

RESPUESTA EDUCATIVA A UN ALUMNO CON HIPOACUSIA NEUROSENSORIAL BILATERAL PROFUNDA EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Luis BASARTE
IES "Marqués de Villena" (Marcilla)

M^a Dolores POYO
CREENA

1. El alumno. Datos personales. Contexto familiar y social

El alumno sobre el que versa esta comunicación tiene 16 años. Reside en una localidad de la provincia de Navarra de unos 3.000 habitantes.

El contexto familiar del alumno está perfectamente estructurado y ha encontrado en él una esmerada atención que ha favorecido su desarrollo personal y escolar. Además, en su progreso escolar ha resultado decisiva la intervención de una profesional de la enseñanza estrechamente relacionada con la familia que le ha apoyado de manera regular e ininterrumpida.

Sus relaciones interpersonales están perfectamente normalizadas. Tiene un grupo estable de amigos, que también acuden al instituto, en el que se halla muy bien ubicado y relacionado. La integración social en el pueblo también es buena.

2. El déficit auditivo. Historial y situación actual

Al año y medio de edad, en 1988, se le diagnosticó *pérdida auditiva neurosensorial bilateral profunda*, diagnóstico que, hasta la fecha, no ha variado. Desde el momento de la detección, se intentó paliar el déficit auditivo con audífonos. A partir de los dos años y medio comenzó la estimulación auditiva; dicha estimulación tuvo desde el principio un enfoque oralista: el objetivo fue siempre favorecer su competencia verbal en el uso oral mediante el apoyo con gestos naturales y el empleo del lenguaje bimodal, es decir, lenguaje de signos con la estructura del oral. En 1992, a la edad de seis años y medio, se le hizo un implante coclear en el oído derecho.

En la actualidad, se comunica oralmente de manera aceptable. Su habla es poco inteligible para las personas no acostumbradas a él, y su lenguaje tiene los problemas propios de un sordo profundo. En cuanto a la audición, el implante coclear sólo le sirve para la captación de ruidos del ambiente, no para la recepción verbal. El lenguaje lo recibe a través de la labiolectura, pero con todas las dificultades que ello conlleva, en especial la pérdida o distorsión de información.

3. Escolarización. Historial y situación actual

Inició su escolarización a los 3 años en el C.P. de su localidad, donde cursó Educación Infantil, Educación Primaria y primer ciclo de ESO. A lo largo de la Educación Infantil y durante 1^o de Primaria fue atendido en régimen ambulatorio en el Centro Específico de Sordos de Pamplona (Eunate). Repitió 1^o de Primaria: el equipo docente lo consideró conveniente por su baja competencia lingüística.

En el año escolar 2001-2002 pasó a cursar 3.^o de ESO al IES “Marqués de Villena”, de Marcilla, localidad navarra próxima a su pueblo. En él estudia actualmente 4^o de ESO por el itinerario científico-tecnológico.

Los más de 650 alumnos del centro, chicos y chicas que proceden de varios pueblos de la zona, están organizados en 31 unidades de referencia, que funcionalmente se multiplican como consecuencia de la optatividad, el tratamiento de la diversidad, y otras circunstancias que determinan la complejidad organizativa de la Educación Secundaria. Entre ellas cabe destacar una UCA (Unidad de Currículo Adaptado), un grupo de DC (Diversificación Curricular) y un PIPE (Programa de Iniciación Profesional Especial) que atiende a los alumnos con discapacidad psíquica en el nivel posobligatorio. En el grupo de referencia de este alumno hay 26 chicos y chicas, y él es el único con discapacidad.

La plantilla se compone de 72 profesores, entre ellos varios de pedagogía terapéutica, que atienden a alumnos que no siguen el currículum estándar, ya por retraso curricular significativo (primer ciclo), ya por discapacidad psíquica. No hay atención de la red de logopedia, porque no está prevista en el nivel de Secundaria.

El equipo docente está compuesto por un tutor, que imparte también Lengua y Literatura, ocho profesores más, uno para cada una de las restantes áreas o materias, y la logopeda del CREENA.

Siguiendo las instrucciones de la Orden foral 133/1998, de 8 de Mayo, que hace referencia a la LOGSE, las instancias competentes han optado siempre por la escolarización de este alumno en centros ordinarios, opción que fue especialmente meditada, y confirmada, cuando hubo de iniciar la ESO y cuando tuvo que cambiar de centro para cursar su segundo ciclo. Dicha orden establece que la escolari-

zación del alumnado con discapacidad psíquica, sensorial o motórica debe regirse “por los principios de normalización e integración escolar” y que, en consecuencia, solo se recurrirá a centros preferentes “cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en el centro ordinario”; insiste además en que “el profesorado de las distintas materias y áreas será el encargado de impartir docencia a este alumnado”. En este caso, se daban las condiciones para que, con los adecuados apoyos, refuerzos y alguna adaptación curricular, el alumno siguiera el currículum estándar; es decir, sus necesidades podían ser atendidas en los centros ordinarios a los que le correspondía acudir y por el personal docente de los departamentos, por lo que, en virtud de los principios de normalización e integración susodichos, en ellos debía ser escolarizado. Y, afortunadamente, la experiencia ha demostrado, hasta ahora, que las decisiones tomadas han sido acertadas. Sin embargo, parece conveniente que la escolarización ordinaria deba ser complementada discrecionalmente con formación específica que garantice o favorezca su normalización escolar, como ya se hace desde los primeros momentos de su escolarización. Y también hay que tener previsto que, en un momento dado, las circunstancias puedan aconsejar cambiar el enfoque y adoptar una decisión distinta.

4. Competencia intelectual y necesidades especiales

Como es lógico, las especiales necesidades que la respuesta educativa debe tener en cuenta están determinadas por la competencia intelectual del alumno: la general, vinculada principalmente al individuo, y, sobre todo, la curricular, que se determina en relación con lo esperable en un momento determinado más o menos amplio de su desarrollo escolar.

El alumno tiene un nivel intelectual medio-alto. Este psicodiagnóstico es coherente con la valoración de los profesionales de la enseñanza que han trabajado con él. A lo largo de su trayectoria escolar ha mostrado siempre buena capacidad de comprensión y de razonamiento, y una capacidad de expresión, en lo que concierne a la habilidad para la construcción lógica del discurso, que no es significativamente menor que la de alumnos no discapacitados con nivel intelectual equivalente. No obstante, esta valoración se hace obviando las interferencias verbales, es decir, solo es válida si se tiene en cuenta que hay que hacerle aclaraciones sobre aspectos semánticos y formales del lenguaje que otros no necesitan.

Como no podía ser de otra manera, su competencia curricular se corresponde plenamente con la general. Es muy inferior en el área de Música, pues esta disciplina exige habilidades incompatibles con su discapacidad auditiva, y en Inglés, por razones, lingüísticas, obvias; no obstante, hay que tener en cuenta que, en esta última materia, por prioridades que han exigido la reorganización de su currículum, ha recibido menos atención, y que, de no haber sido así, su

competencia podría ser en la actualidad mayor. En todas las demás áreas y materias tiene un nivel competencial estándar que se refleja en sus rendimientos académicos; es verdad que sufre los problemas de interferencia semántica mencionados anteriormente y que, en ocasiones, ha de ser objeto de algún ajuste para evitar este obstáculo, pero en ningún caso se trata de modificaciones significativas que le excluyan del currículum ordinario.

5. Respuesta educativa

Tomada la decisión de escolarización en centro ordinario, la respuesta educativa parte de las necesidades del alumno y tiene como objetivo compensar los déficits competenciales derivados de su discapacidad auditiva para hacer posible su acceso al currículum estándar y el seguimiento del mismo. Ello exige al centro la adopción de medidas que conciernen tanto a lo pedagógico y didáctico como a lo organizativo, aspectos estos estrechamente relacionados pero discernibles.

5.1. *Medidas pedagógicas y didácticas: modalidades de adaptación didáctica*

Las necesidades del alumno han exigido dos tipos básicos de adaptaciones didácticas: la Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS) y la Adaptación de Acceso al Currículum (ACCESO). Las primeras solo han sido necesarias para la materia de Música y la de Inglés. En todos los demás casos, son suficientes adaptaciones de ACCESO de mayor o menor intensidad.

En las ACIS, indicadas para supuestos de retraso curricular insuperable, los objetivos se determinan en relación con la situación de partida del alumno y están al margen y por debajo de los del currículum estándar. Esos objetivos condicionan la selección de los contenidos y actividades, y también los criterios de evaluación, que tienen como referencia –conviene insistir en ello– los objetivos individuales, no los curriculares.

En las adaptaciones de ACCESO, en cambio, indicadas, como su nombre sugiere, para alumnos que pueden acceder al currículo, se mantienen estrictamente los objetivos estándar y los criterios de evaluación. También se respetan, aunque con cierta flexibilidad, los contenidos, actividades e instrumentos de evaluación. Los cambios afectan a la metodología, los recursos materiales y humanos, la organización escolar y, en fin, a cualquier cuestión implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que salvaguarde los objetivos didácticos y los criterios de evaluación y no afecte significativamente a los contenidos, actividades e instrumentos de evaluación.

En cuanto a este segundo tipo de adaptaciones, en el caso que nos ocupa tienen especial importancia las medidas de adaptación lingüística y lo que podríamos llamar medidas de adaptación pragmática, que conciernen singularmente al canal de comunicación. Las primeras intentan compensar el déficit verbal que presenta el alumno y muy especialmente sus problemas de comprensión léxica; en efecto, en la enseñanza la transmisión de información se realiza a través de discursos fundamentalmente verbales, cuya interpretación es un prerequisite para el aprendizaje; la adaptación lingüística tiene como objetivo superar esta interferencia constante e inevitable para garantizar la interpretación de los contenidos y situar al alumno en unas condiciones iniciales que hagan posible el aprendizaje. Las medidas pragmáticas pretenden suplir los problemas del alumno para la interpretación de la lengua oral derivados fundamentalmente, como ya se ha explicado, de su deficitaria lectura labiofacial e incrementados por unas condiciones proxémicas del aula que no son las más adecuadas. Estas medidas consisten básicamente en un trasvase de lo oral a lo escrito, o, si se quiere, en sustituir en la medida de lo posible la percepción auditiva por la visual. Para ello resultan especialmente útiles determinados recursos materiales, como los actuales medios informáticos, pero lo realmente importante es la sustitución de sesiones de trabajo en el aula por sesiones individuales, porque ello supone una transformación radical de la situación comunicativa que resulta a la postre imprescindible e insustituible, pues permite anticipar, a priori, la transmisión de información que luego se va a producir en el aula o complementar, a posteriori, la que ya ha tenido lugar.

Entre las medidas de ACCESO empleadas destaca también, en el ámbito de los recursos humanos, la ayuda de personal especializado, que puede intervenir directamente con el alumno o realizar una labor de asesoramiento y colaboración con el profesorado. En concreto, se cuenta con una logopeda del Equipo de Audición y Lenguaje del CREENA que forma parte, de hecho, del equipo docente: imparte docencia directa al alumno, colabora con la orientadora del centro en la planificación de la atención al alumno, con el tutor en las tareas de coordinación del equipo en todo lo que le concierne, participa sistemáticamente, en colaboración con el profesor de Lengua y Literatura, en las actividades de enseñanza-aprendizaje de esa asignatura, elabora adaptaciones lingüísticas en materias en que la interferencia léxica es más relevante, y se encarga, en fin, de toda la labor de asesoramiento del profesorado.

Por último, conviene ahora insistir en otra medida para el acceso al currículum, ajena al sistema pero extraordinariamente eficiente como recurso humano: se trata de la intervención sistemática, regular e ininterrumpida de una profesional de la enseñanza, concretamente de la educación especial, como profesora particular, que, coordinándose con el equipo docente, centra su trabajo en aquellos aspectos en que el alumno presenta mayor dificultad en cada momento.

5.2. Medidas organizativas

Hay que aclarar antes que nada que los contenidos de este apartado se catalogan como organizativos por razones de orden expositivo, fundamentalmente, pero que sus implicaciones pedagógicas y didácticas son incuestionables.

Esta tabla muestra la organización curricular correspondiente a los dos cursos del segundo ciclo de ESO.

3º y 4º de ESO. Organización curricular												
Asignaturas	Sesiones del grupo		Sale del aula		Apoyo individual		Sesiones del alumno		Horas adicionales profesor			
	3º	4º	3º	4º	3º	4º	3º	4º	3º		4º	
									Al. ¹	Prep. ²	Al.	Prep.
Religión/AEO	2	2	-2	-2								
Música	2		-2									
Inglés	3	3	-2	-3		+1	1	1			1	1
Tutoría	1	1					1	1				
Educación física	2	2					2	2				
Informática	3						3					
Ed. Plást. y Visual	2						2					
Tecnología		3		-1		+1		3			1	1
Dibujo.		3		-1		+1		3			1	1
Ética		2		-1		+1		2			1	1
C. Soc./Historia	3 (1) ³	3		-1	+1	+1	4	3	1	1	1	1
C. Nat./Fis. y Quí.	4 (1)	3 (1)		-1	+2	+2	6	4	2	1	2	1
Matemáticas	4 (2)	4 (1)			+1	+1	5	5	1	1	1	1
Lengua (tutor)	4 (2)	4	-2	-2	+2	+2	4	4	2	1	2	1
CREENA					+2	+2	2	2				
<i>Total</i>	30	30	-8	-12	+8	+12	30	30	+10		+18	

1. Con el alumno.
2. De preparación de sesiones y materiales.
3. () Sesiones con desdoble. Nunca se cambian por sesiones individuales.

Un análisis comparativo permite descubrir los cambios realizados el segundo año a la luz de la experiencia del primero. En primer lugar, el número de sesiones de grupo sustituidas por individuales aumentó de 8 a 12: la mayor dificultad curricular de 4.º y la demostrada eficiencia del modelo aconsejaron apurar las posibilidades organizativas del centro para intensificarlo; la Administración Educativa, por su parte, satisfizo la demanda doblando prácticamente la aportación adicional de recursos humanos: de aproximadamente medio profesor más el primer año se pasó a uno más el segundo⁴. Se observan también cambios en la distribución de sesiones que son resultado de un análisis de cada materia en relación con las necesidades y dificultades previsibles del alumno. Por último, aunque no se refleja en las tablas, conviene señalar que el grueso del equipo docente de 3.º se mantiene en 4.º.

La materia de Religión/AEO recibe el mismo tratamiento en los dos cursos. La opción de la familia por AEO y la amplitud del concepto Actividad Educativa Organizada permiten disponer de esas dos horas para el apoyo individual en otras materias.

La asignatura de Música solo se cursa con carácter obligatorio en 3.º. Como ya se ha dicho, en ella se aplicó una ACIS. El hecho de que en la tabla no haya horario previsto se debe a que esa adaptación no se aplicó regularmente, sino utilizando “a discreción” algunas de las sesiones de apoyo individual.

En Inglés, la otra asignatura con ACIS, tiene lugar el cambio más significativo. El primer año asistía a una sola de las tres sesiones de grupo. Esto obedecía sobre todo a una exigencia derivada de la imposibilidad de eliminar la materia del currículum de alumno. El Departamento de Inglés, con muy buen criterio, valoró que así no se propiciaba una respuesta didáctica adecuada y, al mismo tiempo, subrayó la posibilidad de que el alumno progresase significativamente en la materia. Por todo ello, se aceptó la propuesta del propio departamento, mucho más adecuada para desarrollar una ACIS, de sustituir la sesión grupo por una individual.

Por razones obvias que no exigen mayor comentario, la hora de tutoría grupal y las sesiones de Educación Física no han sufrido modificación organizativa alguna.

Hay un grupo de áreas cuyo tratamiento cambia de 3.º a 4.º. En 3.º, ni en Informática, materia optativa, ni en Educación Plástica y Visual, materia común, hubo adaptaciones organizativas, porque se trata de materias de baja interferencia verbal en las que predomina el componente visual frente al auditivo. En cambio, en 4.º sí que se establecen horas de apoyo individual en Tecnología, ya que es una asignatura de itinerario con un componente intelectual relevante, y en Dibujo, materia optativa de 4.º en la que ocurre algo parecido, especialmente en la parte de dibujo técnico. Ética es una asignatura común de 4.º completamente nueva en el currículum de los alumnos: se trata de una ética filosófica en

4. Un profesor equivale a 18 horas lectivas, efectivas u homologadas, esto es, consideradas como tales.

la que el componente verbal y especialmente el léxico tienen una extraordinaria importancia, por lo que se distribuye el tiempo entre el aula y la sesión individual equitativamente. Las Ciencias Sociales de 3.º se convierten en 4.º en Historia. En 3.º se asignó a esta área una sesión individual que se sumaba a las tres de grupo. En 4.º, a pesar de que la interferencia lingüística en Historia es mayor, se elimina una de las colectivas. Algo parecido ocurre con Física y Química de 4.º, que experimenta una reducción respecto a las Ciencias Naturales de 3.º. La razón principal de estos cambios hay que buscarla en la necesidad de armonizar la distribución general. Con todo, como la pérdida recae en las horas de grupo, la reducción no resulta demasiado significativa, porque es mucho mayor el aprovechamiento que se gana en la sesión individual que lo que se pierde en las colectivas. Y, por otra parte, la posible merma se compensa con una mayor atención a estas asignaturas por parte de la persona que ayuda al alumno en casa, que se encarga, entre otras cosas, de las adaptaciones lingüísticas de la materia científica, especialmente necesarias por la dificultad de su léxico específico, y de la logopeda del CREENA, que elabora las adaptaciones lingüísticas de la materia humanística, en las que, básicamente, sin que varíe el contenido, se le aclara el léxico utilizando sinónimos o se le reformulan algunas expresiones recurriendo a un registro más coloquial que le ayude a comprender el lenguaje técnico.

Por la especial importancia que la asignatura de Lengua y Literatura adquiere, se dedican a ella más recursos: a las dos sesiones de grupo y las dos individuales hay que sumar una buena parte de las dos horas de la logopeda, con quien el profesor de la asignatura se reúne semanalmente una hora para coordinar. Sin perjuicio del trabajo logopédico específico, a partir de la programación de aula de la materia se hace una distribución de tareas: de un modo general, el profesor se encarga de los contenidos más técnicos y específicos, mientras que la actuación de la logopeda se centra en el desarrollo de las habilidades lingüísticas más generales o bien en ciertas actividades concretas que no constan en la programación de aula pero que el alumno debe realizar para garantizar su pleno acceso al currículo: adaptaciones lingüísticas en forma de aclaraciones sobre el léxico de los textos, aprendizaje de la acentuación a través de la gramática, etc.

5.3. *Intervención logopédica*

En cuanto a la labor de logopedia, se abordan todos los aspectos o niveles del lenguaje, relacionándolos con los contenidos de este ciclo, y también de ciclos anteriores.

En el nivel fonológico, se trabaja la respiración, ritmo, entonación y pausas, y las praxias específicas de los fonemas con ejercicios de autocorrección, todo ello con el objetivo primordial de que mejore la inteligibilidad del habla. Tampoco se ha abandonado la estimulación auditiva, para lo que se realizan ejerci-

cios funcionales de reconocimiento de sonidos ambientales cotidianos, de vocales, de elementos en series cerradas –nombres de la familia, de los amigos, números...–, de frases habituales –*buenos días, ¿qué tal estás?, ¿qué hora es?...*– y de oraciones enunciativas, exclamativas e interrogativas. En cuanto a la lectura labiofacial, hay que señalar, antes que nada, que está seriamente limitada por factores individuales y del entorno. Ahora bien, como es su principal vía de recepción, es importante desarrollar, para que sea consciente de ellos, mecanismos y estrategias que apoyen su suplencia mental a la hora de resolver las ambigüedades que se producen en distintos niveles. Por ejemplo, en el léxico, el alumno reconoce la mayoría de las palabras incorporadas a su vocabulario, pero en palabras nuevas puede confundirse cuando aparecen fonemas que son similares en el punto de articulación, como /d/ y /t/ o /l/ y /n/, o que no son visibles, como /j/ o /k/; en el nivel sintáctico, en frases como *trabajar en la mina-mira es peligroso*, debe seleccionar la palabra más conveniente; y, en el semántico, en casos como *la abuela tiene muchas caras-canas*, ante vocablos sintácticamente correctos, debe optar por el que más se ajuste al contexto.

En el nivel morfosintáctico, se trabaja la estructura de la frase, la utilización de nexos y conectores para la construcción de oraciones complejas, las categorías gramaticales, especialmente los usos de las preposiciones y los pronombres personales átonos, el empleo de todas las formas verbales y las concordancias.

En el nivel léxico-semántico, se incide en el significado de las palabras que desconoce y el empleo adecuado de sus acepciones, en los sinónimos y antónimos, en los significados no literales, como metáforas, expresiones hechas, jerga del adolescente e ironías, en la formación de palabras y la comprensión de textos. Por último, en lo que se refiere a las habilidades más funcionales, es importante desarrollar las destrezas comunicativas, como exposiciones, diálogos y discursos, las cognitivas, como razonar, relacionar o definir, y las conversacionales, como el respeto de los turnos.

Por último, hay que decir que en las sesiones de logopedia se siguen utilizando para las explicaciones los gestos naturales, la lectura labial y el lenguaje bimodal. Aunque el alumno ha realizado algún curso de lengua de signos, como su entorno es oral no lo utiliza, por lo que merece la pena que mejore su competencia en esta modalidad comunicativa para que se pueda beneficiar de un intérprete en los niveles posobligatorios, en los que no está contemplado el apoyo de los profesores del centro.

6. Conclusión y valoración

Tanto los profesionales implicados en este caso como el propio interesado y su familia valoran positivamente la respuesta educativa que está recibiendo; es

más, su nivel de satisfacción ante ella es alto. Y es que, en general, puede afirmarse que las expectativas iniciales se están cumpliendo, a veces incluso por encima de lo esperado.

La razón del éxito de esta respuesta educativa hay que buscarla en la convergencia de varios factores. El primero es la buena competencia intelectual del alumno; otro, su adecuada actitud ante los estudios, gracias, principalmente, a un contexto familiar especialmente propicio. A ello hay que añadir los recursos, sobre todo humanos, con los que se cuenta, que, desde el punto de vista cuantitativo, puede decirse que son más que suficientes, lo que hay que agradecer, por cierto, a la Administración Educativa en general y, en particular, al Equipo Directivo del Centro. Ahora bien, esta buena dotación de recursos de poco serviría sin una adecuada gestión de los mismos. La gestión de los recursos exige la disposición favorable de las personas implicadas, especialmente el profesorado, y una buena labor de equipo en lo que concierne a la coordinación, que en este caso comparten la logopeda del CREENA y el tutor bajo la supervisión del Departamento de Orientación.

Para terminar, en cuanto a la modalidad de escolarización y su idoneidad, hay que decir que, a nuestro juicio, deben respetarse, de entrada, los principios de normalización e integración escolar referidos anteriormente. Pero, al mismo tiempo, reconocemos que la normativa no debe aplicarse de forma automática al margen un análisis exhaustivo de cada caso concreto, y que las decisiones que se van adoptando han de revisarse periódicamente.