



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

Taller de sensibilización frente a la
discapacidad auditiva.
Iniciación en la Lengua de Signos Española y
otras formas de comunicación.

Presentado por:

D^a Inma Castaño Martínez

Dirigido por:

D^o Francesc Antoni Bañuls Lapuerta

Valencia, a 23 de mayo de 2022

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

Grado en Maestro en Educación Primaria

Agradecimientos

Con el trabajo ya concluido, me gustaría girar la vista hacia atrás y poder agradecer a todas esas personas que me han acompañado a lo largo de este camino. Comenzando con los más importantes, sin duda ellos son mis padres, pues son los responsables de que yo haya podido tener esta oportunidad. Han estado a mi lado en todo momento y han sabido cómo guiarme siempre.

Asimismo, no me gustaría olvidarme de todos mis amigos, los que han ido apareciendo y los que llevan desde el primer día. Se han convertido en un motor para remontar de cualquier problema que pudiese surgir. Añado también a todos los profesores, que han ido añadiendo su granito de arena mediante las asignaturas de la carrera. Muchas enseñanzas han sobre pasado los conocimientos y nos han llenado de manera afectiva. Me gustaría destacar aquí a Francesc Antoni, mi director de TFG, pues ha ejercido de la guía que necesitaba para llevar a cabo este trabajo.

No me gustaría olvidarme de todos los profesores de prácticas que han pasado por mi vida en estos cuatro años. Empezando por los tutores, los cuales me han abierto las puertas de sus clases para aprender y experimentar lo que es un aula real. También es importante destacar a sus compañeros de claustro, que, pese a que no estaban todo el día con nosotras, el rato que estaban te aportaba alguna enseñanza. Han sido los mejores referentes que podría tener.

Termino los agradecimientos con el más importante, gracias a Dios, por darme esta oportunidad y ponerme en mi camino a gente tan maravillosa, pues todos han dejado un pedazo de ellos en mi y han logrado que esta etapa sea inolvidable.

Índice

Resumen.....	8
1. Introducción.....	11
2. Objetivos.....	14
2.1 Objetivo general	14
2.2 Objetivos específicos.....	14
3. Metodología	15
4. Marco teórico.....	17
4.1 Discapacidad.....	17
4.1.1 Definición del concepto discapacidad	17
4.1.2 Prevalencia de la discapacidad en la niñez.....	21
4.1.3 Declaración de derechos de los niños con discapacidad.....	23
4.2 Los sentidos	24
4.2.1 El sentido del oído	25
4.2.2 Discapacidad auditiva, sordera e hipoacusia.....	25
4.3 Discapacidad auditiva.....	27
4.3.1 Clasificación	27
4.3.2 Causas	29
4.3.3 Prevalencia de la discapacidad auditiva	31
4.3.4 Principales consecuencias	32

4.4 La inclusión en el sistema educativo Educación Primaria	35
4.4.1 Normativa de inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo	36
4.4.2 Necesidades educativas especiales	38
4.4.3 Necesidades específicas de apoyo educativo	40
4.5 La comunicación	42
4.5.1 Importancia de las habilidades comunicativas	42
4.5.2 Lengua de signos	44
4.5.3 Expresión corporal	45
5. Desarrollo	46
5.1 Justificación	46
5.2 Objetivos	47
5.3 Descripción grupo-clase.....	47
5.4 Metodología	48
5.5 Temporalización.....	49
5.6 Desarrollo de la propuesta	50
5.7 Evaluación de la propuesta.....	61
6. Conclusiones	62
7. Referencias bibliográficas.....	66
Anexos	72

Índice de figuras

Figura 1.....	18
Figura 2.....	40

Índice de tablas

Tabla 1.....	21
Tabla 2.....	22
Tabla 3.....	26
Tabla 4.....	28
Tabla 5.....	29
Tabla 6.....	33
Tabla 7.....	41
Tabla 8.....	49
Tabla 9.....	49
Tabla 10.....	50
Tabla 11.....	51
Tabla 12.....	52

Resumen

En el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende exponer el diseño de una propuesta didáctica, dirigida a los alumnos de 4º de Educación Primaria. La finalidad de este trabajo es crear un taller con el cual los alumnos se conciencien ante la existencia de esta patología y los obstáculos que pueden encontrar, tanto los niños como los adultos que la padecen, para que, en un futuro, si tienen la oportunidad de conocer a alguna persona con discapacidad auditiva, puedan ejercer de facilitador y no de barrera. La propuesta está creada en concepto de taller de sensibilización ante uno de los tipos de discapacidad, la discapacidad auditiva. Una de las causas principales por las que se plantea este trabajo es la dificultad con la que cuentan las personas con discapacidad auditiva a la hora de la comunicación con el resto. Por ello, este taller tiene como objetivo que los alumnos conozcan y empleen dos formas diferentes de comunicación oral: Lengua de Signos Española y la expresión corporal. Ambas opciones son accesibles para las personas con discapacidad auditiva, y por lo tanto se considera imprescindible que los alumnos las conozcan y se inicien en ellas. Para desarrollar esta propuesta didáctica se planteará una secuencia de 10 sesiones en las cuales los alumnos podrán conocer los aspectos más básicos de la Lengua de Signos Española y la expresión corporal, a través de actividades que requerirán su participación y su implicación a la hora de realizarlas.

Palabras clave: propuesta didáctica, discapacidad auditiva, taller de sensibilización, comunicación, Lengua de Signos Española, expresión corporal.

Resum

En el present Treball de Fi de Grau es pretén exposar el disseny d'una proposta didàctica, dirigida als alumnes de 4t d'Educació Primària. La finalitat d'aquest treball és crear un taller amb el qual els alumnes es consciencien davant l'existència d'aquesta patologia i els obstacles que poden trobar tant els xiquets com els adults que la pateixen, perquè, en un futur, si tenen l'oportunitat de conèixer a alguna persona amb discapacitat auditiva, puguin exercir de facilitador i no de barrera. La proposta està creada en concepte de taller de sensibilització davant un dels tipus de discapacitat, la discapacitat auditiva. Una de les causes principals per les quals es planteja aquest treball és la dificultat amb la qual compten les persones amb discapacitat auditiva a l'hora de la comunicació amb la resta. Per això, aquest taller té com a objectiu que els alumnes coneguen i empren dues formes diferents de comunicació oral: Llengua de Signes Espanyola i l'expressió corporal. Totes dues opcions són accessibles per a les persones amb discapacitat auditiva, i per tant es considera imprescindible que els alumnes les coneguen i s'inicien en elles. Per a desenvolupar aquesta proposta didàctica es plantejarà una seqüència de 10 sessions en les quals els alumnes podran conèixer els aspectes més bàsics de la Llengua de Signes Espanyola i l'expressió corporal, a través d'activitats que requeriran la seua participació i la seua implicació a l'hora de realitzar-les.

Paraules clau: proposta didàctica, discapacitat auditiva, taller de sensibilització, comunicació, Llengua de Signes Espanyola, expressió corporal.

Abstract

The aim of this Final Degree Project is to present the design of a didactic proposal aimed at 4th year Primary School pupils. The aim of this project is to create a workshop in which pupils become aware of the existence of this pathology and the obstacles that both children and adults who suffer from it may encounter, so that, in the future, if they have the opportunity to meet someone with hearing impairment, they can act as a facilitator and not as a barrier. The proposal is created as a workshop to raise awareness of one of the types of disability, hearing impairment. One of the main reasons for this project is the difficulty that hearing impaired people have when it comes to communicating with others. Therefore, the aim of this workshop is for students to learn about and use two different forms of oral communication: Spanish Sign Language and body language. Both options are accessible to people with hearing impairment, and therefore it is considered essential that students are familiar with them and are introduced to them. In order to develop this didactic proposal, a sequence of 10 sessions will be proposed in which students will be able to learn the most basic aspects of Spanish Sign Language and body language through activities that will require their participation and involvement when carrying them out.

Keywords: didactic proposal, hearing impairment, awareness workshop, communication, Spanish Sign Language, body language.

1. Introducción

Con la realización de este Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) se pretende desarrollar una propuesta didáctica en un aula de 4º de Educación Primaria, enfocada a desarrollar la empatía en un centro ordinario ante la importancia de una comunicación oral accesible para las personas con discapacidad auditiva. Con este fin, se deben analizar los principales obstáculos que tienen las personas con discapacidad auditiva a la hora de comunicarse con los demás, así como las posibles soluciones ante estas barreras.

Este trabajo se conforma por dos bloques principales. El primer bloque es el marco teórico, en el cual se realiza un análisis de la literatura de los datos investigados, mientras que en el segundo bloque se expone la propuesta diseñada. La comunicación oral, los obstáculos que tienen las personas con discapacidad auditiva y las posibles soluciones ante estos problemas son los aspectos entorno a los cuales girarán ambos bloques.

El marco teórico, que configura el primer bloque principal del trabajo, está formado por el análisis de la literatura consultada. Para ello, se realiza una búsqueda de información y se contrastan las ideas obtenidas. El marco teórico comienza con el concepto de discapacidad, ya que se considera la base necesaria que el lector debe conocer antes de entrar en la discapacidad auditiva. Para ello, se realiza una definición del concepto y se diferencian los tipos de discapacidad. Asimismo, comprobaremos su evolución, conoceremos la prevalencia que tiene en la corta edad y detallaremos los derechos que velan por la protección de los niños que sufren alguna discapacidad.

A continuación, tras haber analizado los principales modelos y conceptos sobre la discapacidad, se presentarán cuáles son los principales sistemas sensoriales, haciendo especial hincapié en el sentido del oído. De este modo, se explicarán cuales son los principales déficits auditivos, haciendo una primera mención a la discapacidad auditiva y presentando dos términos que derivan de ella: sordera o hipoacusia.

En el siguiente apartado se trabaja, en mayor detalle, la discapacidad principal sobre la que se trata en este TFG: la discapacidad auditiva. Para ello, se desarrollan los aspectos más relevantes que debemos tener en cuenta en la realización del trabajo. Primero se realiza una clasificación de los diferentes tipos de discapacidad auditiva con los que nos podemos encontrar. Después, se ha dedicado un apartado a su etiología, es decir, a las posibles causas por las que puede surgir esta discapacidad. Asimismo, se han observado los datos de la prevalencia de la discapacidad auditiva. Y, por último, se establecen las principales consecuencias que puede padecer una persona con discapacidad auditiva.

Continuando el marco teórico, el próximo apartado se dedica a la inclusión, haciendo hincapié en la inclusión en la Educación Primaria. El primer aspecto que se trabaja es la normativa que rige actualmente en la Comunidad Valenciana y que controla la inclusión en el sistema educativo. Es fundamental conocer esta normativa para posteriormente tenerla en cuenta a la hora de programar las sesiones. De la misma manera, en este apartado se desarrollan dos términos fundamentales en la inclusión: las necesidades educativas especiales (en adelante, NEE) y las necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, NEAE). Ambos términos se conceptualizan y se detalla la evolución que han tenido en la educación a lo largo de los años.

El último apartado que configura el marco teórico es el destinado a la comunicación. Como hemos mencionado anteriormente, la comunicación es uno de los aspectos entorno al cual girará el TFG. Es por ello, que se inicia este apartado con la importancia que presentan las habilidades comunicativas y su necesario desarrollo, sobre todo en los alumnos de Educación Primaria. De la misma manera, en este apartado se explicita el otro aspecto fundamental del trabajo: las posibles soluciones a los obstáculos que encuentran las personas con discapacidad auditiva en la comunicación oral. Se proponen entonces dos formas de comunicación que resultan accesibles para todos, pero que se deben trabajar y desarrollar. La primera de ellas es la Lengua de Signos Española y la segunda la expresión corporal. Ambas son posibles para los alumnos de Educación Primaria, solo hay que aprenderlas y trabajarlas.

Una vez expuestas todas las bases teóricas de este TFG, se procede a continuar con el siguiente bloque del trabajo: el diseño de la propuesta. Para esta propuesta se ha desarrollado un taller de sensibilización ante la discapacidad auditiva. No se trata de entender la discapacidad auditiva como un problema, sino de concienciar a los alumnos de que es una discapacidad que está presente hoy en día y que debemos convertirnos en facilitadores para las personas que la padecen.

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los mayores obstáculos de las personas con discapacidad auditiva es la comunicación oral convencional, ya que esta se basa en una conversación hablada, la cual las personas con discapacidad auditiva no pueden mantener debido a las dificultades auditivas que presentan. Por ello, mediante esta propuesta se intenta dar a conocer y enseñar a los alumnos diferentes formas de comunicarse con las personas, sin necesidad de utilizar el método convencional hablar-escuchar. Los dos métodos escogidos son la LSE y la expresión corporal, y ambos se trabajarán durante 10 sesiones, en las cuales se plantean actividades participativas para que los alumnos se impliquen y desarrollen esas formas de comunicación.

La propuesta se dirige a un aula de 4º de Educación Primaria. Se escoge este curso ya que, tras haber trabajado la comunicación en los cursos anteriores, se considera que pueden tener el dominio y el control del discurso oral necesario para avanzar a formas nuevas de comunicación. Es imprescindible que el taller se plantee de forma activa y que resulte motivadora para los alumnos, para que logren un aprendizaje significativo.

Finalmente, tras el desarrollo de la propuesta, se realiza un último apartado con las conclusiones extraídas una vez realizado el TFG. En dichas conclusiones se puede ver el resultado de un trabajo planteado con el objetivo de aprender más sobre la discapacidad, en concreto la discapacidad auditiva.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

El objetivo general del TFG que a continuación se presenta es diseñar una propuesta didáctica, en concepto de taller sensibilización, para los alumnos de 4º de Educación Primaria, con el cual se pretende concienciar al alumnado ante la discapacidad auditiva y, por ende, los obstáculos que sufren en la comunicación oral.

2.2 Objetivos específicos

Para lograr alcanzar dicho objetivo general, se establecen también una serie de objetivos específicos:

- Analizar la literatura existente relacionada con la discapacidad y el déficit auditivo.
- Determinar las principales metodologías relacionadas con los talleres o de formación al alumnado de Educación Primaria.
- Establecer el conjunto de talleres que conformarán la propuesta didáctica diseñada.
- Analizar si la propuesta presentada resulta adecuada y cumple los objetivos que han sido planteados.

3. Metodología

Este apartado se dedica a explicitar el proceso que se ha realizado para la elaboración de este TFG, comenzando con la organización y finalizando con la redacción de cada una de las partes que lo componen. Asimismo, se mencionarán las fuentes en las que se ha realizado la búsqueda de la información para fundamentar el trabajo.

El proceso de redacción comienza con el primer paso: la elección del tema. A continuación, se investigan las posibilidades que tiene ese tema y se realiza una búsqueda de datos que puedan ser útiles para la fundamentación teórica. Una vez realizado el análisis de los datos obtenidos, se centra el tema en uno de los tipos de discapacidad, en este caso, la discapacidad auditiva. Asimismo, se escoge uno de los obstáculos con los que se encuentran las personas con discapacidad auditiva: la comunicación.

Escogido el tema principal del TFG, se procede a recopilar la información necesaria para formar el marco teórico, mediante el análisis bibliográfico y la comparativa de libros, artículos, etc. La intención del marco teórico es proporcionar al lector la información más relevante y de manera detallada para facilitar su comprensión. Para realizar el marco teórico se emplean distintas fuentes como revistas digitales, artículos, libro y buscadores académicos como Google Académico, Dialnet, Ebsco o Web of Science.

Una vez se ha buscado toda la información que se considera importante para la realización del marco teórico, se procede a redactarlo. Para ello es fundamental comprobar que la información que vamos a utilizar sea verídica y que esté relativamente actualizada, para ofrecerle al lector la información correcta.

En cuanto a la redacción del marco teórico, se continuará el siguiente esquema. El primer punto para tratar es la discapacidad. Posteriormente, se concreta más en la discapacidad auditiva. Seguidamente, se trabajará la inclusión en el sistema educativo y se finalizará con los aspectos relacionados con la comunicación.

Respecto a la discapacidad, se trabajará el concepto, tratando de definirlo y detallarlo para hacerlo más comprensible. Además, se desarrollarán los tipos de déficit que pueden surgir y las consecuencias que surgen ante una discapacidad. Asimismo, se analizará la incidencia de la discapacidad en general en las personas, basándonos en la información extraída de encuestas.

Seguidamente se pasa a concretar más la discapacidad, centrándonos en el tipo de discapacidad que se va a emplear como tema principal: la discapacidad auditiva. En este caso, se detallarán las causas por las cuales puede surgir la discapacidad, los tipos con los que podemos encontrarnos y las consecuencias que esta conlleva. Del mismo modo, se analizará la prevalencia de la discapacidad auditiva, apoyándonos de nuevo en las encuestas.

Por último, y para finalizar el marco teórico, se dedica un apartado a la comunicación. Como se ha mencionado anteriormente, la comunicación es una parte fundamental del TFG. Por ello, en el primer punto se trabaja sobre la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas. Finalmente, se dedican dos apartados a las técnicas de comunicación propuestas: la expresión corporal y la LSE.

Finalizado el marco teórico y habiendo expuesto todas las bases teóricas que fundamentan el TFG, se continua el trabajo con el diseño de la propuesta que se plantea. En este segundo bloque del trabajo se desarrollan los pasos que se han seguido a la hora de programar. Los pasos que se siguen son: la justificación, los objetivos, la descripción del grupo-clase, la metodología, la temporalización, el desarrollo de las sesiones y la evaluación de la propuesta.

Los últimos apartados que se redactan de este trabajo se pueden dividir en dos tipos. Los primeros, que son los que se hacen mientras se redacta el trabajo y al final de este, los cuales son la metodología, las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos. Los segundos son los que se plantean antes de comenzar el trabajo, pero que se tienden a redactar al final. En estos incluimos los resúmenes y la introducción.

4. Marco teórico

4.1 Discapacidad

Como principal justificación de la necesidad de trabajos que recojan el tema de la discapacidad, haremos hincapié en la afirmación que realizó Díaz (2010). En este caso el autor habla en su artículo sobre de las personas con discapacidad como:

un colectivo potencialmente excluido de los espacios de participación como son las personas con discapacidad, evidenciando las situaciones de desigualdad existentes de acuerdo con las barreras estructurales y simbólicas del entorno social y analizando los procesos de conformación de su identidad colectiva. (p. 1)

Con esta afirmación podemos comprobar la necesidad de que actualmente se dediquen recursos a la eliminación de las barreras y los obstáculos que sufren las personas con discapacidad. Por ello, es fundamental que en el colegio también se dedique tiempo a ello.

4.1.1 Definición del concepto discapacidad

La Real Academia Española (en adelante, RAE) establece la definición de la palabra discapacidad en su página web. De esta manera, discapacidad se define como “situación de la persona que por sus condiciones físicas o mentales duraderas se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social”.

Asimismo, en 2001 se creó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (en adelante, CIF). En este informe se estableció otra definición de discapacidad:

el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona.

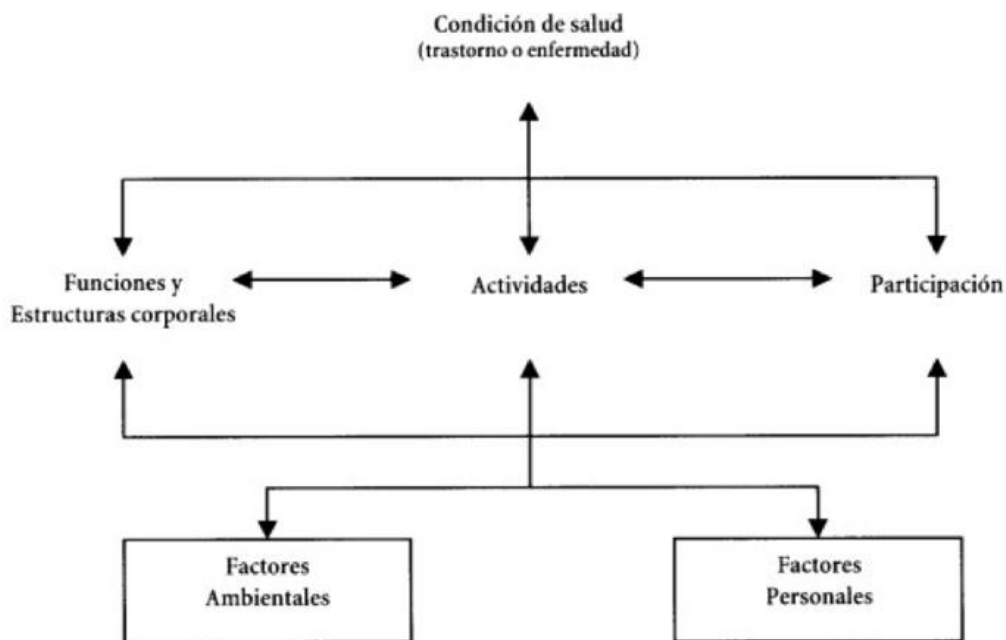
A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo

con una condición de salud. Un entorno con barreras, sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. baja disponibilidad de dispositivos de ayuda). (p. 18)

Con la intención de trabajar mejor esta definición, nos apoyaremos en el siguiente diagrama.

Figura 1

Diagrama explicativo de la interrelación entre Condición de Salud y los Factores Contextuales.



Nota. Fuente CIF.

El principal concepto que se trabaja en este diagrama es la salud. Por ello, lo primero que se debe hacer es definir salud. La Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) define salud en su Constitución como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia

de afecciones o enfermedades” (p. 1). Además, a este concepto se le añaden dos aspectos importantes: los factores ambientales y los factores personales. La salud está interrelacionada con estos dos conceptos para poder realizar cualquier actividad.

Fernández-López et al. (2009) realizan las definiciones de estos dos conceptos, los cuales son imprescindibles para comprender del todo la definición de discapacidad. Por un lado, los factores ambientales, los cuales consisten en todos los aspectos que se encuentran en la sociedad. En este caso, como factores ambientales tendríamos las leyes, los valores, las actitudes de las personas, etc. Por otro lado, los factores personales son aquellos que tienen relación con la propia persona. En este caso, como factores personales se encuentran la edad, el sexo, la condición física, etc.

Asimismo, en la definición de discapacidad que realiza la CIF, aparecen otros dos conceptos bastante relevantes: barreras y facilitadores. Ambos conceptos tienen un papel fundamental en el desarrollo de la discapacidad, pues pueden resultar ser una ayuda o un impedimento para las personas que la padecen. Estos dos conceptos son dos antónimos, es decir, los facilitadores ejercen de ayuda mientras que, las barreras, por lo contrario, ejercen de obstáculos para las personas con discapacidad. Los facilitadores son aquellos que convierten en más accesible la actividad que realizan, como por ejemplo las rampas en la calle, los intérpretes de Lengua de Signos, los textos en Braille, etc. Las barreras, como estableció French (2017) se dividen en tres tipos: estructurales, ambientales y actitudinales. Las barreras estructurales se relacionan con la sociedad, es decir, con las normas, las leyes, las costumbre, etc. Las barreras ambientales son las relacionadas con la parte física del entorno, es decir, los agujeros en el pavimento, los escalones, la falta de recursos, etc. Por último, las barreras actitudinales se relacionan con las actitudes y los comportamientos de las personas que rodean al individuo (Traducción propia, p. 11).

Tras haber definido el concepto de discapacidad, se considera relevante conocer los tipos de discapacidad que se dan, ya que no todas las personas con discapacidad padecen la misma discapacidad ni el mismo grado. Padilla (2011) realiza una diferenciación de cuatro tipos: física/motora, sensorial, intelectual y mental:

- **Física/motora.** Esta discapacidad afecta al cuerpo en si. Se padece una discapacidad física/motora cuando falta o queda poco de una parte del cuerpo y esto conlleva una serie de obstáculos en el desarrollo del día a día.
- **Sensorial.** Esta discapacidad afecta a la vista y el oído. Se padece una discapacidad sensorial cuando se pierde una de estas capacidades o se tienen problemas a la hora de comunicarse y usar el lenguaje.
- **Intelectual.** Esta discapacidad afecta a las habilidades del día a día que se van aprendiendo desde el nacimiento y que son el motor para realizar otras tareas.
- **Mental.** Esta discapacidad afecta al comportamiento de las personas. Se padece una discapacidad mental cuando se producen trastornos en el comportamiento derivados de una depresión, una bipolaridad, un autismo, etc.

Una vez conocido el concepto de discapacidad y de haber desarrollado los tipos de discapacidad que podemos encontrarnos, se retoma el concepto CIF. Como se ha mencionado anteriormente, la CIF es una clasificación que se creó en 2001. Años más tarde, concretamente en 2011, se propuso una nueva clasificación, en la cual se tratasen más los primeros años de vida y la adolescencia de los niños, que se estableció como la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud de la Infancia y la Adolescencia (en adelante, CIF-IA). “La versión en lengua española de la CIF-IA surge fruto del esfuerzo por implementar la filosofía de la CIF para la categorización de las discapacidades en niños y jóvenes” (CIF-IA, p. 4).

4.1.2 Prevalencia de la discapacidad en la niñez

Una vez tratado el concepto de discapacidad, continuaremos en este punto con los datos referidos a la incidencia de la discapacidad en los niños. Para ello, nos basaremos en una encuesta realizado en España en 2008. La Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (en adelante, EDAD) refleja que se estimó un total de 130.000 niños, aproximadamente, los cuales padecen algún tipo de discapacidad, siendo estos menores de 15 años (Observatorio estatal de la Discapacidad, s.f., como se cita en Encuesta EDAD, 2008, pp. 1-2).

Tabla 1

Niños menores de 15 años con discapacidad residentes en hogares familiares por grupos de edad y sexo.

Grupo de edad	Niños y niñas con discapacidad residentes en hogares familiares		
	Total	Varones	Mujeres
Número absoluto			
0-4 años	45.826	26.161	19.665
5-9 años	44.555	29.377	15.178
10-14 años	39.853	26.206	13.647
Total menores de 15 años	130.234	81.744	48.490
Porcentaje respecto de la población total de su mismo sexo y edad			

0-4 años	1,9%	2,1%	1,7%
5-9 años	2,1%	2,6%	1,5%
10-14 años	1,9%	2,4%	1,4%
Total menores de 15 años	2,0%	2,4%	1,5%

Nota. Adaptada de EDAD 2008.

Asimismo, se realizó también una encuesta en la que se hacía más hincapié en los diferentes tipos de discapacidad, para poder observar cuál era el que más prevalecía en los niños. En este caso, los resultados aportaron que la discapacidad más común en los niños es la discapacidad mental, siendo esta más repetida en varones.

Tabla 2

Niños menores de 15 años con discapacidad residentes en hogares familiares por tipo de discapacidad y sexo.

Tipo de discapacidad	Niños y niñas con discapacidad residentes en hogares familiares		
	Total	Varones	Mujeres
	Discapacidades mentales	89.379	54.515
Discapacidades visuales	8.903	4.597	4.306
Discapacidades auditivas	18.817	12.197	6.620
Discapacidades del lenguaje, habla y voz	27.530	19.976	7.554

Discapacidades osteoarticulares	17.240	11.293	5.946
Discapacidades del sistema nervioso	58.024	29.299	28.726
Discapacidades viscerales	24.733	15.644	9.089
Otras discapacidades	8.966	6.424	2.542
No consta	8.882	7.666	1.216
Total menores de 15 años	130.234	81.744	48.490

Nota. Un niño puede presentar más de un tipo de discapacidad. Adaptada de EDAD 2008.

4.1.3 Declaración de derechos de los niños con discapacidad

A continuación, se tratará el ámbito de los derechos de los niños con discapacidad. Antes de estos derechos, es relevante ser consciente de la existencia de una serie de derechos que tienen todos los niños. Estos derechos los reflejó en 1989 el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (en adelante, UNICEF). Los derechos de los niños los podemos localizar en la página web oficial de UNICEF y son los que se mencionan seguidamente:

1. Derecho a la supervivencia y a la salud
2. Derecho a la educación
3. Derecho al juego
4. Derecho a la protección
5. Derecho a no ser separados de su familia
6. Derecho a tener un nombre
7. Derecho a opinar y ser escuchados

Tras la redacción de estos derechos, en 2008 se relataron los que pasarían a ser los derechos que amparan a los niños que padecen alguna discapacidad. Estos derechos se pueden encontrar en el artículo 7 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, titulado “Niños y niñas con discapacidad”. En este artículo se establecen los acuerdos que son firmados por los estados que participan en ellos:

1. Los Estados Parte tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.
2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.
3. Los Estados Parte garantizaran que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho. (pp. 8-9)

4.2 Los sentidos

Los sentidos son la fuente principal por la que los niños perciben la información del exterior y mediante los cuales lograrán alcanzar la razón. Además, la importancia del primer profesor recae en que este ejerce de nuestros pies, ojos y manos. Por ello, es fundamental que se proporcione a los alumnos un proceso de enseñanza-aprendizaje natural y cercano (Barbero, 2020, citando a Rousseau, 2005).

Asimismo, Tamir y Ruíz (2014) dictan que:

percibimos el mundo que nos rodea por medio de nuestros cinco sentidos principales, es decir, la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato. Los sentidos alimentan nuestro cerebro con bits de información que nos ayudan a construir una imagen del complicado mundo que nos rodea. (p. 1)

4.2.1 El sentido del oído

El oído, la vista y el tacto son los sentidos que ejercen una función más relevante en el proceso de educación, debido a su papel fundamental a la hora de aprender (Logatt, 2012). Por ello, en este trabajo nos centraremos en el sentido del oído, siendo este uno de los más importantes en la educación.

Asimismo, como se ha visto anteriormente, el oído es uno de los sentidos afectados por la discapacidad, recogiendo la encuesta EDAD un total de 18.817 casos. Es por esto por lo que el tema de este trabajo se enfocará a las diferentes discapacidad auditivas que nos podemos encontrar en el aula.

4.2.2 Discapacidad auditiva, sordera e hipoacusia

La discapacidad sensorial recoge toda la atención de este TFG, concretamente los déficits generados de la discapacidad auditiva. En este apartado se tratarán los distintos términos que surgen de la discapacidad auditiva: discapacidad auditiva, sordera e hipoacusia.

“La discapacidad auditiva se define como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral” (Carrascosa, 2015, p. 25). Además, este autor afirma que existe una diferenciación entre dos tipos de pérdida auditiva: sordera e hipoacusia (p. 26).

El primer concepto que vamos a tratar es el de sordera. La sordera se produce por alguna alteración producida en el órgano de la audición y en la vía auditiva. Esta alteración deriva en una privación o en una importante disminución de la capacidad de oír (Serrato, 2009). Asimismo, la Organización

Mundial de la Salud (en adelante, OMS) en su página web sobre Sordera y pérdida de la audición establece que “Las personas sordas suelen padecer una pérdida de audición profunda, lo que significa que oyen muy poco o nada” (OMS, 2021).

El segundo término tratado es la hipoacusia. En este caso, la hipoacusia se produce cuando la pérdida auditiva es menor o igual a 70-75 decibelios (en adelante, dB). Este déficit se define como un déficit funcional en el cual las personas pierden cierta capacidad auditiva (OMS, 2021).

Actualmente, otro término que ha comenzado a conocerse es la persona sorda con audición funcional. Estas son las personas que son sordas, pero que mediante la ayuda de una audición funcional pueden alcanzar la capacidad de oír (Benito, 2016, citando a Tejedor, 2000). Para comprender mejor la diferencia entre todos los términos, a continuación se realizará una tabla con las características de cada una de las situaciones. Esta tabla se realiza con el fin de que sean más visuales las diferencias que se producen entre cada uno de los casos.

Tabla 3

Diferenciación de personas sordas, con hipoacusia y sordas con audición funcional.

PERSONA SORDA	PERSONA HIPOACÚSICA	PERSONA SORDA CON AUDICIÓN FUNCIONAL
→ Sufren una pérdida auditiva neurosensorial bilateral profunda.	→ Sufren dificultades a la hora de entender, pero oyen. → Desarrollan el lenguaje oral a través de audífonos y apoyo externo.	→ Cuentan con implantes cocleares desde edades tempranas.

→ Su primer síntoma es la mudez, ya que no desarrollan el lenguaje oral.	→ Para participar en contextos orales requieren de adaptaciones e interlocutores.	→ Realizan de forma natural el uso de la audición y el desarrollo del lenguaje oral.
→ Reciben información limitada por parte de los audífonos.	→ A veces utilizan la lectura de labios para entender.	→ Necesitan una intervención logopedia específica para llegar a comprender lo que oyen con los implantes.
→ Los audífonos no resultan funcionales de forma natural.		

Nota. Adaptado de Benito, 2016, citando a Tejedor, 2000.

Como se puede observar en la tabla, las personas sordas son las únicas con mayores dificultades para desarrollar el lenguaje oral. Además, se contempla que las personas con hipoacusia, con alguna ayuda, serán capaces de participar en contextos orales, mientras que las personas con audición funcional requerirán el apoyo del implante coclear.

4.3 Discapacidad auditiva

Como hemos visto en el punto anterior, la discapacidad auditiva es el conjunto de los diferentes déficit derivados por la pérdida de la audición. Así que, en este término se introducen todos los tipos de déficit auditivo trabajados anteriormente. Por ello, en los siguientes puntos se hará referencia a los datos más relevantes sobre esta discapacidad, como son la clasificación, las causas, la prevalencia y las principales consecuencias.

4.3.1 Clasificación

Dentro de la discapacidad auditiva podemos encontrar diferentes tipos, lo que conlleva a que se realice una clasificación muy amplia atendiendo a cada una de las categorías. Por ello, en este punto realizaremos

la clasificación según las siguientes categorías: las causas, la localización de la lesión, los oídos afectados y el grado de pérdida auditiva.

Tabla 4

Clasificación de la discapacidad auditiva.

CAUSAS	<p>Hereditaria o genética: alteraciones genéticas</p> <hr/> <p>Adquirida: tres tipos según el momento de aparición</p> <p>→ Prenatales: antes del parto</p> <p>→ Perinatales: durante del parto</p> <p>→ Postnatales: después del parto</p>
LOCALIZACIÓN DE LA LESIÓN	<p>Hipoacusia de transmisión o de conducción: en el oído externo o medio</p> <hr/> <p>Sordera neurosensorial: en el oído interno, la cóclea, el nervio auditivo o las zona auditivas del cerebro</p> <hr/> <p>Mixtas: cuenta con un componente de transmisión/conducción y otro neurosensorial</p>
OÍDOS AFECTADOS	<p>Unilateral: solo un oído afectado</p> <hr/> <p>Bilateral: ambos oídos afectados</p>
GRADO DE PÉRDIDA AUDITIVA	<p>Ligera: 20-40 dB</p> <hr/> <p>Media o hipoacusia: 40-70 dB</p>

Severa: 70-90 dB

Profunda: > 90dB

Nota. Adaptado de Gallardo, 1999.

A través de la tabla que se acaba de realizar se establecen los distintos tipos de discapacidad auditiva, atendiendo a los diferentes campos de clasificación. Es fundamental tener claro esta clasificación para que se observen las diferencias entre todos los tipos, ya que las necesidades de cada uno son diferentes según la clase de discapacidad que se padezca.

4.3.2 Causas

La etiología de la discapacidad auditiva depende del momento en el que aparece la discapacidad. Por ello, existen diversas causas que provoquen esta patología. A continuación se realizará una diferenciación entre los momentos en los que puede surgir y las causas por las que se produce. Para ello nos basaremos en la página web de la OMS, en el apartado de Sordera y pérdida de la audición (2021) y en el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva (2008).

Tabla 5

Momentos de posible aparición de una discapacidad auditiva.

Periodo prenatal (antes del parto)	→ Hereditario-genético.
	→ Adquirido: debido a infecciones como la rubéola o por citomegalovirus.
Periodo perinatal (en el momento del parto)	→ Asfixia: falta de oxígeno.

→ Bajo peso al nacer.

→ Ictericia grave: coloración amarillenta de la piel y mucosa debido a la concentración de bilirrubina en la sangre.

Infancia y adolescencia

→ Otitis crónica: otitis media supurativa crónica.

→ Presencia de líquido en el oído: otitis media no supurativa crónica.

→ Meningitis: inflamación de las membranas que rodean el cerebro y la médula espinal.

Edad adulta y edad avanzada

→ Enfermedades crónicas.

→ Tabaquismo.

→ Otosclerosis.

→ Degeneración neurosensorial.

→ Pérdida de audición neurosensorial repentina.

A lo largo de la vida

→ Tapón de cerumen.

→ Traumatismo en oído o cabeza.

→ Medicamentos, productos químicos...

→ Infecciones.

→ Ruido/sonido extremadamente fuerte.

Nota. Adaptado del Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva, 2008 y OMS, 2021.

Tras conocer la variedad de causas que existen por las que puede surgir la discapacidad auditiva, se puede afirmar la importancia de conocer esta patología y saber actuar ante ella, pues puede aparecer a lo largo de toda la vida. Asimismo, es fundamental que los diferentes profesionales de la educación sean conscientes de su existencia y de cómo trabajar con los alumnos que la padecen.

4.3.3 Prevalencia de la discapacidad auditiva

Como se ha observado en un punto anterior del marco teórico, la encuesta EDAD refleja los datos más relevantes relacionados con la discapacidad y los niños menores de 15 años. En la Tabla 2 se realiza una clasificación de los niños que padecen discapacidad, organizando los datos según el tipo de patología. En esta tabla podemos observar como la discapacidad auditiva recoge un total de 18.817 casos. Si realizamos una comparación con el resto de las patologías, se podría afirmar que la discapacidad auditiva no resulta ser la más común, siendo estas las mentales y las relacionadas con el sistema nervioso.

Asimismo, la OMS en su página web dedicada a la sordera y la pérdida auditiva, nos muestra los datos que recoge actualmente sobre la discapacidad auditiva a nivel mundial. La OMS afirma que “en el mundo, 1500 millones de personas viven con algún grado de pérdida de audición” (2021). Además, esta organización prevé que para 2050 los casos hayan aumentado y sea entonces un total de 2500 millones de personas con discapacidad auditiva.

Estos datos se pueden considerar alarmantes, por lo que es importante tanto trabajar para evitarlos, como formarse para saber cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, contando con la posibilidad de tener algún alumno que padezca discapacidad auditiva. Por ello, es fundamental que los profesores continúen formándose y aprendiendo sobre esta patología.

4.3.4 Principales consecuencias

Para establecer las principales consecuencias del alumnado con discapacidad auditiva, es necesario primero conocer las diferencias con el desarrollo evolutivo de los alumnos oyentes. De este modo, nos basaremos en las teorías de Piaget que se citan en Guillén y López (2008, pp. 509-516).

- **Periodo sensoriomotor**

Este periodo comprende desde los 0 hasta los 2 años. El desarrollo evolutivo es el mismo que los oyentes, exceptuando la imitación vocal. Las partes más afectadas por esta discapacidad son el desarrollo motor, la estructuración espaciotemporal y la construcción del ritmo.

- **Periodo preoperacional**

Este periodo comprende desde los 2 hasta los 7 años. En este periodo se observan las diferencias sobre todo en el juego simbólico, pues sufren limitaciones. Asimismo, se ven afectados en la planificación (secuencias del juego) y en la identidad (control de los roles).

- **Operaciones concretas**

Este periodo comprende desde los 7 hasta los 12 años. Durante este periodo la diferenciación se produce en el momento de realizar las operaciones complejas, pues se genera un desfase. Además, este desequilibrio se ve propiciado por el menor bagaje lingüístico y la pobreza de los intercambios comunicativos de los alumnos con discapacidad auditiva.

- **Operaciones formales**

Este periodo comprende a los niños mayores de 12 años. Este periodo podría ser el más complicado, pues es en el que se refleja más el retraso y la menor eficacia en comparación a sus compañeros ante el razonamiento hipotético-deductivo. Esto se debe a que poseen una menor habilidad lingüística y un menor conocimiento del mundo.

Una vez conocidas las características principales de cada etapa del desarrollo evolutivo del niño con discapacidad auditiva, es importante para el docente descubrir cuáles son las consecuencias que va a tener ese alumno en el aula. Para ello, en la siguiente tabla se mostrarán las implicaciones y las necesidades educativas específicas que tendrá en cada área.

Tabla 6

Implicaciones y necesidades educativas específicas de los alumnos con discapacidad auditiva.

	IMPLICACIONES	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS
COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> → Uso de la vía visual para acceder a la información. → Mayor desconocimiento del entorno. → Complicaciones a la hora de representar la realidad a través del lenguaje oral. 	<ul style="list-style-type: none"> → Utilización de estrategias visuales y otras vías. → Emplear la manipulación para conocer el entorno. → Uso de una lengua que resulte accesible: la lengua de signos.
SOCIOAFECTIVA	<ul style="list-style-type: none"> → Obstáculos en la adquisición de los valores y las normas de la sociedad. → Dificultad para desarrollar su identidad propia y social. → Limitaciones en la interacción con sus iguales y los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> → Aprendizaje explícito de los valores y las normas de la sociedad. → Garantizar un desarrollo óptimo de su identidad propia y social. → Realizar valoraciones positivas por parte de sus iguales y de los adultos.

→ Lograr un código lingüístico compartido.

COMUNICATIVA	→ Dificultad a la hora de aprender y adquirir el lenguaje oral.	→ Proporcionarle pronto el conocimiento de la lengua de signos.
	→ Limitaciones en la comunicación oral.	→ Aprendizaje del lenguaje oral como código principal.

Nota. Adaptado de Federación de Personas Sordas de Cantabria, 2006 (pp. 21-22) y Guillén y López, 2008 (pp. 540-543).

Además de estos autores, Aguilar et al. (2008) realizan una recopilación de las principales consecuencias con las que tendrán que enfrentarse los alumnos que padecen discapacidad auditiva. Estas consecuencias las recogen en el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva. Las consecuencias son las siguientes:

- a. Déficit informativo y falta de aprovechamiento de las experiencias, que conlleva a un desarrollo cognitivo menor por ausencia de motivación ante el aprendizaje.
- b. Complicación en la aceptación y la comprensión de las normas debido a la escasa información recibida, que a veces es incompleta y errónea.
- c. Limitaciones en la planificación de acciones y reflexiones, ya que no se tienen en cuenta las consecuencias y se actúa de manera impulsiva e inmediata.
- d. Dificultades a la hora de realizar actividades de abstracción, razonamiento, de formulación de hipótesis o de búsqueda de alternativas.
- e. Obstáculos en el desarrollo y la estructuración del pensamiento y el lenguaje debido a la ausencia y falta de lenguaje interior.

- f. Dificultad en la codificación fonológica y carencia de memoria secuencial-temporal, que conlleva a problemas en la comprensión lectora y en la comprensión de construcciones sintácticas (p. 11).

Como se puede observar tras el análisis de estos datos, una de las áreas más afectadas es la comunicación. Por ello, es fundamental que el profesor haga hincapié en este aspecto, proporcionándole al alumno los facilitadores que necesita para solventar la barrera. En este punto se ha mencionado la importancia de garantizarle una lengua que sea accesible para él, por lo que en los siguientes apartados se desarrollará este aspecto.

4.4 La inclusión en el sistema educativo Educación Primaria

Con el fin de poder desarrollar este trabajo, en este punto se trabajarán los aspectos relacionados con el sistema educativo. En concreto, este trabajo está enfocado en la etapa de Educación Primaria, por lo que antes debemos conocer los datos más relevantes de esta etapa.

En España la Educación Primaria cuenta con seis cursos, divididos en tres ciclos. El primer ciclo engloba los dos primeros cursos, el segundo ciclo abarca el tercer y cuarto curso y el último ciclo incluye el quinto y el sexto curso. Los niños empiezan 1º de EP con (generalmente) 6 años y se termina 6º de Educación Primaria (también generalmente) con 12 años.

En esta etapa cuentan con diferentes tipos de asignaturas. Las primeras son las asignaturas troncales, que son obligatorias en todos los cursos. Estas son: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera. Además de estas, deben cursar las asignaturas específicas, que son Educación Física y Religión o Valores Sociales y Cívicos (elección por parte de los padres). También cursaran el área de Educación Artística, Música y Plástica, siendo la primera la más relevante. Por último, existen unas horas de libre configuración autonómica, y en el caso de la Comunidad Valenciana se cursa Valenciano: Lengua y Literatura.

4.4.1 Normativa de inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo

Una vez conocidas las características básicas de la etapa, es fundamental para este trabajo dedicar un punto a la normativa de inclusión que rige en la Comunidad Valenciana. En este caso, se hará referencia a dos documentos: el Decreto 108/2014 y la Orden 20/2019. Ambos documentos oficiales son los que establecen las bases de la inclusión en todo el sistema educativo de la Comunidad Valenciana.

Por un lado, el primer documento que nos encontramos es el Decreto 108/2014. Este documento se creó el 27 de julio del 2018 por la Conselleria de Educación, Investigación y Cultura, con la intención de determinar los principios de igualdad y equidad, los cuales se deben emplear en el momento de trabajar con alumnos con NEAE

En este documento se establecieron 34 artículos con el fin de que estos rigiesen los años de educación de los alumnos con NEAE. El Decreto 108/2014 sigue como líneas generales “la identificación y eliminación de barreras en el contexto, la movilización de recursos para dar respuesta a la diversidad, el compromiso con la cultura y los valores inclusivos, y el desarrollo de currículo para la inclusión” (p. 6). Asimismo, en este documento se instauró un Plan de actuación para la mejora, el cual identifica las siguientes labores:

- a) La concreción anual del currículo y de todos los planes que forman parte del proyecto educativo del centro.
- b) La organización de los grupos con criterios inclusivos.
- c) La organización de grupos flexibles heterogéneos.
- d) La organización de actividades de refuerzo y de profundización.
- e) Las medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso.
- f) La organización de la optatividad.

- g) La organización de las horas de libre disposición del centro.
- h) Las actividades complementarias.
- i) El programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR).
- j) El programa de refuerzo para el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (PR4).
- k) El programa de aula compartida (PAC).
- l) Otras actuaciones curriculares, de acceso y de participación autorizadas por la Conselleria competente en materia de educación para dar respuesta a las necesidades del alumnado. (p. 11)

También se establece en este decreto el material que se utilizará de apoyo, las posibles becas, la orientación del alumnado, etc. Del mismo modo, este decreto marca los que serán los criterios que se han de seguir para la escolarización del alumnado con NEAE. Los criterios son:

- Derecho absoluto de todos los alumnos a ser escolarizados
- Siempre que se pueda la escolarización de los alumnos con NEAE se realizará en centros ordinarios
- Búsqueda del equilibrio de la escolarización de los alumnos con NEAE entre los centros ordinarios
- Importancia de la comunicación constante de las necesidades con las familias/representantes legales
- La escolarización se inicia y se finaliza de la misma manera que la normativa vigente
- En los centros de educación especial se dará la posibilidad de permanecer hasta los 21 años
- Promoción de programas de escolarización que combinen el centro ordinario y otras modalidades (pp. 16-17)

Por otro lado, la Conselleria de Educación, Investigación y Cultura proporcionó la Orden 20/2019, del 30 de abril, con la intención de ofrecer a los centros educativos la respuesta educativa que se debe dar al alumnado con NEAE. Esta orden se creó con el fin de concretar en mayor medida el Decreto 108/2014 que se ha trabajado previamente.

Principalmente, en esta orden se hace hincapié en la relevancia de que el alumnado con NEAE esté incluido en su aula y en el centro educativo, así como la importancia de reducir (si es posible eliminar) las barreras que se crean en los centros, para que no se generen desigualdades con el resto de sus compañeros. Asimismo, en esta orden se alude a la evaluación sociopsicopedagógica, la cual recoge y evalúa los datos más significativos sobre el alumnado con NEAE que está escolarizado en el centro.

4.4.2 Necesidades educativas especiales

Como hemos visto en el primer punto con la afirmación de Díaz (2010), la exclusión y el rechazo que realiza la sociedad a las personas con discapacidad ha sido real muchos años. No obstante, gracias a la conceptualización del término necesidades educativas especiales, la sociedad dio un giro y promovió la esperanza para la educación especial.

Warnock (1987, como se cita en Amaro et al. 2015, p. 13) fijó la primera conceptualización del término NEE. Este concepto se definió en el Informe Warnock de Gran Bretaña, siendo este un impulsor hacia la mejora. Basándose en este informe, Amaro (2015) establecieron las conclusiones que se mencionan a continuación:

- a. En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable.
- b. La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- c. Los fines de la educación son los mismos para todos.
- d. Proporcionarle independencia y autosuficiencia.
- e. Rechazo de la idea de dos conjuntos de niños: los deficientes y los no deficientes.

- f. Se consideró que hasta uno de cada cinco niños podría necesitar ayuda especial en algún momento de su vida escolar.
- g. En cuanto al concepto de educación especial apunta hacia un concepto más amplio en la medida en que “las necesidades forman un continuo, también la educación especial se debe entender como un continuo de prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario”.
- h. Se adopta el término dificultades de aprendizaje (en oposición de deficiente) para recoger las necesidades especiales del alumno en cuestión y la influencia del contexto escolar (currículo, métodos de enseñanza, organización escolar...) en ellas.
- i. Para considerar a un alumno con necesidades especiales se propuso un estricto proceso de evaluación y dictamen (p. 13).

Como hemos mencionado, gracias a este informe se produjo un cambio en el concepto de educación especial, el cual pasó a considerarse como educación para todo el alumnado. La finalidad de esta evolución es que se garantice que todos los alumnos alcancen los objetivos académicos y personales, proporcionando las medidas educativas y los recursos (tanto materiales como humanos) (Amaro, 2015, p. 14).

Hoy en día, después de muchas complicaciones y muchos trabajos, se ha alcanzado el objetivo de contemplar la educación para todos (Navarro, 2015). Para ello, se trabaja la inclusión del alumnado en el centro educativo, fomentando el respeto a las diferentes características de cada uno y a las necesidades que pueda tener.

Sin embargo, este proceso no se ha conseguido de un día para otro, sino que primero se han tenido que pasar por cuatro etapas, las cuales han ido evolucionando y mejorando para conseguir el derecho a la educación.

Figura 2

De la exclusión a la inclusión.



Nota. Adaptado de Blanco, 2008, citando a Tomasevski, 2002.

Además, Navarro (2015) afirmó que “La escuela inclusiva tiene como objetivo último que todo el alumnado desarrolle al máximo todas sus capacidades y potencialidades” (p. 30). Por ello, en el Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el Marco de una Escuela Inclusiva (2012) se establecen las prioridades que debe seguir la escuela inclusiva:

- Ajustarse a las necesidades de cada alumno y alumna.
- Actuar desde el marco escolar ordinario.
- Implicación de todo el profesorado, el resto de los profesionales y las familias.
- Incidir en la valoración temprana de las necesidades de los niños y niñas y en su intervención.
- Ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a los colectivos más vulnerables a la exclusión social.

(pp. 30-31)

4.4.3 Necesidades específicas de apoyo educativo

De la misma manera, con el término necesidades educativas especiales, apareció el término Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Arjona, 2015). Los alumnos que presentan NEAE se debe a las siguientes situaciones:

- Dificultades en la movilidad.
- Dificultades sensoriales: audición y visión.

- Discapacidad intelectual y trastornos graves del desarrollo.
- Trastornos de comportamiento/conducta: déficit de atención con hiperactividad, trastorno de conducta disocial y trastorno de conducta negativista-desafiante (p. 65).

El sistema educativo marca tres medidas curriculares que se deben utilizar para poder proporcionar la respuesta educativa adecuada al alumnado con NEAE. Estas tres medidas son: de carácter ordinario, de carácter extraordinario y de carácter excepcional. El currículo las establece con el fin de que los alumnos alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos que plantea la etapa. Se diferencian estas tres medidas en la siguiente tabla:

Tabla 7

Medidas curriculares.

CARÁCTER ORDINARIO	Este nivel de medidas pretende adoptar las estrategias necesarias para que el aprendizaje del alumno sea más adecuado a sus necesidades.
	<p>En este nivel encontramos medidas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar contenidos en diferentes rangos de dificultad. - Agrupamiento más flexible. - Adecuar los recursos didácticos. - Propuesta de actividades variadas.
CARÁCTER EXTRAORDINARIO	En este nivel de medidas se llevan a cabo las adaptaciones curriculares que se consideran necesarias para el aprendizaje del alumnado con NEAE. Asimismo, se encuentran en este nivel la

ampliación/enriquecimiento curricular para el alumnado con altas capacidades.

CARÁCTER EXCEPCIONAL

En este nivel, haciendo referencia a los niños con altas capacidades, se encuentra la flexibilización y la reducción de las etapas/enseñanzas con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Nota. Adaptado de Arjona, 2015 (p. 67).

4.5 La comunicación

En los puntos anteriores se han trabajado todos los aspectos relacionados con la discapacidad auditiva y, tras el análisis de todos los contenidos, se podría afirmar la importancia de la comunicación en el día a día de un alumno con discapacidad auditiva. Como se ha mencionado anteriormente, es fundamental alcanzar una lengua común, que sea accesible para que el alumno pueda comunicarse con sus iguales y los adultos.

“El ser humano es comunicación, y se construye sobre la base de ésta (...) la comunicación es un acto irrenunciable del ser humano” (Montesinos, 2004, p. 21).

4.5.1 Importancia de las habilidades comunicativas

Condor y Angélica (2018) exponen que las habilidades comunicativas se refieren a esa competencia que hace posible que las personas puedan expresar todas sus ideas, necesidades, sentimientos y deseos utilizando la lengua oral y escrita. Esta competencia es fundamental que se desarrolle en los niños, ya que posteriormente tendrán que utilizarla para relacionarse, de forma adecuada, con la sociedad que les rodea.

En este mismo sentido, Zuriña (2014) nos aporta la siguiente definición: “La comunicación es una habilidad que puedes aprender. Es como montar en bicicleta o teclear. Si estás dispuesto a trabajarlo,

puedes mejorar rápidamente la calidad de cada parte de tu vida” (Citado en Condor y Angélica, 2018, p. 3). Es por ello por lo que se considera que la comunicación es una habilidad que se aprende, se cultiva y se desarrolla, por lo que los profesores juegan un papel importante en este aprendizaje.

Asimismo, cabe destacar que se deben tener en cuenta los contextos en los que se plantea el desarrollo de las habilidades comunicativas. Para ello, Felson (1995, citado en Ciro y Castaño, 2020, p. 8) señala los seis contextos que se ven implicados en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños: social, emocional, funcional, físico, semántico y discursivo.

- Social. Este contexto hace referencia a la adquisición de roles durante la comunicación. De este contexto depende la capacidad de actuar de diferentes maneras según el papel que estés adoptando. En este contexto es importante que los niños desarrollen la cooperación y la colaboración.
- Emocional. Este contexto está relacionado con la actitud predispuesta que deben tener los niños ante el aprendizaje de las habilidades comunicativas. También se pueden ver implicados en este contexto los referentes del niño, pues este tenderá a repetirlos e imitarlos incluso en la comunicación.
- Funcional. Este contexto alude a la intención comunicativa de los niños, que se ve presente desde el primer año de vida mediante niveles no verbales. Esto se debe a que el niño cuando nace tiene intenciones comunicativas para poder expresar sus necesidades.
- Físico. Este contexto se refiere a las condiciones y las características que se encuentra el niño en el entorno en el que va a desarrollar sus habilidades comunicativas, tanto las personas como los objetos.
- Semántico. En este contexto se ven implicadas las ideas y los conceptos que los niños tratan de comunicar. Este contexto está relacionado con el siguiente, el discursivo.

- Discursivo. Este contexto alude a la importancia de la manera que los niños emplean las palabras y de la forma en la que nosotros facilitamos el uso de las palabras para que el niño pueda emplearlas.

Por lo tanto, vista la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños, no podemos olvidar que los niños con discapacidad auditiva necesitan comunicarse mediante una lengua que sea accesible para ellos. A continuación se detallarán dos de ellas: la lengua de signos y la expresión corporal.

4.5.2 Lengua de signos

Una de las lenguas a las que puede tener acceso las personas con discapacidad auditiva es la Lengua de Signos (en adelante, LS). La Ley 27/2007 de 23 de octubre, reconoce la Lengua de Signos Española (en adelante, LSE) y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Esta Ley tiene como objetivo identificar y configurar la lengua de signos española como la lengua de las personas que padecen sordera, discapacidad auditiva o sordoceguera en España. Además, esta Ley define el término LSE como “lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España” (p. 7).

Históricamente, la LS solo se empleaba en contextos sociales, pues al principio estaba prohibido su uso. Posteriormente, se crearon escuelas que estaban especializadas en déficits auditivos. Gracias a la Ley que previamente se ha mencionado, las personas sordas han conseguido grandes avances y se les ha tenido más en cuenta en la sociedad (Valdés y Martín, 2020).

Asimismo, la LSE es una lengua visual-gestual. Esta lengua evoluciona y las personas que la utilizan emplean los símbolos convencionales que han acordado entre ellos. Como cualquier otra lengua, la LSE tiene su propia gramática y su propio léxico. Además, la LS no es universal, cada país o comunidad tiene

su propia LS (Bontempo, 2015, p. 112). Sin embargo, pese a que la LS no sea universal, todas ellas comparten una estructura básica y una gramática similar, por lo que si una persona sorda viajase al extranjero podría llegar a comunicarse con los demás (Chapa, 2004, p. 54).

4.5.3 Expresión corporal

Otra de las maneras que tienen las personas con discapacidad auditiva de comunicarse es mediante la expresión corporal. Rebollo y Castillo (2009), citando a Arteaga (2003) definen expresión y comunicación corporal como:

lenguaje que se convierte en materia educativa y se utiliza para el desarrollo potencial de la capacidad expresiva del ser humano, fomentando el conocimiento personal, la comunicación interpersonal y la exteriorización de los sentimientos internos del individuo a través de gestos, posturas y movimientos expresivos. (p. 106)

Este lenguaje surge en la década de los 60, conociéndose como una disciplina de la Educación Física en la que se fomentaba la creatividad y la expresión del propio cuerpo. Se comprendía como una forma diferente de trabajar el movimiento, en el que entraban en juego el cuerpo, el tiempo y el espacio (Muñoz, 2008). Otros autores lo afirman que:

la expresión corporal es una capacidad que permite a todos los seres humanos que exterioricen y pongan de manifiesto sus deseos, sentimientos, pensamientos, emociones y sensaciones, materializándolos a través del cuerpo. La expresión corporal se sirve de los gestos, las posturas, la mirada, el movimiento y de todas las posibilidades que el cuerpo humano es susceptible de generar. (Cañizares y Carbonero, 2017, p. 9, citando a Villada y Vizúete, 2002)

5. Desarrollo

5.1 Justificación

Tras realizar el análisis de la literatura de la información que conforma el marco teórico, a continuación se presenta una propuesta didáctica dirigida a los alumnos de 4º de Educación Primaria. Con estas sesiones se trata de dar a conocer la discapacidad auditiva a los alumnos del curso de 4º de Educación Primaria. La propuesta se diseña como un plan de sensibilización ante la discapacidad auditiva, con el fin de iniciar a los alumnos en la LSE y la expresión corporal, para que aprendan a adaptar su discurso oral según la situación comunicativa en la que se encuentren.

La base de toda la propuesta será la comunicación, es decir, colaborar para que los alumnos descubran las formas de comunicarse con las personas que padecen discapacidad auditiva. Como se ha mencionado en el punto 4.5.1 del marco teórico, la comunicación es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, así como para las interacciones que tendrán en un futuro con la sociedad.

La propuesta diseñada para los alumnos de 4º de Educación Primaria contará con un total de diez sesiones, comenzando con una actividad de experimentación para que los alumnos entren en contacto con el tema y terminando con una actividad de autoevaluación. Se ha escogido autoevaluación como metodología de evaluación final para que puedan ser ellos mismos quienes evalúen lo que han aprendido durante todas las sesiones.

Asimismo, el profesor contará con una rúbrica de evaluación (Anexo 1) para que, después del desarrollo del taller, pueda evaluar la evolución de los alumnos. Según Villalustre y Del Moral (2010), las rúbricas con una herramienta muy eficaz en ambos sentidos, es decir, tanto para el alumno como para el profesor. Vera (2008) describe una rúbrica como un instrumento de evaluación en el cual se tienen en

cuenta una serie de criterios y se evalúan según una escala de niveles, logrando así determinar la calidad del aprendizaje de los alumnos en tareas concretas.

5.2 Objetivos

El objetivo general del taller diseñado en la propuesta es que lograr que los alumnos de 4º de Educación Primaria aprendan nuevas técnicas de comunicación, para que puedan adaptar su discurso oral según las situaciones orales con las que se encuentre.

Además de este objetivo general, en la propuesta se establecen otros objetivos que se consideran secundarios, pero que son necesario cumplirlos para alcanzar el objetivo general. Estos objetivos son:

- Conocer las dos formas de comunicación que se plantean, diferentes a la forma convencional: la expresión corporal y la LSE.
- Aprender a mantener una conversación oral con una persona que padece algún tipo de discapacidad auditiva.
- Experimentar en nuestra propia persona las situaciones que viven las personas con discapacidad auditiva.
- Comprender la importancia de respetar las diferencias de cada uno y ser capaz de adaptarse a esas necesidades para ejercer de facilitador para esa persona.

5.3 Descripción grupo-clase

Esta propuesta se diseña con la intención de dirigirla a los alumnos de 4º de Educación Primaria. La clase constará de 25 alumnos, como dicta el Decreto 58/2021 (art. 3), que rige el número máximo de alumnado por unidad en los centros docentes no universitarios. Se ha escogido este curso debido a que la propuesta requiere cierta madurez y un mínimo control del discurso oral. Como se puede ver en el Decreto 108/2014, durante los cursos anteriores de la Educación Primaria, los alumnos han estado trabajando la

comunicación oral, por lo que los alumnos de 4º de Educación Primaria ya cumplen los requisitos necesarios para llevar a cabo la propuesta en este curso.

El taller se desarrollará en el aula, teniendo en cuenta que es un espacio conformado por 25 mesas (una por alumno) más una extra para el profesor. Además, el aula cuenta con un espacio en el que se pueden mantener los diálogos, ejerciendo la función de la Asamblea típica de Educación Infantil. La distribución de la clase podrá variar según la necesidad de la actividad. Por ejemplo, las mesas de los alumnos se podrán juntar para hacer grupos, o parejas.

Asimismo, si se considera necesario, el profesor podrá trasladar las sesiones a espacios abiertos, pues muchas veces cambiar de espacios ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Nos basamos para defender esto en la siguiente afirmación:

Cuanto antes se generen experiencias positivas que consigan establecer el vínculo emocional del niños con la naturaleza, más fuerte será dicho vínculo y más fácil será en fases posteriores que el niño tienda a volver a ese ámbito que le proporciona bienestar y condiciones óptimas para el aprendizaje y el juego. (Calvo-Muñoz, 2014, p. 75)

5.4 Metodología

La propuesta diseñada que se plantea a continuación sigue un metodología activa, en la cual los alumnos cuentan con una participación continua. Todas las actividades se han pensado con la intención de que los alumnos las encuentren atractivas y les motive a participar en ellas. Además, la mayoría de las sesiones se desarrollan de manera cooperativa, lo que ayuda a que los alumnos trabajen en equipo y establezcan relaciones entre ellos.

Asimismo, la propuesta también cuenta con actividades individuales, para que los alumnos desarrollen los conocimientos a su ritmo, sin depender de otros compañeros ni condicionarse por el

aprendizaje de los demás. También cuenta con una actividad que se realiza fuera del colegio, es decir, en casa, para que incluso los padres entren en contacto con el taller y puedan aprender de los alumnos.

5.5 Temporalización

El taller se desarrollará a lo largo de tres semanas, teniendo una sesión al día. Las sesiones durarán entre 25-60 minutos. La duración de las sesiones podrá variar, según vaya avanzando y se crea necesario ampliar o disminuir el tiempo dedicado. A continuación, encontraremos las tablas correspondientes a la temporalización de las tres semanas.

Tabla 8

Temporalización semana 1.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9

Temporalización semana 2.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Presentación	Sesión 7	Sesión 8	Primera sesión 9	Segunda sesión 9
letras sesión 4				
Sesión 6				

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

Temporalización semana 3.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Exposición de grupos sesión 9	Exposición de grupos sesión 9	Exposición de grupos sesión 9	Exposición de grupos sesión 9	Exposición de grupos sesión 9
				Sesión 10

Nota. Fuente: Elaboración propia.

5.6 Desarrollo de la propuesta

Tal y como se ha explicado en apartados anteriores, esta propuesta se considera un taller propuesto para la sensibilización ante la discapacidad auditiva. El taller se realiza con la intención de que los alumnos se inicien en dos formas de comunicación oral diferentes a la convencional: la expresión corporal y la LSE.

Durante toda la propuesta se trabajarán, de manera transversal, los valores principales que debemos desarrollar en los alumnos para poder relacionarse con otras personas, y en concreto con personas con discapacidad. Los valores principales son la empatía y la inclusión.

En la tabla que se presenta a continuación se recogen todas las sesiones que configuran el taller destinado a los alumnos de 4º de Educación Primaria:

Tabla 11

Actividades del taller de sensibilización.

ACTIVIDADES PROPUESTA DIDÁCTICA	
Sesión 1	¡¿Me oyes?!
Sesión 2	Tu cara no miente.
Sesión 3	Juegos tradicionales.
Sesión 4	Descubriendo la LSE.
Sesión 5	Día Internacional de las Personas Sordas.
Sesión 6	Mi nombre en LSE.
Sesión 7	Soy yo en LSE.
Sesión 8	Memory... ¿reconoces estas letras?
Sesión 9	Palabras en LSE.
Sesión 10	Ha llegado el final.

Nota. Elaboración propia.

Para diseñar la propuesta nos hemos basado en el Decreto 108/2014 de 4 de julio, el cual establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Principalmente, se han empleado los aspectos relacionados con el área de Lengua Castellana y Literatura y con el área de Educación Física del curso de 4º de Educación Primaria.. Asimismo, se ha empleado el Real Decreto 126/2014, en el que se encuentran los objetivos de la etapa establecidos en el artículo 7. A continuación, encontramos la tabla que recoge toda la justificación curricular de las sesiones diseñadas que se plantean posteriormente.

Tabla 12

Justificación curricular de la propuesta diseñada.

Objetivo general	Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
-------------------------	--

Competencias clave	<ul style="list-style-type: none">- Competencia en comunicación lingüística. - Competencias sociales y cívicas. - Aprender a aprender.
---------------------------	--

Contenidos	<ul style="list-style-type: none">- Reconocimiento de situaciones que favorecen o impiden la comunicación. - Utilización de elementos del lenguaje no verbal como complemento a la comunicación (movimientos, expresión facial, gestos, etc.) y del verbal (pausas, tono, etc.) para enfatizar el contenido del discurso. - Representaciones grupales para comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas. - Simbolización de acciones y personajes a través del movimiento corporal.
-------------------	--

**Criterios de
evaluación**

1. Producir de forma guiada textos orales de los géneros habituales del nivel educativo, respetando la estructura de los mismos y utilizando el vocabulario, la entonación, dicción y los recursos no verbales correctamente, además de un lenguaje respetuoso.
2. Expresar ideas y sentimientos de forma desinhibida, espontánea y creativa, por medio de representaciones grupales, a través del gesto y la mímica.

Indicadores de logro

- 1.1 Reconoce en la situación comunicativa la necesidad de utilizar una forma de comunicación accesible para todos los oyentes.
 - 1.2 Adapta su discurso oral para que el receptor sea capaz de comprender lo que le intenta transmitir.
 - 1.3 Emplea las técnicas de comunicación que han sido enseñadas en el momento que las considera necesarias.
 - 1.4 Apoya el discurso oral con gestos y movimientos significativos a modo de expresión corporal.
 - 2.1 Se comunica a través de la expresión corporal, haciendo uso de otro tipo de comunicación.
 - 2.2 Expresa ideas y sentimientos de forma espontánea, mediante gestos y movimientos.
 - 2.3 Conoce todas las posibilidades de comunicación que tiene nuestro propio cuerpo.
-

Nota. Adaptado de Decreto 108/2014 de 4 de julio de 2014 y Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero de 2014.

Tras realizar la justificación de las sesiones atendiendo al Decreto que regula la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, a continuación se especifican las actividades que conforman cada sesión.

SEMANA 1

Sesión 1 - ¡¿Me oyes?!

Mediante esta primera sesión trataremos de que los alumnos experimenten la sensación de comunicarse con su pareja sin que la otra persona le escuche. Para ello, dividiremos a los alumnos en parejas y se le entregará a cada uno unos cascos. Utilizando los iPads del centro, a cada alumno se le pondrá música para que no pueda escuchar del todo a su compañero. Entre ambos tendrán que intentar mantener una conversación con sentido, escuchando y respondiendo como buenamente logren.

Quando las parejas ya hayan experimentado y mantenido la conversación, nos reuniremos toda la clase para comentar cómo ha ido y cómo se han sentido. Tras esto, pasaremos a comentar sobre el tema principal de nuestro plan de sensibilización: la discapacidad auditiva. Trataremos de extraer toda la información que los alumnos tienen sobre este tipo de discapacidad, para saber de dónde partimos.

Esta actividad se realizará, por una parte en pequeño grupo y por otra en gran grupo. Para ello, dedicaremos 30 minutos y necesitaremos los cascos y un iPad por alumno.

Sesión 2 - Tu cara no miente

Con esta sesión comenzaremos a trabajar una de las posibles formas de comunicación con las personas que padecen discapacidad auditiva: la expresión corporal. Para ello, desde un primer momento, el profesor se comunicará con los alumnos mediante gestos y movimientos. Captará su atención mediante el gesto de levantar la mano y esperar callado y les indicará, con movimientos de brazos, que tienen que sentarse en la asamblea.

Para comenzar esta actividad veremos un vídeo (Anexo 2) en el cual se puede ver la importancia de los gestos, los movimientos, las expresiones faciales, etc. Con este vídeo se pretende que los alumnos

comprendan la repercusión que tiene la expresión corporal, pues es otro modo de comunicarse con el mundo.

Una vez finalizado el vídeo, el profesor iniciará un diálogo en el que se comenten las diferentes opiniones de los compañeros. Posteriormente, se dividirá a los alumnos en grupos de 5 y se le asignará a cada grupo una situación. Las situaciones serán acciones que ellos realizan día a día, como por ejemplo, la entrada a clase y reencontrarse con sus compañeros. Ellos tendrán un rato para prepararlo y después tendrán que hacer la representación a sus compañeros, teniendo en cuenta todo lo comentado anteriormente de los gestos, los movimientos y las expresiones faciales. Tras cada representación se dejará un rato para que los compañeros comenten sobre lo que han visto.

Para la realización de esta actividad destinaremos un total de 45 minutos. Los primeros 15 minutos serán de visualizar el vídeo y comentarlo. El resto de tiempo lo dispondrán para organizar la representación y realizarla a los compañeros.

Sesión 3 - Juegos tradicionales

En esta sesión, los alumnos tendrán la posibilidad de jugar a los juegos más tradicionales y que todos conocen, pero de una manera especial. El profesor dispondrá en las mesas varios juegos: quién es quién, uno, Monopoly, hundir la flota, cuatro en raya, etc. Cada alumno tendrá la libertad de elegir en qué juego quiere estar y las veces que quiera cambiar de juego. La única condición que tienen es que no pueden mantener una conversación oral, solo pueden comunicarse mediante la expresión corporal.

Una vez hayan estado un rato jugando (aproximadamente 30 minutos), todos los alumnos se unirán en la asamblea para hacer una pequeña conclusión sobre lo aprendido de la expresión corporal. Mantendremos un diálogo con ellos sobre qué opinan de esta posibilidad de comunicación, si la ven adecuada, si creen que serían capaces de comunicarse únicamente así, etcétera.

Para esta sesión necesitaremos los todos los juegos y le dedicaremos en total 45 minutos. La actividad se realizará en pequeños grupos, ya que los alumnos irán variando en grupos de unos 5-6 alumnos por juego, y el final en gran grupo en la asamblea.

Sesión 4 - Descubriendo la LSE

Con esta actividad introduciremos la siguiente forma de comunicación: la LSE. Para presentar la LSE utilizaremos un vídeo de una canción muy conocida para ellos: De ellos aprendí. En este vídeo, un chico aparece interpretando la canción mediante la LSE (Anexo 3). Una vez visto el vídeo, el profesor explicará a los alumnos en qué consiste esta lengua y les preguntará si saben algo acerca de este tipo de comunicación.

Una vez se contextualice la LSE, se pasará a explicar la siguiente actividad. Esta actividad nos acompañará a lo largo de todo el plan, pues se dedicará un rato cada día. A cada alumno se le asignará una letra del alfabeto y este tendrá que, en casa con la ayuda de los padres, buscar cómo es esa letra en LSE y hacer un cartel con el signo (Anexo 4). Durante la siguiente semana se trabajarán todas las letras, por lo que los alumnos tendrán que presentársela a sus compañeros y enseñar el cartel que han preparado. Todos los carteles se irán uniendo para formar el alfabeto dactilológico, es decir, el alfabeto de la LSE (Anexo 5).

Por lo tanto, la primera parte de sesión ocupará los primeros 15 minutos, mientras que luego se dedicarán otros 15 minutos a la explicación y la organización de la segunda actividad.

Sesión 5 - Día Internacional de las Personas Sordas

En esta actividad pretendemos que los alumnos vean la cantidad de personas que padecen discapacidad auditiva, y para ello vamos a hacer una sesión dedicada al Día Internacional de las Personas Sordas.

Lo primero que haremos es explicar ese día, es decir, qué se celebra y cuándo se celebra. Además, le daremos a conocer a los niños diferentes personas conocidas que padecen sordera, para que puedan ver lo común que es esta discapacidad. Por ejemplo, Beethoven y Goya. Después, recopilando toda la información, los alumnos crearán un gran cartel sobre el Día Internacional de las Personas Sordas, que colgaremos en el patio del colegio para concienciar al resto de alumnos.

Para esta actividad dedicaremos 1 hora, dejando libre creatividad e imaginación para la realización del cartel. Los alumnos contarán con todo el material que necesiten para el cartel y trabajarán de manera cooperativa entre todos.

SEMANA 2

Sesión 6 - Mi nombre en LSE

En esta sesión, los alumnos comenzarán a familiarizarse más con los signos. El objetivo de esta sesión será crear el nombre de cada uno utilizando los signos del abecedario dactilológico. Para ello, los alumnos contarán con el iPad, que les servirá para buscar los signos que conforman su nombre.

El objetivo es que, tras mucha práctica, los alumnos puedan interpretar su nombre con la LSE. Además, después tendrán que escribir su nombre con los signos para crear un cartel que lo identifique (Anexo 6). Ese cartel se colocará en su mesa, para que lo vea varias veces y comience a reconocerlo.

Para esta actividad necesitaremos los iPad y hojas para los carteles. Le dedicaremos 30 minutos y se realizará de manera individual.

Sesión 7 - Soy yo en LSE

Con esta actividad trataremos de comprobar el aprendizaje de los alumnos en la sesión anterior. Por ello, los alumnos irán observando en el proyector carteles con sus nombres hechos mediante el alfabeto dactilológico. Todos los alumnos se sentarán en sus sitios, y cuando aparezca un nombre tendrán que intentar reconocer si es el suyo o no. Si lo es, levantarán la mano y el profesor lo comprobará.

Para esta actividad dedicaremos 25 minutos y se necesitará el proyector con los carteles de los nombres (Anexo 6).

Sesión 8 - Memory... ¿reconoces estas letras?

En esta actividad los alumnos se dividirán por parejas y jugarán al juego conocido como Memory. Este Memory contará con cartas en las que estarán las letras del alfabeto convencional y las letras del alfabeto dactilológico (Anexo 7). Los alumnos tendrán que destapar una pareja de cartas y reconocer si son la

misma letra. Si son la misma letra, ese alumno se guardará ese par y continuará destapando. Si no es la misma letra, las volverá a dejar y continuará el otro alumno.

Para hacer esta actividad tendremos en el aula colgado el cartel del alfabeto dactilológico que los alumnos han ido formando, para que les sirva de apoyo y ayuda a la hora de identificar las letras. Aún así, invitaremos a los alumnos a que jueguen sin la necesidad de utilizar el alfabeto. Además, los alumnos podrán ir variando de parejas para trabajar con diferentes compañeros y no siempre con la misma persona.

Esta sesión durará 30 minutos y para realizarla necesitaremos las cartas de las letras del alfabeto convencional y del alfabeto dactilológico.

Sesión 9 - Palabras en LSE

Esta actividad se realizará por equipos de 5 y trataremos de recolectar toda la información obtenida sobre el alfabeto dactilológico. Además, esta actividad nos servirá para evaluar el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Para ello, a cada equipo se le asignará un campo: familia, escuela, profesiones, animales y prendas de ropa. Cada grupo tendrá que formar un conjunto de palabras (entre 10-15) que tengan relación con el campo que les ha tocado, mediante el alfabeto dactilológico. Para presentársela al resto de compañeros podrán utilizar el formato que quieran: PowerPoint, vídeo, foto, etcétera. Se les permitirá toda la creatividad y libertad para realizar el recurso.

La actividad en si se realizará durante dos sesiones, de unos 40 minutos cada sesión, para que tengan tiempo tanto de buscar palabras como para formar el recurso. Además, para exponer el recurso al resto de compañeros tendrán 10 minutos, distribuidos en los días siguientes.

SEMANA 3

Sesión 10 - Ha llegado el final

Para finalizar estas sesiones, los alumnos realizarán una autoevaluación, para que sean ellos mismos quienes analicen su aprendizaje y la propuesta que el profesor les ha planteado. Para ello, les plantearemos una diana de autoevaluación, en la que encontrarán los aspectos más relevantes: participación, trabajo cooperativo, actividades y adquisición de nuevos conceptos (Anexo 8). Los alumnos deberán pintar la diana según su valoración, cuánto más pinten será que mejor valorado está.

Después de que cada uno realice su autoevaluación, se iniciará un dialogo entre los alumnos y el profesor para que se comenten las opiniones de cada uno, siempre de manera constructiva y con la intención de mejorar para el futuro. Para esta sesión dedicaremos entre 30-40 minutos.

5.7 Evaluación de la propuesta

La evaluación tiene una gran importancia en cualquier proceso que implique el planteamiento de objetivos. La evaluación es un proceso continuo y no un acto aislado de la acción didáctica, permitiendo así averiguar si los objetivos propuestos son adecuados o si falla algún elemento del sistema educativo, como los contenidos, la metodología... Esto nos lleva a un sistema de feed-back que permite reconducir el proceso de aprendizaje. (Triviño, 2008, p. 2)

Por ello, como se ha mencionado anteriormente, la propuesta se evaluará de dos formas distintas. La primera evaluación será la que los alumnos realicen sobre su propio aprendizaje y sobre la labor del docente. Esta evaluación se realizará mediante una diana, la cual cumplimentarán en la sesión 10 (Anexo 8). La segunda evaluación será la que elaborará el profesor para poder valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha llevado el alumno, teniendo en cuenta su participación y su evolución en el ámbito trabajado (Anexo 1).

6. Conclusiones

Para finalizar este TFG, en este apartado se presentarán las conclusiones que se han extraído tras su realización, con la finalidad de poder destacar los aspectos más importantes que se han observado a lo largo de su redacción.

Las conclusiones que se pueden extraer de este TFG son el resultado de los objetivos que se plantearon como la intencionalidad del trabajo. Por ello, a continuación vamos a realizar un barrido por los objetivos que se plantearon y su efectividad. Además, algunos aspectos relevantes sobre los que se puede concluir han ido surgiendo a lo largo de la redacción del trabajo, pese a no estar puestos como objetivos.

El primer aspecto que me gustaría remarcar es que, tras realizar este trabajo, he podido comprobar la importancia que tiene continuar trabajando la inclusión en las aulas de cualquier curso educativo. Viendo la incidencia de la discapacidad en los niños hoy en día, hay que tener en cuenta que resulta muy fácil tener alumnos con NEAE en las aulas. Es por ello, que como futura docente, considero que es fundamental que los profesores continúen formándose, para poder atender a las necesidades que pueden tener nuestros alumnos. No debemos olvidar que una discapacidad puede aparecer en cualquier momento, por lo que siempre hay que estar al día en el aspecto de la inclusión.

Otro aspecto que también se puede afirmar es la importancia que cobra la comunicación en la Educación Primaria. Tras la redacción del marco teórico, se puede confirmar que es imprescindible que se desarrollen las habilidades comunicativas en los alumnos, ya que en un futuro tendrán que emplearlas para comunicarse con sus iguales y con el entorno que le rodea. Se ha podido comprobar que sin comunicación, sea del tipo que sea, no se puede vivir en sociedad, ya que no existiría relación con las personas que te rodean.

En cuanto a este aspecto, también se ha asegurado la importancia de los contextos en los que se produzca ese desarrollo de las habilidades comunicativas. Son muchos los aspectos, como se comentaba en el marco teórico, que afectan al desarrollo de la comunicación y que se deben tener en cuenta para que este proceso se genere de manera adecuada. Por ello, algo que cabe destacar de este aspecto es el papel fundamental que cobran los profesores. Los profesores son los encargados de propiciar esos contextos, logrando que se adapten a todos sus alumnos.

Relacionado con esta última afirmación, se plantea la siguiente conclusión: la comunicación debe ser adaptable a las situaciones de cada uno. Con esto quiero hacer referencia a la necesidad de ser consciente de la situación en la que te encuentras, es decir, quién es tu receptor, cómo y dónde se encuentra. El claro ejemplo de esto es la base fundamental de este trabajo: la discapacidad auditiva. Las personas debemos aprender a comunicarnos con personas que padecen discapacidad auditiva, utilizando técnicas accesibles para todos.

Extraemos de esto el siguiente aspecto: las técnicas de comunicación accesibles para todos son fundamentales en el aprendizaje de los niños. Durante la etapa escolar es imprescindible que los alumnos aprendan diferentes formas de comunicación. Todo evoluciona, y la comunicación no debe ser menos. Por ello, no debemos quedarnos únicamente con las técnicas convencionales, debemos enseñar otras técnicas que resulten accesibles y estén adaptadas a las necesidades de todos.

Pero, para que se cumpla esta última conclusión, es necesario que los docentes estén dispuestos a enseñarlas. Y, para ello, es requisito indispensable que ellos las aprendan, es decir, que dediquen tiempo a su formación en las técnicas de comunicación inclusivas. Aquí podemos encontrar obstáculos, pues si los profesores no están por la labor de aprenderlas, resultará imposible que luego se las enseñen a sus alumnos.

Durante el TFG se han trabajado dos técnicas de comunicación que se consideran accesibles para las personas con discapacidad auditiva. La primera de ellas es la expresión corporal, la cual puede resultar más sencilla para los alumnos. Esta técnica se basa en gestos y movimientos, haciendo algo similar a la mímica. La comunicación a través de gestos y movimientos en la Educación Primaria es efectiva, pues los niños tienen un control de su cuerpo y de las capacidades que este tiene. Es por ello por lo que se considera que, practicando diferentes situaciones, pueden llevar a cabo conversaciones a través de la expresión corporal.

La segunda técnica es la LSE. Esta técnica resulta un tanto más compleja, pues existen muchos signos que se deben aprender para poder mantener una conversación en LSE. Sin embargo, si los alumnos aprenden de manera evolutiva, empezando por signos sencillos hasta llegar a construcciones más complejas, finalmente lograrán tener el conocimiento necesario de la LSE. Es importante que no se deje de trabajar ni de reforzar, pues puede que, si no se hace de manera constante, los alumnos olviden lo que han ido aprendiendo.

Por consecuencia, gracias a este TFG, he podido conocer mejor todo el fondo que hay detrás de ambas técnicas. La expresión corporal puede parecer simplemente gestos, pero la realidad es que hay mucho más y mucho que trabajar, y es una técnica que te da muchas oportunidades de comunicación. Además, a los gestos los tiene que acompañar la expresión facial, pues hemos podido observar cómo puede cambiar un mensaje simplemente por poner una sonrisa.

Sin embargo, la técnica de LSE me parece la más eficaz, pues permite una mayor comunicación por parte de receptor y emisor. Pese a que sea verdad que es más complejo aprenderla, creo que merece la pena y que debería formar parte de la formación de todos, tanto niños como adultos. En mi caso, es una formación apuntada como pendiente, pues siempre he querido aprender, pero no he encontrado el momento perfecto. Tras este TFG, me he dado cuenta de lo imprescindible que es.

Finalizando, espero que el TFG que previamente se ha expuesto haya sido productivo para el lector y que le haya hecho ver la comunicación desde el mismo punto de vista que se propone. Asimismo, espero que genere cierto interés en el tema, que le anime a formarse y a conocer mejor los aspectos que se han ido desarrollando. Sobre todo, para lectores que, como yo, sean futuros docentes, los anime a continuar velando por la inclusión en el aula.

Para concluir este TFG, me gustaría concluir con la intención de continuar, en un futuro no muy lejano, con mi formación como docente, y haciendo hincapié en las NEAE, ya que considero que podemos encontrar muchos casos en las aulas y que debemos saber a responder a todas ellas.

7. Referencias bibliográficas

- Aguilar, J., Alonso, M., Arriaza, J.C., Brea, M., Cairón, M. I., Camacho, C., Conde, M. I., Fontiveros, M. I., Galán, P., García, F. J., García, M. R., Guerrero, L., Cortina, M. L., Herreo, J., Latorre, J., López, R., Lozano, D. M., Martínez, E., Núñez, L.,... (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva*. Junta de Andalucía.
- Amaro, A. (2015, marzo). Evolución del término. En Amaro, A (Ed.), *Inclusión del alumnado de Educación Infantil. Evolución, metodologías y recursos* (11-26). Editorial Técnica Avicam.
- Amaro, A., Gámez, M. J., Marín, J. A., Vallejo, M. M., Guerrero, D., Jiménez, M. G., López, M., y López, A. (2010). *Fundamentos y principios de la educación especial: aspectos didácticos y organizativos*. Universitat.
- Arjona, Y. (2015, marzo). Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En Amaro, A (Ed.), *Inclusión del alumnado de Educación Infantil. Evolución, metodologías y recursos* (63-95). Editorial Técnica Avicam.
- Asale, R. (s. f.). *discapacidad | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/discapacidad>
- Barbero, F. (2020). *Rousseau y Holbach. Dos modelos sobre la razón y la construcción de conocimientos*. Universidad Nacional de Córdoba, no. 11, 3.
- Benito, M. (2016). *La lectura labio-facial (LLF) en la investigación de procesos judiciales*. Tonos Digital, 30.
- Blanco, R. (2008). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social*. En OEI Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes.

Boletín Oficial de Estado (2007, octubre). *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.*

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18476-consolidado.pdf>

Boletín Oficial del Estado (2014, marzo). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.* <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Bontempo, K. (2015). *Signed Language Interpreting*. Mikkelson, Holly & Renée Joudenais. New York Routledge, pp. 112-128.

Calvo-Muñoz, C. (2014). *Niños y naturaleza, de la teoría a la práctica*. Medicina Naturalista, no. 8, 73-78.

Cañizares, J. M. y Carbonero, C. (2017). *La expresión corporal en tu hijo*. Wanceulen Editorial.

Carrascosa García, J. (2015). *La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención*. Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 1(1), 24–36.

Chapa, C. (2004). *La lengua de signos: falsos tópicos: algunas particularidades en su proceso de interpretación*. Universitat Jaume I.

Ciro, Y. y Castaño, D. (2020). *La metáfora como una herramienta facilitador de la comunicación dentro de la relación terapéutica con niños y niñas de 7 a 10 años, en el marco de la terapia relacional emotiva de la conducta*. Universidad Católica de Pereira.

Condor, B. y Angélica, B. (2018). *Habilidades sociales y habilidades comunicativas en los niños de 04 y 05 años en la Institución Educativa*. Universidad César Vallejo.

Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. (2018, agosto). *Decreto 108/2014*. No. 8356.

https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. (2019, mayo). *Orden 20/2019, de 30 de abril*.

No. 8540. https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf

Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. (2021, mayo). *Decreto 58/2021, de 30 de*

abril. No. 9077. https://dogv.gva.es/va/disposicio?sig=004094/2021&L=1&url_lista=

Cruz, F. (2021, 6 marzo). *De ellos aprendí LSE- Fran Cruz* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=i35tdG156r0>

Díaz, E. (2010). *Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad*. Política y Sociedad, no. 1, 115-135.

Diseña Tu Curso. (2016, 22 octubre). *Apariencia y Realidad Lenguaje del cuerpo* [Vídeo]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=YMpcVkh_FgM

Federación de Personas Sordas de Cantabria (2006). *Sus manos hablan orientaciones para educar a tu alumno sordo*.

<http://www.fescan.es/phocadownloadpap/publicaciones/Sus%20manos%20hablan.pdf>

Fernández-López, J. A., Fernández-Fidalgo, M., Geoffrey, R., Stucki, G., & Cieza, A. (2009).

Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). Revista española de salud pública, 83(6), 775-783. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272009000600002&script=sci_arttext&tlng=pt

French, S. (2017). *Disabled people and employment. A study of the working lives of the visually impaired physiotherapists*. Routledge.

Gallardo, B. (1999). *La comunidad sorda*. ISEP Editorial.

Guillén, C. y López, T. (2008). *En Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado*.

Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. Centro de Profesores y Recursos de Cieza.

Logatt, C. (2012). *La importancia del sentido de la vista en la educación y el aprendizaje*.

Montesinos, D. (2004). *La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo*. Inde.

Muñoz, D. (2009). *La expresión corporal en el área de Educación Física. Batería de juegos*. EFDeportes, no. 130. <https://www.efdeportes.com/efd130/la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.htm>

Navarro, D. (2015, marzo). Necesidades educativas especiales e inclusividad. En Amaro, A (Ed.), *Inclusión del alumnado de Educación Infantil. Evolución, metodologías y recursos* (27-40). Editorial Técnica Avicam.

Observatorio Estatal de la Discapacidad. (s.f.). *Infancia y discapacidad. Algunos datos relevantes (EDAD)*. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2018/09/NOTA-OED-INFANCIA-Y-DISCAPACIDAD.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2021, abril). *Sordera y pérdida de la audición*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA*.

Organización Mundial de la Salud. (2006, octubre). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2001, mayo). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

- Padilla Muñoz, A. (2011). *Inclusión educativa de personas con discapacidad*. Revista colombiana de psiquiatría, 40(4), 670-699. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007
- Rebollo, J. y Castillo, E. (2009). Expresión y comunicación corporal en Educación Física. Wanceulen, no. 5, 105-122.
- Serrato, S. (2009). *La discapacidad auditiva, ¿Como es el niño sordo*. Innovación y experiencias educativas, no. 16, 1-10.
- Tamir, A., y Ruíz, F. (2014). *Los cinco sentidos*. Consejo General de Colegios Oficiales de Químicos de España. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/44367/1/Los_cinco_sentidos.pdf
- Triviño, J. (2008, diciembre). *La evaluación en Educación Primaria*. Innovación y experiencias educativas. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/JONATAN_TRIVINO_1.pdf
- UNICEF. (1989, noviembre). *Derechos de la infancia*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/causas/derechos-infancia>
- UNICEF. (2006, diciembre). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Valdéz, A. y Martín, J. (2020). Lengua de Signos Española y ámbitos específicos. Una propuesta multidisciplinar e inclusiva para la búsqueda, análisis y creación de signos. Aula Abierta, no. 2 (49), 159-170.
- Vera, L. (2008). *La Rúbrica y la Lista de Cotejo*. Departamento de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Villalustre, L. y Del Moral, E. (2010). *E-portafolios y rúbricas de evaluación en ruralnet*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, no. 37, 93-105.

Anexos

Anexo 1. Rúbrica de evaluación.

	EXCELENTE	BIEN	REGULAR	MAL
RESPONSABILIDAD Es responsable con las actividades que se le plantea.	Ha realizado todas las tareas que se le han asignado.	Ha realizado casi todas las tareas que se le han asignado.	No ha realizado casi ninguna las tareas que se le han asignado.	No ha realizado ninguna las tareas que se le han asignado.
PARTICIPACIÓN Interviene en las actividades, debates, presentaciones, etc.	Participa totalmente.	Participa bastante.	Apenas participa.	No participa.
ESCUCHA Escucha activamente a los demás.	Escucha y respeta opiniones.	Escucha a los demás, pero a veces interrumpe.	Interrumpe a los compañeros.	No deja escuchar a los demás.
CRÍTICA Acepta las opiniones de los compañeros.	Acepta todo lo que se le comenta.	Acepta lo que se le dice, pero pone excusas.	A veces acepta las opiniones, otras veces no.	No acepta las opiniones de los demás.
RESPESTO Es respetuoso con sus compañeros y con el trabajo de los demás.	Respeto totalmente a todos sus compañeros.	Respeto, aunque a algún miembro de la clase no.	Apenas respeta a los demás.	No respeta a nadie.
ACTITUD POSITIVA Anima y apoya al resto de compañeros.	Anima totalmente a todos sus compañeros.	Anima la mayoría de las veces, otras veces no.	Apenas anima a los compañeros.	No anima nunca a sus compañeros.

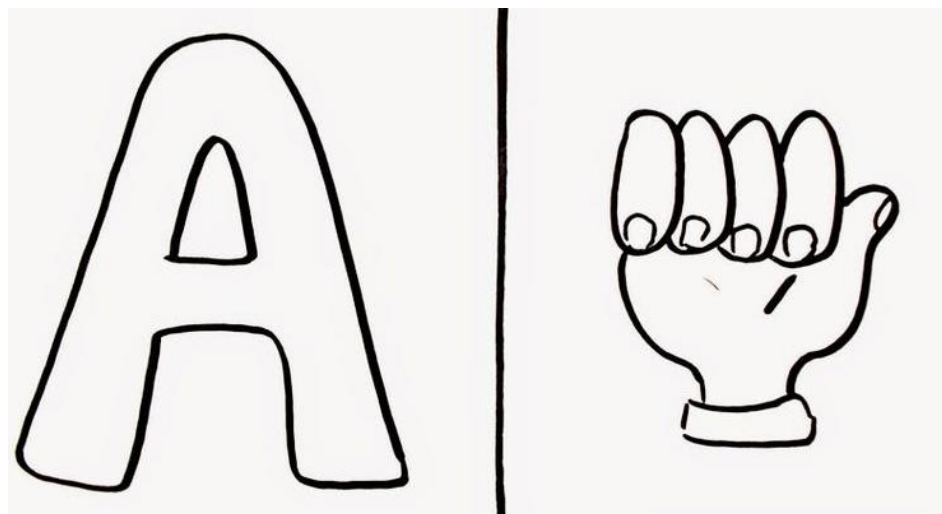
Anexo 2. Vídeo sobre la expresión facial.

https://www.youtube.com/watch?v=YMpcVkh_FgM

Anexo 3. Vídeo “De ellos aprendí” en LSE.

<https://www.youtube.com/watch?v=i35tdG156r0>

Anexo 4. Ejemplo letra en LSE.



Anexo 5. Alfabeto LSE.

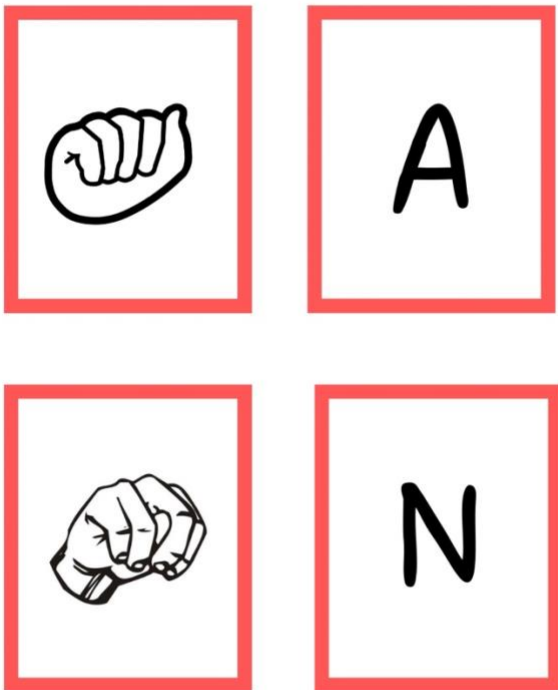


Anexo 6. Ejemplo nombre hecho en LSE.

ANA



Anexo 7. Cartas de letras alfabeto convencional y alfabeto dactilológico.



Anexo 8. Diana de autoevaluación.

DIANA DE AUTOEVALUACIÓN

PINTA LO QUE CONSIDERES QUE HAS APRENDIDO (1 ES POCO, 4 ES MUCHO)

The diagram is a circular self-evaluation scale. It consists of a large outer circle divided into four quadrants by a vertical and a horizontal line. The quadrants are labeled with boxes: top-left 'PARTICIPACIÓN', top-right 'ACTIVIDADES', bottom-left 'TRABAJO COOPERATIVO', and bottom-right 'ADQUISICIÓN NUEVOS CONOCIMIENTOS'. Inside the large circle are three concentric circles, creating four rings. The horizontal line is labeled with numbers 1, 2, 3, and 4 from left to right, indicating the scale of learning.