



**UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE  
DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA**

**TEMA**

**“La discapacidad auditiva leve y su incidencia en la inclusión educativa de los niños y niñas de la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría”.**

**REALIZADO POR:**

**EGRESADA: ERIKA LÓPEZ MENDOZA**

**TUTOR: MSC. SORAYA TRIVINO BLOISSE.**

**GUAYAQUIL - ECUADOR**

**PERIODO 2015-2016**

Guayaquil, 25 de Agosto del 2015

### **CERTIFICACIÓN DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR**

En mi calidad de Tutor de Proyecto de Investigación, nombrado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la carrera de Psicología.

### **CERTIFICO**

Yo, Soraya Triviño, certifico que el Proyecto de Investigación con el tema: **“La discapacidad auditiva leve y su incidencia en la inclusión educativa de los niños y niñas de la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría ”** ha sido elaborado por la Sra.: ERIKA LÓPEZ MENDOZA, bajo mi tutoría y que el mismo reúne los requisitos para ser defendido ante el tribunal examinador, que se designe al efecto.

TUTOR

---

Msc. Soraya Triviño Bloisse

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

### DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, ERIKA LÓPEZ MENDOZA, con cédula de ciudadanía N°0921682191, en calidad de autora, declaramos bajo juramento que la autoría del presente trabajo me corresponde totalmente y me responsabilizo de los criterios y opiniones vertidos en el mismo, como producto de la investigación que he realizado. Que soy la única autora del trabajo del proyecto de investigación: **“La discapacidad auditiva leve y su incidencia en la inclusión educativa de los niños y niñas de la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría”** previo a la obtención del título **Licenciada en Psicología educativa.**

Que el perfil del proyecto es de mi autoría, y que en su formulación se han respetado las normas legales y reglamentos pertinentes, previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.

Sra. ERIKA LÓPEZ MENDOZA  
AUTORA

## **CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR**

De conformidad con lo establecido en el Capítulo I de la ley de Propiedad Intelectual del Ecuador, su reglamento y normativa institucional vigente, dejamos expresado mi aprobación de ceder los derechos de reproducción y circulación de esta obra, a la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. Dicha reproducción y circulación se podrá realizar, una o varias veces, en cualquier soporte, siempre y cuando sea con fines sociales, educativos y científicos.

El autor garantiza la originalidad de sus aportaciones al proyecto, así como el hecho de que goza de la libre disponibilidad de los derechos que cede.

Sra. ERIKA LÓPEZ MENDOZA  
AUTORA

## AGRADECIMIENTO

Agradezco primero a **DIOS**, por llevarme al lugar y el momento justo, con las personas indicadas, y anidar cada instante de todo aquello que me tocó vivir, y se transformara en mi fortaleza para llegar hasta donde hoy estoy, le doy gracias por haberme dado el privilegio de compartir y conocer niños especiales.

Agradezco de manera especial a las siguientes personas que me acompañaron en esta dura transición y que con su granito de arena me ayudaron a seguir adelante, ellas son:

- ✓ *Kléber Quiroz Q,*
- ✓ *Ángela Loyola Mora,*
- ✓ *Gloria Anzules Marín,*
- ✓ *Pedro Intriago Blacio,*
- ✓ *Darío Villacís,*
- ✓ *Marlene López Rocafuerte,*
- ✓ *Padre Tomás Serrano,*
- ✓ *Lcda. Margarita Valarezo,*
- ✓ *Lcda. Mónica Zeballos.*

## DEDICATORIA

Con todo mi amor y esfuerzo, dedico este trabajo tan gratificante, a mi razón de ser, mi empuje, mi fuerza, mi día a día, mis HIJOS “**ERICK ENRIQUE RAMOS LÓPEZ**” y “**VALENTINA MIKAELA RAMOS LÓPEZ**”,

A mis personas favoritas, mis padres, que con su gran esfuerzo y guía, me llevaron hasta aquí,

A cada una de las personas que me empujaron a seguir,

A mis niños especiales, por ellos y para ellos es este trabajo, para que más personas puedan disfrutar de esta gran bendición, que es educar con amor y responsabilidad.

Al amor de mi vida, mi esposo **Christian Ramos**.

Erika López M.

## RESUMEN EJECUTIVO

### **“La discapacidad auditiva leve y su incidencia en la inclusión educativa de los niños y niñas de la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría ”**

**Erika López Mendoza**

El propósito de esta investigación se fundamentó en determinar la incidencia que tiene la discapacidad auditiva leve y la inclusión educativa de los niños y niñas de la unidad educativa Tepeyac de Fe y Alegría, de la ciudad de Guayaquil, a la vez brindar una gama de tácticas metodológicas para superar el alto índice de deserción escolar y la escolaridad tardía de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Metodológicamente, este estudio corresponde a un tipo de investigación de carácter descriptivo, que por su diseño es un trabajo de campo y permitió investigar los fundamentos teóricos sobre la inclusión educativa; establecer un porcentaje de maestros que desconocen de técnicas y métodos sobre el manejo del sordo en la hora clase. La muestra estuvo conformada por maestros / as y representantes legales de la institución educativa, siendo diez profesionales en educación básica y diez padres de familia, encuestados, se completó la información con observación participante de los investigadores. La validez y confiabilidad de los instrumentos se realizó en base a juicio de expertos. Los resultados estadísticos proporcionaron información respecto a frecuencias y porcentajes y permitieron redactar las conclusiones. Los resultados obtenidos sirvieron para elaborar el respectivo proyecto de investigación con talleres de sensibilización y actualización de metodologías que los / las maestros / as, podrán emplear para un mejor desempeño académico de los estudiantes, obteniendo un aprendizaje integral e inclusivo.

## **DESCRIPTORES**

**DISCAPACIDAD      AUDITIVA      INCLUSIÓN      EDUCATIVA**

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años en nuestro estado, se están dando cambios en el ámbito formativo con la finalidad de ofrecer aprendizajes de calidad, por tal razón la inclusión educativa se ha convertido en un desafío pedagógico y está recibiendo una especial atención de las políticas públicas y la acciones gubernamentales.

En la presente investigación, buscamos implementar los aspectos más relevantes, concernientes a la inclusión educativa y a la participación del docente, quien desempeña un papel principal en el proceso de atención a la diversidad de todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales, convirtiéndose en el intermediario entre el alumno y el aprendizaje, mediante la correcta dirección de estrategias metodológicas innovadoras, como las adaptaciones curriculares, la utilización de recursos materiales y didácticos, ayudas personales y modalidades de apoyo que favorecen el desarrollo social y emocional de los escolares y la adquisición de aprendizajes significativos.

El tema de inclusión educativa ha dado campo para la preparación sobre la atención a la diversidad, por ello se considera uno de los aspectos a trabajar en el ámbito educativo, el conocimiento del marco legal, aspecto prominente y pertinencia del psicólogo educativo, que motiva la necesidad de transformar el sistema educativo, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes; derecho fundamental del ser humano, que garantiza una educación de calidad, sin discriminación alguna, considerándolo como un ser bio-psico-social.

Con esta investigación se beneficiarán todos los miembros de la comunidad educativa, que al mismo tiempo son los garantes de este proceso de inclusión.

La presente investigación consta de cuatro capítulos, la misma está estructurada de la siguiente manera:

**El CAPÍTULO I** Se presenta el problema de la investigación, se describe la situación actual, se identifica las causas y consecuencias de manera empírico – teórica, sus antecedentes y el estado del problema en una realidad poblacional de espacio y tiempo, se identifica las variable del mismo. Se señala dónde surge y se manifiesta el problema, se explica las razones que justifican la vigencia del mismo contribuyendo con soluciones prácticas para la sociedad.

En el **CAPÍTULO II** se encuentra todo lo concerniente al marco teórico, apoyando en una amplia consulta bibliográfica actualizada al tema, Las categorías donde contienen los contenidos de la variable independiente y la variable dependiente. Fundamentación teórica de la propuesta para el cambio de actitud de maestros, padres de familia y autoridades ante la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad auditiva leve, una fundamentación legal apoyada en leyes y reglamentos de la educación.

**El CAPÍTULO III** corresponde a la metodología que se va utilizar en nuestra investigación el enfoque metodológico, los niveles o tipos de la investigación, la aplicación de técnicas activas como es la encuesta que se aplicó mediante un cuestionario de preguntas cerradas. Consta también de un plan para la recolección de información.

El **CAPITULO IV** enmarca la Propuesta y relaciona al tema para buscar y dar una solución factible del problema con todos sus pasos o componentes para tener una idea clara de lo que se va realizar o ejecutar.

**Antecedentes:**

**INVESTIGACION 2004**

**Fuente: INEC Encuesta SIEH Nov. 2004**

**Principales Resultados**

Más de 1.6 millones de personas con discapacidad

En Ecuador hay 1.608.334 personas con alguna discapacidad, que representa el 12.14% de la población total.

184.336 hogares ecuatorianos con al menos una persona con discapacidad

El 6% de los hogares ecuatorianos tiene al menos un miembro con discapacidad. El 8% de los hogares rurales tienen alguna persona con discapacidad, frente al 5% de hogares urbanos.

**Educación**

El 18% de la población con discapacidad no tiene ningún nivel de instrucción. De ellos, el 60% reside en el área rural.

El 54% de la población con discapacidad ha cursado la educación primaria, de ellos, el 60% vive en el área urbana.

El 19% de la población con discapacidad ha realizado estudios secundarios y de ellos, el 83% vive en el área urbana.

# Índice

CERTIFICACIÓN DE ACEPTACIÓN DEL TUTOR	II
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR	III
CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR	IV
RESUMEN EJECUTIVO	VII
INTRODUCCIÓN	VIII
CAPÍTULO I:	16
EL PROBLEMA A INVESTIGAR	16
1.1. Tema:	16
1.2. Planteamiento del problema:	16
1.3. Formulación del problema:	18
1.4. Delimitación del problema:	19
1.5. Justificación del problema:	19
1.6. Sistematización de la investigación.	20
1.7. Objetivo general de la investigación:	21
1.8. Objetivos específicos	21
1.9. Límites de la investigación	21
1.10. Identificación de variables	21
1.11. Hipótesis.	22
1.12. Operacionalización de las variables	23
TABLA 1	24
CAPÍTULO II	25
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	25
2.1. Antecedentes referenciales y de investigación.	25

2.2. Marco teórico referencial.	26
TABLA 2	27
TABLA 3	31
TABLA 4	31
TABLA 5	32
2.3. Marco legal.	84
2.4. Marco conceptual.	85
CAPÍTULO III	90
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.	90
3.1. Métodos de investigación.	90
3.2. Población y muestra.	92
CUADRO NO. 6	92
3.3. Muestra.	92
CUADRO NO.7	93
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:	93
3.5. Recursos: fuentes, cronograma y presupuesto para la recolección de datos.	94
3.6. Presupuesto para la aplicación de las herramientas de investigación	96
3.7. Tratamiento a la información: procesamiento y análisis.	97
CUADRO N° 8	97
CUADRO N° 9	98
CUADRO N° 10	99
CUADRO N° 11	100
CUADRO N° 12	101
CUADRO N° 13	102
CUADRO N° 14	103

CUADRO N° 15	104
CUADRO N° 16	105
CUADRO N° 17	106
CUADRO N° 18	107
CUADRO N° 19	108
CUADRO N° 20	109
CUADRO N° 21	110
CUADRO N° 22	111
CUADRO N° 23	112
CUADRO N° 24	113
CUADRO N° 25	114
CUADRO N° 26	115
CUADRO N° 27	116
3.8. Presentación de resultados	117
CAPÍTULO IV	118
LA PROPUESTA	118
4.1. Título de la Propuesta	118
4.2. Justificación de la propuesta	118
4.5. Listado de contenidos y flujo de la propuesta	119
TABLA 28	119
4.6. Desarrollo de la propuesta	119
4.7. Impacto/producto/beneficio obtenido	131
4.8. Validación de la propuesta	131
Conclusiones	135
Recomendaciones	136

BIBLIOGRAFÍA	137
ANEXOS	143



## **CAPÍTULO I:**

### **EL PROBLEMA A INVESTIGAR**

#### **1.1. Tema:**

La discapacidad auditiva leve y su incidencia en la inclusión educativa de los niños y niñas de la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría.

#### **1.2. Planteamiento del problema:**

La educación a niños y niñas con discapacidad auditiva leve es una problemática evidente en el sistema educativo vigente. Si la acción de educar constituye, desde ya, un ámbito colmado de desafíos, lo es en mayor medida atender a un sector cuyo grado de vulnerabilidad se incrementa por las propias estructuras que segregan y excluyen a este sector de la población infantil.

En este contexto, la Asociación Fe y Alegría, movimiento internacional de Educación Popular con medio siglo de presencia institucional en el país atendiendo con una propuesta pedagógica de transformación social desde la educación.

Esta institución cuenta con centros educativos de preparación para la inclusión, ubicados de manera estratégica en sectores urbano-marginales de la ciudad de Santiago de Guayaquil.

Además, cuenta con diversos centros educativos de atención regular en diversas ciudades y poblaciones de Ecuador. Y en dichos centros educativos –de sostenimiento fiscomisional-, los objetivos y principios institucionales se orientan a la generación de un currículo integral e inclusivo, en el que se atienda pedagógicamente a la niñez que se encuentra en situación de discapacidad.

El propósito de estos centros de preparación es desarrollar las habilidades y capacidades básicas que les permitan a estos niños y niñas continuar sus estudios en escuelas y colegios del sistema educativo nacional.

Estos centros surgen como respuesta al marco legal vigente, que no contempla la existencia de centros educativos especiales, a excepción de aquellos que atienden a niños y niñas con discapacidad severa.

Uno de estos planteles es la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría, centro que, ubicado en las calles 29 y Oriente, parroquia urbana Febres Cordero, tiene una oferta educativa de 1º a 10º grado de Educación General Básica y una serie de proyectos generados y asumidos por el movimiento de educación popular al que pertenece.

Este centro educativo asume el desafío de recibir en sus aulas a niños y niñas con discapacidad auditiva leve, tanto de otros centros de la misma red como de diversos planteles de la ciudad.

Además, asume también a la niñez que, por efecto social de la misma discapacidad, no ha tenido la posibilidad de acceder al derecho legítimo de la escolaridad.

Por otro lado, la mayoría de centros educativos del sistema ecuatoriano no tienen las condiciones para recibir a esta población infantil. Por ende, este grupo queda expuesto a quedarse al margen del derecho a la educación que es garantizado en la Constitución.

Es en este escenario donde hace evidente la concreción de los principios inclusivos de la propuesta educativa de Fe y Alegría, al recibir a una población que – previamente- ha tenido un proceso educativo de transición y preparación en los centros antes mencionados.

Sin embargo, en los centros que no son de preparación, la presencia y la educación de estos niños y niñas representa un desafío profesional para la gestión del personal docente, pues la formación académica que los institutos de pedagogía y las universidades les ha proporcionado no implicó –en la mayoría de casos- el conocimiento de bases conceptuales y metodológicas para desarrollar un currículo inclusivo.

En el caso de niños y niñas con discapacidad auditiva leve, los/as docentes expresan y demuestran su desconocimiento e incertidumbre para efectuar las respectivas adecuaciones curriculares. Muchos/as manifiestan su preocupación y hasta temor ante el reto que están asumiendo, pues aceptan y afirman no poseer las herramientas metodológicas para educar a estos niños y niñas desde su contexto y su nivel de capacidades. Otros docentes exteriorizan su frustración al saberse limitados(as) para comunicarse dentro y fuera del aula.

Estos temores, preocupaciones y frustraciones derivan a su vez, en deserción estudiantil y en un proceso de enseñanza y de aprendizaje poco equitativo y efectivo, en el que los/as estudiantes con discapacidad auditiva, al ser incorporados a las aulas, no logran un desarrollo integral de sus potencialidades, haciendo que su presencia en las aulas sea solo una incorporación en cuanto a presencia, mas no un proceso de inclusión educativa a cabalidad.

Al respecto, es necesario saber que lo últimos datos difundidos por el organismo pertinente, indican que hasta hace pocos años, el número de personas registradas con discapacidad auditiva era de 8551 (CONADIS, 2011). De esta cifra, 1441 corresponden a menores de edad (ib., 2011).

Y aunque el programa nacional Manuela Espejo desarrollado por la vicepresidencia de la República, todavía no ha publicado cifras concernientes a la atención que reciben niños y niñas con discapacidad auditiva tanto en su calidad de vida como en el acceso a una educación de calidad no como “ayuda” sino como un derecho, es importante tener en cuenta que centros educativos como Tepeyac y los demás de Fe y Alegría toman a la inclusión como un principio del desarrollo de sus currículos.

Para ello, se requiere que directivos y docentes conozcan y dominen las bases conceptuales y metodológicas de la inclusión como parte del proceso educativo.

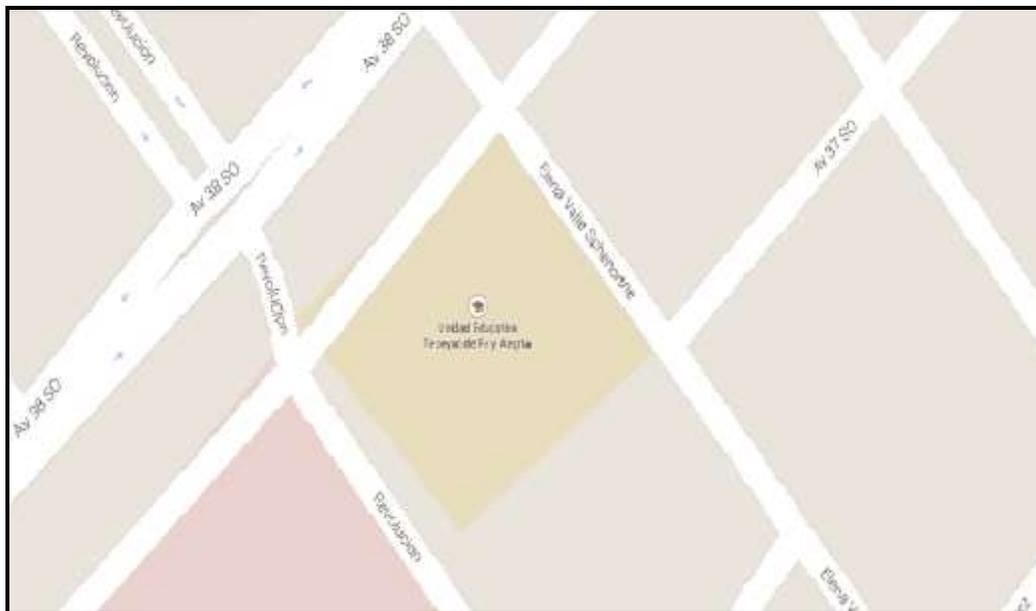
Que el accionar de ellos no se limite solo a incorporar a estos niños y niñas al aula, sino que puedan diseñar e implementar las adecuaciones curriculares pertinentes para que puedan seguir desarrollando los niveles de sus capacidades y habilidades en un clima escolar de equidad y calidez.

Por ende, a partir del presente trabajo investigativo se podrá establecer el nivel de incidencia del proceso de inclusión educativa en la niñez de la referida edad escolar afectada con discapacidad auditiva leve.

### **1.3. Formulación del problema:**

*¿Cómo incide la inclusión educativa en los niños y niñas con discapacidad auditiva leve?*

#### 1.4. Delimitación del problema:



**Croquis de la Unidad Educativa Tepeyac**

**Fuente: [www.google.com.ec/maps](http://www.google.com.ec/maps)**

La Unidad Educativa Tepeyac, está ubicada en las calles 29 y Oriente, parroquia urbana Febres Cordero, sector suroeste de la ciudad de Santiago de Guayaquil.

Es un centro educativo fiscomisional regentado por la Asociación Fe y Alegría. Atiende desde hace cincuenta años a niños y niñas de este importante sector urbano marginal. Tiene una población estudiantil actual de aproximadamente 700 estudiantes.

Un total de 30 personas, entre directivos, docentes y administrativos, lideran la gestión institucional.

#### 1.5. Justificación del problema:

Los docentes del centro de Educación General Básica Tepeyac de Fe y Alegría, ubicado en la 29 y Oriente, de la parroquia urbana Febres Cordero, sector suroeste de la ciudad de Santiago de Guayaquil, se encuentran implementando un currículo que incorpora a niños y niñas con discapacidad auditiva en su sistema pedagógico regular durante el año lectivo 2015-2016.

Esto se da en el contexto de un proceso de inclusión educativa que Fe y Alegría Ecuador ha venido generando desde hace varios años.

Este proceso institucional, se lleva a cabo a partir de unos objetivos y principios que procuran asegurar la inserción escolar de toda la niñez de la localidad y del país, pero sin que los docentes hayan evaluado y autoevaluado las competencias y conocimientos que se requieren para que este proceso inclusivo se concrete con la eficacia y pertinencia del caso.

Aunque el nivel de compromiso social e institucional de directivos y docentes es elevado, este mismo grupo de actores de la comunidad educativa expresan el sentirse abrumados por no contar con las bases teóricas y operativas que les permitan desarrollar exitosamente dicho proceso de inclusión.

Hasta ahora, el centro educativo ha debido conformarse con asumir este reto desde sus principios éticos e institucionales y como una respuesta a lo determinado por el marco legal en materia educativa, pero sin una ruta epistemológica y una praxis articulada tanto con las necesidades de esta población infantil en situación de discapacidad como con los objetivos y políticas de la institución educativa.

En este sentido, directivos y docentes han reiterado su predisposición y apertura a participar en procesos de formación o capacitación que respondan a los objetivos trazados a nivel de centro educativo y de Fe y Alegría.

Por ende, el diseño metodológico y la implementación de la presente investigación se justifican en cuanto a que es necesario partir de un análisis situacional que proporcione una caracterización específica, pormenorizada y precisa de la problemática en la que se intervendrá desde una propuesta de acción de mejora. Dicho análisis institucional permitirá establecer, en el marco de la presente investigación, cuáles son los factores de relación e incidencia que tiene el desarrollo de un proceso de inclusión educativa en los y las escolares que son afectados por discapacidad auditiva leve.

#### **1.6. Sistematización de la investigación.**

**Unidad responsable:** Universidad Laica Vicente Rocafuerte

**Persona responsable:** Erika López Mendoza

**Período de ejecución.** 2015 -2016.

**Tema:** La discapacidad auditiva leve y su incidencia en la inclusión educativa de los niños y niñas de la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría.

**Descripción:** A través de un diseño metodológico establecido por la Universidad Laica Vicente Rocafuerte y con el respectivo asesoramiento y monitoreo, se desarrollarán cada uno de los pasos y procedimientos generados desde la investigación.

#### **1.7. Objetivo general de la investigación:**

- Determinar la incidencia del proceso de inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad auditiva leve del centro educativo Tepeyac de Fe y Alegría, en la ciudad de Guayaquil, durante el año lectivo 2015 – 2016.

#### **1.8. Objetivos específicos**

- Investigar las características y condiciones del contexto escolar en el que se desarrolla la inclusión educativa a niños/as con discapacidad auditiva.
- Identificar las competencias que debe desarrollar los/as docentes que participan de la inclusión educativa en situaciones de discapacidad auditiva.
- Diseñar un plan de formación en competencias y estrategias metodológicas de inclusión educativa para niños/as con discapacidad auditiva.

#### **1.9. Límites de la investigación**

La presente investigación pretende la exploración y análisis reflexivo del hecho con unos límites definidos por el contexto institucional y los alcances del proceso de inclusión que se desarrolla en el centro educativo.

Otro de los límites lo establece las características de la población vulnerable: en este caso, niños y niñas con discapacidad auditiva leve, ya que la investigación no va a rebasar la incidencia del proceso mencionado en otros tipos de discapacidades.

#### **1.10. Identificación de variables**

Por variable se entiende cualquier aspecto modificable de una realidad (Fernández, 2007). Se distinguen dos tipos: variable independiente y variable dependiente.

La primera es asumida como la causa del problema que a su vez es entendida como el efecto o consecuencia de la segunda En el diseño de esta investigación, las variables son:

**Variable independiente:**

Discapacidad auditiva leve.

**Variable dependiente:**

Proceso de inclusión educativa

**1.11. Hipótesis.**

Por hipótesis, se debe entender aquel supuesto o conjetura previa que marca el inicio de un proceso de investigación o de construcción de un texto (Quiroz, 2015).

Las hipótesis también son entendidas como aquellas interrogantes o preguntas que serán constatadas con el resultado generado por la investigación y que, además de contener las respectivas variables, deben ser formuladas en forma clara y precisa y en relación a un problema o hecho real (Huerta, 2010).

**Para este proyecto, la hipótesis es:**

Al implementar talleres de formación para docentes y directivos se mejora la concreción del proceso de inclusión educativa en niños y niñas con discapacidad auditiva leve de la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría.

### 1.12. Operacionalización de las variables

Variable	Definición teórica	Parámetros	Indicadores	Instrumentos para recolectar información
<b>Independiente</b>	<p><b>Discapacidad Auditiva Leve:</b>            La sordera es la dificultad o la imposibilidad de usar el sentido del oído debido a una pérdida de la capacidad auditiva parcial (hipoacusia) o total (cofosis), y unilateral o bilateral. Así pues, una persona sorda será incapaz o tendrá problemas para escuchar. Ésta puede ser un rasgo hereditario o puede ser consecuencia de una enfermedad, traumatismo, exposición a largo plazo al ruido, o medicamentos agresivos para el nervio auditivo. Hoy en día hay algunos términos mal utilizados para referirnos a las personas sordas o a la lengua de signos.</p>	<p>M.A. Humano</p> <p>M.A. Físico</p>	<p>Docentes Padres de Familia</p> <p>Institución educativa</p>	<p>Encuesta</p>

<b>Dependiente</b>	<p><b>Proceso de Inclusión Educativa:</b>  Hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados. Estos varían de un país a otro pero en general suelen ser las personas con discapacidad, las que provienen de etnias o culturas no dominantes, de minorías lingüísticas, las que viven en contextos aislados o de pobreza, los niños y niñas de familias migrantes o sin certificado de nacimiento, portadores de VIH/Sida, afectados por conflictos armados o la violencia. En relación con el género, en muchos países son las niñas las más excluidas, pero en otros son los varones. (UNESCO, 2008)</p>	M.A. Humano	Conocimientos Actitudes Habilidades objetivos	Guía de observación
	M.A. Físico	Institución educativa		

**Tabla 1**

**Elaborado por: Erika López M.**

## CAPÍTULO II

### Fundamentación teórica.

#### 2.1. Antecedentes referenciales y de investigación.

El presente trabajo investigativo tiene diversos antecedentes que lo sustentan y le sirven como referente epistemológico. Entre ellos, puede citarse el estudio de detección efectuado por León (2011, p. 45-48) que en la ciudad de Cuenca abordó esta temática para generar un proceso de inclusión para niños y niñas con discapacidad auditiva.

Sin embargo, a pesar de que dicho trabajo se focaliza hacia la prevención como medida incluyente, se diferencia en que solo abarca una población comprendida entre tres y cinco años, mientras que el proceso llevado a cabo por la suscrita investigadora pretende un margen de acción más amplio, pues atiende a niños, niñas y pre adolescentes de varios grados de escolaridad.

Otro antecedente se lo puede hallar en la tesis diseñada por Rodríguez (2010), que plantea la inclusión de niños, niñas y jóvenes desde el campo educativo para lograr una inserción en el ámbito laboral que permita hacer cumplir el Buen Vivir como principio rector del Estado (Rodríguez, 2010, pp. 29-30). Si bien es cierto que esta investigación referida se centra en el ámbito laboral y en lo que corresponde a la inserción de sujetos con discapacidad en lo que concierne al cumplimiento del precepto legal de la Constitución, considera que al incluir a sujetos con discapacidad se procura el impulso al desarrollo social. No aborda, en cambio, al ámbito educativo.

Así mismo, pero esta vez desde el ámbito de la escolarización, se puede mencionar el trabajo investigativo desarrollado por Gavilanes (2014), quien propone a partir de su estudio que el mejor modo de lograr la inclusión y el correspondiente desarrollo de la estimulación y maduración del lenguaje de niños y niñas con discapacidad auditiva es la incorporación a las denominadas escuelas “ordinarias” (Gavilanes, 2014; pp. 13-15).

Entonces, no hay proyectos similares al presente trabajo en cuanto al diseño metodológico o al marco operativo del mismo. Este proyecto, se convertiría en pionero

al proponer una inclusión educativa sin limitantes para la población infantil con discapacidad auditiva leve.

## 2.2. Marco teórico referencial.

### Adaptaciones de acceso para niños sordos e hipoacúsicos.

Umbral db	Descripción	Causas habituales	Lo que se puede oír sin amplificación	Grado de minusvalía si no se trata antes del año	Necesidades probables
20-40 db	Sordera ligera.	Otitis media serosa. Perforación de la membrana timpánica. Tímpano esclerosis.	Las vocales se oyen con claridad. Percibe las consonantes más sonoras.	Posible disfunción auditiva leve o transitoria (O.R.L.) Dificultad para percibir algunos sonidos del habla. Retraso leve en el habla o en el lenguaje. Falta de atención.	Tratamiento fonoaudiológico. Asiento preferencial. Cirugía. Lectura labial.
40-70 db	Sordera media.	Otitis crónica. Anomalías de oído medio. Pérdida neurosensorial.	Pierde casi todos los sonidos del habla en una conversación normal.	Problemas en el habla. Retraso del lenguaje. Disfunción del aprendizaje. Falta de atención.	Tratamiento fonoaudiológico. Asiento preferencial. Cirugía. Lectura labial. Adaptación de consignas por el docente.

					Adaptaciones curriculares. Integración.
70-90 db	Sordera severa.	Pérdida neurosensorial o mixta.	No oye las conversaciones normales.	Severos: problemas en el habla.  Retraso del lenguaje.  Disfunción del aprendizaje.  Falta de atención.	Los anteriores y probablemente escuela especial.
Más de 90 db	Sordera profunda.	Pérdida neurosensorial o mixta.	No oye el habla ni otros sonidos.	No emplea lenguaje oral, si no se le enseña.	Audífono o implante coclear.  Fonoaudiología.  Escuela especial.

**Tabla 2**

Cada niño requiere adaptaciones de acceso específicas, pero en forma general debemos tener en cuenta:

- La organización del aula.
- Buena iluminación.
- Ubicación preferencial del alumno, para poder ver las señas del docente, hacer correcta lectura labial o escuchar el habla, de acuerdo a las posibilidades de cada niño.
- Evitar factores que distorsionan e interfieren en la correcta percepción auditiva, como por ejemplo las dimensiones del aula, la distancia entre emisor y receptor, el ruido ambiente y la reverberación. Las aulas escolares suelen

presentar varios de estos factores distorsionantes, de forma que el rendimiento verbal de un alumno sordo disminuye en esta situación.

- Cuidado del audífono. Conversar periódicamente con los padres para que el niño pueda optimizar el uso del audífono: orientar a los padres sobre duración de las pilas, reemplazo de moldes, controles del aparato, etc. El sordo debe poder hacer un buen aprovechamiento del resto auditivo.
- Cuando estamos ante un niño con implante coclear es importante que realice los controles y la estimulación auditiva, de lo contrario el rendimiento no será el esperado.
- Priorizar las habilidades: no es lo mismo, un niño con una pérdida auditiva leve, que otro con una pérdida severa, de esto dependerá en gran parte el acceso a la lengua, ya sea de señas y/o fónica.
- Establecer códigos de comunicación: mirar la cara y las manos, respetar turnos de comunicación y establecer que es prioritario la comprensión del mensaje, que debe pedir ayuda si no comprendió el mensaje.
- El docente proveerá a sus alumnos de ayudas o materiales didácticos adecuados para compensar las dificultades.
- Cuando el niño no tiene acceso la lengua fónica o su percepción auditiva es escasa y utiliza como primera lengua la de señas hay que recordar que el sordo “solo sabe lo que ve”. Hay que usar sistemas de facilitación, buscar el apoyo visual, táctil y quinésico.
- Evitar explicaciones largas y apoyarse en la recepción del mensaje por canal visual, con apoyo de lengua de señas o lectura labial.
- Recordar que la percepción del mensaje cesa rápidamente, esto requiere mantener niveles medios de atención, por lo tanto si las consignas son largas aparecerá la dificultad para comprender las estructuras sintácticas.
- Debe darse una consigna por vez, acompañada por ilustraciones, es decir hay que usar sistemas de facilitación visual.

- Cuando la consigna sea larga hay que separarla y acompañarla por secuencias de ilustraciones, es importante chequear para ver si entendió lo que tiene que hacer.
- Cuando poseen lenguaje lecto-escrito hay que formular las instrucciones en forma secuenciada y con apoyo visual.
- Con respecto al habla hay que recordar que el niño oyente tiene el feedback auditivo para escuchar y comprender qué le dicen y qué dice, esto no ocurre con el niño con discapacidad auditiva severa y profunda, con respecto a la articulación buscaremos el apoyo visual y propioceptivo y para estructurar las frases usamos claves visuales.
- Cuando las características del niño lo requieran deberán instrumentarse sistemas de comunicación complementarios o alternativos, traducción a lengua de señas o computadoras con sintetizadores de voz.
- La prioridad será ayudarlo a que acceda a la comunicación eficaz que le permitirá preservar y desarrollar su capacidad cognitiva.
- La comunicación eficaz, ya sea en lengua de señas o fónica, es el acceso que nos permitirá responder a las necesidades educativas de cada niño sordo.
- Como conclusión diré que cada niño sordo es único, es muy importante buscar optimizar todas sus capacidades, pero sin olvidarse de las potencialidades.

### **Desarrollo y educación de los niños sordos.**

Las propias personas sordas han reclamado su papel en los estudios sobre ellos y han aportado reflexión sobre su propia experiencia.

Existen aún dos controversias históricas:

#### **Tipo de sordera según la localización de la lesión.-**

Una sordera o deficiencia auditiva es cualquier alteración producida tanto en el órgano de la audición como en la vía auditiva.

En función del lugar donde se halla la lesión se distinguen tres tipos:

### **Sordera conductiva o de transmisión:**

La zona lesionada se sitúa en el oído externo o el oído medio., lo que dificulta la transmisión de ondas hasta el oído interno. El trastorno suele ser debido a otitis, a malformaciones o a ausencia de pabellón auditivo. En el oído medio el trastorno suele ser debido a traumatismos que provocan la perforación del tímpano o a malformaciones genéticas. Las sorderas conductivas no son graves ni duraderas y pueden ser tratadas quirúrgicamente. Producen una alteración cuantitativa de la audición. No tienen graves consecuencias para la adquisición del lenguaje oral.

### **Sordera neurosensorial o de percepción:**

El área dañada se sitúa en el oído interno o en la vía auditiva hacia el cerebro (vía nerviosa). Puede ser de origen genético o producido por una intoxicación medicamentosa, por infecciones (meningitis) o por alteraciones vasculares y de los líquidos linfáticos del oído interno. Este tipo de sordera no sólo afecta a la cantidad de la audición sino también a la calidad de la misma. Esto significa que se oye menos y además lo que se oye suele estar distorsionado porque se pierde audición en determinadas bandas de frecuencia y no en otras. Suelen ser sorderas permanentes, pero en la actualidad se está desarrollando la técnica del **implante coclear**, que es una técnica que abre enormes posibilidades en el universo de las personas sordas.

### **Los implantes cocleares.-**

El implante coclear supone, por medio de una operación, la introducción en el oído interno de un dispositivo electrónico que transforma los sonidos en estimulación eléctrica que actúa sobre las aferencias del nervio colear. De esta forma las personas sordas reciben una sensación auditiva y, en el mejor de los casos y a través de un lento proceso de reeducación, consiguen discriminar el lenguaje.

### **Sordera mixta:**

Cuando las áreas dañadas son tanto el oído interno o la vía auditiva como el canal auditivo externo o medio, existe una sordera mixta. Su origen puede ser debido a una de las causas propias de la sordera neurosensorial o a una confluencia de causas propias de cada tipo de sordera. El tratamiento de las sorderas mixtas es el que se

deriva de cada uno de los dos tipos que engloba, aunque podemos afirmar que la presencia de sordera neurosensorial exigirá un enfoque más educativo.

### **Etiología de la sordera.-**

Hay dos grandes tipos de causas: Las de base hereditaria y las adquiridas, aunque aproximadamente un tercio de las personas sordas el origen de su sordera no ha podido ser diagnosticado con exactitud. En este caso se denomina de origen desconocido.

La pérdida auditiva se evalúa por la intensidad de la misma en cada uno de sus oídos en diversas frecuencias. El grado de pérdida auditiva se clasifica en **ligero, medio, severo y profundo.**

Clasificación de la pérdida auditiva.-

Pérdida ligera	De 20 a 40 dB
Pérdida media	De 40 a 70 dB
Pérdida severa	De 70 a 90 dB
Pérdida profunda	Superior a 90 dB

**Tabla 3**

Correspondencias aproximadas de la intensidad del sonido:

20 dB	Habla en cuchicheo
40 dB	Habla suave
60dB	Conversación normal
80dB	Tráfico ruidoso
100 dB	Perforadora
120 dB	Reactor

**Tabla 4**

Desde el punto de vista educativo se suele realizar una clasificación más amplia, de acuerdo con las necesidades educativas de los alumnos: **hipoacúsicos y sordos profundos**.

Los niños hipoacúsicos tienen dificultades en la audición pero su grado de pérdida no les impide adquirir el lenguaje oral a través de la vía auditiva. Van a necesitar ayuda protésica auditiva y algún tipo de intervención logopédica.

Los sordos profundos van a tener dificultades para la adquisición del lenguaje incluso, incluso con los sistemas de amplificación, por lo que **la visión** se convierte en el principal vínculo con el mundo exterior y en el primer canal de comunicación.

#### **Edad de comienzo de la sordera.-**

La edad del niño cuando se produce la pérdida auditiva tiene una gran importancia en su desarrollo posterior. Se diferencian dos tiempos: antes de los tres años y después de esta edad. En el primer caso se llama sordera prelocutiva, es decir, antes que el niño haya consolidado el habla. En el segundo caso existe una sordera postlocutiva, posterior a la adquisición del habla.

<b>TIPO DE SORDERA</b>	<b>EDAD</b>	<b>APRENDIZAJE ORAL</b>
<b>Prelocutiva</b>	<b>Antes de los 3 años</b>	Lenguaje totalmente nuevo sin apenas experiencia con el sonido.
<b>Postlocutiva</b>	<b>Después de los 3 años</b>	Mantener el lenguaje adquirido, enriquecerlo y completarlo

**Tabla 5**

#### **Factores ambientales.-**

Las diferencias que existen entre niños sordos no derivan únicamente de aspectos médicos asociados al tipo, grado y edad de la sordera. Existen experiencias comunicativas y educativas que pueden modificar sustancialmente el curso del desarrollo del niño. La actitud de los padres ante la sordera de su hijo va a tener una

notable influencia. Hay padres que niegan la evidencia y tratan a su hijo como si fuera oyente. Otros desarrollan actitudes de sobreprotección. En una posición intermedia, más positiva, están los padres que aceptan las consecuencias de la sordera, crean un ambiente relajado de comunicación, y se plantan aprender y utilizar con su hijo el sistema de comunicación más enriquecedor.

Otro factor importante es si los padres son oyentes o no. Si no son oyentes se facilita la tarea pues son capaces de saber lo que el niño siente y establecen el sistema comunicativo más adecuado. Si los padres son oyentes la dificultad se agrava pues no comprenden las experiencias vividas por su hijo.

La posibilidad de recibir una atención educativa desde el momento en que se detecta la sordera es una garantía para el desarrollo satisfactorio del niño.

### **El desarrollo de los niños sordos. Desarrollo comunicativo y lingüístico y desarrollo cognitivo.-**

#### **El desarrollo comunicativo y lingüístico.-**

Los procesos de socialización lingüística son distintos como distintos son los ambientes en los que se desarrollan los niños sordos. Los niños sordos cuyos padres son señales (utilizan la lengua de signos) adquieren de forma espontánea la lengua de signos que se utiliza en el ambiente familiar. La relación es similar a la que se produce entre el niño oyente y el lenguaje oral hablando en su familia. En esta situación se halla al menos el 10 % de niños sordos cuyos padres también son sordos. Los demás niños sordos tienen padres que de entrada no conocen la lengua de signos y utilizan la lengua oral, aunque se ven obligados a aprender algún sistema de comunicación signado al valorar las consecuencias positivas que puede tener para su hijo (en la mayoría de los casos la lengua de signos propia de la comunidad de personas sordas).

#### **La comunicación temprana.-**

Las diferencias entre los niños sordos y los oyentes comienzan a manifestarse desde los primeros meses de vida. Los lloros, balbuceos y arrullos de los primeros cuatro meses son iguales en unos y en otros, pero estas expresiones vocales empiezan a descender en los niños sordos con pérdidas auditivas severas y profundas a partir de

los cuatro-seis meses. La ausencia de *feedback* auditivo de sus propias vocalizaciones contribuye decisivamente a esta desaparición. Mientras que los niños oyentes comienzan desde los primeros meses a desarrollar pautas de entonación adecuada al lenguaje oral que escuchan, a responder diferencialmente a estas entonaciones y a establecer la relación entre sonido y visión, los niños sordos no manifiestan de forma semejante estos comportamientos.

### **La adquisición de la lengua oral.-**

El proceso de adquisición del lenguaje oral por los niños sordos profundos es muy diferente al de los niños oyentes al de los propios sordos en relación con la lengua de signos, según se describirá posteriormente. Los niños sordos, especialmente si la sordera es profunda, se enfrentan a un difícil y complicado problema como es el de acceder a un lenguaje que no pueden oír. Su adquisición no es, por tanto, un proceso espontáneo y natural, vivido en situaciones habituales de comunicación e intercambio de información, sino que es un difícil aprendizaje que debe ser planificado de forma sistemática por los adultos. Las palabras se incorporan poco a poco al vocabulario del niño, convirtiéndose su adquisición en un objetivo en sí mismo, lejos de un contexto comunicativo interactivo.

La conclusión de todos los estudios que se han realizado al respecto es que la comunicación gestual no debe ser contemplada solamente como un añadido o un sustituto de la lengua oral, sino como un precursor o incluso un facilitador del desarrollo del lenguaje.

### **La adquisición de la lengua de signos.-**

Numerosos estudios realizados sobre la adquisición de la lengua de signos han comprobado que su evolución es muy semejante a la que se produce en los niños oyentes en relación con la lengua oral. Esta similitud básica, sin embargo, no impide que se manifiesten determinadas diferencias debidas a su distinta modalidad de expresión, manual u oral. Estas profundas semejanzas encontradas entre la adquisición y el desarrollo de la lengua de signos y la lengua oral no debe obviar que cada una de estas lenguas tiene una modalidad propia de expresión, lo que provoca diferencias específicas entre ambas. Fernández Viader (1996) recoge un ejemplo que

es representativo de las posibilidades de la lengua hablada, que se expresa de forma sucesiva, y de la lengua signada, que se expresa de forma más simultánea. Dos palabras no se pueden pronunciar al mismo tiempo. Sin embargo, algunos signos, equiparables a una frase, pueden expresarse de forma simultánea, integrándolos en una expresión signada más amplia en la que se utilizan ambas manos, o las manos y el movimiento de la cabeza.

### **El desarrollo cognitivo.-**

El libro de Myklebust (1964) sobre la psicología del sordo recoge la tesis de que el desarrollo de la inteligencia de los sordos es diferente al de los oyentes. El dato principal en el que se basa es que su pensamiento está más vinculado a lo concreto y presenta más dificultades para la reflexión abstracta. Esta constatación no impide que en muchas pruebas de inteligencia, especialmente aquellas con menor contenido verbal, los resultados que obtienen los sordos sean similares a los de los oyentes. Por estas razones es posible desarrollar una psicología propia de las personas sordas. Esta diferencia procede de las limitaciones que tienen los sordos para acceder a la información, por lo que su atención se centra sobre todo en sus experiencias internas. La ausencia del sonido limita el acceso al lenguaje, lo que a su vez va a influir en el desarrollo del pensamiento abstracto y reflexivo.

Hans y Furth (1966, 1973) después de numerosos estudios obtuvo la conclusión de que la competencia cognitiva de los sordos es semejante a la de los oyentes. Los sordos atraviesan por los mismos procesos de desarrollo aunque de una manera un poco más lenta debido a las “deficiencias experienciales” que el sordo vive.

### **La inteligencia sensoriomotora y el desarrollo del juego simbólico.-**

Las escasas investigaciones realizadas (Marchesi y col. 1994, 1995), han comprobado que el desarrollo sensoriomotora de los niños sordos es semejante al de los oyentes.

Destacar la importancia del lenguaje en los juegos más sociales como son los juegos de roles.

### **Pensamiento lógico concreto e hipotético deductivo.-**

Los niños sordos presentan una evolución similar a la de los niños oyentes aunque con un retraso entre dos y cuatro años, en función del nivel de abstracción requerido para alcanzar el concepto estudiado.

El pensamiento hipotético-deductivo es el que caracteriza la etapa de las operaciones formales. Piaget ha reconocido la importancia del lenguaje para alcanzar este nivel intelectual, por lo que cabe esperar que los niños sordos con mayor retraso lingüístico tengan más dificultades para dominar este tipo de pensamiento.

Los estudios realizados ponen de manifiesto estas dificultades, aunque existen diversas interpretaciones. Se cree que la causa del problema se debe al tipo de enseñanza que reciben los sordos, demasiado concreta y literal, el factor de las limitaciones para el pensamiento abstracto que manifiestan los sordos (Woods et al., 1986).

### **Conocimiento e información.-**

La adquisición de conocimientos está muy relacionada con la capacidad de recibir información y elaborarla adecuadamente. No es extraño por tanto, que los sordos tengan mucho más restringido sus conocimientos de realidad.

La investigación realizada por Esteban Torres (1986) sobre el recuerdo de cuentos y narraciones en niños sordos pone de manifiesto estas limitaciones. Los niños sordos de cuatro a seis años con pobre nivel lingüístico presentan muchas más dificultades para recordar secuencias narrativas de la vida diaria que los niños oyentes y que otros niños sordos que han adquirido la lengua de signos.

La tesis doctoral realizada por Harris (1977) analizó el estilo cognitivo reflexivo o impulsivo de los niños sordos. Comprobó que aquellos niños que han adquirido la lengua de signos desde pequeños tienen una manera más reflexiva de enfrentarse a los problemas que aquellos otros niños sordos que solamente se han enfrentado con la lengua oral y que todavía no la han interiorizado suficientemente.

### **La evaluación de los niños sordos.-**

Debe abarcar dos ámbitos claramente diferenciados, aunque interrelacionados, que son competencia de distintos profesionales: la medición de la audición y la evaluación psicopedagógica.

### **La medición de la audición.-**

Las dos pruebas más utilizadas, la primera con bebés y la segunda con niños mayores de tres años, son los potenciales evocados y la audiometría tonal.

### **Los potenciales evocados.-**

Es la prueba más utilizada y fiable con menores de tres años. Se basa en el envío de estímulos sonoros a las distintas estructuras de la vía auditiva. Las señales bioeléctricas que provocan estos estímulos son recogidas por unos electrodos y posteriormente se registran y analizan por un ordenador.

Los potenciales de latencia corta o de tronco cerebral son los más utilizados con niños y permiten el diagnóstico auditivo en tonos medios y agudos (1000 a 4000 Hz), así como la situación de algunas lesiones auditivas mediante el estudio comparativo de las distintas ondas que se producen.

### **La audiometría tonal.-**

Es una de las pruebas más características y se puede empezar a utilizar con niños mayores de tres años, ya que deben ser entrenados para escuchar el sonido y dar una respuesta. Se emplea un audímetro que es un aparato que emite distintos sonidos con distintas frecuencias e intensidades. Los resultados obtenidos se expresan en un audiograma, que recoge la intensidad de la pérdida auditiva del niño en cada uno de sus oídos en función de diversas frecuencias.

Una vez conocidas las características de la pérdida auditiva del niño por medio de una audiometría basada en la transmisión de un estímulo sonoro a través del aire, es conveniente completarla con una audiometría de transmisión ósea con el fin de diagnosticar el tipo de sordera. En este caso la señal se transmite por un pequeño vibrador que se coloca sobre el hueso mastoides detrás del oído. De esta forma podemos determinar si la sordera es conductiva o neurosensorial.

### **La evaluación psicopedagógica.-**

La evaluación psicopedagógica debe obtener información sobre las características del entorno familiar del niño, sus posibilidades de aprendizaje y las condiciones educativas con el fin de colaborar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible. La finalidad de la evaluación es obtener datos, seleccionar los más significativo, completarlos a partir de la observación o de otros medios complementarlos e interpretarlos para señalar la respuesta educativa más adecuada.

La evaluación del alumno no se dirige exclusivamente hacia sus capacidades ni se realiza en un momento específico. Es más bien una relación interactiva y continuada entre el evaluador, la familia, el niño y los profesores para conocer el origen de las necesidades educativas del niño y establecer conjuntamente el modo y estilo comunicativo, así como las experiencias de aprendizaje que sean más enriquecedoras para el niño. La evaluación debe orientarse a tres ámbitos específicos: la familia, el niño y la escuela.

### **El contexto familiar.-**

Lo que sucede en el ámbito familiar tiene gran importancia en el desarrollo y aprendizaje de cualquier alumno. Las relaciones familiares, el clima social y emocional, el seguimiento de los progresos del niño, y las expectativas hacia él son factores que tienen gran influencia en la evolución de los niños.

En el caso de los niños sordos, además de aquellos, hay un aspecto del entorno familiar que tiene una especial relevancia: el tipo de comunicación que se utiliza en el hogar.

La forma y el estilo de comunicación que utilizan los padres con el niño sordo tienen una gran importancia para su desarrollo y aprendizaje, como ya hemos señalado.

Si los padres también son sordos, existirá un mayor conocimiento de las consecuencias de la sordera, y una habitual comunicación con la lengua de signos, lo que facilitará las relaciones familiares.

Si los padres son oyentes, necesitarán más información sobre el mundo del sordo y sobre el modo de comunicación más adecuado para su hijo. De cualquier forma debe

haber estrecha coordinación entre el modo de comunicación que se utiliza en el colegio y el que se utiliza en la familia.

### **Las capacidades del niño.-**

El conocimiento de las capacidades comunicativa, cognitiva y social del niño, así como sus posibilidades de aprendizaje, son un objetivo imprescindible para hacer una evaluación psicopedagógica.

Debemos conocer las capacidades a nivel comunicativo-lingüístico. Su objetivo es conocer el nivel fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático que ha alcanzado el niño en su comunicación oral y, si utiliza otra modalidad comunicativa, en la lengua de signos. La estrategia más adecuada suele ser la observación en situaciones de interacción, si el niño es pequeño o tiene una pérdida auditiva profunda. La colaboración con padres y profesores, es imprescindible para hacer la evaluación completa.

La evaluación del desarrollo cognitivo es otra dimensión importante para tenerse en cuenta. Entre dos y seis años, la observación del juego simbólico, es el instrumento más rico para conocer su evolución. Para ello es preciso facilitar al niño diferentes juguetes y materiales que permitan analizar este factor. A partir del juego que realiza en compañía de sus padres o de otros niños se puede también analizar su nivel y estilo comunicativo.

El análisis de las habilidades sociales del niño es una dimensión que debe tenerse en cuenta, ya que los niños sordos suelen tener dificultades en su relación con las personas oyentes. El instrumento principal para analizar este comportamiento es la observación y la información que proporcionan los padres.

Finalmente es preciso conocer la competencia del niño en las distintas áreas curriculares a lo largo de su proceso de aprendizaje. Es una información que proporciona el profesor y que debe servir para conocer las dificultades que encuentra el niño, así como los apoyos y adaptaciones curriculares que necesita.

### **El contexto escolar.-**

Hay que valorar el tipo de comunicación que se establece con el profesor y con los compañeros. Considerar si favorece los intercambios comunicativos y si permite que el niño acceda a los aprendizajes escolares

Hay que evaluar también el ritmo de aprendizaje del niño sordo y comprobar los cambios que se deben realizar en los distintos componentes del currículo para adaptarlos a las posibilidades del niño.

También hay que observar la influencia de de otros factores, como la luminosidad, la acústica del aula o la ubicación del alumno en relación con el profesor, la pizarra o cualquier otra fuente de información.

### **El proceso de enseñanza.-**

Las decisiones más importantes que se han de tomar a lo largo del proceso de enseñanza son: los sistemas de comunicación, las adaptaciones curriculares y el tipo de escolarización.

### **Los sistemas de comunicación.-**

En los países del Sur de Europa, existe la tradición que defiende el valor de la comunicación oral en la educación de los niños sordos. La lengua de signos como un conjunto de gestos icónicos y poco estructurados, y el miedo a que su utilización interfiera en el aprendizaje de la lengua oral ha conducido a rechazar la incorporación de sistemas manuales de comunicación en las escuelas para sordos.

Esto se cuestiona desde diferentes perspectivas. Se ha comprobado que los métodos exclusivamente orales no ha conseguido que los alumnos sordos alcancen niveles satisfactorios en lectura labial, expresión oral o lectura de textos escritos.

En segundo lugar, los estudios sobre la lengua de signos han establecido su valor lingüístico y su capacidad para expresar no solo la realidad concreta sino también el mundo poético o abstracto. En tercer lugar, los estudios sobre la adquisición temprana de la lengua de signos han comprobado su influencia positiva en la inteligencia, comprensión lingüística, vocabulario y lectura labial, no encontrándose diferencias con otros niños sordos en lectura e inteligibilidad del habla.

Estos datos conducen a revisar los métodos exclusivamente orales. Se han incorporado nuevos sistemas visuales en la educación de los niños sordos: la palabra complementada y los sistemas de comunicación bimodal. Se ha recuperado la utilización de la lengua de signos.

### **Palabra complementada o Cued Speech.-**

Es un sistema elaborado por Cornett (1967). Su objetivo es permitir que el niño sordo aprenda el lenguaje por medio de la lectura del movimiento de los labios con la ayuda de señales suplementarias. Con este método no creamos una alternancia comunicativa, sino que facilitamos la comprensión del lenguaje oral por medio de señales manuales.

Este sistema se basa en la utilización de un conjunto de señales manuales cerca del rostro para que se vean de forma simultánea a la percepción del movimiento de los labios. La adaptación española de la palabra complementada de Santiago Torres (1988) utiliza ocho formas de la mano para las consonantes y tres posiciones para las vocales.

Este sistema no ayuda a la expresión comunicativa pero es una alternativa para la comunicación.

### **Sistemas de comunicación bimodal.-**

Este sistema supone la utilización simultánea del habla y de los signos. Se estructura en torno a la lengua oral, que es la que establece el orden de la frase y la sintaxis. Se produce un único mensaje en dos modos de comunicación.

Las ventajas educativas de su utilización están en su mayor facilidad para el aprendizaje por parte de personas oyentes junto con su mayor ajuste al lenguaje oral. El inconveniente principal se sitúa en su artificialidad, ya que el modo signado no constituye una lengua.

### **Enfoque bilingüe.-**

La comunicación bilingüe supone utilizar dos lengua con las personas sordas: la lengua de signos y la lengua oral. Este enfoque bilingüe puede tener puede tener dos

alternativas: el bilingüismo sucesivo y el simultáneo, en el que ambas lenguas se emplean desde el comienzo en la comunicación del niño sordo.

Hay dos razones para la defensa del enfoque bilingüe: la primera que la lengua de signos es un sistema lingüístico estructurado, con coherencia interna y un sistema de reglas capaz de producir expresiones y significados.

En segundo lugar, la presencia de una comunidad de personas sordas que utilizan la lengua de signos como lengua propia. Sus dificultades son de tipo práctico: formación de padres y profesores.

### **Las adaptaciones del currículo.-**

Hay algunas áreas, lengua oral, lengua extranjera y música, en las que deben realizarse importantes adaptaciones curriculares.

En el caso de lengua se han de tener en cuenta todas las cosas descritas anteriormente.

En el planteamiento de la lengua extranjera se debe estar en estrecha colaboración con el de la lengua propia. Se puede decir en general que hasta que el niño sordo no haya alcanzado un cierto dominio de su primer código lingüístico, no es aconsejable que inicie el aprendizaje de una segunda lengua. Los objetivos de esta área se han de centrar en hacer ver al alumno la existencia de otros sistemas orales distintos al suyo y que llegue a ser capaz de utilizar expresiones de uso habitual.

En cuanto al área de música, se debe mantener en el currículo pero con las adaptaciones necesarias. Los elementos que han de tenerse más en cuenta se refieren al desarrollo de la expresión corporal, al ritmo y a las experiencias con distintos tipos de sonido y de instrumentos musicales a través de la estimulación vibrotáctil.

En todas las áreas se debe dar énfasis en los procedimientos de aprendizaje y no tanto en acumulación de información.

Es importante desarrollar el deseo de saber, el interés por la búsqueda de información, el gusto por la lectura y la satisfacción por la resolución de un problema

determinado. A estos objetivos debe adaptarse la metodología que se desarrolla en el aula.

Cuatro principios han de tenerse en cuenta:

- Favorecer la actividad propia de los alumnos.
- Organizar actividades de aprendizaje en pequeños grupos.
- Facilitar que los alumnos puedan realizar tareas distintas.
- Utilizar métodos visuales de comunicación.

### **La polémica sobre la integración.-**

Uno de los debates que todavía se mantienen en el campo de la educación de los niños sordos es el referido a su integración en las escuelas con sus compañeros oyentes. Esta posibilidad es considerada negativa por gran parte de sus maestros, por las asociaciones de personas sordas y por investigadores relevantes que han estudiado el desarrollo de los sordos. Las razones que aportan son las siguientes:

- ✓ La integración margina la lengua de signos, que es necesaria para la comunicación de las personas sordas y para la construcción de su propia identidad.
- ✓ Los profesores de los centros de oyentes no tienen preparación suficiente.
- ✓ Los alumnos sordos tienen serias dificultades de comunicación oral, por lo que la integración social con sus compañeros puede no producirse aunque estén en la misma clase.
- ✓ Los alumnos sordos no pueden seguir las informaciones transmitidas oralmente, lo que conduce a aumentar los problemas de aprendizaje.

Frente a estas razones, los defensores de las opciones integradoras subrayan otras ventajas que reducirían los inconvenientes anteriormente descritos:

- ✓ Los alumnos sordos tienen mayores posibilidades de interacción con compañeros oyentes, lo que favorece la adquisición de esta lengua.

- ✓ Las expectativas y los estímulos para el aprendizaje son mayores en los centros de integración.
- ✓ La integración educativa prepara para la futura y necesaria integración de las personas sordas en la vida activa y laboral.
- ✓ La integración debe hacerse en las condiciones adecuadas, pues de otra forma sería negativo. En estas condiciones hay que destacar la existencia de proyecto educativo y curricular del centro que tenga en cuenta la realidad de los alumnos sordos, profesores preparados, incorporación de varios alumnos sordos en cada aula y utilización de la comunicación visual.

Todos los estudios realizados sobre el progreso académico de los niños sordos, indican que su rendimiento académico es mejor en las escuelas integradoras que en los centros de educación especial. Por el contrario, las conclusiones principales que se obtienen en las investigaciones sobre el desarrollo emocional y la adaptación social indican mayores dificultades en los colegios de integración (Lynas, 1986).

Kyle (1993), después de revisar los estudios sobre los efectos de la integración, sostiene la necesidad de garantizar la accesibilidad a la información y la interacción interpersonal de los niños sordos. Solo las escuelas que aseguran estas condiciones pueden considerarse adecuadas para la educación de un niño sordo. Es necesario establecer los rasgos óptimos de los centros que escolarizan niños sordos. La escolarización se hará teniendo en cuenta cual de los colegios disponibles se acerca más al modelo ideal.

La integración de niños hipoacúsicos no plantea mayores dificultades. Es necesario que los profesores sean conscientes de sus dificultades, facilitándoles la comunicación, el acceso a la información y los apoyos necesarios. El problema más serio se refiere a los niños sordos profundos.

En este caso es preciso mantener un objetivo básico: favorecer la comunicación y educar tanto para la integración en el mundo de los oyentes como en el mundo de los sordos. Se ha de incorporar para ello un doble sistema de comunicación, oral y visual y facilitar la integración entre sordos y oyentes. Este objetivo primordial puede adoptar

diferentes modelos organizativos que han de incluir determinados rasgos específicos. Los más ventajosos son los siguientes:

1. *Colegio con aulas diferentes para sordos y para oyentes en cada uno de los cursos.*- Las clases para sordos tienen profesores competentes en lengua de signos. Actividades conjuntas de aprendizaje entre sordos y oyentes de niveles similares en la mayoría de las áreas. Las actividades conjuntas se realizan para todos, para la mayoría o solo para algunos niños sordos. La flexibilidad organizativa es imprescindible.
2. *Colegio de integración preferente para niños sordos.*- Los profesores aprenden lengua de signos. Profesores y adultos sordos colaboran en las actividades formativas. Hay varios niños sordos en cada clase. Se plantan relaciones con niños sordos de otros colegios.
3. *Colegio de educación especial para niños sordos.*- La enseñanza es bilingüe. En ella colaboran también adultos sordos. Los niños sordos participan en actividades con niños oyentes de otros colegios.

Para cualquiera de las opciones es preciso respetar y reconocer la cultura de las personas sordas. Se basa en la lengua de signos y se mantiene a través de las asociaciones de las personas sordas. Debe ayudar a construir la identidad personal de los niños sordos y ser reconocida y valorada también por los compañeros oyentes. De esta forma será más sencillo conseguir el objetivo de educar al niño sordo para vivir en una comunidad de personas sordas y en una comunidad de personas oyentes.

### **Algunas reflexiones acerca de la educación bilingüe**

**Marian Valmaseda Balanzategui**

**Psicopedagoga. C.P. de Sordos (Madrid)**

Pensar que las propuestas de educación bilingüe, que la incorporación de la lengua de signos (LS) como lengua vehicular para la comunicación y el aprendizaje obedecen a modas educativas o son producto de las oscilaciones pendulares es, en el mejor de los casos, una visión simplista y muy superficial de la complejidad que subyace a los procesos educativos, a la reflexión y a los movimientos de renovación pedagógica.

De la misma manera resulta también simplista pensar que basta con incorporar la lengua de signos a la educación de las alumnas y alumnos sordos para que sus rendimientos escolares mejoren drásticamente y obtengan así una educación de calidad.

Como profesionales estamos sujetos a un proceso constante de reflexión, de cuestionamiento, de evaluación y de fundamentación de nuestras prácticas educativas. Todo ello con el objetivo de ofrecer a nuestros alumnos una mejor educación.

Y en este sentido, tan inadecuado resulta pensar que nos movemos por modas o que en educación todo es cíclico y que estamos en la actualidad reproduciendo antiguos modelos educativos, como que por fin hemos encontrado la solución a los problemas.

### **¿Cómo y por qué surgen las experiencias bilingües?**

Cualquier propuesta o movimiento educativo es el resultado de un proceso a lo largo del tiempo. En mi opinión las experiencias bilingües comienzan a gestarse en los años 70 en los que, a escala internacional, se produce una fuerte crisis en relación con la educación de las alumnas y alumnos sordos.

Esta crisis surge a raíz de una constatación muy preocupante: la de que a pesar de los esfuerzos del sistema educativo, a pesar del intenso trabajo de maestros y otros profesionales, los rendimientos escolares que los sordos alcanzaban al finalizar su período de escolarización obligatoria eran muy limitados. Entre otras, las investigaciones de Di Francesca (1972) en EE.UU.,

Vestberg Rasmussen (1973) en Dinamarca, Norden (1975) en Suecia y Conrad (1979) en el Reino Unido así lo atestiguan. Todas estas investigaciones, independientemente de la nacionalidad de los alumnos sordos, arrojaron los mismos resultados: el nivel lector de la gran mayoría de los alumnos sordos investigados no superaba los niveles de niños oyentes de 9 años. En nuestro país, Asensio obtuvo resultados similares en 1989.

Los resultados informaban del hecho de que tan sólo unos pocos alumnos alcanzaban buenos niveles de aprendizaje, mientras la inmensa mayoría de sus compañeros, aun teniendo buenas competencias intelectuales y buenas aptitudes para el aprendizaje,

veían mermadas sus posibilidades de educación y, en consecuencia, limitada su incorporación al complejo mundo social y laboral de nuestra sociedad occidental.

Estos datos provocaron un cuestionamiento muy fuerte acerca de la educación que se estaba ofreciendo a los alumnos sordos. Tal vez esa educación resultaba eficaz para algunos pocos, pero no parecía ser la más adecuada para la mayoría.

No es éste el momento de extendernos sobre los análisis que se realizaron durante esos años. Diremos, a modo de conclusión, que estos datos plantearon la necesidad de introducir modificaciones, fundamentalmente en dos aspectos: por un lado en el tipo de comunicación más adecuada y por otro en el contexto escolar en que los alumnos sordos debían ser educados. Ciñéndonos a estos aspectos, diremos que, a escala internacional, el final de la década de los años 70 y comienzo de los 80 está marcado, por una parte, por la progresiva incorporación de los alumnos sordos a las escuelas ordinarias: integración y normalización escolar y, por otra parte, por la utilización de sistemas visuales en la comunicación con los alumnos sordos: Sistemas Complementarios o Aumentativos de la Comunicación.

En relación con este segundo aspecto un buen número de escuelas europeas y norteamericanas incorpora de forma más o menos sistemática ayudas visuales a la comunicación oral. Estas ayudas visuales pueden venir en forma de claves manuales (Palabra Complementada, AKA...) o de signos (Comunicación Bimodal o Idioma Signado) tomados del vocabulario de la LS de cada país. Todo ello en el marco de la Comunicación Total.

También en la primera mitad de los años 80 dos escuelas nórdicas, una sueca (la escuela Manilla en Estocolmo) y otra danesa (la escuela Kastelsvej de Copenhague), inician sendas experiencias bilingües con dos grupos experimentales de alumnos a demanda de unos padres que desean que sus hijos sean educados a través de la lengua de signos.

Esta demanda venía, además, justificada teóricamente. Desde que en 1960

Stokoe describiera por primera vez con parámetros lingüísticos una lengua de signos, la norteamericana (ASL), se había incrementado considerablemente el número de lingüistas de todo el mundo interesados en analizar en detalle las características

lingüísticas de las lenguas de signos propias: lengua de signos británica (BSL), lengua de signos sueca (SSL), lengua de signos danesa (DSL), lengua de signos italiana (ISL), lengua de signos francesa (LSF), etc.

Estas investigaciones acabaron con la idea de que las lenguas de signos constituían sistemas de comunicación un tanto peculiares emparentados con el mimo corporal. Por el contrario, resultaba evidente que nos encontrábamos ante auténticas lenguas vivas en constante evolución, organizadas, al igual que las demás lenguas, en diferentes códigos: «querológico», lexical, morfosintáctico, semántico y pragmático.

Los datos procedentes de las investigaciones lingüísticas se vieron enriquecidos y complementados por las investigaciones psicolingüísticas interesadas en conocer los procesos que seguían los niños sordos, hijos de padres sordos signantes, a la hora de adquirir la lengua de signos. Numerosas investigaciones indicaban ya, a principios de los 80, que estos niños siguen etapas similares a las que siguen los niños oyentes cuando adquieren la lengua oral (LO) (Schlesinger y Meadow, 1972; Collins-Ahlgren, 1975; Hoffmeister y Wilburg, 1980; Meier, 1981; Volterra, 1981; Caselli, 1983, entre otros).

Las experiencias bilingües nórdicas surgen, pues, a partir de un conjunto de variables: por un lado, los desalentadores resultados académicos alcanzados por la mayoría de alumnos sordos con graves pérdidas de audición; por otro lado, la evidencia de que los hijos sordos de padres sordos adquirirían de manera natural una lengua que les permitía representar la realidad de forma lingüísticamente compleja, comunicarse con los otros, pensar y aprender; y, por último, por la demanda de un grupo de padres y el convencimiento de un pequeño grupo de profesores sordos y oyentes de que los niños sordos aprenden si se les da acceso para que lo hagan y que eso pasa, necesariamente, por el empleo de la LS.

Los enfoques bilingües en la actualidad: primeros resultados y tendencias futuras. Los primeros datos resultan alentadores. Diferentes investigaciones con alumnos sordos suecos (Heiling, 1993; Salander y Scendenfords, 1993; Svartholm, 1994) indican que sus rendimientos lectores son ostensiblemente mejores que los obtenidos en años

anteriores. Esos resultados son aún mejores cuando los niños sordos se han iniciado en el empleo de la lengua de signos a los dos años de edad o incluso antes.

Un efecto similar es el que encuentra Nielsen en Dinamarca, quien señala que los alumnos que se incorporaron a la educación bilingüe en 1987 presentan un mayor progreso en lectura que los que comenzaron en 1982.

Según este investigador este hecho podría explicarse por un acceso más temprano de los niños y bebés sordos y de sus padres a la lengua de signos.

Esta explicación resulta bastante verosímil, ya que parece sensato pensar que en el período de cinco años que separa ambos grupos, la oferta de formación en lengua de signos y los programas de asesoramiento a padres mejoraron y fueron más tempranos. Otro interesante conjunto de datos proviene de los exámenes nacionales.

Tanto en Suecia como en Dinamarca los alumnos que finalizan su período de escolarización obligatoria (alrededor de los 16 años) pasan unos exámenes nacionales que tratan de informar a cada joven acerca de sus conocimientos (en relación con la media de la población) en algunas áreas curriculares (principalmente lenguaje, matemáticas, física e inglés).

Las escuelas de sordos en Suecia y Dinamarca muy raramente presentaban alumnos a estos exámenes.

En este sentido llama la atención el hecho de que el grupo completo de 10 alumnos que inició la experiencia bilingüe en Dinamarca se presentó a estos exámenes y obtuvo, en general, resultados muy positivos.

Algo similar ha sucedido en los últimos años en Suecia hasta el punto de que estos exámenes nacionales han dejado de ser voluntarios para los alumnos sordos para ser obligatorios, de igual forma que lo son para el resto de la población de jóvenes suecos oyentes.

Estos datos parecen indicar que los niveles de aprendizaje actuales que los alumnos sordos alcanzan en los enfoques bilingües son claramente superiores a los alcanzados por sus iguales sordos hace algunos años acercándose (en ocasiones siendo prácticamente similares) a los obtenidos por los alumnos oyentes.

A la luz de estos resultados, escuelas noruegas, norteamericanas, venezolanas, finesas, brasileñas, inglesas, francesas, etc., han puesto en marcha proyectos de innovación educativa dentro de un enfoque bilingüe. Hay que decir que no todas comparten la misma manera de entender la educación bilingüe.

Por ejemplo, existen diferencias entre las que practican lo que podríamos denominar un bilingüismo sucesivo (primero asegurar la competencia en una lengua, la LS, para sobre ella «montar» competencia en una segunda lengua, la lengua de las personas oyentes principalmente en su modalidad escrita) y las que se acercan más a un bilingüismo simultáneo (planteando la adquisición/aprendizaje de ambas lenguas desde el comienzo).

Es importante señalar que la necesidad de usar la LS como lengua vehicular en la educación de las alumnas y alumnos sordos está reflejada en dos influyentes documentos internacionales, ambos relativamente recientes (1994). Se trata de las «Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad» de la ONU y la «Declaración de Salamanca» de la UNESCO. Se trata de un movimiento que va más allá de la experiencia individual de algunas escuelas o países.

También en nuestro país se han iniciado experiencias de este tipo. Todas ellas surgen del interés de grupos de profesionales, padres y también personas sordas por encontrar vías que ofrezcan una mejor calidad educativa a los niños sordos. Su puesta en marcha es aún muy reciente y requieren, a mi modo de ver, una serie de condiciones para asegurar su éxito:

- Criterios claros acerca del modelo bilingüe que se intenta desarrollar (sucesivo, simultáneo).
- Profesorado sordo y oyente competente en la lengua de signos (siempre que sea posible nativo de esa lengua).
- Decisiones acerca de cómo enseñar la lengua de las personas oyentes, tanto en su modalidad oral como escrita.

- Profundizar e investigar en las relaciones que se pueden establecer entre la lengua de signos y la lengua escrita.
- Desarrollar el área curricular específica de lengua de signos.
- Desarrollar materiales didácticos con la lengua de signos como lengua vehicular (en soporte de vídeo, informático, etc.).
- Seguimientos y evaluaciones exhaustivas que permitan conocer los progresos de los alumnos y alumnas y mejorar continuamente los procesos de enseñanza. En este sentido es muy importante escribir y registrar los procesos.
- Capacidad de diálogo, de reflexión y de autocrítica en todas las personas implicadas. No tener miedo a discutir, a revisar, a plantearse dudas.
- Estrecho contacto familia / escuela.

Y además es fundamental la investigación lingüística sobre la lengua o lenguas de signos de nuestro Estado. Sólo a partir de una buena descripción lingüística se podrán desarrollar materiales didácticos para su enseñanza-aprendizaje, tanto para los padres y profesionales que acudan a cursos de formación, como para el desarrollo del área curricular de lengua de signos que deberá incluirse en el currículum de los alumnos que sigan una educación bilingüe.

Por último, quisiera recordar que todo proceso de cambio es apasionante, pero también difícil y requiere tiempo. No parece sensato pensar que en pocos años podamos dar respuesta a las incógnitas que se nos plantean, pero resulta alentador que padres, profesionales y adultos sordos tratemos de buscar modos de ofrecer a los niños sordos un futuro educativo mejor.

Los enfoques bilingües no son los únicos, ni probablemente los más adecuados para los alumnos con pérdidas auditivas, pero se van configurando, dentro de la oferta educativa, como la alternativa más adecuada para un buen número de alumnos que presentan graves pérdidas de audición.

## **Equipo de atención para las discapacidades auditivas**

### **¿Qué es?**

Es un servicio educativo especializado que contribuye a la mejora de la atención a los alumnos y alumnas con deficiencias auditivas.

### **¿Cuál es su objetivo?**

Dar respuesta educativa a las necesidades específicas de alumnos y alumnas con deficiencias auditivas. Trabaja conjuntamente con los Centros Educativos, los Equipo de Orientación Educativa, los Departamentos de orientación y otros servicios.

### **¿A quién va dirigido?**

A toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, equipos de apoyo, familias y otros profesionales.

### **¿Qué hacen?**

Colaborar en:

- ✓ Detección temprana y asesoramiento a las familias.
- ✓ Valoración y determinación de la modalidad de escolarización más adecuada a las necesidades de los alumnos y alumnas sordos.
- ✓ Valoración de las necesidades educativas del alumno o alumna con deficiencia auditiva.
- ✓ Seguimiento del alumnado.
- ✓ Facilitación e información a las familias de los recursos existentes: sociales, educativos y sanitarios.
- ✓ Coordinación con centros de atención temprana, hospitalarios y asociativos.
- ✓ Organización de actividades de perfeccionamiento.
- ✓ Fondo de documentación.

## **La educación de los sordos.**

**Por: Carlos Skliar Posdoctorado en Educación**

En este trabajo quisiera proponer una reflexión acerca del futuro de la educación de los sordos. Una reflexión de esta naturaleza necesita ser hecha bajo una mirada estrictamente educativa.

Esta aparente redundancia en el uso del término educación, no significa otra cosa que poner de relieve una necesidad específica y, sobre todo, impostergable: la de incluir el análisis de los hechos que gobiernan la educación de los sordos dentro de los procesos educativos generales y no, como se hace habitualmente, fuera de ellos y cuanto más lejos mejor.

1. La educación de los sordos dentro del contexto de la problemática general de la educación.
2. Utilizar la palabra educación para referirse, justamente, a la educación de los sordos, supone acentuar una realidad innegable: la escuela de sordos -como, tal vez, toda la escuela y/o la pedagogía denominada especial- no compartió ni los objetivos, ni los problemas, ni las discusiones, ni las actualizaciones, ni las prácticas propias de la educación general.
3. Para todas estas razones afirmo que no es necesario comenzar el análisis por una discusión típica acerca de los límites y los alcances de la educación para los sordos, ni por una revisión sobre las posibles relaciones entre método y población a la que está dirigido. Ni siquiera es importante trazar una definición acerca de qué significa la sordera y los sordos.
4. Voy a intentar salir de esas cuestiones, pues se trata de la educación para los sordos. Se trata, por lo tanto, de la educación. Y la educación para los sordos es un problema educativo, como lo son también los problemas educativos relacionados con la educación rural, la educación de las clases populares, los niños de la calle, los indígenas, los inmigrantes, las minorías raciales, religiosas, las diferencias de género, los adultos, los presos, la tercera edad, los que están en proceso de alfabetización, los que son analfabetos, etc.

5. Es cierto que en todos los grupos que menciono existe un conjunto de especificidades que los diferencia; pero también hay entre ellos un elemento común: se trata de aquellos grupos que con cierta displicencia cuantitativa tendemos a llamar grupos minoritarios o, directamente, minorías; minorías que sufren una misma exclusión, o una exclusión parecida, en los procesos educativos culturalmente significativos.
6. Y no existió una razón suficiente en el pasado, y no existe razón alguna en la época actual que nos obligue a mantener artificialmente una separación de los sordos, respecto de todos los demás seres humanos, en el discurso y en la práctica educativa. Esa separación, esa frontera, constituye la primera discriminación dentro de un intrincado conjunto de discriminaciones hacia los sordos: la de impedir que la educación de los sordos discuta sus quehaceres educativamente; la de tener, como consecuencia, que refugiarse y avergonzarse como si se tratara de un tema menor, inferior, irrelevante, que aborda a sujetos menores, inferiores, irrelevantes. El hecho que la educación de sordos esté excluida del debate educativo, es la primera y más importante discriminación sobre la cual, después, se hilvanan sutilmente todas las demás discriminaciones -por ejemplo, las de índole civil, legal, laboral, cultural, etc.
7. La afirmación de que la educación de sordos tiene que estar incluida en el debate general de la educación, no debe ni puede ser interpretada sencillamente como una propuesta implícita de integración escolar. Nada más lejos de ello. Pues no estoy mencionando aquí el simple derecho a la educación que también asiste los sordos; no es que los sordos tienen que ir, como todos los demás, a la escuela, a la institución escolar física, material. Estoy afirmando que ese derecho debe ser analizado, evaluado y planificado conjuntamente con los sordos y a partir del concepto de una educación plena, significativa, justa y participativa; sin las restricciones impuestas por la beneficencia y la caridad; sin la obsesión curativa de la medicina; evitando toda generalización que pretenda discutir de educación sólo a partir y para los míticos niños normales; combatiendo el individualismo que practican los modelos terapéuticos.

8. Por lo general la educación de los sordos, así como toda práctica que aborda las deficiencias, elude un debate educativo profundo y así induce inevitablemente a las bajas expectativas pedagógicas; los fracasos escolares, entonces, son fácilmente atribuidos a las supuestas culpas naturales de los propios deficientes.
9. De ese modo, formando parte de una educación menor, la educación de sordos se fue alejando de una discusión educativa significativa. Los sujetos educativos son vistos como incompletos y, por ende, las preocupaciones educativas se deben transferir hacia lo correctivo; no habría nada que revisar, salvo los recursos, las ejercitaciones; las metodologías, entonces, se hacen neutras, acríicas, compasivas con quienes las aplican. Un ejemplo típico del proceso de distanciamiento entre discurso educativo general y discursivo educativo especial lo representa la cuestión de las lenguas en la educación de los sordos.
10. Muchas veces la educación para sordos navega graciosamente por ese problema. Esa gracia se produce porque se trata, claro está, de la lengua de los otros -la lengua de señas- y no de la propia -la lengua oral.

Pero es un problema importante, sin dudas; sobre todo para los propios sordos. Y nadie duda si piensa que el primer mecanismo de transformación que se tiene que producir dentro de las escuelas para sordos es el lingüístico. Pero cuando ese problema se limita, básicamente, a una discusión exclusiva entre los oyentes, a un debate por muchos momentos personalista y narcisista, a una muestra del poderío y/o de la debilidad de los métodos para los sordos, allí aparece una tosca restricción al progreso de las ideas educativas, allí se impone un obstáculo al desarrollo pleno de los sordos dentro y fuera de la educación.

### **¿Pero qué hay por detrás y qué por delante de esa discusión entre oyentes?**

Por detrás quedó un tendal de fracasos pedagógicos masivos, patética muestra de la incapacidad de los oyentes por discutir secuencias, jerarquías y estructuras de objetivos más allá del acertijo del huevo y la gallina. Por delante queda una preocupación constante, todavía reflejada en aquellos interrogantes que Gallaudet pronunciara ante un auditorio indiferente durante el Congreso de Milán de 1880:

**¿Se debe creer que una vez resuelto el problema del lenguaje queda resuelto, automáticamente, el problema de la educación de los sordos? ¿Acaso el lenguaje y la educación son sinónimos?**

La nueva propuesta en la educación para los sordos, representada por la así llamada educación bilingüe 2, sale de esa limitada cuestión -o al menos lo debería intentar- para abrir la puerta de la educación; allí, seguramente, será objeto de diferentes interpretaciones, contradicciones e indecisiones.

Pero es allí donde, al fin, se podrá discutir algún día los problemas comunes que enfrenta la educación en su conjunto: por ejemplo el modelo que impone y el efecto que producen las políticas neo-liberales en la educación; la globalización versus la regionalización del conocimiento; la existencia misma del currículum escolar; la idea explícita e implícita sobre la imagen del Hombre que la educación pretende alcanzar; la relación entre la educación y el trabajo; la supuesta intención de que los alumnos recreen y transformen la realidad que los circunda; la transdisciplinariedad o la verticalidad en las disciplinas académicas, etc.

Es en ese contexto donde la educación de sordos tiene que situarse y dejar de lado la apatía y la monotonía de las discusiones mecanicistas de los oyentes sobre el lenguaje, donde la vida de los sordos quedó atrapada durante siglos.

En los tiempos actuales, la literatura sobre los sordos nos habla de los sordos con mayúsculas, para diferenciar las perspectivas audiológicas minúsculas de las perspectivas culturales y socio-antropológicas mayores. Es por esa razón que la discusión educativa en relación a los sordos debe extremarse hasta alcanzar el análisis de aquello que, considero, son sus cuatro problemas fundamentales

- ✓ La cuestión de la separación entre educación de sordos y educación, esto es, la persistencia del análisis de los problemas que atañen a la educación de los sordos desde una perspectiva reduccionista, del tipo: sujeto deficiente/escuela de bajas expectativas.
- ✓ La cuestión de los poderes y los saberes de los oyentes, es decir, el conjunto de conocimientos implícitos y explícitos, de los hábitos y las representaciones, de los estereotipos y los comportamientos culturales, que sumergen

cotidianamente a la educación de los sordos en una práctica ennegrecida por la corrección, la normalización, el paternalismo y la asimilación.

- ✓ La cuestión de los poderes y saberes de los sordos: el espacio requerido, discutido y conquistado por ellos dentro de la escuela para sordos, es decir, los modos ideológicos y culturales de funcionamiento educativo que los propios sordos conceden, significan y promueven para su educación.
- ✓ La cuestión de las relaciones entre el poder y el saber de los oyentes y el poder y el saber de los sordos y los diferentes niveles y momentos en que esas relaciones se producen dentro de las escuelas para sordos. Para analizar estas cuestiones quisiera centrarme en algunos tópicos importantes en relación al concepto y a la práctica de la educación bilingüe para los sordos.

### **Servicios de atención y apoyo a las familias**

FIAPAS ha puesto en marcha un Programa de Intervención Familiar en la Atención Temprana del Niño Sordo que desarrolla a través de Servicios de Atención y apoyo a Familias (SAAF).

Las Asociaciones de Padres se constituyen en los agentes de desarrollo del Programa que pretende no sólo ofrecer asistencia directa a las familias, sino también fijar canales para la información y el aprovechamiento de recursos, haciendo efectiva la precocidad en el diagnóstico y en el tratamiento de las deficiencias de audición.

### **El diagnóstico precoz de la sordera es indispensable.**

- Casi uno de cada mil niños nace afectado por una sordera profunda.
- Tres niños de cada mil nacen con algún tipo de deficiencia auditiva.
- Existen grupos de riesgo donde es más alta la posibilidad de sordera (antecedentes familiares, infecciones víricas durante el embarazo, etc.).
- El diagnóstico precoz es indispensable para que no quede comprometida la adquisición del lenguaje del niño, sus aprendizajes futuros y su desarrollo personal.

### **El diagnóstico precoz de la sordera es posible.**

- Se puede detectar una sordera en los primeros momentos de la vida.
- Se debe realizar un seguimiento adecuado de los embarazos de los grupos de riesgo.
- Es indispensable que se generalice la implantación de pruebas neonatales como parte de la rutina pediátrica (Screening Auditivo neonatal con carácter universal).
- La detección de problemas auditivos, ahora situada en torno a los dieciocho meses, se podría adelantar mediante técnicas totalmente inocuas.
- El screening auditivo neonatal en las Maternidades es más efectivo y más barato que los test de observación de conductas convencionales que se llevan a cabo en edades posteriores.

### **Tras el diagnóstico precoz, el tratamiento debe comenzar de inmediato.**

- Consultada con el pediatra la sospecha de una pérdida auditiva en el niño y confirmada por el otorrino, el tratamiento debe comenzar de inmediato.
- Todo el tiempo que se pierda en iniciar estas actuaciones es irrecuperable.
- La atención especializada en la de edad de 0 a 3 años es imprescindible y no admite retrasos: es el momento en que se sientan las bases del desarrollo comunicativo y de la adquisición del lenguaje.
- También es el momento de la maduración de la percepción auditiva y de todas las capacidades y habilidades cognitivas que de ella se derivan.
- La demora en el tratamiento del niño sordo afectará negativamente a su madurez neuro1ógica y cognitiva, así como a su desarrollo global.

### **El diagnóstico precoz no sirve de nada sin el tratamiento posterior.**

- El diagnóstico precoz no tiene sentido si no se adoptan de inmediato las medidas terapéuticas oportunas (médicas, audioprotésicas, logopédicas, educativas, quirúrgicas, ...)

- Para todos los casos en que ello sea recomendable, debe procederse cuanto antes a la adaptación de prótesis auditivas o al implante coclear, siempre bajo prescripción del médico otorrino.
- En el caso de los niños, es necesario comenzar de inmediato su educación auditiva específica, junto al desarrollo de pautas de comunicación y del lenguaje.
- La adaptación de prótesis auditivas o del implante coclear, es el primer e indispensable paso para la corrección funcional de la deficiencia auditiva y para el inicio de la habilitación de la persona afectada por ella.

**La prótesis auditiva, es una necesidad básica y prioritaria para la persona sorda.**

- Existe unanimidad en la comunidad médica y científica en la utilidad de la prótesis auditiva para la corrección funcional de la sordera.
- La prótesis auditiva es fundamental para la maduración y a estímulo constante de las vías auditivas.
- La prótesis auditiva aprovecha los restos auditivos.
- Favorece el desarrollo de las capacidades y habilidades auditivas que contribuyen al desarrollo y a la madurez neurológica y cognitiva.
- Desempeña un papel básico y singular en el desarrollo del lenguaje.
- Repercute de forma positiva en la madurez psicológica y en la estabilidad emocional de quien está afectado por una pérdida de audición.
- Facilita el contacto con el entorno.

**La prótesis auditiva es un derecho subjetivo de toda persona sorda**

- Para la corrección funcional de la sordera existen diferentes medidas terapéuticas: médicas, quirúrgicas y ortoprotésicas. Entre estas últimas debemos destacar los audífonos que debe ser el primer paso para iniciar cuanto antes el tratamiento específico que este déficit sensorial requiere.

- El derecho a la asistencia sanitaria y a la educación, constitucionalmente reconocido a todos los ciudadanos, no puede relajarse en el caso de las personas sordas.
- La precocidad en el Diagnóstico de la Sordera de cara a la Atención Temprana del niño con discapacidad auditiva es imprescindible para iniciar cuanto antes el tratamiento específico que este déficit sensorial requiere y cuyo primer paso (cuando no existe solución quirúrgica o farmacológica) es la correcta adaptación audioprotésicas.

**Los audífonos han sido incluidos en el catálogo de prestaciones ortoprotésicas.**

Desde hace más de diez años, las asociaciones federadas en FIAPAS, vienen reclamando la inclusión de los audífonos en el Catálogo de Prestaciones Ortoprotésicas de la Seguridad Social.

Por fin, el 25 de Octubre de 1999, en el Pleno del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud, ha aprobado la inclusión de los audífonos en el Catálogo.

Dicha prestación beneficiará a los niños con hipoacusia moderada, severa y profunda de edades comprendidas entre 0 y 16 años. Se financiarán 120.000 ptas. por audífono y se prevé su renovación cada cuatro años, así como una aportación de 4.000 ptas. por molde-adaptador renovable cada cuatro años.

La Asociación de Padres de Niños Sordos (ASPANSOR) y la Federación Española de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos (FIAPAS), se felicitan por este logro que entienden como un primer paso, importante y necesario para su colectivo, pero aún insuficiente puesto que las necesidades de las personas sordas persisten más allá del límite de edad impuesto por razones presupuestarias.

1.- Vamos a unificar como prótesis auditiva a los audífonos y a los implantes cocleares

## **Tuotromédico: Sordera congénita**

### **SORDERA CONGÉNITA: INFORMACIÓN CAUSAS TRATAMIENTO INFOMACIÓN GENERAL**

Uno de cada 1.000 recién nacidos sufre graves problemas de pérdidas auditivas ya al nacimiento. El número de nacidos con pérdidas auditivas menores es 2 a 3 veces mayor.

Los déficits auditivos de la infancia pueden dar lugar a alteraciones permanentes del lenguaje receptivo y expresivo. La afectación que produce la sordera es mayor en los niños con otras deficiencias sensoriales, lingüísticas o cognitivas que en los que, por lo demás, están sanos.

#### **Causas**

##### **Otitis media y sus secuelas:**

Casi todos los niños experimentan pérdidas auditivas leves o moderadas, intermitentes o continuas, debidas a la otitis media. Las infecciones graves o repetidas pueden dar lugar a déficit permanentes.

La otitis media es más frecuente en los niños con anomalías craneo faciales (por ejemplo, labio leporino), deficiencias inmunitarias, y exposición a factores de riesgo ambientales (por ejemplo, humo de tabaco, guarderías).

La otitis media es más frecuente en los niños que en las niñas.

##### **Malformaciones del conducto auditivo externo y del oído medio.**

**Colesteatoma:** Es un tumor benigno del conducto auditivo, que se origina sobre todo a partir de una otitis media no tratada, pero que también puede ser congénito.

**Sordera neurosensitiva congénita:** Puede deberse a múltiples causas

Sordera neurosensitiva: adquirida, que puede deberse a trastornos autoinmunitarios, sustancias tóxicas para el oído como los antibióticos Aminoglucósidos o la aspirina (cuyos efectos son irreversibles), meningitis bacteriana, otras infecciones víricas y

bacterianas congénitas o adquiridas, traumatismos sonoros (ruidos demasiado fuertes).

Traumatismos cefálicos que produzcan contusión o fractura del hueso temporal, intervenciones quirúrgicas sobre la zona (malformaciones)

### **Tratamiento**

El objetivo consiste en lograr un desarrollo óptimo del lenguaje. En este sentido, el primer año de vida es crítico. Como los niños deben oír hablar para poder desarrollar espontáneamente el lenguaje, el niño sordo sólo podrá desarrollar el lenguaje mediante un aprendizaje especial que debe comenzar tan pronto como se identifique la sordera. Los niños sordos deben recibir alguna forma de impulsos lingüísticos.

Por ejemplo, el lenguaje visual basado en los signos puede proporcionar un fundamento para el desarrollo posterior del lenguaje oral.

Las sorderas permanentes producidas por la otitis media pueden mejorar mediante un audífono o cirugía del tímpano y/o de vegetaciones. Las pérdidas auditivas de estos pacientes no las mejoran ni los descongestivos ni los antibióticos.

Las sorderas neurosensitiva mejoran con distintos tipos de audífonos. La amplificación con el aparato debe iniciarse lo antes posible, una vez efectuado el diagnóstico (incluso a los 6 meses de edad). Los niños mayores de 2 años con sordera bilateral profunda que no obtienen un beneficio completo con este tipo de aparatos pueden ser candidatos a un implante coclear. Muchos niños con sordera profunda logran establecer una comunicación auditiva con este tipo de implantes cocleares, tanto en las sorderas congénitas como en las adquiridas, aunque parecen más efectivos en los que ya habían comenzado a desarrollar el lenguaje. Asegúrese de conocer las limitaciones de este servicio antes de utilizarlo.

La deficiencia auditiva, además de la disminución o incapacidad de la percepción o conducción del sonido, trae aparejadas otras alteraciones cuya gravedad vendrá condicionada por factores tan importantes como son la intensidad de la pérdida auditiva y el momento de aparición de la misma.

Teniendo en cuenta que los órganos sensoriales proporcionan informaciones importantes que inciden en un desarrollo evolutivo adecuado de la persona, hay que considerar que el aislamiento y la falta de información a que se ve sometida ésta por causa del déficit auditivo pueden representar implicaciones importantes para su desarrollo intelectual, lingüístico, social y emocional.

### **El desarrollo cognitivo.**

El aislamiento y falta de información que mencionábamos, la concreción de las sensaciones, la incomunicación,... van a tener como consecuencia un retraso madurativo en el niño deficiente auditivo que supondrá una serie de dificultades en el plano del desarrollo cognitivo.

Dichas dificultades resultan ser más acuciantes cuanto mayor va siendo el niño, de forma que en las primeras etapas evolutivas su desarrollo es más equiparable al de los niños oyentes, produciéndose un distanciamiento cada vez mayor en las etapas posteriores, el cual se explica por la ausencia de un lenguaje que sea interiorizado por el niño y que funcione como eje vertebrador del pensamiento.

El lenguaje, elemento íntimamente ligado al desarrollo simbólico y cognitivo, es una herramienta clave que nos permite representar mentalmente la información, así como planificar y controlar nuestra conducta. Por tanto, es posible afirmar que este retraso irá superándose paulatinamente a medida que el niño adquiera e interiorice un código lingüístico que le permita además acceder a la comunicación e interacción social.

Este punto pone de manifiesto la importancia que tiene el aprendizaje de la Lengua de Signos por parte del niño con deficiencia auditiva desde los primeros años, ya que, además de ser la lengua natural de la comunidad sorda y de ser considerada como un auténtico lenguaje, el acceso al lenguaje oral no es posible hasta aproximadamente los seis ó siete años, e incluso resultará imposible para algunos grados de sordera.

Las personas deficientes auditivas presentan una inteligencia semejante a la de las personas oyentes, puesto que las diferencias encontradas en este aspecto son debidas a deficiencias en el conjunto de las experiencias vividas por las primeras, que normalmente reciben una estimulación menor y poco efectiva. En consecuencia, mientras mayor riqueza de experiencias de enseñanza - aprendizaje podamos ofrecer

al alumno sordo y cuanto más normalizado sea su desarrollo, menos limitada se verá su capacidad intelectual.

En definitiva, las dificultades de comunicación e interacción que puede encontrar el niño sordo en su relación con el medio que le rodea determinarán en mayor o menor medida una serie de implicaciones para su desarrollo cognitivo, las cuales tendrán que ser consideradas de cara a su proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de compensar y responder a las necesidades particulares que presenten cada uno de estos niños:

- el menor conocimiento del entorno que tienen y su dificultad para acceder al mundo de los sonidos, del cual se deriva la necesidad de tener experiencias directas y una mayor información de lo que sucede en su entorno,
- la dificultad de representar la realidad a través de un código oral, por lo que surge la necesidad de un código lingüístico de representación,
- la entrada de información se produce por vía visual, lo que tiene como consecuencia la necesidad de recurrir primordialmente a estrategias visuales aprovechando también otros canales.

### **El desarrollo lingüístico y comunicativo**

Por otro lado, debemos hablar también de la limitación lingüística que va a presentar el alumno deficiente auditivo. Ésta va a depender de las características de la pérdida auditiva y de otros factores como la capacidad intelectual del sujeto y el medio socio - afectivo que le rodee. Pueden ir desde las perturbaciones leves del lenguaje a la carencia total del mismo. Someramente, la relación de intensidad de la pérdida - lenguaje podría resumirse así:

- Deficiencia auditiva ligera: el lenguaje es correcto o aparecen simples alteraciones fonéticas (dislalias).
- Deficiencia auditiva media: suelen presentarse [DS3]alteraciones fonéticas y prosódicas más importantes, además de un vocabulario pobre y restringido con alteraciones estructurales de la sintaxis. Es probable que el niño precise una ayuda rehabilitadora.

- Deficiencia auditiva severa: el sujeto no oye el lenguaje, por tanto carece de él o lo posee a nivel de gran pobreza, limitándose al conocimiento de un vocabulario muy reducido, incorrectamente pronunciado y agramático. Posiblemente habrá que dotar al niño de una labor rehabilitadora profunda.
- Deficiencia auditiva profunda: no hay lenguaje. Sólo una intervención rehabilitadora mediante técnicas adecuadas podrá dotarle de un medio oral y escrito de comunicación.

El alumno con deficiencia auditiva va a presentar dificultad, en mayor o menor medida según lo expuesto, tanto en la expresión como en la comprensión de la lengua oral. En consecuencia, habrá que proporcionarle una respuesta educativa que tenga en cuenta la necesidad más importante para el niño sordo: apropiarse tempranamente de un código comunicativo útil, como es el caso de la Lengua de Signos, cuya importante papel no sólo como instrumento de comunicación sino también como herramienta del pensamiento ya se puso de manifiesto más arriba, así como la necesidad de aprender el código comunicativo mayoritario, es decir la lengua oral, tanto en competencias de lectura como de escritura.

Todas estas dificultades del desarrollo lingüístico se proyectan directamente en las posibilidades de comunicación de la persona sorda, pudiendo observarse que las interacciones comunicativas en los niños con pérdida auditiva se desarrollan con más dificultades y menor espontaneidad. Generalmente, los adultos tienen dificultades para establecer la alternancia comunicativa, resolver los problemas de "atención dividida",... Esto provoca frustración y les empuja a ir adquiriendo un estilo comunicativo más controlador, más directo, llevando muchas veces al niño a una actitud más pasiva y menos interesada. Por ello, es importante que padres y educadores vayan adquiriendo un mayor entrenamiento en la forma de dialogar con el niño para permitir una expresión más espontánea e igualitaria y favorecer la utilización de funciones comunicativas más variadas.

### **El desarrollo socio-afectivo.**

Hay que considerar también las implicaciones sociales y afectivas producidas por la falta de comunicación que lleva aparejada la deficiencia, puesto que las situaciones

de aislamiento y las dificultades a las que el sordo se enfrenta en su desarrollo lingüístico y cognitivo repercuten negativamente en el proceso de integración y relación social y en el desarrollo afectivo de la persona. De esta forma, la interacción social de la persona sorda se va a ver afectada, influyendo también esto en el ámbito escolar, en cuanto que ésta es un elemento constituyente del proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que el mismo se realiza a partir de la acción conjunta de varias personas.

Habitualmente se afirma que el niño sordo tiene una mayor tendencia a ser socialmente inmaduro, egocéntrico, deficiente en adaptabilidad social, rígido en sus interacciones, impulsivo,... y una serie de características que parecen conformar un tipo de personalidad propia del deficiente auditivo. La idea generalizada es que los niños sordos establecen unas relaciones sociales más difusas, menos estructuradas y flexibles y menos hábilmente orientadas, aunque estos niños tienen un interés social comparable a los oyentes, pero con una falta de habilidades específicas para iniciar y mantener el contacto.

Sin embargo, podemos afirmar que todos estos datos dependen fundamentalmente de la competencia comunicativa en el medio familiar y escolar, así como de los códigos que puedan ser empleados en ambos. Hay que tener en cuenta que los intercambios sociales y la relación de unos con otros se basan en una alta proporción en intercambios lingüísticos, a los que los niños con déficit auditivo difícilmente acceden en sus primeros años de vida. Además, a esto se unen otros factores como son la dinámica de sobreprotección de las familias, la escolarización o no en contextos de integración, la adquisición temprana de un lenguaje para la comunicación, incluyendo la lengua de signos, las experiencias en contextos vertebrados básicamente por el lenguaje oral o las estrategias educativas empleadas por los padres en relación con la impulsividad - autocontrol y la dependencia - independencia.

Todas estas dificultades de interacción comunicativa y de incorporación de normas sociales van a generar una serie de necesidades educativas en el alumno sordo como son la necesidad de una mayor información referida a normas y valores sociales, de asegurar su identidad y autoestima y de adquirir y compartir un código de

comunicación como la Lengua de Signos, soporte imprescindible que le permitirá estructurar su pensamiento, regular su comportamiento e interactuar con su medio.

Finalmente, habría que remarcar algo que ya se ha venido apuntando, pues estas dificultades que hemos visto en diferentes áreas del desarrollo no se dan de forma aislada, sino que influyen unas en otras. De esta forma, podemos afirmar que las deficiencias experienciales y sociales vividas por los sordos ocupan un papel primordial en su desarrollo intelectual y están en el origen de gran parte de sus limitaciones. A su vez, en el centro de esas mismas deficiencias experienciales están el lenguaje y la comunicación y, finalmente, las dificultades en el área cognitiva van a limitar un desarrollo comunicativo y lingüístico óptimo.

El proceso enseñanza-aprendizaje se da a través de comunicación directa, por medio de técnicas, métodos, conocimientos previos. Los objetivos que nos planteamos para impartir los conocimientos serán determinados por un tema específico.

El aprendizaje es la adquisición de un nuevo conocimiento o modificación del mismo, se da a través de la experiencia, estudio, razonamiento y observación.

Para que se dé un aprendizaje enriquecedor debe centrarse este en un ambiente favorable, donde este pueda fluir.

En el caso de los niños con capacidades especiales, la adquisición del conocimiento es algo diferente, ya que la educación es personalizada, al ritmo y estilo que el alumno necesite. Y las técnicas y métodos deben ser diversos para no solo captar la atención del estudiante sino influir en su interiorización por diferentes vías y no causar aburrimiento, ni desinterés en el niño.

Según Jean Piaget, el desarrollo humano parte en función de los reflejos arcaicos, el niño nace con estos esquemas básicos que le sirven para entrar en relación con el medio. (El primer esquema básico del hombre, es el acto de chuparse el dedo pulgar dentro del vientre materno), con esto se da origen al nacimiento del Desarrollo Cognitivo. El Desarrollo Cognitivo, es el esfuerzo del niño por comprender y actuar en su mundo. Por otra parte, también se centra en los procesos del pensamiento y en la conducta que estos reflejan. Desde el nacimiento se enfrentan situaciones nuevas que se asimilan; los procesos en sí, se dan uno tras otro, siendo factores importantes en el

desarrollo, el equilibrio y el desequilibrio, ambos impulsan el aprendizaje y se produce la acomodación del conocer. El equilibrio está presente desde la edad fetal, y son reflejos que le permiten su supervivencia en el medio; en cambio el desequilibrio, se produce cada vez que el niño vive una situación nueva, que no conoce ni sabe. Asimismo, la acomodación se realiza cada vez que el niño asimila algo lo acomoda a los sucesos que vive para acomodar su aprendiz cognitivo. El desarrollo de las funciones que nos permite conocer, da a lugar a los Procesos Cognitivos.

El desarrollo motriz será un punto clave, dentro de este desarrollo cognitivo, ya que la manipulación directa, será de gran apoyo a la adquisición de los contenidos.

Como ya es de conocimiento el lenguaje es fundamental en todo ámbito, ya sea este social, laboral o educativo. Es por ello que a través de la manipulación directa y diferentes técnicas aplicadas, el alumno con discapacidad auditiva podrá desarrollar el habla o a su vez respetando su lengua materna (lengua de señas) el niño podrá desenvolverse en el mundo circundante.

También será de mera importancia que el alumno pueda comunicarse, ya que su autoestima mejorara, y la frustración pasara a un segundo plano.

### **Características de la discapacidad:**

El niño o niña con discapacidad auditiva presenta dificultad en la producción del lenguaje oral porque no accede (a causa de su discapacidad auditiva) a los modelos lingüísticos sonoros que se le ofrecen naturalmente a través del habla de su entorno (Roh, 2006). No puede organizar un sistema lingüístico a partir de lo que dicen los otros y otras, como lo hace el niño o niña oyente. Su percepción auditiva, altamente dañada, no está en condiciones de transmitir al cerebro los datos lingüísticos acústicos necesarios y suficientes para que las operaciones lógicas (relaciones de identificación, oposición, intersección e inclusión) inicien el procesamiento que mantendrá en niveles normales la actividad intelectual.

La función de la lengua materna en estos casos está prácticamente ausente, el niño o niña sordos, a pesar de su evidente capacidad natural para operar lingüísticamente como cualquier niño o niña, no puede, a causa de su sordera. En su proceso de desarrollo el niño o niña con discapacidad auditiva está llamado a incorporarse a una

comunidad lingüística que comparte, usa y reproduce lenguaje de señas (Robertson, 2008, p.34).

### **Los niños y niñas hipoacúsicos:**

El término hipoacúsico alude a una audición disminuida de cualquier grado (Clínica Carrero, 2015). En todo caso, la niña o niño hipoacúsico logra por sí mismo (a) adquirir palabras sueltas, onomatopeyas, vocalizaciones ininteligibles e interjecciones en expresiones que hacen pensar en un simple retardo del lenguaje y no en una hipoacusia.

En otros casos se trata de sorderas progresivas que le han permitido al niño o niña un acceso normal a la lengua que se deteriora debido al avance de la sordera. En general, los niños y niñas hipoacúsicos tienen buenos niveles de aprovechamiento de restos auditivos (sorderas moderadas, unilaterales o severas con buen rendimiento del audífono).

Es importante, que el o la docente conozcan estrategias de trabajo con estos niños y niñas, porque la carencia de audición hace, también, que el niño o niña estén sujetos a restricciones en el desarrollo de la experiencia y por ende, al riesgo de deslizarse en otra categoría institucional: la discapacidad intelectual.

### **Algunas estrategias de enseñanza para estos alumnos(as):**

#### **El acceso a la lengua fónica: la oralización.**

El proceso de “oralización” consiste en la lectura labial (lectura sobre los labios) asistida por la recuperación de restos auditivos por medio de una estimulación y equipamiento precoces y de una educación articulatoria importante gracias a técnicas kinésico-visuales (que el niño toque los labios del docente para que sienta y vea la pronunciación de ciertos fonemas). De aquí surge la concepción de un paradigma oralista para la enseñanza que, como afirma Morales: “...no ha dado las respuestas más adecuadas a la situación del sordo” (Morales, 2001, p. 2). Como indica la misma fuente consultada:

*“... el citado paradigma orienta la acción educativa bajo una concepción conductista, basada en estímulos y respuestas que persiguen crear las estructuras lingüísticas para el aprendizaje de la lengua oral. Se maneja la convicción de que los sordos*

*poseen un pensamiento concreto, incapaces de razonamientos lógicos o de carácter abstracto, muy por debajo de su edad cronológica. Imposibilitados de disfrutar géneros literarios como la poesía o simplemente extraer información de un periódico”* (Morales, 2001, p. 4).

Por otra parte, García (2008), indica que no se puede separar el proceso de oralización ni condicionarlo a la utilidad o no del mismo, pues implica una serie de factores entrelazados.

### **El lenguaje de señas.**

El lenguaje de señas son los sistemas lingüísticos de orden estrictamente visual cuyas formas significantes a base de gestos manuales, faciales y corporales fueron creados por las comunidades sordas desde los tiempos remotos. No existe un lenguaje de señas universal sino el lenguaje de señas difiere de una comunidad lingüística (comunidad sorda) a otra, como las lenguas fónicas. Para el niño o niña que utiliza el lenguaje de señas, el lenguaje se organiza a partir de un sistema de asociaciones viso-motrices. El lenguaje de señas no se circunscribe solo al movimiento de las manos, se asocia a la expresión del rostro, por la mímica y actitudes corporales.

### **La lectura de los labios o lectura labial.**

Primero, hay que conocer a qué se hace referencia con el término lectura labial:

*“Se denomina lectura labial, labiofacial o bucofacial al proceso de aprendizaje llevado a cabo por algunos pacientes en donde suplen la información procedente de la vía auditiva (input sonoro) y la complementan con otra procedente de la visualización de los movimientos faciales”. (Ministerio de educación, política social y deportes de España, 2014)*

Es la que permite a numerosos sordos y sordas comprender con cierta eficacia (30 o 40%) la palabra de los y las oyentes a partir de los movimientos de los labios en virtud de un conocimiento previo de las estructuras fundamentales de la lengua fónica. Este tipo de comunicación depende fundamentalmente del marco de la interacción. Si se trata de una conversación tranquila entre dos, el sordo o sorda que posee habilidades

en lectura labial puede mantener razonablemente el ritmo interactivo de la conversación.

Pero el sordo o sorda se pierde si el relato se acelera, si intervienen muchos interlocutores y discuten entre ellos. Entonces no comprende, se siente excluido y privado de posibilidades de interacción cómoda. Otra fuente, define a la lectura labial de la siguiente manera:

*“La lectura labial es la habilidad, destreza y una estrategia complementaria en el contacto humano, facilitando la comunicación y comprensión de las personas con o sin hipoacusia, la persona comprende lo que se le habla observando los movimientos de los labios.”* (Manos que hablan, 2013).

Se trata, por ende, de una habilidad que se constituye en un complemento para el proceso interactuante de la comunicación.

Una habilidad que puede y debe ser desarrollada para posibilitar la comunicación en casos de sordera.

### **El bilingüismo como opción pedagógica.**

El bilingüismo es un término de uso común en situaciones de discapacidad auditiva. Se refiere a:

*“La capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas. También hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio”* (Centro Virtual Cervantes, 2012).

Esta es una conceptualización general del término. Aplicable a todos los sujetos en cualquier contexto comunicacional.

En el ámbito de los casos de discapacidad auditiva, resulta muy significativo el estudio efectuado por diversos especialistas al respecto del cómo se complementan el lenguaje oral y el lenguaje de señas en el proceso pedagógico en casos de sordera.

Un estudio de este nivel fue elaborado por Gotzens (1992) quien sostiene que la complejidad de combinar ambas metodologías (Gotzens, 1992, p. 4).

Otros autores puntualizan que el niño o niña sorda y deficiente en lengua fónica (que no habla), está llamado a ser bilingüe y está también llamado a incorporarse a una comunidad lingüística que comparte, usa y reproduce el lenguaje de señas (Robalino, 2007, p. 8-9).

### **La lengua fónica.**

Este término, generalmente es conceptualizado desde una perspectiva de los niveles de concreción de la lengua (Domenech & Romeo, 2015). Es la lengua que el niño o niña sorda puede aprender gracias a métodos de oralización, articulación, lectura labial, estimulación auditiva, etc.

El niño o niña sorda debe aprender esta lengua como segunda lengua para poder comunicarse con los y las oyentes, como medio de aproximación y comprensión de la cultura mayoritaria, ya que aquí se encuentra incluida su familia.

### **La lengua escrita.**

Es de suma importancia reconocer lo que indica un experto en torno a que la lengua escrita:

*“... nos permite fijar el pensamiento verbal y convertirlo así en un objeto susceptible de ser analizado, confrontado con nuestras ideas o las de otros textos y ofrecido a una exploración demorable”.* (Colomer, 1990, p. 24).

Con ello destaca que todo individuo antes de expresar algo es muy importante que estructure lo que quiere compartir y en ocasiones hay algunos que escriben lo que quieren dar a conocer ya que como lo menciona Vigotsky, la lengua escrita promueve una transformación crucial en los procesos mentales debido, entre otras razones, a las complejas operaciones de descontextualización que deben ejecutarse para construir un sentido en ausencia de un interlocutor presente y de la situación comunicativa inmediata. (Colomer, 1990, p. 42).

Y la lengua escrita también es indispensable para el niño o niña sorda. Es el código que le permitirá acceder a la mayor parte de la información y al bagaje cultural y científico de la humanidad.

El abordaje de la alfabetización supone que el o la docente tenga el compromiso de orientar hacia un aprendizaje de la lengua escrita que sea significativa, funcional y socialmente relevante.

### **Orientaciones para elaborar adecuaciones curriculares para niñas y niños sordos:**

En casos de sordera de niños y niñas que son incluidos en el sistema de escolaridad, surge el tema de las adecuaciones curriculares. Estas son definidas por una especialista como:

*“... la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común”*. (Marielos, 2010).

Es decir, las adecuaciones curriculares son esa acción que el/la docente debe ejercer para el proceso inclusivo en relación a que el currículo formal no se convierta en una barrera para el niño en situación de discapacidad.

La misma fuente citada indica que las adecuaciones de acceso se encaminan a crear las condiciones físicas en los espacios y en el mobiliario para permitir su utilización por los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) de la forma más autónoma posible y que, a la vez, le permitan el mayor nivel de comunicación e interacción con los demás.

La idea subyacente es que con estas adecuaciones se puede ubicar mejor al alumno dentro del aula para compensar sus dificultades y para que pueda participar más activamente en la dinámica del trabajo escolar (Marielos, 2010).

A continuación, la misma autora ofrece una serie de recomendaciones para casos de adecuación:

1. Participar cooperativamente en comunicaciones interpersonales y mediatizadas, adecuando el tono, la modalidad, las fórmulas de tratamiento y el léxico a la situación comunicativa. En la adecuación curricular a este respecto se recomienda la presencia de un auxiliar docente que utilice el lenguaje de señas como facilitador de la comunicación entre docentes y alumnos. De alguna manera, se sugiere incorporar maestros especiales para estos alumnos y alumnas.

2. Comprender, retener y comunicar la información relevante de comunicaciones orales narrativas, descriptivas e instrucciones breves, de asunto cotidiano y vocabulario conocido. En la adecuación para este renglón se le proporcionarán explicaciones complementarias o reiteradas de las ya recibidas, se les apoyará con ilustraciones de dibujos o imágenes, además se hará uso del lenguaje de señas.
3. Leer en voz alta con fines comunicativos, con articulación correcta. Para la adecuación de esta competencia, puede sustituirse por un trabajo de expresión en lenguaje de señas acerca de los contenidos expresivos más relevantes de la lectura propuesta.
4. Reconocer la función social de los diferentes textos usuales. El desarrollo de esta capacidad es accesible para el niño o niña sorda, la adecuación reside en el grado de especificidad de las estrategias didácticas que se implementen para la apropiación de estos saberes y la complejidad de los textos seleccionados. Pueden utilizarse los dibujos alusivos, relieves, texturas; aclaración extra y minuciosa del rol de las circunstancias que aparecen en los textos.
5. Formular oralmente y por escrito, instrucciones simples y seriadas, con apoyo gráfico o sin él. Este contenido se sustenta sobre una doble competencia lingüística, lengua oral y lengua escrita. Para la adecuación en el caso de la sordera es importante la sustitución de la lengua oral por el lenguaje de señas, en la medida en que el establecimiento cuente con el auxilio de un intérprete, lo cual le ayudará al niño o niña a suplir eficazmente la discapacidad.
6. Narrar experiencias, oralmente y por escrito, manteniendo el tema y los personajes seleccionados y respetando la secuencia. Para la adecuación se le permitirá al niño o niña sorda que se exprese con lenguaje de señas como compensación de la lengua oral y en secuencia de símbolos o dibujos para la lengua escrita agregándose datos escritos simples en cada cuadro. Para la evaluación debe establecerse que el niño o niña pueda narrar experiencias vividas en términos de coherencia entre el tema, los personajes y la secuencia, sin necesidad de proponer un código lingüístico determinado.

7. Describir, oralmente y por escrito, objetos, lugares y personas, con apoyo gráfico o sin él. Para la adecuación de este contenido puede utilizarse el dibujo como soporte, o la enumeración de los objetos presentes o ausentes, el uso de flechas, esquemas, viñetas y otros. En el caso de la descripción oral, el lenguaje de señas podrá ampliamente compensar el déficit.

8. Reconocer género y número y establecer la concordancia entre sustantivo y adjetivo y entre sustantivo y verbo. Para la adecuación de estos contenidos al igual que otros se podrá hacer uso de ilustraciones en las cuales el niño o niña pueda dar a conocer su nivel de competencia.

9. Escribir respetando la correspondencia fonema-grafema, la separación de palabras y de sílabas, el uso de mayúsculas y el trazado de grafías (letras). En este contenido se sugiere elegir un método multisensorial para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Esto le dará la oportunidad a los niños y niñas sordos de acceder visualmente al aprendizaje.

Otras voces especializadas como las de Rodríguez y Espinoza (2009), proponen que la facilidad de visualización es uno de los factores decisivos en el proceso de enseñanza a niños/as con discapacidad auditiva, sea leve o severa. También en torno a los cambios significativos que deben generarse no solo en cuanto a la aplicación de estrategias y a la selección de contenidos, sino que esos cambios deben evidenciarse en los recursos y en la evaluación (Espinoza, 2009; p. 5-7). En la misma línea o lógica de intervención, otros autores como López y Guillén (2010), al abordar el tema de la evaluación, que:

*“Una evaluación homogénea para todos puede enmascarar las adquisiciones de los alumnos sordos, bien porque no se ajuste a los objetivos planteados para ellos individualmente o porque no sea el medio de evaluación idóneo para sus posibilidades de expresión”* (López y Guillén, 2010, p. 5).

Los mismos autores nos ofrecen una serie de medidas y/o acciones que un centro educativo podría implementar al respecto del cómo evaluar: (López & Guillén, 2010, p. 6).

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

***Establecer criterios de promoción en función de las adaptaciones curriculares individualizadas.***

***Facilitarle al alumno el apoyo específico y visual necesario para poder realizar las actividades de evaluación.***

***Determinar sistemas de evaluación adecuados para las capacidades de estos alumnos (evaluación a través de lengua de signos, evaluaciones objetivas o de respuesta corta en áreas diferentes de la lengua castellana y extranjera en las que se minimice la influencia de la capacidad de comprensión y expresión escrita en los resultados).***

***Determinar las responsabilidades en el proceso de evaluación por parte del equipo de apoyo***

### **La inclusión educativa en el contexto social de América Latina.**

La inclusión educativa es un elemento consustancial de los modelos y propuestas pedagógicas contemporáneas (Christin, 2012). Y esto como resultado de una serie de cambios y transformaciones que se fueron generando –con mayor énfasis- a partir de las décadas de los 80 y 90 del siglo XX. Surge como una respuesta organizacional necesaria para una exclusión que, desde el ámbito social y educativo, ha sido un fenómeno de crecimiento constante en América Latina, según se afirma en un artículo publicado en red (Sánchez, 2014). Como sostiene la autora del documento citado, hay un relación dialéctica entre la inclusión que se genera en el campo educativo con la que se desarrolla en el ámbito social pues, por si sola, la educación no alcanzar a compensar las desigualdades que se dan en las estructuras del sistema social.

Y es precisamente a partir de las últimas décadas del siglo XX que surge la iniciativa de los Estados de la región para impulsar procesos de reestructuración de los sistemas educativos. Para autores como Finocchio y Legarralde (2008, pp. 54-55), esta reacción tiene su origen en la decreciente situación de los sistemas educativos

implementados en América Latina y cuya circunstancia era visualizada no solo en los resultados que arrojaban dichos sistemas sino por lo descontextualizado y excluyente que resultaban. La consecuencia de esto fue la necesidad de que el rol docente pasara de una actitud receptiva – multiplicadora a un accionar analítico – reflexivo de la praxis educativa.

## **La inclusión educativa**

### **La incorporación de niños con discapacidad a los sistemas educativos.**

Es necesario hacer un análisis retrospectivo para visualizar bajo qué condiciones o circunstancias se da la incorporación de niños y niñas con discapacidad (auditiva o de cualquier otra índole) a lo que hasta hace poco se denominaba con una certidumbre cuasi absoluta como “escuelas reglares”.

Esto evidenciaba la estructura paradigmática que dio origen a la llamada “educación especial”, término utilizado para diferenciarla de aquella que era considerada como “normal” o “regular”. Como explica Muñoz (2009), en su Informe para la Comisión Interamericana de los derechos humanos:

*“... se basa en el convencimiento de que las personas con discapacidad no pueden educarse y constituyen una carga para el sistema de enseñanza regular. Por otro lado, en las escuelas regulares frecuentemente existe una renuencia a incluir a los estudiantes con discapacidad y estas terminan por expulsar a los y las estudiantes a los que resulta difícil educar”. (Muñoz, 2009; p. 7)*

Y aunque el término “expulsar” pueda ser tomado como una exageración de la realidad, es necesario aceptar que la inseguridad y el miedo hacia la atención a niños y niñas (como también a jóvenes y adultos) con discapacidad auditiva han generado formas muy radicales y crueles de exclusión: la separación taimada de los(as) estudiantes con discapacidad alegando el no disponer de las condiciones necesarias para su atención. Si bien es cierto, la inclusión educativa está garantizada en el respectivo marco legal en vigencia (Ministerio de educación, 2012), el desconocimiento y la incertidumbre ante el hecho de cómo educar a esta población, provoca que desde las mismas estructuras institucionales se asuma una postura de “cerrar filas” a la posibilidad de educar bajo otras condiciones y posibilidades;

entonces ocurre, en algunos casos, una incorporación del educando, mas no una inclusión en el contexto escolar.

Esta incorporación es entendida también como una simple inserción del niño o niña al centro educativo en cuanto a permitirle o concederle un espacio, tal como lo sostiene otro autor especializado (Costa, 2013). Una inserción que debería ser abordada desde diversas perspectivas de análisis y reflexión.

### **Situación de los niños sordos y sus familias en Ecuador.**

En general, los niños sordos al igual que el resto de los niños, no tienen problemas intelectuales para adquirir un idioma. Sin embargo, son las barreras que encuentran en su entorno, las que generan dificultades para acceder a la educación, para comunicarse libremente, para informarse y participar. La lengua natural de las personas sordas es la lengua de señas, una lengua plena que es viso-gestual que les permite comunicarse plenamente y desarrollar su capacidad intelectual. Aproximadamente el 95% de niños sordos profundos son de padres oyentes, una vez finalizado el diagnóstico las familias necesitan comprender que la sordera es una condición que atravesará íntegramente la vida de su hijo y la de toda su familia.

Al ser la sordera una discapacidad invisible y el tener como referente únicamente a los proveedores de ayudas técnicas la sordera puede convertirse en una experiencia traumática por la falta de información oportuna y veraz. (CONADIS, 2013).

La falta de orientación adecuada hace que las familias vean a la sordera únicamente desde una perspectiva médica. Consecuentemente, creen que tienen que rehabilitar a sus hijos para que puedan hablar, es así que frecuentemente dejan de lado actividades de juego, cuentos y crianza infantil para dedicar gran parte de su tiempo a la pronunciación de palabras y sonidos, impidiéndoles ser niños.

Los padres oyentes que tienen hijos sordos tratan de comunicarse con ellos desde el español en su forma oral y emplean métodos (procedimientos, en realidad) poco adecuados, tales como hablarles en tonos gritados o en velocidades descendidas. Se pierden momentos valiosos del crecimiento de sus hijos y no consiguen los resultados esperados, los niños sordos profundos no se comunican mediante una lengua oral. ¿Cómo se comunican con sus hijos sordos? ¿Cómo les expresan su afecto?

¿Cómo les enseñan valores? ¿Cómo comprenden los sentimientos, las frustraciones, las inquietudes de sus hijos sordos si no tienen una lengua común para comunicarse? Estos niños viven como extranjeros en sus hogares (Vásconez, 2009).

Como prisioneros de la vergüenza y el prejuicio hasta de sus progenitores. La incorporación de los niños con discapacidad en las escuelas convencionales promueve la terminación universal de la educación primaria, es rentable y contribuye a la eliminación de la discriminación.

Incorporar a los niños con discapacidad en el sistema educativo exige cambios en el propio sistema y en las escuelas. El éxito de los sistemas educativos inclusivos depende en gran medida del compromiso del país y de los diversos sectores sociales para adoptar una legislación apropiada, proporcionar una orientación normativa clara, elaborar un plan de acción nacional, establecer infraestructuras y crear capacidad de ejecución y asegurar una financiación a largo plazo. Lograr que los niños con discapacidad puedan tener el mismo nivel educativo que sus homólogos no discapacitados requiere a menudo un incremento de la financiación: no solo en cuanto a presupuestos para infraestructura o implementación sino en cuanto al sostenimiento de profesionales especializados(as) tanto de la pedagogía, la psicopedagogía, la medicina, etc.

### **Integración del niño/a sordo/a en la escuela.**

La controversia sobre si el niño sordo profundo debe o no debe ser integrado en un medio escolar ordinario no se suele plantear en los primeros años de vida. En estas edades prácticamente todos los profesionales implicados en la educación del niño sordo coinciden en la recomendación de que a partir de uno o dos años el niño asista a la guardería, aunque sólo sea por el hecho de estar con otros niños. El beneficio para el niño sordo puede ser mucho mayor si el centro constituye una verdadera escuela infantil, es decir, una institución pedagógica dirigida a potenciar el desarrollo del niño en todos sus aspectos.

La escuela infantil puede ser un lugar en el que el niño sordo encuentre situaciones óptimas que favorezcan su desarrollo. Para ello es muy importante que se haya elaborado un proyecto educativo que tenga en cuenta sus necesidades, sus

posibilidades y sus límites. Este proyecto educativo debe incorporar el sistema de comunicación elegido así como las actividades, experiencias, intercambios, etc., que van a contribuir a la expresión del niño sordo y a su diálogo con los adultos, los compañeros y el entorno.

El eje principal de la dinámica educativa del niño sordo debe situarse en las actividades que realiza con sus compañeros a lo largo del día, como afirma otra especialista en materia inclusiva en tratándose de estos casos de discapacidad (Iturralde, 2008). En la escuela infantil se suele dar condiciones que facilitan enormemente el proceso de integración, actitudes positivas por parte de los educadores, programas muy flexibles con grandes posibilidades de adaptación, valoración de los aspectos socio afectivos, una educación personalizada, etc.

Por otro lado, es imprescindible una formación específica del educador que le permite adaptar su programación, optimizar las condiciones para la participación del niño sordo y sobre todo, que le proporcione pautas y medios alternativos de comunicación. Los compañeros oyentes van aprendiendo también algunos signos que le permiten una interacción más satisfactoria con el niño sordo, y a este último una mayor confianza para expresarse y preguntar en signos.

Un proceso correcto de integración debe partir de la conciencia de la limitación del niño para así poder establecer una intervención adecuada. Además se deben tener en cuenta las semejanzas con el desarrollo del niño oyente.

Esta investigación procura iniciar ese camino integrador pero, al mismo tiempo, formativo para que los/as docentes puedan no solo considerar estos factores sino comprenderlos para una acción incluyente realmente efectiva.

### **Definiciones de inclusión educativa:**

En lo concerniente a lo que se entiende por inclusión educativa, existen diversas definiciones que orientan el marco teórico de esta investigación. La UNESCO define de modo oficial a la inclusión como:

“... el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2012).

Además de reconocer que la inclusión se trata de un proceso, en esta definición se incorporan otros aspectos que inciden e interactúan en la misma: aprendizaje, cultura, comunidad. Vale destacar que se plantea a la inclusión como una respuesta de acción ante la exclusión en materia educativa. La misma fuente consultada, describe que el proceso de inclusión educativa:

*“...involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as.”* (Op. cit.)

Esto implica el aceptar que no se trata de una acción particular y esporádica, sino de una responsabilidad social del sistema educativo. Otros autores, en cambio, definen a la inclusión como:

*“... proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.”* (Ainscow, 2006).

Esta definición, en cambio, explicita uno de los propósitos claves de la inclusión educativa: la supresión de esas barreras que impone la exclusión. Además, hace evidente que la inclusión se genera en torno a las poblaciones o grupos considerados con mayor vulnerabilidad, entendido esto como las circunstancias desfavorables en las que se da su desarrollo social.

En este contexto, se establece una diferencia conceptual muy clara entre inclusión e integración. Esta diferencia es abordada por varias voces calificadas en materia como Giné (2001), quien en los albores del s. XXI asume la integración como el paso de transición necesario para implementar la inclusión educativa de estudiantes con algún tipo de discapacidad (Giné, 2001, p. 3). Para este autor, la integración es un paso necesario pero concretar la inclusión educativa, pero también se constituye en una vía

para que los sujetos en formación puedan insertarse en campos de acción más amplios: lo social, laboral, etcétera (Giné, 2001, pp. 4-5).

Por otra parte, especialistas como Parrilla (2002) identifican a la inclusión como un fenómeno social que es anterior a lo educativo y que, incluso, lo rebasa o trasciende en cuanto a que la humanidad históricamente ha buscado y generado caminos de inserción o de exclusión para quienes han sido afectados por alguna discapacidad (Parrilla, 2002, p. 3). Es decir: el escenario primigenio para la inclusión como hecho tangible no es el centro educativo (escuela o colegio) sino los distintos campos de la interacción social, cultural y económica. Entonces, esta distinción entre integración e inclusión termina siendo en cuanto a ser etapas progresivas de un proceso continuo. O es, como afirma Azuaga (2011) otro especialista del tema, que es pertinente analizar y contrastar el fin o propósito de ambas:

*“La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración. Mientras que la aspiración de esta última es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad.”* (Azuaga, 2011, p. 54).

El mismo autor, aclara que mientras una escuela integradora se “preocupa” de modo puntual por aquellos/as que son considerados sujetos con necesidades educativas especiales, pero pretendiendo que ellos/as se incorporen al centro educativo adaptándose al currículo institucional, una escuela inclusiva, en cambio, procura que el currículo y los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación sean los que se adecúen a la realidad del sujeto (2011, pp. 2-3).

Esta diferencia resulta de enorme significación para el presente trabajo investigativo.

Otro autor como Camilloni (2008), establece una relación directa y evidente entre los términos: inclusión, exclusión y marginalidad. Esta relación surge a partir del análisis etimológico de los verbos latinos: incluir (encerrar, insertar) y excluir (expulsar, extraer), acciones de significado opuesto que redundan en el hecho de marginar o dejar en un espacio periférico a cierto sector de la población (Camilloni, 2008; p. 2).

Finalmente, Adirón (2005) plantea, además de la distinción semántica y operativa que encuentra entre inclusión e integración, un trasfondo de carácter ideológico resaltando las condiciones que destacan en una escuela inclusiva donde:

*“...el modelo educativo subvierte esa lógica y pretende, en primer lugar, establecer vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece”* (Adirón, 2005, pp. 3-4).

Esto no hace sino evidenciar la complejidad del análisis conceptual derivado de la inclusión y su relación con el mundo de la escolaridad. Una relación que por compleja, abre una serie de opciones para brindarles posibilidades a quienes están en situación de discapacidad.

### **Generalidades de las adecuaciones curriculares para distintas necesidades educativas especiales.**

En torno al aprendizaje en contextos escolares de niños y niñas afectados por la sordera, debe tenerse presente que ellos/as solo comprenden e interpretan a partir de lo que ven (Leguizamón, 2001; p. 23). Su universo cognitivo se condiciona por el componente visual. Muchas veces entiende al revés, no hace lo que tiene que hacer y es reprendido(a) por ello. No comprenderá ni interpretará con precisión y pertinencia las reacciones de los otros o las exigencias propias del diálogo o de la interacción con los demás.

Ello demanda que el centro educativo genere ciertas condiciones propicias para que el estudiante con sordera y sujeto del proceso inclusivo pueda ser agente activo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Surgen entonces, las adecuaciones curriculares como instrumentos que permiten la concreción de un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

### **2.3. Marco legal.**

El presente proyecto cuenta con el respectivo sustento en materia legal. Tomando como punto inicial la Constitución Política del Estado ecuatoriano, se puede hallar que, en el ámbito educativo:

*“El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente”* (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012; p. 31).

Lo que explicita que el sistema educativo, en su estructura y superestructura, es totalmente incluyente y que existe todo un andamiaje legal que lo sustenta y orienta en la praxis. Un sistema educativo que incorpora y ofrece posibilidades de desarrollo social asumiendo que el educando no es solo el sujeto al que se debe educar sino el ser humano al que se debe insertar en los procesos de desarrollo social, político, económico, etc.

Además, el artículo 47 de la mencionada Carta Política, estipula que el Estado ecuatoriano: “...procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social” (Rocha, 2012).

Y en ese acto de responsabilidad y corresponsabilidad estatal en torno a las oportunidades para quienes están en situación de discapacidad se vislumbra el hecho de que es –o debe ser- una de las políticas permanentes de Estado el brindar o garantizar la inclusión no solo como proceso educativo sino como proceso social.

Por otra parte, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en su artículo 47, establece que:

*“... los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad, a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específica, para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje, para una atención de calidad y calidez”.* (Ministerio de Educación de Ecuador, 2013; p. 23).

Esto conlleva a las instituciones educativas del sistema ecuatoriano a generar ciertas condiciones inherentes al clima escolar y a la infraestructura. Aunque, como puede

deducirse, esto resulta en determinadas ocasiones un auténtico reto que no todas las instituciones están en situación de enfrentar exitosamente (Verdugo, 2013).

En este sentido, la institución educativa Tepeyac, escenario de este proyecto, ha ido alcanzando –gracias a la gestión de Fe y Alegría- las condiciones necesarias para asumir en forma tangible, responsable y eficaz el proceso de inclusión de la niñez con discapacidad auditiva leve.

#### **2.4. Marco conceptual.**

- **Bilingüismo:** es la capacidad de una persona para utilizar indistintamente dos lenguas en cualquier situación comunicativa y con la misma eficacia comunicativa.
- **Condición:** circunstancia necesaria e indispensable para que otra pueda ocurrir
- **Decibeles:** símbolo dB, es la unidad relativa empleada en acústica, electricidad, telecomunicaciones y otras especialidades para expresar la relación entre dos magnitudes: la magnitud que se estudia y una magnitud de referencia.
- **Deficiencia:** anomalías de la estructura corporal y de la apariencia y a la función de un órgano o sistema, cualquiera que sea su causa; en principio las deficiencias representan trastornos a nivel de órgano.
- **Derecho:** es el orden normativo e institucional de la conducta humana en sociedad inspirado en postulados de justicia y certeza jurídica, cuya base son las relaciones sociales existentes que determinan su contenido y carácter en un lugar y momento dado. En otras palabras, son conductas dirigidas a la observancia de normas que regulan la convivencia social y permiten resolver los conflictos intersubjetivos.
- **Discapacidad:** la discapacidad o "incapacidad" es aquella condición bajo la cual ciertas personas presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, y en igualdad de condiciones con las demás.

- **Diversidad funcional:** es un término alternativo al de discapacidad que ha comenzado a utilizarse en España por iniciativa de los propios afectados. El término fue propuesto en el Foro de Vida Independiente, en enero de 2005, y pretende sustituir a otros cuya semántica puede considerarse peyorativa, tales como "discapacidad" o "minusvalía". Se propone un cambio hacia una terminología no negativa, no rehabilitadora, sobre la diversidad funcional.
- **Estado:** una situación o condición.
- **Exclusión:** Del latín *exclusio*, **exclusión** es la **acción y efecto de excluir** (quitar a alguien o algo de un lugar, descartar, rechazar, negar posibilidades).
- El concepto de exclusión es muy habitual en el ámbito de las **ciencias sociales** o de la **política** para nombrar a la **situación social desfavorable** de una **persona** o de un grupo de individuos. En este sentido, se espera que un sistema económico o un modelo de país favorezca la integración social y el bienestar general; a aquellos que no gozan de oportunidades de desarrollo o que no logran satisfacer sus necesidades básicas, se los considera como excluidos.
- **Hipoacusia:** El concepto de hipoacusia no forma parte de los términos incluidos dentro del diccionario de la Real Academia Española (RAE). Esto no impide, sin embargo, que la noción tenga un uso extendido. La hipoacusia refiere a un daño en la capacidad de audición de una persona.  
El grado de hipoacusia se define de acuerdo a la capacidad del sujeto de escuchar sonidos de diferente intensidad. Su **umbral auditivo**, por lo tanto, se determina según el estímulo menos intenso que el individuo es capaz de captar.
- **Igualdad:** es aquel derecho inherente que tienen todos los seres humanos a ser reconocidos como iguales ante la ley y de disfrutar de todos los demás derechos otorgados de manera incondicional, es decir, sin discriminación por motivos de nacionalidad, raza, creencias o cualquier otro motivo
- **Inclusión educativa:** la educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños, y no sólo de aquellos calificados como con necesidades

educativas especiales (NEE). Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos. La educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela. La inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, etc.

- **Integración:** La palabra integración tiene su origen en el concepto latino integratío. Se trata de la acción y efecto de integrar o integrarse (constituir un todo, completar un todo con las partes que faltaban o hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo).
- **Inteligible:** la inteligibilidad mutua es una propiedad de las variedades lingüísticas o dialectos por la cual dos hablantes de variedades diferentes pueden comprenderse mutuamente sin haber estudiado o aprendido previamente la variedad ajena. Realmente se trata de una propiedad no muy bien definida, siendo que la inteligibilidad es cuestión de grados y subjetividad, y también depende de varios otros factores, como el nivel educativo y cultural del hablante, la habilidad lingüística del individuo, etc.
- **Interiorizar:** hacer propio los conocimientos.
- **Lengua de señas:** o lengua de signos, es una lengua natural de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual (o incluso táctil por ciertas personas con sordoceguera), gracias a la cual las personas sordas pueden establecer un canal de comunicación con su entorno social, ya sea conformado

por otros individuos sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de señas empleada. Mientras que con el lenguaje oral la comunicación se establece en un canal vocal-auditivo, el lenguaje de señas lo hace por un canal gesto-viso-espacial.

- **Material didáctico:** también denominados auxiliares didácticos o medios didácticos, pueden ser cualquier tipo de dispositivo diseñado y elaborado con la intención de facilitar un proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **N.E.E.:** La ley española de educación de 1990 (LOGSE) incorpora el concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Se trata de un término que data de los años 70 pero que fue popularizado en los 80 por el Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978. La novedad de este concepto radica en que pretende hacer hincapié en los apoyos y ayudas que el alumno necesita más que en un carácter pretendidamente diferenciado de la Educación Especial.
- **Oralismo:** Sistema de comunicación y enseñanza del niño/a sordo/a que se basa en la utilización exclusiva del lenguaje oral.
- **Proceso pedagógico:** conjunto de actividades sistematizadas que se realizan para cumplir un objetivo.
- **Sordera:** la sordera es la dificultad o la imposibilidad de usar el sentido del oído debido a una pérdida de la capacidad auditiva parcial (hipoacusia) o total (cofosis), y unilateral o bilateral. Así pues, una persona sorda será incapaz o tendrá problemas para escuchar. Ésta puede ser un rasgo hereditario o puede ser consecuencia de una enfermedad, traumatismo, exposición a largo plazo al ruido, o medicamentos agresivos para el nervio auditivo.
- **Sordomudo:** es una persona que tiene un problema de audición y de cuerdas vocales. Una persona sorda no es muda, ya que tiene la capacidad de hablar.

- **Sordo puro:** hace referencia al sujeto que solo tiene la pérdida del sentido auditivo, y el resto de su capacidad intelectual y sentidos se encuentra en perfecto estado.
- **Sordo profundo:** hace referencia al sujeto, que tiene la pérdida auditiva en su totalidad, todo lo contrario a la hipoacusia.
- **Responsabilidad social:** la responsabilidad social es un término que se refiere a la carga, compromiso u obligación, de los miembros de una sociedad –ya sea como individuos o como miembros de algún grupo– tienen, tanto entre sí como para la sociedad en su conjunto. El concepto introduce una valoración –positiva o negativa– al impacto que una decisión tiene en la sociedad. Esa valorización puede ser tanto ética como legal, etc. Generalmente se considera que la responsabilidad social se diferencia de la responsabilidad política porque no se limita a la valoración del ejercicio del poder a través de una autoridad estatal.
- **Técnicas:** conjunto de reglas de sistematización, mejoramiento, facilitación y seguridad en el trabajo.
- **Viso-gestual:** es una de las funciones más importantes que se cumple en la lengua de señas, donde se juega simultáneamente la visión y los gestos.

## CAPÍTULO III

### Metodología de la investigación.

#### 3.1. Métodos de investigación.

El presente trabajo de investigación se regirá por los criterios científicos del paradigma cuali-cuantitativo.

Como se trata de una investigación completa el método con el cual se enfoca todo trabajo investigativo es el científico porque cumple con todos los pasos que requiere el mismo, ya en el proceso de la investigación utilice el método inductivo puesto que inicie con la observación de observación de fenómenos particulares, con el propósito de llegar a conclusiones y premisas generales de la Unidad Educativa Tepeyac. Al mismo tiempo aplique el método deductivo cuando observe los fenómenos generales que se dan en la comunidad Educativa con el propósito de señalar los aspectos particulares que se dan con maestros, alumnos y padres de familia.

El investigador se basa en evidencias y notas de campo.

Científicamente la metodología es un procedimiento general para lograr de una manera precisa el objetivo de la investigación. De ahí, que la metodología en la investigación nos presenta los métodos y técnicas para la investigación.

Es necesario tener en cuenta el tipo de investigación o de estudio que se va a realizar, ya que cada uno de estos tiene una estrategia diferente para su tratamiento metodológico. Por ello, se debe indicar el tipo de investigación, si es una investigación, histórica, descriptivas o experimental. Si es un estudio causal, exploratorio o productivo. Para dinamizar el diseño e implementación de este proceso investigativo, existen una serie de métodos que son los medios de acción para recabar la información que sirve de sustento. Entre esos métodos tenemos:

- Método deductivo: En este método se desciende de lo general a lo particular, de forma que partiendo de enunciados de carácter universal puede establecerse una definición en torno a un hecho particular. (Aula fácil, 2014)

- Método hipotético-deductivo: Es el mismo método descrito anteriormente pero con el agregado de que implica la observación del fenómeno o hecho investigado para la respectiva formulación de hipótesis.
- Método inductivo: En este método, en cambio y en oposición al deductivo, se parte de premisas particulares para establecer una generalización.
- Método histórico: Es un método que se fundamenta en hechos comprobables. Implica la exploración, comprobación y comparación de datos.
- Método sintético: La síntesis es el proceso de estructurar una conceptualización o una conclusión a partir de una serie de elementos o premisas que se han ido generando en el análisis.
- Método analítico: el análisis implica eleee descomponer la realidad –el todo- en sus partes más esenciales para una mayor comprensión del hecho o fenómeno que se investiga.
- Método descriptivo: Este método posibilita “obtener una visión general del sujeto o tema” (Shuttleworth, 2008). Permitirá describir el comportamiento del personal docente y administrativo y de los estudiantes con relación a las aplicaciones y estrategias pertinentes con la inclusión educativa a niños/as con discapacidad auditiva leve.
- Método científico: es definido como: *“un proceso destinado a explicar fenómenos, establecer relaciones entre los hechos y enunciar leyes que expliquen los fenómenos físicos del mundo y permitan obtener, con estos conocimientos, aplicaciones útiles al hombre”* (Materiales didácticos, 2013).
- Método estadístico: dado que el presente trabajo investigativo requerirá de aplicar ciertos instrumentos (cuestionarios, entrevistas), será necesario aplicar el método estadísticos para establecer frecuencias y rangos y, mediante la tabulación e interpretación de los resultados, determinar tendencias para la comprobación de los supuestos teóricos de la investigación.

### 3.2. Población y muestra.

Se entiende por población el “conjunto finito o infinito de elementos con características comunes, para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” Arias (2006, p. 14).

Para la investigación, la población se conforma del personal administrativo, docente y alumnos:

**Cuadro No. 6**

<b>ESTRATOS</b>	<b>POBLACIÓN</b>
Director	1
Docentes	30
Representantes legales	20
<b>Total</b>	<b>51</b>

**Fuente:** Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría

**Elaborado por:** Érika López Mendoza

### 3.3. Muestra.

La muestra será igual que la población.

Una muestra es un conjunto de unidades, una porción del total, que representa la conducta del universo en su conjunto. Una muestra, en un sentido amplio, no es más que eso, una parte del todo que se llama universo o población y que sirve para representarlo

**Cuadro No.7**

<b>ESTRATOS</b>	<b>MUESTRA</b>
Docentes	10
Representantes Legales	10
Total	20

**Fuente:** Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría

**Elaborado por:** Érika López Mendoza

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:**

En cuanto a las técnicas a implementar:

- Observación directa.
- Descripción.
- Entrevista.
- Encuesta.

Instrumentos:

- Fichas de observación.
- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Tablas y gráficos estadísticos.

Finalmente, es necesario destacar que la investigación se sustenta en un modelo cualicuantitativo, en el que se procura hacer el análisis y reflexión sobre la base de unos resultados tangibles y, por ende, comprobables.

### 3.5. Recursos: fuentes, cronograma y presupuesto para la recolección de datos.

ACTIVIDADES REALIZADAS	MESES																											
	FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Revisión de material bibliográfico e internet.	X																											
Revisión de texto y documentos sobre el tema.	X																											
Reestructuración de contenido del proyecto.			X	X																								
Elaboración del primer capítulo, tema, problema.				X																								
Objetivos: general y específico.				X																								
Intencionalidad de la investigación.				X																								
Identificación de variables				X																								
Hipótesis				X																								
Operacionalización de las variables				X																								
Revisión del marco teórico referencial				X																								
Revisión del marco legal				X																								
Revisión del marco conceptual				X																								
Busqueda de conceptos en diccionarios e internet				X																								
Revisión de métodos de investigación				X																								
Revisión de técnicas e instrumentos de evaluación				X																								
Revisión y elaboración de encuestas para aplicar en el centro educativo, población y muestra				X																								
Elaboración de cronograma				X																								
Elaboración de cronograma y presupuesto				X																								
Aplicación de encuestas en el centro educativo				X																								
Tabulación de resultados				X																								
Elaboración de la presentación de				X																								



### 3.6. Presupuesto para la aplicación de las herramientas de investigación

La proyección de gasto que se estimó para la realizar la recolección de datos es de USD 200; sin embargo a continuación se presenta el siguiente detalle de lo que se aplica:

GASTOS	COSTOS
Gastos preliminares de proyecto (pago de tasa)	\$60
Solicitudes	\$24
Movilización	\$150
Suministro (carpetas, hojas A4, pen drive)	\$100
Limpieza de pen drive	\$10
Llamadas telefónicas	\$50
Fotocopias, internet e impresiones	\$30
<b>TOTAL DE GASTOS</b>	<b>\$424</b>

### 3.7. Tratamiento a la información: procesamiento y análisis.

#### ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES:

##### 1. ¿Conoce sobre la discapacidad auditiva?

**CUADRO N° 8**                      **Discapacidad auditiva**

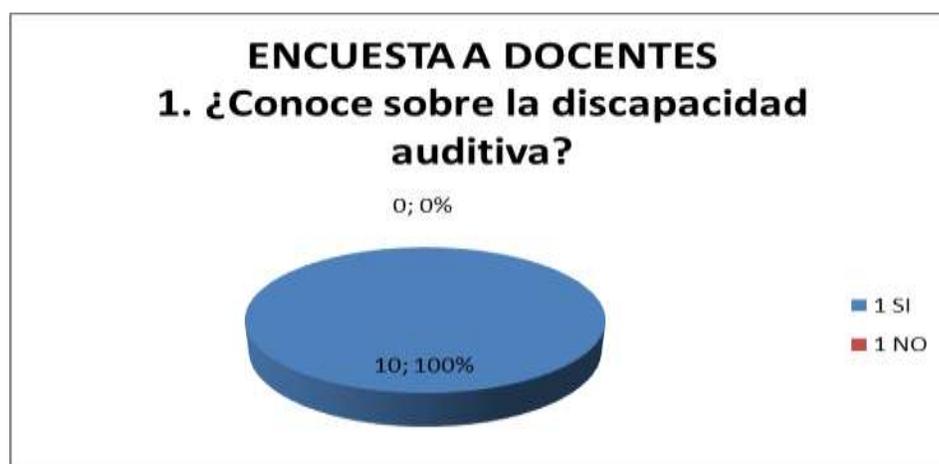
ENCUESTA A DOCENTES			
1. ¿Conoce sobre la discapacidad auditiva?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
1	SI	10	100%
	NO	0	0%
TOTAL		10	100%

**Fuente:** Encuesta dirigida a docentes

**Elaborado por:** Erika López M.

**GRÁFICO N° 1**

**Discapacidad auditiva**



**Fuente:** Encuesta dirigida a Docentes

**Elaborado por:** Erika López M.

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac, en un 100% conocen sobre la discapacidad auditiva. Este resultado parcial, evidencia, como una fortaleza para la institución, que la totalidad de los consultados afirme tener conocimiento general sobre la discapacidad auditiva

## 2. ¿Conoce sobre la metodología bilingüista?

CUADRO Nº 9

Metodología bilingüista

ENCUESTA A DOCENTES			
2. ¿Conoce sobre la metodología bilingüista?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
2	SI	3	30%
	NO	7	70%
TOTAL		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado: Erika López M.

GRÁFICO Nº 2

Metodología Bilingüista



FUENTE Encuesta dirigida a Docentes

ELABORADO: Erika López M.

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac, en un 30% conocen sobre la metodología bilingüista, y un 70% desconoce de la misma. Esto implica que es una debilidad del centro educativo el nivel de conocimiento de los docentes en lo que corresponde a metodología.

### 3. ¿Domina la lengua de señas?

CUADRO Nº 10

Lengua de señas

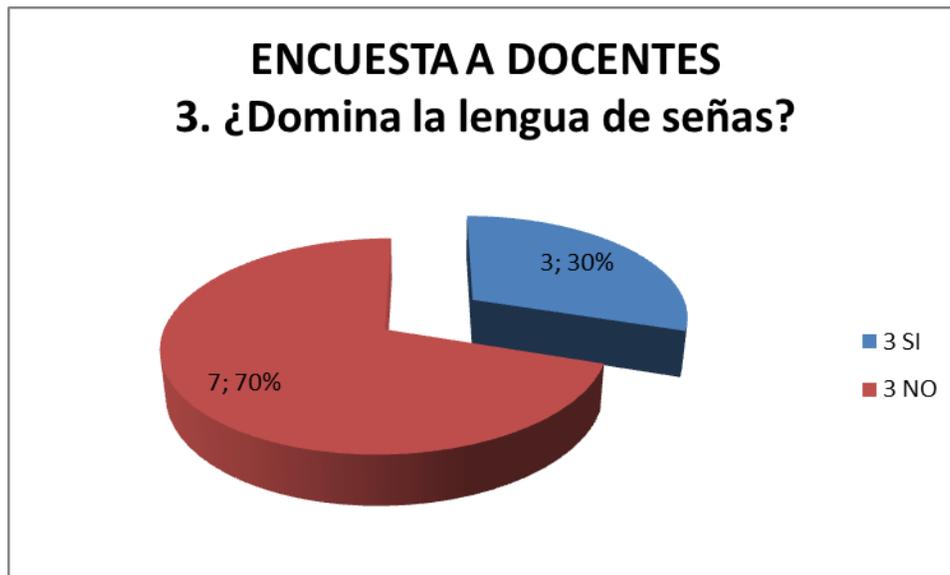
ENCUESTA A DOCENTES			
3. ¿Domina la lengua de señas?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
3	SI	3	30%
	NO	7	70%
TOTAL		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M.

GRÁFICO Nº 3

Lengua de señas



Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M.

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac, en un 70% desconocen sobre la lengua de señas, y el otro 30% tienen un lenguaje signal básico. Esto permitiría suponer que en la institución, la comunicación entre docentes y estudiantes sordos, es muy pobre, debido al hecho de que los docentes mayoritariamente no pueden utilizar la lengua de señas para la interacción por el desconocimiento.

4. ¿Conoce cuál es el área en que el sordo presenta más dificultad?

CUADRO N° 11

Dificultades

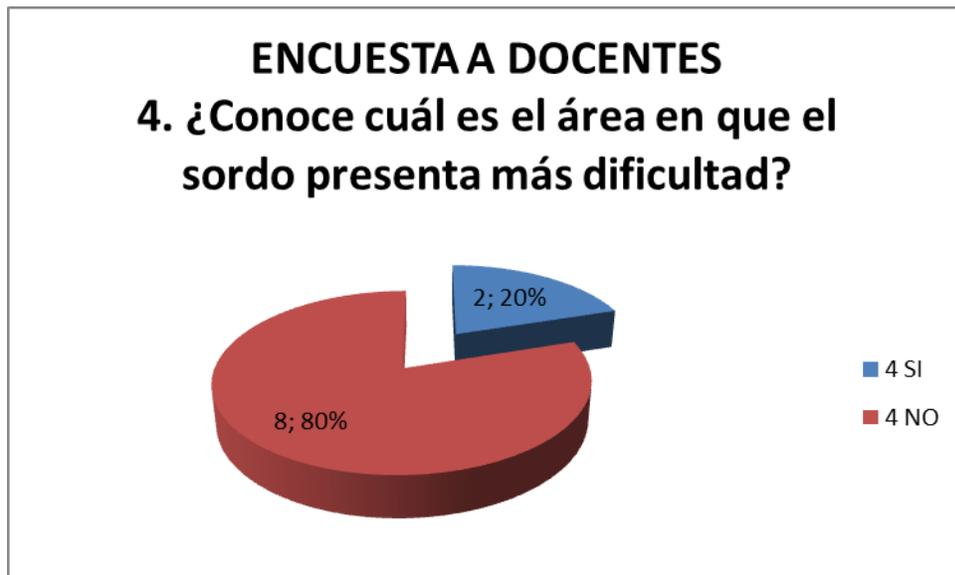
ENCUESTA A DOCENTES			
4. ¿Conoce cuál es el área en que el sordo presenta más dificultad?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
4	SI	2	20%
	NO	8	80%
<b>TOTAL</b>		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M.

GRÁFICO N° 4

Dificultades



Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado: Erika López M.

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac, en un 20% conocen, en que área los sordos presentan mayor dificultad, y el otro 80% desconoce de la misma. Tornándose este dato como un obstáculo para el centro educativo, ya que no se estaría reforzando al sordo en su mayor problema, que es la comprensión.

5. ¿Sabe las adaptaciones curriculares de acceso para el sordo?

CUADRO Nº 12

Adaptaciones curriculares

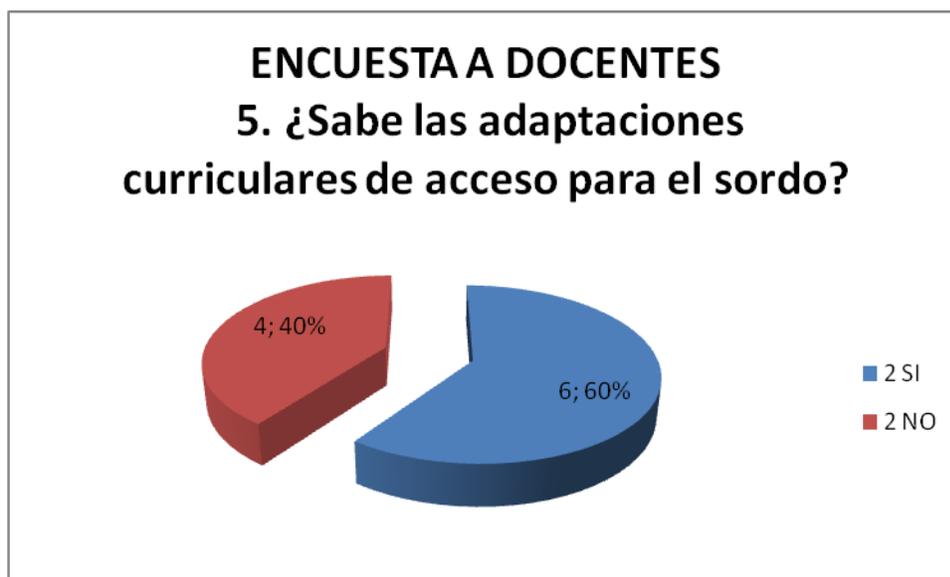
ENCUESTA A DOCENTES			
5. ¿Sabe las adaptaciones curriculares de acceso para el sordo?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
5	SI	6	60%
	NO	4	40%
<b>TOTAL</b>		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M.

GRÁFICO Nº 5

Adaptaciones curriculares



Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M.

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac, en un 60% conocen, sobre adaptaciones curriculares de acceso al sordo que se deben aplicar, y el otro 40% desconoce de la misma. Dejando a entrever que falta afianzar conocimientos en el resto de personal.

6. ¿Conoce sobre las adaptaciones curriculares de acceso al currículo que se deben emplear?

CUADRO Nº 13

Acceso al currículo

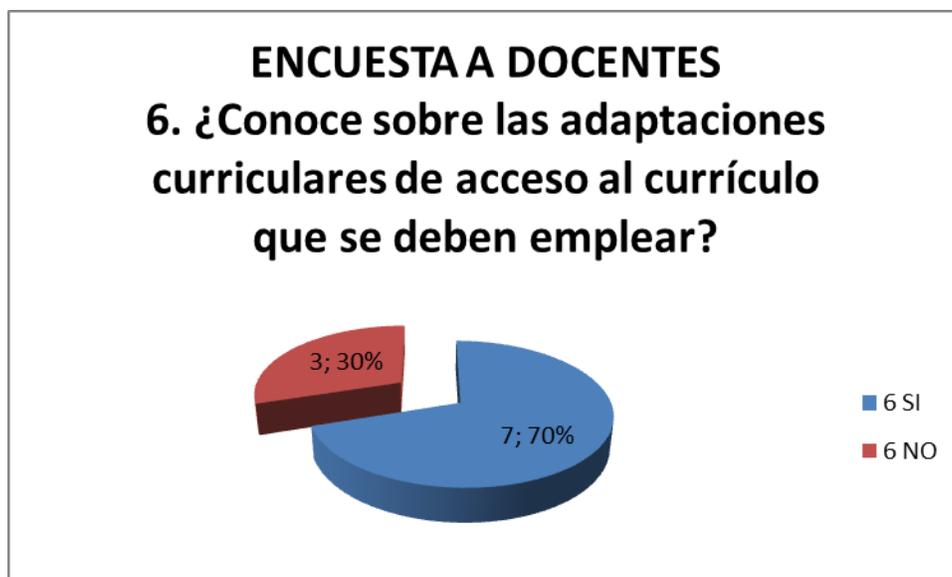
ENCUESTA A DOCENTES			
6. ¿Conoce sobre las adaptaciones curriculares de acceso al currículo que se deben emplear?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
6	SI	7	70%
	NO	3	30%
TOTAL		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M.

GRÁFICO Nº 6

Acceso al currículo



Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M.

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac en un 70% conocen de las adaptaciones al currículo y el 30% desconoce de la misma. Mostrando con esto, que la institución no ejerce un proceso de reflexión y adecuación curricular a partir del diálogo de saberes entre docentes.

7. ¿Conoce sobre las leyes que amparan a las personas con discapacidad?

CUADRO Nº 14

Leyes

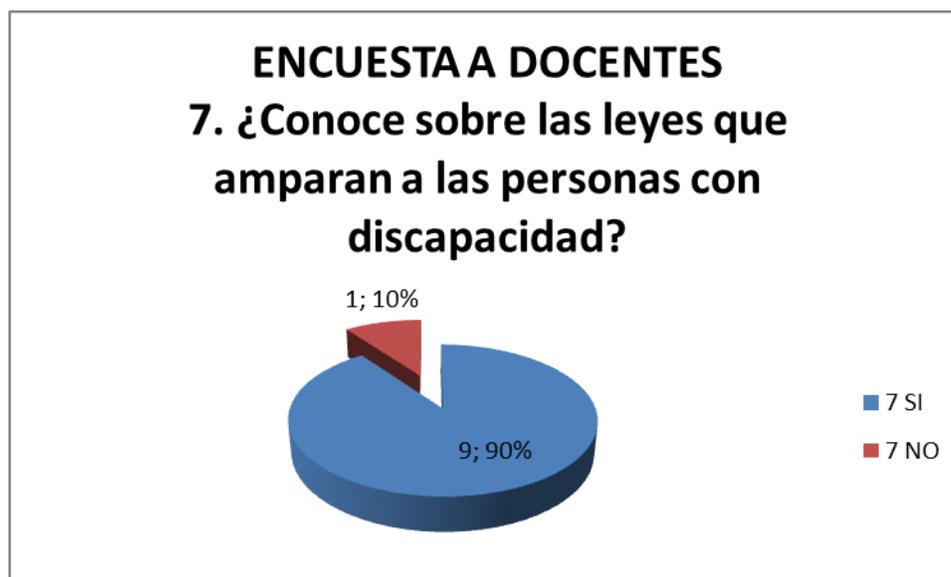
ENCUESTA A DOCENTES			
7. ¿Conoce sobre las leyes que amparan a las personas con discapacidad?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
7	SI	9	90%
	NO	1	10%
<b>TOTAL</b>		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M.

GRÁFICO Nº 7

Leyes



Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac en un 90% conocen sobre las leyes que amparan a las personas con discapacidad y un 10% desconoce de las mismas. Esto reflejaría que la institución cuenta con un personal docente que tiene argumentos básicos necesarios en materia legal, siendo esto una fortaleza para la institución

8. ¿Aplica adaptaciones curriculares individuales con sus alumnos con problemas auditivos?

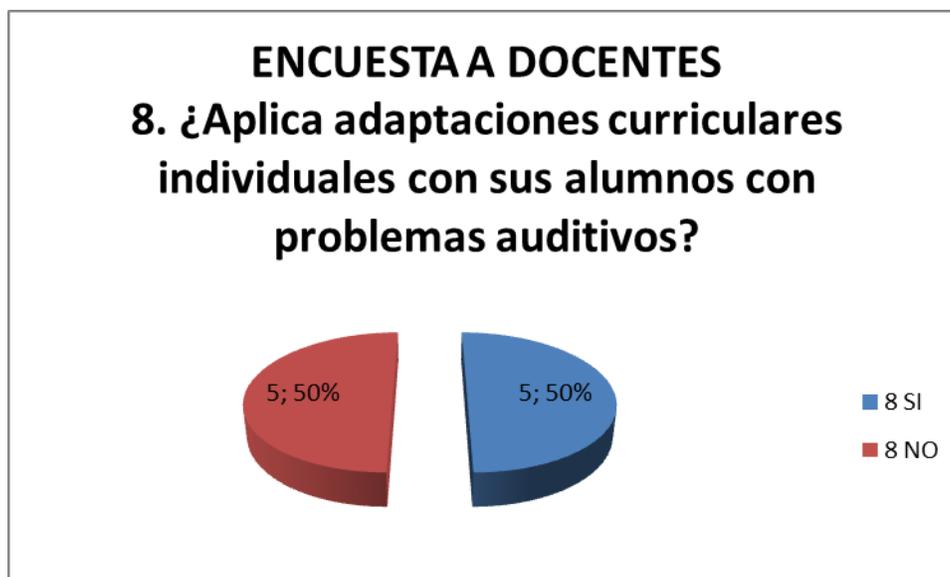
**CUADRO N° 15 Adaptaciones curriculares individuales**

<b>ENCUESTA A DOCENTES</b>			
<b>8. ¿Aplica adaptaciones curriculares individuales con sus alumnos con problemas auditivos?</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>VALORACIÓN</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
8	SI	5	50%
	NO	5	50%
<b>TOTAL</b>		<b>10</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M

**GRÁFICO N° 8 Adaptaciones curriculares individuales**



Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac en un 50% conocen sobre las adaptaciones curriculares individuales, y el otro 50% desconoce de las mismas. Esta relatividad en el dato recabado, significaría un aspecto a considerar reflexivamente para el centro educativo.

9. ¿Aplica un programa educativo individual en casos específicos?

CUADRO N° 16

PEI

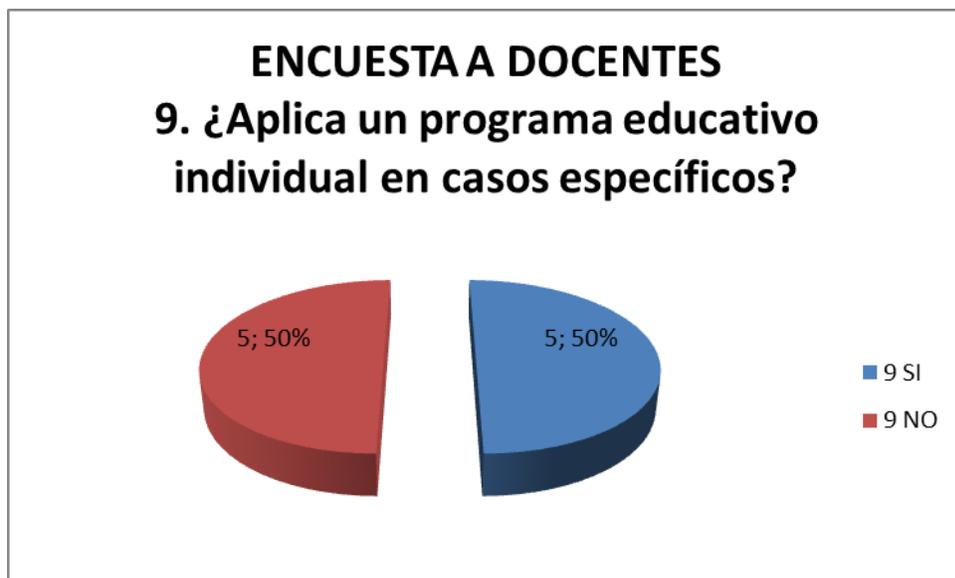
ENCUESTA A DOCENTES			
9. ¿Aplica un programa educativo individual en casos específicos?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
9	SI	5	50%
	NO	5	50%
<b>TOTAL</b>		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M

GRÁFICO N° 9

PEI



Fuente: Encuesta dirigida a Docentes

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac, en un 50%, conocen sobre el PEI, y el otro 50% desconoce sobre la existencia de dicho instrumento de planeación. Un resultado que conlleva a suponer que es relativo el nivel de participación y socialización de la información en materia de diseño de la planeación que genera el centro educativo.

**10. ¿Sabe cuál es el proceso que se realiza para incluir a un niño/a en situación de discapacidad?**

**CUADRO Nº 17**

**Inclusión**

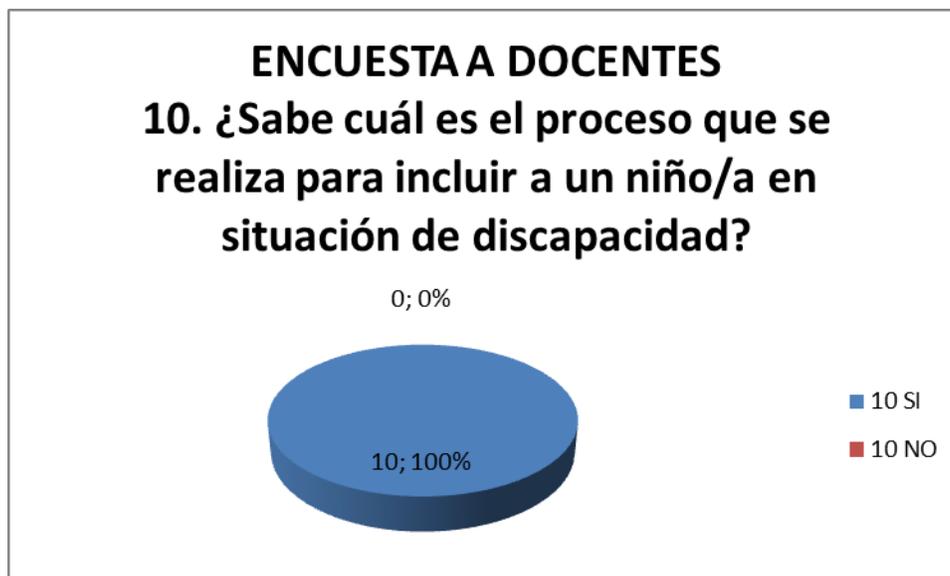
<b>ENCUESTA A DOCENTES</b>			
<b>10. ¿Sabe cuál es el proceso que se realiza para incluir a un niño/a en situación de discapacidad?</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>VALORACIÓN</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
10	SI	10	100%
	NO	0	0%
<b>TOTAL</b>		10	100%

**Fuente:** Encuesta dirigida a Docentes

**Elaborado por:** Erika López M

**GRÁFICO Nº 10**

**Inclusión**



**Fuente:** Encuesta dirigida a Docentes

**Elaborado por:** Erika López M

**ANÁLISIS:** Los docentes de la Unidad Educativa Tepeyac, en un 100% conocen, sobre el proceso de inclusión, siendo esto, una fortaleza para el centro educativo. Esto conllevaría a suponer que el centro educativo generaría un clima propicio para el desarrollo de cualquier proceso inclusivo.

## ENCUESTA DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA:

### 1. ¿El/la docente de su hijo conoce sobre discapacidad auditiva?

CUADRO Nº 18

Discapacidad auditiva

ENCUESTA A PADRES			
¿El/la docente de su hijo conoce sobre discapacidad auditiva?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
1	SI	10	100%
	NO	0	0%
TOTAL		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

GRÁFICO Nº 1

Discapacidad auditiva



Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de familia de la institución, dieron a conocer en un 100% que los docentes de sus hijos conocen sobre la discapacidad. Lo que podría ser interpretado y asumido en cuanto a que los /as docentes tienen conocimientos básicos acerca de lo que significa e implica la discapacidad auditiva.

2. ¿El/la docente de su hijo/a, conoce sobre la metodología bilingüista?

CUADRO Nº 19

Metodología Bilingüista

ENCUESTA A PADRES			
2 ¿El/la docente de su hijo/a, conoce sobre la metodología bilingüista?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
2	SI	3	30%
	NO	7	70%
TOTAL		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

GRÁFICO Nº 2



Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de familia de la institución, en un 30% conocen sobre la metodología que usa el maestro en las clases de su hijo y el 70% desconoce sobre la misma. Esto representaría cierta contradicción con lo afirmado anteriormente, pues la tendencia era –en las respectivas respuestas– que los docentes conocían sobre este ámbito.

### 3. ¿El/la docente de su hijo domina la lengua de señas?

CUADRO Nº 20

Lengua de señas

ENCUESTA A PADRES			
3 ¿El/la docente de su hijo domina la lengua de señas?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
3	SI	2	20%
	NO	8	80%
TOTAL		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

GRÁFICO Nº 3

lengua de señas



Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de familia de la institución, un 20% conoce que el maestro domina señas básicas de comunicación y el otro 80% manifiestan que no usan señas en la clase. Esto reflejaría, por un lado, la realidad tal y como es percibida por los padres y, por otro, una debilidad del centro educativo al momento de asumir e implementar procesos de inclusión.

4. ¿El/la docente de su hijo/a conoce cuál es el área en que el sordo presenta más dificultad?

CUADRO Nº 21

Dificultad

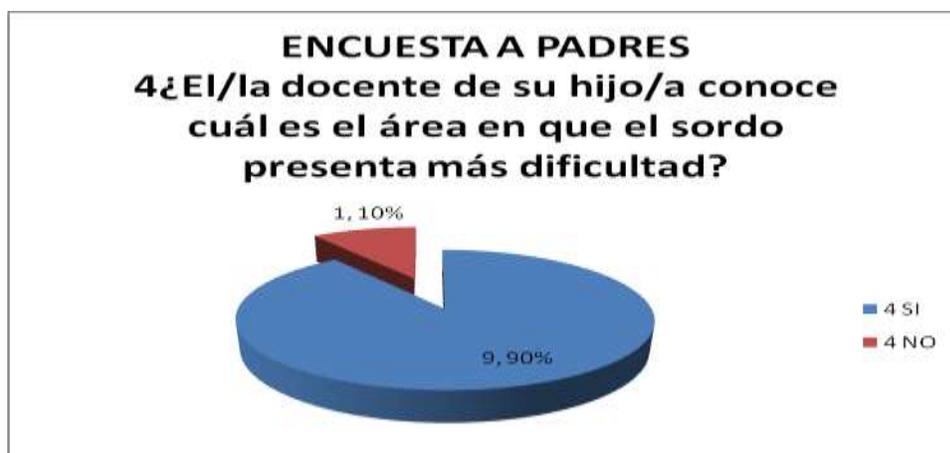
ENCUESTA A PADRES			
4 ¿El/la docente de su hijo/a conoce cuál es el área en que el sordo presenta más dificultad?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
4	SI	9	90%
	NO	1	10%
TOTAL		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

GRÁFICO Nº 4

Dificultad



Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de familia de la institución, manifestaron que un 90% de los docentes conocen de las dificultades de sus hijos y el otro 10% dice que el maestro no sabe en qué ámbito tiene dificultades su hijo. Esto podría representar la confiabilidad de las respuestas generadas por las familias en cuanto a saber y asumir las dificultades de los niños/as.

5. ¿El/la docente sabe las adaptaciones curriculares de acceso para el sordo?

CUADRO Nº 22

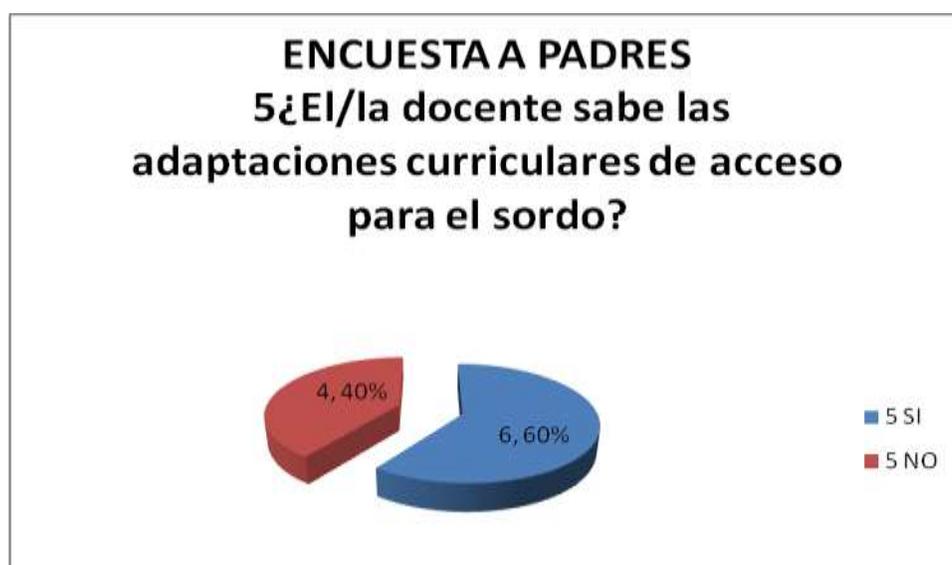
Adaptaciones curriculares

ENCUESTA A PADRES			
5 ¿El/la docente sabe las adaptaciones curriculares de acceso para el sordo?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
5	SI	6	60%
	NO	4	40%
<b>TOTAL</b>		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

GRÁFICO Nº 5



Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de la institución, manifiestan que un 60% de los docentes conocen y aplican adaptaciones curriculares y el otro 40% dice que no sabe de adaptaciones y si las aplica el maestro. Esto reflejaría otra contradicción, si tomamos como referente las respuestas que generó la interrogante que planteaba el nivel de conocimientos de procesos de los/as docentes.

6. ¿El/la docente conoce sobre las adaptaciones curriculares de acceso al currículo que se deben emplear?

**CUADRO Nº 23**

**Acceso al currículo**

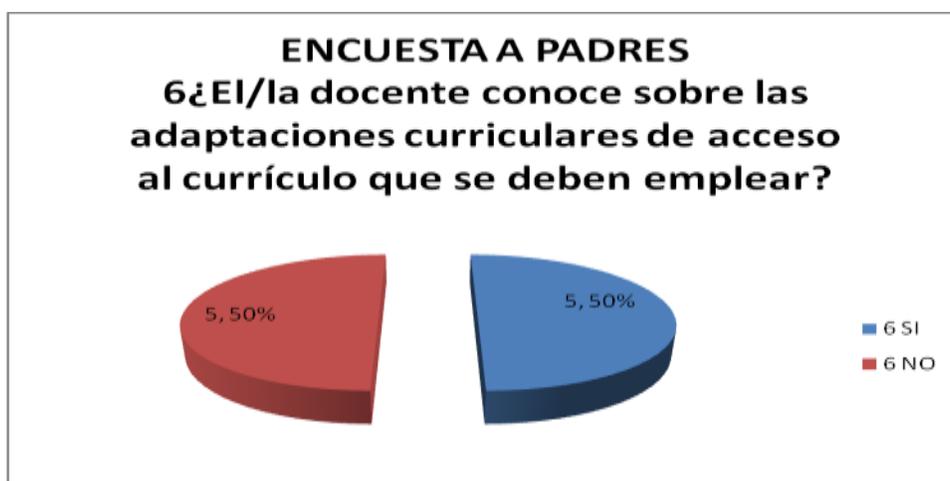
<b>ENCUESTA A PADRES</b>			
<b>6 ¿El/la docente conoce sobre las adaptaciones curriculares de acceso al currículo que se deben emplear?</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>VALORACIÓN</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
6	SI	5	50%
	NO	5	50%
<b>TOTAL</b>		<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Encuesta dirigida a Padres

**Elaborado por:** Erika López M

**GRÁFICO Nº 6**

**Acceso al currículo**



**Fuente:** Encuesta dirigida a Padres

**Elaborado por:** Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de la institución, manifiestan que un 50% de los docentes aplican adaptaciones en los contenidos y el otro 50% manifiesta que no aplican cambios en los contenidos de los niños. Esta respuesta permite confrontar otra contradicción en torno a la decisión de las adaptaciones curriculares de los 7as docentes.

7. ¿El/la docente conoce sobre las leyes que amparan a las personas con discapacidad?

CUADRO Nº 24

Leyes

ENCUESTA A PADRES			
7 ¿El/la docente conoce sobre las leyes que amparan a las personas con discapacidad?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
7	SI	6	60%
	NO	4	40%
<b>TOTAL</b>		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

GRÁFICO Nº 7

Leyes



Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de la institución, manifiestan que un 60% de los docentes conocen sobre las leyes de discapacidad, y el 40% que indican lo contrario; lo que contrapone lo expuesto en ítems anteriores, pues sostenían que los/as docentes sí conocían a cabalidad de los procesos vinculados.

8. ¿El/la docente aplica adaptaciones curriculares individuales con sus alumnos con problemas auditivos?

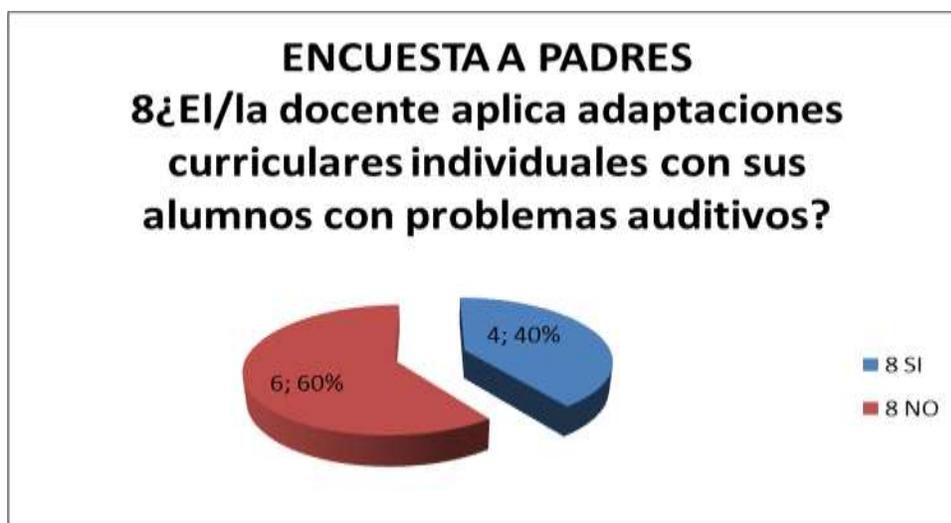
**CUADRO Nº 25 Adaptaciones curriculares individuales**

ENCUESTA A PADRES			
8 ¿El/la docente aplica adaptaciones curriculares individuales con sus alumnos con problemas auditivos?			
ÍTEMS	VALORACIÓN	F	%
8	SI	4	40%
	NO	6	60%
<b>TOTAL</b>		10	100%

Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

**GRÁFICO Nº 8 Adaptaciones curriculares individuales**



Fuente: Encuesta dirigida a Padres

Elaborado por: Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de la institución, manifiestan que un 40% aplica adaptaciones con sus hijos, el otro 60% cree que no. Otra versión contradictoria en cuanto a lo que implementan o no los docentes en materia de inclusión educativa.

**9 ¿El/la docente aplica un programa educativo individual en casos específicos?**

**CUADRO Nº 26**

**PEI**

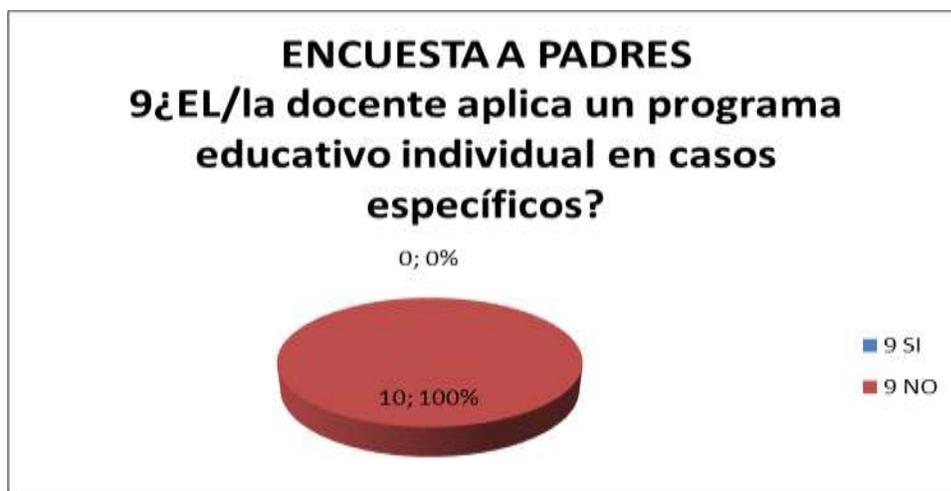
<b>ENCUESTA A PADRES</b>			
<b>9 ¿EL/la docente aplica un programa educativo individual en casos específicos?</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>VALORACIÓN</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
9	SI	0	0%
	NO	10	100%
<b>TOTAL</b>		10	100%

**Fuente:** Encuesta dirigida a Padres

**Elaborado por:** Erika López M

**GRÁFICO Nº 9**

**PEI**



**Fuente:** Encuesta dirigida a Padres

**Elaborado por:** Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de la institución, manifiestan en un 100% que no creen en el hecho de que los docentes apliquen un programa especial por los niños. Esto permitiría afirmar que las familias son conscientes de que no se están implementando programas diferenciados en casos de discapacidad.

**10 ¿El/la docente sabe cuál es el proceso que se realiza para incluir a un niño/a en situación de discapacidad?**

**CUADRO Nº 27**

**Proceso de inclusión**

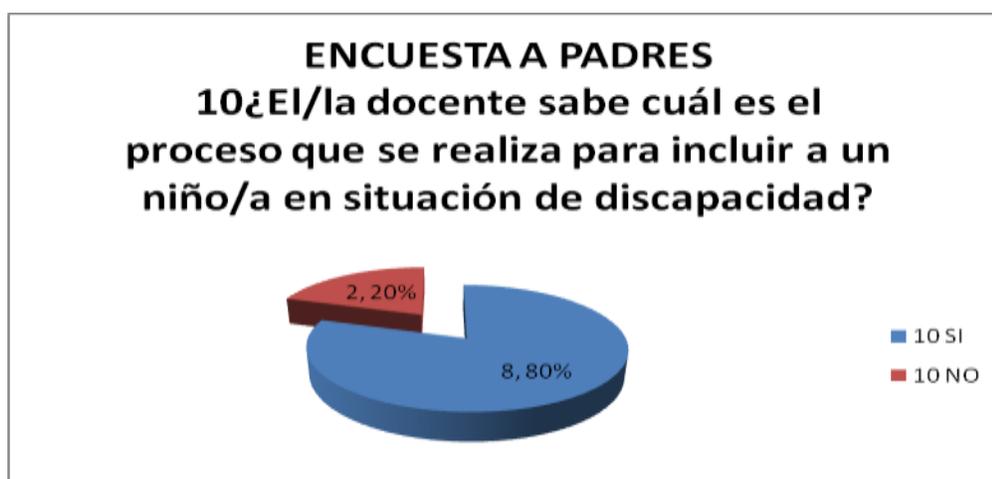
<b>ENCUESTA A PADRES</b>			
<b>10 ¿El/la docente sabe cuál es el proceso que se realiza para incluir a un niño/a en situación de discapacidad?</b>			
<b>ÍTEMS</b>	<b>VALORACIÓN</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
10	SI	8	80%
	NO	2	20%
<b>TOTAL</b>		10	100%

**Fuente:** Encuesta dirigida a Padres

**Elaborado por:** Erika López M

**GRÁFICO Nº 10**

**Proceso de inclusión**



**Fuente:** Encuesta dirigida a Padres

**Elaborado por:** Erika López M

**ANÁLISIS:** Los padres de la institución, manifiestan en un 80%, que los docentes conocen el proceso de inclusión y el otro 20% cree que lo desconocen. Estas respuestas conducen a sostener que los padres y las madres de la población infantil de referencia tienen una percepción muy favorable del conocimiento que tienen los docentes acerca de los procesos de inclusión educativa.

### **3.8. Presentación de resultados**

Según las encuestas tabuladas en la Unidad Educativa Tepeyac, se corrobora que los docentes tienen escasos conocimientos sobre el proceso metodológico, que conlleva a educar a niños y niñas con necesidades educativas especiales.

También queda por sentado que la escolaridad es tardía, y que en algunos casos, no se realiza adaptaciones, tanto en acceso al sordo y a su currículo.

La mayoría de los docentes dio respuestas afirmativas a las encuestas, pero a través de la observación directa y respuestas largas equivocadas, denotan el poco o nulo conocimiento sobre el trabajo con el sordo.

Ninguno manifestó molestias, en aplicar un PEI, pero tampoco implementaban uno con sus alumnos.

La institución ha recibido algunos talleres sobre inclusión, pero su mayor debilidad, es la pérdida de maestros, y tener que llegar a la admisión de nuevos educadores, que deben comenzar con el proceso desde cero.

En su mayoría mencionaron conocer señas, solo las básicas y fueron aprendidas, a través de la enseñanza de sus estudiantes sordos.

En lo que respecta a los padres, algunos desconocen del tema, y tienen poca información de la educación de sus representados, pero por falta de conocimiento y entendimiento. La mayoría profesa que la institución y sus docentes trabajan de manera adecuada con sus hijos.

## **CAPÍTULO IV**

### **LA PROPUESTA**

#### **4.1. Título de la Propuesta**

Capacitación sobre el proceso de la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad auditiva leve.

#### **4.2. Justificación de la propuesta**

La presente propuesta tiene su razón de ser en la intención de que los/as docentes de la Unidad Educativa Tepeyac puedan desarrollar competencias e intercambiar saberes sobre el diseño e implementación de procesos de inclusión educativa focalizada en la atención escolar a niños/as con discapacidad auditiva leve.

Esta propuesta y su respectiva implementación contribuirán a la mejora de la calidad educativa del plantel y al desarrollo e inserción de la población infantil vulnerable en el sistema de escolaridad.

#### **4.3. Objetivo general de la propuesta**

- Capacitar a los docentes, para mejorar de manera significativa el desempeño académico de los estudiantes con discapacidad auditiva leve para su intervención

#### **4.4. Objetivo específico de la propuesta**

- Diseñar un ciclo de talleres formativos para inclusión educativa en casos de discapacidad auditiva leve dirigido a docentes.
- Establecer los ámbitos de desarrollo que pueden ser fortalecidos en la concreción del proceso de inclusión educativa.
- Desarrollar habilidades y competencias en materia de inclusión en los/as docentes.
- Afianzar conocimientos sobre adaptaciones curriculares significativas.
- Brindar la información necesaria sobre estrategias metodológicas, correspondientes al aprendizaje del sordo.

#### 4.5. Listado de contenidos y flujo de la propuesta

<b>Taller #1</b>	<b>Tema:</b>	<b>Sensibilización a la Discapacidad</b>
<b>Taller #2</b>	<b>Tema:</b>	<b>Discapacidad auditiva</b>
<b>Taller #3</b>	<b>Tema:</b>	<b>Aprendiendo la metodología para trabajar con niños y niñas con deficiencia auditiva.</b>

**Tabla 28**

#### 4.6. Desarrollo de la propuesta

Implementación de tres capacitaciones sobre inclusión educativa y la metodología apropiada para trabajar con sordos, logrando afianzar en los docentes, el conocimiento que ya tienen adquirido con anterioridad, o despejar dudas de los conocimientos previos, ya sea por otros talleres impartidos o por ser autodidactas. Librar de los temores y así cambien su actitud frente a la diversidad.

En esta capacitación es muy importante resaltar, que no se puede ayudar a los docentes en lenguaje signal, ya que la Fenasec prohíbe, brindar curso de señas, sino se es sordo, las únicas personas autorizadas en dar los cursos, son las personas con discapacidad auditiva.

# CAPACITACIÓN A LOS DOCENTES

## **Taller #1**

### **Tema: sensibilización a la discapacidad**

#### **Objetivo:**

- Sensibilizar a los docentes, para que logren ver el lado humanitario de los niños y niñas con discapacidad auditiva leve.

#### **Alcance:**

- El taller será proporcionado a los docentes primarios, de la unidad educativa Tepeyac, donde conocerán los alcances que puedan tener los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

#### **Metas:**

- A través de la motivación, lograr que los docentes acepten a sus alumnos con discapacidad auditiva y que puedan potenciar en ellos las destrezas más relevantes.
- Fomentar en el salón de clases la equidad e igualdad, para que no se sienta la diversidad dentro del mismo.

#### **Justificación:**

El presente taller tiene su justificación, basado en la realidad de cómo se vive la inclusión educativa en los centros regulares, logrando la sensibilización al cuerpo docente para prestar una mejor calidad de vida a las personas con discapacidad.

#### **Antecedentes:**

Los centros educativos regulares incluyen dentro del sistema, a niños con discapacidad auditiva, con pocos conocimientos sobre metodología y adaptaciones curriculares, logrando deserción escolar o escolaridad tardía, causando baja autoestima en los educando especiales.

#### **Metodología:**

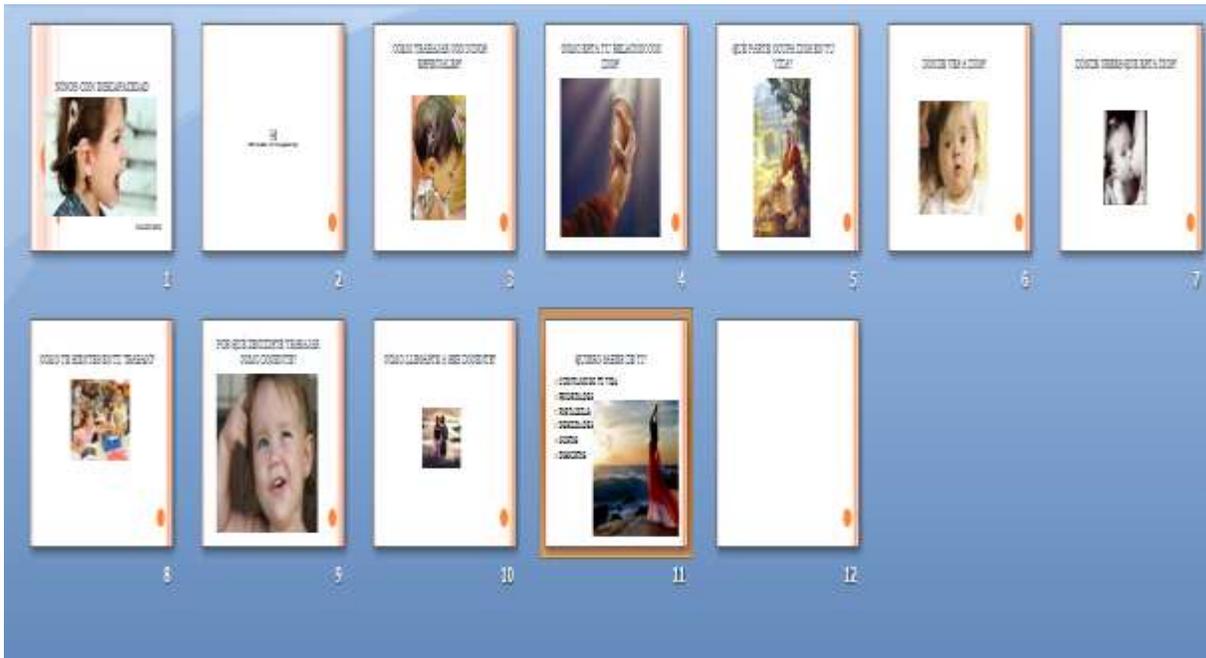
La metodología para el proceso de este taller de socialización está basada en dos premisas conceptuales importantes:

- La construcción de conocimientos a partir de una estructura horizontal de transferencia de saberes. Donde nadie enseña ni nadie aprende, todos los participantes del taller construyen un conocimiento común a sus intereses.
- La reflexión como punto de partida para el desarrollo de una estrategia de apropiación de conocimientos. Por tanto los conocimientos desarrollados al interior del taller partirán de la reflexión del acto cotidiano de los asistentes.

**Programa de actividades:**

<b>Actividades</b>	<b>objetivo</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Responsable</b>	<b>asistentes</b>
<b>Dinámica:</b> los saludos con las partes del cuerpo	Crear un ambiente agradable en grupo.	20mint.	Erika López M.	Docentes de primaria
<b>Video:</b> Martín Valverde, padre de un niño especial	Sensibilizar a los docentes, colocándolos en los zapatos de los padres.	5 mint.		
<b>Diapositivas:</b> casos especiales, personas relevantes con discapacidad.	Intercambiar experiencias en un plano de respeto y confianza.	20 mint.		
<b>Socialización de experiencias:</b> contar sobre las experiencias que viven los padres, cuando buscan un centro educativo para sus hijos.	Conocer sobre el proceso de inclusión que viven los niños especiales.	20 mint.		
<b>Reflexión:</b> trabajos grupales, marcando	Compartir experiencias.	15 mint.		

compromisos				
<b>Plenaria:</b> exponer los compromisos a los que llegaron.	Asumir compromisos.	10 mint.		



**Cronograma de actividades:**

<b>FECHA DE TALLERES</b>	<b>TALLER #1</b>
SEPTIEMBRE	15

## **Taller #2**

### **Tema: Discapacidad auditiva**

#### **Objetivo:**

- Conocer sobre la discapacidad auditiva leve.

#### **Alcance:**

- El taller será proporcionado a los docentes primarios, de la unidad educativa Tepeyac, donde conocerán los alcances que puedan tener los niños y niñas con necesidades educativas especiales, si tienen una pedagogía correcta.

#### **Metas:**

- A través de la motivación, lograr que los docentes acepten a sus alumnos con discapacidad auditiva y que puedan potenciar en ellos las destrezas más relevantes.

#### **Justificación:**

El presente taller tiene su justificación, basado en la realidad de cómo se vive la inclusión educativa en los centros regulares, logrando la sensibilización al cuerpo docente se podrá alcanzar mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, constituyéndose en un referente a la calidad educativa.

#### **Antecedentes:**

Los centros educativos regulares incluyen dentro del sistema, a niños con discapacidad auditiva, con pocos conocimientos sobre metodología y adaptaciones curriculares, logrando deserción escolar o escolaridad tardía, ya que los representantes acuden a diferentes centros educativos, buscando a docentes que logren comprender a sus hijos.

#### **Metodología:**

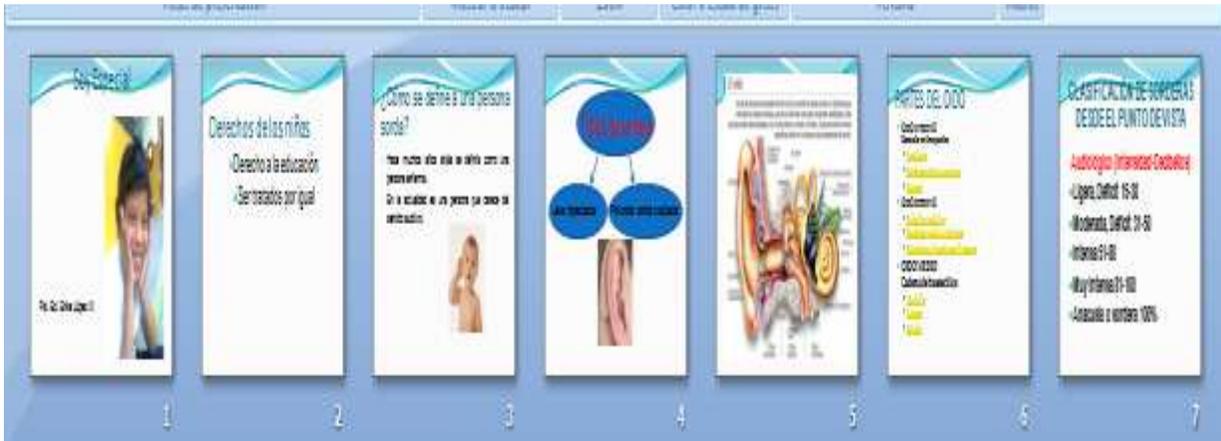
La metodología para el proceso de este taller de socialización está basada en dos premisas conceptuales importantes:

- La construcción de conocimientos a partir de una estructura horizontal de transferencia de saberes. Donde nadie enseña ni nadie aprende, todos los participantes del taller construyen un conocimiento común a sus intereses.
- La reflexión como punto de partida para el desarrollo de una estrategia de apropiación de conocimientos. Por tanto los conocimientos desarrollados al interior del taller partirán de la reflexión del acto cotidiano de los asistentes.

**Programa de actividades:**

<b>Actividades</b>	<b>objetivo</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Responsable</b>	<b>asistentes</b>
<b>Dinámica:</b> el dado	Crear un ambiente agradable en grupo.	20mint.	Erika López M.	Docentes de primaria
<b>Video:</b> Coro en señas	Sensibilizar a los docentes, colocándolos en los zapatos de los padres.	5 mint.		
<b>Diapositivas:</b> discapacidad auditiva	Intercambiar experiencias en un plano de respeto y confianza.	20 mint.		
<b>Socialización de experiencias:</b> contar sobre las experiencias que viven los padres, cuando buscan un centro educativo para sus hijos.	Conocer sobre el proceso de inclusión que viven los niños especiales.	20 mint.		
<b>Reflexión:</b> trabajos grupales, marcando	Compartir experiencias.	15 mint.		

compromisos				
<b>Plenaria:</b> exponer los compromisos a los que llegaron.	Asumir compromisos.	10 mint.		



**Cronograma de actividades:**

FECHA DE TALLERES	TALLER #2
SEPTIEMBRE	16

### **Taller #3**

**Tema: Aprendiendo la metodología para trabajar con niños y niñas con deficiencia auditiva.**

#### **Objetivo:**

- Brindar estrategias metodológicas a los docentes de la unidad educativa Tepeyac, para mejorar su quehacer educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **Alcance:**

- El taller serán dirigido a los docentes primarios, de la unidad educativa Tepeyac, donde conocerán procesos metodológicos, que optimizaran el proceso formativo.

#### **Metas:**

- Lograr que los docentes puedan mejorar su hora clase a través de adaptaciones curriculares y técnicas que se trabajan con los sordos.

#### **Justificación:**

El presente taller tiene su justificación, basado en la realidad de cómo se vive la inclusión educativa en los centros regulares, logrando una dinámica fluida dentro de la hora clase. Ya que el docente se sentirá preparado para desarrollar un trabajo con los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

#### **Antecedentes:**

Los centros educativos regulares incluyen dentro del sistema, a niños con discapacidad auditiva, con pocos conocimientos sobre metodología y adaptaciones curriculares, logrando deserción escolar o escolaridad tardía, ya que los representantes acuden a diferentes centros educativos, buscando a docentes que logren comprender a sus hijos.

#### **Metodología:**

La metodología para el proceso de este taller de socialización está basada en dos premisas conceptuales importantes:

- La construcción de conocimientos a partir de una estructura horizontal de transferencia de saberes. Donde nadie enseña ni nadie aprende, todos los participantes del taller construyen un conocimiento común a sus intereses.
- La reflexión como punto de partida para el desarrollo de una estrategia de apropiación de conocimientos. Por tanto los conocimientos desarrollados al interior del taller partirán de la reflexión del acto cotidiano de los asistentes.

**Programa de actividades:**

<b>Actividades</b>	<b>objetivo</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Responsable</b>	<b>asistentes</b>
<b>Dinámica:</b> la pelota preguntona	Crear un ambiente agradable en grupo.	20mint.	Erika López M.	Docentes de primaria
<b>Video:</b> la cuerda	Sensibilizar a los docentes, colocándolos en los zapatos de los niños especiales.	5 mint.		
<b>Diapositivas:</b> estrategias metodológicas	Intercambiar experiencias en un plano de respeto y confianza.	20 mint.		
<b>Socialización de experiencias:</b> contar sobre el trabajo que se realiza con niños especiales dentro de la hora clase y lo que pueden lograr con una correcta metodología.	Conocer sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	20 mint.		

<b>Reflexión:</b> trabajos grupales, marcando compromisos	Compartir experiencias.	15 mint.		
<b>Plenaria:</b> exponer los compromisos a los que llegaron.	Asumir compromisos.	10 mint.		



**Cronograma de actividades:**

FECHA DE TALLERES	TALLER #3
SEPTIEMBRE	22

#### **4.7. Impacto/producto/beneficio obtenido**

Este trabajo va beneficiar a toda la comunidad educativa, ya que las correcciones oportunas que se realicen en los procesos metodológicos en pro de los niños y niñas con discapacidad auditiva leve, lograra en ellos un desarrollo integral, cumpliendo con las políticas públicas y forjándose en un centro educativo de calidad, generando equidad e igualdad, respetando los derechos e individualidades de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, potencializando sus capacidades, dándole posibilidades de tener un desarrollo digno, con miras a mejores aspiraciones.

#### **4.8. Validación de la propuesta**

## VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Guayaquil, 14 de agosto del 2015

### VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Por medio de la presente yo; Msc Kenia Ortiz Freire con C.I. #0906323084; en mi calidad de profesional Educativa, certifico haber revisado minuciosamente las encuestas realizadas en el proyecto: “La discapacidad auditiva leve y su incidencia en la inclusión educativa de los niños y niñas de la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría”.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

**Atentamente;**

---

Msc Kenia Ortiz Freire  
C.I #0906323084

## VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Guayaquil, 14 de agosto del 2015

### VALIDACIÓN DE PROPUESTA

Por medio de la presente yo; Msc Rosalva Edith Aragundi Rodríguez con C.I. #0913309878; en mi calidad de profesional Educativa, certifico haber revisado minuciosamente las encuestas realizadas en el proyecto “La discapacidad auditiva leve y su incidencia en la inclusión educativa de los niños y niñas de la Unidad Educativa Tepeyac de Fe y Alegría”.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

**Atentamente;**

---

Msc. Rosalva Edith Aragundi Rodríguez  
C.I 0913309878

## VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Guayaquil, 14 de agosto del 2015

### VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Por medio de la presente yo; Msc ABEL ESTEBAN HARO PACHA con C.I. #0912498961; en mi calidad de profesional Educativa, certifico haber revisado minuciosamente las encuestas realizadas en el proyecto:

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

**Atentamente;**

---

Msc. Abel Esteban Haro Pacha  
C.I 0912498961

## **Conclusiones**

Luego de haber analizado varios documentos tanto de la inclusión educativa en general, el rol del docente frente a esta situación y las estrategias que deben ser utilizadas, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- La inclusión educativa es cuestión de valores y derechos que deben concretarse en la práctica docente ; mediante un cambio de actitud y una mayor participación de la comunidad educativa en la búsqueda de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- El docente juega un papel principal dentro de la inclusión; debido a que busca correctas estrategias y metodologías innovadoras, convirtiéndose en el promotor del desarrollo integral del estudiante.
- El uso correcto de las estrategias metodológicas permitirán un aprendizaje significativo y la adquisición de habilidades y destrezas de los niños, niñas incluidos; considerando sus necesidades e intereses individuales mediante la elaboración e implementación de adaptaciones curriculares.

## **Recomendaciones**

- Que el establecimiento educativo, siga desarrollando talleres permanentes y continuos sobre inclusión, ya que es un exigencia indispensable en la formación del educador.
- Lograr que su institución sea reconocida como una de las pioneras en inclusión educativa. Siendo un soporte para los padres que buscan una institución de servicio regular, defendiendo y apoyando los derechos de los niños con discapacidad.
- Sensibilizar a la comunidad educativa, con el fin de generar compromisos y un cambio de actitud verdadero en los funcionarios educativos, que promueva la cooperación y la construcción de las condiciones necesarias para atender a las necesidades individuales de sus educandos.
- Utilizar adecuadamente las estrategias metodológicas que permitan la adquisición de aprendizajes significativos en todos los niños y niñas con discapacidad.
- Aprender el lenguaje signal, que es importante para la comunicación.

## Bibliografía

Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Brasilia: DRA

Ainscow, B. y. (2006). *Educación inclusiva*. Recuperado el 29 de septiembre de 2014, de Iguales en la diversidad.:

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_1/mo1\\_definir\\_la\\_inclusion.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_1/mo1_definir_la_inclusion.htm)

Aula fácil. (13 de enero de 2014). *Aulafácil*. Obtenido de Métodos y ciencia.:

<http://www.aulafacil.com/cursos/l10764/ciencia/investigacion/ciencia-y-metodo-cientifico/el-metodo-deductivo>

Azuaga, R. L. (mayo de 2011). *Avances en supervisión educativa*. Recuperado el 29 de septiembre de 2014, de Bases conceptuales en inclusión educativa.:

[http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=288&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=70)

Cabello, F. (2012). Conceptos generales de la discapacidad auditiva.

Recuperado el 1 de junio de 2015, de Discapacidad y desarrollo psicológico:

[http://ocw.um.es/gat/contenidos/fcabello/tema5/2\\_conceptos\\_generales.html](http://ocw.um.es/gat/contenidos/fcabello/tema5/2_conceptos_generales.html)

Camilloni, A. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. Dossiè, 2.

Centro Virtual Cervantes. (2012). Diccionario de términos claves. Obtenido de Bilingüismo individual:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/bilinguindiv.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguindiv.htm)

Christin, A. (23 de noviembre de 2012). *Instituto Iberoamericano de TIC y*

*Educación*. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de La exclusión educativa en América Latina: <http://redesoei.ning.com/profiles/blogs/la-exclusi-n-educativa-en-am-rica-latina>

- Clínica Carrero. (2015). Clínica Carrero en línea. Obtenido de Hipoacusia o pérdida de la audición:  
[http://www.clinicajuancarrero.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=7](http://www.clinicajuancarrero.net/index.php?option=com_content&task=view&id=7)
- Colomer, A. (1990). *La lengua y el lenguaje*. Navarra: Navarraediciones.
- Costa, V. D. (28 de abril de 2013). *La red educativa 21*. Recuperado el 12 de septiembre de 2014, de La inclusión y la inserción educativa:  
<http://www.lr21.com.uy/enredados/1100760-la-inclusion-y-la-insercion-educativa>
- Domenech, L. y Romeo, A. (2015). El nivel fónico de la lengua. Obtenido de Materiales de Lengua y Literatura:  
<http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/ortografia/nivelfonico.htm>
- Espinoza, S. R. (2009). Adaptaciones curriculares para el alumnado con deficiencia auditiva. *Innovación y experiencias educativas*, 5-7.
- Finocchio Silvia, L. M. (2008). *Pedagogía de la inclusión*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Gavilanes, V. (2014). Propuesta metodológica para abordar la inclusión escolar de los niños y niñas con implante coclear en el nivel inicial de la Unidad Educativa Espíritu Santo. Guayaquil.: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración a la comunidad:  
<http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Gotzens, A. (1992). Bilingüismo y sordera. Obtenido de Cultura sorda:  
<http://www.cultura-sorda.org/bilinguismo-y-sordera-la-experiencia-belga/>
- Huerta, M. (2010). *Investigación científica*. Bogotá: EDICOSA.

- Iturralde, L. (2008). *Hacia otros modos de educar en inclusión*. Bogotá, Colombia: Conejo.
- Lasaca, F. (2014). Discapacidad auditiva. Recuperado el 1 de junio de 2015, de <http://fabiolasaca.blogspot.com/>
- Leguizamón, L. (2001). *Aprendizaje desde el silencio* (1ª edición ed.). Buenos Aires, Argentina: Losada
- León, A. (2011). *Propuesta operativa para la inclusión de niños y niñas con discapacidad auditiva de tres a cinco años en los centros de desarrollo infantil municipales de la ciudad de Cuenca, Ecuador*. Cuenca: Universidad del Azuay.
- López V. y Guillén, G. (2010). *Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva*. Murcia: CEIP.
- Manos que hablan. (2013). Yo hablo bien. Obtenido de Terapia lingüística integral: <http://manosquehablan.cl/lecturalabiofacial.html>
- Marielos. (10 de diciembre de 2010). Significado de adecuaciones curriculares . Obtenido de Darisjo: <http://darisjo2262.blogspot.com/2010/12/significado-de-adecuaciones.html>
- Materiales didácticos. (junio de 2013). *www.materialesdidacticos.com*. Obtenido de Método científico y educación.
- Ministerio de educación, política social y deportes de España. (2014). Educación. Obtenido de Logopedia escolar: <http://ares.cnice.mec.es/informes/18/contenidos/57.htm>
- Ministerio de educación. (2012). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. (G. d. Ecuador, Ed.) Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). Marco Legal Educativo. Quito, Ecuador.
- Morales, A. (2001). El bilingüismo de los sordos. *Revista Candidus*, 2.
- Muñoz, V. (2009). *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*.

- Parrilla, Á. (1 de marzo de 2002). *Acerca del origen y sentido de la inclusión educativa*. Recuperado el 12 de mayo de 2015, de Revista de educación: [http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Quiroz, K. (25 de marzo de 2015). ¿Para qué sirve la hipótesis? (L. Flores, Entrevistador)
- Rivas, J. (2010). *El currículo en contextos incluyentes*. Bogotá: Oveja negra.
- Robalino, L. (2007). El caso del bilingüismo en la sordera. *Inclusión*, 8-9.
- Robertson, A. (2008). *Sordera en la niñez*. Boston.
- Rocha, M. (1 de octubre de 2012). *Inclusión educativa en Ecuador*. Recuperado el 27 de mayo de 2015, de Slideshare: <http://es.slideshare.net/miltonerri/inclusin-educativa-ecuador-uce-by-milton-rocha>
- Rodríguez, V. (2010). *Las instituciones públicas y la inserción laboral de personas con discapacidades en cantón Santa Elena en el año 2010*. Santa Elena: Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Roh, A. (2006). *Sordera: consecuencias en el aprendizaje*. Chicago.
- Sánchez, C. (2014). *Inclusión educativa*. Obtenido de Colegio Hebreo David Maguen: <http://chmd.edu.mx/nuestro-colegio/linea-educativa/>
- Shuttleworth, M. (26 de septiembre de 2008). *Diseño de investigación descriptiva*. Obtenido de Explorable.com: <https://explorable.com/es/disenio-de-investigacion-descriptiva>
- Vásconez, J. (2009). *Inclusión: un desafío en educación*. México: Edimex.
- Verdugo, M. (23 de septiembre de 2013). *La inclusión educativa está en proceso*. (D. L. SAM, Entrevistador) *Diario vespertino*. Cuenca.

## ENCUESTA A LOS DOCENTES DE LA U. E. TEPEYAC

Fecha: \_\_\_\_\_

Año Básico: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás un banco de preguntas sobre discapacidad auditiva.  
Responde según tu criterio.

Nº	PREGUNTA	SI	NO
1	¿Conoce sobre la discapacidad auditiva?		
2	¿Conoce sobre la metodología bilingüista?		
3	¿Domina la lengua de señas?		
4	¿Conoce cuál es el área en que el sordo presenta más dificultad?		
5	¿Sabe las adaptaciones curriculares de acceso para el sordo?		
6	¿Conoce sobre las adaptaciones curriculares de acceso al currículo que se deben emplear?		
7	¿Conoce sobre las leyes que amparan a las personas con discapacidad?		
8	Aplica adaptaciones curriculares individuales con sus alumnos con problemas auditivos		
9	Aplica un programa educativo individual en casos específicos.		
10	Sabe cuál es el proceso que se realiza para incluir a un niño/a en situación de discapacidad.		

## ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA DE LA U. E. TEPEYAC

Fecha: \_\_\_\_\_

Año Básico: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás un banco de preguntas sobre inclusión educativa.  
Responde según tu criterio.

Nº	PREGUNTA	SI	NO
1	¿El/la docente de su hijo conoce sobre discapacidad auditiva?		
2	¿El/la docente de su hijo/a, conoce sobre la metodología bilingüista?		
3	¿El/la docente de su hijo domina la lengua de señas?		
4	¿El/la docente de su hijo/a conoce cuál es el área en que el sordo presenta más dificultad?		
5	¿El/la docente sabe las adaptaciones curriculares de acceso para el sordo?		
6	¿El/la docente conoce sobre las adaptaciones curriculares de acceso al currículo que se deben emplear?		
7	¿El/la docente conoce sobre las leyes que amparan a las personas con discapacidad?		
8	¿El/la docente aplica adaptaciones curriculares individuales con sus alumnos con problemas auditivos?		
9	¿EL/la docente aplica un programa educativo individual en casos específicos?		
10	¿El/la docente sabe cuál es el proceso que se realiza para incluir a un niño/a en situación de discapacidad?		

# ANEXOS

(Escriba los títulos de los anexos) (Utilice las páginas necesarias)





**ENCUESTA A PADRES DE FAMILIA DE LA UNIDAD  
EDUCATIVA TEPEYAC DEL PERIODO 2015-2016**

No.	Nombre del Alumno	Edad	Identificación	Sexo	Grado	Asignatura	Calificación	Observaciones
1	...	...	...	...	...	...	...	...
2	...	...	...	...	...	...	...	...
3	...	...	...	...	...	...	...	...
4	...	...	...	...	...	...	...	...
5	...	...	...	...	...	...	...	...
6	...	...	...	...	...	...	...	...
7	...	...	...	...	...	...	...	...
8	...	...	...	...	...	...	...	...
9	...	...	...	...	...	...	...	...
10	...	...	...	...	...	...	...	...
11	...	...	...	...	...	...	...	...
12	...	...	...	...	...	...	...	...
13	...	...	...	...	...	...	...	...
14	...	...	...	...	...	...	...	...
15	...	...	...	...	...	...	...	...
16	...	...	...	...	...	...	...	...
17	...	...	...	...	...	...	...	...
18	...	...	...	...	...	...	...	...
19	...	...	...	...	...	...	...	...
20	...	...	...	...	...	...	...	...
21	...	...	...	...	...	...	...	...
22	...	...	...	...	...	...	...	...
23	...	...	...	...	...	...	...	...
24	...	...	...	...	...	...	...	...
25	...	...	...	...	...	...	...	...
26	...	...	...	...	...	...	...	...
27	...	...	...	...	...	...	...	...
28	...	...	...	...	...	...	...	...
29	...	...	...	...	...	...	...	...
30	...	...	...	...	...	...	...	...
31	...	...	...	...	...	...	...	...
32	...	...	...	...	...	...	...	...
33	...	...	...	...	...	...	...	...
34	...	...	...	...	...	...	...	...
35	...	...	...	...	...	...	...	...
36	...	...	...	...	...	...	...	...
37	...	...	...	...	...	...	...	...
38	...	...	...	...	...	...	...	...
39	...	...	...	...	...	...	...	...
40	...	...	...	...	...	...	...	...
41	...	...	...	...	...	...	...	...
42	...	...	...	...	...	...	...	...
43	...	...	...	...	...	...	...	...
44	...	...	...	...	...	...	...	...
45	...	...	...	...	...	...	...	...
46	...	...	...	...	...	...	...	...
47	...	...	...	...	...	...	...	...
48	...	...	...	...	...	...	...	...
49	...	...	...	...	...	...	...	...
50	...	...	...	...	...	...	...	...
51	...	...	...	...	...	...	...	...
52	...	...	...	...	...	...	...	...
53	...	...	...	...	...	...	...	...
54	...	...	...	...	...	...	...	...
55	...	...	...	...	...	...	...	...
56	...	...	...	...	...	...	...	...
57	...	...	...	...	...	...	...	...
58	...	...	...	...	...	...	...	...
59	...	...	...	...	...	...	...	...
60	...	...	...	...	...	...	...	...
61	...	...	...	...	...	...	...	...
62	...	...	...	...	...	...	...	...
63	...	...	...	...	...	...	...	...
64	...	...	...	...	...	...	...	...
65	...	...	...	...	...	...	...	...
66	...	...	...	...	...	...	...	...
67	...	...	...	...	...	...	...	...
68	...	...	...	...	...	...	...	...
69	...	...	...	...	...	...	...	...
70	...	...	...	...	...	...	...	...
71	...	...	...	...	...	...	...	...
72	...	...	...	...	...	...	...	...
73	...	...	...	...	...	...	...	...
74	...	...	...	...	...	...	...	...
75	...	...	...	...	...	...	...	...
76	...	...	...	...	...	...	...	...
77	...	...	...	...	...	...	...	...
78	...	...	...	...	...	...	...	...
79	...	...	...	...	...	...	...	...
80	...	...	...	...	...	...	...	...
81	...	...	...	...	...	...	...	...
82	...	...	...	...	...	...	...	...
83	...	...	...	...	...	...	...	...
84	...	...	...	...	...	...	...	...
85	...	...	...	...	...	...	...	...
86	...	...	...	...	...	...	...	...
87	...	...	...	...	...	...	...	...
88	...	...	...	...	...	...	...	...
89	...	...	...	...	...	...	...	...
90	...	...	...	...	...	...	...	...
91	...	...	...	...	...	...	...	...
92	...	...	...	...	...	...	...	...
93	...	...	...	...	...	...	...	...
94	...	...	...	...	...	...	...	...
95	...	...	...	...	...	...	...	...
96	...	...	...	...	...	...	...	...
97	...	...	...	...	...	...	...	...
98	...	...	...	...	...	...	...	...
99	...	...	...	...	...	...	...	...
100	...	...	...	...	...	...	...	...

**LISTADO DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA  
DE LA UNIDAD EDUCATIVA TEPEYAC.  
PERIODO 2015-2016**

## ENCUESTA A DOCENTES QUE TRABAJAN COON NINOS Y NINAS SORDOS





MAESTRAS QUE TRABAJAN EN EL ÁMBITO DE INCLUSIÓN  
POR TRÁNSITO EDUCATIVO