



RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA DE LA CAV



EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse
en el catálogo de la red Bibliotekak del Gobierno Vasco:
<http://www.bibliotekak.euskadi.eus/WebOpac>

Edición: 1.a, julio 2020

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento
de Educación

Internet: www.euskadi.eus

Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Servicio Central
de Publicaciones del Gobierno Vasco (C/ Donostia-San Sebastián, 1 - 1010 Vitoria-Gasteiz)

Diseño: ekipoPo

Autores

Comisión para la revisión de la respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva de la CAV.

Coordinación Territorial de la CAV:

- **Araba:** Marisol Hornas García
- **Bizkaia:** Kesare Calzacorta Arteta
- **Gipuzkoa:** Guillermo Azkarate Maturana

Berritzegune Nagusia: Carmen Couto Barros

FEVAPAS: Montse Piérola Lete

ASPASOR: Blanca Marquinez López de la Calle

ULERTUZ: Eva Lerena Gutiérrez

ARANSKI: María Asenjo Burinaga

Inspección: Pedro Antonio Carnicero Ahedo

Representantes del ISEI-IVEI

Representantes de Euskal Gorra

Agradecimientos

Mirari Pérez Gaztelu, médico fonoiatra ARANSKI

Marisol Antolín Herrero, Berritzegune Nagusia

Índice

1. Introducción	9
2. Situación actual.....	13
3. La persona con discapacidad auditiva	17
3.1. Aproximación conceptual a la persona con discapacidad auditiva.....	17
3.1.1. Aspectos comunes.....	17
3.1.2. Aspectos heterogéneos.....	20
3.2. Implicaciones generales de la pérdida de audición en el desarrollo de la persona.....	37
3.2.1. La audición en el desarrollo de la persona. Implicaciones generales.....	38
3.2.2. La visión no supe a la audición	41
3.2.3. Implicaciones de la pérdida auditiva en la adquisición del lenguaje y de la experiencia del entorno	44
3.2.4. Implicaciones de la pérdida auditiva en el desarrollo de las competencias emocional y social	45
3.3. Respuesta integral e integrada de los servicios implicados en la atención a la persona con discapacidad auditiva	50

3.3.1. Principios que sustentan la respuesta integral e integrada	50
3.3.2. Servicios e intervenciones	52
3.3.3. Atención Temprana	56
4. El alumnado con discapacidad auditiva en el sistema educativo	61
4.1. Proceso de la respuesta educativa	61
4.1.1. Del modelo terapéutico al sociocultural	61
4.1.2. El modelo sociocultural: incorporación de los avances tecnológicos en el desarrollo de la funcionalidad auditiva.....	63
4.1.3. Un modelo inclusivo de atención al alumnado con discapacidad auditiva. Implicaciones de los planteamientos sociales y del desarrollo tecnológico.....	66
4.2. El desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística	68
4.3. Modelos lingüísticos en el sistema educativo de la CAV	69
4.3.1. Sistema educativo bilingüe oral: euskera-castellano	69
4.3.2. El bilingüismo entre lenguas habladas y lenguas signadas	70
4.3.3. Acceso a la(s) lengua(s) extranjera(s)	71
4.4. Características específicas en la adquisición de la lectoescritura	72
4.5. Medidas de respuesta a la diversidad.....	75
5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva	85
5.1. Elementos descriptivos en la respuesta educativa	85
5.1.1. Alumnado agrupado por tipologías.....	86
5.1.2. Descripción de cada tipología	86

5.2. Medidas para la respuesta educativa del alumnado con discapacidad auditiva.....	91
5.2.1. Medidas para la respuesta educativa nivel de centro	92
5.2.2. Medidas para la respuesta educativa a nivel de aula.	97
5.2.3. Medidas para la respuesta educativa a nivel individual.....	111
5.3. Opciones de respuesta en centro educativo. Modalidades de escolarización: inclusión en centro ordinario e inclusión en centro de agrupamiento	116
5.3.1. El modelo de escolarización en inclusión individual.....	117
5.3.2. El modelo de escolarización en centro con agrupamiento de alumnado con discapacidad auditiva	120
5.3.3. Profesionales específicos para el acceso en las modalidades de Educación Postobligatoria..	128
5.3.4. Estructura del sistema educativo en postobligatoria	130
5.3.5. Otras modalidades y programas de escolarización	131
5.4. Necesidades específicas en el desarrollo integral	135
5.4.1. Proceso de habilitación comunicativa.....	135
5.4.2. Mediación, adaptación y accesibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje	136
5.4.3. Seguimiento personalizado del desarrollo emocional	138
5.5. Tipologías - Procesos - Recursos	141
6. Términos relacionados con la discapacidad auditiva.....	153
7. Bibliografía.....	167

1. Introducción

Desde la implantación de las modalidades de escolarización para el alumnado con discapacidad auditiva (2000-2001) hasta la actualidad se han producido importantes cambios. Por una parte, un cambio de paradigma con el impulso a la inclusión como elemento clave que identifica al sistema educativo vasco. Por otra parte, el estudio de las necesidades educativas especiales del alumno con discapacidad auditiva presenta hoy día una perspectiva mucho más amplia que hace unas décadas. Durante los últimos años las investigaciones y avances tecnológicos realizados desde distintas disciplinas han aportado nuevos elementos de reflexión que se han convertido en factores de cambio para proporcionar una nueva concepción de la discapacidad auditiva que debe mantener, en cualquier caso, una visión integral del niño sordo como persona que tiene que desarrollarse tanto lingüística como social, cognitiva y emocionalmente.

La Comisión Técnica para el seguimiento de la respuesta educativa a la discapacidad auditiva elabora este documento con el fin de orientar sobre las características y necesidades que presenta el alumnado con discapacidad auditiva (en adelante DA) y sobre planteamientos para la respuesta educativa.

El apartado 1 plantea los cambios mas relevantes desde la implantación de los modelos de escolarización para el alumnado con discapacidad auditiva y realiza un análisis esquemático del cambio en los focos de interés (en la actualidad los planteamientos se amplía a todo tipo de pérdidas auditivas y no sólo a las pérdidas profundas, existe una situación diferente con respecto a la población migrante...).

En el apartado 2 se describe la variabilidad funcional de las características y necesidades generales del alumnado con DA.

En el apartado 3 se aborda la respuesta a la DA en el marco de la atención a la diversidad en la Escuela Inclusiva y la importancia del desarrollo comunicativo y lingüístico. Es necesario plantear la respuesta al alumnado con DA dentro de un enfoque cuyo punto de partida considera la respuesta a todo el alumnado desde el diseño inicial de las propuestas educativas. En la base de la educación inclusiva, está el reconocimiento de las diferencias en la forma de aprender, en la forma de percibir y procesar la información, en la manera de expresar y relacionarse con el entorno, en los intereses y preferencias, en los sentimientos y habilidades sociales... Para ello, parece imprescindible que la enseñanza se plantee desde una perspectiva basada en los conocimientos científicos que asegure a todo el alumnado el acceso al aprendizaje y participación.

En el apartado 4 se describe factores determinantes que explican la heterogeneidad existente entre las personas con DA; factores relacionados con las características de la pérdida auditiva, momento del diagnóstico, la utilización o no de productos de apoyo, el inicio de la intervención, a los que cabe añadir también factores familiares y de entorno (escolar, cultural, social). Se plantean orientaciones sobre medidas para la respuesta educativa a la discapacidad auditiva en distintos niveles de

1. Introducción

concreción: centro, aula, individual y sobre las características de las dos modalidades de escolarización: inclusión en centro ordinario e inclusión en centro de agrupamiento. Además, se informa sobre los itinerarios educativos, modalidades y programas de escolarización existentes en el Sistema Educativo.

Por último, se describe términos relacionados con la discapacidad auditiva y bibliografía de interés con el fin de ampliar la comprensión de los apartados referidos.

2. Situación actual

Durante el curso escolar 2000-2001 se implantan dos modalidades de escolarización para el alumnado con DA: escolarización en inclusión individual y escolarización en centro de agrupamiento. Desde la implantación de estos modelos se han producido cambios relacionados con:

- Inicio del Programa de Cribado Auditivo Neonatal en la CAV (2003).
- Extensión de la población destinataria desde un punto de vista audiológico.
- Incremento de la población con discapacidad auditiva migrante.
- Aumento de alumnado con sordera con otras discapacidades añadidas.

- Ampliación de la atención educativa a todas las etapas de enseñanza: infantil, obligatoria y postobligatoria.
- Aumento de alumnado con sordera en contextos universitarios.
- Exposición de los avances tecnológicos para la obtención de una funcionalidad auditiva y comunicativa a nivel individual en las personas con discapacidad auditiva.
- Avances producidos en las áreas relacionadas con las Tecnologías de la Comunicación y de la Información. Es indudable que las posibilidades comunicativas aportadas por la telefonía móvil e internet han supuesto un giro absoluto en la vida de las personas con discapacidad auditiva, así como en el ámbito educativo.

Situación anterior (2000-2001)	En la actualidad
Retraso en la detección de la hipoacusia	Inicio del Programa del Cribado Auditivo Neonatal en la CAV (2003) Detección Precoz Universal de la Hipoacusia Infantil DECRETO 13/2016, de 2 de febrero, de intervención integral en Atención Temprana en la CAV1.
Destinados a la población con pérdidas auditivas profundas	Destinados a la población con todo tipo de pérdidas auditivas El Incremento de la atención al alumnado con otras discapacidades asociadas a la pérdida de audición

... / ...

¹Pretende establecer las normas básicas para la organización y coordinación del conjunto de intervenciones que en el campo de la Atención Temprana se desarrollan desde los ámbitos de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales en la CAV, con el fin de garantizar un modelo integral y eficaz en el que se coordinen adecuadamente las actuaciones de los sistemas de salud, educativos y servicios sociales directamente implicados.

2. Situación actual

... /...

Situación anterior (2000–2001)	En la actualidad
<p>Dirigidos fundamentalmente a población autóctona</p> <p>En los informes redactados, no se contemplaba la posibilidad de otra población diana que la autóctona.</p>	<p>Incremento de población migrante² con discapacidad auditiva. Población procedente de otras naciones, minorías, con otras culturas y lenguas (en torno al 13% de la población con sordera atendida)</p> <p>La complejidad de la respuesta global al alumnado con sordera migrante se ve afectado por múltiples variables lingüísticas, culturales y sociales.</p> <p>Repercusión en la incorporación a la escolaridad</p>
<p>Centrados en la Etapa Obligatoria</p>	<p>Etapa Infantil</p> <p>Etapa Obligatoria</p> <p>Etapa Post-obligatoria</p> <p>Enseñanzas Superiores</p> <p>Incorporaciones al sistema educativo a lo largo de la vida</p>
<p>Usuarios de prótesis auditivas básicas e individuales</p>	<p>Los productos de apoyo de última generación con tecnología digital procuran a la persona una mayor funcionalidad auditiva y facilitan un mayor desarrollo de los canales de acceso a la experiencia auditivo - visual</p>

La consideración de estos cambios aconseja considerar las nuevas circunstancias para orientar sobre las características, necesidades que presenta el alumnado con DA y sobre planteamientos para la respuesta educativa.

²«Las personas, cuando emigran, no solo traspasan fronteras geográficas, sino también políticas, económicas, sociales y culturales, viviendo simultáneamente (en parte gracias a las nuevas tecnologías de la información) aspectos de la vida cotidiana pertenecientes a más de un lugar de referencia e incorporando diferentes aspectos de la sociedad de origen y de destino, entre otras. Dentro de este marco cobra sentido hablar de personas migrantes, pues son emigrantes al tiempo que inmigrantes, y desarrollan identidades complejas con vínculos variados no solo en lo social, económico, etc., sino también en lo simbólico y lo emocional. Por esto, en el ámbito relacional, hablar de migrantes permite más amplitud a la hora de entendernos con las personas que considerándoles únicamente como inmigrantes. Engloba su situación e incorpora su parte de inmigrante como persona en un contexto nuevo, con su otra parte de emigrante, con una historia, una familia y una vida que está muy presente en ésta.»En *Migraciones y Rigor Terminológico. Consideraciones para un Mejor Uso de los Conceptos que se utilizan en Torno a las Migraciones*. Vitoria-Gasteiz, 2015, p. 11.

3. La persona con discapacidad auditiva

3.1. Aproximación conceptual a la persona con discapacidad auditiva

3.1.1. Aspectos comunes

«Se mejora el acceso, pero persiste la disfunción auditiva»

Tanto las tecnologías de apoyo desarrolladas como los cambios de marcos conceptuales han provocado importantes mejoras para las personas con sordera. Sin embargo, siguen existiendo consecuencias de esa pérdida de audición en el desarrollo de la persona.

Los actuales productos de apoyo son de uso generalizado tanto para el individuo -implantes cocleares y audífonos digitales³ como para sus entornos- en el ámbito educativo, las emisoras de Frecuencia Modulada (FM).

Así, se entiende que haya mejorado de forma importante la calidad en el acceso al input auditivo. Dicha condición, aun siendo necesaria para llegar a la información, no garantiza la comprensión sistemática y generalizada de la misma.

En efecto, el beneficio de los productos de apoyo no implica una reposición auditiva absoluta sino una posibilidad mayor del desarrollo de dicha función sensorial y, por ende, de la competencia lingüística. Hay evidencia suficiente de la gran diversidad de resultados y del ritmo diferente de adquisición de las habilidades auditivas que van a permitir el lenguaje hablado⁴. Las expectativas sobre la funcionalidad auditiva que aportan dichos productos de apoyo deben ser razonablemente ajustadas.

Mejorar o habilitar el acceso de la información auditiva a través de los distintos productos de apoyo, no significa consecuentemente la comprensión de la misma. La entrada sensorial, como se decía anteriormente, es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión. El uso de prótesis como los audífonos digitales el implante coclear (IC) suponen un giro radical en el acceso a la comunicación oral. Sin embargo, es obligatorio matizar que no de manera total para todos los individuos implantados. Y es una realidad que no repone la audición ni normaliza las posibilidades de acceso al lenguaje, tal y como se presupone por lo general.

³Es de reseñar que las ayudas económicas relacionadas con los productos de apoyo, específicamente con los audífonos, no cubren en ningún caso la totalidad del coste de los mismos. Así mismo tampoco están cubiertos elementos básicos para su buen funcionamiento: reparaciones y baterías.

⁴Gorospe J., Muñoz Navarro, C.: «El implante coclear en el contexto de la atención a la deficiencia auditiva», serie Ciencias de la Salud, *Claves de la Logopedia en el Siglo XXI*, Madrid, julio 2016.

3. La persona con discapacidad auditiva

Por otro lado, cabe destacar que la sordera plantea problemas en el desarrollo de la competencia lingüística⁵. Y no únicamente en el aspecto fonológico-ortográfico, sino también en el conjunto de planos de la gramática (morfología, sintaxis, semántica y pragmática).

Podríamos afirmar que, considerando que la competencia del hablante es concebida como un conjunto de conocimientos y habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que se ponen en juego en los acontecimientos comunicativos, estaríamos haciendo referencia a la noción de competencia comunicativa y no únicamente a la competencia lingüística más ligada a la condición de gramaticalidad.

Hay que resaltar que el hecho de tener sordera o dificultades de audición, no implica presentar inadaptación social. Una persona con sordera tiene competencia comunicativa, así como posibilidades comunicativas, pero puede no tener la competencia suficiente en el código lingüístico o lengua/lenguas del entorno, es decir, no tener la suficiente competencia lingüística.

Muchas son las variables que generan diferencias entre el colectivo de personas con sordera. A continuación, se presentan éstas que muestran la heterogeneidad de la discapacidad auditiva.

⁵Competencia Lingüística, concepto acuñado por Dell Hymes a finales de los años 60.

3.1.2. Aspectos heterogéneos

VARIABLES DIFERENCIALES DE LA SORDERA	1	Clasificación CUANTITATIVA	Audición normal
			Hipoacusia leve
			Hipoacusia media
			Hipoacusia severa
			Hipoacusia profunda
	2	Clasificación TOPOGRÁFICA	Hipoacusia de transmisión
			Hipoacusia de neurosensorial o de percepción
			Hipoacusia mixta
Trastornos del procesamiento auditivo central			
VARIABLES DIFERENCIALES DE LA SORDERA	3	Clasificación LOCUTIVA	Prelocutiva o prelingüística
			Perilocutiva
			Postlocutiva o postlingüística
	4	Clasificación por residual auditivo y potencialidad	Audición normal
			Audición funcional
			Audición residual
	5	Unilateralidad y bilateralidad	Unilateral
			Bilateral
	6	Funcionalidad auditiva por medio de productos de apoyo individuales	

3. La persona con discapacidad auditiva

A. Variables diferenciales individuales de la sordera

Paradigmas como la etiología de la sordera, el momento de su aparición, los posibles trastornos asociados y la reacción emocional de la estructura familiar son factores de variabilidad importante que pueden determinar, en gran medida, el desarrollo del niño o de la niña con discapacidad auditiva.

Estas variables son definidas como subtipos o clasificaciones. Según éstas, la sordera puede clasificarse de forma **cuantitativa** (en función del grado o nivel de la pérdida de audición), **topográfica** (según la localización o lugar en la que se encuentra la lesión que produce el déficit) y **locutiva** (en relación con el grado de desarrollo del lenguaje que presenta la niña o el niño en el momento en el que aparece la disfunción).

1. De acuerdo al grado de la pérdida auditiva, es decir, la **clasificación cuantitativa**, se establecen los siguientes grupos, tomando como parámetro la pérdida de decibelios (dB):
 - **Audición normal:** Aquella audición situada por debajo de 20 decibelios.
 - **Hipoacusias leves.** Se refieren a una pérdida situada entre 21 y 40 dB. Se llega a percibir normalmente la palabra, no apareciendo dificultades significativas en el lenguaje oral, el cual es adquirido espontáneamente. Si bien pueden darse, en algunos casos, dislalias audiógenas en algunos fonemas. En ocasiones, pueden requerir apoyo logopédico y beneficiarse del audífono.
 - **Hipoacusias medias.** Se consideran en dos subtipos:
 - Primer subtipo: Se sitúa entre 41 y 55 decibelios en la gráfica audiométrica. Es necesario elevar la voz para ser oído. En general, estas personas precisan de una adaptación protésica, proporcionando ésta una buena respuesta.
 - Segundo subtipo: Se pondera entre los 55 y los 70 decibelios. Presentan mayores problemas en la comprensión del

lenguaje, pudiendo existir un retraso en la aparición del mismo. La adaptación protésica es imprescindible. Mejora la comprensión del lenguaje oral cuando se apoyan en la lectura labio facial (LLF⁶). Los apoyos visuales facilitan la comprensión de la lengua hablada. Los problemas se agudizan cuando existe distancia del receptor respecto de la fuente sonora, cuando hay ruido de fondo o entorno acústico adverso o cuando se dan conversaciones en grupo.

- **Hipoacusias severas.** Se subdividen en dos subgrupos:
 - Primer subgrupo: La pérdida media se encuentra entre los 71 y 80 decibelios.
 - Segundo subgrupo: La pérdida se sitúa entre 81 y 90 decibelios. Estas pérdidas auditivas implican no poder adquirir el lenguaje de forma espontánea. La voz no es oída salvo a intensidades muy elevadas. Como ayuda, es necesario el empleo de audífonos o implante coclear, la realización de una atención logopédica específica, así como la utilización de medidas ordinarias y extraordinarias en el ámbito educativo.

- **Hipoacusias profundas.** Este tipo de pérdidas auditivas se clasifican en tres subgrupos:
 - Primer subgrupo: La pérdida media se sitúa entre 91 y 100 decibelios. Segundo subgrupo: La pérdida tonal media se encuentra entre 101 y 110 dB.
 - Tercer subgrupo: La pérdida se cifra entre 111 y 119 dB.
 - No existe ninguna percepción de la palabra por vía auditiva, salvo ruidos de una gran intensidad. El acceso a la información lingüística por vía visual y kinestésica precisa del empleo de implantes cocleares y/o de audífonos digitales.

⁶A partir de aquí se utilizará el término LLF para denominar la lectura labio facial.

3. La persona con discapacidad auditiva

- **Hipoacusia auditiva total o cofosis.** La pérdida tonal media es de 120 dB. No hay respuesta auditiva alguna y si existe, podría ser debido más a factores derivados de la vibración que a aspectos sonoros.
2. Otra forma de clasificar la hipoacusia es según la **topografía**, es decir, la **localización de la lesión**:

- **Hipoacusia de transmisión o conductiva:** es producida por cualquier efecto o condición que afecte a la progresión del sonido hacia el oído interno; se debe, pues, a obstrucciones mecánicas en el oído externo y/o medio. La función neurosensorial está intacta; es decir, no presentan ninguna dificultad en la traducción a señales bioeléctricas, ni en su transmisión a través del sistema nervioso, ni en la interpretación de las mismas en la corteza cerebral.

Las dificultades en la transmisión del sonido producen pérdidas auditivas fluctuantes, con frecuencia reversibles que, a menudo, se tratarán de forma médica y/o quirúrgica. En aquellas permanentes se puede recurrir a los implantes osteointegrados.

La pérdida auditiva provocada por una alteración en la conducción del sonido es de tipo cuantitativo y cualitativo, es decir, afecta al grado de audición y no a la calidad de la misma. No suelen superar los 60 dB y es, por tanto, una hipoacusia media.

Las más frecuentes son otitis serosas, cuya mayor prevalencia se produce entre los 0-6 años. En este periodo se establecen las competencias comunicativas básicas y los prerequisites para el establecimiento de los procesos relacionados con la lectoescritura. Así mismo, se pueden dar problemas de perforación, tímpano esclerótico, otosclerosis, entre otros.

Este tipo de pérdidas auditivas, aún transitorias, pueden generar en la niña o en el niño problemas de conducta, de

atención y de desorientación que repercuten de manera negativa sobre sus aprendizajes.

Partiendo de que la conversación hablada se sitúa en una intensidad de alrededor de los 60 dB, la persona que, por un problema de transmisión presente una pérdida auditiva en torno a este límite, ve comprometido el acceso a la comunicación hablada y consecuentemente se generarán dificultades en algunos aprendizajes funcionales.

Dificultades intensificadas por factores como la distancia, el ruido ambiente o la propia reverberación del sonido. Todos ellos presentes en los centros educativos.

- **Hipoacusia perceptiva o neurosensorial:** Bajo esta denominación se incluyen las hipoacusias cocleares o sensoriales y las retrococleares o neurales. En las cocleares, la lesión se localiza en las células sensoriales del órgano de Corti; en las retrococleares, en el nervio coclear o central (en el tronco cerebral) o en la corteza auditiva. Suele afectar a la cantidad y calidad del sonido, por ello, no se trata de que, únicamente, la niña o el niño oigan menos, sino que su audición residual es selectiva; tienen restos auditivos solo en ciertas frecuencias que no siempre se encuentran presentes de forma notoria en la comunicación hablada.

El grado de pérdida auditiva fluctúa desde una pérdida auditiva leve hasta una profunda, aunque la gran mayoría son de grado severo o profundo.

La evolución de la pérdida auditiva neurosensorial, es una de las siguientes:

- *Estable:* No tiene modificación a lo largo del tiempo.
- *Progresiva:* Se presenta en algunos tipos de sordera hereditaria. Puede generar un incremento progresivo en la dificultad auditiva. Esto provoca en la niña o en el niño, lagunas graduales en el aprendizaje. Ni el sujeto ni sus entornos son conscientes de las mismas. Las revisiones

3. La persona con discapacidad auditiva

audiológicas periódicas son importantes para valorar la función auditiva.

- *Súbita*: Es aquélla en la que de repente se produce una sordera. Se precisa una rápida intervención médica.
- *Intermitente o fluctuante*: En ella, el alumno o la alumna presenta pérdidas auditivas inestables. Temporalmente pasa por momentos en los que oye mejor que en otros. El seguimiento estrecho de su médico de referencia es imprescindible.
- **Hipoacusia mixta**: Se asocia una hipoacusia de transmisión con una de percepción, originada por varias lesiones coexistentes que afectan simultáneamente al oído medio y a la cóclea, las vías y/o los centros de la audición. La lesión se ubica en el oído externo o medio y oído interno; y varían de leves a profundas. Para la lesión del oído externo o medio, el tratamiento médico-quirúrgico puede ser posible.
- **Trastornos del procesamiento auditivo central**: Son disfunciones en el procesamiento e integración de la información auditiva no causadas por una hipoacusia o disfunción intelectual. Se asocian a dificultades de comprensión del habla, al reconocimiento e identificación de los sonidos, al desarrollo del lenguaje y del aprendizaje. Pueden coexistir con una disfunción global.

Estos trastornos, muchas veces, son de difícil y erróneo diagnóstico e intervención y no se consigue respuesta efectiva con los sistemas de amplificación auditiva, audífonos o implantes cocleares. No obstante, pueden favorecerse de algunas de las herramientas utilizadas en la respuesta a la discapacidad auditiva⁷.

Para una persona con trastorno central de la percepción auditiva, los sonidos del habla se entremezclan debido a que los centros del cerebro que procesan el habla son

⁷Cañete, O. (2006): «Desorden del procesamiento auditivo central (DPAC)». *Rev. Otorrinolaringología*. Cabeza Cuello 2006; 66: 263-273.

incapaces de distinguir un sonido del habla de otro. Incluso si la audición de una persona es normal, la persona con Desorden del Procesamiento Auditivo Central tiene dificultades para comprender el habla. El problema es más pronunciado en situaciones con ruido de fondo.

Su cerebro tiene trabas para discernir y procesar los sonidos. En otras palabras, el cerebro «no puede oír», aunque los oídos sean completamente funcionales.

Los investigadores estiman que el trastorno central de la percepción auditiva ocurre en un 3-5 % de la población. La causa de esta disfunción puede ser genética, pero también se asocia a un trauma de nacimiento y a infecciones de oído causantes de pérdida de audición temporal⁸.

3. Según el **grado de desarrollo del lenguaje (clasificación locutiva)**, en relación con la edad de aparición de la disfunción auditiva, la sordera se clasifica en: **prelocutiva**, es decir, antes de haber desarrollado el lenguaje, **perilocutiva**, aquella pérdida auditiva adquirida entre los 2 y los 4 años, momento en el que se está adquiriendo el lenguaje, y **postlocutiva**, después de haberlo adquirido.

Las implicaciones que cada uno de los momentos generan en el desarrollo de la persona son distintas. Es evidente que el hecho de haber oído supone, por una parte, una mayor competencia comunicativa y lingüística (todo ello dependiendo del momento en el que se produce la pérdida de la audición) y, por otra, un mayor bagaje experiencial tanto auditivo, así como de vida.

4. La clasificación relacionada con el **residual auditivo y su potencialidad**, muy utilizada en el ámbito de la habilitación auditiva y comunicativa, es la siguiente:
 - **Audición normal:** Permite reconocer e imitar cualquier sonido del habla, independientemente del sentido.

⁸<http://www.hear-it.org/es/Trastornos-centrales-de-la-percepcion-auditiva>.

3. La persona con discapacidad auditiva

- **Audición funcional:** Permite reconocer las palabras y las frases conocidas sin ayuda ni apoyo contextual. Perciben bien los sonidos vocálicos y muchos sonidos consonánticos del lenguaje, pero no tienen la discriminación auditiva suficiente como para identificarlos con suficiente claridad. Presentan dificultad para discriminar entre palabras con una composición fonética muy similar.
- **Audición residual:** Comprende mejor el lenguaje oral por medio de la lectura labiofacial (LLF) y con el apoyo contextual. Pueden llegar a identificar sonidos y a discriminar palabras por sus elementos prosódicos, como la longitud o la intensidad, pero difícilmente por los componentes fonéticos.⁹ Así pues, hablamos, de «audición residual» como la capacidad auditiva que le queda al oído dañado y que con las ayudas técnicas precisas pueden ser aprovechadas auditivamente. Sin embargo, su utilidad para el aprendizaje de las lenguas habladas es muy variada y no siempre funcional.

5. Unilateralidad y bilateralidad.

La hipoacusia puede afectar a un solo oído (sordera unilateral), a los dos oídos de forma simétrica (hipoacusia bilateral simétrica) o, siendo bilateral, más pronunciada en un lado que en el otro (sordera bilateral asimétrica).

Las consecuencias sobre la percepción auditiva son diferentes: la sordera bilateral, obviamente, es mucho más incapacitante que la unilateral.

El alumnado que está afectado por una sordera unilateral tiene más probabilidades de desenvolverse peor en la escuela que el alumnado con audición normal, puesto que este tipo de pérdidas suponen una dificultad para identificar la fuente del sonido; en este sentido, será conveniente tener en cuenta

⁹MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (2001): *Estimulación del lenguaje oral: Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Entha Ediciones.

su ubicación en el aula para compensar esta dificultad. Además, puede requerir de otras medidas compensatorias.

6. Funcionalidad auditiva por medio de productos de apoyo individuales.

Escuchar es prestar una atención intencional a la información auditiva, evidenciado este dato por la actividad de la corteza prefrontal¹⁰.

Hay una diferencia entre «oír» y «escuchar». «Oír» es el acceso acústico de la información auditiva al cerebro. Para las niñas y los niños con pérdida auditiva, «oír» incluye mejorar la señal/ruido gestionando el entorno y recurriendo a tecnologías auditivas. «Escuchar», por el contrario, es cuando el individuo atiende a eventos acústicos con intencionalidad. Se debe poder oír antes de escuchar.¹¹

Los productos de apoyo de uso individual (audífonos e implantes cocleares), de uso unilateral o bilateral, permiten utilizar los restos auditivos del individuo, bien por la implantación coclear, bien por aparejamiento de audífonos que posibilitan una funcionalidad auditiva que de otra forma no existiría. La utilización de estas ayudas técnicas, actualmente, es una práctica generalizada desde la infancia, con lo que las posibilidades auditivas de los escolares son cada vez mayores.

Cabe destacar el hecho de que la utilización o la implantación de una ayuda técnica no significa la «reposición auditiva», tal y como es entendida por parte de las personas oyentes. En el caso de los niños y de las niñas con sordera, una vez establecida la ayuda auditiva, se hace absolutamente necesario el establecimiento de un adecuado proceso habilitador a lo largo del tiempo. La funcionalidad auditiva tiene consecuencias positivas en el desarrollo de la lengua oral.

¹⁰Musiek, E. (2009). The human auditory cortex: Interesting anatomical and clinical perspectives. *Audiology Today*, 21(4), 26-37.

¹¹Flexer, C. (2016). El cerebro que escucha. *Revista Fiapas. Separata*. 156.

3. La persona con discapacidad auditiva

B. Otras variables

1. Población migrante

En estos últimos años, el colectivo de personas migrantes incorporadas al sistema educativo vasco, se ha incrementado. El hecho de poseer lenguas orales, características culturales y sociales diferentes, conlleva un incremento en la complejidad de la respuesta educativa y comunicativa del alumnado con sordera migrante.

La dificultad en la adquisición de la lectura será aún mayor en aquellos individuos migrantes con discapacidad auditiva ya que la mecánica de ésta viene unida a la competencia en lengua oral -competencia en lengua hablada-. Y estas personas y sus entornos llegan con lenguas familiares diferentes a las de la CAV.

En efecto, la lengua hablada por el entorno familiar suele ser diferente a las co-oficiales de la CAV -diferente en su fonología, en la articulación de sonidos e incluso en las normas del código escrito-, en algunos casos, con un alfabeto no latino. Además, esa lengua familiar puede ser de uso restringido al propio núcleo y sin presencia alguna en el intercambio social del país donde ahora reside la familia y la persona con discapacidad auditiva. Unido a esto, cabe señalar la obligatoriedad de adquirir competencias comunicativas en castellano y en euskera, lenguas, en muchos casos, lingüísticamente muy alejadas de los registros idiomáticos conocidos por el individuo migrante y por su entorno próximo (familia, comunidad de origen...).

La respuesta educativa y el acompañamiento a estas familias migrantes, requiere conocer sus características diferenciales socioculturales, económicas y lingüísticas.

Hay que añadir que, en algunos casos, las formalidades y el funcionamiento de nuestra escuela autóctona no está presente en las experiencias y condiciones de vida de las familias migrantes, lo que acarrea altas cotas de absentismo escolar.

2. Biografías plurilingües

Al evaluar el nivel de comprensión lectora y de competencia lingüística de una persona con discapacidad auditiva, no habrá que perder de vista el hecho de la existencia de una lengua familiar distinta al euskara o castellano y el tiempo de llegada al país.

La temporalidad incide, muchas veces, en la incorporación tardía a la escuela. La competencia lectora y de comprensión no funcional podría ser explicada por el bajo nivel de conocimiento de la lengua familiar.

Estas biografías plurilingües dificultan la transferencia de los conocimientos y de los procesos de aprendizaje entre lenguas. Propician también el retraso del inicio o del desarrollo del castellano y del euskera.

3. Aprendizaje de otras lenguas en la persona con discapacidad auditiva

Las aportaciones de la psicolingüística nos indican que el aprendizaje de una lengua supone también el aprendizaje de un nuevo código, el acceso a una cultura, una visión específica del mundo y de una comunidad.

En este sentido, la realidad plurilingüe de la mayoría de los centros de la CAV y la apuesta de la Comunidad Educativa por una escuela inclusiva, aconsejan no excluir de las ventajas de la enseñanza en las dos lenguas oficiales al alumnado con pérdida auditiva, ya que el acceso a la instrucción en las dos le servirá sin duda para mejorar su competencia lingüística y social.

Estudios realizados en Toronto y referenciados por Cummins¹², concluyen que hay una transferencia de los conocimientos y de los procesos de aprendizaje entre lenguas y que el desarrollo de la lectoescritura en la lengua

¹²CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, Poder y Pedagogía*. Madrid. Editorial Morata.

3. La persona con discapacidad auditiva

primera (L1)¹³ conlleva unas ventajas concretas para el aprendizaje de otras lenguas.

Para un alumno o una alumna con pérdida auditiva, el aprendizaje de cualquier lengua representa una dificultad añadida, aunque es importante que, como a cualquier otro alumno, se le brinden posibilidades de aprender otras lenguas y poder utilizarlas. Cada situación requiere de una valoración individual que tenga en cuenta una serie de variables como su nivel de audición, las posibilidades que le ofrece el entorno, su nivel de competencia lingüística, entre otras.

En cualquier caso, será preciso valorar la utilización de medidas de acceso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Entre los recursos y las estrategias utilizadas para un mayor aprovechamiento de la instrucción formal podrían ser, por ejemplo, la repetición de la escucha de una grabación, la lectura de la transcripción del material grabado previa a la escucha, o la lectura en voz alta de dicho texto por el profesorado para posibilitar la lectura labio facial. Complementariamente, sería interesante la utilización de productos de apoyo específicos para acceder a la información auditiva tales como los equipos de frecuencia modulada, los bucles magnéticos y conexiones directas a la fuente sonora. Estas estrategias y recursos son útiles siempre que existan restos auditivos suficientes.

En el caso de que el alumno o alumna acceda al currículo de otras lenguas a través de una interpretación en lengua de signos, en lo que hace referencia al aspecto auditivo-oral el proceso sería el siguiente:

1. El emisor produce un mensaje oral-auditivo en una lengua que es interpretado a la lengua de signos.
2. El alumnado responde, si debe hacerlo, en lengua de signos.

¹³La L1 hace referencia a la primera lengua utilizada en el ámbito familiar, siendo con numeración sucesiva aquellas posteriormente añadidas a la biografía lingüística de la persona.

En conclusión, debemos tener en cuenta que en este proceso comunicativo no se está trabajando la lengua oral de partida, pudiéndose centrar el objetivo en la vertiente escrita de dicha lengua.

4. Incorporación al sistema educativo vasco de forma tardía

En ocasiones, el alumnado migrante con discapacidad auditiva, accede al sistema educativo vasco con retraso, es decir no desde el inicio de una escolaridad normalizada. Lo cual implica un desconocimiento cultural importante, así como, grandes diferencias comunicativas y curriculares respecto de su propia edad cronológica.

Este hecho se acompañará de la necesidad de una importante adecuación de la respuesta educativa, así como de la presencia de recursos profesionales específicos que le ayuden a desarrollar la competencia comunicativa y lingüística facilitadoras del acceso al currículo.

5. Alumnado con sordera y con otras discapacidades añadidas

La implantación del «Cribado auditivo neonatal» de forma generalizada y no solo a la población de riesgo, hace que la sordera puede ser una de las primeras discapacidades detectadas de forma precoz. Pudiéndose a partir de ese primer diagnóstico asociarse otras discapacidades en el desarrollo del bebé. Así mismo la sordera puede aparecer asociada a otras discapacidades.

Dada la heterogeneidad de casos que pueden darse, habrá que elaborar un plan de trabajo personalizado. Será necesario valorar desde una perspectiva global múltiples elementos que inciden en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. En definitiva, consistirá en dar una respuesta comunicativa y educativa personalizada, que en muchos casos precisará de una atención multidisciplinar.

C. La familia como elemento indispensable en la respuesta educativa.

- La familia como variable central

Es importante tener en cuenta que la familia genera en la persona vivencias bien distintas. La actitud del entorno familiar y la calidad comunicativa entre las figuras familiares y descendientes son dos factores que tienen una importante influencia en la evolución del alumnado con discapacidad auditiva.

Uno de los factores condicionantes es el estrés. Teóricamente, las alteraciones que produce la pérdida auditiva del hijo afectan al funcionamiento del sistema familiar y, consecuentemente, al desarrollo de la niña o del niño con discapacidad auditiva. No obstante, esta influencia negativa se dará o no en función de la presencia de factores protectores que mejoren las relaciones negativas del estrés: la actitud de la familia, sus creencias, los recursos internos y externos del sistema familiar y la calidad del apoyo social. Todos estos factores pueden ayudar a las familias a enfrentar con éxito la situación y, a la vez, incidir en los resultados de la niña o del niño.¹⁴

- Proceso de aceptación de la familia.

El proceso de adaptación de las madres y de los padres oyentes a las nuevas necesidades de su hija o de su hijo diagnosticados de sordera no es un tránsito inmediato. Se trata de un itinerario por el que la familia como sistema aprenderá a adecuarse a la situación, a generar estrategias, fundamentalmente para interactuar con esa hija o ese hijo.

Muchas investigaciones han constatado cómo el comportamiento intuitivo que los progenitores suelen utilizar con sus hijas e hijos puede alterarse cuando en

¹⁴Bonals, J; Sánchez-Cano, M. (coords.) (2007): *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona. Editorial Graó.

los familiares o allegados se produce confusión o dudas sobre su capacidad y habilidad para aportar experiencias enriquecedoras a sus hijas e hijos. En este punto, el papel de la Atención Temprana y de los profesionales es incuestionable. La aceptación de la sordera y, por tanto, la capacidad para avanzar hacia la asimilación de lo que necesita la niña o el niño con discapacidad auditiva es fundamental.

La adaptación a las nuevas situaciones sobrevenidas por la discapacidad auditiva del bebé, es distinta según sea la estructura parental sorda como su descendencia u oyente. El primer caso se conoce como «díadas homogéneas» y el segundo, «díadas heterogéneas». Así, en la mayoría de los casos, los progenitores sordos suelen utilizar espontáneamente una serie de estrategias visuales y táctiles para comunicarse tempranamente de manera efectiva; las familias con un estatus auditivo distinto al de su hija o hijo necesitan de ayuda para ir descubriéndolas y utilizándolas (Traci y Sanford, 2003¹⁵)

Como señala Fernández-Mostaza¹⁶, el proceso dependerá en gran medida de la información inicial que las familias reciban, de los medios culturales con los que la familia cuente, su procedencia y de las primeras actuaciones de otros agentes socializadores implicados de los cuatro principales ámbitos: clínico, rehabilitador, educativo y cultural.

La información cuanto más cercana temporalmente y coordinada se produzca tras el diagnóstico, mejorará la construcción en torno al término «sordera». También

¹⁵TRACI, M.; SANFORD, L. (2003): «Parents-Infant Interactions. A Transactional Approach to Understanding the Development of Deaf Infants», en MARSCHARK, M.; SEPENCER, P. E. (2003): *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York. Oxford University Press Inc.

¹⁶FERNÁNDEZ-MOSTAZA, Esther (2003): «El proceso de resocialización de los padres oyentes con hijos sordos». Barcelona. *C & E Cultura y Educación*. Vol. 15 - 2, pp. 149 - 164. Fundación Infancia y Aprendizaje.

3. La persona con discapacidad auditiva

permite activar los mecanismos para descubrir al colectivo de personas sordas. En la educación de estas niñas y de estos niños hay otros agentes socializadores como son los centros educativos y el grupo de pares.

Cabe resaltar que en torno a un 10% de las niñas y de los niños sordos nacen en familias con progenitores sordos. El resto de familias son oyentes por lo que es poco probable un contacto social anterior con personas sordas.

La toma de decisiones, a partir de una información de calidad y estructurada, supone un momento crítico. Por una parte, se produce cuando el descendiente es muy pequeño y porque simultáneamente estas familias están experimentando con incertidumbre una problemática que desconocían. Por otra, en general, no están en condiciones anímicas de dimensionar el impacto del diagnóstico ni para las hijas y los hijos ni para la vida familiar.¹⁷

Hay otros aspectos que inciden en la percepción y en la reacción ante la pérdida auditiva: la estructura familiar extensa, la presencia o no de hermanas y hermanos, el lugar que ocupan en el orden de nacimiento ...

- Proceso de acompañamiento profesional a la familia

En este proceso de acompañamiento al sistema familiar, varias son las instituciones –salud, educación y servicios sociales- y organizaciones –movimiento asociativo, por ejemplo- implicadas. Desde todas estas instituciones y organizaciones participantes en el proceso de modelaje de la familia, los mensajes deben ser coherentes y globales.

Mensajes parciales y no de amplio recorrido evolutivo, pueden servir para aplacar momentos puntuales de

¹⁷Ruth Kazez, Gabriela Melloni, David Maldavsky: «Estudio del discurso de madres oyentes de hijos sordos. Detección de diferentes momentos luego de haber sido informadas acerca del diagnóstico». *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, Vol. 18, Nº 1, 2014 Pág. 157-175.

dolor, pero, a la larga, acarrear consecuencias negativas e incluso tendentes a la frustración para la persona con sordera y su familia. La perspectiva del recorrido evolutivo global ayuda a crear unas expectativas más ajustadas.

Para lograr el objetivo, la coordinación de los equipos y el sostenimiento de un criterio único de atención global y progresiva son fundamentales para el seguimiento de la trayectoria vital.

Las primeras interacciones con la familia deben ir encaminadas a establecer una línea base de relaciones y comunicación basada en el respeto, la confianza y la afectividad. Como profesionales contemplaremos que cada familia tiene su propia historia que determina cómo se enfrentan ante su tarea educativa.

A lo largo de todo el proceso educativo, la presencia y la implicación de la familia son convenientes porque la acción educativa excede el contexto del aula.

- Proceso de planificación comunicativa

Es preciso explicar a las familias las complicaciones de la ausencia de un código comunicativo para poder introducir al bebé con sordera en un diálogo pre-verbal y, posteriormente, en verdaderas interacciones lingüísticas. Para ello, hay que establecer una planificación comunicativa y lingüística basada en los métodos existentes.

Tanto la lengua de signos como las lenguas habladas son herramientas complementarias, con funciones, en muchos de los casos, diferenciadas.

Distintas investigaciones reflejan las dificultades de los progenitores oyentes para reconocer los intentos

3. La persona con discapacidad auditiva

comunicativos de sus hijas o hijos con sordera, lo que repercute en su estilo comunicativo, se vuelven más directivos en un intento de querer provocar una comunicación intencional.

Por todo ello, un acompañamiento y una planificación en los que aparezcan expresados tanto las intenciones comunicativas como los recursos y las estrategias a utilizar, facilitarán el presente y el futuro de la niña o del niño, la estabilidad emocional y la confianza en sí mismos.

Esto contribuirá a una comunicación eficaz y al acceso a la lengua escrita, en su debido momento. Asimismo, exige una constancia y planificación estratégica en su uso para una mejora en la calidad comunicativa, en la comprensión y en el acceso a otros códigos lingüísticos.

3.2. Implicaciones generales de la pérdida de audición en el desarrollo de la persona

Debemos insistir en que en el desarrollo de este apartado no se pretende reflejar la realidad personalizada de un individuo con pérdida auditiva, sino destacar la importancia de la audición en el desarrollo integral de la persona.

Es importante tomar conciencia de las graves implicaciones que una pérdida auditiva puede conllevar en el desarrollo global de la persona, especialmente, en esta discapacidad calificada como invisible por lo poco perceptibles, en apariencia, que son sus consecuencias. La deficiencia auditiva influye en el desarrollo de la persona en su conjunto y afecta a áreas tan importantes como la comunicación, el lenguaje, la socialización, los procesos cognitivos y la memoria. Repercute en el progreso académico y limita, de forma importante, al alumnado en edad escolar.

3.2.1. La audición en el desarrollo de la persona. Implicaciones generales.

Contacto continuo del individuo con el entorno

El hecho de oír establece un contacto continuo entre el individuo y el entorno y le permite saber lo que ocurre en él, pudiendo así planificar o generar una respuesta al mismo. Provoca en la persona, de este modo, una sensación de seguridad.

La función auditiva nos permite estar en contacto permanente con la realidad, manteniéndonos en disposición de analizarla, entenderla, aprehenderla... Incluso en estado de sueño, las personas mantenemos una función de alerta que nos hace tomar conciencia de nuestro estado.

La pérdida auditiva supone una falta de control y de conocimiento de lo que ocurre alrededor, ya que se desvanecen unos estímulos que no se suplen con otros. En definitiva, el déficit auditivo obstaculiza el conocimiento y las posibilidades de relación con el entorno.

La sordera altera la apropiación de información e impide al alumnado sacar el máximo provecho de su experiencia. La menor información y una menor experiencia conllevan, casi siempre, menos curiosidad y motivación por los sucesos del entorno, como son las causas y razones que originan los hechos. En consecuencia, su conocimiento del mundo circundante será inferior al de los oyentes.

Posibilidad de acceder a nuevas experiencias e informaciones

Hay ruidos, sonidos, verbalizaciones o comentarios que se oyen, que llaman la atención e inducen a indagar, a explorar o a preguntar. La audición provoca curiosidad y posibilita nuevas experiencias e informaciones. A través de lo oído, se puede anticipar lo que va a ocurrir o deducir lo que ha pasado gracias a un ruido, a un tono de voz o a un comentario verbal que llega por vía auditiva. El oído anticipa la experiencia de lo que poco

3. La persona con discapacidad auditiva

después confirmará la vista. Por ejemplo, el sonido de la lluvia al despertar anticipa la realidad meteorológica e induce a predecir ropa, calzado, actividades; el sonido de unos pasos avisa de la llegada de una persona y permite reconocerla al escuchar su voz.

La audición permite recibir continuamente nuevas informaciones y es un sentido a distancia que alerta continuamente sobre el entorno de la persona, convirtiéndose en la fuente de información más importante para ella.

A través de la audición, el individuo controla y configura el entorno. La ausencia de audición hace que el número de sonidos, ruidos, tonos de voz, comentarios, etc., que van a llamar su atención sea menor.

Todo lo expuesto contribuye a que se cuestione y replantee la información que la persona sorda recibe.

Desarrollo del lenguaje

Por medio de la audición, la niña o el niño desarrolla el lenguaje en contextos de interacción verbal con las personas de su alrededor. Habla y oye lo que dice y lo que le dicen, aproximando su articulación y su lenguaje al modelo correcto que le ofrecen los adultos.

Poco a poco, la niña y el niño conoce que una misma palabra contiene más de un significado y que hay expresiones que son empleadas sin su referencia literal. Además de los significados de las palabras, de cómo se articulan y de cómo se ordenan para formar las oraciones, la niña o el niño va entendiendo que la interlocución y el sentido de éstas proporcionan significados diferentes.

Así, por vía auditiva se aprenden los registros del habla y su manejo acorde a los interlocutores, a los contextos y a la intencionalidad. Si en el proceso descrito se producen dificultades de audición o privación de la misma deja de haber retroalimentación o feedback. En consecuencia, se verá alterado el desarrollo «normal» del lenguaje.

Desarrollo de las funciones cognitivas superiores y desarrollo socioemocional

El lenguaje es el instrumento que desarrolla las funciones cognitivas superiores (percepción, atención, memoria, lenguaje, pensamiento consciente, acciones dirigidas, sentimientos e inteligencia) y facilita el crecimiento emocional y la integración en sociedad. A través del lenguaje, los adultos enseñan y educan y las niñas y los niños, entretanto, participan en el aprendizaje contrastando ideas y experiencias con sus iguales.

La niña o el niño progresan en el lenguaje oral por medio de la audición con su entorno, desde el primer momento de su vida. El medio le estimula hablándole y ofreciéndole información sonora de forma permanente, al tiempo que anima su expresión porque le hace sentirse escuchado. En consecuencia, se amplía así el dominio cognitivo de la realidad.

En lo referente al crecimiento emocional de una persona con discapacidad auditiva, las relaciones con las personas oyentes de su edad son más complejas ya que los límites del desarrollo del lenguaje complican esta relación. Las dificultades de comunicación producen en muchas ocasiones una reacción de frustración que, a lo largo del tiempo, va estructurando su personalidad. Por ello, es necesario planificar la información relacionada con las interacciones y el conocimiento tanto de la realidad de las personas oyentes como de las personas con discapacidad auditiva.

Muchas personas con discapacidad auditiva se inclinan hacia relaciones sociales con otras personas con discapacidad auditiva; esta tendencia busca el contacto con otras personas semejantes. La razón que explica este tipo de interacciones no se asienta en una actitud negativa hacia el mundo de los oyentes, sino en un deseo positivo de encontrarse con análogos a veces para conversar con un mismo código de comunicación (la lengua de signos) o para intercambiar información, compartiendo experiencias comunes en tiempos de ocio.

3.2.2. La visión no suple a la audición

Imposibilidad de suplencia sensorial

Para una persona con pérdida auditiva, los estímulos multisensoriales (estímulos visuales, táctiles, olfativos) normalmente neutros en una audición natural- adquieren significado. Por ejemplo, las sensaciones vibro-táctiles del suelo pueden anunciar la llegada o la aproximación de una persona; el movimiento de las cortinas, una puerta que se abre...

Aunque la visión se establece como un principio relevante de acceso a la experiencia en las niñas y en los niños con discapacidad auditiva, nunca ésta produce la denominada *suplencia sensorial*.

Una pérdida auditiva incide de manera importante en el desarrollo cognitivo ya que dificulta la entrada de una parte de la información, aquella transmitida por estímulos sonoros. De ahí las dificultades para captar la información originada en el entorno sonoro y, por lo tanto, la obligatoriedad de complementar la vía auditiva con la visual. Así, a mayor pérdida auditiva, mayor uso de la información visual y mayor afectación también para el aprendizaje de las lenguas habladas.

La experiencia visual ayuda a desarrollar la lectura labio facial, sirviendo para completar la información lingüística tanto oral como escrita. Ésta complementa la información auditiva: por un lado, informa sobre el punto de articulación y, por otro lado, comunica la carga emocional de la expresión verbal. Sin embargo, este sistema de apoyo no alcanza un grado riguroso de la percepción sonora.

Ciertamente, el hecho de no oír o hacerlo con dificultades conlleva una falta de control sobre lo que ocurre alrededor y provoca una gran desazón e inseguridad en la persona, que intenta compensar con otras vías sensoriales. Sin embargo, la vía

visual no va a permitir recibir la totalidad de la información, de manera que la persona con sordera se siente y realmente está en «desventaja» respecto a la persona con audición.

La vista no permite el contacto continuo con lo que ocurre porque es estática y puntual. El oído, por el contrario, descubre con frecuencia lo que no está a la vista. Vista y oído contribuyen al normal desarrollo espacio-temporal y al crecimiento en la autonomía personal.

Mecanismos de cierre

La audición es el único de los dos sentidos a distancia que nos mantiene en permanente contacto con el entorno.

En la audición no existen mecanismos de cierre, es decir, no podemos dejar de oír, a diferencia de la visión, en el que sí existe tal posibilidad. Diríamos que es un sentido que nos mantiene en un estado de vigilancia, incluso durante el sueño.

Por otro lado, la audición es un medio de captación siempre activo, receptora de información sobre cosas presentes y distantes, se tenga interés por ellas o no.

Presencia del estímulo

Para el sentido auditivo no es imprescindible la presencia del estímulo productor del sonido, a diferencia de la visión en la que su percepción sí lo es. Habitualmente, por el oído recibimos la información que a posteriori vemos. Es un sentido que está abierto ininterrumpidamente y en todas las direcciones.

Sentido espacial frente a sentido temporal

La visión aporta coordenadas espaciales informando de la ubicación de los diferentes estímulos y de quien se recibe la información. Sin embargo, la audición es un sentido temporal porque los estímulos cobran sentido por el orden temporal en el que suceden.

3. La persona con discapacidad auditiva

La característica temporal o espacial, intrínsecas a cada sentido, condiciona la idiosincrasia de las lenguas habladas (percepción auditiva) y de las lenguas signadas (percepción visual) porque sus estructuraciones son radicalmente distintas.

Atención dividida

Cuando una persona con discapacidad auditiva no obtiene beneficios auditivos altos por medio de productos de apoyo, la convergencia simultánea entre la comunicación y la experiencia no resultan posibles. Es por esta razón que se verá obligada a aprender cuándo, dónde y lo que debe mirar, secuencialmente.

Esta situación trasladada al ámbito educativo hará que esta persona, entre otros ejemplos, no pueda tomar apuntes o anotaciones mientras intenta comprender el mensaje verbal del profesorado con la interpretación en lengua de signos ni leer los labios simultáneamente.

Diferencias existentes entre los sentidos de acceso a la experiencia a distancia: visión y audición

Visión	Audición
<p>Direccional: Es necesario enfocar el área frontal.</p> <p>Se interrumpe.</p> <p>Posee mecanismos de «defensas» de cierre.</p> <p>Actúa con primeros planos, enfocando, de ordinario, aquella experiencia que ha sido ya identificada por la audición.</p> <p>Sentido espacial.</p>	<p>Multidireccional.</p> <p>Continua: Incluso durante el sueño.</p> <p>No dispone de un medio natural de cierre.</p> <p>Papel de vigilancia.</p> <p>Actúa con planos de fondo.</p> <p>Se puede producir un proceso llamado de «habitación».</p> <p>Sentido temporal, pero también espacial.</p>

3.2.3. Implicaciones de la pérdida auditiva en la adquisición del lenguaje y de la experiencia del entorno

La dificultad auditiva obstaculiza o aminora la adquisición del lenguaje oral por vía natural, es decir, si las interacciones espontáneas con el entorno son menores también la cantidad y la calidad de las experiencias. Estas implicaciones, interrelacionadas ambas, hacen de la persona con sordera un ser vulnerable.

Como plantea Vigotsky (1981), entre pensamiento y lenguaje existe una compleja interdependencia dialéctica en la que el lenguaje llega a ser pensamiento y el pensamiento se transforma en lenguaje. El lenguaje que cumple, en un primer momento, una función de comunicación social, posteriormente, se interioriza para dirigir y organizar la actividad intelectual del individuo. Asimismo, el lenguaje sirve para categorizar y dar forma a la propia experiencia social, para poder distanciarse de ella. Esto hace que el desarrollo cognitivo del alumnado con discapacidad auditiva se vea afectado por la dificultad para apropiarse de un código comunicativo útil y por la dificultad de categorización de las distintas experiencias ante las que se enfrenta.

La adquisición del lenguaje se ve comprometida, si la niña o el niño con sordera, no compensa su pérdida de audición con productos de apoyo, ni oye sus vocalizaciones, ni puede imitar las expresiones orales de los adultos -porque tampoco las oye-. En efecto, la relación audición-articulación es esencial en la constitución de las habilidades lingüísticas. La percepción auditiva del habla hace posible el autocontrol de las emisiones orales y facilita su constancia y memorización. Cuando la percepción del habla es defectuosa, se resiente o se perjudica gravemente el aprendizaje del lenguaje. El dominio que consigue del lenguaje es limitado, además tiene una mayor posibilidad de olvido al no contar con una exposición auditiva continua a las palabras y usos lingüísticos que aprende. El ritmo de aprendizaje es lento.

3. La persona con discapacidad auditiva

Asimismo, el lenguaje juega un importante papel en la interiorización de las normas, en el control de la propia conducta y en la planificación de las acciones.

A este respecto, la respuesta del entorno también juega un papel trascendental. Las dificultades de comunicación con estas niñas y estos niños hacen que los adultos se muestren, con frecuencia, muy controladores en la transmisión de información. La gran mayoría de las interacciones se circunscriben a preguntas cerradas y con vocabulario de escaso valor semántico, lo que no favorece la expansión lingüística en el individuo con sordera. Debido a las dificultades comunicativas, el entorno tiende a ser más permisivo y la niña o el niño a reaccionar caprichosamente, es decir, a una baja tolerancia a la frustración.

No obstante, el hecho de ser una persona con discapacidad auditiva no implica presentar inadaptación social. Las posibilidades e intención comunicativa existen y las dificultades surgen con el código lingüístico del entorno.

3.2.4. Implicaciones de la pérdida auditiva en el desarrollo de las competencias emocional y social

Competencia emocional y social como objetivo educativo

El término de «alfabetización emocional» atribuido a Steiner¹⁸, alude a la habilidad que tenemos las personas para reconocer, comprender, expresar de forma socialmente adecuada y manejar nuestras propias emociones, así como reconocer, comprender y responder de manera apropiada a las emociones expresadas por los demás.

Si trasladamos a un símil con la alfabetización lectora, una persona alfabetizada emocionalmente es capaz de leer o decodificar signos y símbolos: signos fisiológicos, expresiones faciales y otros elementos no verbales de la comunicación y de las situaciones

¹⁸STEINER C. (2011): *Educación emocional*. Sevilla. Editorial Jeder.

interpersonales. Y también crear hipótesis acerca del significado de la situación gracias a distintos tipos de estrategias.

Tanto la alfabetización emocional como lectora pueden ser enseñadas y, en algunos casos, adaptadas según las necesidades específicas de algunas alumnas y de algunos alumnos.

Ambas alfabetizaciones son un objetivo educativo planificado. En el caso del alumnado con discapacidad auditiva, todos los materiales serán conscientemente generados para una enseñanza intencional. Mientras el alumnado oyente realiza aprendizajes simplemente por interacción, el de este otro colectivo demanda una cuidadosa planificación. Dicha planificación viene motivada por el acceso parcial a la información de las niñas y de los niños con discapacidad auditiva. En efecto, a través del ritmo, de la cadencia y de la prosodia de la voz, se transmiten emociones y estados de ánimo. Éstos llegan a modificar el significado de las palabras y de las expresiones. Si el acceso a la información es parcial, este alumnado no comprende muchas situaciones (no se alcanza a entender ni las intenciones ni el estado emocional de los demás). También, suelen recibir muy pocas explicaciones sobre lo que motiva el comportamiento de las personas de su alrededor, sobre su pensamiento y sus emociones. Lo mismo sucede con el conocimiento de normas y pautas que rigen las conductas individuales y grupales, así como con las consecuencias que acarrearán determinadas actuaciones.

En ocasiones los adultos, ante la incapacidad para comunicarse con la niña o el niño con sordera, adoptan actitudes de evitación o llevan a cabo acciones físicas con la intención de resolver el problema. Todo ello comporta que dispongan de pocas oportunidades para aprender por sí mismos a partir de las situaciones cotidianas y de la resolución de las mismas.

Otro aspecto de capital importancia para el desarrollo social es la interacción con iguales. En éstas se aprenden a tomar diferentes y múltiples perspectivas en las situaciones sociales: negociar, buscar soluciones a los conflictos, empatizar, es decir, habilidades sociales necesarias. Estas habilidades, además, a menudo se ven acrecentadas por la escasa competencia

3. La persona con discapacidad auditiva

comunicativa y lingüística, lo que provoca que los niños oyentes interactúen menos veces y durante menos tiempo con sus compañeros con discapacidad auditiva.¹⁹

Así pues, no es que las niñas y los niños con sordera tengan un problema específico para alcanzar una plena competencia social, sino que es la relación entre una baja competencia lingüística con dificultades de interacción mutua con los demás, iguales y adultos, añadido a dificultades para hacer aprendizajes incidentales, no dirigidos de manera consciente hacia él, lo que incide negativamente en su desarrollo social.

La reiterada vivencia de situaciones de incomprensión y de interpretaciones inadecuadas, provocan inseguridad, desconfianza e inhibición en sus relaciones sociales. Tampoco pueden anticiparse a los cambios que se producen en el entorno ni adaptarse a ellos sin dificultades.

Las niñas y los niños con discapacidad auditiva dependen, en muchas circunstancias, de sus compañeras y compañeros o de las personas adultas, por lo que se manifiestan, con frecuencia, menos autónomos y más dependientes de los demás. En ocasiones, muestran una conducta dominante, producto de su inseguridad.

El lenguaje desempeña un papel importante en la planificación y regulación interna de la conducta, por lo que es más habitual una mayor impulsividad.

Percepción social e individual de la discapacidad

Es absolutamente imprescindible la percepción de los demás sobre la discapacidad y sus consecuencias en la persona con sordera. Es conveniente plantear situaciones de sensibilización en la comunidad educativa: entre iguales compañeras y compañeros de aula, en situaciones de aprendizaje cooperativo y entre profesionales de centro.

¹⁹ANTIA, S.D.; KRIEMEYER (2003):«Peer Interactions of Deaf and Hard of Hearing Children», en MARSCHARK, M.; P.E.:(2003):*Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York. Oxford University Press.

En un plano social, la presencia del movimiento asociativo es básica para la difusión de modelos normalizados de la persona con sordera.

Trabajar la información sobre la diferencia con todo el grupo del aula, consigue un mayor ajuste de expectativas y genera estrategias y formas de comunicación. Ambas premisas son las que convierte al entorno en inclusivo. En definitiva, para fomentar la participación en los distintos grupos sociales y posibilitar el desarrollo de la identidad personal hay que dar a conocer las características diferenciales de las personas y del alumnado con discapacidad auditiva (Antia y Kreiemeyer, 2003²⁰).

Dificultad en la identificación personal

Partimos de la premisa de que, a las personas con diversidad funcional, como a cualquier otro individuo, les favorece establecer y mantener relaciones con iguales. Esta conveniencia aporta al individuo y al entorno, anclajes de normalidad en el desarrollo de su identidad personal – como persona con discapacidad (auditiva) -.

Así, en el marco de aquellas actividades planificadas por el ámbito educativo o asociativo, el alumnado con discapacidad auditiva ve posible contrastar experiencias vitales comunes – incluso una lengua de comunicación también común- con otras compañeras y compañeros con sordera.

El contacto con el alumnado oyente en los centros educativos se considera un campo importante de aprendizaje y contraste conductual.

Riesgos psicosociales

En los últimos años, se observa un creciente interés por los aspectos emocionales, afectivos y de interacción de las niñas

²⁰ANTIA, S. D.; KRIEMEYER, K.H. (2003): «Peer Interactions of Deaf and Hard of Hearing Children», en MARSCHARK, M.; SPENCER, P.E.: (2003): *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York. Oxford University Press.

3. La persona con discapacidad auditiva

y de los niños con discapacidad auditiva^{21,22}. Este interés no se circunscribe únicamente a este colectivo de alumnado, sino a la infancia y a la adolescencia en general (el currículo basado en el desarrollo de competencias básicas incluye de manera explícita competencias del ámbito emocional) El motivo de la aparición de un gran número de programas de desarrollo de la competencia social en el alumnado, persigue lograr un adecuado autoconcepto, un sentimiento de seguridad y la capacidad de establecer relaciones sociales correctas. Estos programas también apoyan los procesos de aprendizaje en la edad escolar, de inserción social y laboral en la vida adulta.

Parece que hay suficiente evidencia de las siguientes premisas:

- Un buen ajuste personal y emocional coloca a todo el alumnado en una situación más favorable para el aprendizaje.
- El desarrollo de ciertas habilidades sociales como la capacidad de cooperar, de trabajar en grupo, de negociar en los conflictos, etc., son de gran importancia en las relaciones sociales.
- Desde una visión relacionada con las inteligencias múltiples, una persona inteligente lo debe ser también desde el punto de vista emocional.
- Y, por último, una sólida autoestima, un ajustado autoconocimiento emocional junto a la capacidad para enfrentarse a situaciones de estrés son facilitadoras de bienestar personal y de gran importancia para prevenir posibles problemas en el ámbito de la salud mental.

En este sentido, la pérdida de información derivada de las dificultades auditivas tiende a generar en un buen número de niños y niñas y jóvenes con sordera, ciertas desarmonías

²¹VALMASEDA, M. (2009): *La Alfabetización Emocional de los Alumnos sordos*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. RINACE. Vol. 3, Num. 1.

²²SUÁREZ RODRÍGUEZ, M. (2000): *Crecer con sordos. Programa para la Educación en la Competencia Social del Niño Sordo*. Santa Cruz de Tenerife. Ed. Resma.

en el desarrollo de su personalidad y probables desajustes emocionales y sociales en la vida adulta.²³

Frente a creencias de épocas pasadas, que hacían corresponder rasgos específicos de personalidad al individuo por tener sordera, se sabe que no es así. Ahora bien, muchas niñas y niños y jóvenes conviven con factores de riesgo social y psicopatológico que comprometen su desarrollo mental.

Entre los factores influyentes de estos riesgos se señalan los siguientes:

- menor número de experiencias y una menor calidad;
- sobreprotección física y lingüística;
- dificultades comunicativas que conducen al uso de la acción como forma interactiva;
- escaso input en el lenguaje emocional y mentalista.

3.3. Respuesta integral e integrada de los servicios implicados en la atención a la persona con discapacidad auditiva

3.3.1. Principios que sustentan la respuesta integral e integrada

Colaboración y coordinación interinstitucional a lo largo del desarrollo íntegro de la persona con discapacidad auditiva

Las implicaciones de la sordera en el desarrollo de la persona con discapacidad auditiva -*sordera* como referente clínico, *discapacidad* como social- demandan intervenciones globales para la niña o el niño y para su familia. Es decir, ser atendidos

²³HINDLEY, P. (2000): «Child and adolescent psychiatry». Em O. Hindley y N. Kitson (Eds.): *Mental Health and Deafness*. London. Ed. Whurr Publishers.

3. La persona con discapacidad auditiva

por una red profesional de orientación interdisciplinar conformada.

En definitiva, esta respuesta multidisciplinar (de orden sanitario, educativo, social y asociativo) responde al principio básico de la Atención Temprana, pero debe continuar a lo largo del proceso de vida de las personas con discapacidad auditiva.

Es cierto que, en unos momentos determinados, la relevancia de un sistema respecto a los otros fluctúa, pero seguirá siendo imprescindible la colaboración y la labor coordinada de todos los sistemas. De este modo, las propuestas implícitas, propias del ámbito sanitario debieran ser compartidas y apoyadas por el resto de sectores y a la inversa.

Un ejemplo de lo expuesto anteriormente es el abordaje multidisciplinar y la actuación coordinada entre los distintos profesionales participantes en un proceso de implantación coclear. A la intervención quirúrgica (en el sistema sanitario) le siguen las fases de desarrollo comunicativo y de habilitación oral en un centro de Atención Temprana (en el sistema de los Servicios Sociales). Tras estas etapas, el seguimiento y la orientación proseguirá en la escuela con la participación activa de un profesorado generalista y/o específico²⁴ (del sistema educativo). Incluso puede darse un periodo de complementariedad de ambos servicios y profesionales. Por lo tanto, el máximo aprovechamiento de los productos de apoyo -procesadores de habla (implante coclear) y audífonos-, y el éxito de la atención son tareas en las que los sistemas deben intervenir conjuntamente.

Evolución hacia una respuesta coordinada institucionalmente

La atención interinstitucional coordinada (Educación, Sanidad, Asociaciones y Servicios Sociales) es indispensable. En ella, el flujo de información controlada y de interés hacia los menores, redundará en la mejora de la calidad de la respuesta global.

²⁴El sistema educativo cuenta con profesorado de Audición y Lenguaje (ALE), siendo una de sus funciones la habilitación oral del alumnado con discapacidad auditiva.

Como referencia, en el marco del Proceso de Atención Integrada a niñas y niños con Necesidades Especiales (PAINNE²⁵) se ha desarrollado un proceso inter-redes para la respuesta coordinada en Atención Temprana de las personas con discapacidad auditiva en el territorio de Bizkaia (pendiente de publicación).

Sostenimiento de la perspectiva integral

Cabe añadir que, además de aspectos comunicativos o curriculares-académicos, hay que abordar incidentalmente la perspectiva del desarrollo emocional. En consecuencia, se debe realizar un análisis socio-educativo para prevenir los riesgos de exclusión.

3.3.2. Servicios e intervenciones

Servicios sanitarios

Por servicios sanitarios entendemos aquellos que abarcan a todo el personal sanitario ligado a la detección y diagnóstico de la sordera; la determinación de las diferentes intervenciones médicas posibles (quirúrgicas, terapéuticas, habilitadoras...) incluyendo las relacionadas con la especificación de los productos de apoyo para un mayor aprovechamiento de los restos auditivos de la persona.

La Comisión para la Detección de la Hipoacusia (CODEPEH) se creó en España en el año 1995, con objeto de promover los programas de detección precoz de la hipoacusia, no siendo hasta el año 2003 cuando se logró el consenso acerca de los contenidos básicos para el establecimiento de estos programas a nivel nacional. Ese mismo año, el Ministerio de Sanidad y Consumo junto con las Comunidades Autónomas - en nuestro caso, el Departamento de Sanidad del Gobierno Vasco- aprobaron el Plan Nacional de Detección Precoz de la Hipoacusia en España. Desde entonces, el desarrollo de los programas estatales de detección de hipoacusias ha sido evidente, previendo que al

²⁵PAINNE:http://www.osakidetza.euskadi.eus/contenidos/informacion/osk_publicaciones/es_publi/adjuntos/PAINNE2013es.pdf.

3. La persona con discapacidad auditiva

final del 2010 todas las Comunidades Autónomas hubieran puesto en marcha el suyo (Trinidad-Ramos, 2010²⁶). Tras la implantación del Cribado Auditivo Neonatal (Detección Temprana), una vez realizado este diagnóstico temprano, cobra verdadera importancia, por un lado, una adecuada y coordinada transmisión informativa a las familias y por otro, la puesta en marcha de recursos habilitadores en plazos cortos.

El impacto de un diagnóstico de sordera de un miembro de un entorno familiar oyente, es tal que conviene que los servicios sanitarios le deriven al resto de servicios implicados. Éstos junto al movimiento asociativo, contribuyen a mejorar los procesos de asimilación y de comunicación que faciliten el desarrollo del bebé con sordera. Tras la toma de decisión con respecto al producto de apoyo adecuado y realizada la intervención, aún será más trascendente la coordinación de los distintos servicios implicados en la atención.

Servicios sociales

El Gobierno Vasco pretende establecer las normas básicas para la organización y coordinación del conjunto de intervenciones en el campo de la Atención Temprana que se desarrollan desde los ámbitos de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma del País Vasco, con el fin de garantizar un modelo integral y eficaz²⁷.

Actualmente, la evidencia científica pone de manifiesto que algunas alteraciones son evitables, que otras son total o parcialmente corregibles, y que las consecuencias negativas de la mayoría de éstas se paliarían con un abordaje adecuado, que será más efectivo cuanto antes se proporcione. Incluso en las situaciones de mayor afectación, un acompañamiento profesional especializado previene la aparición de desajustes asociados,

²⁶TRINIDAD-RAMOS, G.; ALZINA DE AGUILAR, V.; JAÚDENES-CAUSABÓ, M.C.; NÚÑEZ-BATALLA, SEQUÍ, F. (2010). Recomendaciones de la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH) para 2010. Acta Otorrinolaringológica Española, 61 (1): 69-77.

²⁷DECRETO 13/2016, de 2 de febrero, de intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

mejora el bienestar de los niños y niñas y de sus familias, el grado de autonomía, de participación activa y de inclusión social.

Ese acompañamiento profesional se encuadra en la Atención Temprana y se define como el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno. Su objetivo es prevenir y dar respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o permanentes de las niñas y de los niños con trastornos en su desarrollo o con riesgo de padecerlos.

Otros aspectos de los que se ocupan los servicios sociales están ligados a facilitar las distintas valoraciones de la discapacidad y la dependencia, la accesibilidad al mundo laboral, a la vivienda, al desarrollo del ocio y tiempo libre... tanto desde planteamientos de subvenciones para la integración en actividades como de adaptaciones del entorno. Esta eliminación de barreras -comunicativas, en este caso- es algo que, desde todos los servicios, se debe tener en cuenta y llevarlo a cabo en todos los ámbitos con la provisión de intérpretes, conversión de estímulos auditivos en visuales, etc.²⁸

A lo largo de estos últimos años, el Servicio de Interpretación de la Lengua de Signos (SILS) ha sido patrocinado y subvencionado por el Departamento de Servicios Sociales del Gobierno Vasco y gestionado por la Federación de Asociaciones de Personas Sordas (Euskal Gorrak).

A través de éste, las personas sordas cuya lengua vehicular es la lengua de signos, pueden acceder a los distintos servicios mitigando las Barreras de Comunicación existentes en todos ellos. Es de constatar la precariedad actual del servicio, ciñéndose, por ejemplo, a un horario concreto; además de no existir la posibilidad de servicios de urgencia.

A través de este recurso se ha pretendido que las personas signantes accedan a los servicios sanitarios, sociales, etc., ya

²⁸DECRETO 68/2000, de 11 de abril, por el que se aprueban las normas técnicas sobre condiciones de accesibilidad de los entornos urbanos, espacios públicos, edificaciones y sistemas de información y comunicación.

3. La persona con discapacidad auditiva

que, de otra forma, hubieran tenido dificultades para poder hacerlo. Ahora bien, el principio de la transversalidad de las prestaciones debiera ser el elemento clave en el desarrollo y ejecución de este servicio.

No parece lógico que sean los servicios sociales los encargados del patrocinio y de la subvención del servicio de interpretación de la lengua de signos para cualquier situación. Sí lo es que, por ejemplo, los servicios sanitarios sean los encargados de favorecer el acceso a la información en sus consultas o las entidades bancarias las que garanticen la accesibilidad comunicativa en la venta o transmisión de sus productos, independientemente de quién sea quien lleve a cabo el acto interpretativo.

En conclusión, la accesibilidad a la información es un derecho ciudadano que debiera ser garantizado por todos los servicios, sin ser parte, exclusivamente, del Departamento de Servicios Sociales.

Entorno laboral

Por lo que respecta al ámbito laboral, consideramos exigible la facilitación del acceso al empleo de las personas con discapacidad auditiva, siendo valoradas éstas por sus capacidades y no por las limitaciones derivadas de la pérdida auditiva.

A tal fin, para un correcto desarrollo personal y laboral acorde a sus posibilidades, se ve conveniente la realización de las adaptaciones necesarias que palíen las barreras comunicativas inherentes a la pérdida auditiva, así como las barreras a la participación en los procesos formativos ligados al desarrollo laboral (formación continua, oferta parcial, sistema dual...).

Servicios del movimiento asociativo

Cada vez se remarca más la misión de las asociaciones tanto de familias de personas con sordera como de las personas sordas adultas porque dan respuesta a las necesidades surgidas en los diferentes momentos de la vida de esta minoría poblacional.

Una de sus características es el desarrollo personal en la ayuda mutua, en la autoayuda y en la defensa de sus intereses para lograr la igualdad de oportunidades.

Tanto la acogida como el apoyo y la orientación en la toma de decisiones son esenciales para las familias, desde los primeros momentos de la detección de la sordera.

Conocer y compartir con otras familias esta situación y recibir asesoramiento profesional se posibilita en las asociaciones ya que éstas son copartícipes insustituibles en todo el proceso de desarrollo educativo del niño y de la niña con sordera y de sus entornos.

Entre las funciones que cumplen las Asociaciones se citan las siguientes:

- Potenciar la relación entre las personas con sordera y sus familias, creando espacios y tiempos de ocio en el que puedan relacionarse y ayudarse en su identificación personal;
- Desarrollar un tipo de relaciones que facilitan la comprensión del mundo en el que viven, clarificando su ubicación en el mismo;
- Colaborar con los distintos servicios e instituciones en el control para la mejora de la participación de las personas sordas en la vida social;
- Asesorar tanto a sus propios asociados como al resto de los servicios.

3.3.3. Atención Temprana

Definida la Atención Temprana como el acompañamiento profesional y como el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, tiene por objetivo, según marca el Decreto prevenir y dar respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o

3. La persona con discapacidad auditiva

permanentes que presentan los niños y las niñas con trastornos en su desarrollo o que presentan riesgo de padecerlos.

La determinación de la edad de la población infantil destinataria se corresponde con la contemplada por el Libro Blanco de la Atención Temprana, de acuerdo con el nivel de protección adicional que puede establecer la Comunidad Autónoma de conformidad con el artículo 7.3 de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.

La naturaleza multifacética y, a menudo, combinada de los trastornos del desarrollo requiere que las intervenciones necesarias para su correcta atención deban considerar la globalidad del niño o de la niña, incluyendo en la misma a la propia familia. Por otro lado, la diversidad y complejidad de estos trastornos precisa del concurso de distintas disciplinas especializadas que deben intervenir de forma coordinada, lo cual determina la necesidad de que el abordaje de éstos se haga a través de un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar.

A partir del [DECRETO 13/2016, de 2 de febrero, de intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco](#) se ha avanzado en la respuesta a estas necesidades, con la puesta en marcha de planes, programas e iniciativas de muy diversa índole en los tres principales ámbitos de actuación susceptibles de atenderlas: los Departamentos competentes en salud, educación y servicios sociales.

Con el alumnado con discapacidad auditiva, en parámetros de competencia comunicativa, entenderíamos los procesos a llevar a cabo más como una «habilitación» que como una «rehabilitación».

Adaptación de los procesos comunicativos en las aulas de Educación Infantil

Hay que definir la temporalización y el enfoque de las sesiones de la habilitación comunicativa, así como de los apoyos desde

la perspectiva de una escuela inclusiva, potenciando los aprendizajes significativos en entornos ordinarios.

Este abordaje no se traduce directamente en planteamientos específicos de apoyo a nivel individual, sino que teniendo en cuenta el carácter propio del currículo basado en el desarrollo de competencias en la etapa de Educación Infantil²⁹, deberá ser en el aula ordinaria donde se posibilite la plena participación de todo el alumnado (incluyendo al alumnado con discapacidad auditiva).

Complementariamente, se valorará la intervención del profesional de Audición y Lenguaje (ALE) a nivel individual. Las modalidades de intervención pueden ser múltiples dependiendo de los objetivos en el ámbito de la habilitación comunicativa y/o oral; en el aula o fuera de ella, de manera individual o con varios individuos, incluso con combinaciones entre ellas.

Es importante considerar que el currículo basado en el desarrollo de competencias básicas destaca el desarrollo de la competencia para comunicación oral y no verbal y que la comunicación se desarrolla a través de la interacción con otros compañeros y compañeras, por el juego y las actividades programadas. Sin embargo, también es necesario considerar que la niña o el niño con discapacidad auditiva presenta una especificidad a tener en cuenta desde el inicio de esta etapa, ya que aún se encuentra, en términos generales, en los esbozos auditivos-lingüísticos.

Una fuente de gran riqueza en el desarrollo de los aprendizajes de cualquier niña o niño son los denominados aprendizajes incidentales.³⁰ Éstos son el fruto del proceso mediante el cual se aprende una serie de informaciones por el solo hecho de estar expuesto a ellas de manera no voluntaria. Esta información o este tipo de aprendizaje incidental no se enseña directamente, sino que se transmite y se absorbe tanto consciente como

²⁹DECRETO 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

³⁰ANTIA, S.D.; KRIEMEYER (2003): «Peer Interactions of Deaf and Hard of Hearing Children», en MARSCHARK, M.; P.E.:(2003): *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York. Oxford University Press

3. La persona con discapacidad auditiva

inconscientemente. En el caso de los niños y niñas con sordera al poder existir dificultades para que éstos se produzcan hay que recurrir a los aprendizajes intencionales. Éstos pueden no ser práctica habitual, por ello, no hemos de olvidar la relevancia de intervenciones intencionales. En otras palabras, a diferencia de la mayoría de niños y niñas oyentes, éstas no se llevarán a cabo de manera espontánea a través de la propia interacción en contextos naturales, sino que requerirán de la creación de situaciones específicas planificadas. Dichas intervenciones se llevarán a cabo en el contexto ordinario o bien fuera de aula. La finalidad es crear situaciones auditivas y comunicativas específicas que permitan un adecuado desarrollo comunicativo y lingüístico.

Además, en los casos en que la lengua oral vehicular a desarrollar no se corresponde con la del ámbito educativo, las intervenciones intencionales adquieren aún mayor relevancia.

En cualquier caso, la intensificación de las sesiones «habilitantes» no es garante de una aceleración en los procesos de adquisición lingüística. En realidad, los procesos lingüísticos son fruto de la compaginación de lo específico y de lo ordinario en su justa dosis, en función de la niña o del niño con quien estemos planificando.

Tanto para la adquisición de una lengua como para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la intervención intencional es uno de los elementos primordiales del acto educativo y comunicativo, no ciñéndose éstas únicamente al ámbito habilitativo.

4. El alumnado con discapacidad auditiva en el sistema educativo

4.1. Proceso de la respuesta educativa

4.1.1. Del modelo terapéutico al sociocultural

Este epígrafe³¹ realiza una descripción del proceso histórico seguido en la atención al alumnado con sordera. En el transcurso de éste, el modelo sociocultural supuso un gran avance con respecto al modelo terapéutico. Sin embargo, otro gran momento de inflexión ha sido la introducción de la tecnología en el desarrollo del alumnado con sordera. El posible riesgo, en la actualidad, se debe a una visión pendular de la propia historia, por la excesiva «medicalización» de la respuesta. De este modo, retorna a épocas pasadas en las que lo importante recaía en la

³¹PÉREZ, M.E.; CHABRA, G. (2019): «Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas». *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): 7-27. Recuperado de: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

audición y el habla, dejando de lado las necesidades en otras competencias básicas para un desarrollo armónico del individuo.

Los debates existentes en torno a la educación del alumnado con sordera y la gran variedad de modelos educativos generados parten, entre otras razones, de la diversidad de este alumnado y de la concepción e ideas previas que se tienen de éste.

Las investigaciones llevadas a cabo desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía provocaron, en la década de los años 90, un cambio profundo de dicha concepción, llevándonos de una perspectiva **clínica-terapéutica de la sordera**, basada en los déficits, hacia una **concepción sociológica**, fijada en las capacidades; con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos.

Este cambio conceptual, además, corrió paralelo al giro que se produjo en torno a la «discapacidad» en el ámbito escolar y social, dejando de ser entendida como «algo individual» (las características de determinados alumnos son la causa principal de sus dificultades) para ser vista como una «construcción social», fruto de la interacción entre el alumnado y sus contextos (escolar y socio-familiar).

De esta manera, es el contexto con sus actitudes y sus prácticas concretas el que crea las llamadas barreras para el aprendizaje y la participación, siendo éstas las que impiden o disminuyen sus posibilidades de aprendizaje; a mayor adecuación de entornos de desarrollo, menores serán las barreras para la participación y mayores serán las posibilidades de inclusión para el individuo. El elemento central se sitúa entonces en la adecuación del entorno como garante de la participación y de la inclusión.

La polémica que atraviesa la historia de la educación de los niños y de las niñas con sordera ha estado muy polarizada entre dos concepciones, la audiológica y la sociocultural, con las implicaciones que cada una de ellas suponen para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de estas personas y, por consiguiente, para su inclusión o exclusión en la comunidad³².

³²ACOSTA, V. ET ALLS (2006): La sordera desde la diversidad cultural y lingüística.

Hay que especificar que **la perspectiva audiológica** nos lleva a analizar los distintos grados de pérdida auditiva, la localización del déficit, las ayudas técnicas que pueden compensar las pérdidas auditivas (audífonos, implantes cocleares, etc.); mientras que, desde **la perspectiva sociocultural**, las personas con sordera se definen no por lo que les falta (la audición), ni por lo que no son (oyentes), sino por lo que son, personas con capacidades que, además, comparten con otros semejantes muchas de sus características.^{33,34}

A modo de conclusión, si se adopta un enfoque multidimensional³⁵, este alumnado con una pérdida auditiva acarrea una serie de consecuencias o dificultades en distintas áreas, pero también dispone de unas capacidades que les permite un desarrollo armónico siempre que el contexto lo posibilite.

4.1.2. El modelo sociocultural: incorporación de los avances tecnológicos en el desarrollo de la funcionalidad auditiva

La tecnología siempre ha sido fundamental en la atención al alumnado con sordera, sobre todo los audífonos como productos de apoyo. El uso de éstos perseguía el aprovechamiento de la audición residual en la persona que los portaba.

En la primera década del siglo XXI, la tecnología médica para la audición cobra una gran importancia. En el caso de los audífonos, el cambio de una tecnología de señal analógica a una digital mejora en gran medida la ganancia auditiva proporcionada. Sin embargo, para las pérdidas profundas los

Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera. Barcelona. Editorial Masson.

³³MINGUET, (coord.) (2001). *Rasgos Sociológicos y culturales de las personas Sordas*. Valencia: FESORD - C.V.

³⁴MORENO, A. (2000). *La Comunidad Sorda: Aspectos Psicológicos y Sociológicos*. Madrid: CNSE.

³⁵DOMÍNGUEZ, A.B. y ALONSO, P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

resultados esperados con los audífonos seguían sin aportar funcionalidad auditiva.

Aunque fue en 1961 cuando se llevó a cabo la primera implantación coclear realizada por el Dr. House con un primer implante monocanal (un solo electrodo estimulaba la cóclea), no fue hasta el año 2000 cuando mejoró la tecnología de los implantes cocleares, las técnicas quirúrgicas, las estrategias de programación y los criterios de selección de candidatos a implantación.

Un implante coclear es un dispositivo que transforma las señales acústicas en eléctricas que estimulan el nervio auditivo. El objetivo de esta técnica médica es que, ante la inexistencia de restos aprovechables funcionalmente, se implanta quirúrgicamente un elemento externo que reemplaza la zona dañada, conecta con el nervio auditivo y, en consecuencia, la persona portadora accede al sentido auditivo. No se trata de un planteamiento «reparador» de la audición tal y como es entendido desde el punto de vista de las personas ajenas al ámbito profesional centrado en la sordera. Se trata de un procesamiento diferente de la señal sonora, que requiere de un aprendizaje de reconocimiento y asociación de la información auditiva proporcionada por el implante coclear. Se considera la prótesis más efectiva en términos de restauración de la función (Wilson, 2008)³⁶.

La selección de candidatos a recibir un implante coclear ha evolucionado. En los inicios, la selección estuvo dirigida a población joven y adulta, con pérdidas auditivas bilaterales profundas y con grandes periodos de sombra auditiva; actualmente, la precocidad se considera un criterio de pronóstico favorable.

Con el avance de la propia tecnología y de la cirugía, las posibilidades de aprovechamiento de todos los recursos técnicos son mayores, permitiendo combinar audífono e implante(s) coclear(es).

³⁶ WILSON, B.S. (2008): «Cochlear implants: Current designs and future possibilities». *The Journal of Rehabilitation Research and Development*, 45(5), 695-730. <http://doi.org/10.1682/JRRD.2007.10.0173>

Estos avances impulsan un aprovechamiento de la funcionalidad auditiva, sin embargo, no debemos olvidar que dicha funcionalidad sigue requiriendo de un proceso sistemático de habilitación comunicativa con resultados variables.

Así, las investigaciones y la práctica diaria en el ámbito educativo, manifiestan que un importante número de alumnos y alumnas no poseen un desarrollo tan normalizado con sus implantes cocleares o con sus audífonos de última generación y que, algunos, de hecho, obtienen poco beneficio, desarrollando habilidades muy elementales en lengua hablada y escrita. Estas circunstancias, a su vez, impactan en el aprendizaje y en los rendimientos académicos. Una parte de los mismos alcanzan pobres resultados en vocabulario y gramática, en competencia narrativa y en lectura. (Duchesne, 2016; Geers, Nicholas y Tobey, 2016; Harris, 2016; Nittrouer, Caldwell, Lowenstein, Tarry, Holloman, 2012, citado en Valmaseda, M. 2016³⁷)

Las razones son las siguientes:

- Las diferencias en la calidad de la señal recibida vía audición propia versus audición a través de implante coclear, particularmente en ambientes ruidosos comunes (Gorospe y Muñoz, 2016)³⁸.
- La cantidad de receptores auditivos fisiológicos y el número de electrodos es diferente.
- El periodo de privación auditiva existente entre el diagnóstico y la implantación no elimina retrasos en el desarrollo comunicativo.

En definitiva, el avance experimentado por la tecnología es destacable para las personas con pérdidas auditivas bilaterales profundas tanto desde la perspectiva audiológica, como en

³⁷VALMASEDA, M. (2016): Variabilidad en el desarrollo de la lengua oral de los alumnos con implante coclear. Algunas reflexiones para el ámbito educativo. Bilbao. Libro de Actas del Congreso de AELFA.

³⁸GOROSPE, J.; MUÑOZ, C. (2016): El Implante Coclear en el contexto de la atención a la deficiencia auditiva. Bilbao. Libro de Actas del Congreso de AELFA.

muchos casos, lingüística. Sin embargo, las necesidades en el desarrollo de las distintas competencias continúan. Las mejoras auditivas facilitan el desarrollo de los procesos (lingüístico, lectura y escritura, ...), pero la mediación comunicativa, en muchos casos, es ineludible, fundamentalmente, desde el punto de vista socioeducativo.

4.1.3. Un modelo inclusivo de atención al alumnado con discapacidad auditiva. Implicaciones de los planteamientos sociales y del desarrollo tecnológico

El sistema educativo vasco, como agente social activo, ha ido modificando sus bases conceptuales. Desde un primer momento en el que la respuesta era dada exclusivamente desde la especificidad en centros específicos para personas con sordera con el fin de posteriormente transformarse en una reubicación en centros ordinarios.

El cambio hacia un modelo de escuela comprensiva e integradora³⁹ supone un hito trascendental en el enfoque educativo. Progresivamente el análisis de la intervención y múltiples factores socio-culturales y educativos entre los que destaca el planteamiento de respuesta a la diversidad, marcan la evolución hacia una escuela inclusiva⁴⁰.

El término inclusión connota participación, entendida ésta desde el reconocimiento de los aspectos diferenciales o constitutivos. El concepto de inclusión trata de abordar la idea de que no basta con que el alumnado con necesidades educativas especiales esté escolarizado en las escuelas ordinarias, sino que se debe

³⁹Varios (1988): Una escuela comprensiva e integradora. Informe de la Comisión de Educación Especial. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica. Gobierno Vasco.

⁴⁰Varios (2012): Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012-2016. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.

4. El alumnado con discapacidad auditiva en el Sistema Educativo

garantizar la participación y progreso en la vida escolar y social del centro educativo. El objetivo no ha de ser diluir las diferencias, sino permitir a todos y a todas pertenecer a una comunidad educativa que valore y aprecie su individualidad.

En definitiva, por un lado, partimos de una concepción más globalizada, más holística, de la persona. Por otro, de una representación social de la persona con sordera opuesta a la visión del modelo exclusivamente hablante, una visión que parte de las propias capacidades del alumnado con discapacidad auditiva y no desde su déficit.

De un modelo que considera al individuo como patológico y deficitario, recayendo en él el esfuerzo integrador, a un modelo de dialéctica social entre el individuo y los entornos en los que se desenvuelve. Se da importancia a los contextos, a las interacciones y a la eliminación de barreras para la participación y la comunicación.

En función a la mayor adaptación y accesibilidad existente en los distintos entornos en los que se desenvuelve la persona, menores serán las dificultades con las que se encuentre. El contexto se adapta a la persona y no a la inversa.

Para tal fin, todas las personas que interaccionan con la niña o el niño deben conocer las necesidades tanto de la persona con discapacidad auditiva como de la utilización de estrategias diferenciales que generen una respuesta adecuada a las mismas. En este sentido es de gran interés el marco que proporciona el «Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)»⁴¹ ya que considera la diversidad existen y plantea la necesidad de diseñar currículos que proporcionen múltiples formas de presentar y expresar la información y múltiples estrategias para motivar a todo el alumnado con el fin de eliminar las barreras de aprendizaje desde los inicios de los planteamientos curriculares. De esta forma se reduce la necesidad de adaptaciones posteriores y se aumenta su eficacia de éstas.

⁴¹Referencias tomadas de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.

4.2. El desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística

El lenguaje nos permite distanciarnos del aquí-ahora y operar con objetos, aunque no estén presentes. Es un sistema para comunicar el conocimiento. Su desarrollo se basa en la continua interacción del individuo en contextos sociales. Así, el efecto que la pérdida auditiva tenga sobre el desarrollo del lenguaje depende de diversos factores, relacionados no solo con la pérdida auditiva, sino también con el tipo de interacciones comunicativas que el entorno le ofrece al sujeto.

La precocidad de la detección de la pérdida posibilita intervenciones que facilitan dichos desarrollos. Consecuentemente con la detección temprana, se determinan qué tecnologías usarán la niña o el niño para favorecer su audición residual y también qué procesos de habilitación oral deberán seguir. Ambas actuaciones contribuyen a aprovechar al máximo las posibilidades de partida.

Asimismo, con cierta prevalencia se dan situaciones en que la pérdida de audición producida por factores etiológicos o de origen desconocido, viene acompañada de otras características diferenciales que dificultan un desarrollo adecuado y no siguen el patrón anteriormente mencionado. En muchos casos la pérdida de audición es la primera discapacidad diagnosticada pero después pueden detectarse otras discapacidades añadidas. El condicionamiento que éstas produzcan en el desarrollo de ambas competencias (la lingüística y la comunicativa) puede ser importante.

Por otra parte, no es inusual encontrar detecciones tardías en ciertos tipos de sordera, así como en personas provenientes de otras realidades socioculturales con escasa estimulación en la competencia lingüística y comunicativa en desarrollo. En muchas de estas situaciones, su cultura, su lengua familiar... no coincide con las propias de la CAV También se puede sumar una situación socioeconómica familiar que impide o dificulta el acceso a la tecnología existente.

A pesar de la precocidad en la edad para la implantación coclear o el aparejamiento auditivo con audífonos en bebés con sordera (que son cada vez más tempranos), siguen existiendo unos periodos de sombra auditiva que repercuten en el desarrollo comunicativo y lingüístico.

Las situaciones pueden ser tan diferentes que cada caso requiere una planificación personalizada. Solo así se podrán conseguir mayores cotas de adaptación comunicativa y lingüística.

Los procesos de habilitación oral, bajo una perspectiva de planificación personalizada, deben considerar todas las herramientas comunicativas a nuestro alcance, teniendo en cuenta que, además del desarrollo de las posibilidades auditivas del bebé con discapacidad auditiva, una vía trascendente de acceso a la experiencia es la visual. Una estimulación multisensorial y globalizada facilitará un mayor contacto con el entorno.

Este proceso iniciado con las primeras interacciones sensoriales va a tener una continuidad a lo largo de toda la vida de la persona con discapacidad auditiva, y habrá que ir ajustando las intervenciones precisas en cada momento evolutivo. Así, una de las fases capitales para el desarrollo de un pensamiento autónomo se relaciona con los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.

4.3. Modelos lingüísticos en el sistema educativo de la CAV

4.3.1. Sistema educativo bilingüe oral: euskera–castellano

En el sistema educativo bilingüe vasco una de las lenguas de aprendizaje puede no estar presentes en el contexto familiar y/o social del alumnado y, por ello, la organización escolar se responsabiliza de facilitar el dominio tanto de la lengua familiar como de la lengua que desconoce.

En el caso del alumnado con discapacidad auditiva, la primera lengua en la que se inicia la niña o el niño, puede coincidir o no con la lengua vehicular de aprendizaje. Si entorno, relaciones, paisaje lingüístico, materiales y aprendizajes son coincidentes también lo es el contexto lingüístico, a pesar de que es evidente la descompensación entre la competencia comunicativa y lingüística con respecto a los normo oyentes. Si, contrariamente, entorno y resto de factores antes mencionados, no son coincidentes con el contexto lingüístico, todas las situaciones comunicativas que permitan la comprensión deben adaptarse (en ocasiones utilizando la lengua de signos o la primera lengua hablada como apoyo a la lengua académica).

4.3.2. El bilingüismo entre lenguas habladas y lenguas signadas

En el sistema vasco el proceso educativo contempla la adquisición de competencias en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma.

En ocasiones, la existencia de los diferentes modelos lingüísticos del sistema educativo supone una dificultad añadida para el alumnado con discapacidad auditiva.

Ante esta realidad, para algunas alumnas y alumnos, la lengua de signos sirve como elemento de acceso a los aprendizajes, en tanto en cuanto la competencia en las distintas lenguas habladas no sea la suficiente como para abordar el currículo de las distintas áreas competenciales.

Además de la necesidad obligada de un trabajo incidental y planificado de las lenguas presentes en el entorno familiar y en el educativo, los distintos aprendizajes curriculares continúan, de tal forma que la lengua de signos, en aquellas situaciones en que así se considere oportuno, se sitúa como una herramienta mediadora y facilitadora para el acceso a los mismos.

4.3.3. Acceso a la(s) lengua(s) extranjera(s)

Al esquema de los modelos lingüísticos del sistema educativo vasco, se ha añadido el concepto de *plurilingüismo*, es decir, un modelo que incorpora una lengua extranjera (generalmente la inglesa) como lengua de aprendizaje y como lengua vehicular para el desarrollo de otras competencias curriculares.

Como ha quedado reflejado a lo largo del documento, en el caso del alumnado con discapacidad auditiva, las competencias comunicativa y lingüística resultan las más afectadas. Y obviamente, aún más, cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera.

Algunas alumnas y alumnos con discapacidad auditiva con funcionalidad adquirida por medio de sus productos de apoyo y por su desarrollo lingüístico, podrán seguir el currículo general, aunque pueden ser necesarias medidas de adaptación en los mencionados elementos de acceso al mismo.

En otros casos, alumnas y alumnos podrán seguir el currículo establecido de forma general utilizando el material referido a las «Adaptaciones de Acceso al currículo de las lenguas orales»⁴², publicados por el Departamento de Educación.

Para aquellos que tienen un importante desfase en la competencia lingüística, serán medidas útiles la adaptación significativa de las áreas lingüísticas.

⁴²http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100015c_Pub_EJ_sordera_primaria_c.pdf.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100016c_Pub_EJ_sordera_secundaria_c.pdf.

4.4. Características específicas en la adquisición de la lectoescritura

A partir de que Conrad⁴³ constatará empíricamente las graves dificultades que presentaba el alumnado con sordera para adquirir sólidas habilidades lectoras, muchos han sido los estudios versados sobre la relación entre la discapacidad auditiva, los procesos lectores y la competencia lectora. En dicha investigación concluyó que solo un 15 % de la amplia muestra de alumnado con discapacidad auditiva adolescente alcanzaba un nivel de lectura considerado funcional. En el año 2006, una investigación llevada a cabo por Pérez y Domínguez⁴⁴ constató esta realidad: para el recorrido lector que llevaba a cabo el alumnado oyente a lo largo de un año, el alumnado sordo necesitaba tres cursos; siendo las habilidades lectoras que poseían al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria del nivel de los alumnos y alumnas oyentes de 3º-4º de Educación Primaria.

Es importante situar las dificultades del alumnado con sordera en los procesos lectores. Para comprender una frase escrita y posteriormente un texto de mayor extensión, es indispensable conocer la mayoría de las palabras que lo componen, así como la sintaxis que las organiza, los elementos pragmáticos que contiene y los conocimientos del tema de que trata (Alegría, J., Domínguez, A.B. 2009⁴⁵). Una de las primeras dificultades es el déficit lingüístico y general que presenta, y no solamente para entender la lengua escrita sino, también, en su vertiente oral.

Uno de los aspectos específicos básicos más destacados para ser lector eficaz, es la identificación de las palabras escritas. Los recursos necesarios implicados en esta habilidad se relacionan

⁴³CONRAD, R. (1979). *The Deaf School child*. Londres: Harper and Row.

⁴⁴PÉREZ, I. y DOMÍNGUEZ, A.B. (2006). «Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria. Integración». *Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.

⁴⁵ALEGRÍA, J. y DOMÍNGUEZ, A. B. (2009) «Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 95-111.

con la fonología. Las diferencias en este ámbito con niñas y niños oyentes muestran que la variabilidad individual a nivel fonológico es determinante para las habilidades lectoras.

Respecto a la competencia morfosintáctica, el alumnado con sordera, de forma bastante generalizada, manifiesta importantes dificultades en la comprensión y producción a este nivel. La percepción parcial del habla hace que estas niñas y niños se limiten a identificar palabras claves en las frases (Alegría y Domínguez, 2009), las que poseen contenido semántico propio (verbos y sustantivos) y en menor medida las palabras funcionales (preposiciones, artículos, ...) La consecuencia de esta situación es determinante para la comprensión.

Es observable la diferencia existente con sus compañeras y compañeros oyentes en los inicios del aprendizaje de la lectura. Las personas que oyen normalmente poseen lo que se denomina masa crítica de conocimientos lingüísticos que reciben de su entorno (Tomasello, 2006)⁴⁶. Estos conocimientos lingüísticos adquiridos del entorno permiten a la niña y al niño en su enfrentamiento al texto escrito, comprenderlo y la propia lectura, se convierte, así, en una fuente de ampliación de los propios conocimientos lingüísticos.

El avance en esta situación pasaría por la consideración de varios elementos. De una parte, la mejora en la percepción del habla por parte de la propia niña o del niño. En este caso, la utilización de los actuales productos de apoyo (audífonos digitales e implantes cocleares) la mejoran de forma importante. En este sentido, las investigaciones que relacionan el implante coclear y el acceso a la lengua escrita, plantean la importancia de la precocidad en la utilización de estos dispositivos -antes de los 3 años- como elemento facilitador en los procesos relacionados con la lectura (Domínguez, Pérez y Soriano, 2007⁴⁷).

⁴⁶TOMASELLO, M. (2006). «Acquiring linguistic constructions». In D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.

⁴⁷DOMÍNGUEZ, A. B.; PÉREZ, I; SORIANO, J. (2007): «Repercusión del implante coclear en el aprendizaje de la lectura en los niños sordos: Resultados preliminares». *Enseñanza*, 25, 2007, 93-110.

En un estudio realizado por Virginia González y Ana Belén Domínguez⁴⁸ en el año 2018 cuyo objetivo era valorar la incidencia de la utilización de ayudas técnicas de forma precoz en los procesos lectores, concluyen que los niveles lectores alcanzados por el alumnado participante en la investigación (oyente o sordo) depende de sus habilidades lingüísticas (sintaxis y vocabulario). En el caso del alumnado con sordera, el uso de implantes cocleares tiene un papel fundamental en los niveles lectores, mostrando que cuando el implante se coloca de forma precoz conduce a mejores resultados. Sin embargo, si se analizan las estrategias de lectura utilizadas para alcanzar esos niveles lectores, se observa que todos los grupos de alumnado sordo, independientemente del producto de apoyo utilizado, emplean la Estrategia de Palabras Claves. Dicha estrategia consiste en identificar fundamentalmente las palabras importantes de la frase, generalmente palabras frecuentes con contenido semántico pleno, elaborando a partir de ellas un significado global. De esta manera, los aspectos morfosintácticos de la frase pierden su valor informativo. Esta estrategia es usada en mayor medida cuanto mayor es la edad del alumno o alumna. Así mismo, todos los grupos de estudiantes sordos analizados mostraron dificultades en vocabulario profundo.

Un segundo elemento para valorar es la clarificación de las representaciones fonológicas con la utilización de la Palabra Complementada (PC). Es un sistema de ayuda a la lectura labio facial que permite al interlocutor con pérdida auditiva percibir el habla en tiempo real, con toda su información fonológica. Para ello, este sistema usa las representaciones visuales en torno a la boca de quien produce la emisión oral en ocho posiciones manuales ubicadas en tres puntos en torno a la misma.

Un aspecto destacable es el papel que desempeña la lengua de signos en los procesos de adquisición de la lectura. Si partimos de la base de las diferencias existentes entre aquella y la lengua escrita tanto a nivel morfológico como sintáctico y fonológico, la lengua de signos contribuye al desarrollo de conocimientos

⁴⁸GONZÁLEZ SANTAMARÍA, V.; DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A.B.: «Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos». *Rev. investig. Logop.* 8(1)2018:1-19

generales sobre el mundo y/o temas concretos. Asimismo, facilita experiencias de interacción y comunicación más ricas y variadas, dando paso a la información y a los conocimientos. Del mismo modo, facilita el plano lexical ya que proporciona un soporte semántico y conceptual (Alegría y Domínguez, 2009).

En resumen, las medidas necesarias para una mejora en la competencia lectora del alumnado con sordera pasan por varios elementos centrales. De una parte, la mejora del conocimiento general del mundo en el que se desenvuelve el niño o la niña. Por otra, la obligatoriedad de un trabajo específico de la dimensión fonológica en los procesos de identificación de la palabra escrita y, más, si cabe, en el desarrollo de estos procesos. Y, por último, la incorporación de la enseñanza explícita y sistemática de habilidades morfosintácticas y de vocabulario, para que, aumentándolas, se reduzca el uso de la Estrategia de Palabras Claves y, por consiguiente, mejoren sus niveles lectores. (Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003; Domínguez y Alonso, 2004; González y Domínguez, 2018).

4.5. Medidas de respuesta a la diversidad

Las medidas de respuesta a la diversidad están orientadas a cubrir las necesidades educativas de todo el alumnado para la consecución de todas las competencias básicas, transversales y académicas. Deberán permitir alcanzar los objetivos propuestos en cada etapa y la titulación correspondiente y deben de reflejarse en los documentos institucionales de Centro: Proyectos Educativos de Centro (PEC), Proyectos Curriculares de Centro (PCC), Plan Anual de Centro, Plan de Atención a la Diversidad, Proyecto Lingüístico de Centro...

1. Se consideran **medidas generales (universales)** de respuesta a la diversidad todas aquellas que el sistema educativo pone en funcionamiento para garantizar una educación de calidad e inclusiva para todo el alumnado, asegurando la escolarización, permanencia y salida del sistema en condiciones de equidad y excelencia. Por ejemplo:

las que ordenan el acceso equilibrado del alumnado a los centros educativos públicos y concertados; las que facilitan la escolarización temprana de todo el alumnado; la distribución equilibrada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo entre los centros sostenidos con fondos públicos, las medidas de apoyo técnico, de equipamiento y acondicionamiento físico necesarios para garantizar la accesibilidad del alumnado a los centros; las modalidades, programas, medidas de apoyo, recursos necesario para la atención integral de todo el alumnado, que impulsen la convivencia positiva de toda la comunidad educativa; el desarrollo de buenas prácticas de implementación que desarrollen el Diseño Universal De Aprendizaje (DUA <http://educadua.es/>).

2. Además de las medidas generales de Centro que deben ser consideradas para la respuesta a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, se plantean **medidas complementarias** que atiendan a las necesidades grupales y personales detectadas. Algunas de estas medidas se recogen en el Plan de Actuación Personalizado.
3. **Medidas extraordinarias:** se toman cuando las medidas ordinarias se han demostrado insuficientes y requieren de la autorización del Departamento. Entre ellas:

- **Las Adaptaciones curriculares**

Se entiende como Adaptación Curricular cualquier ajuste o modificación que se realice en los diferentes elementos del currículo común para dar respuesta a determinadas necesidades educativas del alumnado. La adaptación puede afectar a los elementos de acceso al currículo – elementos personales y materiales y su organización – y adaptaciones en los elementos curriculares básicos como son los objetivos, contenidos y evaluación.

En las distintas instrucciones publicadas por el Departamento de Educación se señala que el alumnado

de la etapa de **Educación Infantil** está en un proceso eminentemente madurativo, en el que los distintos ritmos que presenta son una manifestación natural de los procesos de desarrollo y aprendizaje. En caso de ser necesario, se podrá elaborar un plan de actuación personalizado en aquellos ámbitos de experiencia que se precisen.

- **Adaptaciones Curriculares de Acceso al Currículo (AAC)**

Afecta a los elementos de acceso al currículo. Se entienden por elementos de acceso al currículo los siguientes:

- Los recursos personales extraordinarios (profesorado especialista ALE o logopedas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales, ILS, profesionales especialistas en discapacidad visual...);
- Adaptación en los espacios y aspectos físicos;
- Adaptación en el equipamiento, material didáctico y recursos;
- Adaptación del tiempo;
- Adaptación en los elementos no prescriptivos del currículo: metodología, actividades, evaluación...

En el caso del alumnado con sordera, el Departamento de Educación, publicó en 2013 unos documentos para cada etapa educativa relacionados con el «**Acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas**».

Hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones estas medidas de acceso se toman de manera combinada para responder a la complejidad de las distintas necesidades que puedan presentar.

- **Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas (ACI)**

La Adaptación Curricular Individual Significativa (ACI) se define como una medida extraordinaria que supone la modificación sustancial de elementos prescriptivos del currículo. A este respecto, la Orden de 24 de julio de 1998 establece que «se aplicará únicamente cuando resulten insuficientes todas las medidas ordinarias».

Se podrán realizar adaptaciones curriculares individuales significativas de los siguientes tipos:

- *Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) de área o materia.*

Es aquella en la que se modifican o sustituyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en una o varias áreas o materias concretas manteniendo los objetivos de la etapa. Pretende que el alumnado tenga acceso a la titulación correspondiente al finalizar la misma.

Se elaborarán exclusivamente para alumnado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) asociadas a una discapacidad visual, auditiva, motora o a trastornos específicos de aprendizaje (referidas al aprendizaje de la lectura y escritura, aprendizaje del cálculo, trastorno específico del lenguaje y trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad).

Para elaborarla, se precisa que exista una distancia curricular significativa en el área o materia del currículo, entre el nivel de competencia curricular y el curso en que se encuentra escolarizado. Como norma general, en Educación Primaria, la distancia curricular entre el curso y la propuesta adaptada deberá ser como mínimo de dos cursos. En la ESO, el referente curricular se situará en la etapa inmediatamente anterior (Educación Primaria), o en

la propia, manteniendo una distancia curricular mínima de dos cursos también.

En el caso de que sean tres áreas y éstas coincidan con las lingüísticas y cuando la discapacidad se manifieste en el ámbito lingüístico (sordera ...), podrían ser consideradas como ACIs de área ya que quedaría abierta la posibilidad de que el alumno o alumna consiguiera los objetivos generales de la etapa.

La adaptación individual significativa de área o materia permite la obtención del título siempre que se mantengan los objetivos de la etapa o nivel correspondiente.

En los ciclos de FP, en ningún caso, la adaptación curricular significativa podrá afectar a la desaparición de objetivos relacionados con competencias profesionales básicas para el logro de la competencia general para la que capacita el título.

- *Adaptación Curricular Individual (ACI) global*

Es aquella que elimina objetivos generales y contenidos que se consideran básicos o nucleares en las diferentes áreas curriculares y, como consecuencia de ello, se modifican sustancialmente los objetivos generales y los criterios de evaluación correspondientes a la etapa.

Está orientada al alumnado con NEE vinculadas a discapacidad intelectual, trastorno generalizado del desarrollo o pluridiscapacidad que presente una distancia significativa entre su nivel de competencia curricular y el del curso en el que se encuentre escolarizado. Como norma general, en Educación Primaria podrá proponerse si la distancia entre el nivel curricular correspondiente al curso en el que se encuentra escolarizado el alumno o la alumna y su situación curricular sea al menos de dos cursos y en la ESO, el referente curricular se situará en

la etapa inmediatamente anterior (Educación Primaria) siendo, igualmente, la distancia curricular como mínimo de dos cursos.

- **Adaptación de ampliación curricular**

Se llevará a cabo cuando en la evaluación psicopedagógica se valore que el alumno o alumna tiene un rendimiento excepcional en un número definido de áreas o un rendimiento global excepcional y continuado.

- **Currículo adaptado o ajustado a otros tipos de escolarización**

Es aquel en que el grado de adaptación es cualitativa y cuantitativamente muy significativo dando como resultado currículos especiales muy diferenciados.

Este tipo de currículo especial supone modificar sustancialmente la mayoría de los elementos del currículo ordinario y se propone de forma excepcional en situaciones educativas en las que no es posible responder a las necesidades del alumnado desde el currículo ordinario y/o con los recursos ordinarios. Éste es el caso de los centros de educación especial, de las aulas estables y de los Programas para el Tránsito a la Vida Adulta.

Este currículo específico da prioridad a aprendizajes de tipo funcional, al desarrollo de la autonomía personal y a la adquisición de destrezas comunicativas y sociales.

4. **Otras medidas extraordinarias:**

En la Educación Básica y Obligatoria no se contempla la posibilidad de **exención de áreas o materias por discapacidad**.

En la Etapa Postobligatoria, solo se tomará esta medida con el alumnado con problemas graves de audición, visión y

motricidad cuando circunstancias excepcionales debidamente acreditadas así lo aconsejen.

En el Bachillerato, cuando no sean suficientes las medidas ordinarias se realizarán las **adaptaciones curriculares de acceso** necesarias para el alumnado con necesidades educativas especiales. Estas adaptaciones curriculares podrán flexibilizar el tiempo de escolarización de manera que se pueda permanecer un máximo de seis años en régimen ordinario en el Bachillerato.

En cuanto al alumnado de **Formación Profesional**, la normativa establece que éste dispondrá de **los medios y recursos que se precisen para acceder y cursar estas enseñanzas**. Asimismo, se señala que el alumnado con necesidades educativas especiales que requiera una **flexibilización en el período de escolarización**, el grupo docente atenderá a lo que reglamentariamente se determine para dichos casos, teniendo presente que, **la adaptación curricular no podrá afectar a la desaparición de objetivos relacionados con competencias profesionales básicas** para el logro de la competencia general para la que capacita el título.

Flexibilización del periodo de escolarización (aceleración del currículo).

Permite flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a alumnado con altas capacidades. Alumnado con discapacidad auditiva y altas capacidades puede requerir esta medida.

Retraso en el inicio de la escolarización obligatoria. Permanencia de un año más en Educación Infantil.

Si la evaluación psicopedagógica para responder a necesidades educativas especiales, lo hiciera aconsejable, se podrá permanecer un año adicional en el segundo ciclo de la

Educación Infantil con el consiguiente retraso de un año en el comienzo de la Educación Primaria

Permanencia en Educación Obligatoria: Primaria.

Es la posibilidad de permanecer más tiempo del previsto como norma para cursar la Educación Primaria, hasta un máximo de dos años en esta etapa, contabilizado el año de retraso en el inicio de la escolarización obligatoria, si hubiese tenido lugar.

Flexibilización de la escolarización en la educación postobligatoria.

En la educación postobligatoria, el **Bachillerato** podrá cursarse fragmentando en bloque las materias que componen el currículo de los cursos. El número de años de permanencia podrá ampliarse en dos (hasta un máximo de los 6 antes citados)

En lo referente a la **Formación Profesional** de Grado Medio o Grado Superior, el alumnado con NEE asociadas a discapacidad, podrá distribuir los módulos de un Ciclo Formativo en el doble del tiempo previsto para la escolarización ordinaria.

Anticipación de la escolarización obligatoria.

Se propone cuando, en la evaluación psicopedagógica y con la conformidad de los representantes legales, se valore que el alumno o alumna de Educación Infantil tiene superados los objetivos de dicha etapa, y se prevea que es una medida adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización. El alumno se incorporaría un año antes a la Educación Primaria. Medida ligada a las altas capacidades.

Reducción del tiempo de escolarización.

Se propone cuando en la evaluación psicopedagógica y con la conformidad de los representantes legales se valore que

4. El alumnado con discapacidad auditiva en el Sistema Educativo

es una medida adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización. Como máximo se adoptará esta medida dos veces a lo largo de su escolaridad. Medida ligada a las altas capacidades.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

5.1. Elementos descriptivos en la respuesta educativa

A partir de la Declaración de Salamanca (1994)⁴⁹ en la que se defendía una educación inclusiva para todo el alumnado que permita desarrollar al máximo las potencialidades y el progreso en las competencias para una plena participación social, el sistema educativo adquiere el compromiso de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, independientemente de las características del mismo. Este propósito educativo implica garantizar que todas las niñas, todos los niños y jóvenes tengan asegurado el acceso y la participación a la educación en condiciones de equidad y excelencia.

⁴⁹UNESCO (1994). Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (Declaración de Salamanca). Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

En este apartado se describe, inicialmente, al alumnado con discapacidad auditiva en distintos grupos, con el fin de poder establecer características diferenciales de cada uno de ellos. Por otra parte, se recogen las distintas necesidades para un desarrollo integral del alumnado y los procesos a llevar a cabo para una correcta cobertura de las mismas. Por último, se detallan los recursos profesionales implicados en la respuesta educativa.

5.1.1. Alumnado agrupado por tipologías

Una de las características del colectivo de las personas con discapacidad auditiva es la gran heterogeneidad derivada de varios factores relacionados intrínsecamente con las características de la pérdida, es decir, aquellos que tienen en cuenta aspectos cuantitativos, topográficos o locutivos⁵⁰; así como otros relacionados con aspectos como el diagnóstico precoz, la utilización o no de productos de apoyo, el inicio de la intervención,... a los que cabe añadir también factores familiares y de entorno (escolar, cultural, social).

Ante este panorama, únicamente la concurrencia y la combinación de todos y cada uno de estos aspectos, será lo que nos oriente para la realización del Plan de Actuación Personalizada de cada individuo y en un momento concreto de su desarrollo.

Sin embargo, y aun teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, resulta práctico abstraer unos grupos, a los que englobamos con el término *tipología*.

5.1.2. Descripción de cada tipología

Tipología 1

Posiblemente se trata de la valoración inicial que se realiza ante un caso de discapacidad auditiva. Cada aspecto definido requiere de un análisis, del que resulta un amplio abanico de variables posibles:

⁵⁰Apartado 2.1.2. a. Variables diferenciales individuales de la sordera.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

- *Factores determinantes:*
 - Niño o niña a quien a través del Cribado Neonatal Auditivo (CNA) se le detecta una pérdida auditiva de cualquier grado: Pérdida Auditiva leve (PAL)- Pérdida Auditiva Moderada (PAM)
 - Pérdida Auditiva Severa (PAS) o Pérdida Auditiva Profunda (PAP) para llevar a cabo un posterior diagnóstico;
 - Inicia el proceso de Atención Temprana (AT);
 - Desde los servicios sanitarios, valoran y plantean el/los productos/s de apoyo individualizados: Implante/s coclear/es (IC), audífonos (audif), otros.
- *Otros factores:*
- *Valoración de la funcionalidad auditiva alcanzada por medio de sus productos de apoyo;*
 - Lengua familiar (lengua cooficial de la CAV: euskera y/o castellano; lengua de signos; otras lenguas habladas);
 - Modelos lingüísticos, culturales y sociales distintos a los propios de la CAV: posible casuística familiar y social diferencial.

Tipología 2

En un porcentaje elevado de alumnado con discapacidad auditiva confluye una discapacidad asociada. En ocasiones, el diagnóstico se realiza de manera simultánea a la sordera, sin embargo, en otras, de forma sucesiva.

Es fundamental una valoración integral de la niña o del niño y realizar un plan de actuación personalizado desde un enfoque integral.

- *Factores determinantes:*
 1. En el Cribado Neonatal Auditivo aparece una pérdida auditiva (PAL-PAM-PAS-PAP);

2. Discapacidad asociada a la sordera diagnosticada de forma simultánea o con posterioridad;
3. Enfoque integral con intervención en función de las necesidades;
4. Proceso de Atención Temprana;
5. Producto de apoyo individualizado precoz (Implante/s coclear/es, audífonos, osteointegrados);
6. Funcionalidad auditiva variable;
7. Lengua familiar (euskara, castellano, lengua de signos, otras).

Tipología 3

Hay alumnado con discapacidad auditiva que se incorpora de manera tardía al sistema educativo de la CAV. Puede ocurrir que su procedencia geográfica-cultural sea distinta a la de la Comunidad Autónoma, bien por procesos migrantes o de movilidad, por etnia, etc. Este alumnado-tipo 3 requiere de un abordaje que contemple complementariamente aspectos lingüísticos, culturales, sociales y económicos junto a los relacionados con la pérdida auditiva.

- *Factores determinantes:*
 - Posible no detección en el Cribado Neonatal Universal (CNU)
 - Grado de pérdida auditiva variable (PAL-PAM-PAS-PAP);
 - Momento del curso escolar en el que se incorpora al sistema educativo;
 - Usuario o no de producto de apoyo individualizado (Implante/s coclear/es, audífonos, implantes osteointegrados...).
 - Funcionalidad auditiva variable;

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

- Posible desajuste entre la destreza comunicativa hablada y su nivel curricular;
- Puede ser signante o no;
- Existencia o no de otras patologías asociadas;
- Lengua familiar: lengua castellana, euskera, lengua de signos, otras.
- Posible variabilidad socioeconómica y cultural, derivada, en algunas situaciones, de su situación migrante y/o étnica.

Tipología 4

En este grupo incluimos alumnado con pérdida poslocutiva.

Además, y a consecuencia del planteamiento de la estimulación en ambos oídos, es frecuente encontrar alumnado a quienes con más de 6 años de edad se les realiza el segundo implante coclear que condiciona una intervención de refuerzo con recursos profesionales educativos.

- *Factores determinantes:*
 - Valoración integral de la persona y de su contexto;
 - Control y seguimiento de la respuesta auditiva;
 - Intervención tras la implantación de un segundo implante coclear.

Tipología 5

Este grupo representa al alumnado con una pérdida auditiva unilateral.

Es fundamental aprovechar al máximo la audición que proporciona el oído funcional, así como el control y seguimiento de la misma. En el ámbito educativo, es necesario dar unas

pautas y orientaciones sobre ubicación, posible apoyo en la lectura labio facial, estrategias para identificar la fuente del sonido, factores de distorsión de la señal auditiva... que ayuden a suprimir las dificultades ocasionadas por la citada pérdida.

Dichas medidas deben conocerse en el centro educativo y en el entorno inmediato, aunque haya casos concretos que no las requieran.

- *Otros factores:*
 - Seguimiento de una posible pérdida progresiva o de afección añadida en el oído contralateral;
 - Posible usuario de productos de apoyo individuales con variabilidad en su funcionalidad.

Tipología 6

Debido a múltiples factores sociales y educativos, es frecuente encontrarnos con alumnado que se reincorpora al sistema educativo en la etapa Postobligatoria (EPA, Ciclos Formativos de Grado Medio, cursos de Acceso a Ciclo Formativo de Grado Superior, etc.). En muchos casos, requiere de recursos profesionales específicos para el acceso al currículo, tales como intérpretes de lengua de signos (ILS), y en ocasiones, medidas curriculares facilitadoras del acceso a la información y un tratamiento individualizado específico en las lenguas habladas. Asimismo, se pueden incorporar jóvenes migrantes con sordera que se comunican en las lenguas de signos de sus países de origen.

- *Otros factores:*
 - Trayectoria educativa anterior en el ámbito comunicativo y curricular;
 - Modalidad del Centro y estudios solicitados: concertado, privado, segunda opción, etc.

5.2. Medidas para la respuesta educativa del alumnado con discapacidad auditiva

El debate sobre la inclusión ha evolucionado y hoy sabemos que las cuestiones relacionadas con la ubicación física deben distinguirse y cumplimentarse con las vinculadas al entorno social y emocional (Powers, 2002⁵¹). Lo importante no es el lugar físico en el que se encuentra el alumnado, sino la capacidad de los sistemas educativos (en su totalidad) para encontrar soluciones adaptadas y favorables a sus características, que permitan su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico.

Estas cuestiones son determinantes al planificar la educación del alumnado con discapacidad auditiva y lo son aún más si consideramos y aceptamos su «doble y compleja» pertenencia o vinculación: con el colectivo de personas con sordera y con la sociedad mayoritariamente oyente. Por ello, la sociedad debe ofrecerles oportunidades para desarrollar habilidades y competencias sin las que no podrían crecer como personas seguras, capaces de relacionarse y de actuar de forma lo más autónoma y satisfactoria posible en los contextos sociales.

Este debate parte, entre otras razones, de la diversidad de alumnado con sordera y de las ideas preconcebidas que se tienen de estas personas.

Es importante no perder de vista la realidad sistémica de los centros escolares para poder introducir cambios que posibiliten una enseñanza de calidad para dicho alumnado. El desarrollo de la Escuela Inclusiva exige cambios en las culturas, en las políticas y en las prácticas educativas.

⁵¹POWERS, S. (2002). «From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.

Estas modificaciones deben atravesar los distintos planos o subsistemas en los que se configura el centro⁵²:

- cultura escolar o señas de identidad;
- metas y valores que orientan la acción educativa;
- principios básicos de organización necesarios para avanzar hacia aquéllas;
- políticas escolares o procesos de elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares, programaciones o planes específicos;
- práctica de las aulas.

En la base de la educación inclusiva, está el reconocimiento de las diferencias en la forma de aprender, en la forma de percibir y procesar la información, de relacionarse con el entorno, en los intereses y preferencias, sentimientos, habilidades sociales, etc. Para ello, parece imprescindible que la enseñanza se plantee desde una perspectiva compleja que asegure a todo el alumnado el acceso a los procesos de aprendizaje.

5.2.1. Medidas para la respuesta educativa nivel de centro

Un evidente denominador común de todos los centros con una orientación inclusiva y que, por ello, aspiran a ofrecer una mejor educación a todo su alumnado, es la atención y esfuerzo dedicado a la tarea de revisión crítica de su cultura escolar, sus planes de acción y sus prácticas cotidianas. Para ello, se identifican aquellas «barreras» que, por distintas razones, limitan las posibilidades que algunos alumnos y alumnas experimentan para poder aprender y participar en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras.

⁵²DOMÍNGUEZ, A. B.; VELASCO, C. (2013): Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo. En Discapacidad e inclusión: manual de docencia. Coord.: Verdugo, M. A. y Schalock, R. Amarú Ediciones. Salamanca.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Entre los cambios estructurales para promover la inclusión del alumnado con sordera en un centro educativo, podemos citar los siguientes:

a. Metodología activa y estructuras organizativas flexibles

El establecimiento de redes de colaboración y apoyo únicamente podrá desarrollarse en un centro educativo, si se progresa del planteamiento organizativo habitual a una dimensión más amplia en la que el trabajo en colaboración sea fundamental. Este nuevo planteamiento rompe el modelo de «un profesor, un grupo», horarios estandarizados, preponderancia del libro de texto, estructuras de interdependencia individualista o competitiva entre alumnado, estructuras de enseñanza centradas en las áreas, etc., para pasar a desarrollar un conjunto de principios pedagógicos tales como:

- Impulsar la accesibilidad universal al aprendizaje y la participación en el marco de Escuela Inclusiva. Los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)⁴² ofrece pautas para su desarrollo.
- Favorecer el desarrollo de las distintas competencias básicas recogidas en HEZIBERRI 2020.
- Priorizar los principios del aprendizaje (actividad, motivación, autonomía...).
- Impulsar que los niños y las niñas sean protagonistas de su propio aprendizaje.

Para dar respuesta a estos principios se pueden plantear:

- Impulsar diseños curriculares que consideren la diversidad existen desde el inicio de los planteamientos.
- Impulsar prácticas educativas que desarrollen todas las competencias básicas.

- Trabajar en la zona de desarrollo próximo de cada niño y niña, proporcionando los apoyos (materiales o personales).
- Crear ambientes que permitan el desarrollo de sus necesidades básicas, tanto a nivel físico, como emocional.
- Posibilitar la ubicación física más apropiada del profesorado en el aula. Planificar el lugar, facilitar que el alumnado acceda a la lectura labio facial, y a los apoyos visuales que pueda proporcionarle.
- Organizar niveles de trabajo heterogéneo y cooperativo.
- Facilitar la participación en las actividades de todo el alumnado; tanto alumnos y alumnas con discapacidad auditiva como oyentes, con distintos niveles y distintas necesidades.
- Partir de medidas ordinarias, reservando las específicas para aquellos casos en los que realmente sean necesarias.
- Utilizar el registro idiomático conveniente en cada caso. Trabajar con distintas lenguas (lengua de signos y lengua hablada- escrita) en distintas zonas de trabajo y con todo el alumnado, sea sordo u oyente.
- Superar el concepto de aula, creando espacios dentro y fuera de la misma que se definan por la diversidad de tareas que se puedan realizar en ellos.
- Considerar espacios no docentes tales como: recreos, comedor... como espacios de aprendizaje y crecimiento personal.
- Emplear todo tipo de materiales y aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías siendo el libro de texto un medio más y utilizando todo tipo de materiales audiovisuales.
- Abrir la escuela al entorno procurando que todo lo que el medio social y cultural nos ofrece sea objeto de aprendizaje.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

b. Utilización de los recursos del centro desde un marco colaborativo

Puede resultar de utilidad la experiencia de **grupos de apoyo entre el profesorado**. Se trata de una modalidad de apoyo interno a la escuela, en la que un grupo de profesores y profesoras participa en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que otros compañeros plantean.

Otra forma de colaboración entre el profesorado es la **docencia compartida**, en la que varios docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase. Por ejemplo, en el caso de centros de agrupamiento de alumnado con sordera existen experiencias en las que una tutora o tutor y una cotutor-a o cotutor trabajan conjuntamente en el aula (tutoría compartida) para atender las necesidades de comunicación, siendo una, referente de LS y otra de LO⁵³, planificando y desarrollando conjuntamente la docencia, facilitando así el acceso al aprendizaje.

La relación entre el profesorado debe extenderse también a relaciones colaborativas entre todos los participantes en la comunidad educativa.

Por otra parte, la **cooperación entre el alumnado** es un recurso que facilita el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y conductas prosociales y el mantenimiento de un clima de respeto y valoración de las diferencias.

Un modelo a contemplar es la **tutoría entre iguales**, donde una alumna o alumno aprende enseñando a una compañera o compañero, quien, a su vez, aprende gracias a la ayuda personalizada que recibe. Este proceso puede ser con alumnado coetáneo o de diferentes edades.

⁵³LS Y LO: abreviatura de lengua de signos y de lengua oral. Terminología utilizada habitualmente en la literatura específica sobre personas con sordera hablantes y/o signantes.

c. Actualización de las competencias del profesorado

La formación del profesorado constituye uno de los pilares fundamentales en la respuesta inclusiva al alumnado con discapacidad auditiva.

Para que el profesorado planifique esta respuesta debe conocer las implicaciones que puede tener la pérdida auditiva en el desarrollo de la persona, de qué forma se favorece el aprendizaje y la participación de este alumnado, qué estrategias contribuyen a eliminar o paliar las barreras de comunicación, qué aspectos ayudan a la habilitación de la competencia comunicativa, ... En definitiva, la formación y la sensibilización del profesorado, tanto ordinario como específico, debe estar contemplado como uno de los aspectos que contribuyen a una adecuada respuesta.

d. Trabajo interactivo con las familias

La acción educativa demanda una colaboración activa de la familia y va más allá de la intervención en la escuela.

La educación en el amplio sentido de la palabra comienza desde el momento del nacimiento del bebé siendo la familia quien debe ir tomando múltiples decisiones con respecto a su hijo o hija.

Cuando el niño o la niña inician la escolarización se procurará establecer una buena comunicación escuela-familia que permita orientar a los padres para colaborar y apoyar el progreso educativo de su hijo o hija.

Para que esta colaboración sea efectiva, la escuela debe mantener una coordinación estrecha con éstas, tanto en aspectos concretos del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela como sobre lo que las familias pueden hacer para favorecer el desarrollo armónico y equilibrado de sus hijos e hijas.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

e. Utilización de medidas que favorezcan la participación del alumnado en un marco educativo inclusivo

Para que la escuela favorezca que el alumnado con discapacidad auditiva desarrolle habilidades que le permitan un mayor éxito e inclusión social, debe:

- Promover actitudes positivas hacia la diversidad, en este caso concreto, hacia las personas con discapacidad auditiva.
- Crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con oyentes.
- Interactuar en la lengua de signos como herramienta de interacción comunicativa y como lengua de enseñanza en los casos que así lo requieran.
- Utilizar productos de apoyo que faciliten la funcionalidad auditiva en el aula.

5.2.2. Medidas para la respuesta educativa a nivel de aula.

a.- Medidas facilitadoras de la comunicación

Algunas estrategias encaminadas a eliminar o minimizar barreras que dificultan la comunicación son las siguientes:

- Asegurar la ubicación que posibilite el contacto ocular y la atención visual: «atender y mirar» constituyen pasos previos necesarios para que el mensaje llegue al alumnado.
- En sesiones o trabajos de grupo, pedir a los compañeros y compañeras que respeten el turno de palabra, que no hablen todos al mismo tiempo y que identifiquen su posición cuando van a intervenir.

- Establecer medidas de control que mejoren la señal/ruido en los entornos educativos (aula, comedor, salones, gimnasio...); por ejemplo, colocación de gomas en las patas de las sillas, instalar semáforos para el control auditivo...

En este sentido, la asociación «CLAVE54 atención a la deficiencia auditiva» propone unos pasos a seguir y mermar el ruido en los centros educativos:

- Planificar los horarios de aquellas actividades fuera del aula que generen cualquier ruido externo.
- Colocar protectores en las patas de las sillas y los escritorios.
- Poner fieltro o goma en la base y en el interior de las bandejas y cajas de material a fin de reducir el ruido que se produce al recoger los materiales.
- Descartar el uso de estuches y material educativo metálico.
- Utilizar calzado de suela de goma
- Delimitar las distintas zonas de actividad en el aula con alfombras, corcho o goma.
- Usar fuentes de luz silenciosas.
- Colgar paneles o figuras decorativas realizadas en corcho o en otro material absorbente.
- Entelar paños de pared sobre un acolchado de algodón o colocar paneles de corcho en las paredes.
- Instar a los alumnos a una actuación responsable que respete el bienestar del resto del aula.

Todas estas acciones pueden derivar en una mayor calidad de vida, mayor nivel de atención y rendimiento en los colegios y seguir creando una sociedad acústicamente saludable.

⁵⁴<http://www.oiresclave.org/>.

- b. Estrategias para facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Diseñar desde un inicio propuestas didácticas que consideren la diversidad de formas de representar y expresar la información y las diferentes formas de motivación (en este sentido es muy interesante el desarrollo del marco del Diseño Universal de Aprendizaje-DUA-) posibilita prácticas inclusivas y reduce la realización adaptaciones posteriores evitando prácticas excluyentes y propuestas en entornos segregadores.

Algunas estrategias, recursos y apoyos que pueden ayudar a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad auditiva en el aula son los siguientes:

- Relativas a objetivos y contenidos:

- En caso de utilizar la lengua de signos como lengua vehicular o dentro del paisaje lingüístico del aula, establecer objetivos, contenidos y actividades planificadas que posibiliten la utilización e interacción a través de la misma.
- Introducir contenidos referentes a aspectos básicos sobre la sordera.
- Favorecer el control y mantenimiento de los productos de apoyo para la supresión de barreras (control de baterías, mantenimiento general...).

- Relativas a las actividades:

- Ofrecer una gama variada de actividades que respondan a distintos intereses, ritmos de aprendizaje y formas de aprender.
- Establecer momentos en los que confluyan diferentes actividades dentro del aula en un mismo periodo de tiempo. Se facilita así la participación del profesorado de apoyo, o

diversos tipos de intercambios personales y se rentabilizan los recursos didácticos.

- Proponer actividades que permitan desempeñar un papel activo al alumnado.
- Diseñar actividades con distinto grado de dificultad.
- Incorporar soportes visuales en las actividades: esquemas, guión, vídeos, mapas conceptuales, palabras clave, ...
- Diseñar actividades que puedan realizarse con diferentes canales de comunicación, permitiendo así el uso simultáneo de lengua de signos y lengua oral, palabra complementada...
- Proporcionar ayudas específicas antes o después de la actividad en el aula.
- Aumentar el tiempo de ejecución de una actividad.
- Introducir actividades individuales complementarias o alternativas.
- Al diseñar las actividades debemos tener en cuenta:
 - Intercambios personales que se realizarán para llevarlos a cabo: por actividades, por proyectos, en grupos colaborativos, en talleres...
 - Organización del espacio, teniendo en cuenta que en ocasiones se utilizan ayudas profesionales de apoyo en el aula, profesorado que comunica en lengua de signos o productos de apoyo.
 - Organización del tiempo. Algunos alumnos y alumnas pueden precisar de sesiones específicas fuera del aula ordinaria, o estar únicamente en una parte de la sesión...

- Relativas a los medios y materiales didácticos

A la hora de analizar los medios y materiales utilizados en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, se pueden considerar, por un lado, la producción y elaboración de los mismos y, por otro, el uso e implantación en el aula.

Respecto a la producción y elaboración se ha de tener en cuenta:

- Proporcionar medios y materiales diversos que posibiliten el respeto a las diversas maneras de representar y expresar la información y a las distintas motivaciones del alumnado.
- El tema o temas seleccionados.
- El proceso de documentación.
- El soporte técnico que se vaya a utilizar.
- El registro idiomático, así como los tecnicismos utilizados en el material didáctico, respetando la adecuación del lenguaje a la edad
- alumno o alumna, a su nivel de competencia en comprensión...

Respecto al uso e implantación en el aula:

- La visión que el material ofrece de los contenidos
- Las estrategias didácticas que se proponen, es decir, qué recursos propone el material para su adecuación personalizada al alumnado, la contextualización o no de los materiales, si requiere trabajo individualizado o en grupo, qué tipo de evaluación se sugiere y si es de fácil adaptabilidad si fuera necesario.

- Qué papel otorga el material a la labor del profesorado: si permite que tome decisiones, si anima a utilización de materiales complementarios, si da propuestas diferenciadas...
 - El tipo de organización necesaria para su utilización: si provoca trabajo entre equipos de profesores de centro, si es para fomentar trabajo personalizado, con agrupamiento de alumnado...
- c. Recursos y productos técnicos para apoyar el aprendizaje en el aula

Además de todas las estrategias planteadas anteriormente, existe una serie de recursos técnicos y educativos específicos que pueden ser de gran ayuda para el alumnado con discapacidad auditiva.

c.1. - Sistemas Complementarios de apoyo a la comunicación y al lenguaje⁵⁵: destacamos la Palabra Complementada y la Comunicación Bimodal.

- La Palabra Complementada (PC):

Es un sistema complementario a la lectura labio facial, que facilita la visualización del habla, los fonemas no visibles, así como suprimir sus ambigüedades. En su versión española, consta de ocho configuraciones de la mano (para identificar las consonantes) que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro del hablante que corresponden a las vocales. En la PC se complementan sonidos, no letras, de tal forma que, si éstos tienen una imagen visual similar, por ejemplo, /m/, /p/, /b/, se acompañan complementos manuales diferentes; y, al contrario, se emplean los mismos complementos cuando las imágenes visuales son claramente diferenciables, por ejemplo, /m/, /f/, /t/.

⁵⁵DOMÍNGUEZ, A. B.; VELASCO, C. (2013): *Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo. En Discapacidad e inclusión: manual de docencia.* Coord.: Verdugo, M. A. y Schalock, R. Amarú Ediciones. Salamanca.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Las posibilidades que ofrece este sistema son las siguientes:

- Mejora la percepción del habla, eliminando ambigüedades.
- Favorece el desarrollo léxico y morfosintáctico.
- Facilita el aprendizaje de la lengua escrita. La PC permite el desarrollo de representaciones fonológicas completas y exactas, lo que posibilita que el alumnado con sordera pueda emplearlas en procesos de reconocimientos de la palabra escrita (Alegría y Domínguez, 2009)
- Relativamente fácil aprendizaje del sistema.
- Compatible con cualquier sistema educativo.

Por contra, la PC presenta una serie de limitaciones a tener en cuenta:

- No dota a los usuarios de un instrumento para iniciar interacciones comunicativas tempranas. La PC no facilita la producción por parte del niño sordo. Favorece la comprensión del lenguaje.
 - No es un sistema para enseñar a los niños y niñas sordos a producir los sonidos del habla. Los complementos manuales no dan información sobre la producción de los sonidos; no muestran cómo articular, sino qué articular. No soluciona las dificultades en la inteligibilidad del habla.
 - Exige una atención constante y voluntaria.
- La Comunicación Bimodal:

La Comunicación Bimodal (CB) o la «estructura escrita signada» es un sistema complementario de comunicación que implica el uso simultáneo de lengua hablada acompañada de signos (tomados, en su mayoría, de la lengua de signos), con objeto de visualizar la lengua oral

al niño o a la niña sorda, pero esto no supone la utilización conjunta de dos lenguas: la lengua de signos y la lengua oral. El mensaje se expresa de dos formas al mismo tiempo, pero la lengua base, la que marca el orden de la frase, la que determina la sintaxis de las producciones, es la lengua hablada. Los signos solo acompañan las producciones orales.

Las posibilidades que ofrece este sistema son las siguientes:

- Ofrece un instrumento de comunicación eficaz que pueden emplear desde edades tempranas, tanto el alumnado como su familia y educadores.
- Mejora la competencia lingüística del alumnado.
- Es un sistema sencillo de aprender y de usar por parte de los profesionales y familia.

Sus limitaciones son las siguientes:

- Dificultad de simultanear la producción hablada y la signada, sin que ninguna de las dos se vea empobrecida o mermada.
- Los sistemas bimodales no son totalmente eficaces para visualizar la estructura sublexical de la lengua hablada. No aportan ningún elemento que permita visualizar los elementos fonológicos de la lengua oral, dejando este aspecto a las posibilidades de la lectura labio facial.

c.2. - Productos de apoyo:

1. De uso individual:

- Los audífonos.

Son dispositivos de uso personal, adaptados a las necesidades y respuesta auditiva del usuario, que se

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

encargan de amplificar los sonidos. Técnicamente son amplificadores de alta calidad. Según el grado de pérdida auditiva y la calidad de los restos auditivos conservados, con un adecuado entrenamiento auditivo y uso continuado de los mismos, es posible conseguir buenos resultados.

En los últimos años, con el desarrollo de la tecnología digital del tratamiento de la información auditiva, se ha producido un espectacular avance con grandes mejoras tanto en sus características como en sus prestaciones.⁵⁶

A menor pérdida de audición y, por ende, mayores restos auditivos conservados, el aprovechamiento que se hace de los audífonos es mejor. Cuando la pérdida auditiva es profunda, el beneficio que se obtiene de los mismos es más limitado.

En cualquier caso, los elementos que pueden condicionar los resultados obtenidos con todos los productos de apoyo individuales son:

- *La distancia del usuario* con respecto a la fuente sonora. A mayor distancia, peor será la captación del sonido.
- *La reverberación del sonido*. Éste es un fenómeno acústico producido por la reflexión del sonido en un recinto. Consiste en una ligera permanencia de éste una vez que la fuente original del sonido ha dejado de emitirlo. Las condiciones acústicas de los recintos son importantes para mejorar la calidad de la señal sonora.
- *La señal/ruido*. Esta característica hace referencia a la relación existente entre la potencia de la señal sonora transmitida, por ejemplo, la voz, y la potencia de otros elementos que enturbian la misma como pueden ser las voces de sus compañeros o los ruidos de las sillas en

⁵⁶VELASCO, C.; PÉREZ, I.(2009): Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3. Num. 1. 77-93 pp.

una clase. A mayor potencia de estos últimos, se incrementará la dificultad para poder recibir en condiciones de audibilidad la señal sonora principal.

- El Implante Coclear

Este dispositivo estimula eléctricamente las fibras nerviosas residuales de la cóclea, con el objetivo de habilitar funcionalidad auditiva en personas con pérdida auditiva severa o profunda. A tal fin, el procesador del implante coclear transforma las señales acústicas en eléctricas estimulando de forma tonotópica las fibras nerviosas cocleares.

El implante coclear se lleva a cabo en aquellos casos en que no es posible obtener una audición satisfactoria con audífonos y una escasa inteligibilidad del habla, normalmente en pérdidas auditivas severas y profundas.

En esta ayuda técnica se distinguen dos partes: una externa (procesador con micrófono y bobina transmisora) e interna o elemento a implantar durante la cirugía.

En general, como resultado del implante, las personas sordas mejoran en la ejecución auditiva, en la percepción y producción del habla y en el desarrollo del lenguaje; aunque aparecen considerables diferencias individuales en los beneficios obtenidos entre los niños y niñas con sordera en función de una serie de variables: edad de comienzo de la sordera, duración, edad de implantación, experiencia con el mismo, trabajo de habilitación comunicativa, modo de comunicación, nivel intelectual, tipo de implante, etc.

Por ello, «la amplia dispersión y diversidad de resultados, la dificultad para establecer un pronóstico de desarrollo de habilidades perceptivas con Implante Coclear y el carácter incipiente de las investigaciones

actuales sobre programas de intervención y modelos comunicativos, no permiten extrapolar conclusiones aplicables a todos los casos» (Gorospe, J. y Muñoz, C., 2016)⁵⁷

- **Implante osteointegrado**

El cuerpo humano de forma natural puede conducir los sonidos de dos maneras: por vía aérea y por vía ósea. El proceso de conducción aérea involucra la conducción del sonido a través de su canal auditivo y el oído medio al oído interno (cóclea). El proceso de conducción ósea consiste en transmitir el sonido a través del cráneo. Y debido a que la vía auditiva está rodeada de componente óseo, el sonido puede pasar por alto el oído externo y medio y enviarlo directamente al oído interno (cóclea). El resultado, en casos de pérdidas auditivas de transmisión permanentes, es un sonido sin distorsión ni retroalimentación.

Para las personas con problemas de oído externo o medio, o con pérdidas auditivas en un oído (sordera unilateral), un implante de conducción ósea, osteointegrado, puede ser una forma eficaz de acceso a la información sonora.

2. Para el acceso al Currículo:

- **Equipos de Frecuencia Modulada**

Son equipos que se utilizan, fundamentalmente, en el entorno educativo.

Proporcionan calidad auditiva a los productos de apoyo individuales que utiliza el alumno-a (tanto si utiliza audífonos, implante/s cocleares, implante osteointegrado, etc.).

⁵⁷GOROSPE, J.; MUÑOZ, C. (2016): El Implante Coclear en el contexto de la atención a la deficiencia auditiva. Libro de Actas del Congreso de AELFA. Bilbao, 2016

Básicamente constan de un transmisor que llevará la fuente sonora, por ejemplo, el profesor o profesora, y un receptor que lo llevará el alumno o alumna adaptado a su producto de apoyo individual -audífonos o implante coclear. Estos equipos son adaptables a otras tecnologías utilizadas en el ámbito educativo: ordenador personal, pizarra digital ...

Como anteriormente se ha comentado, la recepción del sonido se puede ver dificultada por la distancia, la reverberación o una señal/ruido elevada, por ello, este tipo de equipos contribuyen a que estos factores no dificulten la calidad de la audición.

- Bucle o aro magnético

El bucle o aro magnético es un cable capaz de transformar la señal sonora en ondas magnéticas. La señal sonora procede de un micrófono que usará la persona que habla, transmitiendo directamente a la prótesis auditiva que está provista de una bobina inductiva.

Puede ser utilizado bien de forma individual o de forma colectiva. En este caso, el cable se coloca alrededor del área que se quiere adaptar, por ejemplo, un aula o el salón de actos, o en el cine... Para ello, el usuario de audífonos o implante se situaría dentro del perímetro adaptado, pudiéndose mover y colocarse en cualquier punto del mismo.

- Ayudas y recursos visuales

Existen una serie de recursos visuales que, usados en situaciones diversas, facilitan a los docentes en la adaptación de actividades generadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnado con discapacidad auditiva:

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

- Los recursos informáticos.
- Subtitulación de imágenes.
- Señales luminosas: Necesarias para remarcar situaciones importantes como es el caso de una emergencia, un aviso, o para acompañar a señales sonoras habituales como timbres de inicio o cambio de clase, etc.
- Uso de paneles informativos.

Uso de recursos y ayudas técnicas en diferentes espacios escolares⁵⁸

	Aula	Biblioteca, Aula de Informática, Laboratorio	Salón de Actos	Secretaría	Gimnasio Comedor	Patio Servicios Pasillos Escaleras	Ascensores
F.M.			•				
Sistemas de Circuito Cerrado (Bucle Magnético)	•	•		•	•		
Subtitulación audiovisuales							
Subtitulación directa							
Teléfono de texto				•			
Paneles informativos y Señalización	•				•	•	
Tablón de anuncios con información actualizada			•	•	•		
Megafonía de calidad		•	•	•		•	
Avisos luminosos	•					•	•
Acceso visual parcial interior-exterior		•				•	•
Paredes/ puertas acristaladas							•
Sistemas de control de ruido					•		

⁵⁸Basado en Fiapas (2007). Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo. Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos. FIAPAS.

5.2.3. Medidas para la respuesta educativa a nivel individual

a. Medidas facilitadoras de la comunicación

- Facilitar el empleo de estrategias visuales, entre ellas aquellas que garantizan la posibilidad de una mejor lectura labio facial (LLF): cuidar la distancia situándose cerca, hablarle de frente, cuidar las condiciones de iluminación, evitar presencia de obstáculos que dificultan una buena visión de la boca y la expresión, controlar la forma de articulación de manera que no sea excesivamente lenta o exagerada.
- Tener precaución al hablar o signar con las implicaciones que se derivan de la atención dividida: si el alumno o alumna con discapacidad auditiva está intentando comprender un mensaje oral, apoyándose en apoyos visuales, es difícil o complicado que pueda tomar apuntes al mismo tiempo. Esto también se puede aplicar ante una actividad de visionado de vídeos, diapositivas, etc.
- Comprobar intencionalmente que el alumnado ha comprendido el mensaje. No fiarse del aparente gesto de asentimiento o de interés, o de que no formule ninguna pregunta al respecto.
- Señalar al alumno o alumna cuando se produce un cambio en el tema de conversación y anticipar el tema a tratar y el contenido de las explicaciones.
- No hablar durante «largos» periodos de tiempo ya que el esfuerzo intencional para la comprensión auditiva, unido a la información visual requiere de un esfuerzo cognitivo para la comprensión.
- Favorecer la comunicación interactiva con el alumno o la alumna con discapacidad auditiva con un tratamiento riguroso de los turnos de palabra.

- Observar en las interacciones los siguientes aspectos:
 - sincronía postural durante los turnos de palabra, concesión de tiempos para la toma de turno y la explicación reposada;
 - ceder la palabra con facilidad;
 - dar oportunidades para que inicie turnos;
 - ampliar o reformular las aportaciones (no corregir);
 - en caso de utilizar una emisora de frecuencia modulada, el transmisor puede ser utilizado como elemento facilitador del turno de palabra.
- b. Medidas relativas a la flexibilización de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
 - Relativas a objetivos y contenidos:
 - dar prioridad a determinados objetivos y contenidos, dándoles más importancia o más tiempo;
 - cambiar la temporalización de los mismos;
 - introducir o eliminar algunos de ellos.
 - Relativas a la evaluación:
 - intensificar la evaluación continua;
 - asegurar la comprensión de las preguntas que se formulan;
 - dejar más tiempo para el desarrollo de las pruebas;
 - adaptar las condiciones y pruebas de comprensión oral de las lenguas a las competencias en comprensión y expresión escrita.
 - en las pruebas escritas: plantear preguntas cortas; comprobar que comprende el vocabulario utilizado y el enunciado; si no se puede realizar evaluación escrita, realizar la evaluación oral o mediante la LS.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

c. Medidas relativas al tratamiento de las lenguas

Una de las dificultades importantes que la discapacidad auditiva es el acceso a las lenguas habladas. En el sistema educativo, las lenguas vehiculares pueden ser euskera, castellano y/o inglés, pudiendo darse el caso de que los proyectos curriculares y lingüísticos del centro sean distintos a la lengua o lenguas de su entorno familiar.

Así, en muchos casos, el alumnado con discapacidad auditiva se enfrenta a los aprendizajes en lenguas distintas a la suya primera y, además, con un nivel de competencia básico. Por todo ello, para facilitar el acceso a los aprendizajes se precisa de una serie de medidas como son:

- adaptaciones lingüísticas de los materiales utilizados;
- proceso de toma de decisiones respecto a la lengua de competencia del alumno o alumna y de los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro, teniendo en cuenta el proyecto curricular y lingüístico del mismo;
- adaptaciones y trasvases lingüísticos de la información producida en el entorno escolar;
- adaptación de textos a la lengua de acceso y a el nivel competencial del alumno o alumna
- materiales de gran valor funcional en **la adaptación de los currículos de las lenguas**⁵⁹ en las distintas etapas educativas son los documentos publicados por el Departamento de

⁵⁹http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100015c_Pub_EJ_sordera_primaria_c.pdf.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100016c_Pub_EJ_sordera_secundaria_c.pdf.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100017c_Pub_EJ_sordera_bachillerato_c.pdf.

Educación. Se trata de unos documentos que pretenden unir tres factores de difícil conexión. En primer lugar, las consecuencias de la pérdida auditiva para el desarrollo lingüístico del individuo. En segundo, el acceso de éste a las lenguas del entorno educativo y social. Y, por último, la heterogeneidad del alumnado teniendo en cuenta las variables que han aparecido a lo largo de este documento que condicionan que la respuesta y la valoración tengan que ser personalizadas;

- utilización de la lengua de signos, en aquellos casos en que así sea necesario, como lengua vehicular de aprendizajes.

d. Medidas relativas a la realización y evaluación de pruebas específicas por parte del alumnado con discapacidad auditiva

Al igual que para el resto de sus compañeras y compañeros, la diversificación de opciones educativas para el alumnado con discapacidad auditiva es mayor. El sistema educativo establece pruebas homologadoras de competencias (de acceso a la universidad, ...) y se autoevalúa a través de distintas pruebas diagnósticas: Evaluación Diagnóstica, PISA... Por todo ello, el alumnado con discapacidad auditiva que realiza estas pruebas necesita de una serie de medidas de adaptación de acceso que le permitan realizarlas:

- En caso de que el alumno o alumna sea usuario de la lengua de signos, utilizando como recurso profesional un intérprete de lengua de signos (ILS), es conveniente que esté presente en la realización de la prueba, tanto para las instrucciones respecto a su realización, como para la resolución de dudas del alumno o alumna mientras la realiza.
- Si éste fuera usuario de una emisora de frecuencia modulada, es preciso que, previa a la realización de la prueba, los profesionales encargados de la misma tengan información respecto a su funcionamiento, facilitando al alumnado su

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

uso. Máxime en el caso de que haya prueba de comprensión auditiva o componentes auditivos en la misma.

- Es imprescindible contemplar para el alumnado con discapacidad auditiva, la ampliación del tiempo de realización de la prueba, dada la necesidad de realizar unas instrucciones más específicas y prolongadas que el resto de sus compañeros o compañeras.
- Para garantizar la correcta comprensión de las instrucciones y posibles dudas, es conveniente su ubicación en las primeras filas de la sala, así como una información personalizada.
- Se recomienda que, en la evaluación de las competencias curriculares en las distintas pruebas, se tenga en cuenta las implicaciones de la sordera en la expresión escrita del alumnado, ya que pueden presentar dificultades y errores sistemáticos en su expresión escrita derivadas de la no correcta audición. Estas dificultades se materializan en diversos errores gramaticales sistemáticos y característicos en la expresión escrita. Asimismo, pueden darse problemas a la hora de expresarse en términos abstractos o con lenguaje metafórico o poético.

En cuanto a la comprensión de los textos escritos, las dificultades se pueden centrar más en la excesiva literalidad a la hora de interpretar los mismos, pudiendo manifestarse éstas en las distintas tipologías de texto.

En cualquier caso, estas características son dependientes de una serie de factores, como se ha citado a lo largo del documento, que hacen que no podamos considerar al colectivo de alumnado con sordera como un grupo homogéneo en sus manifestaciones tanto orales/habladas como escritas.

5.3. Opciones de respuesta en centro educativo. Modalidades de escolarización: inclusión en centro ordinario e inclusión en centro de agrupamiento

Proporcionar una respuesta educativa exige garantizar que todo el alumnado tenga la posibilidad de una educación de calidad con igualdad de oportunidades, una educación que asegure «la eliminación de barreras de distinta índole que impidan o dificulten el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos»⁶⁰.

Respecto a las modalidades educativas existentes, partimos de la perspectiva de concebir la «*inclusión no solamente como un lugar sino, en esencia, una actitud y un valor de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades*» (Ainscow, 2008⁶¹; Echeita, 2006⁶²; Powers, 1996⁶³)⁶⁴.

La educación del alumnado con discapacidad auditiva históricamente siempre ha estado en una controversia respecto al mejor modelo educativo para este colectivo. Como se ha reflejado en un apartado anterior, en la CAV en torno a las décadas de los 70 y de los 80, la atención educativa se centraba fundamentalmente en centros educativos específicos. Sin embargo, hoy hablamos de una respuesta caracterizada por un

⁶⁰DOMÍNGUEZ, A. B. (2010). «Educación para la inclusión de alumnos sordos». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2009, Vol. 3, Num. 1 (45-61)

⁶¹AINSCOW, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press (2ª ed).

⁶²ECHAITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.

⁶³POWERS, S. (2002). «From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.

⁶⁴DOMÍNGUEZ, A. B. (2010). «Educación para la inclusión de alumnos sordos». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2009, Vol. 3, Num. 1 (45-61)

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

marco inclusivo, respetando las necesidades diferenciales que plantea el alumnado referido⁶⁵.

La modalidad comunicativa utilizada con cada alumna o alumno incide en la elección de unas u otras opciones educativas existentes. Se describen, principalmente, dos opciones: la opción oral donde la enseñanza-aprendizaje se da en lenguas orales, habladas y escrita y la opción oral-signada en la que existe un aprendizaje en las lenguas habladas (competencia oral y escrita) completada por el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua de signos.

Aunque son opciones diferenciadas, la práctica de éstas varía según factores relacionados con el alumnado. La lengua de signos como lengua vehicular inicial permite planificar y propiciar situaciones-puente hacia el aprendizaje hablado y escrito de las lenguas del entorno.

Esta planificación de los procesos y de estas realidades educativas, pasa «por establecer un difícil, pero necesario, equilibrio entre lo que debe de ser común y compartido con el conjunto del alumnado y lo que debe de ser singular y específico en la enseñanza del alumnado sordo»⁶⁶.

5.3.1. El modelo de escolarización en inclusión individual

El alumnado con discapacidad auditiva de la CAV, al igual que el resto de alumnado, tiene la opción de escolarización en cualquier centro educativo, tanto de la red pública, concertada o privada. Este modelo, en lo que al alumnado con discapacidad auditiva se refiere se denomina de «inclusión individual».

⁶⁵Véase epígrafe 3.1.3: «Un modelo inclusivo de atención al alumnado con discapacidad auditiva. Implicaciones de los planteamientos sociales y del desarrollo tecnológico».

⁶⁶DOMÍNGUEZ, A. B. (2010). Obra citada.

Características

Las posibilidades de aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva no solo están determinadas por sus condiciones personales sino por su interacción con la respuesta educativa que se les presta en forma de procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta dinámica interactiva es donde pueden surgir barreras que limiten las posibilidades de aprendizaje y participación del alumnado.

Los centros educativos deben revisar sus prácticas para detectar y eliminar dichas barreras movilizando recursos, estrategias, apoyos y ayudas. Para ello, entre otros, contarán con los profesionales del sistema educativo: coordinación territorial para alumnado con discapacidad auditiva, las asesorías zonales de Berritzegune y el equipo profesional de centro.

Organización y modalidades de atención (apoyo y recursos personales)

Si se trata de centro ordinario se precisa conocer las características de la niña o del niño.

Así, la intervención educativa con este alumnado lleva a plantear formas variadas en la respuesta, por tratarse de alumnado con características diferenciales en cuanto a la importancia de los restos auditivos, de las capacidades cognitivas, de la edad, del inicio de la escolaridad, de su familia, de la calidad de la interacción familiar, de la posibilidad de aprovechar o no ayudas técnicas, etc.

De forma general, podemos afirmar que el alumnado con discapacidad auditiva comparte unas necesidades genéricas:

- Aprender de forma intencional las lenguas orales del entorno, potenciando y estimulando los restos auditivos disponibles;
- Apropiarse y desarrollar tempranamente un código de comunicación útil evitando la privación del lenguaje.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

- No perder la perspectiva de un proceso de desarrollo integral e integrado interredes.

Por otra parte, el alumnado con discapacidad auditiva, **por su propia condición, puede presentar dificultades a la hora de acceder** a la adquisición de algunas competencias básicas, por lo que estas necesidades educativas adquieren el carácter de especiales, y precisan una mayor ayuda o, de una ayuda distinta a la del resto de sus compañeros y de sus compañeras. Por ejemplo, requieren de profesorado de apoyo (especialmente de Audición y Lenguaje) y, por supuesto, de la familia, para poder ofrecer así, unas mayores posibilidades de una generalización de lo aprendido.

En última instancia, el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado se convierte en una labor interdisciplinar en la que deben participar, colaborar y coordinarse todos los agentes implicados. Estos recursos extraordinarios son de carácter itinerante y en ocasiones no son específicos para este alumnado.

En relación a la comunicación

En un centro ordinario el enfoque comunicativo con el alumnado con discapacidad auditiva es en lengua hablada: euskera o castellano.

Incluso cuando el profesorado de apoyo o ALE (Profesorado de Audición y Lenguaje) tuviera conocimiento de la lengua de signos, la utilización de la misma entre el alumno o la alumna y el profesorado no suele cumplir la función comunicativa social con interlocutores.

- Fortalezas:
 - Escolarización cercana a su domicilio, evitando necesidades de desplazamiento.
 - En casos de familias con varios descendientes, la escolarización en el propio centro permite compartir el mismo proyecto educativo y curricular.

- Posibilidad de un mayor ajuste entre el ideario familiar y el educativo.
- Mayor participación en actividades extraescolares.
- Continuidad y refuerzo de las amistades creadas en el entorno escolar, fuera del mismo y viceversa.

Recursos profesionales en los centros ordinarios

- Profesorado ordinario
- Profesorado Consultor (Etapas Educación Infantil y Primaria) y Orientador (Secundaria)
- Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT)
- Profesorado de Audición y Lenguaje (ALE)

Otros aspectos

Cuando un alumno o alumna no tiene más referentes con discapacidad auditiva en su centro, es imprescindible poner en marcha fórmulas para poder llevar a cabo encuentros, situaciones compartidas, etc. El objetivo es acceder al valor añadido que el acercamiento a otras personas con discapacidad auditiva le ofrece. El profesorado de Pedagogía Terapéutica así como el profesorado de Audición y Lenguaje (ALE) pueden no tener conocimientos de lengua de signos.

5.3.2. El modelo de escolarización en centro con agrupamiento de alumnado con discapacidad auditiva

Este modelo surge en la CAV, concretamente en Gipuzkoa, en la década de los 80, como consecuencia de profundos procesos

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

de reflexión. Éstos motivaron un cambio conceptual importante («*modelo integrador de la respuesta educativa al alumnado con sordera*») y una traslación de recursos profesionales - profesorado especialista y logopedas -, técnicos y alumnado con discapacidad auditiva, de forma agrupada, de centros de atención educativa específica a centros escolares ordinarios.

En torno al curso 2000-2001, se definen los centros de agrupamiento de Araba y Bizkaia, regularizándose los existentes en el territorio de Gipuzkoa.

Dos años antes, en 1998, se pone en vigor la legislación referida a la ordenación de las necesidades educativas especiales, normativa trascendental en el cambio de concepción de la respuesta al alumnado. En este marco, se comienza a considerar en los tres territorios, la posibilidad de utilizar la lengua de signos, como posible lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con sordera.

Si bien en un inicio esta modalidad únicamente se pone en marcha en las etapas de Educación Infantil y Primaria. En el transcurso de unos años desde su implantación, esta estructura educativa se extiende a centros de Educación Secundaria.

Esta modalidad como estructura viva dependiente de la densidad de población con discapacidad auditiva ha respondido a las necesidades reales existentes en cada curso académico. En otras palabras, algunos centros de agrupamiento dejan de serlo por falta de matriculación, y otros que en un inicio no contaban con alumnado con sordera pasan a ser considerados como tales porque en ellos hay matriculado un número considerable de alumnado con discapacidad auditiva.

Para la respuesta en estos centros hay valores que son primordiales para un buen funcionamiento: un conocimiento más real de las implicaciones que una pérdida auditiva acarrea al desarrollo del individuo y la adecuación de la respuesta integral de forma personalizada a cada alumna o alumno.

Características

Es un centro educativo en el que hay varios alumnos y alumnas con la misma discapacidad, junto a compañeros y compañeras oyentes. Asume como uno de sus objetivos prioritarios la participación e inclusión de este alumnado, reflejándose el mismo en su Plan de Centro.

Esta escolarización se realiza en el aula que le corresponde por nivel educativo, pudiendo darse la circunstancia de que se encuentre escolarizado algún otro compañero o compañera con discapacidad auditiva, compartiendo su proceso educativo, con el resto de la clase. Las medidas adoptadas en el aula para la participación y el aprendizaje resultan de la planificación y del abordaje personalizado interdisciplinar⁶⁷

Para ello, se cuenta con la dotación profesional ordinaria de centro, así como profesionales específicos. Este equipo se compone de profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) o de Audición y Lenguaje (ALE) con conocimiento de la lengua de signos para el apoyo curricular y comunicativo y de profesorado de Audición y Lenguaje (ALE) o logopedas para trabajar la habilitación comunicativa oral.

Se dan otros modelos de agrupamiento de alumnado con sordera motivados por las condiciones orográficas de la zona. Por ejemplo, en el Alto y Bajo Deba (Gipuzkoa), el alumnado se encuentra en una gran dispersión geográfica participando de una «*escolarización compartida*» en la que combinan la asistencia a su centro escolar con sesiones comunes en el centro de agrupamiento zonal.

En relación a la comunicación

La valoración del sistema comunicativo vehicular se planifica en función del proceso educativo y del desarrollo del lenguaje oral. Y está sometido a revisión continúa.

⁶⁷Véase apartado 4: «El alumnado con discapacidad auditiva en el sistema educativo».

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Prestaciones de esta modalidad de escolarización

- Un Centro provisto de los recursos profesionales y técnicos, necesarios para llevar a cabo una adecuada mediación comunicativa y un proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado con discapacidad auditiva;
- Un Centro con mayor formación específica y sensibilidad respecto a la discapacidad auditiva y sus necesidades;
- Una mayor presencia de alumnado con características similares a las de su hijo o su hija, así como un campo de experimentación social y conductual;
- Una posibilidad de un desarrollo emocional equilibrado a partir del contraste comparado entre alumnos y alumnas sordas y oyentes.
- Un Centro donde poder compartir experiencias con otras familias con y sin discapacidad.

Organización y modalidades de atención (apoyo y recursos personales)

En los centros de agrupamiento, el alumnado con discapacidad auditiva está escolarizado en el aula que le corresponde por edad o nivel, junto con el resto de alumnado oyente y en ocasiones con otros y otras compañeras con sordera.

Los apoyos se definen en un plan personalizado pudiendo ser tanto dentro del aula ordinaria como fuera de la misma. Así mismo pueden serlo de manera individualizada o grupal.

Puesto que en el aula ordinaria la modalidad de comunicación es básicamente oral, si el alumno o la alumna utiliza la lengua de signos u otros apoyos visuales (Palabra Complementada, Bimodal, gestos de recuerdo...), contará con la presencia de apoyos profesionales específicos en el aula. Así mismo, se pondrán en marcha aquellas medidas⁶⁸ para la plena

⁶⁸Véase apartado 4. 5. referente a estrategias para la inclusión de alumnado en los centros.

participación en el centro y en el aula (docencia compartida, trabajo cooperativo, tutoría entre iguales).

- Fortalezas

Agrupamos las fortalezas de este modelo de escolarización en los siguientes sectores que componen la comunidad educativa: la administración educativa (1), el centro educativo (2), el alumnado (3) y las familias (4).

1. Por lo que respecta a la *Administración educativa*, el agrupamiento del alumnado con discapacidad auditiva en centros escolares, genera los siguientes aspectos:
 - Mayor racionalización y eficacia en la dotación de los recursos específicos tanto para la habilitación comunicativa como en la accesibilidad en los aprendizajes, al estar ubicados en un único centro y no producirse itinerancia.
 - Posibilidad de establecer planes de formación focalizada en el centro, así como proyectos de innovación educativa.
 - La presencia de un equipo estable y consolidado que facilite el acceso a la información del alumnado con discapacidad auditiva permite:
 - rentabilizar el trabajo de adaptación de distintos materiales (textos, situaciones, programaciones...) con un sentido de estabilidad evitando, en cualquier caso, la improvisación;
 - sistematizar y formalizar una respuesta educativa variada para cubrir las diferencias individuales del alumnado (diferentes tipos de pérdida auditiva, distinto equipamiento técnico o alumnado con otras discapacidades asociadas);
 - favorecer los cambios de etapa al existir una coordinación, orientación y seguimiento por parte de los profesionales que trabajan con el alumnado con dis-

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

capacidad auditiva desde la etapa de infantil hasta la postobligatoria.

2. Desde el punto de vista del propio *Centro educativo*, integrado por alumnado, familias, profesorado y personal no docente, la presencia a lo largo de los años de un número de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva, así como de los recursos profesionales necesarios, facilita que:
 - Exista mayor permeabilidad a las necesidades de este alumnado.
 - Si la plantilla docente tiene cierta estabilidad, la presencia de este alumnado posibilita que el profesorado haya tenido experiencia educativa con el mismo, así como que haya recibido formación sobre estrategias, necesidades, adaptaciones, etc., a llevar a cabo.
 - Con la existencia de un equipo docente estable, las adaptaciones de acceso al currículum son llevadas a cabo de manera natural, facilitando las mismas no únicamente al alumnado con discapacidad auditiva, sino a todo el alumnado del centro.
 - Acciones de sensibilización: el número de alumnado y la aceptación por parte del Centro de este flujo, puede llevar a que, anualmente, por ejemplo, se lleven a cabo jornadas de sensibilización con el resto de alumnado o familias.
 - Al contar con recursos específicos, la organización de la propia respuesta educativa es más flexible.
 - Se puede plantear la organización de un curso básico de formación en lengua de signos como actividad extraescolar, beneficiándose del mismo el resto de compañeros y compañeras oyentes.
 - Puede haber una mayor visibilidad del alumnado con discapacidad auditiva, utilizando el propio paisaje lingüístico del centro.

- El hecho de que en la misma escuela se cuente con un equipo profesional, impulsa a:
 - trabajar el aprendizaje de la lengua hablada y escrita de su entorno;
 - un mayor aprovechamiento de los recursos tecnológicos;
 - un mejor aprovechamiento de los profesionales específicos: profesorado PT, ALE y logopedas y, si lo hubiera, asesor o asesora sorda.
 - incorporar la lengua de signos en el ámbito escolar mayoritariamente hablante;
 - genera un punto de vista enriquecedor al profesorado de aula;
 - una mejora en la respuesta a las necesidades educativas y afectivo-sociales de este alumnado, aportando una respuesta global contrastada.
 - El agrupamiento del alumnado con discapacidad auditiva es un elemento más de la diversidad existente dentro de una comunidad educativa inclusiva.
3. En lo que al *alumnado* se refiere, la presencia de un mayor número de alumnos y alumnas con discapacidad auditiva, hace que:
- Favorezca el intercambio entre iguales desde el contraste de distintas realidades.
 - Facilite el aprendizaje y el intercambio de estrategias comunicativas tanto para el alumnado con discapacidad auditiva como para el oyente.
 - La mayor presencia de alumnado con discapacidad auditiva, permite llevar a cabo intervenciones que facilitan un mayor acercamiento y conocimiento de las distintas realidades.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

- Las posibilidades de adecuar la respuesta educativa a las necesidades de cada niño o niña con discapacidad auditiva son mayores.
 - El contacto con compañeros y compañeras con características comunes puede proporcionar al alumnado unas señas de identidad claras que faciliten un adecuado desarrollo de su propia autoestima.
4. Desde el punto de vista de las *familias*, el hecho de contar con una mayor presencia de otras con hijos o hijas con la misma discapacidad, puede facilitar:
- El sentimiento compartido de similitud con otras familias, así como de experiencias de crianza, puede generar una mayor tranquilidad en las mismas.
 - Las actividades formativas dirigidas a las familias puedan ser más focalizadas.
 - La sistematización y especialización en el asesoramiento a familias con una perspectiva de futuro en el sistema educativo, intercambiando aspectos relacionados con estrategias comunicativas y el fomento de las interacciones comunicativas en familia, etc.

Recursos profesionales en los centros ordinarios de agrupamiento de alumnado con discapacidad auditiva

- Profesorado Consultor (Etapas Educación Infantil y Primaria)
- Orientador (Secundaria)
- Profesorado de Pedagogía Terapéutica específico con conocimiento de LS
- Profesorado de Audición y Lenguaje (ALE) y logopeda específico con conocimiento de LS.

Otros aspectos

Hay una serie de aspectos añadidos para los beneficiarios en el modelo inclusivo de agrupamiento para el alumnado con discapacidad auditiva:

- El agrupamiento exige, en muchos casos, llevar a cabo importantes desplazamientos desde el domicilio familiar al centro educativo con el fin de poder beneficiarse de un modelo más adecuado a las necesidades globales que presenta el niño o la niña. Por ello, es importante facilitar ayudas al transporte en aquellos casos en que sean ineludibles.
- En algunas ocasiones, las dificultades por la existencia de más hermanos o hermanas, dificultades horarias, etc., hace que se decline adoptar una decisión favorable a una escolarización en este modelo. En estos casos es recomendable realizar las actividades extraescolares o en los grupos de tiempo libre en el centro educativo cercano al domicilio habitual, pudiendo establecer así lazos con el entorno más cercano a su lugar de residencia.

5.3.3. Profesionales específicos para el acceso en las modalidades de Educación Postobligatoria

Profesional para el acceso al currículo para el alumnado con discapacidad auditiva. Intérprete de Lengua de Signos (ILS)

El personal ILS participa en la respuesta educativa al alumnado con sordera o sordoceguera (como guía-intérprete) que precisa de la lengua de signos como vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta intervención se lleva a cabo en estrecha relación con los profesionales -profesorado fundamentalmente- que participan en el marco del plan de actuación, superando o atenuando las barreras para el aprendizaje, la comunicación y la participación en el contexto educativo. Interviene en las enseñanzas regladas de Bachillerato,

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, y se aplicaría con carácter excepcional en las enseñanzas obligatorias previa autorización expresa de los órganos competentes del Departamento de Educación.

Sus funciones abordan las siguientes acciones:

1. Colaborar con el equipo docente y resto de profesionales que intervienen en el centro en la respuesta educativa a este alumnado.
2. Coordinarse con el profesorado en la anticipación del temario y en las actividades de enseñanza-aprendizaje (vocabulario técnico, conceptos académicos, objetivos, actividades...).
3. Facilitar su acceso al currículo -interpretando de la lengua hablada a la lengua de signos y viceversa-, garantizando la comunicación con todos los agentes de la comunidad educativa
4. Participar en el plan de actuación personalizado y memoria anual, reflejando los acuerdos adoptados en el centro, en el aula y con el alumno o alumna, así como otros documentos e informes técnicos propios de su competencia profesional.
5. Trabajar de forma coordinada con la asesoría de NEE y con el coordinador o coordinadora para su adecuada escolarización.
6. Tomar parte en la sensibilización y capacitación del equipo docente en la respuesta educativa a este alumnado.
7. Realizar las actividades propias de la labor de guía-intérprete con el alumnado con sordoceguera.
8. Cualquier otra que se atribuya reglamentariamente, inherente al puesto de trabajo.

5.3.4. Estructura del sistema educativo en postobligatoria

- **Enseñanzas de Formación Profesional**

Las enseñanzas de la **Formación Profesional** del sistema educativo se ordenan en:

- Los Ciclos de Formación Profesional Básica:

La formación profesional básica⁶⁹ permiten cursar un ciclo formativo de grado inicial y adquirir un nivel de cualificación profesional básico. Se ordenan en ciclos formativos organizados en módulos profesionales de duración variable.

El título Profesional Básico permitirá el acceso a los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional del sistema educativo. Asimismo, permite obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria,

- Los Ciclos Formativos de Grado Medio:

Una vez superado el mismo, permite, posteriormente, cursar ciclos formativos de grado superior. Este es un nivel intermedio de cualificación profesional.

- Los Ciclos Formativos de Grado Superior:

Facilitan un nivel de cualificación profesional avanzado.

- **Bachillerato:**

Acceso con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

⁶⁹DECRETO 86/2015, de 9 de junio, de ordenación e implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Existen 3 modalidades:

- Artes
- Ciencias
- Humanidades y Ciencias Sociales. Esta última tiene dos itinerarios: el de Humanidades y el de Ciencias Sociales

La duración del Bachillerato es de dos cursos académicos, aunque se puede llegar a cursar en cuatro.

El título de Bachillerato permitirá el acceso a la Universidad y Ciclos Formativos de Grado Superior.

5.3.5. Otras modalidades y programas de escolarización

- **Programas de refuerzo lingüístico:**

A este programa se acogen centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria para atender al alumnado de reciente incorporación haciendo especial hincapié en las prácticas inclusivas de atención a la diversidad.

Además de colaborar en el proceso de acogida e inclusión del alumnado e impartir las sesiones de refuerzo, el profesorado de refuerzo lingüístico debe programar el proceso de adquisición de las lenguas oficiales (euskera y castellano) adecuándolo a las necesidades de cada alumno-a, para lo cual colabora con el profesorado tutor y con el resto de profesorado en la elaboración y seguimiento del Plan de Intervención Individual.

- **Programa de refuerzo educativo específico:**

Este programa se dirige a alumnado matriculado en 1º o 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria con necesidades específicas de apoyo educativo ligadas a su pertenencia a un medio social o cultural desfavorecido, o por problemas graves de adaptación o fracaso escolar.

- **Programa de escolarización complementaria:**

Está dirigido a alumnado escolarizado en la Educación Secundaria Obligatoria con 15 años como máximo, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del programa. Destinados a alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por sus condiciones personales o de historia escolar, una vez agotadas todas las medidas previstas para la respuesta a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

- **Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la diversificación curricular:**

Se desarrollarán a partir del tercer curso de la ESO y están dirigidos a alumnado que presente dificultades relevantes de aprendizaje o adaptación al medio escolar, no imputables a falta de estudio o esfuerzo. Es el equipo docente quien propone la incorporación a estos programas a aquellos alumnos o alumnas que, cumpliendo una serie de requisitos, estén en condiciones de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

- **Aulas Estables:**

Las Aulas Estables constituyen un recurso específico de carácter extraordinario para el alumnado de hasta 16 años con necesidades educativas especiales permanentes, con un nivel de grave severidad, limitaciones funcionales importantes, necesidades de apoyo generalizadas y cuya escolarización requiere de un currículo específico y una atención personalizada.

Cada alumno o alumna dispondrá de un Plan de Trabajo Individual, cuya referencia será la programación específica del Aula Estable.

- **Programas para el Tránsito a la Vida Adulta:**

Los Programas para el Tránsito a la Vida Adulta son una oferta específica de formación para la vida activa del

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

alumnado con necesidades educativas especiales vinculadas a una discapacidad grave que, finalizado el periodo de escolarización obligatoria, no acceda a la Formación Profesional Básica.

Atenderán a alumnos y alumnas durante un máximo de cuatro cursos, hasta la edad de 20 años, con carácter ordinario, y hasta los 21 años de forma extraordinaria, previa autorización, siempre que el equipo de evaluación considere que, de acuerdo con sus actitudes e intereses, puede llegar a obtener una mayor autonomía.

Estos programas se impartirán en centros de Educación Secundaria y en centros de Educación Especial. Dispondrán de una programación específica integrada en el Proyecto Curricular de Centro y para cada alumno o alumna dispondrá de un Plan de Trabajo Individual cuya referencia será la programación específica del aula.

Los Programas para el Tránsito a la Vida Adulta son de dos tipos:

- Programas de Aprendizaje de Tareas: programas específicos para el alumnado con discapacidad intelectual moderada o severa que no pueda alcanzar competencias profesionales, pero sí determinadas habilidades profesionales.
 - Programas para la Autonomía Personal y Social: programas específicos para el alumnado con discapacidad grave que no puede alcanzar competencias o habilidades profesionales.
- **Educación de Personas Adultas (EPA):**

La educación de personas adultas encuentra su justificación en la necesidad de alcanzar y desarrollar las competencias básicas de todas las personas, facilitarles el acceso a otros niveles educativos académicos y profesionales, así como desarrollar su capacidad de participación en la vida social y cultural. Además, posibilitará a las personas adultas la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

- **Centros de Educación Especial:**

Los centros de Educación Especial tienen como finalidad proporcionar una educación adaptada al alumnado con necesidades educativas especiales en función de la gravedad y permanencia de las mismas, así como de la necesidad de recursos humanos y técnicos especializados.

En la actualidad, en la CAV, existe una oferta muy limitada en este tipo de escolarización. En el caso de alumnado con discapacidad auditiva no existe ningún centro de Educación Especial específico. Sin embargo, tal como se ha definido en el apartado referente a Tipologías, existe alumnado con discapacidad añadida (Tipología 2) que puede precisar una escolarización en un centro de estas características.

- **Atención educativa hospitalaria, domiciliaria y terapéutico- educativa**

La Atención Educativa Hospitalaria, Domiciliaria y Terapéutico-Educativa (CAHDTE) tienen como finalidad el apoyo educativo y terapéutico al alumnado que no puede asistir de una manera habitual a su centro escolar por prescripción facultativa, ya sea por encontrarse hospitalizado en una institución sanitaria, en hospitalización domiciliaria o por estar incluido en un programa terapéutico educativo. Sus funciones vienen detalladas en el Decreto de creación.

Ámbitos de actuación:

1. **Ámbito de apoyo hospitalario:** las aulas de apoyo educativo ubicadas en determinados hospitales de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
2. **Ámbito de apoyo domiciliario:** la actuación de profesores-as en los domicilios de los alumnos y alumnas que por prescripción facultativa no pueden acudir a los Centros escolares.
3. **Ámbito Terapéutico-Educativo:** que desarrolla su intervención en colaboración entre la Red de Salud Mental Infanto-Juvenil de Osakidetza y el Departamento de Educación

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

- **Escolarización a tiempo parcial/compartida**

Se trata de un sistema de escolarización compartida entre un centro de educación especial y un centro ordinario.

- **Educación a distancia**

El Decreto 93/2018, de 19 de junio crea el IVED (Instituto Vasco de Educación a Distancia). En él, se han integrado los antiguos CEBAD (Centro de Educación Básica a Distancia) e IBD (Instituto de Bachillerato a distancia) permitiendo al alumnado que se matricule en el mismo la obtención de los Títulos de Graduado en Educación Secundaria y Bachillerato.

5.4. Necesidades específicas en el desarrollo integral

A lo largo del desarrollo de este documento destacamos la escolarización del alumnado con sordera en una escuela inclusiva. Para ello hay que contemplar la posibilidad de que, en su plan de atención personalizado, realizado desde una perspectiva de desarrollo integral, existan necesidades específicas en los siguientes procesos:

1. Proceso de habilitación comunicativa.
2. Mediación, adaptación y accesibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Seguimiento personalizado del desarrollo emocional.

5.4.1. Proceso de habilitación comunicativa

En el proceso de habilitación comunicativa se trabaja de forma coordinada entre el profesor tutor o tutora junto con el o la especialista de Audición y Lenguaje o logopeda.

Para ello se incidirá en lo siguiente:

- Estimulación de habilidades preverbales para la comunicación;
- Establecimiento de estrategias comunicativas y de un código comunicativo adecuado. Implica la coordinación interinstitucional (profesionales de distintos servicios: socio sanitario y educativo) y con la familia.
- Estimulación auditivo-visual.
- Estimulación auditiva temprana, cumpliendo las fases de detección, discriminación, reconocimiento, comprensión.
- Mejora de la atención auditiva.
- Estimulación del lenguaje receptivo y expresivo.
- Adquisición de un grado de lectura labio-facial adecuado.
- Si como lengua vehicular es utilizada la lengua de signos, mejora de la competencia comunicativa en la misma.
- Habilitación en sistemas aumentativos o alternativos de comunicación (SAAC), en el caso de requerirlos.
- Información a las familias para la implicación de las consecuencias de la pérdida de audición en el proceso comunicativo-educativo.
- Orientación a familias sobre pautas y tareas más adecuadas a realizar en el entorno familiar y social más próximo.

5.4.2. Mediación, adaptación y accesibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En este proceso se trabaja de forma coordinada entre el profesorado ordinario de aula y el específico para alumnado con sordera.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Los objetivos a tener en cuenta para la planificación de estos procesos son los siguientes:

- Potenciar el desarrollo global del alumnado con sordera desde el entorno menos restrictivo posible.
- Desarrollar proyectos innovadores cuyo objetivo sea la eliminación de barreras de comunicación y participación en el centro y avanzar en la realización de diseños curriculares considerando los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.
- Organizar acciones de formación e información en el centro, con el fin de avanzar en el desarrollo de la Escuela Inclusiva desde el respeto a toda la diversidad y, más concretamente, considerando las características propias del alumnado.
- Orientar tanto a los equipos directivos como a los equipos docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la accesibilidad universal, y más específicamente en las necesidades educativas del alumnado con sordera.
- Colaborar con el profesorado tutor y de área en la elaboración de propuestas curriculares respetuosas con la diversidad y, en su caso, en cuantas adecuaciones o adaptaciones sean necesarias para eliminar barreras de aprendizaje y participación.
- Realizar los apoyos educativos necesarios, tanto dentro del aula como de forma específica, teniendo como objetivo facilitar el acceso a la información curricular.
- Trabajar para el logro de habilidades en la lectoescritura.
- Trabajar con el alumnado para la adquisición y/o mejora de la lectura comprensiva.
- Mediar, utilizando los recursos y herramientas comunicativas adecuadas, entre la información curricular ordinaria y las ideas previas del alumnado con discapacidad auditiva.

- Establecer los contactos pertinentes con la familia con objeto de generar unos marcos de colaboración sólidos que desarrollen procesos de continuidad familia-escuela.

5.4.3. Seguimiento personalizado del desarrollo emocional

En estos últimos años, muchas han sido las investigaciones que han relacionado los aprendizajes con las destrezas sociales y emocionales clave del alumnado (FAN, 2000)⁷⁰, más si cabe a partir de los trabajos de Gardner (1995)⁷¹, con el desarrollo de su teoría sobre las inteligencias múltiples, y Goleman (1996)⁷² con su concepto sobre la «inteligencia emocional».

Parece comprobado que el desarrollo de ciertas habilidades sociales relacionadas con la capacidad de cooperar, de participación en el grupo, de estrategias en resolución de conflictos, etc., son de gran importancia para relaciones sociales presentes y futuras y la base de una adecuada vida adulta. Asimismo, una adecuada autoestima y un correcto autoconocimiento emocional junto a la capacidad para enfrentarse a situaciones de estrés, son generadoras de bienestar personal y preventivo de futuros problemas relacionados con la salud mental.

Un buen número de investigaciones (Valmaseda, 2010)⁷³ indican que algunos niños, niñas y jóvenes con discapacidad

⁷⁰FAN, The Child mental Health Foundations and Agencies Network (2000). «A good beginning: sending America´s children to school with the social and emotional competence they need to succeed». Chapel Hill University of North Carolina. FPC Child Development Center. Citado en Valmaseda, M. (2010): «La Alfabetización Emocional de los alumnos sordos». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3. Num. 1. 147-163 pp.

⁷¹Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

⁷²Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

⁷³Una revisión más exhaustiva se puede encontrar en Valmaseda, M. (2010): «La Alfabetización Emocional de los alumnos sordos». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3. Num. 1. 147-163 pp.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

auditiva pueden tener dificultades para desarrollar una buena competencia social, es decir, pueden presentar dificultades para controlar sus impulsos, para desarrollar un adecuado concepto y autoestima, para reconocer y expresar emociones y sentimientos, asimismo, para desarrollar empatía, para evaluar afectos o emociones que resultan de ciertos actos o para establecer procesos de atribución causal entre ciertos acontecimientos.

Las características que más frecuentemente han sido adjudicadas a los niños, niñas y jóvenes sordos son una mayor impulsividad, egocentrismo, inmadurez social y un pobre autoconcepto. Un buen número de alumnos sordos parece tener dificultades en la organización y regulación de la conducta, para tolerar la frustración, en la sublimación de los impulsos agresivos y en su expresión de forma socialmente aceptable utilizando para todo ello energía intelectual, es decir, pensando. Asimismo, pueden mostrar comportamientos inadecuados ligados a inferencias inexactas en relación a la causa de los acontecimientos y encontrar difícil diferenciar entre los acontecimientos accidentales y los intencionales. Por último, los niños y niñas con discapacidad auditiva pueden tener un pobre concepto de sí mismos y una baja autoestima. Estas dificultades no son generalizables al conjunto de alumnado con sordera, pero sí es frecuente su constatación en las aulas.

Las dificultades comunicativas, el menor número de experiencias vividas con un escaso input referido a lenguaje emocional y mentalista, así como la «sobre-protección lingüística» (Greenberg, 2000)⁷⁴, son algunos de los factores condicionantes de la situación descrita.

Tal y como señala Valmaseda (2004⁷⁵ y 2010⁷⁶), habría cuatro grandes ámbitos de actuación en lo que hace referencia a la educación emocional y en los que la escuela puede participar:

⁷⁴Greenberg, M.T. (2000). *Educational interventions: prevention and promotion of competence*. En P. Hindley.

⁷⁵Valmaseda, M. (2004). «El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela». En A.B. Domínguez y P. Alonso. *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe

⁷⁶Obra citada.

1. Propiciar el reconocimiento y aceptación de uno mismo. Se trata de promover en los alumnos con sordera una visión positiva, ajustada de sí mismos, de manera que desarrollen un sentimiento de optimismo y competencia acerca de sus posibilidades para encarar situaciones difíciles pudiendo asumir decisiones a pesar de la incertidumbre y las presiones. Implica, también, el desarrollar una historia de vida coherente y continua que ayude a construir la propia identidad.
2. Promover el conocimiento emocional tanto en uno mismo como en los demás. Poder identificar y nombrar las diferentes emociones. Comprender sus causas, entender que existen diferentes grados. Comprender los vínculos existentes entre sentimientos, pensamientos, palabras y acciones.
3. Desarrollar de manera progresiva la autorregulación emocional. Aprender a tolerar la frustración, a expresar los impulsos agresivos de forma socialmente aceptable y a utilizar el pensamiento para organizar y planificar la conducta. En definitiva, desarrollar aptitudes cognitivas de pensamiento reflexivo y de programación que permitan el control del propio comportamiento a través del diálogo interior.
4. Comprender las situaciones sociales y establecer relaciones que propicien la pertenencia y el sentimiento de bienestar. Desarrollar empatía, esto es, comprender los sentimientos de los otros, adoptar su punto de vista y respetar las diferencias existentes. Ésta es una aptitud esencial subyacente a la capacidad de comprender las motivaciones personales, la comunicación referencial y el desarrollo moral maduro. Desarrollar habilidades de comunicación asertiva, manejando las dificultades en las relaciones, sabiendo que habrá problemas y desacuerdos que uno debe aprender a resolver. Alcanzar progresivamente mayores cotas de autonomía.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, con objeto de planificar la intervención educativa en relación a las destrezas emocionales y sociales del alumnado con discapacidad auditiva,

tendremos en cuenta los siguientes **aspectos**:

- Facilitar un desarrollo armónico de la personalidad del alumnado con sordera;
- Proporcionar al alumnado unas señas de identidad que faciliten un adecuado desarrollo de su autoestima;
- Orientar en el desarrollo de actividades tendentes a una mejora en los procesos de socialización del alumnado con discapacidad auditiva en un medio oyente;
- Generar espacios y experiencias en las que el alumnado con sordera reciba informaciones referidas a su propia ubicación social positiva desde su condición diferencial.

5.5. Tipologías – Procesos – Recursos

En apartados anteriores se han realizado:

- a. Clasificaciones agrupadas en TIPOLOGÍAS en las que se pretendía agrupar al alumnado en base a una característica diferencial.
- b. Desde la perspectiva del desarrollo integral del alumnado, se definen los procesos en los que es necesario incidir: De una parte, proceso de habilitación comunicativa; en segundo lugar; el de mediación, adaptación y accesibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por último, el de seguimiento personalizado de desarrollo emocional.
- c. La descripción de los recursos profesionales implicados en la respuesta educativa.

Teniendo en cuenta los aspectos descritos en estos tres apartados, intentaremos realizar una correlación genérica entre ellos, no sin antes realizar algunas observaciones fundamentales:

1. Indudablemente, el proceso educativo de cada individuo es único y en consecuencia, también lo es su abordaje.
2. Existen variables o características diferenciales determinantes en cada persona que no han sido contempladas en el análisis.
3. Las descripciones de las características plasmadas en cada uno de los apartados raramente suelen ser «puras» y normalmente están entremezcladas o interrelacionadas unas con otras.

Otro aspecto fundamental es la consideración del momento evolutivo del alumnado, así como la etapa educativa a la que hacemos referencia. En otras palabras, las necesidades educativas van variando; no son las mismas en un mismo individuo en un proceso inicial (Etapa Infantil) que las que esa misma persona tendrá posteriormente, en la etapa de Educación Primaria o en la adolescencia (Etapa Secundaria). Las necesidades educativas como hemos dicho son cambiantes en intensidad (primeros años, secundaria, ...) y en su modalidad (audición y lenguaje, apoyo educativo) siempre teniendo en cuenta la propia individualidad, desarrollo intelectual, cognitivo, comunicativo y social. A nivel educativo es necesario que los agentes que intervienen sean conscientes de las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva, y de que, con su apoyo y consideración, una persona sorda puede superar las barreras para la comunicación y el aprendizaje.

Dicho todo lo anterior, intentaremos establecer una relación/ conexión /paralelismo entre los tres apartados mencionados que nos orientará para la realización del plan de atención personalizada de cada individuo para un momento concreto de su desarrollo. Para ello, partiremos de cada una de las tipologías.⁷⁷

⁷⁷Véase el apartado 5.1.1.: Descripción de las tipologías.

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Tipología 1	Procesos	Recursos profesionales específicos
Cribado Neonatal auditivo Atención temprana precoz Productos de apoyo Aspectos a considerar: Funcionalidad auditiva Lengua familiar Entorno familiar	Habilitación comunicativa	En etapas obligatorias: Profesorado de Audición y Lenguaje (ALE)
	Procesos enseñanza-aprendizaje	Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT)
	Desarrollo emocional	En etapas postobligatorias: ILS (Intérprete de Lengua de Signos) Profesorado de ámbito Todos con perfil formativo y experiencia en alumnado con discapacidad auditiva

Definimos esta tipología como aquella que recoge posiblemente el prototipo o caso tipo de discapacidad auditiva.

Con este alumnado resultará fundamental el análisis de los procesos en su desarrollo integral. Sus necesidades variarán considerablemente a lo largo de su vida, y, por ende, en su proceso de escolarización.

Probablemente será necesaria una intervención específica en el ámbito de la habilitación comunicativa, fundamentalmente en momentos iniciales de su desarrollo evolutivo. El profesional específico para tal fin será el profesorado especialista en

Audición y Lenguaje (ALE) para el alumnado con discapacidad auditiva. Dicho profesional deberá estar formado en LS y en discapacidad auditiva, así como disponer de experiencia en este campo.

Al mismo tiempo, será necesario asegurar la plena participación en las actividades de aula y quizá pueda existir la necesidad de facilitar el acceso al currículo/ información en Lengua de Signos. Para ello, el profesorado ordinario de aula contará con el apoyo del profesorado PT y/o ALE cada uno de ellos desde sus competencias profesionales.

En el ámbito del desarrollo emocional, será tarea compartida la observación de los procesos individuales y la respuesta, a entre la familia, el ámbito educativo y las entidades o asociaciones. En algunos momentos, indudablemente, requerirá un abordaje compartido e incluso, probablemente interdisciplinar.

Para concluir con los aspectos específicos de la tipología 1 y únicamente a modo ilustrativo, ya que es imprescindible la valoración individual en cada caso, se expondrán a continuación algunos recursos específicos a considerar:

- Productos de Apoyo para el acceso al Currículum en el ámbito educativo: Equipos de Frecuencia Modulada (FM).
- Recursos curriculares extraordinarios: Adaptaciones de acceso al currículo, adaptaciones de acceso en las lenguas orales, adaptaciones curriculares significativas en las áreas lingüísticas (ACIS de áreas).

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Tipología 2	Procesos	Recursos profesionales específicos
<p>Discapacidad asociada a la sordera</p> <p>Aspectos a considerar: Detección simultánea o sucesiva Enfoque integral Enfoque de atención temprana Funcionalidad auditiva Lengua familiar Entorno familiar</p>	<p>Respuesta integral a necesidades desde perspectiva global</p>	<p>En etapas obligatorias</p> <p>-Profesorado de Audición y Lenguaje (ALE) -Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT)</p> <p>A valorar: Especialista de apoyo educativo (EAE) Fisioterapeuta Terapeuta ocupacional </p> <p>Valorar: Centro de Educación Especial, Aula Estable en Centros Ordinarios....</p>

En un porcentaje elevado de alumnado con discapacidad auditiva encontramos una discapacidad asociada. En ocasiones el diagnóstico se realiza de manera simultánea, sin embargo, en otras, de forma sucesiva.

Como venimos resaltando a lo largo del documento, es fundamental una valoración global del niño o niña y realizar un plan de atención personalizada desde un enfoque integral. Desde esta perspectiva, será necesario ir valorando los distintos procesos, priorizando y orientando la intervención, pero hacerlo partiendo no desde lo que «no hay» o desde «lo que está afectado, dañado», sino enfatizando sus capacidades y potencialidades.

Por otra parte, debemos contemplar que es posible que en la trayectoria educativa de este alumnado se precise de la intervención de profesionales específicos como los especialistas

de apoyo educativo (EAE), terapeutas ocupacionales (TO), fisioterapeutas..., o de la atención en un centro de Educación Especial donde los profesionales anteriormente mencionados cubrirían las necesidades propias de una estimulación basal, además de los comentados para la anterior tipología de alumnado.

Para concluir con los aspectos específicos de la tipología 2 y únicamente a modo ilustrativo, ya que es imprescindible la valoración individual en cada caso, se expondrán a continuación algunos recursos específicos a considerar:

- Productos de Apoyo para el acceso al Currículo en el ámbito educativo: Equipos de Frecuencia Modulada (FM)
- Recursos curriculares extraordinarios: Adaptaciones de acceso al currículo, adaptaciones de acceso en las lenguas orales, adaptaciones curriculares significativas en las áreas lingüísticas (ACIS de áreas), ACI global.

Tipología 3	Procesos	Recursos profesionales específicos
<p>Incorporación tardía Procedencia social diversa</p> <p>Aspectos a considerar: Momento de detección de la pérdida auditiva Momento de incorporación al sistema educativo Utilización audif, IC, otros Funcionalidad auditiva Desarmonía entre comunicación y desarrollo curricular</p>	<p>Valoración global del alumno/a y su contexto</p> <p>Aspectos que definirán los procesos: Procedencia y etapa educativa</p>	<p>En etapas obligatorias: -Profesorado de Audición y Lenguaje (ALE) -Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT)</p> <p>En etapas postobligatorias: ILS (Intérprete de Lengua de Signos Profesorado de ámbito Incorporación de la figura del profesorado de refuerzo lingüístico (PRL)</p>

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Hay alumnado con discapacidad auditiva que se incorpora de manera tardía al sistema educativo de la CAV. Puede ocurrir que su procedencia social sea distinta a la de la comunidad, bien por procesos migrantes, de movilidad, o por etnia, por lo que requiere un abordaje que contemple complementariamente aspectos lingüísticos, culturales, sociales, así como los propiamente relacionados con la pérdida auditiva.

Así, podríamos decir que los aspectos fundamentales que definirán la respuesta educativa serán su procedencia, nivel socio-cultural de la familia y la etapa educativa en la que se incorporan (el currículo de secundaria les exige un nivel de competencia lingüística que requiere varios años).

Teniendo como base la valoración global del alumnado, su contexto familiar y social podríamos considerar que los profesionales específicos para su respuesta variarán, entre otras razones, debido a la propia organización de los recursos del sistema educativo. Así, en etapas obligatorias podríamos hablar de procesos comunicativos y lingüísticos en los que interviene el profesorado ALE; procesos relacionados con el desarrollo curricular y el acceso con apoyo del profesorado PT y profesorado de refuerzo lingüístico (PRL). A menudo intervienen conjuntamente también agentes externos al sistema educativo: educador social, grupos de refuerzo...

En etapas postobligatorias y cuando el alumnado conoce la LS, podemos contar con intérpretes de lengua de signos (ILS). En los casos en los que el alumnado no conoce la lengua de signos podría contar con el profesorado de ámbito especialistas en el trabajo con alumnado sordo. Éste podrá acompañar en su itinerario educativo teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales.

Es una realidad que resulta muy complicado conjugar las necesidades de este alumnado con las posibilidades de respuesta del sistema. No únicamente con respecto al perfil profesional de los profesionales para el apoyo, o con respecto a la intensidad requerida en los mismos (extensa o generalizada), sino que, en ocasiones, nos encontramos con alumnado con competencias

comunicativas y curriculares que nada tienen que ver con nuestra realidad socio-educativa. A veces, la única vía posible de respuesta exige una enorme flexibilización en la misma.

Para concluir con los aspectos específicos de la tipología 3 y únicamente a modo ilustrativo, ya que es imprescindible la valoración individual en cada caso, se expondrán a continuación algunos recursos específicos a considerar:

- Productos de Apoyo para el acceso al currículo en el ámbito educativo: Equipos de Frecuencia Modulada (FM).
- Recursos curriculares extraordinarios: Adaptaciones de acceso al currículum, adaptaciones de acceso en las lenguas orales, adaptaciones curriculares significativas en las áreas lingüísticas (ACIS de áreas).

Tipología 4	Procesos	Recursos profesionales específicos
<p>Pérdida postlocutiva o requerimiento postlocutivo</p> <p>Aspectos a considerar: Valoración integral de la persona o contexto Por segundo implante coclear</p>	Habilitación comunicativa	<p>En etapas obligatorias:</p> <p>Profesorado de Audición y Lenguaje (ALE)</p> <p>Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT)</p>

En este grupo incluimos alumnado con pérdida postlocutiva. Como es lógico, es fundamental el momento de la pérdida y además del trabajo en habilitación comunicativa intentando mantener la memoria auditiva, así como las competencias adquiridas previamente a la pérdida. En algunos casos, si existiera sospecha de posible pérdida auditiva progresiva, sería necesario el abordaje preventivo, intentando afianzar y reforzar al máximo los pilares de la comunicación, tanto con el

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

aprovechamiento de los restos auditivos, como con todo tipo de apoyos visuales que faciliten el acceso a la comunicación e información.

Por otro lado, a consecuencia del planteamiento de binauralidad - estimulación binaural- es frecuente encontrar alumnado a quienes con más de 6 años de edad se les realiza el segundo implante coclear (requerimiento postlocutivo) que condiciona una intervención de refuerzo con el recurso profesional del profesorado ALE o logopedas específicas para alumnado con sordera.

Para concluir con los aspectos específicos de la tipología 4 y únicamente a modo ilustrativo, ya que es imprescindible la valoración individual en cada caso, se expondrán a continuación algunos recursos específicos a considerar:

- Productos de Apoyo para el acceso al currículo en el ámbito educativo: Equipos de Frecuencia Modulada (FM).
- Recursos curriculares extraordinarios: Adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones de acceso en las lenguas orales.

Tipología 5	Procesos	Recursos profesionales específicos
<p>Pérdida unilateral</p> <p>Aspectos a considerar: Valorar posibilidad de pérdida progresiva y/o contralateral</p> <p>Utilización de productos de apoyo y su funcionalidad</p>	<p>Procesos enseñanza-aprendizaje</p>	<p>Orientación y seguimiento.</p> <p>Posible atención de profesorado específico</p> <p>En etapas obligatorias: Profesorado de Audición y Lenguaje (ALE) Profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT)</p>

No debemos dejar pasar por alto el alumnado que presenta pérdida unilateral, si bien en ocasiones puede no requerir de la intervención directa de un profesional específico.

En su proceso educativo es fundamental aprovechar al máximo la audición que proporciona el oído sano, así como el control y seguimiento de la misma.

En el ámbito educativo es necesario dar unas pautas y orientaciones sobre ubicación, posible apoyo en la lectura labiofacial, estrategias para identificar la fuente del sonido, factores de distorsión de la señal auditiva... que ayuden a suprimir las dificultades ocasionadas por la pérdida auditiva.

En ocasiones, es conveniente trabajar estrategias preventivas, tanto en el ámbito de la comunicación como en el acceso al currículo.

Para concluir con los aspectos específicos de la tipología 5 y únicamente a modo ilustrativo, ya que es imprescindible la valoración individual en cada caso, se expondrán a continuación algunos recursos específicos a considerar:

- Productos de Apoyo para el acceso al currículo en el ámbito educativo: Equipos de Frecuencia Modulada (FM) si utiliza producto de apoyo, generalmente audífono.
- Recursos curriculares extraordinarios: Adaptaciones de acceso al currículum y adaptaciones de acceso en las lenguas orales.

Tipología 6	Procesos	Recursos profesionales específicos
Incorporación en postobligatoria Aspectos a considerar: Trayectoria educativa anterior	Acceso al Procesos enseñanza-aprendizaje	Intérprete de Lengua de Signos (ILS) - Profesorado de ámbito

5. Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva

Debido a múltiples factores sociales y educativos, es frecuente encontrarnos con alumnado que se reincorpora al sistema educativo en la etapa postobligatoria (Educación para adultos, Ciclos Formativos, cursos de Acceso a CF Grado Superior, ...) En muchos casos requiere recursos profesionales específicos para el acceso al currículo, tales como intérpretes de lengua de signos (ILS), y en ocasiones medidas curriculares facilitadoras del acceso a la información y un tratamiento individualizado de las lenguas habladas.

Para concluir con los aspectos específicos de la tipología 6 y únicamente a modo ilustrativo, ya que es imprescindible la valoración individual en cada caso, se expondrán a continuación algunos recursos específicos a considerar:

- Productos de Apoyo para el acceso al currículo en el ámbito educativo: Equipos de Frecuencia Modulada (FM)
- Recursos curriculares extraordinarios: Adaptaciones de acceso al currículum, adaptaciones de acceso en las lenguas orales.

6. Términos relacionados con la discapacidad auditiva⁷⁸

Adaptación protésica

Proceso mediante el cual se asigna la prótesis auditiva más apropiada para cada niño o niña. Incluye por tanto la evaluación inicial (mediante diferentes pruebas audiométricas), la recomendación de la prótesis, así como las revisiones periódicas para su correcto ajuste.

⁷⁸Imágenes: <http://www.mihijosordo.org/diccionario.php>.

Alfabeto dactilológico

Representación manual de las letras del abecedario. Es propio de la lengua de signos. Puede ser un recurso de comunicación para deletrear algunas palabras.



Atención dividida

Tiene lugar ante situaciones en las que aparecen dos o más estímulos visuales significativos de forma simultánea y en un campo visual amplio. Ejemplos:

1. Persona con discapacidad auditiva debe prestar atención visual ante la profesora que explica en lengua de signos y al mismo tiempo tomar notas/apuntes

6. Términos relacionados con la discapacidad auditiva

2. Necesidad de entender la información visual (gráfica, esquema...) que se expone en la pizarra e intentar acceder a su explicación en lengua de signos.

Asociación de familias (padres y madres)

Agrupaciones de familiares con hijas o hijos sordos que defienden sus derechos y los de sus hijos e hijas. En muchas de ellas se prestan servicios profesionales (logopedia, asesoramiento a familias, etc.) y se realizan actividades (sensibilización, campamentos, talleres, cuentacuentos, etc.).

Asociación de personas sordas

Agrupaciones de personas sordas desde las que defienden sus derechos y canalizan sus demandas como colectivo. En la mayoría de ellas se pueden encontrar diversos servicios (intérpretes de lengua de signos, servicios de orientación familiar y laboral, cursos de lengua de signos, etc.) y actividades de ocio (talleres, excursiones, actividades deportivas, etc.).

Atención temprana

Conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo prevenir y dar respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños y niñas con trastornos en su desarrollo o que presentan riesgo de padecerlos.

Audífonos

Productos de apoyo que amplifican la señal auditiva en función a los restos auditivos conservados por el usuario.

Existen diversos tipos y tamaños en función de las necesidades y la pérdida auditiva.

Audiometría

Prueba para medir o evaluar la capacidad de audición de una persona. Los resultados se suelen plasmar en un gráfico: *audiograma*.

Audioprotesista

Profesional encargado de realizar la evaluación audiológica y seleccionar y adaptar las prótesis auditivas.

Barreras de comunicación

Aquellas trabas o impedimentos que limitan o dificultan a las personas sordas su acceso a la información, así como su capacidad de expresarse y comunicarse plenamente.

Barreras al aprendizaje y la participación del alumnado

El concepto de barreras para la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro es utilizado para identificar los obstáculos que las y los alumnos encuentran para estar presentes, participar, aprender y tener los máximos logros académicos.

De acuerdo con el modelo social de la discapacidad, las barreras aparecen a través de la interacción entre los alumnos y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales.

Bucle magnético

Un Bucle magnético o de inducción es un sistema de sonido que transforma la señal de audio que todos podemos oír, en un campo magnético captado por los audífonos dotados

6. Términos relacionados con la discapacidad auditiva

de posición «T» o los procesadores que tienen activada la bobina inductiva.

Los audífonos tienen una bobina que transforma ese campo magnético nuevamente en sonido dentro de la oreja del usuario, aislado de reverberaciones y ruido ambiente. El resultado es que el usuario recibe un sonido limpio, nítido, inteligible y con un volumen adecuado.

Comunicación bimodal

Uso simultáneo de la lengua oral acompañada de signos. La estructura que marca la frase es la de la lengua oral, aunque las palabras son sustituidas por signos tomados de la lengua de signos.

En ocasiones se utiliza también el término de «castellano o español signado» para denominarlo.

Comunidad sorda

Grupo de personas sordas y oyentes que comparten valores lingüísticos y culturales construidos en torno a la identidad de las personas sordas. Valoran la utilización de la lengua de signos como lengua de comunicación y las características específicas propias de las personas sordas, entre las que, en ocasiones, se integra una concepción del mundo visual.

Las comunidades como ente social son cambiantes e integran concepciones propias del entorno en el que conviven.

Decibelio (dB)

Unidad que mide la intensidad del sonido (pérdida de audición, ganancia con el audífono...).

Detección de la sordera

Proceso por el que se descubre y evalúa la pérdida auditiva. Para su diagnóstico y evaluación es necesario realizar una serie de pruebas audiológicas que aporten información sobre las características de la sordera y diseñar las medidas necesarias para fomentar el desarrollo del niño o niña.

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

Sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación del alumnado.

El Diseño Universal de Aprendizaje se fundamenta en tres principios:

- Proporcionar múltiples medios de representación (el «qué» del aprendizaje). El alumnado difiere en el modo en el que percibe y comprende la información que se le presenta. Por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el alumno o alumna.
- Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje). El alumnado difiere en el modo en que puede «navegar» en medio del aprendizaje y expresar lo que sabe. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos y todas puedan interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta).
- Proporcionar múltiples medios de compromiso (el «porqué» del aprendizaje). El alumnado difiere en la

6. Términos relacionados con la discapacidad auditiva

forma en que puede sentirse implicado y motivado para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, etc. (MECD,2012).

Educación bilingüe intermodal

Proyecto educativo donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un entorno en el que coexisten la lengua de signos y la/s lengua/s oral/es como principales vehículos de comunicación y acceso a los aprendizajes. Este planteamiento exige cambios metodológicos y conceptuales importantes.

Emisora de Frecuencia Modulada (FM) v

Es un producto de apoyo para el acceso al currículo que consiste en un conjunto de transmisor con micrófono que se coloca cerca de la fuente del sonido (profesora o equipo técnico: pizarra digital, portátil...) y receptor que se conecta al audífono o al implante coclear. Acerca la señal auditiva, mitiga el ruido ambiente y evita la distorsión ocasionada por la distancia o la reverberación del sonido en el aula. No requiere ninguna instalación.

Estimulación auditiva

Acciones encaminadas a facilitar o ayudar a la persona con sordera a identificar y reconocer los sonidos que recibe. Puede ser a través de juegos, actividades de la vida diaria, etc.

Estrategias de comunicación visual

Pautas o adaptaciones necesarias a la hora de comunicarse con una niña o niño sordo (o adulto) basadas en la vía visual.

Fonología

Parte de la lingüística que estudia solo los sonidos que desempeñan una función en la comunicación, es decir, los que son lingüísticamente pertinentes. Incluye el inventario de fonemas que posee dicha lengua, el modo en que éstos pueden combinarse para formar secuencias correctas, los ajustes que sufre cada fonema en virtud de los que le acompañan, y las pautas de entonación, métrica y acento.

En el caso de los niños y niñas sordos, está comprobado que el componente fonológico tiene una vertiente visual y kinestésica, por ello, aunque en muchos casos de manera confusa, una de las estrategias que se utiliza es la lectura labio-facial. Otras estrategias complementarias son la utilización de la dactilología, palabra complementada...

Frecuencia

Cualidad del sonido que hace que éstos sean graves (de baja frecuencia) como, por ejemplo, la voz del hombre o el ruido de los camiones; o agudos (de alta frecuencia) como, por ejemplo, la voz de la mujer o la de niños. Se mide en hercios (Hz).

Ganancia protésica

Es el nivel de amplificación que es capaz de suministrar un audífono en diferentes frecuencias, dependiendo del perfil audiométrico de la persona.

Hipoacusia

Término que se usa principalmente en el ámbito médico-sanitario y que se refiere a la pérdida de capacidad auditiva. En el documento se utiliza como sinónimo el término sordera.

Existen diversos tipos de hipoacusia o sordera dependiendo de si nos centramos en la localización de la lesión, la causa, en el grado de pérdida auditiva...

6. Términos relacionados con la discapacidad auditiva

Implante coclear

Producto de apoyo auditivo cuyo objetivo es el mejorar la calidad y cantidad de los sonidos, transformando las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo y envía así señales al cerebro. Pretende sustituir la función de la cóclea.

Intensidad

Volumen del sonido. Se mide en decibelios (dB).

Lectura labial o labiofacial (LLF)

Reconocimiento de las palabras y el mensaje hablado observando los movimientos de la boca y las expresiones faciales.

Presenta limitaciones, algunas derivadas de las condiciones propias de la producción (condiciones de iluminación, distancia y posición de la cara del hablante, peculiaridad de su habla, ritmo y forma de articulación,...), como de las características de la propia lengua (fonemas que son idénticos en imagen /p/-/b/; /t/-/d/; /k/-/g/...).

Lengua de signos

Lengua de carácter visual, espacial, gestual y manual que utiliza el colectivo de personas sordas y su entorno.

Es destacable 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, permitiendo la libre elección de los recursos que posibiliten su comunicación con el entorno. Dicha ley determina el reconocimiento y regulación de la lengua de signos española y dictamina que «las lenguas de signos cumplen todos los requisitos de una lengua natural y poseen unas características gramaticales, sintácticas y léxicas propias».

Lengua oral

Lengua que utilizan las personas oyentes de un determinado lugar. Presenta dos modalidades: hablada y escrita.

Maestro/a de audición y lenguaje (ALE)

Profesional que se encarga de estimular y trabajar el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de la niña o niño sordo. Principalmente enfoca su labor en el desarrollo de la lengua oral y para ello puede utilizar la lengua de signos si la criatura la utiliza para comunicarse. En ocasiones utilizan de manera complementaria sistemas aumentativos de comunicación, tales como la comunicación bimodal y la palabra complementada.

Otoemisiones acústicas

Prueba audiológica que mide o evalúa el funcionamiento de la cóclea. Las otoemisiones son vibraciones acústicas emitidas por las células ciliadas de la cóclea. Pueden originarse de forma espontánea o ser provocadas.

Esta prueba pretende determinar si el problema auditivo se localiza en la cóclea.

Otorrinolaringólogo/a (ORL)

Profesional médico especializado en trastornos del órgano auditivo. Se encarga del diagnóstico y orientación médica, de la valoración audiológica, del tratamiento médico o quirúrgico, y de la prescripción de prótesis auditivas y/o del implante coclear.

Palabra complementada

Sistema complementario de la comunicación que sirve de apoyo a la lectura labiofacial. Se representan los fonemas de la lengua oral mediante tres posiciones de la mano para

6. Términos relacionados con la discapacidad auditiva

las vocales y ocho figuras o formas de la mano para las consonantes.

Potenciales evocados

Prueba que sirve para valorar la audición porque permite registrar la actividad eléctrica del cerebro tras estimular el oído con un sonido. Evalúa en qué punto del recorrido que hace el sonido desde la cóclea hasta llegar al cerebro está el problema.

Programación del implante coclear

Proceso por el que se adapta el implante coclear a las características de la persona que lo recibe. Por medio de un programa informático se van analizando los límites en los cuales se empiezan a oír los sonidos y en los que empiezan a ser molestos. Estos límites pueden ir cambiando con el tiempo por lo que son necesarias revisiones posteriores para ajustar y obtener el mejor rendimiento auditivo.

Prótesis auditiva

Aparato o dispositivo que sirve para mejorar la audición. Amplifica el sonido en función de las necesidades de la persona con pérdida auditiva. Hay de dos tipos: implantables (como los implantes cocleares, implantes osteointegrados, de tronco cerebral...) y no implantables (como los audífonos).

Deficiencia, minusvalía, discapacidad:

Deficiencia Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

La carencia o anomalía puede ser temporal o permanente, de carencias físicas (un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo), psíquicas o sensoriales. Ésta puede afectar a un individuo, desde el principio de su vida, o de forma sobrevenida.

Representa la exteriorización de un estado patológico. Normalmente puede venir derivado de un diagnóstico clínico.

Se puede hablar de deficiencias físicas, sensoriales (afectan a personas con problemas de visión, audición o lenguaje) o psíquicas.

Minusvalía es «la situación desventajosa en que se encuentra una persona determinada, como consecuencia de una deficiencia que limita, o impide, el cumplimiento de una función que es normal para esa persona, según la edad, sexo y los factores sociales y culturales». Ante el trastorno orgánico de no oír, la persona es reconocida como en desventaja social con un determinado porcentaje estipulado de común acuerdo. Es un término *absoluto* ligado a la deficiencia.

Discapacidad. Falta de adecuación entre la persona con sus características diagnósticas concretas y su entorno. Es un término relativo que implica tener en cuenta al individuo y la accesibilidad y adaptabilidad del entorno. A mayor adecuación del entorno a las necesidades del individuo, menores serán las consecuencias sociales y personales para el individuo. Y de forma opuesta, a menor adecuación del entorno a sus necesidades mayores serán las consecuencias.

Screening auditivo

También llamado «Cribado auditivo neonatal». Hace referencia a las pruebas que se hacen a los neonatos con el fin de poder descartar una posible pérdida auditiva.

Sistemas de comunicación alternativos y aumentativos (SAAC)

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos)

6. Términos relacionados con la discapacidad auditiva

y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad.

La comunicación y el lenguaje son esenciales para todo ser humano, para relacionarse con los demás, para aprender, para disfrutar y para participar en la sociedad y hoy en día, gracias a estos sistemas, no deben verse frenados a causa de las dificultades en el lenguaje oral. Por esta razón, todas las personas, que por cualquier causa no han adquirido o han perdido un nivel de habla suficiente para comunicarse de forma satisfactoria, necesitan usar un SAAC.

La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) no es incompatible sino complementaria a la (re)habilitación del habla natural, y además puede ayudar al éxito de la misma cuando ésta es posible. No debe pues dudarse en introducirla a edades tempranas, tan pronto como se observan dificultades en el desarrollo del lenguaje oral. No existe ninguna evidencia de que el uso de CAA inhiba o interfiera en el desarrollo o la recuperación del habla.

Sordera (persona con)

Desde una perspectiva sociocultural se refiere a la persona con pérdida auditiva, en mayor o menor grado, y que genera barreras de comunicación en la vida cotidiana en su relación con un entorno no accesible.

Sordomudo/a

Término incorrecto y que resulta molesto. Es un estigma con el que la sociedad ha definido tradicionalmente al colectivo de personas sordas, y responde a la idea de una «aparente» incapacidad para comunicarse. Las personas sordas pueden acceder, en función a muchos factores, a distintos niveles de competencia de la lengua oral y de la lengua de signos.

7. Bibliografía

ACOSTA, V. (2006): *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona. Masson Elsevier.

ALBA PASTOR C.(2016). *Diseño Universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Edt Morata.

ALONSO, P.; DOMÍNGUEZ, A.B. (2004): *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga. Aljibe.

ANGULO, A. y otros (2017): *Audiología. Teoría y práctica*. Madrid. Egea ediciones.

- ANTIA, S.D.; KRIEMEYER (2003): «Peer Interactions of Deaf and Hard of Hearing Children», en MARSCHARK, M.; P.E.:(2003): *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. New York. Oxford University Press.
- BORREGÓN SANZ, S. (2016): *Hipoacusia y sordera. Manual. del conocimiento de la sordera y de la persona sorda a la intervención educativa*. Madrid.CEPE.
- BOOTH, T. eta AINSCOW, M. (2005) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Eusko Jaurlaritz
- BOOTH, T. eta AINSCOW, M. (2015) *Guía para la educación. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI
- C.BÁEZ MONTERO, I.; OTERO DOVAL, H.(2015): *Buscando respuestas en lengua de signos*. Lugo. Editorial AXAC.
- CALVO, J. C. (1999): *La sordera. Un enfoque socio-familiar*. Salamanca. Amarú. (Psicología, 46).
- CAÑETE, O. (2006): «Desorden del procesamiento auditivo central (DPAC)». *Rev. Otorrinolaringología*. Cabeza Cuello 2006; 66: 263-273.
- CECILIA TEJEDOR, A. (2011): *Mil palabras con las manos... del léxico signado español*. Madrid.CEPE.
- CEDILLO VICENTE, P. (2010): *Mira lo que te digo*. Barcelona. Editorial octaedro.
- CEDILLO VICENTE,P. (2018): *Tu memoria en mis manos*. Barcelona. Amazon.
- CLAUSTRE, M., GOMAR, C., PALMÉS, C. & SADURNI, N. (2010): *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona. Editorial Graó.
- CLAUSTRE CARDONA, M. Y OTROS (2010): *Alumnado Con pérdida auditiva. Escuela inclusiva: Alumnos distintos pero no diferentes*. Barcelona. GRAO.

7. Bibliografía

- CNSE (2006) Plan de normativización y normalización de la lengua de signos española 2006-2010.
- CONRAD, R. (1979). *The Deaf School child*. Londres: Harper and Row.
- CREENA (2006): *Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Iruña. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- DECRETO 13/2016, de 2 de febrero, de intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- DECRETO 68/2000, de 11 de abril, por el que se aprueban las normas técnicas sobre condiciones de accesibilidad de los entornos urbanos, espacios públicos, edificaciones y sistemas de información y comunicación.
- DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.
- DOMÍNGUEZ, A. B.; PÉREZ, I; SORIANO, J. (2007): «Repercusión del implante coclear en el aprendizaje de la lectura en los niños sordos: Resultados preliminares». *Enseñanza*, 25, 2007, 93-110.
- DOMÍNGUEZ, A. B.; VELASCO, C. (2013): «Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo». En *Discapacidad e inclusión: manual de docencia*. Coord.: Verdugo, M. A. y Schalock, R. Amarú Ediciones. Salamanca.
- DOMÍNGUEZ, A. B. y VELASCO, C. (1999): *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca. Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

E.CRISTIANI,H.(2018): *Temas de Psicoacústica para audiólogos*. Argentina.AKADIA editorial. *Eta Inklusiboak diseinatzeko eta antolatzeko gidaliburua. Guía para diseñar y organizar eventos culturales accesibles e inclusivos*. Donostia / San Sebastián, 2016. Capital Europea de la Cultura.

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO (2013): [Acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas](#). Educación Infantil y Primaria.

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO (2013): [Acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas](#). Educación Secundaria Obligatoria.

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO: Heziberri 2020 [Marco del modelo educativo pedagógico](#).

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO: [Plan Marco para el desarrollo de la Escuela Inclusiva 2019-2022](#).

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO (2006): [Preguntas y respuestas sobre la escolarización de un niño o niña con sordera](#). Gobierno Vasco.

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO CEI-IDC [1999]: [Manual de Lenguaje de Signos](#). Educación Infantil.

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO CEI-IDC [1999]:[Manual de Lenguaje de Signos](#). Educación Primaria. Primer ciclo.

EUSKO JAURLARITZA GOBIERNO VASCO:

ORDEN de 24 de julio de 1998 de Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo.

7. Bibliografía

- FANELLI, K. (2019): *Programación de Implantes Cocleares: Manejo audiológico de los recursos tecnológicos para optimizar el desempeño auditivo*. Editorial Academia Española.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P.; PERTUSA, E. (2004): *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona. Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.
- FIAPAS (Jáudenes et all) (2004): *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. Madrid. FIAPAS.
- GONZÁLEZ SANTAMARÍA, V.; DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A.B.: «Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos». *Rev. investig. Logop.* 8(1)2018:1-19
- GOROSPE, J.; MUÑOZ, C. (2016): *El Implante Coclear en el contexto de la atención a la deficiencia auditiva*. Bilbao. Libro de Actas del Congreso de AELFA.
- GOROSPE J., MUÑOZ NAVARRO, C.: «El implante coclear en el contexto de la atención a la deficiencia auditiva», serie Ciencias de la Salud, *Claves de la Logopedia en el Siglo XXI*, Madrid, julio 2016.
- HERRERO BLANCO, A.(2009): *Gramática didáctica de la lengua de signos española (LSE)*. Madrid. SM ediciones.
- JUÁREZ, A.; MONFORT, M. (2001): *Algo que decir. Hacia la adquisición del lenguaje. Manual de orientación para padres*. Madrid. Entha.
- KAZEZ, R.; MELLONI, G.; David MALDAVSKY, D. (2014): «Estudio del discurso de madres oyentes de hijos sordos. Detección de diferentes momentos luego de haber sido informadas acerca del diagnóstico». *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, Vol. 18, Nº 1, 2014 Pág. 157-175.
- LUTERMAN, D. M. (2009): *El niño sordo*. Madrid. CLAVE. Caring for hearing impairment.

- LLEDÖ CARRERES, A. (2008): *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva*. Barcelona. Edebé.
- MANRIQUE, M y HUARTE, A. (2002): *Implantes Cocleares*. Barcelona. Editorial Masson.
- MARCHESI, A. (ED.) (1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid. Alianza.
- MINGUET, (coord.) (2001). *Rasgos Sociológicos y culturales de las personas Sordas*. Valencia: FESORD C.V.
- MONFORT, M.; JUÁREZ, A.; MONFORT JUÁREZ, I. (2006): *La práctica de la comunicación Bimodal. De los signos a la palabra*. Madrid: Entha Ediciones.
- MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (2001): *Algo Que Decir. Hacia la adquisición del lenguaje: Manual para los padres de niños con sordera de 0 a 5 años*. Madrid: Entha Ediciones.
- MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (2001): *Estimulación del lenguaje oral: Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Entha Ediciones.
- MONFORT, M.; JUÁREZ, A. (2017): *Algo Que Decir quince años después: Hacia la adquisición del lenguaje: manual de orientación para las familias de niños y niñas con sordera de 0 a 4 años*. Madrid: Entha Ediciones.
- MONFORT, M.; ROJO, A.; JUÁREZ, A. (2010): *Programa elemental de comunicación Bimodal*. Madrid. Editorial CEPE.
- MORENO, A. (2000). *La Comunidad Sorda: Aspectos Psicológicos y Sociológicos*. Madrid: CNSE.
- MUSIEK, E. (2009). «The human auditory cortex: Interesting anatomical and clinical perspectives». *Audiology Today*, 21(4), 26-37.

7. Bibliografía

- OLLETA LASCARRO, I. y otros (2018): *Atención temprana del niño con déficit auditivo de 0 a 6 años: cómo asesorar e informar a la familia en todo su desarrollo*. Santa Cruz de Tenerife. AEDA.
- PÉREZ, I. y DOMÍNGUEZ, A.B. (2006). «Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria. Integración». *Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.
- PÉREZ, M.E.; CHHABRA, G. (2019): «Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas 18036». *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I): 7-27. Recuperado de: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- PEREZ MARTIN, M., ET ALLS (2013). «Desarrollo del vocabulario temprano en niños con implante coclear escolarizados en centros con bilingüismo oral-signado». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* (2013). Recuperado a partir de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.07.008>.
- SACKS O. (1991): «*Veo una voz*». *Viaje al mundo de los sordos*. Madrid. Editorial: Anaya & Mario Muchnick.
- SERVICIO DE CONVIVENCIA Y DISCAPACIDAD (2015): *Migraciones y rigor terminológico. Consideraciones para un mejor uso de los conceptos que se utilizan en torno a las migraciones*. Vitoria-Gasteiz. Edita Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Recuperado a partir de: <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/41/42/64142.pdf>.
- SILVESTRE, N. Y OTROS (2003): *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona. Masson.
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, M. (2000): *Crece con sordos. Programa para la Educación en la Competencia Social del Niño Sordo*. Santa Cruz de Tenerife. Ed. Resma.

- TOMASELLO, M. (2006). «Acquiring linguistic constructions». In D. Kuhn y R. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- TORES, S. y otros (1995): *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga. Aljibe. (Educación para la diversidad).
- TRINIDAD-RAMOS, G.; ALZINA DE AGUILAR, V.; JAÚDENES-CAUSABÓ, M.C.; NÚÑEZ-BATALLA, SEQUÍ, F. (2010). Recomendaciones de la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH) para 2010. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 61 (1): 69-77.
- VALMASEDA, M. (2009): «La Alfabetización Emocional de los Alumnos sordos». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. RINACE. Vol. 3, Num. 1.
- VALMASEDA, M. (2016): Variabilidad en el desarrollo de la lengua oral de los alumnos con implante coclear. Algunas reflexiones para el ámbito educativo. Bilbao. Libro de Actas del Congreso de AELFA.
- VALMASEDA, M. y otros (1991): Comunicación y lenguaje. El lenguaje de los alumnos sordos. Madrid. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial □ MEC.
- VARELA NIETO, I.; LASSALETTA ATIENZA L. (2012): *La sordera*. España .CSIC.
- VARIOS (1988): Una escuela comprensiva e integradora. Informe de la Comisión de Educación Especial. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Dirección de Renovación Pedagógica. Gobierno Vasco.
- VARIOS (2012): Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva 2012-2016. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.

7. Bibliografía

- VELASCO, C.; PÉREZ, I.(2009): «Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3. Num. 1. 77-93 pp.
- VELASCO MARTÍNEZ, M.; SALAS,P. (2015): *Logogenia para niños sordos*. Argentina. Editorial Brujas.
- WILSON, B.S. (2008): «Cochlear implants: Current designs and future possibilities». *The Journal of Rehabilitation Research and Development*, 45(5), 695-730. Recuperado de: <http://doi.org/10.1682/JRRD.2007.10.0173>.

