



UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



## TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS”

**ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

***Más allá de la voz. Propuesta de  
intervención para la inclusión del  
alumnado con discapacidad auditiva en  
Educación Secundaria***

Autora: Cristina Isabel Pérez Martín

Directora: Dra. Virginia González Santamaría

*Curso 2019/20*  
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**TRABAJO FIN DE MÁSTER:**

**MÁS ALLÁ DE LA VOZ. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Autora: Cristina Isabel Pérez Martín

Directora: Dra. Virginia González Santamaría

Fdo.: Cristina Isabel Pérez Martín

Fdo.: Virginia González Santamaría

En Salamanca, junio de 2020

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA - FACULTAD DE EDUCACIÓN



## MÁS ALLÁ DE LA VOZ. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Resumen:

La discapacidad auditiva es mucho más que el hecho de no escuchar ningún sonido, siendo un error pensar que todas las personas con discapacidad auditiva son iguales y que sus problemas únicamente se centran solo en la falta de audición y las dificultades en el lenguaje. Se trata de algo mucho más complejo porque la pérdida auditiva, aunque por sí misma no supone la incapacidad para el desarrollo personal o la adaptación social, si no resulta bien atendida, puede tener un impacto importante en el desarrollo general de la persona, especialmente cuando se trata de niños y adolescentes en pleno crecimiento, ya que toda la información llega a través de los sentidos (el auditivo también) al sistema cognitivo. El alumnado con discapacidad auditiva necesita de intervenciones específicas para dar respuesta a sus necesidades comunicativas y socioafectivas, intervenciones que hoy en día no parecen ser suficientes, por lo que en este Trabajo de Fin de Máster se analiza la respuesta que se les ofrece desde el sistema educativo español, en el cual los niños y adolescentes pasan gran parte de su tiempo, y se presenta una propuesta de intervención que se incluye en el Plan de Acción Tutorial y que tiene por objetivo mejorar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de la imposibilidad actual de implementar la propuesta en un contexto real para comprobar su efecto, se estima obtener un resultado positivo en la participación del alumnado con discapacidad auditiva en el aula, así como un aumento en las interacciones entre alumnado con y sin discapacidad auditiva, dado que la propuesta incide en variables relevantes para la mejora de la inclusión, tal como se ha puesto de manifiesto en diversas investigaciones.

Palabras clave: inclusión educativa, discapacidad auditiva, acción tutorial, orientación educativa, educación secundaria obligatoria.

## BEYOND THE VOICE. AN INTERVENTION PROPOSAL FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN SECONDARY EDUCATION.

### Abstract:

Hearing impairment is much more than not hearing any sounds. It would be a mistake to think that all hearing-impaired people are all the same, and that their problems are focused only on hearing loss and language difficulties. It is something much more complex because hearing loss, although it does not imply the incapacity for personal development or social adaptation by itself, can have a significant impact on the general development of the person, especially in children and adolescents in full growth, if it hasn't been properly attended, since all the information arrives through the senses (including the hearing sense) to the cognitive system. Hearing impaired students need specific interventions as a response to their communication and socio-affective needs. These interventions do not seem to be sufficient nowadays, and that is the reason why this Master's Final Dissertation analyses the response offered to them from the Spanish educational system, in which children and adolescents spend a large part of their time, and presents an intervention proposal which can be included in the Tutorial Action Plan and that aims to improve the educational inclusion of students with hearing disabilities in the stage of Compulsory Secondary Education. Despite the current impossibility of implementing the proposal in a real context to test its effect, it is estimated to obtain a positive result in the participation of students with hearing disabilities in the classroom, as well as an increase in interactions between students with and without hearing disabilities, given the fact that the program is based on relevant variables for the improvement of inclusion, as it has been shown in various investigations.

Keywords: inclusive education, deafness, tutorial help, educational guidance, compulsory secondary education.

# ÍNDICE

---

1.	Introducción .....	7
1.1.	Justificación del tema elegido. ....	7
1.2.	Objetivos del Trabajo de Fin de Máster. ....	10
2.	Marco teórico - Estado de la Cuestión. ....	11
2.1	De la exclusión a la inclusión educativa. ....	11
2.2	La discapacidad auditiva.....	15
2.3	Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva. ....	20
2.4	Situación actual de los adolescentes con discapacidad auditiva en las aulas de Educación Secundaria.....	24
3.	Propuesta de intervención.....	28
3.1	Contextualización de la propuesta.....	28
3.2	Objetivos .....	30
3.3.	Contenidos .....	31
3.4.	Competencias clave.....	32
3.5.	Metodología.....	32
3.6.	Actividades .....	33
3.7.	Evaluación de la propuesta. ....	43
4.	Conclusiones, limitaciones y prospectiva.....	45
5.	Referencias bibliográficas. ....	48
6.	Anexos: ÍNDICE.....	53
▪	Anexo I: Cuestionario de actitudes ante la discapacidad.....	54
▪	Anexo II: Hoja de respuesta del sociograma. ....	57
▪	Anexo III: Información sobre la herramienta Sociescuela.....	59
▪	Anexo IV: Mitos sobre las personas sordas y las lenguas de signos. ....	60
▪	Anexo V: Estrategias para facilitar la comunicación con personas sordas. ....	61
▪	Anexo VI: Ficha gráfica del alfabeto dactilológico español.....	62
▪	Anexo VII: Ficha de trabajo con mensajes en dactilológico. ....	63
▪	Anexo VIII: Rúbricas para la evaluación de los contenidos de “Más allá de la voz” .....	64
▪	Anexo IX: Cuestionario de satisfacción con la propuesta “Más allá de la voz” .....	69

## ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 1. Contenidos de la propuesta.....	31
Tabla 2. Temporalización de las sesiones. ....	34
Tabla 3. Desarrollo Sesión 1. ....	35
Tabla 4. Desarrollo Sesión 2. ....	35
Tabla 5. Desarrollo Sesión 3. ....	36
Tabla 6. Desarrollo Sesión 4. ....	37
Tabla 7. Desarrollo Sesión 5. ....	39
Tabla 8. Desarrollo Sesión 6. ....	40
Tabla 9. Desarrollo Sesión 7. ....	41
Tabla 10. Desarrollo Sesión 8. ....	42
Tabla 11. Descripción de los instrumentos de evaluación. ....	44

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1. Clasificación médica de los tipos de pérdida auditiva.....	16
Figura 2. Normativa que regula la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.....	21
Figura 3. Clasificación de las modalidades educativas en función de las lenguas utilizadas. ....	22
Figura 4. Necesidades afectivo-sociales de los adolescentes con discapacidad auditiva.....	26
Figura 5. Necesidades comunicativas y lingüísticas de los adolescentes con discapacidad auditiva.....	27

# 1. Introducción:

## 1.1. Justificación del tema elegido.

La inclusión en educación es un tema que aún en la actualidad atraviesa varias dificultades. Aunque en la normativa en España se plantea como un objetivo básico, se evidencia que el sistema educativo español no está perfectamente preparado para atender plenamente todas las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva en la práctica real.

En ocasiones, la experiencia de algunos centros docentes en los que se atiende a todos los alumnos de manera inclusiva deja a la sociedad perpleja, al ver cómo se procura lo mejor para cada uno, llegando a parecer incluso *una moda*, una práctica innovadora o una aspiración muy lejana. Lo cierto es que el hecho de conseguir una práctica educativa inclusiva no debería ser una elección, sino que debe nacer de una voluntad propia y general de responder a una necesidad que es básica para todas y todos.

En muchas de las aulas españolas no termina de implantarse completamente el término "inclusión". Al observar atentamente la realidad educativa, parece que la inclusión real es una meta inalcanzable y excesiva para la capacidad que ofrece el sistema educativo actual, que acaba por congregarse a todo el alumnado en el mismo espacio realizando las mismas tareas.

Por mucho que las leyes educativas en vigor postulen, en sus artículos referidos a la atención a la diversidad y equidad en la educación, que las administraciones educativas deben garantizar que todo el alumnado reciba los medios e intervenciones necesarias para alcanzar su máximo desarrollo personal, emocional, intelectual, escolar y social, lo cierto es que nuestro sistema no está capacitado para atender a la diversidad debido a varias razones.

Los recursos y apoyos especializados dentro del sistema educativo ordinario (que a veces resultan insuficientes), así como la propia gestión y organización de estos recursos, son dos de las causas que condicionan la respuesta de atención a la diversidad, ya que, en ocasiones, las circunstancias y posibilidades reales del alumnado y de los centros no son tenidas en cuenta a la hora de organizar y ejecutar los recursos (Medina, 2017). Además, como gran parte de las competencias en materia de educación se encuentran descentralizadas, este panorama resulta ser más desfavorable en algunas comunidades autónomas en comparación con otras.

Por otra parte, existe también un gran desconocimiento en una parte de los agentes educativos y el personal de la enseñanza, así como falta de formación, sobre la atención a la diversidad. Según el artículo 73 del Título II de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), ajustado por el artículo 14 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad

Educativa (LOMCE, 2013), el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante ACNEAE) es aquel que requiere de una atención educativa diferente a la ordinaria y se clasifica en varios grupos: alumnos con dificultades de aprendizaje, alumnado con altas capacidades, con trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad, con incorporación tardía al sistema escolar, con condiciones personales o de historia escolar por las que presentan un desajuste curricular, y por último, el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante ACNEE).

Este último grupo, los ACNEE, comprende a aquel alumnado que presenta por un lado trastornos graves de la conducta y, por otro lado, aquellos alumnos con discapacidad (intelectual, física y/o sensorial).

Concretamente, con respecto a la discapacidad auditiva (que es la temática que compete a este Trabajo de Fin de Máster) podría decirse que es una discapacidad invisible, ya que, como algunas otras discapacidades, no es detectable a simple vista. Este hecho supone barreras específicas que también son invisibles y que existen a muchos niveles, y ante las cuales la sociedad general no es del todo consciente.

Estas barreras son obstáculos reales, definidas por la Confederación Estatal de Personas Sordas como aquellas “trabas que dificultan o limitan la libertad de acceso y comunicación de las personas que tienen limitada, temporal o permanentemente, su capacidad de relacionarse con el entorno mediante la audición y la lengua oral” (CNSE, s. f.)

Según Jáudenes (citado en Fonoll et al. 2011), estas barreras comunicativas y lingüísticas derivan como consecuencia en otras barreras educativas y sociales, puesto que impiden la accesibilidad a la información y contenidos, y como no se solventan únicamente con el acceso al acto comunicativo, dificultan la autonomía y los aprendizajes. No basta imaginarse ser sordo para saber cómo se siente una persona sorda o con discapacidad auditiva en su día a día; entenderlo no es suficiente para conocer todas las barreras específicas que se encuentran y para ser conscientes de la dificultad de desmontar estas barreras.

Además, precisamente en la infancia y la adolescencia, las consecuencias de estas dificultades en el desarrollo de los niños<sup>1</sup> y adolescentes con discapacidad auditiva pueden llegar a ser bastante negativas, al tratarse de una etapa crucial en el desarrollo físico y psicológico. Asimismo, si desde el sector educativo no se tienen en cuenta estas dificultades, no se interviene sobre ellas y no se realiza una buena acción tutorial, se estarían promoviendo prácticas educativas que excluyen a este alumnado, privándoles del sentido de pertenencia y participación en la vida escolar y social (dado que durante

---

<sup>1</sup> En este Trabajo Fin de Máster se usará el término en masculino para hacer referencia a ambos sexos sin intención discriminatoria alguna.

la adolescencia las relaciones con los iguales se convierten en una parte importante en sus vidas y para su desarrollo como personas).

En muchas ocasiones, es directamente la sociedad general la que no sabe cómo relacionarse con personas que presentan alguna discapacidad, a lo que se añade la falta de información y desconocimiento sobre la diversidad funcional y miedos ante las diferencias, lo que finalmente acaba favoreciendo ideas equivocadas, mitos y expectativas erróneas. No es este colectivo el que tiene dificultades debido a sus propias capacidades, sino que es la sociedad, que está poco preparada para interactuar con las personas con diversidad funcional, la que les impone las barreras y los obstáculos. Trasladando esta situación al caso concreto de las personas con discapacidad auditiva, ese desconocimiento, esos miedos y esos mitos por parte de las personas oyentes hacen que no empaticen con las personas sordas en el uso de estrategias más visuales para apoyar la comunicación en las interacciones, manteniéndose así las barreras comunicativas y lingüísticas.

Aparte de estos aspectos de tipo social, otros argumentos que motivan este Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) son de tipo práctico, debido a que se pretende plantear algunos cambios para aportar una mejora ante las barreras comunicativas y lingüísticas y los obstáculos a la inclusión educativa anteriormente mencionados.

Para mejorar las condiciones actuales planteadas dentro del ámbito educativo y con respecto a las actuaciones reales de los planes de acción tutorial, se pretende diseñar una propuesta de intervención grupal que procure la reflexión y sensibilización en las personas oyentes, así como el fomento de valores de aceptación y respeto por las personas con discapacidad auditiva, de forma que se pueda llevar a cabo dentro del Plan de Acción Tutorial de los centros de educación secundaria, y así aporte algunas nociones aplicables de manera real y práctica en el aula ordinaria, en las horas de tutoría. A pesar de que es fundamental valorar las características personales y circunstanciales del alumnado dada su heterogeneidad y de cara a adecuarlo más a la realidad de cada centro, en este trabajo se intenta desarrollar una estructura común para fomentar prácticas inclusivas, igualitarias y equitativas entre todos, para poder diseñar la propuesta.

El objetivo principal de la propuesta de intervención, aparte de fomentar una educación más inclusiva, es favorecer actitudes positivas y reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad del alumnado sordo. Es decir, sensibilizar acerca de las necesidades psicosociales y comunicativas de las personas con discapacidad auditiva.

Por otro lado, y en general para todo el alumnado, se pretenden potenciar de manera indirecta otras áreas que también son importantes, brindándoles un enriquecimiento generalizado en diferentes aspectos, y facilitando más momentos en los

que puedan comenzar interacciones de manera espontánea, y en los que se puedan expresar y comprender mutuamente de una manera más humana.

Otro de los beneficios secundarios de la propuesta sería obtener un efecto no solamente en los alumnos, sino también conseguir una influencia indirecta en los docentes y en el contexto. De esta forma, se conseguiría la generalización y transferencia de los aprendizajes adquiridos a la vida diaria, facilitando el cambio de la concepción que se tiene de las personas con discapacidad auditiva.

Finalmente, el propósito de este trabajo puede repercutir en un beneficio social general, al poder usarse como una herramienta de sensibilización sobre las necesidades que presenta el colectivo de personas con discapacidad auditiva. El Trabajo de Fin de Máster que aquí se presenta se organiza de la siguiente manera:

- En primer lugar, en el marco teórico se revisarán los tres ejes que definen este trabajo: la inclusión educativa, la discapacidad auditiva y la respuesta educativa actual al alumnado con discapacidad auditiva.
- En segundo lugar, se presenta una propuesta de intervención que tiene por objetivo sensibilizar sobre las características comunicativas y psicosociales que presenta el colectivo de personas con discapacidad auditiva.
- Y por último se presentan las conclusiones, limitaciones y prospectiva que de este trabajo se derivan.

## 1.2. Objetivos del Trabajo de Fin de Máster.

El objetivo general de este trabajo es doble:

- a) Analizar las características psicosociales y emocionales del alumnado con discapacidad auditiva.
- b) Elaborar una propuesta de intervención para mejorar la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva en aulas de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto inclusivo.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- a) Conocer el concepto de inclusión educativa.
- b) Profundizar en el concepto de discapacidad auditiva y en su psicología, especialmente en adolescentes.
- c) Conocer la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva en la Educación Secundaria Obligatoria y sus necesidades.
- d) Elaborar una propuesta de intervención que pueda integrarse dentro del Plan de Acción Tutorial.

## 2. Marco teórico - Estado de la Cuestión.

### 2.1 De la exclusión a la inclusión educativa.

El término “inclusión educativa” alude a un concepto que apunta a la equidad en las prácticas educativas y que pretende que hacer de ella una realidad dentro de las aulas de los centros. Este concepto de inclusión aparece definido como un proceso de transformación de las prácticas educativas, cuyo propósito es el de incrementar los aprendizajes y participación de todo el alumnado, valorando a todos los alumnos con sus diferencias, e insistiendo en situar el foco del cambio en el propio sistema educativo y no en aquel alumnado con discapacidad o diversidad funcional (López, Martín, Montero & Echeita, 2013).

No obstante, este modo de respuesta educativa no lleva mucho tiempo vigente. En España, con la Ley General de Educación en el año 1970 (LGE, 1970) comienzan a sentarse las bases de la educación especial, al contemplarse la posibilidad de educar a las personas con discapacidad, aunque enfocándose en un modelo de exclusión educativa, ya que se crearon escuelas diferenciadas para los alumnos “sordos, ciegos y anormales”, a los que no se consideraba capaces de seguir una enseñanza y aprendizaje normalizado.

Según Vélaz de Medrano (2002, p. 25) la exclusión se define por “la falta de participación en el conjunto de la sociedad, llevando a estas personas a un estatus diferente”. Por tanto, como se cita en Echeita (2008), según Castel, la exclusión educativa podría presentarse en base a diferentes formas: mediante la separación de la propia comunidad, mediante la creación de pequeños grupos aislados pero dentro de la comunidad general, y también al “dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales” (Castel, 2004, pp.65-69). En otras palabras, la última forma de exclusión que describe Castel consiste en utilizar medidas compensatorias que, aunque inicialmente buscan conseguir que los alumnos más desfavorecidos accedan al mismo tipo de educación que los otros, estas medidas a la vez pueden conllevar su exclusión al promover un trato diferenciado y llegar a estigmatizarlos.

Es a partir del año 1978 cuando se comienza a hablar por primera vez del concepto de “necesidades educativas especiales” a nivel mundial, a raíz del Informe Warnock elaborado sobre la situación educativa en Gran Bretaña (Vélaz de Medrano, 2002), el cual supuso un cambio en la conceptualización de la educación, al postular que “los fines educativos deben ser los mismos para absolutamente todo el alumnado, que todos tienen necesidades educativas y que determinados alumnos por causas de diversa

índole tienen necesidades especiales para alcanzar los objetivos propuestos” (González-García, 2009, p. 434).

En España, varios hitos suponen pequeños pasos en el camino de la inclusión educativa hasta llegar a mayores avances. La Constitución Española reflejó un gran progreso en este ámbito, en especial por su artículo 27, en el que se reconoce el derecho de absolutamente todos los ciudadanos a la educación y que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (*Constitución Española*, 1978), y por su artículo 49, en el que se defiende que todos los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos deben recibir la atención especializada que requieran por parte de los poderes públicos para su integración y el disfrute de los derechos de todo ciudadano (*Constitución Española*, 1978). Este último artículo fue recogido en el año 1982 por la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI, 1982), la cual enuncia y eleva al rango de norma los principios de normalización, integración, sectorización e individualización.

Por entonces se hablaba, con una terminología inadecuada en la actualidad, de personas con déficits, las cuales presentaban dificultades de adaptación a los contextos escolares ordinarios, y ante lo cual las prácticas educativas se centraban en aquellos déficits, promoviendo de esta forma una educación diferenciada entre educación especial y educación general, y que acababa fomentando un modelo asistencial.

Sin embargo, la influencia de todos los hitos anteriores culminó en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE), que representó en el año 1990 un cambio importante en la conceptualización de la educación especial, al establecer por primera vez en España el concepto de “necesidades educativas especiales”, y al dictaminar que las actuaciones educativas deben favorecer que el alumnado con dichas necesidades alcance los objetivos educativos dentro del mismo sistema educativo general (LOGSE, 1990).

De esta forma, comenzaron a promoverse prácticas educativas basadas en los principios de normalización e integración, para intentar dejar atrás actuaciones segregadoras, entendiendo la integración educativa como aquel proceso en el que el alumnado con necesidades educativas especiales participa en la escuela ordinaria y se le provee de los recursos necesarios para su atención y para conseguir los objetivos planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje exitosamente.

Asimismo, la Declaración de Salamanca también simbolizó un antes y un después en la historia del concepto de la educación inclusiva, puesto que los principios que marcaron toda la conferencia hacían referencia a un enfoque educativo de corte global y sistémico, mediante el cual se pretendía transformar toda la realidad para garantizar el

acceso a una educación de calidad, con igualdad de oportunidades para todas las personas, creando las condiciones necesarias para tratar a los alumnos de manera que se aprecien sus capacidades específicas y hacer efectivos sus derechos (UNESCO, 1994).

En la misma línea, un año después, se regulariza la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, en base al Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE, 1995). Es a partir de este momento cuando las Comunidades Autónomas comienzan a tener un papel más relevante en la materia educativa, por lo que a partir de entonces se inicia el desarrollo de la normativa propia de cada comunidad, las cuales asumen mayores competencias.

No obstante, en la práctica real todos estos planteamientos se quedaban cortos, al pretender que fueran las mismas personas con discapacidad las que debían amoldarse al sistema educativo ordinario; a pesar de las buenas intenciones y propósitos, no consiguieron el efecto deseado en cuanto a la integración de estos colectivos.

Es con la LOE (2006) cuando se empieza a conceder mayor autonomía a los centros educativos y se promueve que se comprometan a ofrecer una respuesta educativa adecuada para todos, regida por el principio de inclusión, ya que es la única forma de conseguir equidad y cohesión social. En su título II, se especifica que “la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. (...) Se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”. Además, en el mismo año la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad contribuye al reconocimiento de estas personas y a la defensa de sus derechos, lo que repercute en la configuración de su derecho a recibir una educación inclusiva, instando al estado español a encauzarla (Alonso & De Araoz, 2011).

En la actualidad, según la normativa actual (LOMCE, 2013), las medidas de inclusión se pueden relacionar con el objetivo de fomentar el máximo desarrollo de cada individuo a diferentes niveles (personal y profesional). No obstante, este texto de la LOMCE no añade ninguna novedad en cuanto a la inclusión educativa. A pesar de ello, casi al mismo tiempo se promulga el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en el cual se unifican los derechos, obligando de esta forma a prestar toda la atención que sea necesaria para las personas con discapacidad.

Como se puede ver, se podría decir que la meta a la que se debe aspirar es la de conseguir una inclusión plena de manera sistémica, entendida no sólo como “un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar

desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2008, p. 107).

Sin embargo, a pesar de todos los avances y de los intentos de aplicar todas las políticas para conseguir una práctica inclusiva real, todavía existen cuestiones pendientes cuando se pone el foco en el colectivo de personas con discapacidad en general (aunque este trabajo se enfoque en concreto en la discapacidad auditiva). En la actualidad, si entendemos que la exclusión social no se refiere únicamente a cuestiones de acceso a la educación, se puede afirmar que a menudo continúan dándose situaciones de exclusión social y educativa que sufren diariamente los adultos y los niños sordos.

En las escuelas y centros educativos no se aprenden únicamente contenidos, sino que también los centros deben ser los promotores de la educación sobre otras áreas que también son objeto importante de aprendizaje, tales como el fortalecimiento de las capacidades afectivas y la personalidad, la socialización, la expresión y regulación de las emociones, la solución de conflictos interpersonales, la creación de vínculos con personas significativas, etc., según aparece recogido en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2014).

Algunos trabajos, como el de Moriña-Díez (2010), ponen de manifiesto experiencias recientes de personas con discapacidad dentro del ámbito educativo, que descubren que el sistema actual no llega a cubrir plenamente las necesidades en el caso de algunos colectivos con discapacidad, lo que finalmente acaba produciéndoles vivencias personales y escolares negativas e influyendo negativamente en su desarrollo psicológico y bienestar emocional.

Es por motivos como éstos por los cuales se puede afirmar que el sistema educativo actual no llega a cubrir plenamente estas necesidades en el caso de algunos colectivos con discapacidad, puesto que fácilmente se traspasa la línea que convierte las prácticas inclusivas en prácticas que generan exclusión educativa.

Según Echeita (2008), conseguir una inclusión exitosa no es una tarea fácil porque es muy sencillo caer en procesos de exclusión al perder de vista el punto de vista colectivo dadas las finas líneas que existen, aun siendo con el objetivo de atender a toda la diversidad. Una idea importante para entender mejor la complejidad es el “dilema de las diferencias”, planteado por Dyson & Milward (2000), citado en Domínguez (2009) y al que también hacen referencia Martín et al., (2011), para dar a entender que cuando se intenta promover una educación inclusiva, a veces se generan diferentes alternativas de acción que pueden llegar a ser contradictorias.

Para entender mejor esta cuestión aplicada a la discapacidad auditiva, es conveniente conceptualizar en primer lugar algunas nociones sobre el propio término, para llegar a entender las situaciones de exclusión a las que las personas sordas se enfrentan, así como los modelos de respuesta educativa planteados, cuestiones que se abordan en los siguientes puntos.

## 2.2 La discapacidad auditiva:

Hasta el día de hoy, la discapacidad<sup>2</sup> ha sido conceptualizada a través de tres paradigmas, el médico, el social y el biopsicosocial, siendo el objetivo de éste último el de integrar los dos primeros enfoques (Canimas-Brugué, 2015).

Según la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social, por discapacidad se entiende “una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (2013). Esta definición sigue la misma línea que la que aporta la propia Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que utiliza un modelo biopsicosocial para entender la discapacidad, al incluir conceptos como la participación y la actividad en el entorno (Verdugo & Schalock, 2013).

Por tanto, la discapacidad auditiva puede definirse como aquella situación en la que una disminución en la capacidad auditiva interactúa con diversas barreras en el entorno, obstaculizando de esta forma la participación plena de estas personas en varios ámbitos de la sociedad y en igualdad de condiciones.

Aparte del concepto de discapacidad auditiva, existen otros términos como sordera o hipoacusia que, aunque en ocasiones se utilicen como sinónimos, en la realidad no significan lo mismo. La sordera se refiere a una disminución en la capacidad auditiva, a una pérdida o alteración en las funciones anatómicas del sistema auditivo, la cual puede categorizarse de distintas maneras y ser de mayor o menor intensidad, siendo uno de los grados la hipoacusia. Es la pérdida auditiva, en una o más zonas de uno o ambos oídos, la que implica como consecuencia una discapacidad a la hora de oír. Muchas personas con pérdida auditiva de toda clase y condición conforman el grupo de personas sordas: tienen en común el afrontamiento de situaciones muy diversas, pero todas marcadas por la forma de acceder a la comunicación y a la información, siendo ésta una discapacidad

---

<sup>2</sup> En los últimos años, se viene instaurando el término de “diversidad funcional”, con el objetivo de dignificar a las personas y sus derechos, así como erradicar la minusvaloración que promueven algunos términos más negativos como el de “inválido”, “minusvalía”, “discapacidad”, etc. No obstante, en este trabajo se utilizan los términos “diversidad funcional” y “discapacidad” como sinónimos, y éste último sin ninguna intención peyorativa o discriminatoria.

invisible a menos que alguien lo advierta al intentar comunicarse. La discapacidad auditiva puede conceptualizarse desde diferentes perspectivas, las cuales influyen en este colectivo condicionándoles la forma de participar en todos los ámbitos de la comunidad y la sociedad.

En primer lugar, la perspectiva audiológica refiere que la discapacidad auditiva implica únicamente una disminución en la audición a nivel fisiológico, producida por alteraciones a cualquier nivel del sistema auditivo, pudiendo categorizarse en función de la localización de la pérdida, del grado y del momento en el que sucedió. Esta perspectiva define a las personas con discapacidad auditiva precisamente por lo que les falta (Domínguez, 2009). La concepción audiológica o médica, al centrarse en los déficit orgánico-funcionales, tiene por objetivo la curación o compensación de ese déficit, por ello se pretende, en todo momento, conocer qué tipo de sordera presenta la persona. Esta perspectiva clasifica la sordera según se observa en la Figura 1:

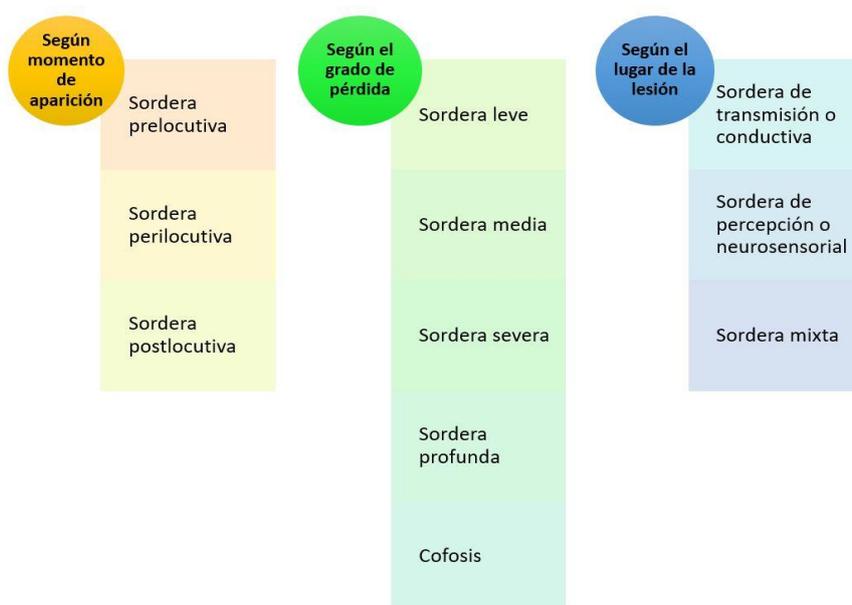


Figura 1. Clasificación médica de los tipos de pérdida auditiva. Fuente: Elaboración propia.

El momento de aparición de la sordera tiene un efecto decisivo en cuanto a la adquisición del lenguaje hablado, puesto que la audición tiene un papel clave en la adquisición del lenguaje oral. Sin embargo, como este proceso de adquisición del lenguaje se extiende a un amplio periodo de tiempo, en ocasiones es difícil establecer si algunos niños son sordos prelocutivos o postlocutivos (Valmaseda & Díaz-Estébanez, 1995). Según el momento de aparición, la pérdida auditiva puede ser:

- Sordera prelocutiva: se produce antes de la adquisición del lenguaje, antes de los dos años aproximadamente.

- Sordera perilocutiva: se produce entre los 2 y 4 años, en los momentos en los que el lenguaje se está desarrollando.
- Sordera postlocutiva: se produce posteriormente la adquisición del lenguaje, después de los 5 o 6 años, por lo que el niño o niña tiene un lenguaje adquirido. Dentro de esta categoría podríamos encajar la presbiacusia, al aparecer en torno a los 50 años con carácter progresivo.

Una idea importante relacionada con el momento de aparición de la sordera es la interacción que este último aspecto tiene en relación con la modalidad educativa escogida, que puede ser monolingüe o bilingüe (la influencia de las modalidades educativas y sus implicaciones según el tipo de pérdida auditiva se desarrollan más adelante en el apartado que aborda la respuesta educativa ante el alumnado con discapacidad auditiva, de manera más amplia).

Según el momento de aparición del déficit auditivo, pueden producirse “mayores o menores alteraciones en el desarrollo del habla, del lenguaje, de las funciones de alerta y localización de sonidos, de la concepción temporo-espacial, de la estructuración de la inteligencia y de las habilidades sociales” (Manrique & Huarte, 2003, p. 207). En otras palabras, el momento de aparición de la sordera con respecto al desarrollo del lenguaje puede llegar a tener una clara implicación en el desarrollo socioeducativo.

En niños sordos postlocutivos, la pérdida auditiva no suele afectar en gran medida a las habilidades expresivas, y el resto de los conocimientos lingüísticos no suelen variar puesto que, aunque haya que realmente haya que seguir consolidándolos, han sido adquiridos con anterioridad a la aparición de la sordera (González, 2018). Este hecho facilita los aprendizajes posteriores, debido a que ya poseen un lenguaje que les sirve de herramienta para desarrollarse y aprender otros conocimientos.

Por el contrario, en niños sordos prelocutivos y perilocutivos, es necesario enseñarles activamente algún lenguaje, puesto que carecen de dichos conocimientos lingüísticos aprendidos per se, conocimientos que además son una vía imprescindible y básica para que toda la información llegue al sistema cognitivo y así consolidar los nuevos aprendizajes.

Por otra parte, el grado de la pérdida auditiva también determina unas repercusiones u otras, las cuales se exponen a continuación tal como detalla García-Fernández (2013):

- Sordera leve: umbral de audición entre 20 y 40 dB. Las personas con sordera leve son capaces de percibir el habla, pero pierden una parte de ella, pasando desapercibidos y pudiendo presentar dificultades atencionales, retraso en el lenguaje y problemas de comprensión en entornos ruidosos.

- Sordera media: umbral de audición entre 40 y 70 dB. Estas personas se apoyan en la lectura labiofacial y tienen dificultades de percepción del habla normal, necesitando en general prótesis auditivas y apoyos educativos, cognitivos y logopédicos para trabajar la adquisición del lenguaje oral.
- Sordera severa: umbral de audición entre 70 y 90 dB. En este umbral, se presentan dificultad incluso para percibir gritos, percibiendo palabras amplificadas. Se necesitan apoyos educativos y logopédicos para adquirir el lenguaje oral, así como ayudas técnicas para potenciar los restos auditivos.
- Sordera profunda: umbral de audición superior a 90 dB. Las personas con pérdida auditiva profunda no pueden captar el habla, necesitando también apoyos e intervenciones específicas, así como ayudas técnicas y prótesis auditivas.
- Cofosis: superior a 120 dB y también conocida como anacusia, las personas con cofosis son incapaces de percibir ningún sonido.

Por último, según la perspectiva audiológica, en función de la zona donde se localice la lesión, las repercusiones también serán de un tipo o de otro:

- Sordera de transmisión o conductiva: aquella en la que la lesión se produce en el oído externo y medio, causando problemas en la transmisión mecánica del sonido.
- Sordera neurosensorial o de percepción: la lesión se localiza en el oído interno o en los centros nerviosos superiores auditivos. Al tratarse de una alteración en esa localización, los órganos receptores de la audición están en buen estado (oído externo y medio), pero la conducción del sonido no llega al sistema nervioso central ni se puede procesar correctamente, afectando a la decodificación de los sonidos captados.
- Sordera mixta: la lesión es una asociación de los dos tipos anteriores.

Hoy en día, sin embargo, se han realizado cambios significativos y avances en la concepción de la discapacidad auditiva, superando la anterior concepción. Aparte de definir la discapacidad auditiva desde el anterior punto de vista médico, dentro del colectivo de personas con discapacidad auditiva existe una gran diversidad que se podría definir en función de muchos factores, tanto biológicos, como sociolingüísticos. En lugar de enfatizar la pérdida auditiva, se presta más atención a las características culturales de la sordera, y la atención se centra en el uso de ayudas técnicas y/o formas o sistemas de comunicación utilizados, las características personales e individuales, y los entornos familiar, escolar y social, conociéndose esta conceptualización como la perspectiva sociocultural.

Concretamente, existen algunos aspectos que llegan a conformar un grupo específico, una minoría lingüística y cultural, caracterizada en especial por varios

elementos: por un lado, la lengua utilizada, que generalmente es la lengua de signos, y por otro lado la identidad específica de Personas Sordas, así como ciertos valores, costumbres e ideas comunes entre ellos que hacen que lleguen a desarrollar una cultura propia (Domínguez, 2009).

A pesar de que la mayoría de las personas con discapacidad auditiva en España utilizan la lengua oral para comunicarse, existe un pequeño porcentaje cuya primera lengua es la Lengua de Signos Española (LSE) o Lengua de Signos Catalana (LSC). Estas se encuentran reguladas por 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 (2007). En dicho documento se establece que las lenguas de signos cumplen con las características formales que identifican a las lenguas, al tener una gramática visual propia, una evolución que depende de la comunidad de personas que la utilizan, y un uso que trasciende a todos los ámbitos y contextos sociales.

En último lugar, puede apreciarse una tercera perspectiva para conceptualizar la discapacidad auditiva, y es aquella conocida como perspectiva multidimensional, en la cual se enmarca este TFM, siendo un enfoque que aúna las peculiaridades derivadas de ambas perspectivas anteriores, entendiendo que las personas sordas tienen dificultades de acceso a la información, al carecer de una audición funcional, pero con la identidad y pertenencia a lo que se conoce como Comunidad Sorda, que tiene sus propios valores, costumbres y su propia lengua (la lengua de signos).

Todas las lenguas están íntimamente relacionadas con las culturas, puesto que a través de las primeras se refleja la forma de ver el mundo y las experiencias de las personas. Asimismo, mediante las lenguas de signos también se expresan y se comparten experiencias, valores, ideas culturales, y ayudan a conformar una identidad propia inherente a la lengua utilizada, al igual que sucede con las lenguas orales. Sin embargo, las diferencias en los códigos lingüísticos entre sordos y oyentes suponen una de las principales barreras que las personas con discapacidad auditiva encuentran en un mundo principalmente oyente, viniendo en muchas ocasiones acompañadas de situaciones de discriminación y exclusión. Además, incluso con independencia de la lengua utilizada, generalmente en su día a día las personas con discapacidad auditiva deben desenvolverse en contextos limitantes, los cuales les imponen muchas barreras de comunicación que no les facilitan participar en todos los ámbitos de la sociedad en igualdad de condiciones que el resto de las personas.

Una vez conceptualizado el término de discapacidad auditiva, a continuación, se analiza la respuesta educativa general que actualmente se está proporcionando en el sistema educativo español.

### 2.3 Respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva.

Hay muchos factores que influyen en los aprendizajes de los niños con discapacidad auditiva, de los cuales dependen los procedimientos educativos y de rehabilitación utilizados en cada caso. Independientemente de la diversidad de necesidades que puede existir entre las personas sordas, las barreras que encuentran para acceder a la comunicación e información son comunes y frecuentes, por lo que, al incluirse dentro de la categoría de ACNEE, en el ámbito educativo es necesario poner en marcha medidas de atención a la diversidad, las cuales deben aparecer recogidas dentro del Plan de atención a la diversidad y del Plan de acción tutorial.

El Plan de atención a la diversidad es un documento que elaboran los propios centros y que incluye una serie de acciones, educación y medidas curriculares y organizativas, diseñadas para adaptarse a las necesidades educativas de los estudiantes, en especial para aquellos que tienen necesidades de apoyo educativo y necesidades educativas especiales. En relación con las medidas específicas para el alumnado con discapacidad auditiva, en este plan deben precisarse todas las medidas educativas de las que debe beneficiarse; la metodología de trabajo y los recursos, tanto humanos como materiales y de infraestructura, que son necesarios, así como las medidas de seguimiento de la adaptación de este alumnado.

El segundo documento a tener en cuenta es el Plan de acción tutorial del centro, donde se referencian todas las actuaciones relacionadas con la tutoría en los distintos ámbitos (alumnado, familias, personal docente) así como la coordinación y gestión de dichas actuaciones. En el plan de acción tutorial debe ser imprescindible que se recojan líneas de intervención específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales, además de procedimientos generales que engloben al resto del alumnado.

En Castilla y León, aparte de la legislación ya revisada en el primer apartado de este TFM, la normativa actual que regula la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es la que se presenta a continuación en la Figura 2 (OED, 2018):

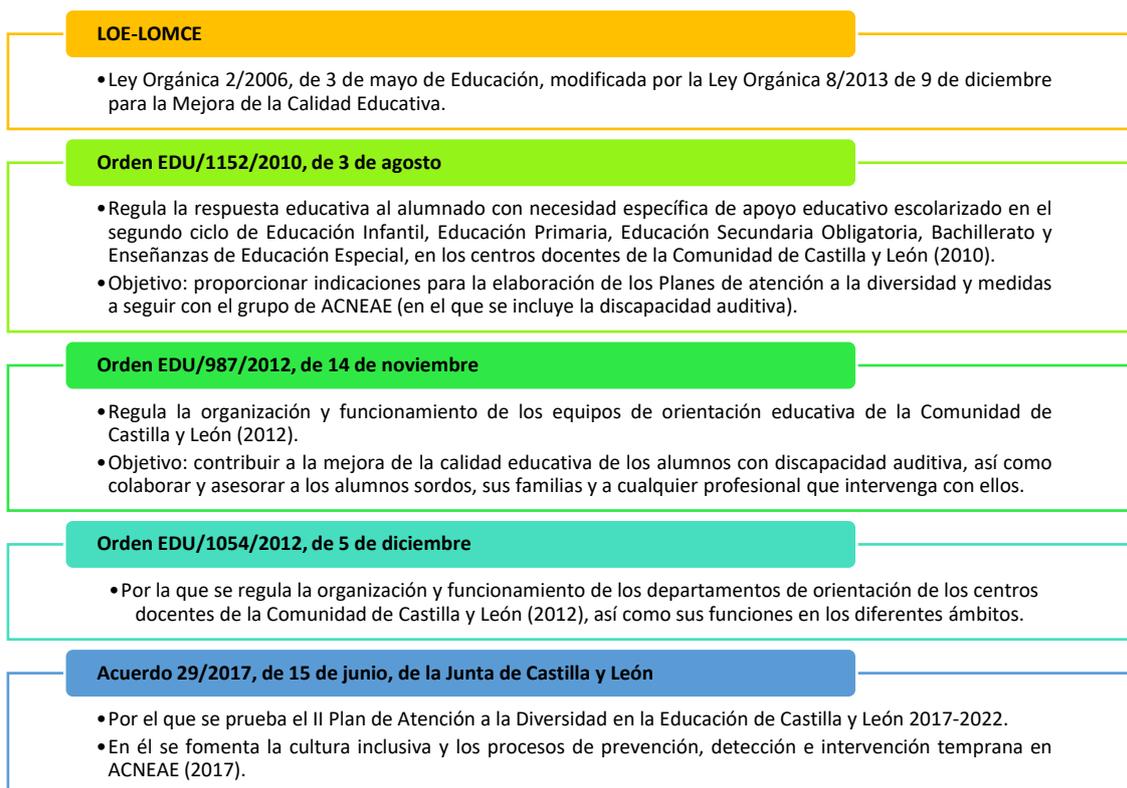


Figura 2. Normativa que regula la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Fuente: Elaboración propia.

Es esta legislación la que determina las propuestas generales y medidas para promover una respuesta educativa de calidad ante las necesidades, pero que cada centro educativo debe configurarlas de acuerdo con sus propias condiciones y entorno, con el fin de convertirlo en el entorno más inclusivo posible y adaptado a las características de absolutamente todos sus alumnos.

No obstante, aparte de toda la normativa por la que se regula la atención a la diversidad, es necesario detenerse a detallar cuáles son las modalidades educativas concretas en las que se puede escolarizar a los alumnos y alumnas sordos, para entender sus repercusiones y cómo interaccionan además en función del tipo de pérdida auditiva.

En general, podría decirse que el modelo educativo elegido dependerá en gran medida de aspectos relacionados con el tipo de sordera (en función del momento de la pérdida, de la intensidad y del tipo de pérdida), con la posibilidad de aprovechamiento o no de los productos de apoyo o ayudas técnicas, de la lengua utilizada por el niño o la niña sorda, y finalmente también en función del propio centro educativo.

Bellés (1995) vertebró dichas modalidades en función del contexto educativo (centro específico/centro ordinario), y en función de la modalidad lingüística utilizada por

el alumno. En la misma línea, Domínguez explica los posibles enfoques educativos (2009), tal como se detalla en la Figura 3:

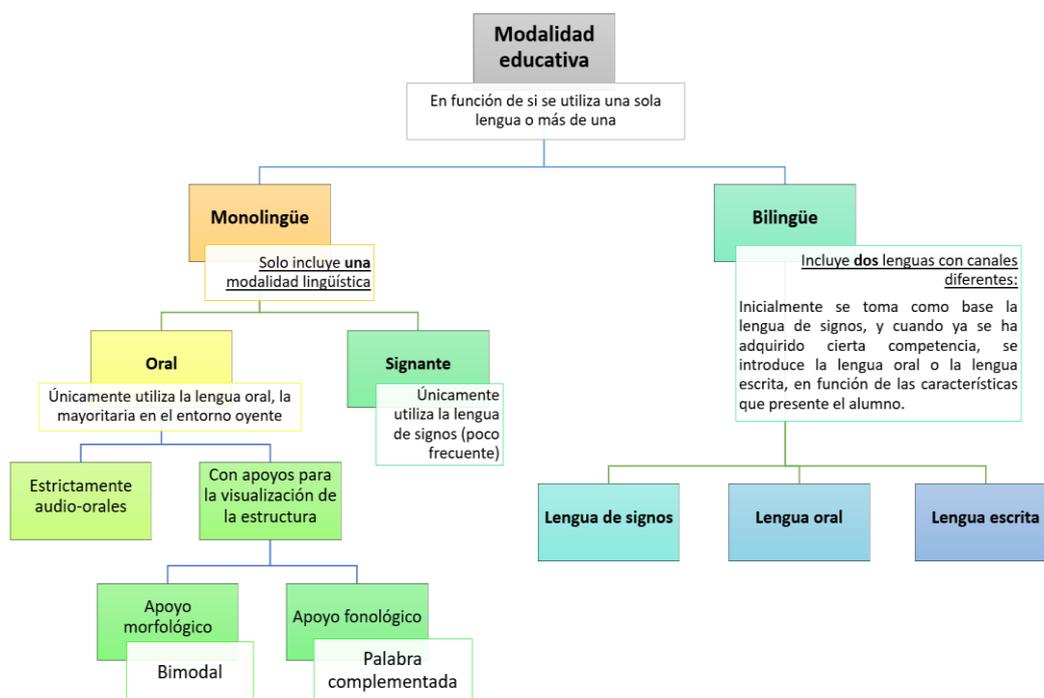


Figura 3. Clasificación de las modalidades educativas en función de las lenguas utilizadas. Fuente: Elaboración propia, adaptado de Domínguez (2009).

Existen dos planteamientos diferentes en función del estatus que se le da en el centro escolar a las lenguas utilizadas: los enfoques monolingües, en los cuales únicamente se utiliza una lengua (siendo casi siempre la lengua oral puesto que es la que se utiliza en el entorno oyente, ya que prácticamente no existen experiencias monolingües basadas únicamente en la utilización de lengua de signos), y los enfoques bilingües, que combinan la lengua oral y escrita con la propia lengua de signos (CNSE, 2003).

En primer lugar, existe la modalidad educativa oral, ya sea únicamente audio-oral o con apoyos para visualizar la estructura de la lengua (como el sistema bimodal, que acompaña la estructura de la lengua oral apoyándose en signos) o su fonología (como el método de la palabra complementada, en el cual las distintas posiciones de la mano representan sonidos).

Esta modalidad se puede utilizar con niños y adolescentes sordos que tienen restos auditivos (es decir, su audición les permite percibir algunos sonidos a determinadas frecuencias y niveles de intensidad), que pueden aprovecharse de las ayudas técnicas que

le permiten una audición más o menos funcional (audífonos o implantes cocleares, combinados con otros productos de apoyo como equipos de frecuencia modulada o bucles magnéticos), o incluso con niños y adolescentes sordos con una pérdida auditiva profunda que, aunque no tengan una audición funcional, puedan apoyarse en sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, como por ejemplo, la palabra complementada o el sistema bimodal.

Como anteriormente se ha descrito, a pesar de que el trabajo y la intervención en la lengua oral resulta imprescindible para todos, en algunos casos este enfoque puede quedarse insuficiente.

Por otro lado, la modalidad educativa bilingüe es la más apropiada de cara a fomentar una educación más inclusiva, puesto que se utiliza la lengua de signos como herramienta de enseñanza y de interacción comunicativa, aparte de la lengua oral, pretendiendo aportar a todo el alumnado competencias comunicativas en ambas lenguas (Robles-Gómez, 2012).

La realidad es que la gran mayoría de los niños sordos nacen en familias oyentes que desconocen completamente la lengua de signos. Por esto, a pesar de la importancia de dotarles de un código comunicativo desde pequeños dentro de la misma familia, en este enfoque normalmente se incluye la figura del Asesor Sordo (una persona sorda competente en lengua de signos y con formación oficial habilitado para la enseñanza) en las etapas de educación infantil y primaria, y la figura del Intérprete de Lengua de Signos en etapas superiores como la educación secundaria, bachillerato y enseñanzas superiores (CNSE, 2003).

El intérprete de lengua de signos es la figura profesional encargada de interpretar bidireccionalmente la comunicación, facilitando la accesibilidad y eliminando las barreras de comunicación, y aunque los Intérpretes de lengua de signos no asumen funciones docentes como lo hacen los Asesores Sordos, ambas figuras son clave a la hora de generar contextos más inclusivos.

Con respecto al tipo de centro, Domínguez (2009) concluye que no es tan importante cuestionarse si para el alumnado con discapacidad auditiva es más favorable la escolarización en un contexto ordinario o en otro de educación especial, sino que la clave está en las condiciones que tienen los centros para responder adecuadamente y adaptarse a las características concretas que presentan sus alumnos sordos.

Siguiendo la misma línea de las perspectivas que se han detallado en el anterior apartado de este TFM para conceptualizar la discapacidad auditiva (audiológica, sociocultural y multidimensional), se puede afirmar que la respuesta educativa a los estudiantes sordos no solo debe plantearse desde un enfoque u otro, porque la realidad de este alumnado, como la realidad de cualquier otro alumno, es multidimensional.

Por este motivo, es más apropiado encauzar la respuesta educativa desde una postura que contemple todas y cada una de las diferentes perspectivas, en la cual se tenga en cuenta la pérdida auditiva del alumnado sordo y se conozcan las consecuencias de este hecho en adquisiciones como la del lenguaje oral y escrito, sin restarle importancia a las limitaciones derivadas (perspectiva audiológica), pero en la que también se recalquen sus capacidades de aprendizaje, la posibilidad de apoyarse en las ayudas técnicas, así como el respeto y la valoración positiva de la identidad, valores, capacidades y singularidades que implica su cultura (perspectiva sociocultural), entendiendo la discapacidad como el resultado de una interacción de la persona con su entorno, de manera que se les ofrezca una respuesta que siempre parta desde el reconocimiento (Domínguez & Velasco, 2013).

Una vez conocida la respuesta educativa que actualmente se le ofrece al alumnado sordo en las aulas de educación secundaria, se presenta a continuación un análisis para profundizar en la situación y la realidad de los adolescentes con discapacidad auditiva, de cara a abordar otro de los objetivos específicos de este TFM.

#### 2.4 Situación actual de los adolescentes con discapacidad auditiva en las aulas de Educación Secundaria.

Todo lo anteriormente explicado acerca de la discapacidad auditiva interactúa también con las diferentes etapas del desarrollo de las personas. En la etapa de la adolescencia, las necesidades que tiene este colectivo confluyen con las necesidades y peculiaridades de este momento evolutivo, lo cual puede tener diferentes y variadas implicaciones a nivel psicológico, personal, social, etc.

La adolescencia es una etapa evolutiva plagada de cambios biológicos y madurativos. Aparte de la maduración a nivel fisiológico, a nivel psicológico, emocional y social también se producen cambios: aparecen nuevas sensaciones y sentimientos más complejos, así como nuevos hitos en el desarrollo del pensamiento y razonamiento; las relaciones sociales con los iguales pasan a un plano protagonista, aumenta la autonomía personal y es un periodo clave para la formación de la propia identidad y personalidad.

Según De los Reyes (2004), en la etapa de la adolescencia, las tareas más importantes a conseguir son el desarrollo de la identidad personal y la identidad social, así como alcanzar sentimientos de satisfacción y aceptación de dichas identidades. Estos objetivos son comunes en cualquier persona adolescente, con o sin discapacidad. No obstante, añade que aparte de las necesidades anteriores, en los adolescentes con discapacidad auditiva se suma a ellas la necesidad específica de sentirse competentes en su lengua, y la necesidad de descubrir y reconocer cuál es la comunidad a la que sienten que pertenecen, a la comunidad sorda y/o a la comunidad oyente (De los Reyes, 2004).

Aunque la investigación es escasa, algunos estudios ponen de manifiesto que pueden darse algunas diferencias entre población adolescente oyente y población adolescente sorda, la cual puede experimentar más dificultades en algunas variables de ajuste psicológico como el autoconcepto, la autoestima y el desarrollo socioemocional, tal como describe Simón (2010). Asimismo, se explican estas diferencias en base a una serie de condiciones que afectan al desarrollo de estas dimensiones, como pueden ser la ausencia de modelos de personas sordas con los cuales identificarse y, por otro lado, las dificultades de acceso a la comunicación y a la lengua oral que es la mayoritaria en esta sociedad (De los Reyes, 2004).

Según Valmaseda (1995), no es tanto la falta de conocimientos lingüísticos lo que influye, sino la ausencia de un código comunicativo compartido lo que hace que los adolescentes con discapacidad auditiva no puedan acceder a tantas experiencias sociales como los adolescentes oyentes, situación que probablemente acaba afectando en su desarrollo social y en las oportunidades que tienen para entrenar sus habilidades sociales y configurar su identidad personal y social. Calderón & Greenberg (2011) apoyan esta misma idea, afirmando que los niños y adolescentes sordos encuentran más situaciones que dificultan su desarrollo socioemocional, no derivadas directamente de la discapacidad auditiva, sino de un ambiente que no supe las necesidades lingüísticas de los niños y adolescentes con pérdida auditiva, lo que finalmente acaba llevando a un menor número de oportunidades para establecer contactos sociales y desarrollar habilidades de relación social, gestión de emociones, solución de problemas personales e interpersonales, etc.

Siguiendo la misma línea de razonamiento, estas limitaciones pueden afectar al desarrollo de la autoestima y autoconcepto, en la regulación emocional y de la conducta, e incluso en la formación de la personalidad y de la propia identidad.

Así pues, como concluyen Díaz-Estébanez & Valmaseda, “disponer de una lengua y de interlocutores válidos con los que mantener intercambios ricos y variados parecen ser los elementos centrales alrededor de los cuales giran todas las demás consideraciones educativas, puesto que la comunicación es, ella misma, el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje gracias al cual es posible establecer interacciones con pares y profesores, adentrarse en los procesos de negociación y construcción de conocimientos y elaborar una autoestima y desarrollo personal equilibrados” (1995).

Por otro lado, también existen otros factores extrínsecos a los adolescentes con discapacidad auditiva, que pueden facilitar o, por el contrario, obstaculizar su desarrollo personal y social. Uno de ellos es la imagen social que tienen sus propios compañeros oyentes y el profesorado sobre ellos, dentro del ámbito educativo.

Según el estudio sociológico de FIAPAS (2019), en el que se analiza la situación socioeducativa de las personas sordas en España entre los años 2017 y 2018, se concluye

que el grado de aceptación del alumnado con discapacidad auditiva por parte de sus iguales dentro de las aulas españolas es elevado en general, pero en la franja de 12-17 años (correspondiente a la etapa de educación secundaria) existen mayores dificultades de aceptación entre los compañeros del centro educativo en comparación con la etapa de educación primaria.

En palabras de Valmaseda (2009), “uno de los aspectos que más contribuyen al desarrollo de un adecuado autoconcepto, autoestima y equilibrio personal es el sentimiento de ser querido y aceptado como uno es” (p.153), tanto en el ámbito familiar como en el ámbito escolar. Además, si la interacción social dentro del aula es positiva, entre los alumnos oyentes y los alumnos sordos, tendrá un impacto positivo especialmente en la seguridad y percepción de autoeficacia de estos últimos, favoreciendo indirectamente la puesta en marcha de su capacidad lingüística (Cambra & Valero, 2000, citado en Rom & Silvestre, 2012).

Es por ello por lo que es conveniente que la imagen que tienen tanto los agentes educativos como los iguales, sobre los niños y adolescentes con discapacidad auditiva, no sea negativa y contemple sus capacidades, y que las actitudes de las personas que rodean a los niños y adolescentes sordos se basen en la aceptación real y en el reconocimiento.

Por tanto, varias de las necesidades que muestra el alumnado sordo (López-Vicente & Guillén-Gosálbez, 2008) dentro de las aulas educativas se podrían categorizar en dos grandes bloques generales: necesidades afectivo-sociales y necesidades de tipo comunicativo y lingüístico, tal como se detalla a continuación en las Figuras 4 y 5.

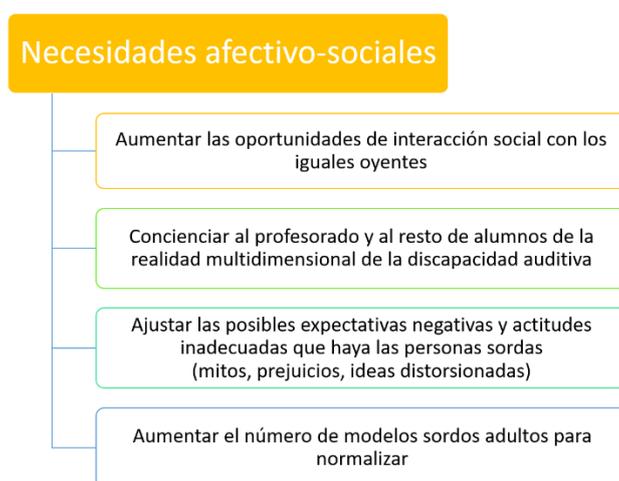


Figura 4. Necesidades afectivo-sociales de los adolescentes con discapacidad auditiva. Fuente: Elaboración propia.

Tal como se puede observar en la Figura 4, las necesidades afectivo-sociales del alumnado sordo están relacionadas con el aumento de las interacciones sociales, en las

que se puedan aprender valores y normas sociales, así como establecer relaciones de amistad significativas con sus iguales. Asimismo, también es necesario concienciar al profesorado y al resto de alumnos (así como a la sociedad en general) de la perspectiva multidimensional para entender la realidad de las personas sordas, erradicando la visión predominante de la discapacidad auditiva como únicamente una deficiencia o carencia, y ajustando las posibles expectativas negativas y actitudes inadecuadas que haya hacia el alumnado sordo, en especial aquellos mitos, prejuicios e ideas distorsionadas acerca de la sordera, la lengua de signos y la comunicación. Además, también es indispensable aumentar el número de personas sordas adultas que sirvan como un modelo de referencia con los que identificarse, para reconocer y normalizar las capacidades, la identidad y cultura propias de las personas con discapacidad auditiva.

Por otra parte, como ya se ha descrito, es especialmente importante atender también a las necesidades comunicativas y lingüísticas, ya que son la base para cualquier interacción y aprendizaje (Figura 5):

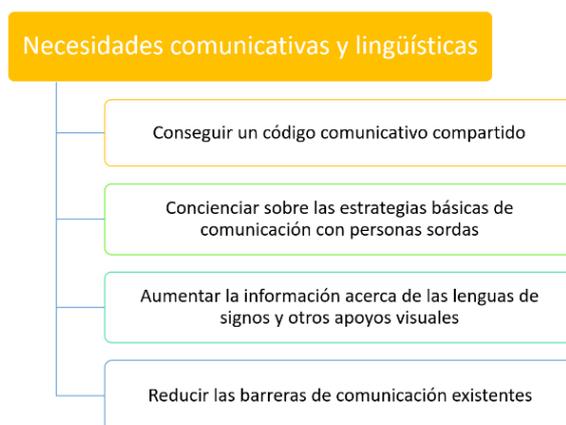


Figura 5. Necesidades comunicativas y lingüísticas de los adolescentes con discapacidad auditiva. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 5, las necesidades comunicativas y lingüísticas del alumnado sordo se vinculan con la adquisición de un código comunicativo compartido para facilitar las interacciones con el entorno, ya que la base de toda relación social es la comunicación y las herramientas comunicativas, y con el conocimiento y utilización de las estrategias básicas para favorecer la comunicación con las personas sordas e interactuar con ellas (dentro del ámbito educativo y en la sociedad en general). Igualmente, es imprescindible aumentar la información acerca de las lenguas de signos (así como de otros apoyos visuales) y desterrar los mitos que la rodean, ya que se desconoce que la Lengua de Signos Española es una verdadera lengua, y que cumple las mismas funciones de comunicación que las lenguas orales. Finalmente, otra necesidad que es imprescindible resolver es la de reducir las barreras de comunicación existentes que la sociedad oyente impone, de manera a veces inconsciente, a las personas sordas.

Si se traslada un escenario como este a un aula educativa en la cual estas necesidades no se encuentren satisfechas, no sería difícil inferir las graves implicaciones que pueden llegar a tener en el desarrollo personal, escolar y social del alumnado con discapacidad auditiva: desde una imagen social distorsionada de las personas sordas y baja aceptación por parte de los compañeros sin discapacidad, la influencia negativa en las experiencias de interacción entre iguales, en las relaciones sociales y en el propio sentimiento de pertenencia al grupo, pasando por las dificultades en el acceso a la información íntegra, hasta sus repercusiones indirectas a nivel psicológico-emocional, escolar y académico. Estos efectos son solamente algunas de las consecuencias que podrían llegar a darse si no se atienden de manera adecuada las necesidades específicas de este colectivo, especialmente dentro del ámbito educativo y en una etapa clave como es la adolescencia.

Por lo tanto, es necesario ofrecer soluciones y apostar por un contexto educativo en el que se normalicen las diferencias en las capacidades, que potencie el uso de apoyos visuales y de lenguas visuales, y que dote a todos los miembros de la comunidad educativa de un código comunicativo a compartir para promover el acceso a la comunicación y mejorar la capacidad de aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva. Son todos estos motivos, por tanto, los que justifican “Más allá de la Voz”, la propuesta de intervención que se presenta en este TFM.

### 3. Propuesta de intervención:

#### 3.1 Contextualización de la propuesta:

La respuesta educativa que los centros deben ofrecer al alumnado con discapacidad auditiva se fundamenta teniendo en cuenta toda la normativa citada en el anterior apartado 2.3 de Respuesta educativa.

Para ello, el centro desarrolla una serie de medidas para estructurar la respuesta educativa adaptada a las diferentes necesidades del alumnado, que quedan recogidas dentro del Plan de Atención a la Diversidad y del Plan de Acción Tutorial, documentos en los que se enmarca esta propuesta, la cual puede implementarse específicamente en las horas de tutoría del alumnado, sin cambiar o reorganizar el resto del currículo, como una medida general u ordinaria para garantizar la adecuada atención a la discapacidad auditiva y para mejorar la respuesta educativa inclusiva, como objetivo general planteado.

La población objetivo a la que esta propuesta va dirigida es el alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria, con y sin necesidades de apoyo

educativo, aunque indirectamente se favorece un aprendizaje indirecto en el resto de los agentes educativos que están implicados en el desarrollo de la propuesta.

Al desarrollarse las sesiones en las horas de tutoría, son los propios profesores tutores de grupo, así como los profesionales de la orientación educativa, aquellos responsables del desarrollo de las sesiones. Dado el principio de transversalidad, todo profesor desempeña funciones tutoriales, por lo cual, aunque la hora semanal de la tutoría grupal en la que se aplica esta propuesta esté guiada por el profesorado tutor, todos los agentes educativos son responsables. Las funciones del tutor aparecen recogidas en el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (1996). En el capítulo V, artículo 56, se detallan las funciones, como por ejemplo la de facilitar a los alumnos una buena integración en el centro educativo y en el grupo de compañeros y fomentar la participación en las actividades del centro, así como la obligación de participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial, además de implicar a los alumnos en las actividades derivadas de él en sus tres vertientes: escolar, personal y profesional.

No obstante, la acción tutorial no es únicamente competencia del profesorado. Según la Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación, en la acción tutorial la figura del orientador es una parte fundamental, cuyas funciones son, entre otras (BOCYL, 2012):

- Informar y formar al profesorado que ejerce la labor tutorial, en concreto sobre los contenidos de la propuesta.
- Asesorar e realizar intervenciones específicas en situaciones que lo requieran, así como la adaptación de la propuesta y resolución de dificultades encontradas.
- Coordinar las sesiones y realizar la evaluación y seguimiento.

Asimismo, el equipo directivo también es el responsable de desarrollar y seguir las medidas adoptadas en esta propuesta, con el asesoramiento del departamento de orientación y los especialistas y otros servicios competentes en atención a la diversidad requeridos para su aplicación.

Por otro lado, dentro de los modelos de orientación, esta propuesta se puede desarrollar dentro del modelo de intervención por programas, dado que la intervención es grupal, se produce de manera directa y es proactiva. Las características de este modelo son:

- La propuesta o programa está diseñado en base a las necesidades del contexto.
- Se enfoca a todos los estudiantes y sus necesidades.
- La unidad básica de intervención es el aula.

- El alumnado es parte activa del proceso y es imprescindible la colaboración de todos los profesionales educativos.
- El propósito es preventivo.
- Se organizan por objetivos a lo largo de una línea temporal, y para la intervención se plantean actividades curriculares específicas en base a dichos objetivos, formando parte del proceso educativo.
- Se detallan las competencias a adquirir por parte del alumnado, cuya evaluación es continua.

Más allá de la voz también responde a los tres principios de la orientación educativa (Martín-Izard, 2010):

- Principio de prevención: puesto que se anticipa a la aparición de dificultades (prevención primaria), así como a la identificación de necesidades y reducción de los efectos (prevención secundaria y terciaria), enfocándose en grandes grupos y no en individuos concretos, dentro de un plan general que pretende transformar situaciones y realizar seguimientos.
- Principio de desarrollo: como la adolescencia es una etapa de cambio y desarrollo, esta propuesta debe considerar las características y el contexto del alumnado al que va dirigido, atender al desarrollo integral de los alumnos sordos y los alumnos oyentes, y acompañarlos en el aprendizaje e influyendo en procesos psicosociales, afectivos y morales, esperando que los aprendizajes permanezcan a lo largo de la vida.
- Principio de intervención social – ecológica: la influencia no solamente se extiende al alumnado directo, sino que considera también a un contexto más amplio, implicando también a otros alumnos, docentes y a las propias familias de los alumnos. Es decir, de manera indirecta también modifica los valores y actitudes de otros sistemas que son interdependientes del sistema educativo.

### 3.2 Objetivos:

La propuesta denominada “Más allá de la voz” pretende promover actitudes positivas de aceptación y respeto hacia la diversidad funcional, así como fomentar un clima de aula positivo en el que se acepten las diferencias y se conozcan los aspectos positivos, necesidades de apoyo y recursos del alumnado con discapacidad auditiva. Los objetivos generales de la propuesta son los siguientes:

- Mejorar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva, incentivando el respeto por las diferencias y la diversidad.
- Mejorar la competencia emocional y habilidades sociales del alumnado en educación secundaria.

Los anteriores objetivos generales pueden concretarse más en los siguientes objetivos específicos:

- Aprender una base del código comunicativo de las personas sordas (dactilológico/LSE).
- Promover valores de respeto y tolerancia ante la diversidad funcional, erradicando mitos y prejuicios acerca de las personas sordas.
- Aprender estrategias de comunicación con una persona sorda.
- Mejorar las habilidades sociales y comunicativas de los alumnos.
- Mejorar las habilidades de gestión emocional y empatía.

### 3.3. Contenidos:

Los contenidos a desarrollar durante la aplicación de la propuesta son aquellos aspectos que conforman los temas de la propuesta. En función del área específica a la que vayan enfocados, se pueden organizar en cuatro áreas diferentes:

Tabla 1. Contenidos de la propuesta.

Contenidos
1. Conceptualización sobre la discapacidad. La discapacidad auditiva. Actitudes positivas.
2. Códigos comunicativos: dactilológico y lengua de signos española.
3. Competencia emocional: emociones básicas, identificación y expresión emocional.
4. Habilidades sociales y comunicativas.

Fuente: Elaboración propia

### 3.4. Competencias clave:

Con respecto a las competencias claves detalladas en la LOE (2006) y la LOMCE (2013), esta propuesta desarrollada a continuación se relaciona estrechamente con dichas competencias y fomenta significativamente el aprendizaje en varias de ellas.

Se abordan actividades basadas en la comunicación en distintas modalidades, siendo uno de metas la de fomentar la competencia lingüística, para que los propios alumnos tengan mayor autonomía a la hora de comunicarse. Además, otra intención es que los alumnos transfieran lo aprendido a otros ámbitos, y que los aprendizajes prácticos (capacidad de expresión, coordinación visoespacial) y habilidades lingüísticas mejoren también.

Las actividades también hacen que se desarrollen en los alumnos actitudes y comportamientos enfocados a la inclusión social, reducción de las barreras comunicativas, y fomento de valores como la empatía, solidaridad y valoración de las diferencias y diversidad existente en la sociedad, así como la mejora de las relaciones sociales como consecuencia del trabajo directo de los contenidos y de forma transversal a través de los valores y actitudes y competencias sociales y cívicas.

Además, dado que las personas con discapacidad auditiva tienen sus propios rasgos culturales, con la propuesta “Más allá de la voz” también se potencia la competencia de conciencia y expresiones culturales. Al tener las personas sordas su cultura propia y su historia, a través de las sesiones se profundiza en sus expresiones culturales, aprendiendo a apreciarlas, entenderlas y reconocerlas, entendiendo que la diversidad equivale a enriquecimiento.

Se espera que esta propuesta también influya significativamente en la competencia de aprender a aprender, puesto que se pretende potenciar en el alumnado la capacidad para aprender por sí mismos nuevos contenidos y ampliar el aprendizaje asumiendo responsabilidades y autonomía sobre él, gracias a la metodología utilizada y los contenidos de la propuesta.

### 3.5. Metodología:

A través de la realización de distintos tipos de actividades adaptadas pedagógicamente a los participantes en cada una de ellas, se enseñan los contenidos de “Más allá de la voz”, los cuales tendrán contenidos teóricos y contenidos prácticos. No obstante, ambas partes de la propuesta no se llevarán a cabo por separado, sino que se trabajarán en paralelo.

El objetivo es que las actividades programadas sean inclusivas, debido a que se realiza un trabajo específico de colaboración entre el alumnado sin discapacidad y con discapacidad, trabajo que será activo, participativo y flexible. Para favorecer la eficacia de las tareas, éstas deben ser:

- Participativas y cooperativas, en las que todo el alumnado participe y continuamente se produzcan interacciones entre iguales, incluyendo a las personas con discapacidad auditiva y favoreciendo que éstos se sientan útiles y competentes, como una pieza clave para el desarrollo de todas las actividades. La interacción entre iguales será un elemento clave para el aprendizaje.
- Activas: aunque en momentos puntuales resulta necesario presentar información teórica de manera expositiva y directa, con el objetivo de preparar a los alumnos de cara a realizar las actividades propuestas adecuadamente, la propuesta se apoya en actividades donde son los propios alumnos los que toman parte activa en la construcción del aprendizaje.
- Lúdicas: al incorporar contextos de aprendizaje en los que se integran dinámicas propias de los juegos en las actividades (es decir, basándose en técnicas de gamificación), y transfiriéndolas del aula al recreo, para aprender de forma divertida y motivante.
- Reflexivas: que fomenten la metacognición en el alumnado participante, de cara a reflexionar sobre sus propias actitudes y comportamientos, y sobre el sentido de cada actividad y de todos los contenidos en general.
- Por último, el profesional encargado de llevar a cabo las sesiones debe tener en cuenta el principio de modelado, por lo que en todo momento actuará con un registro adecuado y teniendo en cuenta su influencia en los alumnos, y asegurarse que continuamente se produce un aprendizaje activo y se generan actitudes proactivas en los alumnos.

Esta metodología permitirá elaborar nuevos puntos de vista, concepciones y esquemas mentales, desarrollar nuevas habilidades y actitudes, y reducir las distancias entre el rol del tutor y los alumnos, así como entre alumnado sordo y alumnado oyente.

### 3.6. Actividades:

“Más allá de la voz” está compuesto por actividades basadas en la experimentación directa: role-playing y situaciones de dramatización grupales y por

parejas, dinámicas, juegos, debates de reflexión guiados y entrevistas y la visualización de materiales específicos en algún caso.

La propuesta está pensada para iniciarse la segunda semana de octubre, ya que el curso escolar a esas alturas ya ha dado comienzo y los alumnos han tenido algo de tiempo para conocerse y entablar relaciones, por lo que se temporaliza de la siguiente manera (Tabla 2):

Tabla 2. Temporalización de las sesiones.

Sesión	Título	Fecha
Sesión 1	Evaluación previa.	Segunda semana de octubre
Sesión 2	“¿Qué es la discapacidad auditiva?”	Tercera semana de octubre
Sesión 3	“Ponte en mi lugar (I): Educación emocional y empatía”	Cuarta semana de octubre
Sesión 4	“Ponte en mi lugar (II): Estrategias de comunicación con personas sordas”	Primera semana de noviembre
Sesión 5	“Nos comunicamos (I): El alfabeto dactilológico”	Segunda semana de noviembre
Sesión 6	“Nos comunicamos (II): Iniciación a la lengua de signos española”	Tercera semana de noviembre
Sesión 7	“El día a día de una persona sorda”	Cuarta semana de noviembre
Sesión 8	“¿Qué me ha aportado “Más allá de la voz”?”	Primera semana de diciembre

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 2, la propuesta cuenta con un total de 8 sesiones, dedicándose la primera y la última a realizar una evaluación previa y posterior.

A continuación, se describen las sesiones planteadas de una forma más exhaustiva. Aunque todas las sesiones están programadas para llevarse a cabo en una clase de 55 minutos, alguna de ellas (concretamente la sesión de iniciación a la lengua de signos española) puede extenderse a varios días diferentes, en función de la respuesta obtenida por parte del alumnado:

Tabla 3. Desarrollo Sesión 1.

Sesión 1	Evaluación previa
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar las habilidades sociales y comunicativas de cada alumno de manera individual y grupal.</li> <li>2. Conocer los vínculos de relación existentes entre los alumnos del grupo en el que se aplica la propuesta.</li> <li>3. Conocer las actitudes del alumnado ante la discapacidad previamente a la aplicación de la propuesta.</li> </ol>
Descripción de las actividades	<p>Esta sesión está completamente dedicada a la aplicación de las siguientes técnicas de evaluación, respondidas de manera individual por cada alumno, de cara a obtener una radiografía grupal previa a la intervención. Las herramientas utilizadas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de actitudes ante la discapacidad (adaptado de Verdugo, Arias &amp; Jenaro, 1992). (Anexo I).</li> <li>- EHS: Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000).</li> <li>- Sociograma o la aplicación informática Sociescuela (Martín-Babarro, 2014). (Anexos II y III).</li> </ul>
Metodología	Realización por escrito, de manera individual.
Duración	55 minutos.
Recursos y materiales	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesional de orientación que aplique las pruebas.</li> </ul> <p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas y cuestionarios de evaluación previa (EHS, Sociograma, Cuestionario de actitudes ante la discapacidad). (Anexos I, II y III)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Desarrollo Sesión 2.

Sesión 2	¿Qué es la discapacidad auditiva?
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer qué es la discapacidad y en concreto la discapacidad auditiva.</li> <li>2. Conocer la importancia de los cinco sentidos a la hora de recibir información.</li> <li>3. Reducir las creencias irracionales, expectativas desajustadas y mitos sobre la discapacidad auditiva.</li> </ol>
Descripción de las actividades	<p><u>Actividad de iniciación: “El taller de los cinco sentidos”:</u></p> <p>Este pequeño taller se plantea para comenzar la sesión, en el que los alumnos, organizados en pequeños grupos, deben intentar realizar actividades en las que se excluye alguno de los 5 sentidos de la persona:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pintura: hay que realizar un dibujo, bloqueando el sentido de la vista con un antifaz, pintando con la boca sin utilizar las manos.</li> <li>- actividades físicas (correr, bailar): bloqueando alguna de las extremidades, por ejemplo, un brazo, una pierna, con unas muletas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conversaciones: intentar mantener conversaciones con los oídos tapados intentando entender el mensaje a través de lectura labial.</li> </ul> <p><u>Actividad intermedia: “los mitos sobre las personas sordas y la lengua de signos”:</u></p> <p>La segunda actividad planteada consiste en resolver de manera individual un Kahoot en el que se planteen mitos sobre las personas sordas y las lenguas de signos. Posteriormente, se organizan pequeños grupos a los cuales se les reparten varios mitos, y en grupo deben debatir por qué esas afirmaciones son mitos, explicándolos posteriormente al resto de compañeros.</p> <p><u>Actividad final: “debate guiado sobre la diversidad funcional”:</u></p> <p>Durante la última parte de la clase y enlazando con la actividad del Kahoot, mediante preguntas abiertas se guiará este debate grupal con el objetivo de reflexionar acerca de toda la información tratada durante la sesión.</p>
Metodología	<p>Comprensión, razonamiento</p> <p>Explicaciones deliberadas</p> <p>Participación guiada y retroalimentación pertinente por parte del profesor</p> <p>Fomento del autoanálisis sobre los propios comportamientos y análisis reflexivo en base al choque entre la realidad y actitudes previas</p>
Duración	55 minutos
Recursos y materiales	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor tutor.</li> </ul> <p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales para bloquear los sentidos: antifaces, tapones para los oídos, cascos, etc.</li> <li>• Pinturas, pinceles, papel.</li> <li>• Soporte virtual para responder al Kahoot (portátiles/móviles en su defecto) <a href="https://create.kahoot.it/details/discapacidad-auditiva/f9294642-551b-4757-b395-3bf9136882f4">https://create.kahoot.it/details/discapacidad-auditiva/f9294642-551b-4757-b395-3bf9136882f4</a></li> <li>• Fichas de mitos sobre personas sordas y lenguas de signos (Anexo IV).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Desarrollo Sesión 3.

Sesión 3	Ponte en mi lugar I: ¿cómo nos sentimos si...? (educación emocional y empatía)
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ampliar el vocabulario emocional</li> <li>2. Reconocer las emociones en uno mismo y en los demás</li> <li>3. Identificar el efecto de las acciones de los demás sobre nuestras emociones y viceversa.</li> <li>4. Expresar las emociones a través de diferentes vías: el lenguaje corporal.</li> </ol>
Descripción de las actividades	<p><u>Actividad de iniciación: “¿Tú también te emocionas?”:</u></p> <p>En grupo, el tutor realizará las siguientes preguntas, para sondear los conocimientos previos del alumnado sobre las emociones:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué son las emociones?</li> <li>- ¿Para qué sirven las emociones?</li> <li>- ¿Qué emociones existen?</li> </ul> <p>Posteriormente y en función de las respuestas recabadas, se procede a la explicación deliberada para unificar los conocimientos de las emociones y sus funciones, apoyándose en fotografías en las que aparezcan las emociones básicas y otros materiales como el libro <i>Emocionario: di lo que sientes</i>, el cual puede ser consultado ante cualquier duda.</p> <p><u>Actividad intermedia: “Adivina lo que estoy sintiendo”:</u></p> <p>Organizados en pequeños grupos, los alumnos deben representar situaciones en las que aparece una emoción/sentimiento mediante juegos de mímica y expresión corporal, y el resto de las personas deben intentar adivinar la situación y la emoción.</p> <p><u>Actividad final: “debate guiado sobre las emociones y el lenguaje del cuerpo”:</u></p> <p>Durante la última parte de la clase y enlazando con la actividad anterior, mediante preguntas abiertas se guiará este debate grupal con el objetivo de reflexionar acerca de toda la información tratada durante la sesión y sobre los sentimientos y emociones experimentadas.</p>
Metodología	<p>Comprensión y razonamiento  Explicaciones deliberadas  Participación guiada  Asistencia continua pero decreciente y retroalimentación pertinente por parte del profesor  Fomento del autoanálisis sobre los propios comportamientos</p>
Duración	55 minutos
Recursos y materiales	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor tutor.</li> </ul> <p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografías de personas expresando emociones</li> <li>• Libro: <i>Emocionario. Di lo que sientes</i>. (Núñez &amp; Valcárcel, 2013)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Desarrollo Sesión 4.

<b>Sesión 4</b>	<b>Ponte en mi lugar II: pautas para comunicarse mejor (educación emocional y comunicación básica)</b>
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Continuar ampliando el vocabulario emocional.</li> <li>2. Identificar el efecto de las acciones de los demás sobre nuestras emociones y viceversa.</li> <li>3. Mejorar las estrategias de comunicación de los alumnos para comunicarse con personas con discapacidad auditiva.</li> </ol>

<p>Descripción de las actividades</p>	<p><u>Actividad de iniciación: “¡Se necesitan voluntarios!”:</u></p> <p>Se solicitan alumnos voluntarios para experimentar las siguientes acciones delante del resto de compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una persona habla/lee sin voz y los demás deben intentar adivinar lo que está diciendo/se proyecta un programa de televisión sin sonido.</li> <li>- Varias personas se ponen tapones en los oídos y otros deben hablar en voz baja, contar un chiste o anécdota graciosa, o alguna historia sorprendente.</li> <li>- Dos personas leen dos noticias diferentes a la vez y luego hay que intentar saber qué es lo que ha contado cada una.</li> </ul> <p><u>Actividad intermedia: “Debate reflexivo sobre la actividad anterior”:</u></p> <p>El tutor lanza las siguientes preguntas al grupo para fomentar un debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo os habéis sentido? / ¿Qué sentís cuando...? / Imaginad una clase entera, una mañana entera, un día entero así... ¿cómo os sentiríais? (Plantear más situaciones diferentes para trabajar la identificación de las emociones).</li> <li>- Cómo se sentirán los demás si... + diferentes situaciones ¿A ti te gustaría sentirte así?</li> <li>- ¿Qué soluciones o ideas se os ocurren para que los compañeros con discapacidad auditiva puedan enterarse de todo lo que se dice?</li> </ul> <p><u>Actividad final: “¿Cómo me puedo comunicar?”:</u></p> <p>El tutor enlaza las soluciones o ideas generadas por los participantes en el último punto del debate con las sugerencias de estrategias para facilitar la comunicación con las personas sordas. Se ponen en práctica estas estrategias, de manera guiada por parte del profesor, dentro del aula y en el patio.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Comprensión, razonamiento y explicaciones deliberadas Participación guiada Asistencia continua pero decreciente y retroalimentación pertinente por parte del profesor Fomento del autoanálisis sobre los propios comportamientos y emociones</p>
<p>Duración</p>	<p>55 minutos</p>
<p>Recursos y materiales</p>	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor tutor.</li> <li>• Orientador educativo.</li> </ul> <p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tapones para los oídos.</li> <li>• Periódico o artículo con una noticia.</li> <li>• Soporte para la proyección de vídeo (portátil/televisión/pizarra digital).</li> <li>• Ficha de estrategias de comunicación con personas sordas (Anexo V).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Desarrollo Sesión 5.

Sesión 5	Nos comunicamos I: el alfabeto dactilológico
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender el alfabeto dactilológico.</li> <li>2. Utilizar el alfabeto dactilológico para la conversión de mensajes.</li> </ol>
Descripción de las actividades	<p><u>Actividad de iniciación: “el alfabeto dactilológico”:</u></p> <p>En esta actividad se enseña al grupo general el alfabeto dactilológico mediante las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualización de un vídeo explicativo con las configuraciones manuales: los alumnos imitan las configuraciones, guiados y corregidos por el tutor o el profesional de la lengua de signos (a ser posible este último).</li> <li>- Se les reparte la fotocopia con el dactilológico impreso como apoyo y se les pide que practiquen a deletrear sus propios nombres en dactilológico.</li> </ul> <p><u>Actividades intermedias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sopas de letras”: encontrar palabras en una sopa de letras hecha con dactilológico.</li> <li>- “¿Qué dice aquí?”: se les reparten pequeños mensajes que tienen que descifrar en parejas o en grupos para poder transmitirlos después.</li> </ul> <p><u>Actividad final: “La palabra silenciosa”:</u></p> <p>Para culminar la sesión, de uno en uno los alumnos tendrán que ofrecer alguna información en dactilológico (por ejemplo, presentar su nombre, presentar los nombres de su familia o amigos, decir el nombre de la ciudad donde han nacido, contar cuál es su mascota, etc.), mientras el resto de los compañeros deben atender y descifrar la palabra silenciosa (deletreada en dactilológico).</p>
Metodología	<p>Explicación deliberada</p> <p>Memorización</p> <p>Participación guiada</p> <p>Trabajo por parejas</p> <p>Asistencia continua pero decreciente y retroalimentación pertinente por parte del profesor</p> <p>Fomento del autoanálisis sobre los propios comportamientos</p>
Duración	55 minutos
Recursos y materiales	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una persona sorda con la habilitación para la enseñanza de la lengua de signos/un intérprete de lengua de signos (colaboración gestionada a través de asociaciones de personas sordas locales), o en su defecto, un vídeo explicativo del alfabeto dactilológico, con las configuraciones manuales y correspondencia con cada letra.</li> </ul> <p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotocopias con el alfabeto dactilológico recortables (Anexo VI).</li> <li>• Vídeo explicativo del alfabeto dactilológico, con las configuraciones manuales y correspondencia con cada letra.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotocopias con las sopas de letras en dactilológico.</li> <li>• Fichas con mensajes a descifrar (Anexo VII).</li> </ul>
--	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Desarrollo Sesión 6.

Sesión 6	Nos comunicamos II: Iniciación a la lengua de signos
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender signos básicos para establecer una comunicación en lengua de signos.</li> <li>2. Comprender los signos básicos realizados por los compañeros.</li> </ol>
Descripción de las actividades	<p><u>Actividad inicial: “Aprendemos lengua de signos”:</u></p> <p>En este taller básico de iniciación, una persona sorda y un intérprete de lengua de signos española enseñan los signos básicos correspondientes a los siguientes temas*.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentaciones</li> <li>- Días de la semana/Meses del año</li> <li>- Números</li> <li>- Familia</li> <li>- Vocabulario relacionado con el instituto y ámbito escolar</li> <li>- Verbos básicos</li> <li>- Partículas interrogativas</li> <li>- Diálogo más grande</li> </ul> <p>(*Es imposible abordar tantos temas en una única sesión, pero se describen aquí por si acaso se decidiera extender esta sesión de iniciación a la LSE a más días).</p> <p><u>Actividad final: “¿Qué te parece la LSE?”:</u></p> <p>Se solicita a los participantes que expresen su opinión personal sobre el taller y su punto de vista sobre las posibles dificultades encontradas.</p>
Metodología	<p>Práctica real</p> <p>Experiencias de imitación</p> <p>Participación guiada, asistencia continua pero decreciente y retroalimentación pertinente por parte del profesor</p>
Duración	<p>Inicialmente 55 minutos. No obstante, en función de la respuesta del alumnado y de las posibilidades del centro, esta sesión podría extenderse en el tiempo y ampliarse en su duración de cara a profundizar un poco más en el contenido.</p>
Recursos y materiales	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una persona sorda con la habilitación para la enseñanza de la lengua de signos/un intérprete de lengua de signos (colaboración gestionada a través de asociaciones de personas sordas locales).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Desarrollo Sesión 7.

Sesión 7	El día a día de una persona sorda.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer qué barreras comunicativas, lingüísticas y sociales se encuentran las personas sordas.</li> <li>2. Conocer las ayudas técnicas y productos de apoyo que utilizan las personas con discapacidad auditiva.</li> <li>3. Establecer una interacción directa con una persona con discapacidad auditiva.</li> </ol>
Descripción de las actividades	<p><u>Actividad inicial: “Entrevistamos a una persona sorda”:</u></p> <p>En esta sesión, acude una persona sorda signante junto con su intérprete de lengua de signos para que los alumnos puedan preguntarle sus dudas, previamente recabadas y supervisadas por el tutor y orientador, para saber más sobre los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La identidad de las personas sordas.</li> <li>- Las barreras comunicativas que encuentran en: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ en casa</li> <li>▪ en la escuela/universidad/trabajo</li> <li>▪ en lugares públicos</li> <li>▪ en la sociedad</li> </ul> </li> <li>- Las ayudas técnicas y productos de apoyo que pueden utilizar.</li> </ul> <p><u>Actividad intermedia (al mismo tiempo que la entrevista): “La prueba del audífono”:</u></p> <p>A lo largo del desarrollo de la entrevista, los alumnos prueban a escuchar todos los sonidos del ambiente y el diálogo mantenido durante la entrevista a través de un audífono, probando a comunicarse, para ser conscientes de las diferencias en la audición y en la percepción del habla y los sonidos.</p> <p><u>Actividad final: “¿Cómo te has sentido?”:</u></p> <p>Durante la última parte de la clase y enlazando con las dos actividades anteriores, mediante preguntas abiertas se guiará este debate grupal con el objetivo de reflexionar acerca de las respuestas de la persona entrevistada a sus preguntas y sobre las sensaciones y emociones experimentadas.</p>
Metodología	<p>Comprensión, razonamiento</p> <p>Explicaciones deliberadas</p> <p>Asociación en contextos adecuados en los que haya contacto con personas con discapacidad</p> <p>Análisis reflexivo en base al choque entre la realidad y actitudes previas</p> <p>Participación guiada</p> <p>Asistencia continua pero decreciente y retroalimentación pertinente por parte del profesor</p> <p>Fomento del autoanálisis sobre los propios comportamientos</p>
Duración	55 minutos
Recursos y materiales	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta sesión es necesario que acuda una persona sorda signante junto con un intérprete de lengua de signos (colaboración gestionada a través de asociaciones de personas sordas locales)</li> </ul>

	<p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audífono adaptado para realizar la prueba (con auriculares de tubo-ojivas de estetoscopio para conectarlos al audífono)</li> </ul>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Desarrollo Sesión 8.

Sesión 8	¿Qué me ha aportado “Más allá de la voz”? (Evaluación post-intervención)
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer las opiniones del alumnado participante sobre las sesiones.</li> <li>2. Medir el impacto de las sesiones.</li> </ol>
Descripción de las actividades	<p><u>Aplicación de las técnicas de evaluación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de actitudes ante la discapacidad (adaptado de Verdugo, Arias &amp; Jenaro, 1992). (Anexo I)</li> <li>- EHS: Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000).</li> <li>- Sociograma o la aplicación informática Sociescuela (Martín-Babarro, 2014). (Anexos II y III).</li> <li>- Cuestionario de satisfacción con “Más allá de la voz” (Anexo IX).</li> </ul> <p><u>Actividad final para el cierre: “El país de los sordos”:</u> Se solicita a los alumnos que imaginen que están viviendo en un país donde sólo hay personas sordas, y que incluso ellos mismos son personas sordas. El objetivo es pensar cómo sería una sociedad organizada por personas sordas, cómo serían los medios de comunicación, las actividades de ocio (discotecas, bares, cine, conciertos, partidos deportivos, etc.), las instalaciones en lugares como hospitales y estaciones de autobuses, y finalmente, cómo serían las propias clases a las que ellos asisten en el instituto. Llegados a este punto, el objetivo de la actividad es representar en el aula los escenarios que sean posibles entre todos.</p>
Metodología	<p>Realización por escrito Análisis reflexivo Participación guiada</p>
Duración	55 minutos.
Recursos y materiales	<p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor tutor.</li> </ul> <p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos correspondientes para la evaluación: cuestionario de actitudes ante la discapacidad, sociograma, Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000), cuestionario de satisfacción con “Más allá de la voz” (Anexos I, II, y IX).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### 3.7. Evaluación de la propuesta.

Para valorar la eficacia de la propuesta y conocer si los resultados son significativos, es conveniente realizar un proceso de evaluación en varios momentos distintos, para poder comparar y evaluar los resultados, los aprendizajes realizados y las capacidades adquiridas, así como para adecuarlo a la realidad del centro y realizar propuestas de mejora posteriores. La estrategia de evaluación se organiza de la siguiente manera:

1. En un primer momento, antes de la intervención, resulta imprescindible realizar un análisis de la propia realidad del alumnado con discapacidad auditiva que se encuentra en el centro escolar, así como de la realidad educativa general de todo el alumnado (con/sin discapacidad), para conocer su situación académico-escolar y su situación a nivel personal, emocional y social, así como para anticipar obstáculos posibles y sus alternativas de solución.
2. Durante la aplicación de las sesiones, la evaluación a realizar tendrá un carácter continuo y flexible, con el objetivo de valorar las necesidades y dificultades que van surgiendo, para introducir las modificaciones necesarias para solventarlas, y así mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje siempre que sea necesario.

Para esto, durante toda la intervención se plantean actividades de evaluación continuas, a partir de las cuales se pueda evaluar tanto los conocimientos y contenidos teóricos y habilidades aprendidas, como los conocimientos prácticos, competencias, actitudes, intereses y progreso grupal e individual. Dichas actividades de evaluación consistirán en:

- Antes de finalizar cada sesión, se dedicarán 5-10 minutos para reflexionar con los propios alumnos y alumnas sobre la consecución de los objetivos, así como para conocer su visión de las actividades realizadas en cada ocasión.
- A lo largo de la intervención, se llevarán a cabo reuniones entre los tutores implicados, el departamento de orientación y el equipo directivo, para revisar el proceso de aplicación de la propuesta, en especial sobre su organización, el desarrollo de las sesiones en cada curso, dificultades y problemas encontrados, necesidades concretas, etc., dejando registrada toda la información para transmitirla a los órganos de coordinación pertinentes.

3. Finalmente, después de la intervención, se pretende hacer una evaluación final para estudiar el resultado conseguido y garantizar la consecución de los objetivos programados al inicio. Para ello, se evaluarán aspectos concretos relacionados con los siguientes ámbitos:

- Alumnado y docentes participantes, de cara a comprobar si se han producido modificaciones en el pensamiento y las actitudes hacia la discapacidad auditiva.
- Logro de los objetivos y resultados.
- Valoración de diferentes aspectos de la propuesta: contenidos, metodología, medios y recursos utilizados, estrategias y técnicas utilizadas, ajuste al as competencias clave, instrumentos y procedimientos de evaluación, etc.
- Valoración global de la propuesta y análisis de puntos fuertes y puntos mejorables.
- Sugerencias de mejora para la siguiente aplicación y conclusiones.

En general, para todo el proceso de evaluación se utilizarán, por un lado, técnicas de observación directa mediante rúbricas de evaluación con parámetros graduales (Anexo VIII), para analizar el desempeño, habilidades y destrezas de cada alumno y del grupo en general, y por otro lado cuestionarios y pruebas específicas para valorar el efecto producido por las sesiones en diferentes áreas y el grado de satisfacción con las actividades realizadas, así como para realizar sugerencias o planteamientos de mejora (Anexos I, II, III y IX). Los instrumentos de evaluación utilizados para realizar la evaluación previa y posterior a la intervención son los que se detallan en la Tabla 11:

Tabla 11. Descripción de los instrumentos de evaluación.

Instrumento	Variables que explora
EHS Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conducta de las personas evaluadas.</li> <li>- Índice global del nivel de habilidades sociales.</li> <li>- Áreas problemáticas o dificultades concretas en situaciones sociales.</li> </ul>
Cuestionario de actitudes ante la discapacidad (adaptado de Verdugo, Arias & Jenaro, 1992).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitudes y creencias ante la discapacidad (capacidades, limitaciones, derechos, implicación personal, imagen social y roles).</li> </ul>
Procedimientos sociométricos (sociograma).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura relacional y vínculos establecidos entre el alumnado del grupo en el que se aplique, atendiendo a las posiciones sociales que ocupan los miembros del grupo y</li> </ul>

---

	su distancia con respecto a otros compañeros (elecciones, rechazos, preferencia social).
Aplicación Sociescuela, elaborada por J. Martín-Babarro (s.f.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura relacional y vínculos establecidos entre el alumnado del grupo en el que se aplique.</li> <li>- Situaciones de conflicto y dinámicas sociales negativas entre los alumnos.</li> </ul>

---

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Conclusiones, limitaciones y prospectiva.

Los objetivos principales de este Trabajo de Fin de Máster eran, por un lado, analizar las características psicosociales y emocionales del alumnado con discapacidad auditiva, y por otro, elaborar una propuesta de intervención inclusiva para mejorar la situación educativa de este alumnado en las aulas de Educación Secundaria. Concretamente, estos objetivos se explicitaron en cuatro objetivos específicos: conocer el concepto de inclusión educativa, profundizar en el concepto de discapacidad auditiva y su psicología (en adolescentes especialmente), conocer su situación y la respuesta que el sistema educativo les ofrece, y finalmente, la elaboración de una propuesta de intervención que pudiera integrarse dentro del Plan de Acción Tutorial de los centros escolares. Para ello, se revisaron diferentes aspectos que resultaba imprescindible conocer de cara a obtener una visión integral de la situación de los alumnos con discapacidad auditiva.

Con respecto al concepto de inclusión educativa, se puede afirmar que desde hace varios años se realizan grandes esfuerzos para intentar conseguir una educación inclusiva en España, pero la práctica resulta ser mucho más compleja, dado que se trata de un proceso lento y que presenta muchas dificultades, al abarcar transformaciones profundas en muchos niveles del contexto educativo para responder con equidad ante las necesidades diversas y rasgos inherentes de cada persona.

Al igual que otras personas, el colectivo de personas con discapacidad auditiva presenta una gran variabilidad en sus necesidades comunicativas y lingüísticas debido a diferentes razones ya descritas, lo que genera una identidad cultural y social propia y diversa, configurando a la propia discapacidad auditiva como una discapacidad bastante particular.

El sistema educativo ofrece diferentes modalidades educativas y actuaciones para asegurar los derechos en la educación de los alumnos sordos, teniendo en cuenta la diversidad en sus necesidades comunicativas y lingüísticas, así como las peculiaridades evolutivas propias de la etapa de la adolescencia. No obstante, en ocasiones la realidad dista bastante de los ideales educativos, ya que, a pesar de enfocar la respuesta educativa

desde una perspectiva multidimensional, a veces en la práctica real no se atienden sus necesidades tan adecuadamente como sería deseable, siendo éste el motivo por el cual la propuesta presentada en este TFM pretendía recoger las necesidades de los alumnos sordos y proponer una respuesta a dichas necesidades enmarcada dentro del Plan de Acción Tutorial.

Los objetivos de la propuesta “Más allá de la voz” se focalizaban en mejorar las habilidades sociales, la competencia emocional y el respeto por las diferencias y diversidad, atendiendo también a promover actitudes positivas de respeto y aceptación hacia la discapacidad auditiva. Todos los contenidos de la propuesta se encuentran interrelacionados, ya que la información sobre la discapacidad se presenta de tal manera que moviliza emociones en el propio alumnado, influyendo así en el cambio de actitudes y la mejora de las interacciones sociales.

Dicha propuesta puede resultar interesante para aquellos docentes y centros escolares interesados en aportar su granito de arena y contribuir a mejorar la inclusión educativa cuando esté presente en sus aulas algún alumno con discapacidad auditiva.

Tras haber terminado la redacción del trabajo, se podría afirmar que sí es posible reducir determinadas barreras de comunicación que dificultan a las personas con discapacidad auditiva el pleno acceso a toda la información que proviene de la sociedad oyente. Este hecho es posible si desde las propias aulas se atiende a la formación del alumnado acerca de conocimientos concretos sobre la discapacidad auditiva, para eliminar el desconocimiento, la falta de empatía y las actitudes preconcebidas, y mejorar las habilidades sociales específicas necesarias para interactuar con otras personas, tengan o no alguna discapacidad, tal como presenta la propuesta “Más allá de la voz”.

Por otro lado, de este Trabajo de Fin de Máster también se desprende la idea de que, sin información y acceso a la comunicación, a las personas con discapacidad auditiva se le roba el presente y el futuro, no pueden construir ningún proyecto personal, ni escolar, ni de vida en general. Es imprescindible que el profesorado se adapte a al alumnado puesto que la educación es una garantía de futuro para todas las personas, incluidas por supuesto las personas sordas.

La infancia y la juventud sorda debe estar igualmente preparada y tener las mismas posibilidades de formación y participación, al mismo nivel que las personas oyentes, y por nuestra parte, debemos continuar generando concepciones y visiones más ajustadas sobre la discapacidad y eliminando barreras y prejuicios sobre las capacidades de las personas sordas. Las familias y los propios niños y niñas con discapacidad auditiva necesitan que las instituciones educativas respondan y garanticen un derecho fundamental como es la Educación. Conseguir que la discapacidad auditiva deje de ser una desconocida depende de todos nosotros, de que cada uno pongamos los medios necesarios para alcanzar este objetivo, utilizando la educación como el motor de cambio para modificar actitudes negativas hacia la discapacidad, y consiguiendo que todos los

medios aportados sean suficientes para conseguir que este colectivo se sienta plenamente incluido y reconocido en el ámbito educativo y en la sociedad en general.

Una de las limitaciones encontradas a dicha propuesta es que, de todas las barreras que existen y que obstaculizan la consecución de una inclusión plena, “Más allá de la voz” únicamente apunta a la falta de conocimiento e información de la sociedad oyente. Además, únicamente es un primer paso hacia la sensibilización de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con respecto a las necesidades individuales de sus propios compañeros sordos, siendo más que necesarias actividades de refuerzo para la generalización de los aprendizajes adquiridos y que no se quede en una simple actividad de tutoría.

Por otro lado, como la acción tutorial está desarrollada por todos los agentes educativos, se necesita también que los propios tutores estén medianamente formados en el ámbito de la discapacidad auditiva para poder impartir las sesiones planteadas. Además, posiblemente en la práctica real y diaria de un instituto de educación secundaria puede ser complicado encajar una propuesta como ésta, de 8 sesiones, en las horas de tutoría, dado que se extiende mucho en el tiempo, por lo cual la propuesta debería poder adaptarse y hacerse extensible a otras asignaturas y en otros horarios, consiguiendo así que no sean únicamente los tutores los responsables de la aplicación de las sesiones, sino que se interviniera de una forma más transversal.

Por cuestiones prácticas, en la actualidad ha sido imposible aplicar la propuesta en un centro de educación secundaria de manera real y, por tanto, no se ha podido comprobar que los objetivos planteados se alcanzan, aunque dada toda la información extraída en la revisión teórica, se estima que probablemente tendría un efecto positivo. En tal caso, sería necesario comprobar con los instrumentos de evaluación si tras la intervención, las actitudes hacia la discapacidad se ven modificadas, así como observar si existe una mejora en las habilidades sociales, la competencia emocional y la empatía del grupo de alumnos donde se aplique.

Por tanto, como prospectiva, en un futuro sería deseable poder aplicar “Más allá de la voz” de forma real y práctica, para evaluar si su impacto resulta significativo, y revisar su propio funcionamiento, para poder realizar las adaptaciones pertinentes en función de la población a la que vaya destinada. Además, en este trabajo se propone aplicar esta propuesta concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria dada la importancia de las relaciones y vínculos sociales en la etapa evolutiva de la adolescencia, pero una posible línea de trabajo podría ser su aplicación adaptada para la etapa de Educación Primaria, pudiendo comprobar de esta manera, al intervenir de manera más temprana, si se producen cambios duraderos en las actitudes y conocer si se extienden o no en el tiempo.

## 5. Referencias bibliográficas.

- Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.* (2017). Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/acuerdo-29-2017-15-junio-junta-castilla-leon-aprueba-ii-pla>.
- Alonso, M. J., & De Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española* (Ediciones Cinca). Recuperado de <https://sid-inico.usal.es/documentacion/el-impacto-de-la-convencion-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-en-la-legislacion-educativa-espanola/>.
- Bellés, R. M. (1995). Modelos de atención educativa a los sordos. *Journal for the Study of Education and Development*, 18(69-70), 5-17. doi: 10.1174/021037095321263033.
- Calderón, R. & Greenberg, M. T. (2011). Social and Emotional Development of Deaf Children: Family, School and Program Effects. *Oxford Handbooks Online*, 1, 188-199. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0014.
- Canimas-Brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. doi: 10.14201/scero20154627997.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices.* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=860753>.
- Confederación Estatal de Personas Sordas. (s. f.) *Accesibilidad: supresión de las barreras de comunicación.* Recuperado de ([http://www.cnse.es/inmigracion/index.php?option=com\\_content&view=article&id=61&Itemid=252&lang=es](http://www.cnse.es/inmigracion/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=252&lang=es)).
- Confederación Estatal de Personas Sordas. (2003). *Libro Blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo.* Madrid: CNSE. Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.fundacioncnse.org/imagenes/las%20portadas/pdf/libro\\_blanco.pdf](http://www.fundacioncnse.org/imagenes/las%20portadas/pdf/libro_blanco.pdf)
- Constitución Española.* (1978). Recuperado de [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con/19781229](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con/19781229).
- De los Reyes, I. (2004). Adolescentes sordos. Implicaciones de madurar en silencio. En E. Pertusa & M. P. Fernández-Viader (Coords.), *El valor de la mirada. Sordera y educación* (pp. 123-134). Barcelona: Universitat de Barcelona, Servicio de Publicaciones.

- Domínguez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-61.
- Domínguez, A. B. & Velasco, C. (2013). Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo. En M. Á. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión: Manual de docencia* (pp. 231-258). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=AkL7uYJw52QC&pg=PR5&hl=es&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=AkL7uYJw52QC&pg=PR5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false).
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 10-18.
- FIAPAS (Jáudenes, C. dir). (2019). *Estudio Sociológico FIAPAS. Situación socioeducativa de las personas con sordera en España 2012-2018*. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas-FIAPAS. Recuperado de <https://bibliotecafiapas.es/pdf/ESTUDIO%20SOCIOLOGICO-2017-18.pdf>.
- Fonoll, J., García, J., Guerra, A., Gutiérrez y Restrepo, E., Jáudenes, C., Martínez, L., & Romero, R. (2011). *Accesibilidad, TIC y educación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- García- Fernández, J.M., Navas-Martínez, L. & Lozano, M. (2013). Dificultades de desarrollo y aprendizaje asociadas a la discapacidad auditiva. En J.L. Castejón-Costa, & L. Navas-Martínez, (Eds.), *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (pp. 307-338). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- González-García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: Del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. *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, Vol. 1, 2009, ISBN 978-84-9769-244-1, págs. 429-440*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962665>.
- González, V. (2018). *Análisis de las estrategias lectoras de los estudiantes sordos con y sin implante coclear en función de sus habilidades lingüísticas, ortográficas y fonológicas*. [Tesis doctoral no publicada] Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/139518>.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos*. (1982). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1982-9983>.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. (1970). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>.

- 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.* (2007). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.* (1990). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* (2006). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.* (2013) Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>.
- López, M., Martín, E., Montero, N., & Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472. doi: 10.1174/021037013808200285.
- López-Vicente, T. & Guillén-Gosálbez, C. (2008). Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva. En *Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de la región de Murcia. Centro de Profesores y recursos de Cieza. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/unidad16.pdf>.
- Manrique, M. J. & Huarte, A. (2003). Hipoacusias en el niño. En J. Narbona & C. Chevrie-Muller (Eds.), *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos* (pp. 207-224). Barcelona: Masson.
- Martín, E., et al. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Editorial GRAÓ. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivera/PdfServlet?pdf=VP14524.pdf&area=E>.
- Martín-Babarro, J. (s.f.). *Sociescuela*. Recuperado de <https://sociescuela.es/es/index.php>.
- Martín-Izard, J. F. (2010). Presente y futuro de la orientación educativa en Castilla y León. En AA.VV., *La orientación educativa en Castilla y León. Ponencias del IX Seminario del Consejo Escolar de Castilla y León*, 7-22. Ávila, 20 de abril de 2010. Recuperado de [http://www.educa.jcyl.es/cescolar/es/informacion-especifica/publicaciones/consejo-escolar-castilla-leon/ixseminario-consejo-escolar-castilla-leon.ficheros/218715-Ponencias\\_texto\\_completo.pdf](http://www.educa.jcyl.es/cescolar/es/informacion-especifica/publicaciones/consejo-escolar-castilla-leon/ixseminario-consejo-escolar-castilla-leon.ficheros/218715-Ponencias_texto_completo.pdf).
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid: CERMI. Colección Convención ONU, nº 21. Recuperado de [https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/ONUn%C2%BA21\\_ONU\\_0.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/ONUn%C2%BA21_ONU_0.pdf).

- Moreno, F.J., Rodríguez, I., Saldaña, D. & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/investigacion/1491Moreno.pdf>
- Moriña-Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio: Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 325-326.
- Núñez, C. & Valcárcel, R. R. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Madrid: Palabras Aladas.
- OED (2018). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1 (2018). La Educación inclusiva en España. Marco Normativo y Políticas Públicas. on discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid: Observatorio Estatal de la Discapacidad. Recuperado de <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-ALUMNADO-CON-DISCAPACIDAD-FASE-I.pdf>.
- Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León. (2012). Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-987-2012-14-noviembre-regula-organizacion-funcion>.
- Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. (2012). Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1054-2012-5-diciembre-regula-organizacion-funcion>.
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. (2010). Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1152-2010-3-agosto-regula-respuesta-educativa-alu>.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (2014) Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (1995) Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13290>.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (1996). Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-3834](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1996-3834).
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

- (2013) Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632&p=20171109&tn=1>.
- Robles-Gómez, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, (1), 76-86. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6148>.
- Rom, M. & Silvestre, N. (2012). Las relaciones sociales entre adolescentes sordos y sus compañeros de clase oyentes. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y aprendizaje*, 35(1) 5-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3820677>.
- Simón, M. (2010). Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos. Gallaudet University. Recuperado de <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/41-125.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <https://sid-inico.usal.es/documentacion/declaracion-de-salamanca-y-marco-de-accion-sobre-necesidades-educativas-especiales/>.
- Valmaseda, M., & Díaz-Estébanez, E. (1995). *En el camino hacia una educación de calidad para los alumnos y alumnas sordos*. *Infancia y Aprendizaje*, 18:69-70, 45-60. doi: 10.1174/021037095321263060.
- Valmaseda, M. (1995). Las personas con deficiencia auditiva. En M. Á. Verdugo (Dir.), *Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 223-272). Madrid: Siglo XXI.
- Valmaseda, M. (2009). La alfabetización emocional de los Alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1) 147-163. Recuperado de <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art10.pdf>.
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo: Factores escolares y socioculturales*. UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=52274>.
- Verdugo, M. A., & Schalock, R. L. (2013). *Discapacidad e inclusión: Manual de docencia*. Salamanca: Amarú.

## 6. Anexos: ÍNDICE.

- I. Cuestionario de evaluación de las actitudes ante la discapacidad.
- II. Hoja de respuesta del sociograma.
- III. Información sobre la herramienta *Sociescuela*.
- IV. Ficha de mitos sobre las personas sordas y las lenguas de signos.
- V. Ficha de estrategias para facilitar la comunicación con personas sordas.
- VI. Ficha gráfica del alfabeto dactilológico.
- VII. Ficha de trabajo con mensajes en dactilológico.
- VIII. Rúbrica para la evaluación de las estrategias de comunicación utilizadas con personas sordas.
- IX. Cuestionario final de satisfacción con la propuesta “Más allá de la voz”.

- Anexo I: Cuestionario de actitudes ante la discapacidad.

Cuestionario de actitudes ante la discapacidad (Adaptado de Verdugo, Arias & Jenaro, 1994, citado en Moreno, Rodríguez, Saldaña & Aguilera, 2006).

**Instrucciones:**

En esta encuesta encontrarás el término “Personas con Discapacidad”, para referirse a aquellas personas que presentan alguna discapacidad: visual, auditiva, física, intelectual, o incluso la combinación de varias de estas discapacidades.

Por favor, lee cuidadosamente cada frase y piensa si estás de acuerdo o no con cada una de las frases. Rodea con un círculo la respuesta que se ajuste mejor a lo que opinas. Las posibles respuestas son las siguientes:

<b>MA = Muy de acuerdo</b>
<b>BA = Bastante de acuerdo</b>
<b>PA = Parcialmente de acuerdo</b>
<b>PD = Parcialmente en desacuerdo</b>
<b>BD = Bastante en desacuerdo</b>
<b>MD = Muy en desacuerdo</b>

Items	Respuesta					
	MA	BA	PA	PD	BD	MD
1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas.						
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para personas con discapacidad.						
3. Aceptaría la invitación al cumpleaños de un compañero con discapacidad.						
4. En el trabajo, una persona con discapacidad solo sabe seguir instrucciones simples.						
5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes o actúan de forma diferente.						
6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas con el mismo problema.						
7. Las personas con discapacidad son en muchos aspectos como los niños.						

8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
15. Las personas con discapacidad deberían ser encerradas en instituciones especiales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales con muchas capacidades.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
17. A las personas con discapacidad se les debería prohibir votar.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
21. En el trabajo, las personas con discapacidad se llevan bien con el resto de los trabajadores.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
22. Es bueno que las personas con discapacidad trabajen y vivan con personas normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir un préstamo.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
24. Las personas con discapacidad generalmente son desconfiadas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
25. No quiero trabajar con personas con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
26. Prefiero no encontrarme con personas con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD

27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
28. La mayoría de las personas con discapacidad están enfadadas con las personas físicamente normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
29. La mayor parte de las personas con discapacidad son poco constantes.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría contárselo a otras personas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
35. Se debería evitar que las personas con discapacidad tuvieran hijos.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes de todo como las personas normales.	MA	BA	PA	PD	BD	MD
37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad.	MA	BA	PA	PD	BD	MD

- Anexo II: Hoja de respuesta del sociograma.

## Hoja de respuesta del sociograma.

### **Instrucciones de aplicación:**

En primer lugar, todos los alumnos deben escribir su nombre y apellidos, el curso y la fecha. En esta hoja van a encontrar tres preguntas diferentes. La finalidad de este ejercicio es mejorar las relaciones entre todos los chicos de la clase.

Cada alumno debe contestar a las preguntas de manera privada, y el/la profesor/a debe asegurarse de que otros compañeros no miren las respuestas de los demás ni las conozcan. Después de la aplicación los alumnos tampoco deben comentar con los otros chicos y chicas las respuestas que han dado a cada pregunta.

Las respuestas de los alumnos no se van a publicar ni se darán a conocer, por lo que deben contestar con sinceridad. Ante cualquier duda, deben levantar la mano y preguntar.

### **Hoja de respuestas:**

#### **Nombre y apellidos:**

**Curso:**

**Fecha:**

#### **1.- ¿Con qué alumno te gustaría estar en clase para hacer los deberes y trabajos?**

Tu respuesta:

---

#### **¿Por qué? Rodea con un círculo una de las letras.**

- a) Porque es listo/a y con él aprendería muchas más cosas.
- b) Porque es trabajador/a, constante y responsable.
- c) Porque ayuda a los demás y podría ayudarme a mí.
- d) Porque podría ayudarme a él/ella en el estudio.
- e) Porque sabe organizar actividades y coordinar el grupo.
- f) Otro motivo (explica):

---

---

---

## (Continuación)

### 2.- ¿Qué compañero de la clase te gustaría tener como amigo?

Tu respuesta: \_\_\_\_\_

¿Por qué? Dibuja un círculo en la letra de tu respuesta.

- a) Porque somos amigos y sus aficiones son parecidas a las mías.
- b) Porque es simpático, de buen carácter y está siempre contento.
- c) Porque es estudioso y puedo tomar ejemplo de él.
- d) Porque nos comprenderíamos muy bien.
- e) Porque es animado y divertido.
- f) Otro motivo (explica):

---

---

---

### 3.- ¿Con quién no querrías estar en clase ni ser su amigo?

Tu respuesta: \_\_\_\_\_

¿Por qué? Rodea con un círculo la letra de tu respuesta.

- a) Porque abusa de los compañeros.
- b) Porque es poco estudioso.
- c) Porque es algo "chuleta" y orgulloso.
- d) Porque dice palabrotas y cosas de mal gusto.
- e) Porque suele mentir.
- f) Otro motivo (explica):

---

---

---

**CUANDO HAYAS TERMINADO, LEVANTA LA MANO Y ENTREGA LA HOJA A TU PROFESOR/A.  
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

- Anexo III: Información sobre la herramienta Sociescuela.

The screenshot shows the Sociescuela website interface. At the top, there is a logo with a house and the text 'Soci Escuela!'. Below the logo, a teal banner contains a cookie notice: 'Este portal web únicamente utiliza cookies con finalidad técnica, no recaba ni cede datos de carácter personal de los usuarios sin su conocimiento.' and an 'Aceptar' button. The main content area is divided into two columns. The left column is blue and titled 'ALUMNAS/OS'. It features a text input field for a code, an 'Ir al test →' button, and a section for a 'Test sobre convivencia en tu clase. (Duración aprox. 10-15 minutos)'. The right column is orange and titled 'PROFESORAS/ES'. It has input fields for 'USUARIO' and 'CONTRASEÑA', an 'Acceder →' button, and a registration link: 'Registrarse en Sociescuela. Recibir una nueva contraseña.' with a small cartoon character. Below these columns is a green section titled '¿CÓMO FUNCIONA LA WEB?' with four buttons: 'Ver cómo funciona Sociescuela', 'Ver un ejemplo de resultados', 'Ver y contestar un test de prueba', and 'Operar como un usuario registrado'. At the bottom, a dark blue footer contains links for 'Aviso legal', 'Política de privacidad', 'Condiciones generales de uso', 'Protección de datos', and 'Correo' with an envelope icon.

Fuente: <https://sociescuela.es/es/index.php> (Martín-Babarro, 2014).

▪ Anexo IV: Mitos sobre las personas sordas y las lenguas de signos.

Las personas sordas son sordomudas y no pueden hablar oralmente.	Todas las personas sordas leen los labios.	La lengua de signos es universal.
La lengua de signos es igual que el castellano y tiene la misma estructura.	Todas las personas sordas son iguales.	Las personas sordas son menos inteligentes.
Las personas sordas no pueden ser bilingües.	Las personas sordas no pueden conducir.	Las personas sordas no pueden casarse ni tener hijos.
A las personas sordas no les gusta ver la televisión.	Todas las personas sordas utilizan la lengua de signos.	Si gritamos a una persona sorda nos oirá mejor.
Los ambientes con mucho ruido no les molestan a las personas sordas.	Si una persona sorda lleva un audífono o un implante coclear, podrá oír todo igual que una persona oyente.	Todos los niños sordos tienen padres sordos.

Fuente: Elaboración propia.

- Anexo V: Estrategias para facilitar la comunicación con personas sordas.

# ¿CÓMO COMUNICARSE CON UNA PERSONA SORDA?

LA MEJOR MANERA DE COMUNICARSE ES: ¡tan sencilla!

**Lengua de Signos**

**NO** TAPARTE LA BOCA, **NI** DARLE LA ESPALDA MIENTRAS HABLAS

**FORMAS DE LLAMARLE**

un leve toque en el hombro

encender la luz

con señales

**HABLAR SIEMPRE DE FRENTE,** CON ALGUNOS GESTOS Y SEÑALES

NO GRITAR, NO HABLAR DEPRISA, NI DESPACIO

**NUNCA** HABLAR EN ZONA OSCURA

**NUNCA** HABLAR ENTRE TODOS A LA VEZ

**RESPECTAR** EL TURNO DE PALABRA

HABLAR NORMAL Y VOCALIZAR BIEN

ESCRIBIR SI NO TE ENTIENDE CON FRASES SIMPLES Y SI ES POSIBLE, UTILIZAR DIBUJOS Y SINÓNIMOS

diseñado por:  Oreja Voladora

 ASOCIACIÓN DE PERSONAS SORDAS DE ESPAÑA

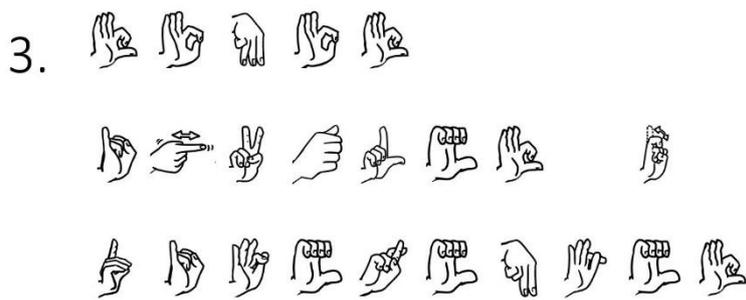
Fuente: <http://asorejido.blogspot.com/2018/04/impacto-social-de-como-comunicarte-con.html>

- Anexo VI: Ficha gráfica del alfabeto dactilológico español.

 a	 b	 c
 d	 e	 f
 g	 h	 i
 j	 k	 l
 m	 n	 ñ
 o	 p	 q
 r	 s	 t
 u	 v	 w
 x	 y	 z

Fuente: Elaboración propia. Tipografía de <https://www.signalin.es/recursosmateriales/>

▪ Anexo VII: Ficha de trabajo con mensajes en dactilológico.



Fuente: Elaboración propia. Tipografía de <https://www.signalin.es/recursosmateriales/>

- Anexo VIII: Rúbricas para la evaluación de los contenidos de “Más allá de la voz”:

1. Rúbrica para la evaluación de las habilidades sociales. Fuente: Elaboración propia.

<b>Categoría</b>	<b>0-2,5</b>	<b>2,5-5</b>	<b>5-7,5</b>	<b>7,5-10</b>	<b>Puntuación</b>
<b>Expresión verbal</b>	No expresa opiniones ni conceptos apenas, no presenta información, detectándose errores, sin responder a las preguntas.	A veces expresa opiniones y conceptos de manera adecuada, con una explicación y presentación mejorables, y responde preguntas con poca solvencia.	Usualmente expresa opiniones y conceptos de manera verbal, con una presentación bastante clara, y es capaz de contestar preguntas.	Siempre o casi siempre expresa opiniones y conceptos de manera clara, explicándose bien para que los demás le entiendan, y es capaz de contestar preguntas de manera clara y dominando el tema.	
<b>Expresión no verbal</b>	Tiene una postura corporal inadecuada y/o no mira a los interlocutores.	En algunas ocasiones mantiene una postura corporal adecuada y establece contacto visual.	Tiene buena postura corporal y establece un contacto visual con los compañeros.	Siempre o casi siempre mantiene una adecuada postura corporal, relajada y segura. Establece contacto visual y mantiene la mirada como estrategia de comunicación.	
<b>Actitudes de comprensión e interés por los demás</b>	Muy pocas veces escucha, comparte y apoya y se interesa por los demás.	A veces escucha, comparte y se interesa por los otros, pero algunas otras veces no mantiene estas actitudes.	Generalmente escucha, comprende y se interesa por los demás. Su actitud no interfiere en el funcionamiento del grupo.	Siempre o casi siempre escucha, comprende, comparte y apoya a los demás. Mantiene la cohesión del grupo, interesándose siempre por ellos también de manera grupal.	

<b>Actitud de cooperación</b>	No se muestra cooperativo, no resuelve problemas ni ayuda a los demás a solucionarlos, sin implicarse en el trabajo.	No sugiere soluciones, pero se muestra dispuesto a cooperar en las propuestas e ideas que sugieren los demás.	Aporta ideas a las propuestas y soluciones generadas por los demás.	Siempre o casi siempre busca y sugiere soluciones a los problemas de manera proactiva.	
<b>Estilo de interacción</b>	Sus interacciones son agresivas o inhibidas.	A veces sus interacciones son positivas, pero otras veces se muestra agresivo o inhibido.	Usualmente interactúa de forma positiva y cooperativa.	Siempre o casi siempre sus interacciones son positivas, asertivas y cooperativas.	
<b>Turnos conversacionales</b>	No responde ante las interacciones ni inicia turnos conversacionales.	Responde ante las interacciones sociales, pero no inicia turnos conversacionales.	Responde a los turnos conversacionales y usualmente inicia interacciones sociales.	Siempre o casi siempre inicia turnos conversacionales y responde sin dificultades a las interacciones planteadas por los demás.	
<b>Nivel de participación en las interacciones sociales</b>	Permanece inhibido.	Alguna vez se muestra abierto. Interactúa únicamente en parejas o grupos pequeños.	Usualmente se muestra abierto, ante el grupo general de personas.	Siempre o casi siempre se muestra abierto y colaborador ante todas las interacciones sociales planteadas por los demás y ante el grupo general.	
<b>Intenciones comunicativas</b>	No expresa ninguna intención comunicativa.	A veces expresa alguna intención comunicativa, pero raras veces.	Usualmente expresa alguna intención comunicativa clara: llamar, pedir información, compartir información, mostrar emociones.	Siempre o casi siempre es capaz de expresar correctamente diversas intenciones comunicativas: llamar, pedir información, compartir información, mostrar emociones.	

2. Rúbrica para la evaluación de la competencia emocional. Fuente: Elaboración propia.

<b>Categoría</b>	<b>0-2,5</b>	<b>2,5-5</b>	<b>5-7,5</b>	<b>7,5-10</b>	<b>Puntuación</b>
<b>Conocimiento de las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, ira, asco, sorpresa).</b>	No sabe identificar ninguna emoción ni sentimiento.	Conoce una o dos emociones básicas, distinguiendo entre positivo y negativo.	Conoce tres o cuatro emociones básicas.	Siempre o casi siempre conoce y distingue bien todas las emociones básicas.	
<b>Reconocimiento de las emociones en uno mismo</b>	No sabe reconocer ninguna emoción o sentimiento en sí mismo.	Reconoce cuándo se siente mal y cuándo se siente bien, es consciente de que siente algo, pero no es capaz de identificarlo.	Reconoce en sí mismo tres o cuatro emociones básicas.	Siempre o casi siempre es capaz de reconocer las emociones básicas en sí mismo incluso otras emociones más complejas.	
<b>Reconocimiento de las emociones en los demás</b>	No reconoce las emociones en los demás ni manifiesta interés.	Identifica si los demás se sienten mal o bien.	Identifica tres o cuatro emociones básicas en los demás.	Aparte de reconocer las emociones básicas en los demás siempre o casi siempre, es capaz de empatizar con los compañeros.	
<b>Comprensión y análisis de los motivos de las emociones y su relación con situaciones determinadas</b>	No es capaz de reconocer la asociación de determinadas situaciones con las emociones correspondientes.	Puede explicar por qué algunas situaciones hacen sentir emociones negativas y positivas.	Algunas veces analiza por qué algunas situaciones generan determinadas emociones.	Siempre o casi siempre es capaz de explicar de manera racional los motivos por los que determinadas situaciones pueden generar emociones concretas.	
<b>Expresión verbal adecuada de sus sentimientos y emociones</b>	No expresa de manera verbal sus emociones y sentimientos.	A veces expresa de manera verbal lo que siente, encontrando dificultades.	A menudo expresa de manera verbal sus emociones y sentimientos.	Siempre o casi siempre puede expresar verbalmente y de manera adecuada sus emociones o sentimientos.	

<b>Expresión no verbal adecuada de sus sentimientos y emociones</b>	No expresa ni comunica lo que siente mediante el lenguaje no verbal.	Expresa y comunica lo que siente mediante un lenguaje no verbal, pero con dificultades.	A menudo expresa sus emociones y sentimientos con la expresión corporal y gestos no verbales.	Siempre o casi siempre sabe utilizar el lenguaje corporal de manera correcta para expresar sus emociones y sentimientos.	
<b>Regulación de las propias emociones</b>	No se percata de sus propias emociones, no es consciente, por lo que se deja llevar fácilmente por ellas.	Algunas veces es consciente de lo que siente, y a veces es capaz de manejar las emociones y reacciones con ayuda.	Es consciente de lo que siente, y a menudo es capaz de manejar las emociones y reacciones sin ayuda.	Siempre o casi siempre controla sus reacciones conductuales al saber reconocer, aceptar y gestionar sus emociones.	

3. Rúbrica para la evaluación de las estrategias de comunicación con personas sordas. Fuente: Elaboración propia.

<b>Categoría</b>	<b>0-2,5</b>	<b>2,5-5</b>	<b>5-7,5</b>	<b>7,5-10</b>	<b>Puntuación</b>
<b>Forma de hablar: volumen de voz, ritmo y velocidad, vocalización normal</b>	Habla gritando o a un mayor volumen, a velocidad más lenta de lo normal y con una vocalización exagerada.	Intenta adaptarse a la manera de hablar correcta, pero con dificultades.	Generalmente habla a un volumen y velocidad normal, con vocalización normal.	Siempre o casi siempre habla a un volumen y velocidad normales, con una vocalización de las palabras normal, pero intentando que sean frases más sencillas.	
<b>Contacto visual y lectura labiofacial</b>	No presta atención a mostrar su cara descubierta, tapando la boca y retirando su cara del campo de visión de la persona sorda.	A veces es poco consciente de que debe colocarse dentro del campo de visión de la persona sorda, y de mostrar la cara y la boca al comunicarse.	A menudo se coloca dentro del campo visual de la persona sorda, sin taparse la boca y estableciendo contacto visual.	Siempre o casi siempre se coloca dentro del campo visual de la persona sorda, estableciendo un contacto visual directo, y nunca se tapa los labios,	

				manteniendo la cara descubierta.	
<b>Apoyo en la expresión facial y corporal</b>	Desvirtúa la expresión facial o directamente es inexpresivo.	A la hora de comunicarse, intenta apoyarse en la expresión facial y corporal, pero resulta exagerada.	Generalmente apoya la comunicación con expresiones faciales y corporales adecuadas.	Siempre o casi siempre se ayuda de una expresión facial que acompañe a la información de manera natural, así como un lenguaje corporal basado en gestos, apoyado con mímica, etc., para potenciar la comunicación.	
<b>Forma de llamar la atención e iniciar interacción</b>	No se ajusta a la manera adecuada de iniciar una interacción con una persona sorda: le toca en la cabeza, la llama gritando, la agarra.	Realiza intentos de iniciar la interacción, pero con dificultades y sin éxito.	Muchas veces llama su atención de manera adecuada (tocándola en el hombro, haciendo un saludo, encendiendo y apagando la luz).	Siempre o casi siempre, llama la atención de la persona sorda tocándola en el hombro si está cerca, y haciendo gestos o manipulando el nivel de luz si está lejos.	
<b>Búsqueda de vías de comunicación alternativas</b>	No pregunta ni se interesa por la forma de comunicación utilizada por la persona sorda. No busca estrategias de comunicación alternativas ni se interesa por ello.	Pregunta sobre la forma de comunicación utilizada, e intenta buscar estrategias y vías de comunicación alternativas, pero se muestra nervioso y encuentra dificultades.	Muchas veces pregunta acerca de la forma de comunicación utilizada, y encuentra algunas estrategias diferentes para facilitar la comunicación.	Siempre o casi siempre pregunta y explora para saber cuál es la forma de comunicación que utiliza la persona sorda, prestando atención y de manera relajada. Busca activamente nuevas estrategias para la comunicación de manera proactiva (escribir, gestos, mímica).	

- Anexo IX: Cuestionario de satisfacción con la propuesta “Más allá de la voz”.

Fuente: Elaboración propia.

### **“Más allá de la voz”: Cuestionario de satisfacción.**

Nombre y apellidos:

---

Curso:

Grupo:

Fecha:

---

Por favor, valora el grado de utilidad de las actividades y prácticas de la propuesta “Más allá de la voz”, de 1 = nada útil, a 10 = muy útil, rodeando con un círculo el número que según tú describe mejor la utilidad.

**“Más allá de la voz” me ha parecido:**

Nada útil

Muy útil

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**La forma de explicar del tutor/a ha sido:**

Nada útil

Muy útil

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Las actividades con la persona con discapacidad auditiva y el/la intérprete de lengua de signos han sido:**

Nada útil

Muy útil

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Los materiales utilizados (vídeo, pinturas, fotografías, elementos para bloquear los sentidos, audífono, etc.) han sido:**

Nada útiles

Muy útiles

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**(Continuación: hoja 2)**

Las actividades por parejas y en grupo han sido:

Nada útiles

Muy útiles

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Los debates y reflexiones finales han sido:

Nada interesantes

Muy interesantes

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Cuál ha sido la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?

---

---

---

---

¿Cuál ha sido la actividad que menos te ha gustado? ¿Por qué?

---

---

---

---

¿Cuál ha sido la actividad que más te ha costado hacer, la más difícil? ¿Por qué?

---

---

---

---

**(Continuación: hoja 3)**

Por favor, valora globalmente la propuesta “Más allá de la voz”, de 1 = nada bueno, a 10 = muy bueno, rodeando con un círculo el número que según tú describe mejor la valoración:

Nada bueno

Muy bueno

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Qué cosas antes no sabías sobre la discapacidad auditiva y que ahora ya sí sabes?

---

---

---

---

¿Cambiarías o mejorarías algún aspecto de las sesiones? ¿Cuál?

---

---

---

---

REPASA LAS PREGUNTAS Y COMPRUEBA QUE HAS RESPONDIDO A TODAS. SI DESEAS EXPRESAR ALGUNA OTRA OBSERVACIÓN, ESCRÍBELA A CONTINUACIÓN. MUCHAS GRACIAS POR TUS RESPUESTAS.