



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

LA DISCAPACIDAD AUDITIVA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN INCLUSIVA

Presentado por:

D^a TAMARA ORETO ARNANDIS ESPINOSA

Dirigido por:

Dra. ELENA LÓPEZ LUJÁN

Alzira, a 27 de MAYO del 2022

RESUMEN

Actualmente vivimos en una sociedad cambiante marcada por la diversidad y la pluralidad de perfiles. Un reflejo directo de ello es la escuela y por ello se ha de procurar una educación por y para todos, siguiendo los principios inclusivos y de equidad. En cuanto a los alumnos susceptibles de NEAE podemos encontrar en el aula casos de pérdida auditiva. Los casos de pérdida auditiva de grado leve o moderado son considerados de difícil detección por ello, se entiende crucial la concienciación y sensibilización de la comunidad educativa sobre las diferentes posibilidades de detección y acción. Para ello, se ha realizado un estudio amplio y profundo sobre la pérdida auditiva. A su vez, con el objetivo de ofrecer una actuación de calidad, se ha indagado e investigado sobre las implicaciones y posibilidades de acción que determina el término inclusión educativa. Con todo lo anterior, se ha realizado un diseño de actividades destinadas al grupo-clase de 1º y 2º de primaria de un centro CRA de la comunidad valenciana, donde se encuentra una alumna con hipoacusia neurosensorial bilateral. En el ámbito curricular la propuesta práctica se centra en el área de lengua castellana y literatura. La misma se basa en el juego como estrategia metodológica y elemento inclusor. El juego favorece la adaptabilidad, participación del alumnado independientemente del ritmo de aprendizaje, aumenta la motivación, la atención y por consiguiente favorece un ambiente idóneo para el aprendizaje y la consecución de logros. Los resultados obtenidos por medio de la intervención han sido satisfactorios puesto que se han visto reflejados de forma positiva los objetivos planteados.

RESUM

Actualment vivim en una societat canviant marcada per la diversitat i la pluralitat de perfils. Un reflex directe d'això és l'escola i per aquest motiu s'ha de procurar una educació per i per a tots, seguint els principis inclusius i d'equitat. Quant als alumnes susceptibles de NEAE podem trobar a l'aula casos de pèrdua auditiva. Els casos de pèrdua auditiva de grau lleu o moderat són considerats de difícil detecció per tant, s'entén crucial la conscienciació i sensibilització de la comunitat educativa sobre les diferents possibilitats de detecció i d'acció. Per aquest motiu, s'ha realitzat un estudi ampli i profund sobre la pèrdua auditiva. Al seu torn, amb l'objectiu d'oferir una actuació de qualitat, s'ha indagat i investigat sobre les implicacions i possibilitats d'acció que determina el terme inclusió educativa. Amb tot l'anterior, s'ha realitzat un disseny d'activitats destinades al grup-classe de 1r i 2n de primària d'un centre CRA de la comunitat valenciana, on es troba una alumna amb hipoacúsia neurosensorial bilateral. En l'àmbit curricular la proposta pràctica se centra en l'àrea de llengua castellana i literatura. La mateixa es basa en el joc com a estratègia metodològica i element inclusiu. El joc, afavoreix l'adaptabilitat, participació de l'alumnat independentment del ritme d'aprenentatge, augmenta la motivació, l'atenció i per consegüent afavoreix un ambient idoni per a l'aprenentatge i la consecució d'assoliments. Els resultats obtinguts per mitjà de la intervenció han sigut satisfactoris perquè s'han vist reflectits de manera positiva els objectius plantejats.



ABSTRACT

We currently live in a changing society marked by diversity and plurality of profiles. A direct reflection of this is the school and therefore an education must be sought by and for all, following the principles of inclusiveness and equity. As for students susceptible to specific educational support needs we can find cases of hearing loss in the classroom. The cases of hearing loss of mild or moderate degree are considered difficult to detect therefore, the awareness and sensitization of the educational community is considered crucial of the different possibilities of action and detection. To this end, a comprehensive and in-depth study on hearing loss has been carried out. In turn, with the aim of offering a quality performance, the implications have been investigated and investigated and possibilities of action that determines the term educational inclusion. With all the above, a design of activities has been carried out for the group-class of 1st and 2nd of primary school of a CRA center in the Valencian community, where there is a student with bilateral sensorineural hearing loss. In the curricular field, the practical proposal focuses on the area of Spanish language and literature. It is based on the game as a methodological strategy and element of inclusiveness. It favors adaptability, student participation regardless of the pace of learning, it increases motivation, attention and therefore favors an ideal environment for learning and the achievement of achievements. The results obtained through the intervention have been satisfactory since the objectives set have been reflected in a positive way.

PALABRAS CLAVE

Inclusión - Deficiencia Auditiva - Juego



ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS TFG	3
2.1.	OBJETIVO GENERAL.....	3
2.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	3
3.	MARCO TEÓRICO	4
3.1.	INCLUSIÓN	4
3.1.1	CONCEPTO INCLUSIÓN	4
3.1.2	MARCO LEGISLATIVO	5
3.2.	DEFICIENCIA AUDITIVA.....	8
3.2.1	CONCEPTO DEFICIENCIA AUDITIVA	8
3.2.2	ANATOMÍA Y FISIOLÓGÍA DEL OÍDO	10
3.2.3	FUNCIONES DEL OÍDO.....	13
3.2.4	CLASIFICACIÓN PERDIDAS AUDITIVAS	14
3.2.5	SIGNOS DE ALERTA.....	17
3.2.6	EVALUACIÓN INTEGRAL DEL NIÑO SORDO.....	23
3.2.7	OPCIONES HABILITATIVAS.....	27
3.2.8	AYUDAS TÉCNICAS.....	30
3.2.9	MEDIDAS DE ACCESO Y ESTRATEGÍAS DE AULA.....	33
3.3.	EL JUEGO COMO ESTRATEGÍA DIDÁCTICA O METODOLÓGICA	35
4.	METODOLOGÍA.....	37
5.	CASO PRÁCTICO.....	38
5.1.	DATOS BIOGRÁFICOS	38
5.2.	HISTORIA CLÍNICA.....	38
5.3.	REPERCUSIONES ÁREAS DEL DESARROLLO	39
5.4.	ÁMBITO SOCIAL	40

5.5.	ÁMBITO FAMILIAR	41
5.6.	HISTORIA ESCOLAR ACTUAL Y PREVIA	41
6.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	43
6.1.	OBJETIVO GENERAL.....	44
6.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	44
6.3.	ACTIVIDADES.....	45
6.4.	EVALUACIÓN	53
6.4.1	RÚBRICA DE EVALUACIÓN.....	53
6.4.2	EVALUACIÓN PROPUESTA.....	55
7.	CONCLUSIONES.....	56
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	58
9.	ANEXOS.....	63
9.1.	ANEXO 1	63
9.2.	ANEXO 2	66
9.3.	ANEXO 3	66
9.4.	ANEXO 4	67
9.5.	ANEXO 5	67
9.6.	ANEXO 7	68



Tabla 1 Clasificación pérdida auditiva según el grado. Creación propia.	15
Tabla 2 Calsificación pérdida auditiva según momento de aparición, causa y lugar de lesión. Creación propia.	16
Tabla 3 Hitos del desarrollo lingüístico y comunicativo. Comparativa normoyente y deficiencia auditiva. Creación propia.	23
Tabla 4 Enfoques y métodos. Creación propia.	29



1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de final de grado se centra en la coalición de tres conceptos clave. Estos son inclusión, deficiencia auditiva y el juego como estrategia didáctica en el aula de educación primaria. Todo ello para procurar un desarrollo íntegro del alumnado, ofreciendo oportunidades de aprendizaje, atendiendo a la diversidad del aula.

La elección de la base en la que se va a desarrollar el estudio presentado a continuación y la consiguiente propuesta práctica viene motivada por las conclusiones extraídas durante las prácticas curriculares. Además de la estrecha relación personal y profesional con la deficiencia auditiva. Por todo lo expuesto anteriormente desde un primer momento se ha apostado por el departamento de inclusión como línea de investigación.

En el periodo de prácticas se han observado diferentes carencias o barreras que impiden llevar a cabo una correcta intervención o acción educativa en los centros. Esto se puede deber a falta de formación docente de calidad y pleno conocimiento sobre el ámbito de atención a la diversidad. Así pues la realidad de los centros docentes dilucida un desconocimiento notorio en diseño de actividades inclusivas e implementación de metodologías activas.

La falta de formación y/o conocimiento conlleva un gran error o dificultad en el avance hacia un nuevo paradigma educativo, en el cual se abogue por la verdadera inclusión. Gran parte de los centros educativos promueven propuestas que reflejan una clara intención integradora maquillada con el título de inclusión. Ambos términos aparentemente parecidos implican actuaciones diferenciadas. En la diferenciación de ambos es donde se entiende se ha de establecer un mayor énfasis formativo.

Las diferentes experiencias docentes han promovido la oportunidad de observar el funcionamiento real en un aula en distintas etapas educativas. En la etapa de educación infantil aparentemente el profesorado ve con mayor facilidad el establecimiento de un plan educativo inclusivo. Sin embargo al llegar a la etapa de educación primaria el paradigma cambia por completo, pues el pensamiento mayoritario es que el currículo vigente limita las posibilidades de acción.

Esto último lo invalidan las propuestas de diferentes docentes de educación primaria que se hacen valer de metodologías activas y obtienen grandes resultados con el alumnado. Y por consiguiente ofrecen una educación de calidad que garantiza la inclusión del alumnado con algún tipo de trastorno, déficit o dificultad educativa.

En cuanto a la propuesta práctica se va a centrar en un aula de educación primaria donde se da el caso de una alumna con deficiencia auditiva. La alumna cursa 1º de primaria y presenta diferentes rasgos de autoconcepto negativo, falta de apego con los compañeros y un desfase significativo en cuanto al desarrollo del aprendizaje.

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, el presente trabajo va destinado en primer lugar al estudio de la deficiencia auditiva y las posibilidades inclusivas en un aula de educación primaria. Y en segundo lugar al diseño de una propuesta que favorezca la consecución de objetivos propuestos para el primer curso de educación primaria, paliando así el desfase presentado en diferentes áreas académicas y ámbitos del desarrollo de la alumna en cuestión.

2. OBJETIVOS TFG

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Diseñar una propuesta de actividades a través del juego como elemento inclusor, centrándonos en el alumnado con deficiencia auditiva en el aula de educación primaria.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudiar en profundidad las características del alumnado susceptible de pérdida auditiva con el propósito de conocer sus fortalezas y posibilidades de acción, para de este modo crear un ambiente de aula inclusivo.
- Entender con claridad las implicaciones del término inclusión y principios a seguir para su implementación en el aula.
- Destacar la importancia del juego en el aprendizaje y desarrollo del alumnado.
- Utilizar el juego como estrategia metodológica para favorecer la inclusión.
- Vincular los recursos didácticos aportados para la propuesta con el Decreto 108/2014.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. INCLUSIÓN

3.1.1 CONCEPTO INCLUSIÓN

Tal y como se hace referencia en el apartado de introducción el presente estudio se centra en tres conceptos entendidos como claves. En este apartado se va a atender a la inclusión. Este concepto se entiende como imprescindible, puesto que la propuesta posterior se ve marcada por el mismo, siendo guía de los objetivos y diseño de actividades.

El término inclusión engloba un concepto amplio y significativo en el ámbito educativo. Por ello se va a desglosar el significado desde diferentes perspectivas, partiendo de la más amplia.

La Real Academia Española (2021) define el término inclusión como la “acción y efecto incluir”. (par.1). La definición ofrecida carece de precisión por lo que es necesario centrarnos en el infinitivo que nos ofrece la misma para concretar el sentido más específico del concepto. Incluir es “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de los límites” según la RAE (2020; par.1).

Esta última definición se acerca más al significado otorgado en el ámbito educativo. Además se ve reflejado el principio general de la inclusión el cual se recoge en la publicación ofrecida por la Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía (2012). En el artículo se enfatiza en el objetivo de procurar una educación adaptada a los diferentes ritmos de aprendizaje de forma conjunta. Es decir, posibilitar la diversidad en el aula, centrándonos en las fortalezas de cada alumno.

Los autores Booth y Ainscow (2002) plantean un análisis positivo y profundo sobre el concepto en la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Confrontan como sinónimos inclusión y cambio o evolución positiva. A su vez lo definen como un proceso continuo que implica la participación completa del alumnado y el cambio total del contexto escolar.

Además, coincidiendo con lo expuesto anteriormente, entienden necesario destacar las fortalezas individuales y dejar de focalizar la atención en las dificultades o diferencias. Todo ello sin desatender y respetando los ritmos de aprendizaje de cada

alumno. A su vez defienden que la inclusión favorece y se destina a toda la comunidad educativa por lo que no se puede entender como instrumento de atención a uno o varios colectivos diferenciados entre sí. Este punto de vista favorece la eliminación de las etiquetas en el alumnado y posibilita una enseñanza global e igualitaria.

En el libro publicado por las autoras Macarulla y Saiz (2009) se observa una línea de pensamiento en consonancia con lo presentado hasta el momento y van más allá. Proponen un replanteamiento del funcionamiento de los centros y las políticas inclusivas. Afirman que el modelo establecido hasta el momento puede llevar a confusión y promover un uso segregador de las herramientas y recursos. Alegan que dicha contradicción se ve reflejada cuando se le otorga el papel de único responsable del alumnado susceptible de NEE, NEAE o DEA al especialista del centro escolar.

Llegados a este punto se puede afirmar que la inclusión es un concepto amplio y profundo, que va más allá de la implementación de reglas o pautas en los centros. Por lo que requiere de constante autoevaluación, análisis y formación continua por parte de los docentes.

Como conclusión se entienden esclarecedoras las reflexiones que aportan Claustre et al. (2010) en el apartado introductorio de su libro. En el mismo se remarca la importancia de crear una “escuela para todos”, en la que la participación y el aprendizaje sea garantía indiscutible para todo el alumnado. Además se remarca la importancia de dejar de lado las diferencias y entender que no por presentar una discapacidad, deficiencia o dificultad específica en el aprendizaje presenta necesidades totalmente alejadas de sus iguales.

3.1.2 MARCO LEGISLATIVO

Con el objetivo de entender el largo recorrido y los cambios necesarios hasta llegar al marco de actuación inclusivo actual en el ámbito escolar, en primer lugar se va a presentar, de forma esquematizada, la legislación que ha contribuido hasta el momento a dicho desarrollo y evolución.

Normativa estatal:

- Ley Moyano (1857)
- Decreto 2925/19 de septiembre de 1965

- Ley General de educación (1970)
- Constitución Española (1978)
- Ley de integración social de los minusválidos (1982)
- LOGSE (1990)
- LOE (2006)
- LOMCE (2013)
- Declaración de Incheón (2015)
- LOMLOE (2021)

Normativa autonómica:

- Decreto 104/2018 de 27 de julio
- Orden 20/2019 de 30 abril
- Resolución de 24 de julio 2019

Las leyes presentadas anteriormente han contribuido por medio de sus aportaciones al desarrollo y cambio hacia la inclusión. En todas ellas se reflejan pasos firmes y claros hacia un nuevo paradigma inclusivo.

A continuación, se va a centrar la información en la normativa actual vigente, todo ello con el propósito de entender con claridad las diferentes posibilidades de acción y el paradigma educativo actual. En concreto se va a atender a marco legislativo autonómico de la comunidad valenciana.

El decreto 104/2018 de 27 de julio de Concelleria publicado en el diario oficial de la Generalitat valenciana con el núm. 8356 refleja los principios inclusivos y de equidad. En el mismo se destaca la importancia de la educación para todos por medio de la implantación de recursos variados y mejoras de equidad, cohesión social y participación activa del alumnado.

En el capítulo II del mismo se constituye la organización explícita para la respuesta educativa inclusiva. Este establece que el PEC y PAM han de regirse a partir de los principios inclusivos e incluye el PAP como herramienta de identificación de las NEAE. Este último recurso se dirige principalmente a los especialistas del centro escolar puesto que son los encargados de realizar la evaluación socio psicopedagógica pertinente y cumplimentar el informe.

A partir de los resultados evaluativos se pretende ofrecer una intervención personalizada y afín a las fortalezas del alumno. Para que dicho objetivo se lleve a cabo con efectividad se establecen diferentes niveles de respuesta educativa.

Por último, en referencia al decreto citado es interesante destacar que en el desarrollo del mismo se atiende de forma continuada a la importancia de revisión de métodos de actuación y del sistema educativo en general. Además se enmarca el camino hacia la inclusión como un trabajo arduo y cooperativo que precisa de la participación activa de la comunidad educativa al completo.

La orden 20/219 de 30 de abril de Conselleria de educación atiende de forma exclusiva a la regulación y organización de la respuesta educativa inclusiva. En la misma se establecen las diferentes medidas de detección de barreras educativas y necesidades. Además, se recoge un plan específico de actuación personalizado, el cual favorece la inclusión en cualquier contexto educativo ofreciendo respuestas para los diferentes niveles educativos, herramientas de compensación económica, adaptaciones curriculares y determina el personal de apoyo necesario para cada supuesto.

La resolución de 24 de julio de 2019 dispone las instrucciones pertinentes para llevar a término las diferentes medidas y plan de actuación expuesto en la orden presentada anteriormente. En la misma se recogen los formularios de evaluación socio psicopedagógica, el informe socio psicopedagógico, el PAP y el dictamen de escolarización.

Como bien se puede observar en líneas anteriores la normativa legislativa vigente se centra en ofrecer pautas concretas y claras para una actuación docente inclusiva. Además se remarca la importancia de continua revisión y trabajo conjunto por parte de la comunidad educativa al completo. Todo ello muestra indicios de continuo cambio en el sistema educativo, algo que se entiende como favorecedor y enriquecedor para ofrecer una respuesta educativa de calidad a una sociedad en continuo cambio como es la actual.

3.2. DEFICIENCIA AUDITIVA

3.2.1 CONCEPTO DEFICIENCIA AUDITIVA

En este apartado se analizará en mayor detalle, de forma independiente y conjunta las palabras que forman el término deficiencia auditiva. Atendiendo a la definición establecida por la OMS (2021) respecto al término deficiencia podemos citar este como una merma, carencia o malformación funcional, de carácter psicológico, fisiológico o anatómico, la cual puede tener carácter temporal o permanente, afectando directamente y de forma negativa a la capacidad del individuo para participar o realizar una actividad.

Por otro lado, existen estudios como el de Acera (2020) en los que se muestra una relación directa entre la deficiencia y una carencia específica del individuo, pudiendo clasificarse según su tipología: psíquica, sensorial, intelectual o motora. Resulta relevante en su contribución la afirmación de que se puede establecer como una discapacidad la evolución de una deficiencia, entendiendo la primera una limitación funcional.

En segundo lugar el concepto deficiencia auditiva se conforma con el vocablo audición. Este se puede traducir como el proceso psicofisiológico que se da por medio del oído y permite la acción o capacidad de oír o percibir un sonido, tal y como apunta la RAE (2022).

Teniendo en cuenta las definiciones expuestas en los párrafos anteriores se puede afirmar que el concepto deficiencia auditiva implica una pérdida o anomalía en el órgano sensorial del oído. Así pues la afección puede ser de carácter total o parcial, temporal o permanente, derivando en un deterioro funcional y perceptivo.

En este punto cabe destacar la definición aportada por Cañizares (2015) puesto que, ofrece una explicación clara y concisa sobre el mismo, basada en su dilatada experiencia como psicopedagoga, maestra de educación infantil y educación especial.

Entendemos que una persona con discapacidad auditiva es aquella que presenta una alteración en la vía auditiva, en el órgano de la audición o en el cerebro, que le va a producir una pérdida en la cantidad y calidad de la información procedente del ambiente y captada por la vía auditiva, impidiéndole desenvolverse en su vida diaria y desarrollarse personalmente con plena autonomía e igualdad de condiciones. (p.15)

Como se puede observar la definición aportada por la autora sigue la misma línea que las conclusiones extraídas con anterioridad, aunque amplia y especifica con mayor precisión la información. Esta incluye las alteraciones cognitivas como causa probable de pérdida auditiva y además atiende al detrimento en la calidad de vida del individuo.

Diferentes estudios y autores apuntan que el concepto deficiencia auditiva se utiliza como nomenclatura general, englobando dos tipologías diferenciadas. Estas se dividen en hipoacusia y sordera. Para entender con claridad dicha diferenciación cabe analizar las aportaciones siguientes.

La revista científica CSIF recoge las conclusiones ofrecidas por el autor Pérez (2010) basadas en la definición de hipoacusia y persona sorda de la OMS. El autor entiende como hipoacusia la dificultad parcial en la capacidad perceptiva funcional sonora, y la sordera como la pérdida total de dicha capacidad. Así pues afirma que la primera tiene carácter reversible por medio del uso de ayudas técnicas y apoyo.

Aguilar et al. (s.f) amplían la diferenciación según la capacidad del individuo para adquirir y desarrollar un lenguaje funcional que implique la recepción y percepción auditiva. Los autores afirman que la persona con hipoacusia presenta restos auditivos aprovechables, facilitando así la adquisición del lenguaje con ayudas técnicas. En cambio la persona con sordera carece de dichos restos, impidiendo de este modo el uso del canal oral como medio de comunicación.

Siguiendo el análisis se observan diferentes líneas de estudio que afirman que la distinción entre ambos grupos conlleva evaluar diferentes aspectos propios del individuo y su contexto, para poder ofrecer una respuesta o intervención válida y eficaz. En dicha línea se sitúan los autores Ferrández y Villalba (1996) y se puede observar claramente en el extracto siguiente.

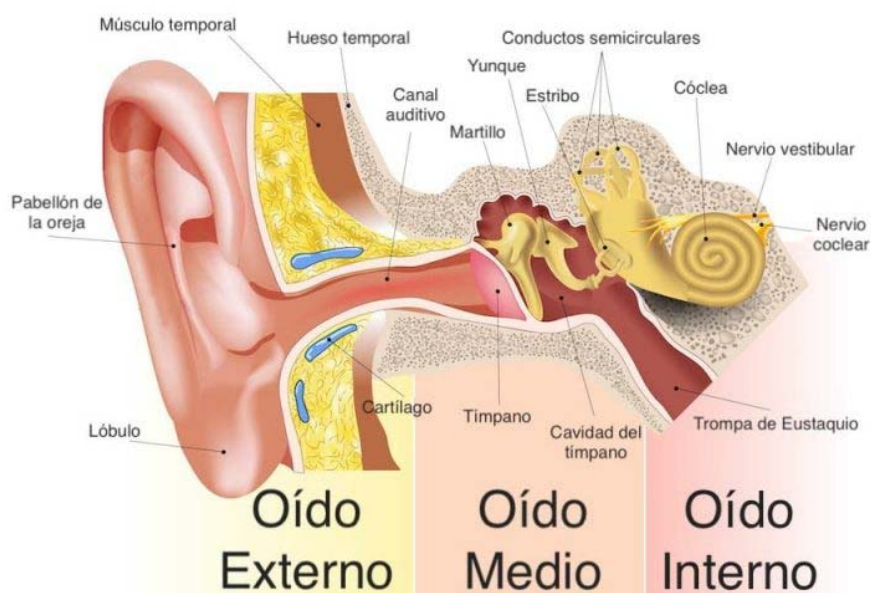
La distinción entre sordo e hipoacúsico no depende exclusivamente de la pérdida auditiva. El estado neurológico del cerebro, la integración del mensaje acústico, la capacidad de aprendizaje y los factores ambientales (educación temprana, uso temprano de los audífonos, métodos educativos utilizados...) influyen junto con la pérdida auditiva a la hora de determinar que un deficiente auditivo ingrese en un grupo o en otro (p.16)

Con todo lo expuesto con anterioridad se puede concluir que el concepto deficiencia auditiva es un término más amplio o general, que se utiliza para denominar a las personas con hipoacusia o sordera. Este implica la pérdida total o parcial de la capacidad perceptiva y receptiva de la audición, producida por anomalías o carencias en el órgano sensorial del oído, o capacidad cognitiva. La clasificación va a depender tanto del grado de pérdida como del contexto del individuo. Por último, dicha afección puede derivar en la imposibilidad de desarrollo y adquisición de un lenguaje oral funcional.

3.2.2 ANATOMÍA Y FISIOLÓGÍA DEL OÍDO

En el apartado anterior se hace referencia a daños en el órgano del oído y a su vez se apunta a que existen variantes según la afección del mismo. Para poder entender en profundidad el concepto deficiencia auditiva es imprescindible conocer las partes que conforman dicho órgano sensorial y sus funciones.

En primer lugar se va a atender a las aclaraciones que proporcionan Arango y Rodríguez (1997) Fonoaudióloga y Otorrinolaringólogo. Explican que el oído es el “órgano sensitivo terminal encargado de recibir el sonido” y se compone de tres partes diferenciadas pero cooperativas entre sí, es decir, para que se del proceso de audición es necesaria la suma de las funciones concretas de cada una de las partes. Estas son oído externo, medio e interno. El primero es el encargado de la localización del sonido y la preparación del mismo para la transmisión al oído medio. Al segundo se le atribuyen las funciones de transmisor de vibraciones hasta el oído interno, adaptador del medio aéreo sólido al líquido y reductor de acceso de energía sonora para la protección del oído interno. La tercera parte del órgano sensitivo se le otorga la función de convertir la energía mecánica propia del sonido en eléctrica transformando así la onda sonora en un mensaje interpretable y decodificable para la corteza cerebral, posibilitando la completa audición.



Merino y Muñoz (2013) proporcionan una visión clave basada en la perspectiva física de la audición. Los autores aúnan en las relaciones estrechas existentes entre los procesos físicos y lo psicológico que intervienen en el correcto funcionamiento de la capacidad auditiva. Esto ofrece una perspectiva más amplia de dicho proceso y abre una línea clara de estudio para entender con claridad la patología de los individuos con pérdida auditiva.

El oído humano es un sistema complejo y miniaturizado cuya finalidad es captar y concentrar las ondas de presión para convertirlas en impulsos nerviosos. [...] lo más portentoso del oído es su eficacia en la detección de las diferentes frecuencias y su capacidad para discernir entre sus distintos valores. Forma un conjunto indisoluble con el cerebro aportando a este los impulsos nerviosos auditivos que luego se transforman en sensaciones acústicas. [...] No puede abordarse el estudio del fenómeno auditivo desde un punto de vista netamente físico que se refiera únicamente al oído. Es preciso considerar en su conjunto el sistema auditivo, en el que también interviene el cerebro. Este último se rige por leyes psicológicas que nada tienen que ver con la Física y ello hace arduo el estudio del problema de la audición.(p.8)

En el transcurso del presente apartado se hace referencia de forma continuada al sonido y la capacidad auditiva. Es importante clarificar el significado preciso que se les otorga en el fenómeno auditivo.

Para ello se incide una vez más en las explicaciones que reflejan los estudios de los autores Fernandez y Vilalva (1996). Ambos afirman que el sonido se puede traducir como sinónimo de vibración producida por diversos elementos. Este se radia a través de un medio material hasta llegar a ser percibido por el oído. Para que esta percepción se dé de forma eficiente es necesaria la decodificación y el proceso complejo de audición en el que intervienen las tres partes del oído, nombradas anteriormente, y el cerebro.

La autora Cañizares (2015) realiza un análisis más profundo del sonido basándose en la direccionalidad del sonido. Expone que el sonido se propaga en en diversas direcciones por medio de ondas sonoras. Estas se componen de tres dimensiones diferentes la frecuencia o tono (número de vibraciones por segundo), la amplitud (intensidad del sonido, depende de la presión sonora en el medio) y la forma de onda o timbre (permite distinguir entre sonidos de igual frecuencia e intensidad proveniente de focos diferenciados).

Algarra y Morat (2008) amplían la información de la autora apuntando que la transmisión sonora se da por medio de varias vías de propagación, aérea y ósea. Los autores marcan como conductor principal del sonido por medio de la vía ósea a la vibración. Así pues, especifican que coexisten diferentes mecanismos y factores que intervienen en el proceso perceptivo por dicha vía. A grandes rasgos estos son la energía mecánica que se transmite a las tres partes principales que forman el oído (externo, medio e interno), la transmisión sonora hasta el conducto auditivo externo, los fluidos cocleares y la transmisión de presión del líquido cefalorraquídeo. Además focalizan la atención en la importancia del estudio de la transmisión por vía ósea en referencia al análisis de la patología de la deficiencia auditiva.

Este fenómeno, denominado transmisión de sonidos por vía ósea, es ampliamente conocido y aplicado para la localización topográfica de la hipoacusia. [...] mediante la audiometría tonal liminar o una exploración acumétrica, podemos distinguir entre hipoacusia de transmisión y neurosensorial. (p.3)

El conocimiento y análisis de las aportaciones expuestas anteriormente van a resultar como una herramienta base en la detección e identificación de las necesidades de la persona con pérdida auditiva.

3.2.3 FUNCIONES DEL OÍDO

Una de las principales funciones del oído se desarrolla en el momento prenatal. Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) remarcan la importancia del oído como órgano y sentido facilitador de la conexión con el entorno. Siendo este el principal protagonista en las primeras interacciones medio.

Alvarez (2016) concreta que el oído es uno de los primeros órganos que el feto desarrolla y es funcional desde el segundo trimestre de embarazo. Esto facilita la conexión con el medio exterior y los primeros contactos del feto con los diferentes sonidos. Si bien la interacción con el exterior facilita el desarrollo prenatal y la reparación previa al contacto con su entorno, no es hasta el primer mes de vida cuando dicho órgano adquiere un completo desarrollo. En este punto el recién nacido va a complementar la audición con el sentido de la vista como herramienta de localización del sonido (estimulo-respuesta).

Como bien apunta Cañizares (2015) la audición es una capacidad compleja que permite la percepción y adquisición de la lengua oral y además es un factor influyente en la toma de conciencia del entorno y en las funciones básicas de la persona. Las funciones que la autora atribuye a la audición son las siguientes:

- Función de alerta: La percepción de sonidos desconocidos activan en la persona un mecanismo de alerta que ayuda a despertar la atención e identificar el mismo.
- Localización de la fuente sonora: La capacidad de percepción conjura de los oídos posibilita conocer la direccionalidad del sonido (tiempo e intensidad del mismo).
- Estructura espacio-temporal: La audición permite detectar el carácter transitorio del sonido y por tanto actúa como elemento concienciador de tiempo y ritmo.
- Desarrollo motriz: La audición proporciona al individuo información motora, posición en el plano, equilibrio y distancia.
- La atención: La pérdida auditiva imposibilita la percepción simultánea de información a través de la vista y el oído.

Después de hacer un repaso por las explicaciones expuestas se puede concluir que la pérdida auditiva va a suponer un detrimento de las funciones comentadas. Cabe apuntar que el cuerpo humano posee la capacidad de especializar diferentes órganos y estructuras para la suplencia de otro previamente dañado. Esto va a ayudar a la persona, en este caso con pérdida auditiva, en su desarrollo, aunque se van a detectar carencias por ser el oído un órgano sensorial de carácter continuo y ser la principal herramienta de contacto con el entorno.

3.2.4 CLASIFICACIÓN PERDIDAS AUDITIVAS

Coexisten diferentes clasificaciones para la pérdida auditiva aunque todas ellas siguen el mismo patrón de división según unos criterios concretos. Dicha clasificación se divide según la causa, edad de aparición, el lugar de lesión y grado de afectación. Para el desarrollo de la misma se va a seguir el siguiente orden: clasificación según el grado de afectación, seguido del momento de aparición, causas y por último lugar de la lesión.

Benito y Silva (2013) se basan en la clasificación que marca el BIAP centrada en el criterio según el grado de pérdida auditiva. La misma realiza una división en cuatro grupos. Estos son hipoacusia leve (21-40 dB), moderada o media (41-70 dB), grave o severa (71-90 dB) y profunda (>90 dB).

Basándose en la misma categorización, Cañizares (2015) destaca dos nivel más, teniendo en cuenta los parámetros de capacidad auditiva de la persona normoyente (audición normal 0-20 dB) y los de la sordera total (deficiencia auditiva total o Cofosis 120 dB o +).

Para el mismo criterio, Fernández y Villalba (1996) se centran en la clasificación propuesta por la OMS. Dicha clasificación refleja un carácter más preciso pues se distingue entre seis grupos: deficiencia auditiva ligera (26-40 dB), deficiencia auditiva moderada (41-55 dB), deficiencia auditiva moderadamente grave (56-70 dB), deficiencia auditiva grave (71-90 dB), deficiencia auditiva profunda (> 91 dB) y pérdida total de audición (cofosis, anacusia).

	OMS	BIAP
AUDICIÓN NORMAL	---	0-20 dB
DEFICIENCIA AUDITIVA LEVE	26-40 dB	21-40 dB
DEFICIENCIA AUDITIVA MEDIA O MODERADA	41-55 dB	41-70 dB
DEFICIENCIA AUDITIVA MODERADAMENTE GRAVE	56-70 dB	---
DEFICIENCIA AUDITIVA SEVERA	71-90 dB	71-90 dB
DEFICIENCIA AUDITIVA PROFUNDA	>90 dB	>90 dB
DEFICIENCIA AUDITIVA TOTAL (COFOSIS)	>120 dB	Perdida media 120 dB o +

Tabla 1 Clasificación pérdida auditiva según el grado. Creación propia.

En cuanto al resto de ítems de categorización los especialistas Benito y Silva (2013) realizan una exposición clara y sencilla que incita a la citación. Según el momento de aparición distinguen entre sordera o hipoacusia prelocutiva (anterior a la adquisición del lenguaje) y sordera o hipoacusia postlocutiva (posterior a la adquisición del lenguaje). Atendiendo a las causas se discierne entre prenatales, perinatales y postnatales. Por último analizando el lugar de lesión se realiza una clasificación dividida en tres grupos: hipoacusia de transmisión (oído externo o medio), neurosensoriales o de percepción (oído interno, afección en la cóclea y las fibras conductoras del mensaje acústico), mixta (engloba las anteriores y la comorbilidad con lesiones de origen cerebral).

Como conclusión al apartado, se entiende beneficioso destacar dos afirmaciones, de autores diferentes, que van en la misma línea de pensamiento. En primer lugar la especialista en AyL Cecilia (2014) expone la necesidad de realizar una evaluación integral del niño/a con deficiencia auditiva. Según su amplia experiencia y atendiendo a sus investigaciones afirma que han de cohabitar en el proceso de diagnóstico e intervención aspectos derivados de la clasificación como edad de aparición y tipo, y el análisis del ambiente familiar, posible comorbilidad con otras deficiencias, desarrollo cognitivo y lenguaje

A su vez Aguilar et al (s.f) puntualizan que la necesidad que destaca la especialista en AyL se debe a las implicaciones y consecuencias diferenciales que van a retratar los alumnos con deficiencia auditiva. Los autores sustentan que la pérdida auditiva va a suponer una merma en el desarrollo integral del niño/a sujeto al grado de afección.

Por todo ello, como docentes es de vital importancia entender que un trabajo interdisciplinar e intradisciplinar es imprescindible para la correcta intervención y actuación docente. Por tanto, hay que remarcar que el desarrollo integral de los alumnos va a depender de la capacidad de respuesta que se adquiera como profesional en el ámbito de la educación y la coordinación entre diferentes disciplinas.

3.2.5 SIGNOS DE ALERTA

En conclusiones del apartado anterior se observa la importancia de llevar cabo una correcta y profunda evaluación del niño/a con deficiencia auditiva. Para ello, un punto importante es tener la capacidad de detectar signos de alerta, por lo que se requiere de un conocimiento previo sobre los hitos del desarrollo. Estos se exponen en el manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva, editado por FIAPAS. En el mismo Jáudenes et al (2004) desarrollan dichos hitos en contraposición con los signos de alerta, centrándose en el desarrollo lingüístico y comunicativo. Con el objetivo de que la información se presente de forma ordenada y clara se recoge en la tabla siguiente.

NORMOYENTE

DEFICIENCIA AUDITIVA

De 0 a 3 meses

Se sobresalta con una palmada fuerte a 1 o 2 metros de distancia	No se sobresalta con una palmada fuerte a 1 o 2 metros de distancia
Se tranquiliza con la voz de la madre	No se tranquiliza con la voz de la madre
Cesa momentáneamente su actividad cuando oye un ruido (conversación)	No cesa momentáneamente su actividad cuando oye un ruido (conversación)
Aparición del gorgoteo	Aparición del gorgoteo con tendencia a desaparecer
Ante un sonido se observan en el niño respuestas reflejas	Ante un sonido no se observan en el niño respuestas reflejas
Se inician los intercambios verbo-gestuales	Se inician los intercambios verbo-gestuales

De 3 a 6 meses

Localiza los ruidos en el plano horizontal	No localiza los ruidos en el plano horizontal
Aparece el balbuceo	Aparece el balbuceo sin permanencia en el tiempo por la falta de percepción de retroalimentación auditiva
Se mantiene atento a los ruidos familiares	Se mantiene indiferente a los ruidos familiares
Se orienta hacia la voz de la madre	No se orienta hacia la voz de la madre
Responde con emisiones a la voz humana	No responde con emisiones a la voz humana

Emite sonidos guturales para llamar la atención	No emite sonidos guturales para llamar la atención
Hace sonar sonajero si se le deja al alcance de la mano	No hace sonar sonajero si se le deja al alcance de la mano
La ecolalia se da espontáneamente	La ecolalia no se da espontáneamente
No existe complicación en la comunicación preverbal	La atención dividida complica la comunicación preverbal

De 6 a 9 meses

Emite sílabas	No emite sílabas
Vocaliza para llamar la atención	No vocaliza para llamar la atención, sino que golpea objetos cuya vibración al caer asocia con la presencia
Juega con sus vocalizaciones, repitiéndolas e imitando las del adulto	No juega con sus vocalizaciones, repitiéndolas e imitando las del adulto
Atiende a su nombre incluso en voz baja	No atiende a su nombre
Se orienta a sonidos familiares no necesariamente fuertes en cualquier plano	No se orienta a sonidos familiares no necesariamente fuertes
Juega imitando gestos que acompañan canciones infantiles (Lobitos...) o sonrío al reconocerlas	No juega imitando gestos que acompañan canciones infantiles (Lobitos...) o sonrío al reconocerlas
Dice “adiós” con la mano cuando se le dice esta palabra	No dice “adiós” con la mano cuando se le dice esta palabra

De 9 a 12 meses

Reconoce cuando le nombran a “papá” o “mamá”	No reconoce cuando le nombran a “papá” o “mamá”
Comprende palabras familiares	No comprende palabras familiares
Entiende una negación	No entiende una negación
Responde a “dame”, sino se le hace el gesto con la mano	No responde a “dame”, sino se le hace el gesto con la mano
Se inicia en imitación de articulación	No imitación de articulación, no se da el salto a la palabra oral de forma natural

De 12 a 18 meses

Dice “papá” y “mamá” con contenido semántico	No dice “papá” y “mamá” con contenido semántico
Señala objetos familiares y personas cuando se le nombran	No señala objetos familiares y personas cuando se le nombran
Señala un ruido cuando este es inesperado	No señala un ruido cuando este es inesperado
Responde de forma distinta a sonidos diferentes	No responde de forma distinta a sonidos diferentes
Se entretiene emitiendo y escuchando sonidos determinados	No se entretiene emitiendo y escuchando sonidos determinados
Nombra algunos objetos familiares	No nombra algunos objetos familiares
Realiza ordenes sencillas sin ayudas gestuales ni de otro tipo	No realiza ordenes sencillas sin ayudas gestuales ni de otro tipo

Es capaz de dirigirse a la fuente del sonido, asociándolo incluso con un objeto	No es capaz de dirigirse a la fuente del sonido, asociándolo incluso con un objeto
Aumento progresivo de la comprensión de la lengua oral	La comprensión de la lengua oral se ve limitada
Primeras emisiones intencionalmente significantes	No se observan primeras emisiones intencionalmente significantes

De 18 a 24 meses

Presta atención a cuentos	No presta atención a cuentos
Comprende órdenes sencillas si no se acompañan de gestos indicativos	No comprende órdenes sencillas si no se acompañan de gestos indicativos
Identifica las partes del cuerpo	No identifica las partes del cuerpo
Conoce su nombre	No conoce su nombre
Hace frases de dos palabras	No hace frases de dos palabras
Comunicación gestual y verbal hasta los 24 meses	Comunicación únicamente gestual
Enriquecimiento del vocabulario rápidamente	Limitaciones en el enriquecimiento del vocabulario

3-4 años

Se le entienden las palabras que dice	No se le entienden las palabras que dice
Repite frases	No repite frases
Contesta a preguntas sencillas	No contesta a preguntas sencillas

Comienzan a abandonarse los acompañamientos gestuales, se sustituyen por palabras orales	No abandona los acompañamientos gestuales
Se establecen combinaciones de 2 a 4 palabras	No establecen combinaciones de 2 a 4 palabras
Se interesa por el habla de los adultos y muestra afición por los cuentos, historias y narraciones	No se interesa por el habla de los adultos y muestra afición por los cuentos, historias y narraciones
Usa reglas sintácticas antes de tomar conciencia de ellas, termina extrayendo sus propias normas y autocorrigiéndose	Lenguaje estereotipado y pobre que no respeta las reglas de la morfosintaxis ni el orden de las partes de la oración
Continuo enriquecimiento del vocabulario	Vocabulario pobre: Le costará trabajo generalizar los conceptos, emplear genéricos y aprender las palabras gramaticales
Es capaz de captar el significado de las palabras que conlleva cierto nivel de abstracción	Encontrará dificultades para captar el significado de las palabras que conlleva cierto nivel de abstracción.
Percepción completa e insegura del mensaje oral a través de la visión (lectura labiofacial) y de la claves del contexto	Percepción incompleta e insegura del mensaje oral a través de la visión (lectura labiofacial) y de la claves del contexto
No presenta errores de concordancia, pragmáticos, tiempo y forma verbal, sustituciones, omisiones y adiciones	Errores concordancia, pragmáticos, tiempo y forma verbal, sustituciones, omisiones y adiciones

5 años

Conversa con otros niños	No conversa con otros niños
Manifiesta un lenguaje maduro, lo emplea eficazmente y solo lo entiende su familia	No manifiesta un lenguaje maduro ni lo emplea eficazmente y solo lo entiende su familia

6 años

Es capaz de mantener la atención	Se distrae con facilidad
Responde en ambientes ruidosos	No responde en ambientes ruidosos
Nivel de lenguaje es igual al de sus compañeros	Su nivel de lenguaje es inferior al de sus compañeros

Tabla 3Hitos del desarrollo lingüístico y comunicativo. Comparativa normoyente y deficiencia auditiva. Creación propia.

La tabla presenta los diferentes signos de alerta de forma orientativa puesto que, el desarrollo de cada niño/a posee un ritmo diferente y la cronología puede ser variable. Además la estructuración por edades propuesta en la tabla puede verse alterada por diferentes factores como el grado de pérdida auditiva, el momento de aparición, lugar, entorno y contexto, ayudas técnicas y edad de adaptación protésica. Aunque nos encontremos en el desarrollo de un estudio de la deficiencia auditiva para una posterior intervención en el aula de educación primaria es necesario conocer el proceso de desarrollo anterior, para ver con mayor claridad las diferentes dificultades o necesidades con las que nos podemos encontrar como docentes.

3.2.6 EVALUACIÓN INTEGRAL DEL NIÑO SORDO

Hasta el momento, en el transcurso del desarrollo del apartado tres, se han ido repitiendo diferentes términos como intervención integral, actuación docente y detección. En este punto es necesario remarcar la importancia de un trabajo cooperativo entre diferentes disciplinas. Una correcta evaluación y posterior intervención no se puede dar

sin dicha colaboración ya que, para ofrecer una actuación docente de calidad es necesario el previo diagnóstico.

Estas afirmaciones se ven reforzadas por la publicación de Clasustre et al. (2010) donde se expone la importancia del trabajo interdisciplinar para obtener un conocimiento total y detallado del alumno.

En el caso de determinadas discapacidades o patologías, el trabajo de colaboración entre los profesionales de la salud y los profesionales del entorno educativo es indispensable; las explicaciones del ámbito clínico y las categorías diagnosticas aportan informaciones necesarias para conocer al alumno que tiene esa particularidad. [...] Las categorías diagnosticas por sí solas no pueden explicar que le pasa a un alumno en la escuela; [...] No hay diagnósticos cerrados, mucho menos a esas edades; en general, son diagnósticos que nos describen una parte del sujeto, pero no al sujeto global. Generalmente, la etiqueta diagnostica se centra en el déficit, nos informa obre discapacidades o patologías [...]. Esa información es muy importante pero no es suficiente. Requiere ser complementada con otras informaciones que solo se pueden recabar [...] en las distintas situaciones escolares o familiares en las que el niño participa. (p. 12-13)

Para la detección y evaluación de la pérdida auditiva se hace uso de dos tipos de pruebas, objetivas y subjetivas. Las primeras no precisan de la participación activa del individuo, mientras que las segundas sí. Se consideran pruebas de detección precoz las conocidas como objetivas, otoemisiones acústicas y potenciales evocados, y de evaluación las subjetivas, audiometría tonal y la verbal.

Cabe apuntar también que las pruebas objetivas de Otoemisiones acústicas y potenciales evocados se utilizan como screening neonatal universal, es decir estas se realizan de forma sistemática en todos los recién nacidos con el fin de obtener una detección precoz.

Mir y Perades (2005) otorgan una gran importancia a la diferenciación entre pruebas presentada en los dos últimos párrafos. Los autores afirman que es crucial el conocimiento sobre las mismas para su uso correcto en el momento adecuado y así ofrecer una actuación correcta atendiendo a las características del sujeto en cuestión. Además remarcan que las pruebas objetivas y subjetivas son complementarias.

Siguiendo en la línea del extracto recuperado al inicio del apartado Ferri (2005) destaca la importancia de un trabajo interdisciplinar. Entiende crucial cruzar los diferentes resultados obtenidos de la evaluación, diagnóstico y dificultades que derivan de la pérdida auditiva. Para esto último destaca el papel del Centro de desarrollo infantil y atención temprana, donde se evalúa y se da respuesta a las posibles consecuencias en el desarrollo de la persona con pérdida auditiva, prestando especial interés en el ámbito comunicativo-lingüístico. Además, con respecto a dicho ámbito, apunta la existencia de pruebas estandarizadas destinadas a la valoración del lenguaje, discriminación auditiva y percepción del habla. Dos de las más utilizadas son el ITPA (Test de Illinois de aptitudes psicolingüísticas) y el PLON (Prueba de lenguaje oral de Navarra).

La evaluación integral de cualquier deficiencia carece de sentido si no se tiene en cuenta el entorno más próximo de la persona. Las familias van a marcar un papel muy importante en el desarrollo del individuo especialmente en edades tempranas. En esto hacen especial hincapié Claustre et al. (2010). Además, enfatizan en la necesidad de ofrecer a las familias un apoyo y acompañamiento continuado por parte de especialistas.

Con todo lo expuesto anteriormente se puede concluir que para la evaluación integral del alumno con pérdida auditiva es necesaria la colaboración entre disciplinas y el entorno más próximo. Puesto que, como se ha ido desarrollando en el apartado un buen diagnóstico pasa por una correcta evaluación de diferentes ámbitos y la retroalimentación entre los mismos. Así pues, el conocimiento integral del desarrollo del alumno nos va a proporcionar directrices y herramientas de actuación como docentes.

3.2.6.1 Pruebas objetivas

3.2.6.1.1 Otoemisiones acústicas y Potenciales evocados auditivos del tronco cerebral

Como bien se apunta en líneas anteriores existen dos pruebas objetivas estandarizadas conocidas como Otoemisiones acústicas y Potenciales evocados auditivos del tronco cerebral. Ambas se utilizan para la detección precoz de las pérdidas auditivas.

Tal y como se presenta en el informe sobre la detección precoz de la hipoacusia publicado por la comisión de salud pública (2003) dicha precocidad es vital para el posterior desarrollo del niño/a. En el mismo se destaca que uno de los motivos principales o más significativos para otorgar tal importancia a la detección precoz se debe a la

interrelación entre el desarrollo del lenguaje y la audición. Como técnicas de prevención se desatacan los cribados o screening que facilitan la atención e intervención temprana, además de nombrar otras que se basan en la detección de factores de riesgo, detección prematura, diagnóstico concreto e intervención temprana. La detección temprana y diagnóstico precoz por medio del screening auditivo universal se complementa con dos pruebas de carácter objetivo medida de los potenciales auditivos del tronco craneal (PEATC) y otoemisiones acústicas evocadas (OAE).

La PEATC se considera un método de detección convencional y objetivo para la evaluación auditiva en neonatos y lactantes, tal y como apuntan Trinidad, G. y Jáudenes, C. (coord.) (2011). Por otra parte hacen referencia a la prueba de OAE, enmarcándola igualmente en la categoría de método objetivo, y definiéndola como rápida, de fácil manejo y no invasiva. De esta última destacan la participación pasiva del niño/a y la facilidad tanto de transporte como del manejo del instrumental necesario. Esta consiste en la computarización de respuestas motivadas por estímulos sonoros con una duración limitada e intensidades diversas, para su posterior interpretación y diagnóstico.

3.2.6.2 Pruebas subjetivas

3.2.6.2.1 Audiometría Tonal y Verbal

En cuanto a las pruebas subjetivas, las cuales precisan de la participación activa del individuo, Claustres et al. (2010) realizan una categorización según el uso de las mismas. Por una parte enmarcan la audiometría tonal como prueba de evaluación de la capacidad perceptiva de frecuencia e intensidad del sonido y por otra parte la audiometría verbal como prueba de medición de la capacidad auditiva en cuanto a discriminación y detección de los sonidos del habla.

Una vez más se observa un alto grado de correlación entre pruebas, siendo ambas complementarias y precisando para la correcta actuación de la complementación de resultados. Así pues, tal y como se viene mostrando en líneas anteriores estas pruebas careen de sentido de forma aislada, siendo necesaria la retroalimentación entre especialistas de diferentes ámbitos de actuación y el entorno más cercano.

3.2.7 OPCIONES HABILITATIVAS

Hasta el momento se ha centrado la atención en la detección y diagnóstico de la pérdida auditiva, mostrando las diferentes dificultades que derivan de la misma, signos de alerta y posibilidades de evaluación. En este apartado se va a proporcionar información referente a diferentes respuestas habilitativas y rehabilitativas para los alumnos con pérdida auditiva.

Ferri (2005) apunta que las diferentes opciones habilitativas se clasifican dentro de un continuo ateniendo a tres enfoques diferenciados. Dichas opciones se dividen en dos enfoques puros y uno mixto, el cual combina estrategias propias de los dos anteriores. En un extremo del continuo se encuentra el enfoque visual, en el opuesto el auditivo y en el centro el enfoque mixto. El enfoque visual defiende la inoperancia de los retos auditivos y desecha la audición como sentido válido para la comunicación, todo lo contrario al auditivo. Por último el mixto o intermedio marca como objetivo la adquisición del lenguaje oral mediante el apoyo simultáneo de sistemas aumentativos de comunicación.



En el manual publicado por FIAPAS los autores Jaudenes et al. (2004) explican que los enfoques presentados anteriormente engloban diferentes métodos. El enfoque visual recoge los métodos gestuales, el auditivo los orales y el intermedio los mixtos. El método gestual entiende como única vía comunicativa el lenguaje de signos o la dactilología. El método oral se centra en la estimulación del lenguaje oral y el aprovechamiento de los restos auditivos con el único soporte de la lectura labial. El método mixto une las opciones anteriores y ofrece como recursos comunicativos la comunicación bimodal (combina gesto y palabra), palabra complementada (combina gestos manuales alrededor de la boca y palabra) y comunicación total (filosofía que centra la elección del método según las necesidades e inquietudes).

En el manual publicado por FIAPAS los autores Jaudenes et al. (2004) explican que los enfoques presentados anteriormente engloban diferentes métodos. El enfoque visual recoge los métodos gestuales, el auditivo los orales y el intermedio los mixtos. El método gestual entiende como única vía comunicativa el lenguaje de signos o la dactilología. El método oral se centra en la estimulación del lenguaje oral y el



Maggi (2004), licenciada en fonoaudiología, amplía la información anterior atendiendo a la Terapia Auditivo Verbal (TAV), la cual se enmarca dentro del enfoque auditivo. Remarca que la misma se trata de un conjunto de principios y técnicas que se utiliza como estrategia de intervención temprana y se entiende como un estilo de interacción. La misma se basa en el estudio del funcionamiento de los sentidos y se rige por principios psicológicos y filosóficos para su implantación. La TAV se fundamenta en el pensamiento de que la atención dividida fomenta el protagonismo del sentido intacto impidiendo el desarrollo del dañado. Por ello, descarta los estímulos visuales y centra su atención en la estimulación de los restos auditivos y el desarrollo del lenguaje. Dicho estilo de interacción precisa de una identificación precoz, diagnóstico e intervención audiológica, continua retroalimentación con el entorno más próximo, evaluación continua y un ambiente de aprendizaje auditivamente motivacional e integrador.

De los métodos expuestos en párrafos anteriores el más utilizado en la actualidad es el mixto, más concretamente los programas que siguen la filosofía propuesta como comunicación total tal y como afirma Pereira (2017). Además y como se recoge en el siguiente extracto de su publicación lo destaca como uno de los más completos y eficaces para la intervención del alumno con pérdida auditiva:

Es el más empleado recientemente para abordar a niños con trastornos del desarrollo. [...] se utilizan conjuntamente el lenguaje oral y el de signos. En el sistema de Comunicación Total se da mucha relevancia al hecho de que la persona comprenda de forma clara el efecto de la producción de los signos. Así, a través del habla signada, el sujeto puede obtener las cosas que desea o necesita. La finalidad básica de este sistema es fomentar la producción espontánea por parte del niño, destacando principalmente los elementos expresivos del lenguaje frente a otros sistemas que dan mayor relevancia a los elementos comprensivos. (par.19)

ENFOQUE VISUAL	ENFOQUE VISUAL Y AUDITIVO	ENFOQUE AUDITIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Métodos Gestuales <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje de signos • Dactilología 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos Mixtos <ul style="list-style-type: none"> • La palabra complementada • Sistema bimodal • Lectura Labiofacial 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos orales <ul style="list-style-type: none"> • Oralismo puro • Método Verbotonal • TAV

Tabla 4 Enfoques y métodos. Creación propia.

Por último, cabe apuntar que también existen sistemas de apoyo para favorecer la comunicación. En la página web de Arasaac se muestra una explicación clara y concisa sobre los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC). En la misma Basil (2021) desarrolla que dichos sistemas tienen como objetivo principal aumentar, compensar o sustituir el lenguaje hablado. Para ello, los SAAC se hacen valer de



diferentes símbolos gráficos y gestuales, y productos de apoyo. Estos son adaptables según las habilidades y características del individuo en cuestión. A su vez apunta que se trata de una herramienta rehabilitativa de introducción temprana que favorece el desarrollo del lenguaje y sirve como apoyo positivo en la consecución de logros. Por último remarca la importancia de una

evaluación integral previa de la persona con deficiencia auditiva para una correcta adecuación de los SAAC y una evaluación continua dentro del proceso de intervención.

La información aportada hasta el momento lleva a concluir que existe una gran variedad de opciones habilitativas y rehabilitativas para los alumnos con pérdida auditiva, pero que sin una correcta evaluación previa e integral del mismo carecen de sentido. Así pues se entiende necesaria una vez más la colaboración entre diferentes ámbitos de actuación y el pleno conocimiento de las opciones e implicaciones.

3.2.8 AYUDAS TÉCNICAS

En el apartado anterior se ha hecho referencia a las opciones habilitativas. Para ofrecer una correcta intervención docente es necesario también conocer en profundidad las diferentes ayudas técnicas que nos pueden servir como apoyo directo en aula y las referentes a prótesis auditivas que van a mejorar las posibilidades de acción del alumno con pérdida auditiva.

3.2.8.1 Prótesis auditivas

En referencia a las prótesis auditivas se distingue entre dos grandes grupos las implantables y las no implantables. Las primeras se implementan por medio de cirugías y las segundas no precisan de la misma para su uso. Se conoce como prótesis auditiva implantable al implante coclear y como no implantable el audífono.

En el caso de los audífonos existen diferentes variantes los intraauriculares, retroauriculares y el intracanal. La implementación de dichas ayudas técnicas va a depender, una vez más, de las características propias del individuo.

3.2.8.1.1 Implantables

La autora Cecilia (2014) explica que el implante coclear es una ayuda técnica destinada a paliar las dificultades derivadas de la deficiencia auditiva. Este actúa como sustituto de la función de la cóclea, motivando la estimulación del nervio auditivo y la consecuente recepción de la señal eléctrica en el cerebro.

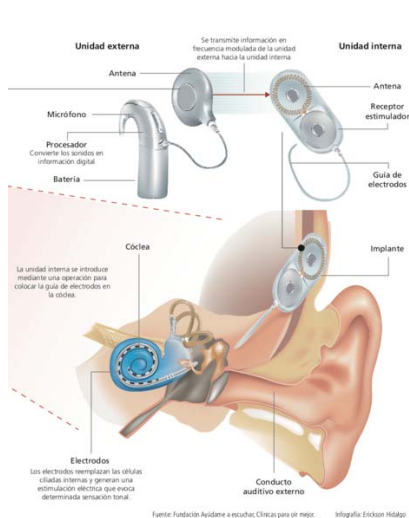
En el manual FIAPAS los autores Jaudenes et al. (2004) aclaran que este tipo de ayuda técnica precisa de un estudio completo de la persona susceptible de implantación, puesto que se trata de un método invasivo. Apuntan que pueden ser cotraindicativas



algún tipo de malformación congénita, enfermedades psiquiátricas severas, patologías que generen riesgos para la anestesia general e incluso ausencia de motivación. Además realizan una clasificación del implante coclear como bien se refleja en el siguiente extracto.

Estos pueden clasificarse atendiendo a tres criterios: ubicación de los electrodos (intra o extra cocleares), número decanales (mono o multicanales) y forma de

tratar la señal sonora (extracción o no de los distintos formantes del sonido). También los implantes cocleares pueden ser clasificados de acuerdo al lugar donde quedan ubicados los electrodos dentro de la cóclea (laterales, perimodiolares), método de estimulación (pulsátil, continua, monopolar, bipolar) o forma de transmisión de las señales a nivel de la piel (conexiones percutáneas o transcutáneas. (p.109)



Atendiendo a la composición del implante coclear, tal y como afirma Claustre (2010), este se conforma por una serie de elementos internos y externos. Los internos se complementan por un receptor y electrodos. El receptor está situado debajo de la piel en la parte superior trasera de la oreja y los electrodos en el interior de la cóclea. El primero posee la función de estimular el nervio auditivo y el segundo actúa como transmisor eléctrico al cerebro. Los elementos externos son el micrófono y el procesador.

Estos acogen el papel de receptor de sonido y selector del mismo respectivamente.

Como bien se remarca en párrafos anteriores se entiende crucial la implementación de un programa que asegure una correcta evaluación integral previa de la persona propuesta para la implantación. Así pues, en el informe de evaluación de tecnologías sanitarias nº 37 de Madrid con autoría de la agencia de evaluación de tecnologías sanitarias (2003) se apunta que dicho programa ha de incluir también un trabajo de preparación, programación, rehabilitación y seguimiento continuo. Además este precisa de la cooperación entre los siguientes especialistas: Otorrinolaringólogo, Otoneurorradiólogo, unidad de audiología, audioprotesista, psiquiatra, psicólogo, logopeda, unidad de programación y unidad de soporte técnico y mantenimientos.

3.2.8.1.2 No implantables

Como prótesis auditiva no implantable se reconoce el audífono. Como bien se apunta al inicio del apartado este no requiere de intervención quirúrgica para su implementación, quedando ubicado por completo en la parte externa del oído.



Claustre et al. (2010) apuntan que se encarga de captar, amplificar y procesar los sonidos del entorno con el objetivo de procurar su correcta percepción. El mismo está formado por 7 elementos principales, micrófono o auricular (convierte la energía acústica en eléctrica), bloque amplificador (aumenta y adapta el sonido), entrada de audio o adaptador (posibilita la conexión a fuentes sonoras), bobina telefónica (realiza ajustes para una correcta recepción de sonidos procedentes de sistemas de inducción magnética como el teléfono móvil), molde (confeccionado a medida impide la pérdida de sonidos recibidos e interferencias) y sistema de aporte energético (posibilita el funcionamiento del mismo).

Atendiendo a los diferentes tipos de audífonos existentes el autor Ferri (2005) muestra su clasificación según el lugar de implementación y el tamaño del mismo. Distingue entre tres tipos intraauricular, intracanal y retroauricular. Los dos primeros quedan ubicados en la parte interior de la concha del pabellón auditivo y presentan un tamaño reducido. El restante se sitúa en el interior del canal auditivo externo y su tamaño es considerablemente mayor. Además hace especial mención a la comodidad que aportan los audífonos intraauriculares por su discreción y tamaño, aunque a su vez remarca que no son recomendables en edades tempranas.

3.2.8.2 Otras ayudas técnicas

3.2.8.2.1 Emisoras FM y Bucle Magnético

En este punto se van a destacar dos tipos de ayudas técnicas que van a servir como herramienta inclusiva en ámbito docente. Estas favorecen la percepción del sonido y por consiguiente la correcta capacidad de audición en escenarios ruidosos donde existen posibles interferencias y situaciones en las que la distancia entre emisor y receptor sea significativamente amplia.

Hipola (2006) distingue entre dos sistemas de ayudas técnicas, los equipos de frecuencia modulada o emisoras FM y los de inducción magnética o bucle magnético. Los primeros son un medio auxiliar inalámbrico que transmite el mensaje producido por el interlocutor alejado de interferencias producidas por el entorno. Los segundos actúan

como transmisor directo al audífono y requieren de una instalación previa de un sistema de bucle magnético en un espacio concreto y la compatibilidad con el audífono. Para que esta transmisión se lleve a cabo es necesario que el audífono contenga una bobina inductiva.

Como se puede observar en la explicación anterior ambos sistemas presentados evocan situaciones inclusivas en el aula. Estos favorecen la correcta percepción del sonido en el alumno con pérdida auditiva, facilitando su aprendizaje y ofreciendo las mismas oportunidades que a sus compañeros. Además favorecen a la movilidad del mismo en el aula y del docente.

3.2.9 MEDIDAS DE ACCESO Y ESTRATEGÍAS DE AULA

En el entorno de contexto escolar coexisten diferentes herramientas y recursos referentes a medidas de acceso, las cuales favorecen un entorno inclusivo. Estas se pueden dividir en dos grupos diferenciados entre sí que precisan de la colaboración de ambos para una correcta intervención. Dichos grupos se pueden englobar en medidas de acceso al currículo y medidas de acceso en el aula.

En referencia a las medidas de acceso al currículo Rodríguez (s.f), en la guía para la atención educativa del alumnado con deficiencia auditiva, apunta que se pueden dividir en dos subgrupos, de acceso al currículo y adaptaciones curriculares. En el primer subgrupo se recogen estrategias que favorecen, por medio de diferentes adaptaciones, el acceso al currículo vigente sin modificación alguna. Dichas adaptaciones incluyen las físicas o espaciales (organización del entorno físico del alumno), materiales (ayudas técnicas, habilitativas y rehabilitativas) y de acceso a la comunicación (sistemas alternativos o complementarios de comunicación). En el segundo subgrupo se recogen las adaptaciones curriculares significativas y las adaptaciones curriculares.

Las medidas de acceso, aprendizaje y participación se recogen en el capítulo IV de la Orden 20/2019 de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. En el mismo se atiende de forma directa a las medidas de respuesta educativa para la inclusión.

Según la orden citada, las medidas de acceso procuran la plena participación de todo el alumnado en las diferentes propuestas realizadas en el entorno educativo. Para ello es

crucial una correcta planificación, provisión y organización de los medios y apoyos. Las medidas de aprendizaje se rigen por lo propuesto en el artículo 4 del decreto 104/2018 en el cual se establecen las acciones curriculares. Por último, en cuanto a las medidas de participación, se establece en la misma que se implementan con el objetivo de transmitir al alumnado los valores y principios que promueve la educación inclusiva.

En cuanto a las estrategias de aula se puede distinguir en tres grupos diferenciados como bien apuntan los autores Claustre et al. (2010). En su libro se hace referencia a estrategias para evitar barreras de comunicación y de acceso a la información, estrategias para facilitar el aprendizaje y estrategias para favorecer las relaciones sociales y la participación.

En el primer grupo los autores atienden a dos aspectos cruciales en el aprendizaje y el desarrollo de la persona comunicación y acceso a la información oral. Para ello marcan como necesario ofrecer al alumno un entorno seguro que propicie la motivación comunicativa y atienda las diferentes dificultades o singularidades de percepción sonora y atención compartida. Así pues se considera beneficiosa la adaptación tanto del entorno como de materiales para facilitar la correcta recepción del mensaje y conseguir la consecuente motivación del alumno y mantener una intencionalidad sostenida en el tiempo. Para optimizar al máximo los restos auditivos apuntan como conveniente situar al alumno de forma estratégica en el aula para facilitar la lectura labial como apoyo visual a la recepción del sonido y reducir la distancia con elementos visuales y mantener un clima de aula tranquilo para evitar enmascaramiento del sonido.

En el segundo grupo se hace referencia a estrategias que garantizan la recepción de información a partir de la potenciación auditiva y el uso de apoyo visual, estrategias para potenciar el lenguaje y por último estrategias para fomentar la responsabilidad del alumno hacia su propio aprendizaje. Para ello se recomienda concienciación de grupo, ubicar al alumno con pérdida auditiva alejado de ruidos externos, utilizar apoyos visuales para el establecimiento de normas, rutinas y en actividades habituales de aula, valerse de metodologías que favorezcan la interacción y el diálogo, potenciar el uso de la lengua escrita como vía de acceso a la información y por último, establecer una secuenciación clara en las actividades y ofrecer herramientas de autocontrol para favorecer la autonomía.

En tercer y último lugar, en el libro publicado por los autores, se recogen las estrategias referidas a favorecer las relaciones sociales y la participación, tal y como se hace referencia en párrafos anteriores. Estas persiguen como objetivo la concienciación de los compañeros, el establecimiento de modelos comunicativos válidos y eficientes, favorecer la aceptación de la diversidad existente y fomentar la participación plena e igualitaria en las diferentes acciones y actuaciones de la vida diaria del aula.

Como conclusión y habiendo realizado un repaso por las aportaciones anteriores, se puede afirmar que es crucial conocer las diferentes posibilidades de acción para una correcta intervención docente. Además se observa que la implementación de adaptaciones, apoyos, medidas y estrategias van a favorecer el desarrollo no solo del alumno con algún tipo de deficiencia, trastorno o dificultad en el aprendizaje, sino al alumnado al completo. Todo ello favorece un clima seguro y de confianza para el aprendizaje, alejado de estereotipos y etiquetas, centrado en el desarrollo y potenciación de las posibilidades individuales de cada alumno.

3.3. EL JUEGO COMO ESTRATEGÍA DIDÁCTICA O METODOLÓGICA

El presente apartado se centra en exponer los beneficios de implantar el juego como estrategia metodológica en el aula de educación primaria. Así pues se atiende a las concepciones del término juego y sus implicaciones en el desarrollo del alumnado.

El juego está presente en el desarrollo del niño desde las primeras etapas del desarrollo. Este se puede definir como una actividad natural e impulsiva promovida por el interés innato del niño en conocer su entorno tal y como afirma el Dr. García-Sala (sf) en su artículo. El mismo apunta que se trata de una herramienta que permite el desarrollo afectivo, social e intelectual y promueve competencias, habilidades y destrezas tales como la imaginación, creatividad, motricidad, lenguaje, actitudes y valores. Del mismo modo atiende a los beneficios que este aporta en el desarrollo de los sentidos y por consiguiente en conexiones cerebrales.

El profesor en educación primaria Sánchez (2022) apunta que el juego es un elemento que ayuda al ser humano a reestructurar sus esquemas mentales y adaptarse al progreso. Siguiendo en la línea de la aportación citada en el párrafo anterior, el autor afirma que el juego está presente en todas las etapas de desarrollo y aprendizaje del niño. Además

amplia recordando que las metodologías o estrategias basadas en el juego cuenta con el respaldo de autores de referencia en el campo de la educación, como Piaget, Vygotsky y Montessori. Apunta que dichos autores coinciden en la idea de que el alumno aprende por medio de la experiencia, la motivación y la conexión con el entorno, pilares básicos del desarrollo de metodologías activas como el juego.

El profesor valenciano de referencia Perea (2021) advierte que el juego como elemento de aprendizaje va más allá de una simple estrategia que favorece en el alumno la adquisición de conocimientos teóricos. Afirma que dicha herramienta didáctica proporciona al alumnado un aprendizaje de conocimientos prácticos, en conexión con el entorno por medio del desarrollo de la capacidad reflexiva. Además destaca una serie de beneficios o ventajas de la implementación del juego en el aula: mejora la comunicación y el clima de aula, desarrolla destrezas orales y escritas, posibilita el aprendizaje cooperativo e internivel, favorece la inclusión, desarrolla hábitos y rutinas de trabajo, potencia las habilidades de reflexión y la capacidad de autocrítica y despierta la motivación e interés por seguir aprendiendo.

Martín y Castro (2021), profesoras de educación primaria, remarcan la necesidad de una organización previa y estudio del alumnado para que el juego no recaiga en un simple contexto lúdico. Ambas entienden como crucial cuatro aspectos básicos para la implementación del juego: considerar el momento, adecuar el juego al alumnado, seleccionar los mismos según sus necesidades y establecer horarios concretos.

Después de realizar un repaso por las diferentes aportaciones expuestas se puede afirmar que el juego es una herramienta de aprendizaje muy completa puesto que desarrolla en el alumno diferentes habilidades, destrezas y competencias cruciales. Además dicha estrategia de aprendizaje tienen un carácter flexible y de plena adaptabilidad por lo que promueve ambientes de aprendizaje cooperativo e inclusivo.

4. METODOLOGÍA

Para la confección del presente trabajo de fin de grado, en primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica exhaustiva, con el objetivo de conocer en profundidad los diferentes temas de estudio expuestos en el mismo de forma objetiva. Para ello se ha utilizado la plataforma de Google Académico junto con publicaciones físicas científicas y académicas.

A través del trabajo de investigación mencionado se ha procurado establecer conexiones entre los diferentes temas que conforman el sentido de la propuesta presentada. La búsqueda de información se ha realizado a partir de los siguientes conceptos clave: inclusión, deficiencia auditiva y juego como elemento metodológico.

En primer lugar, se ha realizado un estudio sobre las implicaciones que ofrece el término inclusión, analizándolo en profundidad desde su definición más general hasta llegar a diferentes investigaciones sobre el mismo. Del mismo modo se ha ejecutado una búsqueda centrada en la legislación, con el objetivo de obtener una visión objetiva y clara sobre las posibilidades de acción y herramientas que se ofrecen para conseguir una educación inclusiva.

En segundo término, se ha profundizado en manuales, investigaciones y publicaciones referidas a la deficiencia auditiva. Con ello se intenta ahondar en las características de los alumnos con pérdida auditiva, puntos fuertes y débiles, posibilidades de detección y acción, y medidas y herramientas propias de intervención.

Posteriormente, y después de observar una compatibilidad alta con los aspectos estudiados anteriormente, se ha llevado a cabo una búsqueda minuciosa sobre el juego como elemento metodológico. A partir de la misma se ha atendido a sus implicaciones en el desarrollo del alumno, beneficios y posibilidades de actuación docente.

Con todo ello, junto con los recursos propios de formación académica como estudiante de magisterio y la modesta experiencia en el campo de la educación se realiza una propuesta práctica de actividades. Dicha propuesta se realiza por medio de un trabajo creativo que plantea como objeto principal la intención de proporcionar recursos que aboguen por la inclusión, atiendan las posibilidades de acción del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y todo ello a través del juego como estrategia metodológica.

5. CASO PRÁCTICO

5.1. DATOS BIOGRÁFICOS

El caso práctico se centra en una niña de 7 años de edad que se encuentra cursando el primer curso de educación primaria. Nació a las 25 semanas de gestación, produciéndose por tanto un parto pre-termino.

Cabe remarcar que su peso inicial se situó en los 710 gramos. Esto la enmarca en los parámetros de extrema prematura. Este término se acuña a los neonatos nacidos con anterioridad a la semana 32 de gestación y con un peso inferior a 1kg 500 g.

5.2. HISTORIA CLÍNICA

El cuadro clínico de la alumna presenta comorbilidad entre diferentes patologías. Estas se dividen en afecciones respiratorias, digestivas, auditivas y visuales. En términos médicos la historia clínica de la alumna se conforma de una displasia broncopulmonar, intolerancias alimenticias, retinopatía del prematuro regresiva e hipoacusia. En esta última se centra el estudio del presente trabajo y la propuesta práctica, aunque siempre teniendo en cuenta las características globales de la alumna.

La hipoacusia se detecta de forma temprana por medio de la prueba objetiva de potenciales evocados, siguiendo el protocolo establecido de detección precoz en el recién nacido. A partir de la misma se diagnostica hipoacusia bilateral neurosensorial de tipo perinatal, pre-lingual congénita.

Se considera hipoacusia bilateral puesto que ambos oídos presentan una merma en la capacidad auditiva. Dicha merma se debe a que se ven afectados simultáneamente dos mecanismos auditivos, el de transmisión de ondas sonoras y el de percepción del sonido. Esto último es indicativo de hipoacusia neurosensorial.

La afección deriva de la prematuridad expuesta anteriormente, infección en UCI del virus denominado citomegalovirus y sepsis en los primeros días de vida. Por tanto, por ser una afección acontecida posteriormente al momento del parto se clasifica como perinatal. Del mismo modo, se enmarca en los parámetros de clasificación como hipoacusia pre-lingual congénita, manifestándose la misma en un periodo anterior a la adquisición del lenguaje.

En cuanto al grado de hipoacusia cabe apuntar que existe una diferenciación entre ambos oídos. Las audiometrías proporcionadas por la familia muestran una afección mayor en el oído izquierdo que en el derecho. Los valores resultantes de la audiometría en el oído izquierdo se sitúan entre los 60db y 70 db, mientras que en el derecho de 30db a 50db. Los especialistas encargados de su seguimiento apuntan una hipoacusia severa en el izquierdo y moderada en el derecho.

Por último, es necesario hacer referencia a los sistemas de ayuda técnica. La alumna precisa de audífonos para el desarrollo normal de su día a día. En este punto es necesario remarcar que dicha prótesis auditiva provoca en la alumna repercusiones de carácter negativo por su uso continuado. Las repercusiones nombradas se traducen en enfermedades de carácter infeccioso en el oído como la otitis. Estas han provocado complicaciones mayores como la perforación leve del tímpano. Según las explicaciones propuestas por los especialistas esto se debe a la humedad, que queda depositada en el oído, producida por el uso constante de audífonos.

5.3. REPERCUSIONES ÁREAS DEL DESARROLLO

La alumna refleja diferentes repercusiones en las áreas de desarrollo. Las más acusadas se enmarcan en dos áreas concretas, desarrollo comunicativo y del lenguaje y desarrollo sensorio-motor y emocional. Así pues es necesario destacar que la incorporación temprana de audífonos ha paliado en cierta parte las dificultades consecuentes de la pérdida auditiva.

En referencia al área del lenguaje y comunicación presenta un lenguaje pobre con un vocabulario poco amplio, estructuras y oraciones excesivamente sencillas para su etapa de desarrollo, errores pragmáticos y de concordancia, omisiones, sustituciones y adiciones. Estas dificultades o repercusiones se observan tanto en momentos de interacción con sus iguales como con adultos, provocando en la misma inseguridades y en ocasiones tendencia a aislarse.

En el plano sensorio-motor la alumna presenta dificultades en el plano de percepción de estímulos, estructuración espacio-temporal e intencionalidad. En los escenarios donde se precisa de una recepción unilateral de estímulos por vía auditiva se

mermada su capacidad de acción y reacción, denotando la necesidad de un apoyo visual continuo.

La conexión con el entorno y por consiguiente la estructuración espacio-temporal no representa complicaciones significativas en el desarrollo de las actividades diarias de la alumna puesto que cuenta con los audífonos. Cabe apuntar que sin los mismos la alumna pierde por completo dicha capacidad de conexión y produce en ella una sensación de incertidumbre y desamparo.

En cuanto a la atención dividida se destaca la imposibilidad de llevar a cabo acciones simultáneas. Así pues denota un gran esfuerzo en los momentos en los que, la atención visual y auditiva han de ejercer su función al mismo tiempo. Estos aspectos no se pueden entender de forma total como repercusión directa de la pérdida auditiva pues los factores que influyen en la capacidad atencional son diversos. Uno de ellos puede ser la edad de la alumna y el contexto en él se ha movido hasta el momento, el cual no ha requerido del desarrollo de la capacidad de atención.

Por último se entiende importante atender al desarrollo cognitivo de la alumna. Esta no presenta repercusiones significativas o rasgos que apunten a dificultades en el desarrollo del mismo. Ciertamente es que en el ámbito académico presenta un desfase significativo para con sus iguales, aunque esto puede ser debido a otros factores influyentes.

5.4. ÁMBITO SOCIAL

En lo referente al ámbito social se observan rasgos identificativos de baja autoestima, autoconcepto negativo. Presenta inseguridades fuera de su núcleo más íntimo familiar y se decanta por mantenerse cerca de los adultos en prácticamente todos los contextos. La realidad en la que se mueve la alumna de continuas visitas médicas, debido a las afecciones que padece, le impide tener una rutina de asistencia al centro escolar y por consiguiente formar un apego seguro con sus compañeros.

Siguiendo con las inseguridades y autoconcepto negativo ella misma afirma que le es casi imposible hacer amigos, puesto que no consigue hacerse entender con claridad en las interacciones con sus iguales. Además explica que le cuesta seguir el ritmo de juego de sus compañeros y entender al completo las normas de los mismos.

5.5. ÁMBITO FAMILIAR

El entorno familiar de la alumna se muestra concienciado y motivado por ofrecer el apoyo necesario a la misma en cualquier aspecto. Actualmente vive en el domicilio materno junto a su madre y la pareja de la misma. El padre ejerce la custodia en fines de semana alternos. La relación entre los progenitores emana ciertos aires de tensión, aunque intentan mostrar cordialidad absoluta. En la madre y abuelos maternos recae casi por completo el peso del cuidado de la alumna.

La madre ha acogido un papel de sobreprotección sobre la alumna debido a los acontecimientos desarrollados desde el momento del parto. El miedo por ver sufrir nuevamente a su hija le impide ofrecer a la niña su propio espacio de actuación. La alumna aprovecha esta situación y la relación entre sus padres para lograr sus objetivos y/o voluntades.

En el domicilio materno el establecimiento de normas es continuo, aunque el no seguimiento de las mismas no acarrea consecuencia alguna. En el caso del domicilio paterno no existe rutina alguna ni patrón de normas a seguir. Este apunta que al tener escasas oportunidades de interacción con su hija entiende que no es favorecer para su relación paterna filial la implantación tanto de normas como de rutinas.

En su círculo familiar la alumna muestra rasgos autoritarios, falta de autonomía y dificultades en la resolución de conflictos de forma independiente. Dicho comportamiento autoritario cambia por completo en el momento que se incorpora a ese núcleo un adulto externo al ámbito familiar. Es más, es capaz de seguir normas y rutinas, presentadas de forma correcta, sin ningún tipo de dificultad. Esto lleva a la conclusión que dicho comportamiento se debe a la sobreprotección que se ejerce sobre la misma y a la situación de sus progenitores.

5.6. HISTORIA ESCOLAR ACTUAL Y PREVIA

Atendiendo a las características de la alumna expuestas anteriormente desde el año 2016 hasta el 2021 ha recibido los servicios de atención temprana, asistiendo una hora semanal al técnico de estimulación, dos al especialista logopeda y audioprotesista. Dicho servicio no ha continuado en el tiempo por superar el límite de edad (6 años) al que va dedicado.



En curso escolar vigente se encuentra escolarizada en un colegio público de la comunidad valenciana en el primer curso de educación primaria. En el centro escolar recibe atención por parte del departamento de orientación y especialistas en PT y AyL. Cabe destacar que desde el segundo trimestre, por el repunte de casos por coronavirus y su afección respiratoria, la progenitora junto con la prescripción facultativa necesaria ha decidido recurrir a la atención educativa domiciliaria.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta didáctica consta de una serie de actividades basadas en el juego y focalizadas en el área donde la alumna presenta dificultades significativas. Siguiendo la división propuesta en el DECRETO 108/2014, el área en la que se centra dicha propuesta es la que recoge los diferentes bloques de contenidos referentes a la lengua castellana y literatura.

A partir de la misma se va a procurar contribuir en el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas de la alumna dentro de un contexto inclusivo. A su vez, va dirigida a mejorar la autoestima de la misma y su autoconcepto. De forma simultánea se van a trabajar diferentes áreas del desarrollo donde presenta mayor necesidad de refuerzo.

Dicha propuesta se ha diseñado basándose en el currículo vigente y las diferentes medidas de acceso, aprendizaje y participación propuestas en la Orden 20/2019 de 30 de abril, de la Conselleria de educación, investigación, cultura y deporte, la cual atiende de forma exclusiva a la regularización en cuanto a la organización de la respuesta educativa inclusiva en los centros públicos del sistema educativo valenciano. A su vez, se han tenido en cuenta las características propias de la alumna con deficiencia auditiva y las del grupo-clase al completo.

Las actividades propuestas se han programado en sesiones de 45 min. alternas durante el periodo de prácticas. Están planteadas para su puesta en práctica en gran grupo y en pequeños grupos heterogéneos. Los sistemas de apoyo propuestos se centran en el apoyo visual, la organización del aula para favorecer la percepción del sonido, además de un sistema de apoyo técnico como el amplificador de voz.

Las mismas se han implementado en un centro educativo acuñado con el término de CRA, Centro rural agrupado. Dicha característica implica una organización diferenciada y heterogénea de los alumnos. El centro en cuestión agrupa a los alumnos por ciclos. El aula donde se ha llevado a cabo la propuesta concentra alumnado del primer ciclo de educación primaria.

Como bien se apunta anteriormente las actividades se han diseñado atendiendo a las medidas de acceso, estrategias de aula y principios inclusivos. Tanto en la programación como en la puesta en práctica se ha procurado la concienciación del grupo-clase sobre la diversidad, se ha procurado un ambiente de confianza y tranquilo y se han utilizado

recursos visuales como apoyo. Además y al tener la gran suerte de contar con un aula agrupada se han dispuesto diferentes modalidades o niveles en las actividades propuestas y se ha distribuido al alumnado en gran grupo o pequeños grupos heterogéneos para fomentar la interacción, estrategias de resolución de conflictos, autonomía, cooperación y plena participación. Del mismo modo se ha procurado una adaptación totalmente invisible o poco evidente partiendo del pensamiento de que cualquier adaptación para el alumnado NEAE va a favorecer al grupo-clase al completo. Es por ello que en las tablas de programación de las mismas no se establecen adaptaciones *per se*, sino que las mismas están implícitas.

Por último, cabe apuntar que para el diseño de la propuesta practica se han tenido en cuenta los diferentes resultados y evaluaciones proporcionadas por el especialista audioprotesista y los especialistas del centro escolar del departamento de orientación, AyL y PT. Además se ha podido acceder al contexto más próximo de la alumna por la relación personal previa existente.

6.1. OBJETIVO GENERAL

- Realizar una propuesta de actividades adaptada a las necesidades y capacidades de la alumna con deficiencia auditiva, por medio del juego, que promueva el desarrollo de las destrezas lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar.

6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Adquirir habilidades comunicativas que faciliten la expresión de ideas propias y la consiguiente interacción
- Interpretar de forma correcta las intervenciones ajenas
- Adquirir estrategias propias de la competencia lectora
- Adquirir estrategias de estructuración de la escritura: planificación, redacción y revisión

6.3. ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Lluvia de ideas		
Objetivo: Expresar ideas de forma clara y estructurada		Competencias: CCLI CSC SIEE
Contenido: Introducción guiada al uso de estrategias básicas para la comprensión lectora: antes de la lectura anticipando hipótesis a través de información paratextual (título e ilustraciones).	Criterio de evaluación: Interpretar, de forma guiada a través de la reflexión y diálogo, textos próximos a su experiencia, anticipando hipótesis a través del título y las ilustraciones, captando el sentido global del texto y resumiendo oralmente su contenido.	Indicador de logro: -Aporta hipótesis a partir de un título de forma ordenada y clara
Descripción: Al inicio de la sesión se les muestra un libro y se les propone realizar una hipótesis sobre su contenido a partir del único estímulo del título. Los alumnos han de expresar de forma ordenada y clara sus ideas, respetando el turno de palabra y las aportaciones de sus compañeros.		

ACTIVIDAD 2: ¡La magia de las diferencias!		
Objetivo: Entender el sentido completo del texto presentado		Competencias: CCLI CAA
Contenido: Utilización de estrategias de comprensión de los mensajes orales: atención, retención, anticipación del contenido y de la situación mediante el contexto verbal y no verbal, reconocimiento del sentido global.	Criterio de evaluación: Captar el sentido global de la información verbal y no verbal de textos orales próximos a su experiencia resumiendo oralmente el contenido.	Indicador de logro: -Entiende el texto presentado -Destaca la idea global del texto presentado
Descripción: Esta sesión se va a dedicar a la lectura de un cuento titulado la magia de las diferencias. El mismo refleja en su interior los beneficios de ser diferente, mostrando a los alumnos diferentes realidades y características existentes. Entre los personajes del mismo hay un alumno con audífonos con el objetivo de sensibilizar al alumnado, que vean que no es un caso aislado y desarrollar actitudes de respeto y tolerancia. El cuento es de creación propia y se muestra en anexos. (Anexo 1)		

ACTIVIDAD 3: ¡Somos superhéroes con súper poderes!		
Objetivo: Desarrollar habilidades comunicativas que faciliten la expresión de ideas propias		Competencias: CCLI CSC SIEE
Contenido: Situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas: asambleas, diálogos, conversaciones, simulaciones y juegos de rol que representen saludos y presentaciones.	Criterio de evaluación: Participar en diálogos y conversaciones guardando el turno de palabra, expresando sus gustos y experiencias y respondiendo a estímulos para participar en la comunicación	Indicador de logro: -Participa de forma activa en la actividad propuesta -Expresa de forma clara sus ideas -Respeto las normas básicas de convivencia en el aula
Descripción: Después de la lectura anterior propondremos a los alumnos fijarse en sus propias características, centrarse en la más diferenciadora o especial e inventar un súper poder fruto de la misma. Por ejemplo: llevo gafas, mi poder es que veo cada detalle de la pizarra y puedo ayudar a mis compañeros. Mi nombre como superhéroe es Redvisión. Los alumnos tendrán que dibujarse en un folio como superhéroes y realizarán una pequeña exposición para explicar sus ideas.		

ACTIVIDAD 4: ¡Creamos oraciones!		
Objetivo: Desarrollar estrategias de estructuración de la escritura		Competencias: CCLI CAA
Contenido: Colocación de palabras para formar oraciones simples.	Criterio de evaluación: Reconocer el concepto de oración para, diferenciar y construir oraciones, adecuadas al nivel, que mejoren las habilidades de comprensión y expresión orales y escritas.	Indicador de logro: Forma oraciones de forma correcta siguiendo las normas de concordancia y estructuración
Descripción: Para esta actividad nos hacemos valer de los dibujos previamente presentados e imágenes adicionales que muestren lugares, comida o animales. Las mismas se reparten en diferentes montones en el centro. Los alumnos han de coger de forma aleatoria una tarjeta de cada montón. (Anexo 2) Dependiendo del nivel del alumno se le indicara coger imágenes de dos (como mínimo) o más montones. Una vez tengan las imágenes han de formar una oración simple. Por ejemplo: cojo la imagen del superhéroe Supervisión y la de un parque, la oración podría ser: Supervisión juega en el parque con sus amigos – Supervisión juega en el parque...		

ACTIVIDAD 5: ¿Qué superhéroe soy?		
Objetivo: Desarrollar estrategias de estructuración de la escritura: planificación y redacción	Competencias: CCLI CAA	
Contenido: Conocimiento y uso, a partir de modelos, de los elementos básicos (apoyo textual, silueta, variaciones tipográficas, presencia de ilustraciones, etc.) de los textos escritos de la vida cotidiana del aula cómo horarios, fecha, carteles, avisos, adivinanzas, refranes, trabalenguas, chistes, normas de juego u ortográficas sencillas, horarios, carteles, notas sencillas, felicitaciones, invitaciones, pies de foto, agenda escolar, etc.	Criterio de evaluación: Planificar y escribir, de forma reflexiva y dialogada, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales del nivel educativo, redactando el borrador y siguiendo el orden lógico que el modelo propone.	Indicador de logro: Crea, a partir de un modelo, pequeños escritos a modo de adivinanza, atendiendo a sus características.
Descripción: En esta actividad vamos a jugar nuevamente con los dibujos realizados por los alumnos. De forma aleatoria cada alumno va a coger uno de los dibujos. De uno en uno van a salir y ofrecer pistas en forma de “adivinanza” y el resto va a tener que adivinar de qué superhéroe se trata. Previamente se les han mostrado modelos de adivinanzas y se ha trabajado en el aula. Después de cada intervención anotaremos las adivinanzas para dejar huella de sus creaciones.		

ACTIVIDAD 6: Somos escritores de cuentos

Objetivo: Desarrollar estrategias de estructuración de la escritura: planificación, redacción y revisión		Competencias: CCLI CAA	
Contenido: Redacción del borrador, evaluación y revisión del texto para mejorarlo con ayuda de guías (organizadores lógicos) y de los compañeros.	Criterio de evaluación: Planificar y escribir, de forma reflexiva y dialogada, mediante la observación de modelos y con la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales del nivel educativo, redactando el borrador y siguiendo el orden lógico que el modelo propone.	Indicador de logro: Reconoce las diferentes partes del cuento Participa en la creación de las diferentes partes del cuento Atiende a posibles errores de concordancia y temporalización	
Descripción: A partir de los dibujos de superhéroes vamos a crear un cuento. Siguiendo con la temática de la magia y los poderes nos convertimos en escritores. La misión secreta de los alumnos es crear un cuento a partir de los personajes inventados previamente siguiendo un esquema sencillo de forma colectiva. En la actividad van a tener que poner en marcha estrategias de planificación, redacción y revisión. Además han de conseguir llegar a acuerdos para llevar a cabo la confección del mismo.			

ACTIVIDAD 7: Superhéroes en acción

Objetivo:

Adquirir habilidades comunicativas como la entonación y los elementos propios de la comunicación no verbal

Competencias:

CCLI
CSC
CEC

Contenido:

Dramatización de fragmentos y diálogos de cuentos, poemas y otros textos breves dramatizables.

Criterio de evaluación:

Participar en producciones colectivas realizando dramatizaciones sencillas tales como diálogos de cuentos, imitación de personajes, poemas, etc. a través del juego y la experimentación.

Indicador de logro:

Entona correctamente su voz acorde a la dramatización
Aplica elementos propios de la comunicación no verbal durante la dramatización

Descripción:

En esta actividad el cuento creado por los alumnos se hace realidad y jugamos a los superhéroes. El mismo tiene un reto propuesto y es el de preparar de forma colectiva una pequeña representación del mismo. Esta se lleva a cabo en el patio y tiene como público el resto de alumnos del centro escolar (en el caso de que sea un centro donde exista gran número de alumnos se puede representar en el aula para un público más reducido).

ACTIVIDAD 8: Superhéroes vs Villanos

Objetivo: Reforzar conocimientos previos de concienciación silábica, formación de oraciones simples y palabras por medio del trabajo cooperativo		Competencias: CSC CAA SIEE
Contenido: Enunciado, palabra y sílaba	Criterio de evaluación: Participar en equipos de trabajo de forma guiada colaborando con los demás miembros del grupo para alcanzar metas comunes.	Indicador de logro: Participa y colabora de forma activa en actividades de grupo.

Descripción:

La actividad es un yincana o un circuito con diferentes pruebas que se centran en la formación de palabras, conciencia silábica y comprensión lectora u oral. Cada una de las pruebas ofrece una pista para seguir o encontrar la siguiente. Para plantear la actividad de forma motivadora y siguiendo con la temática de superhéroes de las actividades anteriores se les realiza la siguiente explicación.

Durante el fin de semana han llegado los supervillanos al cole y se han dedicado a esconder diferentes objetos que necesitamos en el aula. Los han escondido por el colegio pero nos han dejado unas pistas. Como buenos superhéroes tenemos que buscar las pistas y encontrar los objetos perdidos. Cada pequeño grupo se encarga de encontrar un objeto diferente.

Prueba 1:

A partir de la letra inicial de la palabra que representa el dibujo encontrar la palabra escondida. (Ejemplo: Anexo 3)

Prueba 2:

Leer unas oraciones sencillas y ordenar las imágenes siguiendo la secuencia. Una vez ordenadas las piezas, por detrás encuentran la pista escondida. (Ejemplo: Anexo 4)

Prueba 3:

Se les entregan 2 números y unas imágenes, según los números han de elegir las dos palabras que concuerden según el número de sílabas. (Ejemplo: Anexo 5)

Prueba 4:

Una vez en la ubicación final han de resolver una pequeña adivinanza con la que encontraran su recompensa final. (Ejemplo: Anexo 6)

6.4. EVALUACIÓN

6.4.1 RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Conseguido	Conseguido con ayuda	En proceso de adquisición
Aporta hipótesis a partir de un título de forma ordenada y clara	Aporta hipótesis a partir de un título de forma ordenada y clara, con ayuda del docente	Presenta dificultades para aportar hipótesis a partir de un título de forma ordenada y clara, incluso con la ayuda del docente
Destaca la idea global del texto presentado	Destaca la idea global del texto presentado, con ayuda del docente	Presenta dudas significativas a la hora de destacar la idea global del texto presentado, incluso con ayuda del docente
Entiende el texto presentado	Entiende el texto presentado después de realizar varias explicaciones y con apoyo	Muestra dificultades para entender el texto presentado después de realizar varias explicaciones y prestar apoyo docente
Respeto las normas básicas de convivencia en el aula	En ocasiones, respeta las normas básicas de convivencia en el aula	En sus actuaciones refleja dificultades para seguir y respetar las normas básicas de convivencia en el aula
Participa de forma activa en la actividad propuesta	Participa de forma activa en la actividad propuesta aunque no todo el tiempo	Participa aunque de forma pasiva en la actividad propuesta
Expresa de forma clara sus ideas	Expresa de forma clara sus ideas con apoyo del docente	Muestra vacilaciones y dificultades a la hora de expresar sus ideas, incluso con apoyo del docente
Forma oraciones de forma correcta siguiendo las normas de concordancia y estructuración	Con ayuda, forma oraciones de forma correcta siguiendo las normas de concordancia y estructuración	Presenta dificultades para formar oraciones de forma correcta siguiendo las normas de concordancia y estructuración, incluso con ayuda docente
Crea, a partir de un modelo, pequeños escritos a modo de adivinanza, atendiendo a sus características.	Crea, a partir de un modelo y con la ayuda del docente, pequeños escritos a modo de adivinanza, atendiendo a sus características	Presenta dificultades para crear, pequeños escritos a modo de adivinanza, atendiendo a sus características, incluso con la ayuda de una guía y el docente

Reconoce las diferentes partes del cuento	Reconoce las diferentes partes del cuento con ayuda de una guía o modelo	Muestra dificultades para reconocer las diferentes partes del cuento incluso con ayuda de una guía o modelo
Participa en la creación de las diferentes partes del cuento	Participa de forma puntual en la creación de las diferentes partes del cuento	Participa de forma completamente pasiva en la creación de las diferentes partes del cuento
Atiende a posibles errores de concordancia y temporalización	Atiende a posibles errores de concordancia y temporalización con el apoyo del docente	No reconoce posibles errores de concordancia y temporalización incluso con el apoyo del docente
Entona correctamente su voz acorde a la dramatización	En alguna ocasión entona correctamente su voz acorde a la dramatización	Presenta dificultades para entonar correctamente su voz acorde a la dramatización
Aplica elementos propios de la comunicación no verbal durante la dramatización	Aplica algún elemento propio de la comunicación no verbal durante la dramatización pero de forma aislada	No muestra ningún rasgo propio de comunicación no verbal durante la dramatización
Participa y colabora de forma activa en actividades de grupo	En ocasiones se muestra participativa y colabora de forma activa en actividades de grupo	En escasas ocasiones se muestra participativa y colabora de forma activa en actividades de grupo

6.4.2 EVALUACIÓN PROPUESTA

	CONSEGUIDO	MEJORABLE
La propuesta se adapta a las necesidades y capacidades de la alumna con deficiencia auditiva	x	
Se hace uso del juego para el desarrollo de las actividades	x	
Se atiende a las medidas de acceso, aprendizaje y participación en su implementación práctica	x	
Promueve un ambiente inclusivo y de participación completa del alumnado	x	
Promueve el desarrollo de las destrezas lingüísticas básicas		x

7. CONCLUSIONES

Una vez finalizado tanto el trabajo de investigación como la puesta en práctica de la propuesta se puede afirmar que es necesario un trabajo continuado por parte de los docentes para conseguir una inclusión completa del alumnado NEAE. Para ello, es imprescindible una formación continua y motivación absoluta. Además del conocimiento de las necesidades de nuestros alumnos y el trabajo interdisciplinar.

El caso concreto de estudio lleva a entender que una correcta intervención y atención al niño/a susceptible de NEAE pasa por una evaluación integral del mismo. La misma no se puede llevar a cabo de forma aislada, pues el alumno es un todo y sus necesidades, capacidades, habilidades y destrezas se desarrollan en un conjunto. Si la evaluación y posterior intervención se ofrece de forma fragmentada y sin interrelación alguna carece totalmente de sentido.

Del mismo modo, en el desarrollo teórico del trabajo y la presentación del caso, se ve reflejada la necesidad de dar un giro en el campo de la educación hacia una verdadera escuela inclusiva. La modesta experiencia docente personal ha mostrado de forma continuada que la realidad de las aulas es la integración maquillada con el nombre de inclusión. La falta de inclusión favorece consecuencias negativas en los alumnos como los presentados en el caso estudiado: auto concepto negativo, falta de apego, inseguridades, baja autoestima, complejos de inferioridad...

Así pues, se entiende crucial acompañar dicho cambio con propuestas y programaciones enfocadas a la participación activa y significativa del alumno. En este caso se ha utilizado el juego como estrategia metodológica pero existen diferentes metodologías activas perfectamente adaptables, moldeables y aplicables en las aulas de educación primaria.

La puesta en práctica de la propuesta de actividades presentada anteriormente muestra como la adaptabilidad del juego y sus características benefician al grupo-clase al completo. Esto se ve reflejado también en el uso de apoyos visuales, auditivos, recursos significativos e implementación de medidas de acceso, aprendizaje y participación.

Las conclusiones expuestas hasta el momento van en consonancia con los objetivos marcados al inicio del TFG, pues se pretendía tener una visión completa de las implicaciones de la pérdida auditiva y las posibilidades de acción inclusivas. Esto muestra

que para la realización del mismo se ha realizado un análisis válido y detallado sobre los pilares básicos en los que se centra el presente trabajo y por tanto se ha cumplido con los objetivos marcados.

En referencia a la propuesta de intervención se puede ver reflejado tanto el objetivo general del TFG como los objetivos propuestos para la intervención en sí. En la misma se han utilizado elementos del juego como herramienta inclusiva por medio de actividades totalmente adaptables, que benefician la cohesión del grupo-clase y permite adaptaciones poco evidentes.

Así pues, en cuanto a los objetivos específicos de la propuesta se puede afirmar que se ven reflejados en el diseño de las actividades. Las mismas se han realizado con el propósito de desarrollar estrategias, habilidades y capacidades que favorezcan la competencia comunicativa, lectora y escritora. En este aspecto y atendiendo a los resultados evidenciados en las tablas de evaluación se puede afirmar que dichos objetivos se han respetado y conseguido. Cabe apuntar también que durante la puesta en práctica siempre se evidencian aspectos susceptibles de cambio o mejora.

En el caso concreto de la alumna con pérdida auditiva, los resultados obtenidos en la rúbrica de evaluación muestran avances positivos. En el área curricular trabajada consigue grandes logros motivados por el refuerzo positivo y la metodología empleada. Esto ha conseguido paliar el desfase presentado con sus iguales de forma significativa. A su vez, se observan cambios en cuanto a su desarrollo emocional, la consecución de logros ha favorecido a un cambio positivo en la visión de sí misma.

En cuanto a la evaluación de la propuesta en si se observan resultados positivos. Aunque cabe apuntar que existen diferentes aspectos susceptibles de revisión y mejora. Dichos resultados nos motivan, como docentes, a seguir en formación continua para poder ofrecer una educación de calidad a nuestros alumnos.

8. BIBLIOGRAFÍA

(AETS), A. d. (2003). *Implantes Cocleares: Actualización y Revisión de Estudios Coste-Utilidad*. Madrid: Instituto de Salud Carlos III. Ministerios de Sanidad y Consumo.

Acera, M. (2020). *Deusto Salud*. <https://bit.ly/32P2Ej1>

Aguilar Martínez , J. L., Alonso López , M., Arriaza Mayas, J. C., Brea San Nicolás, M., Cortina Vázquez , M. L., y Herrero Priego , J. (s.f.). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Auditiva*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación

Aguado Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre, Editorial Fundación Once, Madrid. <https://bit.ly/3fu3I31>

Alcaide, A. M. (2009). *Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)*. Cabás, (1), 6. <https://bit.ly/3fu3nx0>

Algarra, J. M., y Ventura, A. M. (2008). *Fisiología de la estimulación sonora por vía ósea y la importancia de la transmisión de las frecuencias agudas por vía ósea*. *Acta Otorrinolaringol Esp*, 59(Supl 1), 1-1. <https://bit.ly/3idkN35>

Almela, M. (2017). *Paraula*. <https://bit.ly/3yEEGWt>

Alonso, M. Á. V. (2004). *De la segregación a la inclusión escolar*. España: Revista virtual. <https://bit.ly/3i7oh6O>

Basil , C. (2021). *ARASAAC*. <https://bit.ly/3dQ8qY2>

Benito Orejas, J., y Silva Rico, J. (2013). *Hipoacusia: identificación e intervención precoces*. *Pediatría integral*, 330-342.

Booth, T. y Ainscow, M (2020): *índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <https://bit.ly/34xx2ix>

Cañizares, G. (2015). *Alumnos con déficit Auditivo*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.

Cañedo, E. (1987). Las escuelas europeas en la instrucción del sordomudo
<https://bit.ly/3fu3KIb>

Cecilia Tejedor, A. (2014). La educación especial de los alumnos con deficiencias auditivas. Cincuenta años de la educación especial de los alumnos sordos en España. Madrid, España: CEPE, S.L.

Coloma, E. L. (2009). Educación de sordos y Lengua de Signos en la Francia prerrevolucionaria: el caso de Pierre Desloges. Sinergies Espagne, 99-1006.
<https://bit.ly/3fw7bOB>

Claustre Cardona, M., Gomar Uteza, C., Palmés Mordillo, C., y Sadurní Montell, N. (2010). Alumnado con pérdida auditiva. Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Clemencia Arango, O., y Rodríguez M., V. (1997). Anatomía y Fisiología del oído. En Alteraciones visuales y auditivas de origen genético. Aspectos oftalmológicos, audiológicos y genéticos (págs. 21-33). Bogotá, Colombia: Instituto de Genética Humana, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Javeriana.

De Maggi, M. M. (2004). Terapia Auditivo Verbal. Enseñar a escuchar para aprender hablar. *Auditio*, 2(3), 64-72. <https://bit.ly/3c3kQKC>

Decreto 104/2018, e 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià. (2018). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8356, de 27 de juliol de 2018, 33355 a 33381.
https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

Ferrández Mora, J. A., y Villalba Pérez, A. (1996). Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva. Quart de Poblet, España: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Ferri, L. (2005). Aspectos logopédicos de la discapacidad auditiva en Atención Temprana. En Atención Temprana (págs. 635-662). Valencia: PROMOLIBRO.

Federación de enseñanza de CC.OO de Andalucía (2012). Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza.1989-4023.
<https://www.feandalucia.ccoo.es>

Fiapas (1995). Presente y futuro del deficiente auditivo. Ponencias de los seminarios.Austria: FIAPAS <https://bit.ly/3c0FPxA>

Hípola, M. D. P. S. (2006). Ayudas técnicas en la discapacidad auditiva. In La accesibilidad como medio para educar en la diversidad: educación, diversidad y accesibilidad en el entorno Europeo (pp. 133-154). Servicio de Publicaciones.
<https://bit.ly/3uxTWku>

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). Hacia el lenguaje del feto adolescente. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Macarulla , I., & Saiz , M. (2009). Bones pràctiques d'escola inclusiva. La inclusió d'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat. Barcelona, España: Graó.

Martín, M^a.M.y Castro, C. (2021). Educación 3.0. Metodologías innovadoras para el aula. España: Círculo rojo editorial.

Merino de la Fuente, J. M., & Muñoz Repiso, L. (2013). La percepción acústica: Física de la audición. Revista de ciencias, 19-32.

Mir, B., y Paredes, C. (2005). Detección de la hipoacusia en el periodo neonatal mediante otoemisiones acústicas. En Atención Temprana (págs. 625-634). Valencia, España: Promolibro.

ORDRE 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Edu-cació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià. (2019). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8540, de 30 d'abril de 2019, 20853 a 20897. https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf

Perea, F. (2021). Las reglas del juego. El juego como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Gamifica tu aula y desarrolla juegos de creación propia a partir de los intereses de tu alumnado. España: Grupo Sar Alenjandría S.L.

Pereira, M. (2017). ISEP. <https://bit.ly/3xsXeIH>

Pérez Daza, M. Á. (2010). La Deficiencia Auditiva. CSIF.

Peña, M. S. R. M. (2016). La universidad contemporánea ante el reto de la educación inclusiva: mito o realidad. In Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible (pp. 1435-1443). Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/discos/d4cdd7ac7dd01165673040a93341bdf e.pdf>

Pública, C. d. (2003). Gobierno de España. Ministerio de Sanidad. <https://bit.ly/3tUSitS>

Real Academia Española. (2021). Inclusión. Diccionario Real Academia Española. <https://bit.ly/2SC1SUu>

Real Academia Española. (2021). Incluir. Diccionario Real Academia Española. <https://bit.ly/3utB32h>

Real Academia Española. (2021). Audición. Diccionario Real Academia Española. <https://dle.rae.es/audici%C3%B3n>

RESOLUCIÓ de 24 de juliol de 2019, de la Secretaria Autònoma d'Educació i Formació Professional, per la qual es dicten instruccions per a l'aplicació d'alguns dels principals procediments previstos en l'Ordre 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià, i es publiquen els formularis referits a l'avaluació sociopsicopedagògica, l'informe sociopsicopedagògic, el pla d'actuació personalitzat (PAP) i el dictamen per a l'escolarització. (2019). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8602, de 24 de juliol de 2019, 35648 a 35666. https://dogv.gva.es/datos/2019/07/30/pdf/2019_7689.pdf

Salud, O. M. (2021). OMS. <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

Sánchez, M. (2022). En clase sí se juega. Barcelona, España: Editorial Planeta, S.A.

Soto, E. (2019). El Mundo. Obtenido de <https://bit.ly/2RVIZFL>

Sosa, L. M. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad: dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (9), 57-82.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2900290>

UNESCO. (2015). UNESCO. <https://bit.ly/3yN7XhN>

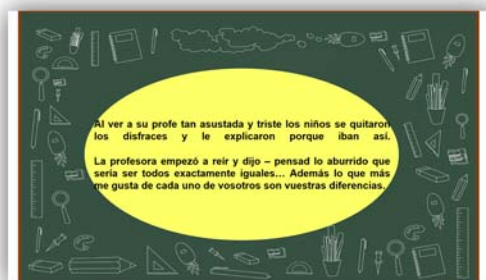
Vélez, L. (2016). Guía infantil. <https://bit.ly/3nrQt55>

Zárate-González, J., Castillo-Careaga, D., Hernández, M. D. J. L., Superior, E. N., & Garza, P. M. S. (2016). Práctica docente inclusiva a partir de un relato de vida. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 3(1), 71-83.
<http://www.reibci.org/publicados/2016/feb/1500103.pdf>

9. ANEXOS

9.1. ANEXO 1









¡Me encanta cuando me ayudas a encontrar las cosas que quedan olvidadas en las estanterías más bajas de la clase!

¡Me encanta cuando ayudas a tus compañeros a alcanzar los objetos de las estanterías más altas de la clase!




¡Me encanta tu pelo tan rizado, me recuerda al dulce algodón de azúcar!

¡Me encanta tu pelo liso y como me sorprendes cada día con un nuevo peinado, es genial!




¡Me encanta lo rápido que llegas a todos los sitios con tu silla de ruedas y lo bien que juegas a la pelota en el patio, eres imparable!



¡Me encantan tus ojos verdes, transmites tanta tranquilidad y alegría, es magnífico!

¡Me encanta lo atento que estas siempre y como escuchas cada detalle de lo ocurre a tu alrededor, es súper genial!



Todos sois maravillas tal y como sois...



Recordad siempre: ¡Vuestras diferencias son lo que os hace especiales!

9.4. ANEXO 4

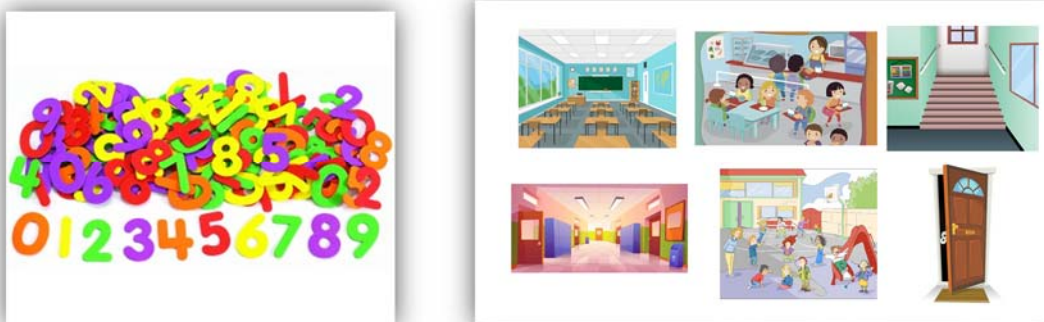
La niña toma el sol en la playa



En la puerta de infantil la siguiente pista está

(Reverso de las imágenes)

9.5. ANEXO 5





9.6. ANEXO 7

Debajo de la mesa estoy, guardas cosas en mi interior. Para el objeto escondido encontrar dentro de mi has de mirar.