



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa
actual: Actitudes y formación de Maestros y
Alumnos en cuatro centros educativos de Aragón.

Autor/es

María Pilar Villafranca Asín

Director/es

Marta Liesa Orús

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2016

Índice

| | |
|---|----|
| 1. Introducción y Justificación..... | 5 |
| 2. Análisis de Bases de Datos..... | 6 |
| 3. Fundamentación Teórica..... | 9 |
| 3.1 Evolución Histórica..... | 12 |
| a. Periodo de los Orígenes Remotos..... | 13 |
| b. Periodo de los Orígenes Próximos..... | 17 |
| c. Periodo de Educación Especial Actual..... | 18 |
| 3.2 Aproximación Legislativa en España..... | 20 |
| 3.3 Análisis de la Situación Actual..... | 26 |
| 3.4 Respuesta Educativa en España..... | 28 |
| 3.5 Implicaciones y necesidades en el ámbito educativo..... | 30 |
| 4. Estudio de Investigación..... | 32 |
| 4.1 Introducción y Contexto..... | 32 |
| 4.2 Formulación de las hipótesis..... | 34 |
| En relación a los Maestros..... | 34 |
| En relación a los Alumnos..... | 34 |
| En relación a los Centros..... | 35 |
| 4.3 Participantes o muestra..... | 35 |
| 4.4 Instrumento de evaluación..... | 36 |
| 4.5 Procedimiento..... | 37 |
| 4.6 Resultados..... | 37 |
| Profesores..... | 37 |
| Alumnos..... | 46 |
| 5. Conclusiones..... | 57 |
| 6. Referencias bibliográficas..... | 64 |
| 6.1 Webgrafía..... | 68 |

| | |
|--|----|
| 7. Referencias Legislativas. | 69 |
| 8. Anexos. | 72 |
| 8.1 Anexo 1. Encuestas Maestros. | 72 |
| 8.2 Anexo 2. Encuestas Alumnos. | 76 |
| 8.3 Anexo 3. Resultados Maestros. | 79 |
| 8.4 Anexo 4. Resultados Alumnos. | 83 |
| 8.5 Anexo 5. Entrevista Orientadora Centro de Educación Especial. | 88 |
| 8.6 Anexo 6. Entrevista Orientadora Centro Preferente de Discapacidad Auditiva. | 96 |

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual: Actitudes y formación de Maestros y Alumnos en cuatro centros educativos de Aragón.

- ◆ Elaborado por María Pilar Villafranca Asín.
- ◆ Dirigido por Marta Liesa Orús.
- ◆ Presentado para su defensa en la convocatoria de Febrero del año 2016.

Resumen

El presente Trabajo, pretende por una parte llevar a cabo una aproximación teórica a la evolución histórica de la atención a los alumnos con Discapacidad Auditiva en nuestro país. Y, por otra, realizar un estudio descriptivo de las diferentes modalidades de escolarización y respuesta educativa que tiene en la actualidad el alumnado con estas características, apoyándose en el análisis de cuatro centros de Aragón, dos Ordinarios, uno Preferente de esta discapacidad y otro de Educación Especial, con el fin de valorar las actitudes de alumnos y la formación de los maestros para proporcionar una educación de calidad al alumnado con Discapacidad auditiva.

Palabras clave

Inclusión, Discapacidad Auditiva, respuesta educativa, evolución histórica, competencias del profesorado, actitudes.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

El objetivo del presente trabajo es conocer el panorama actual de la atención al alumnado con Discapacidad Auditiva en el ámbito educativo de Aragón, analizando las diferentes modalidades de escolarización. Los continuos cambios en la enseñanza desde la antigüedad, han supuesto un avance inimaginable a nivel cualitativo y cuantitativo en la atención a las personas con Discapacidad Auditiva en el entorno escolar.

El desarrollo integral de todos los alumnos, es una de las finalidades primordiales de la educación; conocer y atender las características y necesidades individuales de cada alumno, y responder a ellas, es una labor que diariamente llevan a cabo maestros, especialistas, equipos de orientación y atención a la diversidad que impulsan la práctica de una educación inclusiva. Con el fin de llevar a buen término estas actuaciones, debe tenerse en cuenta las características de cada alumno concreto y sus intereses, la particularidad de la sociedad actual, los avances tecnológicos, la formación del profesorado y sus actitudes.

Asimismo, se ha realizado un estudio de investigación sobre la formación y las actitudes hacia los alumnos con Discapacidad Auditiva con la que cuentan los maestros de varios tipos de centros (públicos, privado/concertados, ordinarios, preferentes de Discapacidad Auditiva y específicos de Educación Especial). Del mismo modo, también se ha analizado el conocimiento, conciencia y sensibilización de los alumnos acerca de la Discapacidad Auditiva y su actitud hacia las personas que la padecen; las metodologías que se desarrollan y aplican en las aulas, y los recursos técnicos, materiales y humanos con que cuentan los diferentes centros, con el objetivo de comprobar si se encuentran diferencias entre las distintas respuestas educativas que se ofrecen a los alumnos con Discapacidad Auditiva.

2. ANÁLISIS DE BASES DE DATOS.

Con el fin de efectuar una aproximación al estado de la cuestión se ha realizado un análisis de diferentes bases de datos (Isoc, Teseo, Eric, dialnet, Redined, y Reduc), y se han comparado con el objetivo de comprobar cuáles cuentan con mayor número de resultados. Las bases de datos en las que se ha llevado a cabo esta búsqueda de artículos sobre la respuesta educativa hacia las personas con Discapacidad Auditiva en edades de Educación Infantil y Primaria, publicadas entre los años 2010 y 2015 con el objetivo de que el contenido esté lo más actualizado posible, exponen sus documentos en Inglés y en Castellano.

Las palabras clave utilizadas en la búsqueda, han sido: Discapacidad Auditiva, inclusión educativa, Educación Infantil y Primaria, respuesta educativa, necesidades, y combinaciones entre las mismas.

En ISOC, se ha encontrado una cantidad bastante limitada de documentación, no obstante, permiten la descarga de documentos completos. Los artículos encontrados en esta base de datos, versan sobre la congruencia en la expresión escrita de alumnos sordos en las etapas educativas de Primaria y Secundaria, un análisis de la competencia implicada en el proceso de transcripción de lengua oral a la escritura en estudiantes con estas características, un estudio sobre las estrategias utilizadas por este tipo de alumnado en la creación de textos escritos de manera narrativa, y por último una investigación sobre la aplicación en la educación de personas sordas, de la Lengua de Signos Española. Estos artículos han sido creados por personal de la Universidad de Almería.

Asimismo, la base de datos TESEO, tampoco muestra demasiados resultados. Únicamente se han obtenido dos Tesis Doctorales, una de ellas la titulada: *“Necesidades formativas en competencias estratégicas del profesorado que atiende alumnado con Discapacidad Auditiva”* (Camacho Hermoso, M. C., 2014). Dicha tesis fue facilitada por su autora gracias a la petición, llevada a cabo por escrito, de la directora del Trabajo fin de Grado la profesora Marta Liesa, en base a la cual se obtuvo información relevante para el presente estudio. La segunda, titulada: *“La percepción sobre la inclusión del alumnado con Discapacidad Auditiva en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial en Gran Canaria”* (Mesa Suarez, J. L., 2013).

Aunque no se centre en las etapas de Educación Infantil o Primaria, se ha seleccionado por su campo de investigación, por estar relacionada con la temática de este proyecto.

La base de datos ERIC (Education Resources Information Center), cuenta con numerosos estudios conexos con la temática objeto de estudio. Las palabras clave de la búsqueda han sido "*Hearing impairment and education*", obteniendo artículos de Nigeria, América, Nepal, Botswana, Taiwán, Dinamarca, Australia, Canadá, México, Nueva Zelanda, Zimbabwe, Turquía, China y Minnesota.

Dicha selección de artículos, versan sobre los siguientes temas: estudios sobre las características personales con las que deben contar los profesionales de la acción docente que trabajen con este tipo de alumnado, detección temprana de los niños con algún tipo de pérdida auditiva, estudios comparativos entre alumnos con y sin pérdida auditiva en lo relativo a las habilidades de alfabetización, situación actual de la educación de las personas sordas en Nueva Zelanda, nivel de profundidad en la comprensión lectora de niños con estas características, desarrollo de planes de atención a niños sordos, sordociegos y con problemas de audición en Minnesota, E-learning environment para educandos con Discapacidad Auditiva, entre otros muchos.

En la base de datos denominada DIALNET creada por la Universidad de la Rioja, se han hallado numerosos artículos, y, se han seleccionado los que se encuentran ligados estrechamente al contenido del proyecto. Los artículos seleccionados para la fundamentación teórica de este estudio tratan sobre: la puesta en práctica de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) con alumnos con Discapacidad Auditiva en el aula (propuestas, metodología, materiales, etc.), estudios sobre el desarrollo de la expresión escrita en alumnos con estas características, investigaciones sobre experiencias bilingües (lengua de signos-lengua oral) en la educación del alumnado sordo, una aplicación móvil denominada PCAA que contribuye a la educación inclusiva, investigaciones sobre el uso de la lengua de signos en la educación inclusiva, etc.

En REDINED, red de información educativa que recoge artículos publicados, fundamentalmente, en España, se han seleccionado de la Universidad de A Coruña, Asturias, Murcia, Tenerife y Zaragoza. En su mayoría se puede optar por la posibilidad de descargar los documentos completos, lo cual ha facilitado la revisión y selección de los mismos con el fin de mejorar la calidad de la información que compone el presente trabajo. Se han hallado gran cantidad de artículos relacionados con la temática de la investigación, la selección se ha llevado a cabo restringiendo el tema a palabras clave más concretas, como son: Discapacidad Auditiva y educación inclusiva. Sin embargo, aun limitando el tema se obtenían alrededor de sesenta resultados, por lo que se han clasificado en función del contenido, optando por los más cercanos a la temática del estudio. La información recogida en esta base de datos ha sido la relativa a: las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad, el bilingüismo y el reto que supone para las personas sordas, la atención a la diversidad, calidad y equidad que debe darse en el ámbito educativo, las necesidades educativas de las personas sordas o hipoacúsicas y la respuesta educativa que se les debe proporcionar, los proyectos de innovación e investigación educativa del CEIP Eliseo Godoy “Escúchame con tus ojos” y “Un colegio sin barreras”, las implicaciones de la convención de la ONU en lo relativo a la educación de las personas con Discapacidad Auditiva, la importancia de la accesibilidad en los centros, las TIC como herramienta inclusiva, proyectos de investigación realizados por la SES-UNED (“hacia un modelo de intervención educativa incluyente”), el proyecto y la memoria de ASZA (Asociación de Sordos de Zaragoza y Aragón), estrategias y recursos educativos al servicio de los docentes, la trayectoria del CERMI en el ámbito educativo, entre otras.

Como se puede observar, hay temas recurrentes en todas las bases de datos, como son las TIC y su aplicación didáctica en el ámbito educativo, el bilingüismo “lengua oral” y “lengua de signos” y experiencias que muestran sus ventajas e inconvenientes (tratando la ruptura de barreras de comunicación), necesidades educativas y respuesta a ellas desde la administración educativa y los propios centros, las diferentes metodologías, recursos y ayudas técnicas necesarias para desarrollar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnado con Discapacidad Auditiva, detección y atención temprana de alumnado con estas características, etc.

En la mayoría de bases de datos se han obtenido gran cantidad de artículos que pone de manifiesto que se sigue sin tener clara la perspectiva más adecuada en lo relativo a la educación de las personas sordas, y si la metodología más indicada debería ser la oralísta o la bilingüe. Del mismo modo, se han hallado algunos proyectos de innovación e investigación educativa, muy interesantes, sobre propuestas de actuación y técnicas para desarrollar una acción docente adaptada a las necesidades de los alumnos.

Toda esta documentación obtenida en las bases de datos citadas y otras fuentes revisadas, han servido de sustento para desarrollar la fundamentación teórica del presente estudio de investigación.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Es importante revisar la historia con el fin de comprobar cómo fue el comienzo de la atención educativa al alumno con Discapacidad Auditiva, cuál es el panorama actual, cómo se ha evolucionado en este ámbito y en qué se debe basar la continuación de dicha labor. Por ello, se expone una definición creada por FIAPAS en 1990, una de las definiciones más utilizadas, y posteriormente se presentan las características que tiene este alumnado con el objetivo de llevar a cabo una aproximación a la temática de estudio. Posteriormente, se desarrollará un recorrido histórico y legislativo para profundizar en dicho campo de investigación, y de esta forma examinar su trayectoria.

“La Discapacidad Auditiva se define como 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. Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño y la niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral” (FIAPAS, 1990. En FIAPAS, 2009).

La comunidad sorda, es un colectivo muy heterogéneo, cada persona tiene sus características, tanto físicas (momento de aparición de la Discapacidad Auditiva, resto auditivo aprovechable o ausencia de él, sistema de comunicación, implante o ayudas técnicas, etc.) como en lo relativo al contexto social, emocional y de experiencias vividas.

Por lo que, en lo relativo a la educación, los alumnos con Discapacidad Auditiva tienen sus particularidades, igual que los alumnos oyentes, tienen su ritmo de aprendizaje, necesidades, intereses, fortalezas, debilidades, etc. y es el centro educativo, y el personal docente, el que debe atender todas ellas de la forma más adecuada.

Como bien expone Pilar Alonso en la guía para el profesorado de ASZA publicada en el año 2010, se pueden concretar los elementos que afectan principalmente al área comunicativa-lingüística, cognitiva y psicosocial, y detectar las necesidades existentes en ellas (ASZA, 2010, p. 6).

En general, las implicaciones se producen en torno a la dificultad de acceso a la información exclusivamente mediante el código oral, por lo que es necesario proporcionar un código comunicativo funcional además de la lengua oral. Esta característica afecta del mismo modo al área cognitiva, ya que los alumnos con Discapacidad Auditiva pierden gran cantidad de información expuesta a través de la vía oral, y, a consecuencia de ello, su visión de la realidad y del mundo, puede resultar distorsionada.

En lo que se refiere a la etapa de Educación Infantil, Esteban Torres realizó una investigación centrada en las diferencias existentes entre niños sordos y oyentes en la realización de acciones relativas al recuerdo de cuentos y narraciones (Torres, E., 1986, p. 89), lo que corrobora la afirmación anterior. En este caso, pone de manifiesto que los niños sordos de cuatro a seis años, que han adquirido la lengua de signos desde temprana edad, y los niños oyentes, tienen mayor facilidad en el desarrollo de procesos cognitivos relacionados con el recuerdo de secuencias narrativas de la vida diaria, que los niños que no han desarrollado un extenso nivel lingüístico.

En España, cabe destacar a Álvaro Marchesi, uno de los investigadores más importantes en este campo, el cual ratifica la validez de la lingüística de la lengua de signos y expone que utilizada en el ámbito educativo, favorece el desarrollo cognitivo y su progresión en la escuela:

“Hoy es un hecho admitido que el lenguaje de signos es un auténtico lenguaje, con una estructura gramatical propia y con posibilidades de expresión en cualquier nivel de abstracción. Los estudios sobre la adquisición del lenguaje de signos han comprobado que los niños sordos siguen unas etapas semejantes a las de los oyentes con

el lenguaje oral. Otras investigaciones han puesto de manifiesto que la adquisición temprana del lenguaje de signos no entorpece el desarrollo del habla, sino que incluso favorece la ampliación del vocabulario, la lectura y el rendimiento académico.” (Marchesi, A. 1990, p. 253-254)

La lengua de signos debe estar presente en la vida escolar y familiar del niño con Discapacidad Auditiva, ya que si no es así, es posible que al perder información, su desarrollo cognitivo y emocional se vea afectado.

En una publicación de Marchesi se hace referencia al análisis que lleva a cabo Harris en su tesis doctoral de 1977:

“...Analizó el estilo cognitivo reflexivo o impulsivo de los niños sordos. Comprobó que aquellos niños que han adquirido el lenguaje de signos desde pequeños tienen una manera más reflexiva de enfrentarse a los problemas que aquellos otros niños sordos que solamente se han enfrentado con la lengua oral y que todavía no la han interiorizado suficientemente.” (Marchesi, A. 1990, p.235)

Por ello, deben llevarse a cabo estrategias visuales y proporcionar facilidades para una mayor inmersión en su contexto. Igualmente, se encuentran dificultades a la hora de asimilar determinadas normas sociales, de identidad social y personal, y de interacción, puntos importantes en el desarrollo integral del alumnado, por lo tanto, se les debe dotar de herramientas para su adecuada consecución. Para lograr todos estos aspectos, es fundamental crear en el aula un clima que favorezca la interacción, la confianza, la oportunidad de expresión y recepción de la información de forma autónoma y espontánea. Como exponen Echeita y Simon (2007, p.1124), si se les permite acceder a su entorno social, y su contexto esta sensibilizado con la discapacidad, las personas pueden tener una vida autodeterminada y de calidad.

3.1 Evolución Histórica.

Las personas discapacitadas, desde los primeros periodos de la historia, han sido excluidas por miedo, desconocimiento y rechazo social a la diferencia, sin embargo, junto a los avances científicos, tecnológicos e ideológicos, esta actitud ha ido modificándose hasta el momento actual.

Jiménez, C. (1996 en Cano, R., 2003) expone diferentes etapas en la Historia de la Educación Especial, que las concreta Cano, R. (2003) en tres periodos principales que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- a. Periodo de los Orígenes Remotos, abarca desde la Época Clásica hasta finales del siglo XIX.
 1. Etapa de la Segregación Total.
 2. Etapa de la Segregación Restringida.

- b. Periodo de los Orígenes Próximos, comprendido entre finales del siglo XIX hasta la década de los años setenta del siglo XX.
 1. Etapa de finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX.
 2. Etapa de las Instituciones Especializadas. Desde mediados del siglo XX hasta la década de los años setenta.

- c. Periodo de la Educación Especial actual.
 1. Etapa de la Normalización e Integración.
 2. Etapa de la Inclusión Educativa.

a. Periodo de los Orígenes Remotos.

En la primera etapa de este periodo se encontraban presentes las civilizaciones griega y romana, y el imperio bizantino. La actitud de la población hacia las personas discapacitadas era de desprecio y aislamiento, justificando estas actitudes por motivos místicos o misteriosos, por lo que, cualquier persona que se consideraba “diferente” en algún aspecto, era convertido en mendigo, eliminado (condenado a la hoguera), o mantenía un ostracismo domiciliario.

En el mundo clásico el trato hacia estas personas era similar. Los discapacitados, además de los ancianos e inválidos, eran responsabilidad de sus padres y debido a la presión social y a las constantes situaciones de hostilidad, se veían forzados a sacrificarlos.

En la etapa de la Edad Media se presenta una sociedad estamental (nobleza, clero y estado llano) en la que sólo podían acceder a la cultura y la educación las clases elevadas, mientras que el estado llano debía dedicarse únicamente a labores de campo. La Iglesia fue la primera en proporcionar “atención asistencial” a las personas con algún tipo de discapacidad, creando hospitales y conventos para llevar a cabo estas funciones. Continuaban justificándose estas características con motivos “sobrenaturales”, excepto en el caso de los niños ya que eran considerados como “eternos” o “inocentes”, siendo, por el contrario, consideradas como “poseídas por espíritus malignos” las personas con algún tipo de enfermedad mental o epilepsia, practicándoles exorcismos para salvarles. Arnaiz, P. (2003) e Illán, N. (1996) exponen que “los modelos demonológicos” fueron los más influyentes en las décadas posteriores, por ello su mayor preocupación era confinarles, en ningún caso instruirles o educarles, denominándose a esta etapa “Oscurantismo Psiquiátrico”.

Posteriormente, entre los siglos XVI y XIX, nace la etapa denominada “Naturalismo Psiquiátrico”. Defiende que las causas que producen las singularidades de estas personas, tienen un origen físico o psicológico, y no sobrenatural. Esta etapa se divide en tres periodos:

◆ El Renacimiento (siglos XV y XVI):

Caracterizado por la integración de ideas “humanistas”, comenzándose a experimentar e investigar diferentes alternativas en lo relativo a la educación de las personas con Discapacidad Auditiva. Fray Pedro Ponce de León (1509-1584) fue el primer educador de personas sordas en España, aunque esta investidura como pionero de este ámbito, sigue siendo un debate, porque, algunos años antes de que publicara su método educativo, Fray Vicente de Santo Domingo (La Rioja) educó a Juan Ximénez Fernández de Navarrete, un pintor conocido más comúnmente como “el mudo”.

La estrategia educativa de Ponce de León comenzaba con una lámina en la que se disponía un dibujo de la palma de la mano izquierda con la configuración de las letras del “alfabeto manual”, posteriormente se ponía en práctica (esperando que el alumno lo comprendiera), y, por último, se complementaba con la lectura labial. No se les permitía hacer señas, únicamente podían comunicarse con el alfabeto manual simbólico, transcribiendo las palabras.

Otra de las contribuciones más importantes, fue la relativa a la separación de los conceptos de “sordera” y “mudez”, ya que hasta entonces, se consideraba que si una persona tenía algún tipo de Discapacidad Auditiva, tampoco podía expresarse de forma oral, denominándoles erróneamente “sordomudos”. Aunque las personas sordas no puedan escuchar, tienen la capacidad de expresarse oralmente, ya que su aparato bucofonador se encuentra en perfecto estado, su dificultad radica en la modulación de la voz, porque al no escucharse, les resulta más complicado realizar esta acción. Esta situación se produce aún en la actualidad, sea por continuación de la denominación tradicional, o por el desconocimiento sobre la Discapacidad Auditiva. Fray Pedro Ponce de León, confió en las potencialidades de las personas con Discapacidad Auditiva, consiguiendo así probar su educabilidad, lo cual supuso un gran avance.

◆ El Absolutismo del siglo XVII:

Este periodo fue importante por la “Revolución Industrial”, ya que afectó de forma negativa a todas las personas que tenían algún tipo de discapacidad siendo marginados y considerados “no útiles” para el sistema productivo.

Continuaba la atención y educación de las personas discapacitadas, sin embargo se llevaba a cabo en centros específicos creados fuera de las poblaciones urbanas, incrementando su segregación. En 1620, Juan Pablo Bonet publicó su manual “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” compuesto por dos libros: “Tratado de la fonética Castellana” e “Instrucciones para enseñar a hablar a los mudos”.

Este manual fue un documento importante en base al cual, gran cantidad de “maestros oralistas” basaron sus métodos posteriormente. No obstante, también hubo discrepancia de opiniones en cuanto a la creación propia o plagio del método de Fray Pedro Ponce de León. El sistema metodológico se basa en el aprendizaje del alfabeto manual, posteriormente se lleva a cabo una “desmutización directa” mediante la fonética, se continúa obligando a los alumnos a leer o hablar incesantemente en voz alta (al principio no comprendían el contenido del texto), y por último, se pasaba a realizar la enseñanza de la lectura.

Juan Pablo Bonet, no consideraba en su práctica la lectura labial, siendo contrario a ella, sin embargo estaba de acuerdo con Ponce de León en la prohibición del uso de cualquier tipo de señas, utilizando únicamente como sistema de comunicación el alfabeto manual.

◆ Desde la Ilustración siglo XVIII a la Revolución Francesa:

En 1755 en Francia, el abad Carlos Miguel María de l'Épée o también denominado “el padre de los sordos”, creó la primera escuela pública para ellos, llamada “Instituto Nacional de Sordomudos”, en la que se aplicaba la metodología creada por Juan Pablo Bonet, y además escribió su obra “la verdadera manera de instruir a los sordos y mudos”. Fue en este periodo donde un español y religioso jesuita, Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809), se convirtió en uno de los pioneros en España defendiendo “el lenguaje de signos de los sordomudos” como lengua totalmente válida y natural, equiparándola a cualquier lengua oral.

Escribió dos volúmenes en Madrid que se titularon “Escuela española de Sordomudos” las cuales se fundamentaban en la obra de Ponce de León. Por todo ello, fue el precursor de las novedosas investigaciones sobre las personas sordas y las lenguas de signos.

A finales del siglo XVIII, a consecuencia de la Revolución Francesa (1789-1799), se modificó la actitud social ante las diferentes discapacidades por lo que empezó a profundizar en los estudios relativos a la educación y atención de estas personas, y a proporcionarles un trato más humano. Esto fue impulsado por Rousseau (1712-1778) con su obra “el Emilio”, y pudo comprobarse con la creación en París de la primera institución educativa para los niños ciegos de Valentín Hauy (1745-1822), el “Instituto de Jóvenes Ciegos” donde estuvo de discípulo Luis Braille (1806-1852) autor del sistema de lectoescritura que lleva su nombre.

El francés Pincel (1745-1826), Jean Itard (1774-1836), Langdon Down (1866), María Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), realizaron gran cantidad de estudios relacionados con la discapacidad intelectual, sin embargo, la realidad es que, si bien, se produjeron numerosos avances en el ámbito de la discapacidad sensorial, hasta finales del siglo XIX, las personas con algún tipo de discapacidad mental, permanecieron aisladas en manicomios, instituciones de beneficencia y hospitales, agrupándose de forma totalmente heterogénea, y preocupándose la sociedad únicamente por satisfacer necesidades básicas de asilo y protección, siendo esta la época de la “Institucionalización” o como la denomina Aguado (1995, en Illan, N. y Arnaiz, P., 1996) la “época del gran encierro”.

En España, Joan Albert i Martí, un sacerdote inspirado por los estudios de Hervás y Panduro, creó en 1805 una escuela para personas sordas en Barcelona, aunque su iniciativa cerró sus puertas dos años más tarde. No obstante, en Madrid (1805) se llevó a cabo la creación de la “Escuela Real de Sordomudos” la cual fue fundada por José Miguel Alea y financiada por el estado. Una figura clave a principios del siglo XIX fue Roberto Pradez, “primer profesor sordo de personas sordas”, educador de esta escuela y posterior director de la misma, convirtiéndose en una figura a seguir para gran cantidad de estudiantes (Plann, S., 1992, p. 241-252).

b. Periodo de los Orígenes Próximos.

1. Etapa de finales del siglo XIX y principios del XX:

Dentro del marco europeo, nos encontramos un hecho importante que cambiará la dirección de la educación, y más concretamente de la educación especial; es “la obligatoriedad de la enseñanza”. Esta produce una masificación de las escuelas y la creación de nuevas instituciones en las que se agrupaba de forma homogénea a los alumnos. En este periodo también cabe destacar el desarrollo de la psicometría a través de los test que aportan información del cociente intelectual de las personas, denominada “prueba para medir la inteligencia” por Alfred Binet y Theodore Simon en 1905, ya que el concepto “cociente intelectual” fue formulado por William Stern en 1912.

Asimismo, en este periodo se produjeron grandes avances en los estudios genéticos, como por ejemplo “El origen de las especies” de Charles Darwin (1885), lo que ejerció una influencia muy negativa en las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad.

En lo que a la enseñanza del habla a los niños sordos se refiere, continuó siendo el método oralísta el más utilizado, únicamente en Estados Unidos se prefiere la lengua de signos en la práctica docente, por influencia de Laurent Clerc y Thomas H. Gallaudet, quienes a través del modelo de L'Épée, fundaron la primera escuela para sordos. Antes de 1880 se podían observar dos tendencias: los que defendían la educación en lengua de signos siguiendo la obra del francés Abad Michel de L'Épée, o los que seguían al alemán Samuel Heinicke que apoyaban la enseñanza del habla (García, M.C. y Gutiérrez, R. 2012, p.236).

En 1880 se llevó a cabo el “II Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos” o también denominado el “Congreso de Milán” un oscuro momento en la historia de las personas sordas, ya que se eliminó el uso de lengua de signos en la educación. Durante el siglo XX y hasta los años sesenta, se extendió la metodología oralísta, creándose métodos alternativos para “oralizar” a las personas sordas, como por ejemplo el de Peter Guberina (1963) denominado “Bases Científicas del método verbotonal”.

2. Etapa de las Instituciones Especializadas:

En la Edad Contemporánea, cambia la actitud hacia la discapacidad, creando consigo los primeros intentos de tratamiento específico y proceso educativo, y por consiguiente, dos modelos de instituciones visiblemente diferenciadas: de tipo médico y de tipo educativo. A estas instituciones se accedía en función de los resultados obtenidos con las pruebas estandarizadas comenzadas por Binet y continuadas por Spearman, Terman, Cattell y Wechsler.

El reconocimiento de los Derechos Humanos (1948) y junto a ellos, el Derecho Universal a la Educación (art. 26), llevó a la creación de un sistema educativo paralelo al ordinario, y, a consecuencia de esto, la figura del profesor de Educación Especial, creando para cada grupo de alumnos programas educativos, metodologías y servicios educativos específicos, dando lugar a lo que Illán (1996, p. 21) denomina “modelo educativo fuertemente especializado”.

El modelo de intervención que se implementaba, era de corte médico, siendo su objetivo fundamental conseguir un diagnóstico para conocer el origen de la discapacidad, y, en base a ello, proporcionarle una respuesta educativa en un centro acorde a sus “dolencias”, sin tener en cuenta las necesidades educativas de cada alumno.

c. Periodo de Educación Especial Actual.

1. Etapa de la Normalización e Integración:

A partir de los años sesenta, se produce un cambio importante en la educación de las personas con discapacidad. En lo concerniente a la Discapacidad Auditiva se promueven avances gracias a las investigaciones sobre la lengua de signos, especialmente de Willian Stokoe (1960) “Sign Language Structure: An outline of the visual communication system of the American deaf” el cual asienta las bases sobre el estudio lingüístico de las lenguas de signos, en concreto de la “American Sign Language” (ASL).

También fueron importantes las investigaciones sobre la influencia de la lengua de signos o la lengua oral en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños con Discapacidad Auditiva, concluyendo, en su mayoría, que el método oralista no proporciona el nivel suficiente de lengua oral, lectura labial, pronunciación y habilidades lectoras que garantice la total validez de esta técnica. Sánchez (2007), expone que el oralismo impone a las personas sordas unos objetivos que les niegan sus derechos y la posibilidad de desarrollarse de una manera integral.

Asimismo, Romero y Nasielsker lo ratifican exponiendo que:

“... en los niños con pérdida auditiva mayor, la adquisición de la lengua oral excede los tiempos del desarrollo normal y las etapas críticas del desarrollo, esto es, los periodos biológicamente ideales para acceder a cierto conocimiento en forma natural y completa” (Romero, S. y Nasielsker, J., 1999, p. 41).

El concepto de “Normalización” surge en Dinamarca y Suecia, siendo Bank-Mikkelsen quien lo define como: “la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen, 1975). Suecia fue un país integrador por excelencia, defendiendo la integración frente a la segregación, y con la aprobación de la “Ley de Normalización” en 1968, la cual postuló la atención educativa y no médica de la deficiencia mental y la atención a los alumnos discapacitados en los centros ordinarios, convirtiéndose de esta forma en uno de los exponentes más importantes en este ámbito.

2. Etapa de la Inclusión:

A mediados de los años ochenta y principios de los noventa, se produce a nivel internacional una reivindicación de manos de asociaciones, profesionales, familiares y los propios discapacitados, en contra de que la Educación Especial fuera para un grupo reducido de alumnos con necesidades educativas especiales, estos sectores sociales luchan contra la segregación, defendiendo como parte de los Derechos Humanos el hecho de que no se puede discriminar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad, dificultad de aprendizaje, género o minoría étnica (Arnaiz, Sánchez, 2003). El concepto de Educación Inclusiva es definido por la UNESCO como:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005, p. 15.)

Dos años más tarde, en el año 2007, se consiguió un gran avance legislativo en el reconocimiento oficial de la lengua de signos. Gracias a ello, se incrementaron las investigaciones sobre el uso de este Sistema de Comunicación, y se comenzó a poner en práctica esta metodología en el ámbito educativo, ofertando así la educación bilingüe Lengua de Signos-Lengua Oral.

3.2 Aproximación Legislativa en España.

Como se ha podido observar en la evolución histórica relativa a la educación de las personas con discapacidad, en especial de las personas sordas, la legislación que les afecta también evoluciona de forma simultánea hasta llegar a la situación actual. En la actualidad, es fácilmente observable el marco social, histórico y cultural en el que nos encontramos, pudiendo comprobarse “la aceptación e inclusión” como muestra importante de que cada persona, con sus características tanto lingüísticas como culturales, es respetada y tratada de una forma apropiada, destacando de forma tangible los aspectos positivos de cada uno.

La primera ley española que promulga el derecho a la educación de las personas discapacitadas, es la Ley General de Educación de 1970 (LGE), ya que en la anterior, la denominada Ley de Instrucción Pública (Ley de Moyano), únicamente se establecían medidas muy generales de atención de personas “sordo-mudas” o ciegas, excluyendo de los planes educativos al resto de personas con discapacidad.

La LGE pretendió llevar a cabo un acercamiento de la Educación Especial a las aulas ordinarias, sin embargo, en ese momento fue solamente un acercamiento físico, estableciendo aulas específicas dentro de los colegios ordinarios. El proceso educativo comenzará una vez etiquetado el alumno a través de un programa específico (Programa de desarrollo individual –PDI-) que tenía como referencia áreas neuropsicológicas y curriculares, es decir, ponía énfasis en determinar el déficit del niño, medirlo, cuantificarlo y posteriormente etiquetar a los alumnos.

La Constitución Española de 1978, fue uno de los momentos más representativos de la historia de la Educación, promulgó en su artículo 27 que todas las personas tenían derecho a la educación reconociendo del mismo modo la libertad de enseñanza, teniendo como objetivo el “pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” y siendo desde ese momento la enseñanza básica obligatoria y gratuita.

En ese mismo año el Instituto Nacional de Educación Especial fue responsable de crear un Plan que estableciera los principios y criterios por los que debía regirse la educación especial, siendo estos principios la Integración, la Normalización, la Sectorización y la Individualización de la enseñanza, y denominándose Plan Nacional de Educación Especial (1978). No obstante, estos principios no tomaron valor normativo hasta la Ley de Integración Social de los Minusválidos en 1982.

La Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), en su artículo 23 desarrollado por el Real Decreto 334/85 de Ordenación de la Educación Especial que concreta la LISMI, exponía que: “el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente ley reconoce”. Del mismo modo, en el artículo 27, se indicó que:

“Solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para los minusválidos se llevara a cabo en Centros Específicos. A estos efectos funcionarán en conexión con los Centros Ordinarios, dotados de unidades de transición para facilitar la integración de sus alumnos en Centros Ordinarios” (LISMI 1982, art. 27).

Posteriormente en 1983, el Ministerio de Educación y Ciencia, publicó el diseño curricular para los deficientes como “marco-guía de la sistemática del aprendizaje, propuestas de programas y recursos didácticos”. Este documento fue duramente criticado por diversos autores y pedagogos, los cuales exponían que no era esa la intención de las experiencias actuales y reclamaban un sólo currículo para todos.

A continuación de la LISMI, la ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, del 3 de Octubre, LOGSE, introdujo el término “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), sin embargo, ya en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (M.E.C., 1989, Parte II, Capítulo X, pp. 163-169) se exponía que:

“Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personas, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se aplican a aquellos alumnos que además, y de forma complementaria, puedan precisar de otro tipo de ayudas menos usuales”. (M.E.C., 1989:163)

En el año 1995, se aprobó el Real Decreto 696/1995 en el que se concretaron dos tipos diferentes de NEE con el fin de adecuar de una forma más específica la modalidad de intervención pedagógica. Esta distinción se llevó a cabo en función de la temporalización con la que se proporcionaran estos apoyos o se pudieran suplir estas necesidades, es decir, si son de forma permanente o temporal, distinguiendo de igual modo a los alumnos con NEE en función del contexto social y cultural, la historia educativa y escolar o las condiciones de sobredotación, discapacidad psíquica, motora o sensorial, o trastornos graves de conducta.

También se concretó el tipo de escolarización necesaria para cada alumno, ya que si en el centro ordinario se le puede garantizar una educación en la que sus necesidades se encuentren satisfechas, se procuraría como primera medida su escolarización en ellos, y, si no fuera posible, se escolarizaría en centros de educación especial, llevándose a cabo anteriormente un dictamen y una evaluación por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) correspondiente. Estas medidas organizativas continúan vigentes en los marcos legislativos posteriores.

En lo relativo a las personas con Discapacidad Auditiva, se lleva a cabo un avance que se puede observar en este mismo decreto. En el artículo 8.6, establece entre otras medidas que:

“la Administración Educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su ubicación en los centros docentes que escolaricen alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una Discapacidad Auditiva en grado severo o profundo. Igualmente promoverá la formación a los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos y alumnas en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos” (BOE, 2/6/1995, p. 16182).

Ese mismo año, la Ley Orgánica 9/1995 del 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG); la cual profundizó, amplió y modificó la LODE con el objetivo de atender a las exigencias aprobadas por la LOGSE; ratifica el derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES) a ser escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos. En esta ley se exponen los principios a los que debe atender la respuesta educativa adecuada al alumnado con necesidades educativas especiales a lo largo de todos los niveles y etapas del sistema educativo.

Del mismo modo, en el Real Decreto 2060/1995 de 22 de diciembre se establece la primera regulación de la enseñanza de la lengua de signos española y la formación reglada de profesionales expertos en esta lengua, de tal forma que esta titulación se denomina Técnico Superior en Interpretación de Lengua de Signos, siendo establecido posteriormente en el currículo como Ciclo Formativo de Grado Superior, expuesto en el Real Decreto 1266/1997.

En este momento se crea un debate en España, ya que se regula la formación de profesionales en la interpretación de la lengua de signos, sin ser reconocida como lengua oficial esta misma lengua, y no será así hasta 2007 con la ley 27/2007, del 23 de Octubre por las que se reconocen “las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con Discapacidad Auditiva o Sordociegas”.

En la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), se llevaron a cabo algunas modificaciones en lo que se refiere a la LOGSE, si bien, el objetivo principal siguió siendo el mismo, la integración.

En el año 2006, durante la convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, se expuso en el artículo 24 que “los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente”.

Para ello como bien señalan García, M. C. y Gutiérrez, R. es necesario que:

“En el ámbito educativo se debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuadas, así como proporcionar las medidas de apoyo pertinentes a los alumnos que las necesiten. El alumnado ciego o sordo debe recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación y bajo la orientación de maestros con fluidez en el lenguaje de signos y el Braille, con el fin de promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad.”
(García, M. C. y Gutiérrez, R. 2012, p. 240)

En el año 2007 se produjo un gran avance para la comunidad de personas sordas de España, se instauró la ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordoceguera.

Esta ley, como bien expone en el apartado VII de su preámbulo, tiene un doble objetivo: dar respuesta a las personas sordas, con discapacidad auditiva o sordociegas en lo relativo a la normalización e integración de las mismas en todo el ámbito social en el que participan.

En el preámbulo de dicha ley se hace un recorrido histórico y legislativo, de tal forma que se crea un marco en base al cuál se va a trabajar. Del mismo modo, se exponen las características y necesidades de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, mostrando la importancia de la comunicación en la vida y el desarrollo integral de todas las personas, la “aparente invisibilidad” de este hecho ante las personas oyentes, la necesidad de ayudas técnicas, apoyos, intérpretes de lengua de signos, adaptaciones visuales y auditivas en los diferentes sectores con el fin de posibilitar el acceso a la información y a la comunicación con su entorno, teniendo presente la especial dificultad de las personas sordociegas, ya que combinan dos discapacidades sensoriales, la auditiva y la visual, contando así con unas características especiales.

“...no puede hablarse de una participación real y efectiva de la ciudadanía en el ámbito de un sistema democrático sin el acceso a la información y a la comunicación y sin la expresión de sus ideas y voluntades a través de una lengua; la toma de conciencia de que sólo es posible lograr una integración social y cultural de carácter universal, desde la que la participación ciudadana se proyecte en cualquier ámbito social y cultural – exigencia de un Estado social– a través del acceso al conocimiento y uso de la lengua son cuestiones que, junto a la importancia que en las sociedades contemporáneas ha adquirido la transmisión de información a través de medios escritos y audiovisuales, obligan a considerar el uso y conocimiento de una lengua como un derecho vinculado al libre desarrollo de la personalidad y, en definitiva, al logro de una vida humana digna. En todo caso, el colectivo de las personas sordas, con Discapacidad Auditiva y sordociegas es muy diverso y no se ajusta a un único patrón comunicativo por el hecho de no oír, o de no oír ni ver en el caso de la sordoceguera, que combina ambas deficiencias. Por tanto, el uso de la lengua oral o de las lenguas de signos españolas y el apoyo a los medios de comunicación oral en su comunicación con el entorno, en su aprendizaje, en el acceso a la información y a la cultura, ha de responder a una opción libre e individual que, en el caso de tratarse de menores, corresponderá a sus padres o tutores.” (Ley 27/2007. Preámbulo, p. 43251)

En el ámbito educativo, también se especifican varias exigencias fundamentales para el desarrollo global del alumnado, de tal forma que en algunos centros escolares, se podrá optar por el modelo educativo bilingüe (lengua oral-lengua de signos), los planes de estudio podrán ofertar una asignatura optativa de lengua de signos, las

Administración Educativa deberá ofrecer titulaciones, planes y programas de formación de profesionales cualificados para la enseñanza de las lenguas de signos, así como para todos los profesionales que atiendan a alumnos sordos, con discapacidad auditiva o sordociegos, y se promoverán cursos de formación y aprendizaje de las Lenguas de Signos para personas adultas.

Asimismo, será responsabilidad de los poderes públicos fomentar los servicios de intérpretes de lengua de signos en centros educativos y sanitarios, dependencias de la administración, visitas a monumentos histórico-artísticos del patrimonio del Estado, estaciones de transporte, puertos y aeropuertos, y actividades culturales, deportivas y de ocio.

En 2013 se publicó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, LOMCE, y posteriormente en 2014 se estableció el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En la Comunidad Autónoma de Aragón, se publicó un Decreto y tres órdenes en el año 2014, que versan sobre las condiciones para el éxito y la excelencia escolar, las medidas de intervención educativa, los servicios generales de orientación y la organización y funcionamiento de los servicios de orientación educativa. En el apartado primero de la referente a las medidas de intervención educativas se describe la Discapacidad Auditiva como “alumnado con desviación o pérdida significativa en las funciones o estructuras corporales relacionadas con la audición que corresponda a una hipoacusia o sordera”. Este tipo de alumnado “requiere información emitida por ámbito sanitario competente o reconocimiento de la discapacidad por entidad pública competente, que complemente a la ofrecida por el servicio de orientación educativa”.

3.3 Análisis de la Situación Actual.

En la actualidad, a nivel teórico, el modelo de respuesta educativa del alumnado con Discapacidad Auditiva es el integrador-inclusivo, con el objetivo de que pueda incrementar su participación de una forma efectiva en las experiencias que el ámbito educativo puede ofrecer.

A nivel legislativo las medidas de atención a la diversidad se desarrollan en la Orden, mencionada anteriormente, del 30 de Julio de 2014 por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.

En esta orden se exponen los mecanismos para llevar a cabo una evaluación psicopedagógica, el procedimiento de escolarización de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) y el desarrollo de las medidas de intervención educativa, las cuales se dividen en generales y específicas, subdividiendo estas últimas en básicas y extraordinarias.

En los artículos 10, 11 y 12 de esta orden, se expone la explicación de las medidas de intervención educativa y sus diferencias. Las adaptaciones curriculares no significativas temporales y de carácter individual, pertenecen a las medidas de intervención generales, siendo estas las que no suponen modificaciones en elementos de la programación, ni cambios en los criterios de evaluación correspondientes al nivel en el que el alumno se encuentra matriculado. Las adaptaciones curriculares no significativas de forma prolongada, se encuentran en las medidas de intervención educativa específicas básicas, a través de las cuales se incorporan aspectos directamente relacionados con la diversidad funcional que pueda presentar el alumno.

Del mismo modo, también pertenecerán a estas últimas, las adaptaciones de acceso a la información, a la comunicación y a la participación de carácter individual, a través de la incorporación de ayudas técnicas y de sistemas de comunicación, de la modificación y habilitación de elementos físicos y de la participación del personal de atención educativa complementaria (AEC). Por último, las adaptaciones curriculares significativas de áreas o materias, pertenecen a las medidas de intervención educativa específicas extraordinarias, las cuales afectan a los contenidos, objetivos generales o criterios de evaluación.

Previamente, se deben diferenciar las características de los alumnos con hipoacusia y los alumnos con sordera. Los primeros son los que tienen la capacidad de adquirir la lengua oral por vía auditiva aunque padezcan una pérdida auditiva, utilizando de manera funcional el lenguaje en las interacciones comunicativas, no obstante, la mayoría precisan de algún tipo de ayuda técnica (audífonos, implantes, equipos de FM, etc.).

En cambio los del segundo tipo tienen una pérdida auditiva de grado muy grave (profunda o cófosis), de tal forma que sus restos auditivos no son aprovechables, por lo que no puede adquirir la lengua oral a través de la vía auditiva, valiéndose de la lengua de signos o sistemas de comunicación que utilicen preferentemente la vía visual o táctil.

Las características de alumnos con Discapacidad Auditiva son muy diversas ya que, en función del momento de aparición de la Discapacidad Auditiva, el grado de intensidad de la misma, o la localización de la lesión, va a variar el nivel de adquisición del lenguaje, el nivel de desarrollo cognitivo, emocional, social, etc.

A partir de la definición de estos parámetros y algunos más precisamos las necesidades que tienen nuestros alumnos, por lo que no se puede establecer una única respuesta educativa para ellos, ya que principalmente son personas, con sus cualidades, experiencias, intereses, actitudes y aptitudes, y además de todo lo que ello conlleva, tienen unas necesidades añadidas producidas por la Discapacidad Auditiva.

3.4 Respuesta Educativa en España.

A lo largo de la historia se ha ido observando un desarrollo pausado e inestable en el ámbito de la educación especial, no obstante, las investigaciones, experiencias, avances científicos y tecnológicos que se han producido hasta ahora, han sido muy importantes para la calidad de vida de estas personas.

En la “Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo” se establecen los grados en función de los que se determinará la propuesta educativa más adecuada para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (capítulo II, art. 7), las medidas de intervención educativas que se implementarán en cada caso (capítulo III, arts. 8, 9, 10, 11, 12), la escolarización combinada (capítulo III, art. 15), y demás programas, servicios y actuaciones a llevar a cabo para incrementar la posibilidad de éxito de cada alumno independientemente de las características que tenga.

Actualmente, la respuesta educativa que se proporciona a los alumnos con Discapacidad Auditiva se produce en centros públicos y privados, llevándose a cabo una evaluación periódica de la situación del alumno y se va adecuando a sus necesidades. Ha de tenerse en cuenta que las necesidades específicas de apoyo educativo, pueden ser temporales y cambiantes, por lo que no se debe “etiquetar” a los alumnos. Las modalidades de escolarización para un alumno con necesidades especiales asociadas a la Discapacidad Auditiva, pueden ser:

1. Centros Ordinarios:

En estos centros existen cuatro modalidades de intervención en función del tiempo que se encuentre el alumno en el aula ordinaria. Una de las opciones es que el alumno permanezca toda la jornada escolar en el aula de referencia, pudiendo seguir el currículo ordinario con las ayudas técnicas de acceso al currículo o con ampliación de medidas de adaptación curricular y/o de refuerzo educativo que necesite.

En el caso de que el alumno necesite una respuesta educativa especializada en algunos periodos de la jornada, se optará por la permanencia en el grupo ordinario con asistencia a un aula de apoyo en periodo variables, en función de las necesidades del alumno. Del mismo modo, si el alumno tiene un grado de discapacidad o un desfase curricular que conlleve la necesidad de adaptar el currículo de manera significativa, deberá permanecer en esta aula la mayor parte de la jornada. Por último, debe considerarse la posibilidad de incluir al alumno en centros de educación preferentes de las diferentes discapacidades, ya que al especializarse en una discapacidad concreta, adecúan sus instalaciones, forman a sus maestros, sensibilizan a sus alumnos y adquieren recursos para que todos sus alumnos logren los objetivos del currículo de la etapa en la que se encuentran escolarizados.

2. Centro Específico o Centro de Educación Especial:

En el caso de que tras la evaluación psicopedagógica y el dictamen llevado a cabo por los EOEIP (Equipos de Orientación Educativa de Infantil y Primaria) del sector, se especifique que el alumno tiene unas necesidades que el centro

ordinario no puede dar respuesta de una forma ajustada (por falta de recursos materiales, recursos profesionales, etc.), que las adaptaciones curriculares son de grado extremo al nivel que le corresponde por edad, y que la modalidad de escolarización ordinaria no permite el desarrollo integral de las capacidades del alumno, se escolarizará al alumno en un Centro Específico.

3. Escolarización Combinada:

Esta modalidad proporciona al alumno la posibilidad de participar tanto en el Centro Ordinario como en el Centro de Educación Especial, de tal forma que en función de sus necesidades permanezca en uno o en otro un periodo determinado de tiempo de la jornada escolar, obteniendo así recursos (personales y materiales) y experiencias (sociales, emocionales, etc.) en los dos tipos de centros. El centro en el que se encuentre el alumno la mayor parte de la jornada escolar, será el centro de referencia y el otro se denominará centro de acogida.

3.5 Implicaciones y necesidades en el ámbito educativo.

Como se ha explicado anteriormente, la respuesta educativa que se da al alumnado con Discapacidad Auditiva deberá ser diversificada y adecuarse a los principios de enseñanza individualizada y personalizada, atendiendo a las características concretas de cada alumno con el fin de adaptar la respuesta de una manera más eficaz.

En la actualidad, las personas se encuentran en una sociedad eminentemente sonora, gran cantidad de las exploraciones se producen porque un elemento acústico ha llamado la atención, por lo que las personas con Discapacidad Auditiva, tienen un menor conjunto de experiencias, aunque han modificado su forma de acceder al entorno apoyándose en gran medida en el sentido visual, variando así su manera de explorar y recopilar diferentes aspectos de la realidad, continúan perdiendo gran cantidad de información. Para paliar esta necesidad dentro del ámbito educativo, es necesario proporcionar al alumno la información necesaria en lo relativo a su contexto (físico, emocional, social, etc.), en el cual se crean las interacciones y el aprendizaje, y su entorno académico y curricular, dando la oportunidad de que toda la información que contiene el currículo ordinario sea asimilada de una forma natural por el alumno.

Asimismo, es importante tener en cuenta que del mismo modo que existen dificultades para acceder a la información, también se producen en el momento de interactuar con sus iguales, siendo posible que o no tenga resto auditivo como para haber asimilado la lengua oral, o no tenga el mismo sistema de comunicación que sus compañeros, es decir, se debe hacer lo posible por proporcionar un código lingüístico eficaz en el que hacer partícipe a toda la comunidad educativa. En el ámbito emocional, puede que la autoestima del alumno se vea afectada, por lo que es necesario conseguir que tenga un grupo de iguales de referencia que le apoyen con la finalidad de reforzar su identidad personal.

Con el objetivo de proporcionar una posibilidad real de acceso a la información, comunicación y conocimiento de forma equitativa al resto de sus iguales, es necesario un compromiso activo de todos los miembros de la comunidad educativa, ampliando la formación e información del profesorado en adaptaciones y recursos, ofreciendo asesoramiento de profesionales especialistas en Discapacidad Auditiva, creando proyectos curriculares y educativos que atiendan a las necesidades educativas especiales de todo el alumnado, colaborando regularmente con las familias y asociaciones externas al centro, etc. Asimismo, es necesario adaptar los espacios del centro proporcionando recursos y ayudas técnicas con el fin de reducir barreras arquitectónicas y de comunicación.

Algunas de las orientaciones metodológicas que se deben implementar en el aula en la que este escolarizado el alumno con Discapacidad Auditiva, de tal forma que se mejore su acceso a la información y al contexto de manera significativa, son las siguientes: adecuar la iluminación del aula, de tal forma que el alumno no la reciba de forma directa, reducir el ruido ambiental y/o mejorar la sonoridad del aula a través de ayudas técnicas (equipos de Frecuencia Modulada, emisoras, etc.), hablar con él siempre de frente y con naturalidad, lo más cerca posible facilitando la lectura labial, buscar la ubicación adecuada del alumno en relación a sus compañeros y al maestro, certificar el correcto funcionamiento de las ayudas técnicas del alumno (audífonos, implantes cocleares, equipos de FM, etc.), adaptarse al sistema de comunicación del alumno, ofrecer diferentes vías de transmisión de la comunicación, visual (lengua de signos, pictogramas, lectura labial, mapas conceptuales, etc.), táctil (texturas, avisadores vibratorios), etc., ajustar los textos a un lenguaje más sencillo utilizando sinónimos con

el fin de facilitar su comprensión lectora, exponer de manera previa el vocabulario y las ideas clave referentes a un tema para anticipar los contenidos curriculares facilitando su correcta asimilación, establecer sistemas de evaluación adaptados en materias como lengua castellana y extranjera, proporcionar la información de manera lineal, ordenada, pautada y clara, evitando distracciones e interrupciones que concluyan en una comprensión distorsionada del mensaje, corroborar la comprensión de las situaciones, contenidos y actividades que se implementen en el aula, sin exhibir sus dificultades de comprensión.

4. ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN.

4.1 Introducción y Contexto.

El presente estudio de investigación se ha podido llevar a cabo gracias a los centros en los que se ha tenido la oportunidad de participar durante la realización de las prácticas III, las prácticas de Audición y Lenguaje, y las prácticas de Pedagogía Terapéutica. El objetivo de la investigación es profundizar en la situación actual en la que se encuentran los alumnos con Discapacidad Auditiva dentro de los centros en distintas modalidades de escolarización (centro ordinario, centro de educación preferente y centro de educación especial). Los centros en los que se realizó el estudio fueron: El Centro Ordinario 1, el Centro Ordinario 2, el Centro Preferente y el Centro de Educación Especial, todos ubicados en Zaragoza (con el fin de preservar la identidad de cada uno, se ha evitado mostrar el nombre completo).

Tanto el Centro Ordinario 1 como el Centro Ordinario 2, son dos colegio públicos ubicados en la misma zona. La limitación de este barrio, hace que se convierta en una zona aislada y segregada de la ciudad, lo que crea un carácter de pertenencia al barrio, elemento integrador a la vez que diferenciador. Con el fin de mejorar la situación de la zona se creó un “Plan Integrador” dotando de mayor número de recursos al barrio. El Centro Ordinario 1, comenzó su andadura en el curso 1977/78 acogiendo la población de un barrio obrero y siendo en su inicio un centro de dos vías (en la actualidad es de una única vía).

De forma progresiva desde su comienzo, se ha ido modificando la situación del centro, en lo relativo a su población, siendo en la actualidad de un 60% de etnia gitana y un 38% de población inmigrante de veinte nacionalidades diferentes. Desde hace doce años se ha ido trabajando para la creación de diferentes programas y proyectos con el fin de mejorar la situación del centro, la convivencia, el ambiente, incrementar el aprendizaje, compensar las carencias del entorno, etc.

El Centro Ordinario 2, se encuentra en una situación similar, contando, en la actualidad, con un 57% de alumnado de etnia gitana y un 36% de alumnado inmigrante. Se considera que las diferentes culturas que participan en el centro, constituyen un enriquecimiento para la Comunidad Educativa, aunque, muchas familias cuentan con un nivel socio-económico bajo que afecta a su calidad de vida y que trae consigo situaciones que intentan paliarse desde el centro, con el fin de proporcionar una educación de calidad.

El Centro de Educación Especial atiende de forma específica a los alumnos con Discapacidad Auditiva y con trastornos del lenguaje. Este centro cuenta con amplias instalaciones preparadas y adaptadas para todo el alumnado (Sala de Ritmo Musical, Sala de Ritmo Corporal, Sala de Psicomotricidad, Cámara Audiométrica, Aula de Sordoceguera, etc.). El centro atiende a alumnado desde la Atención Temprana hasta los veintiún años de edad: Atención Temprana, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional Básica y Programa de Cualificación Profesional Inicial. La inclusión en el sistema Educativo Ordinario es su principal objetivo, ya que permite, además de la socialización, la adquisición de competencias que les ayudan a aprender y desenvolverse de forma autónoma en los diferentes ámbitos de su vida.

El Centro Preferente de alumnos con Discapacidad Auditiva, es un centro concertado situado en el centro de la ciudad, la mayor parte de las familias tiene trabajo, y la mayoría de los alumnos han nacido en Zaragoza. Es un centro educativo de ideario Católico. Este Colegio tiene varias vías desde Educación Infantil hasta Bachillerato. El centro, cuenta con ayudas técnicas como equipos de frecuencia modulada, equipos audiovisuales, proyectores, pizarras digitales, ordenadores, etc.

4.2 Formulación de las hipótesis

Las hipótesis que se plantearon en el presente estudio fueron las siguientes:

En relación a los Maestros

1. En los centros ordinarios, los maestros no han recibido formación sobre la Atención a los alumnos con Discapacidad Auditiva.
2. Los maestros de los centros preferentes de Discapacidad Auditiva y de los centros de educación especial, han recibido formación para atender al alumnado con estas características.
3. La mayoría de los maestros de centros de educación preferentes de Discapacidad Auditiva y de educación especial conocen la lengua de signos española.
4. La mayoría de los maestros de los centros ordinarios no consideran importante la lengua de signos española (LSE) para su práctica docente.
5. La mayoría de los maestros de los centros de educación especial y preferentes de Discapacidad Auditiva consideran importante el conocimiento de la LSE para su práctica docente.
6. Cuanto más se incrementa la edad de los maestros, cuentan con menos formación en ayudas técnicas y tecnologías de la información y de la comunicación (en cualquier tipo de centro).

En relación a los Alumnos

1. Los alumnos sin discapacidad tienen actitudes positivas para compartir el aprendizaje con un compañero con Discapacidad Auditiva, independientemente del centro en el que se encuentren escolarizados.
2. La mayoría de los alumnos de centros ordinarios no tienen conocimientos e información sobre la lengua de signos.

3. Los alumnos de centros de educación preferente de Discapacidad Auditiva tienen conocimientos mínimos acerca de la lengua de signos española.
4. Los alumnos de los centros de educación preferente se adaptarían y sabrían responder de una forma más adecuada a las necesidades de un compañero con Discapacidad Auditiva que los de un centro ordinario.

En relación a los Centros

1. Un centro que implemente una modalidad bilingüe (Lengua de Signos-Lengua Oral) da una respuesta educativa más ajustada a los alumnos con Discapacidad auditiva.
2. En los centros de educación preferente de Discapacidad Auditiva y centros de educación especial, se implementan mayor número de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.
3. En la mayoría de los centros ordinarios, no se cuenta con todos los recursos, profesionales y materiales, necesarios para dar una respuesta educativa adecuada a alumnos con necesidad específica de apoyo educativos.
4. Los centros preferentes de Discapacidad auditiva y de educación especial, tienen actitudes más inclusivas que los centros ordinarios.

4.3 Participantes o muestra

El presente estudio quería analizar resultados provenientes de diferentes modalidades de escolarización del alumnado con Discapacidad Auditiva. Con el fin de facilitar esta labor se solicitaron las prácticas escolares III, las de Pedagogía Terapéutica y las de Audición y Lenguaje, en centros de diferentes modalidades de escolarización y sectores de la ciudad de Zaragoza. Gracias a la concesión de las prácticas se contó con la posibilidad de acceder a dos Colegios Ordinarios, un Colegio de Escolarización Preferente de Discapacidad Auditiva y un Colegio de Educación Especial.

A raíz de la variedad de centros, de localización y peculiaridades de las zonas geográficas, de profesionales, de alumnado, de características formativas y personales de todos ellos, etc. se ha podido obtener un amplio abanico de respuestas, de tal forma que el estudio abarca varios de los sectores más característicos de la población, lo que lo hace más completo.

En cada uno de los Centros se llevó a cabo la encuesta a diez profesores de educación Infantil y Primaria, y a cinco alumnos de 5º curso de Educación Primaria y cinco alumnos de 6º curso de la misma etapa. Fueron elegidos los alumnos de estas edades, ya que tienen mayor variedad de experiencias y conocimientos de su entorno, y su comprensión del cuestionario era más adecuada por lo que se podría responder de una forma más consciente y clara. Los alumnos de cada clase, elegidos para la realización de la encuesta, fueron escogidos por el maestro-tutor de cada clase, de tal forma que el grupo fuera variado y las respuestas tuvieran mayor riqueza.

Del mismo modo, también se tuvo la oportunidad de efectuar una entrevista a los Orientadores de dos de los Centros Educativos, el Colegio de Educación Especial y el Colegio de Escolarización Preferente de Discapacidad Auditiva.

4.4 Instrumento de evaluación

Se crearon dos modelos de encuesta (una para alumnos y otra para profesores), validadas por profesionales de la educación pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación dentro de la Universidad de Zaragoza, en base a las cuales se recopiló información para su posterior análisis.

La encuesta llevada a cabo a los profesores, cuenta con veinte preguntas divididas en cinco partes: datos personales, formación, recursos materiales y profesionales del centro, del aula, escolarización y necesidades.

La encuesta que se realizó a los alumnos fue más breve, ya que se propusieron doce preguntas y la mayoría contaban con tres opciones de respuestas, y en el apartado de observaciones se les solicitaba su evaluación sobre la propia encuesta en lo relativo al nivel de dificultad y si conocían más información sobre la temática trabajada.

4.5 Procedimiento

Los tutores de los centros de prácticas fueron un apoyo clave en la realización de estas encuestas, ya que llevaron a cabo la labor de mediadores entre los profesionales del centro, los tutores, de equipo directivo y los alumnos de prácticas. Gracias a ellos, se acordaron los momentos más adecuados para realizar las encuestas a los alumnos de quinto y sexto de educación primaria.

En cada centro se reunió a los alumnos en un espacio fuera del aula ordinaria y se les realizó la prueba de administración colectiva pero de respuesta individual, de tal forma que cada pregunta se leía de manera conjunta aclarando posibles dudas, y cada alumno respondía lo que, tras un breve tiempo de reflexión, creía más oportuno. En las encuestas se les solicitó únicamente el curso, para mantener el anonimato de los discentes, y evitar así respuestas contaminadas por la deseabilidad social.

El cuestionario de los maestros fue proporcionado tras una reunión (en cada centro) en la que se les expuso el propósito del presente estudio y las dudas que pudieran tener sobre algunas preguntas, y cada uno, hacía entrega del mismo con las respuestas que había determinado según su experiencia docente. Del mismo modo, los datos personales de los maestros, se limitaron a género, edad, y antecedentes de su experiencia docente.

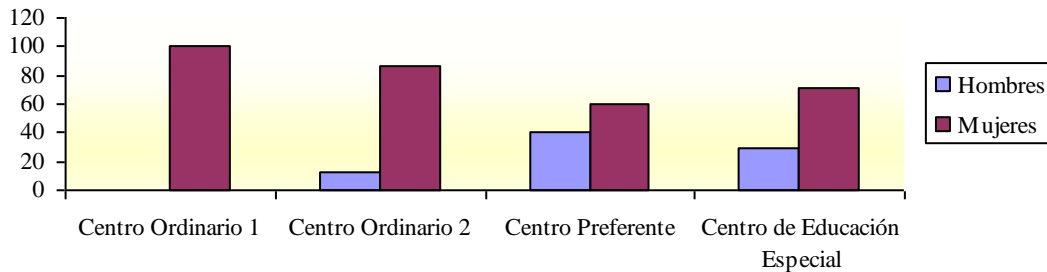
4.6 Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las preguntas llevadas a cabo, tanto a los maestros como a los alumnos, de cada uno de los cuatro centros. Con el objetivo de realizar una comparativa de los puntos de vista de los centros en determinadas cuestiones, y obtener unas conclusiones más claras de las mismas, se han creado unos gráficos que muestran los porcentajes de una forma más visual y clarificadora.

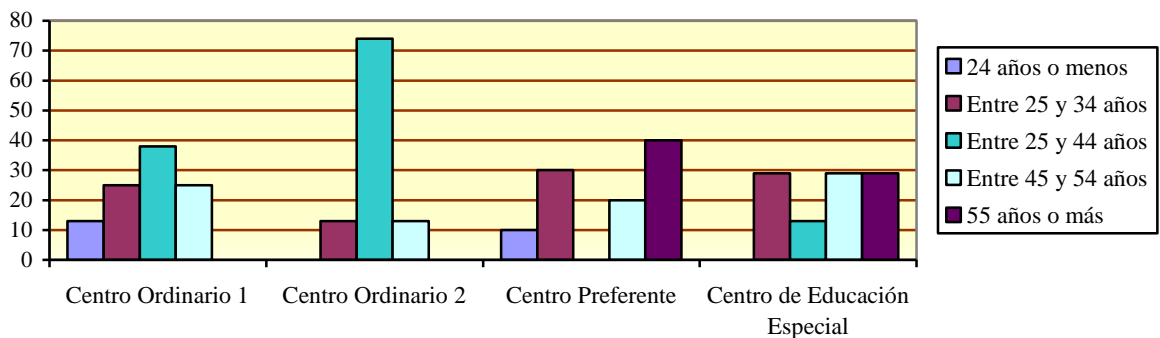
Profesores

Los siguientes resultados son relativos a los profesores que respondieron la encuesta, siendo estos un total de treinta y tres profesionales del ámbito educativo.

En el Centro Ordinario 1 el 100% de las personas que respondieron al cuestionario son maestras, igual que el 87% del Centro Ordinario 2, el 71% del Centro de Educación Especial y el 60% del Centro Preferente.

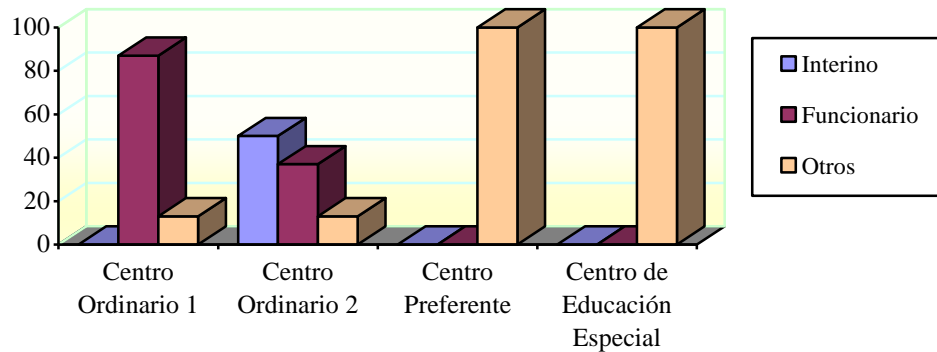


La plantilla más joven de los cuatro centros se encuentra en el Centro Preferente puesto que el 40% tienen menos de 34 años, seguido del Centro Ordinario 1 con un 38% que no llegan a esa edad, en Centro Ordinario 2 un 87% del profesorado tiene más de 34 años, y el Centro de Educación Especial un 71% están por encima de esa edad. Sin embargo, la situación administrativa es más estable en el Centro Ordinario 1, pues un 87% son profesoras estables y funcionarias, a diferencia Centro Ordinario 2 donde un 50% de profesores son interinos con muy poca antigüedad en el centro, muchos de ellos menos de un año, por el contrario en los otros dos centros, al ser concertados, los maestros son contratados.

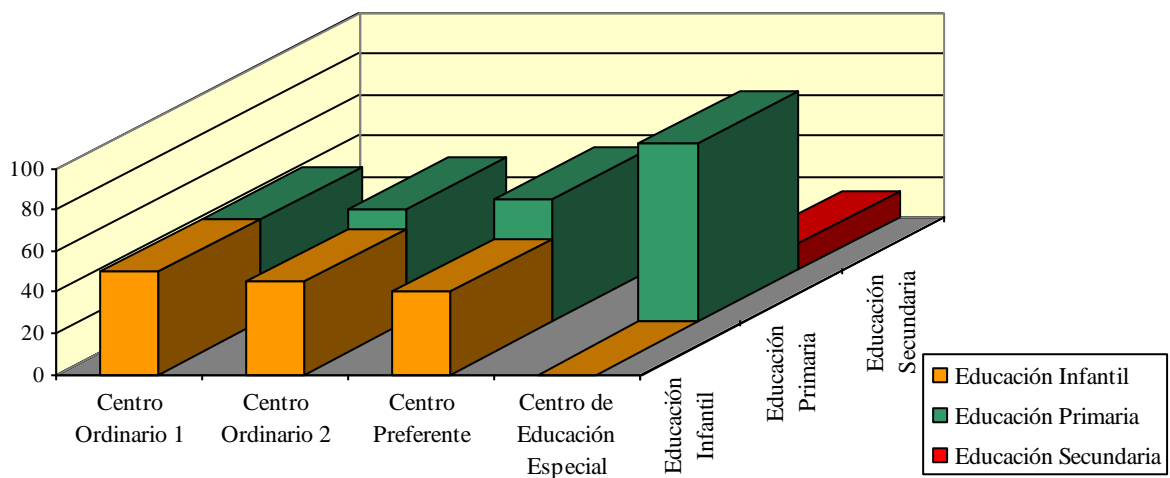


En cuanto a la experiencia docente, los cuatro colegios coinciden en que la mayoría de su profesorado tiene una experiencia laboral de más de seis años, teniendo un 13% de profesorado más joven en el Centro Ordinario 1.

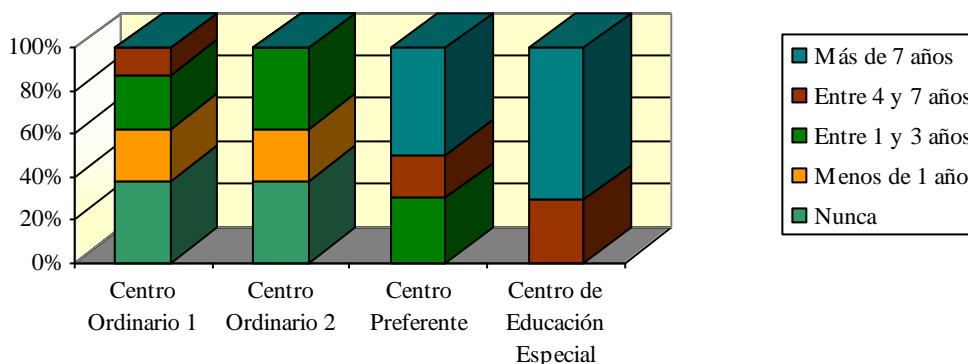
El Centro de Educación Especial es el que cuenta con profesores de mayor antigüedad en el centro con un 71%, seguido por el Centro Preferente (50%), el Centro Ordinario 1 con un 50% entre cuatro y siete años de antigüedad y por último el Centro Ordinario 2 con un 25% en ese mismo periodo.



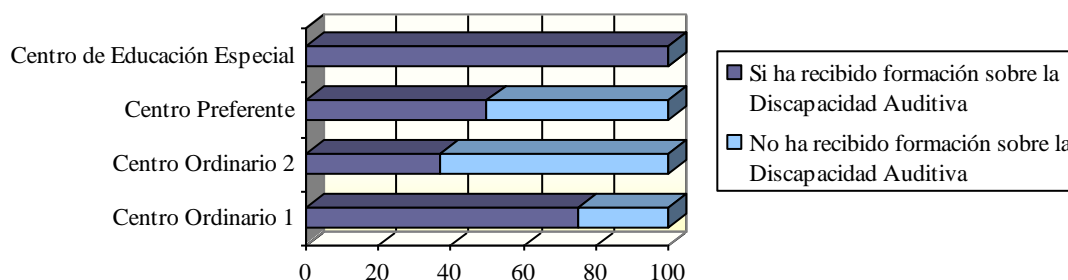
De los maestros encuestados, la mayoría imparten docencia en Educación Infantil o en Educación Primaria, tan sólo un maestro de los que respondieron en el Centro de Educación Especial lleva a cabo su labor docente en Educación Secundaria. En el Centro Ordinario 1 exactamente la mitad son de Infantil y la otra mitad de Primaria, en el Centro Ordinario 2 el 56% son de Educación Primaria y el 46% de Educación Infantil, situación similar a la del Centro Preferente en la que el 40% son de la etapa de Infantil y el 60% restante de Primaria, mientras que el 87% de los encuestados en el Centro de Educación Especial son de Educación Primaria y el 13% de Educación Secundaria.



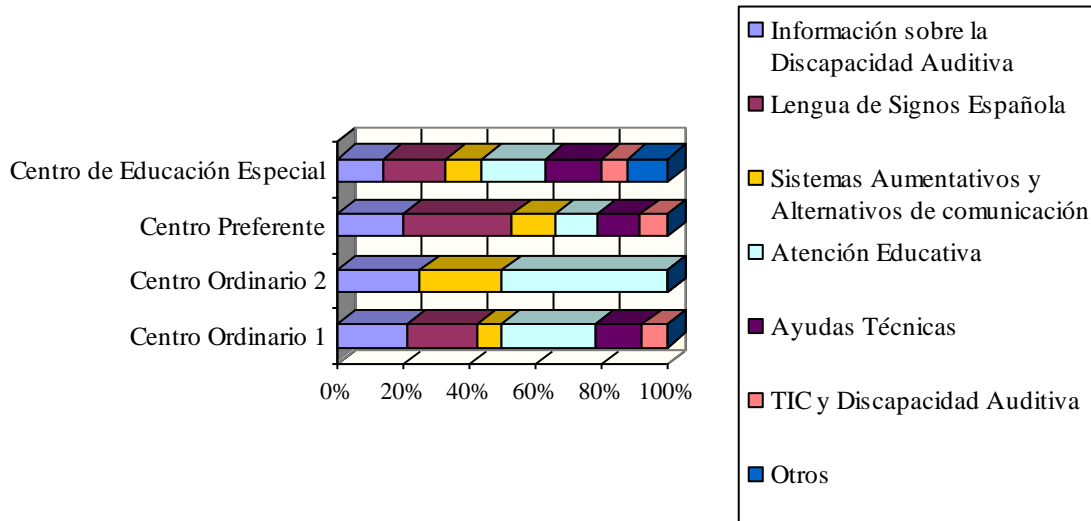
En el séptimo ítem de la encuesta se les preguntaba durante cuánto tiempo habían estado trabajando con alumnos con Discapacidad Auditiva. En los Centros Ordinarios 1 y 2, había un 62% del profesorado que no había trabajado con alumnos con estas características nunca o tenía poca experiencia, el 38% restante expone tener poca experiencia. No obstante, en los otros dos colegios cuentan con un alto porcentaje de profesionales que han trabajado durante más de siete años con alumnos con Discapacidad Auditiva (Centro Preferente 50%, Centro de Educación Especial 71%).



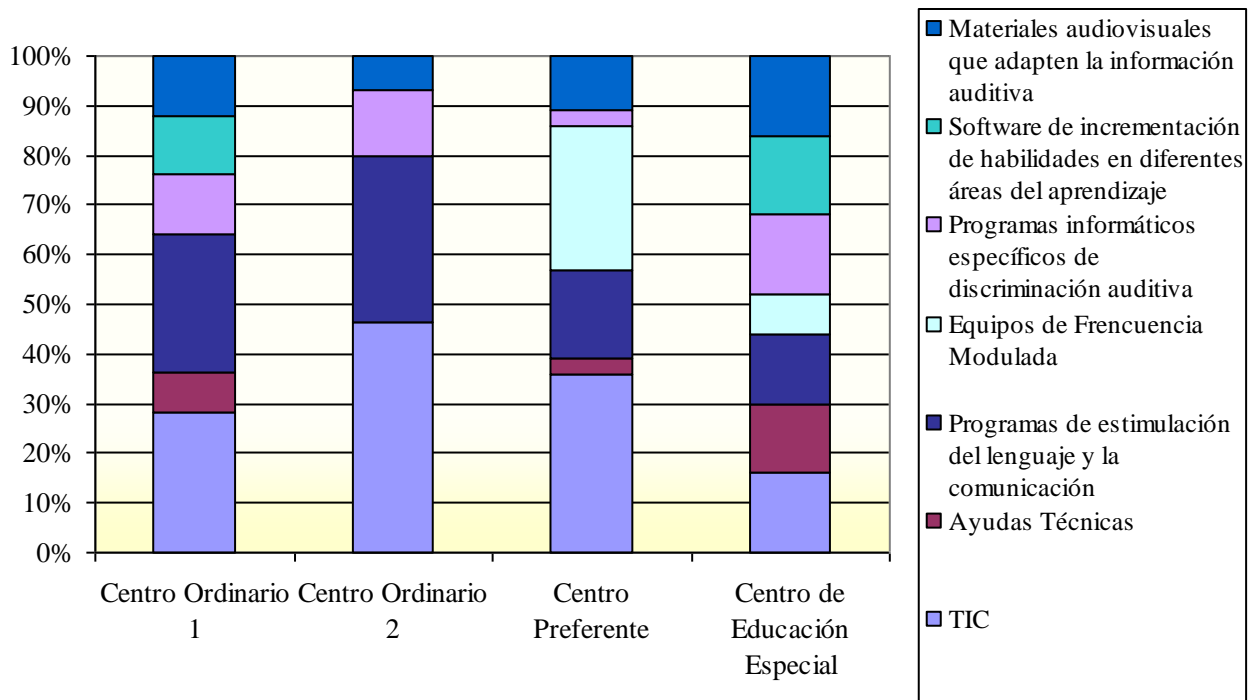
En cuanto a la formación, la mayoría del profesorado tiene una formación inicial de Diplomado, siendo mayor la formación continua en el Centro de Educación Especial con un 100%, seguido del Centro Ordinario 1 que un 75% ha realizado cursos relacionados con la Discapacidad Auditiva, frente al Centro Ordinario 2 dónde hay un 63% que no ha llevado a cabo ninguna formación sobre la misma, y en el Centro Preferente que sólo la mitad se ha formado en cursos relacionado con esta temática. De los colegios que han recibido formación sobre la temática de estudio, los contenidos han versado sobre atención educativa para los niños sordos. En el Centro Ordinario 1 un 37% había hecho cursos sobre lengua de signos y en cambio en el Centro Ordinario 2 no había ningún profesor que hubiera llevado a cabo cursos de formación de dicha lengua.



Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.



A la pregunta sobre con qué ayudas técnicas podría contar el alumno en el colegio, en los Centros Ordinarios 1 y 2 se obtuvo un mayor porcentaje en las respuestas que exponen que podrían contar con TIC y con programas de estimulación del lenguaje, mientras que en los otros dos centros los porcentajes se encuentran más divididos.



En cuanto a los recursos personales con los que contaba el colegio para atender a estos alumnos, en los Centros Ordinarios 1 y 2 disponían de maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) además de que en el primero, un 25% del profesorado indicaban que podrían contar con mediador de Lengua de Signos y en los dos, un 13% exponían que podrían disponer de intérprete de lengua de signos española.

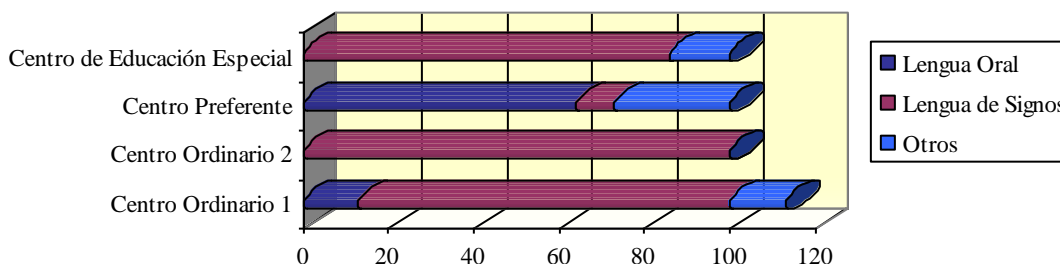
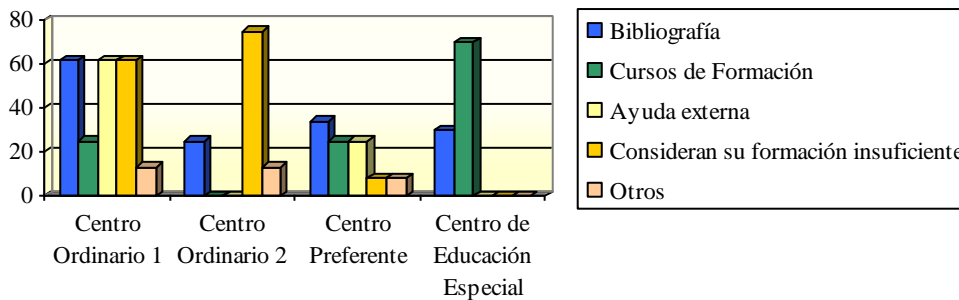
En el Centro Preferente disponían de AL y PT, mientras que en el Centro de Educación Especial disponían de estos dos perfiles profesionales y además un 17% respondieron que podían contar con intérprete de lengua de signos y otros profesionales para responder a sus necesidades educativas.

En los Centros Ordinarios 1 y 2, la mayoría de sus profesores creen que su formación para atender a un alumno con Discapacidad Auditiva es insuficiente, siendo mayor la proporción en el Centro Ordinario 2. Pero en el Centro Ordinario 1 se percibe una actitud más positiva en la respuesta a esa situación, puesto que un 62% buscarían ayuda externa, un 25% del profesorado realizaría cursos, un 62% será autodidáctica y buscaría formarse revisando bibliografía, en cambio en el Centro Ordinario 2 tan sólo hay un 25% de los maestros buscaría formarse de esta forma.

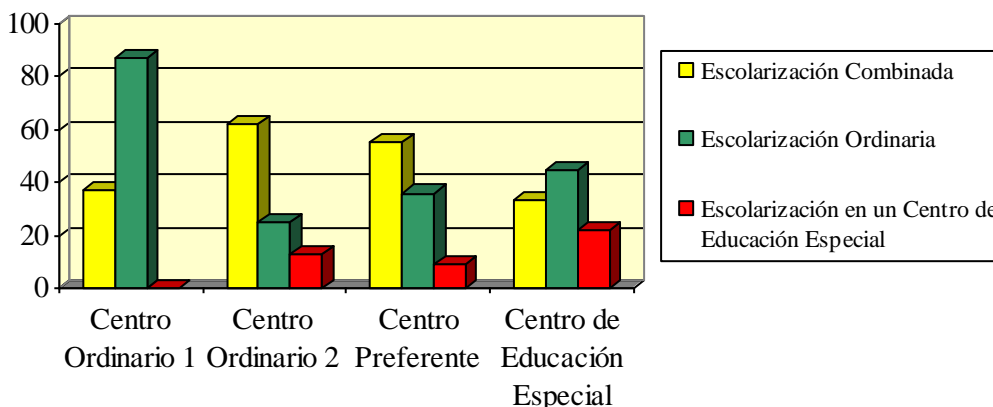
A pesar de no tener formación en Lengua de Signos en el Centro Ordinario 2 consideran un 100% de su profesorado que la formación en Lengua de Signos Española es muy importante, y en el Centro Ordinario 1 lo piensan un 87% del profesorado, aunque hay un 13% que opina que la lengua oral u otros recursos también son muy importantes en su formación. Sin embargo, las respuestas de los otros dos centros son diferentes. En el Centro Preferente tan sólo el 8% de los encuestados considera su formación insuficiente y en el Centro de Educación Especial razona de forma unánime haber tenido experiencias formativas al respecto.

No obstante, en el caso de encontrarse con esa situación un 70% del Centro de Educación Especial acudirían a cursos de formación y un 30% a bibliografía relacionada sobre el tema, y en el Centro Preferente un 34% se remitiría a la misma, un 25% llevarían a cabo cursos sobre dicha temática y otro 25% solicitaría ayuda externa al centro. En lo relativo a la atención educativa en lengua de signos hay discrepancias, ya que en el Centro Preferente un 64% consideran que la lengua oral es la más adecuada para dar respuesta a estos alumnos y en el Centro de Educación Especial un 86% consideran que la lengua de signos es más eficaz para la respuesta educativa al alumnado con Discapacidad Auditiva.

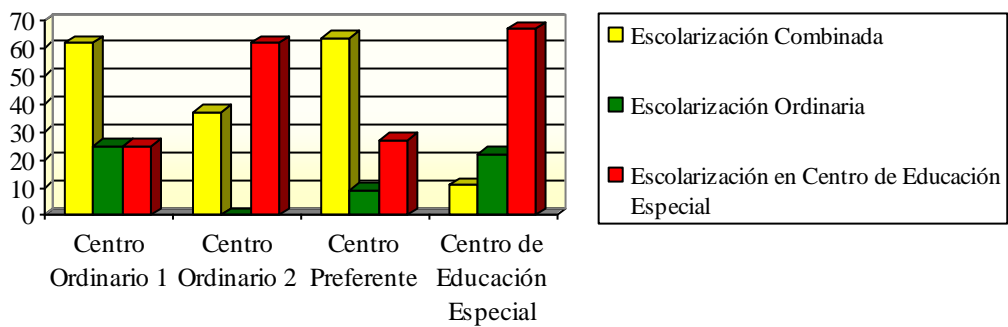
Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.



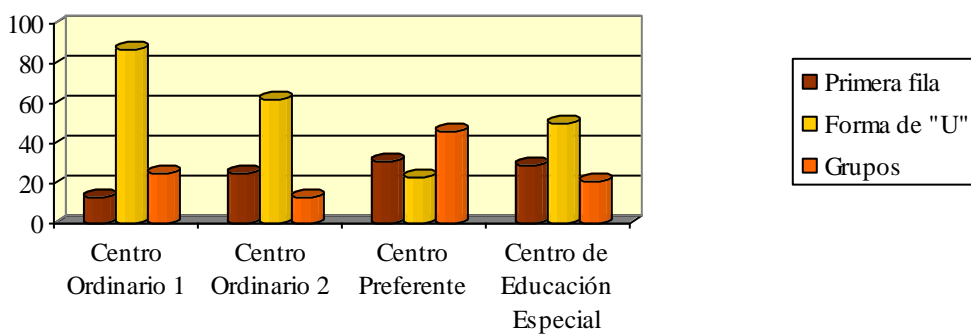
En cuanto al tipo de escolarización, los profesores del Centro Ordinario 1 tienen actitudes más inclusivas e integradoras, pues piensan un 87% que un niño con Discapacidad Auditiva que no tenga ninguna otra discapacidad asociada debe estar escolarizado en centro ordinario, tan sólo un 37% de su profesorado opta por la escolarización combinada y ningún profesor menciona la escolarización en centro de educación especial, en cambio el profesorado del Centro Ordinario 2, un 13% escogerían la escolarización en centros de educación especial, un 62% por escolarización combinada y tan sólo un 25% por la escolarización en centros ordinarios. Del mismo modo, también encontramos discrepancias entre el Centro Preferente y el Centro de Educación Especial, ya que en el primero tienen una respuesta más inclusiva, siendo un 55% los que apoyan la escolarización combinada, un 36% la escolarización ordinaria, apoyados por el 45% de maestros del Centro de Educación Especial, y tan sólo un 9% prefieren la escolarización en centros de educación especial.



Sin embargo, en el tipo de escolarización de un alumno con Discapacidad Auditiva con algún tipo de discapacidad asociada, cambia la tendencia. El centro con actitudes más inclusivas es el Centro Ordinario 1 con un 25% de los encuestados a favor de la escolarización en centros ordinarios, seguido por el Centro de Educación Especial (22%), el Centro Preferente (9%) y el Centro Ordinario 2 que no escolarizarían a este tipo de alumnado en centros con estas características. El Centro Ordinario 1 y el Centro Preferente, apoyan la escolarización combinada con un 62% y un 64%, respectivamente, mientras que el Centro Ordinario 2 y el Centro de Educación Especial apoyan la respuesta educativa en centros específicos (62% en el primero y 67% en el segundo).

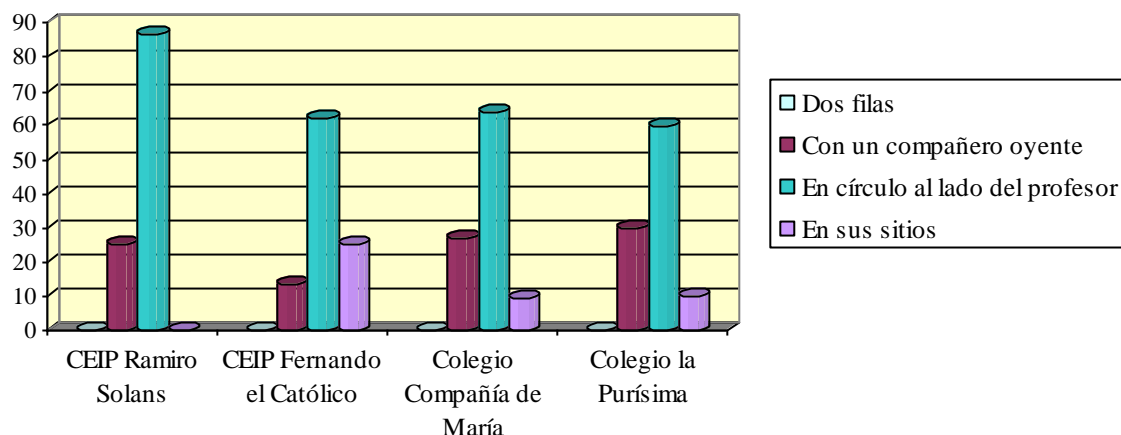


En lo relativo a la respuesta educativa en el aula, el Centro Ordinario 1 consideran en un 87% que la disposición de las mesas debería ser en forma de “U”, seguido por el Centro Ordinario 2 (62%), el Centro de Educación Especial (50%) y el Centro Preferente (23%) que considera más adecuada la disposición en grupo (46%).

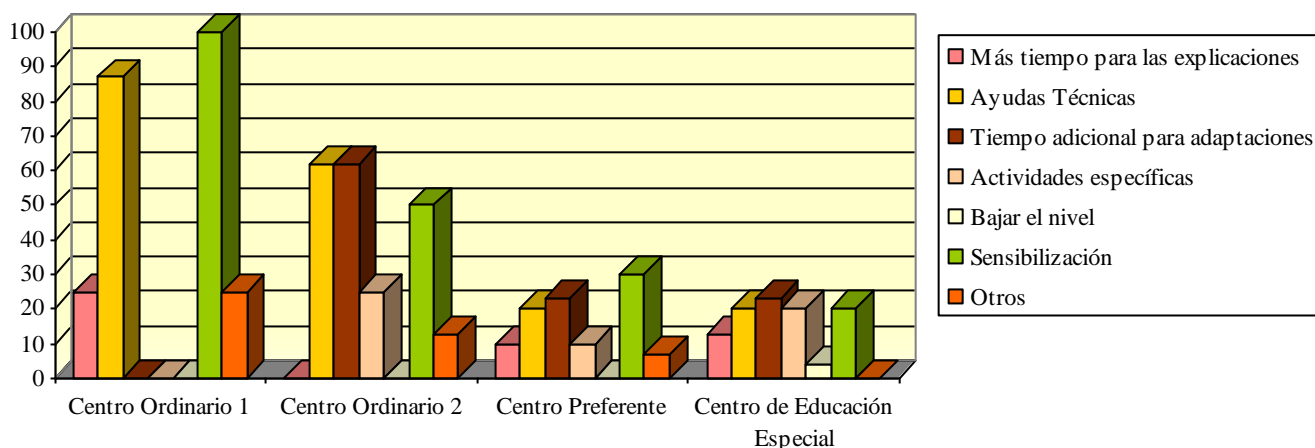


Los cuatro centros consideran más productivo que los alumnos se ubiquen en círculo al lado del profesor, no obstante, hay estudios que consideran más adecuada que el alumno con Discapacidad Auditiva se sitúe al lado de un compañero oyente que lleve a cabo las labores de mediador entre el alumno y su contexto, de tal forma que se fomente la socialización y la inclusión en su entorno de una forma más real y efectiva.

Esta opción ha sido apoyada en un 30% por el Centro de Educación Especial, un 27% por el Centro Preferente, un 25% por el Centro Ordinario 1, y un 13% por el Centro Ordinario 2.



La última pregunta relativa a las implicaciones que conlleva tener alumnado con Discapacidad Auditiva en el aula, los maestros del Centro Ordinario 1 se decantan por la necesidad de sensibilizar a los alumnos del centro (100%) y de ofrecer ayudas técnicas en el aula (87%), el Centro Ordinario 2 coincide con el Centro Ordinario 1 en la necesidad de ayudas técnicas (62%) y consideran prioritario contar con tiempo adicional para llevar a cabo las adaptaciones necesarias de forma adecuada. En el caso, del Centro Preferente y el Centro de Educación Especial, las respuestas se encuentran más divididas en cuanto a porcentajes se refiere: el 23% de los dos centros coinciden en la necesidad de tiempo adicional para invertir en la realización de adaptaciones, el 30% y el 20%, respectivamente, exponen que es necesaria una sensibilización a los alumnos del centro, el 20% de ambos muestran la importancia de ayudas técnicas en el aula, y por último de acuerdo con el Centro Ordinario 2 (25%) opinan que es necesario elaborar actividades específicas para el alumnado con Discapacidad Auditiva (10% y 20%, respectivamente).

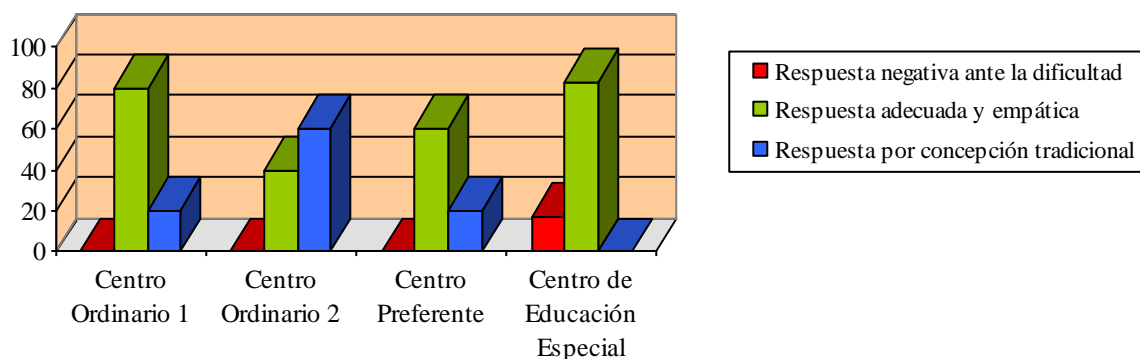


Alumnos

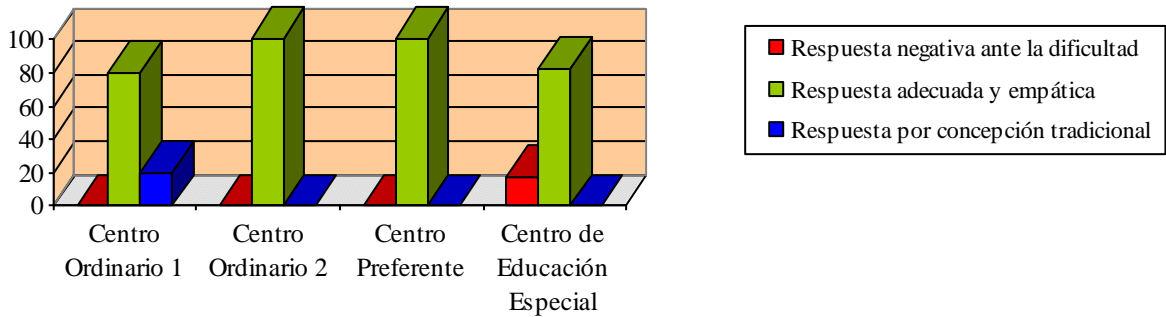
Las encuestas que respondieron los alumnos, variaron en el número por causas relacionadas con las características de los colegios. En los Centro Ordinario 1 y Centro Ordinario 2, y en el Centro Preferente, se realizaron cinco cuestionarios en cada curso (5° y 6°), y en el Centro de Educación Especial se llevaron a cabo seis en 5° curso y tres en 6°.

En general, la mayoría de los alumnos encuestados de todos los centros, están de acuerdo con las actuaciones a llevar a cabo en el caso de encontrarse con un compañero con Discapacidad Auditiva en el aula. De los alumnos de 5° curso, el Centro Ordinario 1 propone en un 80% que la actuación a llevar a cabo sería la “b” (le toco suavemente en el hombro y cuando me mira a la cara, le hablo despacio y repito lo que quiero decirle hasta que me entiende), es decir, la correcta, mientras el 20% restante propone una opción más tradicional. Los alumnos del Centro Ordinario 2, coinciden en un 60% en que levantarían la voz (tradicional) frente al 40% que actuarían de forma más calmada y pausada (b). En el Centro Preferente, el 60% llevaría a cabo correctamente la respuesta ante esta situación, mientras que el 20% levantarían la voz. El Centro de Educación Especial, coincide en su mayoría (83%) que respondería adecuadamente a la circunstancia, frente a un 17% que exponen que dejarían de intentarlo si se sienten ignorados. En el caso de los alumnos de 6° de primaria, en el Centro Ordinario 2, Centro Preferente y el Centro de Educación Especial, están totalmente de acuerdo en que la actuación correcta sería la “b” en la que la respuesta es más adecuada a la situación, en el Centro Ordinario 1 el 80% concuerdan con sus opiniones.

◆ 5° de Educación Primaria:



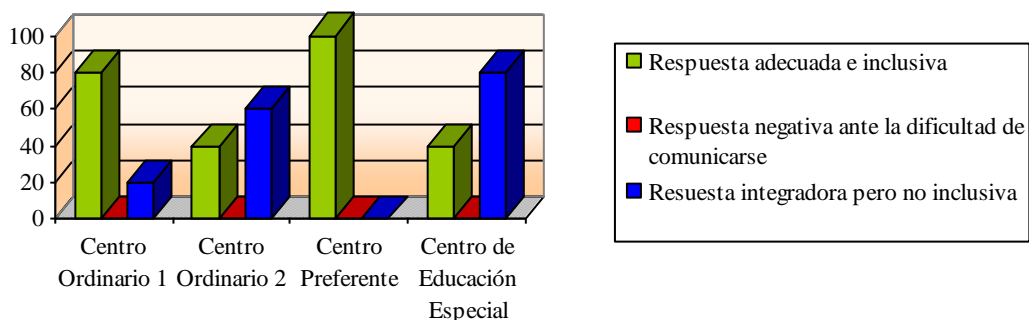
◆ 6° de Educación Primaria:



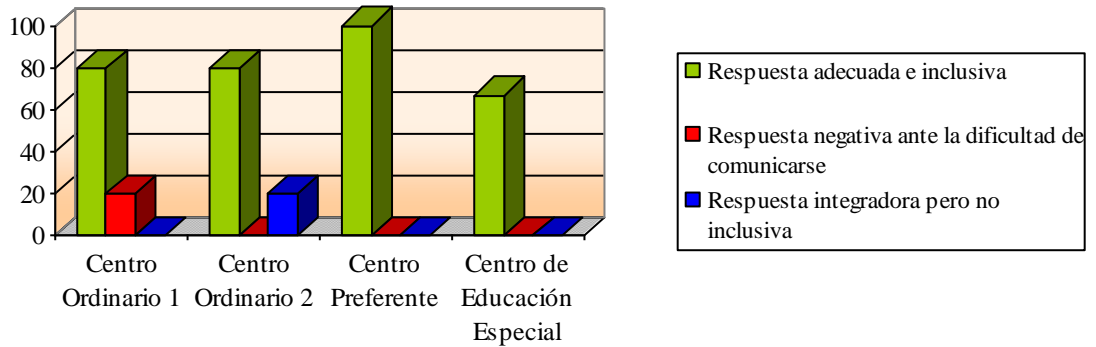
Si los alumnos de 5° de educación primaria se vieran en la situación de encontrarse en el recreo con un alumno con Discapacidad Auditiva que está jugando sólo, la mayoría responderían de una forma adecuada integrándolo en el juego y explicándole las normas de una forma clara, Centro Preferente 100%, Centro Ordinario 1 80%, y Centro Ordinario 2 y el Centro de Educación Especial 40%. No obstante, algunos alumnos responderían de una forma integradora pero no del todo correcta, ya que le introducirían en el juego, pero sin explicarle en qué consiste la actividad (Centro de Educación Especial 80%, Centro Ordinario 2 60% y Centro Ordinario 1 20%).

En el caso de los alumnos de 6°, el Centro Ordinario 1 y el Centro Ordinario 2, coinciden en un 80% que llevarían a cabo la opción correcta, y en el Centro Preferente, el 100%, y el 67% del Centro de Educación Especial, también están de acuerdo en ello. Tan sólo un 20% de los alumnos encuestados en el Centro Ordinario 1 respondieron que no jugarían con él por no acatar las normas, y el 20% del Centro Ordinario 2, jugarían con él pero sin explicarle las características del juego.

◆ 5° de Educación Primaria:



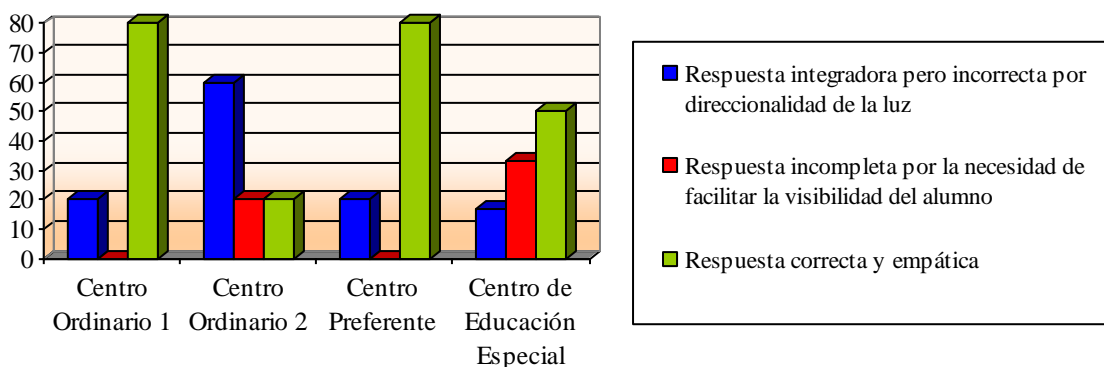
◆ 6° de Educación Primaria:



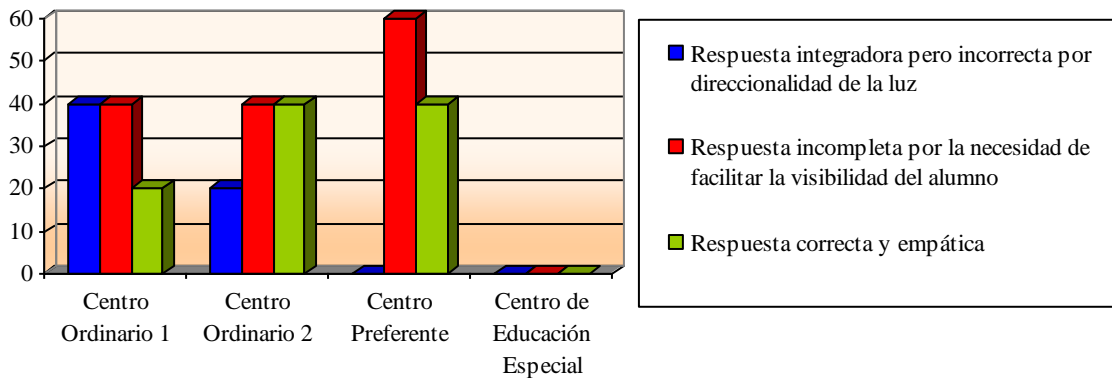
Ante la pregunta tres sobre los aspectos a tener en cuenta al comunicarse con el alumnado con Discapacidad Auditiva, el 80% de los alumnos de 5° de primaria del Centro Ordinario 1 y del Centro Preferente, coinciden en que la opción correcta sería que al compañero con Discapacidad Auditiva, se le situará en un lugar donde no le dé directamente la luz, si no que le dé al interlocutor para facilitar la lectura labial, estando de acuerdo también el 50% de los alumnos del Centro de Educación Especial, y el 20% de los del Centro Ordinario 2.

De los alumnos de 6°, el 40% de los alumnos del Centro Ordinario 2 y del Centro Preferente coinciden en la opción correcta (la luz de espaldas y bien iluminado el interlocutor), opinión que comparten el 20% de los alumnos del Centro Ordinario 1. Esta pregunta no fue respondida por los alumnos de 6° del Centro de Educación Especial.

◆ 5° de Educación Primaria:



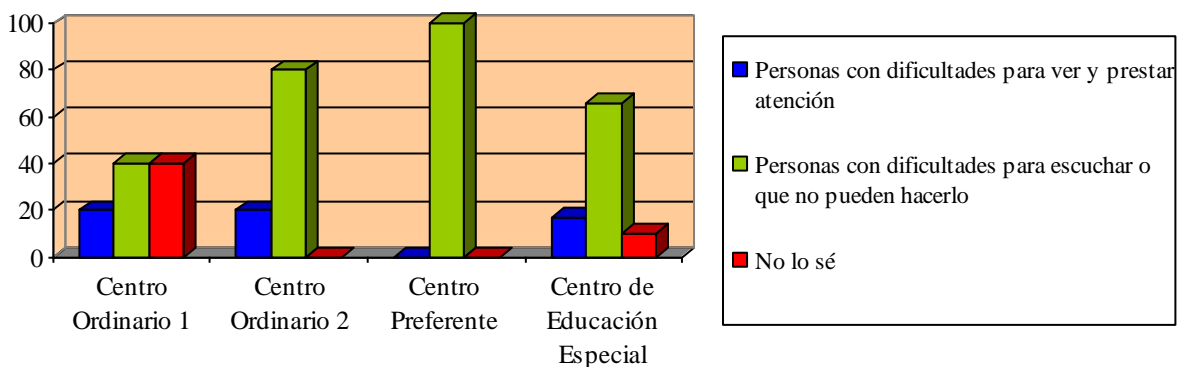
◆ 6° de Educación Primaria:



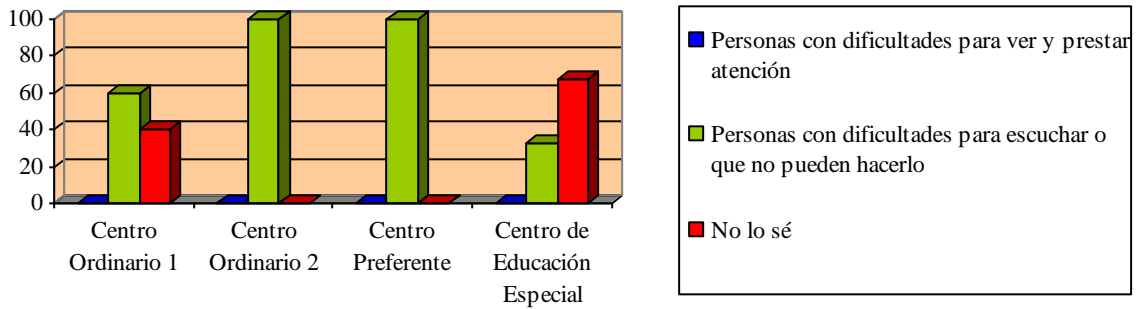
Las respuestas a la pregunta relativa al concepto de Discapacidad Auditiva, la mayoría de los alumnos de los dos cursos en los cuatro centros, sí que conocían qué es la Discapacidad Auditiva. En 5° curso de educación primaria, los alumnos del Centro Preferente respondieron correctamente 100%, así como el 80% del Centro Ordinario 2, el 66% del Centro de Educación Especial, y el 40% del Centro Ordinario 1.

Los alumnos de 6° del Centro Ordinario 2 y del Centro Preferente respondieron correctamente a la pregunta el 100%, no obstante, el 40% del Centro Ordinario 1 y el 67% del Centro de Educación Especial afirmaron que desconocían el significado.

◆ 5° de Educación Primaria:

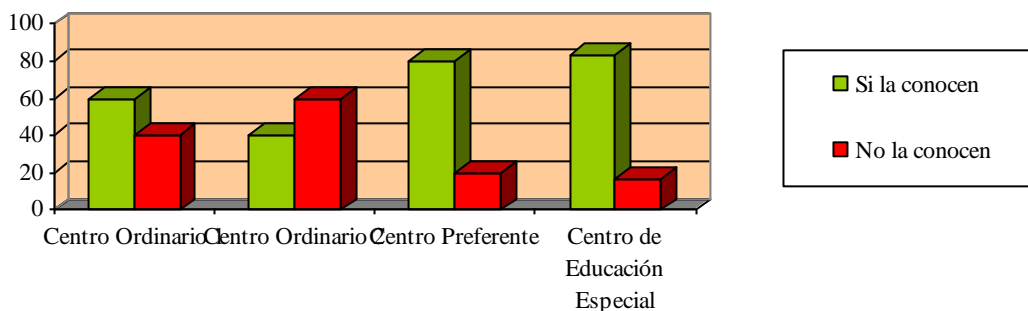


◆ 6° de Educación Primaria:

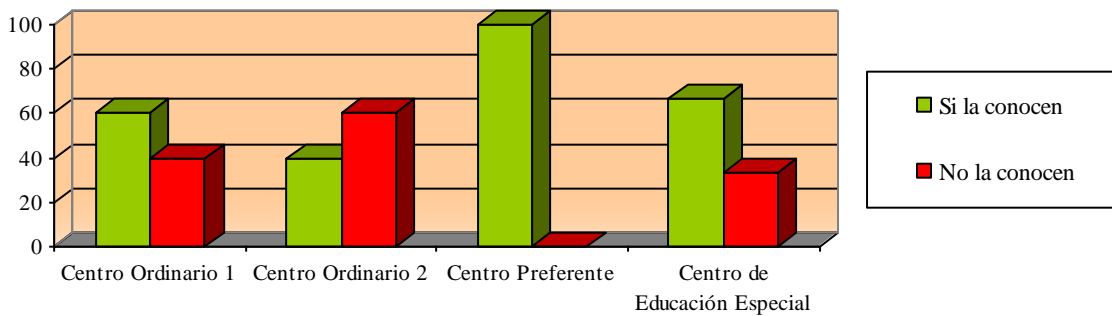


En lo que se refiere a sus conocimientos sobre la lengua de signos española (LSE), los alumnos de 5° de educación primaria, un 83% del Centro de Educación Especial, un 80% del Centro Preferente, un 60% del Centro Ordinario 1 y un 40% del Centro Ordinario 2, afirmaban conocerla, no obstante, la mayoría confirmaba que no conocía ningún signo de la misma (80% Centro Ordinario 1, 80% Centro Ordinario 2, 60% Centro Preferente), mientras que en el Centro de Educación Especial el 100% tiene conocimientos para hablar en lengua de signos. Los alumnos de 6° curso se encuentran en la misma situación, el 100% del Centro Preferente, el 67% del Centro de Educación Especial, y el 60% del Centro Ordinario 1 y del Centro Ordinario 2, conocen la lengua de signos, sin embargo, desconocen algún signo de la misma, 100% en el Centro Ordinario 1, 80% en el Centro Preferente, 60% en el Centro Ordinario 2 y 33% en el Centro de Educación Especial, frente al 67% del último que sí tiene conocimientos para hablar en lengua de signos, 40% del Centro Ordinario 2 que conoce algún término, y tan sólo el 20% del Centro Preferente que tiene conocimientos mínimos sobre la LSE.

◆ 5° de Educación Primaria:

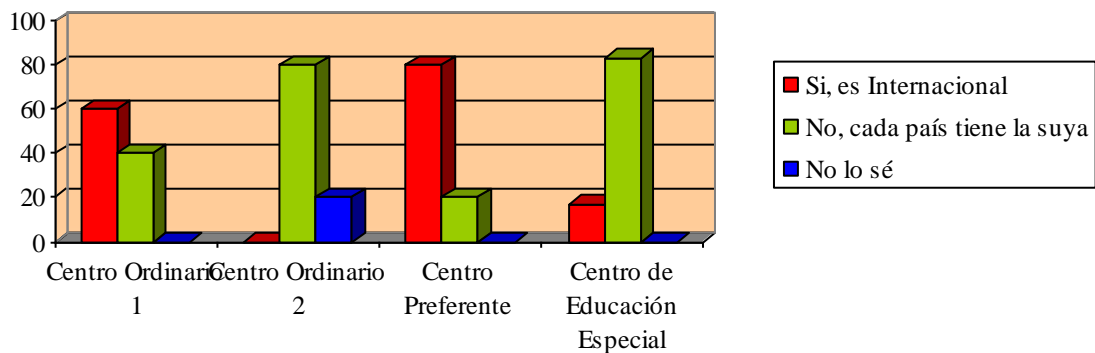


◆ 6° de Educación Primaria:

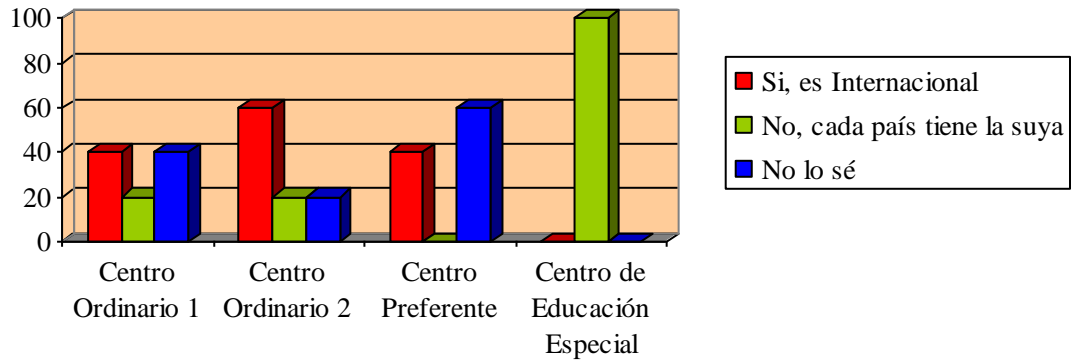


Gran parte de los alumnos han confirmado conocer qué es la LSE, sin embargo, cuando se pregunta algo característico de la misma, no tienen suficiente información para responder correctamente. Es el caso de la pregunta sobre si la lengua de signos es internacional. Cada país tiene su lengua de signos, igual que cada uno tiene su lengua propia, existe una lengua de signos internacional, sin embargo, un grupo limitado de personas la conoce y utiliza diariamente. De los alumnos de 5° curso, el 80% del Centro Preferente, el 60% del Centro Ordinario 1 y el 17% del Centro de Educación Especial, opinan que la lengua de signos es Internacional, el resto acierta afirmando que cada país tiene su propia lengua. De los alumnos de 6° de educación primaria, el 100% del Centro de Educación Especial confirman que cada país tiene su LS propia, no obstante, el 60% del Centro Ordinario 2, y el 40% del Centro Ordinario 1 y del Centro Preferente exponen su creencia sobre que la LS es internacional.

◆ 5° de Educación Primaria:

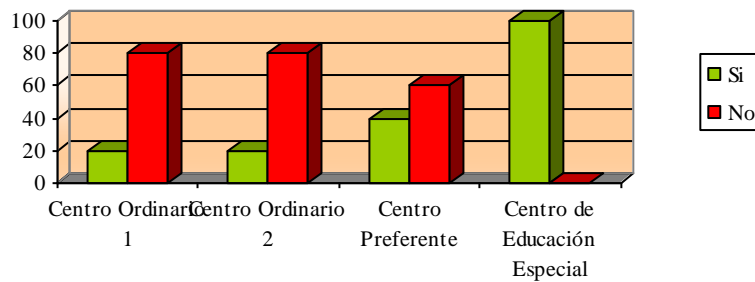


◆ 6° de Educación Primaria:

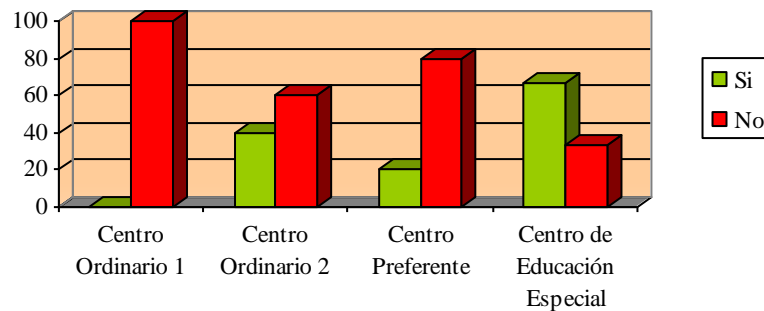


Otra de las preguntas que se les formuló a los alumnos versaba sobre si conocían algún signo de LSE. De los alumnos de 5° de Educación Primaria del Centro Ordinario 1 y Centro Ordinario 2 coinciden en un 80% en que no conocen ningún signo de esta lengua. Los alumnos del Centro Preferente, a pesar de ser preferente de Discapacidad Auditiva, tan sólo el 40% podrían expresar algún concepto en lengua de signos, mientras que en el Centro de Educación Especial el 100% puede comunicarse de esta forma. No obstante, en los alumnos de 6° de primaria, todavía se observa mayor nivel de desconocimiento de la lengua de signos.

◆ 5° de Educación Primaria:

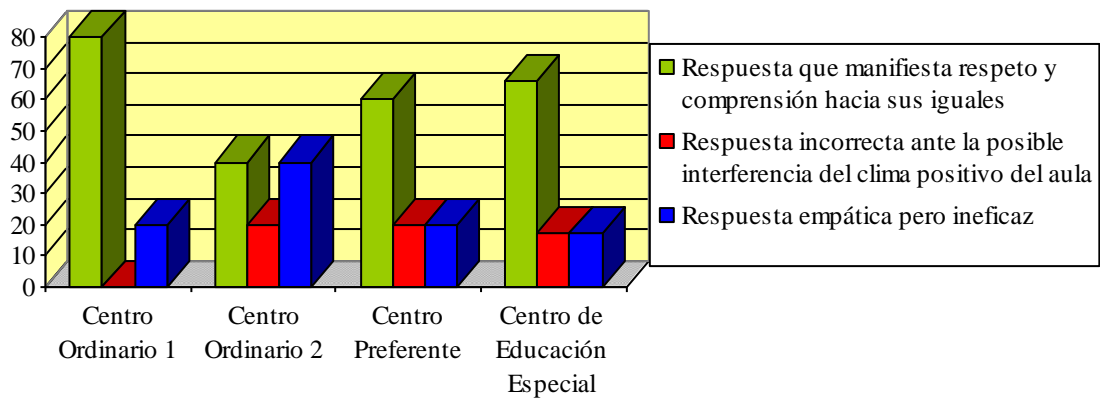


◆ 6° de Educación Primaria:

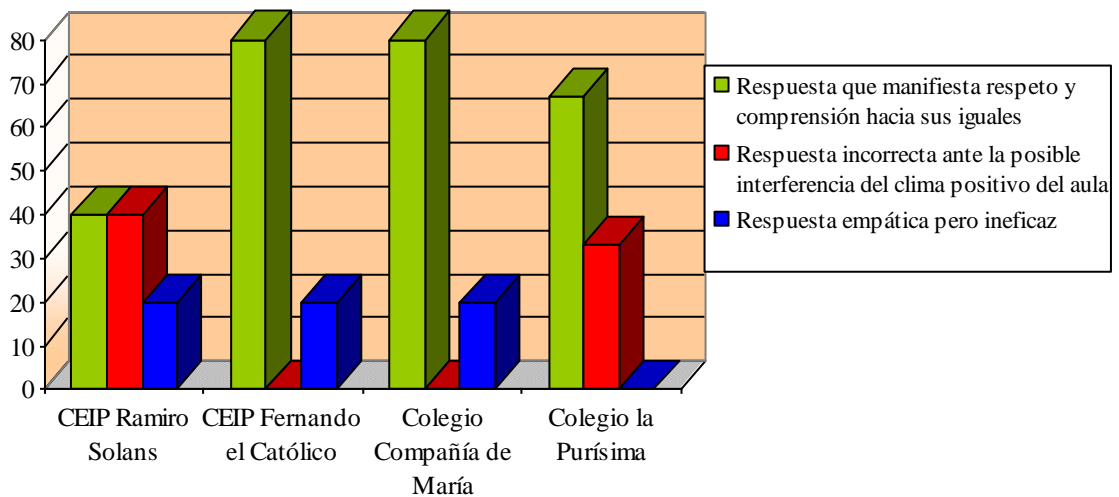


Respecto a si mantendrían un clima silencioso en el aula por tener un alumno con Discapacidad Auditiva, de los alumnos de 5º curso, el 80% del Centro Ordinario 1, el 66% del Centro de Educación Especial, el 60% del Centro Preferente, y el 40% del Centro Ordinario 2, adoptarían una postura de respeto y atención hacia sus compañeros, el resto confiesan que necesitan mantener la comunicación con sus compañeros y que eso, no interfiere ni afecta al clima del aula. De los alumnos de 6º de primaria, adoptarían una actitud correcta el 80% del Centro Preferente y del Centro Ordinario 2, el 67% del Centro de Educación Especial y el 40% del Centro Ordinario 1.

◆ 5º de Educación Primaria:



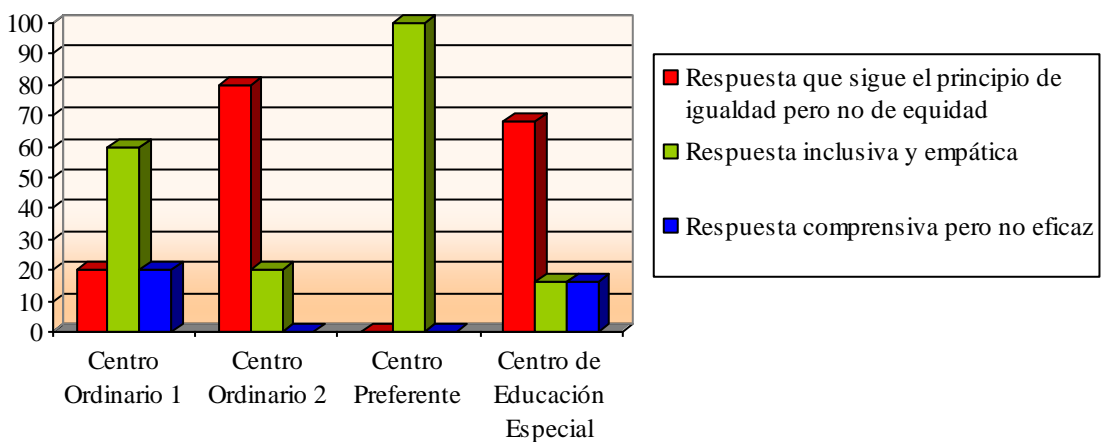
◆ 6º de Educación Primaria:



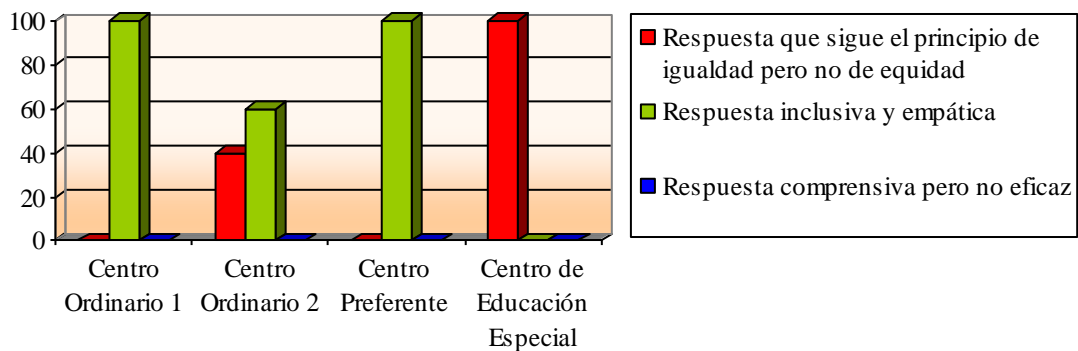
La mayoría de los alumnos de 5º y 6º cursos de educación primaria de los cuatro centros no tienen familiares con Discapacidad Auditiva.

Respecto a la actitud ante las posibles molestias acústicas que puede representar tener un alumno con Discapacidad Auditiva en el aula, la mayoría de los alumnos exponen que serían comprensivos con la situación y responderían de una forma moderada. El 100% de los alumnos del Centro Preferente de los dos cursos, y el mismo porcentaje de los alumnos de 6° del Centro Ordinario 1, respondieron ante esta necesidad de una forma adecuada, así como el 60% de los alumnos de 5° del Centro Ordinario 1 y de 6° del Centro Ordinario 2.

◆ 5° de Educación Primaria:



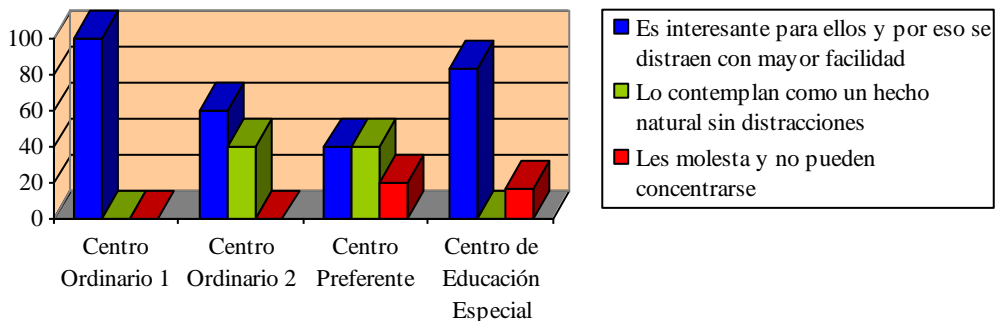
◆ 6° de Educación Primaria:



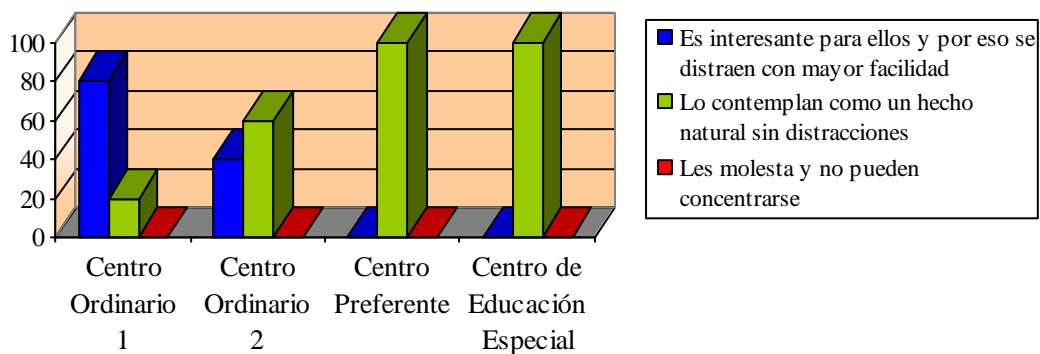
En ocasiones, las actuaciones de los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, se llevan a cabo dentro del aula, esto puede ocasionar distracciones en el alumnado en función de la respuesta del maestro ante esta situación.

La correcta actuación sería, admitirlo como algo natural en el aula, de tal forma que los alumnos tuvieran una actitud normalizada ante este hecho y prestaran atención al maestro y las actividades que se estuvieran llevando a cabo en ese momento. De los alumnos de 5° de primaria, el 100% del Centro Ordinario 1, el 83% del Centro de Educación Especial, el 60% del Centro Ordinario 2 y el 40% del Centro Preferente, admiten que prestarían mayor atención a las actuaciones del maestro especialista que a lo que se estuviera realizando en el aula, mientras que el 40% del Centro Ordinario 2 y del Centro Preferente coinciden que es una situación normal en el aula y que están acostumbrados, sin embargo, algunos de los alumnos del Centro Preferente y del Centro de Educación Especial les molesta por el ruido que pueden causar en el transcurso de su actividad. Los resultados son similares en los alumnos de 6° curso, el 100% del Centro Preferente, el 60% del Centro Ordinario 2 y el 20% del Centro Ordinario 1 están de acuerdo en que es una situación normalizada, sin embargo, el 80% del Centro Ordinario 1 y el 40% del Centro Ordinario 2 confirman que distrae su atención, frente al 100% del Centro de Educación Especial que no sólo les distrae, si no que les molesta por los ruidos que pueden ocasionar.

◆ 5° de Educación Primaria:



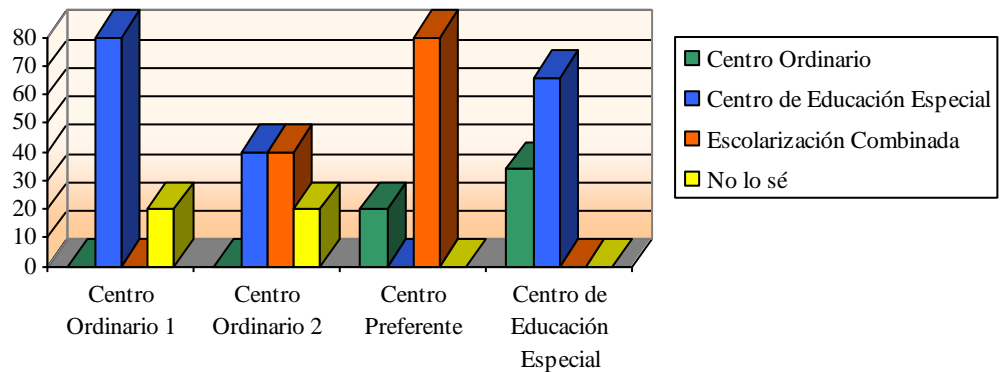
◆ 6° de Educación Primaria:



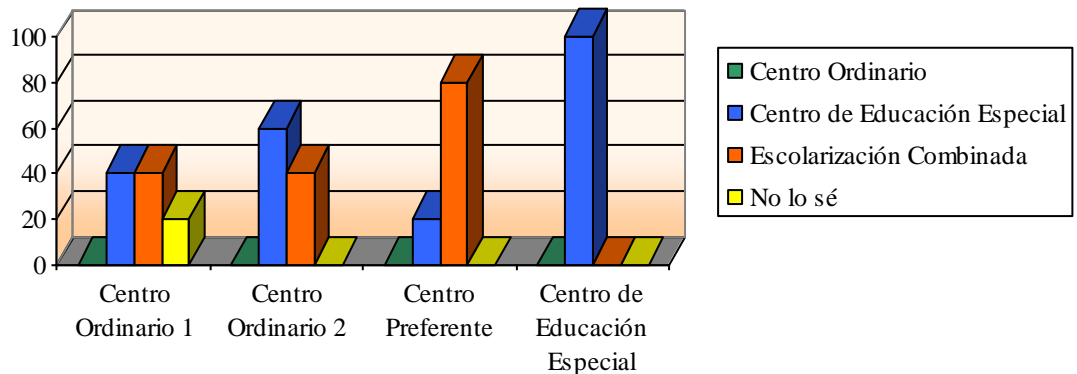
En lo relativo a la pregunta de qué modalidad de escolarización es la más adecuada para los alumnos con Discapacidad Auditiva, tras explicar a cada grupo antes de su resolución, el significado de cada una de las opciones, los alumnos de 5º curso opinaron que debían permanecer en un centro de educación especial, en un 80% del Centro Ordinario 1, un 66% del Centro de Educación Especial, mientras que tan sólo el 20% del Centro Preferente y el 34% del Centro de Educación Especial opinaban que deberían participar de forma inclusiva en un colegio ordinario, la opción de escolarización combinada fue la escogida por el 80% del Centro Preferente y el 40% del Centro Ordinario 2.

Los alumnos de 6º de educación primaria, apoyaban la escolarización combinada, en un 80% los alumnos del Centro Preferente, y un 40% los del Centro Ordinario 1 y Centro Ordinario 2, mientras que la opción más votada por los alumnos del Centro de Educación Especial fue la escolarización en un centro de sus mismas características (100%), seguida por el 60% del Centro Ordinario 2, de los cuatro centros optó por la educación inclusiva de los alumnos con Discapacidad Auditiva en un centro ordinario.

◆ 5º de Educación Primaria:



◆ 6º de Educación Primaria:



5. CONCLUSIONES.

Como se ha podido observar en los resultados, de los treinta y tres profesores, la mayoría son mujeres, exactamente veinte seis, teniendo la plantilla más joven en el Centro Preferente y la de mayor en edad en el Centro de Educación Especial. Los maestros del Centro Ordinario 1 se encuentran en una situación administrativa más estable ya que la mayoría son funcionarios, no obstante, el Centro Preferente y el Centro de Educación Especial tienen maestros con mayor antigüedad, aunque, con otra vinculación contractual al ser centros concertados. Por el contrario, el Centro Ordinario 2 cuenta con profesores con menor permanencia en el centro. La mayoría de los encuestados son maestros de Educación Infantil y Primaria. La mayor parte de los maestros de los cuatro centros, han estudiado una Diplomatura, tienen actitudes positivas y activas en lo que se refiere al “reciclaje” de su formación, en el Centro de Educación Especial y en el Centro Preferente, el profesorado se siente totalmente preparado para llevar a cabo su labor educativa con alumnado con Discapacidad Auditiva, mientras que los dos colegios ordinarios exponen su preocupación por no tener una formación suficiente sobre la temática de estudio, ya que la mayoría nunca han trabajado con alumnado de estas características o tienen poca experiencia al respecto, no obstante, buscarían activamente recursos profesionales a través de ayudas externas y se formarían mediante cursos con el objetivo de proporcionar una educación accesible y de calidad. En el caso de necesitar mayor información para efectuar su labor educativa, la mayoría se remitirían a bibliografía específica, ayuda externa de asociaciones y cursos de formación. Gran número de los maestros que se han formado en aspectos relacionados con esta temática, han versado sobre información de la Discapacidad Auditiva, ayudas técnicas y Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). En los cuatro centros puede verse una actitud positiva y activa en la formación del profesorado acatando lo dispuesto en el Decreto 105/13 del 11 de junio, por el que se regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado.

En cuanto a recursos personales, el Centro de Educación Especial y el Centro Ordinario 1 muestran mayor variedad ya que disponen de maestros de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Intérpretes y Mediadores de Lengua de Signos Española, y otros profesionales (en el Centro de Educación Especial disponen además de Psicólogo, Trabajador Social, Terapeuta Ocupacional y Fisioterapeuta).

En el Centro Preferente, a pesar de ser “Preferente de Discapacidad Auditiva”, sus recursos profesionales son más limitados, ya que cuentan con maestros de Audición y Lenguaje, y Pedagogía Terapéutica.

En lo relativo a recursos materiales, los cuatro centros coinciden en poseer Tecnologías de la Información y la Comunicación, y Programas de estimulación del lenguaje, los porcentajes de las demás propuestas se encuentran más divididos, no obstante, todos están de acuerdo en la necesidad de que se les proporcionen más recursos (personales y materiales) con el fin de proporcionar una educación de mayor calidad y eficacia.

La controversia generada entre las experiencias educativas en lengua de signos o lengua oral, el Centro Preferente se reafirma en su posición ante la efectividad de una educación a través de la comunicación verbal, mientras que los otros tres centros apoyan la lengua de signos como código vehicular de la enseñanza del alumnado con Discapacidad Auditiva, simultaneándola con el desarrollo de la lengua oral. Estas afirmaciones son apoyadas por autores como García y Gutiérrez (2012), Sánchez (2007), Álvaro Marchesi (1990) que están de acuerdo en que el bilingüismo o la lengua de signos son las opciones más adecuadas; o Peter Guberina (1963) que velaba por la predominancia de la lengua oral. Asimismo, las Orientadoras de los dos centros que, principalmente, reciben alumnado con Discapacidad Auditiva, también apoyan la perspectiva de sus centros:

“Hace años, en el colegio, por lo que comentábamos al inicio, que los niños que teníamos con deficiencia auditiva tenían muy poco lenguaje oral y todavía tenían básicamente lenguaje de signos [...] y hace muchos años que no lo precisan los alumnos y por lo tanto no manejamos lenguaje de signos. Es oral pero con un apoyo visual a través de las pizarras digitales, a través de pantallas, a través de imágenes, a través de apoyarte también en la pizarra, hay un apoyo visual pero la carga del lenguaje oral en este centro, como en muchos otros, es inmensa. [...]En este colegio no lo necesitan. Antiguamente algunos alumnos, los años que comentaba que lo estudiábamos los profesores para poderlo hacer, algunas familias tenían miedo que aquí no aprendieran a hablar por utilizar lenguaje de signos. Está comprobado que lo más potente para aprender a hablar es tener un sistema de comunicación. Y el lenguaje de signos es útil cuando lo necesitan.”
(Orientadora del Centro Preferente, entrevista Anexo 6)

“Las dos son importantes y básicas, la lengua de signos incluso en niños oralistas, nos sirve como recurso para seguir bien el proceso cognitivo de aprendizaje en etapas de infantil. Y, yo creo que la lengua oral es la exigencia y el objetivo que en principio tenemos que tener, pero todos los niños no van a poder alcanzarla. Como punto de partida yo creo que las dos son fundamentales, de hecho aquí la experiencia nos dice que hay niños incluso familias oralistas pero que ellos están en el proceso cognitivo de tener una competencia oral, se sirven de la lengua de signos en las clases de infantil para adquirir un concepto o una palabra del vocabulario, y también es verdad que en la medida que van pasando a inclusión e integración, abandonan esa lengua de signos porque empiezan a tener su competencia para compartir con iguales. Sí, es así, eso sí que corresponde a la realidad que observamos.” (Orientadora del Centro de Educación Especial, entrevista Anexo 5)

El Centro Ordinario 1, tiene actitudes más inclusivas, ya que opinan que un alumno con Discapacidad Auditiva debería pertenecer a un Centro Ordinario, perspectiva que es apoyada por la mitad de los maestros del Centro de Educación Especial, mientras que los maestros del Centro Ordinario 2 y el Centro Preferente, están de acuerdo con la escolarización combinada. No obstante, si a estas características se le asocia otra discapacidad, la postura cambia, velando por la modalidad de escolarización combinada en el Centro Ordinario 1 y en el Centro Preferente, y por la permanencia en un Centro de Educación Especial, el Centro Ordinario 2 y el Centro de esta misma modalidad.

En cuanto al trabajo en el aula, en la Guía para profesores de ASZA (Asociación de Sordos de Zaragoza y Aragón) se expone que: “Puede ser beneficioso colocar junto a los alumnos sordos a aquellos compañeros oyentes que tengan una actitud colaboradora realizando la función de tutoría entre iguales” (ASZA, 2010. p. 12) esta opción es valorada positivamente por nueve maestros de los treinta y tres encuestados, apoyando la mayoría de los restantes la opción de colocar al alumno en círculo con sus compañeros y situarle cerca del docente. Sin embargo, en lo relativo a la disposición general en el aula la mayoría coinciden en que lo más beneficioso es situarles en forma de “U” con el fin de que todos puedan verse y participar activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto a las implicaciones que se producen al contar con alumnado con Discapacidad Auditiva en el aula, están de acuerdo, gran parte, en que debe hacerse énfasis en la sensibilización de sus compañeros y en la adaptación del aula a través de ayudas técnicas.

A través de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los treinta y nueve alumnos de los cuatro centros, se han observado las siguientes características. La mayoría de los educandos tienen una actitud abierta e inclusiva hacia los alumnos con Discapacidad Auditiva y actuarían de una forma adecuada en las diferentes situaciones. En las encuestas se expusieron varias situaciones en las que los alumnos debían responder cómo actuarían. Estos escenarios son relativos a la participación en el aula (implicaciones, necesidades, disposición de la luz, etc.), a los tiempos de interacción en el tiempo libre de la jornada escolar y a la comunicación entre iguales. Tan sólo un pequeño porcentaje de alumnos reaccionarían siguiendo la concepción tradicional de las necesidades de los alumnos con estas características, es decir, alzando la voz con el fin de que puedan comprender mejor los mensajes en sus interacciones, o respondiendo negativamente ante la dificultad de comunicarse por sentirse rechazados o ignorados, la mayor parte respondería de una forma calmada y empática. En la mayoría de los casos propuestos, el porcentaje de sexto curso incrementa la respuesta inclusiva ya que cuentan con mayor número de experiencias vitales e información para poder afrontar las situaciones de una forma adecuada. No obstante, se han observado situaciones en que la respuesta sería integradora pero no inclusiva, puesto que tienen iniciativa en interactuar con sus compañeros e integrarles en las situaciones que se encuentran, sin embargo, no proporcionan el tiempo suficiente a las explicaciones de las mismas.

Gran parte de los alumnos de los cuatro centros, cuentan con información básica sobre la Discapacidad Auditiva, observándose diferencias entre el Centro Preferente, el Centro de Educación Especial, y los dos Centros Ordinarios, ya que los dos primeros se relacionan más directamente con alumnado de estas características. En el Centro de Educación Especial todos conocen la LSE, pero reconocen que son pocos los que podrían comunicarse a través de ella.

En cuanto a la disposición actitudinal en el aula, los alumnos de quinto curso del Centro Ordinario 1 y los Colegios Preferente y de Educación Especial, adoptarían una postura de respeto hacia sus compañeros, mientras que los del Centro Ordinario 2 mostrarían una actitud comprensiva pero ineficaz a corto plazo. En sexto aumenta el porcentaje de alumnos que optarían por una actitud de respeto y disminuyen las demás, mostrándose más comprensivos los del Centro Preferente y el Centro Ordinario 1, mientras que el Centro de Educación Especial y Centro Ordinario 2 opinan que en el aula debe mantenerse una actitud silenciosa, independientemente de las características del alumnado.

En los momentos que los maestros especialistas participan en el aula, se crean distracciones en la mayoría de los alumnos de quinto, causadas por el interés por aprender y el agrado que esto les produce, mientras que algunos de los alumnos del Centro Ordinario 2 y del Centro Preferente, comprenden esta situación como habitual en el aula y son capaces de concentrarse en las actividades que se estén implementando en cada momento. Los alumnos de edades superiores incrementan este último porcentaje, admitiéndolo como un hecho natural, a diferencia de los alumnos del Centro de Educación Especial que les desagrade esta situación.

En lo relativo a las opciones de escolarización del alumnado con Discapacidad auditiva, en los cuatro centros encuestados, la mayoría de sus alumnos optan por la propuesta de matriculación en un Centro de Educación Especial o por la modalidad de escolarización combinada, únicamente un pequeño porcentaje de los alumnos de quinto del Centro Preferente y del Centro de Educación Especial escogen la opción más inclusiva.

En el apartado 4.2 del presente Trabajo, se han presentado varias hipótesis. La mayoría de ellas han sido ratificadas parcialmente. En cuanto a las que se refieren a los maestros, la primera y la segunda se han cumplido parcialmente ya que, aunque en los centros ordinarios algunos maestros admiten haberse formado en la atención al alumnado con Discapacidad Auditiva, en el Centro Preferente y en el Centro de Educación Especial, cuentan con mayor formación en aspectos implicados en esta labor.

La tercera hipótesis, ha sido verificada parcialmente, ya que en el Centro de Educación Especial sí que conocen e implementan la lengua de signos española (LSE) en su práctica docente, sin embargo, en el Centro Preferente aun siéndolo de Discapacidad auditiva, la mayoría de los maestros no la conocen. La cuarta, ha sido refutada ya que la mayoría de los maestros encuestados en los centros ordinarios, consideran importante la LSE en su práctica docente, opción apoyada por los profesores del Centro de Educación Especial y rebatida por los del centro Preferente, lo cual verifica parcialmente la quinta hipótesis. Y, por último, la sexta hipótesis quedó corroborada parcialmente también, puesto que valorando a los maestros de más de cuarenta y cinco años, exceptuando los del Centro de Educación Especial, se confirma: de los seis del Centro Preferente sólo uno se había formado en ayudas técnicas y TIC, y otro únicamente en la primera, de los cuatro maestros del Centro de Educación Especial, los cuatro se habían formado en ayudas técnicas y tres de ellos en TIC, de los dos maestros del Centro Ordinario 1, sólo uno se había formado en las dos, y por último, del Centro Ordinario 2, tan sólo había un maestro mayor de esta edad y no se había formado en estas temáticas.

Las hipótesis propuestas para los alumnos, de la misma manera que las de los maestros, han sido verificadas en su totalidad o parcialmente. La primera, ha quedado patente en los resultados de las encuestas, ya que la mayoría de los alumnos de tres de los cuatro centros, tiene actitudes positivas e inclusivas hacia la discapacidad, el cuarto centro es el de Educación Especial, por lo que todos los alumnos escolarizados en el mismo tenían Discapacidad Auditiva, o algún otro trastorno o discapacidad asociada a la misma. La segunda hipótesis también queda verificada parcialmente, puesto que de los alumnos de los centros ordinarios, sólo una pequeña parte contaban con información muy básica acerca de la LSE, o conocían signos sencillos como los relacionados con el saludo o su nombre, sin embargo, la mayoría no han tenido nunca contacto con personas con Discapacidad Auditiva. La situación es similar en el caso de la tercera hipótesis, los alumnos de los centros preferentes de Discapacidad Auditiva, aunque están más sensibilizados con esta población, no cuentan con gran cantidad de información acerca de la misma o de la LSE, ya que en su centro no se utiliza, como se ha explicado anteriormente.

No obstante, al tener compañeros con estas características en el centro, conocen la forma correcta de actuar en determinadas situaciones con las que se encuentran habitualmente en su jornada escolar, por lo que se confirma la cuarta hipótesis.

Asimismo, sobre las hipótesis de los centros en los que se implementó el estudio de investigación, se han obtenido varias conclusiones. En la primera, relativa a educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral, tres de los cuatro centros apoyan esta modalidad, mientras que en el centro preferente, como se ha explicado anteriormente, se decantan por una enseñanza en que la lengua oral predomina como base del desarrollo del alumnado, sin embargo, también exponen que la lengua de signos “es útil cuando se necesita” como expone la Orientadora del centro (Anexo 6). Por este motivo, la segunda hipótesis ha sido refutada parcialmente ya que en el Centro de Educación Preferente de Discapacidad Auditiva, a menos que en Educación Infantil sea necesario, no se utilizan Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, no obstante, en el Centro de Educación Especial, los utilizan diariamente en su labor educativa. Los maestros de los Centros Ordinarios, exponen que aunque cuenten con algunos de los recursos (personales y materiales) necesarios para dar respuesta a todos los alumnos independientemente de sus características, observan la necesidad de obtener mayor número de los mismos, así como, más formación sobre la diversidad de cualidades con las que puede contar su alumnado, por lo que se verifica parcialmente la última hipótesis. En relación con la hipótesis sobre la educación inclusiva, la mayoría la aceptan como algo positivo y un objetivo a lograr, no obstante, algunos de los maestros del Centro de Educación Especial, la perciben como una utopía, ya que opinan que la inclusión total no es posible porque consideran que no siempre es beneficiosa ni efectiva para determinados alumnos que por sus características no podrían participar y desarrollarse de una forma integral en un entorno sin determinados recursos profesionales y materiales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acosta V. M. (2005). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística*. Barcelona: Masson.
- Acosta, V. M. (2006). Un estudio cualitativo de los problemas educativos del alumnado sordo. Análisis y propuestas de acción. *Revista Bordón*, 58 (2), 135-154.
- Acosta, V.M. (2003). *La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva. Acta del Congreso Guztientzako Eskola*. Victoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Aguilar, J.L.; Alonso, M.; Arriaza, J.L.; Brea, M. y otros (2009) *Manual de Atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Auditiva*. Andalucía: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Ainscow, M. (2003) Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. En Acosta, V. M. (coord.), *La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva. Acta del Congreso Guztientzako Eskola*. (19-36). Victoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2006) Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2007). Integración, segregación e inclusión. En Arnaiz, P. y Haro, R. (Coord.). *10 años de integración en España*. (p. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ASZA (2010). *Estrategias, Recursos y Conocimientos para poner en práctica con alumnos sordos y/o con discapacidad auditiva. Guía para profesores*. Zaragoza: Departamento de Atención Educativa y Familiar.
- Bank-Mikkelsen, N. (1975) El principio de Normalización. *Revista Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Barbosa Azevedo, O. & Fernandez-Viader, M.P. (2001). La familia como colaboradora fundamental en la educación y en el desarrollo cognitivo de los niños sordos en la perspectiva del Bilingüismo. En Andrade Tavares, A., publicado en: *Tendencias actuales en Investigación Social*. (154-165). Barcelona: Instituto Catalán de Cooperación Iberoamericana.

- Camacho Hermoso, M. C., (2013) *Necesidades formativas en competencias estratégicas del profesorado que atiende alumnado con Discapacidad Auditiva*. (Tesis Doctoral inédita) Facilitada por la autora de la misma. Jaén: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía.
- Cano, R. (2003) (coord.) *Bases Pedagógicas de la Educación Especial: Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CNSE, (2007) *Atención Temprana a niñas y niños sordos. Guía para los profesionales de los diferentes ámbitos*. Madrid: Fundación CNSE para la supresión de barreras de comunicación.
- Córdova Villalobos, J. A. y Gracia, N. (2012). *Orientaciones para la Atención Educativa de Alumnos Sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. México: Secretaría de educación Pública.
- De la Riva, S. (2010). *Proyecto CEIP Eliseo Godoy Beltrán: Un colegio sin barreras*. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es> Consultado (13/1/2016)
- De la Riva, S. (2013). *Proyecto CEIP Eliseo Godoy Beltrán: Escúchame con tus ojos*. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es> Consultado (13/1/2016)
- Duk H., C. (2009) *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 vol. 3. 15-170. Escuela de Educación Diferencial.
- Echeita, G. y Simon, C. (2007) La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. 1103-1134. En Lorenzo, R. y Cayo, L. *Tratado sobre Discapacidad*. (1103-1134) Madrid: Thomson & Aranzadi.
- FIAPAS, (2009). 20 años de la primera campaña de Detección Precoz de la Sordera. *Salud y Ciencia*, 131, 14-20.
- García, M.C. y Gutiérrez, R. (2012). Uso de la Lengua de Signos Española en la Educación del alumnado sordo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. (12) Vol. II, 231-258.
- Gómez Acosta, C. A. & Cuervo Echeverri, C. (2007). *Conceptualización de discapacidad: Reflexiones para Colombia*. (Tesis Meritoria). Colombia: Universidad Nacional.

- Guillén, C. y López, T. (2007) *Necesidades Educativas Especiales del alumnado con Discapacidad Auditiva*. Murcia y Cartagena: Equipo Específico de deficiencia auditiva. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es>. Consultado (20/1/2016).
- Gutiérrez, A; Alonso, P; Fernández, A. y Valmaseda, M. (1991). *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Gutiérrez, R. (2006). La revisión de textos escritos con errores en alumnos sordos de Educación Secundaria. *Enseñanza*, 24, 281-294.
- Illan, N. y Arnaiz, P. (1996). La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En Illan, N. (Coord.). *Didáctica y Organización en Educación Especial*. (p. 13-44). Málaga: Aljibe.
- Lledó Carreres, A. (2008). Claves para una Respuesta Educativa Inclusiva en el Alumnado con Discapacidad Auditiva. En Roig Vila, R. y Blasco Mira, J.E. (coords.) *Investigación e Innovación en el conocimiento educativo actual*. (p. 243-258). Alcoy, Alicante: Marfil.
- M.E.C. (1987) *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Marchesi, A. (1990) *La Educación del Niño Sordo en la Escuela Integradora*. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (coords.) *Desarrollo Psicológico y Educación: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. (3) 249-268. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (1990). Comunicación, Lenguaje y Pensamiento de los Niños Sordos. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (coords.), *Desarrollo Psicológico y Educación: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. (3) 229-247. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez de Antoñana Ugarte, R. & Augusto Landa, J. M. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de la Psicología*, 2002 (18) 1,184-194.

- Mesa Suarez, J. L., (2014). *La percepción sobre la inclusión del alumnado con Discapacidad Auditiva en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial en Gran Canaria*. (Tesis Doctoral). Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC, Departamento de Psicología y Sociología. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es> Consultado (19/11/2015)
- Parrilla, A. (2003) ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. En Acosta, V. M. (coord.), *La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva. Acta del Congreso Guztientzako Eskola*. (115-145). Victoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Plann, S. (1992). Roberto Francisco Prádez: sordo, primer profesor de sordos. Derechos de: Signum Verlag. *Revista Complutense de Educación*, (3) 1 y 2, 241-252.
- Romero, S. y Nasielsker, J. (1999) *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, C. (2007). *La Educación de los Sordos en un Modelo Bilingüe y Bicultural. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmitificación del tema*. Mérida, Venezuela: Asociación para la Prevención de la Repitencia Injusta (APRI).
- Silvestre Benach, N. (2003) La Comunicación en la Escuela Inclusiva: la atención al alumnado sordo. En Acosta, V. M. (coord.), *La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva. Acta del Congreso Guztientzako Eskola*. (197-216). Victoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Torres, E. (1986). La reconstrucción de cuentos en niños sordos. *Infancia y Aprendizaje*. 34, 77-100.
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Valmaseda, M. (1994). La escuela y los alumnos con déficit auditivo. *Revista CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 22, 7-14.

Vergara Ciordia, J. (2009) La primera Historia de la Educación de los Sordos en España: la carta del jesuita Juan Andrés y Morell (1740-1817) a su hermano Carlos sobre el arte de educar a los sordomudos. (101-114). En Berruezo Albéniz, M.R. y Conejero López, S. (coord.) *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación.* 1, (p. 23-114). Pamplona-Iruña: Universidad Pública de Navarra.

6.1 Webgrafía

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. Consultado (12/10/2015).

Recuperado de:

<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-5292>

Agrupación de Personas Sordas de Zaragoza y Aragón (ASZA). Consultado (4/10/2016).

Recuperado de:

<http://www.asza.net>

Base de Datos Dialnet. Consultado (25/6/2015).

Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es>

Base de Datos ERIC. Consultado (29/6/2015).

Recuperado de:

<http://eric.ed.gov>

Base de Datos ISOC. Consultado (6/7/2015).

Recuperado de:

<http://bddoc.csic.es:8080/isoc.do>

Base de Datos Redined. Consultado (21/6/2015).

Recuperado de:

<http://redined.mecd.gob.es>

Base de Datos TESEO. Consultado (11/7/2015).

Recuperado de:

<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

Comité Español de Representante de Personas con discapacidad (CERMI). Consultado (10/2/2016).

Recuperado de:

<http://www.cermi.es>

Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). Consultado (12/1/2016).

Recuperado de:

<http://www.cnse.es>

Cultura Sorda. Consultado (15/12/2015).

Recuperado de:

<http://www.cultura-sorda.org>

Educación de los Sordos en Francia (2012). L'Épée. Consultado (22/12/2015)

Recuperado de:

<http://educacionsordosfrancia.blogspot.com.es/2012/01/primer-escuela-publica-para-sordomudos.html>

Fundación CNSE. Consultado (12/1/2016).

Recuperado de:

<http://www.fundacioncnse.org/>

7. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

Constitución Española de 1978, Madrid: Boletín Oficial del Estado 29 de Diciembre de 1978.

Decreto 105/2013, de 11 de junio, del Gobierno de Aragón, por el que se regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado, su régimen jurídico y la estructura de su red

Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2014).

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2007).

Ley de Instrucción Pública o Ley de Moyano, 9 de Septiembre de 1857.

- Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), 13/1982 de 7 de abril. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1982).
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1/1990 de 3 de octubre. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1990).
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 14/1970, de 4 de agosto. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1970).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), 10/2002 de 23 de Diciembre. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2002).
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), 9/1995 de 20 de Noviembre. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1995).
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), 8/2013 de 9 de diciembre. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2013).
- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2014).
- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2014).
- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los equipos especializados de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón y se aprueban instrucciones para su organización y funcionamiento. Zaragoza: Boletín Oficial de Aragón (2014).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2014).
- Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1997).
- Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1996).

Real Decreto 334/85, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1985).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1995).

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. Madrid: Boletín Oficial del Estado (1995).

8. ANEXOS.

8.1 Anexo 1. Encuestas Maestros.

| 1. Datos del profesorado. | | | | |
|---|---|---|--|--|
| 1.1 Sexo. | <input type="checkbox"/> Hombre | 1.2 Edad del Profesor. | <input type="checkbox"/> 24 años o menos | |
| | <input type="checkbox"/> Mujer | | <input type="checkbox"/> Entre 25 y 34 años | |
| <input type="checkbox"/> Entre 35 y 44 años | | | | |
| <input type="checkbox"/> Entre 45 y 54 años | | | | |
| <input type="checkbox"/> 55 años o más | | | | |
| 1.3 Situación Administrativa. | <input type="checkbox"/> Interino/a | 1.4 Etapa en la que imparte docencia. | <input type="checkbox"/> Educación Infantil. | |
| | <input type="checkbox"/> Funcionario/a | | <input type="checkbox"/> Educación Primaria. | |
| | | | <input type="checkbox"/> Otro: | <input type="checkbox"/> Educación Secundaria Obligatoria. |
| | | | | <input type="checkbox"/> Bachillerato. |
| | <input type="checkbox"/> Formación Profesional. | | | |
| 1.5 Años de docencia. | <input type="checkbox"/> Menos de un año. | | 1.6 Antigüedad en el centro | <input type="checkbox"/> Universidad. |
| | <input type="checkbox"/> Entre uno y tres años. | <input type="checkbox"/> Menos de un año. | | |
| | <input type="checkbox"/> Entre cuatro y siete años. | <input type="checkbox"/> Entre uno y tres años. | | |
| | <input type="checkbox"/> Más de siete años. | <input type="checkbox"/> Entre cuatro y siete años. | | |
| 1.7 ¿Durante cuánto tiempo ha estado trabajando con alumnado con discapacidad auditiva? | <input type="checkbox"/> Nunca. | | | |
| | <input type="checkbox"/> Menos de un año | | | |
| | <input type="checkbox"/> Entre uno y tres años. | | | |
| | <input type="checkbox"/> Entre cuatro y siete años. | | | |
| | <input type="checkbox"/> Más de siete años. | | | |

| 2. Formación. | | | | |
|---|--------------------------------------|---|-----------------------------|----------------------------------|
| 2.1 Titulación más alta que posee. | <input type="checkbox"/> Graduado. | 2.2 ¿Ha realizado algún curso de formación relacionado con la discapacidad auditiva? | <input type="checkbox"/> Si | ¿Dónde? |
| | <input type="checkbox"/> Licenciado. | | | |
| <input type="checkbox"/> Diplomado. | <input type="checkbox"/> No | | | |
| <input type="checkbox"/> Doctorado. | | | | |
| <input type="checkbox"/> Técnico Profesional. | | | | |
| <input type="checkbox"/> Otros: | | | | |
| 2.3 En caso de haber realizado algún curso sobre discapacidad auditiva, señale la/s tematica/s del mismo (posible respuesta múltiple) | <input type="checkbox"/> | Información sobre la discapacidad. | | |
| | <input type="checkbox"/> | Lengua de Signos Española. | | |
| | <input type="checkbox"/> | Otros Sistemas de Comunicación para personas sordas (Bimodal, Palabra Complementada, Método Tadoma, etc.) | | |
| | <input type="checkbox"/> | Atención Educativa a este alumnado. | | |
| | <input type="checkbox"/> | Ayudas Técnicas (audífonos, implantes cocleares, FM, etc.) | | |
| | <input type="checkbox"/> | Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y Discapacidad auditiva. | | |
| | <input type="checkbox"/> | Otros: | | |
| 3. Recursos Materiales y Profesionales del Centro. | | | | |
| 3.1 ¿Con qué ayudas técnicas podrían contar los alumnos con discapacidad auditiva en el centro? | <input type="checkbox"/> | Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como pizarra digital, proyector, ordenadores, transparencias, etc. | | |
| | <input type="checkbox"/> | Ayudas técnicas visuales o vibratorias (ej.: alarmas luminosas). | | |
| | <input type="checkbox"/> | Programas de estimulación del lenguaje y la comunicación. | | |

| | |
|--|---|
| | <input type="checkbox"/> Equipo de Frecuencia Modulada (FM). |
| | <input type="checkbox"/> Programas informáticos específicos de discriminación auditiva (ej.: SEDEA, Juega con Simón) y articulación (ej.: speech viewer). |
| | <input type="checkbox"/> Software de incrementación de habilidades en diferentes áreas del aprendizaje (pequeabecedario, diccionarios de LSE, programas de lectoescritura, etc.) |
| | <input type="checkbox"/> Materiales audiovisuales que adapten la información auditiva (subtítulos, traducción a lengua de signos, etc.) |
| | <input type="checkbox"/> Otros:..... |
| <p>3.2 ¿Con qué recursos profesionales podrían contar los alumnos con discapacidad auditiva en el centro? (posible respuesta múltiple)</p> | <input type="checkbox"/> Maestro de Audición y Lenguaje. |
| | <input type="checkbox"/> Maestro de Pedagogía Terapéutica. |
| | <input type="checkbox"/> Mediador de Lengua de Signos. |
| | <input type="checkbox"/> Mediador Sordo. |
| | <input type="checkbox"/> Intérprete de Lengua de Signos. |
| | <input type="checkbox"/> Otros: |
| <p>4. En el aula.</p> | |
| <p>4.1 ¿Cómo afrontaría la situación de tener un alumno con discapacidad auditiva? (posible respuesta múltiple)</p> | <input type="checkbox"/> Buscaría bibliografía sobre el tema. |
| | <input type="checkbox"/> He llevado a cabo cursos sobre esta temática y podría adaptarme sin problemas. |
| | <input type="checkbox"/> Solicitaría ayuda a alguna asociación externa con el fin de adecuar la metodología del aula. (En caso afirmativo, ¿Cuál/es?) |
| | <input type="checkbox"/> Considero que mi formación no ha sido la suficiente en lo relativo a este tipo de alumnado, por lo que necesitaría solicitar apoyo e información. |
| | <input type="checkbox"/> Otros: (desarrolle en el apartado de observaciones los aspectos que vea necesario en este tipo de intervenciones) |

| | |
|--|---|
| <p>4.2 ¿Consideraría importante la lengua de signos en mi práctica docente?</p> | <p><input type="checkbox"/> No, la lengua oral es más apta para la participación en la vida social del alumnado, por lo que fomentaría su uso.</p> <p><input type="checkbox"/> Si, llevaría a cabo un curso de formación en lengua de signos en caso de no conocerla, para facilitar su acceso a la información.</p> <p><input type="checkbox"/> Otros:</p> |
| <p>5. Escolarización y necesidades.</p> | |
| <p>5.1 ¿Qué tipo de escolarización considera más adecuada para un alumno con discapacidad auditiva severa sin discapacidades asociadas?</p> | <p><input type="checkbox"/> Escolarización combinada.</p> <p><input type="checkbox"/> Escolarización ordinaria.</p> <p><input type="checkbox"/> Escolarización en Centro Educación Especial.</p> |
| <p>5.2 ¿Qué tipo de escolarización considera más adecuada para un alumno con discapacidad auditiva severa con discapacidades asociadas (TDAH, TEA, Síndrome de Down, ...)?</p> | <p><input type="checkbox"/> Escolarización combinada.</p> <p><input type="checkbox"/> Escolarización ordinaria.</p> <p><input type="checkbox"/> Escolarización en Centro Educación Especial.</p> |
| <p>5.3 ¿En qué lugar de la clase he de colocar al alumno sordo con el fin de facilitar su socialización y su atención a la información que se transmite en clase?</p> | <p><input type="checkbox"/> En primera fila, lo más cerca posible de la ventana con el fin de que llegue toda la luz posible y pueda valerse en su totalidad de la percepción visual.</p> <p><input type="checkbox"/> Dispondremos la clase en forma de "U" y le situaremos cerca de la mesa del profesor y de espaldas a la ventana.</p> <p><input type="checkbox"/> Dispondremos la clase en pequeñas agrupaciones, de esta manera si no entiende algo puede preguntar a sus compañeros.</p> |
| <p>5.4 Muchas veces en las etapas de Educación Infantil y Primaria se llevan a cabo debates o asambleas con el fin de desarrollar la expresión oral y habilidades sociales en nuestros alumnos. ¿Qué estrategia consideras más productiva para fomentar la participación del alumno con discapacidad auditiva?</p> | <p><input type="checkbox"/> Dispongo a los alumnos en dos filas sentados, así están cerca y se entienden mejor.</p> <p><input type="checkbox"/> Situamos al alumno junto a un compañero oyente que destaque por su cercanía o empatía hacia él.</p> <p><input type="checkbox"/> Coloco a los alumnos en círculo y le sitúo al lado del profesor, de esta forma puede ver a todos sus compañeros.</p> <p><input type="checkbox"/> Cada uno se encuentra en su sitio, las ayudas técnicas con las que cuenta el alumno con discapacidad auditiva son suficientes.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>5.5 ¿Qué implica tener un alumno con discapacidad auditiva en el aula? (posible respuesta múltiple)</p> | <input type="checkbox"/> Se incrementa el tiempo de las explicaciones. |
| | <input type="checkbox"/> Es importante instalar ayudas técnicas en el aula. |
| | <input type="checkbox"/> Se precisa de tiempo adicional para llevar a cabo las adaptaciones. |
| | <input type="checkbox"/> Deben crearse actividades específicas para este alumno. |
| | <input type="checkbox"/> Es necesario bajar el nivel del grupo/clase. |
| | <input type="checkbox"/> Debe llevarse a cabo una sensibilización de los alumnos hacia las diferentes discapacidades. |
| | <input type="checkbox"/> Otros: |
| <p>5.6 ¿Qué opina sobre la Educación Inclusiva?</p> | |

8.2 Anexo 2. Encuestas Alumnos.

| | |
|---|---|
| <p>1. Llega a tu clase un niño con un aparatito en el oído y que parece que no escucha o atiende cuando le intentas hablar. ¿Qué haces?</p> | <p>a) Dejo de intentar hablar con él porque pienso que no quiere hacerme caso.</p> |
| | <p>b) Le toco suavemente en el hombro y cuando me mira a la cara, le hablo despacio y repito lo que quiero decirle hasta que me entiende.</p> |
| | <p>c) Levanto la voz mucho para que me oiga con más claridad.</p> |
| <p>2. En el recreo veo que este niño está jugando sólo. ¿Qué hago?</p> | <p>a) Voy a buscarle y le integro en el juego, explicándole las normas claramente y vocalizando mucho para que las entienda.</p> |
| | <p>b) No juego con él porque nunca sigue las normas.</p> |
| | <p>c) Le cojo de la mano y me lo llevo de un lado a otro sin decirle nada, para jugar el mayor tiempo posible.</p> |

| | | |
|--|--------|---|
| 3. ¿Qué tengo que tener en cuenta cuando hablo con él? | a) | Intento que le dé la luz de frente para que vea mejor todo lo que tiene a su alrededor y así se integre mejor en el aula. |
| | b) | Nos ve bien de todas formas, sólo tiene dificultad para escuchar. |
| | c) | Procuro que la luz no le dé en la cara y que nuestros labios estén bien iluminados para que pueda leerlos mejor. |
| 4. ¿Qué es la discapacidad auditiva o sordera? | a) | Las personas que tienen dificultades para ver y prestar atención. |
| | b) | Las personas que tienen dificultades para escuchar o que no pueden hacerlo. |
| | c) | No lo sé. |
| 5. ¿Sabes qué es la lengua de signos? | a) Sí. | Explicalo: _____ _____ _____ |
| | b) No. | |
| 6. La Lengua de Signos, ¿es igual en todo el mundo? | a) | Sí, es Internacional. |
| | b) | No, cada país tiene la suya. |
| | c) | No lo sé. |
| 7. ¿Conoces algún signo de la lengua de signos? | a) Sí. | ¿Cuál/es? _____ _____ _____ |
| | b) No. | |
| 8. ¿Intentas estar en silencio en clase? | a) | Sí, intento no hablar o gritar en clase para que mi compañero sordo y el resto de mis compañeros, puedan entender mejor las explicaciones del profesor. |
| | b) | No, necesito hablar con mis compañeros en clase, todos se entienden perfectamente aunque estén hablando en el aula. |
| | c) | Sí, porque de esta forma mis compañeros pueden concentrarse más, pero si tengo que hablar o levantar la voz para decir algo, lo hago sin problemas. |

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.

| | | |
|---|--|---------------------------|
| 9. ¿Tienes algún familiar con discapacidad auditiva? | a) Si | ¿Quién? _____ _____ |
| | b) No. | |
| 10. Los niños sordos, en ocasiones, son ruidosos o hacen sonidos con la boca. ¿Te molestan esos sonidos en clase? | a) Sí, todos debemos estar en silencio en clase | |
| | b) No, entiendo que no se da cuenta y le aviso cuando lo hace si se encuentra cerca de mí. | |
| | c) No, Cuando lo escucho levanto la voz para avisarle. | |

OBSERVACIONES.-

8.3 Anexo 3. Resultados Maestros.

| PREGUNTAS | | COLEGIO ORDINARIO 1 | % | COLEGIO ORDINARIO 2 | % | CENTRO PREFERENTE | % | CENTRO DE ED. ESP. | % |
|---|--------------------|---------------------|------|---------------------|-----|-------------------|------|--------------------|------|
| SEXO | MUJER | 8 | 100% | 7 | 87% | 6 | 60% | 5 | 71% |
| | HOMBRE | 0 | | 1 | 13% | 4 | 40% | 2 | 29% |
| EDAD | 24 AÑOS O MENOS | 1 | 38% | 0 | 13% | 1 | 10% | 0 | |
| | ENTRE 25 Y 34 AÑOS | 2 | | 1 | | 3 | 30% | 2 | 29% |
| | ENTRE 35 Y 44 AÑOS | 3 | 62% | 6 | 87% | 0 | | 1 | 13% |
| | ENTRE 45 Y 54 AÑOS | 2 | | 1 | | 2 | 20% | 2 | 29% |
| | 55 AÑOS O MÁS | 0 | | 0 | | 4 | 40% | 2 | 29% |
| SITUACIÓN ADMINISTRATIVA | INTERINO | 0 | | 4 | 50% | 0 | | 0 | |
| | FUNCIONARIO | 7 | 87% | 3 | 37% | 0 | | 0 | |
| | OTROS | 1 | | 1 | 13% | 10 | 100% | 7 | 100% |
| ETAPA EN LA QUE IMPARTE DOCENCIA | ED. INFANTIL | 5 | | 4 | | 4 | 40% | 0 | |
| | ED. PRIMARIA | 5 | | 5 | | 6 | 60% | 7 | 87% |
| | ESO | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 13% |
| | BACHILLERATO | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| | F.P. | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| | UNIVERSIDAD | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| AÑOS DE DOCENCIA | MENOS DE 1 | 1 | 13% | 0 | | 0 | | 0 | |
| | ENTRE 1 Y 3 | 0 | | 1 | 25% | 1 | 10% | 0 | |

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.

| | | | | | | | | | |
|--|----------------|---|-----|---|-----|---|-----|---|------|
| | ENTRE 4 Y 7 | 0 | | | | 2 | 20% | 2 | 29% |
| | MÁS DE 7 | 7 | 87% | 6 | 75% | 7 | 70% | 5 | 71% |
| ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO | MENOS DE 1 | 2 | 25% | 4 | 50% | 0 | | 0 | |
| | ENTRE 1 Y 3 | 2 | 25% | 2 | 25% | 3 | 30% | 0 | |
| | ENTRE 4 Y 7 | 4 | 50% | 2 | 25% | 2 | 20% | 2 | 29% |
| | MÁS DE 7 | 0 | | 0 | | 5 | 50% | 5 | 71% |
| ¿DURANTE CUÁNTO TIEMPO HA ESTADO TRABAJANDO CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA? | NUNCA | 3 | 62% | 3 | 62% | 0 | | 0 | |
| | MENOS DE 1 AÑO | 2 | | 2 | | 0 | | 0 | |
| | ENTRE 1 Y 3 | 2 | 25% | 3 | 38% | 3 | 30% | 0 | |
| | ENTRE 4 Y 7 | 1 | 13% | 0 | | 2 | 20% | 2 | 29% |
| | MÁS DE 7 | 0 | | 0 | | 5 | 50% | 5 | 71% |
| TITULACIÓN MÁS ALTA QUE POSEE | GRADUADO | 1 | | 0 | | 1 | 10% | 1 | 14% |
| | LICENCIADO | 1 | 13% | 4 | 50% | 1 | 10% | 0 | |
| | DIPLOMADO | 6 | 75% | 4 | 50% | 9 | 90% | 5 | 72% |
| | DOCTORADO | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| | TÉCN. PROF. | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 14% |
| | OTROS | 0 | | 0 | | 1 | 10% | 0 | |
| ¿HA REALIZADO ALGÚN CURSO DE FORMACIÓN RELACIONADO CON LA DISCAPACIDAD AUDITIVA? | SI | 6 | 75% | 3 | 37% | 5 | 50% | 7 | 100% |
| | NO | 2 | 25% | 5 | 63% | 5 | 50% | 0 | |
| EN CASO DE HABER REALIZADO ALGÚN CURSO SOBRE DISCAPACIDAD AUDITIVA, SEÑALE LA/S TEMÁTICA/S DEL MISMO (POSIBLE RESPUESTA MÚLTIPLE) | INF. DISC. | 3 | 37% | 1 | 13% | 3 | 20% | 5 | 14% |
| | LSE | 3 | 37% | 0 | 0% | 5 | 33% | 7 | 19% |
| | SAAC | 1 | | 1 | | 2 | 13% | 4 | 11% |
| | AT. EDUC. | 4 | 50% | 2 | 26% | 2 | 13% | 7 | 19% |
| | AYUDAS TÉCN. | 2 | 25% | 0 | | 2 | 13% | 6 | 17% |

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.

| | | | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|------|---|------|----|-----|---|-----|
| | TIC Y DISC. AUD. | 1 | 13% | 0 | | 1 | 8% | 3 | 9% |
| | OTROS | 0 | | 0 | | 0 | | 4 | 11% |
| ¿CON QUÉ AYUDAS TÉCNICAS PODRÍAN CONTAR LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL CENTRO? | TIC | 7 | 87% | 7 | 87% | 10 | 36% | 7 | 16% |
| | AY. TÉCN. | 2 | 25% | 0 | | 1 | 3% | 6 | 14% |
| | PROGR. EST. LENG. | 7 | 87% | 5 | 62% | 5 | 18% | 6 | 14% |
| | F.M. | 0 | 0% | 0 | 0% | 8 | 29% | 3 | 8% |
| | PROGR. INF. | 3 | 37% | 2 | 25% | 1 | 3% | 7 | 16% |
| | SOFTW. | 3 | 37% | 0 | 0% | 0 | | 7 | 16% |
| | MAT. AUD-VIS. | 3 | 37% | 1 | 13% | 3 | 11% | 7 | 16% |
| ¿CON QUÉ RECURSOS PROFESIONALES PODRÍAN CONTAR LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL CENTRO? (POSIBLE RESPUESTA MÚLTIPLE) | A.L. | 8 | 100% | 7 | 87% | 10 | 59% | 7 | 29% |
| | P.T. | 8 | 100% | 7 | 87% | 7 | 41% | 7 | 29% |
| | MEDIADOR LSE | 2 | 25% | 0 | | 0 | | 2 | 8% |
| | MEDIADOR SORDO | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |
| | ILS | 1 | 13% | 1 | 13% | 0 | | 4 | 17% |
| | OTROS | 0 | | 0 | | 0 | | 4 | 17% |
| ¿CÓMO AFRONTARÍA LA SITUACIÓN DE TENER UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA? (POSIBLE RESPUESTA MÚLTIPLE) | BIBLIOGRAFÍA | 5 | 62% | 2 | 25% | 5 | 34% | 3 | 30% |
| | CURSOS | 2 | 25% | 0 | | 4 | 25% | 7 | 70% |
| | AYUDA EXTERNA | 5 | 62% | 0 | | 4 | 25% | 0 | |
| | CONSIDERAN SU FORMACIÓN INSUFICIENTE | 5 | 62% | 6 | 75% | 1 | 8% | 0 | |
| | OTROS | 1 | 13% | 1 | 13% | 1 | 8% | 0 | |
| ¿CONSIDERARÍA IMPORTANTE LA LENGUA DE SIGNOS EN MI PRÁCTICA DOCENTE? | LENGUA ORAL | 1 | 13% | 0 | | 7 | 64% | 0 | |
| | LENGUA DE SIGNOS | 7 | 87% | 8 | 100% | 1 | 9% | 6 | 86% |
| | OTROS | 1 | 13% | 0 | | 3 | 27% | 1 | 14% |

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|---|------|---|-----|---|-----|---|-----|
| ¿QUÉ TIPO DE ESCOLARIZACIÓN CONSIDERA MÁS ADECUADA PARA UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA SEVERA SIN DISCAPACIDADES ASOCIADAS? | ESC. COMB. | 3 | 37% | 5 | 62% | 6 | 55% | 3 | 33% |
| | ESC. ORD. | 7 | 87% | 2 | 25% | 4 | 36% | 4 | 45% |
| | ESC. ED. ESP. | 0 | 0% | 1 | 13% | 1 | 9% | 2 | 22% |
| ¿QUÉ TIPO DE ESCOLARIZACIÓN CONSIDERA MÁS ADECUADA PARA UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA SEVERA CON DISCAPACIDADES ASOCIADAS (TDAH, TEA, SÍNDROME DE DOWN,...)? | ESC. COMB. | 5 | 62% | 3 | 37% | 7 | 64% | 1 | 11% |
| | ESC. ORD. | 2 | 25% | | 0% | 1 | 9% | 2 | 22% |
| | ESC. ED. ESP. | 2 | 25% | 5 | 62% | 3 | 27% | 6 | 67% |
| ¿EN QUÉ LUGAR DE LA CLASE HE DE COLOCAR AL ALUMNO SORDO CON EL FIN DE FACILITAR SU SOCIALIZACIÓN Y SU ATENCIÓN A LA INFORMACIÓN QUE SE TRANSMITE EN CLASE? | PRIMERA FILA... | 1 | 13% | 2 | 25% | 4 | 31% | 4 | 29% |
| | FORMA DE "U" | 7 | 87% | 5 | 62% | 3 | 23% | 7 | 50% |
| | GRUPOS | 2 | 25% | 1 | 13% | 6 | 46% | 3 | 21% |
| ¿QUÉ ESTRATEGIA CONSIDERAS MÁS PRODUCTIVA PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA? | 2 FILAS... | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | | 0 | |
| | COMPAÑERO OYENTE | 2 | 25% | 1 | 13% | 3 | 27% | 3 | 30% |
| | CÍRCULO AL LADO DEL PROF. | 7 | 87% | 5 | 62% | 7 | 64% | 6 | 60% |
| | EN SUS SITIOS | 0 | | 2 | 25% | 1 | 9% | 1 | 10% |
| ¿QUÉ IMPLICA TENER UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL AULA? (POSIBLE RESPUESTA MÚLTIPLE) | MÁS TIEMPO EXPLICACIONES | 2 | 25% | 0 | | 3 | 10% | 4 | 13% |
| | AY. TÉCN. | 7 | 87% | 5 | 62% | 6 | 20% | 6 | 20% |
| | TIEMPO ADICIONAL ADAPTACIONES | 0 | | 5 | 62% | 7 | 23% | 7 | 23% |
| | ACT. ESPECÍF. | 0 | | 2 | 25% | 3 | 10% | 6 | 20% |
| | BAJAR EL NIVEL | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 4% |
| | SENSIBILIZACIÓN | 8 | 100% | 4 | 50% | 9 | 30% | 6 | 20% |
| | OTROS | 2 | 25% | 1 | 13% | 2 | 7% | 0 | |

8.4 Anexo 4. Resultados Alumnos.

| PREGUNTAS | RESPUESTAS | CENTRO ORDINARIO 1. | | | | CENTRO ORDINARIO 2. | | | | CENTRO PREFERENTE. | | | | CENTRO EDUCACIÓN ESPECIAL. | | | |
|--|--|---------------------|-----|----|-----|---------------------|-----|----|------|--------------------|------|----|------|----------------------------|-----|----|------|
| | | 5º | % | 6º | % | 5º | % | 6º | % | 5º | % | 6º | % | 5º | % | 6º | % |
| 1. LLEGA A TU CLASE UN NIÑO CON UN APARATITO EN EL OÍDO Y QUE PARECE QUE NO ESCUCHA O ATIENDE CUANDO LE INTENTAS HABLAR. ¿QUÉ HACES? | a) DEJO DE INTENTAR HABLAR CON ÉL PORQUE PIENSO QUE NO QUIERE HACERME CASO. | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 17% | 0 | |
| | b) LE TOCO SUAVEMENTE EN EL HOMBRO Y CUANDO ME MIRA A LA CARA, LE HABLO DESPACIO Y REPITO LO QUE QUIERO DECIRLE HASTA QUE ME ENTIENDE. | 4 | 80% | 4 | 80% | 2 | 40% | 5 | 100% | 3 | 60% | 5 | 100% | 5 | 83% | 3 | 100% |
| | c) LEVANTO LA VOZ MUCHO PARA QUE ME OIGA CON MÁS CLARIDAD. | 1 | 20% | 1 | 20% | 3 | 60% | 0 | | 2 | 20% | 0 | | 0 | | 0 | |
| 2. EN EL RECREO VEO QUE ESTE NIÑO ESTÁ JUGANDO SÓLO. ¿QUÉ HAGO? | a) VOY A BUSCARLE Y LE INTEGRO EN EL JUEGO, EXPLICÁNDOLE LAS NORMAS CLARAMENTE Y VOCALIZANDO MUCHO PARA QUE LAS ENTIENDA. | 4 | 80% | 4 | 80% | 2 | 40% | 4 | 80% | 5 | 100% | 5 | 100% | 2 | 40% | 2 | 67% |

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|--|--|
| | b) NO JUEGO CON ÉL PORQUE NUNCA SIGUE LAS NORMAS | 0 | | 1 | 20% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | | |
| | c) LE COJO DE LA MANO Y ME LO LLEVO DE UN LADO A OTRO SIN DECIRLE NADA, PARA QUE JUGUEMOS EL MAYOR TIEMPO POSIBLE. | 1 | 20% | 0 | | 3 | 60% | 1 | 20% | 0 | | 0 | | 4 | 80% | | |
| 3. ¿QUÉ TENGO QUE TENER EN CUENTA CUANDO HABLO CON ÉL? | a) INTENTO QUE LE DÉ LA LUZ DE FRENTE PARA QUE VEA MEJOR TODO LO QUE TIENE A SU ALREDEDOR Y ASÍ SE INTEGRE MEJOR EN EL AULA. | 1 | 20% | 2 | 40% | 3 | 60% | 1 | 20% | 1 | 20% | 0 | | 1 | 17% | | |
| | b) NOS VE BIEN DE TODAS FORMAS, SÓLO TIENE DIFICULTAD PARA ESCUCHAR. | 0 | | 2 | 40% | 1 | 20% | 2 | 40% | 0 | | 3 | 60% | 2 | 33% | | |
| | c) PROCURO QUE LA LUZ NO LE DÉ EN LA CARA Y QUE NUESTROS LABIOS ESTÉN BIEN ILUMINADOS PARA QUE PUEDA LEERLOS MEJOR. | 4 | 80% | 1 | 20% | 1 | 20% | 2 | 40% | 4 | 80% | 2 | 40% | 3 | 50% | | |

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|-----|---|------|---|-----|---|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
| 4. ¿QUÉ ES LA DISCAPACIDAD AUDITIVA O SORDERA? | a) LAS PERSONAS QUE TIENEN DIFICULTADES PARA VER Y PRESTAR ATENCIÓN. | 1 | 20% | 0 | | 1 | 20% | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 17% | 0 | |
| | b) LAS PERSONAS QUE TIENEN DIFICULTADES PARA ESCUCHAR O QUE NO PUEDEN HACERLO. | 2 | 40% | 3 | 60% | 4 | 80% | 5 | 100% | 5 | 100% | 5 | 100% | 4 | 66% | 1 | 33% |
| | c) NO LO SÉ. | 2 | 40% | 2 | 40% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 10% | 2 | 67% |
| 5. ¿SABES QUÉ ES LA LENGUA DE SIGNOS? | a) SI | 3 | 60% | 3 | 60% | 2 | 40% | 3 | 60% | 4 | 80% | 5 | 100% | 5 | 83% | 2 | 67% |
| | b) NO | 2 | 40% | 2 | 40% | 3 | 60% | 2 | 40% | 1 | 20% | 0 | | 1 | 17% | 1 | 33% |
| 6. LA LENGUA DE SIGNOS, ¿ES IGUAL EN TODO EL MUNDO? | a) SI, ES INTERNACIONAL. | 3 | 60% | 2 | 40% | 0 | | 3 | 60% | 4 | 80% | 2 | 40% | 1 | 17% | 0 | |
| | b) NO, CADA PAÍS TIENE LA SUYA. | 2 | 40% | 1 | 20% | 4 | 80% | 1 | 20% | 1 | 20% | 0 | | 5 | 83% | 3 | 100% |
| | c) NO LO SÉ | 0 | | 2 | 40% | 1 | 20% | 1 | 20% | 0 | | 3 | 60% | 0 | | 0 | |
| 7. ¿CONOCES ALGÚN SIGNO DE LA LENGUA DE SIGNOS? | a) SI | 1 | 20% | 0 | | 1 | 20% | 2 | 40% | 2 | 40% | 1 | 20% | 6 | 100% | 2 | 67% |
| | b) NO | 4 | 80% | 5 | 100% | 4 | 80% | 3 | 60% | 3 | 60% | 4 | 80% | 0 | | 1 | 33% |

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|------|---|-----|---|-----|---|-----|
| 8. ¿INTENTAS ESTAR EN SILENCIO EN CLASE? | a) SÍ, INTENTO NO HABLAR O GRITAR EN CLASE PARA QUE MI COMPAÑERO SORDO Y EL RESTO DE MIS COMPAÑEROS, PUEDAN ENTENDER MEJOR LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR. | 4 | 80% | 2 | 40% | 2 | 40% | 4 | 80% | 3 | 60% | 4 | 80% | 4 | 66% | 2 | 67% |
| | b) NO, NECESITO HABLAR CON MIS COMPAÑEROS EN CLASE, TODOS SE ENTIENDEN PERFECTAMENTE AUNQUE ESTÉN HABLANDO EN EL AULA. | 0 | | 2 | 40% | 1 | 20% | 0 | | 1 | 20% | 0 | | 1 | 17% | 1 | 33% |
| | c) SÍ, PORQUE DE ESTA FORMA MIS COMPAÑEROS PUEDEN CONCENTRARSE MÁS, PERO SI TENGO QUE HABLAR O LEVANTAR LA VOZ PARA DECIR ALGO, LO HAGO SIN PROBLEMAS. | 1 | 20% | 1 | 20% | 2 | 40% | 1 | 20% | 1 | 20% | 1 | 20% | 1 | 17% | 0 | |
| 9. ¿TIENES ALGÚN FAMILIAR CON DISCAPACIDAD AUDITIVA? | a) SÍ | 2 | 40% | 1 | 20% | 1 | 20% | 1 | 20% | 0 | | 1 | 20% | 1 | 17% | 2 | 67% |
| | b) NO | 3 | 60% | 4 | 80% | 4 | 80% | 4 | 80% | 5 | 100% | 4 | 80% | 5 | 83% | 1 | 33% |

Discapacidad Auditiva y respuesta educativa actual.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|------|---|------|---|-----|---|-----|---|------|---|------|---|-----|---|------|
| 10. LOS NIÑOS SORDOS, EN OCASIONES, SON RUIDOSOS O HACEN SONIDOS CON LA BOCA. ¿TE MOLESTAN ESOS SONIDOS EN CLASE? | a) SÍ, TODOS DEBEMOS ESTAR EN SILENCIO EN CLASE. | 1 | 20% | 0 | | 4 | 80% | 2 | 40% | 0 | | 0 | | 4 | 68% | 3 | 100% |
| | b) NO, ENTIENDO QUE NO SE DA CUENTA Y LE AVISO CUANDO LO HACE SI SE ENCUENTRA CERCA DE MÍ. | 3 | 60% | 5 | 100% | 1 | 20% | 3 | 60% | 5 | 100% | 5 | 100% | 1 | 16% | 0 | |
| | c) NO, CUANDO LO ESCUCHO LEVANTO LA VOZ PARA AVISARLE. | 1 | 20% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 16% | 0 | |
| 11. A VECES, UNA MAESTRA (AL, PT,...) O MEDIADORA, ENTRA EN CLASE PARA AYUDARLE A HACER ALGUNOS EJERCICIOS O A COMPRENDER ALGÚN TEMA QUE SE ESTÁ EXPLICANDO. ¿ME MOLESTA O ME DISTRAIGO CUANDO ESO PASA? | a) SÍ, ME GUSTA MIRARLES PARA INTENTAR APRENDER CÓMO SE COMUNICAN. | 5 | 100% | 4 | 80% | 3 | 60% | 2 | 40% | 2 | 40% | 0 | | 5 | 83% | 0 | |
| | b) NO, ESTAMOS ACOSTUMBRADOS PORQUE VIENEN A CLASE TODOS LOS DÍAS. | 0 | | 1 | 20% | 2 | 40% | 3 | 60% | 2 | 40% | 5 | 100% | 0 | | 0 | |
| | c) SI, HACEN MUCHO RUIDO Y NO PUEDO CONCENTRARME. | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 20% | 0 | | 1 | 17% | 3 | 100% |
| 12. ¿LOS NIÑOS SORDOS EN QUÉ COLEGIOS CREES QUE DEBERÍAN ESTAR? | a) EN UN COLEGIO ORDINARIO. | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 1 | 20% | 0 | | 2 | 34% | 0 | |
| | b) EN UN COLEGIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. | 4 | 80% | 2 | 40% | 2 | 40% | 3 | 60% | 0 | | 1 | 20% | 4 | 66% | 3 | 100% |
| | c) PARTE DEL TIEMPO EN EL ORDINARIO Y LA OTRA PARTE EN EL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. | 0 | | 2 | 40% | 2 | 40% | 2 | 40% | 4 | 80% | 4 | 80% | 0 | | 0 | |
| | d) NO LO SÉ. | 1 | 20% | 1 | 20% | 1 | 20% | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | |

8.5 Anexo 5. Entrevista Orientadora Centro de Educación Especial.

Entrevistador: Vamos a comenzar la entrevista con la orientadora del centro. Buenos días.

Orientador: Buenos días.

Entrevistador: Cabe recordar que la entrevista será grabada para su posterior transcripción, ¿está de acuerdo?

Orientador: Si.

Entrevistador: Muy bien. ¿Cuántos años lleva trabajando en este centro educativo?

Orientador: Veinticuatro años.

Entrevistador: Veinticuatro años.

Orientador: Suficientes.

Entrevistador: Podría explicarme, ¿cuáles son las características generales del centro?

Orientador: Bueno, pues en principio acoge y hace la escolarización desde Atención Temprana, de meses, cuando se hace el diagnóstico en los hospitales, y hace un seguimiento de todas las etapas escolares hasta el PCPI que este año se llama Formación Profesional Básica, es decir, que tenemos niños desde 0 hasta 21 años.

Entrevistador: Muy bien.

Orientador: La mayoría son niños sordos con un problema exclusivamente de audición y hay también un número más reducido que tiene otros problemas asociados a la discapacidad auditiva. Entonces, en función de eso, articulamos otras formas de apoyo a los alumnos.

Entrevistador: Vale, perfecto. ¿Ha llevado a cabo algún curso sobre discapacidad auditiva?

Orientador: ¿En el sentido de impartirlo yo?

Entrevistador: No, de recibirlo.

Orientador: A ver, si porque esto se remonta, antes de venir a este centro trabajaba en un centro de integración en Barcelona, y ahí recibí la primera formación en Discapacidad Auditiva, sobretodo además trabajando con niños sordos y de integración, que luego un poco fue lo que vine a hacer aquí. Y había una parte importante en el plan de estudios de Logopedia, hice también Logopedia en la formación, también, entonces esa fue la formación de base sobretodo.

Entrevistador: Muy bien.

Orientador: Luego he hecho cursos de FIAPAS, del Centro Nacional de Sordos en Madrid, etc. Bueno, me he ido formando, sí.

Entrevistador: Muy bien. De los casos de los alumnos con discapacidad auditiva, ¿qué características son las más comunes entre los alumnos de este tipo?

Orientador: A ver, hay un bloque importante que son las dificultades de Comunicación, con los avances en implantes y las nuevas tecnologías la verdad es que eso en parte lo vamos supliendo bastante bien, para la detección precoz y la puesta en marcha de ayudas técnicas en los dos primeros años de vida, lo que ocurre que el trabajo del lenguaje que subyace ahí, sigue siendo mucho más largo a pesar de tener los implantes porque hay un trabajo sobre lo que sería procesos cognitivos y lenguaje, reversibilidad de pensamiento, es decir, son niños que siguen aprendiendo un idioma materno a través de unas ayudas técnicas, y ahí sí que los resultados son muy heterogéneos porque la población sorda es tan heterogénea como la oyente, hay niños con diferentes capacidades, familias, formas de estimulación natural, claro, varía mucho. Pero, no sé si te he contestado a la pregunta.

Entrevistador: Si, sí. ¿Qué tipo de Discapacidad auditiva es la más habitual entre los alumnos del centro?

Orientador: Pues, si hablamos, hay dos modalidades. La del Específico, esos son niños generalmente con sorderas más profundas, y si son sorderas severas, tienen otro trastorno asociado o algún problema cognitivo, conductual, motórico, etc.

Y en los que están en combinada, la mayoría era sorderas profundas pero paliadas de cero a tres años con el implante, con lo cual sus expectativas en el desarrollo comunicativo son muy buenas.

Entrevistador: Son positivas, muy bien. ¿Con qué ayudas técnicas cuentan en este centro, a parte de los audífonos, implantes, y demás?

Orientador: Bueno se ha hecho todo un esfuerzo en materiales a través de soporte digital, ordenadores, propios del centro que se trabajan también en las fases de rehabilitación auditiva con implantes, el SEDEA, la guía EDELPIR, y luego, bueno pues pizarra digital, ordenadores en las aulas, más o menos como se hace en otros centros, pero aquí hemos necesitado materiales especiales en Secundaria para lectura comprensiva.

Entrevistador: ¿Equipos de Frecuencia Modulada?

Orientador: Aquí no lo utilizamos, sí que tenemos el bucle magnético en el aula de música para actividades más abiertas donde ellos puedan aprovecharse mejor, pero al ser grupos reducidos, la FM no es una herramienta que usemos en las aulas. Sí que las están utilizando nuestros chicos que salen a hacer áreas a los otros centros, es mucha parte de la jornada escolar en las aulas grandes porque les ayuda en la recepción de la información oral.

Entrevistador: Claro, vale. ¿Desde el centro cómo se responde a estas necesidades, a las de los alumnos, en general, con discapacidad auditiva?

Orientador: Hombre, pues si somos, fíjate, el específico de referencia en una zona amplia, nos toca irnos adecuando tanto a nivel de planificación de horarios, de recursos humanos, de logopedia, pues eso hay críos que nos necesitan solo para hacer la rehabilitación de un implante y se les busca un hueco en nuestra jornada lectiva, sin entorpecer demasiado el de la suya en el centro de integración. Los que están aquí, cuando hay niños con más discapacidad además de la audición, pues se está trabajando desde el programa de ámbitos, que se aprobó por inspección porque era un programa pensado para aquellos chicos que ni siquiera la referencia como la adaptación curricular era posible por su discapacidad. Entonces, bueno, es una escuela cambiante porque vas adecuándote a las necesidades de los alumnos.

Pensar que hay alumnos con mucha discapacidad ya con dieciocho años, y tenemos, por abajo en Infantil, niños que vienen sólo a logopedia porque funcionan bien con su implante y en sus colegios las quieren asumir, es que hay un abanico que tiene una complejidad organizativa un poco, a veces complicada.

Entrevistador: Muy bien. ¿Qué metodología es la más utilizada en el centro, metodología de Sistema de comunicación, mayoritariamente oralísta o la lengua de signos?

Orientador: Pues mira, en eso también hemos tenido que ir adaptándonos un poco a la población sorda porque la dicotomía “oral-lengua de signos” es muy antigua ya, es decir, actualmente y con las nuevas tecnologías incluso las familias signantes tienen una lengua materna preciosa en casa pero lo que quieren es que sus hijos, y han puesto un implante a sus hijos, que se oralicen, porque el vehículo del éxito escolar es la lengua oral, eso es indudable. Y el de comunicación en todo el mundo en el que estás también, entonces aquí hemos pasado por cuando no había implantes, había que hacer más uso de la lengua de signos porque nuestros alumnos tenían unos audífonos que escasamente les ayudaban a oír ruidos en un rango muy pequeñito. Con la era de los implantes, en Infantil se hace una inmersión en comunicación total porque los grupos no son heterogéneos, hay niños con mucha discapacidad e implantes, pero que necesitan la lengua de signos en primera línea, y otros que tienen una competencia oral, no diría como un oyente, pero sí muy avanzada. Entonces lo que hacemos es, comunicación total, utilizar el sistema bimodal en el que traducimos con lengua de signos la estructura de la lengua oral, y hacemos todo tipo de apoyos o bien pictogramas como sistemas aumentativos, apoyos visuales como en cualquier aula de infantil y todo a la vez, para que no haya ninguno que se quede sin digamos ir asistiendo a su proceso de aprendizaje por un problema de vehículo de entrada de la información. Entonces, en infantil hay agendas visuales, hay niños orales y de todo, y su profe tiene que estar utilizando todo a la vez.

Entrevistador: Vale. Como orientadora, ¿Cuál cree que es metodología más adecuada para el desarrollo integral del alumno?

Orientador: Entre...

Entrevistador: Oralísta, lengua de signos, mezcla,...

Orientador: Pues mira, yo creo que las dos, a ver, las dos son importantes y básicas, la lengua de signos incluso en niños oralístas, nos sirve como recurso para seguir bien el proceso cognitivo de aprendizaje en etapas de infantil. Y, yo creo que la lengua oral es la exigencia y el objetivo que en principio tenemos que tener, pero todos los niños no van a poder alcanzarla. Como punto de partida yo creo que las dos son fundamentales, de hecho aquí la experiencia nos dice que hay niños incluso familias oralístas pero que ellos están en el proceso cognitivo de tener una competencia oral, se sirven de la lengua de signos en las clases de infantil para adquirir un concepto o una palabra del vocabulario, y también es verdad que en la medida que van pasando a inclusión e integración, abandonan esa lengua de signos porque empiezan a tener su competencia para compartir con iguales. Sí, es así, eso sí que corresponde a la realidad que observamos.

Entrevistador: Del método que se están implantando en el centro, ¿modificaría algún aspecto que crea importante?

Orientador: Modificar, a ver, yo creo que nuestra complejidad y precisamente nuestro punto fuerte es un poco una contradicción, es el funcionar un poco como centro de recursos hacia la inclusión y hacia los colegios donde los niños están escolarizados, porque no siempre todos los centros tienen la misma necesidad, entonces cuando trabajamos en infantil vemos que las propias capacidades del alumno, las circunstancias familiares y el estilo del centro escolar, condiciona también nuestro trabajo. Entonces, ahí hay que ir un poco jugando. La coordinación es buena, a veces nosotros, más que cambiar, es que tenemos un contexto de aprendizaje mucho más protector con todo más secuenciado, grupos más reducidos, más individualizado, y el tandin con la escuela ordinaria es todo mucho más rápido, veinticinco alumnos, muchísima información oral, y el alumno anda más perdido, pero esa es la riqueza también, que tenga tiempo de adquirir sus estrategias para que luego pueda estar ahí.

Entrevistador: Muy bien, ¿cuál consideraría que es más adecuada para los alumnos con Discapacidad Auditiva: escolarización combinada, ordinaria o en un centro de educación especial?

Orientador: Pues mira, yo creo que si siempre pudiésemos seguir el ritmo de los alumnos, cuando los niños tienen una estimulación temprana y tienen una ayuda técnica bien ajustada, en un primer paso sería la combinada pero luego son críos para estar en los centros ordinarios. Ahí hay un punto oscuro, una frontera difícil que es la primaria, es decir, en infantil se hace la socialización, la adquisición natural de competencias, el estar inmerso en un contexto normo-oyente con garantías y lo curricular aquí, pero claro luego hay que invertir la propia organización en una etapa como la de primaria en el centro, ahí el niño se la juega. Los que tienen una buena competencia lingüística pueden correr ese riesgo y con apoyos van obteniéndolo, y cuando aparece cualquier pequeño problema de atención, memoria, impulsividad, etc. vemos que eso se frena porque si la es cual no puede responder a esas características, porque no se trata tan solo de que aquí estén mejor, si no de lo que el colegio puede articular para que haya una garantía, porque claro, un niño con un trastorno añadido a la discapacidad auditiva y un déficit de atención, no puede estar en un aula con apoyo dos medias horas a la semana. Entonces estamos ahí, todos pillados para entre los dos centros completar las necesidades que ese alumno tiene y seguir optando a la inclusión en la medida que se le va llenando su competencia lingüística y curricular.

Entrevistador: Muy bien. ¿Qué implicaciones tiene el hecho de tener un alumno con discapacidad auditiva en el aula ordinaria?

Orientador: Pues mira, aquí sería interesante ver cómo lo evalúa esto un centro ordinario con el alumno con discapacidad. Yo te estoy hablando un poco de una forma más secundaria porque cuando yo voy a los cuarenta centros de combinada, primero hay una disposición estupenda pero eso a veces no supe la falta de recursos humanos, las horas de apoyo, y luego la sensibilización de las personas hacia la oportunidad que tiene que tener ese alumno. No todo se supe con la buena voluntad, sino que tiene que coincidir la buena voluntad y los recursos sobretodo humanos, porque es verdad que las logopedas y los profesores de apoyo de los centros ordinarios trabajan lo imposible por esos críos, y lo hacen muy bien. Pero, el propio sistema, el resto del tiempo ese alumno está en un aula de veinticinco con su “mochilica” y con sus recursos.

Entonces, yo creo que está funcionando bien pero que desde la administración se podría hacer más, dotar de más recursos a los centros porque hablan de la inclusión y es un objetivo maravilloso pero la inclusión lleva detrás una serie de medidas, no se puede hablar de inclusión como si fueras un político diciendo que estén en la silla y tan bien.

Entrevistador: Si, además la siguiente pregunta era, ¿qué opinión tiene sobre la educación inclusiva?

Orientador: Pues que es la mejor de todas, pero requiere una organización y una infraestructura que no se puede ofrecer inclusión sin medios, y luego no se puede ofrecer inclusión a todos los alumnos del mundo. Un niño motórico que tiene un tablero de comunicación, te pongo un ejemplo porque es más fácil, para comunicarse a pesar de que lleva dos implantes que le sirven para estar conectado con el mundo sonoro de su contexto pero no para hablar, a ver cómo haces que ese niño este incluido en una básica con quince años. Entonces, vale el específico yo creo que hay que un poco tender a no demonizar el específico, porque en el específico hay críos muy bien atendidos y realmente al específico tienen que ir los niños que no pueden sacar nada a cambio en estar, y luego que es que cuando hablamos de educación para que todo el rato nos fijemos en un horario escolar, pero la educación tiene que ver con las dinámicas familiares de comunicación, tiene que ver con cuántas actividades hace en su barrio o fuera del cole ese niño, o sea, hay niños muy bien socializados que están mucho tiempo, algunos combinados, en el específico de auditivos, pero luego hacen cantidad de cosas, juegan al fútbol en su barrio, etc. Quiero decir que la escuela no es la única entidad que tiene que, es la primera pero eso se completa también con el estilo familiar y con otro tipo de actividades que un niño puede hacer. Hay críos que están en inclusión que están sufriendo muchísimo porque luego salen del cole y no tienen ni un amigo ni medio, y hay otros que están aquí las mañana y como juegan al fútbol, están menos tiempo en inclusión pero en cambio la red que se les ha establecido es de más calidad, o sea que, es difícil decir ¿sí o no? a las cosas.

Entrevistador: Depende del alumnado, de las características que tengan.

Orientador: Claro, y de verdad que ahí la familia te apoya, las familias del específico tienden a arriesgar poco, a veces cuando más lo desean más dificultad tiene el crío, o sea hay que ir ahí haciéndoles una labor de seguimiento para ayudarles a decidir, no para organizarles la vida, pero sí para que vean también.

Porque a veces sufren en infantil, pues un niño que está funcionando con una agenda visual y no habla nada y tiene inhabilitación cognitiva, es que yo quiero que se vaya a integración, dices pero, es ahora cuando vamos a probar, pero si luego en primaria tienen veinte minutos de patio en la jornada lectiva y están cada cincuenta minutos un periodo de un área, un poco ajustar las expectativas. Pero hay otras formas de hacerlo, hay campamentos, hay salidas, hay tardes, hay centros cívicos donde hacen cosas preciosas y puede estar, que no solo es el tiempo de la escuela, la escuela tiene cinco horas al día, no focalizarlo todo, sino al final la escuela tiene que hacer encaje de bolillos y milagros y a ver, hay familias, hay infraestructuras fuera de la escuela, extraescolares. Entonces, bueno, ahí estamos.

Entrevistador: Muchas gracias.

Orientador: Pues nada, de nada.

8.6 Anexo 6. Entrevista Orientadora Centro Preferente de Discapacidad Auditiva.

Entrevistador: Vamos a comenzar la entrevista con el orientador del centro. Buenos días. Cabe recordar que la entrevista será grabada para su posterior transcripción, ¿está de acuerdo?

Orientador: Si, sí.

Entrevistador: Vale. Comenzaremos preguntando, ¿cuántos años lleva trabajando en este centro educativo?

Orientador: Veintiséis.

Entrevistador: Veintiséis. Podría explicarme, ¿cuáles son las características generales del centro?

Orientador: Bueno, los centros son cambiantes, no tienen unas características estáticas, pero sí que tiene características propias de un colegio del sector centro de la ciudad, donde la mayor parte de las familias tiene trabajo, y la mayor parte de los alumnos han nacido en Zaragoza. Tiene otra característica muy importante y es que es un centro muy grande de tres vías y de todos los niveles: Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Y, eso configura una manera de relacionarse que tiene sus aspectos positivos y tiene su coste en la personalización de la comunicación, a veces es más difícil en ese sentido.

Entrevistador: Muy bien, ¿ha llevado a cabo algún curso sobre discapacidad auditiva?

Orientador: Si, muchos, hace bastante, ahora en los últimos años no hago tantos cursos específicos sobre discapacidad auditiva, como estar al corriente de las nuevas posibilidades que se ofrecen. Ahora mismo, estoy movilizando en el centro un curso para crear las redes de apoyo del servicio técnico para dar mayor accesibilidad. Trabajamos mucho con FIAPAS y ASPANSOR.

Entrevistador: Muy bien, muy bien. Y de los casos de los alumnos con discapacidad auditiva, ¿qué características son las más comunes entre los alumnos de este tipo?

Orientador: Es que decir alumnos con deficiencia auditiva, parece que hablamos de un grupo definido, concreto e igual, y es absolutamente diferente, como todas las personas unas de otras. Sí que es interesante desde la perspectiva de tantos años que tenemos, es que cuando iniciamos, eran sordos que escasamente hablaban, con una manera de hablar muy forzada, muy notoria la dificultad, con una voz muy deformada. Con las ayudas técnicas y la mayor estimulación temprana que los alumnos sordos han recibido, antes incluso de llegar al colegio porque en Zaragoza, nada más nacer se hace a los niños en todos los hospitales de Aragón unas pruebas para detectar sospechas de deficiencia auditiva. Eso ha variado considerablemente cómo son los nuevos alumnos sordos que van a los colegios ahora. Desde muy temprano tienen estimulación, adquieren el lenguaje mucho mejor y además las ayudas técnicas han progresado mucho y ha sido un gran cambio, por ejemplo los implantes cocleares. Una dificultad que tenemos en este momento es que, se llegan a olvidar algunos profesionales y algunas veces hasta la propia familia de las deficiencias auditivas que acompañan a un niño sordo con implante, porque hay que verlo más finamente y entonces se tiende a minimizar. Está bien normalizar, pero no pensar que esa dificultad no existe, sobretodo porque requiere tratarla, no se ve tanto porque aprueban las asignaturas, pero es más difícil el patio, o en los primeros años de escolaridad, como oyen se dedica menos tiempo a estimular y a educar intencionadamente una buena adquisición del lenguaje, y eso es en detrimento de los chavales. Hay que invertir mucho al principio para construir un lenguaje sólido, aunque en primera vista no te parezcan sordos como los de antes, es un cambio muy notable en el tiempo, más que de un sordo a otro, de un niño a otro hay una diferencia inmensa, no se puede aglutinar.

Entrevistador: Claro, muy bien. ¿Con qué ayudas técnicas cuentan estos alumnos?

Orientador: Perdona, una cosita de los chicos sordos. Respecto a otros niños con necesidades educativas especiales, las familias de los niños sordos, los profesores de los niños sordos, y los propios niños sordos, tienen una cosa muy buena y muy potente. Y es altas expectativas, es decir, todos piensan que van a poder sacar titulación y van a por ella. Todos piensan que van a poder tener amigos, y van a por ellos. Ese es un cambio impresionante de importante frente a otras discapacidades por ejemplo, la intelectual o algunos trastornos del desarrollo, que profesionales y familias, a veces dudan demasiado de las posibilidades y se bajan expectativas.

Las familias, los profesionales, todos nosotros, de niños con deficiencia auditiva mantenemos unas expectativas muy altas, es trabajoso para ellos, pero desde luego llegan a todos, y les benefician las expectativas altas, más que perdonarles la vida.

Entrevistador: Claro, por supuesto. ¿Con qué ayudas técnicas cuentan generalmente, audífonos, implantes, algún otro?

Orientador: Audífonos e implantes. Algunos tienen sólo implantes, otros tienen sólo audífonos, algunos tienen implante y audífono, pero todos cuentan con ayudas técnicas, son imprescindibles. Además en el colegio, según el perfil de niño, el programa de la DGA permitió, que ha sido una pelea muy costosa en la que hemos intervenido durante mucho tiempo unos cuantos profesionales que estábamos al lado de los niños en las aulas, y es las emisoras de FM. Ha habido personas que han sido muy contrarias a las emisoras de FM y ahora no, ahora es favorable. También han cambiado mucho las emisoras de FM de hace un montón de años, a las emisoras actuales. Con los audífonos igual, ha habido una evolución impresionante, todo eso claro, ha redundado en beneficio para nuestros chicos. Aquí tenemos bucle magnético en las aulas comunes, no en todas las aulas, si hay emisoras de FM, y las prótesis auditivas de audífonos o implantes. Y, además, para los que llevan FM que también hemos ido en eso un poco por delante, unos cables para que puedan conectar directamente la FM suya al audiovisual, al ordenador que pone el profesor, y eso mejora, por ejemplo, con el aprendizaje del inglés, es bastante relevante.

Entrevistador: Claro, a nivel oral y demás. Además he podido comprobar que en todas las aulas o en casi todas hay ordenadores, pizarra digital, proyector, etc.

Orientador: Si, y pizarra digital, el apoyo visual es muy relevante para muchos alumnos y en especial para ellos.

Entrevistador: Si, si. Muy bien. ¿Qué metodología es la más utilizada en el centro?

Orientador: Mira, en principio, la de apoyos visuales, tener en cuenta dónde se colocan, o sea, eliminar barreras, y favorecer el acceso a la comunicación es algo que lo tenemos ya como muy integrado. Y, después, ¿la metodología didáctica te refieres, del profesorado?

Entrevistador: Si.

Orientador: Pues el profesorado hace una parte del aula que es explicación más tradicional, también introducen en gran medida en el colegio el aprendizaje cooperativo y también estamos dando bastantes pasos en la ayuda entre iguales, tanto en programas de convivencia como en programas de aprendizaje. Hay que tener en cuenta también a los alumnos con deficiencia auditiva en los programas de convivencia, que el patio tiene su complejidad en nuestros niños.

Entrevistador: Vale. Y, ¿a nivel, lengua oral-lengua de signos?

Orientador: Hace años, en el colegio, por lo que comentábamos al inicio, que los niños que teníamos con deficiencia auditiva tenían muy poco lenguaje oral y todavía tenían básicamente lenguaje de signos, nosotros en este colegio, me acuerdo que lo organicé hace no sé cuántos años, varios cursos hemos hecho de lenguaje de signos los profesores para poder atender a nuestros niños, y hace muchos años que no lo precisan los alumnos y por lo tanto no manejamos lenguaje de signos. En algunos casos ha sido necesario, no hace tantos años lenguaje bimodal para niños más pequeños y eso sí que lo empleamos.

Entrevistador: O sea, en general la metodología es la mayoría oralísta.

Orientador: Ah, si te refieres a eso, es oral, que no entendía bien la pregunta. Es oral pero con un apoyo visual a través de las pizarras digitales, a través de pantallas, a través de imágenes, a través de apoyarte también en la pizarra, hay un apoyo visual pero la carga del lenguaje oral en este centro, como en muchos otros es inmensa.

Entrevistador: Si. Y, como orientadora, ¿cree que esta metodología es la más adecuada para el desarrollo integral del alumno?

Orientador: ¿Cuál metodología?

Entrevistador: La metodología oralísta.

Orientador: Yo creo que una metodología sólo oralísta no es ninguna metodología, y desde luego no es la que define al centro, los niños participan, hacen mucho trabajo en grupos, mucho trabajo por parejas, en parejas de iguales, ayuda entre iguales.

Entonces, yo no la definiría sólo como oralísta, el apoyo visual es algo importante y ser protagonista de lo que hago y no receptor de lo que me dicen, es importantísimo.

Entrevistador: ¿Modificaría algún aspecto de esto?

Orientador: Por supuesto que tenemos que seguir mejorando, ya lo creo, triste sería pensar que hemos llegado al máximo de lo que podemos ofrecer, mucho tenemos que seguir mejorando, pero también es digno lo que se ofrece desde ya.

Entrevistador: Claro, ¿consideraría importante la lengua de signos para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos?

Orientador: En este colegio no lo necesitan. Antiguamente algunos alumnos, los años que comentaba que lo estudiábamos los profesores para poderlo hacer, algunas familias tenían miedo que aquí no aprendieran a hablar por utilizar lenguaje de signos. Está comprobado que lo más potente para aprender a hablar es tener un sistema de comunicación. Y el lenguaje de signos es útil cuando lo necesitan.

Lo que no tiene sentido es el lenguaje de signos si ya tienes un lenguaje oral, y esto es un poco lo que en este contexto se da. Yo soy muy respetuosa con el lenguaje de signos, me parece que hace un gran papel y mucho menos despreciaría, aunque en este contexto, en estos momentos, ya no lo necesitamos y lo hemos usado hace muchos años.

Entrevistador: En otras ocasiones, muy bien. ¿Qué implicaciones puede tener el hecho de tener un alumno con discapacidad auditiva en el aula ordinaria?

Orientador: Pues que nos ayuda a todos a ser más conscientes de cosas que nos pasan desapercibidas. Tiene la implicación de que el profesorado nos tenemos que preguntar más veces, por las barreras de no darlo por entendido, no darlo por llegado, tengo que acostumbrarme a situarlo, no por ello marcarle de una manera clara y evidente, sino que lo tengo que hacer con guante blanco, no señalarle todo el rato que ¿me has oído? ¿Me has entendido? Que es como decirle que tú eres sordo, tú eres sordo, y una persona no se resume por una deficiencia auditiva. Una persona es mucho más que llegar o no a oír lo que me dices, entonces yo creo que nos coloca en una posición que tenemos que ser cuidadosos de fondo, y es interesante a la vez que es un reto, las dos cosas.

Entrevistador: De acuerdo. Y como última pregunta ¿cuál es su opinión sobre la educación inclusiva?

Orientador: Por supuesto soy totalmente favorable. Pienso que todos tienen ese derecho y que además beneficia a todos. No creo que la educación inclusiva beneficie a los niños con deficiencia auditiva, beneficia también a los que no la tienen, nos prepara a todos para vivir unos con otros, la respuesta la tenemos que dar conviviendo unos con otros y nos desarrollamos mejor. Las personas que tienen una deficiencia auditiva, no restan, suman, y no estamos para los que no oyen, estamos para todos, oigan o no oigan, igualmente para unos que para otros. Tenemos yo creo que una mirada muy centrada en lo que consideramos que es normal y de lo que no cumple unos cánones, es diferente, cuando en realidad todos somos diferentes. Yo creo que tenemos muchos pasos que dar, en principio en la cultura, y luego en metodologías, organización, pero de entrada en cultura, para mí es incuestionable que este es su lugar.

Entrevistador: ¿Ve que necesiten de recursos alternativos para que se cumpla este tipo de educación, este tipo de metodología?

Orientador: Pues sí, todos necesitamos diversificar los recursos, porque la metodología que tenemos está basada en una forma de cultura que uniformaba a todos. Lo primero que tenemos que hacer es cambiar esa cultura de uniformar a todos, para poder dar una respuesta más diversificada a las distintas sensibilidades, características, y no sólo a las distintas dificultades, también a las distintas posibilidades. En ese sentido, no recogería mejor a los niños que tengan discapacidad del tipo que sea, nos recogería mejor a cada uno

Entrevistador: Y en este centro, ¿tienen los suficientes recursos?

Orientador: ¿los suficientes recursos? Yo creo que nunca se tienen los suficientes recursos, aunque se llega más lejos con una cultura más amplia, que con muchos recursos y con una cultura estrecha. Yo creo que a pesar de la escasez que tenemos de recursos, la cultura más amplia de contar con ellos como personas, nos pone en situación de compensar ciertos déficits de recursos que realmente no tenemos.

Entrevistador: Vale, de acuerdo. Muchas gracias.

Orientador: A ti.