



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

---

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS DOCTORAL**



**PERCEPCIONES DE DOCENTES E  
INTÉRPRETES DE LENGUA DE SIGNOS  
ESPAÑOLA SOBRE LA EDUCACIÓN DEL  
ALUMNADO CON DISCAPACIDAD  
AUDITIVA**

**PRESENTADA POR:**

**MARÍA TERESA ZAMORA JIMÉNEZ**

**DIRIGIDA POR:**

**DR.D. JOSE ANTONIO TORRES GONZÁLEZ**

**DRA.DÑA.MARIA DEL CARMEN PEGALAJAR PALOMINO**

**JAÉN, 8 DE JUNIO DE 2020**

**ISBN**



*A mis padres, Sebastián y Adelaida*

*A mis hermanas, Adelaida y María*

*A mi prometido, Javier*

*A mis abuelos, Pedro, Encarnación, Teresa y Agustín*



# Agradecimientos

El desarrollo de esta Tesis ha sido fruto de la colaboración de un gran número de personas sin las que este trabajo no hubiera podido llevarse a cabo. A todos y cada uno de ellos, quiero dejar por escrito mi más sincero agradecimiento:

-En primer lugar, a mis directores de tesis: D. José Antonio Torres González y Dña. María del Carmen Pegalajar Palomino, sin su ayuda y su experiencia, este trabajo no hubiera podido salir adelante. Gracias a ambos por su optimismo, paciencia, profesionalidad, por todo el tiempo que me han dedicado y por darme siempre un punto de apoyo, sin el cual no hubiera podido avanzar.

-A todas mis amigas, a las de siempre (con especial cariño a Marina y Loli) que me acompañaron desde mis inicios académicos, a Ester Álvarez y a mis amigas intérpretes de Lengua de Signos Española (destacando a mis incondicionales María y Lourdes), por representar el “supremo” valor de la amistad. Gracias a Carolina Zelarayán, por su labor docente y a todos los profesores que he conocido en los centros de trabajo en los que he impartido clase (fundamentalmente a mis amigos del IES Guadalentín y del IES María Bellido) ya que dejaron de ser compañeros para ser eso, amigos, vuestro apoyo fue siempre inigualable. Gracias a todos, por tantas sonrisas a vuestro lado.

-A la familia Zamora, a mis tíos (especialmente, Antonio y Jesús) por enseñarme que mis raíces son profundas y que cualquier sueño puede llegar a volar alto, si te haces a ti mismo y a mis tías (primordialmente, Antonia, Juana, Maritere, Paqui y Agustina), por alegrarse de mis progresos y por mantener siempre vivo el recuerdo de lo que les han inculcado sus padres.

-A la familia Jiménez. A mi tía Ana y a mi tío Pedro, mi Tatu, por ayudarme a crecer, por los ratos en el pueblo, por ver películas de *Star Wars* conmigo, por hablarme de Shakespeare o de cine y por estar presente en mi vida hubiera o no kilómetros de por medio.

-A la familia Romero Vela, muy especialmente a María Dolores Vela, que un día me aceptó en su casa y su vida. Entre todos, rápidamente, se hicieron un hueco en mi corazón. Gracias por todo.

-A mis abuelos maternos, Encarnación y Pedro, que me criaron y lucharon toda su vida para que simplemente fuera feliz. Me enseñaron cosas maravillosas: desde la escritura del número

cinco, un saludo en francés o hasta valores que ningún libro puede ofrecerme. Gracias por haber sido mis segundos padres, por abrazarme todos los días, por aceptarme tal y como soy y por ayudarme cuando les he necesitado. Gracias por ser tan luchadores, por cambiar la vida de vuestros hijos y por ende, la de vuestros nietos. Os quiero y os admiro con todo mi corazón. “Merci beaucoup”

-A mis abuelos paternos, Teresa y Agustín. A él, que se fue tan pronto que apenas me dio tiempo de recordar su voz, pero le conozco perfectamente, porque la familia ha procurado retener en mí, sus gestos, su experiencia, su vitalidad y su agudeza mental. A Teresa, ojos azules, que te marchaste un día para hacerte eterna en mi corazón y me hiciste sentirme orgullosa de llevar tu nombre. Gracias por ser la primera intérprete de Lengua de Signos que conocí y por alumbrar mi camino desde las estrellas. Te siento siempre a mi lado, porque el amor es algo que ni el cielo puede separar.

-A mis hermanas, Adelaida y María, y como no, a mi cuñado Miguel Delgado. Gracias Miguel por tu simpatía, por entrar aquel nueve de agosto en casa y quedarte siempre con nosotros.

Quisiera resaltar mi agradecimiento, a mis dos mejores amigas, mis compañeras de juegos: Adelaida, mi maestra favorita, mi consorte de risas y llantos. Mi vida ha estado ligada a la tuya desde nuestros comienzos, siempre estaré a tu lado, ocurra lo que ocurra (no lo olvides). Y a María, mi niña pequeña, ese regalo que el cielo nos envió para alegrarnos la vida a todos. Sé que has crecido, pero siempre serás para mí aquel bebé sonriente que iluminó mi camino un 18 de febrero. Las dos supónéis para mí algo tan importante que dudo que alguien lo pueda comprender, pase lo que pase estaremos juntas, hasta el final. Gracias por ser mis hermanas.

-A Javier Romero Vela, mi gran apoyo, mi compañero de camino, mi mejor amigo y mi futuro esposo. Nunca dejo de aprender de ti. Gracias por tu cariño, por ganarte mi admiración y mi respeto, por ser tan inteligente como prudente y por esforzarte en todos los proyectos que inicias, especialmente, nuestro proyecto conjunto de vida. Gracias por creer en mí, incluso cuando yo no puedo hacerlo, por animarme en todo momento y por hacer del número veinte mi favorito. El tiempo que quiero pasar a tu lado, no se puede medir y es por eso que somos el mejor equipo del mundo. Ídem, siempre ídem.

-Por último, deseo expresar mi agradecimiento a mis padres.

A Adelaida Jiménez Gallego, mi madre, por cuidarme, por crear poesía para nosotras, por enseñarme a hacer resúmenes y a estudiar, pero también, por educarme en ser persona, a valorar lo que me rodea y a querer ser mejor cada día. Eres el mejor ejemplo de mujer que he conocido y la mejor confidente y madre que se puede desear. Gracias por tu dulzura y por tu amor.

A mi padre, Sebastián Zamora de la Torre, la persona más digna y trabajadora que existe, mi modelo a seguir. Tú me dijiste que iniciara este camino, tú has sido un ejemplo de fuerza, de trabajo y de constancia inigualable. Tú me enseñaste con tu forma de proceder a que hiciera todo lo posible, en cualquier proyecto que iniciara, a que no parase hasta conseguir el objetivo final y has sido el mejor profesor que alguien pueda tener. Gracias por anteponer a tu familia a todo, incluso a ti mismo, por guiarme y simplemente, por existir. Sin ti, no soy nada. Gracias a los dos, por hacerme sentir honrada de llevar vuestro apellido, por quererme tanto, por vivir por y para vuestras hijas. Ojalá algún día, pueda llegar a ser “casi” como vosotros. Os quiero por y para siempre, gracias por ser los mejores mentores y padres que una hija podría tener. Este proyecto, como todo lo que he conseguido en mi camino, os pertenece. A vosotros os debo lo mejor de mi vida, gracias.



## Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva en los centros ordinarios supone la organización de la totalidad de la comunidad educativa, así como del empleo de un conjunto de recursos, competencias y metodologías de aprendizaje que implican a diferentes áreas y profesionales del ámbito educativo. La planificación de la programación del grupo de docentes, en colaboración con el desempeño del trabajo del intérprete de Lengua de Signos Española, resulta un elemento metodológico clave para conseguir el desarrollo cognitivo del alumnado con discapacidad auditiva.

El objetivo de esta investigación es examinar y analizar la perspectiva de docentes e intérpretes, en la ciudad de Jaén, en su trabajo diario con el alumnado con sordera, así como resaltar que carencias y progresos van realizando junto con el resto de los miembros de la comunidad educativa.

Otro de los propósitos de la presente investigación, es la identificación de las posibles situaciones de dificultad, en el transcurso de las clases, así como el manejo de nuevo recursos tecnológicos que permitan implementar las competencias y habilidades del alumnado. Para ello, es preciso la adecuación de los contenidos curriculares del alumnado, así como la promoción de cursos formativos y la enseñanza de Lengua de Signos Española, ya que ayudan en la mejora de las necesidades específicas de apoyo educativo.

El estudio realizado sigue una metodología descriptiva que a través de un cuestionario permite la exploración del proceso educativo. Dicho cuestionario está estructurado en torno a tres dimensiones en las que se han incluidos los distintos ítems que engloban cuestiones relativas a la actitud, proceso de enseñanza-aprendizaje y estrategias metodológicas empleadas por los docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española. Las distintas variables en las que está estructurado permiten la comparación entre los distintos individuos que comprenden la muestra de este instrumento pudiendo así forjar una perspectiva objetiva y unánime con respecto a los interrogantes planteados.

Los resultados obtenidos en esta tesis permiten extraer conclusiones relativas a las necesidades educativas del alumnado, la disposición de nuevos recursos metodológicos en el aula y propuestas formativas específicas destinados a miembros de la comunidad educativa. Todo ello contribuye a la visualización del alumnado y la comunidad sorda, así como a la necesidad de promoción de sistemas complementarios de comunicación alternativos (como la Lengua de Signos) en el aula.

Se han encontrado a lo largo de este estudio diferencias significativas entre las distintas variables y se extrae una conclusión común en todos los profesionales encuestados: contribuir a una educación de calidad para el alumnado con discapacidad auditiva implica la propuesta de nuevos cursos formativos para conocer qué es la sordera, la Lengua de Signos y qué recursos metodológicos pueden llegar a conseguir una educación inclusiva en el aula.

Una vez más, se llega a la conclusión de que el respeto hacia otras culturas, el estudio de nuevas formas comunicativas y el progreso tecnológico puede mejorar las experiencias educativas de docentes e intérpretes en el panorama escolar.

Palabras clave: Alumnado sordo; Comunidad Sorda; Comunidad Oyente; Discapacidad auditiva; Docencia; Formación docente; Intérprete; Lengua de Signos; Perspectiva educativa; Sordera.

## ÍNDICE GENERAL

<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DISCAPACIDAD.</b>	<b>21</b>
1. Atención a la discapacidad a lo largo de la historia	22
1.1.Evolución legislativa de la atención a las personas con discapacidad auditiva	26
2.Discapacidad: conceptualización y principales características	30
3.De la Educación Especial a la Educación Inclusiva: Evolución histórica de la respuesta del alumnado con discapacidad en el sistema educativo español	37
4.Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: conceptualización	48
5. Medidas de atención a la diversidad al alumnado con NEAE	54
6. Posibilidades de la educación inclusiva y la atención a la diversidad	59
7. Barreras hacia la inclusión educativa	63
<b>CAPÍTULO 2. DISCAPACIDAD AUDITIVA E INCLUSIÓN</b>	<b>71</b>
1.La discapacidad auditiva	72
2. Tipos de sordera. Clasificación	75
2.1.Diagnóstico y tratamiento	78
3.Implante coclear	81
4.Evolución histórica de la Comunidad Sorda	86
4.1.La Comunidad sorda y su historia	86
4.2.Educación del alumnado sordo	88
5.Definición y principales características de la Lengua de Signos Española	94
6.Oficialización y estudio de la Lengua de Signos Española	97
6.1.Seguimiento científico de la Lengua de Signos Española	104
6.2. La asimilación de la Lengua de Signos	105
7.El Intérprete de Lengua de Signos Española	106
8.El bilingüismo	112
<b>CAPÍTULO 3. RESPUESTA EDUCATIVA INCLUSIVA AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.</b>	<b>117</b>
1.Evaluación psicopedagógica	118
2.Respuesta educativa del alumnado con discapacidad auditiva	121

3. La formación del docente ante el alumnado con Discapacidad Auditiva.	129
3.1. Beneficios del estudio de la Lengua de Signos en alumnado sordo y oyente.	138
3.2. Papel del docente	142
4. Implicación del alumnado en su grupo de iguales.	148
5. Participación de la familia del alumnado con Discapacidad Auditiva en el proceso educativo.	156

## **CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN** **163**

1. Planteamiento del problema.	164
2. Estado de la cuestión	165
3. Diseño metodológico	176
3.1. El paradigma interpretativo	177
3.2. El enfoque cuantitativo	182
4. Objetivos de la investigación	185
4.1. Objetivo general	185
4.2. Objetivos específicos	186
5. Proceso muestral	187
5.1. Descriptivo de la muestra	189
6. Instrumento de recogida de datos en la investigación	191
6.1. La elección de instrumento de recopilación de datos: el cuestionario en estudios sobre la discapacidad auditiva	191
6.2. Descripción del cuestionario sobre percepciones hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva	197
6.2.1. Procedimiento de elaboración del cuestionario.	204
6.2.2. Requisitos del instrumento de recogida de datos	205
6.2.3. Análisis de fiabilidad: consistencia interna	216
7. Procedimiento de acceso a la muestra	216
8. Análisis de datos: tratamiento estadístico	218

## **CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.** **219**

1. Análisis descriptivo.	220
1.1. Análisis descriptivo de los factores del cuestionario	220
1.1.1. Análisis descriptivo del Factor 1.	221
1.1.2. Análisis descriptivo Factor 2.	222

1.1.3. Análisis descriptivo factor 3.	223
1.2. Análisis de frecuencias	224
2. Analisis de diferencias de medias	260
2.1. Diferencias de medias según la variable: género	261
2.2. Diferencias de medias según la variable: edad del docente e intérprete de Lengua de Signos Española	262
2.3. Diferencias de medias según la variable: puesto de trabajo	263
2.4. Diferencias de medias según la variable: titulación del docente	264
2.5. Diferencias de medias según la variable: tiempo de servicio del docente	265
2.6. Diferencia de medias según la variable: modelo comunicativa utilizado por el docente	265
2.7. Diferencia de medias según la variable: participación en actividades formativas sobre discapacidad auditiva	266
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES.</b>	<b>269</b>
1. Conclusiones generales del estudio	270
2. Limitaciones de la investigación	312
3. Implicaciones de la investigación	314
<b>CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS</b>	<b>317</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

### Capítulo 1

- Figura 1. Procesos educativos (Fuente: Elaboración propia). 27
- Figura 2. Modelo hacia la inclusión educativa (Fuente: adaptado de Cerdá y Lyanga, 2013). 28
- Figura 3. Diferenciación conceptual (Fuente: Adaptado de Marín, 2004:4) 32
- Figura 4. Inclusión en el ámbito educativo (Fuente: Adaptado de Susinos, 2002:51). 45
- Figura 5. Medidas de Atención a la Diversidad (Fuente: Adaptado de Instrucciones 8 de marzo de 2017). 49
- Figura 6. Esquema de atención a la diversidad y valores que fomenta. (Fuente: Elaboración propia.) 63
- Figura 7. Elementos del proceso de intervención educativo inclusivo. (Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Soto (2003).) 66

### Capítulo 2

- Figura 8. Definición de sordo y sordera. (Fuente: Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.). 73
- Figura 9. Tipos de sordera. (Fuente: Información extraída de [www.fiapas.es](http://www.fiapas.es)) 76
- Figura 10. Anatomía del oído. (Fuente: Información extraída de <http://healthlibrary.uchospitals.edu/spanish/video-library/Content/healthsheets-v1/anatomia-del-oido>.) 78
- Figura 11. Hipoacusia en el oído. (Fuente: Información extraída de <https://blog.kiversal.com/sordera-de-percepcion/>.) 80
- Figura 12. Otosclerosis y crecimiento del hueso del oído. (Fuente: Información extraída de <http://www.audix.cl/2016/10/otosclerosis-y-sordera/>.) 81
- Figura 13. Implante coclear. (Fuente: Ministerio de salud pública. Paraguay. <https://www.mspbs.gov.py/portal/12940/mas-de-47-nintildeos-hoy-pueden-oir-gracias-al-implante-coclear.html> ) 82
- Figura 14. Cuadro legislativo de la Lengua de Signos Española. (Fuente: Elaboración propia. Fuente: García y Gutiérrez, 2012). 98
- Figura 15. Esquema evolución figura del Intérprete en Lengua de Signos

Española. (Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de Méndez (2010:2))	108
<b>Capítulo 3</b>	
Figura 16. Descriptores de CC en LSE. Imagen extraída de Lineros et al. (2010: 4).	128
Figura 17. Charla ofertada por APROSOJA. (Fuente: <a href="http://www.aprosoja.es/">http://www.aprosoja.es/</a> )	135
<b>Capítulo 4</b>	
Figura 18. Últimas publicaciones del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. (Fuente: Elaboración propia).	166
Figura 19. Seguimiento del proceso investigador. (Fuente: Elaboración propia).	177
Figura 20. Definición de la palabra “interpretar”. (Fuente: Información extraída del DRAE).	180
Figura 21. Centros educativos de Jaén capital escogidos para la investigación. (Fuente: Google maps.)	188
Figura 22. Referencias para la elaboración de un cuestionario. (Fuente: Información extraída de Amérigo (1993))	194
Figura 23. Etapas en la realización de una investigación. (Fuente: Adaptado de Alaminos y Castejón (2006)).	198
Figura 24. Distribución de frecuencias del ítem 1. (Fuente: Elaboración propia).	225
Figura 25. Distribución de frecuencias del ítem 2. (Fuente: Elaboración propia).	226
Figura 26. Distribución de frecuencias del ítem 3. (Fuente: Elaboración propia).	227
Figura 27. Distribución de frecuencias del ítem 4. (Fuente: Elaboración propia).	229
Figura 28. Distribución de frecuencias del ítem 5. (Fuente: Elaboración propia).	230
Figura 29. Distribución de frecuencias del ítem 6. (Fuente: Elaboración propia).	231
Figura 30. Distribución de frecuencias del ítem 7. (Fuente: Elaboración propia).	233

Figura 31. Distribución de frecuencias del ítem 8. (Fuente: Elaboración propia).	234
Figura 32. Distribución de frecuencias del ítem 9. (Fuente: Elaboración propia).	236
Figura 33. Distribución de frecuencias del ítem 10. (Fuente: Elaboración propia).	238
Figura 34. Distribución de frecuencias del ítem 11. (Fuente: Elaboración propia).	239
Figura 35. Distribución de frecuencias del ítem 12. (Fuente: Elaboración propia).	241
Figura 36. Distribución de frecuencias del ítem 13. (Fuente: Elaboración propia).	242
Figura 37. Distribución de frecuencias del ítem 14. (Fuente: Elaboración propia).	244
Figura 38. Distribución de frecuencias del ítem 15. (Fuente: Elaboración propia).	245
Figura 39. Distribución de frecuencias del ítem 16. (Fuente: Elaboración propia).	246
Figura 40. Distribución de frecuencias del ítem 17. (Fuente: Elaboración propia).	248
Figura 41. Distribución de frecuencias del ítem 18. (Fuente: Elaboración propia).	249
Figura 42. Distribución de frecuencias del ítem 19. (Fuente: Elaboración propia).	250
Figura 43. Distribución de frecuencias del ítem 20. (Fuente: Elaboración propia).	252
Figura 44. Distribución de frecuencias del ítem 21. (Fuente: Elaboración propia).	253
Figura 45. Distribución de frecuencias del ítem 22. (Fuente: Elaboración propia).	255
Figura 46. Distribución de frecuencias del ítem 23. (Fuente: Elaboración propia).	256
Figura 47. Distribución de frecuencias del ítem 24. (Fuente: Elaboración	

propia).	258
Figura 48. Distribución de frecuencias del ítem 25. (Fuente: Elaboración propia).	259
Figura 49. Distribución de frecuencias del ítem 26. (Fuente: Elaboración propia).	260

## ÍNDICE DE TABLAS

### Capítulo 1

Tabla 1. Diferenciación conceptual entre Nagi, la CIDDM y la CIF (Fuente: Abellán e Hidalgo, 2007:3) 33

Tabla 2. Medidas de Atención a la Diversidad (Fuente: Instrucciones 8 de marzo de 2017). 56

### Capítulo 2

Tabla 3. Tipos de sordera. (Fuente: Información extraída de Marchesi (1995).) 77

Tabla 4. Esquema definiciones sobre el bilingüismo. Información extraída de Bermúdez y Fandiño. (Fuente: Elaboración propia). 113

### Capítulo 3

Tabla 5. Universidades y entidades que proporcionan formación sobre accesibilidad y LSE. Información extraída: Badia y Matamala (2007). 142

### Capítulo 4

Tabla 6. Tabla comparativa entre paradigmas. (Fuente: González, 2011). 179

Tabla 7. Tabla comparativa investigación cualitativa y cuantitativa (Fuente: Información extraída de Gay, 1996:214 cit. en Pelekais, 2000: 349) 183

Tabla 8. Descriptivo variables demográficas y laborales. (Fuente: Elaboración propia). 190

Tabla 9. Descriptivo variables relacionadas con la educación a personas con deficiencias auditivas. (Fuente: Elaboración propia). 191

Tabla 10. Tabla ítems factor 1. (Fuente: Elaboración propia). 201

Tabla 11. Tabla ítems factor 2. (Fuente: Elaboración propia). 203

Tabla 12. Tabla ítems factor 3. (Fuente: Elaboración propia). 204

Tabla 13. Autovalores y varianza. (Fuente: Elaboración propia.) 207

Tabla 14. Matriz de componentes no rotados. (Fuente: Elaboración propia.) 209

Tabla 15. Matriz de componentes rotados. (Fuente: Elaboración propia). 210

Tabla 16. Comunalidades. (Fuente: Elaboración propia.) 212

Tabla 17. Varianza total explicada. (Fuente: Elaboración propia.) 214

Tabla 18. Resumen análisis factorial exploratorio cuestionario. (Fuente:

Elaboración propia.)	214
Tabla 19. Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach. (Fuente: Elaboración propia).	216
<b>Capítulo 5</b>	
Tabla 20. Valores y Desviación Típica de los factores (Fuente: Elaboración propia)	220
Tabla 21. Análisis descriptivo del factor 1. (Fuente: Elaboración propia).	222
Tabla 22. Análisis descriptivo del factor 2. (Fuente: Elaboración propia).	222
Tabla 23. Análisis descriptivo del factor 3. (Fuente: Elaboración propia).	223
Tabla 24. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según sexo. (Fuente: Elaboración propia).	262
Tabla 25. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según edad. (Fuente: Elaboración propia).	263
Tabla 26. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según puesto de trabajo. (Fuente: Elaboración propia)	264
Tabla 27. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según titulación. (Fuente: Elaboración propia).	264
Tabla 28. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según modelo de trabajo. (Fuente: Elaboración propia).	265
Tabla 29. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según modelo de comunicativo. (Fuente: Elaboración propia).	266
Tabla 30. Cursos realizados por el docente. Fuente: Elaboración propia.	267

# **CAPÍTULO 1.**

## **Educación inclusiva y discapacidad**

---

## 1. Atención a la discapacidad a lo largo de la historia.

La educación supone un derecho básico y universal en nuestra sociedad y aparece como un elemento que no solo moldea la personalidad del individuo, sino que encauza su pensamiento y le permite vivir en comunidad.

Durante la Antigüedad y la Edad Media, era frecuente creer que las deficiencias eran un emblema demoníaco, por lo que los niños nacidos con malformaciones o con necesidades especiales eran asesinados o aislados socialmente. Una prueba fehaciente de este desprecio hacia el niño con dificultades la mostraba Plutarco, mencionando la antigua Ley de Licurgo, que animaba a las familias a proceder al abandono de los niños en el caso de observar alteraciones que impidieran el correcto desarrollo de los mismos. Así continuaron la estela de la crueldad diversos pueblos, como los romanos que arrojaban al río Tíber a los niños que presentaban algún tipo de dificultad (Sánchez, 1994).

Desde el fin de la Edad Media y hasta el siglo XVIII, comenzaron a realizarse las primeras experiencias educativas con personas con déficit sensorial y, desde el siglo XIX al XX, se procedió a aunar el concepto de deficiencia con el de innatismo. Finalmente, sería a finales del siglo XX cuando se trataría de forjar una escuela responsable que se preocupara por las características del alumnado (González, 2009).

La convivencia entre oyentes y personas sordas, siempre ha planteado la dicotomía de la inclusión o la exclusión. Así pues, autores como Padilla (2010) realizan un recorrido por la historia de este concepto, partiendo de la antigüedad inmemorial del término. De esta manera, comienza reparando en cómo la antigua Babilonia, ya en el siglo XVII a.C. condenaba a todo aquel que tuviera algún tipo de malformación o discapacidad:

*El Código de Hammurabi, cuerpo legislativo de Babilonia del siglo XVII a. C. (1692 a. C), ya refería en la ley 2: “Si uno embrujó a otro y no puede justificarse, el embrujado irá al río, se arrojará; si el río lo ahoga, el que lo ha embrujado heredará su casa; si el río lo absuelve y lo devuelve salvo, el brujo es pasible de muerte y el embrujado tomará su casa.”(Padilla, 2010: 391).*

Como se puede observar en este caso, la valía guardaba relación con la posesión o no de la discapacidad, puesto que dicho término hacía referencia a la inteligencia o discapacidad del individuo (Verdugo et al., 2001).

Según León (1995) en Palestina, por ejemplo, no se practicaba el infanticidio, aunque los niños pudieran venderse como esclavos. El Pentateuco, por su parte, trataba con lástima al alumno con déficit cognitivo, y recomiendan ayudar a las personas ciegas y sordas, mientras que el Deuteronomio, suele tratar la ceguera y la sordera, así como la pérdida de los sentidos como enfermedades enviadas por castigos divinos. Así cita nuestro autor los versículos que reflejan ese rechazo hacia los problemas de discapacidad sensorial:

*Yahvéh te herirá de delirio, de ceguera y de pérdida de sentidos, hasta el punto que andarás a tientas en pleno mediodía como el ciego anda a tientas en la oscuridad, y tus pasos no llegarán a término (Deuteronomio, 28:28).*

Por un lado, en la India, ya se investigaba sobre la audición y el oído en el Arza-veda y el Rig-Veda (documentos del año 700 y 1500 a.C.), achacando los problemas auditivos a espíritus malignos que se apoderaban del cuerpo de los afectados. Otros documentos como el papiro de Ebers, confirmaba que el soplo de la vida se introducía por el oído derecho mientras que el de la muerte se introducía por el oído izquierdo (Torres, 1999).

En Japón, sin embargo, se estudiaba el tragus y el lóbulo de la oreja, puesto que para ellos poseían relevancia frenológica y determinaban el carácter y la forma de proceder de ciertos individuos. Igualmente, los japoneses investigaban el enfriamiento como causa de los problemas auditivos, ya que el frío afectaba a los vasos sanguíneos y aconsejaban a las madres que daban el pecho a sus hijos bañarlo con agua extremadamente limpia para evitar la otorrea (Torres, 1999).

Sería en Grecia o Roma, cuando dichas discapacidades se considerarían fruto de la naturaleza. En Atenas, los niños nacidos con algún tipo de problema o déficit, eran introducidos en vasijas de barro y eran abandonados en el templo de la ciudad. En Esparta, la comisión de Ancianos eran los que decidían si los niños que nacían con algún problema eran arrojados al monte Taigeto, puesto que solo se aceptaba aquello que fuera bello. Por tanto, en la época romana cuando se instauraría la ley para dejar las

propiedades y bienes de un discapacitado (*furiosis*) en manos de la *curatela*, fundación encargada de administrar aquello que el individuo era considerado incapaz de asumir (Padilla, 2010).

Por aquel entonces, fue Hipócrates el primero en “encontrar remedio” para tales “enfermedades” a partir de medicamentos naturales. El tratamiento de los problemas mentales se achacaba a una enfermedad y no al castigo divino, de esta forma, encamino sus investigaciones sobre la microcefalia y la macrocefalia como anormalidades (Vicente y De Vicente, 2006).

Por su parte, Roma tenía una legislación arraigada a favor del infanticidio, para condenar a muerte a aquellos niños que nacieran con algún problema durante los primeros ocho días de su nacimiento. Teniendo en cuenta este dato, la legislación de Roma (que sienta los cimientos de nuestros derechos y códigos de justicia) trataba la discapacidad sin contemplaciones, tal y como era usual en otros pueblos de su misma época:

*La Ley de las XII Tablas así lo ordenaba: “Sea muerto enseguida el niño deforme”* (Justel, D., 2006: 203)

Este rechazo y crueldad hacia estas personas en la sociedad mermó, en cierta medida, con la llegada del cristianismo o el Islam. El Islam, proclamado por Mahoma, caía en la humanidad por los discapacitados y el cristianismo enfatizaba el acercamiento hacia todos los necesitados, incluidos dementes y personas con discapacidad, ceguera o sordera. Como señala León Aguado (1995), debemos pensar en el pasaje de la curación del ciego por un milagro de Jesucristo. De este modo, del primitivo rechazo se pasó a la misericordia y compasión cristiana.

En Egipto, sin embargo, parecía que la discapacidad no suponía un problema social. Aparecían representados personas de cierta autoridad con prótesis o apoyados en aparatos que mejoraban problemas neuromusculares, lo cual, hacía ver un modelo social de aceptación e integración para las personas con deficiencias (Ledesma, 2009).

Durante la Edad Media, el rechazo imperó de una forma determinante. Se creía que los déficits mentales provenían de un origen maligno, y estaban ligados a prácticas

de brujería o castigos divinos. En muchos casos, los discapacitados permanecían ocultos, pues se les consideraba una lacra social y eran perseguidos por ser considerados fruto del pecado. Asimismo, se crearon lugares como la “Jaula de los idiotas” en Hamburgo (1376) o el hospital Manseur en el Cairo (residencia) (Vicente y De Vicente, 2006).

El infanticidio de épocas anteriores acabó por dar lugar a períodos de abandono, en los que aquellas familias que detectaban alguna anomalía en los niños, procedían a abandonarlos y pasó a ser la iglesia la responsable de su cuidado y crianza (Mayor, 1988).

La creencia de que las personas afectadas por estas deficiencias eran causa de un poder maligno, vino confirmada a través de la reforma protestante. Será en el Medievo cuando se tratará el tema de la educación de los “sordomudos” por Juan de Beverly (Aguado, 1995).

El interés renacentista por el progreso educacional desembocó en una ingente cantidad de tratados de enfermedades. Por tanto, en el Renacimiento se comenzó a trabajar para ayudar a los “necesitados” y fueron religiosos y estudiosos los que se dedicaron a recoger a esas personas en estado de posesión diabólica para atenderlas (Padilla, 2010).

Se realizarán diversos tratados como el de Pedro Ponce de León (del que se hablará con posterioridad) sobre la educación de los sordos, lo cual demuestra una solidaridad y decantación por el cuidado de estas personas. Comenzaron en esta época las experiencias educativas en torno a personas con problemas de percepción auditiva o visual (Jiménez y Vilá, 1999).

La historia de la Educación Especial en Europa está inexorablemente ligada a la atención a la discapacidad y aunque sea un término relativamente moderno se remonta al siglo XVIII, cuando comienza a considerarse la necesidad de ofrecer una educación de calidad a las personas con discapacidad. Surgirán los centros específicos de Educación Especial a las afueras de la civilización y se tratará de diferenciar a dicho alumnado por sus características personales. En estos centros se llegó a aglutinar a cantidades ingentes de personas en las que había desde delincuentes, a deficientes

mentales, psicóticos o dementes seniles. Itard, Howe y otros investigadores tomaron la iniciativa del progreso (Sánchez, 2001).

El elemento pedagógico quedó plasmado en obras de gran calidad pedagógica como *Émile* o *De l'éducation*, en la que se marcaba el carácter innovador de esta era educativa y en el ámbito médico se pautaron los tratamientos para aquellas personas que asistían a las instituciones para personas con retrasos o déficit mental (Jiménez y Vilá, 1999).

Comenzará Esquirol con los primeros intentos a favor de la educación de las personas con Necesidades Educativas, con seguimientos como el del niño salvaje de Aveyron o los de Voisin mostraron los primeros pasos hacia la inclusión educativa. Esta actividad de institucionalización fue impulsada por autoridades médicas y eclesiásticas como Dix y Wilbur. A su vez, aparecieron numerosas asociaciones de profesionales (como la American Association of Instructors of the Blind o la American Association of Mental Deficiency) e investigadores como Georges, Deinhart, Heller o Montessori (Mayor, 1988).

### **1.1. Evolución legislativa de la atención a las personas con discapacidad auditiva.**

Como se verá con posterioridad, los sordos comenzarán a incorporarse en la sociedad como un alumnado con dificultades que asistía a colegios y zonas especializadas para ellos. Por consiguiente, no sería hasta hace unas décadas, cuando progresivamente, se fueron integrando en los centros ordinarios y en el marco de la comunidad educativa, atendidos por profesores de apoyo e intérpretes. Esta será por tanto, la evolución hacia un estado de inclusión:



Figura 1. Procesos educativos (Fuente: Elaboración propia).

Como se puede observar, la evolución hacia la inclusión es inherente a la evolución de los distintos grupos sociales forjando de esta manera una nueva forma de ver la sociedad y procurando la seguridad de la equidad y la convivencia entre la comunidad sorda y oyente. Estos avances hacia la inclusión han sido más que evidentes en España, proyecto en el que las distintas comunidades autónomas han jugado un papel de gran importancia modificando la legislación que las rige y marcando los objetivos relacionados con la inclusión como primarios (Gómez, 2018).

Es, por tanto, un deber ahondar en la gestión escolar, para eliminar los vestigios de la exclusión de las personas con necesidades educativas especial (Ossa, 2014), modificando los proyectos educativos, fomentando el trabajo en grupo, la colaboración y la reflexión e innovando en la metodología escolar, para poder llegar a un modelo inclusivo que permita la inserción total de este tipo de alumnado.

Hasta llegar a la inclusión han sido muchos los cambios que han eclosionado en el ámbito educativo. Algunos autores, como González (2009), han confirmado que el paso a un estado educativo inclusivo se ha visto influenciado por diversos factores. Uno

de ellos, es el cambio de mentalidad sobre el concepto de deficiencia y la consecución de objetivos de aprendizaje, así como la evolución de las escuelas ordinarias que plantearon nuevos programas dirigidos a los alumnos con necesidades de aprendizaje. Además de todo ello, se consolidó la relación entre el docente y la familia, así como el deseo de normalización de los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria.

En la siguiente tabla se recoge las leyes que más han influido en el desarrollo hacia la inclusión en el sistema educativo español:

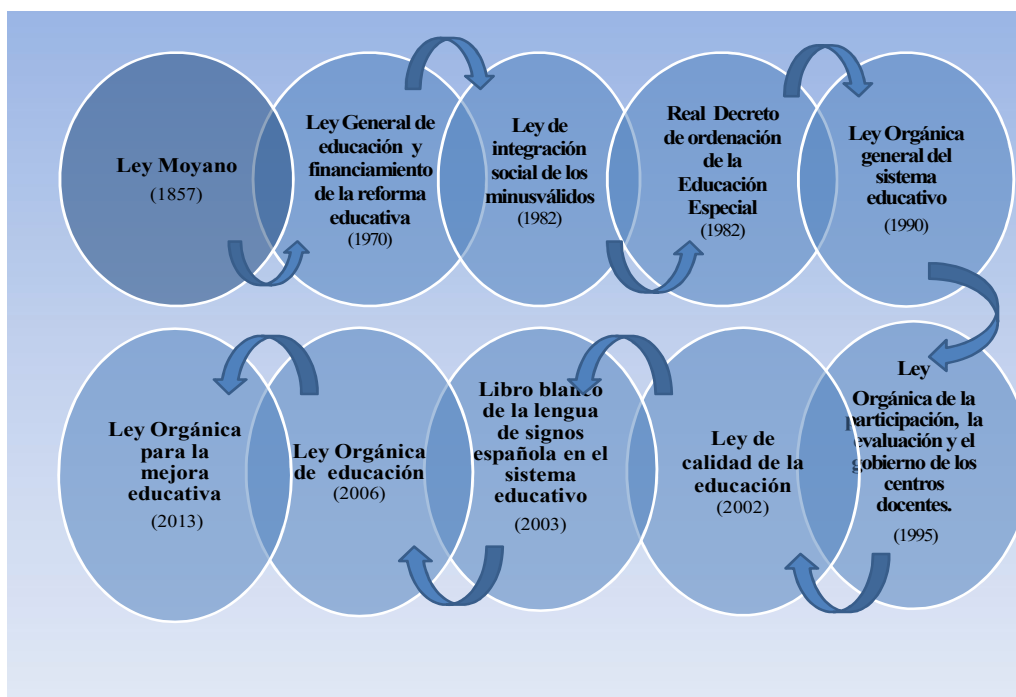


Figura 2. Modelo hacia la inclusión educativa (Fuente: adaptado de Cerdá y Lyanga, 2013).

La Ley de Instrucción pública, mayormente conocida como Ley Moyano, apoyó la creación de aulas diferenciadas para aquel tipo de alumnado que poseía algún tipo de discapacidad, concretando en sordomudos y ciegos, pero no abarcaba a otras personas que tuvieran otro tipo de discapacidad física o psíquica. De este modo, no sería hasta la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 cuando se apoyó la creación de un área para personas con discapacidad que se dividió en tres sectores: sordos, ciegos y anormales. Esta ley creaba un sistema alternativo para aquellas personas que requerían de un currículo específico así como la creación de aulas especiales en centros ordinarios para este tipo de alumnado (García, 2017).

En cuanto a la Ley de Integración de los minusválidos y el Real Decreto de ordenación de la Educación Especial de 1982, se ocuparon respectivamente, de integrar al alumnado con discapacidad en centros educativos ordinarios y pautar el proceso metodológico del profesorado que impartía clases a este colectivo social.

En la década de los noventa surgió la Ley Orgánica que introdujo la LOGSE, y por consiguiente, el concepto de alumno con necesidades educativas especiales determinando qué actuaciones eran necesarias a llevar a cabo en centros ordinarios quedando regulada la inserción dentro de los mismos de los alumnos con discapacidad (salvo si sus necesidades no podían ser atendidas en otros centros) (Lorenzo, 2009).

Poco después, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, se pronunció como aquella que se concebía como alumnado con Necesidades Educativas Especiales a aquellos que necesitaran, en el período de escolarización, una serie de adaptaciones, apoyos y atenciones en el aula por parte del profesorado y resto de miembros de la comunidad educativa. Igualmente, la Ley de Calidad de la Educación (2002) y de la Ley Orgánica de la Educación (2006) se ocuparon de establecer distintos tipos de alumnado por categorías que precisaran de un tratamiento específico en función de sus capacidades y el momento de su incorporación en el sistema educativo español abogando por la igualdad y la equidad en la escolarización de los niños y niñas.

Finalmente, la Ley 26/2011 de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad intentó, por su parte, trasladar los objetivos educativos de inclusión marcados en España más allá de las fronteras de nuestro país, así como la Ley Orgánica para la Mejora Educativa (2013) intentó introducir algunas novedades en el planteamiento inclusivo haciendo responsable a la Administración de tomar medidas de identificación de alumnado con necesidades, de su correcta escolarización y de velar por la igualdad evitando así la discriminación (García, 2017).

En este contexto surgen nuevas investigaciones que fijan el rumbo hacia decisiones y conclusiones que permitan establecer las mejoras educativas pertinentes que afiancen el desarrollo pleno de nuestro alumnado. La idea de estos modelos educativos es establecer un sistema educativo para todos, democrático y que valore positivamente la diversidad. Asimismo, se plantea crear nuevos elementos de apoyo y

flexibilidad social que permitan planificar un currículo equitativo para todo el alumnado.

La inclusión en nuestro país pasó a ser, por tanto, un elemento que va mucho más allá de la integración (Blanco, 2006) ya que permite una mayor participación, acceso e inmersión del alumnado poniendo especial atención en desbancar la idea de la exclusión la estigmatización y la marginación.

## **2. Discapacidad: conceptualización y principales características.**

El concepto terminológico de discapacidad ha ido transformándose a lo largo del tiempo. En palabras de Padilla (2010) se trata de una situación que limita o dificulta la realización de ciertas tareas:

*La discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive. Incluye un sinnúmero de dificultades, desde problemas en la función o estructura del cuerpo (por ejemplo, parálisis, sordera, ceguera o sordoceguera) pasando por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas) por ejemplo, dificultades suscitadas con problemas en la audición o la visión), hasta restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana. (Padilla, 2010: 384)*

Sería el 13 de diciembre de 2006 cuando se celebró la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con el objetivo de asegurar los derechos de las personas con discapacidad y proteger su dignidad. De esta forma, ya en el preámbulo, se ensalzó la universalidad de los derechos humanos y se recordaba el pacto de convención internacional para la abolición de cualquier tipo de discriminación, sea cual sea el motivo.

A modo de resumen, podemos especificar que los principales puntos establecidos en la convención y, más concretamente, en su artículo 3 fueron los siguientes:

- Respetar la dignidad, autonomía y la independencia de las personas.
- Fomentar la equidad y la participación en diversos ámbitos sociales.
- Crear un ambiente más flexible en torno a la diversidad.
- Ofrecer igualdad de oportunidades.

Igualmente, los Estados se comprometieron a impulsar la realización de recursos, investigaciones, la supresión de barreras y proteger la libertad de expresión de este sector, así como, a la toma de medidas sobre las prácticas discriminatorias existentes. De esta forma, se incentivaría la formación en esta área a numerosos especialistas, profesionales y personal que trabajase con estos grupos sociales, para facilitar su labor y cooperación con los mismos. Se pretendía, de este modo, crear conciencia social sobre el problema de la discriminación y sensibilizar a la comunidad para incentivar el respeto hacia estas personas, eliminando prejuicios y estereotipos (Padilla, 2010).

Siguiendo esta línea, el artículo primero de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (2006), afirma que la discapacidad comprende a aquellas personas, que posean deficiencias psíquicas, físicas, intelectuales o sensoriales que les impidan incorporarse a la sociedad o supongan una barrera en la integración a la misma.

El relacionar el concepto discapacidad con el de derechos humanos ha supuesto, tal y como afirman Palacios y Bariffi (2007), una evolución hacia diversos modelos de tratamientos, entre los que distinguen:

- Modelo de prescindencia: Se considera que la discapacidad viene dada por causas religiosas, por lo que las personas afectadas por ellas, deben desvincularse de la sociedad ya que no aportan nada (salvo que sean considerados como un modelo de enseñanza para aquellos que los consideran “desgraciados” y “castigados” por una fuerza superior). Los autores destacan aquí los modelos *eugenésico* y de *marginación*. El primero de ellos, llevado a

cabo por la antigüedad grecolatina y el segundo, más propio de la Edad Media, es considerado a través de la historia como un elemento de marginación para aquellos que poseían la discapacidad.

- Modelo rehabilitador: Consideran las causas de la discapacidad como elementos de origen científico. Supone un cambio hacia la investigación en la era Moderna, ya que se considera que es posible rehabilitarlas.
- Modelo social.- Considera que las causas de la discapacidad son de carácter social y que todo el mundo puede aportar a la sociedad algo (últimas décadas del S.XX).

La Organización Mundial de la Salud (2017), en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), establece la diferenciación entre deficiencia, discapacidad y minusvalía (2007), entendiendo la primera como pérdida o anormalidad, la segunda como restricción al realizar una actividad y minusvalía como desventaja con respecto a los demás.

Para evitar ese estigma, desde las últimas décadas, se ha intentado promover el cambio social, evitando la discriminación por motivos de discapacidad y entendiendo como discriminación cualquier distinción que tuviera la idea de impedir la igualdad de condiciones sociales en cualquier ámbito.

Teniendo en cuenta estas ideas, Marín (2004) diferenció entre los términos de:

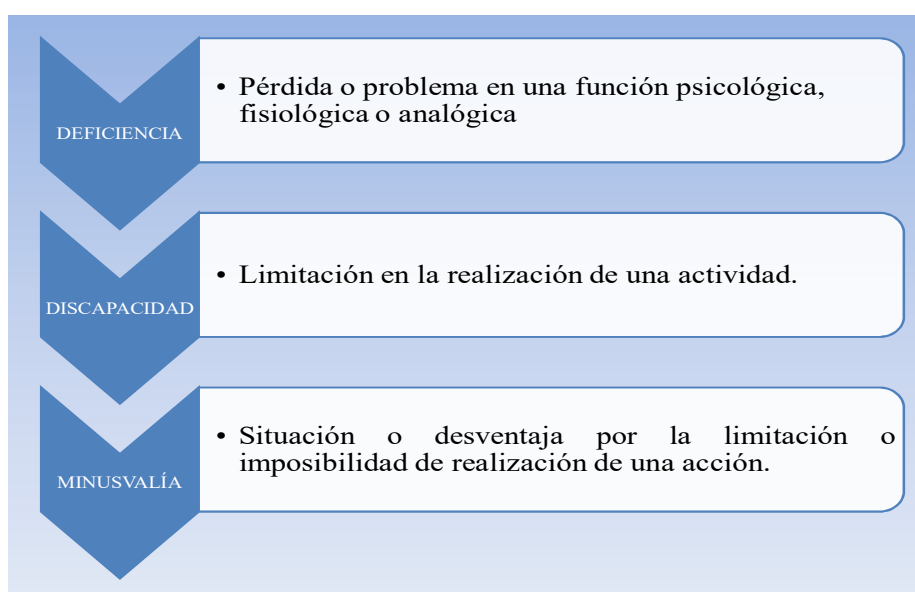


Figura 3. Diferenciación conceptual (Fuente: Adaptado de Marín, 2004:4)

Como vemos, se diferencian estos tres conceptos, pero han sido muchos los que han abogado por diferenciar el concepto de discapacidad a otros como los de deficiencia, limitación funcional o patología, tal y como lo representan Abellán e Hidalgo en una tabla que a continuación se muestra:

<b>Nagi, 1976 y 1991</b>	<b>Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM). OMS, 1980</b>	<b>Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF). OMS, 2001</b>
<b>Patología activa o interrupción o interferencia con procesos normales</b>	Enfermedad o trastorno	Condiciones de salud Enfermedades, desórdenes, lesiones
<b>Deficiencia Anomalía de naturaleza anatómica, fisiológica, mental o emocional.</b>	Deficiencia Pérdida o anomalía de una estructura o función anatómica, fisiológica, psicológica	Estructuras y funciones corporales Partes anatómicas y funciones fisiológicas del cuerpo; integridad (aspecto positivo) Deficiencia Problemas en las estructuras o funciones corporales (aspecto negativo)
<b>Limitación funcional Limitación en la realización de una acción a nivel del organismo como un conjunto o de la persona</b>	Discapacidad Restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma que se considera normal para una persona	Actividad Realización de una tarea o acción por una persona (aspecto positivo) Limitación en la actividad Dificultades que una persona puede experimentar en la realización de una actividad (aspecto negativo)
<b>Discapacidad Limitación en la realización de papeles y tareas socialmente definidos, esperados de un individuo dentro de un entorno físico y sociocultural determinado</b>	Minusvalía Situación de desventaja de una persona que limita o impide el desempeño de un papel que es normal en su caso	Participación Acto de involucrarse en una situación vital (aspecto positivo) Restricción en la participación Problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales (aspecto negativo)
		Discapacidad: Concepto que engloba deficiencia, limitación en la actividad y restricción en la participación

Tabla 1. Diferenciación conceptual entre Nagi, la CIDDDM y la CIF (Fuente: Abellán e Hidalgo, 2007:3)

Dichos conceptos están ligados entre sí, por ejemplo, Nagi ha atendido el concepto de discapacidad como una limitación que parte de una enfermedad, pasa a un deterioro físico o mental que limita la realización de ciertas tareas o la incapacidad de realizar otras. Por su parte, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) en 1980, siguió un modelo paralelo al de Nagi pero en este caso la incapacidad de realizar según qué tareas se tornaban en invalidez. Finalmente, en 2001, la Organización Mundial de la Salud, realizó una clasificación en la que se dejaba claro que poseer una discapacidad no implicaba ser minusválido o no tener la capacidad para hacer y participar en actividades de la vida cotidiana. Se apostó entonces por el factor sociocultural que envolvía el término y no se podían ligar a la imposibilidad de formar parte de cualquier ámbito de la vida (Vicente et al. 2018).

Teniendo en cuenta los estudios e investigaciones de la Organización Mundial de la Salud, a finales del siglo XX, se forja una evolución conceptual de los términos, deficiencia, discapacidad y minusvalía. Se hace referencia, en primer lugar al concepto de “enfermedad” como elemento interno del ser humano. Seguidamente, se define como “deficiencia” a la exteriorización de la misma y “discapacidad” como consecuencia proveniente de la discapacidad. Finalmente, se toma como minusvalía la socialización de la discapacidad (Mayor, 1988).

Siguiendo los estudios de Padilla (2010), es importante valorar la definición del término discapacidad que ofreció la resolución del 20 de diciembre de 1993, de la Asamblea general de Naciones Unidas y ponerla en contraposición con el concepto de “minusvalía”:

*Con la palabra discapacidad se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio.*

*Minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás [...] (2010: 401).*

En este terreno, podemos valorar que establecer que utilizar un concepto que trabaje el significado de la discapacidad implica que un grupo de personas se reconozcan como parte del mismo. Es por eso, por lo que se debe respetar qué entienden ellos por ese concepto y sopesar si puede suponer la vulneración de sentimientos e ideales de ese grupo de personas. Tradicionalmente, la terminología utilizada para denominar a las personas con discapacidad implicaba la imposibilidad de realizar ciertas tareas o trabajos, lo cual ha creado un prejuicio social hacia estos términos y las personas que se identificaban con los mismos (Malo, 2007).

Según Padilla (2010) ya en el siglo XXI, el concepto de discapacidad ha evolucionado de una forma considerable, teniendo en cuenta la definición ofrecida en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos y la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad (Ley 762/2002):

*El término discapacidad significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.”*  
(2010:401)

Actualmente, contamos con una nueva visión de la discapacidad como un elemento a superar para otorgar autonomía e independencia a esta parte de la población. Además de ello, es destacable la necesidad de crear nuevos servicios y sistemas de apoyo que contribuyan a la igualdad de este colectivo social.

La evolución del concepto de discapacidad que arrancaba con la idea de patología para llegar a ser una forma distinta de afrontar la vida cotidiana, ha sido un elemento difícil de conseguir. Es por ello, que el entorno de la persona discapacitada puede conllevar a superar dicha discapacidad y adaptarse con normalidad al ambiente social y físico que lo rodea si se proponen los cambios pertinentes (en infraestructuras, sistemas y políticas sociales, etc.).

El progreso hacia este nuevo concepto de discapacidad, conllevará a una mejora de la calidad de vida de este sector de la población y contribuirá a la consecución del respeto y la dignidad que este grupo social merece.

Según el artículo 5 del Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, se establece el grado, calificación, valoración de la discapacidad y comisión de

dictámenes. En función del tipo de deficiencia que se posea se establecen cinco rangos distintos:

- clase I que especifica aquellos tipos de deficiencias que han sido diagnosticadas y tratadas a través de datos empíricos (calificación de 0 por 100).
- clase II, es aquella que comprende los distintos tipos de discapacidad leve (calificación entre el 1 por 100 y el 24 por 100).
- clase III, contiene aquellas deficiencias que comprenden una discapacidad moderada (entre el 25 por 100 y el 49 por 100).
- clase IV aquellas que afectan al individuo originándole una discapacidad grave (entre el 50 por 100 y 70 por 100).
- clase V contiene aquellas carencias que ocasionan una discapacidad grave (con una valoración de 75 por 100).

Teniendo en cuenta los datos estadísticos recogidos por CERMI en Andalucía , en el año, había un total de 716.136 personas con discapacidad (un 18.91% de la totalidad de la población), de las cuales un 74% puede llevar a cabo actividades de la vida cotidiana con total normalidad.

La discapacidad implica una serie de requisitos, entre ellos una conciencia de grupo (tal y como mencionamos anteriormente):

- *un lenguaje común.*
- *un linaje histórico que pueda rastrearse por medio de textos (a través de archivos, informes y publicaciones específicas en la prensa y los medios de comunicación).*
- *Evidencia de una comunidad social cohesiva.*
- *Solidaridad política.*
- *Aculturación en la familia desde una edad temprana (y/o en escuelas residenciales y clubes segregados);*
- *Vínculos genéticos o generacionales;*
- *Orgullo e identidad en su segregación. (Barton, 2008: 143)*

Con todo ello podemos deducir que la discapacidad reúne igualmente no una serie de carencias de carácter individual sino una serie de limitaciones a las que la

sociedad debe adaptarse para convivir en equidad y bajo el bien común. Constituirse como elemento de la sociedad puede no solo mejorar el autoconcepto de la persona que posee discapacidad sino que puede mejorarlo y permitir superar barreras.

Se pueden distinguir por tanto discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas en función de las limitaciones que posea el individuo. En el primer caso, se ven afectados órganos o miembros del cuerpo, así como cualquier parte de los aparatos o sistemas corporales. En el caso de la discapacidad sensorial, se ve afectado alguno de los sentidos, por ejemplo, el oído y suelen verse afectadas la competencia comunicativa lingüística. Finalmente, la discapacidad psíquica está originada por un retraso, retardo en la asimilación de conceptos o el padecimiento de una enfermedad mental (Carrasco, Martín y Molero, 2013).

### **3. De la Educación Especial a la Educación Inclusiva: Evolución histórica de la respuesta del alumnado con discapacidad en el sistema educativo español.**

Se puede tratar de definir la Educación Especial teniendo en cuenta diferentes autores. Siguiendo las premisas de Sánchez (2001) la Educación Especial es aquella que busca atender al alumnado que necesita participar en programas educativos que permitan la correcta integración del mismo en el aula.

Por su parte, la Real Academia de la Lengua Española (2017) ofrece la siguiente definición de Educación Especial:

*1.f. educación que se imparte a personas afectadas de alguna anomalía mental o física que dificulta su adaptación a la enseñanza ordinaria.*

Sánchez y Torres (2002) realizan un repaso pormenorizado por todas las definiciones de Educación Especial a lo largo de distintas leyes educativas. Así, teniendo en cuenta la Ley General de Educación (MEC, 1970, título 1, Cap.VII), se interpretaba que la Educación Especial debía dirigirse a todos los deficientes e inadaptados que deban incorporarse al sistema educativo español. Por su parte, el Plan Nacional de Educación Especial (1978) y la Constitución Española (1978) se

preocuparon respectivamente, por ofrecer un marco de referencia en el que se encuadrara la Educación Especial (atendiendo a la necesidades objetivas de ese sector de la población y una correcta escolarización de “deficientes e inadaptados) (PNEE, 1978) y por enfocar a los servicios públicos a la atención e integración de minusválidos físicos, sensoriales y mentales (CE: 1978).

Le siguió la Ley 13/1982, de integración del Minusválido, afirmaba que era la responsabilidad de la Educación Especial realizar ciertas adaptaciones para poder llevar a cabo una correcta inmersión en el sistema educativo.

También trató el tema de la Educación Especial el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial y el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo (MEC, 1989), adquirirían un papel “remodelador” proponiendo un sistema educativo que modificara esas deficiencias del alumnado, hasta la llegada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en la que se expone la necesidad de agrupar de forma flexible al alumnado para que pueda acceder a la educación de igual forma que el resto de los niños. Igualmente, la Consejería de Educación confirmaría en 1994 que la educación especial es aquella que ofrece apoyo o atención complementaria extra.

Finalmente, las Leyes Orgánicas de Calidad de la Educación (2002) y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establecieron las pautas de la atención a la diversidad, siendo un paso más que favorable a favor de los derechos humanos. La guía “Reflexión Ética sobre Inclusión en la Escuela”, elaborada por la Unidad de Desarrollo Sectorial Estatal de Educación de la Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), en palabras de Verdugo y Rodríguez (2012) supuso una indagación hacia la igualdad educativa y el desarrollo cognitivo. Por último, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013), retomaron el punto de partida de la Educación Especial como un elemento a mejorar en la sociedad española.

Por todo ello, podemos finalizar resumiendo que en España la educación inclusiva ha sido regulada por numerosas medidas legislativas. Fue en 1910 cuando se crea el Patronato Nacional de Sordomudos, ciegos y anormales, aunque el nombre de dicha institución varió para llamarse Patronato de Anormales y en 1917, llegó a modificarse para escindir dentro del mismo tres secciones diferentes: Patronato

Nacional de Sordomudos, Patronato Nacional de Ciegos y Patronato Nacional de Anormales Mentales. En 1934, se constituyó el Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes, que abarcaba a los tres mencionados anteriormente y en 1955, se transformó en el Patronato de Educación Especial. Ese mismo año se creó una institución diferente con el nombre de Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica y en 1965 se constituyó la Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales Físicos, Psíquicos o Escolares (Lorenzo, 2009).

Por consiguiente, un gran número de personas se veían desfavorecidas y desamparadas ante una ley, establecida desde 1965, que no resguardaba sus derechos ni les consideraba iguales a los demás. Sería con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, cuando se produjo un cambio importante en el sistema educativo español. A partir de la misma, las personas con discapacidad podían asistir a centros ordinarios, si no había ningún elemento clínico que lo impidiera (Toboso et al., 2012).

En la década de los setenta, el ámbito de la Educación Especial cambió, gracias a la Ley General de Educación (1970) y al Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. Con la instauración de dicho decreto se confirmó la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (1975) que trabajó de forma ardua por conseguir establecer en España los preceptos que habían surgido fuera de nuestras fronteras con respecto a la Educación Especial. Continuando esta línea, apareció el Real Patronato de Educación Especial (1976) y se buscó el compromiso de las empresas públicas y privadas en favorecer a las personas con discapacidad (Lorenzo, 2009).

Hasta la década de los ochenta, en la que surgió el Real Patronato de Prevención y Atención a las Personas con Minusvalía (1986), los alumnos con algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje y estudiaban en colegios alternativos, únicamente para ellos y segregados del resto del alumnado. La educación del momento consideraba que estableciendo grupos de “iguales” era posible conseguir una educación de mayor calidad y valía (Toboso et al., 2012).

A finales de la década de los noventa y principios del siglo XXI, se crearon el Consejo Estatal de las Personas con Discapacidad (1999), el Foro para la Atención Educativa de Personas con Discapacidad (2002) y el Real Decreto del Consejo Nacional

de la Discapacidad (2004) que movilizaron la participación y la inserción de estos grupos de personas en la sociedad.

Es por ello, que podemos confirmar que la legislación cambió a la vez que los modelos educativos instaurados. Si realizamos una visión general de las instituciones y la legislación creada el concepto hacia la discapacidad ha ido evolucionando. Desde la etiqueta de “anormales” que se les daba a principios del siglo XIX a la inclusión e integración de estos últimos años. A su vez, el concepto de igualdad fue cogiendo peso y se fue desvaneciendo el prejuicio negativo que había en torno a las personas con discapacidad. La terminología utilizada en la denominación de las leyes e instituciones anteriormente mencionadas, es el fiel reflejo de ese cambio (Lorenzo, 2009).

Hablar de educación especial e inclusión, implica hablar del informe Warnock (1978). Dicho informe, supuso un cambio radical en el ámbito de la Educación Especial, no solo por realizar cambios conceptuales y terminológicos en este ámbito, sino por suponer un impulso en el desarrollo de la igualdad educativa. Este Informe se centra en aquellas necesidades permanentes o temporales (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Este informe, llevado a cabo en Inglaterra, supuso un cambio radical y propuso una serie de ayudas o apoyos a lo largo de la escolaridad de estos niños como es la donación de medios específicos para acceder al currículum, ofreciéndole recursos, forjando un currículum especial y prestando atención al contexto social del alumno (García, 2017).

En su primer apartado, el informe esboza la ética en el trabajo científico, es decir, qué principios o elementos han regido los estudios más recientes. La “ética” supone un estudio particular de la realidad humana (Perazzo y Gargiulo, 2009)-

Es precisamente, para atender a esas necesidades educativas de carácter especial por el que es preciso que ahondemos en el concepto de inclusión ya que implica no solo eliminar aquellas diferencias segregadoras sino que da pie a la integración de todos los miembros de la comunidad educativa como un individuo propio e independiente. Así la escuela inclusiva implica que la educación especial sea una herramienta útil para mejorar las cualidades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos, así como la objetividad en cuanto a la selección de alumnado de ingreso en los

centros educativos sin depender de las necesidades o no que posean los niños y niñas (Juárez, Comboni y Garnique, 2019).

En este informe llevado a cabo en Inglaterra y bajo el mandato de la presidenta de la comisión británica de investigación, Mary Warnock, supuso un giro total a favor de la integración del alumnado y la formación del profesorado en torno a las necesidades educativas especiales. La finalidad total era recoger una educación equitativa para todos los niños y niñas confirmando la idea de que no existe ningún alumno que no se pueda educar. Igualmente, se resaltaron distintos tipos de necesidades así como las posibles vías de actuación educativas y se asentó el presupuesto de que todos los niños y niñas debían ser educados y proceder a un contexto cultural socializador (Perazzo y Gargiulo, 2009).

La educación inclusiva es un concepto que ha sido definido de diversas formas a lo largo del tiempo (Acedo, 2008). El concepto de educación inclusiva abarca un contenido conceptual mucho más amplio que el de integración como tal, así que no deben de confundirse. Tal y como afirmaba la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1994), la escuela inclusiva es aquella que consigue mejores resultados para todo el alumnado.

Según los estudios de Escribano y Martínez (2013) existe un amplio abanico de definiciones concernientes a la educación inclusiva. Desde hace unas décadas, dichas definiciones han abarcado conceptos diferentes referentes a la extensión del área, a las adaptaciones llevadas a cabo por el centro o el alumnado, a la responsabilidad de los centros o interacción entre los componentes de la comunidad educativa. Lo cierto es que la inclusión surge para valorar al individuo y asegurar el derecho a una educación justa y equitativa, por lo que no puede ser estudiada sin relacionarla con el concepto de “exclusión”.

En palabras de Escudero y Martínez (2011), debe relacionarse el concepto de inclusión con el de igualdad, democracia y justicia social. Se trata de un término que no solo alude a fuerzas políticas y económicas, sino también al ámbito social y educativo, puesto que son los centros y los profesores, las mejores instituciones y agentes políticos para la consecución de la equidad.

El origen de este tipo de atención educativa debe situarse en la exclusión de diversos grupos del alumnado, requería de una serie de medidas que pusieran fin a su aislamiento educativo. Es por ello, que se organizaron grupos que les separaron del resto del alumnado en escuelas específicas, adaptándoles un currículum diferente al de los demás. Posteriormente, se pasó a la integración en las aulas ordinarias, lo cual produjo enormes beneficios permitiendo que el alumnado interiorizase todas las competencias necesarias durante su proceso cognitivo. Finalmente, la inclusión permite que las escuelas observen de forma minuciosa las necesidades de su alumnado en el proceso educativo, permitiéndoles tomar parte de las experiencias de aprendizaje del día a día.

Autores como Puigdemívol (2007) realizan una diferenciación entre inclusión e integración, tomando la inclusión como un concepto mucho más moderno y que comprende una acción más avanzada de integración. Es por ello, que este autor toma la definición de inclusión de Pearpoint y Forest (Puigdemívol, 2007) como elemento clave para proceder a su diferenciación:

*La inclusión no es sino el primer paso hacia la integración. La palabra inclusión supone cerrar la puerta después de que haya entrado alguien en la casa. Hay quienes siguen pensando que puede hablarse de integración sin inclusión. Sin embargo la integración solo empieza cuando todos los niños pertenecen a la comunidad escolar. La inclusión es el primer paso necesario. Nuestro objetivo es la integración. La integración significa renovar o restaurar la totalidad. Nuestra meta [...] consiste en contemplar un sistema educativo en el que tanto los adultos como los niños renueven y restauren continuamente entre sí la totalidad y en el que se acoja de corazón y no solo se tolere la diversidad de las comunidades reales. (Puigdemívol, 2007:316)*

Esta inclusión permite reafirmar que todo el alumnado tiene los mismos derechos a la hora de aprender, por lo que la escuela debe renovarse de forma constante e incentivar que en dichas renovaciones tome parte toda la comunidad educativa. Se trata de una educación con valores basados en la igualdad y el constante aprendizaje.

Sánchez y Torres (2004) afirman que el movimiento por las escuelas inclusivas se construye en torno a tres elementos importantes. El primero de ellos gira en torno a la

superación del concepto de integración. El segundo trata el tema de la educación que debe orientarse a evitar la exclusión de los alumnos con discapacidad. Finalmente, se debe reparar en la política constitucional que marcará la escuela como un nuevo modelo social.

Desde hace décadas, los gobiernos han organizado políticas sociales que reorganicen el ámbito educativo y consideren el aspecto de la inclusión como un elemento clave en el proceso de educación-aprendizaje. Así se han visto afectados colectivos como el conformado por mujeres, personas con discapacidad y grupos étnicos, entre otros, es decir, grupos han evolucionado adquiriendo su lugar y tomando las riendas de la igualdad educativa (González y Martín, 2014).

La inclusión educativa es un elemento de difícil consecución y no se da únicamente cuando el alumno con discapacidad puede asistir a un centro cualquiera, sino cuando el acceso a la educación se produce en igualdad. Este es aún, un reto importante por conseguir. Para llegar a este objetivo, es preciso consensuar una serie de contenidos que los centros educativos deben impartir al alumnado con sordera. Casanova (2011) sostiene la relevancia de darle la oportunidad al alumnado no solo de asistir a una escuela de Educación Primaria, sino también de continuar la Secundaria con la misma línea inclusiva. Es por ello, que este autor critica el reenvío de alumnado que se realiza en muchas ocasiones a un centro de Educación Especial para cursar la Secundaria tras haber realizado la Educación Primaria en un centro ordinario.

Asimismo, organizaciones como la Confederación Nacional de Personas Sordas sugirió una serie de contenidos repartidos en tres bloques para la etapa de Educación Primaria:

*- Usos y formas de la comunicación en LSE: incluye elementos como la expresión y la comprensión de distintos tipos de textos signados, la adecuación a diferentes contextos e interlocutores y el interés por hacerlo con mayores cotas de claridad y corrección.*

*- Análisis y reflexión sobre la propia lengua: análisis de las diferentes unidades de la LSE, aspectos gramaticales y estructuras básicas.*

*- Identidad y aspectos socioculturales: afianzar los aspectos relativos al concepto de persona sorda, barreras de comunicación, movimientos*

*asociativos, costumbres y manifestaciones culturales de las personas sordas.*” (Gómez, 2018: 102)

Con todo ello se pretende abarcar una serie de necesidades y demandas que si se llevan a cabo de forma correcta pueden llegar a influir de forma muy positiva el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en sus primeros años de vida educativa.

Esto quiere decir que el centro no estará preparado para recibir a un alumno que precisa de diversas adaptaciones. El único perjudicado es entonces, el alumno, puesto que se ve desplazado y debe cambiar el centro ante la imposibilidad de ver cambiado el diseño de su currículum, la metodología educativa y el sistema de evaluación de su proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, concretamos la relevancia que posee destacar la voz de los grupos afectados, es decir, los discapacitados ya que ellos viven las consecuencias sociales, morales y por ende, educativas así como todo ello afecta en el desarrollo de su vida cotidiana (Arnáiz, 2019).

Teniendo en cuenta los estudios de esta autora, es preciso nombrar el concepto de Diseño Universal al Aprendizaje (DUA), elaborado en los años ochenta, en Estados Unidos, más concretamente en Carolina del Norte, para aplicar al currículum educativo un carácter universal que ofrezca el compromiso de aplicar recursos de representación, motivación, comunicación, expresión y acción. A través del Diseño Universal de Aprendizaje, se conseguirá un aprendizaje flexible que se adecúe a la consecución de las competencias y una propuesta curricular que eliminará la exclusión ofreciendo recursos a todas las necesidades educativas que se presenten en el aula (Casanova, 2011).

Sobre el concepto de inclusión, se han realizado numerosos estudios. Se destaca el de Susinos (2002) que basándose en las investigaciones de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw expone una las implicaciones de la inclusión en la educación:

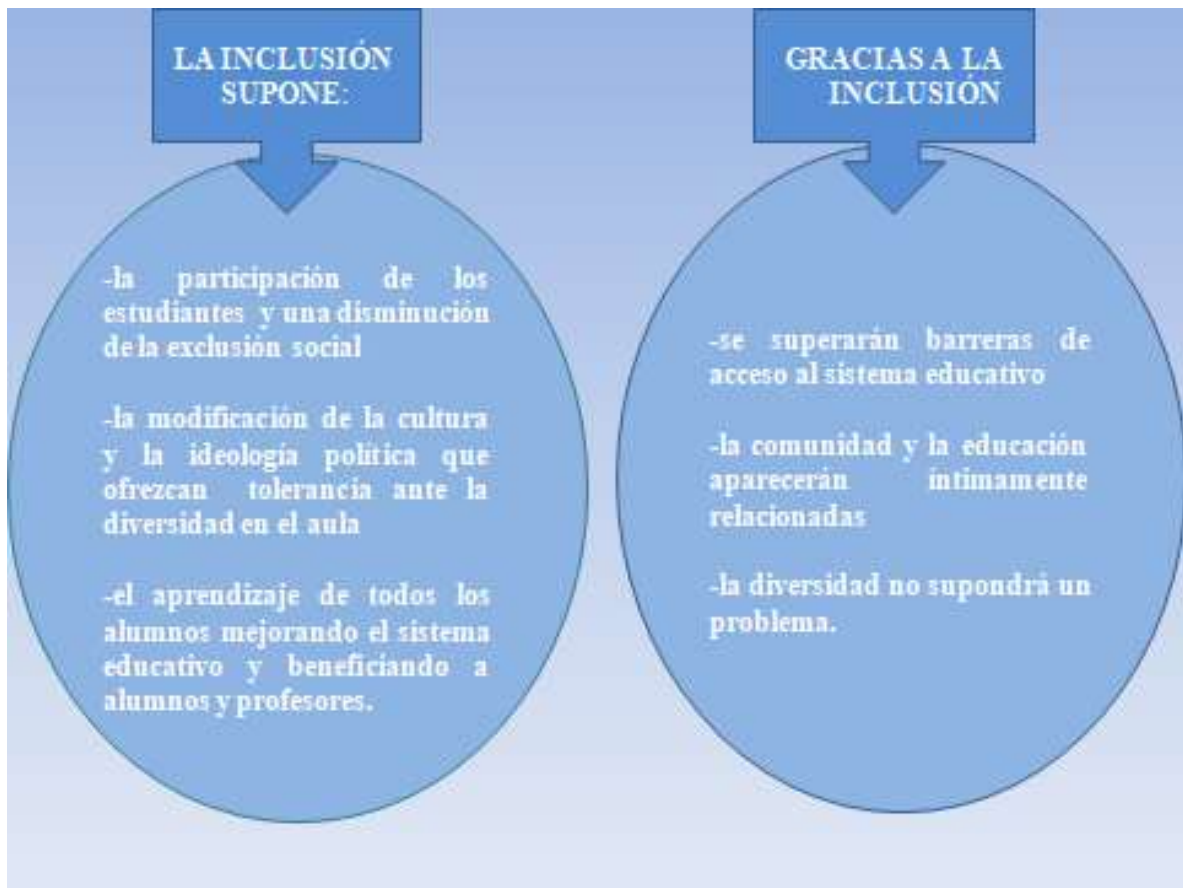


Figura 4. Inclusión en el ámbito educativo (Fuente: Adaptado de Susinos, 2002:51).

A partir de estas ideas, podemos deducir que la inclusión requiere de un modelo participativo e investigador, que coordine a los alumnos y sus familias con el profesorado, el centro y el currículo escolar, haciendo asequible su convivencia como parte de la comunidad educativa. De este modo, la finalidad que se debe perseguir es crear contextos educativos que posibiliten la igualdad de oportunidades a todo el alumnado. Ainscow (2002) afirma que sus investigaciones previas fomentan que el profesorado desarrolle prácticas inclusivas que abarquen distintos ámbitos escolares.

De esta manera, es relevante prestar atención a aquellos estudiantes que no consiguen superar los objetivos propuestos dentro del sistema educativo. Ellos representan, en muchas ocasiones, el fracaso de un sistema educativo que fomenta la competitividad y que les deja relegados a seguimientos académicos con objetivos mal confeccionados, poco ambiciosos o poco motivadores y que les abocan al más absoluto fracaso.

Además, teniendo en cuenta la legislación vigente, la inclusión debe enfocarse como una obligación de las instituciones educativas que favorece la aplicación de medidas de atención específicas al alumnado que las necesita.

*Para ello, no bastará una formación específica destinada a especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje), sino que será necesario que la preparación de todo el profesorado, y sus contribuciones a una renovación pedagógica genuina, giren en torno al modelo inclusivo en todos los niveles del sistema educativo. Habrá de proyectarse, por consiguiente, sobre los contenidos de la profesionalidad y profesionalización docente, sobre las condiciones del puesto de trabajo y sobre los procesos de aprendizaje sostenido del oficio, antes y durante el ejercicio de la profesión.*

*Ya que el despliegue y el sostenimiento de un proyecto de educación inclusiva requiere una visión amplia y un enfoque sistémico, no solo será preciso crear y reforzar centros, docentes y comunidades educativas ampliadas que asuman la inclusión y la realicen en sus respectivos ámbitos, sino que los gobiernos, poderes públicos y administraciones sociales y educativas deberán asumir y llevar a cabo las tareas y las responsabilidades que propiamente les incumben. (Arnaiz, 2019:39).*

Siguiendo, por tanto, la estela de la inclusión se pueden establecer indicadores de evaluación en los que se deben plantear una serie de cuestiones de diverso rango, evaluando el grado de motivación en las aulas, si se alienta al alumnado a realizar trabajos en grupo, si hay colaboración entre el profesorado o si hay buena convivencia en clase. Estos indicadores, los concretan a través de estándares de aprendizaje gracias a los cuales, se observa el nivel de consecución de dichos indicadores (Ainscow, 2002).

En los centros educativos debemos entender que hablar de exclusión en el sistema escolar es una idea trascendental puesto que define la posibilidad o imposibilidad de cualquier niño o niña para superar aquellos éxitos o fracasos así como su incorporación a la sociedad actual.

Se parte en este estudio de la premisa de que la educación es un derecho de todos los niños y niñas, y por ende, es deber del contexto social, político y cultural, tratar de alcanzar ese derecho a través de condiciones de igualdad y asegurando el bienestar social del alumnado.

Autores como Berrios (2009) consideran que la exclusión escolar aparece como la separación por parte del niño del sistema educativo en el que se encuentra escolarizado, permaneciendo aislado de los demás, favoreciendo el absentismo y abandonando la escuela cuando le es posible. Por tanto, para este autor, la exclusión escolar es una característica propia de aquellos grupos que se encuentran en desventaja y a los que le cuesta mucho llegar a poseer un bienestar social, económico y personal que posibilite la igualdad de oportunidades.

Bien es verdad, que en todo ello, inciden factores determinantes como los prejuicios sociales que crean unas expectativas, unas creencias y un comportamiento inapropiado que supone un impedimento de gran relevancia a la hora de incidir en la educación inclusiva. Es necesario que las instituciones educativas, ejerzan su autoridad y eduquen bajo el punto de vista de la instrucción moral, bajo el mando del respeto y la solidaridad, formando con valores y creando espacios colaborativos. Con todo ello, se concreta que la eliminación de la exclusión escolar debe ser fruto de un pacto político-administrativo con las familias. Y a su vez estos han de colaborar de forma pormenorizada con los profesionales de la enseñanza (que han de colaborar bajo el punto de vista de la formación y la motivación) y la psicología educativa (Fernández, 2018).

El punto de vista del docente es trascendental para concretar el motivo por el que surge la exclusión escolar. Ellos observan que hay niños que aparecen ampliamente aceptados dentro del contexto escolar, y sin embargo otros permanecen en un continuo rechazo, en muchos casos por no ser igual a los demás. Dicho aislamiento acaba dando lugar a períodos de ansiedad, estrés o actitudes negativas con respecto a la escuela, esto se refleja en las habilidades y la adquisición de competencias:

*En el aspecto cognitivo, los niños con altos niveles de aceptación social se distinguen por su mayor habilidad para captar el esquema de normas que rige en el grupo y los intereses que están en juego en distintos momentos. Lo anterior les permite armonizar con mayor facilidad sus*

*propias intenciones y metas con las intenciones y metas de los otros niños, así obtienen su aprobación y reconocimiento. En los niños que experimentan rechazo social se observa, en cambio, una mayor propensión a interpretar distorsionadamente las percepciones, expectativas o intenciones de sus pares. Estas distorsiones pueden actuar en direcciones opuestas, dependiendo de las características conductuales y temperamentales de los niños (Jaramillo, Tavera y Velandia, 2008).*

Este comportamiento, en alumnado tendente a ser excluido puede llegar a tornarse en agresividad, falta de autocontrol y un bajo nivel de autoestima. En muchos casos, la discapacidad no impide que el alumnado aprenda lo deseado en las distintas asignaturas sin embargo en otras ocasiones, es complicado hacer que el alumnado se sienta parte de su propio entorno y que asimile que su discapacidad solo implica otra forma de ver la vida.

Atendemos, desde el punto de vista escolar, a un principio de sectorización (por el que se ejerce el compromiso de atender al alumnado con necesidades educativas especiales), a un principio de normalización (a través del cual se debe aceptar la diferencia de cada alumno, sea cual sea su discapacidad), a un principio de individualización (haciendo ver que el niño con discapacidad escolarizado es un individuo único y debe respetarse tanto sus características físicas como psíquicas, adaptándose a él las características del currículo escolar y forjándolo como un elemento flexible, sujeto a cambio y con la posibilidad de servir a las necesidades del alumno que así lo requiera) y un principio de integración (a través del cual desde las escuelas se pacta un compromiso de colaboración plena para facilitar la inserción en la sociedad y el contexto escolar del alumnado) (Medina, 2017).

#### **4. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: conceptualización.**

La promulgación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y su predecesora, la derogada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la consiguiente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) produjo

numerosos cambios aplicados al ámbito de la Educación Especial. Se denominan con el término de Necesidades Educativas de Apoyo Educativo a aquellos alumnos que poseen discapacidad o trastornos de conducta, altas capacidades, incorporación tardía al Sistema Educativo Español, alumnado con dificultades de aprendizaje o con una problemática personal escolar compleja (2008).

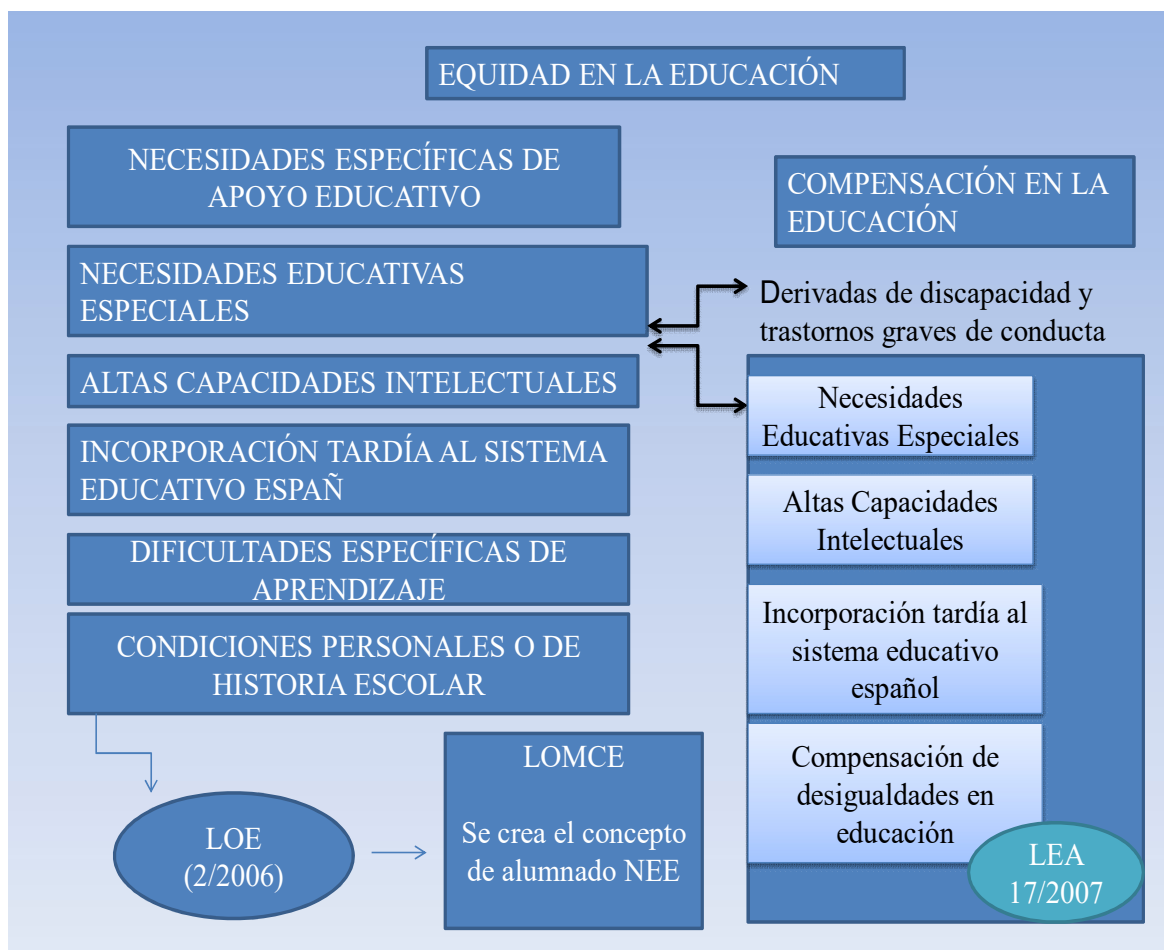


Figura 5. Medidas de Atención a la Diversidad (Fuente: Adaptado de Instrucciones 8 de marzo de 2017).

Desde el manual de Necesidades Educativas Especiales de la Junta de Andalucía se afirma que los alumnos con necesidades educativas especiales pueden progresar si se les aplican los procedimientos necesarios. Marín (2004) basándose en los presupuestos de la Organización Mundial de la Salud establece una diferenciación entre aquellas personas afectadas por una enfermedad, raíz, alteración o accidente, diferenciadas en tres dimensiones:

- Estructuras psicológicas, fisiológicas, anatómicas.
- Capacidades o habilidades para llevar a cabo una tarea.

- Roles concebidos como la función o el papel que desempeña un individuo en una sociedad.

Para Bengoechea (2009) las Necesidades Educativas Especiales pueden atenderse a través de recursos varios como es la coordinación entre profesores, terapeutas y especialistas, material y recursos didácticos, eliminación de barreras físicas y adecuación de los edificios, realización de adaptaciones curriculares y sistemas de evaluación alternativos. La práctica de esa integración puede llevarse a cabo a través de diversas modificaciones que transformarán el currículum educativo, el centro de trabajo y cambiar los objetivos educativos propuestos. Es por ello que este autor, elabora un currículum base para la Educación Especial partiendo de elementos como: diseñar un currículum base, basarse en el conocimiento de las características de los niños con Necesidades Educativas Especiales, debe ser individual, actividades numerosas, objetivos operativizados, contenidos interrelacionados, materiales diversos y motivacionales.

Estas necesidades deben ser atendidas a través de adaptaciones constantes en el aula y la ayuda de maestros y profesionales que faciliten la consecución de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de los cambios a llevar a cabo, en el caso de un aula con alumnos que posean sordera, por ejemplo, podrían ser la redistribución de los alumnos en el aula, el “cued speech” o “palabra complementada” que fomenta un aporte visual al lenguaje oral, muy útil para la adquisición de destrezas en lectoescritura o los ejercicios grupales. Todo ello teniendo en cuenta las características del alumnado y la pluralidad a la que atendemos en el aula (Echeita et al, 1991).

Por su parte, Fernández (1999) concreta que los alumnos con necesidades educativas requieren de unas explicaciones directas y concisas, para que los conceptos sean asimilados de forma rápida y clara. Igualmente, es importante que las actividades se trabajen en distintas áreas para permitir una buena asimilación y que se trabaje la anticipación y la creatividad espontánea para que las habilidades se desarrollen con mayor firmeza y seguridad por parte del alumnado. Por último, conviene realizar actividades que el alumno pueda relacionar con su vida cotidiana y con experiencias propias, lo cual favorecerá la retención de conceptos y el uso de recursos de una forma autónoma.

Para que este proceso sea positivo, es necesaria la inclusión de alumnado con dificultades dentro del sistema educativo y preparar para un recorrido académico satisfactorio un plan de actuación en el que se le permita adquirir una serie de competencias básicas que le permita desenvolverse en las distintas situaciones de la vida cotidiana y adquirir conceptos a través de la Lengua de Signos. Es necesario, por tanto, propuestas de orientación para las familias, formación para los profesores y profesionales intérpretes que faciliten la comunicación del niño con la comunidad oral (Fourcade, 2018).

Fernández (1999) confirma que las aulas donde encontramos alumnos con necesidades educativas especiales, deben fomentar la educación adaptativa a través de la interacción, ya sea en grupos pequeños o con la totalidad de la clase, aunque se realicen programas específicos para ese alumnado en concreto.

Así muchos autores demuestran que esta tarea integradora e inclusiva es una metodología educativa que debe arrancar desde los primeros contactos que los niños reciben en el aula:

*El tema cobra importancia, si se considera que las primeras experiencias académicas que se tienen en la infancia son fundamentales en la valoración que del hecho de aprender hace cada ser humano. Por ello, es importante que la llegada a las aulas, las clases y los procesos de aprendizaje se conviertan en un hecho placentero, tanto para los alumnos regulares como para aquellos con NEE, de modo que genere inquietud por el descubrimiento de los nuevos saberes y motivación para aprender más. La inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes (MEN, 2007, p. 1). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2009, citado en Latorre, 2013, p. 96) define la educación inclusiva como un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos[...] (González y Triana, 2018:204)*

Las necesidades específicas de apoyo educativo dependen por tanto no sólo de la implicación de alumnos, profesores y otros profesionales sino también, del entorno

que rodea al alumno, sus características personales y las dificultades que posea el mismo. Es por ello, que se suele hacer un despliegue de todas las necesidades específicas partiendo de lo general a lo más concreto. Si se toma el informe Warnock (1978) como referente, las Necesidades Educativas Especiales implicarán desde la dotación de recursos especiales al currículo, con unas instalaciones y técnicas adecuadas a las necesidades del alumno, a la atención particular de las características socioculturales y emocionales del mismo (Ríos, 2005). Según este autor, la adaptación curricular que debe recibir un alumno con Necesidades Educativas Especiales debe suponer la perfecta coordinación entre los miembros del profesorado, un compromiso con su itinerario educativo, con su familia, la administración y el centro de enseñanza en el que recibe educación. Esta adaptación curricular abarca desde elementos de seguimiento a programas de intervención y evaluación del alumnado.

Los artículos del 71 al 79 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de tres de mayo, de educación (no modificados por la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa) y los artículos 113 al 119 de la Ley de Educación de Andalucía 17/2007, del diez de diciembre, regulan la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Se considera este tipo de alumnado el siguiente:

- Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. La atención a este alumnado es regulado en los artículos 73 al 75 de la Ley 6/2003 Orgánica de Educación (no modificada por la LOMCE). Los alumnos a los que se les detecten necesidades educativas especiales deben realizar una evaluación pedagógica que será efectuada por los Equipos de Orientación Educativa. Igualmente, se deberá de elaborar un dictamen de escolarización que será llevado a cabo por los equipos de orientación educativa.
- Alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje. Para estos alumnos se requerirá de programas de adaptación curricular no significativa, programas de refuerzo en las áreas o materias instrumentales básicas en agrupamientos flexibles y/o desdobles de grupos, programas de refuerzo de los aprendizajes no adquiridos y planes específicos personalizados para el alumnado que no promoció de curso.
- Trastorno por Déficit Atencional e Hiperactividad. Para Angulo et al. (2008), el TDAH caracterizado por falta de atención, hiperactividad e impulsividad. Estos

alumnos deben de tener una adaptación curricular no significativa, organizar un ambiente educativo, ubicarlo muy cerca del profesor, programar tareas adaptadas a sus características, potenciar la autoestima, etc.

- Atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. El artículo 2 del Acuerdo de 4 de octubre de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía (2011-2013), indica que un alumno o alumna es considerado de “altas capacidades” si maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos.
- Atención al alumnado con Integración Tardía en el Sistema Educativo. El artículo 2 de la Orden de 15/1/2007 establece la atención del alumnado inmigrante, incluyéndoles en programas de inmersión lingüística o de adaptación, si fuere necesario.
- Atención al Alumnado que precisa acciones de carácter compensatorio. Según el Decreto 167/2003, del 17 de junio, se establece la ordenación de la atención educativa para todos aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas como desventaja cultural, minorías étnicas o culturales. Se actuará compensando las desigualdades, normalización, desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las etapas educativas. Para compensar su desfase curricular será necesario programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales y planes específicos personalizados para el alumnado. A su vez, para facilitar la integración escolar, el centro podrá desarrollar actuaciones como un plan de acogida, actuaciones formativas e informativas y coordinación constante y fluida con las familias, servicios sociales y centros de procedencia del alumnado.

Teniendo en cuenta la Orden del 25 de Julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado en la educación básica en los centros docentes

públicos de Andalucía, los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, serán tenidos en cuenta en las programaciones del profesorado, adaptando los contenidos a sus características y mejorando su rendimiento académico. Asimismo, se propondrán a través de la misma, adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular, de diversificación, de evaluación y promoción del alumnado, de refuerzo en las áreas instrumentales en grupos de alumnos reducidos y planes específicos personalizados.

Por otro lado, las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, facilitan una vía segura de localización temprana de aquellos alumnos que requieran apoyo en las diferentes áreas educativas. En el caso de la Educación Infantil, se propone activar un Equipo Provincial de Atención Temprana, coordinado por el orientador u orientadora del centro que seguirá de forma pormenorizada el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño, así como el entorno que le rodea.

## **5. Medidas de atención a la diversidad al alumnado con NEAE.**

La Atención a la Diversidad tiene por objeto responder a las necesidades educativas concretas del alumnado que así lo requiere. El artículo 2 de la Orden de 25 de Julio de 2008, expone como regular medidas de atención a la diversidad del alumnado que cursa educación básica en centros docentes públicos de Andalucía. Dado que la diversidad es una característica propia de nuestra sociedad es necesario que se establezcan distintas pautas al concretar el currículo de este tipo de alumnado y de este modo, se consideran medidas ordinarias de atención a la diversidad a las técnicas didácticas que tienen como objetivo la adecuación del currículo al alumnado

El tema de la atención educativa ha creado una gran disparidad de opiniones entre los profesionales de la enseñanza. Teniendo como base la teoría social de Vigotsky (principios de S.XX), el docente debe atender al desarrollo de los conceptos previos que ya el alumno posee, de esta forma, se desarrollarán sus habilidades previas y se fomentará el aprendizaje cognitivo hasta su punto máximo.

Dentro de la atención educativa ordinaria establece las medidas generales de atención a la diversidad, con todos aquellos principio generales y específicos que la ley recoge para tratar la Atención a la Diversidad en Andalucía (desde desdoblamientos, a la organización flexible del espacio o la adaptación de la programación didáctica). Se establece, de esta manera, programas de refuerzo, planes específicos personalizados, programas de mejora de aprendizaje y rendimiento (PMAR), la permanencia en un curso más de un año, así como el uso de métodos de evaluación alternativos y adaptaciones de pruebas.

De este modo, es relevante el apoyo en el ámbito educativo para poder atender las necesidades educativas del estudiante con sordera y así se evalúan las modificaciones necesarias en las adaptaciones curriculares que facilitarán el proceso integrador. La obligatoriedad de crear un currículum que cubra las necesidades educativas del alumnado es una realidad que finalmente facilitará la interdisciplinariedad de profesionales y docentes (Fourcade, 2018).

Además de todo ello, estas Instrucciones, en el apartado dedicado a la atención educativa diferente a la ordinaria, se establecen una serie de protocolos de actuación en función del nivel educativo del alumno. Por ello, podemos enumerar las siguientes medidas educativas:

<b>MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	
<b>2º ciclo E.I.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptaciones de Acceso (AAC)</li> <li>- Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS)</li> <li>- Programas Específicos (PE) -Programas de Enriquecimiento Curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales (PECAI)</li> <li>- Adaptaciones Curriculares para el alumnado con altas capacidades (ACAI)</li> <li>- Permanencia Extraordinaria (Sólo NEE)</li> </ul>
<b>Educación Primaria/ ESO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptaciones de Acceso (AAC)</li> <li>- Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS)</li> <li>- Adaptaciones Curriculares Significativa (ACS)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas Específicos (PE) -Programas de Enriquecimiento Curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales (PECAI)</li> <li>- Adaptaciones Curriculares para el alumnado con altas capacidades (ACAI)</li> <li>- Flexibilización del periodo de escolarización.</li> <li>- Permanencia Extraordinaria (Sólo NEE)</li> <li>- Escolarización en un curso inferior al correspondiente por edad para alumnado de incorporación tardía en el Sist. Educativo (Sólo COM)</li> <li>- Atención específica para alumnado que se incorpora tardíamente y presenta graves carencias en la comunicación lingüística (Sólo COM)</li> <li>- Medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la Lengua Extranjera para alumnado NEE derivadas de discapacidad (dificultades de expresión oral) (ESO – Bachillerato).</li> </ul>
<b>Formación Profesional Básica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptaciones de Acceso (AAC)</li> <li>- Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS)</li> <li>- Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS) en los módulos profesionales de aprendizaje permanente.</li> <li>- Programas Específicos (PE)</li> </ul>
<b>Periodo de Formación Básica Obligatoria (aulas específicas y centros de educación especial)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptaciones de Acceso (AAC)</li> <li>- Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI)</li> </ul>

Tabla 2. Medidas de Atención a la Diversidad (Fuente: Instrucciones 8 de marzo de 2017).

Cada una de estas medidas está enfocada a la orientación académica de este alumnado. En lo referente a las adaptaciones de acceso (AAC), son aquellas que

evalúan las carencias previas de los niños y niñas que comienzan una etapa educativa determinada. Alertan al profesorado sobre la utilización de recursos específicos, adaptaciones precisas, etc. Por lo tanto, son adaptaciones que implican una modificación completa del currículo, por ejemplo, pueden realizarse adaptaciones en el espacio y los aspectos físicos para que el alumno pueda desenvolverse de forma adecuada dentro del centro, materiales didácticos apropiados (a través de los cuales el alumnado podrá desarrollar sus competencias y aplicar los conceptos aprendidos a situaciones de la vida cotidiana), así como adecuación de los elementos humanos y el tiempo (continuando la estela de la flexibilidad y de la motivación a través de las relaciones sociales, contando con profesionales en distintas áreas como Braille, Lengua de Signos o profesores de apoyo y refuerzo, así como coordinando el tiempo que le dedica a materia y el tiempo de actividades en agrupamientos) (Gallego y Rodríguez, 2012).

Las Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS) y las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS) serán propuestas para aquel tipo de alumnado que precise adaptaciones que afecten a la programación didáctica establecida para ese curso (en el segundo caso) o para el alumnado que requiera de una adaptación total de los contenidos del curso, debido a que presenten algún tipo de discapacidad o un desfase curricular que les impida llevar el ritmo de la clase (Junta de Andalucía. Instrucciones: 2007).

En el caso de las Adaptaciones Curriculares No Significativas, pueden llevarse a cabo de forma temporal o permanente, en función de la evolución del alumnado. Es por ello que resultan un elemento más que positivo no solo para el alumnado que precisa de ellas sino también para el resto de sus compañeros y el profesorado que imparte clase, ya que trabajando los mismos contenidos puede llegar al mismo alumnado. Dichas adaptaciones se llevan a cabo por el equipo docente que conforma el profesorado del alumno y teniendo en cuenta las carencias o posible problemática conceptual de niño o niña se transforman aquellos elementos curriculares que se consideren necesarios. Pueden realizarse modificaciones en la metodología didáctica del profesor (otorgándole al alumnado mayor tiempo para realizar sus tareas), en la evaluación (creando nuevas formas de evaluación o modificando las pruebas que llevará a cabo) y en la organización de contenidos (puede incidir en los aspectos más relevantes que deban trabajarse o simplemente esquematizar de una forma más clara las ideas que quiere que el niño o niña retenga con mayor seguridad) (Gallego y Rodríguez, 2012)

Por otro lado, las Adaptaciones Curriculares Significativas, requieren de una individualización de la adaptación de los contenidos curriculares, es por ello que quedan reflejadas como Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) puesto que son aquellas que establecen un plan de actuación específico para un alumno o alumna que se encuentra en un curso con un desfase curricular importante con respecto al del resto del grupo. Dicha adaptación, debe ser realizada por profesionales de la Educación Especial y con el consenso previo del tutor con el profesorado, está dirigida a alumnado que se dirigirá a Formación Profesional Básica o que requiera de algún tipo de escolarización especial. Así, tras redactar un documento individual de adaptación curricular (DIAC), los contenidos de la materia se personalizarán para que el alumno los tome como propios, se personalizará igualmente cómo se evaluará al alumnado y se adecuarán los objetivos del curso a unos de carácter realista que el alumno pueda cumplir.

Además existen programas específicos (PE) y Adaptaciones curriculares para alumnado de Altas Capacidades, que beneficiarán en el caso de las primeras la motivación en el aprendizaje y el desarrollo de las competencias sociales, así como un procedimiento de enriquecimiento o de ampliación, en el caso de las segundas, para aquel alumnado que requiera de las mismas.

Todas estas medidas están recogidas y reguladas en la normativa vigente planteada desde la Junta de Andalucía (en la anterior citada orden) con el objetivo de crear agrupamientos flexibles, que incorporen tanto medidas de apoyo como programas de enriquecimiento o refuerzo para aquellos a los que les cueste superar los criterios de evaluación propuestos. Como se puede observar, la Atención a la Diversidad propone llevar la igualdad de oportunidades al ámbito educativo teniendo como regla especial la colaboración con el alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este proceso de intervención las Instrucciones establecen que será el centro educativo, el orientado y el equipo de orientación de educación específica los que plantearán las intervenciones necesarias y las atenciones específicas necesarias. Se plantearán programas de sensibilización y formación para la detección y el seguimiento educativo de aquellos alumnos que así lo requieran. Además, se programarán actividades en las que todo el alumnado pueda participar en igualdad de condiciones, proponiendo un sistema educativo equitativo y equilibrado para todo tipo de alumnado (Junta de Andalucía. Instrucciones, 2007).

## **6. Posibilidades de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.**

La Atención a la Diversidad tiene por objeto responder a las necesidades educativas concretas del alumnado que así lo requiere. El artículo 2 de la Orden de 25 de Julio de 2008, expone cómo regular las medidas de atención a la diversidad del alumnado que cursa educación básica en centros docentes públicos de Andalucía. Dado que la diversidad es una característica propia de nuestra sociedad es necesario que se establezcan distintas pautas al concretar el currículo de este tipo de alumnado y de este modo, se consideran medidas ordinarias de atención a la diversidad a las técnicas didácticas que tienen como objetivo la adecuación del currículo al alumnado.

La atención educativa es un tema que ha creado una gran disparidad de opiniones en lo referente al tema educativo. Teniendo como base la teoría social de Vigotsky (principios de S.XX), el docente debe atender al desarrollo de los conceptos previos que ya el alumno posee, de esta forma, se desarrollarán sus habilidades previas y se fomentará el aprendizaje cognitivo hasta su punto máximo (Navarro y Espino, 2012).

Con la declaración de Salamanca de los Derechos Humanos (1994) se establecieron políticas sociales que trataban de reflejar la igualdad de oportunidades. En esta Declaración, se manifestó la relevancia de crear una educación “para todos”, basándose en un ideal integrador y en la necesidad de ratificar los derechos humanos como un elemento de carácter universal que combatía ferozmente la exclusión y favorecía que los niños aprendiesen juntos e interaccionasen entre sí. Solamente se enviaría a escuelas especiales a aquel alumnado que debido a su discapacidad requería asistir a centros específicos de Necesidades Educativas Especiales de manera imprescindible para continuar su desarrollo cognitivo (Echeita y Verdugo, 2004).

Se tuvieron en cuenta también aspectos como, el enfoque educativo que mantenían diferentes áreas geográficas, sobre la educación de los niños y niñas con necesidades especiales. También se analizaron otros factores de influencia como la condición económica, si las escuelas eran públicas y privadas o si existía un plan de coeducación en la misma (impulsando la participación de las mujeres y niñas con necesidades educativas en programas educativos).

Con todo ello, esta declaración trató de adoptar no solo un marco legislativo que transformase el sistema educativo, sino que pretendía dirigir la preparación de los profesionales que ejercen el trabajo de la educación, incentivando su formación y su capacidad de adaptación en diferentes contextos. Se pretendía fomentar entre el profesorado, una actitud positiva, e incluso la incorporación al sistema educativo de profesores con algún tipo de discapacidad que resultasen un modelo de futuro y esperanza para aquellos alumnos con necesidades educativas. Asimismo, podrían trabajar en diferentes contextos y tratar el papel clave de la interacción social (Luengo, 2004).

Teniendo en cuenta los estudios de Navarro y Espino (2012), tras la “Declaración de Salamanca”, se afianzó la concepción de la “educación para todos”, puesto que era un requisito indispensable para el desarrollo curricular del curso académico y retomaron la idea de que dicha educación requería de la colaboración de la totalidad del profesorado y los miembros de la comunidad educativa para conseguir unos resultados óptimos.

La inclusión debe ser tenida en cuenta como un camino que precisa la participación, aprendizaje y personalización de necesidades de todos los estudiantes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se trata de prevenir la exclusión e implicar a los estudiantes en la visualización, la participación y la instrucción de todos los compañeros (Figueroa et al. 2019).

Según los autores anteriormente citados, Katarina Tomasevsky (cit. Navarro y Espino, 2012) comentaba que la mayor parte de los países ha marcado tres etapas clave en la Educación Especial: la primera en la que se otorgaba como derecho la igualdad educativa a aquellos grupos que tradicionalmente fueron excluidos, la segunda en la que se incorporaba a dichos grupos a la enseñanza (sin llegar a transformar la enseñanza educativa) y la tercera etapa que consistía en adaptar el sistema educativo desde el ámbito de la inclusión.

La inclusión es vista desde esta perspectiva no como un elemento de disgregación sino como un elemento de unión enriqueciendo los procesos educativos de aquellos alumnos que aprenden de aquellos que poseen una capacidad distinta. Igualmente, dicho concepto queda ligado a la posibilidad de ampliar la perspectiva

educativa, ofreciendo un abanico más variado de recursos que permita al alumnado ser competente y disfrutar de la igualdad de oportunidades:

*La inclusión educativa es un desafío porque posibilita nuevos enfoques innovadores para la persona que se educa y le ayuda a desplegarse en todas sus potencialidades desde las fortalezas personales que ya posee. La inclusión educativa también es un desafío porque transforma la realidad y previenen la exclusión del “diferente”[...] nos habla de la equidad y la justicia y se asienta en estos dos valores viendo a todos los niños aprender juntos para que también aprendan a vivir juntos.(Escribano y Martínez, 2017: 290)*

Navarro y Espino (2012), se plantean qué se puede hacer para llevar a cabo un sistema educativo igualitario y qué reto podemos afrontar los docentes para fomentar esa voluntad de cambio. Para esto plantean dos metodologías de aprendizaje: el “Index for Inclusion” (que parte de lo que ya conocemos para implicar en los nuevos conceptos para aprender a toda la comunidad educativa) y comunidades de aprendizaje (que supone una transformación profunda de los centros de aprendizaje). Por todo ello, es crucial, que desde los primeros pasos del proceso educativo el alumnado lleve a cabo un seguimiento constante y acepte el reto de la integración.

Según García Peinado (2011), desde los estudios de Mary Warnock se promueve un ámbito renovador, con agrupamientos flexibles y trabajo inclusivo. Este nuevo espacio innovador solo puede llevarse a cabo con una adecuada formación docente y preparación a través de cursos de especialización, un aumento de horas lectivas a los tutores de grupo (para que lleven a cabo las funciones, desdobles de clases y sigan el proceso cognitivo de este alumnado) y la renovación de las programaciones didácticas para adaptarlas a las circunstancias del aula.

Comenta este autor en qué consiste el principio de normalización y lo contrapone al modelo integrador y el inclusivo, ya que se reafirma en la idea de que los alumnos con necesidades educativas especiales, no son atendidos como deberían, puesto que su atención, queda a merced de unos recursos educativos y un grupo de maestros de apoyo que resultan insuficientes. Se proponen, de este modo, clases reducidas (en las que el profesor pueda seguir con detenimiento las necesidades de sus alumnos), mayor

dedicación tutorial y orientativo y formación docente en la etapa obligatoria (para hacer frente a las situaciones que nos encontremos). De este modo, podemos deducir que Warnock, más que luchar por tratar de “transformar” a los niños y niñas con necesidades, se centro en cambiar la realidad de tantas familias que se enfrentaban a la ardua tarea de organizar la educación de sus hijos en un mundo puramente oralista. Este fue un paso más en el camino hacia la normalización y la aceptación de las personas con discapacidad (García, 2011).

Teniendo en cuenta la perspectiva de Castillo (2015), la sociedad docente no está preparada para hacer frente al reto de la inclusión, puesto que es necesaria poseer una visión de futuro y renovar de forma constante su metodología. Esta autora cita también la idea de la inclusión teniendo en cuenta la conferencia internacional de educación en Ginebra (UNESCO, 2008), donde se clarifica la idea de inclusión educativa:

*La noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, más bien debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión, estigmatización, segregación, alienación, quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y que queremos (UNESCO, 2008; citado por Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. (2009: 34).*

Así, clarifica su visión de la inclusión, a partir de su idea de “democratizar la educación”, como un proceso en el que el alumnado debe tomar parte pero siempre en igualdad de condiciones. Teniendo en cuenta todo ello podemos establecer un “ciclo” dentro del sistema educativo, que podemos clarificar a partir del siguiente esquema:



Figura 6. Esquema de atención a la diversidad y valores que fomenta. (Fuente: Elaboración propia.)

## 7. Barreras hacia la inclusión educativa.

López (2011) realiza un estudio donde analiza aquellos elementos que impiden la educación inclusiva, recalcando las ideas del proyecto Roma. Dentro del mismo nombra diversas barreras políticas, culturales y didácticas:

- Las primeras, barreras políticas, son relevantes porque se contradicen promulgando por un lado, una educación igualitaria, y por otro lado, permiten la proliferación de centros específicos de Educación Especial en los que se restringen las posibilidades de acceso a gran parte del alumnado.
- Las segundas, barreras culturales, se hacen evidentes porque a pesar de los esfuerzos docentes por enseñar y evaluar a estos niños y niñas como alumnos con necesidades educativas especiales, dejan entrever un grupo de alumnos “etiquetado” y “estigmatizado” que trata esas necesidades pero no se preocupa de cómo superarlas.
- En tercer lugar, las barreras didácticas, suponen un impedimento importante de la consecución de la escuela inclusiva, ya que tratan la competitividad frente el

trabajo de grupo y la solidaridad, la inoperancia de los libros de texto que no se adaptan a las diferentes problemáticas y situaciones.

- En cuarto lugar, la formación del profesorado juega un papel trascendental ya que necesita renovarse y emprender nuevas metas educativas.

Afirma Echeita (2004) que cuando a una persona con discapacidad los factores circundantes (como los sociales o políticos-económicos), les brindan una oportunidad y les hacen accesibles su día a día, la discapacidad se disipa. Sin embargo, cuando esto no es así la discapacidad se hace más fuerte y profunda, lo cual dificulta la incorporación total de dicha persona a la sociedad. Es entonces cuando cobra especial relevancia los estudios sobre discapacidad, en los que se pretende valorar no solo la importancia de la adopción de un nuevo modelo social, sino que se intenta indagar sobre las diferentes barreras institucionales, socio-políticas e ideológicas que impiden la plena inclusión de estas personas (Barton, 2009).

En palabras de Parrilla (2002), la exclusión supone la primera etapa vital de estas personas, pero era en el acceso a la educación, donde la escuela debía tener una función social que permitiera la cooperación entre diversas estructuras de la comunidad educativa. Una vez escolarizados, había que obviar las antiguas opciones de segregación y proceder a implantar las medidas integradoras que les permitan proceder en su derecho a la educación. Dichas medidas (que se basaban en valores de comprensión, coeducación, integración y educación compensatoria) dieron lugar a las reformas inclusivas que pasaron a organizar el panorama educativo actual.

Las mejoras que la inclusión plantea son variadas y Parrilla (2002) las basa en tres preceptos previos, como son:

- La nueva perspectiva que ofrecen los derechos humanos sobre la inclusión.
- La idea de discapacidad que ofrece el modelo social.
- El camino investigador hacia la inclusión.

El primero de ellos, ofrece una visión inclusiva puesto que refleja como un rango de discriminación todas aquellas acciones que favorezcan la libre participación en

las instituciones educativas. Bajo esta idea, se han barajado a su vez tres posibles enfoques que relacionan el pensamiento educativo inclusivo con los derechos humanos, como son:

- Tendencia a las escuelas adhocráticas, educación basada en los propios intereses y necesidades de su alumnado.
- Tendencia a las escuelas heterogéneas. Trabajos de reestructuración escolar.
- Tendencia a las escuelas eficaces para todos. Las escuelas pueden ser eficaces para todos los estudiantes dando premisas que los guíen hacia los estudios a los que se quieran enfocar.

El segundo precepto se refiere a la escuela como elemento y recurso de apoyo, ya que trata de afrontar nuevas ideas y técnicas para generar retos y metas en la atención a la diversidad. De este modo, fomenta la creación de una escuela autónoma e independiente, donde los niños pueden colaborar de forma creativa hacia el fomento de sus capacidades y habilidades. Para ello este modelo ha creado dos planteamientos diferentes:

- Grupos de trabajo entre profesores e incluso entre diferentes escuelas para conseguir una reciprocidad y una ayuda consistente.
- Incremento de las denominadas redes naturales en el aula, lo cual fomenta el aprendizaje cooperativo y significativo.

El tercer precepto que enumera nuestra autora es el camino hacia la inclusión a través de la relación entre estudiosos y personas con discapacidad, lo cual estrecha lazos entre ambos y garantizan la participación de las mismas en las indagaciones y proyectos propuestos.

Afirma Parrilla (2002) que el compromiso con la inclusión nació en un momento en el que aún quedaban las huellas profundas de la integración. Como habíamos dicho en el anterior epígrafe, dejando atrás un primitivo rechazo, la exclusión de las personas con dificultades de aprendizaje o deficiencias, comenzó con una supresión de la participación activa de estos grupos sociales en distintos ámbitos. De

ahí se partió a la integración y sería posteriormente, cuando se llegaría al concepto de inclusión.

Así, esta autora no cree que la inclusión sea un nuevo enfoque, recién descubierto por académicos y estudiosos, sino que desde el principio existían autores e ideas que aclamaban este concepto y que se reafirmaban en el poder de la inclusión y el rechazo de las barreras de exclusión.

Por otro lado, manifiesta que la exclusión educativa es el fiel reflejo de la exclusión social, por lo que aunque no suponga la solución total de este problema, sí que puede actuar como elemento de arranque hacia la cooperación y la resolución de este conflicto social.

En palabras de Soto (2003), la educación inclusiva ha de ser una tarea global, puesto que el alumnado se ve influenciado por un contexto social que interviene sobre su forma de proceder y de actuar. A través del aprendizaje cooperativo se fomentará una educación interactiva en la que los alumnos aprenderán de sus vivencias y experiencias propias. Para ello, es necesario que se llegue a consensuar el trabajo del equipo directivo, educativo y familiar, ya que deben cooperar con armonía, equidad y respeto. Por eso, es necesario establecer unos pasos de especial relevancia:

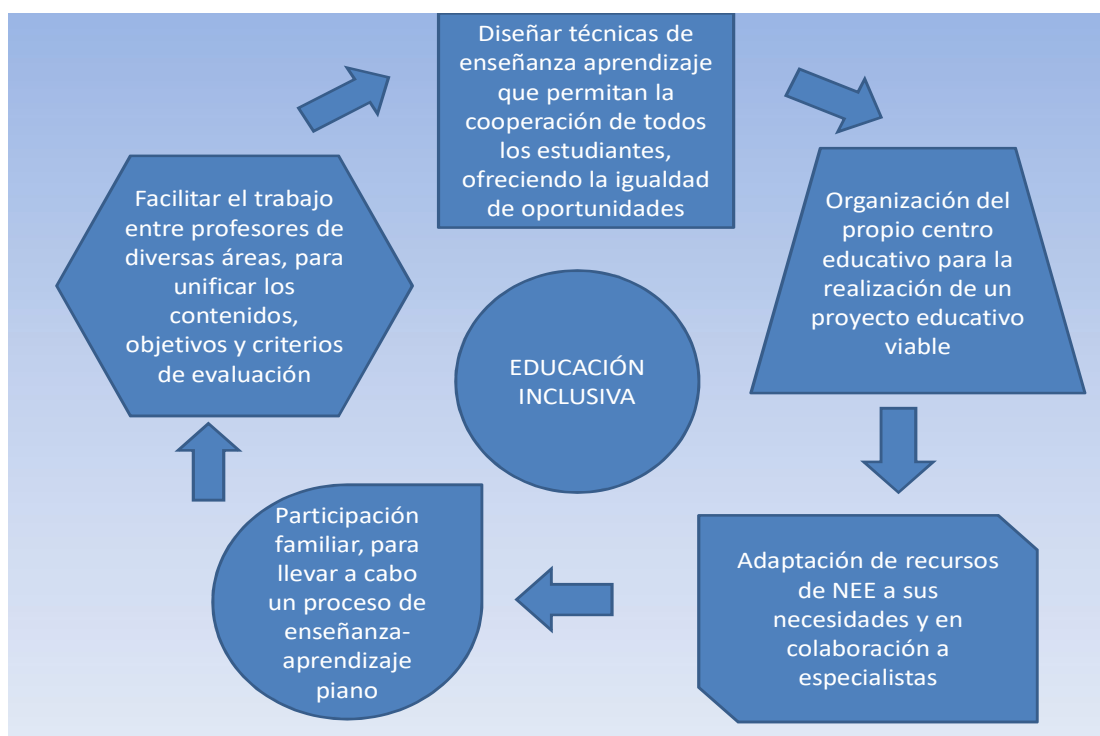


Figura 7. Elementos del proceso de intervención educativo inclusivo. (Fuente: Elaboración propia. Información extraída de Soto (2003).)

A través de lo expuesto en la anterior figura, el autor, nos confirma la superación de las dificultades del alumnado con necesidades educativas especiales a través de un proyecto común que no solo es responsabilidad del centro educativo, sino que con él deben colaborar otros elementos como las familias, los mismo alumnos, el currículo y la atención de todos los miembros del proceso educativo.

Teniendo en cuenta los estudios de López (2011) las barreras que la inclusión de alumnado con necesidades educativas puede encontrar en su camino son de tres tipos: políticas, culturales y didácticas. En dichas barreras, el profesorado se encontrará con las siguientes situaciones.

- Barreras políticas: a través de legislación y normas contradictorias. Es cierto que se habla de educación inclusiva (que abarca a todo tipo de alumnado), pero también es relevante la Educación Especial por lo que se segrega al alumnado que atiende al alumno no aportando una educación dirigida a todos y para todos.

- Barreras culturales: sentimos la necesidad de etiquetar todas las situaciones y personas que conocemos, exactamente igual que se hace con el alumnado. Es por ello, que se trata de separar dos grupos de alumnos diferentes: los que llegan a reunir una serie de capacidades, de los que no han sido capaces.

- Barreras didácticas: Si favorecemos la competitividad, el currículum no está preparado para asumir las situaciones problemáticas pertinentes. Entre ellas destaca las siguientes:

- Barreras espacio-temporales: Surge debido a la falta de coordinación horizontal y vertical del profesorado, la distribución de trabajos de forma individualizada y no respetando la posibilidades de cada alumno de realizar las tareas en un tiempo predeterminado.

- Barrera de formación del profesorado: Surgen si el docente no está preparado para sobrellevar ciertas situaciones o si no considera cambiar su forma de dar clase, no adaptando su explicación y tareas a la totalidad del alumnado.

- Barrera de no corresponsabilidad entre escuela pública, familia y profesorado: La educación inclusiva en valores relaciona al profesorado

con familiares, estudiosos y demás miembros de la comunidad educativa.

La perspectiva de la inclusión educativa es la consecución de una realidad: atender a una pluralidad de alumnado que pueda conseguir sus retos académicos. González (2008), confirma esta idea instándonos a reclamar unas escuelas más equitativas y justas y señala como del problema de la exclusión a un amplio grupo de alumnos que no pueden ser atendidos como merecen:

*Considerar la diversidad y la inclusión como una cuestión que atañe al conjunto del centro escolar nos sitúa ante la necesidad de mirar al contexto organizativo en el que estamos inmersos: los valores y principios que orientan el funcionamiento del centro, las prácticas y rutinas asentadas en él, las normas y modos de hacer dados por sentado y en general, sus condiciones organizativas[...]. Sin duda la principal barrera (también la más infranqueable) para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad está en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados. (González, 2008:85)*

Para este autor, la organización de un centro educativo puede suponer un paso a favor o en contra de la inclusión, puesto que es un fiel reflejo de cómo se tratará al individuo. Si se aplica al alumnado de un centro un currículum general, puede que favorezca a una parte del mismo, pero puede suponer un obstáculo para otros que no puedan atender a los requisitos impuestos. Propone, por tanto, una adecuación al contexto de ese currículum y pensar si hemos dado por supuestos diversos conceptos o mecanismos en los que quizás deberíamos reparar de forma pormenorizada.

La forma de agrupar al alumnado en las aulas puede fomentar igualmente ciertos rasgos de exclusión. Es cierto, que nuestro sistema educativo acostumbra a agrupar a los alumnos por edades y establece cursos de contenidos que deben ir superando para pasar de ciclo. Debido a estos agrupamientos, ciertos alumnos quedan aislados de esta organización siendo etiquetados como elementos propios del fracaso escolar, por ser distraídos, vagos o problemáticos. Este alumnado no se ajusta al currículo establecido para su curso o edad y acaban acudiendo a programas educativos

poco motivadores que no fomentan su interés hacia la escuela y acaban siendo una vía de exclusión (González, 2008).

Para autores como González (2011), es necesario dar una red de cordialidad, apoyo y seguridad, dirigida a aquellos que intervienen en el cambio escolar. Esa red debe ayudar a aunar los distintos centros escolares como “Comunidades de Aprendizaje” con colaboración de profesores, alumnos, familiares, etc. Por eso, la cooperación entre el centro, la familia y el estudiante es básica para hacer que el grupo escolar progrese de forma autónoma.

De igual modo, es conveniente fomentar el Aprendizaje- servicio ya que supone una nueva perspectiva educativa y fomenta la solidaridad aprendiendo a desarrollar servicios a la comunidad. Esta técnica es conveniente para la superar las barreras del aprendizaje y la participación social (Mendía, 2012).

Dentro del mismo tiene cabida todo tipo de alumnado y necesidades. Los alumnos intercambiarán experiencias variadas, lo que les permitirá ser solidarios y desarrollarse personalmente. Así ampliarán sus capacidades y aplicarán valores y normas sociales que fomentarán la inclusión social. Los principales beneficiarios serán los grupos sociales que padecen exclusión, puesto que tomarán parte en la actividad de forma activa y borrarán los estereotipos y los estigmas con los que se veían marcados.

Este Aprendizaje-Servicio mejora la confianza y autoestima, es decir, la visión que tiene una persona de sí misma. Cuando los alumnos elaboran este tipo de actividades reciben una evaluación positiva por parte de los compañeros y de las personas a las que han dirigido su acción. Además de ello aprenden valores, toman decisiones, emprenden con iniciativa nuevos proyectos, analizan distintos tipos de conducta y solventan las situaciones contrarias que se les presenten. Se trata de un aprendizaje para la vida que les hace ver la inclusión como un elemento necesario y básico para la vida cotidiana.

En la línea de esta idea, está el pensamiento de Gardner, condenando cómo la escuela ha errado al categorizar de forma general a sus alumnos y los asemeja a variantes clónicas de un mismo individuo. Es entonces cuando se produce la exclusión, ya que la integración de este alumnado que no puede llegar a los parámetros establecidos acaba en un proceso de marginación, tal y como afirma Arroyo (2013):

*[...]Como educadores debemos tener en cuenta los obstáculos que parte del alumnado tiene para acceder a ella (pertenecen a un grupo sociocultural determinado, desconocen la lengua que en ella se utiliza...). De ahí la importancia de desarrollar políticas educativas que aseguren no sólo la escolarización de los niños extranjeros, sino que les garanticen una educación de calidad, basada en la equidad. Esto no es siempre fácil y aparecen numerosos problemas para hacer realidad un sistema educativo en el que la consecución de aprender a vivir juntos forme parte de una enseñanza de calidad. (Arroyo, 2013: 147).*

Se deben plantear, por tanto, para poder deshacernos de esas barreras, unas políticas sociales que impliquen cambio y compromiso social, reafirmandonos en la voluntad y el deseo de la igualdad. Se deben eliminar igualmente una serie de barreras estructurales y sociales que permitan alargar el proceso de integración escolar en el sistema educativo. De esta forma, se podrá constituir la diversidad como un rasgo característico individual que nos hace tan diferentes y únicos como lo somos todos y que da el mismo derecho a todo el mundo a disfrutar de la vida de forma igualitaria.

## **CAPÍTULO 2.**

### **Discapacidad auditiva e inclusión**

---

## 1. Discapacidad auditiva. Concepto de sordera.

El término sordera ha ido evolucionando de una forma consistente a lo largo del tiempo. Durante los siglos XVIII y XIX, ciertos eventos como la Revolución Francesa, la Revolución Industrial y la mezcla de culturas crearon el interés por la forma de vida de otras comunidades. La sordera y la comunidad sorda, no eran objeto de interés para los investigadores de principios del siglo XX, por lo que quedaron relegadas a un segundo plano. Es por ello, que fue considerada en un primer momento un defecto, una enfermedad o una deficiencia, por lo que las personas afectadas se veían aisladas de una sociedad que los consideraba un “estorbo” (Pernas y Ameijeiras, 2003).

Debido a este concepto, la palabra sordo, quedó ligada a conceptos como “estúpido”, “minusválido” o “inválido” y se consideró que era apropiado comenzar a corregir a aquellas que se escapaban del ámbito de la “normalidad”. Asimismo, se crearon numerosas vías psicoterapéuticas que trataban la sordera desde un punto de vista médico, lo cual lleva a estas investigadoras a resaltar cómo adquirió una especial preponderancia el oralismo frente a la cultura sorda.

Este pensamiento continuó hasta la publicación en los sesenta del *Sign Language Structure* de William Stockoe, que otorgó un punto de vista formal a la estructura gramatical de la lengua de signos. Dicha lengua, ya no podía ser vista como *mímica* sino que era un sistema comunicativo que atendía a una serie de reglas gramaticales y sintácticas, lo cual le daba un carácter de oficialidad y aseguraba la identidad del grupo que la utilizaba (Pernas y Ameijeiras, 2003).

La Real Academia de la Lengua Española denomina como “audición” al sentido por el que se aprecian, perciben, descodifican aquellas vibraciones, interpretándolas y dándoles un significado propio. Este concepto está ligado al de “frecuencia” ya que hace referencia al número de veces que se repite en una unidad de tiempo una vibración. Por otro lado, denominamos con el concepto de “intensidad” como el sonido que representa la fuerza y sonoridad de la vibración (DRAE, 2014).

Teniendo en cuenta los estudios de Pérez (2008) podemos recoger distintas acepciones de “sordera”:

-“Abolición total o parcial del sentido del oído.”

-“Se aplica a la persona que está privada del sentido del oído o que oye imperfectamente.”

-“Privación o disminución de la capacidad de oír.”

Las definiciones anteriores tienen en común la idea de que en la mayor parte de las sorderas, la persona que la padece posee unos restos auditivos, susceptibles de amplificación y que, bien adaptados y aprovechados, facilitarán un desarrollo del lenguaje oral [...] Así, hemos de hacer una primera distinción entre los dos términos más utilizados en este campo: “sordera” e “hipoacusia”.

Sorda es “aquella persona cuya audición residual imposibilita la comprensión del habla por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditivas”. Mientras que hipoacúsica es “aquella cuya audición residual hace difícil, pero no resulta imposible, la comprensión de la palabra por vía auditiva, adquiriendo formación básica de lenguaje interior”. (Pérez, 2008: 19)

Podemos observar la siguiente definición de *sordo, a* y *sordera* recogida en el Diccionario de la Real Academia de la lengua Española (2014):

#### **sordo, da**

- Del lat. *surdus*.
- 1. adj. Que padece una pérdida auditiva en mayor o menor grado. U. t. c. s.
- 2. adj. Callado, silencioso y sin ruido.
- 3. adj. Que suena poco o sin timbre claro. *Ruido sordo. Campana sorda.*
- 4. adj. Insensible a las súplicas o al dolor ajeno.
- 5. adj. Indócil a las persuasiones, consejos o avisos.
- 6. adj. Fon. Dicho de un sonido: Que se articula sin vibración de las cuerdas vocales.
- 7. adj. Mar. Dicho de la mar o de la marejada: Que se experimenta en dirección diversa de la del viento reinante.
- 8. f. [becada](#).

#### **sordera**

- 1. f. Privación o disminución de la facultad de oír.

Figura 8. Definición de sordo y sordera. (Fuente: Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.).

Acosta (2005), recoge en sus investigaciones sobre la sordera, la definición aportada por Fernández Viader (2004), donde se la denomina como aquella dificultad que impide oír o entender el habla, aunque permite la comunicación a través de un lenguaje.

Podemos diferenciar distintas causas relacionadas con la sordera (Pérez, 2008):

- Causas genéticas: una alta proporción de sorderas tiene un origen hereditario.
- Causas adquiridas: pueden ser perinatales (afectando al bebé en un momento anterior o posterior al de su nacimiento), posnatales o por motivos desconocidos.

La detección temprana de la sordera para poder intervenir en el proceso inclusivo del niño es un hecho de gran relevancia. Así hay diseñados una serie de programas de detección precoz que evitan el aislamiento del niño, como es la comprobación de la correcta recepción de otoemisiones acústicas o pruebas de potenciales evocados auditivos (método más concreto ya que puede llegar a identificar desde las hipoacusias leves a las neuropatías auditivas) (Nuñez et al., 2018):

*Alrededor de 360 millones de personas (el 5% de la población mundial) presentan pérdidas de audición que se consideran discapacitantes; cerca de 32 millones son niños. La inmensa mayoría vive en países de ingresos bajos y medianos.*

*Para los niños, la audición es esencial para aprender a hablar, tener buenos resultados escolares y participar en la vida social, de ahí que la pérdida de audición suponga un obstáculo para la educación y la integración social. Para los niños afectados puede ser enormemente beneficioso que la pérdida de audición se diagnostique en las fases tempranas de la vida y que se les ofrezcan las intervenciones apropiadas.*

*La Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que alrededor del 60% de las pérdidas de audición en la niñez se podrían evitar con medidas de prevención. Si la pérdida auditiva es inevitable, se precisan intervenciones que aseguren a los niños el logro pleno de sus potencialidades recurriendo a la rehabilitación, la educación y la*

*potenciación. Se requieren medidas en los dos frentes* (Organización Mundial de la Salud, 2016:1).

La pérdida de audición está ligada en la época de la niñez a la adquisición del lenguaje, es por ello que si no se refuerza al niño con un programa académico pertinente, la evolución del mismo puede llegar a despertar un sentimiento de frustración, aislamiento y de desarrollo cognitivo-emocional.

De esta forma para prevenir una adecuada orientación etiológica necesita la recogida pormenorizada de los historiales familiares y personales, teniendo en cuenta los elementos de riesgo y un individualizado reconocimiento físico, así como la elaboración, de las investigaciones que se consideren oportunas. Siendo así, dentro de los elementos predominantes los antecedentes familiares (que deben tenerse en cuenta previamente al diagnóstico), las pruebas genéticas, pruebas de imagen (para detectar alteraciones anatómicas que impidan una correcta audición) o pruebas de laboratorio las indicadas para esclarecer el diagnóstico de la sordera en edades tempranas (Núñez et al. 2016).

La localización precoz de la sordera y la intervención de profesionales pueden llegar ligadas a planes de intervención y comunicación que pueden constituirse gracias a programas de rehabilitación, formación y apoyo a la familia

## **2. Tipos de sordera. Clasificación y tratamiento.**

La Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS, 2013) establece la siguiente clasificación para los tipos de sordera dependiendo del momento de su pérdida y el grado de pérdida auditiva de la misma:

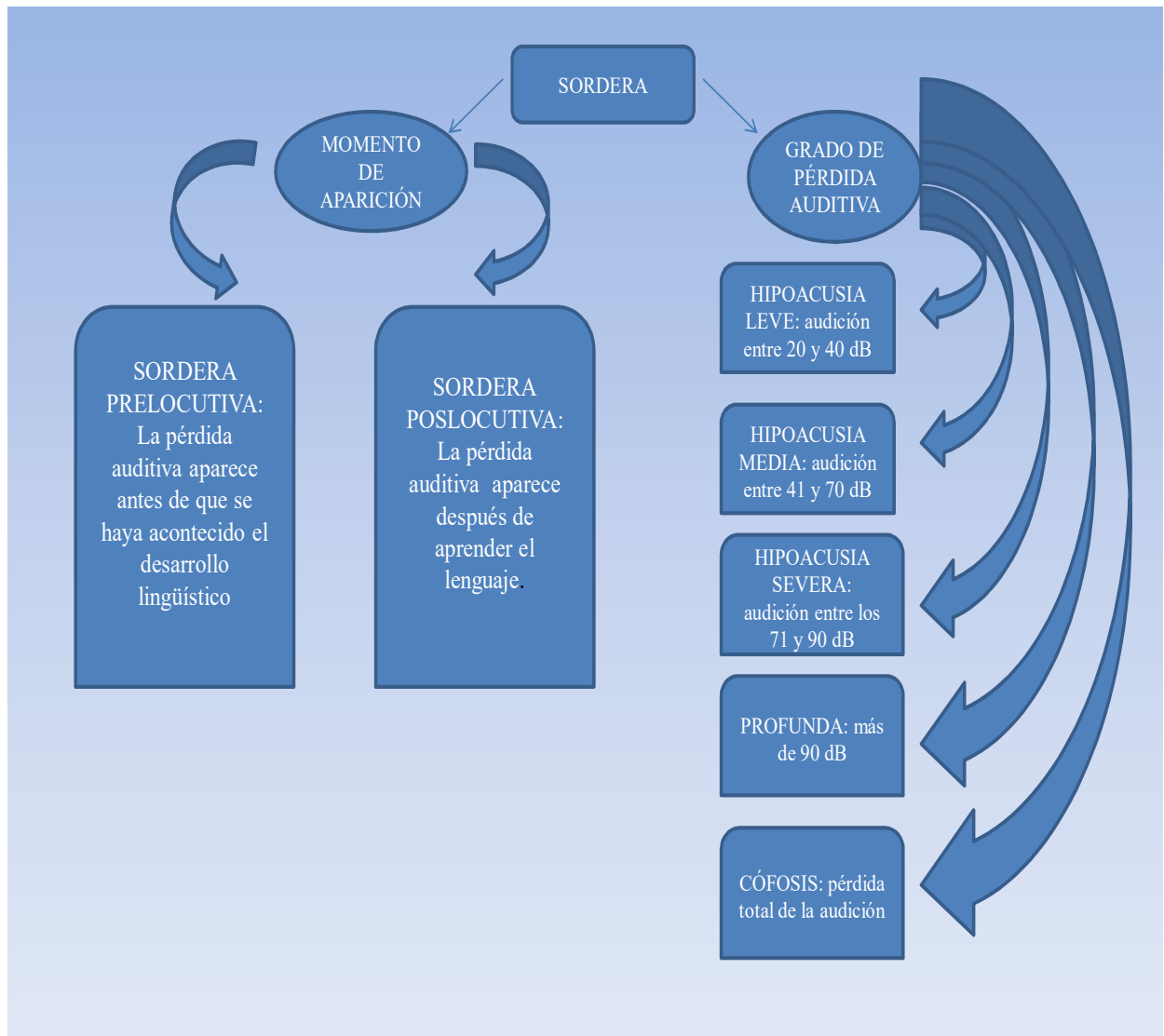


Figura 9. Tipos de sordera. (Fuente: Información extraída de [www.fiapas.es](http://www.fiapas.es))

Pérez (2008) establece una diferenciación entre la pérdida de audición según el momento de aparición, la localización y el grado de intensidad de la pérdida auditiva. Según el momento de aparición, podemos distinguir entre sordera prelocutiva, perilocutiva y postlocutiva :

- La sordera prelocutiva, es una pérdida de audición congénita (es decir, naciendo con ella) o adquirida (que se desarrollan a lo largo de los primeros meses de vida del bebé), producida antes de que el niño aprenda a hablar. Es un tipo de sordera más complicada que exige que los niños aprendan a comunicarse a través de un lenguaje diferente.
- La sordera perilocutiva, es aquella que se produce entre los dos y cinco años de vida. Se trata de una hipoacusia, que ha sido precedida de una época de

lenguaje oral, por lo que esa experiencia permite que se obtenga una cierta memoria auditiva.

- La sordera postlocutiva, es aquella que se produce cuando el individuo ha aprendido a hablar. Suelen ser sujetos que no presentan dificultades en la adquisición del lenguaje pero si poseen problemas afectivos y emocionales (Rodríguez y García, 2008).

Dentro de la naturaleza de la pérdida auditiva podemos distinguir diferentes tipos:

- sordera heredada,
- sordera adquirida por circunstancias sociales, medioambientales, de embarazo o nacimiento,
- sordera idiopática que surge de manera inexplicable.

La sordera hereditaria, puede ser causa de una alteración genética y suele acompañar al individuo desde su nacimiento, sin ocasionarle otro tipo de problemas. Sin embargo, la adquirida (aunque puede presentarse desde el nacimiento del bebé), suele aparecer como causa de alguna enfermedad y acompañados de otras deficiencias (Rodríguez y García, 2008).

Según la localización topográfica, podemos distinguir tres tipos de sordera:

<b>TIPOS DE SORDERA SEGÚN LA LOCALIZACIÓN TOPOGRÁFICA</b>	
<b>Sordera de transmisión o de conducción</b>	Lesión en el oído medio o externo. En el caso del oído medio, puede tratarse, de infecciones o bloqueos de trompa. Por otro lado, en el oído externo, la sordera puede ser causada por un problema causado por la inexistencia de un pabellón auditivo, malformaciones o secreciones del oído perjudiciales para la audición.
<b>Sordera de percepción o neurosensorial</b>	Lesión en oído interno. Suelen poseer un carácter más complicado. Son problemas que incluyen un oído dañado.
<b>Sordera mixta</b>	Se posee una sordera de transmisión y percepción.

Tabla 3. Tipos de sordera. (Fuente: Información extraída de Marchesi (1995).)

Conocer la sordera y su etiología, implica realizar una indagación sobre las posibles causas o tratamientos que se aplican a las personas diagnosticadas con un déficit auditivo. La identificación y valoración de los problemas auditivos, es trascendental, para que se distingan dos tipos de sordera: la sordera conductiva y la neuro-sensorial (Marchesi, 1995).



Figura 10. Anatomía del oído. (Fuente: Información extraída de <http://healthlibrary.uchospitals.edu/spanish/video-library/Content/healthsheets-v1/anatomia-del-oido.>)

La primera de ellas, es la que se produce en el oído medio y externo. Puede ocasionarse por un problema en el pabellón auditivo, por la carencia del mismo o debido a la presencia de secreciones inadecuadas. Igualmente, los problemas en el oído medio pueden ocasionarse por un taponamiento de la Trompa de Eustaquio, debido a una infección. La sordera neuro-sensorial posee un carácter más serio y un difícil pronóstico, puesto que se originan con una lesión (Marchesi, 1995).

### **2.1. Diagnóstico y tratamiento de la deficiencia auditiva.**

En lo referente al diagnóstico de la sordera, es recomendable realizar un repaso de las causas de la sordera antes del nacimiento del bebé que, como se ha visto anteriormente, son de carácter variado. Una malformación del oído, una infección, la recepción de radiación por parte del bebé, los problemas metabólicos o una enfermedad

de la madre en la época de embarazo pueden ocasionar un gran número de sorderas de carácter adquirido.

El aspecto genético, juega una papel trascendental, ya que un 60% de la población con deficiencias auditivas, en países desarrollados, afirman poseer un carácter genético (Tamayo y Bernal, 1997). Dichas causas genéticas pueden clasificarse en recesivas o dominantes dependiendo de si los padres poseen la deficiencia auditiva o si uno de ellos es hipoacúsico. La sordera recesiva, suele ser la más común puesto que se da en más de un 75% de los casos. Éstas presentan, por regla general, una modificación en el órgano de Corti (sordera Scheibe que permite la audición cuando se habla en tono bajo y no cuando se habla en el resto de tonos). Sin embargo, la sordera autosómica dominante conforma un 10% o 20% de los casos. Ésta conforma una variabilidad de edad, severidad y progresión relevante .

Recientes investigaciones recogidas por Corral (2014), declaran la relevancia del papel genético en las hipoacusias, sorderas sensoriales y sensoneuronales. Estos tipos de sordera, cuando se producen en adultos acarrear, en muchos casos, problemas de comunicación variados. Sin embargo, el caso de las hipoacusias prenatales, podemos observar que el componente genético conforma un 40% de los casos. De este modo, los estudios sobre el genoma humano han ahondado en el misterio del componente genético en distintos tipos de enfermedades y deficiencias. Un caso muy estudiado es el de la hipoacusia que, que en palabras de esta autora, acaba ligándose a la herencia del cromosoma X, siendo menos común heredarla a través del cromosoma Y.

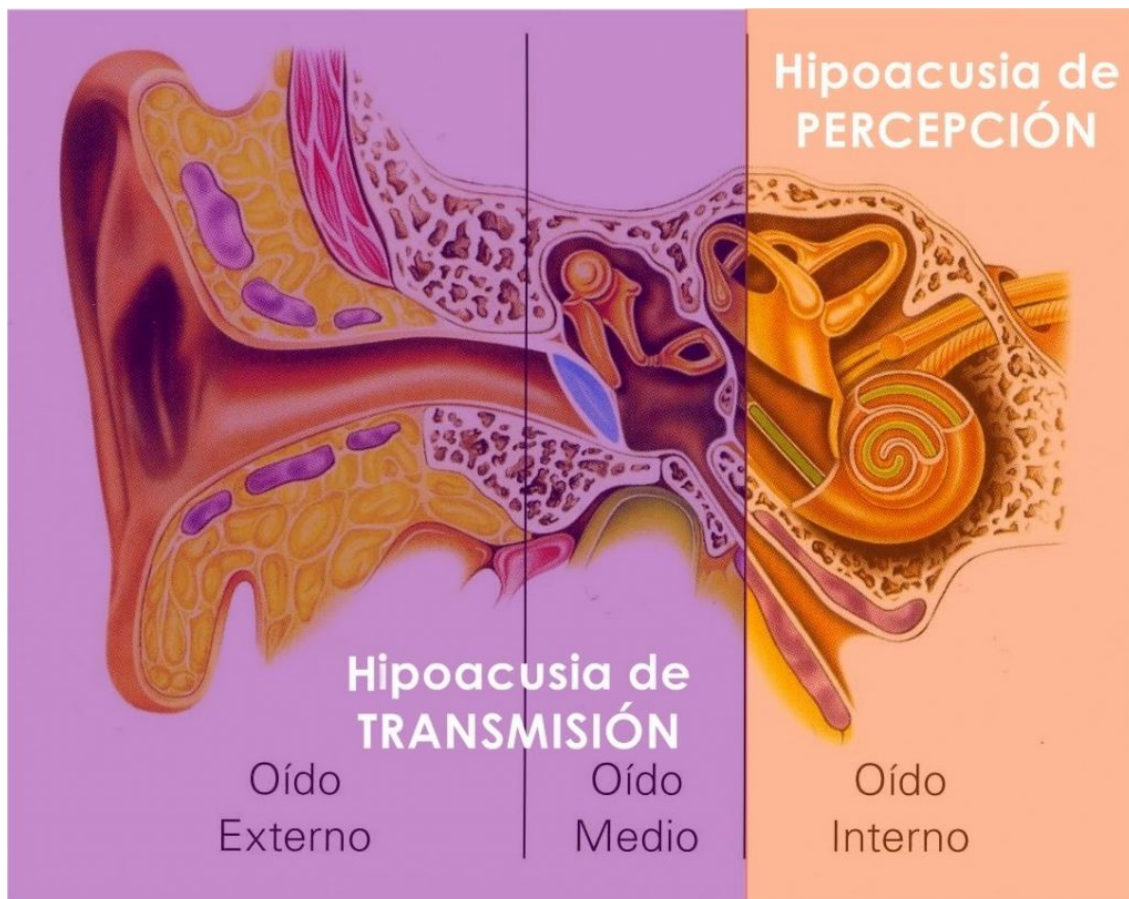


Figura 11. Hipoacusia en el oído. (Fuente: Información extraída de <https://blog.kiversal.com/sordera-de-percepcion/>).

Las causas perinatales de la sordera y la hipoacusia suelen ser menos frecuentes. Se producen en el caso de hipoxia, casos de bebés prematuros, que han sufrido problemas en el parto, de tensión, meningitis o de tiroides, hiperbilirrubinemia, infecciones o traumatismos entre otras muchas causas. Dichas causas se corresponden a los primeros veintiocho días de vida del bebé. Por su parte, las causas postnatales abarcan todas aquellas producidas por la enfermedad de Meniere, meningitis, encefalitis, sarampión, intoxicaciones, contagio de enfermedades o infecciones bacterianas (FIAPAS, 2013).

Un claro ejemplo sería la otosclerosis, que se caracteriza por una hipoacusia bilateral, que afecta a adultos y está siendo tratada a través de la cirugía del estribo. Los datos ofrecen un amplio abanico de pacientes que poseen antecedentes hereditarios en esta enfermedad y que mejoran en su audición tras la intervención quirúrgica pertinente (Soda, Méndez y Galicia, 2001).

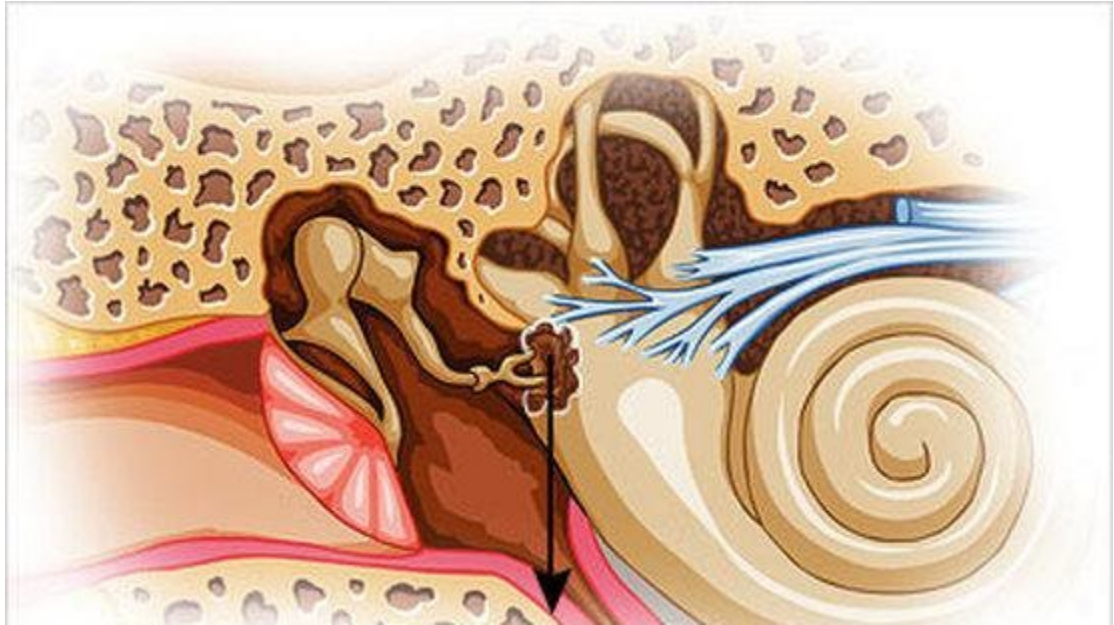


Figura 12. Otoesclerosis y crecimiento del hueso del oído. (Fuente: Información extraída de <http://www.audix.cl/2016/10/otosclerosis-y-sordera/>).

La otoesclerosis se caracteriza como una de las patologías más comunes dentro de la pérdida auditiva. Se trata de una enfermedad de transmisión genética que implica un cambio en el tamaño de los huesos del oído medio y de este modo, se reproduce una hipoacusia que irá derivando en la imposibilidad de vibración del oído. La otoesclerosis es más común en mujeres que en hombres y puede tratarse con la aplicación de un audífono o a través de una intervención quirúrgica (Alvarado, Dávila. Vera y Flores: 2019).

### **3. El implante coclear.**

Resulta especialmente importante preguntarnos por las posibles actuaciones que la familia del niño sordo decide llevar a cabo al conocer el diagnóstico de deficiencia auditiva de su hijo. Una de las decisiones que conlleva la deficiencia auditiva es la aplicación de alguna medida quirúrgica que posibilite una mejora de la percepción auditiva del niño o niña. Entre esas medidas, destaca una ampliamente debatida: la aplicación del implante coclear.

Un implante coclear, en palabras de Rodríguez y Suárez (2005) es una prótesis auditiva que transforma señales acústicas en eléctricas, estimula las células nerviosas y permite el reconocimiento de sonidos, a través de una operación quirúrgica. El sonido se

recibe a través de un micrófono externo que emite la señal eléctrica, liberando diferentes electrodos que estimulan las células auditivas. El primero en aplicar un impulso eléctrico a la cóclea fue Alessandro Volta, seguido por Graham Bell que continuó con el estudio de los impulsos eléctricos a través del oído. Este avance tecnológico comenzó a aplicarse a adultos y sería a finales del siglo XX cuando llegó a destinarse también a niños. Los pacientes escogidos para la aplicación de este implante son personas que realizaron previamente un examen audiológico total y que presentan una sordera neurosensorial bilateral severa de tipo coclear (Chaverri, 2018).



Figura 13. Implante coclear. (Fuente: Ministerio de salud pública. Paraguay. <https://www.mspbs.gov.py/portal/12940/mas-de-47-nintildeos-hoy-pueden-oir-gracias-al-implante-coclear.html> )

El implante está formado por un micrófono exterior que transmite las señales eléctricas a un aplique situado en el pabellón auditivo. Es un aparato electrónico conformado en dos partes; esto es una parte que recibe el sonido y otra parte que envía vibraciones eléctricas al núcleo coclear. La aplicación de un implante coclear se realiza a través de una intervención quirúrgica en la que se instala un transformador con un hierro magnético bajo la piel y otra parte colocada fuera, de este modo el mensaje se escuchará desde el exterior al interior:

*Así, el transformador envía las señales eléctricas a los electrodos (segundo elemento interno), en el interior de la cóclea, para transmitir la información al nervio auditivo mediante una secuencia de impulsos eléctricos. La porción o dispositivo externo se le coloca al paciente cuatro semanas posteriores a la cirugía, ya sea a nivel de la región retroauricular, o de la cintura, dependiendo del modelo que se utilice. Esta porción externa consta de tres partes: un micrófono, que capta los sonidos y los transforma en señales eléctricas; un microprocesador del sonido y del lenguaje, el cual codifica las señales eléctricas, y un transmisor, que se encarga, por medio de ondas de radio, de transmitir la información a las partes internas del implante coclear (Chaverri, 2018).*

Asimismo, siguiendo los datos recogidos por Rodríguez y Suárez (2005) la historia de los implantes cocleares se remonta a finales siglo XVIII, cuando se comenzó a estimular el oído y sería en 1957 cuando se realizó un implante a través de un electrodo, aplicándose una bobina de inducción en el nervio auditivo. Posteriormente, el doctor House (1960) realizaría el primer implante monocanal, que pasaría a ser multicanal (de seis electrodos) en manos del doctor Simmons y su equipo y serían House y Urban los que colocarían el primer implante monocanal portátil (Manrique, 2002).

A mediados de la década de los ochenta, los adultos a los que se les aplicaba el implante coclear eran personas que habían asimilado la lengua y que necesitaban de este elemento para estimular su audición. De forma progresiva se comenzó a aplicar a niños de mayor edad que ya habían aprendido el sistema lingüístico y en los últimos años, los avances médicos permitieron su aplicación a niños sordos que aun no habían asimilado la lengua (González, 2018).

Finalmente, siguiendo los datos de Rodríguez y Suárez (2005), observamos que sería a finales de los años veinte cuando en España se realizarían los primeros implantes bilaterales a adultos afectados por la sordera profunda o por sorderas graves. De este modo, el implante facilita la distinción fonética y la expresión vocal del niño, igualmente otorga la posibilidad de construir palabras y elementos numéricos de una forma más sencilla (Cano, 2005).

Igualmente, el implante coclear requiere un tiempo de aceptación por parte del paciente, y en la gran mayoría de los casos, no es aceptado por la comunidad sorda que ve en estos avances un rechazo a su cultura y comunidad. Citando a Vallés y Morales (2006), el presidente de la Asociación Nacional de Sordos de los Estados Unidos, afirmó que era feliz sintiéndose sordo y no deseaba ser “reparado”, por lo que dejaron claro una ética contraria a la imposición de implantes cocleares.

Los padres de los niños sometidos a un implante coclear necesitan la ayuda de profesionales que permitan la total inclusión de su hijo en el contexto educativo escolar. Igualmente, los niños que padecen sordera, necesitan diversos recursos para una correcta integración en el aula aunque posean un implante coclear. Por ello, entre los procedimientos a seguir, se recomienda intentar disminuir el ruido de fondo, regular el tono e intensidad de la voz del profesor, realizar esquemas y utilizar medios audiovisuales, repetir la información más relevante, facilitar la situación del alumno en un lugar del aula en el que se sienta más cómodo y otorgarle el tiempo suficiente para llevar el ritmo de la clase, ayudarse de la comunicación gestual y la cooperación de los distintos miembros de la comunidad educativa (Rodríguez y Suárez, 2005).

Siguiendo la línea estudiada por estos autores, es relevante establecer una línea de los retos educativos que debe conseguir el alumno con implante coclear, ya que aunque el implante permite una mejora de la audición, no va a facilitar nunca una audición total. También hay que considerar el momento en el que el niño recibió el implante, puesto que cuanto más tardío sea, más tardío será su producto y progreso. Estas investigaciones, citan los datos de Nevins y Chute (2003) en los que se explica los cinco retos clave para estos alumnos en el ámbito educativo, como son la superación del desafío acústico (es decir, la adaptación a la recepción acústica), el ámbito educativo (la inclusión en clase con el resto de alumnado), mejorar la atención (realizar programas de focalización de la atención), la cooperación y coordinación entre el equipo educativo, la convivencia con el resto del alumnado y la adaptación al contexto.

De este modo, los niños con implante coclear, tardarán más en asimilar el lenguaje y desarrollar su vocabulario y es preciso observar cómo se desarrollan diferentes conceptos, gramática, modo de lectura, etc. Además de ello, es usual encontrarnos con niños que se ayudan de la lengua de signos a la vez que la lengua oral para comunicarse. La relación con los demás constituirá otro elemento de especial

relevancia en el seguimiento académico de estos niños y aunque sus resultados en distintos aspectos pragmáticos, morfológicos y fonológicos resalten que los niños con implante obtienen peores resultados que los oyentes, es importante remarcar que los niños pequeños deben seguir una terapia auditiva que mejorará sus calificaciones (Brandon y Sobrino, 2013).

La comunidad sorda, afirma que debe respetarse su derecho a una educación igualitaria, que le ofrezca todos aquellos recursos y ayudas que favorezcan su participación en la sociedad, y en la realización de sus actividades diarias.

Ciertos estudios, como las investigaciones de Virole (2003), ofrecen una investigación pormenorizada de las ventajas de los implantes cocleares, así como el rechazo hacia los mismos, que suele ser mínimo en la infancia y más evidente a partir de la adolescencia, puesto que es entonces, cuando deben buscar su propia identidad. A raíz de este proceso quirúrgico, la pregunta sobre el impacto psicológico que puede crear dicha intervención médica en los niños ha sido siempre una cuestión de vital relevancia:

*[...] El aspecto beneficioso de los implantes desde el punto de vista psicológico se comprueba también por el hecho de que la mayoría de los niños sordos aceptan muy bien su implante. Los casos de rechazo son raros durante la infancia, un poco más frecuentes en la adolescencia, debido a problemas de identidad. Las inquietudes bien fundadas que pudieron abrigarse hace unos años sobre los riesgos de desestabilización psíquica deben ser hoy en día completamente descartadas. (Virole, 2003:4)*

Como podemos observar en las apreciaciones de Virole, el uso del implante coclear es una vía adecuada para enfocar el tema de la sordera. Efectivamente no supone un peligro (salvo en casos contados) para el niño, pero sí que deja entrever un posible efecto negativo en el aspecto psicológico. Algunas de las contraindicaciones que posee el implante coclear son la malformación de la cóclea, imposibilidad de utilización de la vía auditiva, enfermedades psiquiátricas o que requieran de cirugía con anestesia general, imposibilidad de cumplir los criterios audiológicos e imposibilidad de escuchar como un oyente común (Manrique, 2002).

## **4. Evolución histórica de la comunidad sorda.**

### **4.1. La Comunidad Sorda y su historia.**

La Comunidad Sorda, como cualquier grupo social, agrupa a un conjunto de personas que comparten circunstancias que les son comunes y pautas conductuales paralelas. Está conformada por individuos de cualquier condición personal y social, por lo que se trata de una comunidad muy heterogénea ya que hay personas sordas de distintas etnias, con distintas vivencias personales, con un grado de sordera diferente, distinta edad, sexo, orientación sexual, etc. Pero, además, dicho grupo social no solo está formada por personas sordas, en ella, también participa toda persona (intérpretes de lengua de signos, oyentes, sordo ciegos, guías intérpretes, etc.) que sienta afinidad por este grupo y respete su visión del mundo (Torres, 1999).

Para pertenecer a dicha comunidad, es relevante señalar algunos aspectos clave que permiten la inclusión en este grupo. Marchesi (1995), cita los supuestos enumerados por Stokoe (1960), Casterline y Croneber (1965) en sus investigaciones: por un lado, deben ser personas que utilicen con soltura la Lengua de Signos y por otro lado, deben ser personas escolarizadas en centros para sordos. De esta manera, los niños aprenderán una cultura nueva, diferente a la de los oyentes y podrá sentirse parte del grupo.

Así, se crearon numerosas asociaciones que llegaron a convertirse no solo en un punto de encuentro, sino en un modo de convivencia y de vida. En ellas, no solo participan personas sordas, sino que hay también un elevado número de oyentes que toman parte de ella y realizan diversas actividades que permiten la mejora de las relaciones sociales y la integración de los sordos en el mundo oyente (Marchesi, 2005).

Para que sea posible la comunicación, es importante que los hablantes de una lengua compartan un código. En el caso de la comunidad sorda, hay dos posibles vías de comunicación: la lengua de signos y el bimodal. Esta última supone un complemento a la lengua oral, permitiendo que el usuario aúne al código oral una serie de signos (este código bimodal difiere de la Lengua de Signos en su oficialidad) (Alonso, Gómez y Justo, 1995).

La comunidad sorda puede ser entendida como un conjunto de individuos que comparten ciertas necesidades y formas de pensar, así como su lengua, sus creencias o

ideología que permiten crear un grupo en el que se estrechen lazos de una forma pormenorizada. Es en este contexto comunitario, en el que sus participantes toman un contacto más sólido y actúan de una forma más acelerada. La cultura de un grupo, se ciñe a la ideología del mismo, por ello, Morales toma esta definición de comunidad sorda de Fridman:

*[...]Las comunidades de sordos han existido siempre que los sordos se han reunido para coexistir, en ellas han heredado y desarrollado sus tradiciones, sus costumbres e incluso sus propios idiomas, lenguas de señas que se hablan con las manos y con el cuerpo que oyen con los ojos. Para un niño sordo de padres sordos, la sordera no es un dilema, él siempre ha sido naturalmente sordo como sus padres (Mintz, 2000: 45, cit. en Morales, 2004: 45).*

Siguiendo esta investigación, son numerosos los autores que consideran que la cultura sorda nace como un punto de encuentro. También puede interpretarse como un elemento de apoyo entre personas con características similares y se contrapone a definiciones como la de Marchesi que afirma que la sordera va mucho más allá de una carencia auditiva, sino que supone un estilo de vida y una forma de identidad. La comunidad sorda, coopera de esta manera para compartir valores, pensamientos, ideología, experiencias de vida y creencias y es tan plural y diversa como lo son los miembros que la conforman (Marchesi, 1995).

La tradición de coincidir en asociaciones de los sordos, tuvo su origen en el Congreso Internacional de Educadores de Sordos de Milán (celebrado en 1880). De este modo los sordos encontraron un lugar propio para cooperar entre ellos y relacionarse entre sí. Asimismo, en 1936, se formó la Federación Nacional de Sociedades de Sordomudos de España, que promocionó el movimiento asociativo liderado a través de la personalidad de Juan Luis Marroquín. Esta Federación pasó a formar parte de la World Federation of the Deaf (1951), que actuaría como predecesora de la International Federation of the blind (1964) y de la posterior World Blind Union (1984). Otras asociaciones de sordos fueron el Independent Living Movement y la Asamblea Mundial de Disabled Peoples International, centradas entre otras cosas, en la incesante lucha de la población sorda por conquistar la igualdad de derechos (Pernas y Ameijeiras, 2003).

Parte de la acción de las asociaciones se centraba, en la construcción de la identidad sorda, el uso de la lengua de signos como medio de comunicación y en forjar

unos presupuestos sociopolíticos que garantizaran la inclusión y participación total de la misma en la sociedad. La lengua supone uno de los elementos predominantes para la construcción cultural de un grupo de individuos y siguiendo a los autores anteriormente citados la lengua de signos, nace como una simbiosis entre cultura, biología, identidad y lengua (Pernas y Ameijeiras, 2003). Mismamente, la cultura sorda emerge como una nueva forma de adherirse a la realidad:

*[...]La cultura sorda se caracteriza por un modo especial de relación con el mundo y de acceso a la realidad, de construcción de categorías, de cognición, y de modos de representación diferenciados que constituyen una cosmovisión. La comunidad sorda es la comunidad de los usuarios de su lengua, de las personas sordas y oyentes para las cuales la lengua de signos es su primera lengua, y especialmente, del grupo de personas que, además, organiza su vida social en torno a las asociaciones de sordos [...]*

*Históricamente, la comunidad sorda se ha organizado en torno a sus propias asociaciones, pero sobre todo en torno a los colegios de sordos, que constituyen uno de los principales mecanismos de su reproducción social y cultural. Las asociaciones y los colegios de sordos proporcionaron espacios comunes que permitieron el intercambio comunicativo entre personas sordas, a través del grupo de iguales y de la transmisión informal del conocimiento y de la lengua de signos (Pernas y Ameijeiras, 2003:59).*

De esta manera, autores como Martí y Mestres (2010), confirman que una comunidad se establece cuando un grupo de personas comparten una serie de características, una lengua, identidad personal, ideología o intereses. Así el asociacionismo proliferó en diversas comunidades españolas tras la Guerra Civil y sería por tanto, en los años setenta cuando las lenguas de signos reclamaron su papel unificador como la forma comunicativa propia de las personas sordas.

Teniendo en cuenta esto, se puede observar el primigenio espíritu asociacionista de las lenguas de signos, conservando la necesidad de interacción social y haciendo hincapié en la posibilidad de traspasar fronteras.

#### **4.2. Educación del alumnado sordo.**

La educación de las personas sordas ha supuesto un reto para estudiosos e investigadores, pero no siempre la sociedad ha estado dispuesta a invertir en el

desarrollo y progreso educativo de las personas con discapacidad auditiva. Para Hipócrates, por ejemplo, la “mudez” era una enfermedad incurable que no podía remitir, a pesar de los esfuerzos del afectado.

Sería Sócrates el que confirmó que si no existía la posibilidad de comunicarnos oralmente, se debería instar a proceder a la comunicación corporal y gestual (nacería precisamente gracias a argumentos como este, el concepto de identidad sorda). Esta afirmación contrariaba la opinión de Aristóteles, quien consideraba que el aparato auditivo dotaba de una influyente inteligencia al ser vivo y por ello, era inútil tratar de educar a las personas que carecían de él.

Frecuentemente, aparecían interesados en este tema como Celso (siglo I a.C.) que afirmaba que no existía la sordera total (creía que era posible fomentar el grado de audición hablándoles a las personas afectadas por encima de la cabeza), Plinio el Viejo (siglo I d.C.) (confirmaba que el sordo y el mudo eran incapaces de evolucionar) o Alejandro de Adfrodiasias (siglo III d.C.) , que llegó a conclusiones tan relevantes como relacionar la sordera con el hecho de no poder articular sonidos orales. Sin embargo, durante la Edad Media, la consideración de Plinio el Viejo sobre las personas sordas fue continuada y tan solo en Oriente se establecieron investigaciones sobre distintos tipos de sordera en función de las enfermedades que habían dado lugar a las mismas. (Torres, 1999).

En España, por otro lado, la educación de las personas con pérdidas auditivas estuvo igualmente ligada a creencias religiosas. Los prejuicios hacia la sordera iban ligados a fuentes hereditarias, expiación de culpas pasadas o castigos divinos y eran los principales motivos que justificaban tales dificultades (Gómez, 2018).

Con el fin de la Edad Media, los primeros indicios de trabajo con personas con sordera quedan ligados a personalidades como Pedro Ponce de León o el Licenciado Lasso, según diversas fuentes documentales mientras que sería con el maestro Manuel Ramírez de Carrión con el que se trabajó la recuperación de la audición. En el siglo XVI, el monje benedictino Fray Pedro Ponce de León obtuvo los primeros éxitos observables con respecto a la educación de los niños sordos pertenecientes a familias nobles españolas, pero en la víspera del siglo XVIII, los ensayos sobre los métodos educativos que dibujaban un modelo de enseñanza para las personas sordas fueron

dispersándose y aquellas prácticas se guardaban recelosamente en secreto por sus preceptores (Navarro y Carrillo, 2016).

Las acciones llevadas a cabo por Ponce de León fueron trascendentales, tanto es así que reclamaron la atención del Licenciado Lasso, que perteneciendo al área de la jurisprudencia decidió colaborar con Ponce de León y elaboró también el *Tratado legal sobre los mudos* (1550). Este tratado de unas setenta páginas de extensión, fue elaborado mientras vivía en la corte y fue testigo de los progresos de Ponce de León (al que admiraba y consideraba un gran educador) con los jóvenes nobles Francisco de Tovar y su hermano don Pedro (hijos del Marqués de Berlanga y Astudillo). El objetivo de dicho tratado, tal y como han investigado Llavona y Martín (2012), era profundizar en aquellos casos de personas que han superado la imposibilidad de hablar:

*El Tratado comienza con una breve Presentación de quien dice llamarse licenciado Lasso y una Dedicatoria al muy ilustre señor Don Francisco de Tovar. Lasso deja muy claro los objetivos de la obra:*

*1º Examinar y fundar en derecho la tesis de que el mudo a natura (de nacimiento) –si es capaz de hablar– también lo es para suceder en la institución del Mayorazgo en aquellos casos en los que se excluye a los mudos.*

*2º Dar testimonio de una gran novedad: Que Don Francisco –un mudo a natura– es “el primero mudo en el mundo que ha hablado por industria de varón” (p. 5); esto es, por intervención de un maestro.*

*3º Recordar y comentar algunas cuestiones e historias admirables que iluminan el caso.*

*4º Examinar quién es mudo a natura y quién ex accidente. 5º Fijar doctrina para doctores y juristas. Lasso califica el tratado como obrecilla; pero tiene conciencia clara de lo que la obra representa, porque es nueva, incógnita y no oída. (cit. Llavona y Martín, 2012:86)*

Este tipo de tratado no solo fue relevante para reconocer la labor de los educadores de sordos como Ponce de León, sino para otorgar solidez jurídica para las personas con discapacidad auditiva y permitirles heredar y gestionar sus propiedades y herencias. Estudiarlo y poner por escrito sus progresos fue trascendental para

personalidades como Benito Jerónimo Feijóo o con posterioridad por Faustino Barberá y Antonio López que en el S. XIX reconocerían la relevancia de fomentar la atención a personas con discapacidad.

Siguiendo la estela cronológica de la metodología educativa apropiada para las personas sordas, sería a finales del S.XVIII, más concretamente en el año 1794, cuando se inaugura en Madrid un centro coordinado por José Fernández Navarrete que daría lugar con posterioridad al Colegio de sordomudos. La vida de este centro fue muy corta, pero sí que dejó huella en la sociedad del momento que reparó en la necesidad de atender a las personas con sordera y se concienció de la necesidad de fundar una institución académica. Así lo hizo la Real Sociedad Económica de Amigos del País y para que constara como elemento de peso se creó el Reglamento del Real colegio de Sordomudos en el año 1803 (Gómez, 2018).

En lo referente a las personas con invidencia, fue José Ricart, también a principios del siglo XIX, el que tomó la iniciativa en lo referente a la educación de los ciegos. Abrió su propia escuela en Barcelona no sin antes conocer las propuestas de Ballesteros sobre los adelantos pedagógicos con invidentes, y se ofreció de forma gratuita educación para personas ciegas. Junto a Joaquín Catalá y Carmen de Burgos, encabezaron el acceso a la educación de las personas ciegas. De este modo, tanto la educación de las personas invidentes y las sordas iba tomando fuerza en un camino hacia la integración apoyándose en una ley que permitiera una educación igualitaria:

*La Ley de Instrucción Pública de 1857, recoge en su Art. 6 que “la primera enseñanza se dará con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen, y los demás que se crearán con este objeto”. Y añade en el Art. 108 que “Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”.*

*A partir de la Ley Moyano, las escuelas y colegios para ciegos, se van a ir abriendo en distintas localizaciones del país durante el siglo XIX y principios del siguiente. En consecuencia, esta Ley fue la más importante en materia de educación para discapacitados visuales de cuantas se promulgaron en este periodo.*

*La ley de Instrucción Pública de 2 de junio de 1868, en su Art. 10, párrafo segundo dice “se estimulará por los medios que sean posibles el aumento de las escuelas de sordomudos y de ciegos”.*

*El Real Decreto de 29 de enero de 1886, que exigía a los colegios que sus profesores fueran titulados, en lo relativo a los enseñantes de los colegios de ciegos debían, además, presentar un diploma que acreditase su formación en Métodos y procedimientos para la enseñanza de ciegos (Del Campo, 2015:91).*

Así, de la mano de Ballesteros y Villabrille, se trabajaría para la creación de nuevos centros para sordomudos y se incorporaría la necesidad de hacer más visual el castellano. Fue de esta manera, cuando se planteó el dilema de los signos y su diversidad, así como la relevancia de unificar términos en cuanto a la praxis educativa, establecer un programa educativo gradual, con un método mixto y de realizar tablas de alfabetos manuales para palabras invariables en español (preposiciones, conjunciones e interjecciones) (Martínez, 2016).

De este modo para cada año de instrucción se repartieron diversas materias y áreas que debían conocerse, desde dibujo, enseñanza de la lengua, geografía, lectura o aritmética y el profesorado debía estudiar a qué tipo de alumnado se enfrentaba:

*Para obtener un primer conocimiento del alumno, Ballesteros consideraba imprescindible evaluar tres aspectos que podían determinar el tipo de educación: su grado de sordera, su actitud hacia el lenguaje articulado y el estado de sus facultades intelectuales –“si se nota invecilidad (sic)”–. La evaluación debía hacerla el director del centro con el concurso de otros profesionales, cuyos informes elevaría a la Junta de dirección del Colegio para que pudiera adoptar las medidas convenientes a cada caso.*

*¿Y qué educación debía ofrecer el centro a los sordo-mudos? La enseñanza de las cosas y los signos: “el conocimiento de las cosas por los signos y éstos por las cosas”. La enseñanza de las cosas abarcaría desde las más cercanas al individuo y al trato social a los elementos de moral y religión; los de geografía e historia; los de aritmética y geometría y la parte de física que fuera necesaria y capaz de abarcar el alumno. En cuanto a los signos, en sentido amplio, como objeto de enseñanza, Ballesteros lo*

*extendía a todos los medios de instrucción, a saber: el desarrollo del lenguaje mímico fundado en la analogía; el dibujo lineal y de figura, la lengua patria, la lectura y escritura; la dactilología; la articulación y lectura labial y la gramática.*(Martínez, 2016:39)

Fue precisamente en nuestro país en el que investigaciones como la Hernández (1815) con su *Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español*, surgirían para mejorar la educación de este sector de la población. Como se ha citado anteriormente, en 1857, se notificó la Ley de Instrucción Pública, comúnmente conocida como Ley Moyano, que en sus artículos 6 y 108 recogerían la posibilidad de construir una escuela de sordomudos y ciegos, quedaba así inaugurada una era para la integración de las personas sordas y ciegas (Vicente y De Vicente, 2006).

Por tanto, a finales del siglo XIX, el estudio de la pedagogía metodológica precisa para trabajar con personas sordas se encontraba en auge. El éxito que supuso el oralismo en el Congreso de Milán (1881) y las decisiones que se llevaron a cabo a raíz del mismo, fueron expresadas por el anteriormente citado Faustino Barberá. Fue así como en su obra titulada “*Métodos generales de enseñanza.- Medios de comunicación*” (Barberá, 1895) precisaba una serie de pasos a seguir para comunicarnos con personas sordas y proceder a su educación:

*Mímica (natural, signos metódicos, sistema mixto en forma de mímica intermedia entre la natural y la convencional), escritura manuscrita y fugaz, lectura fonética o hablada, visual y táctil; dactilología, palabra (entendida como expresión fonética del pensamiento), lectura labial, dibujo e intuición. En el capítulo siguiente, hacía un análisis crítico de los métodos generales de enseñanza. Distinguía entre los beneficios de la mímica, del método mixto y del método oral, según su división en cuatro grupos de los ‘sordos y mudos’. Consideraba que con el primer grupo, los sordos de nacimiento ciegos, solo se podía utilizar el método mixto, formado por la dactilología y la escritura táctil. Con los sordos de nacimiento que veían o con los que oían muy poco, se debía proceder por el método oral puro, es decir, por la intuición y la palabra.* (Navarro, 2014:125)

Finalmente, en el siglo XX la condición de discapacitado sería objeto de persecución y enfrentamiento. En el siglo XXI, se aprobó el Programa Internacional de

Rehabilitación de Minusválidos Físicos (1948), se firmó la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971), se celebraría el Año Internacional de los Minusválidos (1981), el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (1982) y el Decenio de las Naciones Unidas para los minusválidos (desde 1983-1992) (Padilla, 2010).

A principios de siglo XX y con la inauguración de la Escuela de estudios superiores de Magisterio en Madrid, fue trascendental para la eliminación de la exclusión del alumnado sordo, el paso que se dio a favor de los estudios sobre la discapacidad. También en Madrid, se impartieron ponencias como la de la Sociedad Española de Higiene (1905) sobre la “protección de anormales” en la que se hizo referencia al diagnóstico previo que debían obtener las personas consideradas como “anormales” y que tipo de restricciones, medidas, debían de tomarse en lo referente a sus deficiencias (Molina, 1992).

## **5. Definición y principales características de la Lengua de Signos Española.**

La Lengua de Signos es el fruto de la mezcla entre fisiología y cultura en el ser humano y representa una adaptación creativa a una restricción sensorial. Dicha lengua transforma los recursos existentes en elementos que crean la comunicación y desarrollando estrategias alternativas a través de la comunicación visual. Por tanto, el uso de la Lengua de Signos, favorece la comunicación a través de la interacción social. Por ello, atendiendo a las investigaciones de Jarque (2012), podemos distinguir entre tres tipos de comunidades: las comunidades conformadas por personas sordas que no conforman una minoría lingüística, las comunidades lingüísticas que están en vías de consolidación y las comunidades lingüísticas ya afianzadas.

Dicha lengua es el fruto de la mezcla entre fisiología y cultura en el ser humano y simboliza una adaptación creativa a una restricción sensorial, transformando los recursos existentes en elementos que favorezcan la comunicación y ampliando estrategias alternativas a través de la comunicación visual. Han sido muchos los estudios que han exaltado y verificado las cualidades comunicativas de la lengua de signos, a pesar de las restricciones y falta de recursos que los contrarios a ella, aseguraban que poseía (Marchesi, 2005).

Asimismo, tras su oficialización, se manifestó un objetivo primordial que es la desaparición de las barreras de comunicación, es decir, aquellos factores que impiden, limitan o dificultan a las personas sordas el acceso a la información, así como su capacidad de expresarse y comunicarse plenamente. La información que reciben las personas sordas es reducida, ya que la mayoría de los canales de transmisión están pensados por y para oyentes. En este sentido, el papel de los intérpretes de Lengua de Signos Española es realmente importante, pues son los que ejercen como un puente de comunicación entre ambas comunidades: la comunidad sorda y la comunidad oyente.

Nos ofrece, por tanto, una estructura lingüística gestual, visual y completa de la realidad que nos rodea, así como una nueva forma de percibir el mundo, atendiendo a las necesidades educativas del usuario y a través de la interacción social. La idea de la lengua de signos, radica en la facultad de aprender a reflexionar sobre la lengua y a estructurar el conocimiento. Por todo esto, será preciso acostumbrarse a observar el lenguaje, utilizar movimientos corporales apropiados y usar los gestos faciales para expresar las connotaciones emocionales necesarias en el mensaje emitido (Alonso, Gómez y Salvador, 1995).

Además, hay que contar con el carácter permutable de la lengua de signos que está sujeta a diversos cambios e influencias, que invitan a que nuevos signos sean formados y a modificar aquellos que no se ajusten a la realidad. Podemos remontarnos a los signos más antiguos (en torno al 1797) de la Lengua de Signos Francesa y Americana (en 1850). Los cambios en los signos se producen por causas relacionadas con la orientación visual y manual y se relacionan con el significado que expresan, por lo que su iconicidad es evidente.

Dicha iconicidad infiere también en el carácter universal de la lengua de signos y permite que personas de diversas nacionalidades acuerden establecer signos determinados. Aún así, antiguamente, la universalidad de las lenguas de signos fue puesta en entredicho y sería Woodward en la década de los setenta, el que haría un estudio comparativo entre la lengua de signos francesa y americana, llegando a la conclusión de que cientos de signos de ambas lenguas eran comunes. Por su parte, las investigaciones de Battison y Jordan, estudiadas por Marchesi, determinaron que cada usuario era conocedor de su lengua, por lo que la universalidad de las lenguas de signos volvían a albergar la duda (Marchesi, 1995).

Por lo tanto, resumiendo todo lo expuesto, las características más destacadas de la lengua de signos son las siguientes (Cabeza e Iglesias, 2015):

- La iconicidad de la Lengua de Signos. Dicha característica queda presente en la relación de semejanza de los signos con las ideas que tratan de expresar. Un claro ejemplo puede ser el signo de la palabra “casa” que queda representado a través del signo a través el tejado.
- La clasificación de los distintos tipos de signos (monomanuales o bimanuales). En el caso de los signos monomanuales, solo son realizados por una mano que lleva a cabo el signo. Por otro lado, la Lengua de Signos cuenta con los signos bimanuales se realizan con dos manos, así la mano de apoyo (derecha si se es zurdo e izquierda si se es diestro) puede realizar el mismo movimiento que la mano dominante, acompañarlo hasta un punto y separarse.
- La configuración de los dedos. La configuración de la mano rige cómo debe realizarse el signo y en la intervención de la mano de apoyo cuando debe ayudar a la mano dominante para la realización del signo.
- El lugar de articulación y movimiento. La zona de realización de un signo puede ser diversa, desde una zona próxima a la cara al tórax o el cuello. Además de ello, podemos concretar diversos tipos de movimientos manuales, en función de la línea que sigan (lineal, circular, ondulada, etc.)
- Elementos expresivos y gestuales. Dichos elementos ayudan a comprender el significado y las connotaciones expresivas de lo que se quiere expresar.
- Procesos morfológicos variados (repetición, incorporación de elementos y uso de clasificadores varios).
- Una sintaxis predeterminada. El orden sintáctico descrito para el correcto uso de la lengua de signos sigue la línea de: sujeto+ objeto directo+ verbo. De esta forma, la acción verbal debe quedar al final de la oración.

La Lengua de Signos obedece, por tanto, a estas características que la conforman como lengua y que estabilizan ciertos aspectos estilísticos, semánticos y gramaticales de su estructura.

## 6. Oficialización y estudio de la Lengua de Signos Española.

Mucho se ha escrito sobre el uso actual de las lenguas de signos, aseguran una situación de desarrollo y crecimiento, y niegan cualquier tipo de conflicto o prejuicio hacia el uso social de la Lengua de Signos. La regulación del mismo, ha estado sujeta a continuos debates administrativos que acabaron con la implantación de la Ley 27/2007 para la aprobación de las Lenguas de Signos y la Ley 11/2011 del 5 de diciembre por la que se regula el uso de la Lengua de Signos española en Andalucía (García y Gutiérrez, 2012).

Siguiendo las premisas de García y Gutiérrez (2012), esta aceptación de la Lengua de Signos en nuestro país, tuvo su origen en el primer Parlamento Europeo del 17 de junio de 1988, sobre lenguajes gestuales para sordos y posteriormente, en la Asamblea General de Naciones Unidas de 1993, donde se llegaron a hacer las siguientes afirmaciones:

*“Se debe considerar el uso de la lengua de signos en la educación de las niñas y niños sordos, en sus familias y comunidades. Se debe proporcionar servicio de intérpretes para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las personas oyentes”.* (Weseman, 1994, cit. en García y Gutiérrez, 2012: 238).

De esta manera, la Lengua de Signos comenzó a adquirir un valor encomiable en el ámbito comunicativo y fueron muchas las organizaciones que reivindicaron el papel de dicha lengua y valorizaron el reconocimiento de la misma. Siguiendo los datos podemos visualizar a través de este esquema las sucesivas reformas legislativas que ayudaron a la normalización de la Lengua de Signos:

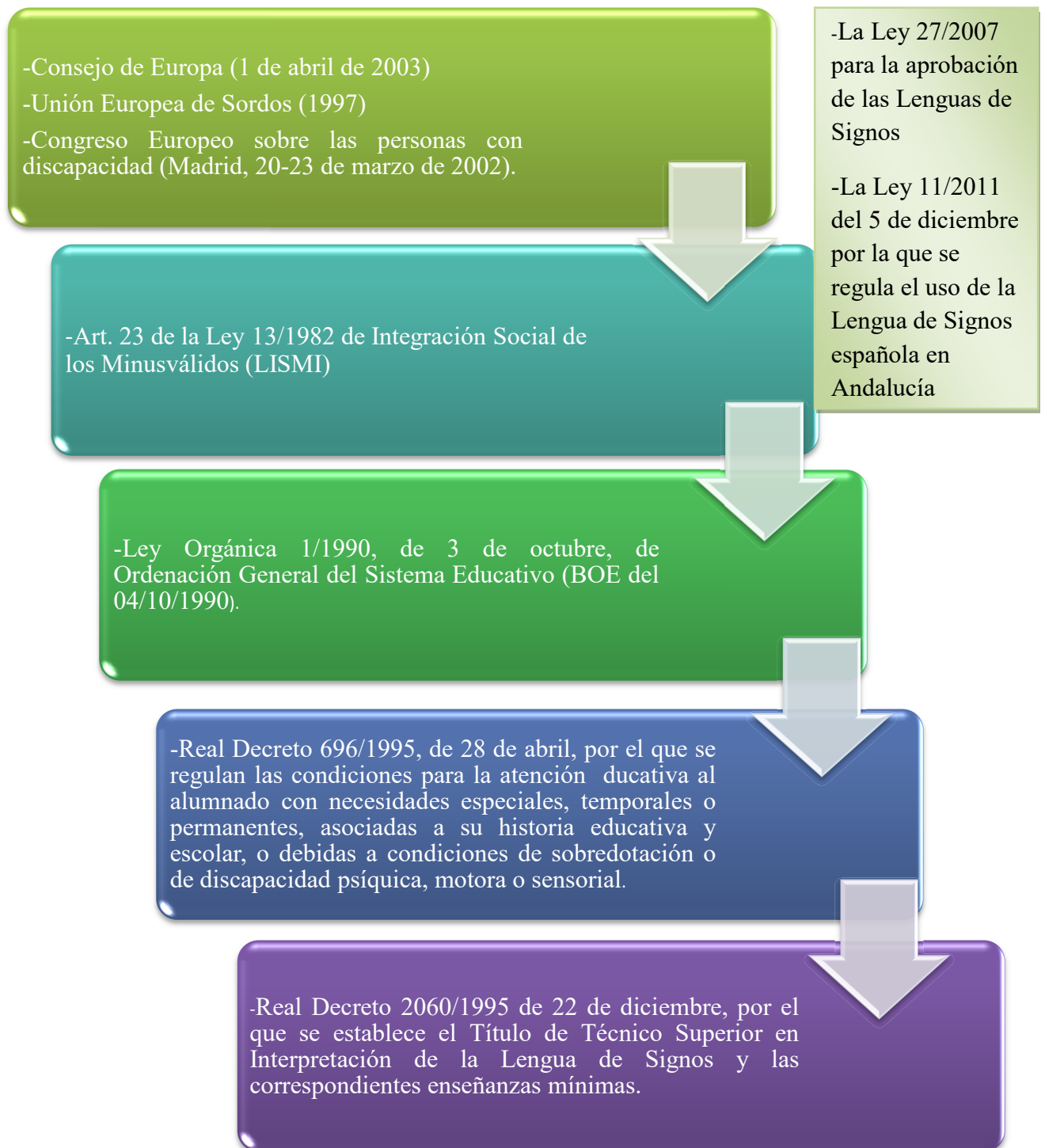


Figura 14. Cuadro legislativo de la Lengua de Signos Española. (Fuente: Elaboración propia. Fuente: García y Gutiérrez, 2012).

Con todo ello podemos observar una progresiva evolución de la Lengua de Signos en diversos ámbitos hasta llegar a la conquista de su reconocimiento oficial y jurídico.

Tras la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU), anteriormente nombrada, tuvo lugar un momento de especial importancia para la comunidad sorda. Se trataba del reconocimiento de la Lengua de Signos recogido en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se normalizan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y la Lengua de Signos Catalana (LSC), regulada por la Ley del 17/2010 del 3 de junio, por la que se reconoce lengua de signos catalana como la lengua propia de las personas sordas en Cataluña y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordoceguera. La importancia de las leyes que apoyaban el uso de las Lenguas de Signos supuso el reconocimiento de las mismas como tal, por parte de las personas sordas y sordociegas, se constituyó en una señal de identidad.

Los primeros estudios sobre el desarrollo e impacto de la Lengua de Signos en el desarrollo cognitivo de los niños fueron llevados a cabo por Stuckless y Birch (1966) a mediados de los sesenta. Entrevistaron a niños dos grupos de niños sordos criados en ambientes familiares distintos: el primer grupo de niños con discapacidad auditiva pertenecía a familias de personas oyentes (por ende, usaban la lengua oral para comunicarse con ellos), el segundo grupo de niños sordos entrevistado pertenecían a padres sordos (que a su vez utilizaban la Lengua de Signos. Las diferencias entre ambos grupos entrevistados eran francamente notables. Los hijos sordos de padres sordos, tenían mejores notas en lectoescritura, esto quiere decir, que los niños sordos con padres con su misma deficiencia auditiva suelen desarrollar sus capacidades comunicativas con mayor premura y calidad que los demás (Fernández, 2004).

En su investigación Fernández Viader (2004) comenta los estudios y conclusiones llevados a cabo por Brill (1969), y Meadow (1968). En el primero de ellos se entiende que los niños sordos hijos de padres sordos, suelen tener mejores notas y poseen un coeficiente intelectual más alto. Por su parte, el estudio de Meadow (1968), indica que los niños sordos, hijos de padres sordos, suelen poseer un mejor concepto de sí mismos, de sus responsabilidades, suelen ser más maduros y con mejores

conceptos de la sociedad y entorno que les rodea. Además de lo expuesto, según estos estudios, los hijos sordos de padres sordos solían ser menos impulsivos que los hijos sordos de padres oyentes (Rodríguez, 2011).

Esto se traduce en que los niños que desarrollan sus capacidades comunicativas a través de la Lengua de Signos, adquieren mayor confianza en sí mismos y aprenden a relacionarse mejor atendiendo al contexto que le rodea. A largo plazo, este desarrollo cognitivo produce una mejora académica y una mayor inclusión social.

Visiones tradicionalistas, argumentaban que el niño sordo, iba a convivir en un espacio puramente oralista, lo cual explicaba, la necesidad de que abandonaran el aprendizaje de la lengua de signos y aprendieran de forma progresiva la lengua oral. Se argumentaba también que la Lengua de Signos no podía considerarse una lengua como tal, ya que no poseía una gramática estructurada y los usuarios se limitaban a hacer “símbolos” que identificaban con algunos objetos. Era un sistema sin normas, sin sujeción a parámetros concretos. Sin embargo, actualmente, la Lengua de Signos constituye un elemento clave para la comunicación del niño a través de la interacción social. Algunos de los elementos positivos que ofrece es la posibilidad de aprender los distintos signos en función del ritmo de aprendizaje que cada niño posea. Entre los sistemas complementarios que surgieron a la Lengua de Signos podemos destacar la comunicación bimodal y la palabra complementada (Alonso, Gómez y Salvador, 1995).

La palabra complementada es un sistema de carácter manual que combina con la lectura labial y facial del código oral. No está pensado para la producción de mensajes, sino más bien para ayudar a la comprensión.

Por su parte, el bimodal es un sistema de comunicación en el que se emplea la Lengua de Signos junto con la lengua oral, por lo que gestualidad y oralidad van unidas. El uso del espacio y la gramática propia de la Lengua de Signos Española quedan relegados a un segundo plano. El aprendizaje de este sistema no posee un proceso especialmente complejo, ya que lo único que debe tenerse en cuenta es el vocabulario utilizado en el proceso comunicativo (Alonso, Gómez y Salvador, 1995).

Se considera, de este modo, una interpretación bimodal a aquel tipo de interpretación en Lengua de Signos en la que se usa el orden gramatical de la lengua oral y se utiliza una equivalencia entre signo y concepto. Debido a esto, en muchos

casos ha sido considerado como un sistema inferior o negativo, puesto que se aleja de la gramática sorda. Para muchos autores, no puede ser considerado una lengua sino un pidgin, es decir, una lengua formada a partir de otras (Báez y Cabeza, 2003).

Algunas opiniones a favor de esta lengua confirman que el bimodal ofrece la posibilidad de ofrecer al sentido de la vista aquello que al alumnado sordo no le lleva a través de la comunicación oral, por lo que se facilitará su inmersión en la lengua hablada (Alonso, Díaz, Madruga y Valmaseda, 1989).

Por lo tanto, la interpretación bimodal nace como un proceso comunicativo entre dos aguas, entre la Lengua de Signos y la lengua española, pero es preciso concretar que según algunos autores no podemos otorgarle a la interpretación bimodal el concepto de *traducción* puesto que no abarca el ámbito escrito. Así lo especifica Barreto:

*[...] Partiendo desde un enfoque didáctico en donde la interpretación simultánea es una práctica no ideal en el trasvase de información (Russell, 2002), y a la que sólo se debería llegar después de haber aprendido a traducir y consecuentemente interpretar en consecutiva sería pertinente que nos preguntáramos si la traducción desde y hacia las lenguas de señas sólo podría llamarse traducción si la lengua de señas se representara de forma escrita. Porque el desarrollo evidente de la interpretación como un oficio afirma la existencia de la traducción como una etapa previa en términos didácticos. [...] Podemos considerar la traducción a las lenguas de señas como un fenómeno que aunque se puede hacer de texto escrito a texto escrito, puede desarrollarse entre textos soportados en otros medios distintos al papel [...] (Barreto, 2010: 356)*

Como podemos observar, esta precisión está ligada al concepto de traducción, puede extrapolarse no solo a la traducción desde la Lengua de Signos al papel, sino también desde la Lengua de Signos hacia otros soportes.

Las investigaciones desarrolladas por algunos investigadores (Álvarez et al, 2001) confirman la mayor cantidad de estudios enfocados al estudio de la Lengua de Signos como segunda lengua para personas oyentes, pero son escasos los que han

investigado el efecto del aprendizaje de la lengua española en personas sordas. Además relevancia de proceder a la inmersión en el bimodal para que las personas sordas adquirieran la Lengua Española como segunda lengua:

*Los materiales educativos específicos para la enseñanza de la lengua española para sordos que se han elaborado en estos años inciden bien en la consideración de la LSE como segunda lengua bien en la necesidad de crear sistemas alternativos de comunicación orientados a padres y educadores (Monfort y Juárez, 1999).*

*Dentro de estos últimos, algunas propuestas metodológicas pretenden conseguir la adquisición y el dominio del lenguaje en personas sordas, tales como el llamado Método Bimodal adaptado a la lengua española por Marc Monfort, quien afirma que «la comunicación bimodal supone la utilización simultánea del lenguaje oral y de los gestos [...] utiliza el léxico de signos del lenguaje mímico, pero signando todas las palabras en el orden que sigue el idioma que se habla».*

*Este sistema, presentado como una alternativa de comunicación no verbal, es, en nuestra opinión, más útil como apoyo para el desarrollo del lenguaje que como sistema de comunicación. El hecho de que se respete la estructura del español en su construcción y que se conserven las categorías gramaticales existentes en esta lengua nos parece una manera de que los sordos aprendan las estructuras del español, si bien no se trata de un método de aprendizaje de una segunda lengua. (cit. en Fernández, 2004:342).*

La lengua bimodal suele emplearse en el ambiente escolar para facilitar la comunicación e interacción del alumnado sordo con el resto, de esta manera el alumnado sordo amplía su variedad de recursos para poder comunicarse con los demás. Es importante, por tanto, identificar el bimodal como un sistema que posee igualmente un gran número de opiniones enfrentadas puesto que ciertos autores no lo consideran apropiado para su uso en el aula, ya que menoscaban la identidad de la cultura sorda y su lengua:

*Quiero dejar claro que los códigos lingüísticos que mezclan la lengua oral y signada, como es el caso del sistema alternativo de comunicación (SAC) denominado bimodal, muy usado en el ámbito educativo con el alumnado sordo, no debe entenderse nunca como una medida de normalización, sino como algo*

*que puede afectar negativamente a la evolución de la LSE como lengua. El traslado de este método SAC de la educación al ámbito lingüístico deteriora significativamente la calidad lingüística de la LSE. Aunque parezca una exageración, no son pocos los casos de desaparición de lenguas minoritarias por injerencias desorbitadas sobre las mismas de lenguas dominantes, teniendo como resultando la completa sustitución de la lengua minoritaria por la dominante. (Vera, 2017: 242).*

Además del concepto de traducción y bimodal, es preciso reparar en la anteriormente mencionada, palabra complementada. Se trata de un medio de apoyo a la lectura labial que posee la finalidad de facilitar la comprensión oral. Suele ser un método considerablemente utilizado junto a otros ya que ofrece un amplio abanico de posibilidades, pero numerosas investigaciones confirman que no es un método que facilite la producción oral en casos de sordera:

*[...]La Palabra Complementada es otro sistema alternativo de comunicación que complementa a la lectura facial. Su objetivo es facilitar la visualización de los fonemas a través de diferentes configuraciones de la mano (para identificar las consonantes) que se realizan, en tres posiciones diferentes en el rostro que sirven para indicar las vocales. Su principal problema es que no permite a los alumnos iniciar interacciones comunicativas tempranas.*

*Ambos son considerados sistemas alternativos de comunicación si bien deben verse, en nuestra opinión, como instrumentos de apoyo orientados a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje, pero no como códigos lingüísticos que doten a los alumnos de una buena competencia comunicativa. (cit. en Fernández 2004:342).*

Como sabemos, es un medio que puede usarse para apoyar otros sistemas comunicativos, especialmente en los primeros años de aprendizaje del lenguaje por parte del alumno. Puede usarse en la realización de juegos miméticos, para indicar el balbuceo de palabras o la expresión de emociones y sentimientos (Monfort, Juárez y Torres, 1992).

### **6.1. Seguimiento científico de la Lengua de Signos Española.**

Recientes investigaciones apoyan el seguimiento científico que se ha estado haciendo de las Lenguas de Signos en los últimos años. Una de las más relevantes en esta área se ha llevado a cabo por la Confederación Nacional de Lengua de Signos Española (CNLSE), dedicándose a fijar los objetivos más importantes para la comunidad sorda y a instar a las universidades a indagar sobre la Lengua de Signos.

Estas publicaciones han contribuido al fomento del uso de la Lengua de Signos y a su valorización como lengua oficial. La Confederación Nacional de Lenguas de Signos publicó a mediados del Siglo XX el primer diccionario de Lengua de Signos, que ha sido reeditado en numerosas ocasiones hasta llegar a realizar el primer diccionario normativo en Lengua de Signos Española en 2008. De esta manera se marcó un criterio de uso enaltecendo la calidad lingüística de esta lengua (Confederación Nacional de Lengua de Signos Española, 2013).

Para que el diccionario saliera a la luz hubo que acudir a distintas bases de datos que ofrecieran un sondeo de aquellos signos utilizados en las diferentes áreas de nuestro país. A la plataforma de datos creada la denominaron Tesoro de la Lengua de Signos Española, que se ocupó de la investigación sobre la misma con la Confederación Nacional de Lengua de Signos Española y con identidades tan notables como universidades varias (entre ellas la de Alicante) y la Real Academia Española (RAE).

Además comenzaron a surgir diversas líneas de investigación en las universidades que daban pie a tesis de investigación sobre esta lengua. Estos trabajos pormenorizados acabaron sacando a la luz gramáticas, libros de léxico y vocabulario. De esta forma, se ahondaba en el mundo de la comunidad sorda y se profundizaba en uno de sus rasgos más identitarios: la lengua.

Junto a esta iniciativa aparecieron los congresos, seminarios y jornadas. Se puede destacar el Congreso nacional de Lengua de Signos Española, el primer seminario sobre la normalización de la Lengua de Signos Española (en noviembre de 2011), el encuentro de equipos de investigación de la Lengua de Signos Española (en 1997), o el taller de Lingüística y psicolingüística de las Lenguas de Signos (celebrado en 1999).

Todo ello nos indica que el campo de investigación sigue abierto y obviamente,

aun hay muchos caminos que recorrer en la investigación de la Lengua de Signos, pero es evidente que el progreso en la profundización de la misma es cada vez mayor (Confederación Nacional de Lengua de Signos Española, 2013).

## **6.2. La asimilación de la Lengua de Signos**

La atención temprana a aquellos niños con sordera implica no solo paliar el retraso educativo en ciertos niños sino también facilitar al niño con sordera un futuro profesional adecuado y desarrollar sus habilidades de aprendizaje y de interacción social. Se trata de un conjunto de pasos a seguir junto con familia y escuela que requieren de una comunicación gestual (no solo beneficiosa para los niños con problemas auditivo sino para quien no los tiene). Dicha comunicación gestual no supondría la imposibilidad de aprender, ni evitaría que los niños no puedan desarrollarse con sus iguales (Bao, Cárđama y Báez, 2014).

Cuando nos preguntamos por cómo se asimila la Lengua de Signos debemos preguntarnos si la persona sorda posee unos progenitores sordos también, puesto que esto le ayuda a asimilar la lengua de una forma más pormenorizada y compleja, que aquellos niños sordos que tienen padres oyentes.

Los niños y niñas sordos comienzan experimentando de forma espontánea con signos aleatorios, mueven sus manos al igual que los oyentes mueven sus labios para reproducir su primera palabra. Obviamente, esto condiciona que a partir de los doce o catorce meses sus manos comiencen a ejercitarse y a realizar de forma progresiva las configuraciones más sencillas, aunque lo hacen sin plena consciencia de asociar un signo a un significado (Herrera, 2005).

Posteriormente, van aprendiendo juegos faciales y a tomar la expresión corporal correcta. La posición de la mano en su adecuada configuración es algo que les resulta complicado a la gran mayoría de niños y niñas sordos, puesto que requieren de una maduración perceptiva y corporal. Finalmente, según los estudios de Rodríguez (2011), es al año y medio de vida cuando los niños y niñas han asimilado una cantidad de unos cincuenta signos. Algunos investigadores confluyen en la idea de que los primeros signos aparecen antes que las primeras palabras, mientras que otros opinan que

los primeros signos aparecen a la misma edad que las primeras palabras, en el caso de los niños oyentes.

Por último, uno de los elementos que aparecerán de una forma más tardía es el intercambio de roles (que no es visible hasta los diez años) y el cambio de expresión facial (en torno a los tres y cuatro años) y corporal para interpretar un diálogo, puesto que requieren de una madurez mental (que suele aparecer a partir de los cinco años (Rodríguez, 2011).

Con todo ello, podemos afirmar que aprender la Lengua de Signos requiere una madurez mental y forjar una memoria ingente en la que conceptos e imágenes se interrelacionen otorgando un significado completo. Además, los niños sordos con padres oyentes, establecen un vínculo de confianza básico cuando ambos manejan la Lengua de Signos y desarrollan de una forma notable su capacidad comunicativa. Es por eso que comenzar a aprender Lengua de Signos a una edad temprana, implica exactamente las mismas etapas que aprender la lengua oral en el caso de los niños oyentes (Herrera, 2005).

## **7. El Intérprete de Lengua de Signos.**

El Intérprete de Lengua de Signos Española es un profesional, cuya formación se recoge en el Real Decreto: 2060/1995, del 22 de diciembre, donde se establece el Título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos Española.

*El Intérprete de Lengua de Signos podría definirse como aquel profesional competente en la o las lenguas de signos y las lenguas orales de un entorno, capaz de interpretar los mensajes emitidos en una de esas lenguas a su equivalencia en otra de forma eficaz (Méndez, 2010:1)*

Este profesional es, por tanto, fruto de una demanda social, y ha existido siempre, solo que ha sido un cargo desempeñado por hijos y familiares de la persona sorda en cuestión. Esta profesión como tal, no apareció hasta la Primera Guerra Mundial, en la que el uso de la Lengua de Signos y el intercambio comunicativo eran una necesidad social:

*A partir de ahí, se empieza a reconocer la labor del intérprete y el uso de la lengua de signos. Otros actos que debemos de remarcar son las grandiosas conferencias que se empiezan a celebrar y que por su carácter multitudinario necesitan tener un equipo de intérpretes [...] los Juicios de Núremberg donde se usaron varias lenguas de trabajo o las reuniones de las Naciones Unidas (Gallardo, 1999). Otro evento muy importante fue la Conferencia de la Paz de París en 1919, donde se vio por primera vez a un equipo de intérpretes trabajando hacia el francés y el inglés y que podría parecerse a lo que hoy en día llamamos interpretación simultánea (Cruz, 2016: 25).*

Al constituirse como profesión, la lengua se revalorizó, hasta tal punto que se ha incorporado a numerosos medios de comunicación, como un elemento imprescindible para muchos que no pueden acceder a la información si no es a través de la información del mismo. Así, a principios de los noventa, el asociacionismo de la cultura sorda, comenzó a desarrollarse y junto a esto prosperó la profesión de intérprete de Lengua de Signos Española, ya que la Confederación Nacional de Sordos de España, la Federación y las asociaciones pactaron la regularización del uso del servicio del intérprete (Pernas y Ameijeiras, 2003).

En los últimos años, los intérpretes formados a través del recién desaparecido ciclo de Formación Superior en interpretación de Lengua de Signos Española, podrán desempeñar no sólo la función de mediadores comunicativos entre personas sordas y oyentes, sino que también recibían formación en la guía-interpretación a personas sordociegas y en intérpretes del Sistema de Signos Internacional (SSI). La duración de este ciclo era de unas dos mil horas, repartidas en dos cursos académicos (Sánchez y Benítez, 2009).

Actualmente, se pretende promover el desarrollo de programas formativos universitarios para intérpretes de lengua de Signos, igual que se desarrollan para otras lenguas en facultades de traducción e interpretación, enfocados a la investigación sobre la Lengua de Signos o a la inmersión sobre la gramática y el análisis lingüístico de la misma. Algunas de las propuestas formativas, se centran en la inclusión de la asignatura de Lengua de Signos en la carrera universitaria de traducción e interpretación o en la

realización de un máster de interpretación en Lengua de Signos (Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y guías intérpretes, 2013).

Su figura ha evolucionado a través del tiempo y su profesionalización ha seguido una serie de pautas. En un primer momento, el ejercicio de la interpretación corría a cargo de los familiares más cercanos que servían como puente de comunicación entre sordos y oyentes. Ellos acompañaban a sus familiares para realizar las gestiones diarias y solventar aquellas dificultades que pudieran encontrarse. Así, partiendo de las investigaciones de Méndez (2010), podemos establecer el siguiente esquema:

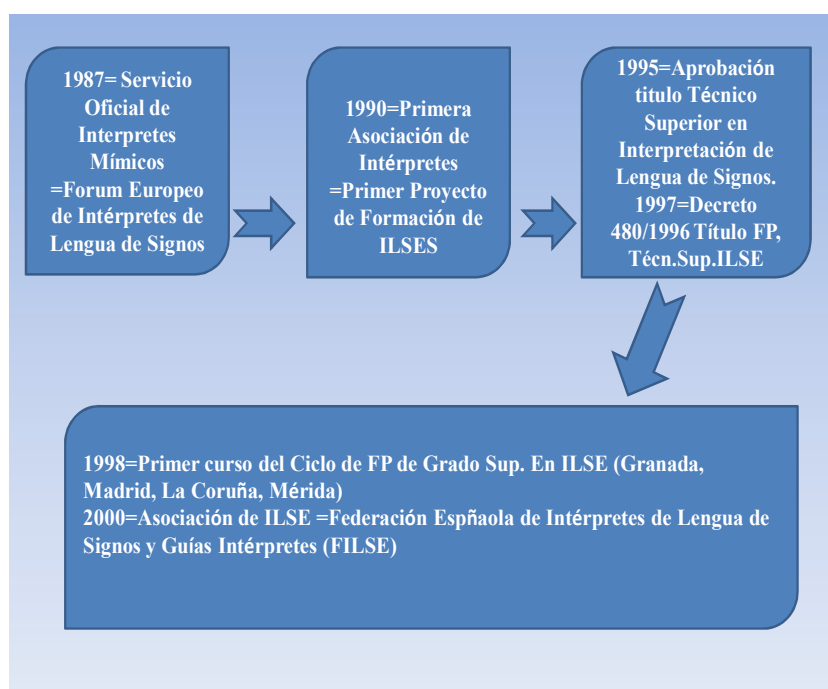


Figura 15. Esquema evolución figura del Intérprete en Lengua de Signos Española. (Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de Méndez (2010:2))

Como podemos observar, el oficio de Intérprete de Lengua de Signos, ha adquirido un papel cada vez más oficial. La protección jurídica de los profesionales y las diversas asociaciones que han ido conformando han sido un elemento clave para valorizar el trabajo que realizan. Además, hay que atender al código deontológico que lo ha regulado así como aquellas normas a las que atienden para desempeñar ese cargo. Hasta hace no mucho, los intérpretes se formaban en el ciclo formativo de grado superior en Lengua de Signos (de 2000 horas) impartido en institutos de educación

secundaria, bachillerato y formación profesional; esta titulación hoy día ha evolucionado al ciclo de mediación comunicativa (Lara, 2010).

Las funciones de un intérprete son diversas. En una primera instancia, son los responsables de eliminar las barreras de comunicación existentes entre personas sordas y oyentes, tomando la Lengua de Signos como la herramienta de comunicación clave para dicho fin. Igualmente, favorecer el acceso a la información y fomentar la correcta inclusión de la persona sorda. Por todo ello y para atender a estas premisas, los intérpretes se rigen por las normas de un código ético que establece un protocolo de actuación que normalice ciertas situaciones (Méndez, 2010).

De esta manera, la Ley 27/2007 del 23 de octubre por la que se regulan las Lenguas de Signos Española y Catalana define la función de Intérprete de Lengua de Signos y del guía intérprete como:

*i) Intérprete de lengua de signos: Profesional que interpreta y traduce la información de la lengua de signos a la lengua oral y escrita y viceversa con el fin de asegurar la comunicación entre las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, que sean usuarias de esta lengua, y su entorno social.*

*j) Guía-intérprete: Profesional que desempeña la función de intérprete y guía de la persona sordociega, realizando las adaptaciones necesarias, sirviéndole de nexo con el entorno y facilitando su participación en igualdad de condiciones (Ley N°27/2007).*

Asimismo, el intérprete deberá reunir una serie de características que le permitan realizar su actividad profesional. Entre ellas, se puede destacar la flexibilidad, la profesionalidad, la cautela, una gran retentiva, rapidez y agilidad mental y verbal. Es relevante que el intérprete posea claridad a la hora de expresar una idea y que posea una amplia cultura para poder realizar interpretaciones sobre temas variados sin cometer fallos. Además de ello, el intérprete debe ser consecuente con su forma de actuar y atender a que la información que difunde se ajuste al mensaje que quiere transmitir el usuario, sin introducir ningún tipo de valoración ni juicio personal (Méndez, 2010).

Se trata de profesionales que ayudan a mejorar el acceso a la información, ya que se ocupan de ver, facilitar y representar la información de una a otra lengua. Encuentra el sentido del mensaje, lo transforma y lo traslada a la Lengua de Signos adaptándolo a la gramática de la nueva lengua (Acosta, 2011).

El intérprete, en palabras de Méndez (2010), puede llegar a interpretar de forma directa o indirecta. Por un lado, la interpretación directa consiste en reproducir un mensaje desde la lengua de signos a la lengua oral. Para ello, será necesario atender a las expresiones faciales de la persona que signa, y habrá que tener en cuenta la organización de la información teniendo en cuenta la gramática de la misma y cómo se expresará el mensaje. Por otro lado, la interpretación inversa trata de convertir un mensaje oral a la Lengua de Signos. Para proceder en ambas, el intérprete tendrá que adquirir de forma neutral la perspectiva del emisor.

En el caso de la interpretación directa deberá ajustarse a la emoción transmitida por el emisor en el mensaje, los gestos faciales y movimientos corporales, dejarán entrever al intérprete cual es la postura del emisor (si está enfadado, si cuenta algo de forma acelerada, etc.). De este modo, el intérprete deberá adoptarla como propia y modular su tono de voz para adaptarse a los presupuestos del emisor (García, 2004).

En la interpretación inversa el intérprete deberá escuchar el mensaje, retenerlo mentalmente y reproducir de forma mecánica la información. Para ello, es relevante adquirir agilidad mental y manual, capacidad memorística y cultural para poder comprender cualquier tipo de mensaje y reproducirlo sin modificar el contenido y la intención del emisor. La imparcialidad debe ser, según el anterior citado autor, nuevamente para el intérprete una vía de actuación (Méndez, 2010).

Es relevante mencionar el papel trascendental que posee la memoria en la interpretación, ya que hace alusión a momentos y experiencias vividas anteriormente y relaciona conceptos para que sean asimilados de una forma más sencilla. Podemos distinguir dos tipos de memoria: la memoria a corto y a largo plazo (García, 2004).

La primera de ellas, es la que recibe la información más reciente tratando de procesarla de una forma ágil y veloz. Por otro lado, la memoria a largo plazo implica un conocimiento general de nuestro entorno y la necesidad de recordar ciertas situaciones o conocimientos previos (Greco, 2013).

Teniendo en cuenta lo dicho, es relevante que el contenido, el contexto, las características emocionales y estilísticas del mensaje sean recogidas a través de los sentidos para reproducirlo fielmente, pero también debemos tener en cuenta que mientras el intérprete realiza la reproducción del mensaje debe tener en cuenta el tiempo de demora y la interacción con el usuario. La demora, hace referencia al tiempo que transcurre desde que se emite un mensaje a su reproducción por parte del intérprete y la respuesta porque califica el grado de satisfacción de la interpretación (aunque en algunos casos, la evaluación debe realizarla el usuario) (Méndez, 2010).

La Lengua de Signos, como elemento comunicativo propio de la comunidad sorda, posee un papel trascendental en el ámbito educativo, puesto que el intérprete aparece como un mecanismo de unión trascendental entre sordos y oyentes. Su papel no se ciñe únicamente a transmitir información sino a adaptar al alumno a la situación del aula, situándose en un lugar visible para el usuario. También es importante llegar a un acuerdo con el resto de la comunidad educativa, para poder orientar con los profesionales de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje un correcto desarrollo cognitivo del alumnado (Uria y Ferreira, 2017).

No podemos olvidar, ciertos casos en los que el profesor no autoriza la presencia del intérprete en el aula, por sentirse incómodo o por la creencia de que despista al resto del alumnado. Es por ello, que debe prepararse un protocolo de actuación en el que se repartirán las horas dedicadas a esa materia en concreto y será finalmente el profesor, el que tendrá la última palabra sobre la situación final del alumno (Aguado, 2006).

Es relevante abogar por un aprendizaje reflexivo que permita al docente conectar la experiencia previa que se tiene sobre una lengua, con los presupuestos metodológicos, el contexto y características de su aula y la realidad a la que se enfrenta. Con todo ello se permite explorar la enseñanza a través de la observación, la experiencia, la resolución de problemas y la autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Esteve, 2004).

Además de ello, pueden surgir problemas de comprensión entre el intérprete y el alumno, dado a que el niño puede sentirse distinto a los demás por usar un sistema comunicativo diferente o simplemente por no entenderse, es por ello que la comunidad

educativa debe interesarse por los problemas de su alumnado y por su correcto desarrollo intelectual (Uria y Ferreira, 2017).

## 8.El bilingüismo

En la educación del alumnado sordo, aun os encontramos enfrentadas dos corrientes distintas, la oralista y la corriente que se decanta por la lengua de signos. Entre ambas está la opción del bilingüismo que implica una alternancia de ambas lengua en el aula. De esta forma, el código de señas llevado a cabo en el aula junto al oralismo conjugan la modalidad del bilingüismo.

Pero a la pregunta de qué es el bilingüismo se puede responder a través de diversas corrientes que abogan por distintas definiciones. La psicolingüística, analiza el bilingüismo desde la perspectiva del procesamiento cognitivo que realiza la mente; mientras que la sociolingüística se basa en los aspectos culturales que desencadena el bilingüismo en la sociedad. Generalmente se suele tener la idea de que el bilingüismo es una herramienta que ha evolucionado a lo largo del tiempo, tratando de ser incorporarse a diferentes ámbitos, entre ellos el educativo.

En palabras de Bermúdez y Fandiño (2012), es trascendental reconocer el cambio conceptual que ha experimentado el concepto “bilingüismo” a lo largo de la historia. Para ello realizan una tabla en la que destacan las definiciones más relevantes concernientes al término bilingüismo, desde los años treinta a las últimas décadas.

Hemos resumido los aspectos más relevantes de la tabla de estos investigadores en el siguiente esquema conceptual, al que hemos añadido las definiciones otorgadas por la Real Academia Española (RAE) y otros autores de autoridad.

<b>DEFINICIONES DEL TÉRMINO BILINGÜISMO</b>	
<b>Bloomfield (1933)</b>	Ser bilingüe conlleva a usar dos lenguas con la misma soltura de un hablante de su lengua materna.
<b>Haugen (1953)</b>	Ser bilingüe implica poder usar determinados tipos de expresiones propias de diferentes lenguas.
<b>Weinreich (1953)</b>	Ser bilingüe es usar dos lenguas indistintamente.
<b>Weiss (1959)</b>	Ser bilingüe es ejercer como emisor utilizando cualquiera de dos

	lenguas.
<b>Macnamara (1967)</b>	Ser bilingüe es ser desarrollar las destrezas básicas competenciales en el manejo de una lengua que no es la materna.
<b>Mackey (1976)</b>	Ser bilingüe es una cualidad a través de la que una comunidad utiliza dos lenguas sin darle mayor predominio a una sobre otra.
<b>Titone (1976)</b>	El bilingüismo es la capacidad de expresarse en una segunda lengua utilizando nuevos conceptos y estructuras o expresiones de la misma.
<b>Blanco (1981)</b>	El bilingüismo es la codificación y descodificación de un mensaje en dos lenguas distintas procediendo a su correcta interpretación en cualquiera de ellas.
<b>Cerda Massó (1986)</b>	El bilingüismo es la aptitud de uso de dos lenguas distintas.
<b>Harding y Riley (1998)</b>	El bilingüismo es el uso de dos o más códigos entre individuos lo cual permite una situación comunicativa plena y coherente.
<b>Romaine (1999)</b>	El bilingüismo es la asimilación de significados en diferentes lenguas.
<b>Lam (2001)</b>	Ser bilingüe, implica ser competente en dos lenguas.
<b>RAE</b>	El bilingüismo es el uso habitual de dos lenguas

Tabla 4. Esquema definiciones sobre el bilingüismo. Información extraída de Bermúdez y Fandiño.

(Fuente: Elaboración propia).

Como podemos imaginar sobre estas teorías se han realizado numerosas investigaciones, ya que autores como Weinrich, confirman la existencia de dos tipos de bilingüismo, el coordinado y el compuesto. En el bilingüismo coordinado, se desarrollan dos tipos de sistemas lingüísticos paralelos y el compuesto, en el que se tiende a desarrollar un significado destinado a dos significantes diferentes. Sin embargo, el bilingüismo solo se consigue si cada progenitor del niño le habla en una lengua, así el niño asociará las distintas estructuras a cada progenitor (Signoret, 2003).

Desde el punto de vista educativo es nuestro deber ahondar en el desarrollo del bilingüismo. En la mayoría de los países, el bilingüismo se introduce en la escuela primaria o como muy tarde, en el inicio de la Educación Secundaria.

Según las últimas investigaciones de Grosjean (1982) y Deshayes (1990), la

mitad de la población mundial controla de forma total dos lenguas, fruto de nuevas políticas socio-económicas y de relaciones interculturales que han establecido nuevos proyectos educativos que construyen una sociedad más plural.

Es especialmente relevante, mencionar el trabajo de investigación realizado por Villameriel, Dias, Costello y Carreiras (Confederación Nacional de Lengua de Signos Española, 2014) sobre el bilingüismo y la alternancia entre LSE y castellano. Este, comienza planteando dos cuestiones clave: ¿las personas bilingües *activan* ambas lenguas aunque estén usando únicamente una? ¿cuál es el proceso transformacional que se aplica al cambiar de una lengua a otra?. La investigación escoge como miembros del muestreo a intérpretes de Lengua de Signos con un elevado conocimiento de ambas lenguas y a personas sordas que interpretan de forma correcta la lengua oral castellana a través de la lectura labial. Esta investigación analiza qué cambios se producen en la comunicación de una lengua a otra (Confederación Nacional de Lengua de Signos Española, 2014).

Muchos de los estudios sobre el bilingüismo confirman que las personas que desarrollan la comprensión de dos lenguas acaban desarrollando funciones de competencia lingüística más complejas. Además de esto, las personas bilingües desarrollan las habilidades cognitivas y analizan e interpretan con mayor eficacia la información recibida.

Una de las teorías que sostienen esta idea es la *Teoría de la Independencia Lingüística* de Cummins (cit. en Herrera, 2003), donde la segunda lengua adquirida es desarrollada en función de los experiencias y conocimientos ya asimilados con la primera lengua. Cummins confirma la idea de que hay un elemento común entre ambas lenguas, a pesar de que este autor cree que debemos distinguir entre habilidad comunicativa y académica. Por ello, en el caso de los alumnos sordos es relevante que los profesores no solo fomenten las competencias en lengua oral (error en el que se incurre con bastante frecuencia) sino que también se centren en la lengua de signos para que puedan adquirir habilidades metalingüísticas en ambas lenguas.

*Si bien el lenguaje escrito tiene el potencial de proveer a la población sorda de un modo alternativo de comunicación que les permita acceder a gran cantidad de información, alrededor del 80 % de los adolescentes sordos son analfabetos y la principal causa es de origen lingüístico*

*(Martínez de Antoñana y Augusto, 2002). El conocimiento de vocabulario es un factor diferenciador en el desempeño en lectura y las personas sordas que poseen un lenguaje fluido y natural desde el nacimiento obtienen mejores resultados en tareas de lectura (Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 2000; Daniels, 2001; Hoffmeister, 2000; Neese Bailes, Erting, Erting, y Thumann- Prezioso, 2009; Trezek, Wang y Paul, 2010). En este sentido, la superación del problema léxico pasa por considerar las lenguas de signos como el lenguaje natural de las personas sordas (Padden, 2006) (cit. en Herrera 2014:141).*

Según estos datos, es potencialmente positivo relacionar la adquisición de la lengua de signos con la comprensión lectora. En relación a esto, se produce una mejora de la estructura narrativa puesto que se agiliza la rapidez con la que se descodifica el mensaje y se amplía el léxico mental. Asimismo, la lengua de signos otorgará una mayor ampliación lingüística, que a su vez, le facilitará al alumnado sordo la comprensión de la lengua oral (Herrera, 2003).

Estos beneficios en distintas competencias de aprendizaje, quedan recogidos también en las investigaciones de Monsalve (2002), en las que se recogen los estudios realizados a alumnado sordo prelocutivo y confirma que los resultados muestran grandes progresos:

*Parece demostrado que la LS ofrece a los alumnos sordos:*

*-Competencia lingüística primaria*

*-Conocimientos generales sobre el mundo*

*-Conocimientos y experiencias previas sobre textos sociales (comprensión de para qué se escribe y para qué se lee).*

*-Estrategias de comprensión lectora (elaboración y comprobación de hipótesis o predicciones, resumir, concluir, alcanzar el significado global del texto, anticipaciones...)[...] (Monsalve, 2002:65).*

Las personas bilingües pasan a formar parte de dos culturas distintas y poseen entonces dos sistemas de signos diferentes, que aunque se refieran al mismo referente, es por ello, que manejar amabas lenguas les otorga una rapidez y agilidad mental que facilita el desarrollo cognoscitivo.

## **CAPÍTULO 3.**

### **Respuesta educativa inclusiva al alumnado con discapacidad auditiva**

---

## 1. Evaluación psicopedagógica.

Se entiende el concepto de evaluación psicopedagógica como un elemento integrante y complementario del sistema de evaluación educativa del alumno, que a su vez se caracteriza por ser un elemento de carácter continuo, integrador y formativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La diferencia que hay entre ambos procesos, es que la evaluación psicopedagógica es realizada para requerir que modificaciones y adaptaciones hay que ofrecer al alumnado dentro del marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para solventar aquellas dificultades que posea el alumnado en cuestión. Así podemos identificar el concepto de evaluación psicopedagógica de la siguiente manera:

*Es un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante relativa a los distintos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayuda que estos pueden precisar para progresar en el desarrollo de sus distintas capacidades (Blasco, 2006).*

La Evaluación Psicopedagógica posee un carácter cooperativo entre las distintas disciplinas y es por ello, por lo que deben participar en ella todos los profesores que imparten clase a las distintas áreas y junto al equipo de orientación educativa y la familia ha de realizarse para conocer a la familia. Igualmente, hay que descartar antiguos modelos de evaluación que servían para categorizar alumnado y segregarlo en función de su discapacidad, ya que con este tipo de pruebas se pretendía averiguar qué carencias poseían los alumnos y establecer conexiones grupales entre ellos diferenciándolos del resto de los alumnos (Gallego y Rodríguez, 2012).

Se parte, de este modo, de un Diseño Curricular Base, en el que se refleja una serie de contenidos que a modo general el alumnado debe asimilar y se realizan las

adaptaciones curriculares individualizadas necesarias para que la educación inclusiva sea real. Dicho Diseño deberá adaptarse a las necesidades del alumnado y se planificará y coordinará los elementos de intervención didáctica adecuada al contexto escolar y familiar del alumno, definiendo qué objetivos se pretenden conseguir y qué pautas se establecerán para llegar a ellos (Sánchez, 1997).

Tras la detección de la necesidad de una posible adaptación del currículum, la evaluación psicopedagógica deberá dictaminar qué conclusiones se han extraído y también se establecerán una serie de instrumentos y técnicas para identificar. Se debe partir siempre de una observación de carácter individual ( en la que debemos tener en cuenta la relación del niño con su grupo de iguales, así como la naturaleza de sus aportaciones, qué limitaciones posee y su forma de asimilar los contenidos. Se debe valorar el esfuerzo, la constancia, si molesta en clase, si su comportamiento es el adecuado y cómo comparte esos nuevos conocimientos aprendidos con los demás compañeros), de carácter grupal (para extraer conclusiones de cómo se comporta y se relaciona con el resto de sus compañeros, qué metodología docente es la más apropiada y cómo reacciona el alumnado ante ella) (Bonals et al., 2005).

Se establecen distintos momentos dentro del proceso de evaluación psicopedagógica como son la configuración de referencias y de hipótesis previas sobre las posibles necesidades del alumnado, la elaboración de un probable diagnóstico en función de dichas necesidades, la evaluación de los datos obtenidos, pruebas de mejora sobre esas necesidades y verificación de la fiabilidad de las mismas dentro del proceso educativo. Con todo ello, se pueden llegar a establecer una serie de procedimientos de evaluación psicopedagógica:

*Distintos autores coinciden en la siguiente clasificación de los modelos teóricos de la evaluación psicopedagógica:*

- 1. Modelos basados en la variable persona (médico, atributos y dinámico).*
- 2. Modelo apoyado en la variable situación (conductual radical).*
- 3. Modelos fundados en la interacción persona-situación (conductual-cognitivo, pedagogía operatoria, procesamiento de la información, potencial de aprendizaje). (Gates y Bazán, 2002:15).*

El primero de ellos es el modelo basado en la variable persona, en el que el médico, los rasgos de la personalidad del individuo y la relevancia que adquiere la infancia en el contexto educativo juegan un papel trascendental. El médico ofrece una acreditación empírica de los problemas fisiológicos o psicológicos que posee el alumnado, recogiendo en su historial médico las deficiencias o dificultades del niño o niña. El modelo centrado en la variable situación, confirma que los elementos conductuales se producen no como una respuesta propia sino como una respuesta situacional. Finalmente, el modelo referido a la persona-situación supone una mezcla de ambas opciones teniendo en cuenta la cooperación entre la interacción del sujeto con su contexto, la configuración de la personalidad con el desarrollo cognitivo, el procesamiento de información por unidades, la relación del individuo con otros de su clase a través de la interacción social (Gates y Bazán, 2002).

Tal y como se ha comentado con anterioridad, se debe tener en cuenta que la evaluación psicopedagógica no constituye un elemento de segregación por lo que debe salvaguardarse la labor del orientador de forma responsable, aceptando que cada individuo posee unas facultades y necesidades distintas por lo que la propuesta de actuación debe ser plural y enfocada a todos los ámbitos en los que se mueve el alumno sosteniendo siempre que no se quiere cambiar al individuo en sí sino cómo se relaciona y mejorar todas sus habilidades competenciales:

*[...]la respuesta inclusiva se asiente, sobre todo, en herramientas cualitativas y participativas: entrevistas a las familias, a los docentes y al alumnado, observación participante, análisis documental, grupos focales... No se trata de competir con las evaluaciones psicopedagógicas al uso en objetividad (sobradamente cuestionada desde la academia), sino de revertir las prioridades: lo importante no es solo la objetividad de los resultados, sino aceptar la subjetividad de las realidades humanas y sobre todo buscar la justicia social al pretender siempre la inclusión en la realidad concreta [...]Otra de las prácticas dañinas ampliamente utilizadas en la labor orientadora es el estudio del alumno o la alumna a solas frente a una prueba “objetiva”, lo que implica haber cargado sobre sus espaldas toda la responsabilidad de su realidad educativa, remitiéndonos, una vez más al modelo medico de la discapacidad (Echeita y Calderón, 2014: 7)*

Se puede constatar que la intervención psicopedagógica implica que los docentes sean estratégicos y que se impliquen en la adquisición de nuevos conocimientos. Para ello es necesario trabajar las emociones y el más concretamente el ámbito afectivo, siendo la competencia de aprender a aprender la que debe imperar para mejorar la autonomía del alumnado y que se envuelva en su propio proceso educativo. La motivación juega un papel trascendental en este ámbito puesto que puede utilizarse un sistema motivacional competitivo o cooperativo (el primero daría pie a la supremacía de los logros personales frente a los grupales mientras que el segundo deja explícita la relevancia de la aportación del aprendizaje del individuo sobre los demás) (Henaó, Ramírez y Ramírez, 2006).

## **2. Respuesta educativa del alumnado con discapacidad auditiva.**

La respuesta educativa en el aula no debería medirse desde una única perspectiva sino que debemos observar la realidad de este alumnado atendiendo a diferentes parámetros. Siguiendo esta perspectiva, tanto el lenguaje oral como el lenguaje escrito suelen presentar para el alumnado sordo una de las dificultades más relevantes en las distintas áreas del currículo. Por eso, es importante para este grupo de personas que se incida en el uso de la Lengua de Signos como medio comunicativo, ya que la Lengua de Signos constituye un referente para ellos que les aporta seguridad y autonomía y se consideran bilingües, puesto que llevan consigo aportes de dos culturas (la oralista con la que cohabitan y la sorda en la que se adentran como individuos activos) (Dominguez y Gutiérrez).

La discapacidad auditiva repercute de forma directa en el aprendizaje en el aula ya que si es de carácter leve (20-49 DB) el alumnado suele presentar características como confusiones fonéticas, dificultad para percibir la voz baja o los sonidos disipados si se encuentra en gran grupo. En cambio, para aquel alumnado que posee una discapacidad moderada (40-70DB), se puede observar un empobrecimiento del lenguaje, así como problemas de seguimiento de las asignaturas y las explicaciones de clase, de articulación y movilidad bucal (suele darse en alumnado que posee una voz nasal y en ocasiones presenta aislamiento social y dificultades comunicativas que repercutirán en su integración en el aula), así como de aprendizaje y dominio de la

lectoescritura. Finalmente, aquel alumnado que posea una discapacidad severa (70-90DB) tendrá un ritmo articulatorio alterado, requerirá de la lectura labial para poder comprender mejor la información que recibe. Además solamente escuchará los sonidos más fuertes y presentará problemas en comprensión y expresión oral que se solucionarían únicamente a través de una intervención quirúrgica o la aplicación de prótesis auditivas, lo cual facilitaría su incorporación y seguimiento de las clases (Aguilar et al., 2008).

Teniendo en cuenta estudios previos como los de Marchesi (1995), se puede confirmar que los niños con discapacidad auditiva pueden desarrollar sus capacidades cognitivas igual que los oyentes pero de una forma más lenta. De este modo, el desarrollo motor y comprensivo pueden presentar signos de desestabilización, pérdida de equilibrio, control postural o movimiento, así como de comprensión. Sin embargo, las pruebas remiten un aspecto positivo en el ámbito de la socialización ya que evolucionan de forma receptiva y se puede comprobar que la respuesta del alumnado sordo al aprendizaje mejora cuando en clase se incorporan ciertas adaptaciones que mejoran la calidad de su socialización e interacción con el resto de los miembros de la comunidad educativa (Alfageme, 2018).

Es un referente afianzar el contacto visual con el alumnado, así como el físico (señalándole cuando él sea el protagonista o receptor de la conversación) puesto que es importante que se sienta realizado en clase y que pueda alternar la mirada cuando quiere mantener una conversación con varios receptores. Asimismo, el rendimiento del alumnado sordo mejora considerablemente cuando la distancia entre él y su interlocutor es menor (ya que puede llegar a realizar una lectura labial y un estudio gestual) y la iluminación ha de ser más que apropiada para evitar choques o la imposibilidad de sortear obstáculos (Domínguez y Gutiérrez, 1999).

Con todo ello, se puede decir que la respuesta educativa debe ser siempre adecuada a la manera de comportarse, de ser y de aprender del alumnado sordo. Además las adaptaciones en lo referente a los criterios de evaluación son imprescindibles:

- *Establecer criterios de evaluación individualizados para los alumnos con deficiencia auditiva que incluyan objetivos y contenidos específicos para estos alumnos (rehabilitación del lenguaje oral, sistemas de comunicación).*

- *Establecer criterios de promoción en función de las adaptaciones curriculares individualizadas.*
- *Facilitarle al alumno el apoyo específico y visual necesario para poder realizar las actividades de evaluación.*
- *Determinar sistemas de evaluación adecuados para las capacidades de estos alumnos (evaluación a través de lengua de signos, evaluaciones objetivas o de respuesta corta en áreas diferentes de la lengua castellana y extranjera en las que se minimice la influencia de la capacidad de comprensión y expresión escrita en los resultados).*
- *Determinar las responsabilidades en el proceso de evaluación por parte del equipo de apoyo. (López y Guillén, 2008:6)*

Dichas modificaciones y cambios deben recogerse en las programaciones didácticas y seguir sus pautas de la mano del Equipo de Orientación Educativa. Es precisamente desde esta perspectiva inclusiva en la que el alumnado sordo fortalecerá su autoestima, desarrolla sus capacidades, su autonomía, y competencias. Por ello es relevante remarcar qué se va a enseñar, cómo, qué actividades se llevarán a cabo y qué se evaluará en cada una de ellas (Lledó, 2008).

Algunas de las hipótesis extraídas a través de los resultados académicos del alumnado con discapacidad auditiva, son que las áreas de lengua y matemáticas reúnen calificaciones más positivas en alumnado sordo que en alumnado con restos de audición o hipoacusia, siendo la asignatura de inglés en la que obtienen peores resultados (en las áreas de comprensión y expresión oral). Generalmente, las chicas suelen obtener mejores resultados que los chicos y en las distintas asignaturas y en cuanto al curso académico las calificaciones más altas se obtienen en los cursos pares de la ESO. Por lo tanto, unos buenos resultados en las asignaturas de lengua implican una mejora de las calificaciones en el resto de las asignaturas, mejorando sus competencias y habilidades sociales (incluidas las matemáticas):

*El dominio del lenguaje oral y escrito facilita la adquisición de vocabulario, el desarrollo de procesos morfosintácticos e inferenciales y el aprendizaje autónomo, provocando una mejora en el rendimiento académico del alumnado con discapacidad auditiva en cualquier área del*

*currículo [...]No se observan diferencias significativas en el rendimiento escolar entre el alumnado hipoacúsico, el alumnado sordo y el alumnado hipoacúsico/sordo con otras n.e.a.e [...]Ahora bien, las investigaciones realizadas sobre el efecto del grado de la pérdida auditiva en el rendimiento escolar son controvertidas (Powers, 1999). Para la mayoría de los estudios la intensidad de la pérdida no es predictiva del rendimiento, pero en otros, la minoría, sí se observa ese efecto. Una explicación plausible sería la existencia de otras variables mediadoras como la precocidad del diagnóstico, la efectividad de las prótesis o el buen dominio de un sistema comunicativo (oral o viso-gestual). Otra variable explicativa de enjundia sería la eficacia de las medidas y apoyos escolares. [...] El alumnado con discapacidad auditiva en la E.S.O. incrementa significativamente sus calificaciones en inglés en el segundo curso respecto al primero. También existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas en primer y cuarto curso de la E.S.O. Las notas más bajas en el primer curso podrían explicarse por el proceso de adaptación de Educación Primaria a Educación Secundaria (Rodríguez, 2015: 238)*

Esto se debe a un procedimiento de adaptación que permite progresar en el segundo curso de la ESO e incluye el aprovechamiento de los proyectos curriculares del área de inglés. Todo ello no quiere decir que el alumnado con discapacidad auditiva no precise de muchos más cambios en las propuestas educativas que recibe y que se deban realizar reformas estructurales, organizadoras y metodológicas. Además el profesorado de alumnado sordo debe analizar distintas propuestas metodológicas agudizando la articulación de los sonidos, los apoyos y recursos interactivos dentro del aula y diseñando herramientas que les permitan comparar variabilidad de respuestas (Rom y Silvestre, 2012) .

El alumnado con discapacidad auditiva suele participar en su mayoría (69%) en actividades de clase y trata de coordinarse con el resto de compañeros (31%) no se muestra receptivo en la realización de tareas en grupo, no acata las normas establecidas en clase y en ocasiones se muestra como un alumnado disruptivo. Por lo tanto, los resultados son muy esperanzadores ya que gran parte del alumnado trata de integrarse

en clase, posee un grupo de amigos y suele mantener buenas relaciones sociales con otros compañeros, salvo cuando se realizan actividades de competición ya que acrecentan la inseguridad en las posibilidades del compañero con discapacidad auditiva y el niño mismo acaba aislándose (Alfageme, 2018).

Se puede extraer como conclusión que el elemento más relevante en la atención educativa del alumnado sordo es el aprendizaje de la Lengua de Signos a través de la cual se perfila el nivel educativo y se enriquece el pensamiento. Esta lengua les permite adquirir un mayor desarrollo cognitivo y entender los distintos niveles de interpretación del lenguaje (elementos metafóricos, imaginativos, fantásticos y de abstracción). De esta manera, el alumnado sordo debe elegir realizar intercambios dialogados ficticiales, gracias a los cuales el niño pueda desarrollar conversaciones amplias de forma espontánea y esto traerá consigo ventajas académicas en el ámbito comunicativo (Sánchez, 2011).

La respuesta educativa que posee el alumnado con discapacidad auditiva requiere de la intervención y adaptación de los contenidos y elementos del currículo. Este tipo de adaptación, llevada a cabo tras una correcta evaluación psicopedagógica permitirá que el alumnado se sienta mucho más integrado y que se motive a continuar estudiando y aprendiendo junto a sus compañeros( Angulo et al., 2008)

A lo anteriormente dicho se añade que el niño sordo responde a los elementos comunicativos con gestos, llamadas corporales o trata de incorporar gestualmente aquellas palabras que ha aprendido en Lengua de Signos y para ello es necesario que los centros de educación inclusiva, se impliquen. Dichos centros son en los que se desarrolla una propuesta educativa que abarca la igualdad de condiciones durante la etapa escolar. (Triado, 1991).

En la investigación de Benito, Gil, Benito y Gómez (2014), la propuesta educativa desarrollada en el centro en el que focalizaron su estudio era de carácter inclusivo, por lo que se desarrolló un supuesto curricular en el que objetivos, contenidos, criterios, metodología y actividades estuvieran secuenciados según las distintas áreas, niveles y necesidades del alumnado. Para llevar a cabo estas propuestas de investigación, en las que se pretende fomentar el uso de la Lengua de Signos Española, debemos apoyarnos en el artículo 8.6 del Real Decreto 696/1995, del 28 de abril por el que se regulan las condiciones de la atención educativa al alumnado y se

promueve el uso, reconocimiento y estudio de la Lengua de signos como elemento vehicular de la información y comunicación propia de la comunidad sorda.

Los derechos de la persona sorda, son conservados y respaldados por la anteriormente citada ley 27/2007 del 23 de octubre, por la que se reconocen las Lenguas de Signos española y catalana. En su título I, se señala que la administración educativa deberá facilitar la realización de estos recursos en el aula adaptándole al alumnado sordo, sordociego, o con cualquier otro tipo de discapacidad auditiva el proceso de enseñanza- aprendizaje. Todo ello nos asegura una educación en valores, basada en la libertad de expresión y comunicación.

Los beneficios de la Lengua de Signos en el aula quedan recogidos en investigaciones como la de Herrera (2014):

*[...] La incorporación de las lenguas de signos en la enseñanza de la lectura de los estudiantes sordos abre nuevas posibilidades para abordar los problemas de comunicación, interacción y aprendizaje de estos estudiantes, desarrollando durante los primeros años de vida un lenguaje completo que posibilita desplegar la Función de representación del mismo.*

*Como señalan Domínguez y Alonso (2004), acceder a la lengua escrita sobre la base de la Lengua de Signos permite a los estudiantes sordos desarrollar una competencia lingüística sobre la cual impulsar el aprendizaje del lenguaje escrito y crea motivación hacia el mismo, proporciona conocimientos generales sobre el mundo y facilita las experiencias previas con lo escrito [...](Herrera, 2014:142-143).*

Continuando con esta idea, se puede afirmar que la Lengua de Signos ayuda a organizar estructuralmente la organización del lenguaje en el cerebro.

La escuela tradicional siempre ha divisado al alumnado desde una perspectiva generalizadora, por lo que es preciso convertirlas en lugares que atiendan a la diversidad. La tendencia general ha estado centrada en atender al déficit de las personas sordas, en vez de valorar el enfoque cultural y la mejor vía para combatir el rechazo es la biculturalidad:

*A partir de ahora se habla de un enfoque bilingüe y bicultural también denominado bi/bi. La introducción de esta aproximación en las escuelas*

*debe ser gradual y progresiva, pero siempre se hará a través de iniciativas encaminadas a diseminar y discutir las ventajas y los inconvenientes que reporta la incorporación de la Lengua de Signos a la educación del niño sordo, estando éste inmerso en dos culturas , la Sorda y la Oyente. (Acosta, 2001:222).*

Se reivindica que no se considere al alumnado sordo como una minoría enfermiza sino más bien como un grupo de personas que poseen su propia cultura y su propia perspectiva vital. Es por eso que necesita de su propia lengua para desarrollarse de una forma más natural.

Así se contribuye a una educación inclusiva que contribuye a eliminar las barreras sociales y los elementos de exclusión social y facilitando a generar un sistema de educación de calidad (Araque y Barrio, 2010).

Es preciso entonces crear un modelo colaborativo en el que colabore el currículo educativo y las familias y profesorado del alumnado, pudiendo así mantener un enfoque inclusivo:

*Cuando el niño sordo no progresa se suele achacar el fracaso a un problema de pérdida auditiva, no se atribuye o se adopta una aproximación que lo explique en términos de enseñanza y aprendizaje. Los problemas son vistos más como inherentes al sujeto que como una dificultad del lenguaje o un problema curricular. En realidad el resto está en seguir repitiendo un modelo segregador con apariencias formales de una escuela que integra y educa a todos los niños o cambiar al modelo educativo que se esboza en el presente trabajo: bilingüe-bicultural, a través del cual la escuela educa a todos los niños o cambiar al modelo educativo que se esboza en el presente trabajo: bilingüe-bicultural, a través del cual la escuela educa al niño por medio de dos lenguas, la Lengua de Signos y el español, y de dos culturas la mayoritaria y la de gente sorda. Para ello es necesario, entre otras cosas, que los profesores reestructuren el curriculum y su práctica en el aula (Acosta, 2001: 230).*

La reestructuración del currículum conllevará a un desarrollo de las competencias clave en el alumnado y para fomentar precisamente las habilidades

comunicativas, Lineros et al. Ofrece una tabla de competencias perfectamente diseñada en función de los criterios que hay que seguir para valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en LSE:

*DESCRIPTORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA.*

1. Dominio, riqueza y comprensión de vocabulario en la producción y comprensión de tipologías textuales.
2. Conocimiento, uso y comprensión de los elementos y estructuras gramaticales para la expresión y comprensión de textos.
3. Producción y comprensión de textos generales, informativos, de opinión o de ficción relacionados con: intereses personales, entorno inmediato, asuntos cotidiano y familiares, de ámbito educativo y de experiencia personal.
4. Producción y comprensión de textos coherentes y cohesionados en el marco de las distintas funciones comunicativas.
5. Producción y comprensión de textos aplicando las reglas de la dimensión social del uso de la lengua
6. Aplicación de estrategias de comunicación para completar con éxito el proceso de comprensión y expresión

Figura 16. Descriptores de CC en LSE. Imagen extraída de Lineros et al. (2010: 4).

Autores como Hernández, Gambín y Tolino (2018) confirman que el bilingüismo aúna las competencias para la adquisición de conocimientos y destrezas. Este aprendizaje por competencias puede extenderse no solo a alumnado sino también al profesorado, que requerirá de una serie de habilidades variadas para la concreción de dichas prácticas docentes.

Vygotsky opina que la educación de las personas con algún tipo de discapacidad debe estar respaldada por elementos culturales propios que constituyan elementos identitarios:

*[...]Vigotsky (1997) plantea que en la educación de personas con discapacidad con frecuencia es necesario crear formas culturales peculiares para lograr el desarrollo del niño. Los procesos de dominio y utilización de sistemas culturales auxiliares se distinguen por su profunda singularidad en comparación con el uso de los medios habituales de la cultura. Comunicarse con la voz y los oídos, y comunicarse con las manos y*

*los ojos, como hacen un niño oyente y uno sordo respectivamente, conlleva la puesta en marcha de procesos biopsicosociales diferentes destinados a cumplir la misma función cultural en la conducta del niño.*

*Como señala De la Paz (2012), las ofertas educativas actuales no consideran las características propias de las comunidades de sordos. Para la autora, la educación intercultural bilingüe (EIB) debe ser concebida como una propuesta dialógica, de encuentro y de complementariedad entre las diferentes culturas, que contribuya a que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística propia de la época en que vivimos. Es la opción de aprender a vivir con y en la diversidad (Herrera 2014:140).*

Debido a esta omisión de la cultura sorda, los estudiantes con discapacidad auditiva han seguido una educación oralista que les ha llevado en muchos casos al fracaso o el abandono escolar. Es por ello, que las tareas de lectura y escritura son desempeñadas de una forma más beneficiosa por estos alumnos gracias a la incorporación de la Lengua de Signos. Así, la consecución de las competencias será más clara y evidente si se incorporan los valores identitarios de la comunidad que compone el alumnado.

### **3. La formación del docente ante el alumnado con discapacidad auditiva.**

El proceso de formación de profesorado debe ser considerado como un elemento que conduce al docente a escoger con mayor seguridad qué métodos de aprendizaje son más relevantes para la adquisición de las competencias. Dicho proceso se ve implicado en la consecución de la escuela inclusiva, ya que el profesorado formado en este ámbito tendrá más recursos para desempeñar actividades concretas y atender a la diversidad de su aula. Consecuentemente, podemos extraer como idea que la reforma de la escuela precisa de la reprofesionalización de los docentes así como de su cooperación en el planteamiento de la metodología de sus clases (Gallego y Rodríguez, 2012).

Teniendo en cuenta, la importancia que posee la comunicación. En nuestra aula debemos preservar los valores del respeto, la moralidad y la tolerancia. Así el alumno

sordo, tiene derecho a una educación bilingüe, es por ello que, la adquisición de conocimientos que permitan la libertad comunicativa es una necesidad. Esto incluye el aprendizaje de una nueva lengua como puede ser la Lengua de Signos (Badia y Matamala, 2007).

Dentro de este bilingüismo, han surgido enfoques diferentes sobre los beneficios que produce en la comunidad docente. Uno de ellos, lo componen los que incorporan al niño sordo un aparato de audición o implante que les permita ir a la escuela común, aprender el lenguaje oral y continuar su educación con la ayuda y el apoyo de un profesor experto en lengua de signos. Con ello se pretende la integración del alumno sordo en la escuela común con otros alumnos oyentes. Para ello, deben asistir a escuelas de atención temprana que les permita adquirir vocabulario con soltura. En el área de la educación del niño sordo, es importante rodearle de un profesorado que atienda a la infancia fomentando la atención a la diversidad, como un elemento positivo que sea capaz de crear diálogo entre grupos sociales (Izquierdo, 2008).

En palabras de Camacho, Pérez y Domingo (2014), un gran número de autores han coincidido en la relevancia que posee que el profesorado reúna una serie de requisitos metodológicos, didácticos y técnicos con respecto a la realización de las clases.

Las primeras investigaciones al respecto, llevadas a cabo de la mano de Huntington y Watton (1981) realizaban un estudio detallado de las diversas adaptaciones lingüísticas requeridas por el alumnado. Junto a ellos, Hegary et al. (1986), Weiss (1986), Saur et al. (1987) y Hartley y Arnold (1988), llevaron a cabo estudios pormenorizados sobre las barreras con las que se encontraba el alumnado sordo (Valero, 1993).

En el momento de enfrentarse al reto de atender al alumnado con discapacidad auditiva, se debe de atender a eliminar las barreras de comunicación para interpretar de forma positiva la pluralidad social. De este modo, se debe promover elegir un medio de comunicación adecuado, cooperar con profesionales y establecer estrategias didácticas. Esto implica que el profesorado posea una serie de competencias y habilidades para las que debe de formarse (Camacho, 2014).

Por todo ello, la formación docente puede llegar a erigirse como uno de los

estándares de la calidad educativa, tal y como afirma González y Gil (2014):

*[...] la formación del profesorado juega un papel decisivo, en la medida en que puede replantear la manera en cómo tanto dentro como fuera del aula, se responde a las necesidades de todos los alumnos. No podemos olvidar que según recoge el informe McKinsey (2007) sobre los 25 mejores sistemas educativos del mundo, la principal explicación a las diferencias en el aprendizaje de los alumnos está en la calidad de los profesores. Y ello, sin duda, está vinculado a su formación para la inclusión. (González y Gil, 2014: 18).*

Esto beneficia, por tanto, la calidad del sistema educativo y favorece la interacción con el alumnado y con el resto de los miembros de la comunidad educativa.

Autores como Esteve (2004) consideran que el proceso de formación del profesorado debe estar orientado a la reflexión para poder indagar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la elaboración de asistencias técnicas variadas para el docente y al diálogo con el grupo de clase, necesario para la comprensión de las tareas propuestas:

*[...]la intervención formativa se trata de guiar al profesor hacia prácticas de indagación, un tipo de prácticas que da prioridad al desarrollo de la capacidad de indagar en la propia práctica docente y en el contexto en el que esta tiene lugar de tal manera que el profesor cree (nuevas) estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje (en este caso, el proceso de formación). Ello solo es posible si el docente es consciente de lo que hace.(Esteve, 2004:10).*

Precisamente a partir de la idea de guiar al profesor hacia nuevas técnicas de exploración educativa se plantean tácticas de mediación en el aprendizaje. En ellas se resalta la necesidad de enseñar al alumnado para que sea autónomo (competencia clave de aprender a aprender) ya que como docente no puede reducir su labor profesional únicamente a la transmisión de conocimientos o conceptos. El profesorado debe, por

tanto, preocuparse por averiguar cómo actúa su alumnado, qué nivel de autonomía va adquiriendo y que estrategias metodológicas resultan más positivas para guiar el aprendizaje (Gallego y Rodríguez, 2012).

De todo lo expuesto, puede deducirse que la formación docente es la herramienta más importante para construir un sistema inclusivo de aprendizaje. Dicha técnica sirve para ofrecer a todo el alumnado un libre acceso a la cultura y la información. Para ello universidades como la de Barcelona ofrecía un Máster Oficial en Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Señas o Signos (edición 2006/07) y la Federación de personas sordas de Cataluña ofrece cursos de lengua de signos catalana en cuatro niveles distintos (desde nivel básico al de perfeccionamiento). Igualmente, otras universidades como la de Pompeu Fabra, Madrid, A Coruña, Cádiz, Granada, Málaga, Salamanca, Valladolid, Sevilla, Vigo, País Vasco, o Las Palmas ofrecen también formación en Lengua de Signos:

<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>OFERTA FORMATIVA</b>
<b>Universidad Autónoma de Barcelona</b>	Asignatura dentro del Máster de Traducción Audiovisual
<b>Federación de Personas Sordas de Catalunya</b>	Cursos de Lengua de Signos(disponible en cuatro niveles)
<b>Universitat de Barcelona</b>	Máster Oficial en Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Señas o Signos
<b>Universidad Complutense de Madrid</b>	Cursos de Lengua de Señas Española + Títulos de posgrado (Experto en Interpretación a dos en Docencia de LSE) -Curso de verano sobre accesibilidad.
<b>Universida de A Coruña</b>	Asignatura “Introducción ó estudio das linguas de signos dos xordos” (Diplomatura en Logopedia)
<b>Universidad de Cádiz</b>	Centro Superior de Lenguas Modernas oferta cursos de LSE en tres niveles (120 horas)
<b>Universidad de Granada</b>	Centro de Formación Continua oferta Experto Universitario en subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos (459 horas)+ Curso “Traducción Audiovisual” (asignatura Máster)

	-Cursos de verano sobre accesibilidad
<b>Universidad de Las Palmas</b>	Máster en Subtitulado y Audiodescripción presencial evoluciona al Máster en Traducción Audiovisual, Subtitulado para sordos y Audiodescripción (+ prácticas y período de investigación).
<b>Universidad de Málaga</b>	Doctorado en “Estudios de Traducción. Investigación en Traducción e Interpretación (Curso en “Investigación en traducción audiovisual y multimedia”.
<b>Universidad de Salamanca</b>	Formación en accesibilidad ( dentro del programa de doctorado “Traducción Enfoque y Métodos”)
<b>Universidad de Sevilla</b>	<p>-Módulos de Practicas de subtítulo de LSE de 50 horas (25 de teoría y 25 de práctica) (Dentro del Máster Universitario en Traducción Audiovisual aplicada a la Subtitulación y al Doblaje)</p> <p>-Título propio de formación continuada como monitor de LSE</p> <p>-Cinco niveles de formación continuada en Comunicación en Lengua de Señas+ Guía interpretación de personas sordociegas+ cursos de Lingüística Aplicada a la docencia de la LSE+ Introducción a la LSE+ Curso de lengua española para personas sordas</p> <p>-Diploma de Formación Continua sobre “El componente afectivo en la enseñanza de segundas lenguas”.</p>
<b>Universidad de Valladolid</b>	<p>-Asignatura de “Introducción a la Lengua de Signos Española”</p> <p>-Lingüística de la Lengua de Signos ( Doctorado en Lingüística)</p> <p>-Cursos de distintos niveles de Lengua de Signos adaptados al Marco Europeo de Referenciapara las Lenguas.</p>
<b>Universidad de Vigo</b>	Cursos de doctorado “Características diferenciales del subtitulado intralingüístico para sordos” y “Subtitulado

	<p>interlingüístico para sordos inglés-español/galego”</p> <p>-Asignatura de Traducción para los medios audiovisuales inglés-español (Licenciatura de Traducción e Interpretación)</p> <p>-Curso cuatrimestral sobre Lengua de Signos (Centro de Lenguas)</p> <p>-Asignatura “ Iniciación a la Lengua de Signos” (libre elección)</p>
<b>Universidad del País Vasco</b>	<p>-Curso de doctorado “Effects of language modality in signed and spoken language”</p> <p>-Cursos previos de doctorado: “Contrastive analysis in the study of signed and spoken languages”+ “Acquisition of sign language”.</p> <p>-Celebración de la Semana de las Lenguas de Signos (desde 2004-2005)</p>
<b>Universitat Pompeu Fabra</b>	<p>-Cursos sobre traducción audiovisual (Licenciatura de Traducción e Interpretación).</p> <p>-Experto en Interpretación de Signos Catalana ( Departamento de Traducción y Filología en colaboración con el Instituto de Educación Continua y la Federación de Sordos de Cataluña)</p>
<b>Universidad de Deusto</b>	<p>“Formación en accesibilidad” en distintas carreras universitarias.</p>
<b>Entidades asociadas a la Federación de Sordos Catalana</b>	<p>Cursos divididos en cuatro niveles de 120 horas)</p>

Tabla 5. Universidades y entidades que proporcionan formación sobre accesibilidad y LSE. Información extraída: Badia y Matamala (2007).

Además de las iniciativas propuestas otras entidades como asociaciones y federaciones de sordos ofertan cursos de especialización en Lengua de Signos Española en colaboración con el fondo social europeo. Dichos cursos quedan ofertados desde su web y realizan muy a menudo programas jornadas y concursos. Tal es el caso de la Asociación de Sordos de Jaén que realiza programas de integración social para las

personas con discapacidad auditiva, celebraciones de congresos estatales, de empoderamiento e inclusión o publica las resoluciones de los congresos de la Confederación Nacional de Personas Sordas, así como del Centro de Normalización Lingüística. Asimismo, en su web (<http://www.aprosoja.es/p/escuela-de-lengua-de-signos-de-jaen.html>) oferta cursos según el Marco Común Europeo de Referencia en colaboración con la Federación Andaluza de Asociaciones de Personas Sordas (FAAS), la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía (FPE en Lengua de Signos), la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía y la Universidad de Jaén (UJA) facilitan a los ciudadanos y al personal docente la colaboración y el aprendizaje de la Lengua de Signos como una herramienta útil para la docencia:

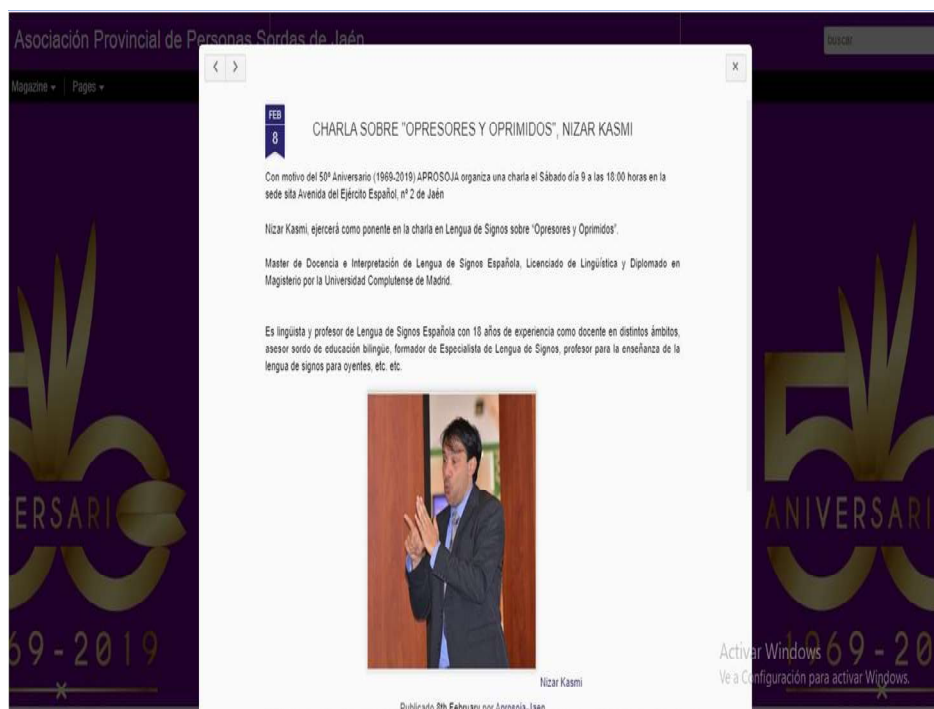


Figura 17. Charla ofertada por APROSOJA. (Fuente: <http://www.aprosoja.es/>)

Una de las iniciativas propuestas en las Universidades de España es la creación de una “Mención cualificadora en Educación Especial”. Recoge Camacho (2014) en su tesis doctoral, que la Universidad de Jaén ha implantado asignaturas en el Grado de Magisterio como que tratan los aspectos pedagógicos y psicológicos de las dificultades motóricas o sensoriales, en las que se acostumbra al alumnado a tratar aspectos de este tipo. Además la Administración será responsable de crear cursos, planes y proyectos

dirigidos a la formación del profesorado y la creación del aula inclusiva.

Algunas otras investigaciones, como las de González y Blanco (2015) establecen preferencias dentro del marco formativo del profesorado. Entre ellas se pretende preservar los derechos de la educación inclusiva, fomentar las menciones y especializaciones en Educación Especial, ofrecer igualdad de oportunidades educativas e incrementar opciones de empleo en torno a la inclusión. De esta manera, el profesorado no solo se forma sino que se puede deducir, que forma a su alumnado en busca de la inclusión y la igualdad de oportunidades.

La formación docente en atención a la diversidad no solo permite la renovación de técnicas de enseñanza-aprendizaje sino que implica mejorar la calidad de la enseñanza, así como una mejora en la consolidación de valores morales y en el desarrollo de la personalidad y las actitudes del alumnado. De este modo, se puede llegar a un punto de consenso social y a la necesidad de creación de una comunidad más flexible y plural que permita la implicación de las personas con discapacidad auditiva dentro de una participación comunitaria (favoreciéndose también la interacción y cooperación entre las distintas disciplinas puesto que entre ellas colaborarán para especializarse en actividades que faciliten la participación de la totalidad del alumnado). Además de esto, los docentes formados en atención a la diversidad procesen a la programación de sus clases de una manera más educativa, satisfaciendo las necesidades de su alumnado con planificaciones estratégicas (centradas en la consecución de objetivos), tácticas (focalizadas en la ordenación de medios y recursos) así como operativas (aplicadas al perfeccionamiento de actividades específicas) (Gallego y Rodríguez, 2012).

Por todo ello, hay que incidir en la relevancia de la formación inicial en las actitudes metodológicas y enfoques del profesorado en Atención a la diversidad. Los maestros y profesores son conscientes de las necesidades de adaptación que requieren en su aula si desean atender a la diversidad y aunque todos opinan que pueden colaborar con este tipo de alumnado, un 53,3% considera que trabajar en una clase sin alumnado con NEE puede mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Solicitan, por su parte, formación para saber cómo manejar situaciones de especial dificultad o de disrupción por parte del alumnado y no les interesa tanto qué tipo de evaluación se seguirá para conducir su aprendizaje (Sales, Moliner y Sanchíz, 2001).

El problema al que se enfrenta el profesorado es la diferencia entre la formación universitaria que reciben los docentes y las situaciones de conflicto que visualizan en el aula. Es por eso que autores como Camacho y Padrón (2006), recogieron a través de cuestionarios las carencias y peticiones que el profesorado percibe en su formación y cómo el nivel de especialización afecta la formación del alumnado.

Dicho cuestionario poseía una evaluación de 1 al 5 con una gradación de Muy insuficiente, deficiente, aceptable, notable y excelente y la muestra escogida era la del futuro profesorado que había salido de la facultad. Las diferencias más notables se encuentran entre licenciados y maestros, ya que los primeros demuestran mayores carencias que los segundos ya que les supone más dificultad trabajar con alumnado que precisa atención a la diversidad. Todos son conscientes de que deberían saber enfocar toda su tarea educativa tratando de identificar su propia línea de enseñanza y dominando las habilidades sociales y cognitivas (Camacho y Padrón, 2005).

Estas tareas de investigación son precisamente, elementos que deben instar al profesorado a constituirse como un sector con el compromiso de constante renovación, es decir, la acción de enseñar está íntimamente ligada a la acción de investigar y evaluar técnicas metodológicas, en función de los resultados obtenidos. Muchos profesores se muestran reacios a la innovación en las aulas y constituyen un ejemplo de involución. La innovación docente ligada a la investigación afecta a una mejora del aprendizaje del alumno y por ende, de los resultados escolares en el aula y esto supone separarse de la forma tradicional de enseñar y vincularse a realizar unas clases más flexibles, a incorporar más recursos y nuevos conocimientos, así como la aplicación de nuevas herramientas tecnológicas de aprendizaje. Es por eso, que la interacción entre profesores y alumnos mejora cuando se hace efectiva la calidad del aprendizaje, y por lo que es preciso concienciarles de la necesidad de trabajar colaborativamente con familias y compañeros para resolver las necesidades de todo nuestro alumnado (Gallego y Rodríguez, 2009).

Estudios de carácter cuantitativo como los de Torres y Fernández (2015) revelan que dentro de la muestra a estudiar el 86,2% del profesorado que imparte clase en centros públicos y el 13,8% que realizan su actividad docente en centros concertados en su gran mayoría modifican los contenidos que van a impartir en clase a través de medidas de atención a la diversidad, pero dichos autores plantean la incógnita de si

realmente la inclusión educativa supone un hecho real y factible, ya que algunos de los avances, cambios y métodos propuestos implican un estatismo educativo con respecto al de años anteriores. Los docentes comprenden también, que el alumnado que posee necesidades educativas especiales debe recibir una adaptación individualizada de los contenidos y la introducción de nuevas estrategias metodológicas comprenden que la creatividad y la innovación deben estar presentes en actividades integradoras para las que es preciso que los docentes estén formados.

Con todo ello, se puede dejar clara la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y cómo las carencias y fortalezas que se observan en el aula repercuten en el comportamiento de nuestro alumnado. Es preciso adecuar la planificación de nuestras clases y planificar una evaluación continua que permita ir mejorando y perfeccionando en los objetivos propuestos, siendo además preciso promover la participación del profesorado y realizar un corpus de acciones a llevar a cabo en el proceso de intervención educativa (Arnaiz y Azorín, 2014).

### **3.1. Beneficios del estudio de la Lengua de Signos en alumnado sordos y oyentes.**

Como mencionamos anteriormente, en la educación del niño sordo, se han debatido numerosas técnicas pedagógicas. Las corrientes educativas más relevantes eran la oralista y la manual.

Afirma Cruz (2009), que la Lengua de Signos Española, fomenta el sentimiento fusionado de respaldo grupal, solidaridad y honestidad. En los grupos sociales que están formados por los sordos y por oyentes, se aúnan posturas y todos aquellos que forman parte de esta comunidad acaban compartiendo sus valores, deseos y sus ideas, identificándose con la comunidad sorda y los requerimientos que esta posee. De esta forma, se traspasan las fronteras culturales y se fomenta la diversidad como algo positivo y no como un elemento de separación (Cruz, 2009).

Asimismo, podemos deducir que el hecho de compartir un sistema de comunicación en el aula forma a niños tolerantes que ven en sus compañeros sordos una perspectiva diferente de la vida, pero igual de respetable que la suya.

En las Actas del Congreso de la Confederación Nacional de Lengua de Signos Española, se afirma que es muy importante para los alumnos sordos la adquisición y

progreso de la comunicación lingüística en lengua de signos, por lo que los profesores deben contar con las herramientas necesarias para llevar a cabo esta tarea.

Apostar por un modelo bilingüe intermodal o bimodal mezcla ambos tipo de comunicación tanto la oral como la lengua de signos y esto incluye que en las aulas en las que se adopta este tipo de sistema educativo se requieran de adaptaciones curriculares variadas, pues el alumnado que las conforma es plural y variado. Dichos investigadores apuestan por una programación de aula que sea constructivista y funcionalista, así como naturalista para poder llevar a cabo en el aula tanto textos improvisados como planificados que requieran precisamente de ese enfoque social. Cuentan , también, con la ayuda indispensable de las nuevas tecnologías que aportan con los medios visuales mayor libertad en el proceso de enseñanza aprendizaje (Jarque, Morales y Garrusta, 2014).

Para justificar estas propuestas, se basan en el marco pedagógico plurilingüe propuesto en el Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas, donde se propone una educación abierta y flexible en función de la situación que se encuentre en el aula. Por ello, promulgan en este estudio para valorar el proceso de enseñanza bilingüe que se utilice la Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral (EVALOE), que regula la enseñanza de la lengua oral en un centro de educación inclusiva.

Por otro lado, debemos ser conscientes de la relevancia que puede poseer el aprendizaje de la Lengua de Signos a una edad temprana. Según Dwight Whitney (siglo XVII) los niños sordos que provenían de las familias de padres sordos solían comunicarse antes y mejor, que los niños sordos que provenían de familias oyentes.

Sería a finales del siglo XX, en la década de los ochenta, cuando se iniciaría la primera investigación sobre la sordera, investigando a más de un centenar de familias que poseían niños menores de un año y se dieron cuenta de cómo los bebés oyentes tomaban de la comunicación no verbal para llamar la atención de sus padres y hacerse entender por ellos con más rapidez.

De este modo, se confirma que el uso de la Lengua de Signos es cada vez más frecuente en los diversos países de Estados Unidos, Gran Bretaña, Países Bajos o Sudáfrica, entre otros muchos, pues en ellos hay un importante uso de la comunicación no verbal en como elemento potenciador del proceso cognitivo, lo que deriva que en estos casos en los que el niño aprende Lengua de Signos, la investigación demuestra que a los ocho años de edad poseen un coeficiente intelectual de doce puntos de media

(Sánchez, 2014) .

El Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) pretende desde su trabajo de promoción de dicha lengua, dejar a la luz algunos de los puntos más relevantes que se destacan al aprender la Lengua de Signos:

- En primer lugar, no solo se desarrolla el uso de la lengua oral sino que lo fortalece, ya que aquellos alumnos que aprendieron Lengua de signos a temprana edad lograron adquirir también un gran número de conceptos de diverso tipo, aumentando el vocabulario del niño. Junto a este punto, debemos destacar como se desarrollan la visión espacial y visual. Ya que el área de visión abarca más elementos y es más fácil establecer relaciones mientras que se ve y se escucha.
- En segundo lugar, es apropiado destacar que desarrolla la habilidad de aprender nuevas lenguas, puesto que fomenta la agilidad mental y aumenta la capacidad referencial. También, lo fácil que es aprender a usar la lengua puesto que de forma progresiva se van asimilando y aprendiendo diferentes signos.
- En tercer lugar, se puede destacar el papel que posee la lengua de signos como elemento de identidad, reforzando los lazos familiares y valorando el contacto con el contexto que nos rodea y evitando frustraciones personales:

*El asunto de la identidad cultural de las personas sordas y la incidencia que tiene la educación bilingüe en ésta, es un asunto complejo en el que todavía hay aspectos difusos y no resueltos, si bien no de forma muy distinta a la de otros colectivos con idiomas orales. En tanto la investigación no permita una mejor explicación de muchos de los aspectos a los que hemos aludido, procede no simplificar en exceso al efecto de no radicalizar determinados conceptos o situaciones de naturaleza multicultural que muchas personas que siguen estos modelos viven sin mayor contradicción y como decisión voluntaria. (Alcina, 2010: 8)*

Igualmente, destaca Sánchez (Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de signos Española, 2014) la naturalidad que implica el signar. Un bebé oyente aprende a tomar la iniciativa y a hacer sus propias elecciones al elegir signar lo que

desea en el momento que lo desea. Aprende a expresarse y a ser consciente de que lo han entendido.

Es relevante destacar el amplio abanico de posibilidades que ofrece la Lengua de signos en el contexto educativo. Supone un elemento trascendental para la comunicación, tanto como lo puede ser la lengua oral. A pesar de no poseer un vocabulario tan amplio como el de la lengua oral, la lengua de signos puede utilizarse en cualquier situación y de forma progresiva, son cada vez más los signos que se van creando en el día a día por una comunidad sorda que está irrumpiendo por diversos ámbitos de la vida cotidiana (Rodríguez y Mora, 2004).

Su grado de abstracción requiere también de una madurez mental que debe aplicarse en el ámbito educativo puesto que en ningún momento dificulta el desarrollo o aprendizaje de la lengua oral, sino que el bilingüismo favorece la recepción comunicativa y la interpretación de mensajes. Junto a estos puntos positivos, como dijimos antes, podemos señalar un gran número de ventajas más, no solo para el alumnado sordo, sino también para los oyentes, como son un aumento de la expresión facial, corporal y verbal, mayor interés comunicativo o un incremento del desarrollo intelectual.

En cuanto a la valoración de la competencia comunicativa en el aprendizaje de la Lengua de Signos, diversos autores destacan la importancia de cumplir una serie de requisitos para favorecer su evaluación (Linerós et al. 2010):

- Optimizar el acceso del alumnado sordo al currículum educativo
- Construir nuevas herramientas que permitan la evaluación de la Lengua de Signos.
- Ofrecer aquellos recursos que el alumnado sordo requiera para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Brindar nuevas herramientas de acceso a la información para los alumnos sordos y escoger a profesionales que conozcan la Lengua de Signos, así como intérpretes que faciliten la comprensión de los conceptos impartidos en clase.
- Profundizar en el estudio de la gramática de Lengua de Signos Española.
- Escoger a aquellos profesionales que resulten convenientes para el desarrollo educativo de los alumnos.

La idea es que el alumnado se vea inmerso en un proceso de adaptación en el que se sienta cómodo y que se apliquen en su currículum académico aquellas adaptaciones necesarias para su completo desarrollo en el aula. De esta forma, para que el alumnado se sienta más acogido dentro en su contexto y que observen la discapacidad auditiva y la lengua de signos no como una medida de adaptación sino como un medio real de comunicación que miles de personas utilizan en la actualidad (Alonso y Echeita, 2005)

### **3.2. Papel del docente.**

El papel docente en el aula inclusiva debe estar marcado por la implantación de una metodología justa, correcta y apropiada para cada individuo. Deben preservarse no solo los valores morales sino también los identitarios por lo que debemos respetar las diferentes culturas que encontremos en ella. También se deben atender a las diferentes necesidades de cada alumno, estableciendo prácticas de habilidades colaborativas, actualizando la formación académica docente, fomentando el respeto y la igualdad y teniendo en cuenta la responsabilidad que requiere ser docente, ya que también supone una lucha para incluir aquellos aspectos que consideremos destacados dentro de las políticas sociales (Calvo, 2015).

La inclusión educativa, posee grandes beneficios, entre los que podemos destacar: mejorar el desarrollo cognitivo y las habilidades del alumno, aumento de las comprensiones conceptuales profundas, disminuir el absentismo escolar y la puntualidad, aumentar la autonomía personal del alumnado y mejorar su imagen y autoestima personal.

Algunos de los indicadores de éxito más evidentes señalados por autores como Granada, Pomés y Sanhueza (2013), plantean una escuela basada en la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Junto a este sistema cooperativo, elementos como el número de los profesionales implicados, la percepción educativa desarrollada a través de la colaboración con otros estudiantes y el carácter cognoscitivo, afectivo y conductual del profesorado hacen de la inclusión una realidad en el aula.

Para conseguir este cambio era preciso incidir en la relevancia del papel del docente, que no debía relegarse únicamente a enseñar conceptos teóricos, sino que debía enfocar su trabajo didáctico al fomento del aprendizaje cooperativo, para que el alumnado trabaje los conceptos que ya conoce y consiga asimilar aquellos que

desconoce de una forma más rápida y sencilla. Este aprendizaje cooperativo tiene su sostén fundamental en la participación del alumnado y en la ayuda mutua para fomentar el desarrollo cognitivo (Martín y Muñoz ,2010).

Igualmente, el alumno se sentirá motivado a aprender y realizar las tareas encomendadas, aumentará su responsabilidad y trabajará dialogando y con consenso social. Su imagen será más positiva y trabajaran en su confianza personal. La organización del aula debe favorecer un ambiente de interacción y socializador a través de trabajos en grupo de carácter flexible e integrador. Es por eso que la sociedad requiere de docentes innovadores que trabajen no solo en sus clases sino en el funcionamiento del centro, con la autoridad y el papel de emisor de información que le corresponde (Calvo, 2015).

El docente debe constituirse como un referente de igualdad y equilibrio, ya que de él depende la confianza que los alumnos tengan de ellos mismos. Debe ser capaz de fomentar el interés y la motivación en sus alumnos aplicando tareas y actividades donde se desarrollen diferentes ejercicios y haciendo las adaptaciones curriculares pertinentes que les demande su aula. Evitar el diálogo en clase puede suponer en las etapas de primaria e infantil un problema de aprendizaje, puesto que es a través de la interacción social cuando el alumnado procede a emitir juicios propios y valoraciones personales. Pueden establecerse grupos reducidos de cuatro o cinco miembros e incluso grupos más amplios dependiendo la actividad expuesta (Gallego y Rodríguez, 2012).

La disposición del alumnado en clase también puede variar. Un ejemplo puede ser la disposición en “U” que favorece la expresión de ideas y las técnicas de cooperación. Es conveniente fomentar un ambiente colaborativo y se puede proceder a hacer actividades de distinto rango, introduciendo o no elementos competitivos. Los alumnos pueden forjar desde grupos de estudio o análisis a torneos y competiciones que pongan en juego distintos tipos de habilidades (Sánchez y Carrión, 2009).

El papel del docente requiere que utilice los procedimientos necesarios para incorporar las estrategias básicas. Para ello, su programación didáctica deberá cumplir con las siguientes características; y es que debe ser:

- Abierta y flexible; ya que es una guía del proceso de enseñanza y aprendizaje que está abierta a continuas adaptaciones y modificaciones de acuerdo al desarrollo de dicho proceso en el aula.
- Viable; pues se puede desarrollar en la práctica educativa.
- Investigativa y constructivista. Por lo que favorecerá la capacidad de trabajar por sí mismo.
- Significativa. Es necesario partir de sus conocimientos previos, vivencias, sentimiento y emociones.
- Globalizadora e interdisciplinar. Contribuye a la adquisición de las competencias básicas junto con las demás materias.
- Socializadora. Debemos trabajar la socialización, el trabajo en equipo y desarrollar valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad.
- Fomenta el desarrollo y afianzamiento del lenguaje.
- Atiende a la diversidad del alumnado. La programación atenderá tanto a los alumnos con distintos ritmos de necesidades específicas de apoyo educativo.
- Tiene como finalidad la consecución de los objetivos y la adquisición y desarrollo de las competencias clave.

De esta forma, el docente estará contribuyendo a la inclusión de todo su alumnado al completo en el sistema educativo, distribuyendo zonas de distinto tipo en el aula, de carácter flexible, en la que se pueda alternar actividades diversas (Sánchez y Carrión, 2009).

En los últimos años, han sido las escuelas universitarias las que han propuesto una formación para el docente en una segunda lengua, más concretamente en Lengua de Signos Española. Autores como Aranda (1999), afirman la necesidad de proponer la interacción y el desarrollo cognitivo a través de la memoria y la comunicación como elementos que dinamiza la asimilación de nuevos conceptos.

El profesor aparece en el aula como un punto de referencia que surge para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje. En un primero momento, tal y como repasamos anteriormente, el enfoque didáctico destinado a las personas sordas, tenían una férrea base oralista. Esta marcada teoría desmembraba los conceptos desde un punto de vista lingüístico, de forma gradual y con la repetición oral del vocabulario impartido en clase. De este modo, el papel del profesor poseía el papel de referente, transmisor de conocimiento y el alumnado era el receptor que debía asimilar lo impartido en clase.

Sería con la llegada de Chomsky cuando se propuso un enfoque comunicativo que desarrollara la competencia lingüística a través de la motivación. Por el contrario, otro enfoque didáctico lo constituía la vía silenciosa, puesto que a través del silencio el alumnado reflexiona y comprende mejor lo aprendido. El profesor por tanto, solo enseña y evalúa (Aranda, 1999).

Actualmente, las propuestas didácticas en cuanto a la formación y el papel que debe cumplir el docente giran en torno a las estrategias de personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias de juego para que el alumnado se integre en el contexto escolar y la eliminación del aprendizaje memorístico, con poca aplicabilidad para la vida real o sin la presencia de elementos audiovisuales o tecnológicos que promuevan el interés del alumnado (Calvo, 2015).

Autores como Aranda implican en el currículo escolar la Lengua de Signos, como un elemento relevante para favorecer el aprendizaje y la interacción con los alumnos sordos:

*[...]Nuestro planteamiento es ofrecer a los estudiantes de Magisterio, futuros maestros, la lengua de signos como una lengua con entidad propia. Su empleo no es simultáneo a la producción oral sino que se vincula a contextos de enseñanza bilingüe y en que la lengua de signos y la lengua oral son instrumentos básicos de interacción y de acceso a los currícula de Infantil y Primaria.*

*En las declaraciones de la Resolución 28/96 de la Asamblea General de Naciones Unidas en su 48 reunión de 20 de XII de 1993, publicada el 4 de Marzo de 1994 (UNESCO, arto 21), se lee lo siguiente:*

*... «se contempla la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos y la necesidad de garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza de la lengua de signos de su país».*

*... «Por otro lado, sabemos que en los últimos años, a partir de 1930, los psicólogos, profesores y familiares de personas con «necesidades especiales» hemos descubierto algo importante, hay muchos recursos, no sólo el habla, para romper o disminuir su silencio comunicativo. Lo contrario del silencio no es necesariamente el habla. Miles de niños y adultos con sordera, autismo, deficiencia mental, parálisis cerebral y otras alteraciones, se están beneficiando de este descubrimiento.» CA. Riviere, 1993).*

*Para nuestra opinión, el conocimiento de la lengua de signos permitirá al profesional desarrollar mejor su trabajo con niños sordos hijos de padres sordos, que la emplean como lengua materna. Por otra parte, podrá iniciar la primera comunicación con los niños sordos hijos de padres oyentes.*

*El docente, además de tener nuevas posibilidades comunicativas, tendrá un conocimiento más profundo de la realidad social y la lingüística de las personas sordas[...] (Aranda, 1999:89)*

Las nuevas corrientes educativas han fomentado, por tanto, la integración de alumnos sordos y oyentes en el aula. Para promover una correcta convivencia entre el alumnado el profesor debe planificar el currículo y apoyarse en materiales visuales, trabajando en grupos cooperativos.

Además, el docente debe partir de los conocimientos previos y apoyarse en el aprendizaje significativo. Debe intercalar las actividades con las exposiciones, mantenerse en una posición adecuada en clase y cuidar de que el aula esté correctamente iluminada. Es importante que hable con naturalidad, repitiendo el mensaje en el caso de no ser entendido, siendo muy expresivo y explicando de forma visual o por escrito cualquier norma o regla de especial importancia (Soto y Tejero, 2014).

Para poder asimilar todas estas técnicas metodológicas es preciso que el profesorado pase por un proceso de autoformación y evaluación personal en el que

experimente desde un punto de vista práctico los conocimientos que ha ido adquiriendo en su bagaje académico. Tradicionalmente, se le ha dado una mayor relevancia a la teoría frente a la práctica focalizando dentro de la primera que el manejo de todos los conceptos no implica el desarrollo de actitudes y habilidades necesarias para el manejo de un aula. Y es precisamente bajo esta teoría, desde la que el profesorado no se muestra optimista al reconocer que recibe muy pocos casos de ejercer lecciones prácticas (y en el caso de llevarlas a cabo no extrae el nivel de aprendizaje que desea) que no posee una guía para trabajar la atención a la diversidad y que observa imprecisión e imposibilidad de mejorar sus disciplinas metodológica por lo que requiere mejores prácticum focalizados a la formación de las actividades y situaciones que se pueden dar en un centro de enseñanza, practicum (impartidos por docentes con amplia experiencia) dirigidos a la búsqueda de empleo y formación especializada sobre la realidad de las aulas, así como el incentivo de proyectos de investigación sobre la vida en el aula (Rodríguez y Gallego, 2012).

Resulta trascendental que los profesores se aseguren de comprobar si el proceso comunicativo entre los alumnos sordos y oyentes se está llevando con plena fluidez. Para que esto se lleve a cabo el alumnado debe sentirse valorado y respetado, aumentando su autoestima y haciendo que consigan pequeñas metas que le permitan continuar de forma activa. De esta manera, se sabe que un 83% de los alumnos sordos reconocen estar de acuerdo en la convivencia de personas sordas y oyentes en los centros de enseñanza, puesto que es una forma correcta de trabajar juntos, por lo que el profesorado ha de formarse para poder hacer frente a esos retos académicos (Juárez, 2012).

De esta manera el profesorado al incorporarse al aula podrá descubrir qué tipo de alumnado requiere de un ritmo diferente de aprendizaje, fomentará el desarrollo entre los distintos medios de profundización y desarrollo y le ayudará a forjar un pensamiento subjetivo que le permita construir una historia personal. De este modo, es preciso que la formación en orientación del profesorado implique experiencia y observación así como una toma de contacto con todo aquello que implique la realidad del aula. Este nuevo método de ver las clases requiere de un profesorado investigador, que se forme a través de una autocrítica constructiva y la prevalencia de la experiencia como docente sobre el contenido teórico (Rodríguez y Gallego, 2012).

Todo ello queda respaldado con el artículo 28.1 del Decreto 93/2013 del 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, siendo este el responsable de establecer equipos de orientación y coordinación docente (para formar a los maestros y profesores en aquellos aspectos que consideren relevantes), recomendar planes de formación de profesorado en los distintos centros de enseñanza, cuidar y hacernos responsables de las actividades formativas que el profesorado imparta en los centros de enseñanza (fomentando que la mayoría del claustro se sume a la iniciativa formativa) y se incorporará la necesidad de ejercer una autoevaluación de nuestra práctica docente (elemento extremadamente útil para conocer las necesidades, carencias y propuestas de nuestro alumnado). Igualmente, se debe impulsar la mejora de las prácticas de evaluación educativa, con estrategias metodológicas activas y la intervención del alumnado con dificultades de aprendizaje (Consejería de Educación, 2016).

#### **4. Implicación del alumnado con discapacidad auditiva en su grupo de iguales.**

De todos es bien sabido que el proceso de aprendizaje solo puede llevarse a cabo si el alumno ha interiorizado de forma correcta lo expuesto por el profesor. Para llegar a esa asimilación de conceptos es necesario que el alumno se sienta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La inclusión, ha formado un papel trascendental en el ámbito de la educación. Reflexionar sobre las prácticas y la metodología seguida en el aula es sumamente importante y necesario para saber si el mensaje docente se está llevando a cabo con total corrección.

Así, el docente debe de ser crítico, modificar y ajustar metodologías diferentes, motivar a su alumnado y fomentar la adquisición de las competencias básicas y debe renovarse en sus conocimientos, destrezas, experiencias y competencias, igualmente debe de conservar un método de creencias y valores ético-morales. Según todo ello, debemos de modificar la formación del profesorado y su proceso profesional, concentrándonos en ofrecerles las suficientes oportunidades que les permitan investigar, formarse, adquirir las competencias, poseer sus propias ideas y aplicar lo aprendido a su

experiencia personal. Todo ello debe llevarse a cabo en un ambiente de trabajo cooperativo y colaborador entre distintos miembros del grupo, eliminando prejuicios sobre la discapacidad, afianzando la formación del profesorado y detectando posibles problemas que surjan en el aula (Leal y Urbina, 2014).

La incorporación a la escuela de estos alumnos de Necesidades Educativas Especiales ha sido uno de los pasos dados más importantes hacia la igualdad educativa tras el informe Warnock (1978). Para llevar a cabo esta idea se ha requerido de la cooperación de familias, equipos docentes, orientadores, organizaciones no gubernamentales, asociaciones, etc.

Los niños con problemas auditivos deben verse reforzados en el aula. Muchos de los diagnosticados con hipoacusia, optan por la incorporación de un audífono, que les permite modular la amplificación de la señal auditiva o controlar el tono de la misma. Con el empleo de estas prótesis y la lectura labial, el niño puede disponer de la información necesaria para seguir la clase con normalidad (Alberte, 1988).

Autores como Echevarría (2008) consideran que la educación de un niño sordo debe orientarse en cuatro direcciones: la relación con el alumnado oyente, el alumnado sordo, los profesionales y la familia. Esta conjunción entre miembros de la comunidad educativa es trascendental, ya que son muchos los alumnos que desconocen qué es la sordera y cómo afecta a los alumnos que la poseen. En ocasiones, se suele dar de lado a este tipo de alumnado, considerándolo menos inteligente y por todo ello, es recomendable trabajar la sordera en el aula y tratarla no como un elemento disgregador, sino como una perspectiva distinta de asumir la realidad que nos rodea. De esta manera, el alumnado sordo, crecerá en un ambiente educativo inclusivo.

Igualmente, es apropiado que los alumnos sordos se interrelacionen con otros alumnos con sus mismas características, ya que entre dos personas sordas, se crea un vínculo identitario que les permite poner en común experiencias propias, problemas o reflexiones varias. Así el alumno no se esconderá tras el hábito de “no comprender” y aceptará que el único problema que posee es auditivo (y no de destrezas mentales). Estos elementos junto con la ayuda de profesionales (que le permitirán estar en contacto con la lengua de signos) y la familia (que reforzará positivamente el aprendizaje del niño) permitirá que el alumno se sienta plenamente integrado en el ámbito educativo (Echevarría, 2008).

El proceso de integración escolar, puede llevarse a cabo desde el aula ordinaria, facilitando que el niño adquiriera las destrezas necesarias para superar sus retos académicos. Es necesario que el alumno en cuestión, obtenga la ayuda del profesor de apoyo que velará porque el alumno reciba toda la información dada en la misma, refuerce aquellos conceptos que no comprenda con totalidad, su lenguaje vaya progresando, estará en contacto y en plena coordinación con un equipo de profesionales que le ayudarán a cumplir los objetivos didácticos propuestos (Alberte, 1988)

Este profesor de apoyo se ocupará de diversas modalidades de actuación, así como del funcionamiento de las aulas en función de la demanda social existente en la misma. Para poder llevar a cabo esas funciones deberá mantener una serie de decisiones que dependerán en gran medida, de su relación con otros miembros del claustro, el tutor, la comunidad educativa, el alumno y su familia.

En cuanto a la labor del profesor de apoyo (conocido también como profesor del área de Educación Especial o de Pedagogía Terapéutica) en un primer momento quedó relegada al aula de educación especial, mientras que actualmente, se ha desarrollado un espacio para el trabajo de este profesional que debe estar previamente coordinado con el tutor, el claustro y el equipo de orientación educativa. Por un lado, con respecto al claustro, el profesor de apoyo deberá fijar las tareas a realizar por el alumnado de una forma precisa, analizando las dificultades que cada alumno posea y adaptando el currículo a las mismas. También deberá contar con el seguimiento y respaldo del tutor que conocerá la metodología llevada a cabo por el profesor de apoyo y favorecerá la interacción del mismo con la familia y el resto de profesorado. Asimismo, el profesor de apoyo deberá contar con una serie de actividades que favorezca la participación y evolución del alumnado y será asesorado por el equipo psicopedagógico pertinente que detectará las necesidades de dicho alumnado. Finalmente, será trascendental una buena relación con la familia y la comunidad que rodea al alumnado para conocer cuál es su situación social y personal (Puigdellivol, 2007).

De esto modo, evolucionamos de la integración a la inclusión transmitiendo no solo valores sino también sentimientos y valores morales. Al estar ante una situación de este calibre deben valorarse diferentes aspectos, por ejemplo, qué tipo de necesidad

educativa requiere el alumno. Es necesario observar, en qué áreas encuentra más dificultad o posee más lagunas el alumno en cuestión.

Con respecto a la educación, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la pedagogía y la psicolingüística, han realizado numerosas incursiones en el área de la inclusión. La idea es romper las barreras y abrir las puertas necesarias que permitan escolarizar a las personas sordas en centros ordinarios. A comienzos de la década de los noventa comenzaron a estudiarse experiencias de sordos en el ámbito escolar y se trataban qué problemas se encontraban en el transcurso de su escolarización, qué elementos debían evitarse o que resultados se habían obtenido en diversos proyectos para iniciarlos en el ámbito educativo.

La implicación del alumnado oyente que comparte clase con alumnos sordos en la enseñanza de las lenguas de signos, es un elemento muy importante para asegurar la tolerancia y el respeto hacia otras culturas. La educación bilingüe es especialmente relevante para aquellos niños y niñas sordos que a pesar de sus esfuerzos no pueden llegar a asimilar la lengua oral de una forma completa. Es por ello, que incorporar la LSE al aula puede hacerles sentir parte de la misma y tomar la iniciativa en las clases, sintiendo que sus compañeros también forman parte de la comunidad sorda (Domínguez, 2009).

La realización de actividades en el aula, es un medio más que adecuado para relacionar ambas lenguas, la lengua de signos y la oral. Algunos estudiosos observan que puede ser un elemento negativo la visión de la sordera como algo que se puede “solucionar” por vías médicas, la intransigencia hacia lo que se desconoce o la invisibilidad de la comunidad sorda (García y Gutiérrez, 2012).

Debido a la gran cantidad de personas sordas que hay en nuestro país, es necesario plantearnos la necesidad de crear escuelas inclusivas que participen en proyectos bilingües. De esta forma, se favorece la interacción social y la colaboración entre el alumnado por lo que es necesario pautar las actividades y las tareas llevadas a cabo en el aula. Así el alumnado podría llegar a aprender algo que va mucho más allá de los conceptos de una asignatura como es la concienciación del resto del alumnado sobre la discapacidad o el uso de la lengua de signos como método alternativo de comunicación (Echeita, 2006).

Los métodos de implicación del alumnado en la clase han requerido por parte del profesorado una serie de procesos de aprendizaje variados. El primero de ellos, parte de un enfoque oralista en el que la lectura labiofacial se basará en elementos de tipología visual a través de la gesticulación y la realización de movimientos faciales. De esta manera, las consonantes labiodentales, bilabiales e interdentes podrían llegar a interpretarse de forma visual por parte del alumnado sordo y junto al método verbotonál (que se centra en la emisión de sonidos, percepción de vibraciones vocales y la integración de la persona sorda en el ámbito oyente) o la palabra complementada han sido procedimientos de adaptación de la cultura sorda a la oral. Seguidamente, cabe señalar que otras formas de interacción con el alumnado sordo son los métodos gestualistas (como la LSE y la dactilología) o métodos mixtos (Noal, 2019).

Estas metodologías se han enfocado en involucrar al alumnado sordo en los centros ordinarios aunque es demostrable que cualquier tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje no es posible si no se motiva al alumnado y se le anima a conseguir objetivos a corto-medio plazo, teniendo siempre en cuenta sus necesidades personales:

*Hablar de presencia implica asegurar la participación de todo el alumnado en las experiencias de aprendizaje planteadas en el aula. La participación se define como la posibilidad de que todos los estudiantes formen parte de todas las actividades planificadas, teniendo presentes sus capacidades y potencialidades.*

*Por progreso entendemos, la oportunidad concedida al alumnado para avanzar en su proceso formativo gracias a las experiencias de aprendizaje, que deben ser enriquecedoras y orientadas al desarrollo integral[...]Para conseguir una verdadera inclusión educativa, no basta solo con contar con unas leyes educativas que la contemplen, también son necesarios los recursos y apoyos de la administración. Que los centros educativos cuenten con un liderazgo inclusivo que disponga de una formación adecuada, que realice el papel de motor del cambio y se encuentre coordinado con resto del profesorado, que a su vez también debe disponer de una formación precisa para conocer las estrategias pedagógicas inclusivas más adecuadas y manifestar el compromiso de responsabilidad ética y moral con su alumnado (Rodríguez, Ramos, Santos y Fernández, 2019:42).*

Para recurrir a esos métodos de aprendizaje es muy común el uso de los juegos como elemento que fomenta la interacción entre el alumnado y su consecuente socialización. Distintos tipos de actividades lúdicas pueden fomentar que el alumnado utilice su imaginación y sus habilidades sociales para poder enriquecer su competencia comunicativa. Además, a través del juego se establecen valores morales y un código ético que los niños consensuan previamente y en el caso del alumnado sordo, juegos de relación de imágenes-palabras, pueden llegar a focalizar los elementos conceptuales a seguir (Saldarriaga, 2018).

Igualmente, es trascendental que la aceptación y la implicación de la familia en la enseñanza del alumnado sea relevante, ya que una actitud positiva y el uso de la Lengua de Signos ayudará a que el alumnado se sienta más seguro de sí mismo y se evitaren conflictos emocionales que marquen el aislamiento y el retraimiento de las personas con discapacidad (Castillo, Fuzga y Laguna, 2019)

En este punto, es necesario aumentar la cantidad de tiempo que se le dedica al juego para trabajar elementos de conocimiento de la lengua y expresión en Lengua de Signos, etc. a través de ilustraciones y colores. Deben ser lo más visuales posible y si su dinámica va evolucionando esto conllevará a un progresivo desarrollo del alumnado (Saldarriaga, 2018).

Uno de las tareas más relevantes para desarrollar en los centros de enseñanza es la introducción de la educación inclusiva a través de nuevas herramientas y sistemas metodológicos, como la gamificación. Este tipo de aprendizaje conlleva un aumento del uso de las TIC y una nueva perspectiva para enfocar la educación, lo cual acerca a todo el alumnado nuevas posibilidades que facilitarán la comunicación y la socialización entre unos y otros (Rodríguez, Ramos, Santos y Fernández, 2019).

Trabajar a favor de la educación inclusiva, implica igualmente trabajar en emociones y respuestas conductuales, ya que las emociones son estados de ánimo de carácter individual que muestran distintos aspectos de una persona. Es precisamente en las emociones en las que encontramos respuestas biológicas, orgánicas, ideologías, comportamientos y como no, relaciones sociales. Las respuestas varían en función de la persona y el grado de aceptación de la propia discapacidad (Maganto y Maganto, 2016).

Por todo ello, es importante incidir en la relevancia de los aspectos generales, particulares y singulares que posee la inclusión, tal y como han estudiado investigadores como García, Vigoa y Montero (2019). Los aspectos generales, están ligados a políticas gubernamentales que implican cambios normativos y legislativos y los aspectos particulares y singulares afectan al individuo y su relación con la sociedad, pero es preciso que entre estos elementos haya una reciprocidad:

*Para entender la inclusión, es preciso comprender que lo esencial de cada uno es su condición de ser humano, la diversidad que nos caracteriza, a decir de muchos “ser diferentes es algo común”, la diversidad es personal y cultural, es una característica inherente a la naturaleza humana y lo más importante es respetar a los demás, reconocer y valorar lo diverso de todas las personas, que tenemos culturas diferentes, que procedemos de contextos diferentes, de familias diferentes, ha de servir además para identificar a las niñas, niños y adolescentes como son, y no como nadie desearía que fueran y lo que pudiera ser fácil comprender, pero requiere de mucha atención y sensibilidad. [...] (García, Vigoa y Montero, 2019: 16).*

En el ámbito educativo, y en concreto en lo referente a personas con sordera, además de valorar la personalidad e individualidad de cada uno; es necesario tener en cuenta a la comunidad social de la que formamos parte y se debe implementar en el aula elementos que ayuden a la plena incorporación de elementos visuales, gestuales, organizativos y curriculares en todas las áreas de enseñanza. La diversidad es un contexto real con el que hay que cohabitar en los centros de enseñanza y, por ende, fuera de ellos, por eso es necesario inculcarlo como un valor esencial que se ha de adquirir y fomentar basándonos en el respeto y la cooperación entre individuos de una misma sociedad. (López, García y Santana, 2018)

Y es esencialmente dentro del núcleo social donde confluyen las Lenguas de Signos como elemento identitario de la comunidad sorda y también de la comunidad educativa, ya que es necesario que el alumnado sordo se incorpore lo más temprano posible al aprendizaje de su lengua (ayudándose, en muchos casos, de profesionales sordos que participa dentro del aula impartiendo su clase y cuando es preciso cuenta con la ayuda de un docente especialista de pedagogía terapéutica). La convivencia en el aula

de alumnado sordo y oyente con la Lengua de Signos permite también a los compañeros oralistas adquirir una mayor competencia lingüística y habilidades comunicativas que facilitarán su desarrollo comunicativo (Amezcuca y Amezcuca, 2018).

De todo lo anteriormente expuesto, se puede extraer una idea clave: la inclusión del alumnado sordo y oyente es una realidad en nuestros días. Tras pasar por un ambiente puramente oralista, se valoró la posibilidad de abarcar el estudio de la lengua a través de la Lengua de Signos.

Uno de los elementos clave para poder llevar a cabo la inclusión en el aula es la participación familiar que debe usarse como un recurso educativo más. Esto crea una especie de comunidades de aprendizaje en las que se coopera desde diversos ámbitos para transformar el espacio educativo y crear comunidades de trabajo en las que se trabajen desde la interacción (Carlos, Verdugo y Amor, 2016).

Para mejorar la audición de un niño hay diversas opciones que dan paso a nuevas técnicas quirúrgicas, como son los audífonos y los implantes cocleares. Estos dispositivos se muestran como prótesis que reproducen y estimulan las ondas sonoras y sustituyen las células ciliadas encargadas de la audición. Será aconsejable realizar las pruebas oportunas para poder conocer el grado de aceptación del implante previamente a su incorporación, siendo la técnica más conveniente aquella que acerca al alumnado sordo al resto de sus compañeros constituyéndoles como un grupo de iguales.

Se han creado numerosas asociaciones de familias de sordos como la SAAF (Servicio de Atención y Apoyo a Familias) en las que se guía y explica cómo proceder ante el nacimiento de un niño sordo, también FIAPAS ofrece numerosos profesionales que contarán con hacerse cargo de la elaboración de informes y cuestionarios, y la distribución del personal necesario para atender a los familiares de los niños con deficiencia auditiva. La actuación de la familia facilitará que ese grupo de iguales se pueda afianzar como tal.

Se puede decir, pues, que la inclusión del alumnado sordo es una vía más hacia el progreso. Deshacernos del modelo oralista ha implicado reconocer a la cultura sorda como parte de la sociedad y es preciso concretar hacia qué camino se avanza y cómo se va a actuar con respecto al alumnado con deficiencia auditiva. Ofrecerles las adaptaciones curriculares oportunas, mantener un ambiente de clase correcto y respetuoso y fomentar su integración en el aula es la premisa máxima que debe tener la comunidad educativa (Veinberg, 1996).

## **5. Participación de la familia del alumnado con discapacidad auditiva en el proceso educativo.**

El nacimiento de un hijo, supone un cambio en el núcleo familiar, lo cual provoca cambios y retos que se deben tener en cuenta. Al tener un niño o niña con discapacidad, en concreto con sordera, el reto es algo mayor y, en ocasiones, desconocido para muchos padres que no saben cómo enfrentarlo.

Para el niño, es trascendental sentirse parte del núcleo familiar, observar que dentro de él hay coordinación entre los padres y hermanos y que a su vez, estos colaboran con la institución educativa. Por ello, muchos de estos padres no son capaces de asimilar el diagnóstico de sordera y buscan soluciones médicas en vez de actuar directamente desarrollando sus habilidades comunicativas. Es relevante, evitar la propia discriminación por parte de la familia, ya que en muchas ocasiones, esto es fruto de la ignorancia y la incapacidad de afrontar las necesidades de su hijo (Aguilar et al. 2008).

El entorno familiar, es trascendental para la estimulación del lenguaje y la inclusión del niño sordo. Se trata de un lugar donde hay una mayor estimulación educativa en el alumnado. Es preciso proceder a una guía adecuada del entorno familiar, evitando el sentimiento de culpabilidad y rechazo y normalizando la situación, así se fomentará la implicación colaborativa entre padres, familias y alumnado (Sánchez, 2009).

El grado de aceptación de la sordera es diferente en cada familia, hay padres que aprenden a calmar el primer sentimiento de culpa y aflicción que aparece cuando se confirma el diagnóstico y conviven con ella, informándose y tratando de aprender nuevas formas de comunicación con su hijo. Otras familias, sin embargo, omiten el tema y al no entender cómo pueden hacer frente a esta nueva situación, que “limita” a sus hijos o que en su opinión les “impedirá” llevar una vida normal, intentan ocultar el “problema” de sus hijos o niegan la sordera, dándoles de lado. De esta implicación familiar dependerá que el niño se sienta parte de la sociedad. (Camacho, 2014).

En muchos casos, es relevante, observar si los padres son sordos también, o no. Ya que en el primer caso, les es más fácil aceptar la sordera de su hijo o hija y transmitirle la cultura e identidad sorda. Comenta Camacho (2014) que han sido numerosos, los estudios que han recogido problemas psicológicos y de comportamiento

en aquellos niños y niñas con sordera, nacidos de padres oyentes. En otros casos, los hijos sordos, de padres oyentes, suelen estar sobreprotegidos y no tienden a desarrollar por completo las habilidades de sus hijos. En cualquier caso, otro elemento importante es el nivel cultural de la familia pues implica su mayor o menos inserción en el nivel educativo de sus hijos. La persona sorda, le otorgará una especial importancia a la educación si ve que sus padres también se la dan, evitando la sobreprotección de su hijo (Rodríguez, Hernández, Santos y Carrera, 2016).

Como decíamos con anterioridad, hablar de inclusión implica que todos los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje tengan continuo contacto y colaboración entre sus miembros. Por ello, en el caso de la sordera, los padres que identifican una irregularidad en su hijo, observan que permanece inmutable con ruidos y movimientos cercanos. Una vez que es diagnosticada y reconocida la sordera, es preciso que los padres sigan la situación de forma pormenorizada. En ocasiones, algunos padres no son capaces de reconocer a su hijo como una persona sorda o se frustran al no saber cómo manejar la situación (Fernández, 2005).

Familia y escuela, poseen lugares diferenciados de acción pero a su vez, han de estar coordinados para enriquecer la educación del alumno. Desde las últimas políticas sociales emitidas el papel de la familia es trascendental en el proceso de educación del niño, aunque esto no siempre ha sido así.

La relación familia-escuela ha ido evolucionando desde las últimas décadas. Su colaboración con el profesorado era puntual, restringida a cuando se necesitaba algo de interés y en ocasiones. Llegado el SXXI, el rol familiar cambia, pues emerge como un punto importante para combatir el abandono escolar y fomentar la participación y estudio de sus hijos (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

En las leyes educativas actuales establecidas en la LOMCE podemos observar una mayor importancia al papel de la familia, aunque su participación debería ser aún mayor. Se les propone revisar el Proyecto educativo, forman parte de las AMPAS, toman decisiones que comunican al cuerpo docente a través de sus representantes y participan en actividades organizadas por la institución o en horas extraescolares. Para ello es trascendental que sean los padres los que involucren a sus propios hijos y de este modo, se pueda conseguir una mejora en el rendimiento educativo del alumnado (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

Todo ello implica, que los padres sean conscientes de los progresos y carencias que poseen sus hijos en el ámbito académico, que las relaciones entre ambos se fortalezcan y que el alumno se sienta parte de su centro educativo puesto que desde él, se trabaja por cumplir sus necesidades educativas. Y para que esto sea posible, es necesario establecer un férreo contacto entre el equipo docente y la familia; desde la participación de la familia en las actividades y programas educativos, a solicitar información precisa detallada del alumno en cuestión. Ya a finales del siglo XX Vigotsky, dejaba claro la relevancia del profesor en la asimilación de la pérdida auditiva.

*[...] la deficiencia física y funcional del oído no solo ocasionaba el cambio de actitud del niño hacia el mundo, sino que ante todo ejercía gran influencia en las relaciones interpersonales, por lo cual el educador debía prepararse para enfrentar las consecuencias sociales de la pérdida auditiva, con un trabajo de mejor calidad (Vigotsky, 1989 cit. en Rodríguez et al, 2016: 28).*

Se puede deducir por tanto, que el apoyo de la familia y la colaboración en el ámbito educativo, puede crear en el alumnado una mayor seguridad y bienestar consigo mismo. Los padres no pueden limitarse a ser meros receptores de la información propuesta por los profesores, ni deben de participar de forma ocasional, sino que han de constituir un referente de apoyo y ayuda para todos los niños y niñas que los necesiten. Así, en la Constitución Española, se anima a los padres a participar de una forma plena y precisa en la educación de sus hijos:

*[...]En la Constitución Española de 1978, se apuesta por la participación de los padres en los órganos de participación de los centros como un derecho y un deber de los mismos ante la educación de sus hijos, tal y como se recoge en el artículo 27.7, dedicado a los derechos y libertades: “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. Por otra parte, el artículo 27.2 recoge que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios*

*democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales”.*  
*Por último, el artículo 27.5 determina que “los poderes públicos garantizan el derecho a todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza con participación efectiva de todos los sectores afectados.”[...]*  
(Calvo, Verdugo y Amor, 2016:101)

Actualmente, la Federación española de asociaciones de padres y amigos de los sordos (FIAPAS), ofrece un programa de ayuda a todas las familias que necesitan información de cómo afrontar o atender a algún miembro de su familia con discapacidad. De esta forma, ofrecen asistencia directa a las familias, aclarándoles sus derechos y deberes y atendiendo sus demandas y necesidades educativas.

Desde la Confederación se recomienda aprovechar el período crítico del niño, para fomentar su desarrollo cognitivo. Según los datos citados, por la Comisión para la detección precoz de la hipoacusia (CODEPEH), los niños diagnosticados con sordera durante los primeros seis meses de vida, poseen mejores resultados en su desarrollo evolutivo lingüístico, pues se trata de un período de tiempo muy importante para desarrollar sus habilidades.

Es importante para ello, recibir información de profesionales que guíen desde el ámbito sanitario y educativo el proceso evolutivo del niño. De esta forma, se recomienda, actuar, lo antes posible, aseverar un proceso estable de seguimiento, fomentar la coordinación entre los educadores y los padres y guiar a las familias.

La Lengua de Signos es un medio de comunicación muy pertinente para los niños sordos ya que la adquieren por mimesis y asociación de ideas. Puede ser un recurso trascendental si los padres poseen un nivel elevado de la misma.

Denton (1977) afirma que los padres cumplen un papel más que relevante en los años preescolares, promoviendo la participación de la familia del sordo, estimular la discapacidad auditiva con actividades y saliendo a realizar prácticas deportivas, buscando el uso de audífonos (aunque en esto hay una gran parte de la comunidad sorda que se niega a renunciar a su identidad mediante el uso de audífonos o implantes cocleares), usando los medios técnicos imprescindibles en el hogar que permitan el uso de determinados instrumentos como timbres de luz, promoviendo el desarrollo del

conocimiento del entorno que les rodea e incluyéndose en el aprendizaje del niño de forma activa y ordenada (Camacho y Ávalos, 2000).

Puede decirse, que es especialmente importante, que en la familia se fomente la autoestima del niño y se le haga sentir parte del contexto familiar-social. No se le debe hacer sentir más ni menos que otros niños, simplemente con unas habilidades diferentes que deben llevarse a su máximo grado de desarrollo personal. Reforzar las relaciones padre-hijo, puede hacer que el niño tenga un mejor concepto de sí mismo y que trabaje para superar su discapacidad e incorporarse a la vida social con total normalidad. Además, la familia cuenta con una serie de ayudas y subvenciones que quedan reguladas para la escolarización y facilitación de recursos al alumnado con discapacidad:

*Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas (BOJA nº52, de 4 de mayo de 2002)*

*Decreto 18/2003, de 4 de febrero, de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas (BOJA nº26, de 7 de febrero de 2003).*

*Decreto 64/2008, de 26 de febrero, por el que se modifica el Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas (BOJA nº43, de 3 de marzo de 2008).*

*Decreto 59/2009, de 10 de marzo , por el que se modifica el Decreto 137/2002, de 30 de abril , de apoyo a las familias andaluzas y Decreto 18/2003, de 4 de febrero, de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas. (BOJA nº50, de 13 de marzo de 2009). (Aguilar et al., 2008:61).*

Toda este respaldo legislativo conlleva al progreso hacia la escuela inclusiva y mejora el éxito de nuestro alumnado que ve erradicados de sus caminos la exclusión y los prejuicios. Algunas de las propuestas que invitan a un aumento del éxito escolar implican programas de Refuerzo Orientación y Apoyo en centro públicos de Andalucía (PROA), acompañamiento escolar, trabajo con familias en riesgo de exclusión social, incentivo de la participación de las familias en los planes y programas que el centro

dispone ( Programa Familias Lectoras y Plan Anual) , aumento de la comunicación entre familias y profesorado a través de la plataforma PASEN o las tutorías presenciales, configuración de Asociaciones de Madre y Padres (AMPAS), apoyo a través del Plan Familia Segura y representación del grupo de familiares a través de representantes o delegados de padres y madres (Consejería de educación, 2016).

Es preciso destacar, llegados a este punto la necesidad de valorar el papel de la formación de familiares para superar los riesgos de exclusión social:

*[...]la participación de las familias en el centro escolar juega un papel decisivo en la educación de niños y niñas con discapacidades. En este tipo de alumnado, la implicación familiar tiene un impacto decisivo, favoreciendo que obtengan los mismos resultados que los demás niños y niñas. Sin embargo, dicha participación entraña algunas dificultades, como, por ejemplo, la tensión que se genera entre las necesidades específicas de cada alumno o alumna, tal y como las perciben sus familias, y la obligación de la escuela de proporcionar una educación eficiente a la mayoría del alumnado. Es el profesorado quien toma normalmente las decisiones en lo que concierne a la educación de estos niños y niñas y, en algunos casos, pueden no comprender del todo el comportamiento y la cultura de las familias. Estas barreras pueden superarse implicando a las familias en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas. Por ejemplo, los padres y madres podrían participar en decisiones relativas a qué ubicación escolar sería más adecuada para sus hijos.[...] (CREADE, 2011:84)*

Sosteniendo esta perspectiva, la escuela requiere de la colaboración y cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa y como no, de los familiares y tutores legales que favorecen el desarrollo académico de los chicos y perfecciona su comportamiento dentro de la escuela así como su aprendizaje (mejorando las relaciones que se establecen en el aula y en casa, así como enseñando valores trascendentales como la igualdad, la tolerancia o el respeto al prójimo). Es por eso, que la familia se constituye como un elemento nuclear que debe implicarse de primera mano en la educación de su hijo o hija, evitando la sobreprotección del niño y ayudándole a potenciar su desarrollo cognitivo-sensorial. La colaboración de la familia

es crucial para favorecer la relación del niño sordo con el mundo que le rodea, su percepción de la sordera y la asimilación de un código comunicativo y es por ello, por lo que los padres y madres deben ser conscientes de las necesidades de su hijo o hija y colaborar asumiendo como propósito la estimulación de su desarrollo y el éxito del mismo.

## **CAPÍTULO 4.**

### **Diseño metodológico de la investigación**

---

## **1. Planteamiento del problema.**

El presente trabajo supone un estudio pormenorizado de la importancia de la comunicación en nuestra sociedad actual, poniendo especial atención en el estudio del enfoque bilingüe de la Lengua de Signos Española (LSE). Posee, por tanto, un marco teórico sobre diversas teorías sobre la evolución del concepto de discapacidad, de la Educación Especial, el desarrollo de la Educación Inclusiva y el tratamiento de las necesidades educativas especiales. Para ello se han delimitado cuáles son las barreras a las que se ha enfrentado la educación inclusiva y estado de la cuestión que abarca una revisión conceptual sobre la Lengua de Signos Española y una revisión metodológica de investigación.

La sordera, como se ha tratado en los anteriores capítulos, supone la pérdida o falta de una función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y que posee como consecuencia inmediata la imposibilidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral. Tal y como informa la Confederación Estatal de Personas Sordas, al servicio de aquellas personas que poseen una discapacidad auditivo-visual se constituye la Lengua de Signos Española, que es una lengua de carácter gestual que utilizan principalmente las personas sordas, así como aquellas personas que viven o se relacionan con ellos. Dicha lengua, como verifica Mesa (2013), ha supuesto un ente comunicativo para un gran número de personas que poseen una discapacidad auditiva o visual y para todos aquellos grupos sociales que se encuentran relacionadas con este sector de la población.

Desde de la institucionalización de la Lengua de Signos Española y catalana, el estudio de estas vías comunicativas han sido objeto de controversia y aclamación para diferentes grupos sociales y ha sido un interesante foco de estudio para diversos lingüistas, tal y como afirma García et al. (2002), la Lengua de Signos constituye una lengua con las mismas propiedades que una lengua oral, pero que se constituyen en una base visual.

Dada la importancia de la inclusión del alumnado con discapacidad audiovisual en el ámbito educativo (Camacho, 2014), el presente trabajo parte de un marco teórico basado en la psicolingüística para acabar en un estudio de caso con diferentes perspectivas sobre la asimilación de la Lengua de Signos Española. A partir del mismo se plantea la hipótesis de la importancia de la Lengua de Signos Española en

el marco de la enseñanza, ya no solo para mejorar la inclusión educativa de estos grupos sociales, sino también como medio de apoyo en la cultura oralista, mejorando la confianza, la determinación y la cultura general de todo aquel que se embarca en su estudio. Para ello nos basamos en la experiencia de distintos miembros del ámbito educativo.

La comunidad sorda, ha visto degradadas sus barreras comunicativas y sus derechos sociales desde hace mucho tiempo. El debate abierto comenzaba en el primer congreso mundial de sordos celebrado en Roma, 1951, donde se acordó la necesidad de un sistema de comunicación que permitiera que los participantes trataran diversos temas entre sí. Debido a la falta de acuerdo para regularizar los signos y gramática que se estandarizarían en los próximos congresos, aquel compendio de signos de diferentes lenguas no pudo oficializarse. Con posterioridad y como fruto del desconcierto de muchos al no reconocer la Lengua de Signos (por su agramaticalidad y su componente expresivo) se creó el SSI, Sistema de signos internacional (Estévez, 2009).

Gracias a la anterior citada Ley 27/2007 del 23 de octubre, por la se reconocieron las lenguas de signos española y catalana y se regularon los medios de apoyo para la comunicación de personas con discapacidad auditiva, visual y sordociegas rigiendo el principio de libertad en la comunicación y apoyando la determinación de ayudas y medidas para una correcta realización de la misma, la comunidad sorda mejoró su inclusión en la sociedad. Y es precisamente, con la premisa de la inclusión y el acercamiento a nuevas perspectivas educativas con las que se reguló la Lengua de Signos Española se ha diseñado este estudio, para el que se ha prefijado los objetivos que a continuación siguen.

## **2. Estado de la cuestión.**

La comunidad sorda ha ido alzando su voz con el paso del tiempo. Cada vez son más los estudios que señalan al individuo sordo como alguien que puede optar a la formación y la promoción académica y siguiendo esta línea sería relevante resaltar algunas de las investigaciones más recientes que han tenido como protagonistas a la comunidad sorda. Algunas de ellas, como las que emite periódicamente el Centro de

Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, suponen un estudio pormenorizado de las necesidades de las distintas etapas educativas:

- [CNLSE \(2018\): Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 26 y 27 de octubre de 2017. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)
- [CNLSE \(2017\): Currículo de la lengua de signos española para las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)
- [CNLSE \(2017\): Guía de buenas prácticas para la incorporación de la lengua de signos española en televisión. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)
- [CNLSE \(2017\): Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española: Madrid, 24 y 25 de septiembre de 2015. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)
- [CNLSE \(2015\): Propuesta básica de formación universitaria de intérpretes de lengua de signos española y guía-intérpretes de personas sordociegas. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)
- [CNLSE \(2015\): Informe sobre el perfil profesional del especialista en Lengua de Signos Española. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)
- [CNLSE \(2015\): Informe: presencia de la lengua de signos española en televisión. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)
- [CNLSE \(2015\): Actas del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española: Madrid, 2 y 3 de octubre de 2014. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)
- [CNLSE \(2014\): La lengua de signos española hoy: Informe de la situación de la lengua de signos española. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)
- [CNLSE \(2014\): Actas del Congreso CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.](#)

Figura 18. Últimas publicaciones del Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española . (Fuente: Elaboración propia).

Además de las publicadas por el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española, contamos con numerosos trabajos de indagación de posgrado que trabajan el tema de la discapacidad auditiva. Esto supone, un progreso hacia la investigación y desarrollo de la comunidad sorda.

La primera de ellas es la tesis de José Luis Mesa (2013) titulada “La percepción sobre la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en Educación secundaria, Educación superior y enseñanzas de régimen especial en Gran Canaria” y elaborada para el Programa de Doctorado en Formación del Profesorado en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. En siete capítulos trata de averiguar qué percepción había de la sordera en distintos niveles educativos. Es por ello, que se realiza un recorrido a lo largo de la historia de la humanidad, estudio sobre la atención a este tipo de personas, indagaciones sobre la sordera, respuestas realizadas a alumnado con

este tipo de discapacidad, estudio de las esperanzas de las familias, así como expectativas del profesorado.

En ella, el autor estudia la perspectiva del alumnado de distintas áreas educativas (Educación Secundaria Obligatoria, Educación Superior y régimen especial). Es por ello que algunos de los objetivos que el investigador marca como trascendental son conocer el trato que la comunidad educativa, averiguar qué necesidades marca la evolución académica del alumnado y qué soluciones pueden ofrecerse al alumnado que requiera de las mismas.

La muestra escogida es de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Escuela Oficial de Idiomas, Ciclos Formativos y Estudios Universitarios que posee discapacidad auditiva e intelectual en Gran Canaria. Por ello, este autor representa a través de gráficos y tablas la cantidad de hombres y mujeres que acceden a los distintos estudios y qué medios utilizan para comunicarse con los compañeros de clase oyentes.

Para recoger dicha información se decanta por un cuestionario que fragmenta en veinticinco ítems que recogen un estudio descriptivo y cuyos resultados se analizan con posterioridad con el programa informático SPSS. A través del mismo se le otorga una fiabilidad adecuada y la cumplimentación del mismo por parte del alumnado sordo se realiza con la ayuda de un intérprete de Lengua de Signos Española.

Entre las conclusiones más relevantes se destaca la actitud positiva de las mujeres sordas que llegan a relacionarse más y mejor que los hombres. Igualmente, se interrelacionan con personas oyentes de una forma más fluida y se preocupan mucho más por cómo y de qué contenidos van a ser evaluadas. En lo referente al alumnado con estudios universitarios y perteneciente a la Escuela Oficial de Idiomas considera que su discapacidad no es una barrera que impida la realización de ciertas tareas y que su profesorado debe informarles más y mejor de sus opciones académicas. Además creen que deben recibir una mayor atención y que les corresponde obtener mayor apoyo por parte de las instituciones educativas para poder conseguir con algo de más facilidad en la obtención de sus títulos.

Por su parte, el alumnado oyente que cursa estudios universitarios y de Escuela Oficial de Idiomas cree que su relación con compañeros con discapacidad auditiva es

positiva, pero si tratan de comunicarse en Lengua de Signos Española, las dificultades y carencias son evidentes. Finalmente, la percepción que tienen las familias sobre la sordera deja entrever que los familiares no suelen poseer ningún tipo de dificultad para comunicarse. Son precisamente ellos los que reivindican una mejoría en las medidas aplicadas para la consecución de retos educativos.

Todo ello implica que la Educación Secundaria Obligatoria y las enseñanzas superiores permiten una mayor integración del alumnado con discapacidad auditiva. Las alumnas con sordera suelen ser más sociables y se preocupan más por su relación con el centro, mientras que los alumnos tienen más facilidad para relacionarse dentro del centro educativo y son más sensibles a posibles rechazos y comentarios negativos. En lo que respecta al alumnado oyente manifiesta su implicación en el aula para comunicarse con el alumnado sordo, aunque no puede comunicarse de forma plena con sus compañeros con sordera cuando tratan de usar la Lengua de Signos.

En otra tesis de gran relevancia llevada a cabo por Patti Vivian (2017) titulada: *Debates, experiencias y tiempos para decidir: una co-investigación entre niñas, niños y jóvenes sordos y sordociegos del colegio de filadelfia para sordos de Bogotá* y publicada por la Universidad Nacional de Colombia y más concretamente por la Facultad de Medicina, la autora se centra en las vivencias con personas con discapacidad auditiva que emanan de este centro para trasladarlas como un hecho social común.

Se acota la muestra a un grupo de niños y niñas de este centro y tras un estudio sobre la sordera y su epistemología, se procede a marcar qué elementos señalan la situación de las personas con discapacidad en Colombia para poder centrarse después en la ciudad de Filadelfia y los niños del colegio escogido de los cuales la autora adjunta una autobiografía acompañada de imágenes.

En cuanto a la metodología tomada en la tesis es puramente descriptiva, teniendo en cuenta que las diferentes entrevistas que se llevan a cabo son de carácter reflexivo y se extrajeron opiniones de alumnado y exalumnos del centro. Estas conversaciones fueron grabadas y videograbadas convirtiéndoles a la muestra escogida en “co-investigadores”.

Las conclusiones son las respuestas a un hilo de preguntas formuladas para despertar el interés de la muestra seleccionada en el que se baraja qué decisiones y momentos más relevantes destacan en su vida como personas sordas o sordociegas.

En la investigación de Dolores Rodríguez (2016) cuyo título es *¿Discapacitado? No, ¡sordo! La creación de la identidad sorda su formulación como comunidad diferenciada y sus condiciones de accesibilidad al sistema de salud* publicada en la Universidad Autónoma de Barcelona y más concretamente por el Departamento de Antropología social y cultural, se realiza un estudio evolutivo sobre la sordera, el acceso de la comunidad Sorda al sistema de salud y la etnografía de la población sorda.

El objetivo de dicha investigación es conocer los derechos, deberes y sistemas de salud a los que puede acceder la persona sorda. Además se revisa qué barreras de acceso suelen mostrar las personas sordas y qué propuestas de mejora pueden llevarse a cabo para facilitar el acceso al sistema de salud.

Se trata de una investigación descriptiva que recoge información a través de un pormenorizado proceso de observación. Para averiguar los avances que pueden llevarse a cabo en la Comunidad sorda, la autora realiza diferentes entrevistas que recogen las necesidades de la comunidad sorda y es precisamente este momento en el que se plantea la posibilidad de comunicarse sin la necesidad de un intérprete:

*“Todo el mundo a aprender lengua de signos!!, que todo el mundo sepa lengua de signos, no hace falta profundamente como un intérprete, no pido tanto... pero si lo básico. Por lo menos de “no me encuentro bien “, “¿Cómo te encuentras?” “ te duele la cabeza” “ donde te duele?, cuando hablar de en futuro, o en pasado el tema de las pastillas. Sobre todo que sepan cómo se dice o se explica el tema de tomar pastillas (...) G1-FS, Carlota 45 años)*

*Según mi opinión y filosofía, no es únicamente del ámbito sanitario sino en general y es que pudiéramos comunicarnos, directamente sin mediador de ningún tipo, sin intérprete ni nada, directamente con la persona en lengua de signos. Por ejemplo, debería un médico saber lengua de signos. En el caso de una persona y si no lo sabe, bueno...que se apoyará si no*

*tuviera ni idea, si, pero deberían de saber signar...sé que es muy difícil (G2-FS Maxi 26 años)” (Rodríguez, 2016: 362).*

Con esta reflexión insta al uso de la Lengua de Signos Española y la autora realiza su tesis facilitando entrevistas exploratorias e indagatorias en función del lugar de procedencia y generación a la que pertenece el entrevistado. Así como elabora una serie de preguntas dirigidas a personas sordas conocedoras de la Lengua de Signos para conocer su visión. De esta manera, se entrevista a representantes de asociaciones, familiares oyentes de personas sordas, expertos en esa área, intérpretes de Lengua de Signos, profesionales sanitarios y de servicios específicos. Por lo tanto, en lo referente a las conclusiones resaltadas en este ámbito, la autora recoge que las personas sordas muestran su disconformidad con la falta de comunicación que hay entre la comunidad sorda y oyente y muy especialmente, reivindican su malestar al no poder comunicarse de una forma plena y acceder al sistema de salud.

En la investigación de Diego Leonardo Heredia (2015) titulada *Diseños de métodos de comunicación virtuales para personas con discapacidad sensorial* se ha realizado un estudio desde las Tecnologías de la Información en personas con discapacidad auditiva para analizar la motivación en el ámbito educativo. Este estudio está centrado en alumnado de entre los 7 a 14 años de edad y cómo a través de este medio, es posible mejorar las competencias lingüística, permitiendo la realización de tareas reiterativas de entrenamiento, permitiendo a las personas con discapacidad auditivas una puerta hacia la integración y a la independencia personal en el aprendizaje y el acceso a la información, estudiando las ventajas de la Object Hipermedia Design Method y el desarrollo del software.

Para llevar a cabo esta investigación se obtiene la participación de seis profesores que contestaron a una serie de preguntas abiertas y quince estudiantes que respondieron a una tabla de preguntas cerradas, mostrando los resultados en diferentes tablas. Finalmente, cabe decir que entre las conclusiones de este sistema multimedia denominado “Escuchando con las Manos”, el autor considera que este sistema es un método novedoso que posee grandes beneficios para todos los miembros de la comunidad educativa. Además, este método ofrece un gran conjunto de elementos multimedia que respetando el aprendizaje individual, utiliza juegos sociabilizadores y desarrolla las habilidades del alumnado. Asimismo, en esta tesis se proponen mejoras

como el estudio de la neurociencia del lenguaje, crear una aplicación que mida los niveles de aprendizaje del niño, desarrollar técnicas de socialización para que el niño con discapacidad auditiva se inserte en la sociedad, ahondar en la investigación del software y buscar nuevas metodologías para el docente.

En la investigación doctoral de Yenny Rodríguez (2017) titulada *Influencia de la competencia metafórica en Lengua de Señas sobre la comprensión lectora en un grupo de estudiantes sordos con estilo cognitivo documentado*, publicada por la Universidad pedagógica nacional de Bogotá, se realiza un estudio sobre el proceso cognitivo que siguen los alumnos con discapacidad auditiva para profundizar en la lectoescritura.

Como metodología de aprendizaje se lleva a cabo un diseño descriptivo-observacional con cinco relatos autobiográficos midiendo la competencia metafórica en Lengua de Signos. Además, como instrumento metodológico se ha realizado un análisis cualitativo y cuantitativo a través de pruebas de comprensión lectora, comprensión de procesos cognitivos en sordos y grupos de discusión con respecto a estos temas.

En cuanto a las conclusiones que se extrajeron en este estudio fueron variadas:

*“a) la suficiencia en la competencia metafórica en la L1 determina el nivel de desarrollo conceptual en los estudiantes Sordos y b) la suficiencia en la competencia metafórica en la L1 influye en el tipo de correspondencias conceptuales que pueden hacer los estudiantes Sordos en la L2.*

*En relación con la primera, la manera como los sujetos representan conceptos, las características que tienen en cuenta para definir los conceptos, las relaciones que establecen entre los conceptos al interior de los dominios y entre los dominios y los procesos de categorización dan cuenta del nivel de desarrollo conceptual en el que se encuentran y se convierten en signos que evidencian la transición del grupo de lenguaje literal al lenguaje metafórico”. (Rodríguez, 2017:208).*

Esto indica que una buena competencia lectora y la capacidad de establecer relaciones metafóricas pueden conllevar a un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado sordo. De esta misma forma, los resultados ratifican los

supuestos de la Lingüística Cognitiva ya que los procederes observados en los estudiantes tienen referencia a los procesos cognitivos relacionados con el perfeccionamiento del lenguaje.

En la investigación llevada a cabo por Ana Álvarez Barrientos (2017) publicada por la Universidad Rey Juan Carlos y titulada *Inteligencia Emocional en Discapacidad Auditiva* se realiza un estudio del proceso de adquisición emocional, de los modelos de capacidad y del desarrollo del vínculo afectivo. El objetivo general de la misma es analizar las diferencias entre personas sordas y oyente en lo referente a su autoconcepto y a la expresión de sus emociones y sentimientos.

A partir de este objetivo se ofrece a una muestra de doscientas noventa y dos personas (ciento cuarenta y seis oyentes y sordas), un cuestionario. Para la consecución del mismo, se cuenta con la colaboración de participantes de distintas asociaciones de personas sordas y con un grupo de personas oyentes de las mismas zonas geográficas y similares características. Dicho cuestionario es elaborado teniendo en cuenta la escala TMMS-24, que contiene tres dimensiones claves con ocho ítems cada una.

Las conclusiones de la misma partieron de la confirmación de que no existen diferencias entre la percepción emocional que siguen las personas sordas y la que siguen las personas oyentes (siendo estas últimas las que controlan mejor sus propias emociones). Dentro de esta hipótesis, las mujeres (tanto oyentes como sordas) muestran un índice más alto de ansiedad y depresivo aunque es notable que las mujeres oyentes poseen más puntuación en relaciones positivas que las de los hombres.

Otra de las conclusiones más relevantes es que las personas sordas que comprenden la lengua oral y la Lengua de Signos Española, presentan niveles más altos de atención, reparación y crecimiento emocional. Por otro lado, los sordos que solo empleaban la Lengua de Signos en el trabajo padecen mayores índices de depresión y de afecto negativo. Finalmente, se realiza un estudio de la influencia que ejerce la familia (en el ámbito comunicativo a través del uso de la Lengua de Signos o la Lengua Oral) y la variabilidad emocional que existe entre personas sordas que utilizan o no audífonos.

En la investigación de Verástegui (2013) titulada *Principales determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes sordos al nivel de educación superior*, publicada por la Universidad Nacional Autónoma de México, se realiza primeramente un

estudio de los modelos explicativos de la discapacidad y de la relación entre lengua y pensamiento, así como de los modos de interacción a través de las redes sociales. Por tanto, el objetivo era determinar qué agentes sociales inciden en el acceso de los jóvenes sordos al nivel superior.

Para llevar a cabo la investigación se trabaja con jóvenes inscritos en el Instituto Tecnológico Iztapalapa II que abarca dos generaciones de personas con discapacidad auditiva. El tipo de procedimiento metodológico implica una serie de entrevistas semiestructuradas que van acompañadas de imágenes para ahondar en ese estudio (dichas imágenes debían ser asociadas a experiencias personales).

Finalmente, los resultados de la investigación son variados. En una primera instancia, se analiza el concepto de discapacidad, de normalidad y construcción académica. Se realza a lo largo de las distintas entrevistas la necesidad de ayudarse de un intérprete, utilizar prótesis auditivas y la importancia de las instituciones al tomar decisiones sobre la discapacidad auditiva:

*“Durante las entrevistas quedó claro que para los jóvenes Sordos es difícil identificar a sus redes, se piensa que es principalmente porque no consideran ser parte de ellas, hablando por ejemplo de la familia-. Es decir, no perciben con claridad su participación activa dentro de ella. Esto se evidencia con el testimonio de Dalia cuando comenta: “Yo apoyo a mis pares, y los mayores me apoyan a mí, si los mayores tienen algún problema yo no me meto porque, son mayores”. Se identifica entonces como un actor pasivo en la red, uno que recibe recursos pero que no los genera para fomentar el desarrollo de sí mismo y de su comunidad”. (Verastegui, 2013:123).*

De todo ello, se extrae qué problemas de interacción poseen las personas jóvenes sordas y qué repercusiones poseen en su desarrollo personal y afectivo. Se puede, por tanto, resaltar la vigencia que posee el estudio de la discapacidad auditiva y la comunidad sorda como partes inherentes de la sociedad que necesitan sentirse visualizados y representados como parte de la misma. Es precisamente para recoger las distintas percepciones que se tienen de ella, por la que se plantea la investigación y se publican datos empíricos que demuestren las hipótesis propuestas.

Un claro ejemplo de método investigador es el cuestionario, que como elemento de indagación puede resolver cuestiones muy plurales. Son muchos los investigadores que en este ámbito recurren a esta herramienta investigadora y trabajan utilizando como instrumento de aprendizaje el uso de cuestionarios, ya que a través de los mismos puede forjarse una perspectiva objetiva de lo que el individuo en cuestión opina. Algunos de los trabajos publicados están destinados a conocer la opinión de la comunidad sorda y versan sobre la interacción entre los distintos miembros de la comunidad sorda u oyente, así como el desarrollo de habilidades competenciales estando en posesión de un tipo de discapacidad.

Siguiendo esta línea Ipiña et al. (2010) realizan un estudio pormenorizado del desarrollo de la competencia social en niños con sordera y niños oyentes. Para llevarlo a cabo, se elabora un cuestionario sociodemográfico que recoge información variada sobre el contexto, edad y datos más relevantes de los individuos escogidos como muestra. Además, estudia las características de la sordera del alumnado y su modo de adquisición.

Finalmente, para contrastar la información extraída se utiliza la escala Matson a partir de la cual los docentes informaron del seguimiento psicométrico del alumnado. A este tipo de cuestionario lo denominaron “autoinforme” ya que recoge los aspectos más relevantes de la conducta social de este alumnado y se evalúa con escala Likert en la que establecen parámetros del 1 al 4 (nunca, a veces, a menudo y siempre) . En definitiva, el autoinforme extrae diferencias de comportamiento social en alumnado sordo y oyente, ya que los primeros muestran un autoestima más baja y problemas de ira, agresividad o conducta antisocial.

Otro proyecto interesante realizado con cuestionarios varios es el que se ocupa de la transcripción en la expresión escrita de alumnado y es llevado a cabo por Gutiérrez (2012). En él, se elabora un cuestionario en el que el investigador pregunta a su alumnado qué procesos cognitivos están inmersos en la expresión escrita de modo que el sujeto a observar puede reflexionar sobre su propio proceso de cognición y autoevaluar cómo dichos procesos metodológicos influyen en su aprendizaje diario. Para ello, se utiliza la técnica de análisis de contenido, a través de la cual se clasifica, se codifica y plasma las sesiones de necesidades del alumnado sordo. De este modo, el autor extrae la conclusión de que el alumnado sordo primero piensa sus ideas y luego escribe (primero reflexiona y posteriormente, plasma sus ideas en papel) y tan solo uno

de los sujetos del cuestionario confirma que elige previamente una serie de palabras que pone por escrito y refleja las ideas clave que desea expresar. También llega a la conclusión de que el mismo alumnado sordo es consciente de sus carencias en el momento de proceder a la escritura, por lo que es positivo constatar que el alumnado de forma “inconsciente” realiza una autocrítica formativa en la que trata de observarse a sí mismo como alumno.

Otro estudio de gran interés es el llevado a cabo por Moreno-Torres, Cid, Santana y Ramos (2011), en el que se realiza un estudio a niños de diez años con sordera. Estos chicos han sido intervenidos quirúrgicamente para la colocación de un implante coclear. En este caso, se realiza un cuestionario parental de treinta y cinco ítems (LittleEars) y otro de producción prelingüística y lingüística en el que se registran los progresos que se observan tras el implante. Tras el seguimiento del cuestionario se procede a la realización de un estudio gráfico y estadístico en el que se verifica que el implante ha beneficiado considerablemente el desarrollo lingüístico del alumnado.

En la investigación de Rom y Sivestre (2011) se realiza una entrevista y un cuestionario para valorar las relaciones de amistad de adolescentes con sordera, evaluando su competencia social y cómo se relaciona el adolescente sordo con sus coetáneos. De esta manera, se llevó a cabo una entrevista en la que se escoge como muestra a veinte alumnos sordos y oyentes y se estudia cómo son los lazos de amistad que estos mantienen. Además se exhorta al profesorado a tomar medidas que ayuden a las personas sordas a mejorar sus relaciones personales, ya que sus resultados muestran unas relaciones de amistad más débiles que en el alumnado oyente con problemas de habilidades sociales, retraimiento o introversión.

En dicho estudio, se pautan situaciones de la vida ordinaria en las que se recoge información de relaciones sociales y carácter comunicativo. De este modo, los resultados muestran que es en el ámbito académico, en el que el alumnado sordo encuentra a sus amigos de mayor confianza. Sin embargo, tanto en el caso del alumnado sordo como en el oyente, si el alumnado era separado de la clase en la que había establecido previas relaciones sociales la amistad tiende a perderse (siendo en el caso del alumnado sordo algo más inmediato y evidente). Por esto se deduce que dentro de la dificultad que entraña para un adolescente mantener sus lazos de amistad, al ser

separado de su grupo, al adolescente sordo le es aún más complicado llegar a relacionarse.

Igualmente, se extrae como conclusión que las chicas sordas suelen hacer lazos de amistad más fuertes que los chicos y tienden a relacionarse tanto con chicas sordas como oyentes, mientras que los chicos con discapacidad auditiva suelen acotar sus círculos de amistad y se relacionan mayormente, con chicos sordos (en cuya discapacidad auditiva encontraban un posible reflejo de sí mismos). En lo referente a las relaciones amorosas, en el caso de los adolescentes con sordera eran menos comunes que en el caso de los adolescentes oyentes, por lo que se deduce que establecerlas les cuesta más al colectivo con sordera.

De todos estos estudios se puede deducir que el empleo del cuestionario no solo genera altas expectativas al realizar estudios de sondeo social sino que implica al investigador en el papel del sujeto encuestado. Además genera una visión más real de la experiencia que se trata de reflejar, es decir, el investigador suele empatizar más con su estudio y acaba comprendiendo y analizando de una forma más personal las respuestas encontradas.

### **3. Diseño metodológico.**

Denominamos investigación al proceso a través del cual se llega a la verificación de datos, a la obtención de nuevos conocimientos y a la consecución de una verdad científicamente probable. Investigar la experiencia educativa implica pensar en el progreso que las nuevas metodologías de aprendizaje han experimentado a lo largo de estos años. En la investigación educativa hay que recoger distintas experiencias, registrar cómo se aprenden los distintos conceptos y esto, obviamente implica un proceso de autoevaluación de la práctica docente (Contreras y Pérez, 2010).

El proceso investigador posee una estructura secuenciada que parte de la definición del objeto de estudio, se prosigue creando un análisis de la situación y posibles soluciones a partir de un marco teórico que actúa como referencia. Tras esta fase se pone en marcha un proceso investigador que deberá de autenticarse con datos empíricos y finalmente se comprobará la certeza de la hipótesis y la veracidad de los objetivos iniciales formulando un proyecto final (De Benito y Salinas, 2016).

Este procedimiento puede esquematizarse en el siguiente diagrama en su orden de elaboración:

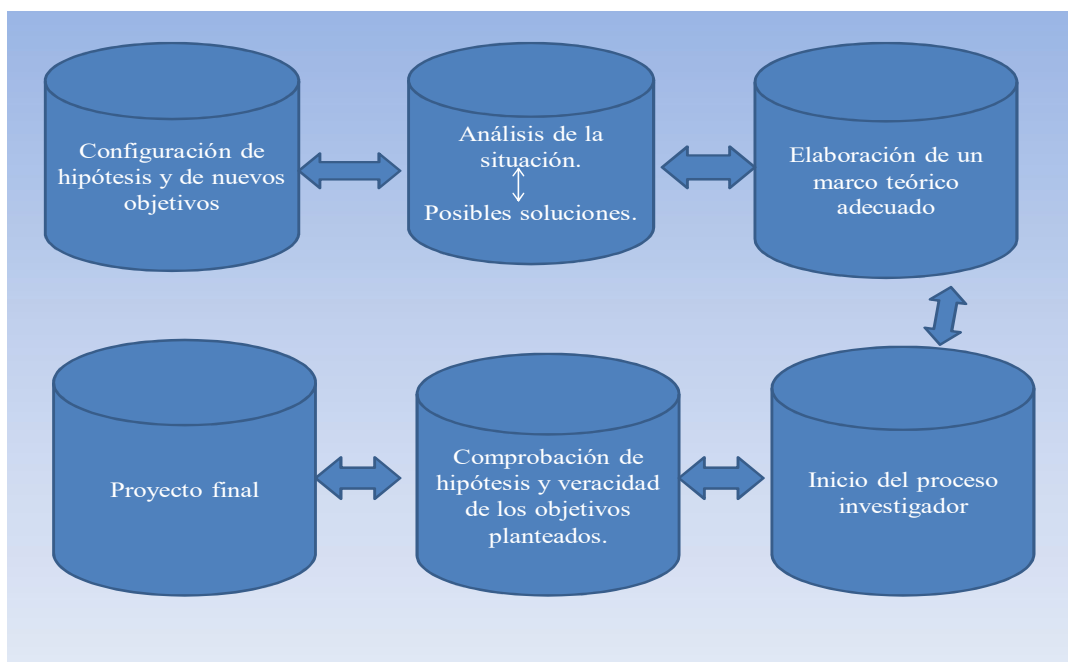


Figura 19. Seguimiento del proceso investigador. (Fuente: Elaboración propia).

Para proceder a la indagación de literatura anterior a la investigación se debe determinar previamente con qué tipo de paradigma de investigación se desea trabajar. Se puede determinar, de esta manera, los procesos a seguir por parte del grupo investigador, comprobar si la hipótesis inicial es verídica y proceder a la realización de un proyecto final.

### 3.1. El paradigma interpretativo.

Se entiende por paradigma interpretativo como aquel conjunto de teorías que cuestionan la base teórica en lo concerniente al estudio del modelo de investigación propio. Es preciso relacionar la investigación cualitativa con el estudio de las ciencias humanas y sociales, mientras que la investigación cuantitativa se puede encontrar en las ciencias puras.

Dentro del gran número de paradigmas que encontramos en los distintos trabajos de investigación podemos destacar el positivista, el interpretativo y el material-histórico (Martínez, 2013).

*“Las denominaciones que se le han atribuido históricamente por la comunidad científica a los paradigmas mencionados son variadas:*

*a) Paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico.*

*b) Paradigma interpretativo se considera como interpretativo simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico.*

*c) Paradigma crítico o sociocrítico se concibe como comprometido, naturalista y ecológico” (Ricoy, 2006:14).*

Entendemos, pues, el concepto “paradigma” como una definición que hace referencia al estudio científico que ofrece soluciones a distintas hipótesis propuestas. Muchos autores han asociado este concepto propuesto por Kuhn al estudio de las ciencias sociales (Vasilachis, 1993).

En lo referente al paradigma interpretativo es preciso concretar que está basado en la acción de una o varias escuelas como la de Dilthey, Weber, Husserl o Winch, entre otros. Este paradigma recoge los ideales teóricos de explicación, predicción y control de comprensión, siendo la finalidad del mismo el descubrimiento del conocimiento. Con este paradigma se propone la investigación a partir de presupuestos de conocimiento previos. De esta manera, basándose en las investigaciones de Lincoln y Guba, González (2011:228) cita los principios en los que se basa el paradigma interpretativo y los compara con el paradigma positivista.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente citado, hemos extraído la siguiente tabla:

	<b>PARADIGMA INTERPRETATIVO</b>	<b>PARADIGMA POSITIVISTA</b>
<b>Origen de la realidad</b>	Lo más importante es la comprensión de los distintos fenómenos	Control de los fenómenos investigados
<b>Unión entre el investigador y lo conocido</b>	El investigador y lo que queremos investigar están íntimamente relacionados.	El investigador y lo que queremos investigar son independientes.
<b>Generalización</b>	Intenta centrarse en el caso a investigar y evita realizar generalidades sobre un elemento concreto	Trata de hacer generalizaciones universales
<b>Identificación de causas</b>	No se debe distinguir entre causa y consecuencia	Toda causa puede ser explicada a través de su consecuencia
<b>Valores en la investigación</b>	Actividad investigadora ligada a valores como: la influencia que ejerce la persona investigadora, la concreción metodológica que va a seguir, el procedimiento que seguirá para contrastar datos y la influencia del contexto.	Actividad investigadora independiente a los valores

Tabla 6. Tabla comparativa entre paradigmas. (Fuente: González, 2011).

Por todo ello, se puede pensar que siguiendo el paradigma interpretativo, debemos destacar la relevancia del contexto (que condiciona el seguimiento de la investigación), el conocimiento (que el investigador trata de conseguir a través de un método cualitativo de carácter inductivo-descriptivo y siguiendo una interpretación única para cada objeto de estudio) y el investigador (que claramente actúa como herramienta de seguimiento del elemento a observar). Asimismo, tanto el elemento a observar como el observador y los valores o puntos de relevancia del mismo ejercen una notable influencia el uno en el otro (Briones, 1994).

Este paradigma surge como una variable al paradigma científico-positivista ya que el método cuantitativo no puede ser aplicado en el mismo. Es preciso, por tanto, aplicar un método descriptivo que permita describir un elemento observable y así, las conclusiones extraídas serán parte de la experiencia del investigador y las percepciones que ha obtenido en el proceso de seguimiento.

Siendo este su procedimiento, Vain (2012) analiza el significado de la palabra “interpretar” en sus diferentes acepciones para justificar el carácter explicativo de este método de investigación:

1. tr. Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto
2. tr. Traducir algo de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente.
3. tr. Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos.
4. tr. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.
5. tr. Representar una obra teatral, cinematográfica, etc.
6. tr. Ejecutar una pieza musical mediante canto o instrumentos.
7. tr. Ejecutar un baile con propósito artístico y siguiendo pautas coreográficas.
8. tr. Der. Determinar el significado y alcance de las normas jurídicas.

Figura 20. Definición de la palabra “interpretar”. (Fuente: Información extraída del DRAE).

El citado autor repara en el significado del término para dejar explícito el carácter explicativo que posee este paradigma, tal y como se deja entrever en sus acepciones una, tres y cuatro. Dichas acepciones hacen mención a la capacidad de expresar la información de una fiel realidad a través de un medio comunicativo diferente, así como, explicar acciones evitando malinterpretaciones (Vain, 2012).

De esta forma, estamos ante un paradigma puramente humanístico que depende de la perspectiva que afronte al pie de la investigación el observador y que requiere de una subjetividad que le dé sentido al proceso investigador. Serán por tanto, métodos acordes a este paradigma la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada, la etnometodología y la biografía en los que la observación será un eje trascendental (Martínez, 2013)

Como anteriormente citamos, algunos de los autores más relevantes en el estudio del paradigma interpretativo han sido Weber, Lincoln y Guba, Blumer, Gadamer, Husserl, Rubio Carracedo, Berger y Luckmann o Ferrater Mora, entre los que vamos a destacar al primero de ellos: Max Weber (González, 2001). Dicho autor se basa en la observación directa de la realidad y para muchos investigadores, es un autor

clave para la observación de hechos concretos, sin embargo, otros lo consideran un autor racionalista que se limita a describir la realidad desde un punto de vista racional. Con todo ello, Weber nombra como tareas esenciales dentro de este método la interpretación y comprensión, puesto que dan pie a la explicación causal a través de la cual se alcanza el verdadero conocimiento (Burgardt,2004) .

Siguiendo este paradigma, el contexto escolar es un producto de la comunidad educativa y las acciones que la comunidad educativa realiza deben ser estudiadas puesto que es imposible generalizar ni establecer deducciones. Precisamente en esta línea, Sánchez (2013) expone una serie de supuestos en los que se basa el paradigma interpretativo siendo su papel en el ámbito educativo trascendental para conocer qué consecuencias se obtienen de la observación de la realidad educativa:

*“a) Universalidades específicas y concretas, válidas para los contextos estudiados. No pretende generalizar, aunque no lo descarta.*

*b) Relación dialógica sujeto (investigador)objeto (sustancia) = subjetiva.*

*c) La influencia de la dimensión axiológica o valores es asumida como parte indisoluble de la investigación en sus distintas fases.*

*d) La investigación (leyes y teorías) se desarrolla a partir de los datos y no del contraste empírico de hipótesis previamente establecidas.*

*e) Los diseños se caracterizan por ser emergentes, menos rígidos que los positivistas.” (Sánchez, 2013:96)*

De este modo, la práctica educativa, en palabras del citado autor, se verá beneficiada de una comprensión de la realidad mucho más compleja y elaborada. Podrán observarse los detalles más minuciosos del proceso de enseñanza-aprendizaje, se adaptará la práctica educativa al contexto del aula y la conjunción de teoría y práctica será mucho más realista. Por ende, se debe deducir que la estrategia que utiliza este método es la participación mientras se describe el hecho a observar en profundidad, se realiza un análisis documental y, a su vez, se trata de comprender la realidad.

### 3.2.El enfoque cuantitativo

Entendemos por enfoque cuantitativo como aquel que se dirige a la prueba de hipótesis y establecimiento de patrones conductuales a través de datos empíricos que puedan ser demostrados con análisis estadísticos:

*“Por métodos cuantitativos los investigadores se refieren a las técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales, tests “objetivos” de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras, etc. En contraste, y entre los métodos cualitativos, figuran la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas en profundidad y la observación participativa. Cada uno de estos tipos metodológicos, es decir el cuantitativo y el cualitativo, tiene un grupo de partidarios quienes afirman que sus métodos preferidos son los mejor adecuados para la evaluación”.*  
(Reichardt, C., Cook,T., 1986: 25)

Siguiendo la línea de estos autores, este tipo de paradigma arranca del positivismo lógico, con un sistema de medición controlado, empírico y objetivo a través del cual el investigador se sitúa al margen del proceso de evaluación y observación y obtiene resultados factibles. Dichos resultados tratan de realizar generalizaciones y aplicarlas de forma correcta creando una norma estable.

De este modo, podríamos pensar que este tipo de enfoque solo puede ligarse a un método positivista aunque esto no es del todo cierto, ya que este enfoque también es utilizado por investigadores sociales para analizar elementos fenomenológicos. Así que se ha abogado por no hacer una distinción crucial entre ambos métodos y tomarlos como elementos compatibles y complementarios (Pelekais, 2000).

Por su parte Gay (1996) realiza un estudio comparativo entre ambos métodos estableciendo las características que los diferencian:

CARACTERÍSTICAS QUE DIFERENCIAN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DE LA CUANTITATIVA	
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
<b>Propósito:</b> Explicar y obtener conocimiento profundo de un fenómeno a través de la obtención de datos extensos narrativos.	<b>Propósito:</b> Explicar y predecir y/o controlar fenómenos a través de un enfoque de obtención de datos numéricos.

<p><b>Diseño y el método:</b> Flexible, se especifica en términos generales en el desarrollo del estudio.</p> <p>Puede haber o no intervención y el mínimo de distracción.</p> <p>Puede ser histórica, etnográfica o un estudio de casos.</p>	<p><b>Diseño y el método:</b> Estructurado, inflexible, específico en detalles en el desarrollo del estudio.</p> <p>Involucra intervención, manipulación y control.</p> <p>Puede ser descriptiva, correlacional, causal-comparativa y experimental.</p>
<p><b>Estrategia de recolección de datos:</b></p> <p>Recolección de documentos, observación participativa, entrevistas informales y no estructuradas, notas de campo detalladas y extensas.</p>	<p><b>Estrategia de recolección de datos:</b></p> <p>Observación no participativa, entrevistas formales y semi-estructuradas, administración de test y cuestionarios.</p>
<p><b>Interpretación de los datos:</b> Conclusiones tentativas y revisiones se van dando sobre la marcha del estudio, generalizaciones especulativas o simplemente no se dan.</p>	<p><b>Interpretación de los datos:</b> Las conclusiones se formulan al concluir el estudio y se expresan con un grado determinado de certeza.</p>
<p><b>Tendencias:</b> Estudios más estructurados.</p> <p>Incremento en la aplicación de las dos estrategias de investigación en un mismo estudio.</p>	

Tabla 7. Tabla comparativa investigación cualitativa y cuantitativa (Fuente: Información extraída de Gay, 1996:214 cit. en Pelekais, 2000: 349)

Teniendo en cuenta las diferencias entre ambos enfoques, es preciso puntualizar que numerosos autores remontan el enfrentamiento entre el enfoque cualitativo y cuantitativo a la Antigua Grecia cuando se contraponía el formalismo platoniano y la teoría del conocimiento aristotélico de carácter más cualitativo. El primero de ellos, Platón, defendía la teoría de las formas, en la que rechazaba el mundo de las ideas. Sin embargo, Aristóteles concebía la existencia de un mundo sensible frente al mundo de las nociones. Durante los siglos posteriores, los distintos autores prefijaron una dicotomía muy marcada que dividía ambos enfoques, siendo la Edad Moderna, una época marcada por el enfoque cuantitativo a través de los descubrimientos de Newton o Einstein. No sería hasta mucho después cuando se trataría de encontrar una dualidad metodológica:

*“La dualidad cuantitativo-cualitativo adopta nuevas formas y progresivamente se posibilita el acercamiento, mediante una tercera vía (Serres, 1991) que contempla a ambas posiciones como compatibles y complementarias. Desde la postura de la armonía, se valoran igualmente*

*las posibilidades de cada metodología, respetando sus respectivas contribuciones. Apostar por el potencial de convergencia obliga a proponer estrategias metodológicas multimétodo o mixtas, que converjan en un compromiso entre las orientaciones cuantitativa y cualitativa de la investigación. En 1998 Bericat ya planteaba tres subtipos las estrategias básicas de integración multimétodo: complementariedad, combinación y triangulación". (Sánchez, 2015:13, 16)*

La complementariedad metodológica se apoya en ideas tan relevantes como que ambos métodos aportan visiones ampliadas de los fenómenos humanos, ligadas pueden aportar ideas más completas y que es un error identificar subjetivismo con el método cualitativo y objetivismo con el método cuantitativo ya que ambas están unidas de forma intrínseca (todo dato debe ser interpretado y toda interpretación requiere de unos datos previos). Siguiendo, por tanto, a Sánchez (2015) debemos resaltar la estrategia de la *triangulación* que remarca la validez de ambos métodos ya que si los dos producen el mismo tipo de resultado el investigador podrá reafirmar su opinión y además podrá contrastar hipótesis de una forma más factible.

Entre los instrumentos más relevantes de la investigación cuantitativa podemos citar la muestra estadística o la escala o la encuesta cuantitativa. Todos ellos poseen la característica común de la observación estable de los hechos observados. La idea es que todo ello gira en torno al dato y al análisis del mismo para poder extraer conclusiones de base empírica. La muestra estadística es aquella que en la que se miden distintas modalidades de conocimiento y confirman el principio de la equiprobabilidad que ratifica que mientras no se demuestre lo contrario todo los hechos pueden ser probados (Gabucio, 2011).

En cuanto a la escala, podemos llegar a distinguir cuatro modelos distintos en los que se distribuyen números o se establecen correspondencias de valores. En cada uno de ellos, se mide un tipo de variable distinta, por lo que es fácil de cumplimentar y ameno en cuanto a su lectura, relacionando un valor de la misma con un valor predeterminado. Por eso, las escalas pueden ser variables: numerales, ordinales, escalar (en las que se debe contar a qué se le da valor 0 y a qué no) o cuantitativas (en la que se realiza un juego de preguntas alternativas) (Canales, 2006).

## **4. Objetivos de la investigación.**

### **4.1. Objetivo general.**

El principal objetivo que se plantea en este trabajo pretende: Examinar las percepciones de docentes e intérpretes de Lengua de Signos que participan en programas de inclusión sobre la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en aulas ordinarias de centros educativos públicos de la ciudad de Jaén.

Desde este punto de vista, consideramos que este trabajo se constituye como un estudio precursor que abrirá el camino a cientos de docentes andaluces que trabajan con alumnado con discapacidad auditiva. Nadie mejor que ellos conocen cuál es la realidad actual en el aula, qué limitaciones y conclusiones refleja nuestra evaluación del alumnado.

Por ello, se define el problema de investigación con el objeto de conocer qué percepciones posee el docente que imparte clase a alumnado con sordera y al grupo de intérpretes que trabaja con este tipo de alumnado, cómo se superan las dificultades que pueden encontrarse en el aula y de qué manera tratan de adaptar los contenidos y criterios de evaluación respetando las pautas de Atención a la Diversidad establecidas por la ley vigente.

A través de dicho problema se trata de visualizar qué opciones posee el profesorado andaluz y de qué forma pueden solucionarse dichas carencias a través de cursos formativos, recursos didácticos, la figura del Intérprete de Lengua de Signos Española y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa.

Entre los interrogantes planteados en esta investigación, se observan las siguientes cuestiones de especial relevancia:

- ¿Cuáles son las percepciones y actitudes del docente que imparte clase a alumnado con discapacidad auditiva?
- ¿Qué opinan los Intérpretes de Lengua de Signos sobre la educación del alumnado sordo y su trabajo con ellos en el aula?

- ¿Qué necesidades precisa el alumnado y qué carencias considera poseer el profesorado y grupo de intérpretes para suplir los requerimientos de este tipo de alumnado?

Se puede por tanto, definir el objeto de una investigación como el proceso en el que el investigador trata de lanzar hipótesis que comprueben una teoría verídica. Es por tanto, la definición que se pretende alcanzar con la tesis y supone determinar qué se quiere conseguir y qué relevancia posee dicha investigación. Para llevar a cabo este objetivo se marca una justificación del problema en el que se especifica con claridad qué motivos nos han empujado a realizar esta investigación, para qué sirve y para qué se eligió ese tema (Muñoz, 1998).

#### **4.2. Objetivos específicos.**

Teniendo en cuenta que el objetivo del trabajo supone conocer si la hipótesis planteada previamente es o no viable, se debían conocer previamente qué propósitos guiarían la investigación y cómo se podía llegar a solucionar el problema planteado. Es por eso, que los objetivos específicos plantean un programa de seguimiento para llegar a investigar el objetivo general prefijado previamente (García, 2004).

Así pues, esta investigación pretende dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

- Definir el perfil sociodemográfico del docente y el intérprete de Lengua de Signos que atiende al alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en aulas ordinarias en centros públicos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional de Jaén.
- Analizar las actitudes del docente e intérprete de Lengua de Signos hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en las aulas ordinarias.
- Examinar las percepciones del docente e intérprete de Lengua de Signos sobre el procedimiento de adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en aulas ordinarias.
- Conocer las percepciones del docente e intérprete de Lengua de Signos hacia las estrategias para la atención al alumnado con discapacidad auditiva.

- Analizar si existen diferencias a nivel estadístico en las actitudes y percepciones del docente y el intérprete de Lengua de Signos según determinadas variables consideradas de interés: género, edad, puesto dentro de la comunidad educativa, formación y tiempo de servicio.

## **5. Proceso muestral**

La elección de la muestra, por tanto, debe responder a la pregunta de sobre quiénes se va a recoger datos y es a ese grupo de población al que se delimita la acción investigadora. Además, deben tenerse en cuenta errores comunes que han de evitarse como son desechar la participación de individuos que deberían formar parte del estudio, introducir la participación de individuos que no tendrían que tomar parte en ella (por lo que es importante determinar el perfil de los individuos a investigar) o seleccionar individuos o situaciones que son imposibles de tomar como muestra (es el caso de la realización de estudios a menores sin previa autorización legal, estudios sujetos a un dictamen jurídico, etc).

De este modo, se puede entender que la muestra es una parte de la población, un grupo de la misma que pasa a ser un reflejo de toda la población en general por lo que su peso es representativo y la calidad de sus respuestas dará un fiel reflejo de notoriedad de evidencias que se desean probar. Igualmente, es imprescindible tomar como referencia un tamaño de muestra adecuado (para constatar la validez de nuestras respuestas) y determinar si se va a escoger un tipo de muestra estratificada, estadística, probabilística o aleatoria (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Tomando en consideración estas palabras, este estudio se dirige a docentes e intérpretes de Lengua de Signos que participan en programas de inclusión y atienden a alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en aulas ordinarias de centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional de la ciudad de Jaén, durante el curso 2018-2019. Dicha investigación pretende recoger las percepciones y experiencias que han vivido a lo largo de su carrera profesional este grupo de trabajadores y comprender qué carencias o éxitos han vislumbrado cuando han impartido clase a este tipo de alumnado.

Según los datos facilitados por la plataforma “NacerSordo” (2019), en la provincia de Jaén existen cinco centros educativos de atención preferente para personas

con discapacidad auditiva. No obstante, y estando centrados en la ciudad de Jaén, destacan el IES “El Valle” y el IES “Las Fuentezuelas” como centros con intérpretes de Lengua de Signos para atender las necesidades educativas de alumnado con discapacidad auditiva. El resto de centros educativos se localizan en las localidades de Andújar, Marmolejo y Linares.

Sin embargo, se hace necesario acotar la muestra, lo que implica disminuir los costos de la investigación y aumentar la velocidad de obtención de datos. Es necesario, entonces, conocer el margen de error, qué tipo de error puede variar y si los datos extraídos son estadísticamente significativos. Por el contrario, una muestra excesiva requiere mayor gasto de recursos y tiempo (Vigil, 2018).

Para ello, se ha llevado a cabo un muestreo incidental o de conveniencia, de modo que el investigador ha seleccionado directamente a los individuos de la población por su fácil acceso. Así pues, el estudio se ha acotado a docentes e intérpretes de Lengua de Signos de los centros de enseñanza “CEIP Cándido Nogales”, “IES San Juan Bosco” y el “IES Santa María del Valle”, siendo éstos los centros que escolarizan mayor número de estudiantes con discapacidad auditiva en la ciudad de Jaén, durante el año 2018-2019, según ha podido conocer el equipo investigador tras consultar con la Administración competente.

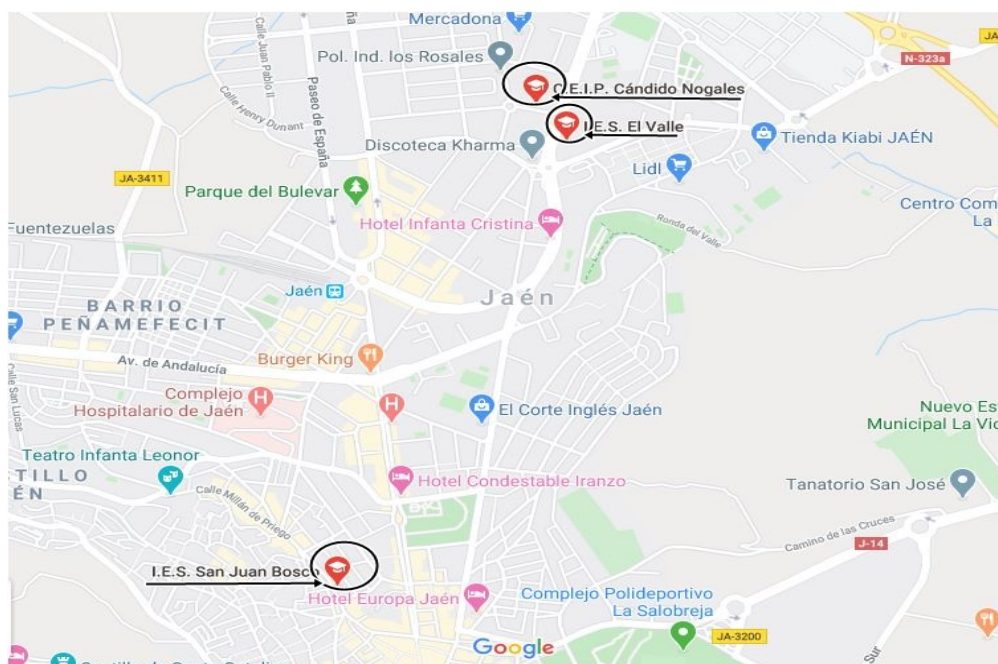


Figura 21. Centros educativos de Jaén capital escogidos para la investigación. (Fuente: Google maps.)

La muestra final del estudio implica a 81 personas que han accedido a participar a través de la cumplimentación del cuestionario diseñado para tal fin. A continuación, se expone la descripción de las características sociodemográficas que definen la muestra de este estudio.

### **5.1. Análisis descriptivo de la muestra.**

La muestra final del estudio se ha constituido con 81 docentes de los cuales un 64,2% son mujeres y el 35,8% lo representan hombres. Igualmente, se ha tenido en cuenta la edad de la muestra escogida siendo un 24,7% el porcentaje de trabajadores cuya edad oscila entre veinte y cuarenta años, el 55,6% tiene una edad comprendida entre los 40 y 50 años y un 19,8% de los encuestados superan los cincuenta años, lo cual nos ayuda a comprender que la gran mayoría de los datos recogidos pertenecen a un grupo de trabajadores que posee una amplia experiencia y madurez profesional.

En la figura 30, cuyo objetivo es conocer características del personal hacia el que se dirige la acción investigadora, se muestra el descriptivo de las variables demográficas y laborales de los docentes. En dicha tabla, también se observa el puesto al que ostentan siendo un 80% profesores o tutores, un 12,5% pertenecen al cuerpo de maestros, maestros especialistas en audición y lenguaje o Intérpretes de Lengua de Signos Española. Además se cuenta con un grupo minoritario conformado por un 7,5% y que ostenta el cargo de equipo directivo.

Igualmente, se preguntó por la titulación que poseía la muestra, respondiendo un 50,6% que posee el título de Grado/Diplomatura/Licenciatura, un 8,6% afirma haber realizado estudios de máster y un 3,7% estudios de doctorado mientras que un 37% contesta haber estudiado otros tipos de formación académica (formación profesional). Para concluir los datos iniciales se pregunta por el tiempo de que poseen los encuestados. Por tanto, es preciso destacar que un 8,8% posee de uno a cinco años trabajando en la entidad pública en calidad de docente o intérprete, un 15% representa a los trabajadores con un tiempo de servicio de entre cinco y diez años, un grupo de 28,7% posee de diez a quince años de experiencia profesional y el 47,5% muestra una experiencia de más de quince años con lo que demuestra que la gran mayoría de los encuestados tienen más de 15 años de servicio.

Esto quiere decir que la gran mayoría de los encuestados ha adquirido una amplia trayectoria en el mundo de la enseñanza o la interpretación y su honda experiencia profesional nutrirá la investigación de opiniones fundamentadas que cuentan con numerosas situaciones sobre las que se desea extraer información, siendo todos estos los datos sociodemográficos recogidos se resumen con la siguiente tabla:

	N	%
<b>Sexo</b>		
Hombre	29	35,8
Mujer	52	64,2
<b>Edad</b>		
20-40 años	20	24,7
40-50 años	45	55,6
Mayor de 50 años	16	19,8
<b>Puesto</b>		
Equipo directivo	6	7,5
Profesor/ tutor	64	80
Maestro especialista Audición y Lenguaje /Intérprete de Lengua de Signos Española	10	12,5
<b>Titulación</b>		
Doctorado	3	3,7
Máster	7	8,6
Grado/Diplomatura/Licenciatura	41	50,6
Otros	30	37
<b>Tiempo de servicio</b>		
1-5	7	8,8
5-10	12	15
10-15	23	28,7
Más de 15	38	47,5

Tabla 8. Descriptivo variables demográficas y laborales. (Fuente: Elaboración propia).

En la figura 31 se muestra el descriptivo de las variables relacionadas con la educación a personas con deficiencias auditivas. Con respecto al modelo comunicativo, el 64,2% tiende al Oralismo como medio comunicativo por excelencia, frente a un 35,8% que se decanta por el uso de la Lengua de Signos Española, lo cual nos indica que un amplio grupo prefiere impartir clase en su lengua materna, la oralista, y evitar adaptar su práctica docente a la Lengua de Signos.

Además, el 55,6% de los docentes ha realizado algún tipo de curso formativo para especializarse en el área de la educación a personas con deficiencias auditivas, lo cual quiere decir que la mitad de los encuestados sienten inquietud y curiosidad ante este tema y se han preocupado de indagar sobre el mismo. Siguiendo esta línea, el 51,1% dice haber realizado entre 1 y 3 cursos de especialización sobre este tema en los últimos cinco años y se han informado sobre experiencias relacionadas con la educación a personas con deficiencias auditivas. Por otro lado, un 33,3% ha realizado entre tres y seis cursos formativos relacionados con la educación a personas con sordera, frente a un reducido grupo representado por un 15,6% que sí que ha mostrado interés en realizar más de seis cursos formativos en este ámbito.

	N	%
<b>Modelo comunicativo</b>		
Oralismo	52	64,2
LSE	29	35,8
<b>Formación docente sobre atención al alumnado con discapacidad auditiva</b>		
Sí	45	55,6
No	36	44,4
<b>Número de cursos realizados</b>		
1-3	23	51,1
3-6	15	33,3
Más de 6	7	15,6

Tabla 9. Descriptivo variables relacionadas con la educación a personas con deficiencias auditivas.

(Fuente: Elaboración propia).

## 6. Instrumento de recogida de datos en la investigación.

### 6.1. La elección de instrumento de recopilación de datos: el cuestionario en estudios sobre la discapacidad auditiva.

En la investigación descriptiva el estudio a partir de cuestionarios es una herramienta muy frecuente para indagaciones pertenecientes al ámbito educativo. No obstante, es preciso remarcar que hay técnicas muy diversas que podrían servirnos para recoger el mayor número de datos posibles, tal y como el investigador Krausse (1995) puntualiza. Entre las técnicas más relevantes para la selección de datos a seguir

podemos concretar la observación, la entrevista, la revisión de documentos o el análisis de datos.

Igualmente, hay autores que apuntan que en el paradigma cuantitativo obtenemos dos tipos de observación en la que el investigador puede actuar como elemento participante y no participante, mientras que, en el paradigma cualitativo Junker (cit. en Álvarez-Gayou, 2003) marca los tipos de observador participante en el proceso de investigación (observador completo, participante, participante completo o participante como observador).

Pero tal y como anteriormente se puntualizó, se puede destacar como método idóneo para la recolección de datos, el cuestionario, precisamente por ser uno de los instrumentos más relevantes utilizado para recoger y contraponer información. El cuestionario ha sido muy popular tanto en el ámbito cuantitativo como el cualitativo debido a que es una herramienta que puede llegar a un amplio número de participantes y muestra una gran pluralidad de opiniones (Álvarez-Gayou, 2003).

La recogida de información supone uno de los puntos más relevantes en un estudio para alcanzar el objetivo deseado, pero antes de iniciar un proceso de recogida de información con cuestionario se debe conocer qué variedades hay de este instrumento (García et al., 2006):

- *Cuestionarios aplicados mediante entrevista personal:* se lleva a cabo entre un entrevistador y un entrevistado, con ello, se evita la intervención de otras personas, puesto que requiere de menos trabajo por parte de la persona entrevistada.
- *Cuestionarios aplicados mediante la entrevista telefónica:* en las que el coste es mínimo y permite que el entrevistado sea más sincero y flexible al contestar a las preguntas ya que no se siente avergonzado por decir lo que piensa ante el entrevistador.
- *Cuestionarios autoadministrados enviados por correo:* La muestra puede ser escogida a gran distancia por lo que nos permite tener una muestra más ampliada aunque nos arriesgamos a no controlar la veracidad de las respuestas o de la persona que realiza dicho cuestionario

- *Cuestionarios autoadministrados en grupo con presencia de un entrevistador:* se pretende garantizar el anonimato de los sujetos y reducir el coste de elaboración de los mismos.

Tras elegir qué tipo de cuestionario se va a utilizar, es necesario constatar qué características debe tener para satisfacer las necesidades del investigador. Bajo esta perspectiva Álvarez-Gayou recoge qué características debe abarcar un cuestionario y cómo deben plantearse las distintas preguntas o ítems que en él se encuentran:

*“En este sentido, en primer lugar, el cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de la investigación en cuestión. En segundo término, se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responda a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el asunto investigado. Inclusive un cuestionario abierto bien diseñado puede llevar de la mano a la persona que lo contesta en un proceso de cuidadosa, aunque muchas veces inadvertida, introspección.*

*¿Qué tan abiertas serán las preguntas? ¿Qué tanto puede expresarse en su contestación quien responde? No podemos olvidar que en un momento posterior tendremos que transcribir las respuestas y que tendremos que analizar cuidadosamente cada una de ellas. [...]Muy importante es incluir en la presentación del cuestionario una breve explicación de lo que se espera del encuestado, los propósitos del estudio, los beneficios que puede acarrear éste y, en algunas ocasiones, garantizar el anonimato a la persona que responde.” (Álvarez-Gayou, 2003: 151).*

Otro elemento que ha de barajarse cuando se plantea el uso del cuestionario como elemento investigador es qué tipo de respuesta se desea obtener. Los cuestionarios pueden estar planteados para ofrecer dos tipos de respuestas: cerradas o abiertas. En el primer caso, se plantean una serie de alternativas entre las que el encuestado debe elegir, sin embargo, en las preguntas abiertas cada participante suele contestar con sus propias palabras a las preguntas propuestas.

La eficiencia de las respuestas vendrá dada, en parte, por cómo estén planteadas las preguntas, por lo que en el cuestionario deben darse una serie de características de formato que se pueden ver esquematizadas en la siguiente imagen:



Figura 22. Referencias para la elaboración de un cuestionario. (Fuente: Información extraída de Amérigo (1993))

En lo referente a los estudios sobre la sordera es preciso resaltar que el cuestionario puede resolver cuestiones muy plurales. Son muchos los investigadores que en este ámbito trabajan utilizando como instrumento de aprendizaje el uso de cuestionarios, ya que a través de los mismos puede forjarse una perspectiva objetiva de lo que el individuo en cuestión opina. Algunos de los trabajos destinados a conocer la opinión de la comunidad sorda versan sobre la interacción y el desarrollo de habilidades competenciales.

Siguiendo esta línea Ipiña et al (2010) realiza un estudio pormenorizado del desarrollo de la competencia social en niños con sordera y oyentes. Para llevarlo a cabo se elabora un cuestionario sociodemográfico que recoge información variada sobre el contexto, edad y datos más relevantes de los individuos escogidos como muestra. Además, estudia las características de la sordera del alumnado y su modo de adquisición. Finalmente, para contrastar la información extraída se utiliza la escala

Matson a partir de la cual los docentes y informan del seguimiento psicométrico del alumnado. A este tipo de cuestionario lo denominaron “autoinforme” ya que recoge los aspectos más relevantes de la conducta social de este alumnado y se evalúa con escala Likert en la que establecen parámetros del 1 al 4 (nunca, a veces, a menudo y siempre). Dicho autoinforme extrae diferencias de comportamiento social en alumnado sordo y oyente, ya que los primeros muestran un autoestima más bajo y problemas de ira, agresividad o conducta antisocial.

Otro proyecto interesante que es elaborado a través de cuestionarios varios es el que se ocupa de la transcripción en la expresión escrita de alumnado y es llevado a cabo por Gutiérrez (2012), en él, se elabora un cuestionario en el que el investigador preguntaba a su alumnado qué procesos cognitivos estaban inmersos en la expresión escrita de modo que el sujeto a observar podía reflexionar sobre su propio proceso de cognición.

Se utiliza la técnica de análisis de contenido, a través de la cual se clasifica, se codifica y plasman las sesiones de necesidades del alumnado sordo. De este modo, el autor extrae la conclusión de que el alumnado sordo primero piensa sus ideas y luego escribe, mientras que tan solo uno de los sujetos del cuestionario confirma que antes de escribir elige previamente una serie de palabras y expone sus ideas clave. También se llega a la idea de que el mismo alumnado sordo es consciente de sus carencias en el momento de proceder a la escritura.

Un estudio de gran interés es el llevado a cabo por Moreno-Torres, Cid, Santana y Ramos (2011), en el que se realiza un estudio a niños de diez años con sordera y que han sido intervenidos quirúrgicamente para la colocación de un implante coclear. En este caso, se realiza un cuestionario parental de treinta y cinco ítems (LittleEars) , junto con otro cuestionario de producción prelingüística y lingüística en el que se registran los progresos que se observan tras el implante. Después, se procede al seguimiento del cuestionario, a la realización de un estudio gráfico y estadístico en el que se verifica que el implante ha beneficiado considerablemente el desarrollo lingüístico.

Además, Rom y Sivestre (2011) realizan una entrevista y un cuestionario para valorar las relaciones de amistad de adolescentes con sordera. De esta manera, se lleva a cabo una entrevista en el que se escoge como muestra a veinte alumnos sordos y

oyentes en los que se estudia cómo son los lazos de amistad que estos mantienen y se insta al profesorado a tomar medidas que ayuden a las personas sordas a mejorar sus relaciones personales, ya que sus resultados en lo que a las relaciones de amistad se refiere son más débiles que las forjadas por el alumnado oyente.

En dicho estudio, se pautan situaciones de la vida ordinaria en las que se recoge información de carácter comunicativo, los resultados muestran que es en el ámbito académico en el que el alumnado sordo encuentra amigos de mayor confianza. Sin embargo, tanto en alumnado sordo como oyente, si el alumnado es separado de clase, la amistad tiende a perderse, siendo dicho distanciamiento en el caso del alumnado sordo algo más inmediato. Igualmente, se extrae como conclusión que las chicas sordas suelen hacer lazos de amistad más fuertes que los chicos y suelen relacionarse tanto con chicas sordas como oyentes mientras que los chicos sordos solían cerrar su círculo de amistad a relacionarse con chicos sordos y que las relaciones amorosas en el caso de la sordera eran menos evidentes que en el caso de los adolescentes oyentes.

De todos estos estudios, se puede deducir que el empleo del cuestionario no solo genera altas expectativas al realizar estudios de investigación social sino que implica al investigador en el papel del sujeto encuestado y esto genera una visión más real de la experiencia que se trataba de reflejar. El cuestionario facilita el acceso a la información directa del grupo encuestado y es una forma eficaz de extraer conclusiones generales y establecer hipótesis.

Se debe recordar que el cuestionario posee dos grandes características. Primero, debe ser válido (debe de poseer un acuerdo entre los objetivos de la investigación y los ítems que se plantean en el cuestionario) y aporta confiabilidad (debe otorgar una cierta confianza en los resultados que se esperan obtener, es decir, debe ser un elemento de extracción de información adecuado para el tipo de investigación que planteamos). Además posee un orden, refleja un lenguaje adecuado, indica cómo debe rellenarse, conoce en qué formato o formatos va a distribuirse, realizar preguntas concisas, asequibles, ordenadas, claras y concretas (López y Sandoval, 2016).

## **6.2. Descripción del “Cuestionario sobre percepciones hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva”**

En la presente investigación se ha diseñado un estudio que invita, a través de un cuestionario, a la recogida de datos pertenecientes a las percepciones que el profesorado posee con respecto a la docencia impartida a alumnado sordo. Así se puede decir que se ha utilizado un elemento que precisa de la valoración de opiniones variadas y la constatación de la vigencia de una hipótesis en función de las mismas. Acogiéndonos a esta definición se elabora un cuestionario que funciona de la siguiente forma:

*“[...] el cuestionario es un instrumento de investigación en el que a través de procedimientos estandarizados de interrogación permiten la comparabilidad de respuestas, obtiene mediciones cuantitativas de una gran variedad de aspectos objetivos y subjetivos de una población [...]Podrían distinguirse las siguientes etapas: En primer lugar, determinar el objetivo y redactar las hipótesis en la encuesta. En segundo lugar, es necesario en muchos casos realizar una entrevista previa. El tercer paso sería la elaboración del cuestionario definitivo”. (Amérigo,1993: 263-264).*

Para la realización de esta investigación se han tenido en cuenta una serie de pasos que no podemos obviar:

## Etapas en la realización de una investigación a partir de encuesta o cuestionario

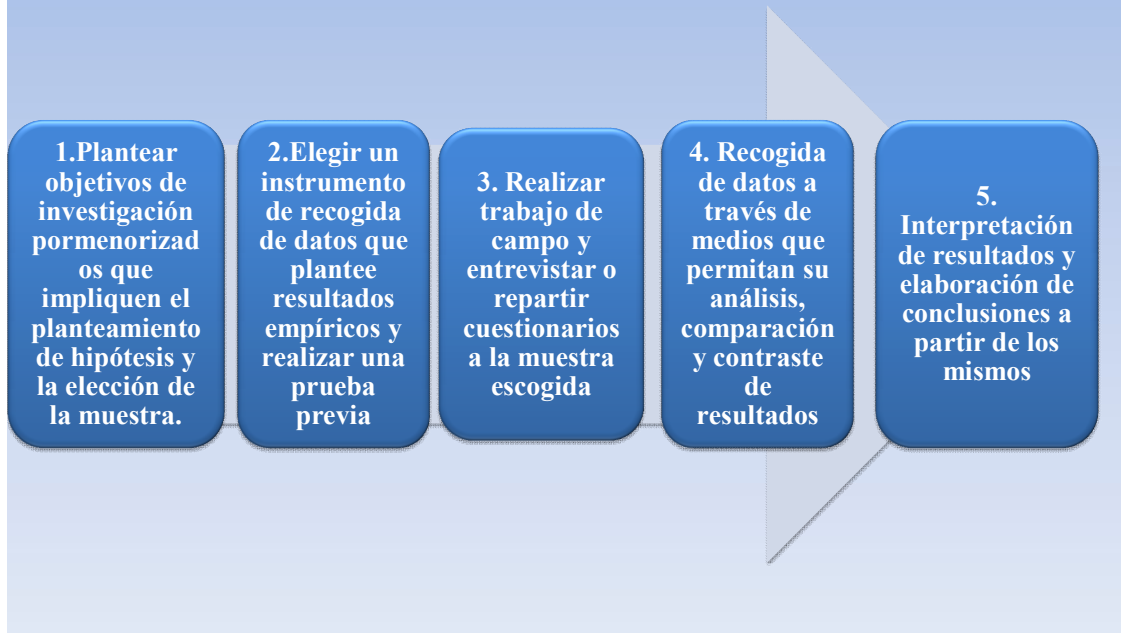


Figura 23. Etapas en la realización de una investigación. (Fuente: Adaptado de Alaminos y Castejón (2006)).

Previamente al establecimiento de los tres factores, se plantean distintos tipos de indicaciones a seguir y se habilita un apartado de datos sociodemográficos. En dicho apartado, por tanto, se utiliza como método de recogida de datos un cuestionario dirigido a docentes e intérpretes de Lengua de Signos de varios centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional de la ciudad de Jaén. A partir de este cuestionario se plantea conocer las percepciones de docentes e intérpretes de Lengua de Signos que participan en programas para la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula ordinaria. Además, se desea conocer la perspectiva de estos profesionales hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las estrategias de atención a la diversidad llevadas a cabo para responder las necesidades educativas de este tipo de alumnado.

Entre los elementos positivos a destacar en la elección del cuestionario se subraya la pluralidad de opiniones que se puede llegar a recoger así como la facilidad que presenta para medir las actitudes, opiniones, sentimientos o pensamientos de los sujetos encuestados y la flexibilidad que ofrece su interpretación pudiendo elegir qué tipo de análisis queremos realizar (Alaminos y Castejón, 2006).

A pesar de la riqueza de este instrumento, la presente investigación también se ha enfrentado a posibles problemas como son la no cumplimentación de los distintos apartados que lo conformaban, el extravío del cuestionario, la falta de interés sobre el tema o la imposibilidad de rellenar el formulario debido a la carga de trabajo que los docentes poseían. Dicho instrumento queda estructurado en cuatro partes claramente diferenciadas:

- Datos sociodemográficos

En el apartado de datos sociodemográficos se ha pedido especificar el género del encuestado, así como su edad, para barajar sus preferencias metodológicas en función de la etapa generacional a la que corresponden los hombres y mujeres pertenecientes a la muestra. Igualmente, se pregunta por el cargo que ostenta la persona encuestada dentro de la comunidad educativa, ejerciendo su trabajo como director, jefe de estudios, secretario, profesores de primer, segundo y tercer ciclo, maestros y especialistas en pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, así como Intérpretes de Lengua de Signos. También se prepara un apartado para especificar el nivel académico que posee ya sea grado, diplomatura, licenciatura, estudios de posgrado (máster o doctorado) u otras ramas académicas.

Para finalizar este apartado, se considera oportuno establecer qué rango de experiencia poseen los sujetos a encuestar (se considera relevante señalar qué tiempo de servicio posee dentro de la comunidad educativa), ya que a partir de la misma se pueden establecer prácticas metodológicas continuadas a lo largo del tiempo, así como el modelo de comunicación que se ha escogido para informar al alumnado sordo (de esta forma, es posible contrastar si hay docentes que recurren o no a la Lengua de Signos como medio de comunicación). Para terminar, se pregunta por el grado de formación que poseen los docentes en esta área y el número de cursos que se han realizado en los últimos años.

Tras esta primera toma de contacto con los sujetos de la muestra se plantean tres dimensiones diferenciadas que abarcan elementos variables.

- Dimensión “Actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva”.

La primera de ellas, es la dimensión “Actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva”. En ella se pregunta por la idea que poseen los docentes sobre la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, las expectativas que forja el docente cuando se encuentra con alumnado de estas características en su aula o qué opinión le merecen las leyes del sistema educativo español que rigen la atención a la diversidad en la enseñanza del alumnado. Es por ello, que a través de este primer factor, se trata de extraer qué opinión crítica posee el docente y el intérprete de Lengua de Signos Española sobre el sistema educativo del que forma parte y cómo focaliza a partir de dicha legislación sus clases para atender en igualdad de condiciones a las necesidades de su alumnado.

A partir de dicha dimensión, se establecen diez ítems en los que se pregunta si se considera oportuno o no realizar un compromiso docente “por y para” la inclusión educativa. Igualmente, se plantean las expectativas, posibilidades en el aula y calidad de la atención educativa dirigida a este tipo de alumnado. De igual forma, se plantea qué tipo de acceso a un sistema educativo en igualdad de oportunidades posee el alumnado con sordera, qué participación tiene el contexto que rodea al alumnado sordo y cómo ha de colaborar con la escuela, su valoración sobre el momento adecuado que debe establecerse para que el alumnado con discapacidad auditiva adquiera un sistema de comunicación, la relevancia de la escolarización del alumnado en centros de educación ordinaria o la funcionalidad que representa el intérprete como miembro de la educación inclusiva en el centro educativo.

En los nueve ítems de esta dimensión, por tanto, se trabaja el concepto de “inclusión” y cómo dicho concepto se materializa en la clase a través de las impresiones del profesorado, su experiencia en distintas situaciones o la necesidad de colaborar con otros miembros de la comunidad educativa para conseguir el éxito en el desarrollo comunicativo del alumnado. Igualmente, esta dimensión supone el reflejo que percibe el profesorado de su día a día en aula y su posicionamiento sobre el correcto funcionamiento de las leyes de atención a la diversidad que rigen el sistema educativo de nuestro país. Se desea conseguir una visión real del desarrollo educativo del alumnado con sordera en el aula.

<b>ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA</b>
Ítem 1. Resulta necesaria la sensibilización y el compromiso de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa.
Ítem 2. Mis expectativas hacia el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva suelen ser positivas
Ítem 3. El sistema educativo apuesta por acentuar la diversidad como un valor positivo para todos.
Ítem 4. La atención educativa prestada al alumnado con discapacidad auditiva responde a los principios de inclusión e igualdad de oportunidades.
Ítem 5. La comunidad sorda debe ser parte activa de la comunidad educativa.
Ítem 6. Familia y la escuela deben participar en la detección de síntomas para el diagnóstico precoz del alumnado con discapacidad auditiva.
Ítem 7. El alumnado con discapacidad auditiva debe adquirir lo más tempranamente posible un código de comunicación
Ítem 8. La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva debe llevarse a cabo en un centro ordinario de integración preferente.
Ítem 9. El intérprete en Lengua de Signos favorece la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el centro educativo.

Tabla 10. Tabla ítems factor 1. (Fuente: Elaboración propia).

- Dimensión “Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje”

En la segunda dimensión, titulada “Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (APEA) se pregunta por el resultado a corto plazo que el profesorado percibe en el alumnado con discapacidad auditiva al estar inmerso en el sistema educativo. De este modo, es relevante destacar que se interroga al profesorado sobre los recursos y medios de los que dispone en su centro para la atención a las personas con discapacidad auditiva, así como si considera suficientes las medidas que se toman para la intervención en las adaptaciones curriculares.

Se cuestiona al profesorado la eficacia de una enseñanza personalizada y si resulta necesario que toda la comunidad educativa conozca un sistema de comunicación alternativo para dirigirse a las personas sordas. Es preciso debatir si deben

reorganizarse los objetivos, criterios y evaluación del proceso de enseñanza, así como la metodología de la programación didáctica de aula del docente para atender a este tipo de alumnado. También se pregunta si los contenidos referentes a la comunicación, las relaciones sociales y la autonomía individual del alumnado deben adquirir mayor importancia en la educación de las personas sordas (es preciso conocer si el profesorado aboga por resaltar la relevancia de crear un alumnado autónomo e independiente en sus tácticas de socialización y formas de comunicación, ya sea en actividades grupales, gran grupo, por parejas o trabajos de carácter individual).

Finalmente, se comprueba, qué valor le otorga la comunidad docente a la coordinación entre profesionales de la enseñanza al educar al niño sordo, qué tipo de alteraciones competenciales suelen vislumbrarse en este tipo de alumnado o en qué tipo de habilidades presentaban mayores carencias. Además, se plantea la reflexión sobre la forma de evaluación criterial a la que debe someterse el alumnado con discapacidad auditiva, por lo que es necesario que el equipo docente unifique y coordine su práctica educativa.

De ahí que se pregunte al profesorado tal y como se menciona previamente, es necesaria la creación de adaptaciones curriculares significativas en las programaciones de los cursos implicados, así como su opinión sobre la dinámica de clases en distintos agrupamientos que conlleven a una mayor y profunda socialización del alumnado. Dicho factor, vino especificado en los ítems siguientes a través de unas correlaciones elevadas y de carácter positivo:

<b>ADAPTACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>
Ítem 10. Dispongo suficientes recursos (humanos y materiales para adaptar el proceso de enseñanza –aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva.
Ítem 11.El alumnado con discapacidad auditiva precisa de adaptaciones individualizadas significativas.
Ítem 12. La individualización de la enseñanza supone un criterio metodológico fundamental para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva.
Ítem 13.Es importante la introducción de un sistema complementario de comunicación para toda la comunidad educativa.
Ítem 14. Para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, se deben priorizar contenidos referentes a la comunicación, socialización y autonomía

Ítem 15. La discapacidad auditiva no impide al alumno comunicarse con sus iguales y el resto de agentes educativos.
Ítem 16. Es fundamental la coordinación docente para la adecuada atención al alumnado con discapacidad auditiva
Ítem 17. El alumnado con discapacidad auditiva presenta dificultades importantes para la adquisición de las competencias.
Ítem 18. Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva.
Ítem 19. Utilizo distintos tipos de agrupamientos para favorecer la comunicación entre iguales del alumnado con discapacidad auditiva.

Tabla 11. Tabla ítems factor 2. (Fuente: Elaboración propia).

- Dimensión “Estrategias de atención al alumnado con discapacidad auditiva”.

Por último, en la tercera dimensión del cuestionario “Estrategias de atención al alumnado con discapacidad auditiva” se valora qué grado de preparación posee el centro educativo al que pertenece el alumnado con discapacidad, recursos de los que dispone el profesorado y grupo de intérpretes, así como las ayudas técnicas que pueden solicitarse para atender debidamente al alumnado con discapacidad auditiva. Se le pregunta a los encuestados si consideran adecuada la información recibida por parte del equipo de Orientación y si se implica al alumnado oyente, profesorado y al resto de la comunidad educativa en la adaptación del código comunicativo para que el alumnado sordo se sienta inmerso en un ambiente educativo adecuado e integrador.

Con los siete ítems que conforman este apartado se forja una metodología docente acorde al sistema de enseñanza que ha recibido el alumnado con discapacidad auditiva. Las ayudas técnicas y los asesoramientos del profesorado e intérpretes suponen un paso en positivo hacia el perfeccionamiento de la enseñanza al alumnado con estas carencias auditivas. Finalmente, en este factor se plantea qué refuerzo afectivo se le ofrece al alumnado sordo en clase, puesto que a través de la eliminación de elementos competitivos se puede llegar a evitar el sentimiento de fracaso al no alcanzar los objetivos propuestos.

Resulta de gran interés constatar si se favorece realmente el uso de la Lengua de Signos en clase, si con la utilización de esta lengua el alumnado sordo refuerza su autoconcepto y si el uso de recursos didácticos de carácter visual e interactivo beneficia el aprendizaje de la Lengua de Signos Española. Con todo ello, se pretende alentar al docente y al intérprete que se encuentra en clase con alumnado sordo a realizar una indagación interna de su práctica profesional y de los resultados obtenidos con este tipo de alumnado.

<b>ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA</b>
Ítem 20. El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.
Ítem 21. Desde el centro, se favorece la adaptación del código comunicativo para atender al alumnado con discapacidad auditiva.
Ítem 22. El alumnado con discapacidad auditiva del centro dispone de ayudas técnicas para favorecer su comunicación (audífonos, implante coclear, emisora de FM, etc.)
Ítem 23. Desde el departamento de Orientación, se asesora al profesorado implicado en el desarrollo del proceso de e-a con alumnado con DA
Ítem 24. La utilización de la Lengua de Signos en el aula es positiva
Ítem 25. En el aula se favorece el aprendizaje de la LSE entre el alumnado.
Ítem 26. La utilización de la LSE favorece la autoestima del alumnado con DA.

Tabla 12. Tabla ítems factor 3. (Fuente: Elaboración propia).

### **6.2.1. Procedimiento de elaboración del cuestionario.**

Para la realización del cuestionario de esta investigación se han tenido en cuenta una serie de factores que han resultado claves para el seguimiento de la misma:

- Descripción de la información que se precisa conocer, así como determinar a quién va a ir dirigido el cuestionario.
- Plantear las preguntas (teniendo en cuenta al ámbito social al que nos dirigimos). Es preciso determinar qué tipo de preguntas se van a prefijar y redactarlas de una forma clara, concisa y directa para que al encuestado no les resulte complicado reconocer la información por la que se le pregunta, pero sin inducir

en ningún momento qué tipo de respuesta deben dar. Además se debe tener en cuenta que el lenguaje debe estar adaptado a quien nos dirigimos y que es preciso evitar preguntas *hipotéticas* ya que evitarán una respuesta directa.

- Redactar el cuestionario en sí, de forma clara y un formulario explicativo en el que se le informe al encuestado del procedimiento a seguir.
- Maquetar la presentación del cuestionario de manera que sea atrayente para los participantes, enumerando las preguntas y no excediendo un número de páginas para no cansar al encuestado

Tras marcar los distintos objetivos de la investigación y una vez realizado el marco teórico, se indagó sobre investigaciones precedentes realizadas sobre el objeto de estudio. Este estudio previo sirvió como base para plantear interrogantes de interés en nuestro proceso de investigación y se concretó el establecimiento de tres áreas a investigar que quedaron finalmente encuadradas en tres dimensiones distintas. Todas aquellas cuestiones que resultaron de interés se iban anotando formando un pre-cuestionario que cumpliera una serie de requisitos y consideraciones oportunas. En total, el pre-cuestionario contaba con unos cincuenta ítems por dimensión de los cuales se fueron eliminando aquellos que podían dar mayor información de interés o ser más sencillos para el profesorado que posiblemente, desconocía algunos aspectos de la sordera. Por ejemplo, se concretó que las preguntas no debían ser excesivamente largas, que había que estructurarlas por temas y que no podían dejar entrever una opinión subjetiva del elaborador del cuestionario sino la visión de la muestra escogida. Además, de decantarse para la elaboración del mismo la escala tipo Likert, se concretó tan solo cuatro tipos de posibles respuestas: 1. totalmente en desacuerdo, 2. en desacuerdo, 3. de acuerdo 4. plenamente de acuerdo. De esta manera, el investigador obtiene una visión personal de toda los sujetos a entrevistar y se descartaron ciertos ítems por ser excesivamente largos o de poca relevancia.

### **6.2.2. Requisitos del instrumento de recogida de datos.**

Para proceder a la realización del cuestionario previamente hubo que realizar una experiencia piloto que probara la viabilidad y validez del mismo. Teniendo en cuenta las recomendaciones de los directores de tesis, el cuestionario de la presente

investigación debía probarse previamente con un grupo de docentes para validar su fiabilidad y era necesario el visto bueno de un grupo de expertos que aprobara la corrección del mismo y de los distintos de ítems que conformaban las tres dimensiones propuestas.

Siguiendo, por tanto, los criterios establecidos para la selección de un grupo de expertos se tuvo en cuenta su notoriedad como elementos de la comunidad educativa, su amplia trayectoria académica, la disponibilidad que poseían para atender a dicho trabajo y el interés que conservaban en el mismo al leer el anteproyecto que se les facilitó previamente para motivarlos a contribuir con su ayuda. Por ello, siguiendo las premisas establecidas por Colmenero y Pegalajar (2015), se facilitó el cuestionario como prueba previa, a un grupo de docentes del IES San Felipe Neri (Martos). Centro en el que la investigadora impartía clase y se conocía la existencia de alumnado sordo matriculado cursando 3º ESO.

Esta decisión fue motivada para adecuar la investigación y facilitar una primera toma de contacto con el cuestionario con profesionales reales. De esta manera, se pudo obtener una muestra real previa de la opinión que los docentes tenían sobre el cuestionario y las preguntas que se les formulaba. También se le entregó esta experiencia piloto al Intérprete de Lengua de Signos que trabajaba con este alumno, así como al equipo directivo y de orientación educativa que había seguido su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, obteniendo ese primer contacto para la validación de contenidos, se contactó con un grupo de diez profesores expertos de la Universidad de Jaén, Granada y Murcia cuya experiencia académica era superior a cinco años y se registró la relevancia de cada uno de los ítems que conformaban cada dimensión otorgándoles una puntuación del 1 al 10. De este modo, siguiendo esta línea, los jueces expertos señalaron que la mayoría de las preguntas eran oportunas, claras y concisas, por lo que el cuestionario fue validado para su ejecución en los centros seleccionados.

En lo referente a la validación del contenido del cuestionario se inició un análisis factorial de elementos de carácter exploratorio, de este modo, la viabilidad del análisis factorial se valoró con los siguientes criterios:

- la matriz de correlaciones presentó un gran número de correlaciones (81,2%) con un valor superior a 0,3.
- la determinante era igual a  $1,14 \cdot 10^{-8}$ .
- el resultado del test de esfericidad de Bartlett, permitió comprobar la hipótesis nula de que las variables no se correlacionan en la población.

A través de dicho test se demostró que las variables no eran independientes ( $\chi^2(325) = 1.274,12, p < 0,001$ ). El test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), índice que compara las magnitudes de los coeficientes de la correlación observada con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial, fue de 0,959 indicando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser casi explicadas por las restantes variables (en general, es deseable un valor mayor de 0,5). Todos los valores del Measures of Sampling Adequacy (MSA) se encontraban por encima de 0,86. Estos valores indican que es adecuado realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones.

En cuanto a la estimación de los factores en la figura 32, se muestra la relevancia de los autovalores de cada factor, así como el porcentaje de varianza que explica cada uno de ellos y por ende, la varianza acumulada. Para decidir el número de factores que se deben extraer mediante el criterio de raíz latente, tomamos tantos factores como autovalores mayores de 1, en este caso tomamos 3 factores, que explican un 64,98% de la varianza total.

De esta forma, siendo selectivos al determinar los factores se averiguará qué convergencia o información acumulada existe de una serie de elementos utilizando una cantidad, es decir, la matriz factorial mostrará las distintas correlaciones entre las variables iniciales y los factores. Finalmente, los factores podrán estar sujetos a interpretación cuando se utilice el concepto de rotación (que con posterioridad será analizado) y dicho proceso sea capaz de describir datos.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	10,47	40,25	40,25
2	1,74	17,52	57,78
3	1,09	7,20	64,98

4	0,99	4,92	69,90
5	0,97	4,20	74,10
6	0,95	3,66	77,76
....	...	...	...

Tabla 13. Autovalores y varianza. (Fuente: Elaboración propia.)

Para la extracción de los factores se llevó a cabo un método de componentes principales que consiste en realizar una combinación lineal de las variables, de tal manera que el primer componente principal sea la combinación que más varianza explique, es decir, será el componente que más varianza acumulada posea. El segundo, siguiendo esta estela, abarcaría la segunda varianza mayor que, a su vez, está incorrelado con el primero y así sucesivamente.

Una vez decidido el número de factores se obtiene la solución final, lo que se denomina la matriz de componentes, pero se conseguirá con una pequeña restricción. La matriz de componentes representa las cargas de cada variable en cada uno de los factores originados, de modo que las variables con cargas más altas en un factor, nos indica una estrecha relación entre la variable y ese factor, en definitiva, es la correlación entre el factor y la variable. Por ello, solo interesarán aquellos valores que tengan altas cargas factoriales mayores de 0,30 (en valor absoluto).

Dada la dificultad para interpretar la matriz factorial, se realiza una rotación factorial, la cual consiste en hacer girar los ejes de coordenadas, que representan a los factores, hasta conseguir que se aproxime al máximo a las variables en que están saturados. Esta saturación de factores transforma la matriz factorial inicial en otra denominada matriz factorial rotada, de más fácil interpretación. La matriz factorial rotada es una combinación lineal de la primera y explica la misma cantidad de varianza inicial.

En este caso, se realiza la rotación VARIMAX (Varianza máxima) que consiste en una rotación ortogonal que permite rotar los factores estimados inicialmente, de manera que se mantenga la incorrelación entre los mismos. El efecto último de rotar la matriz de factores es redistribuir la varianza dentro de los factores seleccionados para lograr un patrón de factores más simple y más significativo. En la tabla siguiente se muestra la matriz factorial no rotada frente a la rotada observándose en la rotada la nueva redistribución de los ítems.

<b>Matriz de factores NO ROTADOS</b>			
	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>
Ítem 1. Resulta necesaria la sensibilización y el compromiso de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa.	0,801		
Ítem 2. Mis expectativas hacia el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva suelen ser positivas	0,683		
Ítem 3. El sistema educativo apuesta por acentuar la diversidad como un valor positivo para todos.	0,526		
Ítem 4. La atención educativa prestada al alumnado con discapacidad auditiva responde a los principios de inclusión e igualdad de oportunidades.	0,73		
Ítem 5. La comunidad sorda debe ser parte activa de la comunidad educativa.	0,820		
Ítem 6. Familia y la escuela deben participar en la detección de síntomas para el diagnóstico precoz del alumnado con discapacidad auditiva.	0,835	-0,36	
Ítem 7. El alumnado con discapacidad auditiva debe adquirir lo más tempranamente posible un código de comunicación	0,798	-0,373	
Ítem 8. La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva debe llevarse a cabo en un centro ordinario de integración preferente.	0,694		
Ítem 9. El intérprete en Lengua de Signos favorece la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el centro educativo.	0,778		
Ítem 10. Dispongo suficientes recursos (humanos y materiales) para adaptar el proceso de enseñanza – aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva.		0,601	
Ítem 11. El alumnado con discapacidad auditiva precisa de adaptaciones individualizadas significativas.	0,390	0,690	
Ítem 12. La individualización de la enseñanza supone un criterio metodológico fundamental para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva.		0,804	
Ítem 13. Es importante la introducción de un sistema complementario de comunicación para toda la comunidad educativa.		0,662	-0,301
Ítem 14. Para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, se deben priorizar contenidos referentes a la comunicación, socialización y autonomía	0,312	0,812	
Ítem 15. La discapacidad auditiva no impide al alumno comunicarse con sus iguales y el resto de agentes educativos.		0,583	
Ítem 16. Es fundamental la coordinación docente para la adecuada atención al alumnado con discapacidad auditiva	0,362	0,662	
Ítem 17. El alumnado con discapacidad auditiva presenta dificultades importantes para la adquisición de las competencias.	0,318	0,511	-0,456

Ítem 18. Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva.		0,584	
Ítem 19. Utilizo distintos tipos de agrupamientos para favorecer la comunicación entre iguales del alumnado con discapacidad auditiva.	0,3	0,658	
Ítem 20. El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.		0,653	
Ítem 21. El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.	0,732		
Ítem 22. El alumnado con discapacidad auditiva del centro dispone de ayudas técnicas para favorecer su comunicación (audífonos, implante coclear, emisora de FM, etc.).	0,315	0,56	
Ítem 23. Desde el departamento de Orientación, se asesora al profesorado implicado en el desarrollo del proceso de e-a con alumnado con DA	0,485	0,383	
Ítem 24. La utilización de la LSE en clase es positiva.	0,516		0,312
Ítem 25. En el aula se favorece el aprendizaje de la LSE entre el alumnado.		0,701	0,424
Ítem 26. La utilización de la LSE favorece la autoestima del alumnado con DA.	0,645		0,507

Tabla 14. Matriz de componentes no rotados. (Fuente: Elaboración propia.)

Frente al valor que representan los factores no rotados, se presenta en la siguiente tabla una matriz de componentes rotados que a continuación presentamos:

<b>Matriz de factores ROTADOS</b>			
	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>
Ítem 1.Resulta necesaria la sensibilización y el compromiso de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa.	0,761		
Ítem 2.Mis expectativas hacia el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva suelen ser positivas	0,666		
Ítem 3.El sistema educativo apuesta por acentuar la diversidad como un valor positivo para todos.	0,477		
Ítem 4.La atención educativa prestada al alumnado con discapacidad auditiva responde a los principios de inclusión e igualdad de oportunidades.	0,708		
Ítem 5. La comunidad sorda debe ser parte activa de la comunidad educativa.	0,835		
Ítem 6.Familia y la escuela deben participar en la detección de síntomas para el diagnóstico precoz del alumnado con discapacidad auditiva.	0,893		
Ítem 7. El alumnado con discapacidad auditiva debe adquirir lo más tempranamente posible un código de comunicación.	0,847		

Ítem 8. La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva debe llevarse a cabo en un centro ordinario de integración preferente.	0,688		
Ítem 9. El intérprete en Lengua de Signos favorece la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el centro educativo.	0,819		
Ítem 10. Dispongo suficientes recursos (humanos y materiales) para adaptar el proceso de enseñanza – aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva.		0,547	
Ítem 11. El alumnado con discapacidad auditiva precisa de adaptaciones individualizadas significativas.		0,616	
Ítem 12. La individualización de la enseñanza supone un criterio metodológico fundamental para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva.		0,812	
Ítem 13. Es importante la introducción de un sistema complementario de comunicación para toda la comunidad educativa.		0,686	
Ítem 14. Para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, se deben priorizar contenidos referentes a la comunicación, socialización y autonomía		0,8	
Ítem 15. La discapacidad auditiva no impide al alumno comunicarse con sus iguales y el resto de agentes educativos.		0,490	
Ítem 16. Es fundamental la coordinación docente para la adecuada atención al alumnado con discapacidad auditiva.		0,666	
Ítem 17. El alumnado con discapacidad auditiva presenta dificultades importantes para la adquisición de las competencias.		0,722	
Ítem 18. Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva.		0,525	
Ítem 19. Utilizo distintos tipos de agrupamientos para favorecer la comunicación entre iguales del alumnado con discapacidad auditiva.		0,652	
Ítem 20. El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.			0,639
Ítem 21. El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.			0,639
Ítem 22. El alumnado con discapacidad auditiva del centro dispone de ayudas técnicas para favorecer su comunicación (audífonos, implante coclear, emisora de FM, etc.)			0,581
Ítem 23. Desde el departamento de Orientación, se asesora al profesorado implicado en el desarrollo del proceso de e-a con alumnado con DA			0,436
Ítem 24. La utilización de la LSE en clase es positiva.			0,566
Ítem 25. En el aula se favorece el aprendizaje de la LSE entre el alumnado.			0,758

Ítem 26. La utilización de la LSE favorece la autoestima del alumnado con DA			0,595
--	--	--	-------

Tabla 15. Matriz de componentes rotados. (Fuente: Elaboración propia).

Tras la agrupación de las variables es sus respectivos factores, se realiza el análisis de la matriz de comunalidades (proporción de varianza con la que contribuye cada variable a la solución final) para detectar las variables que no se incluyen en ningún factor. Las variables que muestren una comunalidad inferior a 0,5 (la mitad de la varianza) se consideraran carentes de explicación suficiente y, por tanto, se eliminarían y se reharía un nuevo modelo factorial sin las variables excluidas. En la figura 34 se muestran las comunalidades, en la que se observa que todas tienen una comunalidad superior al 0,5 y que, por tanto, todas las variables contribuyen a la solución final.

ÍTEM	COMUNALIDAD
1.Resulta necesaria la sensibilización y el compromiso de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa	0,738
2.Mis expectativas hacia el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva suelen ser positivas	0,585
3.El sistema educativo apuesta por acentuar la diversidad como un valor positivo para todos.	0,681
4. La atención educativa prestada al alumnado con discapacidad auditiva responde a los principios de inclusión e igualdad de oportunidades.	0,552
5. La comunidad sorda debe ser parte activa de la comunidad educativa.	0,712
6.Familia y la escuela deben participar en la detección de síntomas para el diagnóstico precoz del alumnado con discapacidad auditiva.	0,827
7. El alumnado con discapacidad auditiva debe adquirir lo más tempranamente posible un código de comunicación	0,789
8. La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva debe llevarse a cabo en un centro ordinario de integración preferente.	0,892
9. El intérprete en Lengua de Signos favorece la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el centro educativo	0,678
10. Dispongo suficientes recursos (humanos y materiales) para adaptar el proceso de enseñanza –aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva	0,532
11. El alumnado con discapacidad auditiva precisa de adaptaciones individualizadas significativas.	0,609
12. La individualización de la enseñanza supone un criterio metodológico fundamental para la atención educativa al	0,703

alumnado con discapacidad auditiva.	
13. Es importante la introducción de un sistema complementario de comunicación para toda la comunidad educativa	0,732
14. Para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, se deben priorizar contenidos referentes a la comunicación, socialización y autonomía	0,672
15. La discapacidad auditiva no impide al alumno comunicarse con sus iguales y el resto de agentes educativos.	0,772
16. Es fundamental la coordinación docente para la adecuada atención al alumnado con discapacidad auditiva	0,654
17. El alumnado con discapacidad auditiva presenta dificultades importantes para la adquisición de las competencias.	0,771
18. Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva.	0,663
19. Utilizo distintos tipos de agrupamientos para favorecer la comunicación entre iguales del alumnado con discapacidad auditiva.	0,877
20. El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.	0,683
21. Desde el centro, se favorece la adaptación del código comunicativo para atender al alumnado con discapacidad auditiva (lengua de signos, oralismo, palabra complementada etc.).	0,761
22. El alumnado con discapacidad auditiva del centro dispone de ayudas técnicas para favorecer su comunicación (audífonos, implante coclear, emisora de FM, etc.)	0,746
23. Desde el departamento de Orientación, se asesora al profesorado implicado en el desarrollo del proceso de e-a con alumnado con DA.	0,689
24. La utilización de la LSE en clase es positiva.	0,752
25. En el aula se favorece el aprendizaje de la LSE entre el alumnado.	0,679
26. La utilización de la LSE favorece la autoestima del alumnado con DA.	0,774

Tabla 16. Comunalidades. (Fuente: Elaboración propia.)

En la figura 42 se muestra el resultado de la rotación en relación a la redistribución de la varianza explicada de cada factor. Se observa que no ha cambiado la varianza total explicada (64,78%) aunque sí lo que explica cada factor. Un ejemplo es el 25,72% que se observa en el primer factor (sin rotar) frente a 21,56% (rotado) o el 18,5% frente a 15,58% del segundo factor.

A continuación se exponen las sumas de extracción y rotación de cargas al cuadrado en los distintos factores:

Factor	Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	10,47	40,25	40,25	9,57	29,77	29,77
2	1,74	17,52	57,78	2,66	20,88	50,65
3	1,09	7,20	64,98	2,29	14,33	64,98

Tabla 17. Varianza total explicada. (Fuente: Elaboración propia.)

En último lugar, y a modo de resumen, se expone la siguiente tabla que recoge los datos más significativos del análisis factorial realizado al cuestionario:

ÍTEMS	FACTOR		
	AHI	AEPA	EA
1.Resulta necesaria la sensibilización y el compromiso de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa.	0,761		
2.Mis expectativas hacia el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva suelen ser positivas	0,666		
3.El sistema educativo apuesta por acentuar la diversidad como un valor positivo para todos.	0,477		
4. La atención educativa prestada al alumnado con discapacidad auditiva responde a los principios de inclusión e igualdad de oportunidades.	0,708		
5. La comunidad sorda debe ser parte activa de la comunidad educativa.	0,835		
6. Familia y la escuela deben participar en la detección de síntomas para el diagnóstico precoz del alumnado con discapacidad auditiva.	0,893		
7.Familia y la escuela deben participar en la detección de síntomas para el diagnóstico precoz del alumnado con discapacidad auditiva	0,847		
8.El alumnado con discapacidad auditiva debe adquirir lo más tempranamente posible un código de comunicación	0,688		
9.La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva debe llevarse a cabo en un centro ordinario de integración preferente.	0,819		
10. El intérprete en Lengua de Signos favorece la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el centro educativo.		0,547	
11.Dispongo suficientes recursos (humanos y materiales para adaptar el proceso de enseñanza –		0,616	

aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva.			
12.El alumnado con discapacidad auditiva precisa de adaptaciones individualizadas significativas.		0,812	
13. La individualización de la enseñanza supone un criterio metodológico fundamental para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva.		0,686	
14.Es importante la introducción de un sistema complementario de comunicación para toda la comunidad educativa.		0,8	
15. Para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, se deben priorizar contenidos referentes a la comunicación, socialización y autonomía		0,49	
16. La discapacidad auditiva no impide al alumno comunicarse con sus iguales y el resto de agentes educativos.		0,666	
17. Es fundamental la coordinación docente para la adecuada atención al alumnado con discapacidad auditiva		0,722	
18. El alumnado con discapacidad auditiva presenta dificultades importantes para la adquisición de las competencias.		0,525	
19.Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva.		0,652	
20. El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.			0,639
21. Desde el centro, se favorece la adaptación del código comunicativo para atender al alumnado con discapacidad auditiva			0,639
22. El alumnado con discapacidad auditiva del centro dispone de ayudas técnicas para favorecer su comunicación (audífono, implante, coclear, emisora FM, etc.)			0,581
23. Desde el departamento de Orientación, se asesora al profesorado implicado en el desarrollo del proceso de e-a con alumnado con DA			0,436
24. La utilización de la LSE en clase es positiva.			0,566
25. En el aula se favorece el aprendizaje de la LSE entre el alumnado.			0,758
26.La utilización de la LSE favorece la autoestima del alumnado con DA.			0,595
Autovalores	<b>10,47</b>	<b>1,74</b>	<b>1,09</b>
% Varianza explicada	<b>29,77</b>	<b>20,88</b>	<b>14,33</b>
% Varianza explicada acumulada	<b>29,77</b>	<b>50,65</b>	<b>64,98</b>
KMO	<b>0,959</b>		
Prueba esfericidad de Barlett	<b>Aprox. Chi-cuadrado = 1.274,12, gl = 325, <math>p &lt; 0,001</math></b>		

Alfa de Crombach	<b>0,922</b>	<b>0,837</b>	<b>0,781</b>
------------------	--------------	--------------	--------------

**NOTA:** Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Tabla 18. Resumen análisis factorial exploratorio cuestionario. (Fuente: Elaboración propia.)

### 6.2.3. Análisis de fiabilidad: consistencia interna.

Se puede definir el concepto de fiabilidad como el “grado de consistencia del instrumento de medida” (Bisquerra, 1996: 92), que es obtenido a través de un coeficiente extraído a partir de distintos métodos. En la presente investigación, para la obtención de dicho índice se ha utilizado el método de consistencia interna a partir del valor Alpha de Cronbach.

Los resultados revelan cómo los valores del coeficiente alfa de Cronbach de los factores (Figura 44) fueron superiores a 0,7 lo que indican una fiabilidad muy alta. Autores como Pardo y Ruiz (2002: 598) destacan cómo “los valores por encima de 0.8 se suelen considerar meritorios y los valores por encima de 0,9”, mientras que para Thorndike (1997) es aceptable a partir de 0,6.

FACTOR	ALFA DE CRONBACH	
Actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva		0,922
Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje		0,837
Estrategias de atención al alumnado con discapacidad auditiva		0,781

Tabla 19. Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach. (Fuente: Elaboración propia).

## 7. Procedimiento de acceso a la muestra

Se concreta por tanto, un cuestionario con ítems cortos y directos, que no incomodaran al receptor y que facilitaran en todos los casos la cumplimentación del mismo. Para ello se tuvo que comprobar la validez del cuestionario y se obtuvo una prueba de fiabilidad previa que permitió la recogida de información a la muestra especificada. Es preciso constatar que previamente a la elección de un método de recogida de datos, se tuvo presente el cuestionario como el mejor sistema ya que

permite a los sujetos de la muestra elegir con libertad la opción más adecuada y cercana a la propia experiencia personal sin ser condicionado previamente y al investigador facilita la obtención de datos realistas y objetivos.

Para llegar a este punto, se optó por llamar a los diferentes centros educativos donde se había impartido clase a alumnado sordo y se contactó con el director/a y parte del equipo directivo. Tras ofrecerles una carta de recomendación previamente redactada por los tutores de la presente tesis, y tras obtener una breve entrevista, accedieron a la participación en la cumplimentación del cuestionario.

En la carta de presentación se explicaba el propósito de nuestro estudio, así como la relevancia del mismo para el ámbito educativo. La carta fue redactada, como se ha puntualizado previamente, por los directores de tesis teniendo en cuenta el organismo al que se iba a dirigir el cuestionario, el objetivo general y los objetivos específicos que se desean alcanzar, se alentaba al docente y al grupo de intérpretes a la colaboración rellenando el cuestionario de forma anónima y se les adjunto en un formato cómodo pudiendo ser devueltos en un sobre. Se les facilitó los datos de contacto de la investigadora para poder indicar si se poseía alguna duda sobre los ítems delimitados.

La presentación del cuestionario iba acompañada de las indicaciones para una correcta cumplimentación del sondeo, el objetivo general y los específicos de la investigación, así como se les facilitó el anteproyecto de la investigación. Una vez dado el consentimiento por parte del equipo directivo de los centros se realizó un llamamiento a la implicación del docente en la investigación, se les garantizaba el anonimato, se destacó su relevancia como proyecto, originalidad y la claridad de las preguntas planteadas.

De este modo, a principios del año 2019, se inició la toma de contacto con los diferentes centros educativos que en diversas etapas habían contado con alumnado sordo o con intérpretes que habían ejercido su servicio como mediadores comunicativos en el aula. En el caso de los profesores de centros educativos se les facilitó un sobre con un número considerable de cuestionarios que los distintos jefes de estudios fueron repartiendo, así como adjuntamos un teléfono de contacto por si era preciso recogerlos llegado el momento o por si surgía alguna duda o propuesta.

Al estar dirigida la presente investigación a personal docente de centros situados en Jaén y tener pleno contacto con los integrantes de la bolsa de intérpretes de Lengua de Signos, se procedió a entregar el cuestionario en papel en los diferentes centros de enseñanza y a los intérpretes se les facilitó el cuestionario a través de la aplicación google Apps. En dicho cuestionario se les presentaba muy brevemente las instrucciones para cumplimentarlo, las posibles respuestas a las que se podía optar y se determinó el número de personas a las que se le iba a entregar el formulario. El cuestionario por tanto constaba de una primera página aclaratoria para la cumplimentación de formulario y seguidamente se desarrollaron las tres dimensiones con sus respectivos ítems. (Torrado, 2004)

Transcurridas algunas semanas, los centros educativos se pusieron en contacto con la investigadora y se afianzó el número de personas que iban a participar en la cumplimentación del mismo, asimismo se fijó el día de la recogida de los cuestionarios y aclarando cualquier tipo de duda que hubiera podido surgir. Se utilizó el correo electrónico, la vía telefónica para contactar con los distintos centros e intérpretes miembros de la bolsa de educación, agradeciendo su participación en este estudio.

## **8. Análisis de datos: tratamiento estadístico.**

El análisis estadístico se realiza realizado con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya  $p < 0,05$ .

Para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se obtuvo el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente para las variables cualitativas; y para las variables cuantitativas, los valores mínimo, máximo, media y desviación típica (*DT*).

La estructura factorial de la escala se comprobó mediante el análisis factorial exploratorio calculando la fiabilidad de las dimensiones con el coeficiente alfa de Cronbach.

En las variables cuantitativas, para la comparación de medias entre dos grupos se realizó la prueba *t*-Student y para más de dos grupos la prueba ANOVA, una vez comprobados los supuestos de normalidad con el test de Shapiro-Wilk y de homogeneidad de varianzas con el test de Levene.

## **CAPÍTULO 5.**

### **Resultados de la investigación**

---

## 1. Análisis descriptivo

Para el análisis descriptivo, se ha llevado a cabo una exploración de los resultados obtenidos a través de las medidas de tendencia central (Media) y de variabilidad (Desviación Típica, Máximo y Mínimo), permitiendo conocer cómo se agrupan los datos. En primer lugar, se ha realizado dicho análisis para cada uno de los factores del cuestionario, pasando a continuación a examinar los resultados obtenidos en cada uno de sus ítems.

### 1.1. Análisis descriptivo de los factores del cuestionario

Tomando en consideración cada uno de los factores en que se agrupan los distintos ítems del cuestionario, los valores de Media y Desviación típica obtenidos resultan bastante positivos para todos ellos. Así pues, el factor que ha obtenido un valor medio más alto es el Factor 1 denominado “Actitud hacia la inclusión” ( $M=3,4$ ;  $DT=0,7$ ), seguido del Factor 2 denominado “Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje” ( $M=3,19$ ;  $DT=0,57$ ) y Factor 3 “Estrategias de atención al alumnado con discapacidad auditiva” ( $M=3,09$ ;  $DT=0,59$ ).

Dichos resultados ponen de manifiesto cómo el profesorado muestra una adecuada actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula ordinaria, llevando a cabo una adecuada adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje según sus necesidades educativas a partir de la puesta en práctica de diferentes estrategias para la atención a este tipo de alumnado con discapacidad.

	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DT
<b>Factor 1. Actitud hacia la inclusión</b>	1	4	3,4	0,7
<b>Factor 2. Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	1,3	4	3,19	0,57
<b>Factor 3. Estrategias de atención al alumnado con discapacidad auditiva</b>	1,43	4	3,09	0,59

Tabla 20. Valores y Desviación Típica de los factores (Fuente: Elaboración propia)

### 1.1.1. Análisis descriptivo del Factor 1.

A continuación, y tomando como referencia los ítems incluidos en el Factor 1 vinculados en el análisis de la actitud del docente hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, cabe destacar cómo las preguntas que han obtenido un valor de media más alto se corresponden con el ítem 7: “El alumnado con discapacidad auditiva debe adquirir lo más tempranamente un posible código de comunicación” (M=3,63; DT=0,86); ítem 1: “Resulta necesaria la sensibilización de la comunidad educativa” (M=3,60; DT=0,88); ítem 6: “Familia y escuela deben participar en la detección de síntomas para el diagnóstico precoz del alumnado con discapacidad auditiva” M=3,54; DT=0,81); ítem 9: “El intérprete en Lengua de Signos favorece la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el centro educativo” (M=3,52; DT=0,9).

Por su parte, el único ítem que ha obtenido el valor de media más bajo es el ítem 3: “El sistema educativo español apuesta por la atención a la diversidad como valor positivo para todos” (M=3,06; DT=0,93).

ÍTEM	Mínimo	Máximo	Media	DT
7. El alumnado con discapacidad auditiva debe adquirir lo más tempranamente un posible código de comunicación	1	4	3,63	0,86
1. Resulta necesaria la sensibilización de la comunidad educativa	1	4	3,6	0,88
6. Familia y escuela deben participar en la detección de síntomas para el diagnóstico precoz del alumnado con discapacidad auditiva	1	4	3,54	0,81
9. El intérprete en Lengua de Signos favorece la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el centro educativo	1	4	3,52	0,9
2. Mis expectativas hacia el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva suelen ser positivas.	1	4	3,43	0,92
5. La comunidad sorda debe ser parte activa de la comunidad educativa.	1	4	3,36	0,86
8. La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva debe llevarse a cabo en un centro ordinario de integración preferente	1	4	3,3	0,89
4. La atención educativa prestada al alumnado con discapacidad auditiva responde a los principios de inclusión e igualdad de oportunidades	1	4	3,17	0,95
3 El sistema educativo apuesta por acentuar la	1	4	3,06	0,93

diversidad como un valor positivo para todos.				
---	--	--	--	--

Tabla 21. Análisis descriptivo del factor 1. (Fuente: Elaboración propia).

### 1.1.2. Análisis descriptivo factor 2.

A partir de la tabla que sigue y tomando como referencia los ítems incluidos en el Factor 2 vinculados con el análisis de la adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje, cabe destacar cómo las preguntas han obtenido un valor de media inferior a 3,5. Igualmente, aquellos ítems que han alcanzado un valor de media más alto se corresponde con el ítem 16 denominado “Es fundamental la coordinación docente para la adecuada atención al alumnado con discapacidad auditiva” (M=3,42; DT=0,72); ítem 11: “ El alumnado con discapacidad auditiva precisa, generalmente, de adaptaciones individualizadas significativas”( M=3,4; DT=0,83) y el ítem 12, denominado “La individualización de la enseñanza supone criterio metodológico fundamental para la atención educativa ala alumnado con discapacidad auditiva” (M=3,33; DT= 0,82).

Por su parte , el único ítem que ha obtenido el valor de media más bajo es el ítem 19: “Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva” (M=2,84; DT=1,07).

ÍTEM	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DT
16. Es fundamental la coordinación docente para la adecuada atención al alumnado con discapacidad auditiva	1	4	3,42	0,72
11. El alumnado con discapacidad auditiva precisa de adaptaciones individualizadas significativas.	1	4	3,4	0,83
12. La individualización de la enseñanza supone un criterio metodológico fundamental para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva.	1	4	3,33	0,82
14. Para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, se deben priorizar contenidos referentes a la comunicación, socialización y autonomía	1	4	3,3	0,86
13. Es importante la introducción de un sistema complementario de comunicación para toda la comunidad educativa.	1	4	3,31	0,77
15. La discapacidad auditiva no impide al	1	4	3,31	0,94

alumno comunicarse con sus iguales y el resto de agentes educativos.				
18. Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva.	1	4	3,1	0,92
10. Dispongo suficientes recursos (humanos y materiales para adaptar el proceso de enseñanza –aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva	1	4	3,04	0,9
17. El alumnado con discapacidad auditiva presenta dificultades importantes para la adquisición de las competencias.	1	4	2,9	1,01
19. Utilizo distintos tipos de agrupamientos para favorecer la comunicación entre iguales del alumnado con discapacidad auditiva	1	4	2,84	1,07

Tabla 22. Análisis descriptivo del factor 2. (Fuente: Elaboración propia).

### 1.1.3. Análisis descriptivo factor 3.

A continuación, en la siguiente tabla, tomando como referencia los ítems incluidos en el Factor 3 vinculados con el análisis de las estrategias de atención al alumnado con discapacidad auditiva, se puede destacar cómo las preguntas no han conseguido un valor superior al 3,5. Igualmente, aquellos ítems que han obtenido un valor de media más alto se corresponde con el ítem 26 denominado “La utilización de la LSE favorece la autoestima del alumnado con discapacidad auditiva” (M=3,47; DT=0,78); ítem 24, denominado “La utilización de la LSE en clase es positiva” (M=3,28; DT= 0,85); ítem 21: “Desde el centro, se favorece la adaptación del código comunicativo para atender al alumnado con discapacidad auditiva (lengua de signos, oralismo, palabra complementada etc.)” (M=3,27; DT=0,99).

Por su parte, el único ítem que ha obtenido el valor de media más bajo es el ítem 20: “El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.” (M=2,48; DT=1,09).

ÍTEM	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DT
26. La utilización de la LSE favorece la autoestima del alumnado con DA.	1	4	3,47	0,78
24. La utilización de la LSE en clase es positiva.	1	4	3,28	0,85

21. Desde el centro, se favorece la adaptación del código comunicativo para atender al alumnado con discapacidad auditiva (lengua de signos, oralismo, palabra complementada etc.)	1	4	3,27	0,99
23. Desde el departamento de Orientación, se asesora al profesorado implicado en el desarrollo del proceso de e-a con alumnado con DA	1	4	3,07	1
22. El alumnado con discapacidad auditiva del centro dispone de ayudas técnicas para favorecer su comunicación (audífono, implante, coclear, emisora FM, etc.)	1	4	3,02	1,01
25. En el aula se favorece el aprendizaje de la Lengua de signos Española entre el alumnado	1	4	3,01	1,11
20. El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.	1	4	2,48	1,09

Tabla 23. Análisis descriptivo del factor 3. (Fuente: Elaboración propia).

## 1.2. Análisis de frecuencias.

A continuación, y teniendo en consideración los ítems incluidos en cada uno de los factores del cuestionario, se ha realizado un análisis según la frecuencia y el porcentaje de respuesta para cada una de las opciones. Dicha distribución de frecuencias se ha presentado en forma de histogramas o gráficas para cada uno de los ítems.

### **Ítem 1. Resulta necesaria la sensibilización y el compromiso de la comunidad educativa hacia la inclusión educativa**

Tal y como se aprecia en el gráfico, un amplio porcentaje de profesorado se muestra plenamente de acuerdo (79%) o de acuerdo (10%) al considerar la importancia y necesidad de la sensibilización y el compromiso de la comunidad educativa hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas. Frente a estos resultados, cabe destacar como un porcentaje muy reducido se muestra totalmente en desacuerdo (7%) o en desacuerdo (4%) con esta afirmación.

Este puede considerarse un punto de especial relevancia puesto que destaca la necesidad de transmitir un nuevo modelo educativo de enseñanza orientado a la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo español. Además

supone un consenso común hacia la aceptación de la diversidad en el aula como un elemento positivo del que todos podemos nutrirnos y beneficiarnos. El hecho de que el profesorado y el grupo de intérpretes se encuentren a favor de esta responsabilidad implica que gran parte estos grupos reconocen la necesidad de un consenso común en lo que igualar el nivel educativo se refiere.

Es por ello que muy pocos profesionales se han decantado por rechazar esta idea, lo cual supone un paso en positivo a favor de la inclusión del alumnado con discapacidad y la integración en las tareas de la vida cotidiana.

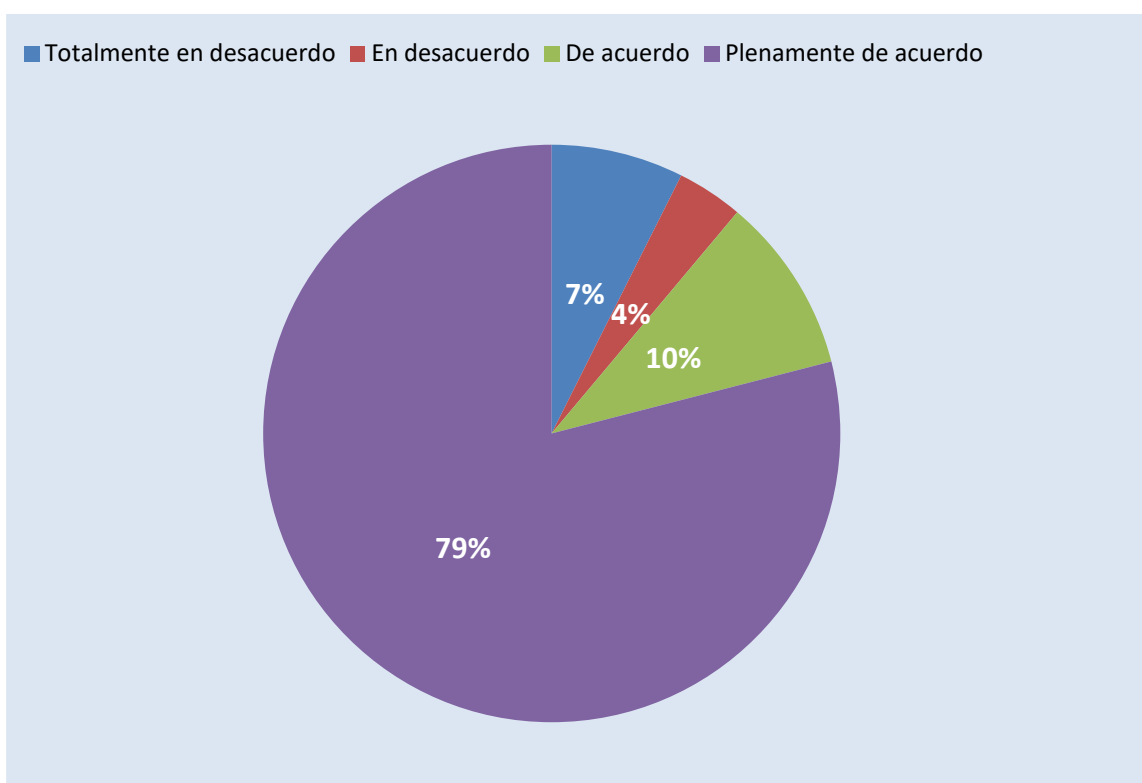


Figura 24. Distribución de frecuencias del ítem 1. (Fuente: Elaboración propia).

## **Ítem 2. Mis expectativas hacia el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva suelen ser positivas.**

En el ítem 2 hay 66% de los encuestados que se muestran plenamente de acuerdo al afirmar que su experiencia con alumnado con discapacidad auditiva es positiva. Además, se añade que un 20% muestra su conformidad respondiendo “de acuerdo”, frente a dos grupos conformados por un 7% que han respondido estar, respectivamente, “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

Teniendo en consideración estos datos se desprende que hay un gran número de personas que consideran efectivas sus experiencias con respecto a la educación del alumnado con discapacidad auditiva y tan solo una pequeña parte de la muestra encuestada, encontró dificultades en la enseñanza de este tipo de alumnado. Se puede intuir, pues, que la gran mayoría de los docentes se han sentido realizados al ejercer su trabajo con alumnado con sordera, dato que reconforta cuando se quiere orientar la experiencia educativa a la educación inclusiva.

Se destaca, pues, que un 73% de los encuestados muestra receptividad con respecto a impartir clase a alumnado sordo. El optimismo de este gran número de profesionales hace pensar que la discapacidad auditiva no es para el profesorado y el grupo de intérpretes de Lengua de Signos Española encuestados un problema o barrera que impida la docencia.

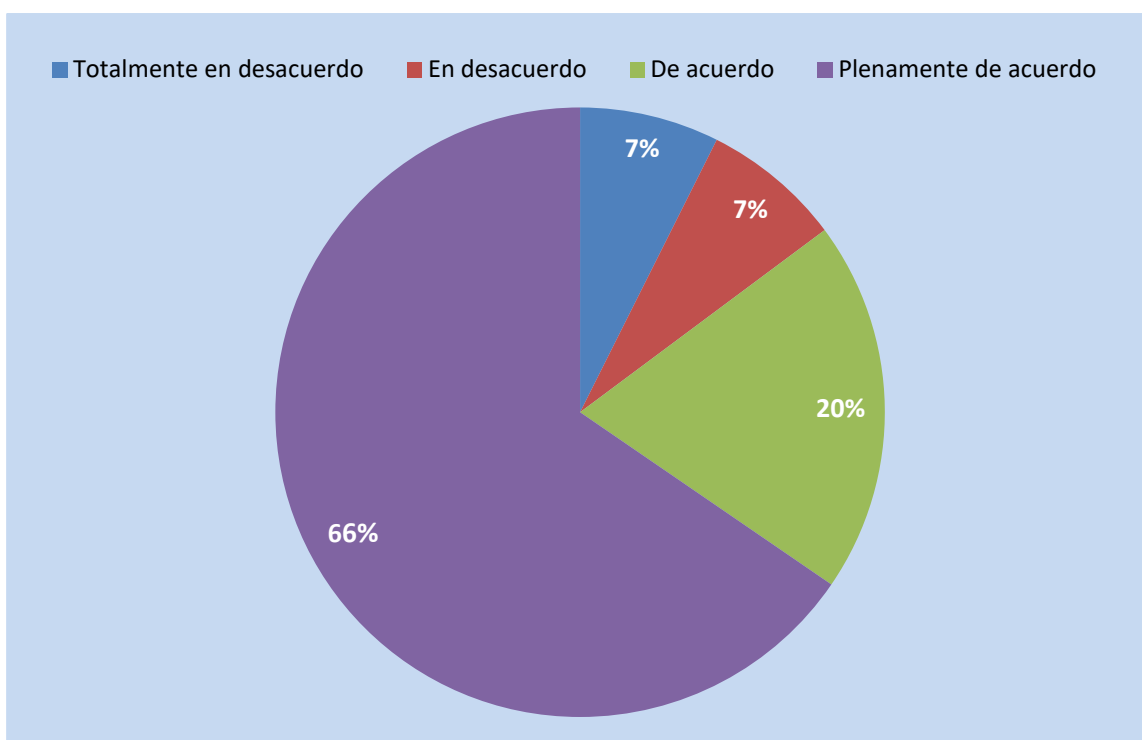


Figura 25. Distribución de frecuencias del ítem 2. (Fuente: Elaboración propia).

### **Ítem 3. El sistema educativo apuesta por acentuar la diversidad como un valor positivo para todos.**

En este ítem, en el que se les pregunta a los encuestados si el sistema educativo muestra la diversidad como un elemento positivo, el número de personas que se

muestran “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” con los parámetros positivos mostrados por el sistema educativo hacia la discapacidad auditiva, es menor que en otros ítems. Esto se puede inferir, por el número de personas que han contestado estar “plenamente de acuerdo” con el mismo, un total de un 37% de las personas encuestadas, mientras que otro grupo de 41% que consideran estar “de acuerdo” (por lo que optan por una actitud algo más neutra). Frente a esta afirmación hay un 13% considera estar “en desacuerdo” y 9% “totalmente en desacuerdo” negando así los rasgos positivos que el sistema educativo inculca sobre la inclusión.

Estos últimos dos grupos, representado por un 22% de los encuestados, consideran que las medidas de atención a la diversidad no son efectivas o no están bien planteadas, mientras que la gran mayoría del profesorado e intérpretes encuestados consideran que debe cuestionarse cómo se enfoca la atención a la diversidad que propone el sistema educativo y acentuar aquellos procedimientos de ayuda que el alumnado con necesidades requiere. Es por ello, que parte de estos profesionales, considera que el sistema educativo no focaliza de forma positiva la atención a la diversidad. Quizás podrían considerarse nuevas formas de promocionar la pluralidad en el aula, siendo así un punto a mejorar, según el profesorado e intérpretes de Lengua de Signos Española, en el diseño del sistema educativo de nuestro país.

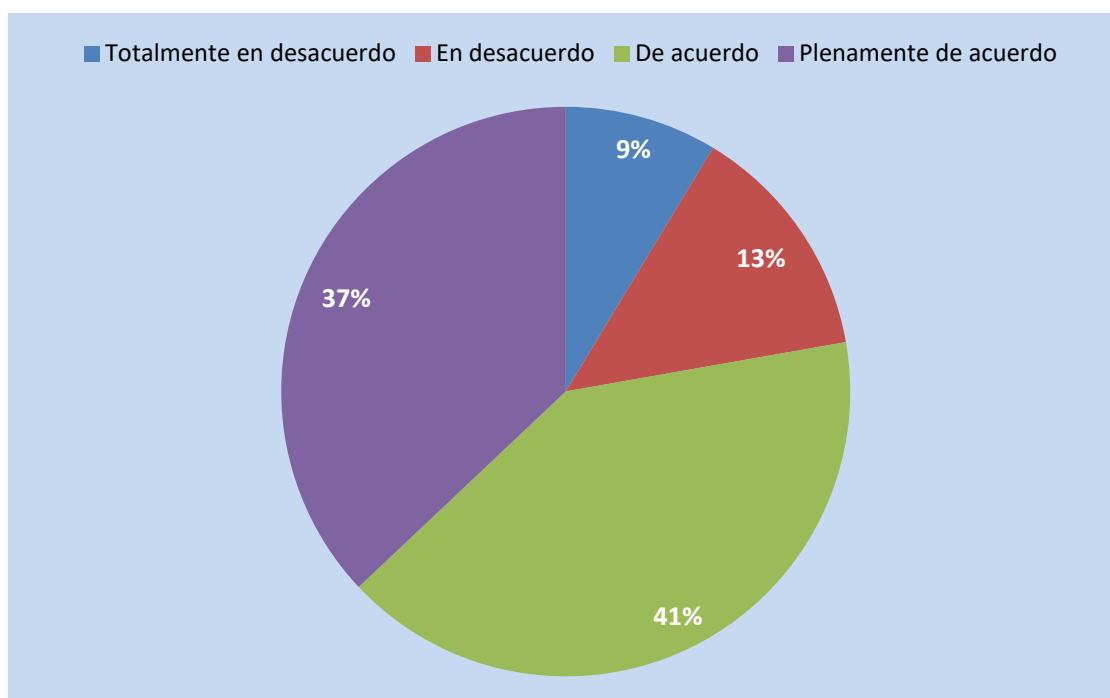


Figura 26. Distribución de frecuencias del ítem 3. (Fuente: Elaboración propia).

#### **Ítem 4. La atención educativa prestada al alumnado con discapacidad auditiva responde a los principios de inclusión e igualdad de oportunidades**

En el ítem 4, se responde a la cuestión de que la atención educativa prestada al alumnado con discapacidad auditiva registra los principios de inclusión e igualdad de oportunidades. A dicha pregunta han respondido “plenamente de acuerdo” un 46% de las personas encuestadas, mientras que un 34% han respondido estar “de acuerdo”. Tan solo un 11% de los encuestados respondieron estar “en desacuerdo” y un 9% “totalmente en desacuerdo”, respectivamente, considerando que el alumnado con discapacidad auditiva no recibe una educación igualitaria.

Los resultados obtenidos revelan que un 80% de los encuestados (que conforma la gran mayoría de los mismos) considera que todo el alumnado debe ser atendido de igual forma sin ofrecer ningún rechazo o privilegio hacia ningún tipo de alumnado, sea cual sea sus características. Este alto porcentaje en defensa de la igualdad preserva los principios establecidos por nuestro sistema legislativo y educativo de equidad y justicia.

Para poder proceder a esta igualdad de oportunidades el profesorado y los intérpretes deben atender a los principios de inclusión y adaptación de la programación en aquellos casos que se consideren necesarios. Igualmente, los intérpretes deben ceñirse a su código ético, legitimando como primordiales los elementos que favorezcan el acceso pleno a la comunicación y captación de la información del alumnado sordo (Muñoz, 2016).

El alumnado tiene derecho a recibir una enseñanza en igualdad de oportunidades y los miembros de la comunidad educativa han de luchar por ello, tal y como especifica el artículo 2 de la Constitución Española “*promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas*”, así como de “*remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud*”. Por lo tanto, teniendo en cuenta las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa, se debe atender a las necesidades comunicativas.

*La respuesta educativa para atender a la diversidad del alumnado ha de conformarse por medidas generales y específicas, así como la aplicación de los recursos pertinentes que faciliten la adquisición de capacidades personales. Tal y como apoya el 88% de los encuestados, se deberá incentivar que el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) participe en las actividades propuestas en el centro y se favorezca la inmersión en el grupo y la supresión de fronteras comunicativas.*

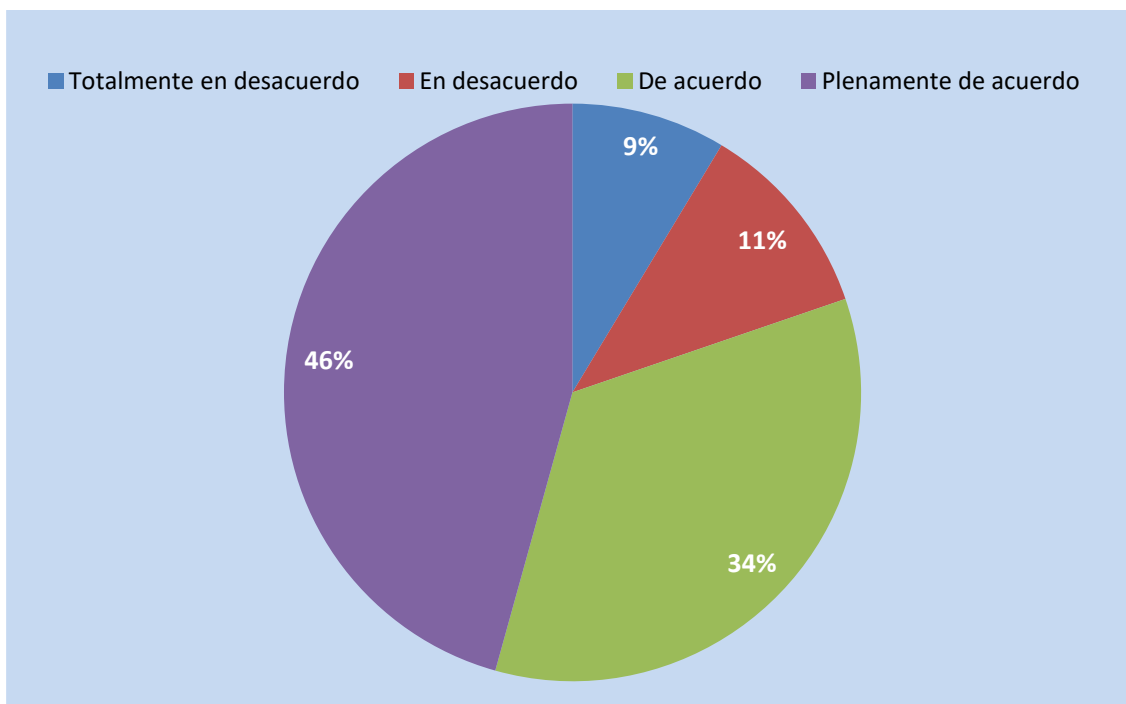


Figura 27. Distribución de frecuencias del ítem 4. (Fuente: Elaboración propia).

### **Ítem 5. La comunidad sorda debe ser parte activa de la comunidad educativa.**

En el ítem 5, la gran mayoría de los encuestados han respondido que se encuentran “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” con la idea de cooperación entre familia y escuela. Con un total de un 54% y 34% respuestas “plenamente de acuerdo” y “de acuerdo”, respectivamente, se confirma que el docente necesita de la colaboración de la comunidad sorda con el alumnado. El trabajo en casa y el contacto con el grupo con discapacidad auditiva permite hacerle construir al alumnado con sordera una identidad propia, y además supondría un fuerte apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva.

La comunidad sorda supone un elemento de identificación y restringir la participación de este grupo social supone negarle un motivo de orgullo, creando una paralelismo defensivo de la heterogeneidad y diversidad cultural en el aula. Es por ello, que es trascendental que en el ámbito de la escuela, las personas con sordera se sientan parte del modelo comunicativo y educativo propuesto, forjando así una posibilidad de diálogo entre dos mundos que durante mucho tiempo se mantuvieron aislados.

Un 88% de los encuestados cree que la comunidad sorda debe participar en el contexto cultural y educativo del alumnado con discapacidad auditiva, ya que suponen una clara muestra de difusión del concepto integrador de la diversidad. Además colaborar con el profesorado supone exponer qué necesidades e impresiones posee la comunidad sorda sobre determinados temas y qué tipos de consideraciones pueden ser útiles al profesorado para elaborar sus adaptaciones curriculares o acceder a recursos de interés.

Tan solo un grupo conformado por el 12% de los encuestados difería en este parámetro contestando no estar “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” ante la idea de considerar parte del proceso de enseñanza –aprendizaje a la comunidad sorda, quizás porque consideran la incorporación de estos grupos como elementos externos a la comunidad docente.

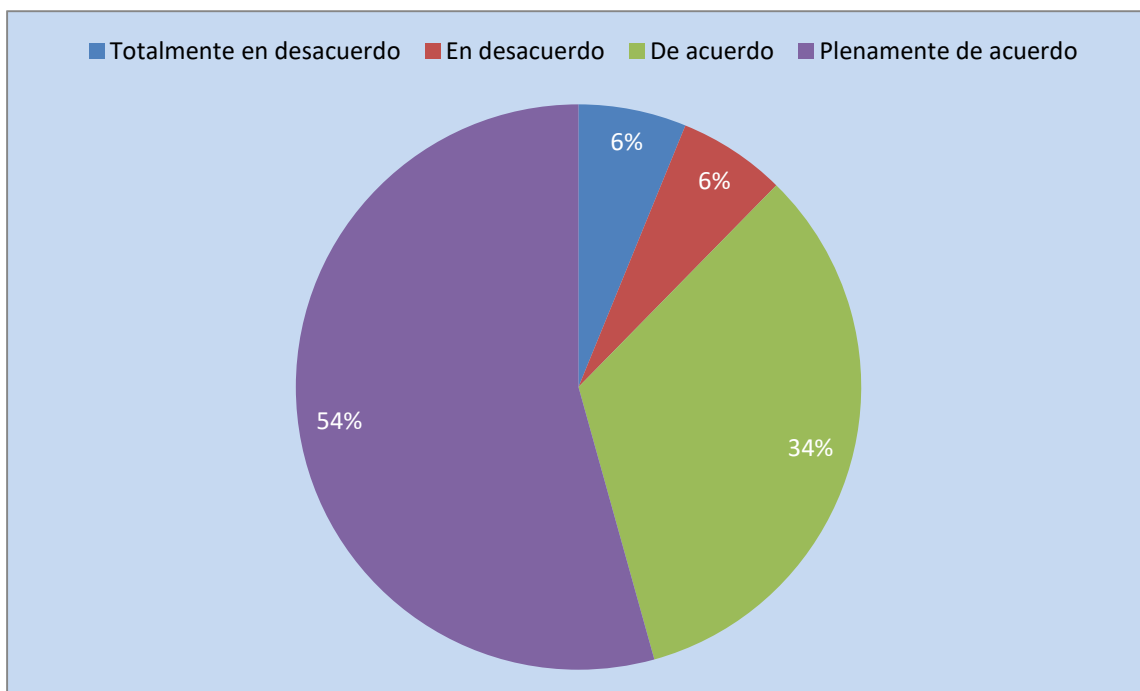


Figura 28. Distribución de frecuencias del ítem 5. (Fuente: Elaboración propia).

### Ítem 6. Familia y la escuela deben participar en la detección de síntomas para el diagnóstico precoz del alumnado con discapacidad auditiva.

En el ítem 6, la gran mayoría de los encuestados han respondido que se encuentran “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” con la idea de cooperación entre familia y escuela. Con un grupo de 68% y 25% de respuestas, respectivamente, se confirma que el docente necesita de la colaboración del contexto familiar del alumnado para darle consistencia a su mejora educativa. El trabajo en casa y el contacto con los padres/ tutores legales implica mayor interés y voluntad de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva. Familia y escuela son considerados desde el punto de vista docente como un “todo unitario” que puede contribuir a unos resultados más beneficiosos y positivos para el alumnado. Frente a este dato, tan solo un 1% se ha mostrado “en desacuerdo” y otro 6% considera estar “total desacuerdo” con la colaboración entre miembros de la comunidad educativa.

En este caso, la mayoría de los docentes e intérpretes se sienten de acuerdo con la idea de que profesorado, intérpretes y familias son complementarios y necesarios para una formación continua tanto académica como emocional, cultural y pedagógica. Por eso, se debe recurrir a las familias ante problemas educativos o conflictos sociales y participar en actividades del centro escolar, promoviendo su interés y personalizando las reuniones mantenidas entre ambos elementos de la comunidad educativa.

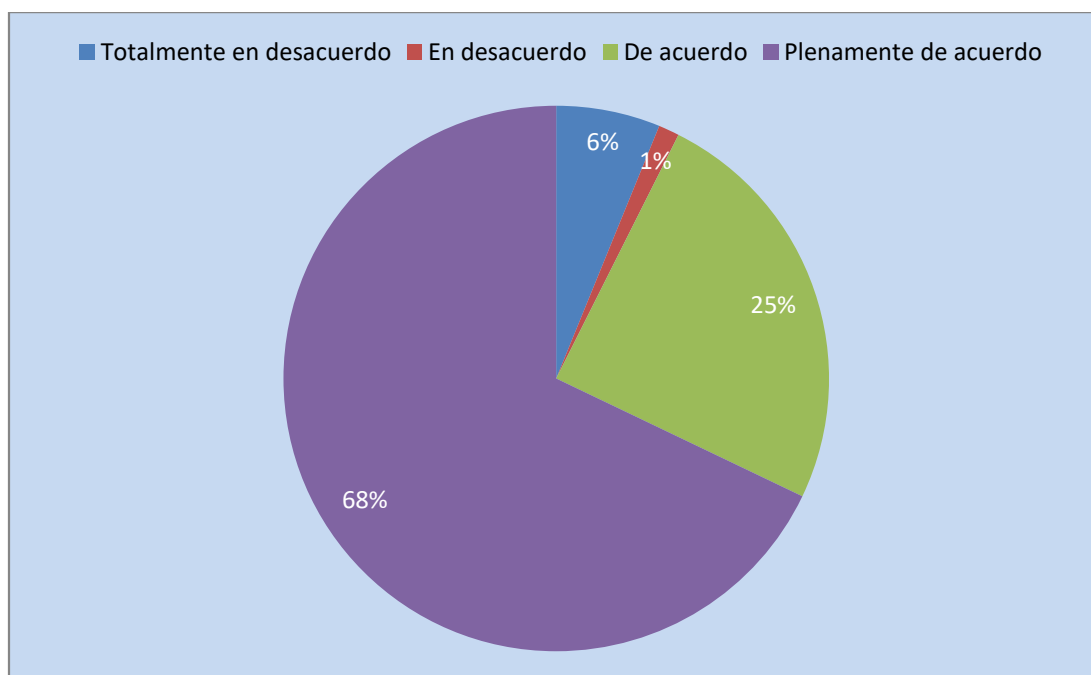


Figura 29. Distribución de frecuencias del ítem 6. (Fuente: Elaboración propia).

### **Ítem 7. El alumno con discapacidad auditiva debe adquirir lo más tempranamente un posible código de comunicación.**

En el ítem 7 se planteaba cuándo un sistema comunicativo debía ser adquirido por parte del alumnado con discapacidad auditiva. Precisamente, ha sido en esta pregunta, en una en las que se ha conseguido mayor unanimidad por parte del profesorado con un grupo conformado por el 80% de respuestas marcadas con un “plenamente de acuerdo” y un 10% de respuestas marcadas en “de acuerdo”. Esto se contrapone a un grupo de un 7% de respuestas “totalmente en desacuerdo” y un 3% de personas “en desacuerdo”.

Adquirir un sistema comunicativo implica alcanzar una identidad propia, facilita la interrelaciones sociales y asimilarlo a temprana edad favorece el desarrollo cognitivo del alumnado. Igualmente, en el caso del alumnado con discapacidad auditiva, adquirir el lenguaje favorece su inclusión en el contexto socioeducativo y facilita la anexión del alumnado a centros ordinarios. Supone, además, una forma de reafirmarse como individuo y favorece su agilidad mental desarrollando de una forma más eficaz la competencia lingüística.

Los sistemas complementarios de comunicación reducen los problemas de entendimiento en clase y la información, por tanto, se expresa a través de dos vías distintas que refuerzan las pautas comunicativas del alumnado. De esta forma, se desarrolla la personalidad del alumnado sordo, se aumenta su confianza y se mejora el auto-respeto hacia su propia discapacidad. El resultado de este ítem, refleja que claramente, es preciso ahondar en el desarrollo de un sistema de comunicación alternativo o complementario cuando se descubre la discapacidad del niño o niña ya que este proceso va a marcar su futuro como individuo que forma parte de una sociedad plural y diversa.

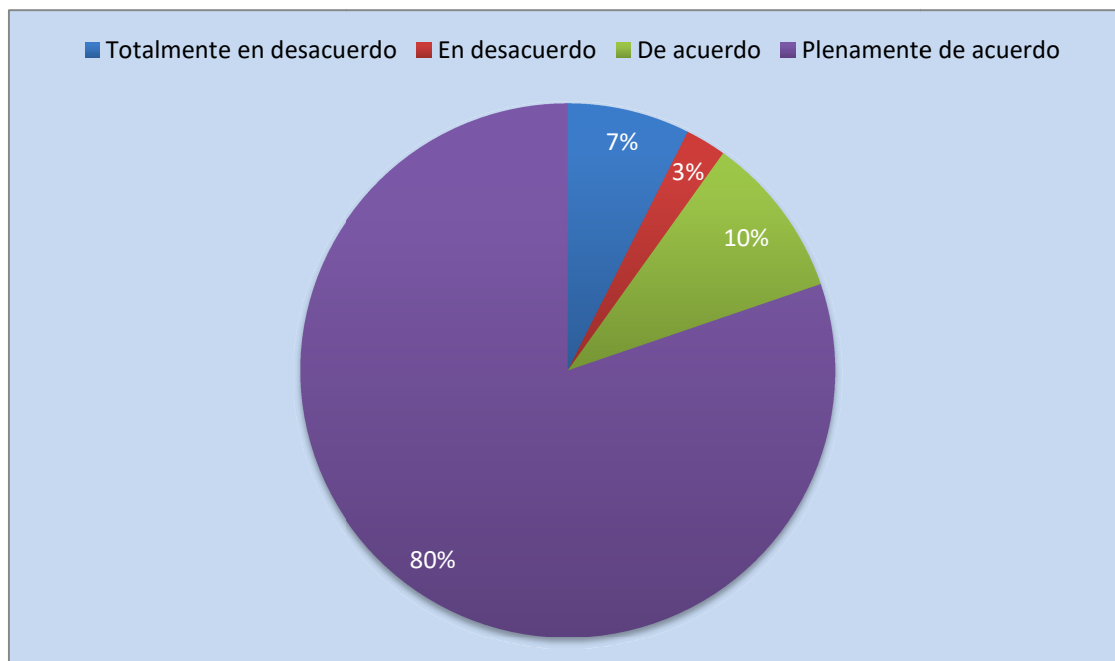


Figura 30. Distribución de frecuencias del ítem 7. (Fuente: Elaboración propia).

### **Ítem 8. La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva debe llevarse a cabo en un centro ordinario de integración preferente**

En el Ítem 8 se ha planteado si el alumnado con discapacidad auditiva debe ser escolarizado en centros ordinarios de integración preferente. En relación con esta cuestión, un total de un 52% y 32% de las personas encuestadas han optado por responder, respectivamente, “plenamente de acuerdo” y “de acuerdo”, frente a un grupo de un 10% que se muestra “en desacuerdo” y un 6% que se muestran “en total desacuerdo”. Es por ello que observamos alguna que otra reticencia dentro del grupo de docentes e intérpretes con respecto a aquellos profesionales que no quieren o no consideran adecuado que se generalice el sistema educativo a todo tipo de alumnado (quizás por el esfuerzo que supondría el proceso de adaptación de las programaciones). Igualmente, es notable destacar que la gran mayoría del profesorado y grupo de intérpretes, lo consideran un paso trascendental para la educación del alumnado con discapacidad auditiva.

Dichos centros suponen una oferta educativa para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, otorgándoles de una serie de recursos personales o materiales concretos de difícil generalización. Además, aíslan a un niño de un entorno excesivamente taxativo y facilitan la interacción comunicativa con otros

niños con los que pueden socializar. Esto facilita que progresen a niveles educativos superiores, que se encuentren con alumnado de su misma edad y se afiance su personalidad. Teniendo en cuenta todas estas ventajas, se entiende que el profesorado se decante por aunar posturas en lo que a esta área se refiere.

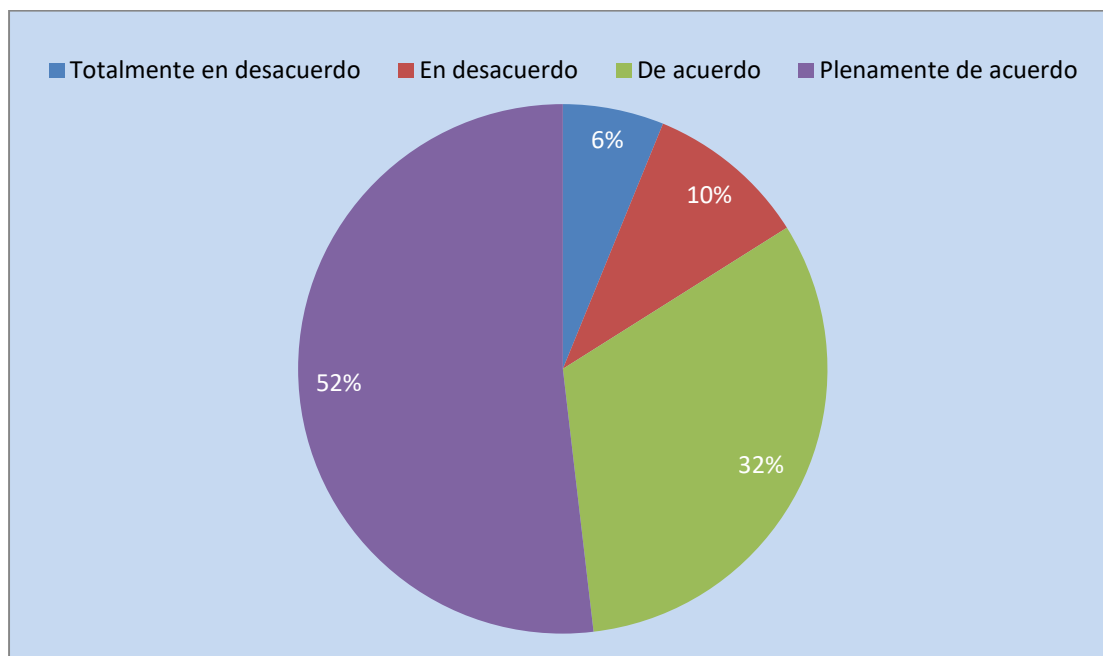


Figura 31. Distribución de frecuencias del ítem 8. (Fuente: Elaboración propia).

### **Ítem 9. El intérprete en Lengua de Signos favorece la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el centro educativo.**

En el ítem 9 se ha obtenido una poderosa unanimidad al cuestionar si el Intérprete de Lengua de Signos Española (ILSE), es un puente comunicación entre el alumno sordo y el resto de oyentes favoreciendo sus relaciones personales y su educación. Por lo tanto, el docente y el mismo intérprete valoran a estos profesionales como expertos y un total de un 72% y 16% personas han presentado su conformidad al respecto optando por un “plenamente de acuerdo” y “de acuerdo” en lo que a esta afirmación se refiere. Mientras tanto, un total de un 5% y 7% se mostraron “en desacuerdo” y “totalmente desacuerdo”, considerando al intérprete de Lengua de Signos Española, quizás, como un elemento poco útil en clase.

El Intérprete de Lengua de Signos Española trabaja en una amplia variedad de entornos en los que se informa sobre el vocabulario propio de la materia y refuerza la

compresión que cada docente trata de transmitir construyendo ideas completas que el alumnado asimila perfectamente. De este modo, se eliminan barreras comunicativas existentes para las personas con discapacidad auditiva y se gestiona la información desde la neutralidad, la profesionalidad, la confidencialidad y el respeto.

La información que reciben las personas sordas es reducida, puesto que gran parte de los canales de transmisión están pensados por y para oyentes. En este sentido, el papel de los Intérpretes de Lengua de Signos Española es realmente relevante, pues son los que hacen de eje vertebrador comunicativo entre ambas comunidades: la comunidad sorda y la comunidad oyente.

En este ítem se valora la confianza depositada en el intérprete de Lengua de Signos Española y se lo considera una vía comunicativa de gran valor, siendo un 82% dentro del total de encuestados los que consideran que los intérpretes colaboran de forma activa en la inclusión del alumnado con carencias auditivas. Por todo ello, la mayor parte de los cuestionados apoyan la eficacia de la interpretación en el aula y consideran que impartir clase con la figura del intérprete en ella favorece la inclusión, el aprendizaje del alumnado y la aceptación de la diversidad.

Suponen además una muestra de aceptación en el aula y un referente de normalización de una educación igualitaria para todos. Así, el alumnado oyente que asiste una clase en la que hay una intérprete acaba viendo la discapacidad auditiva como una perspectiva distinta de observar la realidad y no como una barrera que conlleva al aislamiento y la introversión. De igual modo, puede suponer un incentivo para el alumnado oralista en clase si se favorece el aprendizaje de la Lengua de Signos Española ya que a través del intérprete pueden interactuar con sus compañeros con sordera, se puede llegar a aprender elementos significativos de otra lengua y se mejoran las relaciones interpersonales en el aula.

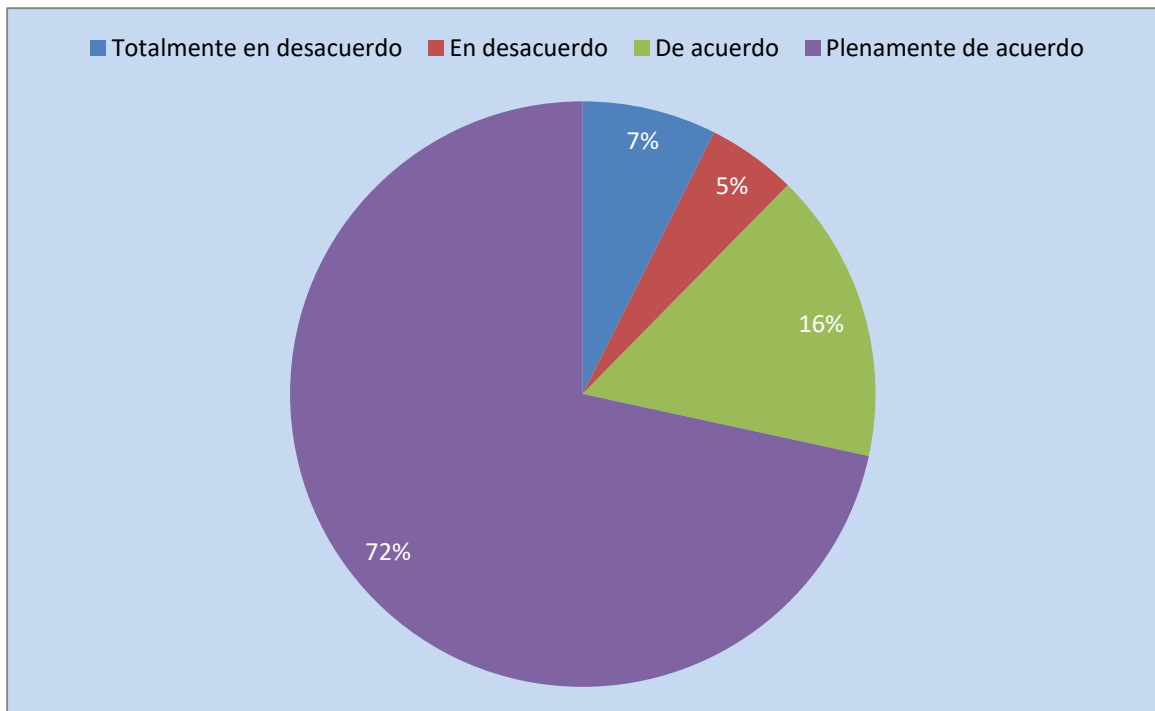


Figura 32. Distribución de frecuencias del ítem 9. (Fuente: Elaboración propia).

### **Ítem 10. Dispongo suficientes recursos (humanos y materiales para adaptar el proceso de enseñanza –aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva.**

En el ítem 10 se le preguntaba a los encuestados si disponían de los recursos suficientes para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado con discapacidad auditiva. Un grupo conformado por un 37% y 35% de profesores e intérpretes de Lengua de Signos Española se mostraban “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” al preguntarles si eran suficientes las herramientas disponibles en las instituciones de enseñanza y se confirma que una parte del grupo de docentes que imparte clase a alumnado con sordera se encuentra cómodo con los recursos que la delegación o los centros le ofrecen, mientras que un grupo de 23% y 5% de personas se muestra “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”, considerando insuficientes los recursos ofrecidos por los centros educativos.

En relación a este ítem el sistema educativo andaluz garantiza un entorno físico y unos servicios de calidad y accesibilidad, fomentando la igualdad de oportunidades. De esta manera, los centros educativos den estar equipados con el material necesario y cubrir aquellas carencias que requieran ser atendidas. En esta pregunta se han observado posturas encontradas entre los profesionales encuestados, ya que parte de ellos difieren

en que dichos recursos sean suficientes, concretamente un grupo del 28% de las personas encuestadas considera que habría que mejorar las herramientas humanas y materiales con las que se trabaja la atención a la diversidad.

En cuanto a la organización del espacio estimula las interacciones verbales, respeta el trabajo de los alumnos/as y alienta la investigación en grupo. Los espacios deben ser *flexibles* y *polivalentes*. Se usará el aula, la Sala de Usos Múltiples y la Biblioteca del Centro, entre otros espacios. De igual modo, la aplicación práctica que se puede realizar en el aula o en relación implica el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cuyo uso se puede concretar en:

1. Conocimiento y uso de los recursos audiovisuales (TV, grabador y reproductor de video, CD, proyector digital, cámara de video y fotos digital...)
2. Utilización de los recursos informáticos (ordenador, búsqueda de programas informáticos para el conocimiento de la materia, investigación de información a través de internet, uso del correo electrónico, etc.)
3. Manejo de APPs, webs varias y herramientas basadas en la difusión de la información a través de distintos canales.
4. Recursos tradicionales como pizarra, diccionario, libros de texto, enciclopedia, etc.
5. Elaboración de materiales propios de tipo visual como tarjetas, esquemas, fotografías o dibujos que faciliten la comprensión de textos.
6. Planificación de juegos interactivos de expresión corporal y de socialización que impliquen al alumnado sordo a interactuar con el resto de compañeros oyentes en la asignatura.
7. Utilizar el software adecuado para facilitar el repaso y la realización de actividades de refuerzo en el caso de que el alumnado sordo así lo requiera.

Como conclusión se puede extraer que un 72% de los encuestados se muestra conforme con los recursos de los que dispone en el aula para atender al alumnado con discapacidad auditiva. Quizás las carencias que resaltan el resto de los encuestados son de carácter personal, ya que el profesorado no se encuentra en muchas ocasiones familiarizado con dichos recursos o no todo el alumnado reacciona igual ante los mismos ni los sabe utilizar de una forma autónoma, esto es, sin la mediación de un intérprete de Lengua de Signos Española o de especialistas que le ayuden a recabar el mayor número de recursos adecuados para este tipo de alumnado. Igualmente, es

preciso destacar que aún hay instituciones que necesitan más herramientas y materiales que les permitan atender como se merecen al alumnado con discapacidad auditiva.

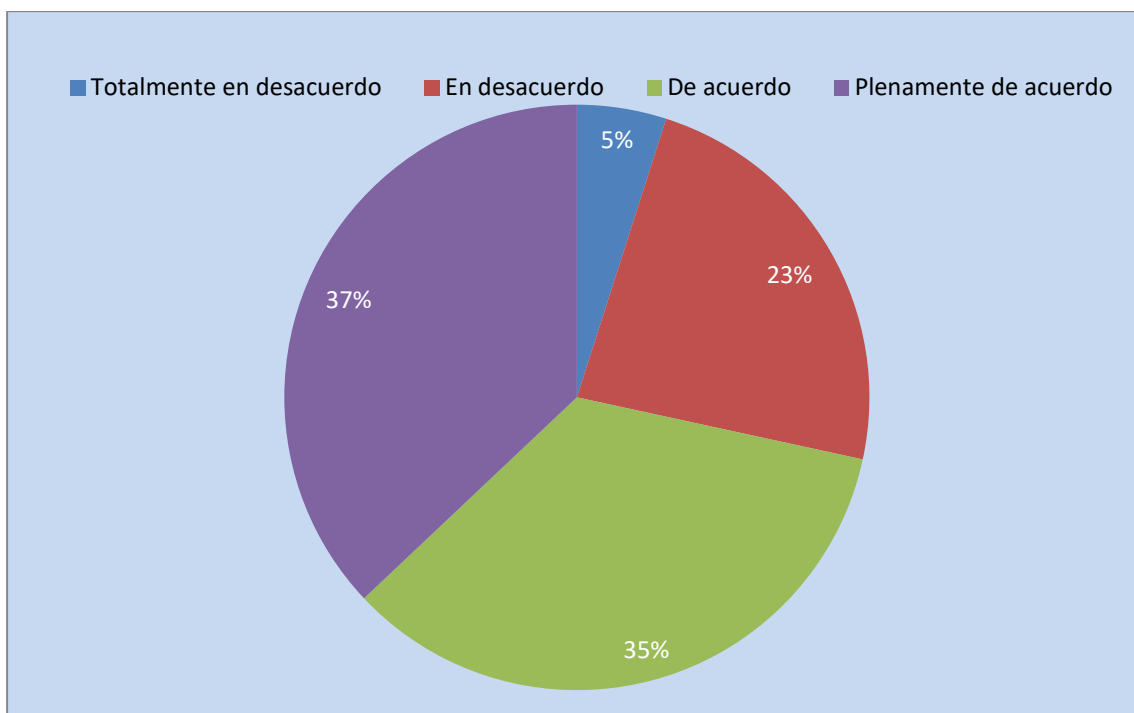


Figura 33. Distribución de frecuencias del ítem 10. (Fuente: Elaboración propia).

### **Ítem 11. El alumnado con discapacidad auditiva precisa de adaptaciones individualizadas significativas**

En el ítem 11 se cuestionaba si el alumnado con discapacidad auditiva requería de adaptaciones curriculares significativas de carácter individualizado. A esta pregunta un poco más de la mitad del profesorado opinó estar “totalmente de acuerdo”, o “de acuerdo” (dos grupos conformados por un 58% y un 27% respectivamente) y tan solo dos grupos de un 4% y 11% mostraron su disconformidad alegando estar en “total desacuerdo” o “en desacuerdo”. Dichos datos demuestran que gran parte del alumnado es atendido a través de estas vías cuando es preciso llevarlas a cabo puesto que el profesorado valora su efectividad.

Tras realizar una evaluación psicopedagógica la adaptación curricular es considerada por el grupo de docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española como una actuación dirigida a la consecución de metas, objetivos y criterios de evaluación. De esta forma, el grupo de encuestados ve apropiado adaptar la asignatura y su evaluación (siendo asesorada por el Equipo de Orientación y los especialistas en atención al

alumnado con Necesidades Educativas Especiales) a los requerimientos del alumnado forjando así una educación inclusiva e igualitaria.

Resumiendo esta idea, un 85% de los encuestados apuestan por adaptar su metodología educativa, y por ende, su programación incorporando nuevas formas activas de enseñanza que impliquen la experiencia directa en el aula y con el medio que les rodea. Se destacará como relevante el uso de nuevas técnicas, estrategias y materiales visuales que permitan la elaboración de materiales varios, así como la promoción de sistemas de comunicación alternativos que apoyen la expresión corporal y la comunicación con el alumnado sordo.

Todo esto conlleva a una mayor planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la imposibilidad de ser espontáneo en determinadas actividades puesto que ha de elegirse previamente el método educativo que se va a elegir para desarrollar la enseñanza del lenguaje a los niños. Igualmente, es necesaria la reformulación de objetivos y criterios imprescindibles para el alumnado pudiéndose incluir, dentro de los mismos el uso de la Lengua de Signos en el aula por parte de todo el alumnado, tenga o no discapacidad auditiva.

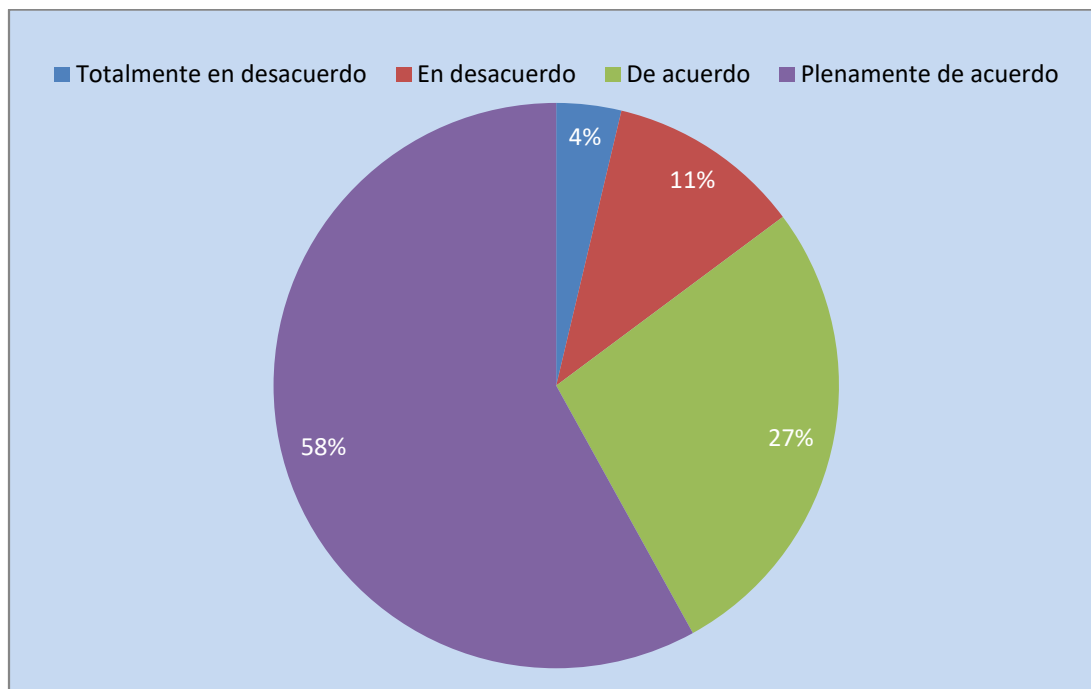


Figura 34. Distribución de frecuencias del ítem 11. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 12. La individualización de la enseñanza supone un criterio metodológico fundamental para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva.**

En el ítem 12, podemos observar que un grupo conformado por un 52% y 33% de personas confirman estar “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” con la idea de la individuación de la enseñanza como un criterio metodológico en lo referente a la atención educativa del alumnado con discapacidad auditiva. Por eso, en lo que al alumnado con discapacidad auditiva se refiere, la mayoría de los encuestados considera que cuando se personaliza la enseñanza se acaban consiguiendo los criterios y objetivos curriculares marcados para su curso escolar.

Bajo este punto de vista supone un éxito que el profesorado abogue por una enseñanza personalizada e individualizada para todo tipo de alumnado, siendo tan solo un 4% y 11% de respuestas las que han seguido, respectivamente, el rumbo del “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” desaprobando ofrecer a cada alumno una propuesta metodológica según sus necesidades. Dicha desaprobación viene dada quizás por una mala experiencia en un tipo de situación parecida o por la falta de interés o tiempo del profesorado para dedicar tiempo a la personalización de las programaciones de aula.

Apostar por una enseñanza individualizada implica apostar por una educación de calidad en la que el profesorado conoce perfectamente las necesidades del grupo en general, pero también de cada individuo que conforma la clase en particular. Es por eso, que la atención individualizada ayuda y beneficia de forma más que positiva no solo al alumnado con discapacidad, que no se encontrará perdido en las distintas asignaturas, sino también al alumnado oyente, fomentando en todo el mejor resultado académico posible.

Se puede extraer de este ítem que un 85% del grupo encuestado está dispuesto a realizar ajustes y reformulaciones en su práctica docente. Así, se reconoce que ofrecer una vía inclusiva supone un camino que todo docente debe tener presente y no se puede llegar a la misma si no es a través de la colaboración y la atención personalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje desde los primeros años.

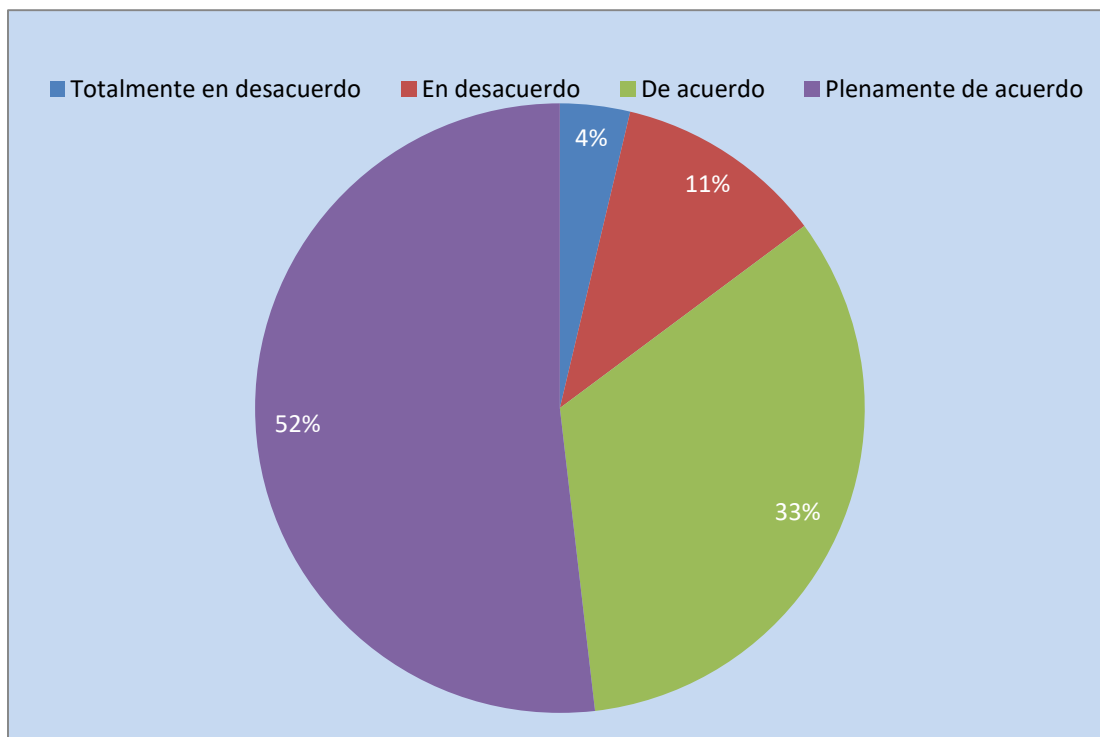


Figura 35. Distribución de frecuencias del ítem 12. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 13. Es importante la introducción de un sistema complementario de comunicación para toda la comunidad educativa.**

En lo referente al ítem 13, en el que se cuestionaba si era preciso aplicar un sistema complementario de enseñanza para toda la comunidad educativa, un grupo conformado por un total de 47% como 40% se han mostrado “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo”. Frente a esta postura, un grupo del 11% y 2%, respectivamente, se muestran “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”.

El uso de un sistema complementario conlleva a grandes avances con respecto a la mejora de la competencia lingüística. Dichos sistemas, son denominados por autores como Velasco y Pérez (2009) como “aumentativos de comunicación” y pueden usarse en la enseñanza como sistemas complementarios. Se entiende, pues por la palabra complementada o la comunicación bimodal al uso simultáneo de lengua oral y lengua de signos.

Según los datos obtenidos los individuos encuestados observan una gran ventaja en el aprendizaje y uso de dos sistemas de comunicación en el entorno educativo, ya que esto favorece que el alumnado sordo se sienta identificado con su

contexto y que la mayor parte del personal oyente permita a las personas con discapacidad auditiva sentirse parte del grupo en el que participan, se normaliza el concepto de discapacidad y de una educación equitativa para todos.

Los sistemas complementarios, son pues entendidos por el grupo de encuestados como un mecanismo distinto de la palabra hablada que puede mejorar el sistema de comunicación en el aula a través de pictogramas, iconogramas o sistemas signados (por ejemplo el uso del sistema labial con apoyo manual). Es así como un 87% se decanta por el uso de uno de ellos, ya sea Lengua de Signos, bimodal, solo de carácter gestual o mímico que le permita acercarse a su alumnado con discapacidad auditiva.

Se trata de un tanto por ciento muy elevado que deja claras muestras de la predisposición positiva que posee el profesorado que imparte clase a alumnado con discapacidad auditiva, siendo tan solo un 13% el que no comparte o no está dispuesto a utilizar sistemas complementarios de comunicación, ya sea por comodidad o por desinterés. Asimismo, es necesaria la concienciación y difusión entre el profesorado de los elementos más significativos de aprendizaje.

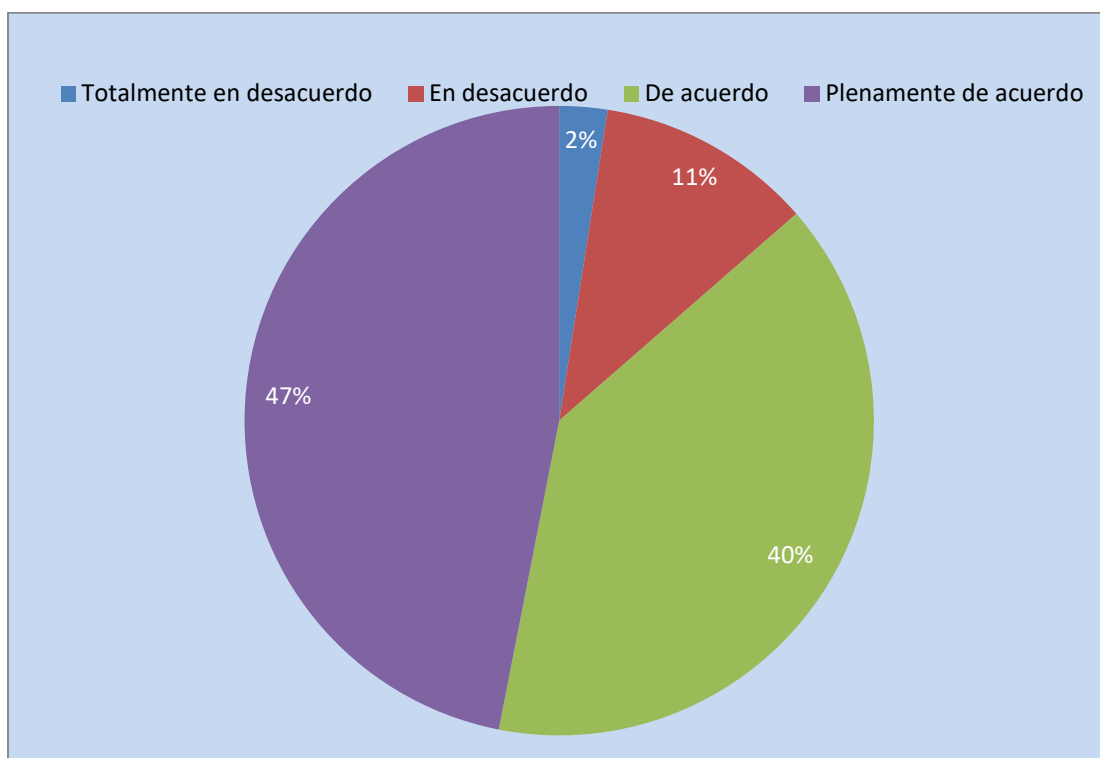


Figura 36. Distribución de frecuencias del ítem 13. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 14. Para lograr la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, se deben priorizar contenidos referentes a la comunicación, socialización y autonomía.**

En lo referente al ítem 14, tanto el 51% como el 33% de las personas encuestadas han considerado estar “plenamente de acuerdo” y “de acuerdo” en darle mayor relevancia a los objetivos y contenidos que facilitan la comunicación, la socialización y autonomía.

Este tipo de actitud favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado mejora sus competencias sociales y las relaciones interpersonales. Lograr la autonomía de las personas sordas y adquirir una mayor independencia implica la intervención y colaboración de las familias, que en contacto con el profesorado, se convierten en elementos clave.

En este ítem, tan solo un grupo del 11% y 5% de los encuestados, respectivamente, han tomado una postura contraria (“en desacuerdo”, totalmente desacuerdo” respectivamente) considerando que es realmente relevante darle el mismo peso a todos los objetivos planteados en el curso escolar. En este marco de actuación, el profesorado e intérprete de Lengua de Signos Española se decantan por darle mayor relevancia a actividades en las que se consigan criterios de evaluación y objetivos que promuevan la autonomía personal, la participación social de las personas con discapacidad auditiva y haciendo accesible la colaboración del alumnado en las mismas (ofreciéndoles apoyos y recursos a la audición y la comunicación).

Teniendo en cuenta todo esto, un 84% de los encuestados se muestra de acuerdo en forjar a un alumnado autónomo implica que consigan las competencias de aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, competencias de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencias en conciencia y expresiones culturales. Todo ello, junto con un avance en las habilidades comunicativas y expresivas regula que el alumnado con sordera sea capaz de valerse por sí mismo y juzgar su propio avance dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

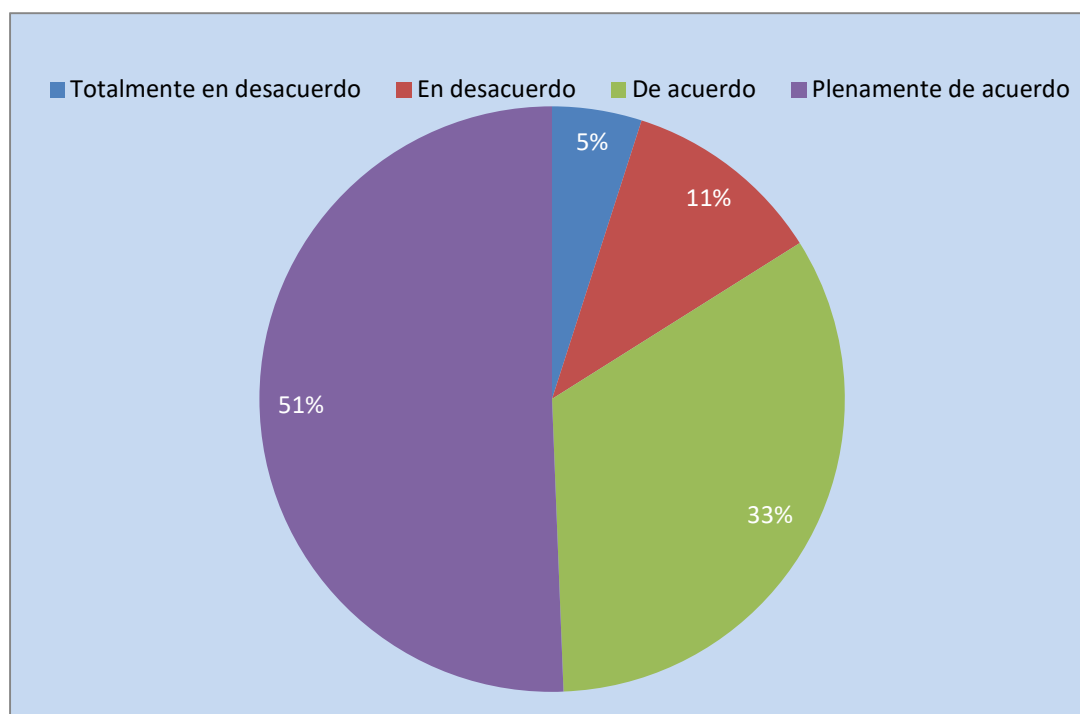


Figura 37. Distribución de frecuencias del ítem 14. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 15. La discapacidad auditiva no impide al alumno comunicarse con sus iguales y el resto de agentes educativos.**

En el ítem 15, un grupo del 54% y 32% de los encuestados han mostrado estar “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo”, respectivamente, cuando se les ha preguntado si están convencidos de que poseer discapacidad auditiva no implica no poder comunicarse, por lo que entendemos que gran mayoría del grupo docente no considera la discapacidad auditiva como una barrera que impida alcanzar objetivos sino una forma de ver la vida desde un punto de vista diferente, opinando de forma contraria un grupo del 4% y 10% de las personas, se muestran en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Se deduce que un elevado grupo de encuestados considera que la sordera no impide que el alumnado se exprese y se comunique en igualdad de condiciones. Acercarles al mundo que les rodea, emitir mensajes y sentirse comprendidos supone un desarrollo moral para el individuo. Bien es cierto, que al comunicarse con ellos, el grupo oyente debe emitir una idea clave, directa y nítida dentro del marco conversacional que se mantiene, permitirles seguir la conversación con lectura labial y apoyarnos de sistemas comunicativos complementarios.

La educación supone afianzar la propia personalidad y la iniciativa personal del alumnado. Se le debe permitir aprender en todas las situaciones posibles y potenciar sus facetas comunicativas procediendo a un proceso de enseñanza-aprendizaje bidireccional, por lo que el feedback emisor-receptor debe ser constante favoreciendo el desarrollo de la competencia lingüística.

La relevancia de estimular el aprendizaje de una lengua es trascendental para entender qué es expresar nuestros sentimientos, ideas y emociones. Es por eso, que el niño crece con plena consecuencia de lo que supone un ambiente estimulante, implica crear vínculos afectivos y sociales férreos y trascendentales en la vida de una persona.

Se debe aprovechar, de este modo, compartir juegos de su interés así como leer elementos que despiertan su curiosidad o producir mensajes que favorezcan la toma de contacto con otros individuos fomentando su ritmo de aprendizaje de manera natural y espontánea. Desde esta idea, se rechaza la discapacidad auditiva como un lastre que implica el aislamiento social, ya que se constata que el mayor número de docentes conoce qué objetivos deben constituirse como jerárquicamente relevante frente a otros.

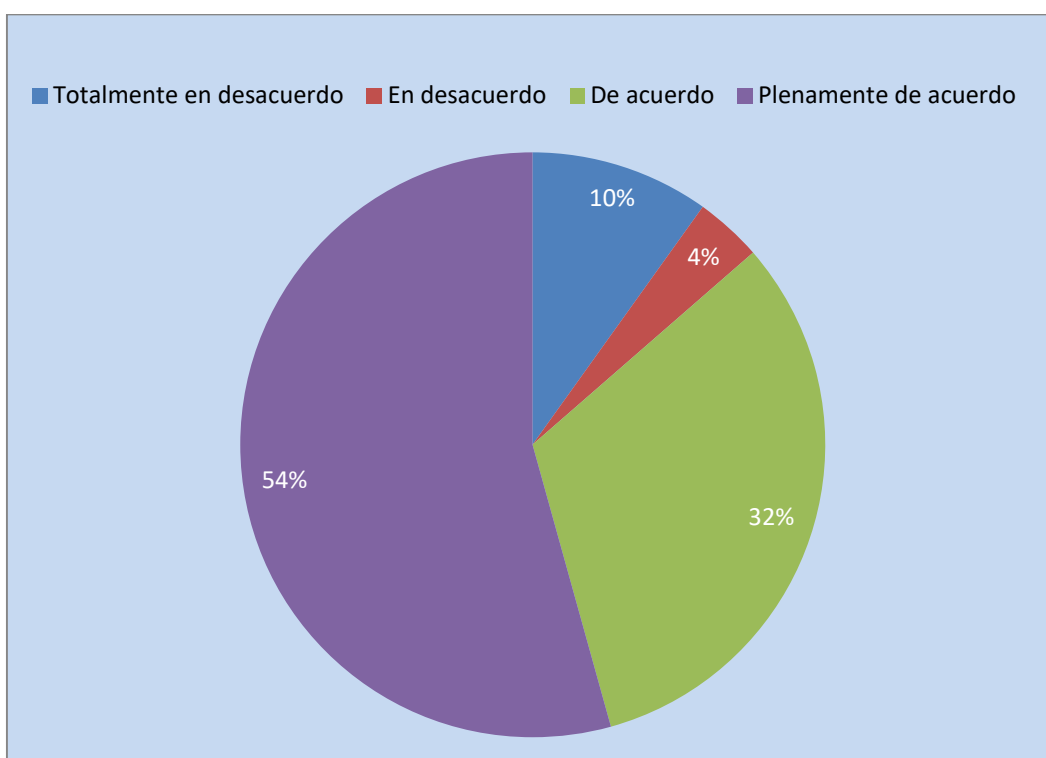


Figura 38. Distribución de frecuencias del ítem 15. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 16. Es fundamental la coordinación docente para la adecuada atención al alumnado con discapacidad auditiva.**

En este ítem 16, vemos posturas bastante unificadas sobre la necesidad de la coordinación y cooperación entre los distintos profesionales que conforman el equipo docente de un curso escolar, especialmente, cuando se trata de la enseñanza de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. Un grupo del 54% y 35% personas considera necesaria la colaboración entre profesores que imparten distintas asignaturas dentro del mismo curso, contestando respectivamente “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo”, mientras que otro grupo de un 10% y un 1% contestaron estar “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo” a la propuesta ofrecida.

De esta manera, la mayor parte de los encuestados se decanta por elegir la coordinación entre el profesorado y los intérpretes de Lengua de Signos Española para poder proceder a aplicar los criterios metodológicos y hacer, dentro de la flexibilidad, que la realización de la programación le permite al profesorado. Obteniendo una coordinación adecuada se puede seguir de una forma más pormenorizada la evolución del alumnado y cubrir las necesidades que tenga.

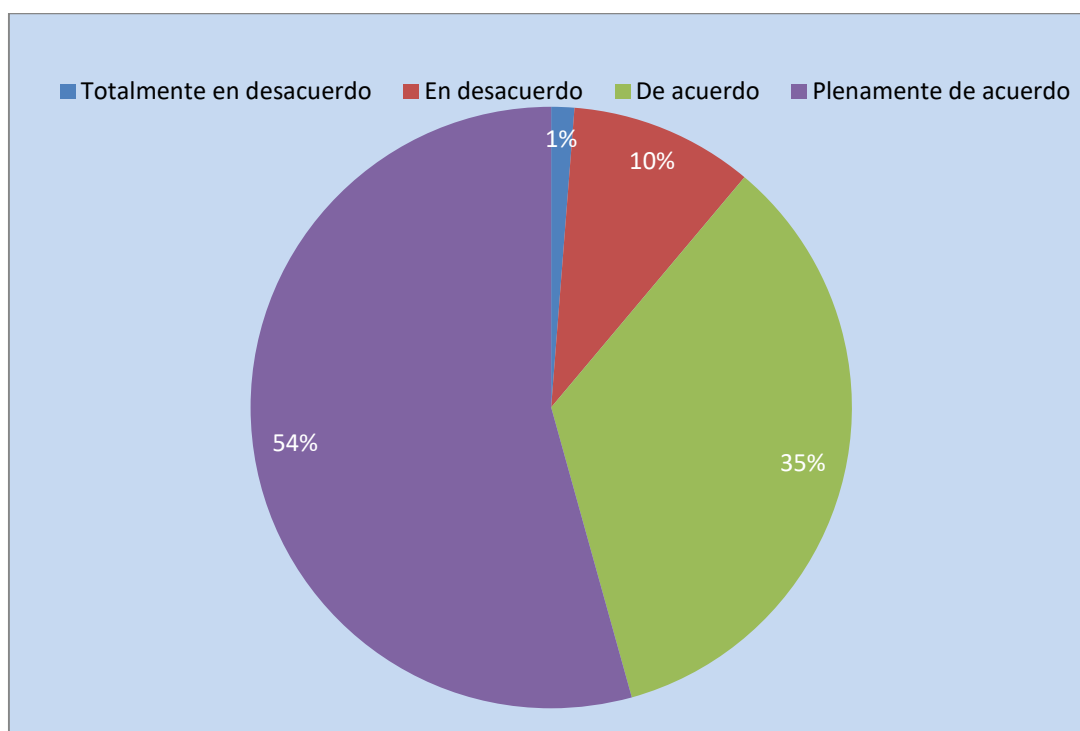


Figura 39. Distribución de frecuencias del ítem 16. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 17. El alumnado con discapacidad auditiva presenta dificultades importantes para la adquisición de las competencias.**

En este ítem en el que se ha preguntado qué dificultades importantes presenta el alumnado con discapacidad auditiva para la adquisición de las competencias. El profesorado ha diferido sosteniendo posturas contrapuestas. Un total del 37% y 25% de los encuestados, respectivamente, confían estar “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” con la idea de que las competencias no pueden llevarse a cabo con total plenitud en los casos en los que el alumnado padece una discapacidad auditiva. Por otra parte, un grupo del 29% muestran estar “en desacuerdo”, mientras que un 9 % ha contestado estar “totalmente en desacuerdo” con los prejuicios o las observaciones sobre la dificultad que posee el alumnado con discapacidad auditiva.

Según la mitad de los encuestados el alumnado con discapacidad auditiva posee mayores dificultades para conseguir alcanzar los niveles competenciales propuestos, necesita regularse emocionalmente, aumentar su autoestima y sentirse parte de su entorno. El sistema educativo debe trabajar inculcarle el desarrollo de no solo una inteligencia emocional sino de competencias prácticas como el control emocional y el talento de motivarse, la empatía y las relaciones interpersonales. De esta manera, un alumnado con discapacidad auditiva que prospera en sus estudios, posee mayor autonomía y mejores habilidades sociales.

Teniendo en cuenta que el 50% del profesorado el alumnado con discapacidad auditiva posee mayores problemas para asimilar las distintas competencias, así como comprender que el uso del lenguaje ayuda a desenvolverse en distintos contextos, realizar lecturas variadas, comprender y deducir problemas matemáticos, utilizar recursos informáticos y tecnológicos, apreciar los valores personales, iniciar su propio aprendizaje a través de lo que ya se ha aprendido, valorar la realidad social y comprender las manifestaciones culturales del medio que le rodea.

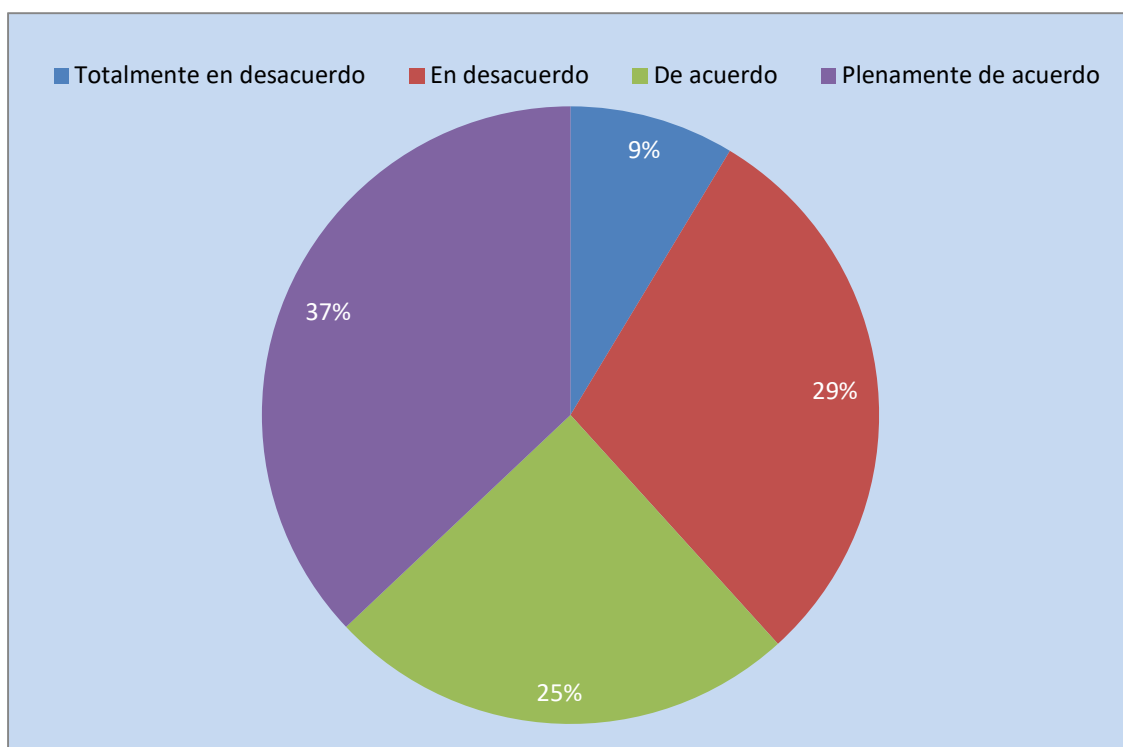


Figura 40. Distribución de frecuencias del ítem 17. (Fuente: Elaboración propia).

### **Ítem 18. Utilizo diferentes instrumentos de evaluación para el alumnado con discapacidad auditiva.**

En este ítem se le pregunta a los encuestados si al evaluar al alumnado con discapacidad auditiva tiene en cuenta distintos tipos instrumentos. El cuestionario muestra a examen que un total del 38% y 42% de las personas encuestadas se encuentran “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” con la idea de establecer parámetros de evaluación distintos en el curso académico. Por su parte, un total del 11% y 9% de las personas encuestadas se muestran “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” en establecer pruebas de evaluación diferenciadas para este grupo de alumnado. Los resultados obtenidos revelan que los medios que evalúan los criterios de calificación de este tipo de alumnado suelen llevarse a cabo por el profesorado tratando de reiterar su mejora en la evolución de las distintas competencias.

En la evaluación del proceso de enseñanza del alumnado con discapacidad auditiva, un 80% del profesorado debe reflexionar sobre su práctica educativa con el objeto de mejorarla e introducir en ella diversos sistemas de evaluación. Además es necesario realizar un proceso de autoevaluación junto al alumnado de forma trimestral y

e individualmente en cada unidad. Esta evaluación incluye, entre otros, los siguientes aspectos:

- Adecuación de los elementos de la programación (objetivos, competencias clave, contenidos, metodología, criterios y estándares de aprendizaje evaluables) al centro, curso y alumnado.
- Metodología fundamentada en un enfoque competencial.
- Se fomenta la adquisición de las competencias clave y el trabajo colaborativo en grupo.

En este ítem se demuestra que el 50% de los encuestados están de acuerdo en utilizar diferentes instrumentos de valoración de conocimientos, destrezas y actitudes que implican una adaptación de la programación didáctica y por ende, de la evaluación que se utiliza para llevarla a cabo. Trabajar ofreciendo una educación equitativa supone apreciar los elementos que queremos que el alumnado consiga en función de sus capacidades siendo, por tanto, un requerimiento previo fijar qué criterios vamos a observar y valorar para mejorar el desarrollo cognitivo de este alumnado.

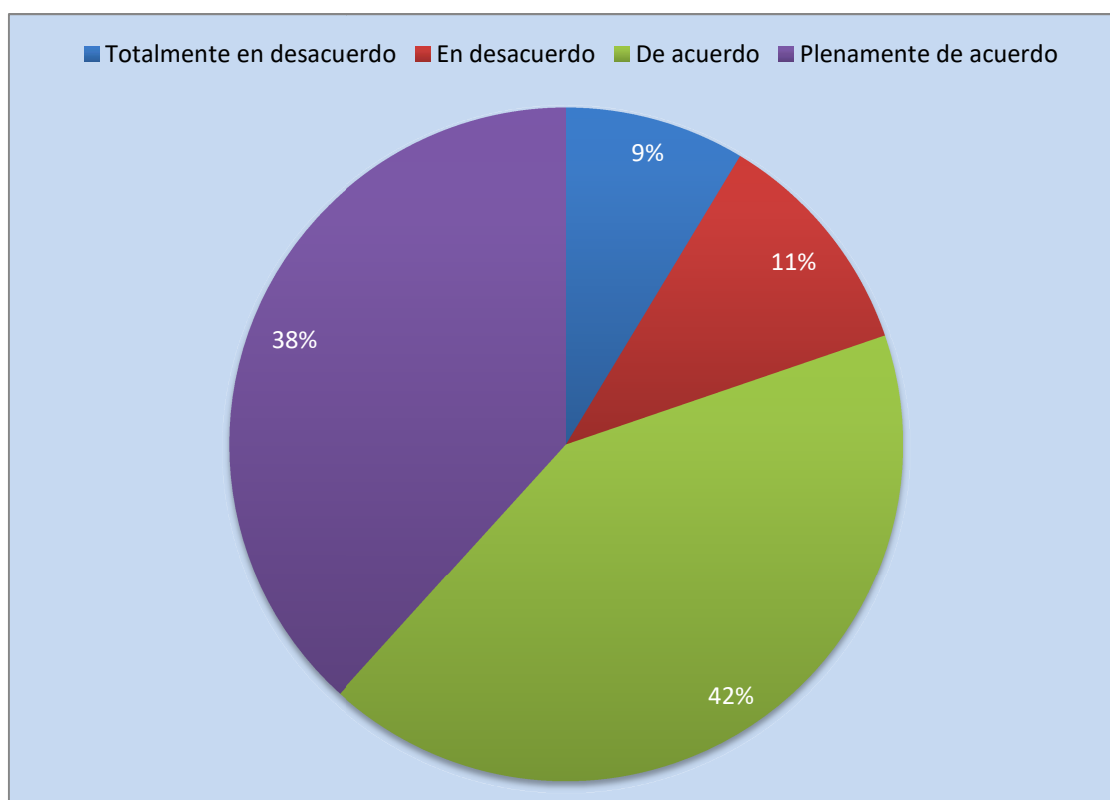


Figura 41. Distribución de frecuencias del ítem 18. (Fuente: Elaboración propia).

### Ítem 19. Utilizo distintos tipos de agrupamientos para favorecer la comunicación entre iguales del alumnado con discapacidad auditiva

En este ítem se pregunta sobre la necesidad de constituir nuevos agrupamientos en clase para favorecer el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva. En torno a este tema se deja constancia de las innovaciones metodológicas que emplea el docente en el aula y una de ellas es la ordenación de los agrupamientos. Por tanto, en lo referente a esta cuestión, un 34% y un 30% de las personas encuestadas, han respondido “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”, respectivamente. Mientras tanto, un grupo del 21% se encuentra “en desacuerdo” o y el 15% considera estar “plenamente desacuerdo” con la idea de cambiar su forma de impartir clase.

De esta forma, el 64% de los encuestados opta por los agrupamientos flexibles, utilizando razonamientos claros en la organización del instituto, la adaptación del currículo, la realización de tareas en grupos, la tutoría entre iguales o la gamificación a través de las cuales se hace más rápida la identificación del alumnado que presenta dificultades en los procesos de desarrollo cognitivo del alumnado.

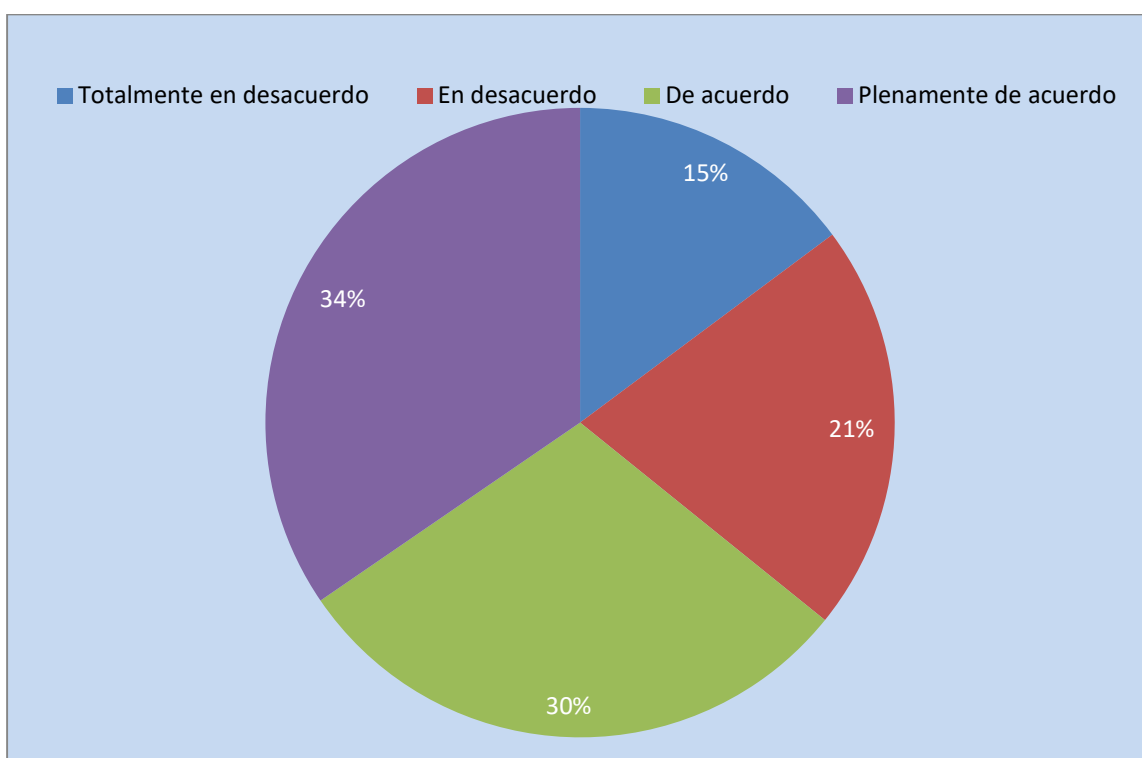


Figura 42. Distribución de frecuencias del ítem 19. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 20. El centro educativo dispone de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.**

En el ítem 20 se pregunta sobre el grado de satisfacción de los recursos facilitados por el centro para eliminar las barreras de comunicación. Ante esta pregunta hay posturas enfrentadas sobre la dotación de recursos a centros educativos en los que hay dos grupos conformados por el 22% y un 27% de las personas, encuestadas respectivamente, responden estar “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” en los recursos que les facilita el centro (recordemos tal y como lo establece los requisitos mínimos de los Institutos de Educación Secundaria en el Real Decreto 132/2010). Este grupo, representado por el 49% del profesorado e intérpretes de Lengua de Signos Española, los considera suficientes y acordes a las necesidades del alumnado mientras que dos grupos de 27% consideran posicionarse “totalmente de acuerdo” o “en desacuerdo”, dejando entrever que aún hay lagunas que podrán suplirse.

El grupo de profesionales encuestados reconoce que podría mejorarse la experiencia educativa de este alumnado si en el centro se ofrecen los recursos humanos espaciales, tecnológicos y materiales adecuados para conseguir el máximo desarrollo de sus habilidades competenciales.

Con los recursos pertinentes puede facilitarse la creación de un alumnado activo, que se implica en aprender cada día más y en divertirse junto a sus compañeros. De esta forma, el 51% del profesorado e intérpretes de Lengua de Signos Española se muestran descontentos con los recursos que ofrecen los centros y numerosos profesionales al observar obstáculos para acceder a la integración del alumnado. Asimismo se observa que algo más de la mitad del profesorado considera que las dotaciones aportadas por los centros no cuentan ni con las herramientas humanas ni técnicas suficientes lo que implica que el alumno se encuentra en un centro inclusivo pero no con un seguimiento inclusivo real.

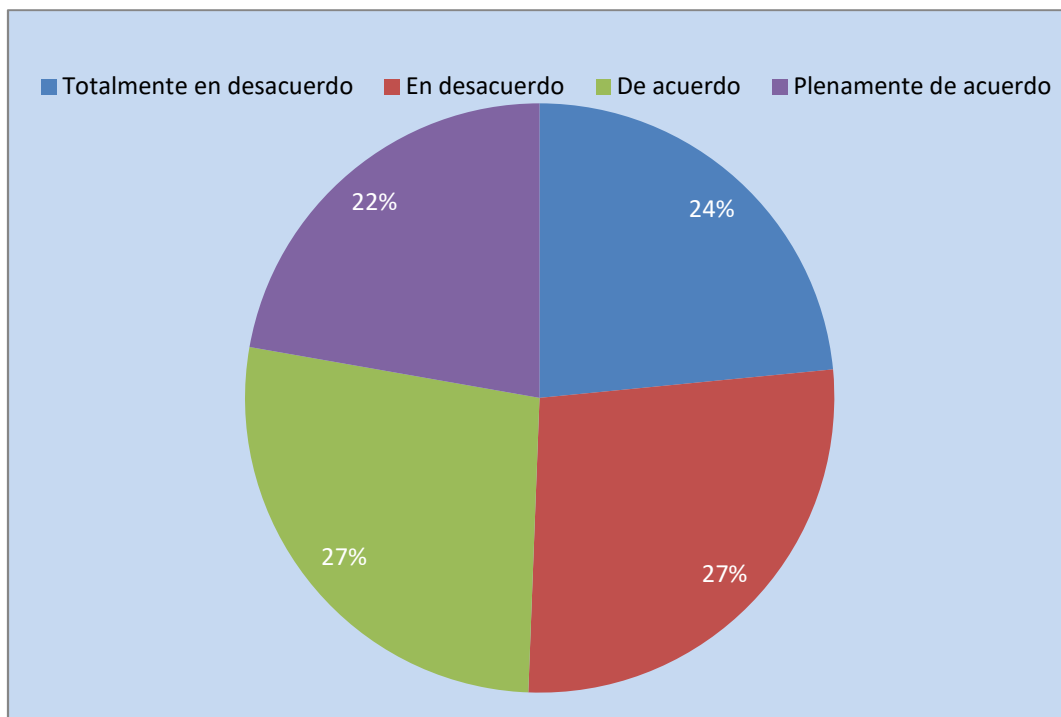


Figura 43. Distribución de frecuencias del ítem 20. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 21. Desde el centro, se favorece la adaptación del código comunicativo para atender al alumnado con discapacidad auditiva (lengua de signos, oralismo, palabra comentada, etc.).**

En el ítem 21 se ha preguntado si en el centro educativo se favorece la adaptación del sistema comunicativo para atender al alumnado con discapacidad auditiva. Así, la gran mayoría de los encuestados, un 58% y un 19% han respondido estar “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” con las adaptaciones comunicativas que el centro prevé cuando hay alumnado con discapacidad auditiva. De todo ello se infiere que tanto el profesorado como el Intérprete de Lengua de Signos Española utilizan otras vías comunicativas con asiduidad. Por otro lado, un 16% y un 7% de las personas encuestadas expresan su descontento con respuestas como “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con la adaptación a otros sistemas comunicativos alternativos ofrecidos por el centro, gracias a los que pueden relacionarse con el alumnado con discapacidad auditiva.

Esto supone que el 70% del profesorado está contento con el uso de sistemas comunicativos alternativos con los que el centro les permite relacionarse con el alumnado con discapacidad auditiva. Este alto grado de satisfacción se enfrenta a un

30% de desacuerdo que puede deberse a que precisamente parte del profesorado no dispone de suficientes recursos humanos que actúan como puente comunicativo entre oyentes y personas con sordera.

Teniendo en cuenta que la comunicación es un derecho universal se debe tener presente el artículo 2 de la Convención de derechos de las personas con discapacidad, deben incluirse aquellos sistemas comunicativos alternativos como la lengua de signos o el braille que sirvan como elemento inclusivo. Es por ello, que se entiende que gran parte del profesorado se considere satisfecho con el uso de sistemas complementarios de comunicación si se cumple del todo dicha propuesta, fomentando la utilización de la Lengua de Signos y favoreciendo la libertad de expresión, opinión, así como el acceso a la información de la totalidad del alumnado.

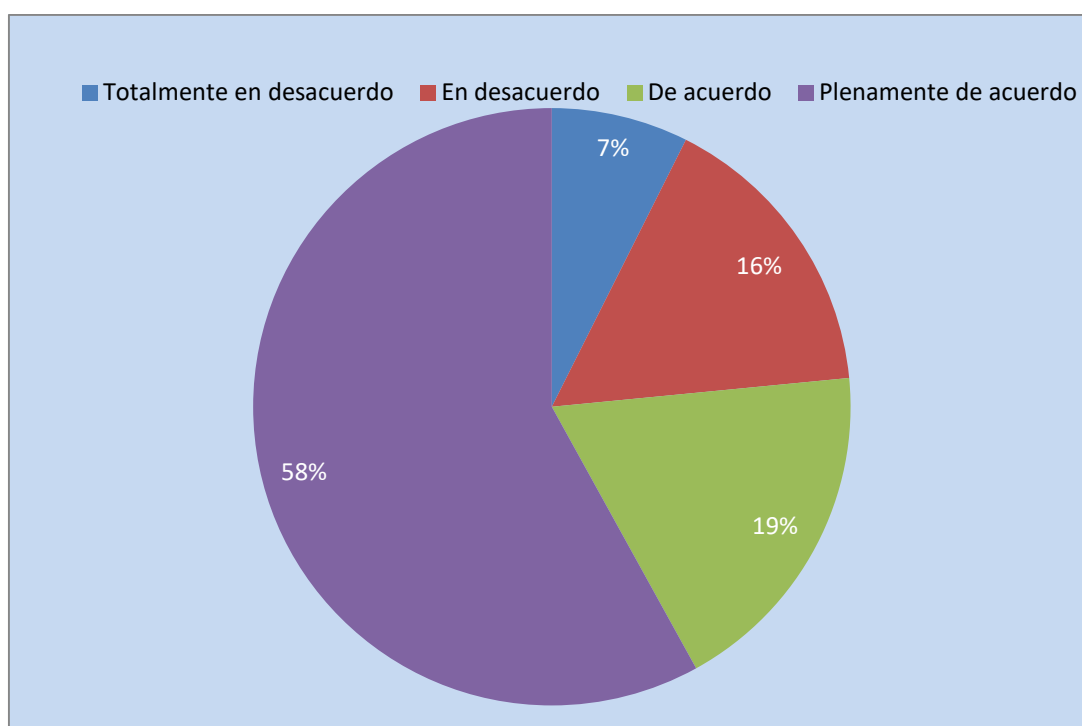


Figura 44. Distribución de frecuencias del ítem 21. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 22. El alumnado con discapacidad auditiva del centro dispone de ayudas técnicas para favorecer su comunicación (audífono, implante coclear, emisora FM, etc.)**

Siguiendo la línea de la comunicación, en el ítem 22, se plantea si el alumnado con discapacidad auditiva dispone de ayudas técnicas que favorecen sus relaciones

comunicativas. En esta pregunta, un grupo del 42% se encuentra “plenamente de acuerdo”, un 28% con un “de acuerdo” con los recursos que se les ofrece al alumnado que presenta discapacidad auditiva siendo utilizados en el aula desde el servicio de intérprete de Lengua de Signos Española a audífonos, amplificadores, a emisoras FM, etc, Por tanto, un 70% de los encuestados muestra su satisfacción con los recursos técnicos que se le han facilitado desde el centro al alumnado con discapacidad auditiva.

Por otro lado, se muestran “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” , respectivamente, dos grupos de 20% y 10%, respectivamente, mostrando su disconformidad con los recursos ofrecidos o consideran insuficientes las ayudas técnicas obtenidas. Es por lo que un 30% de los encuestados considera poco apropiados los recursos ofertados por el centro educativo.

Se recuerda que algunos de los recursos materiales destinados a la intervención educativa pueden establecerse como elementos técnicos son los amplificadores (cuyas vibraciones favorecen la audición del alumnado con pérdida auditiva), emisoras FM (aparatos de frecuencia modulada en los que el alumnado con sordera recibe estímulos auditivos utilizando prótesis auditivas). La FM actúa conjuntamente con la prótesis auditiva disminuyendo la repercusión y permite que el profesorado pueda moverse con más libertad en el aula. Además, hay recursos en los que se potencia el habla y la hora así como la fonación a través de recursos como el sistema VISHA (conectado al PC), el proyecto FRESSA (aplicaciones destinadas al control de la voz) o el SEDEA (programa de estimulación auditiva).

Igualmente, el profesorado que se ha mostrado de acuerdo con el uso de técnicas que faciliten las relaciones comunicativas con el alumnado sordo, conoce que hay elementos que implican el desarrollo de la Lengua de Signos en el aula, favoreciendo así la comunicación con el alumnado sordo

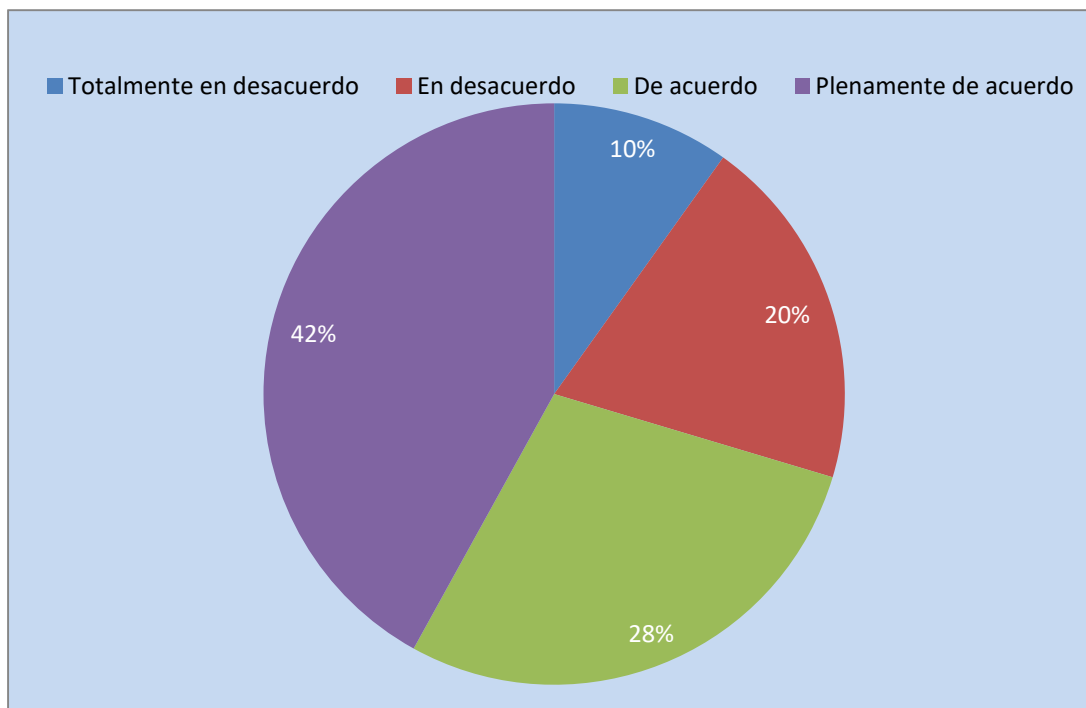


Figura 45. Distribución de frecuencias del ítem 22. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 23. Desde el departamento de Orientación se asesora al profesorado implicado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnado con discapacidad auditiva.**

En el ítem 23 se cuestiona al grupo de profesorado e intérpretes de Lengua de Signos Española sobre la guía orientativa obtenida a través del Departamento de orientación educativa desde el que se debe saber plantear al tutor y equipo educativo las medidas y el seguimiento académico que debe llevarse a cabo con el alumnado con discapacidad auditiva. Teniendo en cuenta las medidas de atención educativa ordinaria reguladas en Andalucía a través de las Instrucciones del 8/3/2017 en las que se indican las medidas de atención a la diversidad, los Equipos de Orientación Educativa elaboran programas de seguimiento y adaptaciones de materia para este alumnado.

De esa pregunta se puede destacar que un grupo del 44% se muestra “totalmente de acuerdo”, mientras que un 27% se considera estar “de acuerdo” con las medidas que le ofrecen los orientadores de los centros y a través de recursos personales y materiales generales destinadas a distinto tipo de alumnado. Dichas medidas pueden ir dirigidas a la organización académica del centro, del curso en sí del alumno/a, en

concreto, así como de la metodología de clase (siendo el equipo docente responsable de organizar un sistema de agrupamientos flexibles, metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, la realización de actividades de refuerzo o la profundización y el seguimiento de planes específicos de refuerzo).

Sin embargo, dos grupos conformados por el 20% y 9% se muestran “ en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” , respectivamente ,con la medidas que el departamento de orientación les ofrece en sus centros. De este modo, se observa que un 29% de los encuestados no se muestran conformes con los recursos y guías orientativas para el asesoramiento sensorial de tipo auditivo.

Son responsables de mantener un conocimiento realista de la situación de elaborar, adaptar y difundir materiales, instrumentos, recursos y herramientas relacionándolas con la orientación educativa. Suelen colaborar en el control y el seguimiento en la utilización de las nuevas tecnologías de la información.

Por tanto, el 71% del profesorado e intérpretes de Lengua de Signos Española está de acuerdo en que colaboran en la realización de actividades formativas y en la adaptación, el control y el seguimiento de la programación didáctica, asesorando al equipo educativo para promover la inclusión del alumnado, la aceptación y el afecto del resto de los compañeros de clase.

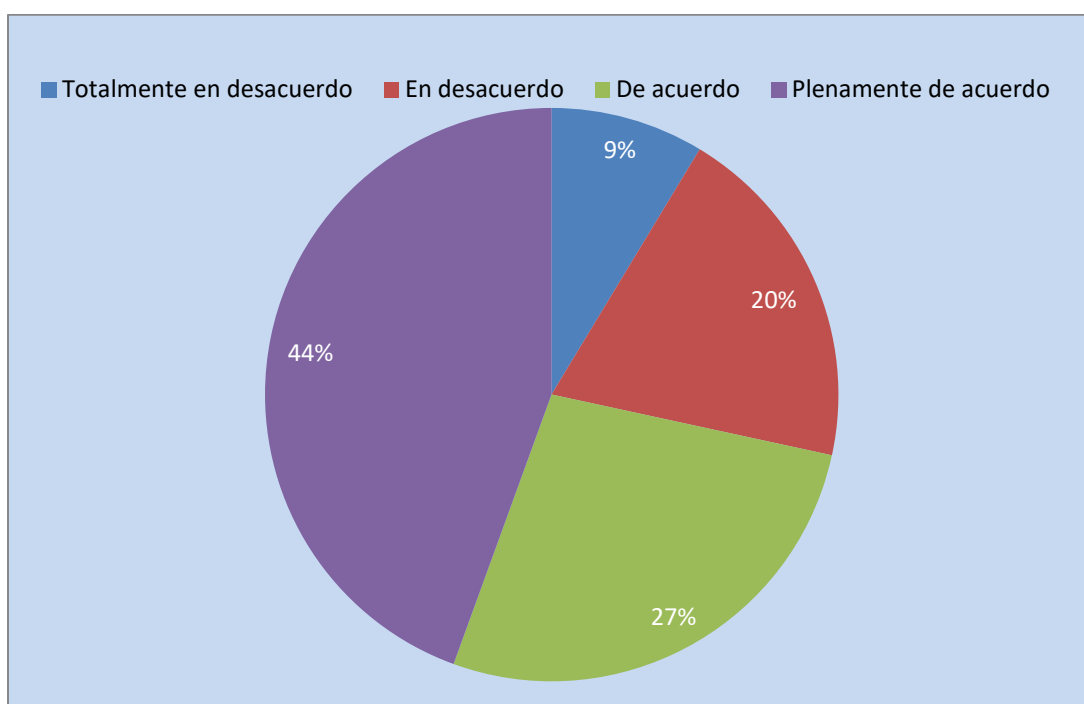


Figura 46. Distribución de frecuencias del ítem 23. (Fuente: Elaboración propia).

## **Ítem 24. La utilización de la Lengua de Signos Española es positiva.**

En el ítem 24 se les pregunta a los encuestados su opinión sobre la Lengua de Signos Española y su utilización en el aula. Las respuestas a esta pregunta se han considerado unificadas por lo que un grupo de 48% de las personas encuestadas, se muestran “plenamente de acuerdo”, mientras que un 38% se considerará “de acuerdo”, con el uso de la Lengua de Signos en los centros educativos considerándolos como una vía de comunicación propia. Por otro lado, un grupo del 6% y 8% han mostrado “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” en el uso de la Lengua de Signos Española en las aulas.

Esto demuestra que un 86% de los encuestados considera la Lengua de Signos Española como un medio de comunicación real y apropiado. Supone pues para este grupo un hecho fundamental y debe comenzar a fomentarse en el alumnado sordo lo antes posible. La comunicación a través de la Lengua de Signos Española forma parte de la identidad social del alumnado con discapacidad auditiva, puesto que toda persona tiene derecho a elegir cómo comunicarse y recibir la información para que la inclusión del alumnado sordo sea real. Tanto la familia como la escuela debe alentar al uso de esta lengua aprendiéndola.

Se toma como referencia al amplio grupo que considera como trascendental la Lengua de Signos Española, se puede apuntar que este medio de comunicación no solo supone una herramienta trascendental sino que implica dentro del grupo de oyentes el contacto con una nueva lengua y la normalización de la discapacidad auditiva como elemento de enseñanza. Para este grupo de profesorado e intérpretes de Lengua de Signos Española es primordial que el alumnado se sienta conectado con la lengua que maneja y entienda toda la información que percibe a pesar de tener que adaptar su asignatura y sus recursos a las características variadas del alumnado que le rodea.

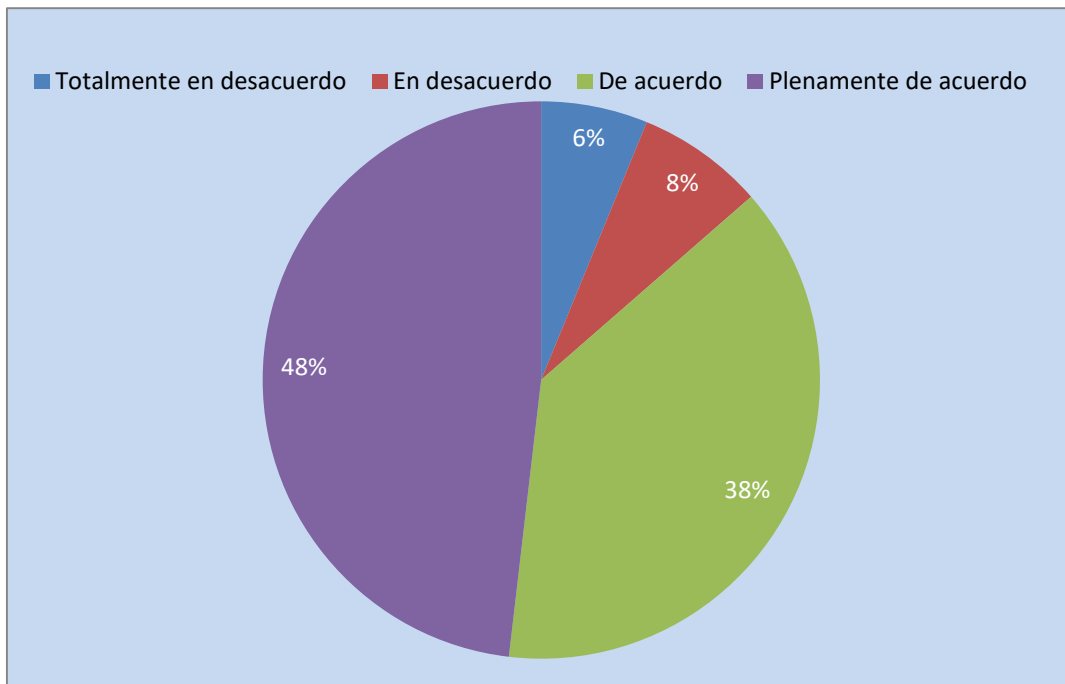


Figura 47. Distribución de frecuencias del ítem 24. (Fuente: Elaboración propia).

**Ítem 25. En el aula, se favorece el aprendizaje de la Lengua de Signos Española entre el alumnado.**

En el ítem 25 se plantea si en el aula se favorece el uso de la Lengua de Signos Española adquiriendo nuevos signos a diario por parte de alumnos sordos y oyentes. Igualmente, a partir de este ítem se plantea al profesorado la utilidad de la misma en el día a día del aula.

Un grupo de los profesionales encuestados con un total del 47% se mostraban “totalmente de acuerdo”, mientras que un 22% consideraba estar “de acuerdo” en el uso de la Lengua de Signos Española como un medio de comunicación más. Mientras tanto, un 16% y 15% han respondido estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con el uso de la Lengua de Signos Española en el aula.

Teniendo en cuenta estas consideraciones se extrae que frente a un 31% que niega la efectividad del uso de la Lengua de Signos en el aula (quizás por el mismo desconocimiento que poseen sobre dicha lengua), un total de 69% del profesorado encuestado se muestra a favor en el uso de la LSE no solo con alumnos sordos sino también oyentes, atendiendo a los beneficios que esta lengua posee. Algunos de esos

beneficios son el aumento del campo visual en las personas que practican la Lengua de Signos Española y la originalidad y la ampliación de las habilidades motrices. Igualmente, mejora la competencia lingüística de todo el profesorado, su expresión gestual y facial, el lenguaje no verbal y la agilidad mental de las personas que la aprende.

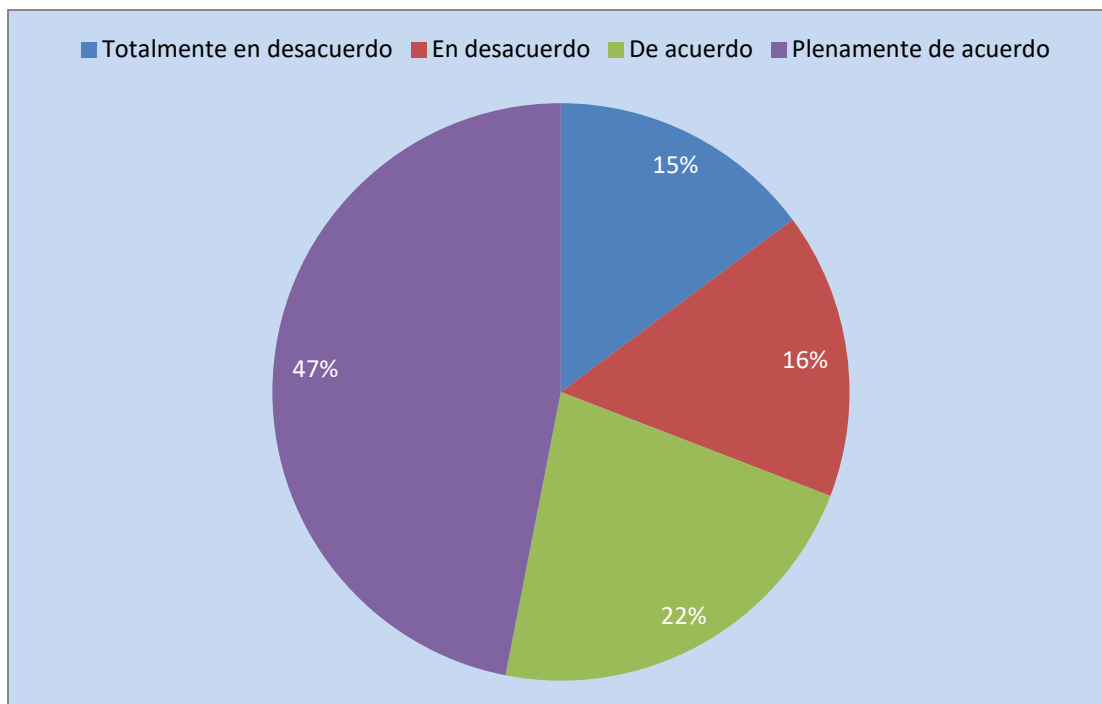


Figura 48. Distribución de frecuencias del ítem 25. (Fuente: Elaboración propia).

### **Ítem 26. La utilización de la LSE favorece la autoestima del alumnado con DA.**

Finalmente, en el ítem 26, se nos planteaba si la Lengua de Signos Española mejoraba o no el autoestima del alumnado que la utilizaba. A esta cuestión dos grupos conformados por el 60% y el 30% de las personas han opinado estar “plenamente de acuerdo” o “de acuerdo” en la afirmación anteriormente citada. Dicha idea muestra los beneficios no solo académicos sino también emocionales que implican emplear Lenguas de Signos en las aulas. Por otro lado, tan solo un 6% y 4% de las personas se muestran “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” con esta idea.

Asimismo, un total de 90% de las personas encuestadas coincide en los beneficios psicológicos que posee la Lengua de Signos Española en alumnado con sordera, frente a un 10% que no la considera como una herramienta beneficiosa. De esta

manera, el alumnado que utiliza la Lengua de Signos Española se siente reforzado por el aprendizaje de una lengua que le aporta estabilidad y seguridad, permitiéndole comunicarse por otras vías de especial relevancia.

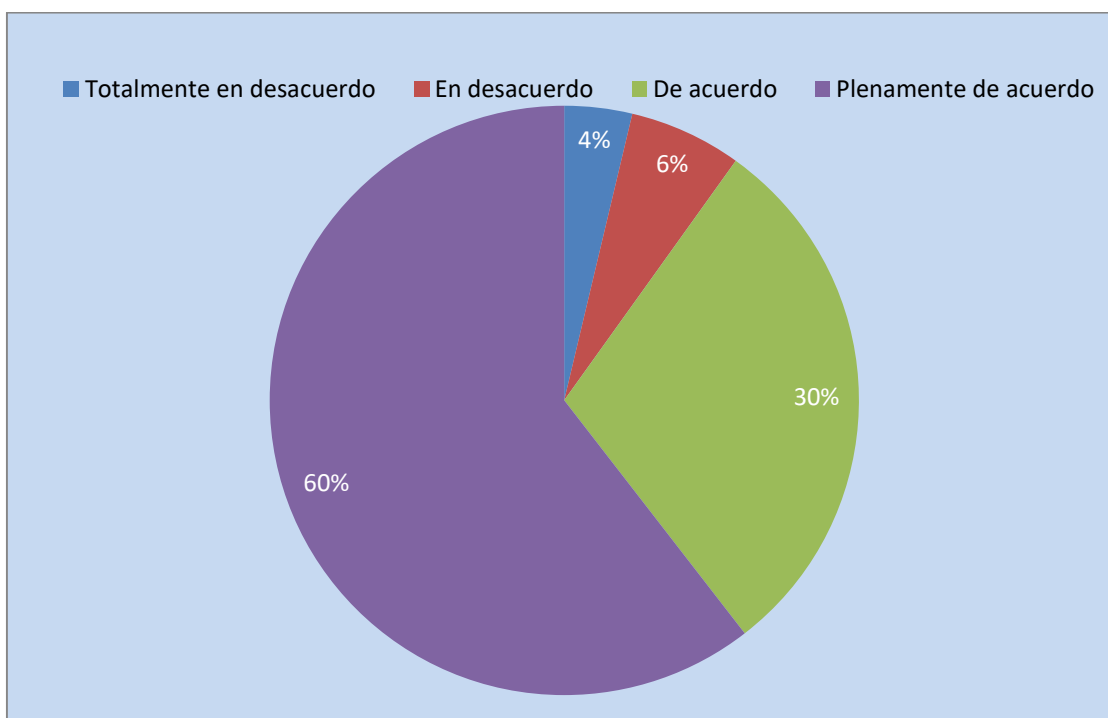


Figura 49. Distribución de frecuencias del ítem 26. (Fuente: Elaboración propia).

## 2. Análisis de diferencias de medias.

Tomando como referencia las variables cuantitativas, para la comparación de medias entre dos grupos se ha realizado la prueba *t*-Student y para más de dos grupos la prueba ANOVA, una vez comprobados los supuestos de normalidad con el test de Shapiro-Wilk y de homogeneidad de varianzas con el test de Levene.

Para decidir si podemos o no suponer varianzas poblacionales iguales, el procedimiento Prueba T para muestras independientes, además de ofrecer las dos versiones del estadístico T, proporciona la prueba de Levene sobre igualdad de varianzas. Es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias; consiste en llevar a cabo un análisis de varianza de un factor utilizando como variable dependiente la diferencia en valor absoluto entre cada puntuación individual y la media de su grupo.

Por su parte, el procedimiento ANOVA permite poner a prueba la hipótesis de igualdad de medias consistente en obtener un estadístico (llamado F) que refleja el grado de parecido existente entre las medias que se están comparando. Si el nivel crítico asociado al estadístico F, es decir, si la probabilidad de obtener valores como el obtenido o mayores es menor que 0,05, rechazaremos la hipótesis de igualdad de medias y concluiremos que no todas las medias poblacionales comparadas son iguales. En caso contrario, no podremos rechazar la hipótesis de igualdad y no podremos afirmar que los grupos comparados difieran en sus promedios poblacionales. El estadístico F es el cociente entre dos estimadores diferentes de la varianza poblacional. Uno de estos estimadores se obtiene a partir de la variación existente entre las medias de los grupos (variación inter-grupos) y otro a partir de la variación existente entre las puntuaciones dentro de cada grupo (variación intra-grupos).

### **2.1. Diferencias de medias según la variable: género.**

La siguiente tabla muestra el análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala según el sexo, así como los resultados de las pruebas *t*-Student realizadas para comparar las puntuaciones de las dimensiones entre mujeres y hombres.

De este modo, los resultados revelan que no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres para las puntuaciones de los tres factores de la escala. Dadas estas circunstancias, se desprende que no se aprecian diferencias de especial relevancia entre hombres y mujeres en lo que la “actitud hacia la inclusión” (como enfocan el compromiso hacia un sistema educativo inclusivo), el proceso de enseñanza-aprendizaje (tienen opiniones parecidas sobre las estrategias metodológicas llevadas a a cabo en el aula, así como aquellas dificultades que pueden encontrar en el aprendizaje del niño/a) y las estrategias de atención en el proceso de desarrollo cognitivo.

DIMENSIÓN	SEXO, MEDIA (DT)		PRUEBA T-STUDENT	
	Hombre	Mujer	t(79)	p-valor
Actitud hacia la inclusión	3,32 (0,78)	3,45 (0,64)	-0,808	0,421
Adaptación proceso de E-A	3,18 (0,61)	3,2 (0,55)	-0,131	0,896
Estrategias de atención a la diversidad	3,08 (0,66)	3,09 (0,55)	-0,106	0,915

Tabla 24. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según sexo. (Fuente: Elaboración propia).

Los datos obtenidos revelan que entre personal de diferentes edades no hay grandes diferencias a la hora de atender a la diversidad. Para el Factor de “actitud hacia la inclusión”  $p=0,421$ ; mientras que para el factor de “atención al proceso de enseñanza-aprendizaje”  $p=0,896$  y para el factor de “estrategias, medidas y recursos de atención al alumnado con discapacidad auditiva” el  $p=0,915$ .

## 2.2. Diferencia de medias según la variable: edad del docente e intérprete de Lengua de Signos Española.

Según la edad, las pruebas mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje”, donde los docentes mayores de 50 años tienen un menor grado de acuerdo con la disponibilidad de estrategias, medidas y recursos disponibles para la atención al alumnado con discapacidad auditiva que los docentes entre 20-40 años ( $p = 0,034$ ) y que los docentes entre 40-50 años ( $p = 0,048$ ). Entre los docentes de 20-40 años y los de 40-50 años no se observó diferencia estadísticamente significativa ( $p = 0,976$ ). En las dimensiones actitud hacia la inclusión y proceso enseñanza- aprendizaje no se observaron diferencias entre los grupos de edad. En la tabla de la figura 77 se muestra el descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala según la edad, así como los resultados de las pruebas ANOVA realizadas para comparar las puntuaciones entre los grupos de edad.

DIMENSIÓN	EDAD, MEDIA (DT)			PRUEBA ANOVA	
	20-40	40-50	> 50	F(2;78)	p-valor
Actitud hacia la inclusión	3,39 (0,92)	3,43 (0,59)	3,32 (0,71)	0,159	0,853
Adaptación proceso de E-A	3,19 (0,65)	3,22 (0,49)	3,11 (0,67)	0,227	0,798
Estrategias de atención a la diversidad	3,24 (0,64)	3,13 (0,52)	2,78 (0,61)	3,174	<b>0,047</b>

Tabla 25. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según edad. (Fuente: Elaboración propia).

### 2.3. Diferencia de medias según la variable: puesto de trabajo

Con respecto al puesto de trabajo, en la figura 45 se muestra el descriptivo y comparativo de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala. Las pruebas mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones “actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva” y “adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje”. En la dimensión actitud hacia la inclusión, los docentes del puesto de dirección o equipo directivo tienen un menor grado de acuerdo con la actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva que los docentes del puesto de profesor/tutor de ciclo o maestro especialista (audición y lengua o pedagogía terapéutica) ( $p = 0,024$ ) y que los docentes del puesto de intérprete de Lengua de Signos Española o profesor de Formación Profesional ( $p = 0,008$ ). Entre los docentes del puesto Profesor/tutor de ciclo o maestro especialista (audición y lengua o pedagogía terapéutica) e intérprete de Lengua de Signos Española y Formación Profesional no se observó diferencia estadísticamente significativa ( $p = 0,577$ ).

En la dimensión enseñanza-aprendizaje, los docentes del puesto de dirección o equipo directivo tienen un menor grado de acuerdo con la disponibilidad de estrategias, medidas y recursos disponibles que los docentes del puesto Profesor/tutor de ciclo o maestro especialista (audición y lengua o pedagogía terapéutica) ( $p = 0,032$ ) y que los docentes del puesto de intérprete de Lengua de Signos Española o profesor de Formación Profesional ( $p = 0,003$ ). Entre los docentes del puesto 2 y 3 no se observó diferencia estadísticamente significativa ( $p = 0,178$ ). En la dimensión proceso

enseñanza- aprendizaje no se observaron diferencias entre los puestos ocupados por los docentes:

DIMENSIÓN	PUESTO, <i>MEDIA (DT)</i>			Prueba <i>ANOVA</i>	
	Director. Equipo directivo	Profesor/tutor Maestro PT/AL	ILSE/FP	<i>F(2;78)</i>	<i>p-valor</i>
Actitud hacia la inclusión	2,65 (1,26)	3,42 (0,64)	3,72 (0,18)	5,01	<b>0,009</b>
Adaptación proceso de E-A	2,93 (0,62)	3,2 (0,58)	3,35 (0,43)	1,013	0,368
Estrategias de atención a la diversidad	2,48 (0,5)	3,1 (0,57)	3,46 (0,45)	5,854	<b>0,004</b>

Tabla 26. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según puesto de trabajo.

#### 2.4. Diferencia de medias según la variable: titulación del docente

En la tabla 26 se muestra el descriptivo de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala según la titulación de los docentes, así como los resultados de las pruebas ANOVA realizadas para comparar las puntuaciones de las dimensiones entre las titulaciones. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones entre las titulaciones.

No se observan diferencias significativas entre las titulaciones ostentadas por el grupo encuestado. Se verifica la hipótesis inicial al corroborar que el valor que representan superior a 0,05 en las dimensiones “Actitud hacia la inclusión” ( $p=0,373$ ), “Atención proceso enseñanza-aprendizaje” ( $p=0,517$ ) y “Estrategias, medidas y recursos de atención al alumnado con discapacidad auditiva” ( $p=0,777$ ).

DIMENSIÓN	TITULACIÓN, <i>MEDIA (DT)</i>				PRUEBA <i>ANOVA</i>	
	Doctorado	Máster	Grado/Dipl/Lic.	ILSE/FP	<i>F(3;76)</i>	<i>p-valor</i>
Actitud hacia la inclusión	3,56 (0,4)	3,06 (1,34)	3,35 (0,76)	3,54 (0,31)	1,056	0,373
Adaptación proceso de E-A	3,33 (0,5)	3,1 (0,98)	3,12 (0,58)	3,31 (0,43)	0,766	0,517
Estrategias de atención a la diversidad	3,1 (0,41)	3,29 (0,84)	3,04 (0,6)	3,11 (0,53)	0,367	0,777

Tabla 27. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según titulación. (Fuente: Elaboración propia).

## 2.5. Diferencia de medias según la variable: tiempo de servicio del docente

En la tabla 27 se muestra el descriptivo y comparativo de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala según el tiempo de servicio. Las pruebas mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “Atención proceso de enseñanza aprendizaje”, en la que los docentes con un tiempo de servicio mayor a 15 años tienen un menor grado de acuerdo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva que los docentes con experiencia entre 10-15 años ( $p = 0,017$ ), no resultando significativa con los docentes con experiencias entre los 1-5 años ( $p = 0,975$ ), entre los 5-10 años ( $p = 0,988$ ). No se mostraron diferencias entre los docentes con experiencias entre 1-5, 5-10 y 10-15, respectivamente. En las dimensiones “actitud hacia la inclusión y proceso enseñanza- aprendizaje” no se observaron diferencias entre los docentes según sus años de experiencia.

DIMENSIÓN	TIEMPO SERVICIO, <i>MEDIA (DT)</i>				PRUEBA ANOVA	
	1-5	5-10	10-15	Más de 15	<i>F(3;76)</i>	<i>p-valor</i>
<b>Actitud hacia la inclusión</b>	3,62 (0,25)	3,5 (0,58)	3,65 (0,25)	3,19 (0,9)	2,582	0,06
<b>Adaptación proceso de E-A</b>	3,31 (0,51)	3,24 (0,45)	3,45 (0,37)	3 (0,65)	3,355	<b>0,023</b>
<b>Estrategias de atención a la diversidad</b>	3,27 (0,63)	3,21 (0,52)	3,28 (0,47)	2,9 (0,63)	2,596	0,059

Tabla 28. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según puesto de trabajo.( Fuente: Elaboración propia)

## 2.6. Diferencia de medias según la variable: modelo comunicativa utilizado por el docente.

En la tabla 28 se muestra el descriptivo y comparativo de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala según el modelo comunicativo, no observándose diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones entre los modelos. En la dimensión “estrategias, medidas y recursos de atención al alumnado con discapacidad auditiva”, se observa los docentes que utilizan el oralismo ( $p= 0,0116$ ), no resultando significativa con los docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española que utilizan este tipo de lengua. En las dimensiones de “actitud hacia la inclusión” y

“proceso de Enseñanza-aprendizaje” no se observaron diferencias entre los docentes en función de si usaban el oralismo o la LSE como medio comunicativo.

DIMENSIÓN	MODELO COMUNICATIVO, MEDIA (DT)		PRUEBA T-STUDENT	
	Oralismo	LSE	t(79)	p-valor
Actitud hacia la inclusión	3,44 (0,66)	3,33 (0,76)	0,734	0,465
Adaptación proceso de E-A	3,22 (0,6)	3,14 (0,5)	0,62	0,537
Estrategias de atención a la diversidad	3,16 (0,59)	2,95 (0,57)	1,587	0,116

Tabla 29. Descriptivo y comparativo dimensiones escala según modelo comunicativo. (Fuente: Elaboración propia).

En la tabla 28 se muestra el descriptivo y comparativo de las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala según el modelo comunicativo, no observándose diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones entre los modelos. En la dimensión “estrategias de atención”, se observa los docentes que utilizan el oralismo ( $p= 0,0116$ ), no resultando significativa con los docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española que son signantes. En las dimensiones de “actitud hacia la inclusión” ( $p=0,465$ ) y “proceso de Enseñanza-aprendizaje” ( $p=0,537$ ) no se observaron diferencias entre los docentes en función de si usaban el oralismo o la Lengua de Signos Española como medio comunicativo.

Al ser el p valor mayor a 0,05 se cumple por tanto, la hipótesis previamente formulada.

### 2.7. Diferencia de medias según la variable: participación en actividades formativas sobre discapacidad auditiva

Según si los docentes han realizado o no algún curso formativo para especializarse en el área de la educación a personas con deficiencias auditivas (figura 49), los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones “adaptación del proceso del enseñanza-aprendizaje” y “estrategias, medidas y recursos de atención al alumnado con discapacidad auditiva”. En “adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje” los docentes que han realizado algún curso tienen un mayor grado de acuerdo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva que los docentes que no han realizado curso alguno ( $p = 0,009$ ).

En “estrategias, medidas y recursos de atención al alumnado con discapacidad auditiva” los docentes que han realizado algún curso tienen un mayor grado de acuerdo con la disponibilidad de estrategias, medidas y recursos disponibles que los docentes que sí han realizado un curso ( $p = 0,001$ ).

DIMENSIÓN	CURSO, <i>MEDIA (DT)</i>		PRUEBA <i>T-STUDENT</i>	
	Sí	No	<i>t(79)</i>	<i>p-valor</i>
Actitud hacia la inclusión	3,53 (0,57)	3,24 (0,81)	1,856	0,067
Adaptación proceso de E-A	3,34 (0,52)	3,01 (0,57)	2,697	<b>0,009</b>
Estrategias de atención a la diversidad s	3,28 (0,52)	2,85 (0,59)	3,43	<b>0,001</b>

Tabla 30. Cursos realizados por el docente. (Fuente: Elaboración propia.)



## **CAPÍTULO 6.**

### **Conclusiones, limitaciones e implicaciones de la investigación**

---

## 1. Conclusiones generales del estudio

El objetivo primordial de este estudio es examinar las percepciones de docentes e Intérpretes de Lengua de Signos que participan en programas de inclusión sobre la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en aulas ordinarias de centros educativos públicos de la ciudad de Jaén.

Desde este punto de vista, se considera que este trabajo se constituye como un estudio pionero que tomará una primera vía de contacto hacia la visión de cientos de docentes que trabajan con alumnado con discapacidad auditiva. Ninguna persona, que posea tanto contacto diario con el alumnado con discapacidad auditiva, conoce cuál es la realidad actual en el aula, qué limitaciones posee el grupo de docentes e Intérpretes de Lengua de Signos Española y qué conclusiones refleja nuestra evaluación del alumnado.

La idea primordial del trabajo es ofrecer a la comunidad educativa la realidad de miles de docentes que se enfrentan a la tarea de enseñar alumnado con discapacidad auditiva. Algunos de ellos, conocen la comunidad sorda y la Lengua de Signos Española, sin embargo otros, desconocen qué es la sordera y qué rasgos metodológicos deben cambiar en la transposición didáctica de su programación de aula.

Se ha tratado en todo momento de responder a una serie de interrogantes planteados en esta investigación, entre ellos marcamos los presentes:

- ¿Cuáles son las percepciones y actitudes del docente que imparte clase a alumnado con discapacidad auditiva?

El primer paso para llegar a una sociedad igualitaria es educar a sus miembros de forma equitativa. Para poder dar respuesta a esta cuestión debemos previamente de consensuar qué impresiones poseen el equipo educativo que forma al alumnado con discapacidad auditiva. Reconocer sus carencias, éxitos y problemáticas más frecuentes implica un paso adelante en la mejora del sistema educativo. La importancia, pues, de esta pregunta queda así justificada.

La conclusión a la que llega el grupo de docentes es que la gran mayoría de ellos se muestra afín a la inclusión y se siente receptivo a facilitar el acceso a la enseñanza de la comunidad sorda. Igualmente, consideran necesario el

establecimiento de una sociedad equitativa e igualitaria que transforme el sistema segregacionista anterior y ofrezca mayores oportunidades al alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Delimitar la respuesta de esta pregunta es trascendental para concretar los posibles problemas, dificultades o necesidades que suceden en el aula cuando el grupo de docentes e intérpretes trabajan con este tipo de alumnado.

Asimismo, conociendo qué elementos preocupa al profesorado se pueden mejorar aspectos concretos del sistema educativo y es posible ofrecer nuevas alternativas de aprendizaje. De esto modo, se conoce a través de los datos obtenidos que la actitud del docente es positiva, pero también reconoce su desconcierto ante el uso de determinados recursos y la confrontación de ciertas situaciones en las que desconoce el protocolo a seguir.

- ¿Qué opinan los Intérpretes de Lengua de Signos sobre la educación del alumnado sordo y su trabajo con ellos en el aula?

La importancia de esta pregunta radica en la necesidad de conocer la opinión de los intérpretes, pues son ellos los que ejercen como puente comunicativo entre el alumnado sordo, su profesorado y sus compañeros. De los intérpretes depende la consolidación del alumno dentro de la clase, pues es el gran conocedor de la lengua materna del alumnado sordo, el profesional que traslada las inquietudes del alumnado sordo a su profesorado y en muchos casos, el primer contacto cercano y familiar que el alumnado reconoce dentro del aula, pues la lengua es un medio de unión entre individuos.

El grupo de intérpretes se muestra plenamente conforme cuando se le pregunta por la necesidad de escolarizar a la mayor brevedad posible al alumnado sordo en centros ordinarios, puesto que con esta acción no solo se mejoran las relaciones sociales, también el alumnado sordo y oyente aprende de forma receptiva y crece habituándose a la pluralidad y diversidad del aula. Igualmente, supone una ventaja al entrar en contacto con una nueva lengua, la Lengua de Signos Española y se mejoran las habilidades del alumnado otorgándoles mayor independencia y autonomía.

Si se conoce las percepciones de este grupo de profesionales se puede delimitar los aspectos más relevantes de su experiencia diaria con el alumnado sordo y qué aspectos se deben trabajar para implementar desde un primer momento el aprendizaje de este grupo de alumnado. Asimismo, pueden concretarse qué elementos consideran que deben reformularse dentro del sistema educativo y evaluar la cooperación entre la docencia y la interpretación examinando qué recursos la fortalecen y cuáles la debilitan.

- ¿Qué necesidades precisa el alumnado y qué carencias considera poseer el profesorado para suplir los requerimientos de este tipo de alumnado?

A través de este interrogante se conoce las insuficiencias que el alumnado ve en el sistema educativo del que forma parte y el profesorado puede autoevaluar en qué aspectos puede mejorar su práctica docente. Por eso, es preciso concretar a través de los datos extraídos en qué aspectos se muestra más inseguro el alumnado y qué elementos suponen una gran dificultad para el profesorado.

Igualmente, esto promueve que el profesorado examine qué mejorar en sus clases y comprender que en su aula deben contribuir a una mejora de la enseñanza todo el personal que reúne el centro educativo para que se facilite la incorporación de este tipo de alumnado al mismo. Además es necesario recordad que el alumnado sordo sienta que su entorno educativo, tanto físico, como los contenidos y recursos que recibe es integrador y accesible.

Se deben tener en cuenta las barreras que descubre el alumnado sordo al acceder al entorno educativo (comentarios entre compañeros, conversaciones en distintos puntos del centro, comentario o correcciones del profesor al resto del alumnado o intervenciones de otros compañeros. El docente debe tener en cuenta los actos comunicativos que están planificados en clase, pero también debe sopesar lo que pueden surgir de forma espontánea y es precisamente la mejora de las habilidades comunicativas lo que puede paliar dichas dificultades.

Es necesario constatar la necesidad de realizar una docencia con recursos visuales y aplicar las adaptaciones que los profesiones del grupo de orientación vayan determinando, siendo muy expresivos, ayudándose de movimientos corporales y verificando que se ha entendido todo lo que se quería hacer llegar

al alumnado. Conocer, por tanto, cómo se desarrollan las clases y qué dificultades ha tenido el alumnado sordo invita a mejorar profesionalmente y permite añadir a la “biblioteca mental” nuevas situaciones o experiencias vividas con el alumnado sordo, recursos que han resultado satisfactorios o elementos fallidos.

A continuación, se marca una serie de conclusiones e ideas en este estudio teniendo como punto de apoyo los objetivos específicos que han marcado en la investigación. Ello permite comprobar si la hipótesis planteada previamente es o no viable, se debían conocer previamente qué propósitos guiarían la investigación y cómo se podía llegar a solucionar el problema planteado. Es por eso, que los objetivos específicos plantean un programa de seguimiento para llegar a investigar el objetivo general prefijado previamente (García, 2004). Así pues, esta investigación pretende dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

- **Definir el perfil sociodemográfico del docente y el intérprete de Lengua de Signos que atiende al alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en aulas ordinarias en centros públicos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional de Jaén.**

La muestra ante la que se expone el cuestionario recoge un total de 81 docentes e Intérpretes de Lengua de Signos Española. Del total de la muestra, un amplio grupo de la misma está conformado por mujeres, además la gran mayoría de los encuestados responden a una media de edad que oscila entre los cuarenta y los cincuenta años. Igualmente, el grupo encuestado ostenta diferentes puestos de trabajo: equipo directivo, maestros de Audición y Lenguaje o Pedagogía terapéutica e Intérpretes de Lengua de Signos Española, perteneciendo la mayor parte de los encuestados al grupo de profesores o tutores. Además se trata de un grupo heterogéneo que cuenta con distintos tipos de titulaciones, así contamos con doctores, máster y otras titulaciones (como Formación Profesional) pero en su gran mayoría poseen el título de Grado, Diplomatura o Licenciatura. Conjuntamente, la mayor parte de los encuestados posee más de quince años de tiempo de servicio. Esto aporta un peso relevante a las preguntas formuladas, ya que la experiencia de los encuestados es un factor predominante.

Se recuerda que la situación actual de los docentes e intérpretes que atienden a alumnado con discapacidad auditiva ha mejorado debido al uso predominante de implantes cocleares y audífonos. Igualmente, en los últimos años, se trabaja la normalización de la Lengua de Signos Española aunque en un primer momento de la etapa educativa del alumnado sordo y utilizada conjuntamente con el oralismo provoca una baja competencia lingüística en ambas lenguas. Es por ello, los primeros años de escolarización deben iniciarse a la mayor brevedad posible y deben afianzar la competencia lingüística del alumnado sordo para que pueda seguir las clases más fácilmente con posterioridad (Cárdenas, 2019).

La situación actual, por tanto, reúne a un grupo docente que posee una buena disposición para trabajar y mejorar la calidad educativa del alumnado con discapacidad auditiva pero que no conoce en muchos casos los recursos de los que puede llegar a disponer, sacándoles el máximo rendimiento y provecho. Al mismo tiempo, el grupo docente parece reconocer su falta de iniciativa o la imposibilidad de realizar cursos de formación, lo cual disminuye gravemente la posibilidad de ofrecer una educación más pormenorizada y equitativa.

Además de la barrera formativa, el grupo docente destaca la barrera lingüística que supone en muchos casos un problema de fondo al no ser capaces de comunicarse en Lengua de Signos sin la ayuda de un Intérprete de Lengua de Signos. Esto es como sabemos una problemática constante ya que, el desarrollo lingüístico debe comenzar en la etapa infantil del alumnado y evitar que utilice su lengua natural impide la construcción de su propia identidad. La Lengua de Signos y su uso en clase permite que el alumno evoluciones y adquiera habilidades sociales que se afianzarán en la Educación Secundaria Obligatoria y en etapas posteriores de su vida académica.

En Andalucía se aboga por la aplicación de medidas de atención a la diversidad que cuestionan en gran medida si el sistema educativo andaluz está a la altura de otros como el murciano, por ejemplo, ya que siendo ambos estudiados por Rodríguez (2013), el andaluz demuestra claras lagunas en las estrategias tomadas con el alumnado con necesidades educativas especiales. Presente, pues, una menor eficacia porque las leyes que lo rigen son menos precisas que en la región murciana, en la que la ley educativa aparece especificada de forma escueta, clara y concisa (lo cual facilita al profesorado el acceso a la actividad legislativa). Además se centran en el desarrollo de las

competencias del alumnado y su progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la inserción del alumnado con dificultades en las aulas ordinarias (de forma gradual y reforzando la comunicación entre alumnado) y se promueve la participación en las aulas lo cual supone un acto positivo en el desarrollo cognoscitivo del alumnado.

Por todo ello, se puede concretar que los docentes e intérpretes andaluces podrían mejorar su práctica profesional si la legislación que regula su actividad fuera más concreta y jerarquizara acciones dentro de la misma. Así sería beneficioso que se centrara en aspectos sociales y se atendiera a los distintos colectivos de forma especializada y con medidas inmediatas.

- **Analizar las actitudes del docente e intérprete de Lengua de Signos hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en las aulas ordinarias.**

Todas las conclusiones en las que derivan este estudio confluyen en la percepción positiva que posee el docente e intérprete de Lengua de Signos Española hacia la inclusión de las personas sordas en el ámbito educativo. Realmente, se sostiene la visión de que la educación debe ser un aliado para infundir la igualdad en la sociedad y ayudar a facilitar el acceso al desarrollo cognitivo de todo tipo de alumnado, sea cual sea sus características.

Aún así, un reducido grupo de los encuestados, siembra la duda de si realmente es viable la impartición de clases a alumnado con sordera, ya que en ciertas cuestiones se plantea la duda de si realmente se está preparado para llevar a cabo tal acción o si posee los recursos precisos para ofrecer una docencia de calidad.

Aportar un punto de vista inclusivo a la docencia supone eliminar todo tipo de barreras y entender así la inclusión supone comprender el impacto positivo que posee no solo en este tipo de alumnado, sino en el alumnado oyente con el que convive en clase, en su profesorado y en el equipo de Intérpretes de Lengua de Signos Española, así como en el resto de la comunidad sorda y oyente. Teniendo en cuenta estos datos, gracias a este proceso investigador conocemos que el constructo, es decir, la identidad social de las personas sordas, la cual se ve ampliamente favorecida cuando participa en un

entorno igualitario y se beneficia de interrelacionarse con alumnado de su misma edad, aunque no tenga sus mismas características (Trejo y Martínez, 2019).

El ámbito educativo, por tanto, se ve reforzado cuando se toman medidas inclusivas y se involucra al profesorado y a las familias en el aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva. La investigación sobre estos ámbitos supone verificar que la cultura sorda es valorada y su convivencia educativa con el alumnado oyente supone un elemento de retroalimentación y reciprocidad que beneficia significativamente al grupo.

Los resultados obtenidos revelan que la gran mayoría del personal docente e Intérpretes de Lengua de Signos Española encuestados poseen unas expectativas positivas en lo que a la inclusión se refiere. Se muestran conformes con respecto al trato que se ofrece al alumnado con sordera en los centros educativos.

Aunque algunos de los encuestados aún no se consideren en plena consonancia con una enseñanza en centros ordinarios, quizás teniendo en cuenta la posibilidad de que sean docentes especialistas en Lengua de Signos Española, los que abarquen el proceso docente del niño, la gran mayoría de ellos coinciden en la necesidad de evidenciar la presencia de la comunidad sorda en el ámbito escolar y la cooperación con las familias como recurso pedagógico clave para la mejora de las pautas educativas del alumnado.

Resulta relevante destacar que se visualiza al Intérprete de Lengua de Signos Española como un punto de apoyo y de comunicación clave para establecer contacto con el alumnado sordo. Igualmente, hay afinidad de opiniones cuando se sopesa la posibilidad de fijar lo más tempranamente un código comunicativo en el niño o niña con sordera ya que le permite acceder al sistema educativo de una forma más segura y de calidad. Se trata, pues, de un punto de vista respaldado por la ley jurídica española (en concreto 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 sordociegas), en la que se considera que las lenguas de signos acaban favoreciendo un correcto acceso a la información en (Castells y Calvo, 2017).

Además el uso de las Lenguas de Signos como medio de comunicación en los contextos públicos, abalan la visibilidad de cientos de docentes que actualmente participan en cursos específicos. Esto confirma su visión inclusiva y teniendo en cuenta la evolución de la comunidad sorda y su inserción en la sociedad, distintas entidades

educativas como las universidades ya ofertan la posibilidad de estudiar la Lengua de Signos Española (Gómez, Medina y Gil, 2017).

- **Examinar las percepciones del docente e intérprete de Lengua de Signos sobre el procedimiento de adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en aulas ordinarias.**

Tomando como referencia el papel del docente como elemento trascendental del proceso de desarrollo cognitivo del alumnado, es necesario conocer qué percepciones imperan en el seguimiento académico del alumnado. Asimismo, es preciso desarrollar qué aspectos deben destacarse dentro del mismo y qué inquietudes despiertan el interés o las carencias del grupo docente con respecto a la enseñanza de estos niños.

Los docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española se dirigen hacia una postura positiva hacia la Lengua de Signos Española así como, hacia la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado en los casos de alumnado con discapacidad auditiva y hacia la elaboración de metodologías de adaptación y adecuación de la programación. Con estas premisas se asegura que el nivel de implicación del profesorado es adecuado y salvo casos aislados, tanto el docente como el intérprete de Lengua de Signos Española colaboran en perfecta consonancia para asegurar el beneficio del alumnado con discapacidad auditiva.

Teniendo en cuenta los datos extraídos de la investigación, el proceso de enseñanza-aprendizaje encuadra una serie de conclusiones de especial interés. Por ejemplo, gran parte del profesorado reconoce disponer de recursos, tanto humanos como materiales para encauzar el desarrollo cognitivo del alumnado, asume la obligación de adecuar su programación didáctica a las necesidades específicas de su alumnado, organizándola jerárquicamente a la consecución de objetivos principales hasta los secundarios y considera que poseer un sistema complementario de comunicación supone un paso en positivo hacia la inclusión del alumnado.

Asimismo, se reivindica la necesidad de cooperación entre el profesorado para pactar previamente aquellos elementos que se consideran como trascendentales. De este modo, fijando así las herramientas necesarias para llevar a cabo esta acción y

flexibilizando los agrupamientos de alumnado que propicien interrelaciones beneficiosas para ambos grupos se llegará a un punto común previo.

Con todo esto, se pretende que el alumnado con discapacidad auditiva alcance a la misma vez que el alumnado oyente las distintas competencias propuestas en el currículo escolar. Siguiendo esta línea, es preciso remarcar que las competencias son las capacidades para aplicar de forma integrada los distintos conocimientos o situaciones de la vida cotidiana y a la resolución de problemas complejos. Suponen el elemento globalizador e interdisciplinar ya que a través de ellas se incorporan los aprendizajes mínimos e imprescindibles desde todas las materias del currículo. La experiencia de los profesionales encuestados refleja que el proceso de adquisición competencial es más complicado en el caso del alumnado con discapacidad auditiva.

De todas las investigaciones previamente analizadas en el capítulo cuatro, los resultados de esta tesis son paralelos a los obtenidos en el presente trabajo. En todas ellas, se investigan distintos aspectos de la comunidad sorda que pueden ser de relevante importancia pero en los estudios de Mesa, se trabaja la percepción que posee el profesorado sobre la sordera en distintos niveles de enseñanza. Teniendo en cuenta una serie de puntos en común con ella, confirman que en los grupos encuestados, al igual que en la tesis anteriormente mencionada, los oyentes poseen mayores dificultades al comunicarse en Lengua de Signos Española. Todo ello indica que, probablemente, sean necesarios cursos de formación y ayuda en el aprendizaje de la Lengua de Signos Española y que el alumnado sordo se encuentra ante un profesorado que prefiere el uso del oralismo antes que el de la Lengua de Signos. El desconocimiento de dicha lengua parece ser el causante de los problemas comunicativos del alumnado así como de las dificultades de relacionarse y conseguir un ambiente inclusivo en el aula.

Es necesario recordar que lo más natural al ser humano es la comunicación y no poder relacionarse con los demás no solo aísla al alumnado sordo sino que lo mantiene al margen de las pautas de inserción social. Así se retoma el problema de la necesidad de aprender esta lengua como un medio de comunicación más, igual que el resto de niños y niñas aprenden otros idiomas como el francés o el inglés.

En la tesis de Mesa (2014), se llega a la conclusión de que el alumnado que no es atendido por el profesorado a través de la Lengua de Signos Española no puede llegar a sentirse plenamente inmerso en el aula y concibe que posee serias desventajas con respecto al resto de sus compañeros puesto que le es imposible expresarse de una forma natural. Esta idea coincide con las conclusiones extraídas de los ítems planteados en el

cuestionario, pero más concretamente con los planteados en los distintos factores y el análisis demográfico de la muestra. El alumnado sordo, pues no va a tener dificultades para asimilar una primera lengua (su lengua materna, la Lengua de Signos Española) pero no podrá asimilar después otro tipo de lengua con plenitud puesto que de forma natural no puede usarla y desconoce cómo desenvolverse con ella.

Así la Lengua de Signos se convierte para el niño como un elemento base que si no comparte en alguna medida con el resto de su clase, impedirá su socialización y la inclusión que se desea en su proceso educativo. El profesorado debería formarse más, por tanto, con respecto al trabajo con alumnado con discapacidad auditiva, el uso correcto de los recursos digitales de los que dispone y la adquisición progresiva de la Lengua de Signos como un medio más de comunicación en el aula.

Como se puede observar, gran parte de la muestra encuestada se decanta por usar el oralismo frente a la Lengua de Signos Española, puesto que entendemos no poseen nociones básicas de dicha lengua ni puede manejarse con soltura en el aula utilizándola. De este modo, la formación del profesorado debe convertirse en una prioridad para el sistema educativo, ya que este tipo de formación influye directamente en la percepción que el alumnado posee de su propia experiencia dentro de la enseñanza. Sentirse parte de la misma y sentirse entendido es una forma de integrarse e incluirse en una sociedad que no tiene suficiente información sobre la discapacidad auditiva.

En la tesis que analizamos de Rodríguez (2016) se planteaba que al igual que el acceso al sistema de salud es restrictivo para las personas sordas ¿se puede decir que el sistema educativo también lo es? En esta tesis la investigadora insta a plantear la posibilidad de comunicarse sin necesidad de Intérpretes de Lengua de Signos Española y nos alienta a que las personas con discapacidad auditiva deben ser autónomas. Se recuerda su cita textual: *“¡Todo el mundo a aprender lengua de signos! Que todo el mundo sepa lengua de signos, no hace falta profundamente como un intérprete, no pido tanto...pero si lo básico”* (Rodríguez, 2016:362), en la que se anima al profesorado de forma explícita a aprender Lengua de Signos. Quizás el aprendizaje de la Lengua de Signos, sin desmerecer ni subvalorar el trabajo de los Intérpretes de Lengua de Signos Española, puede llegar a favorecer no solo una integración completa del alumnado con discapacidad auditiva sino a forjar alumnos autónomos que sean capaces de mejorar en su día a día su integración en distintos sitios de la vida cotidiana.

Un ejemplo de lo anteriormente expuesto es que el profesorado pueda atender a peticiones básicas como una duda sobre un concepto, la posibilidad de salir al baño, exteriorizar un sentimiento o una emoción por iniciativa propia, podría ser un punto muy relevante para este tipo de alumnado que se ve dependiente de un Intérprete de Lengua de Signos Española ya que nadie más ha estudiado en profundidad dicha lengua. De hecho, la autora confirma que el cambio no debe ejercerse solo en sanidad sino también en el resto de ámbitos que deben incluir la Lengua de Signos Española.

De nuevo en esta tesis se deja constancia de la necesidad de acercar la Lengua de Signos Española a la sociedad oyente como una lengua más. Tanto la presente investigación como la anteriormente citada apuestan por reivindicar que la comunidad sorda requiere de su propia lengua para sentirse plenamente inserta en la sociedad pues constituye un rasgo identitario. Incorporarla al sistema educativo implica asegurarles un lugar en el aula, al igual que lo tienen el resto de sus compañeros.

Bien es cierto, que ni el personal sanitario, ni el docente, por regla general conoce la Lengua de Signos Española tal y como se probó en la tesis de Rodríguez (2016) y en el presente trabajo, los profesionales no conocen lo suficiente la Lengua de Signos Española ni la comunidad sorda que la conforma. Es cierto que todos estos profesionales poseen recursos (ayuda del Intérprete de Lengua de Signos Española, radio FM, recursos digitales, etc.) que les permiten continuar su labor y atenderles pero conocer la lengua y aplicarla en el proceso de trabajo forja una unión con el receptor, en el que este último se siente reforzado y valorado. Esto queda reflejado y se corrobora en las respuestas ofrecidas por el profesorado y grupo de Intérpretes de Lengua de Signos Española en ítems de este cuestionario en las que se muestra el favorecimiento del uso de la Lengua de signos Española y los beneficios que posee en el autoestima del alumnado con sordera.

En la investigación de Heredia, titulada *Diseños de métodos de comunicación virtuales para personas con discapacidad sensorial* (2015) se trabajaba la mejora de la competencia lingüística con la dedicación del maestro, la práctica y el manejo del dinamismo de la clase y de la independencia del alumnado promocionando el aprendizaje por uno mismo. Por su parte, en la presente investigación se sugiere también el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como de los recursos audiovisuales en consonancia con la Lengua de Signos Española en el aula contribuyen a la mejora de la competencia lingüística y comunicativa puesto que como se ha visto en esta tesis las competencias clave pueden mejorarse cuando el

alumnado con discapacidad auditiva reciba la atención adecuada y se utilizan con el una serie de recursos digitales y visuales que permitan un mejor seguimiento de la asignatura. El uso correcto de los recursos Tecnologías de la Información y la Comunicación junto la labor del Intérprete de Lengua de Signos Española pueden suponer una mejora considerable en el progreso competencial del alumnado. Es preciso recordar que tal y como se plantea en varios ítems, parte de los encuestados demostraron que la adquisición de las competencias es más difícil de asimilar en el caso del alumnado con discapacidad auditiva.

Hay recursos multimedia que también podrían resultar de gran utilidad para el grupo docente que atiende a alumnado con sordera, como por ejemplo el planteado por Heredia “escúchame con las manos”, si se profundizara lo suficiente en la investigación de software y se indaga nuevas vías de aplicación de la práctica docente. Resulta, pues indispensable que el profesorado no solo se conforme con los recursos ofrecidos por el centro sino que investiga o asiste a actividades formativas en las que se le explique cómo usar cada recurso y sacarle la máxima utilidad.

En la investigación de Rodríguez (2017) cuyo título es *Influencia de la competencia metafórica en Lengua de Señas sobre la comprensión lectora en un grupo de estudiantes sordos con estilo cognitivo documentado*, se investigaba la relación entre la discapacidad auditiva y la lectoescritura ya que a través del aprendizaje de la misma se puede contribuir al beneficio de la consecución y mejora de la competencia lingüística. La consecuencia de un buen nivel de lectoescritura en el alumnado con sordera contribuye al seguimiento correcto de la asignatura, así como automatizar la asociación entre referentes reales e imaginarios. Así, se consigue la interrelación conceptual y la agilidad mental en el alumnado.

A través de ítems en los que se resalta el valor de la escolarización temprana del alumnado y la adaptación del código comunicativo favorece el desarrollo cognitivo y competencial del alumnado. Teniendo, pues, los datos extraídos cuanto antes se propicie el proceso de enseñanza-aprendizaje antes el alumnado sordo podrá adquirir una conciencia social y adoptará un sistema de comunicación permitiéndole hacer asociaciones de referentes y mejorar en la lectura y escritura de enunciados, tal y como Rodríguez (2017) refiere en su investigación.

De nuevo, nuestra tesis coincide con ideas previas anteriormente formuladas en las que se propone la rápida inserción del alumnado en el sistema educativo para una mejora de la competencia lingüística y, por ende, del resto de las competencias clave.

Todo ello mejora considerablemente el seguimiento del alumnado que más dificultades posee.

También en la presente investigación, se extrae como conclusión que la mejora hacia la inclusión arranca de una rápida escolarización. Partiendo de esta idea, resulta trascendental conocer qué opinan docentes e Intérpretes de Lengua de Signos Española (profesionales que trabajarán a diario con el alumnado sordo) sobre qué momento es el adecuado para propiciar el contacto entre el alumnado con discapacidad y el sistema educativo.

En la investigación de Álvarez (2017) titulada *Inteligencia emocional en Discapacidad Auditiva*, se trabaja el proceso educativo, estableciendo comparativas entre ambos. La conclusión que se realizaba era que el alumnado oyente suele controlar y expresar mejor sus emociones.

Dicha investigación puede ligarse a los ítems en los que se investiga la igualdad de oportunidades, el uso de la Lengua de Signos Española, los beneficios del aprendizaje de la Lengua de Signos Española y la mejora del autoestima del alumnado con sordera. De las conclusiones se extrae que el alumnado sordo se siente ampliamente reforzado cuando se utiliza la Lengua de Signos Española en el aula.

Tanto esta investigación como la de Álvarez (2017), están construidas sobre tres dimensiones en las que se llegan a conclusiones paralelas como que la mejora del autoestima del alumnado proviene de que controle mejor lo que siente y eso se debe en gran medida a su seguridad en clase y el uso de la Lengua de Signos Española.

En la investigación de Juárez (2013) titulada *Principales determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes sordos al nivel de educación superior*, se estudia qué unión hay entre la discapacidad, lengua y pensamiento, así como normas para el establecimiento de las redes sociales. En el presente estudio, también se trabajan las impresiones de la comunidad sorda, así como la necesidad de incorporar a la comunidad sorda en el ámbito comunicativo, ya que en la investigación de Juárez los jóvenes tendían a aislarse cuando sus mayores poseían alguna dificultad evitando implicarse. Esto ocurre quizás porque la sociedad sorda necesita de un reconocimiento e identidad propia en la escuela, algo que puede conseguirse con la cooperación entre ambas instituciones. En este sentido, en diversos ítems de esta investigación, se representa la percepción positiva de docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española decantándose por la colaboración entre familia.

Por todo lo anteriormente expuesto, la presente investigación resulta paralela a investigaciones como la de Juárez (2013), ya que ambos actúan como ejes vertebrales del sistema educativo del alumnado con sordera y contribuyen a la inclusión de este tipo de alumnado haciéndole sentir parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que el alumnado sienta que hay una verdadera actitud de aceptación hacia la discapacidad auditiva, debe sentir que el grupo al que pertenece forma parte de su educación que su lengua es reconocida y valorada, y que su proceso de enseñanza-aprendizaje es fruto del consenso entre el especialistas, familia y escuela.

De este modo, todos los ítems contrastados en el cuestionario de la presente investigación contribuyen a implementarlo y mejorar estas propuestas. Reconociendo así a través de dichos ítems qué visión posee el grupo de docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española sobre la inclusión y la educación de las personas sordas y qué carencias observan en la práctica de su trabajo o en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de alumnado.

Entre dichas carencias se puede destacar que los encuestados, efectivamente, reciben recursos por parte de las instituciones, pero al igual que Juárez confirmaba que es necesario que las instituciones ofrezcan más decisiones y se tomen iniciativas. Así, al determinar las necesidades de cada alumno que posee sus propios requerimientos, pues no todos los recursos sirven en todo tipo de alumnado.

En general, como se ha analizado previamente, los resultados de la presente investigación coinciden con investigaciones previas que han demostrado la necesidad y los beneficios de luchar hacia una sociedad igualitaria. Todos ellos confluyen en la necesidad de concienciar en el ámbito educativo la inserción del alumnado con sordera y en la relevancia de fomentar el uso de la Lengua de Signos Española en las aulas.

Respecto al uso de la Lengua de Signos mucho de los encuestados confirman utilizar principalmente la lengua oral y la ayuda de un intérprete. De ello se puede deducir, que es reducido el grupo de docentes que emplean la Lengua de Signos Española pues este trabajo queda en manos de los intérpretes

- **Conocer las percepciones del docente e intérprete de Lengua de Signos hacia las estrategias para la atención al alumnado con discapacidad auditiva.**

Para analizar las conclusiones extraídas a lo largo de la vida profesional de docentes e intérpretes es necesario elaborar ítems que faciliten la identificación de posibles problemas, beneficios o impedimentos al impartir clase a alumnado con sordera. Igualmente, reunir dichas percepciones puede implicar pasar a un estado de reciprocidad en el que conociendo la realidad del profesorado se puede averiguar qué elementos pueden mejorarse en nuestro sistema educativo en lo que se refiere al alumnado con discapacidad auditiva.

Así, se puede extraer como factor común que parte de los docentes e Intérpretes de Lengua de Signos recriminan no poder disfrutar de recursos espaciales y adicionales para atender al alumnado con discapacidad auditiva. Aunque el grado de conformidad con las medidas y herramientas facilitadas desde los centros son considerados por la gran mayoría como “suficientes”, aún hay centros educativos en los que grupos de encuestados, consideran que no se ofrecen bastantes recursos como para favorecer un aprendizaje significativo en el alumnado con sordera.

Se sabe que hoy día, hay herramientas para poder mejorar la comunicación con el alumnado sordo. Algunas de ellas se ofrecen de forma interactiva y pueden utilizarse en el aula para que el resto de compañeros también las usen y aprendan una nueva lengua. Se trata de documentos visuales que favorecen la comunicación con el alumnado sordo como son documentales, tutoriales, cuentacuentos o noticias en Lengua de Signos Española ( “Mis primeros signos”; “Pepe cuentacuentos, yo los cuento”; Dits; Conoce y aprende la Lengua de Signos Española”, “En el cole signamos”, DVDs, etc.) que conjugándolos con diccionarios de imágenes, cuentos, cómics, murales y láminas o materiales de juego, favorecen el aprendizaje de esta lengua (Garzón, 2010).

Con este tipo de materiales no solo podemos darle a conocer una amplia gama de instrumentos que nos permitan el seguimiento y evaluación de nuestro alumnado sino que se pueden mejorar la adquisición de las competencias, que con tanta dificultad reconoce el equipo docente y de intérpretes, les cuesta conseguir al alumnado con sordera. Ampliar la gama de recursos a utilizar por los docentes supone acoger de una forma más flexible una educación de calidad para la totalidad del alumnado.

Además de todos los datos mostrados, se considera que el aprendizaje de la Lengua de Signos Española en el aula forja un ambiente solidario y de respeto que es muy preciso inculcar a nuestro alumnado. Igualmente, se normaliza el concepto de

“sordera” y es preciso destacar que el alumnado oyente verá mucho más desarrollada su competencia lingüística, así como su capacidad expresiva y su autonomía personal.

Todo esto viene ligado a múltiples beneficios que socialmente repercuten de forma positiva en la inclusión del alumnado sordo, como es la necesidad de enseñar valores al niño o la mejora del acceso a las interrelaciones sociales. Para que dicha inclusión sea plena se ha de contar con ayuda de la familia y un buen seguimiento del Equipo de Orientación Educativa de la escuela, que se permite al niño avanzar y orientar a las familias a potenciar sus habilidades comunicativas.

Los Equipos de Orientación establecen unidades de ayuda y suponen un recurso que es muy importante conocer ya que pueden pasar a dotar de recursos a los profesionales de la educación e investigar los recursos de los que disponen mejorándolos e implementando su aprendizaje (Alarcón, Maura, Gómez y Batista, 2020).

De los resultados extraídos, se entiende que los beneficios del uso de la Lengua de Signos en el aula no solo radican en la mejora del autoconcepto del alumnado sordo sino que supone un elemento positivo para el alumnado oyente que se familiariza con ella y aprende a utilizarla mejorando su conocimiento gramatical y comunicativo, además de la fluidez y rapidez mental. Por lo tanto, los docentes de la enseñanza conocen la necesidad que hay de forjar una enseñanza igualitaria, pues una educación apropiada evita una sociedad que caiga en estado de pobreza y exclusión social. Es un derecho universal recibirla y la actitud del docente y el intérprete es más que positiva en este aspecto, pero llevarla a cabo supone un esfuerzo que no todos los profesionales del sistema educativo desean o pueden llevar a cabo. La inclusión requiere de formación docente, de renovación de parámetros dentro del sistema educativo y de la ampliación de los antiguos objetivos establecidos dentro del currículo. La atención a la diversidad requiere de estrategia, de aplicación de nuevos recursos interactivos en el aula a los que hay que dedicar esfuerzo, tiempo y dinero en aplicar y suponen un cambio en la práctica docente que hasta ahora se había llevado a cabo.

De las conclusiones extraídas, se puede dejar constancia que como elemento positivo se tiene la predisposición de gran parte de los encuestados pero también la ausencia de formación y conocimiento en la sordera, su lengua y su perspectiva de la vida. Es una realidad, que la gran mayoría de los profesionales docentes no podrían

impartir clase si no fuera por la labor del intérprete, que permite la comunicación con el alumnado.

Por tanto, se puede creer que existe la educación de calidad cuando la totalidad de los estudiantes poseen una rápida escolarización y un sistema educativo que se adapta a sus necesidades. En el caso de los alumnos con sordera, esta es una verdad “a medias” puesto que atenderles de forma adecuada implica conocer su cultura, su comunidad, su lengua, sus necesidades y sus inquietudes. Requieren de la necesidad de sentirse parte de la clase, compartiendo experiencias, relacionándose con el alumnado oyente e interviniendo en la clase como cualquiera de sus compañeros. La educación condiciona el desarrollo vital de estos niños y su futura incorporación al mundo laboral, por lo que, junto a la labor del intérprete, la innovación docente y el proceso formativo del profesorado es un arma trascendental por la que debe lucharse.

La presente investigación muestra gran afinidad y complementariedad con otros trabajos en los que se analiza el proceso educativo del alumnado sordo. Camacho y Pérez (2014), por ejemplo hacen referencia a las estrategias que deben tenerse en cuenta en el currículo del alumnado sordo, el profesorado encuestado también dejó constancia de la necesidad de concretar qué tipo de factores debe dominar el docente encargado de este tipo de alumnado. Además denotaron en sus respuestas un cierto tono hipotético que dejaba entrever la necesidad de cambiar la realidad diaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado sordo.

Para llevar a cabo estas nuevas estrategias el profesorado, igual que en la presente investigación, se realiza una serie de preguntas a profesorado que posee distinto puesto administrativo, titulación, edad, experiencia previa o que habita en una localidad concreta y el resultado de dichas respuestas reivindica la necesidad de establecer recursos formativos que permitan mejorar las competencias del profesorado con poca experiencia en estas áreas de la docencia. Establecen también, como una necesidad que el profesorado encargado de impartir clase a estos niños sea habilitado a través de cursos específicos y cuya práctica diaria les permita adaptarse a las necesidades que les surjan en cada momento.

También en el trabajo de Cambra (2005) se muestra una actitud positiva del profesorado hacia la integración en el aula de las personas sordas. Destaca la necesidad de construir el ambiente escolar bajo un halo constructivista en el que el profesorado

también debe cambiar la perspectiva tradicional y demuestra que el grupo de alumnos encuestado considera que su profesorado no se siente presionado ante la tarea de educar a un alumno sordo, ni establece grandes diferencias, en lo que a su relación en clase se refiere, con respecto al oyente, es más valoran más a aquellos profesores que muestran una actitud proclive a la inclusión. Finalmente, se extrae como conclusión que la experiencia del profesorado con este tipo de alumnado en clase, es una vía muy positiva en el desarrollo de los recursos, estrategias y medidas a aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea Hernández (2016), siguiendo la estela de la presente investigación, a través de los datos extraídos también de un cuestionario, considera como el mejor parámetro para mejorar las necesidades educativas del alumnado en el aula, la formación. Establecer cursos específicos en formación inclusiva permite un desarrollo curricular más satisfactorio en el caso del alumnado sordo. Propone como un punto de arranque la consecución por parte del profesorado de un nivel A2 en el conocimiento de la Lengua de Signos Española. Teniendo en cuenta, pues, el aprendizaje de esta lengua como la mejor estrategia didáctica posible para el alumnado con déficit auditivo, actuando de una forma motivadora, responsable y comunicativa.

Igualmente, en el trabajo de Gallego y Rodríguez (2007), se remarca la necesidad de acentuar la formación inicial del profesorado en aspectos de relevancia de en Educación Especial. Extrae conclusiones, totalmente acordes a las de la presente tesis, ya que considera que si se ha evolucionado en educación desde un punto de vista tradicionalista y segregacionista a una perspectiva integradora, también debe evolucionar la formación del equipo educativo que forma parte del proceso de enseñanza de este alumnado. Se demanda entonces, una formación que mejore la calidad de la educación, que inste al alumnado a la transformación social, que forje alumnos autónomos con una forma de pensar autónoma y que aquellos elementos conceptuales que ya no estén al día y hayan quedado arcaicos se renueven.

Así propone elementos formativos en el área de las necesidades educativas especiales, cursos específicos en la enseñanza a niños con determinadas discapacidades y cursos en técnicas, estrategias y desarrollo de nuevas prácticas docentes en el aula, que mejoren el autoestima del alumnado con discapacidad y la aceptación del mismo. Paralelamente a nuestra investigación, reafirma el poder social que posee la escuela

inclusiva y la facilidad que posee el profesorado para ofrecer una educación de calidad, forjando una mayor afinidad con su alumnado.

También en el trabajo de Vázquez (2019), a través de un estudio de caso, se extraen opiniones similares a las de la presente tesis. En ella se analizan las opiniones de intérpretes y docentes que imparten clase a alumnado sordo y coinciden en la necesidad de ampliar el número de recursos visuales utilizados en el aula, así como la formación “inicial, continua y específica” en algunas áreas de estudio para el profesorado. Esto mejoraría los materiales del profesorado y podrían resultar mucho más accesibles al alumnado. Además hace especial hincapié en hacer desaparecer las barreras comunicativas en el aula, realizar las adaptaciones curriculares precisas e incorporar la Lengua de Signos Española dentro de la misma, pues según destaca esta investigadora es un medio más que adecuado en la enseñanza del alumnado sordo.

Como se ha comprobado con anterioridad en los trabajos y tesis precedentemente mencionadas es necesario contribuir a la educación inclusiva del alumnado sordo. Establecer una educación desde el bilingüismo y el uso de la Lengua de Signos no debe ser solo un reto sino que es un derecho del alumnado sordo. Manejar una amplia gama de recursos e incorporarlos en el aula es hacerle sentir parte de la sociedad y le posibilita intervenir en ella (Morales, 2019).

Este estudio, por tanto, queda en plena consonancia con otras indagaciones de actualidad y sus resultados paralelos con esta tesis ratifican los objetivos e hipótesis planteados dentro de la misma. El profesorado deja clara cuál es su postura ante la inclusión, verdaderamente, aboga por ella pero requiere de elementos formativos que se presten a la atención real del alumnado con discapacidad auditiva. No basta, pues, con facilitar recursos y comunicarse a través del intérprete de Lengua de Signos, sino que debe recrearse la necesidad de mejorar en la calidad de la enseñanza, de abrir la mente a nuevos proyectos educativos y de ayudar al docente para que valore y considere la oportunidad de adentrarse en la comunidad sorda.

- **Analizar si existen diferencias a nivel estadístico en las actitudes y percepciones del docente y el intérprete de Lengua de Signos según determinadas variables consideradas de interés: género, edad, puesto que**

**ostenta, formación, tiempo de servicio, modelo comunicativo y participación en actividades formativas sobre discapacidad auditiva.**

En cuanto a las percepciones del docente y el intérprete de Lengua de Signos no se encuentran diferencias significativas entre las respuestas de ambos grupos. Con ello, se puede llegar a la reflexión de que no solo comparten espacio en el aula sino que cooperan entre si y conocen las carencias, dificultades, beneficios y elementos positivos que supone la enseñanza al alumnado sordo. Bien es cierto, que ambos grupos reparten sus responsabilidades y poseen papeles totalmente diferidos pero de su colaboración depende que el alumnado con discapacidad auditiva comprenda correctamente la información que se transmite en el aula. Tanto el docente como el intérprete de Lengua de Signos Española ha de ser consciente de que el alumnado debe acceder a la misma información que el resto de sus compañeros por lo que el pacto previo que deben ejercer antes de que el intérprete de Lengua de Signos Española comience a interpretar se inicia cuando el docente le comenta con anterioridad el tema sobre el que se trabajará en la clase, qué tipo de dinámica se seguirá y el material de trabajo visual que el docente aportará durante la sesión. Con estas medidas previas, el intérprete de Lengua de Signos Española podrá preparar el vocabulario que desconoce sobre el tema en cuestión, conocer cuál va a ser el tiempo de interpretación, grado de dificultad para valorar la comprensión del receptor y qué dinámica y metodología de clase se va a seguir (ABP, trabajo en parejas, grupos, gamificación, aprendizaje dialógico, aprendizaje por descubrimiento o tutoría entre iguales, entre otras).

En primer lugar y teniendo en cuenta los datos extraídos en la variable género, los resultados demuestran que no existen diferencias significativas a nivel estadístico en cuanto a la respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva, según se trate de hombres o mujeres. Se observa que las respuestas hacia la dimensión de “Actitud hacia la inclusión” son muy positivas, ya que la mayor parte de los encuestados se muestra “de acuerdo” o “plenamente de acuerdo” en la creación de una educación por y para la igualdad. Se aprecia una ligera diferencia entre hombres y mujeres, siendo estas últimas las que han tenido una media ligeramente superior a la de los hombres. Además, se puede observar que la desviación típica es menor en las mujeres con respecto a los hombres; lo que denota, que las mujeres tienen un criterio más unificado que los hombres

Con respecto a la dimensión de “Adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje” se aprecia una menor diferencia entre hombres y mujeres respecto a la dimensión anterior, con una ligera mayor aceptación en el sector femenino, que responden de nuevo, de una forma más unánime a las iniciativas presentadas para conducir el proceso educativo del alumnado con sordera. Se muestran, pues a favor de la realización de todos los cambios necesarios y la adecuación de las programaciones para que su práctica docente puede llegar a la mayoría del alumnado.

Del mismo modo ocurre con la dimensión de “Estrategias de Atención a la diversidad” en las que se cuestiona la elaboración de planes individualizados y el uso de las Lenguas de Signos como elementos paralelos educativos. También en esta dimensión, con una ligerísima diferencia, las mujeres tienen un mayor grado de conformidad sobre la puesta en marcha de nuevas prácticas metodológicas que permitan que el alumnado con necesidades pueda disponer de todos los recursos posibles. La desviación típica, en esta dimensión, es también menor en las mujeres que en los hombres.

Esto puede deberse a que probablemente, los encuestados han sido en su mayoría mujeres, en los equipos educativos el sector es mayoritariamente femenino o en la disposición que este sector muestra hacia la inclusión educativa como un derecho trascendental. Parece ser que de las tres dimensiones planteadas en el cuestionario la que ha alcanzado mayor grado de acuerdo es la de “actitud hacia la inclusión”, ya que en ella, las mujeres, representan un valor cercano al “plenamente de acuerdo” en comparación con el resto de dimensiones. Son ellas las que se muestran más receptivas a la colaboración por una educación equitativa y por un aula sin riesgos de exclusión. Si se analiza la desviación típica en las tres dimensiones, es decir, la dimensión en la que se ha alcanzado mayor unanimidad entre hombres y mujeres es la de “adaptación proceso de enseñanza aprendizaje”, ya que en esta dimensión la desviación típica es menor en comparación con el resto. Además, es la dimensión en la que hay una mayor unanimidad entre ambos sexos ya que su desviación típica solo difiere en 0,06.

Siguiendo la estela de otras indagaciones anteriores (Suria, 2012) se puede concretar que la presente investigación no se corresponde con los resultados obtenidos en otros trabajos. Puesto que en ellos se deja constancia de que los varones suelen mostrarse más receptivos que las mujeres a la inclusión, mientras que teniendo en

cuenta los datos extraídos (y a pesar de suponer diferencias mínimas) las mujeres en esta tesis muestran mayores inquietudes e intereses hacia la inclusión del alumnado con sordera que los hombres. Igualmente, la variación entre sexos queda evidenciada en otras investigaciones, como las de Alemany y Villuendas (2004), en las que habiendo sido encuestados el mismo número de hombres y mujeres, se tiene en cuenta también la variable género con respecto a la inclusión e inclinan la balanza hacia el grupo conformado por los hombres como el sector más afín a la aplicación de técnicas inclusivas.

Contrariamente a estos datos, se contrastan otras investigaciones como las de Novo, Muñoz y Calvo (2015) en las que demuestran una sensibilidad mayor hacia la inclusión en mujeres, que en hombres. Sin embargo en esta investigación se resalta que tanto mujeres como hombres, se sienten capaces de identificar al alumnado con necesidades educativas especiales y poder tomar las medidas pertinentes. Este tipo de investigación sí que es más afín a los resultados obtenidos en la presente tesis.

Los resultados de esta investigación revelan que la mayoría de los encuestados que abogan por la inclusión, son mujeres ya que en su mayoría son ellas las que se decantan hacia una postura conciliadora e integradora. Además, son más proclives a la realización de cambios en las programaciones didácticas y en la elaboración de recursos curriculares que faciliten el acceso del alumnado con sordera. Esto puede deberse a que la muestra escogida es primordialmente femenina o a que efectivamente, son ellas las que se muestran más receptivas con la integración de las personas con discapacidad. Esta última idea es algo con lo que no podemos mostrar un acuerdo ya que la inclusión no entiende de género, ni debe estar supeditada a que el profesorado que imparte clase sea hombre o mujer.

En segundo lugar, y atendiendo a la edad de los encuestados, se observan diferencias significativas a nivel estadístico en cuanto a las estrategias de atención a la diversidad, siendo más favorables en el caso de los docentes e intérpretes de lengua de signos más jóvenes (20-40 años), frente a los mayores de 50 años. De este modo, se observa que en las dos primeras dimensiones de “actitud hacia la inclusión” y “adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje” hay un mayor grado de conformidad en aquel grupo de docentes e intérpretes que poseen una edad entre cuarenta y cincuenta años.

Estos grupos se muestran más receptivos a la inclusión y a las medidas de adecuación de la programación docente, que el grupo de docentes e intérpretes cuya edad oscila entre los veinte y los cuarenta y los que rondan una edad superior a los cincuenta años. Además la desviación típica, entre los grupos de cada franja de edad es menor en las tres dimensiones en el grupo que oscila estar entre los cuarenta y los cincuenta años, lo cual confirma que han respondido de una forma más unánime a los ítems presentados. Igualmente, se muestran mucho más conformes con un sistema educativo que evoque a la unidad y a la igualdad de oportunidades, volcándose hacia una educación que no restrinja el acceso a todo tipo de individuo a escolarizar, que se tomen las medidas necesarias durante la educación del alumnado y se acepte y atienda a la diversidad del aula como norma.

Igual que en nuestra investigación el factor de la edad ha estado presente en otras investigaciones en las que ha sido determinante para establecer correlaciones entre variables. En el caso de las investigaciones de Alemany y Villuendas (2004) se ha pautado que los más jóvenes también establecen más interés en la inclusión educativa que otros grupos de mayor edad. Además se muestran más receptivos a la incorporación en sus prácticas docentes e interpretativas de nuevas tácticas educativas, además a través de esta introversión, la reflexión es relevante por ser participativa, liberal e transformadora.

Esta idea se ratifica en otras indagaciones como la de Suria (2012) en las que se argumenta que probablemente, aquellos docentes e intérpretes con edades entre 26 y 65 años suelen ser más receptivos a la realización de actividades de integración de alumnado con discapacidad. Debe tener en cuenta que dentro de la práctica del aula, tanto el docente como el intérprete debe ser positiva y motivadora para dar a aprender a todos los estudiantes el valor de la igualdad.

La información de estas investigaciones concuerda a la perfección con la extraída en el presente informe deduciendo que a menos edad, más fácil es incluir prácticas educativas inclusivas. Esto puede deberse a que este grupo de profesorado e intérpretes conforman una plantilla que por su edad han adquirido una madurez profesional y personal que les permite manejar mucho mejor las distintas situaciones que se le plantean en su trabajo (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016).

Además, pueden desenvolverse con mayor soltura que los grupos que poseen una corta edad (por lo tanto, su experiencia queda restringida a un menor número de años trabajados y por ende a menos experiencia con alumnado de estas características) o los que poseen más de cincuenta años, en los que la edad de profesorado o intérpretes queda relegada, quizás, a una práctica docente e interpretativa tradicional y les es más difícil tomar decisiones alternativas formativas o de práctica profesional a las que no están acostumbrados o no poseen ya interés de llevar a cabo, pues suponen un sobreesfuerzo que deben enfrentar.

Pero esta idea no puede considerarse positiva, puesto que el profesorado tenga la edad que tenga debe cumplir con su deber de autoformarse y continuar con el proceso de aprendizaje que implica enseñar. Es preciso remarcar que la edad no debe ser determinante para renovar la práctica docente. Los procesos de reflexión ayudan a mejorar las técnicas educativas del profesorado y del trabajo del intérprete de Lengua de Signos Española, por lo que se puede analizar interacciones entre alumnado-profesorado y mejorar el desarrollo cognitivo del alumnado.

En cuanto al puesto de trabajo, los docentes que ostentan el puesto de dirección o equipo directivo tienen un menor grado de acuerdo con la actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva que los docentes del puesto de profesor/tutor de ciclo o maestro especialista (audición y lengua o pedagogía terapéutica) y que los docentes del puesto de intérprete de Lengua de Signos Española o profesor FP.

Los profesionales de la interpretación de la Lengua de Signos han adquirido una media mayor mucho más cercana al “plenamente de acuerdo” en las tres dimensiones establecidas. Esto puede deberse a que es el grupo de profesionales que más directamente trata con el alumnado sordo, conoce sus carencias y sus necesidades así como aquellos aspectos en los que debe mejorar el sistema educativo.

Dichos profesionales comparten una lengua común con ellos y establecen rasgos de afinidad en función de la misma. Además todos ellos, poseen una desviación típica inferior a la de los otros profesionales, muy concretamente, la dimensión en la que han alcanzado una mayor unanimidad en sus opiniones es en la de actitud hacia la inclusión siendo para ellos una obligación que el docente establezca una educación para todo su alumnado sin discriminaciones de ningún tipo.

Tras ellos, el grupo de los profesores, tutores y maestras (incluidos los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje ) se muestran receptivos al cambio hacia un cambio de técnicas estratégicas metodológicas y responden igualmente, en la tercera dimensión (EA) de una forma más unánime que en los otros factores abogando así también por una educación inclusiva. Difieren quizás, en sus respuestas (alcanzando una desviación típica mayor) cuando se les plantea la posibilidad de adecuar sus programaciones a las distintas necesidades del alumnado (lo cual supone un esfuerzo de gran medida para el profesorado que posee clases amplias), ya que muchos de ellos no pueden considerar aun el aprendizaje de la Lengua de Signos Española o la aplicación de ciertos recursos con los que no están familiarizados, que implican una adaptación de las programaciones de aula, las metodologías de aprendizaje y que impiden el desarrollo tradicional de las clases.

Finalmente, en función de su puesto de trabajo el grupo que ha adquirido las medias más bajas es el conformado por el equipo directivo en el que se obtienen medias más bajas cercanas a la respuesta de “en desacuerdo” es el equipo directivo, más concretamente en la dimensión de “estrategias de atención a la diversidad”. Concretamente, en la dimensión enseñanza-aprendizaje, los docentes que ostentan estos cargos institucionales tienen un menor grado de acuerdo con la disponibilidad de estrategias, medidas y recursos disponibles que los docentes del puesto Profesor/tutor de ciclo o maestro especialista (audición y lengua o pedagogía terapéutica) y que los docentes del puesto de intérprete de Lengua de Signos Española o profesor FP.

Esto puede deberse a que probablemente es el grupo de profesionales que menos contacto tiene con el alumnado con discapacidad auditiva, esto quiere decir que lo conoce menos y no observa en su día a día cuáles son sus carencias dentro del aula, qué recursos pueden ser más aconsejables para cada tipo de individuo, cuál es la relevancia del uso de la Lengua de Signos Española y su utilidad, así como qué elementos emocionales le acompañan en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Creen, seguramente, en la necesidad de ofrecer una educación en igualdad de oportunidades pero desconocen si realmente puede llevarse a cabo en centros de atención ordinaria y sin una formación específica al respecto. Esto se ratifica si se observan los porcentajes de desviación típica, que implican la unanimidad de sus respuestas. Esto es, la mayor disparidad que posee este grupo es al responder a los ítems del primer factor pues no

alcanzan un consenso total en la necesidad o no de una educación igualitaria que implique la cooperación de familias y comunidad sorda.

La conformidad con este resultado no es positiva puesto que todos los encuestados forman parte de la comunidad educativa. Dicha comunidad debe estar preparada para la atención a todo tipo de alumnado, y es precisamente desde el estamento de la jerarquía directiva desde la que puede mejorarse el estado de inclusión del alumnado. Esta misma idea queda reflejada en otras investigaciones, como las de Valdés (2017) en las que queda reflejada la relevancia que poseen los equipos directivos en la mejora de la inclusión educativa. Es por ello que el autor aboga por una “escuela inclusiva” en la que se mejore la participación del alumnado y las familias en el aprendizaje.

Precisamente en este terreno, es en el que el equipo directivo debe ejercer como líder implementando hacia la integración de las personas con discapacidad con valores de igualdad, solidaridad y positivismo dentro de las instituciones educativas, controlando la correcta planificación y coordinación de los centros y las programaciones de aula así como alentando al profesorado que conforma la plantilla de profesionales a lugar por la mejora de su formación y la adecuación de las clases a las necesidades del alumnado (Lorea, Moreira, Dallilna, Cossío y Marcolla, 2012).

La cualidad del liderazgo en los directivos es un elemento a favor cuando se emplea para diseñar y desarrollar elementos que mejoren los centros de enseñanza, como programas de atención a la diversidad, bilingüismo, multiculturalidad y de interacción entre el alumnado. Ejercer la dirección en el marco de un equipo directivo inclusivo, supone compartir un camino hacia el éxito de la educación y de la escuela, ya que se promueve el diálogo y el alumnado verá en la educación un respaldo y un apoyo que es necesario que posea para su completa inserción social (Medina y Gómez, 2014).

Se debe, por tanto, mejorar la atención al alumnado con sordera que acude a los centros ordinarios a recibir clase y esto debe llevarse a cabo desde los puestos de control de las instituciones educativas. Es el equipo directivo de un centro el que lleva la “batuta inclusiva” en la que todo el profesorado debe participar, siendo esto extensible al resto de miembros que conforman la educación del alumnado. Pueden promover programas de mejora en las que se comprometan como miembros activos del centro a organizar, iniciar, gestionar y poner en marcha aquellas prácticas integradoras

que supongan un beneficio para la totalidad del alumnado. Si un alumno sordo se dirige a algunos de los directivos de su centro y esa persona no solo cuenta con un intérprete sino que además es capaz de establecer una conversación (por mínima que sea) con él o con su familia, se crearan lazos de confianza que darán pie a la mejora de las calificaciones del alumnado sordo y a la integración del mismo dentro del instituto, normalizándose el concepto de “discapacidad”.

En cuanto a las diferencias entre los tipos de titulación, no se observan diferencias significativas entre las titulaciones ostentadas por el grupo encuestado. Tan solo es interesante comentar que las personas que poseen un nivel de estudios superior o es profesional de la Lengua de Signos y de la Formación profesional se muestran ligeramente más afines a responder de forma positiva (el grupo de profesorado de Formación Profesional e intérpretes de Lenguas de Signos Española, por ejemplo, es más unánime en sus respuestas que el grupo que posee doctorado) en dos de las tres dimensiones del cuestionario de la presente investigación, más concretamente, en “actitud hacia la inclusión” y “adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Esto es, el grupo de encuestados que posee estudios de doctorado alcanza unas medias superiores a los que no poseen este tipo de posgrado. Además la desviación típica observada en las dimensiones del cuestionario es reducida, muy especialmente en el primer y tercer factor en el que se alcanzan cotas de desviación típica muy bajas.

A pesar de todas esas apreciaciones, como anteriormente se remarcaba, no hay diferencias significativas entre los distintos tipos de titulación en los encuestados. Parecen, por tanto, estar todos de acuerdo en la necesidad de crear parámetros educativos igualitarios en las distintas áreas de la enseñanza, a conseguir una serie de adaptaciones en las que busque la mejor manera de ayudar y facilitar al alumnado con dificultades las medidas y recursos que requieren para seguir su proceso de desarrollo cognitivo y se decantan por utilizar nuevas medidas de atención a la diversidad siendo formados en cursos específicos, colaborando con el resto de miembros de la comunidad educativa e informándose de qué recursos son los más indicados para cada tipo de sordera.

Tras una ligera supremacía del grupo que ha cursado doctorado en dos de las tres dimensiones, en la primera y segunda de ellas (“actitud hacia la inclusión” y “adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje”), le sigue el grupo de intérpretes de

Lengua de Signos Española y profesores de Formación Profesional, los profesionales que poseen la titulación de Grado, Diplomatura o Licenciatura y finalmente aquellos que poseen la titulación de Máster. Se puede extraer como conclusión que la percepción positiva hacia una educación inclusiva es igualitaria en todos los profesionales de la educación y la interpretación. Siendo analizadas diferencias mínimas o insignificantes, puede verse encabezada por aquellos que poseen un nivel de estudios superior y continuada por los que trabajan mano a mano con el alumnado sordo o con profesorado de alumnos que no han decidido continuar con la enseñanza obligatoria y se decantan por un ciclo formativo. Esto es algo que resulta comprensible, pues en muchos casos, son los que cooperan de una forma más directa con el alumnado con discapacidad auditiva y realizan en muchos casos mayores adaptaciones por acogerlos, una vez finalizada su Educación Secundaria Obligatoria en ciclos formativos que los habiliten para realizar un trabajo.

En la tercera dimensión, “estrategias de atención a la diversidad”, se experimenta un cambio, también de mínima importancia, y es que el grupo que ha estudiado máster es más receptivo a la adopción de nuevos métodos educativos, seguido de los intérpretes de Lengua de Signos Española y el profesorado de Formación Profesional. Esto se debe probablemente, al carácter práctico e inclusivo que muchos másteres tratan de inculcar cuando se llevan a cabo la parte práctica del mismo). Tras ellos están los grupos que han estudiado Grado/Diplomatura/Licenciatura y Doctorado, probablemente por la ausencia de partes prácticas que poseen estos estudios y que impiden en muchos casos desprender al docente de su carácter investigador y centrarse en aspectos más prácticos en los que a veces la teoría no puede aplicarse de forma férrea.

La desviación típica, es menor en el caso de los encuestados que son intérpretes o profesores de Formación Profesional, después los que cursan doctorado y mucho mayor en los que han estudiado Máster, Grado, Diplomatura o Licenciatura, albergando respuestas más diferidas. Dicha variable dentro de la desviación típica se puede achacar a, como decíamos, el mayor contacto que poseen intérpretes y docentes de Formación Profesional con este tipo de alumnado, a las necesidades que ellos conocen que tiene el colectivo sordo y la necesidad que presentan en alcanzar la igualdad en todos los aspectos de su vida, también en el plano educativo.

En lo referente a esta variable, tenemos en cuenta que la gran mayoría de los miembros de la comunidad educativa son personal que debe estar preparado a las necesidades de su alumnado. La titulación obtenida a lo largo de nuestra carrera profesional no debe determinar nuestra experiencia docente, esto es, tras el aprendizaje académico requerido para impartir clase o ejercer como intérprete de Lengua de Signos, es preciso que el profesorado se disponga a renovarse y a adaptar su trayectoria profesional a las nuevas experiencias que vaya encontrando en su camino.

Para hacer frente a dichas situaciones el profesor e intérprete debe realizar cursos de reciclaje, de profundización de contenidos y transformaciones educativas orientadas a la diversidad. Esto es, el progreso educativo solo se producirá si las personas que imparten o participan en ese progreso están dispuestos a progresar en el camino de la educación especial (Herrera, Parilla, Blanco y Guevara, 2018).

Los docentes e intérpretes poseen un reto para llegar a este punto de inclusión. Si se quiere trabajar el concepto de aula inclusiva, la persona que imparte clases o ejerce la interpretación en ella también debe ser inclusiva. La educación para la inclusión supone la creación de nuevas políticas sociales que fuercen la renovación y recreación del papel de los docentes (Calvo, 2013).

Desde la titulación de los profesionales de la educación que se ejerce desde las universidades, es necesario perfijar asignaturas en las que se exponga a los futuros docentes e intérpretes a situaciones de control del alumnado de educación especial. La formación didáctica posee un papel fundamental e igual que el profesorado debe aprobar una serie de contenidos y realizar una serie de pruebas de aptitud y conocimientos previamente para dar clase, también deben formarse para el trabajo en equipo, la formación de grupos multiculturales y acciones integradoras sociales.

Igualmente puede enfocarse desde un punto de vista a mejorar en la formación de nuestros docentes e intérpretes que desde cualquier tipo de estudio cursado debe dedicarse una asignatura, un apartado un fragmento de tiempo dentro de un curso académico a la aplicación práctica de técnicas integradoras. Esta variable, por tanto, no nos supone un rasgo diferenciador significativo, puesto que las apreciaciones entre titulados son minúsculas, y si se escoge una visión esperanzadora de la educación, se puede constatar que todo profesional es consciente (sea cual sea su trayectoria académica o el tiempo que le haya dedicado a la Educación de Alumnado con

Necesidades Educativas Especiales) de la relevancia de la incorporación de las personas sordas.

Según el tiempo de servicio de los profesionales encuestados, las pruebas mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión “Adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje”, en la que los docentes con un tiempo de servicio mayor a 15 años tienen un menor grado de acuerdo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva que los docentes con experiencia entre 10-15 años. Las respuestas de este conjunto son mucho más unánimes en las tres dimensiones, cercanas al “plenamente de acuerdo” y con medias mucho más altas que las de los otros grupos. Por consiguiente, los profesionales que llevan entre uno y cinco años, entre cinco y diez años o más de quince años han alcanzado respectivamente medias inferiores a las anteriormente citadas.

Esto puede deberse a que los representantes del grupo de entre diez y quince años poseen (al igual que ocurría con la edad) una experiencia madura dentro del sistema educativo pero no han llegado a desgastarse por el paso del tiempo. Es por eso, que ellos se muestran más receptivos ante la relevancia de una educación inclusiva e integradora para el alumnado con sordera (apelando a la necesidad de la escolarización temprana, la cooperación familiar y de la comunidad sorda), más positivos en lo que se refiere a nuevas medidas de adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje (mediante la individualización de la enseñanza, la creación de adaptaciones curriculares y la coordinación entre los miembros docentes) y nuevas medidas de atención a la diversidad entre las que están la formación, el uso de la Lengua de Signos en clase y la redistribución de grupos. Esto es, no se encuentran aún cansados en el desarrollo de su profesión, sienten inquietudes y la inexperiencia no supone para ellos una lacra en su práctica docente, ya que a lo largo de la misma han lidiado con situaciones variadas que les han hecho reflexionar sobre su propio trabajo. Por el contrario, las medias más bajas se encuentran en el sector de profesionales que posee más de quince años, quizás por sentirse parte de métodos tradicionales segregacionistas o por el desconocimiento que poseen de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación o la falta de tiempo y curiosidad ante nuevas prácticas formativas o el uso de nuevos recursos en clase que implique un cambio fuera de su estado de “confort” habitual. Aunque son las medias más bajas, sus respuestas evidencian que están de acuerdo en las tres dimensiones.

Siguiendo esta idea es preciso remarcar que el docente debe mantenerse en sus funciones a lo largo del tiempo. No debe abandonar la idea de renovarse y debe adaptarse a las nuevas generaciones transformando su praxis docente y mejorando sus habilidades en la enseñanza. Por eso es preciso que el profesorado reflexione sobre qué tipo de TIC y recursos digitales posee en su centro y como debe utilizarlas para innovar y conseguir nuevos objetivos. Para utilizar esta metodología innovadora en el aula el profesorado debe ser consciente de que la aplicación de dichos recursos requiere de una planificación previa y debe de desarrollar una actitud previa en el alumnado que favorezca el uso de esa información y que se sepa transformar en conocimientos. Se debe evitar incurrir en el error de que probablemente gracias a este tipo de recursos el alumnado aprenda “solo” (pues no se puede aprender si el profesorado no muestra un camino que guíe al alumno) y junto a la ayuda del intérprete debe tenerse en cuenta la madurez del alumnado, su capacidad para acceder dichos recursos y a utilizarlos con responsabilidad. Asimismo, un aprendizaje autónomo implica que el profesorado también se forme en cómo producirlo y que adapte sus clases a los requisitos de su aula requiere de una mentalidad abierta, un esfuerzo diario y una planificación pormenorizada (Martínez, 2009)

En otras investigaciones, como las de Ramírez y Muñoz (2012), se confirma la idea de que cuanto menos tiempo de servicio posee un docente o intérprete, más crítico es con las medidas de atención a la diversidad que hay en su centro, frente a los que más tiempo de servicio posee. Esta idea no es a la que debe estar supeditada un profesional de la educación, pues la atención a la diversidad y la legislación que la regula debe ser conocida por todos los profesionales de la enseñanza independientemente del tiempo de servicio que posean. Se debe ser consciente de la realidad en la que vivimos y de la obligación que poseen docentes e intérpretes de retomar sus vidas profesionales y mejorarlas a través de la formación y la autoevaluación.

Según el modelo educativo, no se aprecian diferencias significativas en cuanto a las dimensiones objeto de estudio de esta investigación. Tan solo se observa una ligera supremacía oralista vislumbrada en las tres dimensiones y puede deberse a la falta de iniciativa o el grado de complejidad que supone estudiar una lengua nueva, en este caso: la Lengua de Signos Española.

Para los oralistas, esta lengua resulta un misterio y a no ser que algún rasgo de la misma despierte la curiosidad de los profesionales de la educación supone un enorme esfuerzo aprender una nueva lengua que posee una gramática distinta, un orden sintáctico diferente y requiere de una gran agilidad mental, manual y oral al realizar interpretaciones de tipo inverso y directo. El aprendizaje de la Lengua de Signos es algo que supone un reto y requiere de tiempo que el docente que no está acostumbrada a ella vaya forjando. El intérprete es el único profesional que la aplica con familiaridad y sin problemas pero para el resto de profesionales supone un misterio al que deben dedicar si quieren conocerla un gran número de horas, de las que en muchos casos no disponen. Dentro del grupo que aboga por el oralismo, la desviación típica más reducida queda marcada en el tercer factor “estrategias de atención a la diversidad” seguido por el segundo y el primer factor (que es el que posee la desviación típica más elevada). En el caso de los signantes, la desviación típica más reducida se obtiene en el segundo factor “adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje”, seguidas por el tercer y primer factor que han ido obteniendo medidas de desviación mayores.

Es un derecho fundamental el aprendizaje de la Lengua de Signos para las personas sordas, así como la mejora de todos aquellos recursos que mejoren la comunicación oral. Es por eso, que abogar por un sistema de comunicación alternativo supone aportar una postura conciliadora e integradora, así lo demuestran estudios como los de Morales (2019) en los que refleja distintas experiencias educativas que han resultado muy beneficiosas en el aula cuando el alumno sordo y oyente encuentra en clase a un docente (o dos) que signa y habla a la vez. Esto permite que el alumnado oralista que recién ha entrado al sistema educativo, en el plazo de un año sea prácticamente bilingüe y elija libremente cómo puede hablar con sus compañeros. Asimismo, se evita que el alumnado con sordera no tenga ningún tipo de diferencias con respecto al alumnado oyente al aprender una primera lengua (que asimilará como lengua materna), se familiarizará con una lengua oral y aunque tenga evidentes problemas para aprenderla, normalizará la coexistencia de ambas y la libre elección de su lengua materna para comunicarse.

Según la participación en actividades formativas sobre discapacidad auditiva, se observan diferencias significativas en las actitudes de los encuestados para las dimensiones “adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje” y “estrategias, medidas y recursos de atención al alumnado con discapacidad auditiva”. Los docentes e

intérpretes que han realizado algún curso tienen un mayor grado de acuerdo que los docentes que no han realizado curso alguno. En otras indagaciones llevadas a cabo a través de cuestionarios para profesorado (Llorens, 2012), se mantiene que en centros públicos y concertados es donde el profesorado está más informado sobre cómo trabajar con niños con necesidades educativas especiales, frente a los centros privados, en los que se observa que el profesorado no está tan al corriente de nuevas técnicas pedagógicas. Esta idea confirma la hipótesis proyectada en esta tesis de resaltar la necesidad de incorporar al alumnado con discapacidad a un centro ordinario, en el que puede integrarse con mayor facilidad en su proceso educativo. Por otro lado, los estudios de Llorens (2012) revelan que el profesorado de centros privados reconoce necesitar más formación sobre discapacidad auditiva que el perteneciente a centros públicos, que se decantan por formarse en autismo o dificultades de cálculo y lenguaje.

Además, en la presente investigación, se observa que hay una gran disposición en la realización de las actividades pedagógicas pero muy probablemente, llevarlas a cabo, en el caso de muchos docentes suponga una utopía. Igualmente, es preciso remarcar que los Centros de Enseñanza de Profesorado de la Junta de Andalucía ofrecen cursos orientados a la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales pero no suelen ofertar cursos de Lengua de Signos Española, que tan beneficiosos pueden resultar para establecer comunicación con el alumnado. Junto a la posible falta de tiempo de muchos profesionales para completar actividades formativas, se añade, que tampoco estos cursos acostumbran a subvencionarse por el Estado.

De este modo, el profesional que se encuentre interesado en este tema, solo tiene la posibilidad de acudir a asociaciones de sordos o especialistas que impartan cursos de Lengua de Signos Española, pagar un curso y conocer nociones básicas de esta lengua pero no adentran en la profundidad que supone el aprendizaje completo de la gramática y estructura de una lengua nueva. Una vía alternativa que se puede extraer de este estudio es la necesidad de reivindicar que los Centros de Formación del Profesorado subvencionen cursos reglados y con certificación, y así se promocióne el aprendizaje de esta lengua de forma progresiva. De este modo, el profesorado no solo tendría acceso a cursos de temática general sobre alumnado con dificultad sino que también podría adentrarse en el aprendizaje de una nueva lengua de forma oficial y realista.

Finalmente, la falta de promoción de esta lengua como medio trascendental de comunicación hace que el profesorado estudie otros idiomas a los que puede acceder con más facilidad y de los que posee algún tipo de noción debido a estudios previos. Además las actividades en estos idiomas suelen estar reconocidas y certificadas suponiendo un peso importante en el transcurso profesional del docente que las valora y las entiende como útiles para fines personales.

De todo lo anteriormente desarrollado, se debe destacar un dato de especial interés y es que gran parte de los encuestados ha mostrado interés en la realización de cursos de formación y seguimiento de la Lengua de Signos Española. Esto demuestra que, por consiguiente, el intérprete de Lengua de Signos Española y el docente valoran la Lengua de Signos Española como medio comunicativo propio e identitario de un grupo de personas y tratan de aplicarla en su aula de una forma amena y bajo un punto de vida realista.

Igualmente, contribuye a una educación de calidad que el intérprete de Lengua de Signos Española y el docente tiendan a renovar sus conocimientos, actualizarlos o implementarlos, a través de cursos que despierten su inquietud sobre cómo llegar a educar de manera equitativa al máximo número de alumnos y alumnas. Esta es la esencia que evoca el presente estudio: el docente y el intérprete de Lengua de Signos Española son conscientes de la necesidad imperante de aprender y formarse en Lengua de Signos Española, así como en métodos de actualización lingüística, sistemas complementarios o recursos que mejoren la comunicación con su alumnado con sordera. Solo de este modo, se puede llegar a una educación que fomente la igualdad para todos y que ayude a evadir los prejuicios separatistas que anteriormente nublaban la igualdad de oportunidades en la educación de las personas con discapacidad.

En resumidas cuentas se pueden extraer las siguientes conclusiones:

-Según el género: En relación a la predisposición a la inclusión no se observan opiniones dispares entre hombre y mujeres, puestos que ambos abogan por una enseñanza inclusiva que supone un deber para la escuela y la sociedad. A pesar de las dificultades que pueda desentrañar la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas para la incorporación de planteamientos prácticos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, ambos atienden con receptividad y positivismo la educación de personas con discapacidad auditiva y la asumen como un nuevo reto que debe abarcarse de una forma

más pormenorizada. Los datos extraídos son positivos y alentadores en el camino hacia una comunidad educativa igualitaria para oyentes y sordos.

-Según la edad: En relación a la atención a la diversidad hay una diferencia significativa entre el profesorado e intérpretes de menor y mayor edad, siendo los primeros los más afines a la puesta en práctica de nuevas técnicas inclusivas. De estos datos, se puede corroborar que es positivo que las nuevas generaciones docentes y de intérpretes de Lengua de Signos Española tomen en cuenta, dentro del ejercicio de la interpretación o en las prácticas educativas nuevas estrategias de atención a la diversidad. Por otro lado, cabe resaltar que no es conveniente que los profesionales de mayor edad, abandonen la idea de innovar e informarse de nuevas técnicas que puedan beneficiar sus clases y la interpretación de las mismas. Se conoce que la lengua evoluciona, el contacto entre las personas sordas también y el intérprete no debe cerrarse profesionalmente a lo que ya conoce sino que debe abrir sus ojos a nuevas innovaciones tecnológicas, lingüísticas y prácticas. Igualmente, el profesorado de mayor edad debe olvidar antiguas épocas tradicionalistas y fomentar en su horas de docencia nuevos métodos integradores. Tanto el profesorado, como el grupo de intérpretes debe estar en constante renovación sea cual sea su edad, por lo que este factor no puede ni debe ser el condicionante de una práctica docente e interpretativa inclusiva.

-Según el puesto de trabajo: En lo referente a la actitud hacia la inclusión, los datos extraídos demuestran que el profesorado que ocupa cargos directivos se muestran más alejados de actitudes positivas e integradoras que el resto de docentes. Esto no supone un beneficio en el sistema educativo. Los cargos directivos toman decisiones de relevancia que afectan a todos los miembros de la comunidad educativa. Garantizar, pues, la supremacía de la una escuela equitativa supone que las personas que toman decisiones en ella, defiendan a todo el alumnado que forma parte del sistema educativo, sean cuales sean sus características, dificultades o carencias. Se confirma la necesidad de que la implicación del equipo directivo se muestre como un ejemplo de aceptación y recepción de la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva, tomando partido en decisiones alentadoras para el futuro de nuestras aulas.

- Según la titulación: Teniendo en cuenta los datos extraídos la titulación no supone una diferencia significativa entre los encuestados. Bajo un punto de vista positivo se puede

inferir, que el nivel de estudios del profesorado e intérpretes no interfiere en la consecución de un sistema educativo inclusivo.

-Según el tiempo de servicio: En lo referente a la experiencia dentro del ámbito educativo, los docentes e intérpretes con un tiempo de servicio de entre diez y quince años poseen más interés en la educación inclusiva, que aquellos que tienen una experiencia menor a cinco años o a los que poseen más de quince años de trayectoria profesional. Esta diferencia entre profesionales no supone un beneficio para la educación inclusiva, pues todo el profesorado sea cual sea su tiempo de experiencia profesional, debe abogar por una educación igualitaria para todo su alumnado. La actitud del docente e intérprete hacia la inclusión no debe estar supeditada al tiempo que lleve ejerciendo su trabajo, sino que todos deben estar dispuestos a mejorar y renovar sus prácticas profesionales.

-Según el modelo educativo: No podemos observar grandes diferencias entre el profesorado que aboga por el oralismo o el bilingüismo. Tan solo se debe resaltar una ligera preferencia hacia el oralismo, algo que no es beneficioso para la consecución de una plena educación igualitaria. Es preciso que la comunidad educativa se conciencie de la necesidad de utilizar un sistema complementario de comunicación, ya que el bilingüismo permite que el alumnado con discapacidad auditiva se sienta parte de la sociedad. Se confirma pues, que el profesorado y grupo de intérpretes reconoce la necesidad de utilizar ambas lenguas (la oralista y la Lengua de Signos Española) como medio de comunicación entre la comunidad sorda y oyente ayudando al alumnado con sordera a sentirse plenamente parte de la sociedad.

- Según la participación en actividades formativas: Se observa que una actitud positiva hacia la inclusión suele ir ligada a la participación en actividades formativas y de especialización. La formación supone una herramienta fundamental para iniciar un cambio hacia el progreso. Aceptar la diversidad es permitir a los profesionales que descubran nuevas técnicas de desarrollo y adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades educativas del alumnado. Esto corrobora una de las hipótesis planteada en la tesis en la que se destaca la necesidad de mejorar la formación que recibe el grupo de docentes e intérpretes para llegar a alcanzar una educación de calidad para todo el alumnado.

Ser conscientes de que aún nos queda un largo y arduo camino no es un elemento negativo, puesto que a través del presente estudio se comprueba que las intenciones son buenas y con fundamento y sus repercusiones son positivas para la totalidad del alumnado. El conocimiento, uso y promoción de la Lengua de Signos en el aula es el mejor camino hacia la inclusión, una formación de calidad e igualitaria para todas las personas que llaman a la puerta del sistema educativo de nuestro país.

La presente investigación indica en el primer factor “actitud hacia la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva” que en el progreso profesional del docente hacia la inclusión hay factores como la edad, el puesto y la disposición a formarse en el ámbito de la Lengua de Signos que contribuyen a una perspectiva más positiva de la inserción de las personas sordas. No obstante, lejos de enfrentar los prejuicios tradicionalistas debemos enfocar nuestra visión a los recursos y carencias formativas que evidencian las respuestas del profesorado y ha de tenerse en cuenta que parte de la muestra encuestada aún no muestra motivación para evolucionar y atender a la diversidad, opinando que la segregación en centros específicos es la mejor opción para educar al alumnado con sordera.

Siguiendo esta línea, se puede decir que en casi todos los ítems de este primer factor se ha abogado por la inclusión del alumnado sordo y su inserción en el sistema educativo (a través de un sistema complementario de comunicación, la colaboración entre familia y escuela y la labor del intérprete de Lengua de Signos Española), pero en todas las opciones inclusivas propuestas hay un pequeño grupo de encuestados que aún consideran que la educación de estas personas debe llevarse a cabo, a través de otros especialistas y en otros centros de atención ordinaria. Estas opiniones podrían cambiar si se tuviera en cuenta la relevancia de la formación del profesorado como un punto imprescindible en el sistema educativo actual.

En el segundo factor “adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje”, se obtiene de los datos extraídos que el profesorado reúne materiales cuando se encuentra ante un caso de discapacidad auditiva en el aula, pero quizás no sean específicamente los que el niño necesita. Cada alumno posee una personalidad distinta y no todos los recursos poseen el mismo impacto y eficacia en todo el alumnado.

Además, en la dimensión anteriormente mencionada, se trata de valorar al alumnado como un ente autónomo, que sea capaz de hacerse visible en la sociedad por

sus propios medios y que gracias a la coordinación entre profesorado sea capaz de adquirir las competencias marcadas a lo largo del curso académico en las diferentes áreas de aprendizaje. También en este factor hay profesorado que difiere en la necesidad de inserción de un sistema complementario que mejore el proceso educativo del alumnado (quizás por desconocimiento o por falta de tiempo) e igualmente niega la posibilidad de utilizar otros instrumentos y de disponer la clase en diferentes agrupamientos que permitan la evaluación del alumnado en distintas actividades y áreas.

En el tercer factor titulado “estrategias de atención al alumnado con discapacidad auditiva” se discute la necesidad de ofrecer nuevos espacios y recursos por parte del centro que contribuyan a la mejora de la calidad educativa, a lo que el grupo de encuestados ha respondido en su gran mayoría que se muestra de acuerdo con las medidas y ayudas técnicas establecidas por el centro y el Equipo de Orientación Educativa. A ello se suma la gran disposición de la mayoría de los encuestados a tomar la Lengua de Signos como un elemento a desarrollar en clase, a esto se contraponen un grupo de encuestados que niega la posibilidad de utilizar dicha lengua en clase ni de adaptar el proceso de enseñanza a las pautas establecidas por los especialistas, considerando además insuficientes los recursos de los que dispone. Asimismo, se puede deducir que aún hay parte del grupo docente que ha quedado anclado en una perspectiva tradicional y estática de la Educación Especial y ha visto carencias que no puede suplir con respecto a este tipo de alumnado.

De este modo, es previsible que la formación del profesorado, la autoevaluación de la práctica docente y el papel reflexivo que debe inculcarse en el profesorado es una nueva forma de actualizar y mejorar la práctica profesional del mismo. El papel de los docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española implica superar barreras y suplir las carencias del sistema educativo. Teniendo en cuenta investigaciones previas los docentes reconocen que no hay suficientes cursos a disposición del profesorado, se muestran receptivos en lo referente a la formación (pues denotan que existen carencias graves que implican resolver problemáticas de trastornos de aprendizaje y discapacidad) pero reconocen que tan solo en Centros de formación permanente, másteres, investigación por iniciativa propia o cursos eventuales pueden acceder a nuevas vías formativas. Dicha formación del docente lleva implícitas una serie de ventajas y evita circunstancias de ansiedad ante la imposibilidad de manejar

una situación determinada. Según la información anteriormente extraída (Cotán y Cantos, 2020) se manejan las siguientes propuestas:

- El reciclaje de las técnicas metodológicas debe ser un elemento necesario para aplicar en el aula.
- Desde un punto de vista realista, la formación al profesorado ha de proporcionarse desde que cursa estudios universitarios.
- Para establecer parámetros formativos deben recogerse previamente qué demanda hay por parte del profesorado y qué formación previa poseen al respecto.
- Es necesario conjugar aspectos políticos y sociales que se ajusten a la realidad del aula y del contexto del alumnado con discapacidad auditiva.
- Los centros de enseñanza deben atender a la diversidad de su alumnado y fomentar la normalización del concepto de discapacidad focalizando dicha responsabilidad en la figura del docente como elemento igualador.
- Tanto los centros como la administración debe ofertar programas y cursos específicos que incrementen las prácticas inclusivas docentes.
- Las universidades deben disminuir el número de clases teóricas y ofertar experiencias de carácter obligatorias que sirvan para dar seguridad y conocer la realidad de las clases.
- La formación online es insuficiente por lo que se requieren cursos que puedan adaptarse a la situación laboral del profesorado y trasladarlo a casos individuales.
- La formación al profesorado debe prestarse conjugando el horario del que dispone el profesorado, los recursos reales que poseen en las aulas y aplicando nuevas estrategias metodológicas más abiertas y sinceras impidiendo que el alumno sea aislado del resto del grupo.
- Para impedir que el alumnado con discapacidad no se vea separado de su grupo de compañeros se debe disponer de recursos humanos que faciliten la labor del profesorado.
- Una mejor distribución del profesorado y el alumnado contribuyen a un mayor aprovechamiento de los espacios físicos y de los recursos del centro.

Los resultados obtenidos revelan que es necesaria una formación que lleve consigo el aprendizaje de competencias inclusivas y que permita que los centros ordinarios se encuentren preparados para cualquier tipo de situación de enseñanza-aprendizaje. Todo ello debe ir encaminado a un proceso investigación por parte del profesor (averiguando ante qué situación académica se enseña), a la adecuación de la enseñanza, la estimación de las necesidades del alumnado y la elección de nuevas vías educativas (Menéndez, Pevida y Dopico, 2020).

Es preciso que se tomen en cuenta las nuevas reformas legislativas, así como la necesidad de valorar qué conocimientos pueden desarrollarse con nuevas formas curriculares y transformando el aula en nuevos espacios más acogedores y mejor acondicionados para la práctica educativa a este tipo de alumnado. La formación del docente puede evitar la falta de eficacia en el aprendizaje, una mejora de los conocimientos, reduce la dificultad de enseñar y mejora la interrelación entre compañeros haciendo visible a este tipo de alumnado que durante mucho tiempo se ha visto rezagado u olvidado por nuestro sistema educativo (Sánchez, Campi, Acosta, Pijal y Saa, 2020).

Se puede argumentar que en una era en la que se evalúa al alumnado su competencia digital, también el profesorado debe autoevaluarse y conocer qué aspectos de la misma debe desarrollar en su práctica docente. De este modo, el profesor debe dejar a un lado los prejuicios de la enseñanza tradicional y utilizar los recursos didácticos de una forma veraz y no como un elemento eventual, sino como una forma viable de recoger en formato digital y visual la mayor cantidad de información posible.

En la evaluación del proceso de enseñanza, el profesorado debe reflexionar sobre su práctica educativa con el objeto de mejorarla. Dicha autoevaluación se hará junto al alumnado de forma trimestral y e individualmente en cada unidad. Esta evaluación incluirá, entre otros, los siguientes aspectos:

- Adecuación de los elementos de la programación (objetivos, competencias clave, contenidos, metodología, criterios y estándares de aprendizaje evaluables)al centro, curso y alumnado.
- Metodología fundamentada en un enfoque competencial.
- Se fomenta la adquisición de las competencias clave y el trabajo colaborativo en grupo.

- El docente pasa a ser consciente de la realidad que le rodea y evalúa su desempeño de acción docente orientándose a establecer metas con su alumnado.

Teniendo en cuenta los datos extraídos de este estudio, mejorar las facultades profesionales requiere de un esfuerzo por rediseñar el sistema educativo y, por ende, los profesionales que lo integran. Es necesario pues ejercer un proceso de introversión, tal y como se ha llevado a cabo con este cuestionario, evaluando cómo desempeñan su trabajo y qué elementos permitirían en su práctica docente desarrollarse a lo largo de su trayectoria profesional. Se necesita una actitud positiva por parte de los docentes ante la realización de evaluaciones y evitar el rechazo a las mismas asociándolas a controles negativos o prejuicios hacia el profesorado.

La autoevaluación sirve para verificar qué elementos competenciales deben mejorarse y qué instrumentos de competencia docente son mejores en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje. Si se tiene en cuenta los datos extraídos de la autoevaluación docente se marcarán nuevas medidas, estrategias y apoyos en el aula, así como la gestión educativa y la fiabilidad de los nuevo métodos educativos.

Es preciso instar a nuestros docentes a participar de una forma dinámica en la elaboración de proyectos de centro, programaciones de aula y materiales propios que afiancen el aprendizaje de los conceptos a enseñar. Asimismo, a través de la formación y la autoevaluación de la enseñanza el alumnado se hará participe de del desarrollo cognitivo, se facilitará la cooperación entre alumnado, actividades con múltiples soluciones posibles que puedan llevarse a cabo de forma interactiva y con recursos de carácter visual, se agilizará el aprendizaje en el aula y se guiará al alumnado a conseguir objetivos realistas colaborando con el resto de los miembros de la comunidad educativa.

La idea primordial es, entonces, utilizar nuevos métodos e instrumentos de evaluación , poder responder hacia nuevas situaciones de aprendizaje y avanzar hacia la consecución de las competencias (habiendo sido previamente pactados con el Equipo de Orientación Educativa y el resto de especialistas) a través de una serie de actividades que gestionen el desarrollo de aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva. La presente investigación supone un valor añadido al tratar de definir la opinión real de un gran grupo de docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española sobre el proceso

del ejercicio de su profesión con alumnado sordo. De tales vivencias, se han extraído las carencias y dificultades con las que se encuentran y reconociendo en qué aspectos puede mejorar su práctica docente.

Mientras que otras investigaciones se han limitado a centrarse en un solo aspecto como es el uso de una herramienta informática concreta para trabajar la inclusión, la adquisición de determinados aspectos lingüísticos y emocionales por parte de los estudiantes o la evolución psicológica del aprendizaje del alumnado, el presente trabajo decide contrastar a través de tres dimensiones diferenciadas, la opinión de distintos profesionales (docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española) que trabajan en todas las ramas educativas desde la educación infantil y primaria, a Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato o Formación Profesional. Además, se extrae qué elementos, recursos, dificultades o beneficios de la práctica docente influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con sordera. Se conoce, por tanto, que el profesorado y grupo de intérpretes de Lengua de Signos Española posee distintos recursos y vías que favorecen la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Indistintamente, interesa ahondar respecto a qué elementos conforman un impedimento para la valoración de la Lengua de Signos en el aula y el favorecimiento de la inserción de las personas sordas con recursos que realmente el profesorado sabe utilizar. Asimismo, dentro de los puntos a discutir está la disposición que posee el docente para formarse en el área de la Lengua de Signos Española, la valoración del trabajo del intérprete de Lengua de Signos Española y la opinión de este profesional sobre el aprendizaje de este tipo de alumnado como puente comunicativo entre el docente y el niño/a.

Se puede destacar la necesidad de realizar programas específicos de contacto con la discapacidad auditiva, así como cursos especializados para docentes que les permitan conocer la Lengua de Signos Española. Dichos cursos junto a otros en los que se profundizara en el uso de recursos y herramientas TIC, muy probablemente, podrían ser desempeñados junto a intérpretes de Lengua de Signos Española que colaborando con el profesorado permita que el alumnado con sordera se incorpore a las clases de un centro ordinario. Igualmente, es preciso que se destaque la necesidad de incorporar al alumnado sordo con brevedad a la escuela, adoptar un sistema de comunicación alternativo y favorecer la normalización del concepto de “discapacidad”.

## **2. Limitaciones de la investigación.**

Este epígrafe evidencia las dificultades con las que me he encontrado en el proceso de realización de la investigación. Finalizada la misma, se puede decir que resulta de gran utilidad dentro del sistema educativo pero es preciso destacar una serie de limitaciones que han obstaculizado, en ocasiones, la elaboración de la misma y que puede tenerse en cuenta para continuar con la exploración.

-Limitaciones de tipo económico: Este proceso de indagación no ha contado con subvenciones financieras o ayudas económicas, por eso, la ampliación de la muestra o la elección de otro tipo de instrumento de recolección de información tuvo que ser descartado.

-Limitaciones de tipo administrativo y humano: En un primer momento, se consideraba preciso abarcar información sobre el alumnado y sus familias pero los centros educativos impidieron las entrevistas y el paso del cuestionario al alumnado, puesto que, dicha acción debía autorizarse desde la Junta de Andalucía y, por ello, se optó por dirigirse al grupo de adultos conformado por el profesorado y los intérpretes de Lengua de Signos Española.

Además la investigación implicó a un gran número de personas que debían estar dispuestas a rellenar los datos, recoger la mayor información permitida y devolver con la mayor exactitud posible los datos facilitados.

-Limitaciones ligadas a la modalidad de recogida de información: Los datos anteriormente expuestos se recogieron de forma anónima, lo cual, habiendo conocido el nombre y apellido del encuestado o encuestada hubiera permitido una posterior toma de contacto en la que se hubiera podido extraer conclusiones más concretas sobre dichas experiencias.

-Limitaciones de tipo muestral: El presente estudio se llevó a cabo en Jaén capital, quizás hubiera sido adecuado desplazarse a otros centros públicos y privados que ofrecieran más información sobre el tema extrapolando la facilitación de cuestionario a familias y asociaciones de personas sordas.

Además se podría haber realizado un grupo de discusión en el que los docentes e intérpretes de Lengua de Signos Española que pertenecen a distintas etapas

educativas mostraran sus vivencias y expresaran verbalmente qué incertidumbres encontrarían en su trabajo.

A continuación, se van a desarrollar con mayor exactitud las limitaciones anteriormente mencionadas:

Una de ellas es el reducido compendio de literatura que hay sobre la historia de la sordera y la falta de accesibilidad a ciertos documentos de carácter exploratorio de otras épocas. Es necesario recordar que la discapacidad ha sido un tema difícil de abarcar con libertad hasta nuestro siglo, por lo que mucha de la literatura actual suponía una amplia contraposición con estudios antiguos pero mostraban un paso positivo hacia la normalización y el estudio de la discapacidad auditiva.

Dentro de las restricciones que posee este trabajo es el no haber podido concretar mucho más las respuestas de los informantes y los encuestados se vieron obligados a escoger entre las respuestas ofertadas en el cuestionario. La doctoranda tuvo que acotar el tipo de preguntas y respuestas, tal y como los cuestionarios lo requieren, sin poder ampliar ni desarrollar con pulcritud las respuestas (lo cual hubiera podido ayudar a ofrecer más detalles sobre cada uno de los ítems).

Igualmente, concretar el tipo de formación que había recibido el profesorado ha sido complicado, pues no son muchos los que suelen hacer cursos de atención a alumnado con discapacidad o aprendizaje de Lengua de Signos Española, ya que es complejo realizar estos cursos en el horario predispuesto. Los Centros de Enseñanza de Profesorado no los fomentan y cumplir con las expectativas del alumnado sordo supone una tarea ingente, por el cambio en la metodología de aula, en las programaciones didácticas y en la incorporación de dicha lengua en la dinámica de clase.

Los cursos dirigidos al profesorado sobre Lengua de Signos Española deben ajustarse a la realidad del aula, a las circunstancias del alumnado sordo, así como, a los tramos horarios libres de los que dispone el profesorado. Este es, por tanto, un estudio realista sobre la situación real de los docentes y del grupo de intérpretes de Lengua de Signos Española que trabajan día a día en la consecución de objetivos por parte del alumnado sordo.

Ha supuesto una especial dificultad la entrega de los cuestionarios y la identificación del alumnado sordo para poder identificar pertinentemente la muestra. Igualmente, nos arriesgábamos a la no cumplimentación del cuestionario o a la mala cumplimentación del mismo, siendo este una serie de riesgos que se valoraron

previamente a la elección de la metodología de la investigación. Además, la recogida de los cuestionarios en formato físico, supuso que el grupo investigador tuviera que argumentar ante el equipo directivo de cada centro de la fiabilidad y seriedad de la investigación. También se debía sopesar la carga lectiva que poseía el docente, por lo que hubo que ofrecerle un amplio espacio de tiempo para rellenar y pensar en los distintos ítems que planteaba el cuestionario.

Asimismo, el grupo de intérpretes de Lengua de Signos Española se encontraba repartido por diferentes puntos de Jaén, por lo que a través de formato digital y pidiendo información sobre los centros en los que se había escolarizado alumnado sordo, se pudo identificar qué intérpretes de Lengua de Signos Española habían prestado servicios en la provincia de Jaén durante los últimos cinco años. Con este colectivo, nos arriesgábamos a la no cumplimentación del cuestionario aunque la velocidad de respuesta era mayor, ya que quedaban registradas a través de Google Apps. Convencerles de participar en esta iniciativa fue mucho más cómodo que con el grupo docente, ya que el contacto fue directamente con ellos y la distribución de los cuestionarios virtuales fue rápida.

### **3. Implicaciones de la investigación.**

Una vez analizados los datos extraídos y establecidas las pautas de la investigación, se debe tener en cuenta qué elementos pueden desarrollarse en futuras indagaciones:

- Ampliar la investigación a otros centros públicos pertenecientes a otras provincias y regiones de nuestro país para obtener un panorama general de la perspectiva del docente y los profesionales de la interpretación a nivel provincial, regional y estatal.
- Profundizar en aspectos relativos a la formación del profesorado en lo referente a la educación inclusiva: tipos de cursos de mayor utilidad, actividades de perfeccionamiento o refuerzo para alumnado con discapacidad o cursos de detección de la sordera a temprana edad.
- Conocer nuevas formas de adopción de sistemas complementarios para el grupo docente que permitan una toma de contacto con el sistema educativo más pormenorizada y la consecuente toma de datos para analizar e investigar.

- Estudiar la futura incorporación de la Lengua de Signos Española como lengua oficial del Estado dentro del currículo educativo desde la educación infantil.
- Proponer jornadas de sensibilización hacia la discapacidad auditiva y promover contacto entre las asociaciones de sordos y los centros educativos de cada provincia.
- Implicar al docente en actividades relativas al uso de diferentes recursos en el aula y otorgarles tiempo dentro de su práctica docente para iniciar actividades en las que dichos recursos y la Lengua de Signos Española estén presentes.
- Realizar seminarios teórico-prácticos entre profesorado e intérpretes de Lengua de Signos Española, de reconocimiento administrativo, para coordinar las clases con nuevas técnicas metodológicas y materiales de educación inclusiva.
- Adaptar este tipo de investigación a docentes universitarios y profesionales de los centros de educación privada.
- Promover otras vías de evaluación que cumplan con el aprendizaje, adaptación y uso de nuevos instrumentos de evaluación, diferentes modelos de evaluación individual , en parejas, grupos y en gran grupo
- Implicar al alumnado oyente en la educación inclusiva y planificar nuevas actividades de ocio y tiempo libre en las que la comunidad sorda y oyente conviva.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, la presente investigación puede dar pie a otras indagaciones que favorezcan la formación al profesorado en lo que respecta a la discapacidad auditiva, así como al aprendizaje de la Lengua de Signos Española.

Con todo ello, se destaca el no haber podido acceder a la perspectiva de alumnado o familias de personas sordas, debido a la protección de datos, así como a profesorado e intérpretes de Lengua de Signos Española de centros específicos de Educación Especial dado que en Jaén capital no hay colegios o institutos de este tipo. Hubiera sido interesante comparar la perspectiva del docente e intérprete de Lengua de Signos Española que imparte clase y servicio en este tipo de centros, así como en centros y organismos públicos en los que hay matriculado alumnado de estas características de otras provincias y comunidades autónomas.

Igualmente resultaría de especial interés conocer qué resultados posee utilizar la Lengua de Signos en diferentes asignaturas y etapas educativas. Es muy posible que el uso de la Lengua de Signos en aulas de temprana edad pueda beneficiar al alumnado no solo a corto plazo sino a largo plazo también. De este modo, sería interesante reconocer cómo la Lengua de Signos ha beneficiado al desarrollo profesional de los estudiantes y cómo les ha permitido alcanzar sus metas personales.

En última instancia, se cuenta con la posibilidad de recogida de información para aquellos docentes que imparten clase en aulas específicas dentro de los centros de educación especial o al profesorado sordo, pues es su perspectiva muy probablemente distinta y de especial relevancia. De este modo, podría establecerse una comparativa entre profesorado oyente y profesorado sordo que conoce y aplica diariamente la Lengua de Signos Española.

## **CAPÍTULO 7.**

### **Referencias bibliográficas y legislativas**

## 1. Referencias bibliográficas.

- Actas del Congreso CNLSE de la Lengua de Signos Española Madrid, 26 y 27 de octubre de 2017. Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española; Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva. *Perspectivas*. 38(145), 5-17.
- Acosta, C.M. (2011). Rol que juegan las intérpretes de Lengua de Señas en la relación de personas sordas-personas orentes (Tesis programa Antropología). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Acosta, V. (2005). La sordera desde la diversidad cultural y lingüística construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera. Barcelona: Masson.
- Aguado, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid, España: Farseo.
- Aguado, M<sup>a</sup>T. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. UNED
- Aguilar, J.L. et al. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva. En Angulo, M<sup>a</sup>C., Rodríguez, L. Salvador, M<sup>a</sup>L. Luna, M. y Prieto, I. (2008) *Manual de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*, (7), 1-62.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*. (327), 69- 82.
- Aiquipa, J., Ramos, C. M., Curay, R., y Guizado, L. L.. (2018). Factores implicados para realizar o no realizar tesis en estudiantes de psicología. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 21-82. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.180>
- Alaminos, A., y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Marfil: Alicante.
- Álvarez, A. (2017). Inteligencia Emocional en discapacidad auditiva. (Tesis doctoral). Universidad Rey Juna Carlos.

- Alarcón, Y., Maura, M., Gómez, Á.L. y Batista, H. E. (2020). Atención temprana al niño con Necesidades Educativas sensoriales de tipo auditiva. Orientación a la familia. *Revista electrónica de formación y calidad educativa*. 7, 91-105.
- Alberte J. R. (1988). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya
- Alfageme, M. E. (2018). La educación Psicomotriz como compensadora de la Discapacidad Auditiva. En Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2018). *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*. Colección iAccessibility.15.
- Alonso, P. y Echeita, G. (2005). Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En Acosta, V. (2005) *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Barcelona. Masson.
- Alonso, P., Gómez, L., Salvador; M<sup>a</sup>D. (1995). *Asesoramiento a familias de niños y niñas sordos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: CDC.
- Álvarez, M., Losada, B., Juncos, O., Caamaño, A. y Justo, M. J. (2001). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española (L.S.E.) como segunda lengua. En S. Pastor y V. Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en la adquisición de segundas lenguas (colección Estudios de Lingüística, Anexo 1)*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Amérigo, M. A. (1993). Metodología de cuestionarios: principios y aplicaciones. *Boletín ANABAD*, 43 (3-4), 263-272.
- Amezcu-Aguilar, T. y Amezcu-Aguilar, P. (2018). Contextos inclusivos: el reconocimiento de la lengua de signos como derecho de las personas con diversidad funcional. *Index.comunicación*, 8(2), 123-148.
- Amor, J. R. (2007). Dignidad Humana y Discapacidad Intelectual. *Revista Latinoamericana de Bioética*. 8(13), 88-105.
- Angulo, M. C., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L., y Salvador, M. L. (2008). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla, España: Junta de Andalucía.
- Aranda, R. (1999). Metodología para el aprendizaje de la Lengua de Signos para maestros: la enseñanza de una segunda lengua. *Tendencias Pedagógicas. Revistas electrónicas Universidad Autónoma de Madrid*. 4, (81-95).

- Arnáiz, P. (2019). La educación inclusiva en el Siglo XXI. Avances y desafíos. *Lección magistral apertura del curso 2018-2019*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, P, y Azorín, C.M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 227-245. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413638647006>
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación inclusiva*. 6 (2), 144-159.
- Badia, T., y Matamala, A. (2007). La docencia en accesibilidad en los medios. en *TRANS. Revista de Traductología*, 0 (11), 61-71. doi:<http://dx.doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3098>
- Badii, M., Castillo, J. y Guillen, A. (2017). Tamaño óptimo de la muestra. *Innovaciones de Negocios*, 5(9). Recuperado de <http://revistainnovaciones.uanl.mx/index.php/revin/article/view/199>
- Báez et al. La Formación de Intérpretes de Lenguas de Signos en la Universidad Española. *Informe de la Federación Española de Intérpretes de Lenguas de Signos y Guías-Intérpretes, FILSE*. 2-46. Recuperado de: [http://www.cilsem.org/wp-content/uploads/Informe-FILSE-Formaci%C3%B3n\\_de\\_ILSE\\_en\\_Universidad.pdf](http://www.cilsem.org/wp-content/uploads/Informe-FILSE-Formaci%C3%B3n_de_ILSE_en_Universidad.pdf)
- Báez, I., y Cabeza, C. (2006). *Sordera, Lengua de Signos y patologías del lenguaje*. Vigo. España: Universidad de Vigo.
- Báez, M. (2012). Las TIC: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos. *Decisio*. Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario (CEI/UNR). Rosario.Argentina, 21-26.
- Bao, M.C. Cardama, J.C. y Báez, I. (2014). La LSE, un indicador del desarrollo evolutivo en los programas de Atención temprana: el proceso de adquisición

aprendizaje de la lengua de signos española en una niña sorda (12-24 meses)  
*Actas del Congreso CNLSE*, 90-104.

- Barberá, F. (1895). *La enseñanza del sordomudo según el método oral*. Valencia: Imprenta de Manuel Alufre.
- Barreto, G.A. (2010). Hacia una traducción / interpretación bimodal. *Revista Latinoamericana de traducción*, 3 (2), 340-363.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *Revista de Psicología y psicopedagogía*. 3 (2), 201-216.
- Bengoechea, P. (2009). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. Oviedo, España: Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo.
- Bielsa, M<sup>a</sup> (2015). La experiencia vivida del profesional de enfermería en la atención de pacientes sordos. *Nuberos Científica*, 2 (15), 42-48.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar RINACE*. 4(3), 1-15.
- Blasco, P. (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en educación secundaria: casos prácticos resueltos*. Madrid: Pedagogía Nau Libres.
- Bonals, J. et al. (2005). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Grao.
- Burgardt, A.G.(2004). El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires. 1-23.

- Burgos, E. (2004). La enseñanza musical en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de España desde su fundación hasta la primera república: una aproximación documental. *Revista General de Información y Documentación*, 14(1), 67-78.
- Cabeza, C. e Iglesias, S. (2015). “Spanish Sign Language (LSE)”. En Hansen, J., McGregor, W. y De Clerck, G. (eds.) *The world's Sign Languages*.
- Calvo, M.I., Verdugo, M.A y Amor, A.M. (2016 ). “La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1), 99-113. Universidad de Salamanca.
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas De Educación*, 6(1). 19-35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- Camacho, H.M. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20 (2), 209-230. Universidad de la Laguna
- Camacho, H. M. y Padrón Hernández, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *REIFOP*, 8 (2), 1-7.
- Camacho, M. C., Pérez, M. (2014). Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18(1), 341-366. Universidad de Granada, Granada: España
- Camacho, M. C. (2014). Necesidades formativas en competencias estratégicas del profesorado que atiende alumnado con discapacidad auditiva. (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y ciencias de la educación. Departamento de pedagogía: Universidad de Jaén.
- Camacho, M.M y Ávalos, H. (2000). *Integración del niño sordo en el aula regular de educación preescolar*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educación*, 36, 155-168. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.

- Cano, A. (2005). Implante coclear. *Acta Pediátrica de México*. 26. (3), 111-112.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423640828001>
- Carranza, C., Toral, R., Shkurovich, P., Schabes, M. (2016). “Resultados del diagnóstico temprano de sordera en recién nacidos sin factores de riesgo. *Anales Médicos*. 61 (2), 93-97. México.
- Cárdenas, N. (2019). Atención temprana en el niño sordo, modelos y propuestas de intervención. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*. Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (2019). Aspectos lingüísticos y de adquisición de las Lenguas de Signos. 1. 238-268.
- Carrillo, J.A. (2016). Aprendiendo en línea lengua de signos española: análisis de la satisfacción del alumnado sordo y oyente en una experiencia realizada en la modalidad semipresencial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (2), 350-365. Universidad de Granada, Granada: España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56746946019>
- Carrión, E. (2019). El uso de las TIC en la integración educativa: el bullying, componentes y diferencia de género. *EDMETIC*, 9(1), 126-148. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12110>
- Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria* (2003), 31 (8), 527-538.
- Castañeda, M.B., Cabrera, A.F., Navarro, Y., De Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS*. Porto Alegre: Brasil.
- Castells, A. y Calvo, M.Á. (2017). La gestión de los servicios de interpretación en el ámbito educativo como garantía del derecho del alumnado usuario de las lenguas de Signos a la educación. *Actas del Congreso CNLS de la Lengua de Signos Española*. Madrid: Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.
- Castillo, A.T., Fuzga, M.I. y Laguna, A.L., (2019) El rol de la familia en el desarrollo de los enfoques comunicativos en las personas con discapacidad auditiva. (TFG Educación Especial. Fundación Universitaria Los Libertadores). Facultad de

- Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación. Licenciatura en Educación Especial.
- Castro, M., Marín, D., y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista De Educación a Distancia (RED)*. 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/06>
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. Participación Educativa. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*. (18), 8-24
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15(2), 1-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44738605002.pdf>
- Cerdá, M.C., y Lyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*. 6(3), 150-163.
- Colmenero, M.J. y Pegalajar, M.C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento en Estudios sobre educación, 29, 165-189.
- Concepción, D., Reinoso, E., y García, M. (2019). La preparación al docente para la atención a escolares sordos con implante coclear. *Revista Conrado*. 15(68), 77-82. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/986>
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata: Madrid.
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre de 2006.
- Consejería de Educación (2016). *Plan de éxito educativo 2016-2020*. Junta de Andalucía.

- Corral, M<sup>a</sup>.P. (2014) *Funciones ejecutivas en adolescentes con sordera e hipoacusia: flexibilidad cognitiva y organización y planificación*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cotán, A., Cantos, M. (2020). Análisis de la formación docente en relación a las necesidades educativas del alumnado en las aulas. *Revista de Educación inclusiva*. Polyphonia, (4),1. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva: Chile.
- De Benito, B. y Salinas, J.M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa* RIITE. 0, 44-59. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Del Pozo, M del Mar; Molero, A. (1992). La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio: su contribución al estudio de la educación especial en España. En Molina, S. La educación de los niños deficientes mentales en España. Análisis histórico a través de un hilo conductor. *CEPE*. (15),37-71.
- Díaz, M., y Díaz, S.M. (2016). Lecciones de parafunciones en lenguaje de señas para pacientes sordos o hipoacúsicos. *Revista Archivo Médico de Camagüey*. 20(3), 271-279.
- Duque, L.A. (2016). *Fortalecimiento del proceso de inclusión de los escolares con discapacidad auditiva del colegio Isabel II*. Universidad Libre de Colombia: Bogotá. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Domínguez, A.B. y Velasco, C. (1999). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad auditiva*. Fundación MAPFRE.
- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3 (1) 1. 45-61. Universidad Central de Chile y Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva. *Servicio de Información sobre discapacidad*. Inico. Salamanca.

- Echeita, G., Minguillón, C. G., Alonso, P., Gutiérrez, A., Fernández, A., Valmaseda, M., Sánchez, A., Gómez, L., Díaz, M. E., Pintó, T., y García, J. (1991). Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia auditiva. *Manual de logopedia escolar*.
- Echeita, G y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbito de Psicopedagogía y orientación*. (41), 1-14.
- Echeita, G. (2004) ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Iberoamerica sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(2), 30-42.
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, M.L., Fernández, M<sup>a</sup>L., Pérez, E., Moreno, A. (2017) Análisis y valoración del área de educación del III Plan de acción para personas con discapacidad en la comunidad de madrid (2012-2015). *Siglo Cero*. 48 (261), 51-71.
- Echevarría, A. (2008). La educación de los niños sordos. *Educación Especial. Competencias docentes para atención de alumnos con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo: Formación y recursos didácticos*. Granada: Port Royal ,205-2013.
- Eda, L. y Estrada, L. (2017). La Bailoterapia en las capacidades coordinativas y la resistencia en los estudiantes con discapacidad auditiva de la unidad educativa especializada sordos de Chimborazo de la ciudad de Riobamba en junio-noviembre del 2016 en Universidad Nacional de Chimborazo.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, 85-105.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Narcea.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2017). “Escuela inclusiva: aprender juntos en la diversidad” en Palomares, A. *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuesta de intervención y renovación pedagógica*. Universidad de Castilla la Mancha.

- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». En Estevan N., *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* (2003), 25-26; Bremen, Germany. Madrid: Instituto Cervantes y Edelsa.8-21
- Estévez, I. (2009). Sistemas de signos internacional. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Madrid.
- Estudios CREADE (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. (9). Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Fernández, M.P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 5 (4), 1-8.
- Fernández, A. M. (2004). La enseñanza del español como segunda lengua para personas sordas. *Centro Virtual Cervantes de la Universidad de Vigo*. 15, 341-349.
- Fernández, M<sup>a</sup> P. (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Universidad de Barcelona.
- Fernández, J.M. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Fernández, E. (2003). El proceso de resocialización de los padres oyentes con hijos sordos. 15:2, 149-164, DOI: [10.1174/113564003770717440](https://doi.org/10.1174/113564003770717440)
- Fernández, M.P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.5 (4), 1-8.
- Fernández, S. (1999). *Pautas metodológicas de intervención educativa especializada*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Ferrández, J. A. y Villalba, A. (1996). *Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.

- Figuroa, M. et al. (2019). Estudio situacional para determinar estrategias formativas en la atención a escolares con necesidades educativas especiales en la zona del ecuador. *Revista investigación operacional*. 40(2), 255-266.
- Flecha, R. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Secretaría general técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa.
- Fourcade, M; Horas, M. (2018). Las configuraciones de apoyo en la inclusión de personas sordas. *Argonautas*. 8. (10). 22 – 30.
- Galindo, M<sup>a</sup> M. (2018). Los diarios de aprendizaje como herramienta educativa para la enseñanza de la lengua de signos española en el ámbito universitario. En: Roig-Vila, R. (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Barcelona: Octaedro, 205-212.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5 (3), 102-117. Universidad Autónoma de Madrid: España.
- García, M.C. y Gutiérrez, R. (2012). El uso de la Lengua de Signos en la educación del alumnado Sordo. *Revista científica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. 2 (12), 231-258.
- García, L.E., Vigos, Y. y Montero, A. (2018). “Una mirada a la inclusión educativa desde la pedagogía de la ternura” (revisión). [\*Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma\*. 15. \(47\), 11-24.](#)
- García, M.C. y Gutiérrez, R. (2012). El uso de la Lengua de Signos en la educación del alumnado Sordo. *Revista científica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*. 2 (12), 231-258.

- García, B. (2011). Una reflexión sobre la atención a la diversidad. *Revista clave XXI*. 2 (6), 1-7.
- García, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 25, (96),743-769.
- García, M. (2004). La guía-interpretación con personas sordociegas en Cooperación y diálogo. Unidad técnica de Sordoceguera.
- García, M. B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda*. Universidad de Granada.
- García, F. (2004). *La tesis y el trabajo de tesis*. Limusa: México.
- García, J. Fraga, I. y Acuña, J.C. (2002). Neuropsicología de la Lengua de Signos: una piedra de toque para el estudio del lenguaje, la visión, las emociones faciales y el movimiento. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*. 55 (1), 89-104.
- García, L.E., Vigos, Y. y Montero, A. (2018). Una mirada a la inclusión educativa desde la pedagogía de la ternura. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*. 15. (47), 11-24
- Garzón, T. (2010). Recursos técnicos para el alumnado con discapacidad auditiva. *Revista de innovación y experiencia educativa*, 29.
- Gascón, A. (2003). Pedro Ponce de León y Juan de Pablo Bonet, dos doctrinas pedagógicas enfrentadas. *Conferencia inaugural del Curso 2003-2004 de Lengua de Señas*. Conferencia llevada a cabo en Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Gates, Z. y Bazán, D. (2002). *Manual para la evaluación psicopedagógica*. Santiago de Chile.
- Gil, J.A. (2012). *Los programas de detección precoz de la hipoacusia: cribado auditivo universal en recién nacidos y en escolares de la Región de Murcia*. Universidad Católica San Antonio.
- Gil, J.A. (2006). *Estadística e informática SPSS en la investigación descriptiva e inferencial*. UNED.

- Gómez, M<sup>a</sup> C.. La educación de los sordos de la exclusión a la inclusión. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*. (14), 95-106.
- Gómez, A., Medina, J. y Gil, M<sup>a</sup>P. (2017). La implementación de la Ley 11/2011 de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la Lengua de Signos Española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía: experiencias y posicionamiento. *Actas del Congreso CNLS de la Lengua de Signos Española*. Madrid: Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 6 (2), 82-99.
- González, M., y Calvo, G. (2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. *XV Coloquio de Historia de la Educación*, Coloquio llevada a cabo en Pamplona-Iruñena, España.
- González, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación educativa*. 18, 60-78.
- González, E. (2009) Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. *El largo camino hacia un educación inclusiva: la educación especial y social del S.XIX a nuestros días: XV Coloquio de la Historia de la Educación*. Coloquio llevado a cabo en Pamplona-Iruñea, España.
- González, V., Jiménez Montiel, M., y Torres, Z. (2019). Nivel de estrés de un grupo de madres y padres de familia con hijos que presentan necesidades educativas especiales. *Conducta Científica*, 2(2), 9-23. Recuperado a partir de <http://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/conductacientifica/article/view/101>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*. 21(2), 200-218. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Grageda, E., Rodríguez, R., y Reyes, D. (2018). Propuesta metodológica para la enseñanza del español en la escuela para niños sordos Esmirna. *Innovare: Revista De Ciencia Y Tecnología*. 7(2), 47-67. <https://doi.org/10.5377/innovare.v7i2.8083>

- Granada, M., Pomés y M.P, Sanhueza,S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*. Centro de estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-cultural. (25) 51-59.
- Greco, M. (2013) *Interpretar desde/hacia la LIS y desde/hacia la LSE, un estudio comparativo*. Venecia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Gutiérrez, R. (2012). Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*. 23 (2),331-346.
- Henao, G.C., Ramírez, L.A.,y Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica. *Ágora Díez Preliminares*. 6 (2), 147-315.
- Hernández, T. (1815) *Plan de enseñar a los sordo mudos el idioma español*. Imprenta Real.
- Hernández, A.A., Ramos, M.P., Placencia, B.M., Indacochea, B., Quimis,A.J. y Moreno, L.A. (2018). *Metodología de la investigación científica*. 3Ciencias (libro electrónico).
- Hernández, E. (2006). *Metodología de la investigación. Cómo escribir una tesis*. Escuela Nacional de Salud Pública.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Selección de la muestra. Metodología de la Investigación* (6ª ed.-). México: McGraw-Hill.
- Herrera, J.A. (2018). Conocimientos y actitudes que tienen las madres adolescentes primerizas atendidas en el Hospital General Enrique Garcés, sobre detección de problemas auditivos en niños. (Trabajo de titulación previo a la obtención del Título de Licenciado en Terapia del Lenguaje. Carrera de Terapia del Lenguaje). Quito: UCE.
- Ipiña, M.J., Molina L. y Reyna, C. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la Escala MESSY (versión docente) en una muestra de niños Argentinos Suma Psicológica. *Fundación Universitaria Konrad Lorenz*. 17(2), 151-161. Bogotá, Colombia.
- Jara-Henríquez, M., y Jara-Coatt, P. (2018). Conceptions and Assessment Practices Declared by Teachers as a Response to the Permanent Special Educational

Needs. *Revista latinoamericana de educación inclusive*. 12(2), 59-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>

- Jaramillo, L., y Carrasco, A. (2019). Interpretación y comunicación de datos estadísticos en la educación primaria. *Horizontes - Revista de Educação*, 7(13), 96-110. doi:<https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.9696>
- Jarque, M. J. (2012). Las lenguas de signos: su estudio científico y reconocimiento legal. *Anuario de Filología: Estudios de Lingüística*, 33-48.
- Jáudenes, C. y Patiño, I. (2007). Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad auditiva. Información Básica para el acceso temprano a la lengua oral (3ª ed.). Madrid, Confederación Española de Familias de Personas Sordas - FIAPAS (2013).
- Jáudenes, C. y Patiño, I. (2013). Manual básico de Formación especializada sobre la discapacidad auditiva. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS.
- Jones, P.V. (2017). *Debates, experiencias y tiempos para decidir: Una Co-Investigación entre Niñas, Niños y Jóvenes Sordos y Sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá*. Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá.
- Jorge, M. (2011). Agrupamientos flexibles para la escuela inclusiva: una experiencia educativa innovadora” en *Revista Docencia e Investigación*. 21, 243-268.
- Juárez, J. M., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, D.F.)*. 23(62), 41-83. Recuperado en 16 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es).
- Juárez, A. (2012) La percepción social de los programas de inclusión escolar de alumnos y alumnas con sordera. *Separata*. (142). Fiapas, 2-16.
- Justel, D. (2012). *Niños en la Antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo*. Prensas de la Universidad de Zaragoza: Zaragoza.

- Lara, P. (2010). Retos de la interpretación de la lengua de signos en González, L. y Hernández, P. (coords.): *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo*. Madrid, ESLEtRA.
- Lázaro, L. M. (2018). Enseñar e investigar hoy en educación comparada: la perspectiva de tres décadas de dedicación académica en ese campo. *RBEC - Revista Brasileira De Educação Comparada*, 1(1). Recuperado de <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/9387>
- Leal, K.L. y Urbina, E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia). 10(2), undefined-undefined. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134144225002>
- Leonardo, D. (2015). *Diseños de métodos de comunicación virtuales para personas con discapacidad sensorial*. Universidad de Vigo.
- Lledó, A. (2008). Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva. En Roig, R. (coord.) y Blasco J. et al. *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual*. Alcoi : Marfil, 243-258. Enlaces: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=PcDkQ6xjs8cC&oi=fnd&pg=PA11&dq=deficiencia+auditiva+respuesta+educativa&ots=wuWiDD3s11&sig=k0TVsWO75BKnZyUVgsalQ9h0zf4#v=onepage&q&f=false>
- Llavona Serrano, M., y Martín Rincón, J. (2012). Doctrina sobre la Naturaleza del Lenguaje y la Mudez en el Tratado Legal sobre los Mudos (1550) del Licenciado Lasso. *Psychologia Latina*, 3, (2), 84-93. Universidad Complutense.
- López, G. y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional. Perspectiva de las familias. *Revista de educación inclusiva*. 11, (2), 83-98.
- López, M., García, F. J., Santana, R.. (2018). Oralismo versus lengua de signos: políticas de inclusión educativa sobre alumnado con deficiencia auditiva en Italia y España” en *XVI Congreso Nacional educación comparada*. Tenerife. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria. 259-263.

- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva en Innovación educativa. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
- López, T. y Guillén, C. (2008). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva” en *Atención a la diversidad. Materiales para la formación y Empleo de la Región de Murcia*. Centro de Profesores y Recursos de Cieza.
- López, N. y Sandoval, I. (2016). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de [http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1103/1/Metodos\\_y\\_tecnicas\\_de\\_investigacion\\_cuantitativa\\_y\\_cualitativa.pdf](http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1103/1/Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_cuantitativa_y_cualitativa.pdf)
- López, M. (2005) *La educación de las personas con sordera, la escuela oralista española*. Valencia, España: Universidad de Valencia servicio de publicaciones.
- Lorenzo, J.A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007): hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En M Reyes (coordinadora). *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 llevado a cabo en Pamplona-Iruña, España.
- Lozano, E. y Mengual, I. (2018). La perspectiva multidisciplinar de la intervención: Estudio de caso único en discapacidad auditiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 113-126.
- Luengo, J.A. (2004). Sobre la Declaración de Salamanca. Entre la satisfacción y la invisibilidad” en Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva. *Inico*. Salamanca.
- Luque, D., Luque, M<sup>a</sup>J. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Summa Psicológica UST*. 10, (2), 57-72.
- Maganto, C., y Maganto, J. M. (2016). Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas. Pirámide. Recuperado de: <https://ebookcentral-proquest-com.us.debiblio.com/lib/uses/detail.action?docID=5046001>

- Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, España: Psicología.
- Martínez Martínez, S. (2016). *El subtítulo para sordos: Estudio de corpus sobre tipología de estrategias de traducción*. Granada: Universidad de Granada. [<http://hdl.handle.net/10481/41762>]
- Martí, J. y Mestres, J.M. (2010). Les llengües de signes coma llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques. *Actas del seminari del CUIMPB\_CEL*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 29-54.
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2010). "La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de "Una Escuela para Todos"" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 121-137.
- Martínez ,M.C., Pérez, M.T., Padilla, D., López, R., Lucas,F. (2008). Métodos de intervención en discapacidad auditiva. *Revista de Psicología*. Universidad de Almería. (1), 219-224.
- Marín, M. G. (2004). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje – servicio como una estrategia inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Méndez, R. (2010). Figura del Intérprete de Lengua de Signos en Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (8).1-10.
- Menéndez, C., Pevida, M<sup>a</sup>D., Dopico, E. (2020). Educación inclusiva ¿por dónde empezamos? Universidad de Oviedo: Octaedro.
- Mesa, J.L. (2013). La percepción sobre la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en la Educación Secundaria, Educación Superior y enseñanzas de régimen especial en Gran Canaria. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Mínguez, R.; Romero, R. y Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista complutense educación*. 29(4), 1237-1251.
- Morales, A. (2004). Planificación lingüística y Comunidad Sorda: una relación necesaria. *Revista Universitaria de Investigación*. Año 5. (1), 39- 51.

- Moreno, I., Cid, M<sup>a</sup> M., Santana, R. y Ramos, A. (2011). Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños sordos con Implante coclear: el primer año de experiencia auditiva. *Revista de Investigación en Logopedia*. 1 (1).
- Morales, P. (2011). El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- Morales López, E. (2019). Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 340-365
- Monfort, M., Rojo, A. y Juárez, A. (1999) [1982]. *Programa elemental de comunicación bimodal para padres y educadores*. Madrid, Cepe.
- Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de Tesis*. Pearson. Prentice Hall. México
- Muñoz, C. (2016). Interpretación de Lengua de Signos Española (ILSE): relación entre formación y ejercicio profesional en el ámbito educativo. Universidad de Alicante. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10045/57667>.
- Naranjo Calderón, N. (2018). La importancia de la educación emocional en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Navarro, A. y Carrillo, M.J. (2016). El método didáctico del abate L'Épée para enseñar francés a las personas sordas. *Publicaciones*. 46, 71-90.
- Navarro, D., y Espino Bravo, M. A. (2012). Inclusión educativa ¿es posible? *Revista EDETANIA de Universidad Católica de Valencia*, 41, 71-81.

- Navarro, A. (2012) La metodología didáctica de enseñanza de idiomas en programas para sordos: un estudio comparado en España y Francia (XVII-XX). *Revista Porta Linguarum*, 21, 121-136.
- Nevins, M. E. y Chute, P. (2003). Educational challenges for children with cochlear implants. *Topics in language disorders*. 23 (1), 57-67.
- Noel, D. (2019). Sordedad y sordera: su implicación en la cultura y en el desarrollo evolutivo psico y sociolingüístico en la educación bilingüe. *Revista RETOS XXI*, 3(1), 72-85. <https://doi.org/10.33412/retosxxi.v3.1.2349>
- Núñez, F., Jáudenes, C. , Sequí, J.M., Vivanco, A. y Zubicaray, J. (2014) “Sorderas diferidas y sobrevenidas en la infancia: Recomendaciones CODEPEH 2014” en *Separata*, FIAPAS, 151.
- Núñez, F. *et al.* (2019). Actualización de los programas de detección precoz de la sordera infantil: recomendaciones CODEPEH 2018 (Nivel 1: Detección). *Revista Española de Discapacidad*. 7 (I), 201-220.
- Núñez, F. *et al.* (2016). Diagnóstico etiológico de la sordera infantil: Recomendaciones CODEPEH 2015”. *Revista FIAPAS*, Separata. (155), 193-218.
- Olguín, L.G.; Vázquez, F., Vázquez, E., Rivera, N.F. y López; I. (2018). Educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva en el tecnm/instituto tecnológico de Tehuacán. *Pistas Educativas*.40.(131). México, Tecnológico Nacional de México en Celaya
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Conferencia llevada a cabo en Ministerio de Educación y Ciencia, Salamanca, España.
- Organización de Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. (2008). La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia internacional de educación*. Conferencia llevada a cabo en el centro internacional de conferencias, Ginebra, Suiza.

- Organización Mundial de la Salud. (2016). Pérdida de audición en la niñez ¡Qué hacer para actuar de inmediato!
- Organización Mundial de las Naciones Unidas (Marzo de 2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Convención llevada a cabo en la sede de las Naciones Unidas, Nueva York.
- Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 153-164.
- Padden, C. (1980). Sign Language and the Deaf Community. *The deaf community and the culture of Deaf people*. 10, 165-188.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*. 8(16), 381-414.
- Palacios, A., y Bariffi, F. (2007) *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Parrilla, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. *Revista de Educación de la Universidad de Sevilla*. (327), 11-29.
- Pegalajar, M.C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Revista de Medios y Educación*. (47), 89-104.
- Perazzo, G. y Gargiulo, L. (2009). Informe Warnock: revisión y reflexión bioética a los 25 años de su publicación. *Vida y Ética*, año 10. (1). Buenos Aires.
- Pérez, I. K., y Góngora, R. (2018). Prácticas educativas de los docentes ante las necesidades educativas especiales. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Puerto Berrio, Antioquia.
- Pérez, R. (2008). Marco conceptual de la deficiencia auditiva. En Lledó, A. *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva*. Barcelona: Edebé.19-22.

- Pernas, E. y Ameijeiras, C. (2003). Apuntes para una sociología de la comunidad sorda. *Bibliotecas públicas y comunidad sorda*. (138), 50-125.
- Puigdellívol, I. (2007). La educación especial en la Escuela Integrada: Una perspectiva desde la diversidad. (7ma. ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Ríos, M. (2005). *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Rodríguez, M. R. (2011). *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la Lengua de signos Española*. Sevilla; España: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones. Vicerrectorado de Investigación.
- Rodríguez, A. M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 6 (3), 421-64.
- Rodríguez, D. (2012). ¿Discapacitado? No, ¡sordo! Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, C., Ramos, M., Santos, M.J., Fernández, J.M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *International – journal of New Education* (3), 39-59.
- Rodríguez, M.C. y Suárez, M. (2005). Implantes cocleares. Revisión y propuestas desde la acción educativa. En Acosta, V. (2005). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson, 73-82.
- Rodríguez, B., Hernández, T., Santos, D.Y., Carrera, M. (2016). Caracterización de las familias con hijos sordos para el desarrollo de la orientación educativa. *Ra Ximhai*. 27-39.
- Rodríguez, J. (2015). Rendimiento académico del alumnado con discapacidad auditiva que cursa educación secundaria obligatoria en la provincia de Granada. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8, (3), 218-241.
- Rodríguez, Y. (2017). *Influencia de la competencia metafórica en lengua de señas sobre la comprensión lectora en un grupo de estudiantes sordos con estilo*

*cognitivo documentado*. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en educación Bogotá.

- Roig-Vila, R. (2018). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. Octaedro.
- Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A., y Flores, V.J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*. 17(1), 210-220. <https://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-1.itee>
- Rom, M. y Silvestre, N. (2012). The social relationships between deaf adolescents and their hearing classmates. *Infancia y Aprendizaje*. 35(1), 5-22, DOI:[10.1174/021037012798977430](https://doi.org/10.1174/021037012798977430)
- Saldarriaga, N.A. (2018). Analizar desde el diseño, la didáctica del juego en niños sordos profundos (10-12 años), en el centro educativo para sordos “María de Nuria Sacasas” –Asorval. Universidad autónoma de occidente. Facultad de Humanidades y artes. Departamento de diseño. Santiago de Cali.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M<sup>a</sup>L.(2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 4 (2), 1-7.
- Sánchez, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en educación especial*. Universidad de Barcelona.
- Sánchez, T.R., Campi, C.F., Acosta, D., Acosta, D.M., Pijal, J.A. y Saa, A.S. (2020). *Metodología para la capacitación de docentes en la atención de niños y niñas con discapacidad auditiva*. Editorial Académica Universitaria.
- Sanhueza, R. y Morales, G. (2018). Minoría lingüística: presión comunicativa y cultural hacia la persona sorda. *Pelicano*. 4, 183-197. doi:<https://doi.org/10.22529/p.2018.4.10>
- Sánchez, C. (2011). Decálogo para una buena educación de los sordos en <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads>

- Sánchez, A. y Carrión, J.J. (2009). Estrategias organizativas de aula para atender a la Atención a la Diversidad. En Sánchez, A. y Torres J.A.(2009). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide,203-221.
- Sánchez, E. (2009). La participación de la familia en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. En Sánchez, A. y Torres J.A.(2009). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide, 261-282.
- Sánchez, J.I. y Benítez, M. (2009). Un nuevo perfil competencial para la inclusión escolar: análisis de la formación reglada de los intérpretes de lengua de signos para la comunidad sorda de Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 3, (1), 275-284.
- Sánchez, E. (2001). *Principios de Educación Especial*. Madrid, España: CCS.
- Sanchiz, M.L.(2009). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. *Licenciatura de Psicopedagogía*. Universitat Jaume.
- Soda-Merhy,A., Mendez-Vera,J.L., Galicia-Martínez,G. (2001). La cirugía del estribo en las hipoacusias conductivas producidas por otosclerosis. *Gaceta Médica*.137(6),549-553.
- Soto-Rey, J. y Pérez-Tejero, J. (2014). Experiencia práctica: Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 406, 93-101
- Soto, M. S. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades investigativas en educación*, 3(1), 1-16.
- Susinos, T. (2002) Un recorrido por la inclusión educativa española: Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, (327), 49-68.
- Tamayo, M.L. y Bernal, J. (1997). *Alteraciones visuales y auditivas de origen genético. Aspectos oftalmológicos, audiológicos y genéticos*. Bogotá: CEJA.

- Toboso, M., Ferreira, M.A.V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, (1), 271-295.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En: Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid, España: La Muralla
- Torres, B. (1999). *La comunidad sorda*. Madrid, España: ISEP
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18 (1), 177-200.
- Tovar, L. A. (2001) La importancia del estudio de la Lengua de Señas. *Revista Lenguaje*, (28), 42-61.
- Tredije, P. y Martínez, S. (2019). “Inclusión educativa de niños sordos en Educación Básica: un estudio etnográfico” en *REDINE*. Conference Proceedings CIVINEDU 2019. Madrid: Redine.
- Triado, C. (1991). El desarrollo de la comunicación en el niño sordo. *Revista de Fonología y audiolología*. 11 (3), 122-129.
- UNESCO (1994). Informe Final. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Conferencia llevada a cabo en el ministerio de educación y ciencia. Madrid: España.
- Uria, M., Ferreira, C. (2017) El intérprete de Lengua de Signos en el ámbito educativo: problemática y propuestas de mejora en *Revista Complutense de Educación*, nº28, 1, pp.265-281.
- Vallés, B., Morales, A.M. (2006). Algunos dilemas éticos en torno a los implantes cocleares en países en desarrollo. El caso Venezuela. *Revista de Investigación*, 11-22.
- Vázquez Martínez, S. (2019). ¿De qué hablamos cuando “hablamos ciencias” en el aula inclusiva con alumnado sordo? *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales, E. y Jarque, M. J. (eds.), 1, 269-288. Disponible en: [<http://revles.es/index.php/revles/article/view/27/13>]

- Velasco, C. y Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista latinoamericana*, 1 (3), 77-93.
- Vera, F. (2017). La normalización lingüística de la lengua de signos española. *Revista Española de Discapacidad*. 5 (I): 237-243.
- Veinberg, S. (1996). Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo. Das Zeichen. Center for German Sign language and Communication of the Deaf. University of Hamburg. 38, 488-496.[  
<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf> ]
- Verástegui, M.V. (2013). *Principales determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes sordos al nivel de Educación Superior*. Facultad de estudios superiores de Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Verdugo, M. A., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, (358), 450-470.
- Verdugo, M.A., Vicent, C., Campo, M., Urríes, F.(2001). Definiciones de discapacidad en España: un análisis de la normativa y la legislación más relevante. *Servicio de información sobre discapacidad*, 1-43.
- Vicente, A. y Vicente, M. P. (2006). *Una aproximación a la historia de la Educación Especial*. Murcia: DM.
- Vigil-De Gracia, P. (2018). Metodología de la investigación clínica. *Create Space Independent Publishing Platform*.
- Virole, B. (2003). Los implantes cocleares en el niño y la utilización temprana de la lengua de señas. *Investigación en discapacidad*. 3 (2), 87-95.
- Zapata, C., y Acosta, J. (2019). Innovaciones Tecnológicas Para Inclusión Educativa De Estudiantes Sordos. *Ingeniería E Innovación*. 6(2).  
<https://doi.org/10.21897/23460466.1595>

## 2. Referencias legislativas.

Constitución Española (1978). Congreso de los diputados. Artículo 49.

Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. Nº132 (03/06/1975).

Decreto 111/2016, que establece la ordenación y el currículo de la ESO en Andalucía

Decreto 327/2010 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación secundaria.

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

Instrucciones de 18 de mayo de 2018, de la dirección general de innovación y formación del profesorado, para la celebración del día de la memoria histórica y democrática en los centros docentes de la comunidad autónoma andaluza.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley 762 de 2002 (Julio 31) "Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999)".

Orden de 14/7/2016, que se desarrolla el currículo de ESO, regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación en Andalucía.

Orden ECD/65/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias.

Plan Nacional de Educación Especial (1980). Vida escolar: Madrid, n. 205 (25-45).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 131/2010, de 12 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 332/1992, de 3 de abril, de autorizaciones de centros privados para impartir enseñanzas de régimen general, el Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, de régimen de centros docentes extranjeros en España, y el Real Decreto 321/1994, de 25 de febrero, de autorización a centros docentes privados para impartir enseñanzas artísticas, para adecuarlas a la Ley 17/2009, de 23 de noviembre, sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio

Real Decreto 1105/ 2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

Resolución del 20 de diciembre de 1993, de la Asamblea general de Naciones Unidas.