

Inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de infantil

Inclusion of students with hearing disabilities in a children's classroom

Sandra Rodríguez González

Maestra de Educación Infantil. Escuela Universitaria de Osuna. Centro adscrito de la Universidad de Sevilla

Alicia Eladia Hermoso Soto

Profesora de la Escuela Universitaria de Osuna. Centro adscrito de la Universidad de Sevilla.
<https://orcid.org/0000-0003-0132-7163>

Resumen:

La inclusión de alumnado con discapacidad auditiva en el aula de infantil supone un reto, además de una oportunidad para el desarrollo integral de estos niños y niñas. Para ello, se plantea en este estudio una propuesta didáctica para la inclusión de estos estudiantes en el aula normativa, dando viabilidad y el valor que requiere su atención de forma temprana, consiguiendo la sensibilización para ello.

La discapacidad auditiva supone un gran desafío, debido a que las personas que la padecen no pueden comunicarse con el resto de la sociedad desde el mismo canal de transmisión que otras personas, siendo mayoritariamente el oral. Por ello, cuentan con su propia lengua, la Lengua de Signos Española (LSE) y para poder entender mejor a los que le rodean, aunque algunas de las personas sordas pueden leer los labios también.

En los niños y niñas de edad tan temprana se incrementa la dificultad en la comunicación, ya que en un aula de infantil casi todo lo transmiten de forma oral y aún no conocen la lectura o escritura.

Estas cuestiones motivan al desarrollo de la propuesta didáctica con el objetivo de sensibilizar al alumnado de infantil de la Discapacidad Auditiva obteniendo como resultados una mayor empatía por parte del alumnado y con ello una mayor convivencia en el aula, consiguiendo un clima más inclusivo e igualitario.

Palabras clave: Alumnado; discapacidad; inclusión; sordera.

Abstract:

The inclusion of student with hearing disabilities in the children's classroom signify a challenge, also this signify a opportunity for integral development of these children. For it, this work set out didactic proyect for the inclusion of these students in a normative classroom, ensuring viability and the value that require of early intervention, get awareness for this.

This hearing disabilities presents a significant challenge, because people who suffer from it cannot communicate with the rest of society through the same transmission, which is normally oral. For this reason, These people have their own language, Spanish Sign Language (LSE), and in order to better understand those around them, some deafness people can lip-read.

It is more complicated for children at such an early age, because in a childhood classroom most of the communication is transmitted by oral communication, because they do not yet know how to read or write.

These issues motivate the development of the didactic proposal with the aim of raising awareness among infant students of hearing disabilities resulting in greater empathy on the part of the students and thus greater coexistence in the classroom, achieving a more inclusive and egalitarian climate.

Key words: Deafness; disability; inclusion.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación inclusiva supone una cuestión relevante a incorporar en los sistemas educativos actuales, ya que así se promueve la integración y participación de todo el alumnado en las aulas de los centros educativos. Esto favorece la intervención con el alumnado, quien es partícipe en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus capacidades individuales, ofreciéndoles oportunidad de aprender de forma conjunta con el respeto de compañeros/as y haciendo del aula un espacio de integración pleno (Stainback & Stainback, 1999)

Dentro de la educación inclusiva, este trabajo hace especial atención a alumnado con discapacidad auditiva, quienes presentan un déficit que se ha de tener en cuenta en los espacios educativos para lograr el correcto desarrollo de estos/as niños y niñas. Esta necesidad, actualmente cuenta con un nuevo enfoque por parte de la sociedad, visibilizando a las personas que la padecen, así como a sus familiares y entorno (Álvarez et al, 2000). Estas autorías, mencionan que, gracias a esta conciencia social, se ha mejorado el ámbito educativo del alumnado sordo, desde las propias infraestructuras hasta el sistema de comunicación empleado, consiguiendo grandes avances y ajustándose a sus necesidades y particularidades.

Este avance se puede comprobar en el concepto de discapacidad que nos presentan la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) (1992, 2002) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001), ya que no son clasificaciones que predicen unas determinadas dificultades y tratamiento a partir del diagnóstico de una patología que el individuo tiene, sino que tratan de describir el nivel de funcionalidad que presenta una persona en sus actividades y contexto vital. Esta funcionalidad es tratada como un proceso producto de la interacción de diferentes factores, relativo, variable y único para cada sujeto y que le otorga autonomía (Agreda, 2009).

El hecho de que se de una transformación en el cómo se trata a la comunidad sorda desde el punto de vista social, hace que se logre una mayor incorporación en el entorno educativo, aunque, específicamente cuenta con dificultades en la Educación Infantil. Esta etapa destaca por el uso mayoritario del lenguaje oral, que permite la interacción entre el alumnado, haciéndoles más autónomos e independientes (García, 2012).

Esta interacción oral es lo que supone una experiencia que dificulta el aprendizaje del alumnado sordo pues desde edades tempranas, el resto de niños y niñas oyentes tienen dificultad para comunicarse con estos/as (Wood, 1983). Por ello se puede decir, en cuanto a la discapacidad auditiva, que supone un grave problema para su desarrollo, ya que las personas que presentan dificultades de este tipo pueden exponer diversos desafíos para poder integrarse con sus compañeros.

En Educación Infantil son muy importantes las habilidades comunicativas entre el alumnado, ya que a través de esta se consigue un buen desarrollo social, emocional, comunicativo y cognitivo del mismo. Las investigaciones realizadas sobre cómo aprende este alumnado nos dirigen hacia un cambio de enseñanza donde este aprende según sus capacidades, lo cual lleva a un cambio de pedagogía en las aulas, la incorporación de la lengua de signos o el rol del adulto sordo dentro del centro (Pulgar, 2017).

No obstante, pese a que se dé un nuevo enfoque en la concepción del alumnado sordo y su incorporación a la educación de forma inclusiva y ajustada a sus capacidades, requiriendo de una transformación pedagógica para ello, la realidad difiere de esta visión. Esto es debido a la carencia formativa que presenta el profesorado para impartir las clases adaptándose a necesidades en general y a discapacidad auditiva en particular. A lo que se le suma la insuficiencia de recursos para la integración del alumnado con discapacidad auditiva en un aula ordinaria de Educación Infantil, produciendo un retraso considerable en su

desarrollo social y comunicativo. Dichos recursos incluyen materiales audiovisuales, programas informativos específicos para la discriminación auditiva y articulación, aparatos de frecuencia modulada, utilizar software adecuados, pizarras, entre otras como recursos humanos (Rodríguez et al. 2018).

Esta falta de información generalizada y formación del profesorado, así como de recursos disponibles en los centros educativos y que, en caso de contar con los mismos, podrían beneficiar al alumnado sordos y a su desarrollo, se hace muy presente en la realidad educativa. De ahí, la importancia y necesidad de introducir este tema en las aulas de Educación Infantil, pues supone sensibilizar y abordar esto desde esta primera etapa educativa, ya que puede ayudar a un mejor desarrollo integral del alumnado además de un beneficioso proceso de enseñanza-aprendizaje para el alumnado afectado por problemas en la comunicación derivados de una discapacidad auditiva. Por lo tanto, supondría la atención a la diversidad y puesta en práctica de una educación inclusiva en las aulas de infantil de forma integral.

Es por ello por lo que en este estudio se presenta una propuesta de intervención con alumnado sordo en la etapa de Educación Infantil y cuyo objetivo es sensibilizar al alumnado de infantil acerca de la Discapacidad Auditiva.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA DISCAPACIDAD AUDITIVA COMO NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO

La educación inclusiva actual ha de ir en consonancia con nuestra vida contemporánea, cuestión que resulta fundamental para que los niños que presentan diversidad funcional puedan adaptarse a ésta de manera integral y adecuada.

Dentro de la educación nos encontramos con una gran diversidad que puede derivar de distintos tipos de trastornos y que, a su vez, se traducen en diferentes necesidades educativas que han de tratarse de forma positiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Stainback & Stainback, 1999) sin estigmatizar a nuestro alumnado

Esta atención en positivo se puede encontrar en todo lo referente a la educación especial y el estudiantado, siendo ejemplo de ello el concepto actual de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se encuentra en mayor sintonía con nuestra sociedad y que, en comparación con términos anteriores, muestra lo siguiente (Gallardo y Gallego, 2003):

ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL (Con mayor uso en el pasado):

- Término restrictivo con connotaciones negativas.
- Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades del desarrollo y las discapacidades.
- Se aleja del estudiantado considerado como normales o normotípicos.

ALUMNADO NEE (Utilizado en la actualidad):

- Término más amplio general y propicio para la integración escolar.
- Las NEE se refieren a las necesidades del alumnado.
- Presupone una etiología de índole personal, social y escolar.

Continuando con esta atención a la diversidad, en las aulas puede encontrarse alumnado con discapacidad auditiva. Este alumnado presenta necesidades que pueden generar un gran déficit en su desarrollo integral, ya que afecta a la forma de comunicarse y esto provoca una dificultad en la integración del alumnado con sus iguales (Wood, 1983). Por ello, es imprescindible, una vez más, intervenir desde un punto de vista positivo y sin estigmas sociales.

2.2. ¿QUÉ ES LA DISCAPACIDAD AUDITIVA?

La discapacidad auditiva afecta a millones de personas en España y con eso se ve afectada la comunicación y el lenguaje de esas personas, por ello para comprender lo que esto supone de una manera más adecuada.

La discapacidad auditiva, según define la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2024, incluye a toda aquella persona que sufre pérdida de audición (hipoacusia) cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o mejor que 20 decibelios (dB). La hipoacusia puede ser leve, moderada, grave o profunda, y puede afectar a uno o ambos oídos. Las principales causas de este trastorno pueden ser congénitas o adquiridas en la primera infancia; infecciones crónicas del oído medio; hipoacusia inducida por el ruido, relacionada con la edad, o debida a fármacos ototóxicos que dañan el oído interno.

A continuación, se muestra una clasificación audiológica, ontológica y de momento de aparición de la sordera para su mayor comprensión.

TIPOS DE ALTERACIONES AUDITIVAS:

Tabla 1. Clasificación audiológica.

CLASIFICACIÓN AUDIOLÓGICA	
Audición normal	0-20 dB
Hipoacusia leve	20-40 dB
Hipoacusia moderada	40-70 dB
Hipoacusia severa	70-90 dB
Hipoacusia profunda o sordera	Más de 90 dB
Anacusia	Pérdida total de audición

Nota: Elaboración propia basada en Manual al alumnado con NEAE derivadas de Discapacidad Auditiva. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2010.

Tabla 2. Clasificación otológica.

CLASIFICACIÓN OTOLÓGICA	
Hipoacusia de conducción	Sordera por alteración en el oído externo o medio
Hipoacusia neurosensorial	Cuando esta dañado el órgano de Corti o cóclea
Sordera central	Por lesión en las vías auditivas centrales
Sordera mixta	En la vía de conducción y percepción del sonido

Nota: Elaboración propia basada en Manual al alumnado con NEAE derivadas de Discapacidad Auditiva. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2010.

Tabla 3. Clasificación según el momento de aparición.

CLASIFICACIÓN SEGÚN EL MOMENTO DE APARICIÓN	
Hipoacusia prelocutiva	El niño/a ha nacido con esa dificultad
Hipoacusia postlocutiva	Le ha sobrevenido la pérdida auditiva más allá de los 2-3 años

Nota: Elaboración propia basada en Manual al alumnado con NEAE derivadas de Discapacidad Auditiva. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2010.

Por otro lado, FIAPAS (Confederación Española de familias de personas sordas) en 1990, considera que la audición es la vía principal a través de la cual se desarrolla el lenguaje y el habla, debiendo tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño y la niña, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral.

Las personas con discapacidad auditiva, cuentan con algunas ayudas como los audífonos cuyo objetivo, como indica el Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (NIDCD) en 2020, es mejorar la comunicación del sujeto. También, se encuentra el implante coclear que este mismo Instituto lo describe como, un aparato electrónico pequeño y complejo que sirve para ayudar a dar una sensación de sonido a una persona profundamente sorda

o que tiene problemas graves de audición. El implante tiene dos secciones. Una sección externa que se coloca detrás de la oreja y la otra que se coloca debajo de la piel a través de una cirugía.

2.1.1. ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Considerando la sordera como una necesidad a tener presente en los centros educativos, se ha de tener en cuenta que existen dos tipos de alumnado con discapacidad auditiva, siendo este alumnado sordo o con hipoacusia (Martín, 2010).

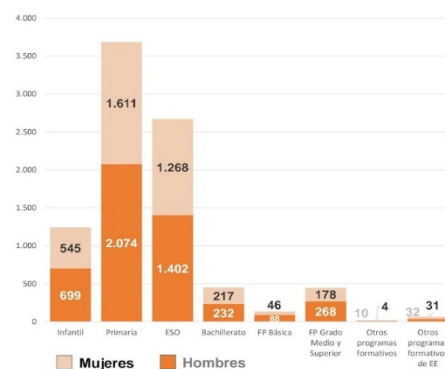
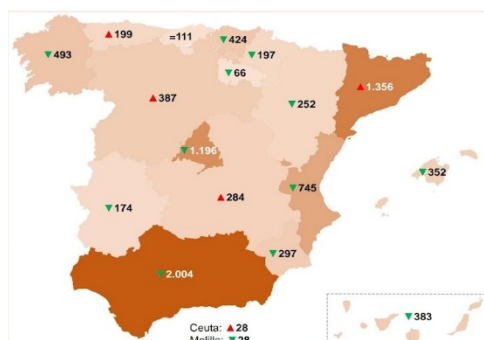
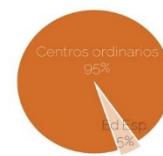
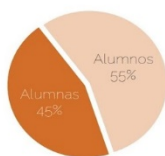
Por un lado, trata al alumnado sordo como un/a niño/a que presenta una pérdida auditiva profunda en ambos oídos, al tener esta falta de audición no pueden desarrollar el lenguaje oral, por lo que puede destacar su mudez derivado de este déficit.

Y por otro lado, trata al alumnado hipoacúsico como aquel que a pesar de tener una deficiencia auditiva puede oír algo de lo que le rodea, esto dependerá del grado de pérdida auditiva que pueda tener. A diferencia del estudiantado sordo, el hipoacúsico con ayuda de los audífonos puede desarrollar el lenguaje oral

A continuación, se observará una infografía del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2020-2021) donde se expone la cantidad de estudiantados con discapacidad auditiva en los centros de España, en concreto se especifica el número de alumnado por provincia. Además de una gráfica con porcentajes de sexo, modalidad escolar y centro en el que se matricula, a este se le complementa otra gráfica con el nivel educativo en el que se escolarizan el alumnado:

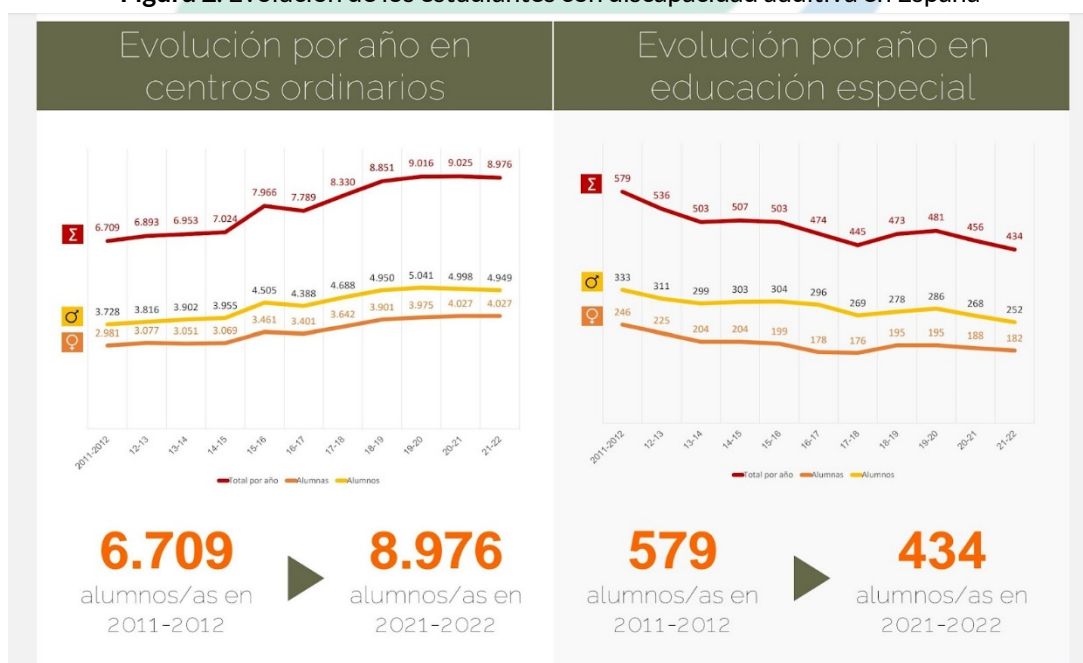
Figura 1. Estadísticas de estudiantes con discapacidad auditiva en España

9.410
en total



Nota: Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de 2020-2021.

Figura 2. Evolución de los estudiantes con discapacidad auditiva en España



Nota: Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2020-2021).

Para completar las estadísticas y porcentajes aportados, se añade otra gráfica en el que se observa la evolución año por año en los diferentes centros ya sea ordinario o específico, nuevamente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de 2020-2021.

2.3. MARCO NORMATIVO Y ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Para garantizar la integración e inclusión educativa de aquellos alumnos/as con discapacidad auditiva se debe de profundizar en el marco legal y observar que dicen las leyes acerca de dicha alteración, favoreciendo, además, la comprensión adecuada de cómo trabajar con niños con necesidades ya sean auditivas o de otros tipos.

Siguiendo la resolución de 1 de junio de 2022, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Confederación Estatal de Personas Sordas, para la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de sordera o discapacidad auditiva, se puede destacar el reconocimiento que se le da a la Lengua de Signos Española, en adelante LSE. A su vez, se destaca su implementación en aquellos centros con niños/as que precisen de su uso, a esto se le suma la regulación de los diferentes tipos de apoyo en la comunicación oral para todas aquellas personas con discapacidad auditiva o sean sordociegos, todo eso se regula y establece en los artículos 7, 8 y 10 de la Ley 27/2007 del 23 de octubre.

Por otro lado, dentro de esta resolución se cita el Convenio Marco entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) que se firma en 2021 y que tiene una duración de 4 años. Gracias a este convenio se consigue crear un banco de recursos con pictogramas y vídeos de profesionales en la LSE signando todo aquel vocabulario base e importante que se necesita para un buen desarrollo educativo.

Una parte importante a destacar sobre la discapacidad auditiva en la orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, es que se debe de facilitar e impartir el aprendizaje de la LSE en todos aquellos centros dónde se matricule un alumno/a con discapacidad auditiva o sordociego, esto también ayudará y favorecerá en una inclusión educativa en el centro y en el aula.

Dentro de esta orden también se cita diferentes aspectos importantes relacionados con la discapacidad en la educación de una manera más globalizada y generalizada sin centrar ni profundizar específicamente en la discapacidad auditiva. Esto supone la atención para todos aquellos/as alumnos/as que presenten necesidades educativas especiales (NEE) y no puedan alcanzar los objetivos implantados en el aula sin ayuda, proporcionándoles adaptaciones y ayuda extra.

Para favorecer la inclusión educativa además de lo citado anteriormente acerca de la LSE, también las Administraciones públicas han de ofertar diversas formaciones adaptadas a necesidades específicas. A su vez, estas administraciones, en concreto las educativas, deben reservar una serie de plazas de las enseñanzas de formación profesional a los/as alumnos/as con discapacidad.

En la misma línea sobre las Administraciones educativas se puede observar como en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dice que a todo el alumnado NEE se le proporciona todos aquellos recursos y apoyos que necesiten para poder alcanzar los objetivos básicos propuestos al inicio del curso y, a su misma vez, proporcionar toda la atención educativa que requieran sus discapacidades o trastornos durante el desarrollo del curso escolar. Esto se debe de prolongar durante todos los niveles educativos, ya sean preobligatorios o postobligatorios.

Esta ley se ha visto modificada por la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, la cual en su artículo 20 bis, dice que tendrá gran importancia la individualización del alumnado, en cuanto a su atención, sus diagnósticos y la fabricación de sus recursos.

Para adentrarse un poco más en la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE), por ejemplo, está ley sigue unos principios generales como por ejemplo adaptarse a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU) además de garantizar el derecho de la educación inclusiva a todo tipo de alumnado.

En cuanto a lo que dice esta ley sobre la educación inclusiva se podría decir que apoya y refuerza esta misma, ya que lo que quiere conseguir es que en un plazo de tiempo haya todo el alumnado con discapacidad escolarizado en los centros ordinarios que sea posible, para ello lo refuerza con apoyo y recursos necesarios.

En cuanto a las medidas de apoyo que dicta, se puede encontrar una adaptación en metodología, evaluación y currículo del alumnado con discapacidad, toda la formación necesaria para el profesorado que imparte las clases, así como el refuerzo en atención temprana y todos los recursos que se precisa.

En cuanto a las leyes autonómicas, se debe de nombrar a la actual vigente que es la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), la cual se cita que para el diseño curricular todas las administraciones educativas deben establecer todas las medidas y adaptaciones necesarias para el acceso al currículo de todo el alumnado con discapacidad.

Por otro lado, en Andalucía se encuentra el decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. El objetivo de este decreto es la inclusión educativa de todo el alumnado, asentar el bienestar emocional, prevenir la discriminación a través de actividades con diferentes materiales manipulativos que ayude a la accesibilidad de estas actividades en el alumnado con discapacidad. También nombra la importancia de las relaciones entre los iguales y tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas dificultades y necesidades en lo referente a la comunicación y el lenguaje.

Sumando a todo lo citado, por último, se comentará el decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, uno de los objetivos a destacar con relación a los alumnos y alumnas NEE, es garantizar la coordinación entre las diferentes Administraciones de la Comunidad Autónoma de Andalucía y del Estado con relación al alumnado con discapacidad.

Además, consta que el número y la cualificación de los docentes que trabajan en el centro dónde se encuentren este tipo de alumnado se centrará según el número de alumnado NEE escolarizados en el centro y también en su grado de discapacidad y el tipo de esta misma. Esto es de valor porque se asegura que en el cuerpo de maestros se encuentran los puestos de trabajo especializados para poder atender a todos los alumnos y alumnas NEE que se hallen en el centro.

Los profesores que forman este cuerpo de maestros necesitan una formación previa y permanente acerca de las necesidades educativas que se encuentran en los centros escolares. En estas formaciones se debe informar acerca del empleo de ayudas técnicas y los recursos tecnológicos, las actualizaciones constantes acerca de las discapacidades y sus necesidades, además de las estrategias y métodos de enseñanza y atención a estos alumnos y alumnas, estas formaciones serán organizadas por los Centros de Profesorado.

Dentro de este decreto se habla de la escolarización de niños y niñas con necesidades educativas especiales en los diferentes niveles de la educación, esto se recoge en los artículos 17, 18 y 19. En estos artículos, se dicta que el alumnado NEE en el segundo ciclo de Educación Infantil, en la etapa de Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria se deben de regir a las edades establecidas por la normativa de escolarización y es solo la administración educativa a quien se le permite realizar cambios de cursos en estas etapas.

2.4. REPERCUSIONES EDUCATIVAS DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

Tras analizar diferentes aspectos que se resaltan en la legislación educativa respecto a la discapacidad auditiva, se continúa con una serie de repercusiones que derivan de la discapacidad auditiva y se trasladan al plano educativo, siendo este, a su vez, afectado por cuestiones a nivel psicológico y social.

La discapacidad auditiva es una alteración sensorial que puede desembocar en problemas en el desarrollo cognitivo, social y lingüístico. Para comprobar el grado de afectación de estos se necesitan herramientas y pruebas eficaces para poder realizar una evaluación y diagnóstico correcto, aunque el diseño de estas herramientas supone un gran desafío para el neurodesarrollo (Vázquez 2021). Cabe destacar esto porque dicha afectación repercute directamente en el desarrollo del alumnado con discapacidad auditiva.

Diferentes investigadores como la de Sánchez- Casado (2020) recomiendan que las diferentes pruebas que se elijan deben basarse en los distintos aspectos del lenguaje sin dejar ninguno atrás, ya que esta discapacidad no se manifiesta siempre igual y en cada persona puede manifestarse con unas características diferentes.

Si se habla de los objetos de evaluación hacia las personas con discapacidad auditiva puede observarse un cambio y evolución, ya que anteriormente se evaluaba la percepción y conciencia auditiva solamente y en la actualidad, los objetivos de la evaluación se centran en otras funciones como el desarrollo del lenguaje y habla, la conciencia, las habilidades de juego, el reconocimiento auditivo y la comunicación social.

También se puede destacar que los objetivos de las investigaciones no son otros que conseguir hallar las pruebas de evaluación neuropsicológica más fiable y recomendable para las personas con discapacidad auditiva. (Vázquez, 2021)

Con respecto al nivel del desarrollo cognitivo, Kronenberger (2014) hace una comparativa entre el desarrollo y funcionamiento cognitivo entre un niño con audición normal y otro alumno o alumna con un implante coclear, después de algunos estudios llega a la conclusión que el niño o niña con implante coclear tiene un funcionamiento cognitivo inferior al niño o niña sin ninguna alteración auditiva. Destaca las partes de memoria, atención, comprensión, secuenciación, entre otras.

Es muy importante que durante la intervención con estos/as niños y niñas con pérdida auditiva haya una combinación entre la participación familiar, el

trabajo del médico y de profesionales de la audición. Además, cabe destacar la gran importancia que tiene la intervención temprana para un buen desarrollo íntegro de este alumnado, ya que si se lleva a cabo se puede reducir las posibles consecuencias como los retrasos en el desarrollo cognitivo y del lenguaje (Hassard, 2024).

Otro punto muy interesante a tratar sobre la discapacidad auditiva y que no se han realizado muchas investigaciones acerca de estas consecuencias sobre todo en la etapa infantil, serían los problemas psiquiátricos en los que se podría desembocar la pérdida auditiva. Esto se destaca porque, en cuanto a las investigaciones de esto mismo, en adultos y adolescentes sí son mucho más numerosas, pero no es hasta hace poco que se vio la relación entre ambas patologías. (Torres Monreal, 1995)

Los problemas psiquiátricos más frecuentes en menores son los llamados desórdenes primarios en el comportamiento, luego las psicosis infantiles, los desórdenes antisociales y los problemas neuróticos son menos frecuentes que se pueda encontrar. El porcentaje de niños/as sordos/as que presentan este tipo de patologías oscilan entre un 6% y un 15,4%. (Serrato, 2009)

2.5. PUESTA EN PRÁCTICA DE ACCIONES DE INTERVENCIÓN CON ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.

En relación con el apartado abordado anteriormente, se ha de destacar que los programas y proyectos que se van a mencionar a continuación se encuentran conectados con diferentes estudios científicos, a través de los cuales se fundamentan de manera adecuada los proyectos que permiten ayudar al alumnado con Discapacidad Auditiva de forma global y adecuada, permitiendo una evolución significativa en el desarrollo del pequeño/a en el ámbito educativo en el aspecto tanto académico y social.

En cuanto a los programas o proyectos específicos relacionados con la discapacidad auditiva que se están llevando a cabo en la actualidad en el nivel de Educación Infantil en España se encuentran diversos que trabajan en esta línea.

La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, más concretamente en la provincia de Santa Cruz de Tenerife ha desarrollado un programa sobre la búsqueda del confort auditivo en los centros escolares mediante el Equipo de Orientación Educativo y Psicopedagógico Específico para Discapacidades Auditivas (EOEP) (2024). Dentro de este programa se destaca la información relevante sobre la etapa de Educación Infantil, ésta es la siguiente: en esta etapa se empieza a estructurar el lenguaje

expresivo y comprensivo de manera oral, al igual que se empieza a tener un acercamiento al lenguaje escrito, esto se verá afectado dependiendo del grado de pérdida auditiva que presente el alumno/a con discapacidad auditiva, de la misma manera que las adaptaciones dependerán del mismo factor mencionado anteriormente.

Por otro lado, el Gobierno del Principado de Asturias desde la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios en 2002 desarrollan un Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil, aquí se puede encontrar un esquema sobre la propuesta de trabajo adecuada para el alumnado con hipoacusia en la escuela, habla de dos puntos de vista.

En primer lugar, habla de la detección de problemas auditivos en niños de entre 4 y 14 años, una vez se haya hecho las pruebas y evaluaciones necesarias para detectar dicho déficit se pasará al siguiente punto, el cuál es el tratamiento e intervención hacia niños/as con hipoacusia a través de la realización de diferentes protocolos y elaboración de actuaciones.

La atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva desde el programa llevado a cabo por Sebastián Sánchez Fernández, Director General de Orientación Educativa y Solidaridad en Andalucía en 2001, destaca la importancia de la continuidad, coordinación y colaboración activa entre agentes externos a los servicios educativos, en este caso con el Centro de Atención Infantil Temprana (CAIT). Estos centros de atención, se componen por profesionales de la psicología, logopedia y fisioterapia, resultando el personal más necesario para su atención educativa fuera de la propia escuela.

A su vez, el equipo de orientación del centro y el equipo de orientación educativo de la zona, forman parte de este proceso ya que, son ellos los que realizan las diferentes formas de detección de la necesidad educativa en este tipo de alumnado, tanto en el ámbito escolar:

- Durante el proceso de nueva escolarización. Programas de tránsito.
- Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Durante la evaluación inicial.
- Durante la evaluación trimestral.

También destacan las diferentes modalidades de escolarización que pueden ejecutar este tipo de alumnado: por un lado, se encuentra la escolarización en un centro ordinario de infantil, primaria o secundaria, donde de encontrará todo tipo de ayudas y adaptaciones necesarias para su desarrollo y así favoreciendo a su integración en la sociedad y entre sus iguales. Por otro lado, se encuentra la escolarización en un centro específico de educación especial con

especialización en discapacidad auditiva, este tipo de centro está totalmente adaptado y se dotan de todos los materiales y recursos didácticos que necesitan para satisfacer sus necesidades educativas. Por último, los centros específicos de educación especial sin especialización en discapacidad auditiva, este tipo de alumnado pueden llegar a presentar una discapacidad auditiva asociada a otro tipo de trastorno.

Todas las adaptaciones curriculares y el apoyo académico se hacen entre los tutores del aula en el que se encuentre el alumnado y los profesionales especializados en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), a su misma vez todo aquel alumno/a que lo necesite contará con el apoyo de una Profesional Técnico de Integración Social (PTIS).

Por otro lado, se encuentra diversa información en el programa que hace referencia a las Necesidades Educativas Especiales, donde a través de una red de centros preferentes en la Comunidad de Madrid, realizan una oferta educativa para los pequeños y pequeñas que presentan Trastornos del Espectro Autista, Discapacidad Motora y Discapacidad Auditiva. Se hace hincapié en los aspectos relacionados con la Discapacidad Auditiva que se recogen de la siguiente manera.

Tras una pequeña contextualización del espacio educativo en el que se desarrolla el proyecto, resaltar que la Comunidad de Madrid cuenta con asesores sordos que son expertos en Lengua de Signos y ayudan en las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria, además en la Educación Obligatoria Secundaria y en los Grados Formativos cuentan con intérpretes de signos que apoyan en las clases a todos aquellos alumnos/as que necesiten de su ayuda en caso de que fuera necesario.

3. METODOLOGÍA Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

En cuanto a la metodología que se va a seguir para el desarrollo de esta Situación de Aprendizaje (SdA), se basa en una metodología participativa, donde está muy presente la participación, colaboración y opinión del alumnado del aula.

Se parte de una asamblea diaria donde se explican las rutinas de ese día y en qué consiste las actividades que se van a realizar, todo explicado desde un lado muy didáctico, con imágenes, pictogramas y todo el vocabulario posible interpretado en Lengua de Signos Española.

Por otra parte, se trabaja desde un aprendizaje cooperativo, ya que se lleva a cabo actividades donde se necesita la organización y colaboración de todos los niños y niñas del aula para poder efectuarlas correctamente, como apoya Célestin Freinet en 1946. También un aprendizaje basado en el juego como el que desarrolló y apoyó Piaget a través de sus teorías publicadas entre los años 20 y 60, ya que muchas actividades se requiere el juego para poder finalizarlas y obtener resultados de esta y el contenido trabajado. Otro enfoque que se da es el multisensorial, promovido por María Montessori en 1909 a través de su obra “La mente absorbente del niño”, debido a que para poder desarrollar el aprendizaje significativo se requiere de recursos y estímulos sensoriales que ayudan a la adquisición de este conocimiento.

Por otro lado, para centrarse en la contextualización del centro, se encuentra en la localidad de Osuna, Sevilla. Este municipio cuenta con 17.442 habitantes (En 2022 según el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía) y está situado en el corazón de Andalucía con buena comunicación con otros municipios, debido a esto cuenta con el hospital comarcal, una universidad, estación de tren, centros de rehabilitación, un conservatorio de música..., además de varios negocios muy importantes, que ayudan al sustento de muchas familias.

Se trata de una población con numerosas inquietudes culturales. Existe una gran afición a la música, al deporte, al teatro y es muy destacable la alta participación ciudadana en cuantas actividades culturales se organizan y en cuantas fiestas tradicionales se celebran. Osuna es un pueblo con un gran legado histórico, cultural, y monumental pudiendo encontrarse en ella muchos rinconitos cargados de historia y belleza.

El centro se encuentra en una zona escolar, puesto que se encuentra rodeada de una guardería, 2 institutos y un centro de Educación Primaria e Infantil (concretamente el más grande de toda Andalucía). Si se habla de la zona dónde se encuentra en cuánto al nivel adquisitivo y social, se considera medio-bajo, ya que está rodeado de una barriada de bloques de pisos, de precio bajo y de pequeño tamaño.

El aula dónde se desarrolla la Sda, está compuesta por 21 niños, de ellos 10 son niñas y los otros 11 son niños. Entre las particularidades que se encuentran en este aula, destacan 4 niños con necesidades, sus diagnósticos son los siguientes: uno de ellos tiene autismo, otro un trastorno del lenguaje, otro posee un poco de retraso cognitivo y, por último, la alumna con discapacidad auditiva, que además no se descarta que posea otro tipo de dificultades o trastornos asociados a dicha discapacidad auditiva.

Además de los niños con necesidades especiales detectados, se compone de más alumnos los cuales requieren de atención y tiempo para poder realizar las tareas y se dificulta esta atención al solo haber una profesora en el aula y en pocas ocasiones contar con apoyo.

Son alumnos que trabajan bastante bien y que tienen buen ambiente de clase, dónde hay compañerismo y generosidad y se trabaja mucho la cooperación, el trabajo en equipo y la ayuda a los demás. Cuentan con una forma de trabajo que se llama los “Gemeliers”, son parejas de niños elegidos al azar dónde uno necesita más ayuda y el otro compañero es más independiente, entre ellos se ayudan, aconsejan y se apoyan mutuamente. Por ejemplo, para ponerse la chaqueta primero buscan a su gemeliers y se ayudan entre ambos, si ya el caso se complica y no pueden, pues la docente les ayuda.

En cuanto a la alumna a la que va enfocada esta Sda, se puede decir que uno de los mayores problemas que se encontró fue que vino de otra Comunidad Autónoma, dónde no hablan Castellano como lengua principal, y uno de sus progenitores, de origen marroquí, le habla en su lengua materna, por lo que esta alumna llegó con dos implantes cocleares y escuchando 3 lenguas diferentes (catalán, marroquí e inglés) y sin entender en concreto ninguna de ella.

Esta alumna llegó en el segundo nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, habiendo estado escolarizada durante el primer nivel en un centro en otra Comunidad Autónoma, por lo que, el alumnado del aula tuvo que adaptarse a tener una nueva compañera en el aula y a tratar con este déficit como es la discapacidad auditiva.

4. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

4.1. IDENTIFICACIÓN.

- **TÍTULO:** Escuchamos con el corazón.
- **CURSO:** Segundo nivel del segundo ciclo de Educación Infantil.
- **TEMPORALIZACIÓN:** Serían 7 sesiones, una por semana, cada viernes, excepto la última semana que haríamos dos sesiones seguidas, una el jueves y otra el viernes. Las semanas serían desde la 26 hasta la 31 (marzo y abril).
- **AUTOR:** Sandra Rodríguez González.

4.2. JUSTIFICACIÓN.

Sensibilizar al alumnado desde edades tempranas de las diferentes discapacidades y trastornos que se pueden encontrar a lo largo de los años es muy

importante, en este caso con una discapacidad que dificulta la comunicación y la integración como es la discapacidad auditiva.

Enseñando desde pequeños las diferentes formas de trabajar y de poder ayudar a este tipo de personas, se puede conseguir a un alumnado mucho más autónomo e independiente a la hora de tratar con esta discapacidad y que ellos mismos sin la ayuda de los mayores lo incluyan en su rutina y en su vida social.

Por otro lado, a través de conocer diferentes formas de comunicación, fomentamos esta misma, ayudando a la integración y al desarrollo de nuevas habilidades lingüísticas.

Por todo lo comentado, se considera fundamental trabajar esto desde este curso, ya que se considera beneficioso para el desarrollo del alumnado y la inclusión de alumnos o alumnas con esta discapacidad.

4.3. DESCRIPCIÓN DEL PRODUCTO FINAL

Realización de un diccionario propio de LSE, donde se hace partícipe de este a cada alumno y alumna de la clase, entregando una palabra o expresión previamente trabajada en el aula y grabando al alumnado haciendo esa palabra o expresión en LSE.

4.4. CONCRECIÓN CURRICULAR

Tabla 4. Concreción curricular

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS	MEDIO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y para responder a las exigencias del entorno. CCL1, CCL5, CP1, CP2, CP3, STEM1, CD1, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CC2, CC3.	1.1. Participar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de progresiva complejidad, en función de su desarrollo individual.	CRR.02.A.01. Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal. CRR.02.A.02. Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. CRR.02.A.03. Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.	Juego por equipos	Observación en diario de campo.
	1.2. Utilizar las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes, ajustando su repertorio comunicativo a las propuestas, a los interlocutores y al contexto, indagando en las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes	CRR.02.F.01. Posibilidades sonoras, expresivas y creativas de la voz, el cuerpo, los objetos cotidianos de su entorno y los instrumentos. CRR.02.H.01. Posibilidades expresivas y comunicativas del propio cuerpo en actividades individuales y grupales libres de prejuicios y estereotipos sexistas. CRR.02.H.02. Juegos de expresión corporal y dramática	vídeo	Rúbrica

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BÁSICOS	MEDIO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
	1.3. Participar en situaciones de uso de diferentes lenguas, mostrando interés, curiosidad y respeto por la diversidad de perfiles lingüísticos.	CRR.02.B.01. Repertorio lingüístico individual. CRR.02.B.02. La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones que responden a sus necesidades o intereses.	Pizarra digital	Lista de control
2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones, apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes. CCL2, CCL5, CD1, CCEC1.	2.1. Interpretar de forma eficaz los mensajes, emociones e intenciones comunicativas de los demás, respetando las diferencias individuales.	CRR.02.A.01. Repertorio comunicativo y elementos de comunicación no verbal. CRR.02.A.02. Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. CRR.02.A.03. Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.	Manualidad	Observación en diario de campo.
5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural. CCL1, CCL2, CCL4, CCL5, CP1, CP2, CP3, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.	5.1. Relacionarse de forma respetuosa en la pluralidad lingüística y cultural de su entorno, manifestando interés por otras lenguas, etnias y culturas.	CRR.02.B.01. Repertorio lingüístico individual. CRR.02.B.02. La realidad lingüística del entorno. Fórmulas o expresiones que responden a sus necesidades o intereses.	Representación teatral	Rúbrica

4.5. SECUENCIA DIDÁCTICA

TAREA: Los sonidos del silencio

SESIONES: 7 sesiones.

PRODUCTO FINAL: vídeo

MEDIDAS ALUMNADO NEAE: Durante el desarrollo de todas las actividades propuestas se llevará a cabo las siguientes medidas de atención a la diversidad:

- 2º profesor dentro del aula.
- Agrupamientos flexibles.
- Flexibilidad a la hora de realizar las tareas.



Tabla 5. Secuenciación didáctica

ORDEN	ACTIVIDAD	PROCESO COGNITIVO	METODOLOGÍA	TEMPORALIZACIÓN	ESCENARIO	RECURSOS
1	“La historia de Lucas” Lectura de cuento sobre el implante coclear.	Comprender	El docente contará un cuento titulado “La historia de Lucas” sobre el implante coclear y cómo afecta a las personas. Todo el alumnado se sentará en la asamblea y atenderá y lanzará todas las dudas e ideas que tengan. Posteriormente entre todos se elegirá una parte favorita y se representará brevemente en el aula.	1 sesión	Biblioteca del aula	Cuento: “La historia de Lucas”
2	“Un minuto en su piel” Sensibilización sobre la discapacidad auditiva.	Evaluar	El profesorado le colocará al alumnado unos cascos de cancelación de ruido para que este no pueda escuchar. El alumnado no escuchará nada y así conseguiremos que sienta lo que una persona con discapacidad auditiva siente. Esta actividad se realizará en gran equipo.	1 sesión	Aula	Cascos cancelación de ruido. Auriculares Móvil
3	“Escuchar desde el corazón” Ejecución de un juego en el aula.	Analizar	El profesorado colocará un cronómetro en el centro de la asamblea. Todo el alumnado alrededor de la asamblea deberá de permanecer durante 1 minuto en silencio y todo lo que se quiera comunicar será a través de gestos.	1 sesión	Aula	Reloj o cronómetro Tarjetas con vocabulario básico Pictogramas

ORDEN	ACTIVIDAD	PROCESO COGNITIVO	METODOLOGÍA	TEMPORALIZACIÓN	ESCENARIO	RECURSOS
4	“La ola de los gestos” Interpretación de mensajes sin hablar.	Aplicar	El profesorado le dirá un mensaje al último de la fila, este mensaje será a través de gestos. Todo el alumnado en una fila de espaldas uno de otro, deberá de ir transmitiendo el mensaje en forma de gesto hasta el primero de la fila, este deberá de decir el mensaje con gestos a toda la clase y así comprobar si se ha mantenido el mensaje inicial.	1 sesión	Aula	Tarjeta con pictogramas
5	“Manos parlantes” Utilización de gestos para aprender a comunicarnos.	Crear	El profesorado dividirá la clase en dos grupos y repartirá diferentes tarjetas con imágenes de vocabulario básico. El alumnado deberá de interpretar una de las tarjetas con el vocabulario indicado y el resto el equipo adivinarlo, el equipo con más tarjetas adivinadas ganará.	1 sesión	Aula	Tarjetas con imágenes de vocabulario básico, Cronómetro
6	“El diccionario de los superhéroes” Grabación de nuestro propio diccionario en LSE.	Evaluar	El profesorado le entregará una palabra o una expresión a cada alumno/a y le enseñará/practicará en LSE con esta o está la palabra que le ha tocado. El alumnado aprenderá cómo decir las palabras en LSE y posteriormente se grabará un diccionario en LSE de cada alumno/a diciendo la palabra correspondiente.	2 sesiones	Aula	Cámara o móvil para grabar. Ordenador.

4.6. MEDIDAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA ORDINARIA A NIVEL DE AULA

Tabla 6. Medidas de atención educativa ordinaria a nivel de aula

PRINCIPIOS DUA	PAUTAS DUA			
Principio 1 Múltiples formas de representación	Utilización de la LSE en la clase y su apoyo en la explicación de las actividades.	Uso de pictogramas para ayudar a la comprensión y a la comunicación.	Aplicación de tarjetas visuales con vocabulario básico para algunas actividades.	Utilización de diferentes formatos a la hora de contar el cuento.
Principio 2 Múltiples medios de acción y expresión	Uso y elaboración de guías de elaboración de tareas	Utilización de expresión corporal y de gestos como medio de comunicación	Utilizar el apoyo entre iguales y/o con docencia compartida	Facilitar la información y los recursos para el desarrollo de las tareas.
Principio 3 Múltiples formas de implicación	Desarrollo de las tareas de forma individual o pequeños grupos	Proporcionar múltiples formas de interés	Proporcionar opciones para la autorregulación	Desarrollo de opciones para mantener el esfuerzo y la perseverancia.

5. RESULTADOS

En relación al análisis realizado después de llevar a cabo la Sda anteriormente descrita, se puede decir que el objetivo planteado al comienzo del proyecto ha sido alcanzado de una manera muy satisfactoria y positiva por parte del alumnado del aula de 4 años, además de poder apreciar cambios positivos en cuanto al comportamiento y actitud del alumnado.

Previamente a la implementación de este proyecto, parte del alumnado presentaba bastante desinformación y curiosidad frente a la discapacidad auditiva y sobre todo al implante, tenían muchas preguntas que algunas de las docentes no sabían responder, después de trabajar con ellos las diferentes actividades planteadas, el alumnado ha conseguido responder a todas las preguntas y además pueden ellos mismo ayudar a otro compañero a entender la discapacidad auditiva.

Por otra parte, con las actividades y juegos desarrollados además de la inclusión en el aula, se quería conseguir que el alumnado aprendiera nuevas formas de comunicarse con esta alumna y de poder incluirla en las horas de juegos

que por ejemplo se desarrollan fuera del aula como sería el patio, esto también se vio favorecido ya que los compañeros y compañeras de clase intentaban que jugara todo el tiempo con ellos y también estaban pendiente de que ningún otro compañero o compañera de otros cursos le molestase.

Sensibilizar al alumnado de infantil en relación con la Discapacidad Auditiva en este caso se ve agravado debido a la complejidad de la situación, pues la alumna provenía de otra ciudad y por lo tanto no conocía a sus compañeros y compañeras de años anteriores o incluso de compartir momentos de juego fuera del colegio.

Pero para sorpresa de muchos, estos alumnos y alumnas la acogieron como una más, mostrando interés por aprender a comunicarse y relacionarse con ella, en todo momento la incluyen en sus juegos y la ayudan para cumplir las normas de convivencia del aula.

En todo momento, se intentó desarrollar un clima de respeto entre los compañeros y hacia la profesora, dónde en algunas ocasiones se vio interrumpido y no se cumplieron todas las normas impuestas por las docentes que guiaban la actividad.

Con respecto a los resultados esperados, estos han tenido mayor positividad a la esperada, ya que gran parte del alumnado que compone el aula muestran actitud empática hacia la alumna con sordera, intentando ayudarla en todo momento.

Como propuesta de mejora, visto lo favorable que ha sido para el aula, se podría plantear la implantación de diferentes estrategias y actividades para todo el alumnado del centro, incluyendo a profesores y alumnado de diferentes niveles educativos.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se ha podido comprobar la importancia de la sensibilización sobre las diferentes discapacidades y trastornos que pueden estar presentes en un aula, en este caso la discapacidad auditiva, destacar lo favorable que sería tratar este tema desde edades tempranas, para que el alumnado pueda desarrollar comportamientos y conductas positivas para la integración del alumnado con discapacidad auditiva en el aula. Esto también se vería reforzado a la hora de poder comunicarse con personas con problemas en la comunicación tanto en un presente como en un futuro tanto escolar como personal.

Por otra parte, es fundamental desarrollar la empatía en alumnos tan pequeños como es este caso, esto se puede conseguir mediante actividades y juegos lúdicos, que haga ponerse en contacto y en la piel de la persona que pueda padecer dicha discapacidad, esto ayudará a que pueden entender e incluso sentir lo que por momentos sienten estas personas.

Cómo apoya Stainback & Stainback en 1999, con este proyecto además de la sensibilización se quiere conseguir la educación inclusiva, con la integración y participación del alumnado en todos los aspectos del aula.

En relación con la inclusión como señala García (2012), en Educación Infantil se ve más perjudicado la integración del alumnado con problemas de audición o comunicación, ya que aquí fundamentalmente su principal canal de expresión entre iguales o con sus mayores es el oral, si este se ve afectado necesitan desarrollar uno nuevo, esto es algo complicado para niños de 4 años, por lo que se necesita la ayuda de los mayores.

Para finalizar, a través de los resultados obtenidos se ha podido observar cómo es posible promover y fomentar la inclusión y sensibilización en un aula con alumnado de tan pequeña edad, y esto favorece tanto al aula como al propio alumnado para desarrollar conductas empáticas, fundamentales para un futuro.

ANEXOS

Rúbrica de evaluación actividad 1 “La historia de Lucas”

Rúbrica general

	Califi- cación	General
Excelente	10	-Escucha atentamente el cuento y participa luego en las preguntas activamente. -Expresa emociones y sentimientos acerca del libro con claridad y fluidez. -Participa activamente en la elección de la escena a representar y la representa con emoción y ganas.
	9	-Escucha atentamente el cuento, aunque luego no aporta ideas ni preguntas sobre este. -Expresa emociones y sentimientos acerca del libro con claridad y fluidez. -Participa activamente en la elección de la escena a representar y la representa con emoción y ganas.
Bien	8	-Escucha atentamente el cuento, aunque luego no aporta ideas ni preguntas sobre este. -Expresa emociones y sentimientos acerca del libro con algo de ayuda. -Participa activamente en la elección de la escena a representar y la representa con emoción y ganas.
	7	-Escucha atentamente el cuento, aunque luego no aporta ideas ni preguntas sobre este. -Expresa emociones y sentimientos acerca del libro con algo de ayuda. -Participa activamente en la elección de la escena a representar, aunque le cuesta llevar a cabo la representación.
	6	-Interrumpe durante el cuento y no aporta ideas ni preguntas sobre este. -Expresa emociones y sentimientos acerca del libro con algo de ayuda. -Participa activamente en la elección de la escena a representar, aunque le cuesta llevar a cabo la representación.
Aceptable	5	-Interrumpe durante el cuento y no aporta ideas ni preguntas sobre este. -Necesita bastante ayuda para expresar sus emociones y sentimientos sobre el cuento. -Participa activamente en la elección de la escena a representar, aunque le cuesta llevar a cabo la representación.
	4	-Interrumpe durante el cuento y no aporta ideas ni preguntas sobre este. -Necesita bastante ayuda para expresar sus emociones y sentimientos sobre el cuento. -Participa con poco interés en la elección de la escena a representar.
A mejorar	3	-No muestra interés durante el relato del cuento. -Necesita bastante ayuda para expresar sus emociones y sentimientos sobre el cuento. -Participa con poco interés en la elección de la escena a representar.
	2	-No muestra interés durante el relato del cuento. -Necesita bastante ayuda para expresar sus emociones y sentimientos sobre el cuento. -No muestra interés en la elección de la escena a representar.
	1	-No muestra interés durante el relato del cuento. -No expresa sus emociones ni sentimientos sobre el cuento. -No muestra interés en la elección de la escena a representar.

Rúbrica alumnado con discapacidad auditiva.

	Califi- cación	Alumnado con discapacidad auditiva
Excelente	10	-Comprende la historia con apoyo visuales y de LSE. -Participa en la elección de la escena a representar y la representa con entusiasmo. -Expresa sus emociones de manera clara.
	9	-Comprende la historia con apoyo visuales y de LSE. -Participa en la elección de la escena a representar y la representa con ayuda. -Expresa sus emociones de manera clara a través de pictogramas.
Bien	8	-Comprende la mayor parte del cuento con apoyo visuales y de LSE. -Participa en la elección de la escena a representar y la representa con ayuda. -Expresa sus emociones de manera clara a través de pictogramas.
	7	-Comprende la mayor parte del cuento con apoyo visuales y de LSE. -Participa en la elección de la escena a representar y la representa con ayuda. -Expresa sus emociones con ayuda de la docente.
	6	-Comprende la mayor parte del cuento con apoyo visuales y de LSE. -Participa en la elección de la escena a representar y la representa con ayuda. -Le cuesta expresar sus emociones con ayuda de la docente.
Aceptable	5	-Comprende la mayor parte del cuento con apoyo visuales y de LSE. -Participa en la elección de la escena a representar y la representa con bastante ayuda -Le cuesta expresar sus emociones con ayuda de la docente.
	4	-Le cuesta comprender el cuento. -Participa en la elección de la escena a representar y la representa con bastante ayuda -Le cuesta expresar sus emociones con ayuda de la docente.
A mejorar	3	-Le cuesta comprender el cuento. -No logra ayudar en la elección de la escena a representar. -Le cuesta expresar sus emociones con ayuda de la docente.
	2	-Le cuesta comprender el cuento. -No logra ayudar en la elección de la escena a representar. -No logra expresar sus emociones.
	1	-No logra comprender el cuento. -No logra ayudar en la elección de la escena a representar. -No logra expresar sus emociones.

Rúbrica integración del alumnado con discapacidad auditiva.

	Calificación	Integración del alumnado con discapacidad auditiva
Excelente	10	-Incluye a su compañera en la actividad, le ayuda para que participe. e interacciona con ella. -Muestra empatía y respeto hacia su compañera. -Realiza gestos, signos y se intenta comunicar a través de apoyos visuales para que su compañera pueda participar.
	9	-Incluye a su compañera en la actividad, le ayuda para que participe e interacciona con ella. -Muestra empatía y respeto hacia su compañera. -La mayoría del tiempo realiza gestos, signos y se intenta comunicar a través de apoyos visuales para que su compañera pueda participar.
Bien	8	-Incluye a su compañera en la actividad, le ayuda para que participe e interacciona con ella. -La mayoría del tiempo muestra empatía y respeto hacia su compañera. -La mayoría del tiempo realiza gestos, signos y se intenta comunicar a través de apoyos visuales para que su compañera pueda participar.
	7	-Casi todo el tiempo incluye a su compañera en la actividad, le ayuda para que participe e interacciona con ella. -La mayoría del tiempo muestra empatía y respeto hacia su compañera. -La mayoría del tiempo realiza gestos, signos y se intenta comunicar a través de apoyos visuales para que su compañera pueda participar.
	6	-Casi todo el tiempo incluye a su compañera en la actividad, le ayuda para que participe e interacciona con ella. -La mayoría del tiempo muestra empatía y respeto hacia su compañera. -Se intenta comunicar a través de apoyos visuales para que su compañera pueda participar.
Aceptable	5	-Intenta incluir a su compañera en la actividad pero no interacciona mucho con ella. -La mayoría del tiempo muestra empatía y respeto hacia su compañera. -Se intenta comunicar a través de apoyos visuales para que su compañera pueda participar.
	4	-Intenta incluir a su compañera en la actividad pero no interacciona mucho con ella. -No muestra mucha empatía hacia su compañera. -Se intenta comunicar a través de apoyos visuales para que su compañera pueda participar.
A mejorar	3	-Intenta incluir a su compañera en la actividad pero no interacciona mucho con ella. -No muestra mucha empatía hacia su compañera. -No pone mucho interés en intentar comunicarse con su compañera.
	2	-No incluye a su compañera en la actividad. -No muestra mucha empatía hacia su compañera. -No pone mucho interés en intentar comunicarse con su compañera.
	1	-No incluye a su compañera en la actividad. -No muestra empatía hacia su compañera. -No se comunica con su compañera.

Rúbrica de evaluación actividad 1 “La historia de Lucas”

	Calificación	
Exce-lente	10	-Realiza el signo con gran precisión, entendiendo y acompañando de la expresión facial. -El signo se realiza con fluidez y muy preciso, acompañado de lenguaje oral. -Respeto a sus compañeros, participa de forma activa y respeta el turno de palabra.
	9	-Realiza el signo con gran precisión, entendiendo y acompañando de la expresión facial. -El signo se realiza con fluidez y muy preciso, acompañado de lenguaje oral. -Respeto a sus compañeros y participa de forma activa pero no siempre respeta el turno de palabra.
Bien	8	-Realiza el signo con precisión, entendiendo y acompañando de la expresión facial. -El signo se realiza con fluidez y preciso, acompañado de lenguaje oral. -Respeto a sus compañeros y participa de forma activa pero no siempre respeta el turno de palabra.
	7	-Realiza el signo con precisión, entendiendo y acompañando de la expresión facial. -El signo se realiza con fluidez, pero con algunas pausas leves y preciso, acompañado de lenguaje oral. -Respeto a sus compañeros y participa de forma activa pero no siempre respeta el turno de palabra.
	6	-Realiza el signo con precisión, entendiendo y acompañando de la expresión facial. -El signo se realiza con fluidez, pero con algunas pausas leves, no es muy preciso y lo acompaña de lenguaje oral. -Respeto a sus compañeros y participa de forma activa pero no siempre respeta el turno de palabra.
Acepta-ble	5	-Realiza el signo con precisión, sin entenderlo y acompañando de la expresión facial. -El signo se realiza con fluidez, pero con muchas pausas, no es muy preciso y lo acompaña de lenguaje oral. -Respeto a sus compañeros y participa de forma activa pero no siempre respeta el turno de palabra.
	4	-Realiza el signo con precisión, sin entenderlo y acompañando de la expresión facial. -El signo se realiza con algo de problemas en la ejecución y sin acompañarlo de lenguaje oral. -Respeto a sus compañeros y participa de forma activa pero no respeta el turno de palabra.
A mejorar	3	-Realiza el signo sin mucha precisión, sin entenderlo y acompañando de la expresión facial. -El signo se realiza con bastantes problemas en la ejecución y sin acompañarlo de lenguaje oral. -Respeto a sus compañeros y no quiere participar y no respeta el turno de palabra.
	2	-Realiza el signo sin mucha precisión, sin entenderlo y sin expresión facial. -El signo se realiza con bastantes problemas en la ejecución y pausas bastantes largas. -Tiene algunas faltas a sus compañeros, no quiere participar y no respeta el turno de palabra.
	1	-No sabe realizar el signo. - La ejecución es mala y con pausas muy largas que dificulta su comprensión. Muestra mucha falta de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV (2010). Manual al alumnado con NEAE derivadas de Discapacidad Auditiva. Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/2117f2f4-4960-47fa-aae3-84578e4963da>
- Agreda, M. L. A. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 129-138). Universidad Pública de Navarra= Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>
- Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educar*, 155-168. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/48986/49875>
- Equipo de orientación Educación y Psicopedagógica Específico de Discapacidades Auditivas. (s.f.). *Proyectos*. Gobierno de Canarias. Recuperado el 15 de febrero de 2025. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/eoepespecificodediscapacidadesauditivas/proyectos/>
- Espejo, P. (2009). Una maestra especial: María Montessori. *Academia*. Recovered from: https://www.academia.edu/17353802/Maria_montessori. https://www.academia.edu/download/39462833/maria_montessori.pdf
- Eyalar Riera, B., & Bruno Bárcena, J. (2002). Programa de Atención al Déficit Auditivo Infantil. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios, Dirección General de Salud Pública. Recuperado el 15 de febrero de 2025. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ria.asturias.es/RIA/bitstream/123456789/6826/1/Archivo.pdf&ved=2ahUKewjrtr33x7mLAXG3AIHHT9dFg8QFnoECCAQAQ&usq=AOvVaw1xYuSmwxAR1ZgWoxdvdPLy>
- García Arévalo, A. M. (2024). El desarrollo de las habilidades comunicativas en Educación Infantil. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/24648>
- García, J. C. (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 24-36.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4141>
- Gómez, B. J. M. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10(2), 275-294. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/533>
- Guevara, D. E. G., Chango, Y. A. J., & Morales, B. V. O. (2024). Impacto de la discapacidad auditiva en el desarrollo infantil. *Ciencia & Turismo*, 3(4), 70-85. <http://www.cienciayturismo.org/index.php/cienciayturismo/article/view/54>
- Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación. (2020). Implantes cocleares

<https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/hearing/CochlearImplants-Spanish.pdf>

Junta de Andalucía. (2002). *Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/58/3>

Junta de Andalucía. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Junta de Andalucía. (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. [https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/75e32e1b-3e41-4de7-9ace-f5d1edb65210/LEYES%20EDUCATIVAS%20%3E%20LEYES%20AUTON%C3%93MICA%20\(Ley%2017-2007%20LEA.pdf\)](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/75e32e1b-3e41-4de7-9ace-f5d1edb65210/LEYES%20EDUCATIVAS%20%3E%20LEYES%20AUTON%C3%93MICA%20(Ley%2017-2007%20LEA.pdf))

Junta de Andalucía. (2007). *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*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>

Junta de Andalucía. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Junta de Andalucía. (2023). *Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/1>

Junta de Andalucía. Conserjería de Desarrollo Educativo y Profesional. (2023). *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria*. <https://juntadeandalucia.es/boja/2023/104/38>

Kronenberger WG, Beer J, Castellanos I, Pisoni DB, Miyamoto RT. Neurocognitive Risk in Children with Cochlear Implants. *JAMA Otolaryngol Head Neck Surg* [Internet]. 2014 [citado 10 Ago 2020]; 140(7): 608-615 <https://jamanetwork.com/journals/jamaotolaryngology/fullarticle/1873040>

Macías, E. M. M. (2010). El alumnado con discapacidad auditiva: conceptos clave, clasificación y necesidades. *Pedagogía Magna*, (5), 89-96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391399.pdf>

Meleán, R. S. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(4), 48-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717951>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-10958>

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2021). *Estadísticas de la educación. Curso 2020-2021* educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Pérdida auditiva y sordera*. Recuperado el 22 de enero. https://www.who.int/es/health-topics/hearing-loss#tab=tab_1
- Pascual, N. D. (2024). Educación Inclusiva. Más allá de las palabras: Propuesta de intervención para la inclusión en educación infantil. <https://zaguan.unizar.es/record/146146/files/TAZ-TFG-2024-4395.pdf?version=1>
- Pulgar, M. D. (2017). Programa de integración del alumno con discapacidad auditiva. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(4), 214-225. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4303>
- Resolución de 1 de junio de 2022, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Confederación Estatal de Personas Sordas, para la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de sordera o discapacidad auditiva. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-9258
- Rodríguez Veloz, Y., Veloz Cruz, L., & Reyes Estrada, R. (2018). Las ayudas técnicas. Recurso para garantizar la inclusión educativa de personas con discapacidad auditiva. *Conrado*, 14(63), 229-234. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442018000300229&script=sci_arttext
- Sánchez-Casado I, Benítez-Merido JM. El asesor/a sordo/a: un nuevo recurso pedagógico para la educación del niño sordo. INFAD [Internet]. 2016 http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2661-6742202100030012300006&lng=en
- Sánchez Fernández, S. (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Conserjería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://ardiladigital.com/DOCUMENTOS/DISCAPACIDADES/SENSORIAL/AUDITIVA/Guia%2520atencion%2520educativa%2520discapacidad%2520auditiva%2520-%2520Junta%2520Andalucia%2520-%2520libro.pdf&ved=2ahUKEwjto6eSzLmLAXWv1wIHHX-DPZYQFnoFCIABEAE&usg=AOvVaw1c0B0zoFJDwfZf6cVwn6nO>
- Serrato, S. (2009). La discapacidad auditiva, ¿cómo es el niño sordo. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 16, 1-10. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf
- Torres Monreal, S. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- Vázquez Mosquera, M. C. (2021). Revisión sistemática sobre pruebas de evaluación neuropsicológica para niños con discapacidad auditiva. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 123-144. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2661-67422021000300123
- Wood, D. J. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. *Infancia y Aprendizaje*, 6(sup3), 201-221. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1983.10822015>