarme de mis amigos, que siempre me han animado. Sin todos ellos, todo hubiese sido más complicado. Gracias por haber sido un respaldo y motivación en el momento de elaborar este trabajo.

Reconocer también la extraordinaria labor de Julia Pérez Saénz, mi tutora en este Trabajo Fin de Grado. Gracias a tus ganas de ayudar, conocimientos, consejos y la gran guía que has sido para mí, he disfrutado y aprendido en el desarrollo de este documento. Siempre estaré agradecida por la oportunidad que me has otorgado al poder realizar este trabajo siendo tú la que me acompañas.

Finalmente, agradecer a la Universidad de La Rioja la posibilidad que nos brinda de estudiar el Grado en Educación Primaria. Gracias por ofrecernos una educación de calidad y que nos prepara adecuadamente a nuestro futuro profesional. También quiero agradecer a todo el profesorado que ha compartido conmigo sus conocimientos y los he aplicado en este trabajo.

Resumen

Debido a que nos encontramos ante un sistema educativo cada vez más inclusivo y diverso, en este documento se presenta una Propuesta de intervención educativa para conocer la Discapacidad Auditiva y saber trabajar con este alumnado en un aula de Educación Primaria.

En dicho documento se muestran unos fundamentos teórico-prácticos en los que además de conocer las distintas clasificaciones de la Discapacidad Auditiva, pautas de identificación en el contexto escolar y familiar, y características psicoevolutivas de estos escolares, se presenta una Propuesta de intervención dirigida a los maestros. En la Propuesta se pueden encontrar distintas actuaciones para llevar a cabo en los diversos entornos que afectan a los discentes con pérdida auditiva. Con ella se pretende dar respuesta al alumnado con Necesidades Educativas Especiales producidas por una Discapacidad Auditiva. Para desarrollar el trabajo se ha realizado un exhaustivo análisis de estudios de diversos autores y especialistas.

Palabras claves: Discapacidad Auditiva, Propuesta de intervención educativa, Educación Primaria, inclusión.

Abstract

As we are facing an increasingly inclusive and diverse educational system, this document presents a proposal for educational intervention to know the Hearing Disability and know how to work with these pupils in a primary education classroom.

This document shows some theoretical-practical foundations in which, in addition to knowing the different classifications of hearing impairment, identification patterns in the school and family context, and psychoevolutionary characteristics of these schoolchildren, a proposal for intervention is presented to teachers. In the Proposal you can find different actions to carry out in the different environments that affect students with hearing loss. It is intended to respond to students with Special Educational Needs caused by a Hearing Disability. To develop the work, an exhaustive analysis of studies by various authors and specialists has been carried out.

Keywords: Hearing Impairment, Educational Intervention Proposal, Primary Education, inclusion.

Índice

1.	Introducción	1
2.	Objetivos	2
3.	Marco teórico	2
3.1.	Conceptualización de la DA.....	2
3.1.1.	<i>Definiciones</i>	2
3.1.2.	<i>Procedimientos de identificación de la DA</i>	4
3.2.	Causas y clasificación de la DA.....	5
3.3.	Cómo afecta la DA al desarrollo psicoevolutivo	6
3.3.1.	<i>Ámbito lingüístico y comunicativo</i>	6
3.3.2.	<i>Ámbito cognitivo</i>	8
3.3.3.	<i>Ámbito socioafectivo</i>	8
3.3.4.	<i>Ámbito motórico</i>	9
3.4.	Del modelo del déficit al modelo de la inclusión.....	9
4.	Propuesta de intervención	11
4.1.	Presentación	11
4.2.	Población.....	11
4.3.	Cronograma.....	11
4.4.	Objetivos de la propuesta	12
4.5.	Metodología	12
4.6.	Diseño	12
4.6.1.	<i>Pautas de identificación en el ámbito educativo</i>	13
4.6.2.	<i>Intervención en el contexto escolar</i>	14
4.6.3.	<i>Intervención en el contexto familiar</i>	20
4.6.4.	<i>Intervención en el contexto social</i>	21
4.7.	Recursos humanos y materiales	21
4.7.1.	<i>Recursos humanos</i>	21

4.7.2. Recursos materiales	22
4.8. Evaluación.....	22
4.8.1. Evaluación de la Propuesta de intervención.....	22
4.8.2. Evaluación del alumnado	23
5. Conclusiones	23
7. Referencias.....	26
8. Anexos	29

1. Introducción

Las personas con Discapacidad Auditiva (DA) son aquellas que tienen una pérdida auditiva total o parcial. Estas pérdidas se miden en decibelios (dB), y se considera que existe una DA cuando la pérdida auditiva es superior a 20 dB. A lo largo de este documento se van a mostrar distintas conceptualizaciones de la DA, los procedimientos de identificación, sus causas, clasificaciones, y cómo afecta al desarrollo psicoevolutivo en los distintos ámbitos del desarrollo (lingüístico y comunicativo, cognitivo, socioafectivo y motórico).

En este Trabajo Fin de Grado aparecen distintas definiciones que han aportado diversos autores a lo largo de los últimos años. Además, se van a explicar diferentes clasificaciones que se realizan en la DA según el momento de aparición, el grado de pérdida, la estructura orgánica afectada y la causa.

Por otro lado, conocer cómo aparece reflejada la DA en las leyes educativas es importante. Por ello, se va a tratar de resumir y reflejar cómo ha sido su evolución dentro del marco legislativo de España, concretamente en el currículo de la etapa de Educación Primaria (EP).

Un aspecto clave de este trabajo es presentar los síntomas de alerta más comunes en los escolares con DA en el aula, en el ámbito familiar y social. En la escuela, se debe prestar atención a las necesidades educativas del alumnado ya que si no se le atiende correctamente algunas dificultades que puede encontrar son: existencia de barreras comunicativas y de acceso a la información afectando a la comunicación con sus iguales y el profesorado, y ocasionándole frustración e incluso desobediencia y, también, mala o poca relación con sus compañeros/as, encontrándose en muchas ocasiones aislado/a.

Por último, la finalidad del presente trabajo es desarrollar una Propuesta de intervención educativa orientada al profesorado generalista de EP para intervenir con alumnado con DA. En dicha Propuesta se muestran las pautas de identificación en el ámbito educativo. En la misma aparecen reflejadas diversas actuaciones e intervenciones que se pueden llevar a cabo en el contexto escolar, con el propio alumnado con DA, en el contexto familiar y social. Además, también se mencionan los recursos humanos y materiales necesarios para poder desarrollar la Propuesta, así como la evaluación que es fundamental llevar a cabo.

2. Objetivos

Los objetivos de este trabajo son los que se presentan a continuación, y han sido clasificados en generales y específicos.

2.1. Objetivos generales

- Conocer e identificar las necesidades educativas que puede presentar el alumnado con DA.
- Diseñar una Propuesta de intervención educativa dirigida al profesorado de EP con alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a DA.

2.2. Objetivos específicos

- Reconocer las señales de identificación de la DA en el contexto escolar y familiar.
- Identificar las características del desarrollo psicoevolutivo en escolares con DA.
- Conocer distintos sistemas de comunicación y ayudas técnicas necesarias para atender a sus necesidades educativas.

3. Marco teórico

3.1. Conceptualización de la DA

3.1.1. Definiciones

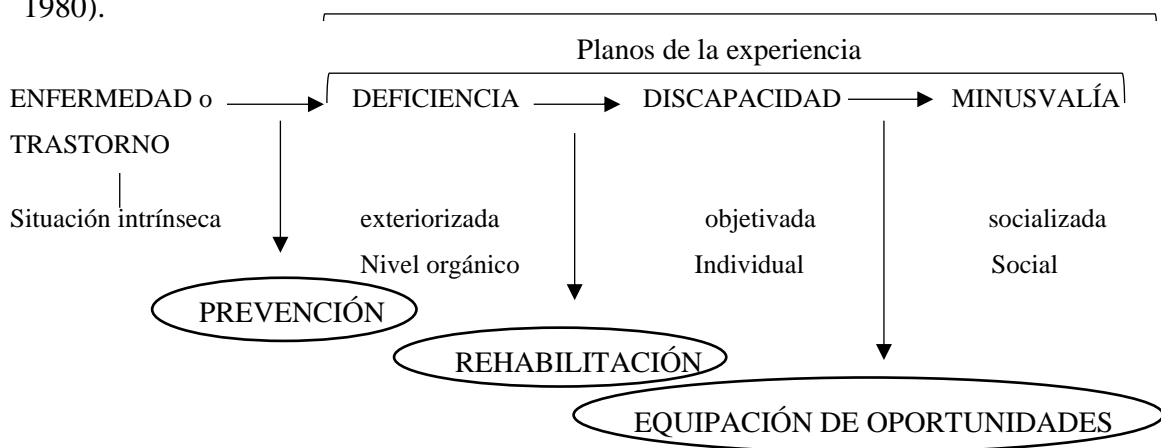
En 1980, la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó un manual bajo el nombre de Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM). Este documento muestra las consecuencias de las enfermedades y cómo repercuten en la vida de los individuos que las sufren, con el fin de que la comprensión de los conceptos mejore la calidad de vida de estas personas. Los términos que aparecen en él y su conceptualización son:

- *Enfermedad*: situación intrínseca que abarca cualquier tipo de trastorno o accidente.
- *Deficiencia*: exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad que se manifiesta en uno o varios órganos y en su funcionamiento, entre las que están incluidas las psicológicas. No se tiene en cuenta el origen de estas anomalías.

- *Discapacidad*: representación de la deficiencia en el individuo y que supone que el sujeto sufra una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en las situaciones consideradas normales para un individuo con sus mismas características. Estas limitaciones provocan que surjan otras dificultades como son las minusvalías.
- *Minusvalía*: todas las dificultades que le surgen a los individuos que sufren una discapacidad o deficiencia, en el momento de establecer sus relaciones sociales en un determinado contexto social.

Figura 1.

La enfermedad y sus consecuencias: Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (OMS, 1980).



En cuanto a la DA, García-Fernández, et al., (2011) indican que tradicionalmente se ha entendido que un individuo con DA tiene dificultades para comunicarse, y que, según el momento de inicio de la pérdida auditiva, la causa o el grado necesita una determinada intervención educativa o médica. Actualmente, se sigue esta línea pero se busca aprovechar los restos auditivos.

Santos, et al., (2006), definen los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía auditiva de la siguiente forma. Con el primero, se refieren a la alteración de los rangos normales a partir de las funciones o estructuras auditivas. Utiliza el término discapacidad para hacer referencia a las limitaciones que provoca la deficiencia al realizar una acción dentro de las capacidades que se consideran normales. En cuanto al último término, minusvalía, lo usan para designar la desventaja que provoca el cambio auditivo y afecta en la vida cotidiana a las comunicaciones.

Tanto en los trabajos de García-Fernández, et al., (2011) como en el de Santos, et al., (2006) mencionan la complejidad que existe al tratar de establecer una definición a la DA debido a la gran heterogeneidad que existe entre los sujetos que la tienen.

La OMS en su manual, Pérdida de audición en la niñez (2016), afirmó que “alrededor del 60% de las pérdidas de audición en la niñez podrían evitarse con medidas de prevención”, y que entorno al 5% de la población mundial sufre una DA y de ese porcentaje un 1% representa a menores.

En el entorno educativo, según Benito (2015), la DA se ha clasificado en dos grandes categorías: hipoacúsicos y sordos. El primer término se refiere a los sujetos que tienen DA porque su audición es incompleta, pero con ayudas técnicas, o incluso sin ellas pueden adquirir el lenguaje oral por vía auditiva, aun sufriendo en algunos casos deficiencias de léxico, estructuración y articulación que se verán más o menos afectadas según el grado de hipoacusia. Con el concepto sordos se refiere a todas las personas que sufren DA y cuya audición no es funcional para su vida cotidiana y, además, no pueden adquirir el lenguaje oral por vía auditiva pero sí pueden hacerlo por vía visual.

3.1.2. Procedimientos de identificación de la DA

Cuando se tienen indicios de que un menor sufre una pérdida auditiva, lo primero que se debe realizar es una evaluación audiológica, que debe ser ejecutada por un otorrino. Esta evaluación sirve para identificar el grado de pérdida y la localización de la lesión.

Amigo (2013) y Claustre, et al., (2010) indican que independientemente de la edad hay que realizar una anamnesis del paciente, una inspección otoscópica, conocer observaciones de los padres y una prueba de impedanciometría. Se deben usar tanto pruebas objetivas (emisiones otoacústicas, impedanciometría o potenciales evocados auditivos de tallo cerebral) como pruebas subjetivas, por ejemplo la audiometría de observación del comportamiento, audiometría verbal, audiometría por juego o audiometría con refuerzo visual (Anexos 1 y 2).

En 2019 la Xunta de Galicia desarrolló un protocolo para la atención educativa al alumnado con DA, en él tratan sobre las señales de alerta en el ámbito familiar. Las organizan por rango de edad y son:

- *0 a 3 meses*: el bebé no emite sonidos monocordes o no reacciona ante sonidos fuertes.
- *3 a 6 meses*: no se orienta hacia la voz del padre o la madre o no hace sonar sonajeros.
- *6 a 9 meses*: no realiza vocalizaciones para llamar la atención.

- 9 a 12 meses: no reconoce palabras familiares.
- 12 a 18 meses: no dice papá o mamá.
- 18 a 24 meses: no conoce su nombre.
- 24 a 36 meses: no entiende órdenes sencillas.
- 3 a 4 años: no contesta preguntas cortas.
- 4 a 5 años: no puede mantener una conversación sencilla.
- 5 a 6 años: no articula correctamente la mayoría de los fonemas.

La Comisión Para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH) afirma que desde el año 2003 en España se realizan pruebas a los recién nacidos, antes de los tres meses, con el objetivo de detectar precozmente alguna alteración o pérdida auditiva. Gracias a esto la detección de alguna anomalía es temprana y como consecuencia la intervención es mucho más eficaz (Anexo 3).

En el Libro blanco sobre Discapacidad Auditiva (2017), muestran diversos indicadores de alto riesgo de sufrir DA en neonatos como son las malformaciones craneofaciales, antecedentes familiares o meningitis bacteriana, entre otras muchas causas. En este mismo documento también aparecen indicadores de alto riesgo de DA en lactantes, algunos de estos indicadores son: uso de fármacos ototóxicos, meningitis bacteriana, sospecha de hipoacusia u otitis persistente.

3.2. Causas y clasificación de la DA

Según la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (2021), conocida como FIAPAS, a la hora de realizar una clasificación de la DA hay que tener en cuenta el momento de aparición, la localización de la lesión y el grado de pérdida auditiva. Según estos factores las consecuencias de la DA en el desarrollo del individuo pueden ser muy distintas. FIAPAS sigue la clasificación realizada por Bureau Internacional de Audiofonología (BIAP), y es la siguiente:

- Según el *momento de adquisición*:
 - Sordera prelocutiva: se produce la pérdida auditiva antes de que se desarrolle el lenguaje.
 - Sordera perilocutiva: la pérdida auditiva ocurre entre los dos y cuatro años, es decir, mientras se está desarrollando el lenguaje.
 - Sordera postlocutiva: se produce la pérdida auditiva cuando el individuo ya ha desarrollado el lenguaje.
- Según la *localización de la lesión* (Anexo 4):

- Conducción o transmisión: alteraciones en la transmisión del sonido a través del oído externo y medio.
- Percepción o neurosensorial: debido a lesiones en la vía nerviosa auditiva o en el oído interno.
- Mixta: la causa es conductiva y neurosensorial.
- Según el *grado de pérdida auditiva*:
 - Pérdidas leves: umbral de audición entre 20 y 40 dB.
 - Pérdidas medias: pérdida auditiva entre 41 y 70 dB.
 - Pérdidas severas: pérdida auditiva entre 71 y 90 dB.
 - Pérdidas profundas: pérdida auditiva que supera los 90 dB.

La OMS (2016) publicó un documento sobre la pérdida de audición en la niñez. Los expertos hablaban de los numerosos factores que determinan cómo va a afectar la pérdida de audición a una persona en particular. Los factores que establecieron fueron los siguientes: edad de aparición (nacen o al poco tiempo sufren la pérdida de audición, o sufren la pérdida cuando tienen adquirido el lenguaje), grado de pérdida de audición (ligera 26-40 dB, moderada 41-60 dB, intensa 61-80 dB y profunda superior a los 81 dB), edad de detección e intervención (cuanto antes se detecte la pérdida auditiva mejor será para el desarrollo del individuo) y el entorno (principalmente contexto social y económico).

García – Fernández, et al., (2011) realizaron una clasificación muy semejante a la presentada por FIAPAS, pero estos dividían más la clasificación según la estructura afectada, y además de las mencionadas en el listado anterior añadían la sordera central, que es producida por lesiones en los nervios auditivos o en sus vías, y la sordera psicogénica, que es aquella en la que la alteración más que ser de tipo orgánico es de tipo psicológico. Estos autores también hablan de sordera unilateral, cuando las alteraciones únicamente afectan a un oído, y de sordera bilateral, cuando las lesiones provocan que ambos oídos estén afectados.

3.3. Cómo afecta la DA al desarrollo psicoevolutivo

3.3.1. *Ámbito lingüístico y comunicativo*

En cuanto al desarrollo del lenguaje y la comunicación, García-Fernández, et al., (2011) aseguran que es muy influyente la edad de comienzo de la pérdida auditiva. Indican que en el caso de que la pérdida se haya producido después de los tres años de edad, al haber adquirido algunas competencias lingüísticas del lenguaje oral y haber

tenido experiencia con sonidos, tendrán un tratamiento logopédico para evitar una regresión de los aprendizajes adquiridos antes de la sordera. En cambio, manifiestan que en caso de que el sujeto haya perdido la capacidad auditiva en el momento del nacimiento o antes del primer año de vida, y por tanto no conocen la estructura del lenguaje, el momento de adquirir el lenguaje se verá más influenciado por otros factores como el grado de déficit, su inteligencia, su contexto familiar, y sobre todo, si ha recibido tratamiento desde el momento en el que se le detectó la DA.

Otro especialista, Conrad (1979), demostró que el grado de pérdida auditiva está íntimamente relacionado con el habla interna, lectura de texto escrito, inteligibilidad del habla y lectura labial. Explica que el desarrollo del lenguaje y comunicación según los distintos grados de pérdida auditiva queda de la siguiente forma: pérdida auditiva ligera (percibe el habla aunque pierde una parte importante y tiene un ligero retraso en el lenguaje), pérdida auditiva media (dificultades para la percepción del habla, necesitará apoyo de especialistas e instrumentos para evitar la falta de comprensión, suele hablar con un tono muy elevado de voz y se apoya en la lectura labial), pérdida auditiva severa (sufrir dificultades incluso para captar gritos, no puede adquirir de forma natural el lenguaje y tiene muchas dificultades en la construcción del lenguaje) y pérdida auditiva profunda (no percibe el habla y tiene mucha dificultad al construir el lenguaje).

FIAPAS (2013), además de mencionar lo mismo que García-Fernández, et al. (2011), añade que una DA también impone al menor limitaciones en la adquisición de competencias metalingüísticas. Además, indican que los niños/as hasta el segundo año de vida se comunican con modalidades no verbales, pasada esta edad los códigos lingüísticos sustituirán a los no verbales. Esto no ocurre en los sujetos con DA, debido a que no pueden adquirir espontáneamente el lenguaje y por tanto impedirá que sustituyan los sistemas primarios de comunicación por el lenguaje.

En el trabajo de Alemán, et al. (2006), consideran que las dificultades de comunicación entre un oyente y un niño con DA hace que muchas veces las conversaciones se resuman a preguntas con respuestas cortas, lo que impide la expansión lingüística de la persona con DA.

Las variables del proceso educativo también son importantes en el desarrollo del lenguaje y la comunicación, ya que una escolarización temprana favorece el aprendizaje del lenguaje.

3.3.2. *Ámbito cognitivo*

Los estudios realizados por García-Fernández, et al. (2011) muestran que el desarrollo cognitivo del individuo depende principalmente, pero no únicamente, de factores como el nivel de inteligencia, estimulación que recibe por parte del entorno educativo y familiar o el grado de déficit auditivo. Las personas con un grado alto de pérdida auditiva pueden presentar un retraso cognitivo si no reciben atención temprana.

En cambio, otros autores manifiestan que una sordera profunda afecta en el desarrollo cognitivo del individuo. El sujeto ve reducido su desarrollo cognitivo por el déficit informativo y esto también le provoca que tenga falta de motivación hacia el aprendizaje. Entre otras características, un sordo profundo tiene dificultades al reflexionar o planificar sus acciones. También padece problemas en la comprensión lectora por su dificultad para la codificación fonológica. El desarrollo cognitivo está íntimamente relacionado con el desarrollo del lenguaje y la comunicación, al no tener desarrollado un lenguaje interior le es difícil el desarrollo y estructuración del lenguaje y pensamiento (García, et al. 2008).

Alemán, et al. (2006) aseguran que las limitaciones en el lenguaje y en la audición provocadas por la DA afecta al desarrollo cognitivo del individuo. Esto se debe porque los niños/as construyen su conocimiento a partir de esquemas mentales que ellos mismos crean gracias a repeticiones orales de experiencias, es decir, el lenguaje y la audición además de ser la clave de la comunicación también son muy importantes en la creación de pensamientos y conocimientos.

3.3.3. *Ámbito socioafectivo*

Como manifiestan varios autores y especialistas en diversos estudios, el ambiente familiar juega un papel muy importante en el desarrollo del menor. Algunos de estos autores son García-Fernández, et al. (2011), indican que la aceptación de la discapacidad por parte de los padres ayudará a las relaciones afectivas de sus hijos/as. También mencionan que muchos tienden a malcriar a los menores por sobreprotección, y lo que se debe encontrar es un punto intermedio.

García, et al. (2008) indican que los discentes con DA en ocasiones muestran comportamientos inadecuados ya que no reciben la totalidad de las normas y eso les provoca desconocimiento. Esta falta de información en ocasiones provoca que el alumnado con DA se muestre egocéntrico, susceptible e incluso impulsivo. Estos autores también manifiestan que en ciertas ocasiones en el seno del hogar familiar tampoco los padres saben transmitirles correctamente las normas, provocando pasividad en los

hijos/as y llegando a ocasionar un desarrollo incorrecto de la personalidad. Muchas veces las muestras de afecto se transmiten oralmente, esto hace que al solo percibir las visualmente ocasionen errores.

Una vez más, otros autores como son Alemán, et al. (2006) indican que los problemas de comunicación del alumnado con DA afectan a su desarrollo social y afectivo. La consecuencia de que el niño/a no reciba la totalidad de la información hace que en muchas ocasiones se sienta inseguro, incomprendido y desconfiado. La dificultad de captar halagos y sentimientos por parte de familiares, o en ámbito escolar por parte del profesorado e iguales provoca que tenga desinterés por las relaciones sociales.

Suárez, et al. (2006) aseguran que una de las claves para mejorar el desarrollo socioafectivo del menor es trabajar con los padres para que sepan gestionarlo, dando mucha importancia a la unidad familiar.

3.3.4. *Ámbito motórico*

El desarrollo motórico, según indican García, et al. (2008), se ve afectado ante la DA en determinadas ocasiones. Las personas con DA debido a lesiones del oído interno sufren alteraciones en su aparato vestibular ocasionando problemas de equilibrio. En el caso de que la DA no sea producida por lesiones en el oído interno no tiene por qué experimentar un desarrollo motórico anormal.

Benito (2015), al igual que otros autores y especialistas, manifiesta que los menores con DA tienen el mismo ritmo de desarrollo en las áreas motoras que los oyentes. En caso de mostrar algún tipo de deficiencia en el desarrollo psicomotor puede ser deambulación, bipedestación o sedestación. Algunas personas sí presentan reacciones tónicas patológicas como problemas respiratorios, cocleares (conllevando a problemas de ritmo), ligero retraso en la marcha y, principalmente, dificultades en la orientación espaciotemporal.

3.4. Del modelo del déficit al modelo de la inclusión

Cuando hacemos referencia a la evolución del concepto de Educación Especial, en gran parte nos referimos a la evolución de las actitudes sociales hacia las personas que sufren algún tipo de discapacidad.

Castejón y Miñano (2011), reflejan en su documento que las primeras señas sobre discapacidad a lo largo de la historia hacen referencia a discapacidades sensoriales. En 1978, en Reino Unido se publicó uno de los documentos pioneros en conceptualizar las NEE, el Informe Warnock. Este informe recoge diversas precisiones y recomendaciones,

una de ellas es que todos los menores tienen derecho a asistir a la escuela, independientemente de si sufren alguna discapacidad. Define al alumnado con NEE como aquel conjunto de niños/as que presentan mayores dificultades en el proceso de aprendizaje frente a menores con su misma edad, por lo que los primeros necesitan una atención más específica con unos recursos educativos concretos.

En 1995, se publicó la propuesta de Ainscow, buscaba la mejora total de la escuela, la promoción del perfeccionamiento de los profesionales que intervienen en la educación, la consideración de la escuela como solución de problemas y la reflexión sobre la propia práctica educativa.

Poniendo el foco de atención en las leyes educativas de España, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) identifica al alumnado NEE como aquel que tiene dificultades para adquirir aprendizajes que son considerados que deben alcanzar por su edad. En esta ley se pone punto final, en cierto modo, a la segregación y exclusión de personas que sufren alguna discapacidad. De esta forma, se comienza a dar importancia a la integración educativa.

Más adelante, con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en este momento se pasa a utilizar el término inclusión. En esta, el título II “Equidad en la educación, cap. I” está dedicado al “Alumnado Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)”. Bajo este nombre se entiende a todo alumnado que requiere una educación diferente a la ordinaria por dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía, necesidades educativas especiales (entre las que se incluyen las discapacidades sensoriales) o por historial escolar.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), fue aprobada en noviembre de 2013. Entre otros aspectos hace referencia a la búsqueda de la normalización e inclusión y asegura la no discriminación e igualdad efectiva. En esta ley, en el título II “Equidad en la educación” desde los artículos 73 al 75 se hace referencia al alumnado ACNEE, dentro de este grupo se encuentran los discentes con DA.

Finalmente, recientemente se ha aprobado la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta nueva ley educativa modifica los artículos relacionados con los ACNEAE, es decir, desde el artículo 71 al 75. Estas modificaciones fomentan la detección

precoz, atención temprana y educación inclusiva, a través de una atención personalizada y centrándose en las barreras que evitan la plena inclusión.

4. Propuesta de intervención

4.1. Presentación

El objetivo principal por el cual se ha realizado esta Propuesta de intervención educativa es querer ayudar al profesorado y futuros docentes a saber atender adecuadamente las necesidades educativas de los niños y niñas con DA, así como saber detectar ciertos signos de alerta de estos ACNEAE y conocer sus características.

Se ha considerado que es fundamental trabajar, además de hacerlo con el propio individuo, en distintos ámbitos que afectan en su desarrollo, como son el educativo, social y familiar, por lo tanto, se detallará también la actuación en esos entornos.

Todas las actuaciones e intervenciones que aparecen tienen un carácter general y se deben adaptar a las características individuales de cada persona y de su entorno concreto.

4.2. Población

Esta Propuesta de intervención está diseñada para ser desarrollada con el alumnado con DA, en cualquier centro educativo durante la etapa de EP. Se dirige a los casos en los que la DA está diagnosticada y también es útil para aquellos casos en los que la pérdida auditiva es temporal (por ejemplo, producida por otitis, cera o moco).

Se podrá llevar a cabo en todos los cursos de la etapa, ajustando las actuaciones que se muestran a continuación a la edad del individuo y también adaptando los recursos al grado de pérdida auditiva. Por lo que, teniendo en cuenta lo recientemente mencionado, es importante conocer los distintos tipos de DA, sus características, los signos de alerta que muestran y las necesidades educativas.

4.3. Cronograma

El cronograma desarrollado está planificado para un curso escolar completo, es decir, desde principios de septiembre hasta finales de junio. Se ha tomado esta temporalización para que la intervención sea más completa y se pueda trabajar en distintos ámbitos que afectan a la persona con DA.

4.4. Objetivos de la propuesta

- Identificar los signos de alerta en el contexto escolar.
- Desarrollar una Propuesta de intervención compuesta de distintas actuaciones de forma que sea útil para el profesorado de EP.
- Conocer las necesidades del alumnado con DA en el contexto escolar, social y familiar con el fin de darles respuesta.
- Dar a conocer al profesorado los distintos recursos, instrumentos y herramientas que pueden emplear en sus aulas para atender al alumnado con DA.

4.5. Metodología

Los planteamientos metodológicos y didácticos empleados en el aula deben buscar la participación y motivación del alumnado. Estos se ajustarán al grado de pérdida auditiva, a las características evolutivas tanto cognitivas como lingüísticas, a la edad y a su interacción con los contextos que afectan a su desarrollo.

Las actuaciones que se proponen en esta Propuesta siguen metodologías basadas en el trabajo colaborativo, en el que los grupos estén formados de forma heterogénea, fomentando la tutoría entre iguales y trabajando el aprendizaje por proyectos.

Es esencial que se promueva una metodología activa en la que intensamente se esté trabajando y utilizando material visual. Gracias a esto, además de despertar el interés de todo el alumnado al incorporar el factor visual ayudamos a la inclusión y no creamos una barrera de comunicación y acceso al aprendizaje e información.

4.6. Diseño

En este apartado se muestra el conjunto de actuaciones desarrolladas para llevar a cabo en los distintos contextos que afectan al alumnado con DA, así como pautas de identificación en la escuela.

Para desarrollar esta Propuesta se han utilizado los trabajos y estudios de Rodríguez, et al. (2005), Suárez, et al. (2006), García, et al. (2008), Claustre, et al. (2010), Jáudenes (2010), FIAPAS (2013), FASPASCLM (2014) y el protocolo de la Xunta de Galicia (2019).

4.6.1. *Pautas de identificación en el ámbito educativo*

Generalmente los menores llegan a la escuela con el diagnóstico de DA emitido desde el ámbito médico, pero puede darse el caso de que el escolar tenga un déficit auditivo que provoque una pérdida temporal y no se haya detectado anteriormente.

Existen varios signos de alerta en el ámbito escolar, y algunos de ellos son:

- No responde las preguntas que se le formulan.
- No entiende explicaciones sencillas.
- Ante órdenes del profesorado mira al resto de escolares.
- Su lenguaje es ininteligible y no progresa.
- Pierde la atención con facilidad, especialmente en actividades con un alto componente verbal.
- No participa en actividades grupales.
- Tiene dificultades para recordar las indicaciones del profesorado.
- Presenta un bajo rendimiento e incluso retraso escolar.

En numerosas ocasiones, cuando no está detectada la pérdida, tanto el profesorado como los familiares creen que el menor presenta otras dificultades asociadas a problemas de conducta o hiperactividad. A continuación, se van a detallar algunas de las señas de identificación en relación con el desarrollo del aprendizaje, lenguaje, lectoescritura, acceso a la información, y al comportamiento, conducta y participación:

- Desarrollo del *aprendizaje*:
 - o Observa continuamente cómo están realizando las actividades el resto del alumnado.
 - o No memoriza canciones y poemas.
 - o No aprende o le cuesta mucho asimilar conceptos nuevos.
- Desarrollo del *lenguaje*:
 - o Tiene dificultades para aprender una lengua extranjera.
 - o No es capaz de contar una historia.
 - o Su vocabulario es muy pobre.
- Desarrollo de la *lectoescritura*:
 - o Tiene dificultades en la comprensión de textos.
 - o No es capaz de realizar un dictado.
 - o Tiene dificultades para leer y escribir ciertos fonemas.
- Desarrollo del *acceso de la información*:
 - o Confunde constantemente palabras con fonemas similares.

- Siempre gira la cabeza cuando le hablan.
- No participa en asambleas ni explicaciones.
- Respecto al *comportamiento, conducta y participación*:
 - Alumnado muy movido y distraído.
 - Se aíslan de sus compañeros.
 - No participa en juegos grupales.
 - Tienen problemas de comportamiento.
 - Se frustran con facilidad.

4.6.2. Intervención en el contexto escolar

4.6.2.1. Actuaciones a nivel de centro. Uno de los objetivos principales del centro debe ser tener un enfoque inclusivo, por lo que se debe trabajar con toda la comunidad educativa en el respeto hacia cualquier discapacidad. Es muy importante tener en cuenta que atender y educar en la diversidad del alumnado es enriquecedor.

Los aspectos mencionados en este apartado deben aparecer reflejados en el Proyecto Educativo (PE) del centro y también recoger todas las medidas establecidas en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), entre otros agentes, es el encargado de asesorar en su elaboración.

Se deben realizar adaptaciones en el centro con el fin de evitar barreras de acceso a la información, comunicación y aprendizaje entre la persona con DA y el resto de los miembros de la comunidad educativa. Debido a esto algunas medidas que se pueden llevar a cabo es emplear videoportero, señalizaciones y avisos luminosos. El centro educativo puede realizar estas medidas en colaboración con administraciones públicas, instituciones, organismos y asociaciones nacionales o autonómicas.

El centro debe adaptarse al alumnado con DA, por lo que es primordial que conozca las características y necesidades educativas que presentan estos escolares. También son muy importantes las reuniones con las familias, o incluso con el propio sujeto, ya que cada uno tiene unas características determinadas y de esta forma se adaptarán mejor al menor. Por lo tanto, es necesaria una buena coordinación entre los profesionales y la familia.

A pesar de que cada vez es más común que los niños y niñas con DA no empleen Lengua de Signos Española (LSE) sino que usen otras modalidades comunicativas aprovechando sus restos auditivos, si el discente con DA emplea la LSE o está aprendiéndola se debe normalizar el uso de esta como forma de inclusión. En caso de que

emplee la LSE desde el centro se pueden promover cursos de formación a los cuales pueda asistir toda la comunidad educativa, y se pueden emplear aplicaciones para ordenadores o tablets.

Es muy importante que desde el colegio se colabore con organizaciones y asociaciones que buscan la inclusión de este alumnado, como es el caso de FIAPAS o la Asociación de Personas Sordas de La Rioja (ASRioja). Además, estas organizaciones pueden ayudar al centro a dotarlo de los recursos necesarios y formar al profesorado y personal no docente. El centro contará con maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), y colaborará con el EOEP para ayudar al alumnado a desarrollar sus capacidades.

Cabe destacar que se debe coordinar con las instituciones correspondientes. En este caso se está realizando en la Comunidad Autónoma de La Rioja, por lo que el centro debe mantener una buena coordinación y comunicación con el Servicio de Diversidad, Convivencia y Participación Educativa de la Consejería de Educación.

En las actividades realizadas en el centro educativo hay que tener en cuenta qué ayudas técnicas y visuales se deben emplear según la estancia en la que se desarrollen, ambas son técnicas auxiliares (Anexo 5). Las ayudas técnicas auditivas sirven para mejorar la calidad de información que perciben por sus prótesis, se busca mejorar las condiciones acústicas de las aulas. Mientras que las visuales son los paneles informativos y avisos luminosos colocados en el centro para facilitar el acceso a toda la información; materiales informáticos basados principalmente en la percepción visual y el movimiento, que también aumentan la motivación del alumnado; sistemas de subtítulos en directo; videos subtítulos.

4.6.2.2. Actuaciones a nivel de aula. El docente tutor del grupo en el que haya un escolar con DA debe tener en cuenta ciertos aspectos como conocer el sistema de comunicación del discente, las ayudas técnicas que necesita y determinadas estrategias. Igual de informados deben estar todos los maestros/as que le impartan docencia en el aula.

El aula debe estar dotada de los siguientes *productos de apoyo*:

- Bucles o aros magnéticos.
- Equipos de Frecuencia Modulada (FM).
- Ayudas y recursos visuales.

El profesorado también tiene que seguir ciertas *estrategias en sus explicaciones*:

- Mientras habla, no dar la espalda al alumnado.
- Mantener el contacto visual con el escolar con DA cuando habla.

- Parar la explicación si el alumno/a con DA no le está mirando.
- No situarse con la luz de las ventanas a la espalda ya que no le podrá ver adecuadamente.
- Si usa la pizarra tiene que escribir primero en ella y después explicarlo.
- Al comienzo de la clase escribir en la pizarra un esquema de lo que se va a trabajar.
- Usar ilustraciones en las explicaciones.
- Utilizar gestos faciales y corporales para captar la atención.

Estrategias organizativas que se pueden realizar en el aula:

- La clase debe estar alejada del aula de música, del patio y la calle.
- El aula debe evitar la coincidencia de frecuencias entre los aparatos tecnológicos de distintas clases.
- No situar al discente con DA cerca de las ventanas y puertas, por el ruido.
- Buena visión frontal a la pizarra.
- Situar al alumnado en forma U para que el escolar con DA tenga una visión general de todos los compañeros/as, así podrá percibir información a través de la lectura labial, visual y sus restos auditivos (Anexo 6).

Otras estrategias:

- En caso de cambio de horario o realizar una excursión avisar al alumnado con antelación.
- Colocar pegatinas en el suelo si el aula está organizada en zonas de trabajo, así sabrá donde situarse según la actividad que se va a realizar.
- Colocar fieltro en sillas y mesas para evitar ruido al moverlas.

Al alumnado con DA le suele costar asimilar y entender las normas del aula, debido a esto es necesario que las reglas estén formuladas positivamente, con apoyo visual y en LSE (si la emplea). También deben estar en carteles llamativos a la vista de todos y reflejar únicamente las reglas más importantes.

En caso de que el escolar con DA no sepa leer o esté en el proceso de aprendizaje, en determinadas actividades además de darle una hoja con instrucciones se le debe explicar con la modalidad comunicativa que emplee. Según el grado de pérdida auditiva, si este es elevado, lo más recomendable es que haya un maestro/a de apoyo dentro del aula.

También es muy importante que se fomente el respeto entre los iguales. Los compañeros del alumno/a con DA pueden participar en la intervención educativa de forma

que se sientan un agente más en el desarrollo de la misma. Por ejemplo, puede servir de guía al menor los primeros días o ayudarlo en ciertas actividades que tienen un componente verbal.

Al alumnado, principalmente en los primeros cursos, les resulta complicado comprender que un igual sufre DA. El profesorado es el encargado de sensibilizar a los escolares con el fin de potenciar la empatía y para conseguirlo se pueden realizar diversas dinámicas. Además de sensibilizar también se busca que todos conozcan y comprendan la DA. Los recursos que se van a presentar son videos, cuentos y juegos desarrollados por FIAPAS u otras asociaciones similares. Con estos recursos se trabajarán las distintas dinámicas grupales (Anexo 7).

4.6.2.3. Actuaciones con el alumnado con DA. El alumnado con DA necesita adaptaciones de acceso dependiendo del grado de pérdida. Acudirá con el maestro especialista AL varias veces por semana, y también es recomendable que acuda al logopeda en un gabinete externo. En estas sesiones pueden trabajar vocabulario y conceptos que se tratarán o se hayan trabajado recientemente en el aula.

Un aspecto muy importante en la intervención educativa es evitar la barreras comunicativas y de acceso al aprendizaje para intentar que se desarrolle igual que los oyentes. Con esto se busca que alcance los mismos objetivos educativos que sus iguales.

Según el nivel de desarrollo cognitivo y lingüístico se tendrá que utilizar un plan de trabajo u otro. El alumnado con DA cuyo desarrollo cognitivo y lingüístico sean acordes a la edad podrá acceder a la información y aprendizaje precisando únicamente del empleo de recursos y estrategias. Con este alumnado es importante trabajar tanto las habilidades discursivas orales y escritas como el desarrollo de su autoconcepto y progreso de la autonomía. Mientras que los escolares con cierto retraso en el desarrollo lingüístico, además del uso de recursos y estrategias que eviten que la pérdida auditiva sea una barrera para el aprendizaje, habrá que proporcionarles más oportunidades de aprendizaje y comunicación con expertos que les ayuden a avanzar en sus aprendizajes. Asimismo, se incidirá en la lectoescritura, y en procedimientos como la resolución de problemas, planificación del estudio, etc. Por otro lado, podemos tener un discente con DA cuyos niveles de desarrollo cognitivo y lingüístico sean muy bajos. Habrá que planificar acciones educativas específicas con el objetivo de mejorar sus capacidades comunicativas tanto de comprensión como de desarrollo del lenguaje. También habrá que garantizar su acceso al aprendizaje e información en el aula, para ello, desarrollaremos acciones educativas específicas que favorezcan su aprendizaje y las relaciones con los iguales.

En esta Propuesta se fomenta la participación en el aula ya que le ayudará a mejorar su desarrollo lingüístico. Para trabajarla, podemos facilitarnos de ciertos recursos como son agendas, plannings y diarios individuales y de aula. En los primeros cursos de la etapa estos recursos estarán dirigidos por el profesorado, mientras que en los últimos cursos de la etapa se busca que el propio alumno sea capaz de organizarse, fomentando así su autonomía.

Es muy importante trabajar con estos escolares el conocimiento del mundo, así como su hábitos de convivencia y autonomía. Hay que preparar a este alumnado a la realidad que se van a encontrar fuera del aula y de su hogar, que sean capaces de saber estar e interaccionar con la sociedad. Además, desde el colegio también se les ayudará a trabajar su autonomía, con el fin de que la pérdida auditiva no les produzca desventajas y sean capaces de realizar acciones de la vida cotidiana sin limitaciones.

Actualmente existen numerosos recursos para llevar al aula, entre otros se encuentra una página web muy útil desarrollada por la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) destinada a los docentes, alumnado y familias, bajo el nombre de “LSE en el aula”. En esta plataforma digital encontramos numerosos contenidos educativos en LSE, organizados tanto por edades en las etapas de Infantil y Primaria como por áreas curriculares.

Los docentes tutores también deben conocer los distintos tipos de *ayudas técnicas* que puede usar el alumnado con DA:

- *Prótesis auditivas*: audífonos e implantes cocleares. Ambos mejoran el acceso al sonido y lenguaje. Los audífonos son implantes externos y amplifican los sonidos del habla y el entorno, se usan en pérdidas auditivas leves y moderadas, en niños/as se usan de tipo retroauricular, intraauricular o intracanal CIC. Los implantes cocleares son prótesis internas y externas que se emplean en personas con sordera profunda bilateral, transforman en energía eléctrica el sonido y actúa sobre el nervio auditivo.
- *Equipo de frecuencia modulada (FM)*. Complementario a prótesis y ayuda a mejorar el aprovechamiento de los restos auditivos. Reduce el ruido ambiental por lo que es muy útil en las aulas.
- *Bucle magnético*. Transforma en ondas magnéticas la señal sonora.

Desde el aula se tiene que trabajar con la modalidad comunicativa que emplee el discente, y pueden ser:

- *Oralista*. Se aprovechan los restos auditivos y no se emplea ningún tipo de signo manual. Frecuente en menores con implante coclear.
- *Palabra Complementada*. Complementar la lectura labial con gestos con la mano, posibilita la percepción del habla por medio de la vista (Anexo 8).
- *LSE*. Comunicación a través de gestos, es una lengua viso-gestual (Anexo 9).
- *Comunicación Bimodal*. Se usa un sistema comunicativo oral pero también se acompaña de signos, la mayoría tomados de la LSE.

En cuanto a las materias curriculares, hay que tener en cuenta que puede encontrar algunas dificultades y pueden ser:

- *Lengua castellana y literatura*. En esta área habrá diferencia si la sordera es prelocutiva, perilocutiva o postlocutiva. El alumnado con sordera de los dos últimos tipos serán los que menos dificultades presenten. Es útil desarrollar gestos de recuerdo, alfabeto dactilológico o palabra complementaria.
- *Matemáticas*. Los escolares con DA sufren un ligero retraso en la asimilación de nuevos conceptos matemáticos y en la realización de tareas matemáticas frente a oyentes. La explicación se debe realizar a todo el alumnado al mismo tiempo, pero después hay que acercarse al escolar con DA y realizarle una explicación más breve. Cuando se trabaje con materiales es importante dejarle que los manipule. Tienen más dificultades en la resolución de problemas matemáticos en los que implican comprensión de texto.
- *Ciencias Sociales y Naturales*. En esta asignatura se recurre frecuentemente al visionado de videos, es importante que tengan subtítulos y el ritmo no sea muy rápido para que pueda seguirlo. También se suelen realizar excursiones o experimentos, el escolar con DA debe conocer toda la información antes de realizar cualquier actividad ya que si no podría sentirse desubicado.
- *Lengua extranjera*. Dependiendo del grado de pérdida auditiva se adaptará esta materia curricular.
- *Educación musical y danza*. Las dificultades en esta área son más evidentes cuando tienen menos restos auditivos. Los niños con DA suelen tener restos auditivos, y detectan mejor las frecuencias graves, a través de estas podemos transmitirles el ritmo y entonación. Respecto a la danza suelen tener problemas para seguir un ritmo por lo que tendrán que ser sencillos. Se les enseña un ejemplo y después con uno o varios compañeros guías lo realizan.

- *Educación Física.* El alumnado con DA puede sufrir dificultades en movimientos simultáneos, coordinación locomotriz, equilibrio, velocidad de reacción, en el equilibrio estático y dinámico. Educación Física le ayuda en su desarrollo físico y emocional.
- *Educación plástica y visual.* En caso de que se tengan que seguir unos patrones para una actividad, dándole instrucciones claras y viendo el resultado puede realizarlo. Si tiene que seguir varios pasos, por ejemplo para una manualidad o un proyecto, además de darle las instrucciones verbalmente se le entrega una hoja en la que aparezcan reflejadas.

4.6.3. Intervención en el contexto familiar

La forma de actuación por parte de la familia es importante en el desarrollo favorable de la competencia lingüística y comunicativa, así como en otras destrezas y habilidades sociales como el fomento de la autonomía y la interacción social.

Es necesario trabajar desde el centro educativo con la familia para que estimule y potencie las capacidades del menor. Frecuentemente, los padres tienen sentimientos de culpa y tienden a sobreprotegerle, el orientador/a del EOEP puede ayudarles y trabajar con ellos para mejorar estos aspectos.

Como se ha indicado anteriormente es muy importante que desde el colegio y los profesionales que trabajan con el alumnado con DA exista una buena comunicación con la familia. Para mantener la coordinación y colaboración entre profesorado y familia se recomienda realizar entrevistas periódicamente.

Antes de comenzar el curso es necesario que se establezca una entrevista con la familia y participarán el profesorado del escolar y el EOEP. Esta es aún más necesaria en aquellos casos en el que el individuo con DA inicia EP, esto se debe a que cambian las dinámicas de las clases, los entornos,... El objetivo de esta primera entrevista es conocer qué tipo de comunicación usa el discente, cómo funcionan sus prótesis, conocer características relevantes del sujeto y establecer un plan de trabajo entre familia y colegio para el curso (Anexo 10). También puede ser útil realizar otra entrevista en la que participe el menor.

Para obtener buena información es conveniente que se establezca un ambiente cómodo y distendido, que sea una entrevista no un interrogatorio, ya que la familia se podría sentir ofendida. En esta primera reunión también se tratará con los padres que su hijo/a tendrá un igual que actuará como guía las primeras semanas del curso.

En las próximas reuniones de seguimiento, habrá intercambio de información y se presentarán modificaciones en el plan de actuación, nuevas propuestas, etc. También se tratarán todas las medidas que se tomen con relación al menor o que le afecten, como cambio de horario, actividades, excursiones,... Asimismo, se les informará si trabajan con organizaciones como FIAPAS.

4.6.4. Intervención en el contexto social

El centro educativo debe mantener contacto con distintas organizaciones que trabajan con personas con DA, como FIAPAS o ASRioja, colaborar con la Consejería de Educación de La Rioja y el Ayuntamiento de Logroño (o las instituciones correspondientes a la CCAA en la que se esté desarrollando la Propuesta).

Desde el colegio también se debe mantener contacto con centros de ocio a los que puede acudir el menor con DA para trabajar coordinadamente. Por ejemplo, si el escolar con DA acude a una Ludoteca, se debe mantener al menos una reunión para explicarle técnicas de trabajo que pueden utilizar con el discente así como orientarles en la realización de ciertas actividades. Además, estos espacios de ocio también aportarán al colegio mucha información respecto a cómo es la relación con otros niños/as y su autonomía, pudiendo reforzar estos aspectos desde la escuela.

También se puede mantener contacto con espacios culturales del entorno del centro educativo, como pueden ser salas de exposiciones, museos o bibliotecas. El fin principal es que en estos espacios se eviten las barreras comunicativas y de acceso a la información así el alumno/a puede acudir y no sentirá exclusión. Además, se podría realizar alguna salida escolar a estos lugares y ya sabrán como actuar.

Es recomendable que los espacios mencionados estén dotados de recursos y ayudas técnicas, tanto en sus páginas web como en el propio lugar, que eviten las barreras comunicativas y de acceso a la información. Para que las personas con DA sepan que disponen de esos recursos deben emplear unos símbolos determinados (Anexo 11).

4.7. Recursos humanos y materiales

4.7.1. Recursos humanos

- *Equipo directivo.* Organismo encargado de la parte administrativa de la Propuesta y también de aprobarla. Debe incluir la Propuesta en el PE y PAD.
- *Profesorado tutor.* Uno de los agentes más importantes. Es el encargado de diseñar y modificar la Propuesta junto al profesorado especialista. Es muy

importante su figura ya que además de implementarla también debe detectar posibles necesidades en el desarrollo. Es el encargado de la evaluación.

- *Profesionales de asociaciones.* Intervienen tanto dentro del aula como en la formación del profesorado. Además de aportar recursos técnicos, explican y ayudan a utilizarlos adecuadamente. También pueden disponer del servicio de intérprete de signos.
- *Profesorado de apoyo.* Maestros/as generalistas que intervienen en el aula como apoyo al alumno/a con DA.
- *Profesorado especialista.* Maestros/as PT y AL del colegio. Refuerzan el aprendizaje del alumnado con DA atendiendo a sus características de desarrollo y aprendizaje.
- *Servicio de orientación del equipo de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP).* Está formado por el orientador, educador social y Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad. Ayudan al tutor, equipo docente y a la propia familia. Este equipo asesora en la elaboración de la PGA.

4.7.2. Recursos materiales

En el Anexo 12 aparecen fotografías de recursos materiales y fotografías de ayudas técnicas que se pueden emplear en la intervención educativa.

4.8. Evaluación

En este punto, se evaluará tanto al alumnado con DA como a la Propuesta en sí y los agentes encargados de su puesta en práctica. Se realizarán distintos momentos de evaluación: inicial-diagnóstica, continua-formativa y final-sumativa. También se emplearán diversas herramientas como rúbricas, listas de control, registro anecdótico y escalas de apreciación.

Se debe tener en cuenta que las evaluaciones que se muestran a continuación tienen un carácter flexible y se deben adaptar a las características del alumnado.

4.8.1. Evaluación de la Propuesta de intervención

Se considera que el mejor instrumento de evaluación para la Propuesta es una rúbrica (Anexo 13). Según los resultados obtenidos se pueden realizar modificaciones con el objetivo de mejorar las futuras implementaciones. Con esta herramienta se evaluarán tanto los distintos aspectos que han influido en el desarrollo de la Propuesta como las actuaciones empleadas, actuaciones de los docentes, respuesta por parte del alumnado, etc. Esta evaluación se realizará al final del proceso.

También se recomienda que al final del proceso se realice una autoevaluación de carácter final-sumativo, se empleará una escala de apreciación (anexo 14). Está destinada a los agentes implicados en el desarrollo de la Propuesta en el centro educativo, es decir, el profesorado tutor y especialistas.

4.8.2. Evaluación del alumnado

Las tres evaluaciones mencionadas anteriormente, inicial, formativa y sumativa, son imprescindibles para conocer si la propuesta está alcanzando los objetivos. Es muy importante que a lo largo del curso se esté realizando constantemente evaluaciones para conocer el progreso del alumnado y si se deben realizar modificaciones en las actuaciones.

La evaluación inicial consistirá en observar al escolar las primeras semanas en el aula y en sus interacciones, evaluando distintos ámbitos como el comunicativo, habilidades sociales o su autoconcepto. Se realizará a través de una lista de control y se recomienda realizar la misma a inicio de curso, durante y al final. A pesar de que está considerada que es una evaluación inicial, las listas de control de mitad y final de curso mostrarán la evolución del escolar (Anexo 15).

Para la evaluación actitudinal y de comportamiento se emplearán técnicas de observación, concretamente una escala de apreciación (Anexo 16).

En cuanto a la evaluación del grado de adquisición de conocimientos y habilidades en ámbitos comunicativo-lingüístico, ámbito cognitivo y de aprendizaje, y ámbito social y personal se utilizará una rúbrica con diferentes ítems y estarán valorados del 1 al 5. Esta se puede emplear para evaluar en distintas fases del proceso, de esta forma se observará si hay un estancamiento de progresos y hay que modificarla o si la evolución es favorable (Anexo 17).

Otro instrumento de evaluación que se utilizará será un registro anecdótico. Se empleará para anotar determinados sucesos que surjan de manera espontánea y tengan relación con el desarrollo del sujeto (Anexo 18).

5. Conclusiones

Con el paso de los años y la evolución en las políticas educativas nos encontramos ante una educación más inclusiva. Desde mi punto de vista, todo docente necesita saber actuar ante las diversas necesidades educativas. Una de las necesidades educativas que podemos encontrar en el aula es una discapacidad sensorial asociada a la pérdida auditiva.

Por ello, a través de este trabajo se ha tratado de aproximar esta discapacidad y sus características a los maestros de Educación Primaria.

Para crear todos los apartados de este documento he revisado una bibliografía específica y actualizada. Es un Trabajo Fin de Grado en el que se han aportado numerosos especialistas y autores haciéndolo más enriquecedor. A través de ellos se han mostrado distintos fundamentos teórico-prácticos.

Los documentos más completos de los cuales he aprendido y utilizado para desarrollar mi trabajo son los aportados por García-Fernández, et al. (2011), y Claustre, et al. (2010). En ambos aparecen aspectos claves, como características de la DA, características psicoevolutivas en distintos ámbitos, pautas de identificación en diversos contextos o actuaciones para llevar a cabo en el centro educativo, con la familia y con el propio individuo y sus iguales.

También me he guiado mucho de las aportaciones que hacen tanto la OMS como FIAPAS. Los recursos de FIAPAS me han resultado útiles porque es una asociación que trata de facilitar el día a día a las personas con DA (en España), ha desarrollado numerosos manuales para el contexto escolar y, además, aporta recursos que se pueden emplear en la escuela.

Asimismo, un aspecto en el que coinciden todos los autores es la importancia de la detección precoz de ciertas alteraciones o pérdidas auditivas, ya que auguran una intervención mucho más eficaz.

Gracias al estudio realizado y observando las leyes educativas, se ha podido reflejar como ha sido la evolución de la DA en el término legislativo. A partir de esto, todas las medidas propuestas están enmarcadas en las posibilidades de la legislación vigente.

Analizando varios documentos de especialistas y conociendo sus distintos puntos de vista así como intereses, he desarrollado la Propuesta de intervención. De todos ellos he extraído alguna información que me ha parecido relevante. Para la Propuesta he mostrado unos fundamentos teóricos pero al mismo tiempo la he acompañado de propuestas prácticas. Es importante tener en cuenta que está dirigida a maestro tutores, no a los especialistas que trabajarán con el alumno/a.

Dicha Propuesta tiene un carácter flexible y es modificable. Cualquier docente generalista puede recurrir a ella para llevar a cabo una intervención educativa, aunque debe ajustarla a las características de su discente para que la aplicación sea correcta.

Es muy importante que los agentes implicados en las actuaciones educativas sepan qué es lo que tienen que realizar y en qué momento deben actuar, de esta forma ninguno interrumpirá en las actuaciones de otro. Para conseguir éxito en la Propuesta todas las personas que intervienen en ella deben estar correctamente formadas, y tienen que fomentar un ambiente colaborativo y de cooperación entre todos.

Cabe destacar que existen ciertos factores que pueden provocar que no sea correcta la implementación. Principalmente se puede producir por tres causas, la primera es que el profesorado no tenga interés en trabajar con ella, la segunda es que el propio alumnado con DA no se sienta motivado, y finalmente, la tercera es porque no hay buena participación por parte de las instituciones que deben dotar los recursos.

A modo de conclusión, tras la realización de este trabajo he aprendido distintos signos de alerta de la DA en el contexto escolar y familiar, y aspectos que hay que tener en cuenta para trabajar correctamente con el alumnado con DA. Ayudando a que la educación sea cada vez más inclusiva. Igual que no hay una única manera de vivir, no hay una única manera de enseñar.

7. Referencias

- Alemán, N., Ardanaz, J., Muruzábal, D. y Poyo, D. (2006). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria: orientaciones para la respuesta a la diversidad*. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.
- Amigo, M. (2013). La evaluación de la pérdida auditiva en niños. *Logopèdia: revista del Col·legi de Logopedes de Catalunya*, 24, 12-13.
- Benito, L. (2015). La deficiencia auditiva. Identificación de las Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1, 95 – 109.
- Castejón, J. L., y Miñano, P. (2011). La diversidad del alumnado y la educación especial. En Castejón, J. L. y Navas, L. (Eds.) *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*, (pp. 5–34). Editorial Club Universitario.
- Catálogo de Productos de Apoyo (CEAPAT). (2021). Ministerio de Derechos Sociales y Agenda, Gobierno de España. https://sipaceapat.imserso.es/sipa_01/index.htm
- Claustre, M., Gomar, M. C., Palmés, C., y Sadurní, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Graó.
- Comisión para la detección precoz de la hipoacusia (CODEPEH) (2019). *Actualización de los programas de detección precoz de la sordera infantil: recomendaciones CODEPEH 2019*. FIAPAS.
- Comité Español de Audiofonología (CEAF). (2007). *Guía para la valoración integral del niño con discapacidad auditiva*. Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS) (2013). *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. FIAPAS.

Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS). (2021). *FIAPAS*.
<https://www.fiapas.es>

Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). (2021). *CNSE*. <https://www.cnse.es/>

Conrad, R. (1979). *The deaf school child: Language and cognitive function*. Harper Row.

Federación de Asociaciones por la Integración del Sordo en la Comunidad Valenciana
(2017). Libro blanco sobre discapacidad auditiva, Hélix.

Federación de asociaciones de padres y amigos de sordos de Castilla La Mancha
(FASPASCLM). (2014). *Respuesta a las familias de alumnos con Discapacidad
Auditiva*. Centro Regional de Formación del Profesorado, Castilla La Mancha.

García, F. J. y Herrero, J. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades
específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Auditiva*. Consejería
de Educación, Junta de Andalucía.

García-Fernández, J. M., Navas, L. y Lozano, M. (2011). Dificultades del desarrollo y
aprendizaje asociadas a la Discapacidad Auditiva. En Castejón, J. L. y Navas, L.
(Eds.) *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y
primaria*, (pp. 307–338). Editorial Club Universitario.

Jáudenes, C. y Patiño, I. (2010). *Prevención y atención precoz de los problemas auditivos
en edad escolar*. Confederación Española de Familias de Personas Sordas –
FIAPAS.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016). Pérdida de audición en la niñez.
https://www.who.int/topics/deafness/WHD_brochure_ES.pdf

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2011). *Resumen del informe mundial sobre la
discapacidad*.
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1

Pérez, M. E. y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7, 7-27. Doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

Protocolo para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva. (2019). Xunta de Galicia. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.

Rodríguez, M. C. y Rodríguez, A. (2005). *Atención educativa al alumnado con deficiencia auditiva*. Grupo Editorial Universitario.

Santos, V., Zenker, F., Fernández, R. y Barajas, J. J. (2006). Deficiencia, discapacidad y minusvalía auditiva. *Revista Electrónica de Audiología*, 3, 21 – 31.

Suárez, M., Rodríguez, M. C. y Castro, A. (2006). La discapacidad auditiva: impacto en la familia e importancia del apoyo social. *Revista Qurrículum*, 19, 221 – 232.