



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA RESPUESTA EDUCATIVA EN LA ADQUISICIÓN
DEL LENGUAJE EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA
Y FRANCIA.**

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA, MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

AUTOR/A: ALBA MERINO HERRERO

TUTOR/A: CAROLINA SÁNCHEZ GIL

Valladolid, junio 2018

AGRADECIMIENTOS

Durante el proceso de realización de este trabajo de fin de grado me han apoyado y ayudado muchas personas a las que debo agradecer su implicación.

A todos los profesionales de la educación, en especial a aquellos que trabajan con alumnos con discapacidad auditiva, por su dedicación y su voluntariedad en aprender de ellos y contribuir en la investigación.

A los alumnos con discapacidad auditiva, que luchan por abrir las puertas a nuevos sistemas de comunicación, de educación y de entender la vida.

A mi familia y mis amigos por apoyarme de manera incondicional y acompañarme.

A Carolina, que apostó desde el principio por este trabajo, por su confianza, sus consejos y todo el soporte que me ha dado durante este camino.

A las personas que lean este trabajo, por su interés.

RESUMEN

El presente Trabajo Final de Grado ofrece una comparativa realizada entre los países de España y Francia analizando cuál es el tipo de respuesta educativa ofrecida a los alumnos con discapacidad auditiva en la adquisición del lenguaje. Este estudio cualitativo etnográfico se enmarca dentro del debate actual existente sobre la inclusión de este tipo de alumnado en las aulas ordinarias y pretende dar a conocer la realidad educativa que se lleva a cabo en los centros de las dos naciones. Se persigue mostrar la verdad de las prácticas educativas en nuestro país, enriquecerse de otras metodologías y apoyar las buenas praxis establecidas en nuestro país, todo ello para contribuir a lograr una inclusión real que favorezca una buena adquisición del lenguaje en los alumnos con discapacidad auditiva.

PALABRAS CLAVE

Educación, adquisición del lenguaje, lengua de signos, alumnos, discapacidad auditiva, inclusión.

RÉSUMÉ

Ce travail fin d'études propose une comparaison entre l'Espagne et la France, en analysant le type de réponse éducative offerte aux élèves malentendants dans l'acquisition du langage. Cette étude ethnographique s'inscrit dans le débat actuel sur l'inclusion de ce type d'élèves dans les classes ordinaires et vise à sensibiliser à la réalité éducative qui se réalise dans les centres des deux nations. L'objectif est de montrer la vérité des pratiques éducatives dans notre pays, de nous enrichir avec d'autres méthodologies et de soutenir les bonnes pratiques établies dans notre pays, tout cela afin de contribuer à la réalisation d'une véritable inclusion qui favorise une bonne acquisition du langage chez les élèves malentendants.

MOTS-CLÉS

Éducation, acquisition du langage, langue de signes, élèves, déficience auditive, inclusion.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. PREÁMBULO	7
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. JUSTIFICACIÓN	8
3. COMPETENCIAS	9
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	10
1. LA DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	10
1.1 DEFINICIÓN DE DISCAPACIDAD AUDITIVA	10
1.2 CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	10
1.3 DIFERENCIAS ENTRE LOS CONCEPTOS DE HIPOACUSIA, SORDERA Y COFOSIS.....	11
1.4 SIGNOS DE ALERTA	11
1.5 DETECCIÓN PRECOZ	13
1.6 TRATAMIENTO DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	14
2. EL LENGUAJE EN LA DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	16
2.1 DESARROLLO Y ALTERACIONES EN EL LENGUAJE.....	16
2.2 REPERCUSIONES EN EL DESARROLLO, COGNITIVO, AFECTIVO Y SOCIAL	18
3. MARCO LEGISLATIVO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	19
3.1 LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA Y FRANCIA.....	20
3.1.1 EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA Y FRANCESA	20
3.1.2 MEDIDAS LEGISLATIVAS ACTUALES EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	22
4. LA RESPUESTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN ESPECIAL	27
4.1 LAS MEDIDAS EDUCATIVAS GENERALES EN ESPAÑA. LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN LA DISCAPACIDAD AUDITIVA COMO MEDIDA ESPECÍFICA.....	27
4.2 LAS MEDIDAS EDUCATIVAS EN FRANCIA. LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN LA DISCAPACIDAD AUDITIVA COMO MEDIDA ESPECÍFICA	31
CAPÍTULO 3. ESTUDIO EMPÍRICO	37
1. ESTUDIO CUALITATIVO.....	37
1.1 ANTECEDENTES.....	37
1.2. OBJETIVOS.....	40
1.3. MÉTODO.....	40

1.3.1 PARTICIPANTES.....	41
1.3.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	42
1.4 RESULTADOS.....	43
2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	- 56 -
BIBLIOGRAFÍA.....	60

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Clasificación de las medidas para la respuesta educativa española.</i>	30
Figura 2. <i>Tipos de modalidades de escolarización en España.</i>	31
Figura 3. <i>Tipos de medidas para la respuesta educativa francesa.</i>	34
Figura 4. <i>Tipos de modalidades de escolarización en Francia.</i>	34
Figura 5: <i>Evolución de los modos de escolarización del alumnado con discapacidad en educación primaria en Francia</i>	43
Figura 6: <i>Evolución de las modalidades de escolarización del alumnado con discapacidad en educación primaria en España.</i>	44

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Signos de alerta en los bebés y los niños</i>	12
Tabla 2. <i>Implicaciones en el desarrollo del lenguaje según el grado de discapacidad auditiva.</i>	17
Tabla 3. <i>Resumen comparativo entre la legislación actual española y francesa.</i>	26
Tabla 4. <i>Resumen comparativo entre la respuesta educativa española y francesa.</i>	35
Tabla 5. <i>Observaciones recogidas en los diarios de campo sobre las prácticas docentes en ambos países.</i> ...	50
Tabla 6. <i>Respuestas recogidas de las entrevistas realizadas a los participantes de ambos países.</i>	56

CAPÍTULO 1.

PREÁMBULO

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado, del Grado de Educación Primaria con mención en Educación Especial, consiste en una investigación cualitativa sobre la respuesta educativa en los alumnos con discapacidad auditiva en la adquisición del lenguaje.

Se divide en dos partes, la primera se trata del marco teórico donde se ha revisado la bibliografía sobre la discapacidad auditiva, y el segundo es la investigación cualitativa.

En el apartado del marco teórico se comienza definiendo el concepto de discapacidad auditiva, se realiza una clasificación diferenciando algunos de los conceptos, se enumeran los signos de alerta, se alienta a una detección precoz y se aborda su tratamiento, por último, se centra en la intervención educativa. El segundo punto del marco teórico gira alrededor del lenguaje en la discapacidad auditiva, por ello se aborda su desarrollo y alteraciones y las repercusiones en el desarrollo cognitivo, afectivo y social. El siguiente punto es el marco legislativo referente a la atención a la diversidad en España y Francia, realizando una evolución histórica hasta la actualidad y una comparativa entre ambos países. Para finalizar el marco legislativo se encuentra la respuesta educativa en Educación Especial, centrándose en las generales y en las específicas de la discapacidad auditiva.

La segunda parte del trabajo se centra en el estudio cualitativo. Se trata (de un) estudio etnográfico que analiza la praxis educativa, detallando su funcionamiento por parte de las personas involucradas en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, focalizando su interés en las cuestiones descriptivas e interpretativas de un contexto social y cultural concreto. En un primer momento se mostrarán los antecedentes sobre la inclusión de este alumnado en los centros escolares. Posteriormente se explicará el método llevado a cabo, detallando los participantes, los instrumentos de recogida de datos y por último los resultados. Al término de este trabajo se discutirán los resultados obtenidos y se enunciarán las conclusiones.

2. JUSTIFICACIÓN

La discapacidad auditiva es un fenómeno que va ganando importancia en la sociedad actual. La educación y alfabetización de este colectivo les ofrece una gama de herramientas técnicas para poder desarrollar las habilidades y competencias necesarias, con el objetivo de conseguir un desarrollo óptimo tanto personal como educativo y profesional.

Esta discapacidad tiene un efecto directo sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, por ello, se han de buscar y fomentar estrategias didácticas que satisfagan las necesidades de estos estudiantes.

Todos los humanos tienen derecho a la educación, además, los Derechos Humanos enuncian para las personas con discapacidad “el derecho a la no distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en su condición de discapacidad”. Más concretamente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora y Calidad Educativa se basa en unos principios que abordan la equidad y la igualdad de oportunidades a través de la educación, haciendo un importante énfasis en la inclusión educativa para no discriminar y permitir el acceso universal a la educación, eliminando las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad.

A pesar del interés mostrado por lograr la inclusión de los alumnos con discapacidad auditiva, el camino es largo de recorrer y aún es necesario seguir esforzándose para conseguir que sea del todo efectiva. Por ello, este trabajo se ha centrado en la respuesta educativa ofrecida en España sobre la adquisición del lenguaje en los alumnos con discapacidad auditiva, comparando con la respuesta educativa de Francia. Esta comparativa viene motivada por la curiosidad de comprender el funcionamiento y marco teórico de la respuesta educativa ofrecida en España y por la necesidad de dar a conocer la praxis educativa vivenciada en Francia.

Aun siendo dos países vecinos, España y Francia se diferencian en diversos aspectos, uno de ellos es el sistema educativo. Conocer y comparar ambos en materia educativa será enriquecedor para conocer otras realidades educativas, pudiendo incorporar nuevas estrategias metodológicas o dignificando los puntos fuertes.

Mi motivación para elegir la comparativa sobre estos dos países y la temática de la discapacidad auditiva viene promovida por las experiencias que viví durante mi Erasmus en Francia. Durante este periodo pude realizar prácticas en diferentes centros escolares, algunos de ellos centros preferentes para la discapacidad auditiva y los problemas del lenguaje. Cuando volví a España y supe que iba a realizar mi Practicum II en un centro de educación especial, me planteé realizar una comparativa entre ambos que mostrara los aspectos positivos y negativos de los dos países, las diferencias entre ellos y las similitudes en el funcionamiento.

3. COMPETENCIAS

Gracias al Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado se ha conocido la normativa reguladora donde se citan las competencias relacionadas con este trabajo. En concreto, de las competencias mencionadas en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre se han trabajado aquellas competencias estrechamente relacionadas con la posesión de los conceptos clave de la educación, los procedimientos pertenecientes dentro del desarrollo de un estudio y comparativa cualitativa y las aptitudes necesarias para la defensa de este Trabajo Fin de Grado frente a un jurado. Las competencias específicas sobre el Trabajo Fin de Grado aplicadas durante el proceso de elaboración y defensa del mismo son las enunciadas a continuación:

- Conocimiento y comprensión de la terminología educativa; de las características psicológicas, sociológicas y pedagógicas; de los procedimientos y las técnicas educativas y de los rasgos estructurales del sistema educativo.
- Capacidad de reunir e interpretar datos esenciales de las observaciones en contextos educativos para emitir juicios que incluyen una reflexión sobre el sentido y finalidad de la praxis educativa.
- Habilidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO

1. LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

La discapacidad auditiva se refiere a la pérdida auditiva que provocará una serie de restricciones en la participación del sujeto en las actividades de su vida diaria, afectando sobre todo en las habilidades comunicativas, por ello es necesario un tratamiento.

A continuación, se detallará con más precisión todo lo referente a la clasificación, tratamiento, evaluación y desarrollo del niño con discapacidad auditiva.

1.1. Definición de discapacidad auditiva

El término aparece en el documento de Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (1980), la Organización Mundial de la Salud la trata como una pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, teniendo como una consecuencia inmediata una discapacidad para oír que provoca una dificultad en el acceso al lenguaje oral. (OMS, 1980)

Teniendo en cuenta su definición, es importante remarcar la existencia de una disminución o trastorno a la hora de funcionar el sistema auditivo afectando en la percepción del sonido de manera importante en la vida diaria del sujeto, necesitando de ayudas especiales constantes.

1.2. Clasificación de la discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva puede clasificarse en tres categorías según el criterio (Achimov, 2013)

1. Según la intensidad de la pérdida auditiva y las normas BIAP:
 - sorderas leves (21-40 dB HL)
 - sorderas medias (41-70 dB HL)
 - sorderas severas (71-90 dB HL)
 - sorderas profundas (>90 dB HL)

2. Según la localización de la lesión:

- Sorderas de transmisión (o conductivas): afectada la parte mecánica del oído (oído externo y medio)
- Sorderas de percepción (o neurosensoriales): afecta al órgano de Corte o a los centros superiores de audición.
- Sorderas mixtas: Coexistencia de sordera de transmisión y percepción.

3. Según el momento de aparición:

- Sorderas prelocutivas o prelinguales: Antes de la aparición del lenguaje (0-2 años)
- Sorderas perilocutivas: Durante el proceso de adquisición del lenguaje (entre 2-4 años)
- Sorderas postlocutivas o postlinguales: Después de la adquisición lingüística.

Centrándonos en la sordera de tipo neurosensorial, sus causas pueden encuadrarse en función al momento de presentación:

- Prenatales: genéticas o adquiridas.
- Perinatales
- Postnatales

1.3. Diferencias entre los conceptos de hipoacusia, sordera y cofosis

Teniendo en cuenta la clasificación realizada por la Conserjería de Educación para el manual de atención al alumnado con discapacidad auditiva (citado en Martínez et al., 2015), se pueden observar que los tres términos difieren entre sí por lo siguiente:

Hipoacusia es el término que se refiere a una audición deficiente habiendo un resto auditivo funcional que permite la percepción de ciertos sonidos. Dentro de la hipoacusia se distinguen tres categorías: leve, moderada y severa.

Sordera es cuando queda aún una audición imperceptible lo que impide la percepción de cualquier sonido. Un sujeto con sordera tiene una pérdida auditiva neurosensorial bilateral profunda, caracterizada en la mayoría de los casos por la mudez. (Martín, 2010).

Cofosis o también denominada anacusia, es la ausencia total de audición.

1.4. Signos de alerta

Un diagnóstico a tiempo sobre cualquier pérdida auditiva previene el retraso en el proceso de intervención más especializada según las necesidades del sujeto y en el desarrollo de este.

Por esto mismo, los exámenes neonatales de la audición, la observación por parte de los padres y las sospechas de cualquier persona del entorno deben tener en cuenta para poder realizar una intervención temprana.

A continuación, se enumeran algunas de las pautas de comportamiento que deben ser consultadas a un especialista si se observan en un sujeto.

Tabla 1: *Signos de alerta en los bebés y los niños* (Jáudenes, C. et ál., 2004). (Extraído de FIAPAS, 2013, p.206-207).

<p>9-12 MESES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ante un sonido no se observan en el niño respuestas reflejas del tipo: parpadeo, agitación, despertar - No le tranquiliza la voz de su madre - No reacciona al sonido de una campanilla - Emite sonidos monocordes
<p>12-18 MESES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se mantiene indiferente a los ruidos familiares - No se orienta hacia la voz de su madre - No responde con emisiones a la voz humana - No emite sonidos guturales para llamar la atención - No hace sonar el sonajero si se le deja al alcance de la mano
<p>18-24 MESES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No presta atención a los cuentos - No comprende órdenes sencillas si no se acompañan de gestos identificativos - No identifica las partes del cuerpo - No conoce su nombre - No hace frases de dos palabras

3 AÑOS	<ul style="list-style-type: none"> - No se le entienden las palabras que dice - No repite frases - No contesta a preguntas sencillas
4 AÑOS	<ul style="list-style-type: none"> - No sabe contar lo que le pasa - No es capaz de mantener una conversación sencilla
5 AÑOS	<ul style="list-style-type: none"> - No conversa con otros niños - No manifiesta lenguaje maduro ni lo emplea eficazmente y sólo le entiende su familia

1.5. Detección precoz

El diagnóstico precoz permite un tratamiento eficaz puesto que realizar una detección de posibles problemas favorece un diagnóstico y tratamiento capaces de limitar las consecuencias. (Marco, Morera y Morant, 2004).

De acuerdo con los documentos publicados por la Comisión para la Detección Precoz de la Hipoacusia (CODEPEH, 1996) se podría resumir la detección precoz en tres objetivos:

- Identificar cualquier pérdida de la audición desde el momento del nacimiento.
- Comenzar el proceso de rehabilitación lo antes posible.
- Favorecer el desarrollo del lenguaje oral.

Con el fin de lograr el máximo grado de desarrollo en las habilidades de comunicación, es necesario identificar, definir y tratar cualquier alteración antes de que el lenguaje oral se instaure.

Según el Consenso Europeo de Milán (1998) se establecieron unos tiempos para cada uno de los procesos:

- Detección antes del primer mes
- Diagnóstico a los tres meses.
- Intervención a los seis meses.

En lo referente a la detección se debe realizar a toda la población para asegurar una detección universal utilizando cualquiera de las dos técnicas: las otoemisiones provocadas y los potenciales evocados auditivos.

Por otra parte, el diagnóstico determina los umbrales para cada oído y el lugar donde se encuentra la lesión. Con ello se enmarca el tratamiento médico, los apoyos tecnológicos y la planificación educativa y logopédica. La primera evaluación que se realizará es la audiológica. Dentro del diagnóstico se tiene en cuenta la edad mental y las características del sujeto; de forma global se pueden clasificar los métodos en tres grandes grupos (Martínez et al., 2015):

- Técnicas de screening: otoemisiones acústicas (examen en los primeros días del bebé, donde se escucha la actividad de la cóclea), audiometría observacional (técnicas para pequeños donde se emiten sonidos puros de diversas frecuencias y se observa cómo reacciona el niño).
- Métodos audiométricos subjetivos o conductuales: Necesitan la elaboración de una respuesta (observada por el examinador) después de recibir un estímulo sonoro. Audiometría clásica o tonal (técnica de medición de la audición en niños a partir de los 5 años), audiometría instrumental (uso de diapasones que emiten tonos con diferentes frecuencias), logoaudiometría o audiometría verbal (comprobación de la comprensión del lenguaje) y audiometría lúdica (procedimientos diseñados para niños pequeños con el fin de saber si perciben o no los sonidos).
- Métodos audiométricos objetivos: Análisis de los cambios fisiológicos provocados por el estímulo.

1.6. Tratamiento de la discapacidad auditiva

El tratamiento debe tener en cuenta cualquier aspecto que interfiera positivamente en la consecución de buenos resultados. Una vez diagnosticada el tipo de discapacidad auditiva, se comienza con el tratamiento y las actuaciones coordinadas entre los especialistas y la familia.

1.6.1. Tratamiento medicoquirúrgico

La dirección y coordinación de las actuaciones está a cargo del especialista en otorrinolaringología.

El tratamiento quirúrgico y farmacológico se centran en mejorar el estado de los diferentes espacios y de la mucosa, a su vez, intentan reconstruir las estructuras dañadas en la transmisión del sonido.

1.6.2. Tratamiento audioprotésico

Según el Programa de Detección Precoz de las Sorderas Infantiles (2012) es necesario la implementación de un tratamiento audioprotésico y (re)habilitador. Para ello, existen diferentes apoyos y/o medidas técnicas que facilitan la reeducación auditiva. El más utilizado es el audífono que, según Gélis (1993) es: *“un dispositivo activo destinado a mejorar, corregir o rehabilitar la audición de los deficientes auditivos, para una adaptación específica o apropiada a sus capacidades de percepción y de tolerancia”* (p.44).

Dentro del concepto de audífono, podemos encontrar diversos criterios de clasificación atendiendo al tipo de estímulo utilizado. Si es por vía aérea y ósea se tiene en cuenta *el formato* (convencional o de cordón; retroauricular, intraauricular; intracraneal e intra CIC), *el funcionamiento* (de control analógico; digital) y *la amplificación* (Lineal o no lineal)

A parte del audífono podemos encontrar el implante coclear, se podría definir como un aparato que transforma las señales acústicas en energía eléctrica que incide en las aferencias del nervio coclear, permitiendo tener una sensación auditiva.

Gracias a la evolución de la tecnología contamos con avances tecnológicos como audífonos digitales de altas prestaciones: permiten la adquisición del lenguaje oral en los niños con una grave pérdida, mejorando el rendimiento de la prótesis, las habilidades de escucha, la calidad vocal y producción de fonemas. A su vez hay medios auxiliares, donde se contemplan las ayudas técnicas o sistemas de amplificación complementarios; clasificadas en: ayudas auditivas como Sistemas de Transmisores de Audio (TV, radio, equipos de audio), amplificadores del teléfono y Sistemas de Frecuencia Modulada; por último, las ayudas visuales tales como los dispositivos de texto o imagen vía telefónica y los sistemas de alerta visual.

1.6.3. Tratamiento logopédico

La discapacidad auditiva es susceptible de detectarse precozmente, y también se puede comenzar con tratamientos que minimizan las consecuencias.(Ching, Dillon, Day y Crowe, 2007). La Logopedia trata los problemas auditivos evaluando de una forma más amplia y completa. Por ello, un logopeda obtendrá información sobre:

- Estado general del paciente: grado de desarrollo, inteligencia, rendimiento escolar, relaciones sociales y funcionamiento general.

- Audición y bases fisiológicas: valoración del estado del sistema auditivo con las técnicas detalladas anteriormente y una logaudiometría.
- Uso del lenguaje: Grado en el que el sujeto hace un buen uso del lenguaje oral y percibir las alteraciones que tiene en el habla, respiración y tono, adquisición del lenguaje, vocabulario, uso general del lenguaje y lectoescritura.

Para la Confederación Española de Personas Sordas, el tratamiento logopédico constituye un proceso de re-educación sobre la adquisición del lenguaje y la producción de la voz. Se trata de un proceso individualizado y que dependerá del momento de aparición de la pérdida auditiva.

1.6.4. Intervención educativa

La escuela inclusiva es el modelo de escolarización que se busca conseguir donde dar todas las oportunidades educativas a los sujetos con discapacidad dentro de un aula ordinaria, promoviendo y aprovechando la diversidad que en ella aparece como consecuencia de la convivencia de una amplia diversidad de alumnos. (Ulloa y Velasco, 2012)

Una vez el sujeto está diagnosticado, los profesionales buscarán dar respuesta a sus necesidades educativas. Este punto se desarrollará posteriormente con más precisión dentro del apartado de “Respuesta educativa”.

2. EL LENGUAJE EN LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

Los sujetos con discapacidad auditiva necesitan adquirir un código comunicativo oral, y es necesario tener en cuenta que la pérdida auditiva podrá afectar en el desarrollo lingüístico y comunicativo (FIAPAS, 1990). En este punto se abordará el desarrollo y las posibles alteraciones presentes en el lenguaje.

2.1. Desarrollo y alteraciones en el lenguaje

Cualquier discapacidad auditiva generará algún tipo de alteración en el lenguaje. A nivel general, se pueden agrupar en dos categorías: alteraciones en el proceso de adquisición y en el desarrollo del lenguaje y alteraciones en la utilización del sujeto del lenguaje oral. (Méndez-Pérez, 2010).

El efecto que tendrá la pérdida auditiva en el proceso de aprendizaje dependerá del momento en el que se produzca y de las medidas llevadas a cabo para corregir esta pérdida. Varias de las pautas que podremos observar en esto sujetos son:

- Son incapaces de aprender el lenguaje oral de manera innata.
- Su lenguaje se fundamenta en balbuceos y sonidos sin significado propio.
- Si conviven con la LSE, la aprenden de manera natural.
- Retraso de la adquisición del lenguaje oral, necesitando la ayuda logopédica.

En relación con los problemas en el uso del lenguaje, este se articula en varios componentes funcionales, referidos a la forma, el contenido y el uso.

Dentro de la forma del lenguaje, encontramos el nivel fonológico donde el sujeto podrá presentar problemas para discriminar algunos sonidos y algunas alteraciones dentro de la articulación, el tono, el timbre, el ritmo o la respiración y alteraciones prosódicas. A su vez, está el nivel morfosintáctico caracterizado por ser gramaticalmente pobre puesto que los sujetos tienen dificultades con pronombres, el género, el número, etc.; las frases que construyen son bastante simples llegando a ser en algunas ocasiones un “habla telegráfica”. Por último, podrán presentar dificultades en la comprensión.

En lo referente al contenido, el nivel léxico de los sujetos es pobre, tanto en la expresión como en la comprensión y tienen dificultades para establecer relaciones semánticas entre las palabras. Las habilidades lectoras se ven también afectadas.

Otra manera de visualizar las implicaciones en el desarrollo del lenguaje es según el grado de discapacidad auditiva de los sujetos. (Aguilar et al., 2008)

Tabla 2. *Implicaciones en el desarrollo del lenguaje según el grado de discapacidad auditiva.* Aguilar Martínez et al. (2008) (Extraído de Consejería de Educación de la Junta de Andalucía 2008, p.9-12)

Discapacidad auditiva leve	- Alteraciones fonéticas mínimas.
Discapacidad auditiva moderada	- Problemas de articulación y del movimiento del paladar. - Pobre vocabulario. - Alteraciones fonéticas y prosódicas. - Alteraciones en la estructuración de la sintaxis.

<p>Discapacidad auditiva severa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alteraciones en el ritmo articulatorio. - Alteraciones de los elementos prosódicos del lenguaje. - Dificultad en la comprensión y expresión del lenguaje oral. - Problemas en la estructuración del lenguaje oral y escrito.
<p>Discapacidad auditiva profunda o sordera</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en la estructuración del lenguaje. - Problemas en la comprensión del lenguaje escrito: dificultades en la codificación fonológica, memoria secuencias y comprender estructuras sintácticas y el empleo de nexos.

2.2. Repercusiones en el desarrollo, cognitivo, afectivo y social

Repercusiones en las funciones sensoriales y motoras:

En 1985, Pansini afirmó que el oído es un componente del sistema sensorial del espacio de recepción junto con la vista, el tacto, el equilibrio y la propiocepción. Al hablar de este sistema, se hace referencia a la capacidad de situarse en el espacio, recibir información de él y poder situarse.

La presencia de una pérdida auditiva puede afectar a su puesta en marcha en varias de sus funciones: función de alerta, localización de los acontecimientos, estructuración espacio-temporal, la lateralidad, desarrollo de la rapidez y conexión con el entorno. (Myklebust, 1975).

Gesell (2002) en su diagnóstico del desarrollo normal no indica que se presente ningún retraso o deficiencia motriz en el desarrollo motor durante los primeros años del niño con discapacidad auditiva, sin embargo, en los primeros años se pueden ver ligados algunos problemas en el desarrollo de la marcha.

Repercusiones en el desarrollo cognitivo y social:

Los resultados han sido obtenidos tras varias investigaciones llevadas a cabo por FIAPAS (1990) con personas sordas profundas prelocutivas, por lo que son solo válidas para este colectivo. Las reflexiones obtenidas de estos estudios experimentales son: un dominio deficiente del lenguaje eficaz, menor capacidad del juego simbólico, retraso en las operaciones lógicas complejas, habilidades de representación de la realidad, formalización del pensamiento, formulación de hipótesis, planificación de estrategias, abstracción y memoria verbal disminuidas. Asimismo, dificultades relevantes en el proceso de aprendizaje y lectura. El rendimiento puede ser parecido al de los oyentes si se trata de niveles superficiales del pensamiento. (Villala, 2004)

Repercusiones en el desarrollo afectivo:

Cualquier trastorno presente en una persona con una pérdida auditiva se manifiesta dependiendo de las características de la persona y sus contextos.

Según Hindley (1994) y NHS HAS (1997), la mitad de los niños y jóvenes con discapacidad auditiva presentan trastornos emocionales, de conducta y adaptación, mientras que en la población general es solo un cuarto (citado en Jáudenes, 2013). Sin embargo, en lo referente a los adultos, se demuestra una probabilidad más alta ante trastornos de personalidad, de conducta, de adaptación y síndromes orgánicos y dificultades de aprendizaje.

3. MARCO LEGISLATIVO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Este apartado del marco legislativo se centra el aspecto educativo dedicado a la educación inclusiva desde que el niño ingresa en educación infantil. Este tipo de educación se caracteriza por ofrecer una oportunidad educativa dentro de las aulas ordinarias, en las que las diferencias entre el alumnado y la diversidad que se crea sean aprovechadas de manera óptima para favorecer el trabajo cooperativo, sin olvidar un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado y personalizado que permita el máximo grado de desarrollo educativo, social y autónomo. Además, se abordarán las diferentes leyes o procesos legislativos llevados a cabo para atender la diversidad de características y necesidades de los alumnos.

3.1. La atención a la diversidad en España y Francia.

La filosofía educativa puede variar entre los diferentes países y concretamente, la legislación que rige la atención a la diversidad. Para conocer cuáles son las diferencias y las semejanzas de la educación especial entre España y Francia vamos a desarrollar cuál ha sido la evolución histórica de ambos y la realidad actual.

La atención a la diversidad ha evolucionado a lo largo de la historia puesto que las primeras concepciones no se corresponden con el funcionamiento actual. A continuación, se mostrará cuáles han sido los cambios legislativos experimentados en los últimos años en lo referente a la educación especial en España. Además, la legislación francesa también ha experimentado importantes cambios en lo que a atención a la diversidad se refiere. Todos los procesos y las leyes que han existido en Francia y las concepciones que tenían sobre la educación especial, se ven reflejadas en el siguiente apartado. Finalmente se concreta la realidad actual y las leyes que rigen la implantación de la atención a la diversidad en ambos países. De forma específica, se abordarán las respuestas educativas para la discapacidad auditiva.

3.1.1. Evolución histórica en la educación española y francesa

Durante la *historia española*, la sociedad ha ido cambiando para poder responder a las nuevas demandas educativas que se producían en cada momento. En lo referente a la legislación sobre la educación especial, es necesario remontarse al Siglo XVII donde comienza a darse a conocer el término. Pero no es hasta el Siglo XIX cuando se trabaja realmente para dar solución a las personas con discapacidad, puesto que en 1930 el Ministerio construye la Escuela Nacional de Anormales. Posteriormente, en 1945 se formalizan las primeras escuelas de educación especial destinadas a las personas con deficiencias, y es en 1965 cuando tienen lugar las actividades del Ministerio dedicadas a la educación especial.

Uno de los grandes cambios tiene lugar gracias a la Ley General de Educación de 1970, cuando se comienza a tratar el concepto de atención a la diversidad. Esta ley “planteaba por primera vez la necesidad de atender a los alumnos con necesidades especiales” (Sánchez y Torres, 1997, p.27) aunque se realizara de forma paralela al sistema educativo ordinario; en su artículo 49 se concreta el objetivo de la educación especial y en el artículo 51 se organiza la educación a través de profesionales y aulas específicas para las personas con discapacidad. En 1978 se aprobó la Constitución Española, la cual aborda en su artículo 27 el derecho de todos los ciudadanos a la educación sin excepciones y en el artículo 49 se refleja la obligación de las instituciones públicas a promover la integración de las personas con discapacidad. Es

en el año 1982 cuando se promulga la ley 13 del 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) donde se diferenciaba entre los términos de discapacidad, deficiencia y minusvalía. Esta ley es la base del Real Decreto 334 del 6 de marzo de 1985 donde se ordena la educación especial. Posteriormente, en 1990, se crea la ley Orgánica del 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), la cual favorece la escuela abierta hacia la diversidad y que se adapta para dar una respuesta educativa a cada alumno; tal y como dice el MEC en 1994:

“Decir que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir simplemente que, para el logro de los fines de la educación, no son suficientes las actuaciones habituales que su profesor o profesora desarrolla con la mayoría de los alumnos del grupo y que, por ello, tiene que revisar su acción educativa y adecuarla a las necesidades particulares del alumno o alumna en cuestión” (p.22).

A continuación, se regula la educación de los ACNEE a través del Real Decreto 696/1995. Doce años después, y aunque no se llegó a poner en práctica, la Ley 10/2002 de Calidad de la Educación presta atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en su Capítulo VII del Título I. La siguiente ley es la Ley que regula la atención a la diversidad es la Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo del 2006. Su principio básico es la atención a la diversidad como medio para responder a las necesidades que se plantean a lo largo de todas las etapas educativas. En su Título II, capítulo I, el artículo 73 se define uno de los conceptos más importantes: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) como aquellos alumnos que requieran por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de la discapacidad o trastornos graves de conducta.

En lo que respecta a *Francia*, En 1791 es creada la Constitución liberal, fundada bajo la Declaración de los Derechos del Hombre y de la cual se extraen los pilares fundamentales: libertad, igualdad y fraternidad. Como consecuencia, comienza a intentarse desarrollar un nuevo sistema de enseñanza puesto que la educación es un derecho del ciudadano, sin embargo, como decía Gavari (2005) esta enseñanza no se llevaba a cabo de la misma manera para todos. Fue en octubre de 1904 cuando se realiza una comisión interministerial para organizar cómo se va a trabajar en educación con estos niños a través de la Ley del 15 de abril de 1909, que presenta las primeras iniciativas de adaptación e integración.

La Constitución de 1958 pone en marcha las primeras reformas educativas que tienen como principio la igualdad de oportunidades. Las primeras escuelas específicas para personas con discapacidad fueron creadas en Francia durante las primeras décadas del siglo XIX (Marauri, 2014). Mediante los decretos de 1959 y la Reforma de Berhoin, comienza a comprenderse la diversidad en el alumnado según sus aptitudes. Es a partir de 1970 cuando se comienza a establecer las diferencias entre alumnos con dificultad y alumnos con discapacidad a través de los “Grupos de ayuda psicopedagógica”. La Ley Haby del 11 de julio de 1975 se construye el esqueleto del sistema educativo francés, evitando la discriminación social entre los diversos alumnos; con esta escuela comprensiva comienza un camino pedagógico igualitario, pero sin buscar el uniformismo y haciendo posible la respuesta a la atención a la diversidad (García, 1996). En 1990 surge la circular relativa a la educación especializada y la integración de los alumnos con discapacidad, siendo 1995 el año que marca el inicio de una política educativa francesa focalizada en la atención a la diversidad, es decir, buscar una diversidad de métodos y vías de aprendizaje. En 1996 se crea el “V Plan” el cual construía aproximadamente 6.000 clases para los alumnos con discapacitados (Fuster y Jeanne, 1996).

3.1.2. Medidas legislativas actuales en la atención a la diversidad: el alumnado con discapacidad auditiva

Años más tarde en *España* se redactó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; la ley vigente en estos momentos. La nueva ley no sustituye, sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación cuya redacción fue modificada. Esta ley trata la equidad en educación y más concretamente en sus artículos del 71 al 74, donde se abordan los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACENAE) donde se propone identificar tempranamente las necesidades para poder atender de forma integral a los alumnos. La escolarización de este alumnado se fundamenta en diversos principios: normalización, inclusión, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. El Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, se organiza el currículo básico de la educación primaria, más concretamente su artículo 9, que trata el proceso de aprendizaje y atención individualizada.

A nivel autonómico, la Junta de Castilla y León pone en marcha varias medidas para mejorar la respuesta educativa. Se promulga la ORDEN EDU/1152/2010, del 3 de agosto, que regula la respuesta educativa del alumnado ACNEAE en todos los centros de la comunidad autónoma, focalizándose en cada etapa educativa. Dentro de esta orden se

presenta el II Plan Marco de Atención Educativa de la Diversidad. El plan es un documento de carácter general que aborda las medidas consensuadas para la respuesta y la orientación de los alumnos con necesidades educativas, se trata de un marco estratégico para las actuaciones que llevará a cabo la Administración educativa autonómica y el principio de una planificación a gran escala. Asimismo, existen diversos Planes específicos de Atención a la Diversidad que regulan la orientación educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, la prevención y control del absentismo escolar y la atención a este colectivo; además de los planes para la diversidad cultural y el alumnado con superdotación intelectual.

En lo específico de la enseñanza para los *alumnos con discapacidad auditiva*, la legislación española y según el testimonio de la presidenta de la Confederación Estatal de Personas Sordas, CONCHA DÍAZ, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa es una oportunidad perdida para el alumnado sordo. En el Foro de Inclusión Educativa (2010) añadió:

“El Estado debe regular las condiciones para garantizar el aprendizaje, conocimiento y uso de la lengua de signos, así como los requisitos de una educación bilingüe que contemple la lengua de signos para las personas sordas, aspectos que, sin embargo, se omiten en esta Ley al igual que lo hacía la anterior LOE”.

Concha Díaz afirma que, si se hiciera referencia al bilingüismo de la lengua de signos española en la LOMCE, se podría realizar lo dictado en los artículos 7 y 10 de la Ley 27/2007 evitando la desigualdad territorial para el acceso de programas educativos bilingües. Concretamente, en la LOMCE, la lengua de signos española se llega a entender como una asignatura de libre configuración autonómica para 5º y 6º de educación primaria, con la intención de dar una respuesta educativa al alumnado con discapacidad auditiva y para favorecer la integración de estos mismos en las situaciones escolares y cotidianas.

Por otro lado, en España existen el Decreto 696/1995 del 28 de abril y el Libro Blanco de la Lengua de Signos Española que pretenden mejorar la calidad de la enseñanza de las personas con discapacidad auditiva. Dentro de la legislación de la Comunidad de Castilla y León, el Decreto 26/2016, de 21 de julio, regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria. En él se dice que la conserjería competente en materia de educación se puede ofertar como asignatura de libre configuración las áreas relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal y las lenguas de signos. Es importante remarcar que, en 2014, el Gobierno anunció que iba a crear un Real

Decreto para estudiar lengua de signos o braille en la ESO y Bachillerato, y se materializó en el Real Decreto 1105/2014. Por todo ello, como la LSE está más presente en los contextos de aprendizaje, tanto formales como informales, la Confederación Estatal de Personas Sordas en 2015 comenzó a trabajar en la formación de los profesionales de los centros educativos y logopédicos para evaluar el nivel de comprensión de la LSE en diferentes momentos de la escolarización.

Por otra parte, la educación actual en *Francia* se rige por la Ley relativa a las Instituciones Sociales y Médico-Sociales (1975) creada para dar respuesta a la obligatoriedad educativa de una integración social y escolar de los alumnos con discapacidad dentro de un medio ordinario. La finalidad de esta ley se ve reflejada dentro de su primer artículo que dice:

“El acceso al menor y al adulto discapacitado, a las instituciones abiertas, al conjunto de la población y su mantenimiento, serán en un marco ordinario de trabajo y de vida” precisando y clasificando sus derechos a través de “la prevención y detección de las deficiencias, sus cuidados, la educación, la formación y la orientación profesional, el empleo, la garantía de un mínimo de recursos, la integración social y el acceso a los deportes y ocios, constituyen una obligación nacional”. (p.5)

Esta ley ha ido siendo modificada mediante la implantación de varias Órdenes, Circulares o Decretos que se han focalizado en sus aspectos organizativos, didácticos, curriculares, necesidades personales, materiales o de infraestructura. Entre otras, destacan la Circular relativa a los Auxiliares Técnicos Educativos (2003) o la Circular relativa a la Adaptación y la Integración Escolar (2002), la cual garantiza la puesta en marcha de dispositivos para la adaptación e integración escolar, respondiendo a las necesidades particulares por muy diferentes que sean. De igual manera, es necesario subrayar la existencia de guías que apoyan a los docentes como: la guía para los docentes que acojan a un alumno con discapacidad motora (Ministerio de Educación Nacional, 2001), la guía para los profesores que tienen un alumno con discapacidad visual (Collat y Lewi-Dumont, 2004) y la guía para escolarizar a los alumnos con discapacidad auditiva (Tagger, 2009). Esta última guía es un apoyo para los profesores que tengan alumnos con déficits auditivos puesto que les explica cuáles son las características de una audición con deficiencias y la compara con una audición normal. Además, aborda el tema de la comunicación en los niños con discapacidad auditiva, explicando de forma muy detallada el funcionamiento e importancia de la lengua de signos francesa. Por otro lado, trata la educación y la escolarización de este colectivo, desde una perspectiva histórica, pasando por la integración, la orientación, las adaptaciones de los

exámenes y el equipo especializado. En lo referente a adaptaciones, hay dos apartados específicos, uno para las adaptaciones técnicas y otro para las didácticas y pedagógicas. Para finalizar, se les ofrece una serie de revistas, libros, películas, asociaciones y direcciones para que puedan consultar y profundizar en el tema.

Por último, la Ley del 11 de febrero del 2005 para la igualdad de derechos y oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas con discapacidad, está relacionada de forma directa con la educación del alumnado con discapacidad y que es la ley de referencia en Francia. Se crea para garantizar la igualdad de derechos y oportunidades y la participación en la ciudadanía de las personas con discapacidad. Como consecuencia, se consigue un nuevo enfoque: es la escuela quien asegura que el medio/contexto se adapta a su escolaridad; todo ello se ve reflejado en sus artículos 351.3 al 351.20 donde se precisan las diferentes modalidades de enseñanza que detallaré en el próximo apartado. Concretamente, en su artículo 19, se recoge la educación de los jóvenes con discapacidad auditiva que podrán elegir entre enseñanza bilingüe, lengua de signos o lengua francesa. Este artículo dice de forma exacta:

“En la educación y a vida escolar de los alumnos sordos, la libertad de elección entre una comunicación bilingüe, lengua de signos y lengua francesa, y una comunicación en la lengua francesa es un derecho. Por parte del Estado se fijan, por una parte, las condiciones del ejercicio de elección para los alumnos y sus familias y, por otra parte, las disposiciones que deben tener los centros escolares y los servicios donde se asegure la educación de estos alumnos para garantizar la aplicación de su elección.” (p.10)

Para finalizar, en su artículo 75 se reconoce la lengua de signos francesa como una lengua en su totalidad.

Posteriormente, se ha creado la Ley del 8 de julio del 2013 la cual redacta el contenido sobre la orientación y la programación para una nueva escuela de la República que describe los objetivos para conseguir mejorar los niveles de conocimiento y reducir las desigualdades sociales. En estas dos leyes mencionadas anteriormente se recoge la necesidad de fomentar la educación prioritaria, la primera de las medidas fue tomada en la circular nº2006-119 del 31 de julio de 2006 donde se detalla el procedimiento: se elaborará una evaluación global de las necesidades y su situación a lo largo de su escolaridad.

Tabla 3. *Resumen comparativo entre la legislación actual española y francesa.* Elaboración propia

ESPAÑA	FRANCIA
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa	Ley relativa a las Instituciones Sociales y Médico-Sociales (1975)
Sus artículos del 71 al 74, donde se abordan los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo	
Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, se organiza el currículo básico de la educación primaria	Ley del 8 de julio del 2013 la cual redacta el contenido sobre la orientación y la programación para una nueva escuela
Su artículo 9 sobre el proceso de aprendizaje y atención individualizada.	circular nº2006-119 del 31 de julio de 2006 para el procedimiento: se elaborará una evaluación global de las necesidades y su situación a lo largo de su escolaridad.
ORDEN EDU/1152/2010, del 3 de agosto, que regula la respuesta educativa del alumnado ACNEAE	la Ley del 11 de febrero del 2005 para la igualdad de derechos y oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas con discapacidad
II Plan Marco de Atención Educativa de la Diversidad	Circular relativa a la Adaptación y la Integración Escolar (2002)
Planes específicos de Atención a la Diversidad	Guías específicas de las discapacidades para los docentes
Artículos 7 y 10 de la Ley 27/2007 para el acceso de programas educativos bilingües.	
Decreto 696/1995 del 28 de abril o el Libro Blanco de la Lengua de Signos Española	

Decreto 26/2016, de 21 de julio, ofertar como asignatura de libre configuración las áreas relacionadas con el aprendizaje del sistema braille, la tiflotecnología, la autonomía personal y las lenguas de signos	Artículo 75 de la Ley del 11 de febrero de 20015, se reconoce la lengua de signos francesa como una lengua en su totalidad.
Real Decreto 1105/2014. Para la enseñanza de LSE o braille en la ESO y Bachillerato	
	Circular relativa a los Auxiliares Técnicos Educativos (2003)

4. LA RESPUESTA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La respuesta educativa pretende atender a las necesidades educativas de los alumnos, ofreciéndoles respuestas y recursos específicas para cada caso. Tras una valoración individual de las circunstancias sociales y personales, se integrarán sus características y necesidades para elaborar la respuesta educativa más adecuada. A continuación, se detalla la respuesta educativa propuesta por los dos países.

4.1. Las medidas educativas generales en España. La atención educativa en la discapacidad auditiva como medida específica

La respuesta educativa del Ministerio de Educación puede dividirse así:

1. Medidas ordinarias y generales: Hacen referencia a la metodología didáctica utilizada, la cual no modifica el resto de los elementos del currículo. Para llevarlas a cabo no es necesaria la intervención de los profesionales especialista sino por el tutor junto con el resto del equipo docente.
 - Acción tutorial
 - Agrupamientos flexibles
 - Adaptaciones no significativas: metodología y recursos
 - Planes de acogida
 - Medidas de acceso no significativas
 - Actividades de refuerzo y recuperación
 - Control del absentismo escolar
 - Asignaturas de libre elección

2. Medidas extraordinarias de atención: Conjunto de medidas que se focalizan en la flexibilización temporal del currículo, con la intención de adquirir los objetivos y competencias planteadas.
3. Medidas específicas: Definidas por la Orden EDU/1152/2010 como “todos aquellos programas, actuaciones y estrategias de carácter organizativo y curricular que precise el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido respuesta través de las medidas ordinarias de atención educativa”
 - Modificación significativa de elementos del currículo
 - Intervención educativa de profesores especialistas y personal complementario
 - Adaptaciones significativas de acceso al currículo
 - Escolarización en modalidades diferentes a la ordinaria

Para decidir qué tipo de medida se lleva a cabo, se aplican las medidas ordinarias en primer lugar y si no han resuelto las dificultades el tutor informará a los padres de la situación y la necesidad de que autoricen la realización de una evaluación psicopedagógica. Esta evaluación es un cometido del orientador con la ayuda del tutor y del equipo docente, encargados de recoger información sobre las dificultades no superadas con la puerta en marcha de las medidas ordinarias. Tras esta evaluación, el orientador emite un informe psicopedagógico donde se especifican las necesidades educativas y se emiten unas directrices para la elaboración de una adaptación curricular individualizada significativa. El equipo de orientación concretará en este informe las necesidades, las ayudas, los apoyos y las adaptaciones, sugiriendo cual es la orientación más adecuada. Según el II Plan de Atención a la Diversidad el tipo de escolarización tendrá en cuenta el principio fundamental de normalización e integración, siendo así siempre la opción más inclusiva posible. Las modalidades de escolarización son las siguientes:

- Escolarización en centro ordinario a tiempo completo: recibiendo adaptaciones de acceso al currículo y con un apoyo coordinado entre el profesorado y el profesor de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje.
- Escolarización en un grupo ordinario con apoyos variables: Con esta modalidad se logra una atención personalizada específica, pero con la posibilidad de participar en su medida en las actividades realizadas por su grupo ordinario. Esto quiere decir que, por un lado, hay una planificación y desarrollo de actividades comunes o adaptadas dentro del aula ordinaria y, por otro lado, un aula de apoyo donde se llevan a cabo los aspectos específicos de la adaptación curricular individualizada. Se trata entonces de centros

ordinarios de atención educativa preferente o de centros ordinarios con apoyos educativos.

- Aulas específicas de Educación Especial en centros ordinarios o específicos, y Centros de Educación Especial o específicos: En este tipo de centros se encuentran alumnos con necesidades educativas graves y permanentes con adaptaciones significativas en la mayoría de las áreas por lo que se toma como referente la enseñanza básica obligatoria (EBO), la respuesta educativa será responsabilidad de los maestros especialistas. Estos colegios presentan ayudas técnicas y materiales adaptados.
- Educación combinada: Se trata de una modalidad de escolarización entre centros ordinarios y centros de educación especial que pretende conseguir el mayor grado de integración e inserción socioeducativa. Los alumnos presentan condiciones personales de discapacidad que general necesidades educativas.
- Escolarización transitoria → Aulas hospitalarias y atención educativa domiciliaria.

Las medidas específicas para el colectivo de discapacidad auditiva son las siguientes:

- Uso de la Lengua de Signos o la presencia de intérpretes de lengua de signos en las aulas para propiciar el acceso a la información y la comunicación gracias a la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.
- Tiflotecnología mediante el Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social, en él se rige la prestación de servicios de comunicaciones electrónicas y garantiza la existencia de una oferta suficiente y tecnológicamente actualizada de terminales especiales adaptados a los diferentes tipos de discapacidades.
- Equipo de orientación especializado en la discapacidad auditiva: El Decreto 213/1995 de 12 septiembre, se regulan los equipos de orientación educativa y en su artículo 11 dispone que se crearán, cuando las necesidades específicas lo exijan, equipos especializados con demarcación geográfica provincial.
- Centros de integración y atención preferente para la discapacidad auditiva: se trata de un programa que pretende facilitar la atención educativa adaptada según las necesidades especiales de un determinado colectivo.

- Asociación de sordos: proporciona un servicio de intérprete de lengua de signos o guía de intérprete, presta una intervención logopédica a través de una subvención directa de la Gerencia de Servicios Sociales, proporciona apoyo educativo gracias al convenio firmado con la Gerencia, organizan talleres para aprender LSE y donan audífonos.
- Transporte especializado gracias al Real Decreto 1544/2007, de 23 de noviembre, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los modos de transporte para personas con discapacidad.

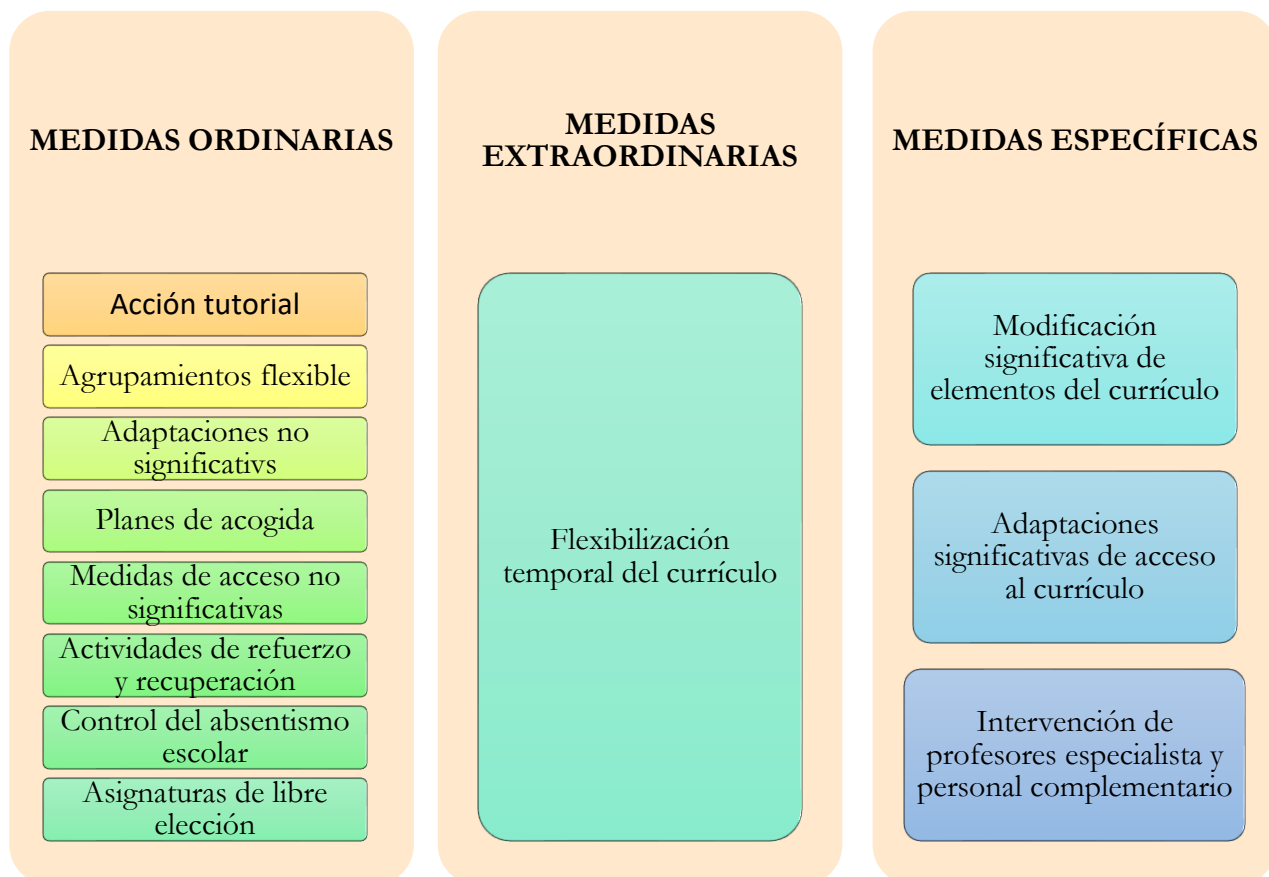


Figura 1. Clasificación de las medidas para la respuesta educativa española. Elaboración propia.

En la figura anterior (ver Figura 1) se muestra de forma gráfica cuáles son las medidas educativas establecidas por el gobierno para responder a las necesidades educativas del alumnado. En la figura posterior (ver Figura 2) se reflejan las modalidades de escolarización que se pueden establecer.

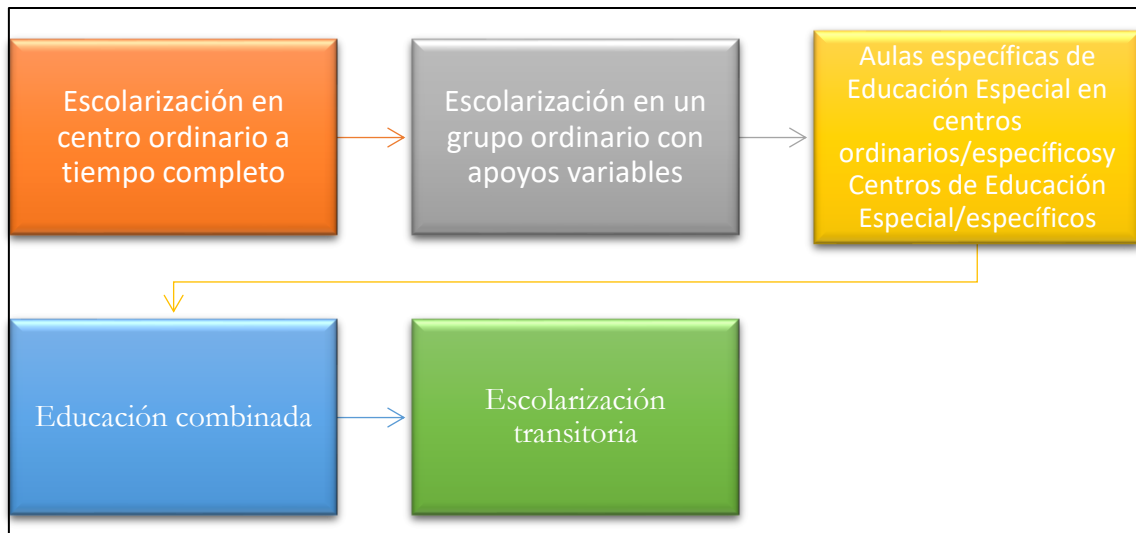


Figura 2. *Tipos de modalidades de escolarización en España.* Elaboración propia.

4.2. Las medidas educativas en Francia. La atención educativa en la discapacidad auditiva como medida específica

A continuación, se detallarán las medidas educativas para las **necesidades** específicas:

- La casa departamental de las personas con discapacidad fue creada a partir de la ley del 11 de febrero de 2005 con la finalidad de acoger, informar, acompañar y aconsejar a las personas con discapacidad y a sus familias, así como sensibilizar a todos los ciudadanos. Un equipo pluridisciplinar es el encargado de evaluar las necesidades de compensación dentro de un diálogo con ella y su familia.
- Transporte especializado para aquellos alumnos que presentan un grado de discapacidad igual o superior al 50%, será un transporte individual adaptado durante todo el curso escolar.
- Un centro escolar ordinario de referencia donde estarán inscritos con un proyecto personalizado de escolarización elaborado por el equipo pluridisciplinar y en él se recogen los deseos y las necesidades del alumno. Este proyecto es evaluado por el equipo de seguimiento de la escolarización formado por todas las personas que están en contacto directo con el alumno y con la puesta en práctica del proyecto. Para organizar todas las actividades y ejercer de interlocutor entre todos los participantes de la escolarización existe el rol de un profesor referente especializado. (Délégation à la Communication Ministère de l'éducation nationale, 2012)

Para la escolarización, se establecen dos formas de dispositivos colectivos. En lo referente a este tipo de agrupamientos se establecen las clases para la inclusión escolar: Classe Pour L'inclusion Scolaire (CLIS). Estas clases permiten la acogida de un grupo de alumnos, máximo 12, que presentan la misma discapacidad, en una escuela ordinaria. Con la finalidad de organizar este tipo de organización, existen cuatro categorías:

- CLIS 1: Para alumnos con discapacidad mental.
- CLIS 2: Para alumnos con discapacidad auditiva.
- CLIS 3: Para alumnos con discapacidad visual.
- CLIS 4: Para alumnos con discapacidad motórica.

Las aulas CLIS son creadas para responder de forma individual y continua dentro de una clase ordinaria, pero beneficiándose de una respuesta ajustada a través de una enseñanza adaptada con acciones pedagógicas ya previstas en el proyecto. Cada alumno se beneficia, según sus posibilidades, de diferentes tiempos de escolarización dentro de una clase donde disfrutará de aprendizajes escolares a un ritmo parecido al del resto de los alumnos. El profesor encargado de un aula CLIS está especializado y forma parte del equipo pedagógico de la escuela. Cada CLIS se basa en un proyecto pedagógico específico, formando parte del proyecto del colegio que le permite la consecución de objetivos personales de cada escolarización. Las clases para la inclusión escolar se encuentran dentro de la educación primaria y acogen alumnos con diversas discapacidades con el objetivo de permitirles seguir de forma total o parcial un curso escolar ordinario. La circular n° 2009-087 del 17 de julio regula la implantación de este tipo de escolarización.

La segunda opción de agrupamiento son las unidades localizadas para la inclusión escolar: Unités Localisées Pour L'inclusion Scolaire (ULIS) reguladas por la Circular n°2010-088 del 18 de junio. Estas unidades permiten acoger a los alumnos a partir de los últimos cursos de educación primaria que reúnen los mismos tipos de déficits. Los alumnos escolarizados en ULIS presentan discapacidad intelectual, problemas del desarrollo, discapacidad motora, discapacidad auditiva, discapacidad visual o plurideficiencias. Este tipo de agrupamientos acogen alumnos cuyas discapacidades no les permiten hacer frente a una escolarización individual continua dentro de una clase ordinaria, pero, sin embargo, disfrutan de una escolarización adaptada a través de proyectos personalizados de escolarización. Es decir, estos alumnos estarán adquiriendo aprendizajes escolares a un ritmo parecido que el resto de sus compañeros y tendrán una clase de referencia. (Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour L'éducation Des Jeunes Handicapés et L'éducation, 2009).

Para poder responder a cualquier tipo de situación educativa, Francia ha creado los Servicios de Educación Especial y de Cuidado a Domicilio: *Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD)*, constituidos por equipos pluridisciplinarios encargados de ofrecer un apoyo especializado a los alumnos. Este modo de escolarización permite también agrupamientos puntuales y, sobre todo, tiempos de aprendizaje individual con la intervención de un profesor especializado itinerante. Este tipo de escolarización es por tanto individual. (*Délégation à la communication Ministère de L'éducation Nationale, 2012*). Se pueden diferenciar varias categorías:

- *Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce (SAFEP)* se trata de un servicio de acompañamiento familiar y de educación precoz para alumnos con discapacidad sensorial de 0-3 años.
- *Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS)* es un servicio de apoyo a la educación familiar y a la integración escolar para los alumnos con discapacidad auditiva con más de 3 años.
- *Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire (SAAAIS)* es un servicio de ayuda para la adquisición de autonomía e integración escolar para los alumnos con discapacidad visual.
- *Service de Soins et d'Aide à Domicile (SSAD)* es un servicio de cuidados y ayuda a domicilio para los alumnos con plurideficiencia.

A continuación, se centra la respuesta educativa para los casos de alumnos con discapacidad auditiva.

Para los alumnos con discapacidad auditiva o con alguna deficiencia en la lengua francesa, se crean los dispositivos de escolarización bilingüe. Para ello hay diversos dispositivos posibles:

- Dispositivo de enseñanza directa en Lengua de Signos Francesa con el uso del francés escrito para los alumnos con discapacidad auditiva.
- Dispositivo de enseñanza con la ayuda de un intérprete de LSF.
- Dispositivo en el que forma parte una persona nacida en LSF que conoce las competencias pedagógicas.

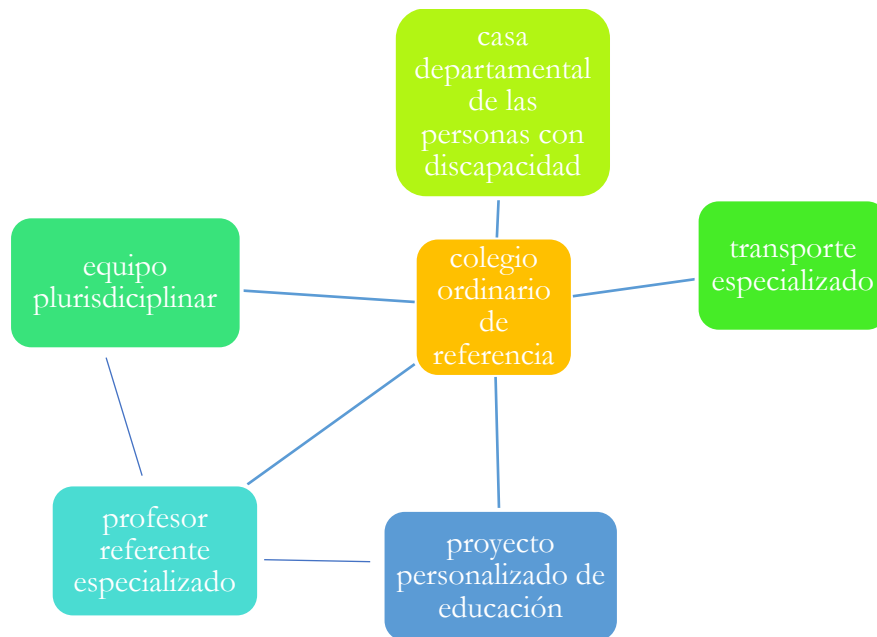


Figura 3. *Tipos de medidas para la respuesta educativa francesa.* Elaboración propia.

En la figura anterior (ver Figura3) se refleja cuáles son las medidas educativas puestas en práctica para responder a las necesidades educativas de los alumnos con alguna discapacidad. En esta figura se observan las diferentes relaciones establecidas. En la siguiente figura (ver Figura 4) se observan las tres modalidades de escolarización, diferenciando entre los dispositivos colectivos y los individuales.



Figura 4. *Tipos de modalidades de escolarización en Francia.* Elaboración propia.

Para observar las diferencias y similitudes que se establecen entre las diferentes respuestas educativas de los dos países, se ha creado la siguiente tabla (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Resumen comparativo entre la respuesta educativa española y francesa.* Elaboración propia

ESPAÑA	FRANCIA
Equipo de orientación especializado	Equipo pluridisciplinar
Transporte especializado	Transporte especializado
ACI	Proyecto personalizado de educación
Educación combinada dentro del centro ordinario con apoyos variables, intervención de profesores especialistas y personal complementario.	CLIS
Aulas específicas de educación especial, agrupamientos flexibles, intervención de profesores especialistas y personal complementario.	ULIS
Educación transitoria, flexibilización temporal del currículo, intervención de profesores especialistas y personal complementario.	SESSAD
Lengua de Signos Española	Lengua de Signos Francesa
Intérpretes	Intérpretes
Tiflotecnología	
Asociación de sordos	

El marco teórico elaborado pretende fundamentar mediante la teoría sobre la discapacidad auditiva, de las leyes legislativas presentes y de las repuestas educativas enunciadas el estudio cualitativo que se hará posteriormente. De esta manera, el marco teórico permite conocer las características de la discapacidad auditiva, enmarcando de qué se trata y cuál es su realidad; por otro lado, ofrece la posibilidad de conocer las evolución y actualidad de las leyes educativas, centrándose en las referentes a la discapacidad auditiva y realizando una comparativa entre ambos países para ver de forma clara las similitudes y las diferencias; para terminar, muestra cuáles son las respuestas educativas reguladas por las dos naciones permitiendo observar los recursos materiales, tecnológicos y personales de cada país.

CAPÍTULO 3:

ESTUDIO EMPÍRICO

1. ESTUDIO CUALITATIVO

El estudio cualitativo podría ser definido como aquel que estudia a las personas, teniendo en cuenta lo que hacen y dicen dentro de un contexto social y cultural. El objetivo principal de una investigación cualitativa es proporcionar una metodología de investigación que favorezca la comprensión del mundo a través de la experiencia que ofrecen las personas que viven un fenómeno y lo explican desde su punto de vista (Taylor y Bodgan, 1984). Por otro lado, Sandín-Esteban (2003) propuso que la investigación cualitativa se trata de una actividad sistemática que pretende comprender al completo los fenómenos sociales pudiendo crear conocimientos.

Concretamente este estudio, desde un enfoque cualitativo, se basa en una comparativa sobre la respuesta educativa ofrecida por los sistemas educativos español y francés, orientada a la búsqueda de similitudes y disimilitudes en la adquisición del lenguaje del alumnado con discapacidad auditiva. Por tanto, se encuentra dentro de la categoría de estudios interpretativos, siendo la etnografía la metodología de investigación que más se ajusta a este estudio. Como señalaron Hammersley y Atkinson (1994), la etnografía se centra en investigar fenómenos sociales, siendo el método por excelencia para comprender el sentido de los procesos sociales. Se constituye por tanto como una metodología central. Para poder conceptualizar bien el término, será necesario referirse a varios autores: según Woods (1986) se trata de un modo de investigación para aprender cómo vive un grupo en concreto y Giddens (1994) lo considera un análisis a través de la observación participante o de las entrevistas de conducta de un conjunto de personas.

A partir de esta temática, se van a interpretar una serie de teorías referidas a la inclusión educativa en cada país, la realidad educativa que se vive, las opiniones de profesionales sobre el sistema educativo y los resultados obtenidos por parte de los institutos estadísticos. El núcleo es un fenómeno social encuadrado dentro de la educación y a través de este estudio se intenta conocer y comprender la realidad.

1.1 ANTECEDENTES

"Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que es el sistema

educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes". (Lindqvist, y Rapporteur, 1994, pg.54)

La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como aquel proceso en el que se identifica y responde a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes para favorecer la máxima participación en el proceso de aprendizajes, además de en las culturas y comunidades. La educación inclusiva realiza cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias.

Para poder conocer cuáles son las respuestas educativas por los dos países respecto a la adquisición del lenguaje del alumnado con discapacidad auditiva, es necesario conocer cuál es su situación de inclusión. Con la intención de aclarar la realidad educativa, se mostrarán diferentes estadísticas que irán mostrando la perspectiva desde una forma más global de la discapacidad en la escuela hasta los estudiantes con discapacidad auditiva de forma más específica.

Como podemos comprobar en la gráfica siguiente, el alumnado francés con discapacidad escolarizados dentro de una clase ordinaria ha ido evolucionando más de lo que ha evolucionado la escolarización dentro de los ULIS. Los últimos datos obtenidos demuestran que casi tres cuartas partes de los estudiantes con discapacidad acuden a una clase ordinaria. La gráfica muestra en color azul el alumnado con discapacidad escolarizado en un aula ordinaria y en azul claro el alumnado con discapacidad escolarizado en ULIS. Los datos ofrecidos vienen reflejados desde el 2004 hasta el 2015. Comparando los resultados, desde el primer año reflejado en la gráfica hasta el último, los estudiantes con discapacidad dentro del aula ordinaria se han duplicado, suponiendo un crecimiento de 60,6 miles de estudiantes mientras los que están en ULIS han crecido en 10 mil.

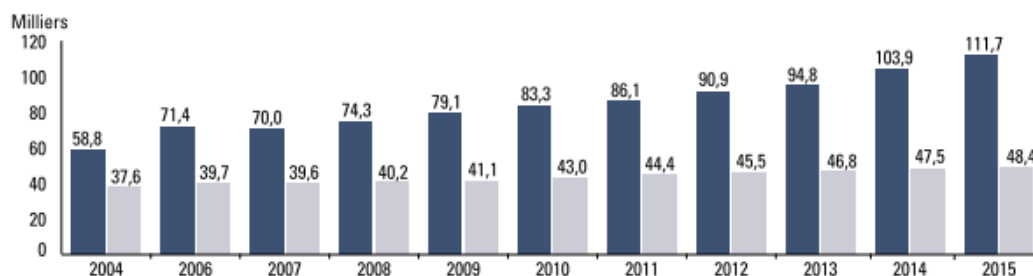


Figura 5: Evolución de los modos de escolarización del alumnado con discapacidad en educación primaria en Francia. Extraído del Departamento de Evaluación, Prospectiva y Desempeño (DEPP) (2016)

En España, por otro lado, el número de estudiantes con discapacidad en términos generales, comparando con Francia en el año 2014, es algo mayor. La proporción del alumnado escolarizado en la escuela ordinaria supone las cuatro quintas partes del total de estudiantes (ver Figura 6). El número de estudiantes con discapacidad dentro de la educación ordinaria ha crecido en un total de 40.000, sin embargo, el número no ha variado significativamente. Lo que supone que, a pesar de que el número ha crecido, no supone un aumento significativo, puesto que en general el número de estudiantes escolarizados sin discapacidad también ha crecido.

A partir de esta información y comparando los resultados obtenidos en ambas figuras (Ver figuras 5 y 6) se podría decir que, el alumnado con discapacidad escolarizado en todas las modalidades en el año 2014 es superior en España que en Francia, siéndolo también en la escolarización de este colectivo en la educación ordinaria.



Figura 6: Evolución de las modalidades de escolarización del alumnado con discapacidad en educación primaria en España. Extraído de la Estadística de Enseñanzas No Universitarias realizada por el Ministerio de Educación. (2015)

Centrándonos en el nivel de inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva en ambos países en el año 2014, en lo referente a la escolarización en el sistema francés, según DEPP, el alumnado con discapacidad auditiva hace un total de 4.089 y 1.233 se encuentra escolarizado en algún modo de escolarización que no es el aula ordinaria, lo que supone que un 70% de los estudiantes se encuentran dentro del aula ordinaria. En España, la tasa de inclusión de este alumnado supera el 80%. (Huete, A.; Quezada., Caballero, 2016).

Sin embargo, a pesar de los datos aquí expuestos, el proceso de inclusión en España muestra signos de cierto estancamiento. A pesar de que a partir de los años 90 comienza a

mejorar, las medidas adoptadas posteriormente no se han incorporado completamente. Aunque se han superado muchas barreras, persisten claros elementos que se pueden considerar como discriminatorios. Además, se vive una sensación generalizada de una aplicación poco eficaz de los recursos puesto que no se aplican por desconocimiento, poca información o inflexibilidad burocrática. (Huete, Quezada, y Caballero, 2016).

1.2 OBJETIVOS

Objetivo general:

- Conocer las respuestas educativas inclusivas llevadas a cabo por España y Francia.

Objetivos específicos:

- Descubrir la realidad escolar del alumnado con discapacidad auditiva en ambos países.
- Indagar en las respuestas educativas ofrecidas para la adquisición del lenguaje en los estudiantes con discapacidad auditiva
- Conocer cuáles son las diferencias entre las respuestas educativas puestas en marcha en los dos países.

1.3 MÉTODO

La aplicación de este método gira alrededor de los principios de la etnografía educativa. Esta metodología se caracteriza por ser fenomenológica ya que, logra información interna de los fenómenos por parte de la involucración de los participantes; permite la estancia del etnógrafo dentro del grupo de estudio; tiene un carácter holístico y naturalista puesto que recoge la información desde la perspectiva interna y externa, consiguiendo un punto de vista global; y su naturaleza es inductiva, basándose en la experiencia e investigación en primera persona. (Rosa, 2002)

Basándonos en la metodología de investigación etnográfica educativa, se ha trabajado a través de una recogida y análisis de los datos sistemáticos. Las estrategias de recogida de datos han sido, por un lado, las entrevistas a profesionales directamente relacionados con la educación del alumnado con discapacidad auditiva y, por otro lado, las observaciones recogidas en los diarios de campo de las prácticas realizadas en dos centros de España y Francia.

Dentro del diseño etnográfico, existe una constante interacción entre la recogida y el análisis de los datos. Para Goetz y LeCompte (1988) la elaboración de una investigación etnográfica se articula alrededor de cuatro fases:

La primera fase es la determinación de las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos. En este caso, en la preparación sobre la temática de este Trabajo Fin de Grado se establecieron las cuestiones que se querían conocer y se elaboró el marco teórico, dividido en los conceptos de la discapacidad auditiva, las leyes legislativas y las respuestas educativas.

La segunda fase es el acceso al escenario, escoger los informantes y las fuentes de datos y la determinación de las estrategias para recoger y registrar los datos. El acceso al escenario que se va a investigar se ha realizado durante la estancia de prácticas en los centros escolares de los dos países, y los informantes se han escogido debido a su relación y conocimiento con el objeto de estudio. Las fuentes de datos son las dos mencionadas anteriormente. La recogida de datos se ha realizado a través de diarios de campo y entrevistas realizadas mediante correo electrónico. Por último, el registro de datos se realiza a través de un sistema de reducción de datos categorial.

La tercera fase se basa en el trabajo de campo propiamente dicho, es decir, las observaciones y anotaciones recabadas en las prácticas realizadas en los diferentes colegios y la elaboración y realización de las entrevistas.

La cuarta fase es el análisis intensivo de la información. Una vez recogida la información y organizada gracias a las categorías, se analizarán todos los datos recibidos para poder comparar la respuesta educativa de España y Francia.

1.3.1 PARTICIPANTES

Los participantes elegidos para el estudio no han sido seleccionados de forma aleatoria, sino que se ha optado por actores sociales que conocen la realidad. Concretamente, se han seleccionado sujetos según las circunstancias posibles frente a la realidad educativa de la adquisición del lenguaje en el alumnado con discapacidad auditiva y que, por lo tanto, presentan conocimientos y vivencias acumulados sobre este hecho social. Es decir, se trata de una selección propositiva que tiene en cuenta el grado de conocimiento de cada participante.

Como recogen Quintana y Montgomery en 2006, Patton (1988) realizó una clasificación de los tipos de muestreo según la intencionalidad de su selección, teniendo en cuenta diez

tipos. Nuestra investigación se basa en el muestreo de casos confirmatorios o disconformatorios, el cual trabaja sobre patrones que se han previsualizado en la investigación pretendiendo enriquecer, profundizar y mejorar la fiabilidad de estos datos.

En España han formado parte dos mujeres profesionales que están en contacto directo con los estudiantes que padecen una discapacidad auditiva.

La primera de las participantes es maestra de Educación Primaria con las menciones de Educación Especial y Audición y Lenguaje. También es titulada en Logopedia y Psicomotricista. En lo referente a la lengua de signos, posee el nivel C1 y ha participado en varios cursos de educación y de FIAPAS sobre la Terapia Audio-Verbal y la Palabra Complementada, entre otros. Actualmente, trabaja en un centro educativo ordinario público preferente de estudiantes con discapacidad auditiva de Valladolid.

La segunda participante es Logopeda y actualmente profesional de Audición y Lenguaje dentro de un centro de educación especial en Palencia, donde ejerce como jefa de estudios. Ha asistido a cursos de FIAPAS, del Z-vibe y Tobii.

Respecto a los participantes franceses, se trata de dos mujeres que están en contacto directo con el alumnado con discapacidad auditiva.

Por un lado, se ha entrevistado a la presidenta de la Asociación de Padres de Niños Sordos (ANPES), residente en Brest. Se trata de una madre cuyo hijo tiene discapacidad auditiva grave y, por este motivo, se ha informado sobre la educación de los estudiantes con discapacidad auditiva, llegando a estudiar el Máster de Educación con Mención en Discapacidad Auditiva.

Por otro lado, desde Orléans ha respondido al cuestionario una profesora en su primer año de trabajo dentro de la educación nacional francesa. Trabaja dentro de un colegio especializado en discapacidad auditiva y es la tutora de un aula ordinaria, donde están escolarizados dos estudiantes con discapacidad auditiva grave y profunda.

1.3.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para poder llevar a cabo esta investigación, es necesario la recogida de datos de diferentes fuentes y contextos. Con la finalidad de obtener el máximo de datos posibles, se han llevado a cabo tres técnicas diferentes.

En primer lugar, **un cuaderno de campo**, a través de la técnica de **observación participante**. Este diario ha sido elaborado durante las prácticas realizadas en un ERASMUS en Francia en escuelas especializadas y otro cuaderno de campo realizado durante el PRACTICUM II en un centro específico de Palencia. En ambos se recogen las observaciones de forma completa, precisa y detallada de lo vivido en las escuelas del país con la ayuda de una plantilla de recogida de datos que se muestra en el Anexo 1. En este diario se han registrado todo lo que puede ser interpretado de forma cualitativa, permitiendo sistematizar la experiencia y fundamentar el conocimiento teórico-práctico de la acción. Como expresan Londoño, Ramírez, Fernández y Velez (2009), una vez que se es capaz de analizar, escribir y criticar, se puede generar conocimiento.

En segundo lugar, **entrevistas semiestructuradas** realizadas a los diferentes participantes, con un total de 7 preguntas que respondían a las siguientes áreas temáticas:

- La formación de las clases y la inclusión de los estudiantes dentro del aula ordinaria.
- Los profesionales que trabajan de forma directa con el alumnado con discapacidad auditiva
- La formación específica de los docentes respecto a la discapacidad auditiva, concretamente el nivel de conocimiento de la lengua de signos.
- Las ayudas materiales y personales que ofrece el ministerio de cada país.
- Las estrategias metodológicas empleadas para la enseñanza de este colectivo.

El informante pudo matizar sus respuestas y expresar sus opiniones. Estas entrevistas se han realizado mediante correo electrónico. Los participantes fueron invitados a participar en la investigación y una vez poseído el consentimiento se envió la entrevista en formato Word (Anexo 2 y 3). Los participantes respondieron dentro del mismo documento y lo reenviaron. (Anexo 4)

1.4. RESULTADOS

Los datos recogidos en los **diarios de campo** han sido categorizados con la finalidad de poder realizar posteriormente una comparativa entre ambos países. Estas categorías han sido elaboradas a través de una reducción de los datos cualitativos obtenidos para clasificarlos y simplificarlos.

Las categorías están directamente relacionadas con el objetivo final de esta investigación, por ello, todas ellas hacen referencia a los aspectos concretos que se observan en una práctica

docente, caracterizando y diferenciando las respuestas educativas ofrecidas. En definitiva, las categorías se centran en:

- Tipo de agrupamiento y las características de las clases observadas,
- Profesionales que trabajan con este alumnado tanto de forma continuada dentro del aula como de forma externa al aula,
- Formación que posee este profesorado y más concretamente en su conocimiento sobre la Lengua de Signos,
- Materiales específicos que se encuentran dentro del aula y con los que trabajan los estudiantes,
- Estrategias metodológicas empleadas por el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último,
- Grado de inclusión del alumnado dentro de un aula ordinaria.

La disposición de la información será de una forma organizada para facilitar la comprensión y análisis. De esta manera se utilizará una disposición matriz explicativa, a través de la siguiente Tabla, donde se recogerá toda la información obtenida de los diarios de campo, incorporando las explicaciones oportunas.

Tabla 5. Observaciones recogidas en los diarios de campo sobre las prácticas docentes en ambos países. Elaboración propia.

CATEGORIAS	ESPAÑA	FRANCIA
Formación de las clases	Las clases estaban formadas por cinco estudiantes con diferentes discapacidades. Los grados de las discapacidades son muy dispares.	Una de las clases se trata de once estudiantes con problemas del lenguaje, algunos de ellos derivados de una deficiencia auditiva. La otra clase está compuesta por quince estudiantes con discapacidad auditiva, todos los diagnósticos presentan casos con un alto grado de discapacidad auditiva.
Profesionales presentes dentro del aula o que entrar a trabajar.	En el aula siempre estaba presente el tutor, que es un especialista en pedagogía terapéutica. Junto a él se encuentra el auxiliar técnico educativo. Además, en el aula pueden entrar a trabajar el profesional que proviene de la ONCE, que trabaja con los estudiantes con discapacidad auditiva y discapacidad visual o el especialista de Audición y Lenguaje. Este último habitualmente trabajaba con el alumnado en un aula de forma individualizada durante el periodo correspondiente.	En el primer colegio, dentro del aula se encontraba la profesora especialista en Audición y Lenguaje, interviniendo algunos días un logopeda. En el aula ordinaria, se encontraba la tutora y en los momentos donde los estudiantes acuden al aula ordinaria iba también un intérprete. En el otro centro, se encontraba la profesora especialista en problemas del lenguaje y en el aula ordinaria la tutora. Dentro de esta aula se encontraba también el auxiliar técnico educativo.

<p>Formación de los docentes</p>	<p>Salvo el especialista en Audición y Lenguaje, el resto de los profesionales no tenían una formación específica sobre la discapacidad auditiva. La mayoría de ellos no conocían el funcionamiento de la Lengua de Signos y no utilizaban de forma continuada los comunicadores como el sistema PECS.</p> <p>El centro anualmente forma a los docentes en los ámbitos donde haya demanda, durante mi estancia los profesores fueron formados en el uso del Tobii y Z-vybe. Cada profesional tiene una formación concreta de su especialidad.</p>	<p>Las profesoras referentes de las aulas de inclusión tienen una formación específica de cada discapacidad, es decir, ambas tenían la formación general y estaban especializadas en discapacidad auditiva y en problemas del lenguaje. El resto de los docentes tutores tenían la formación general.</p>
<p>Conocimiento de la lengua de signos de los docentes</p>	<p>Los docentes especialistas en Pedagogía Terapéutica no tenían una formación específica sobre la Lengua de Signos, algunos podían tener niveles básicos o conocer los signos más simples como comer, paso, beber o quiero. Los especialistas en Audición y Lenguaje manejaban la Lengua de Signos de forma profesional y se comunicaban con los estudiantes con ella.</p>	<p>Las dos profesoras fueron formadas en Lengua de Signos y tenían el máximo nivel dentro de la misma. El resto de los profesionales tenían un nivel básico.</p>
<p>Materiales presentes en cada aula</p>	<p>No existían materiales elaborados o comprados con la finalidad específica de trabajar con los estudiantes con discapacidad auditiva. Estaban presentes los pictogramas, los</p>	<p>En el centro referente de la discapacidad auditiva contaban con un ordenador y material elaborado por la profesora</p>

	<p>objetos anticipatorios y en caso de usarlo, el comunicador PECS.</p>	<p>adecuada para el grado de discapacidad de cada estudiante. El alumnado contaba con una pizarra digital.</p> <p>En el centro referente de los problemas del lenguaje los estudiantes contaban con ordenadores donde estaban descargados los programas para la escritura y lectura y una pizarra digital.</p>
<p>Estrategias metodológicas de trabajo</p>	<p>Los tutores están pendientes del uso de los audífonos, utilizan los signos que conocen para comunicarse con ellos y usan los pictogramas. En los casos donde trabaja la ONCE, el estudiante está continuamente con un técnico que hace de intérprete de Lengua de Signos. En la mayoría de los casos se comunican con el alumnado de forma oral.</p>	<p>La profesora del colegio preferente de discapacidad auditiva utilizaba de forma continuada el Lenguaje de Signos simultáneamente con el lenguaje oral, también creaba videos sobre canciones y cuentos a través de los pictogramas. La profesora trabajaba de forma individual con cada estudiante, dividiendo su trabajo. Para poder alcanzar los objetivos la profesora utilizaba materiales visuales y táctiles.</p> <p>En el colegio preferente de problemas del lenguaje la profesora utilizaba la Lengua de Signos para enunciar la secuencia de las actividades. Utilizaba de forma continuada los ordenadores para que los estudiantes se pudieran comunicar gracias al uso de los programas que leen lo escrito. A la hora de la lectura utilizaba el método de 'Lectura Fácil'.</p>

		<p>Trabajaba de forma muy concreta la diferenciación fonológica de las letras a través de actividades específicas y de dictados cortos diarios.</p> <p>Ambas profesoras escribían todo en la pizarra para que el alumnado puedan copiar correctamente.</p>
<p>Inclusión en el aula ordinaria</p>	<p>Se trata de un centro de educación especial y ninguno de los casos tenía una escolarización combinada, así que no acudía a ningún aula ordinaria.</p>	<p>En ambos colegios, los estudiantes pertenecían a un aula ordinaria y dependiendo de las necesidades educativas que presentan, acude durante un periodo diario al aula de inclusión del centro.</p> <p>Las actividades que desarrollaba dentro del ULIS están adecuadas a su nivel, pero además seguía el ritmo de las asignaturas a las que acude en el aula ordinaria. En ambos centros hay semanalmente varias horas en las que la clase ordinaria acudía al ULIS para trabajar de forma cooperativa con los estudiantes con discapacidad.</p> <p>En el caso del alumnado con discapacidad auditiva, un intérprete de Lengua de Signos los acompañaba durante las horas en la que estaba en su aula ordinaria.</p>

Como se puede comprobar en la Tabla 5, los países se complementan y difieren en diversos aspectos. En lo referente a la formación de las clases, en España se trata de un centro de educación especial, y en todas sus clases se incluyen estudiantes con distintas discapacidades. En relación con el alumnado con discapacidad auditiva, no optaban por una escolarización combinada debido a la presencia de trastornos asociados a dicha discapacidad: uno de los casos presentaba un trastorno autista y discapacidad intelectual, el segundo tenía deficiencia visual y el tercero presentaba discapacidad intelectual, lo que les dificultaba estar escolarizados en educación combinada. Sin embargo, en Francia, las aulas de los centros especializados a los que acudí están formadas por estudiantes que presentan la misma discapacidad, y que se integran dentro de la clase ordinaria pertinente durante algunas de las clases. Con la comparativa al respecto de la formación de las clases se observa que, en Francia a pesar de existir aulas de inclusión específicas para una discapacidad, el alumnado está escolarizado siempre dentro de un centro ordinario, mientras que en España dependiendo de la modalidad de escolarización en la que esté puede estar junto a otros estudiantes sin discapacidad, como es el caso de centros preferentes o educación combinada, o incluso puede estar escolarizado en un centro específico en el cual no trabajará junto a estudiantes sin discapacidad sino que, como bien muestran las observaciones recogidas, únicamente trabajará con compañeros que presentan otras discapacidades.

Al hablar de los profesionales que trabajan de forma directa con este alumnado, se pueden observar algunas semejanzas, como es el rol de un especialista en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica; por el contrario, es cierto que en Francia la unión de estos dos roles la asume la tutora del aula de inclusión, interviniendo de forma puntual algún especialista.

La formación específica predomina en Francia puesto que las tutoras de las aulas ordinarias, además de tener su formación general, se formaron de forma concreta en una discapacidad, una de ellas en discapacidad auditiva y la otra en problemas del lenguaje. En España esta formación no es específica a no ser que se trate de los profesionales de Logopedia. Los tutores de las aulas del centro de educación especial poseen una formación focalizada a tratar todas las discapacidades, pero eso no conlleva un conocimiento ni formación específica de la discapacidad auditiva.

La Lengua de Signos está presente en ambos centros, sin embargo, en Francia se observa de forma continuada por parte de todo el profesorado, con la intervención en las aulas de los intérpretes. En España, la Lengua de Signos es utilizada por los especialistas, pero los maestros del centro no la conocen, simplemente manejan algún signo aislado.

Los materiales presentes en las aulas se diferencian también. Dentro de las aulas francesas se encuentran materiales creados y dispuestos de forma concreta para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva. Por el contrario, dentro de las aulas españolas no se disponen de materiales especiales para el aprendizaje de este alumnado, encontrándose en su mayoría dentro de las aulas de Audición y Lenguaje.

Las estrategias metodológicas empleadas son las mismas por parte de las maestras de las aulas inclusivas francesas que por parte de los especialistas en Logopedia del centro español, no viéndose por parte de los tutores de las aulas españolas la puesta en práctica de estrategias metodológicas específicas para la discapacidad auditiva.

Por último, el grado de inclusión del alumnado con discapacidad auditiva obtenida de las observaciones de los diarios de campo difiere según las realidades educativas observadas. Mientras que en Francia se ha podido observar una realidad educativa en la que los alumnos están en un centro preferente y puede interactuar y trabajar dentro de un aula ordinaria en España sólo se ha podido observar la realidad de este alumnado en un centro específico por lo que su inclusión dentro del aula ordinaria es inexistente, pero no indica que sea la realidad puesto que existen las modalidades de escolarización de centro preferente o educación combinada. Al tratarse de una observación de modalidades de escolarización muy diferentes, no se puede comparar en grado de inclusión entre ellas.

Las **entrevistas** también recogen información basada en estas categorías. Al tratarse de entrevistas semi estructuradas los tópicos han sido elaborados a partir de las categorías establecidas anteriormente. De esta manera se posibilita la reducción de los datos.

La disposición de la información es también a través de una tabla (ver Tabla 6) donde se podrán observar las categorías y las respuestas ofrecidas por cada participante de cada país.

Tabla 6. Respuestas recogidas de las entrevistas realizadas a los participantes de ambos países. Elaboración propia.

	FRANCIA		ESPAÑA	
	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
	<i>Madre y presidenta de una asociación</i>	<i>Tutora de una clase ordinaria donde están escolarizados dos alumnos con discapacidad auditiva</i>	<i>Maestra de Educación Especial y Audición y Lenguaje en un centro preferente</i>	<i>Maestra en Audición y Lenguaje en un centro de educación especial</i>
Formación de las clases	Hasta llegar a lo que en España corresponde con 3º de la ESO, estaba en clases especializadas en bilingüismo LSF-francés con otros estudiantes con discapacidad auditiva. A partir de 3º de la ESO se escolarizó en un instituto dentro de una clase ordinaria.	Los estudiantes están escolarizados dentro de una clase ULIS formada por niños con diferentes discapacidades. Todos ellos pertenecen a su vez a un aula ordinaria.	El alumnado con discapacidad se encuentra dentro del aula ordinaria con el resto de los compañeros.	A no ser que la discapacidad auditiva sea un segundo diagnóstico y sea escolarizado dentro de un centro específico, los estudiantes son escolarizados en centros ordinarios preferentes de auditivos donde trabajan con estudiantes sin discapacidad.
Profesionales presentes dentro	Dentro de las aulas donde ha pasado su vida escolar, se ha encontrado con docentes sin	Dentro del aula ULIS se encuentran tres profesionales específicos para las	Dentro del aula se encuentra el tutor y un intérprete de signos, de	Dentro del aula trabaja el profesor tutor especialista en pedagogía terapéutica, y de

del aula o que entrar a trabajar.	formación específica, docentes con formación específica en discapacidad auditiva, intérpretes, profesionales pertenecientes al servicio SSEFIS (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire), Servicio de Apoyo en la Educación Familiar y la Integración Escolar especializado en discapacidad auditiva y el Auxiliar Técnico Educativo.	discapacidades. Dos de ellos con formación en discapacidad auditiva. En el aula ordinaria está presente la tutora.	forma externa al aula está el especialista en Audición y Lenguaje o Logopeda y el profesor de apoyo.	forma externa, aunque puede intervenir dentro del aula, el especialista de audición y lenguaje. En los casos donde el estudiante presenta también una discapacidad visual, acuden los profesionales derivados de la ONCE que actúan como mediadores.
Formación de los docentes	Los profesionales pertenecientes a los centros educativos de educación especializada en discapacidad auditiva poseían una formación específica para la discapacidad. Los profesores del instituto no	La tutora no tiene una formación específica para la discapacidad auditiva, los dos maestros de ULIS sí.	No tienen obligación de tener una formación específica, aunque son informados a principio de curso de las características de los estudiantes y se les	No existe una formación específica ni obligatoria de los docentes. El CFIE ofrece muy pocos cursos al respecto por lo que la formación si se quiere

	tenían ninguna formación concreta.		orienta para trabajar con ellos.	hacer debe ser de forma externa y financiada por los interesados.
Conocimiento de la lengua de signos de los docentes	Los docentes con una formación específica tenían un alto nivel de conocimiento de la LSF, el resto de los profesores no.	La tutora del aula ordinaria maneja los signos básicos de la LSF. Los maestros especializados tienen un manejo absoluto de la lengua de signos. El resto de los docentes del centro, no tienen un alto nivel de conocimiento de la lengua de signos.	Los profesores no tienen la obligación de conocer la lengua de signos puesto que hay intérpretes, aun así, de forma voluntaria pueden conocer algo de la LSE	Dentro de los centros de educación especial se puede encontrar mayor presencia y conocimiento, pero en su opinión, dentro de los centros ordinarios los tutores desconocen la LSE y los recursos específicos. Remarca la falta de intérpretes de signos ante la demanda del alumnado con discapacidad auditiva.
Materiales presentes en cada aula	Muchos de los materiales cuando estaban presentes no eran adecuados, muchas veces ni siquiera había (dentro del instituto). En todo caso, para poder conseguir que fuera	Dentro del aula ordinaria se cuenta con una pizarra digital	El colegio presenta las ayudas técnicas necesarias como el bucle magnético y las emisoras de FM.	Emisoras FM y bucles magnéticos.

	satisfactoria su presencia y uso, era necesario pedirlo al Ministerio.			
Estrategias metodológicas de trabajo	<p>Las mejores situaciones pedagógicas tuvieron lugar dentro de los centros específicos y cuando los dos profesores trabajan de forma cooperativa y rítmica.</p> <p>El acompañamiento por parte de un maestro especializado o de un intérprete siempre ayudaba a la transmisión de la información.</p> <p>Dentro del instituto se tenía que fotocopiar los apuntes de otro compañero.</p>	<p>Las estrategias metodológicas puestas en marcha en el aula ordinaria es la interpretación en LSF de lo que explica la profesora (por parte de uno de los docentes especializados), escribir las pautas, contenidos básicos en la pizarra digital y el uso de signos básicos por parte de toda la clase (comer, patio, hola, adiós, etc.)</p>	<p>La LSE está presente en las primeras etapas de escolarización. El colegio pretende fomentar la adquisición del lenguaje, por ello, utiliza de forma asidua el método de la palabra complementada, lectoescritura, pictogramas o la terapia miofuncional.</p>	<p>Depende del grado, el tipo de pérdida, el momento de a misma y el tipo de prótesis. A la mayoría de los estudiantes se les realiza adaptaciones de acceso como usuarios de SAAC. Se trabaja el entrenamiento y trabajo con la LSE, la lengua oral apoyada por signos (Bimodal, Benson Scheaffer) y el uso de imágenes y/o pictogramas para complementar estos sistemas.</p>

<p>Inclusión en el aula ordinaria</p>	<p>La verdadera inclusión se debería haber logrado dentro del aula ordinaria en el instituto y a pesar de que los textos oficiales promueven la consecución de esta integración, la realidad es que no se ha conseguido. Falta una buena organización entre los centros de educación nacional ordinaria y los centros específicos.</p>	<p>Los dos estudiantes con discapacidad auditiva que se encuentran en esta clase ordinaria asisten con el resto de sus compañeros a ciertas materias y siguen un ritmo normal, relacionándose con ellos.</p>	<p>En su opinión se está trabajando de forma adecuada, aunque queda un gran camino. En su colegio los estudiantes están escolarizados dentro del aula ordinaria.</p>	<p>No puede opinar por propia experiencia porque, aunque trabajó cuatro años en un centro preferente de auditivos, no tuvo ningún estudiante con discapacidad auditiva. De su experiencia recuerda no estar dotado de los medios materiales ni tecnológicos y los maestros no estaban formados. A pesar de ello, conoce centros donde están presentes los estudiantes y existen los recursos necesarios. En su opinión, los medios se ponen cuando existe la necesidad directa sin anticipar las situaciones, y eso da lugar a que la respuesta educativa no sea la adecuada ni</p>
--	--	--	--	---

				esté adaptada, además de ser tardía.
--	--	--	--	--------------------------------------

Las respuestas obtenidas en las cuatro entrevistas realizadas permiten comprobar las similitudes y las diferencias entre los países, como se recogen en la Tabla 6. En cuanto a la formación de clases, hemos comprobado que en ambas naciones varían dependiendo del centro en el que se escolarice al alumnado. Por un lado, en Francia pueden tratarse de centros específicos donde habrá aulas de inclusión para la discapacidad, normalmente una en concreto. Los estudiantes con discapacidad estarán en ULIS y luego participarán dentro de un aula ordinaria, sin embargo, como remarca la madre, en las enseñanzas superiores se trata sobre todo de centros ordinarios que cuentan con la colaboración de los centros específicos para responder a esas discapacidades, en este caso el alumnado está escolarizado a tiempo completo en un aula ordinaria. Por otro lado, en España se pueden escolarizar dentro de centros específicos cuyas aulas están formadas, según lo respondido, por cinco estudiantes con diversas discapacidades o dentro de centros preferentes de discapacidad auditiva, donde el estudiante está dentro del aula ordinaria.

Hay profesionales que intervienen en ambos países, que son los específicos para la discapacidad auditiva, los intérpretes de signos y los tutores de las aulas. En ciertos casos se encuentran también los auxiliares técnicos educativos.

La formación que poseen los docentes no siempre es específica, en todas las entrevistas se refleja que hay dos tipos de docentes en cuanto a la formación, unos que cuentan con una formación específica y son los que trabajan de forma directa sobre la discapacidad, y otros que poseen una formación más bien general.

El conocimiento de la Lengua de Signos se encuentra en una situación similar a la narrada anteriormente, sólo quien trabaja de forma directa con este tipo de alumnado posee un alto nivel de conocimiento de la misma.

Los materiales presentes en las aulas y que están destinados a la discapacidad auditiva, son más específicos dentro de las aulas de Logopedia o Audición y Lenguaje. En las aulas ordinarias se disponen de pizarras digitales en la mayoría de los casos. Es importante destacar que, tanto en España, según la opinión de una profesional de Audición y Lenguaje, como en Francia, según la información de una madre, se manifiesta una queja frente a la falta de rapidez y adecuación de los materiales. Reclaman que deberían existir sin la necesidad de demandarlo una vez que el estudiante ya se encuentra en el centro, puesto que retrasa la respuesta educativa.

En lo referente a las estrategias metodológicas puestas en marcha vemos que en los dos países se utiliza en gran medida la lengua de signos, en España las profesionales han concretado más otro tipo de metodologías empleadas.

Como respuesta al nivel de inclusión real, bajo la opinión de las participantes, dentro de las aulas ordinarias, y según las experiencias vividas por cada una, se podría concluir que a pesar de que se está intentando solucionar los problemas, aún queda un largo camino para conseguir una inclusión plena puesto que en algunos casos sólo se consigue, si se trata de centros preferentes específicos de la discapacidad, si tienen los materiales y profesionales adecuados. En el resto de los casos no existe el trabajo cooperativo necesario o se trata de centros de educación especial donde no existe el aula ordinaria.

2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez que se han conocido los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a los participantes de los dos países y de las observaciones recogidas mediante los diarios de campo, se analizará si el marco legislativo y las respuestas educativas propuestas por ambos ministerios son llevadas a cabo dentro del contexto educativo en el que son escolarizados los estudiantes con discapacidad. Finalmente, se comparará la realidad educativa entre España y Francia.

Para poder concluir cuál es la realidad educativa en España, se empezará a comparar los datos recogidos y las medidas educativas propuestas por el Ministerio de Educación. Dentro de las medidas ordinarias y generales referenciadas en la ley actual, dentro de los centros educativos se llevan a cabo todas las mencionadas dentro del marco teórico. Es importante remarcar que, dependiendo del centro, algunas medidas están más presentes, es decir, las actividades de refuerzo y recuperación y las asignaturas de libre elección no se implantan de forma habitual dentro de los centros específicos, pero sí dentro de los centros preferentes. En lo referente a las medidas extraordinarias de atención no se ha recibido ningún tipo de información. Sobre las cuatro medidas específicas recogidas en la Orden EDU/1152/2010 se puede decir que se han constatado tanto en el centro preferente como en el centro específico. Concretamente se han conocido diferentes modalidades de escolarización: grupo ordinario con apoyos variables, la escolarización en centro ordinario a tiempo completo y los centros específicos. Puntualizando sobre las medidas específicas para el alumnado con discapacidad auditiva, la Ley 27/2007, de 23 de octubre afirmaba el reconocimiento de la Lengua de Signos Española y los medios de apoyo a la comunicación, una medida que se recoge en los datos obtenidos. Por otro lado, mediante el Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre se aprueba la Tiflotecnología adecuada a la discapacidad, como se ha recogido de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas, los centros cuentan con el Bucle magnético y las FM. Además, el Decreto 213/1995 de 12 septiembre articula los Equipos de Orientación especializados, aunque en ningún momento aparece recogido en las entrevistas ni en las observaciones la existencia o el trabajo realizado por estos Equipos de Orientación especializados en la discapacidad auditiva. El transporte especializado del que se recogió información en los diarios de campo está regulado por el Real Decreto 1544/2007. Por último, las asociaciones de sordos son servicios que permiten el apoyo educativo como se ha observado en las prácticas educativas.

Basándose en los principios que articulan la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa se podría decir que es cierto que el sistema educativo fomenta la igualdad en el acceso y permanencia en el mismo, promueve no discriminar a este tipo de alumnado por su discapacidad e impulsar y hacer efectiva la inclusión, aunque es cierto que si el contexto escolar es un centro específico, el alumnado nunca vivirá situaciones reales de inclusión ni normalización de su discapacidad. Respecto a la formación integral de estos estudiantes, tal y como se anuncia en los artículos 71 y 74, se puede decir que las observaciones recogidas de las prácticas educativas fomentan esta afirmación. Por otro lado, en cuanto a la atención individualizada y el proceso de aprendizaje adecuado al alumnado tratados en Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, son realizados gracias a las medidas educativas propuestas y llevadas a cabo para la atención a la diversidad en todos los centros. A la hora de hablar de la legislación que realmente está implantada dentro de los centros escolares y que se refiere concretamente a la discapacidad auditiva, es necesario remarcar que, a pesar de la intención de ofertar las asignaturas libres relacionadas con el sistema braille, tiflotecnología, autonomía personas y lengua de signos del Decreto 26/2016, de 21 de julio, sólo en el caso del centro preferente y en los primeros años de educación primaria, la Lengua de Signos se presenta como una asignatura.

Como conclusión, tal y como apuntaba Concha Díaz (2010), la legislación actual es una gran oportunidad para poder garantizar el aprendizaje y conocimiento de una educación bilingüe impulsando la inclusión de estos estudiantes dentro de situaciones escolares habituales. Es cierto que las medidas educativas generales y específicas referidas a la pedagogía y metodología se llevan a cabo en las dos modalidades de escolarización que se han conocido, sin embargo, en cuanto al acceso a un sistema de comunicación que permita la adquisición del lenguaje no se puede afirmar que sea del todo óptimo puesto que aunque se ha recabado información sobre diferentes metodologías empleadas para la adquisición del lenguaje no se cumple lo establecido en la legislación en lo referente a la Lengua de Signos.

En el otro punto del análisis, Francia. Este país también propone unas medidas educativas para la atención a la diversidad. De todas las nombradas dentro del marco teórico, no se ha recogido información sobre la casa departamental de las personas con discapacidad ni sobre la modalidad de escolarización CLIS, puesto que los datos recogidos tanto en las observaciones como en las entrevistas pertenecen a niveles superiores. Por lo tanto, es cierto que los estudiantes acuden al centro escolar con un transporte especializado y que en todos los casos se trataban de centros escolares ordinarios de referencia, donde había un equipo

pluridisciplinar y un profesor referente especializado que se ocupaban de su proyecto personalizado de escolarización. Excepto en el instituto, todas las modalidades de escolarización recogidas se traban de unidades localizadas para la inclusión escolar (ULIS), tal y como recoge la Circular nº2010-088 del 18 de junio los estudiantes trabajan dentro de esta clase para conseguir una escolarización individual, pero pertenecen a una clase ordinaria. A parte del equipo pluridisciplinar nombrado anteriormente, Francia creó los Servicios de Educación Especial y de Cuidado a Domicilio que se encargan del acompañamiento a las familias y la inclusión escolar al alumnado gracias a medios médicos, psicológicos, educativos y pedagógicos adaptados; concretamente en los datos recogidos aparece el servicio de apoyo familiar y escolar específico de la discapacidad auditiva. Sobre las medidas educativas específicas elaboradas para la discapacidad auditiva, se ha recogido información sobre el dispositivo de enseñanza directa de LSF con el uso del francés escrito y de la intervención de un intérprete. Se desconoce, por el contrario, si en la realidad educativa se lleva a cabo el dispositivo con una persona nacida en LSF que conozca las competencias pedagógicas.

Conociendo la aplicación o no de las medidas educativas para la atención a la diversidad se puede analizar si se cumple lo regido por las leyes educativas francesas. Como bien articula la Ley relativa a las Instituciones Sociales y Médico-Sociales, la escolarización del alumnado con discapacidad se realizará dentro de un centro escolar ordinario. Al mismo tiempo la Ley del 11 de febrero del 2005 para la igualdad de derechos y oportunidades tiene la intención de adaptar el contexto escolar a las necesidades del estudiante, proponiendo diferentes modalidades de escolarización (CLIS, ULIS) como se ha recogido en la investigación. Por otro lado, esta ley permite al estudiante y su familia elegir entre una comunicación bilingüe, Lengua de Signos o Lengua Francesa, aunque en esta investigación se desconoce si fue la familia quien eligió la modalidad de comunicación, si que se han obtenido datos de la praxis de las tres modalidades de comunicación. La adaptación e inclusión escolar, atendiendo a las necesidades individuales se guían tanto por la Circular relativa a los Auxiliares Técnicos Educativos (2003) como por la Circular relativa a la Adaptación y la Integración Escolar (2002), dentro de la investigación se tiene constancia de la existencia de los Auxiliares Técnicos Educativos y a través de las medidas educativas ofrecidas se verifica la intención de adaptar e integrar a los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de las medidas adaptadas y de los principios, fundamentos e intenciones de las leyes se llevan a cabo en las realidades escolares investigadas en ambos países, las sensaciones recogidas en las entrevistas no son del todo gratificantes.

Como bien decían Huete, Quezada, y Caballero (2016) las impresiones son de una aplicación de las medidas y estrategias poco eficaces, puesto que en muchos casos no se aplican por falta de formación, por falta de organización o presupuesto y para que sean aplicadas es necesario bastante tiempo hasta finalizar todos los temas burocráticos.

Tras realizar una investigación teórica sobre las legislación educativa existente en respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad auditiva y una investigación empírica para conocer cómo se vive la realidad dentro del contexto educativo, se ha llegado a la conclusión final que a pesar de las iniciativas por parte de los dos ministerios de educación por responder de forma adecuada a las necesidades y promover la inclusión de este colectivo dentro de la escolarización ordinaria, aún faltan por asentar y organizar varios aspectos. De forma conjunta entre las dos naciones se puede decir que se percibe, en ciertas ocasiones, una falta de organización y puesta en marcha de los mecanismos instrumentales y personales que ofrecen una respuesta específica a la discapacidad auditiva, con ello hacemos referencia a la instalación de bucles magnéticos o a la presencia de intérpretes de signos dentro de las aulas. En España destaca la falta de formación específica por parte de los profesionales que están en contacto con el alumnado de discapacidad auditiva, relacionado también con la poca presencia a nivel general de la Lengua de Signos Española. De Francia destaca la falta de colaboración entre el centro escolar ordinaria y el centro preferente.

En ambos países existe legislación que abala la implantación de las medidas educativas, pero es necesario que estas medidas se implanten desde un principio para que el centro escolar pueda acoger a los estudiantes con discapacidad auditiva de una forma estimulante y no que se establezcan una vez que el estudiante está escolarizado en el centro escolar porque entonces la respuesta educativa ofrecida será tardía y no se desarrollaría en toda su amplitud.

Para concluir el Trabajo Fin de Grado, la comparativa entre las respuestas educativas de los dos países. Francia se distingue por ser un país en el que los estudiantes siempre están escolarizados en centro preferente donde trabajarán dentro de un aula específica de la discapacidad, pero están escolarizados dentro de un aula ordinaria; La lengua de Signos Francesa está presente en las aulas y los profesionales que están en pleno contacto con los estudiantes tienen una formación específica. España se articula en torno a varias modalidades de escolarización según las necesidades del alumnado y en proceso de establecer de forma más sólida la Lengua de Signos, aunque se trabajan otras muchas estrategias metodológicas para la adquisición del lenguaje, sin embargo, se echa en falta una formación más concreta por parte de los profesionales que trabajan con este alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Achimov, D. (2013). El rincón español: discapacidad auditiva'. *L 'Actualité langagière Language*, (9), 21-22.
- ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. Boletín de Castilla y León, 19 de junio de 2017, núm. 115, 23109-23176
- Aguilar, J.L., Alonso, M., Arriaza, J.C., Brea, M., Cairón, M.I., Camacho, C. (...) y Sánchez, J.J. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la discapacidad auditiva*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Cara Díaz, m. (2010). *Estudio descriptivo de la organización de la educación especial en los centros públicos de educación "élémentaire" de la loire* (Francia). Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Castaño Gómez, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica. *El Largo Camino Hacia Una Educación Inclusiva: La Educación Especial Y Social Del Siglo XIX a Nuestros Días*. XV Coloquio de Historia de La Educación, 405–415.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2017). [podcast] *Evaluación de la comprensión en lengua de signos española en educación primaria*. Recuperado de <http://blog.educalab.es/cniie/2017/02/03/evaluacion-de-la-comprension-en-lengua-de-signos-espanola-en-educacion-primaria/>
- Ching, T. Y. C., Dillon, H., Day, J., Crowe, K. (2007). The NAL Longitudinal Study on Outcomes of Hearing-Impaired Children : Interim Findings on Language of Early and Later-Identified Children at Six Months after Hearing Aid Fitting. *A Sound Foundation Through Early Amplification*, 185–200.
- Confederación Nacional de Personas Sordas (2017). [podcast]. La LOMCE, otra oportunidad perdida para el alumnado sordo. Recuperado de http://www.cnse.es/home_detalle.php?id_inicio=18
- Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).

- Constitution du 4 octobre 1958 (Journal Officiel núm. 99/25, 4 octobre 1958)
- Constitution française du 3 septembre 1791 (Journal Officiel, 3 septembre 1791)
- Circulaire DGAS/PHAN/3 C n° 2002-291 et DESCO n° 2002-111 du 30 avril 2002 relative à l'adaptation et à l'intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves. *Bulletin officiel du ministère chargé des affaires sociales*, Paris, núm 2002/23, pp. 131-140
- Circulaire DGAS/3 C n° 2003-290 du 19 juin 2003 relative à la scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire. *Bulletin officiel du ministère chargé des affaires sociales*, Paris, núm. 2003/36, pp. 395-406
- Circulaire interministérielle DGAS/SD3C/2006/343 et MEN/DGESCO/2006/119 du 31 juillet 2006 relative à la scolarisation des élèves handicapés. *Bulletin officiel du ministère chargé des affaires sociales*, Paris, núm 2001/9, pp. 241-249
- Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990 Décret n° 59-57 portant réforme de l'enseignement public.
- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín de Castilla y León, 25 de julio de 2016, núm. 142, 34184-34746.
- Esteban, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones. *Revista de Pedagogía*, 16 (77), 525-528.
- Jimeno, M.E (2014). *Atención a la diversidad: estudio comparativo entre el sistema educativo y francés*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid.
- Garnica Marauri, Á. (2014). *Educación y Discapacidad: Apuesta por la inclusión*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de La Rioja.
- Huete García, A., Quezada García, M. and Caballero Juliá, D. (2016). Jóvenes con discapacidad en España 2016. Madrid: Instituto de la Juventud.

Jáudenes, C. (2013): *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva*.

Madrid: FIAPAS

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma

Educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 6 de agosto de 1970, núm. 187, 12525-12546

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del

Estado. Madrid, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, 45188-45220

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de

mayo de 2006, núm. 106, 17158-17207

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín

Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 97858-97921

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo-

Boletín Oficial del Estado. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238, 28927-28942

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del

Estado. Madrid, 30 de abril de 1982, núm. 103, 11106-11112

Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles

élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation

et la citoyenneté des personnes handicapées. *Journal Officiel*. Paris, 12 février 2005, núm1, 2383.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de

l'école de la République.

Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales.

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation *Loi Haby*.

Martín Macías, E. M. (2010). El Alumnado Con Discapacidad: Conceptos Clave,

Clasificación y Necesidades. *Padagogía Magna*, 5, 89-96.

- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Boletín de Castilla y León, 13 de agosto de 2010, núm. 156, 64449-64469
- Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire
- Prada Rodríguez, D. (2014). *Evolución del concepto de atención a la diversidad*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, 169-546.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, 19349-19420
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 2 de junio de 1995, núm. 131, 16179-16185
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 16 de marzo de 1985, núm. 65, 6917-1920
- RTVE (2014). [podcast] *Los alumnos de ESO y Bachillerato podrán estudiar lengua de signos o braille*. Recuperado de: <http://www.rtve.es/noticias/20141230/estudiantes-eso-bachillerato-podran-estudiar-lengua-signos-braille/1076580.shtm>
- Trinidad, G. y Jáudenes, C. (2011): *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar*. Madrid: FIAPAS

Ulloa Hernández, C., y Velasco Cuevas, F. (2012). Atención educativa al alumnado con sordera. En G. Trinidad y C. Jáudenes (coord.) *Sordera Infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar* (pp. 193-213). Madrid: FIAPAS

ANEXOS

Anexo 1. *Plantilla de recogida de datos*

DIARIO DE CAMPO
Día, mes y año
Grupo de alumnos en clase
Profesionales trabajando en el aula
Estrategias metodológicas llevadas a cabo
Comportamientos observados en los alumnos
Materiales
Observaciones

Anexo 2. Cuestionario en español

La realización de esta entrevista tiene como objetivo principal investigar las respuestas educativas ofrecidas para la adquisición del lenguaje en alumnos con discapacidad auditiva. Esta entrevista está enmarcada dentro de un Trabajo Fin de Grado que pretende conocer cuáles son las realidades educativas respecto a la inclusión en España y Francia, centrándose en las respuestas educativas ofrecidas en la discapacidad auditiva. Con las respuestas recogidas de esta entrevista se pretende conocer las diferencias entre estos dos países puesto que será respondida por profesionales de las dos naciones. Junto a esta entrevista se utilizarán las observaciones recogidas en los diarios de campo de las prácticas llevadas a cabo en ambos países, la comparativa legislativa realizada, el conocimiento de las respuestas educativas enunciadas por ambos ministerios y los datos reflejados en las estadísticas.

Antes de responder a las preguntas de la entrevista, sería importante conocer cuál es su formación o experiencia educativa referente al alumnado con discapacidad auditiva.

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

1. ¿CÓMO ES LA REALIDAD EDUCATIVA SOBRE LOS TIPOS DE AGRUPAMIENTOS DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?
2. ¿TIENEN LOS DOCENTES/TUTORES FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA?
3. ¿CÓMO ES LA PRESENCIA DE LA LENGUA DE SIGNOS EN LAS ESCUELAS? (CONOCIMIENTO DE LOS PROFESIONALES, DE LOS ALUMNOS CON/SIN DISCAPACIDAD AUDITIVA, INTÉRPRETES, ETC)
4. ¿QUÉ TIPO DE AYUDAS PERSONALES Y/O MATERIALES OFRECE EL MINISTERIO PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?
5. ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS USADAS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?
6. ¿CÓMO EVALUARÍAS LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTE ALUMNADO?

Muchas gracias por colaborar con este proyecto con el fin de investigar y dar a conocer la realidad educativa de su país.

Anexo 3. Cuestionario en francés

La réalisation de cet entretien a pour objectif principal enquêter sur les réponses éducatives pour l'acquisition du langage chez des élèves avec une déficience auditive. Cet entretien est encadré dans un Travail Fin de Degré qui cherche à connaître les réalités éducatives au sujet de l'inclusion en Espagne et en France, en se concentrant sur les réponses éducatives offertes en incapacité auditive. Avec les réponses obtenues de cet entretien on cherche à connaître les différences entre ces deux pays puisque des professionnels des deux nations répondront à elle. Après de cet entretien on utilisera les observations recueillies dans les rapports de stage réalisées dans les deux pays, la législative comparative réalisée, la connaissance des réponses éducatives énoncées par les deux ministères et les données reflétées chez les statistiques.

Avant de répondre aux questions de l'entretien, il serait important de connaître quelle est sa formation ou expérience éducative référente avec des élèves avec une déficience auditive.

-

DES QUESTIONS DE L'ENTRETIEN

1. COMMENT EST LA RÉALITÉ ÉDUCATIVE SUR LES TYPES DE REGROUPEMENTS DES ÉLÈVES AVEC UNE DÉFICIENCE AUDITIVE ?
2. LES ENSEIGNANTS / TUTEURS ONT-ILS UNE FORMATION SPÉCIFIQUE SUR L'INCAPACITÉ AUDITIVE ?
3. COMMENT EST LA PRÉSENCE DE LA LANGUE DE SIGNES DANS LES ÉCOLES ? (CONNAISSANCES DES PROFESSIONNELS, DES ÉLÈVES AVEC / SANS UNE DÉFICIENCE AUDITIVE, DES INTERPRÈTES, ETC.)
4. QUEL TYPE D'AIDES PERSONNELLES ET (OU) MATÉRIELLES OFFRE LE MINISTÈRE POUR L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES AVEC UNE INCAPACITÉ AUDITIVE ?
5. QUELLES SONT LES STRATÉGIES MÉTHODOLOGIQUES UTILISÉES POUR L'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ LES ÉLÈVES AVEC UNE INCAPACITÉ AUDITIVE ?

6. COMMENT ÉVALUERAIS-TU L'INCLUSION ÉDUCATIVE DE CET ENSEMBLE
DES ÉLÈVES ?

Merci beaucoup pour collaborer avec ce projet pour enquêter et faire connaître la réalité
éducative de son pays.

Anexo 4. Respuestas de las entrevistas

ENTREVISTA 1

La realización de esta entrevista tiene como objetivo principal investigar las respuestas educativas ofrecidas para la adquisición del lenguaje en alumnos con discapacidad auditiva. Esta entrevista está enmarcada dentro de un Trabajo Fin de Grado que pretende conocer cuáles son las realidades educativas respecto a la inclusión en España y Francia, centrándose en las respuestas educativas ofrecidas en la discapacidad auditiva. Con las respuestas recogidas de esta entrevista se pretende conocer las diferencias entre estos dos países puesto que será respondida por profesionales de las dos naciones. Junto a esta entrevista se utilizarán las observaciones recogidas en los diarios de campo de las prácticas llevadas a cabo en ambos países, la comparativa legislativa realizada, el conocimiento de las respuestas educativas enunciadas por ambos ministerios y los datos reflejados en las estadísticas.

Antes de responder a las preguntas de la entrevista, sería importante conocer cuál es su formación o experiencia educativa referente al alumnado con discapacidad auditiva.

- Mi formación general: Profesora de educación primaria, especialidad en pedagogía terapéutica, audición y lenguaje por la Universidad Autónoma de Madrid. También soy Logopeda y psicomotricista por la Universidad de Comillas. Tengo hasta el C1 en lengua de signos por la Universidad de Valladolid. Aparte de muchos cursos de todos ámbitos en educación, así como cursos realizados por FIAPAS sobre discapacidad auditiva (Terapia auditivo-verbal, palabra complementada, etc....)
- Voy a hablarte de lo que yo conozco, pero hay más centros donde trabajan con Discapacidad auditiva.

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

1. ¿CÓMO ES LA REALIDAD EDUCATIVA SOBRE LOS TIPOS DE AGRUPAMIENTOS DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?

Normalmente están dentro del aula, con el resto de sus compañeros.

Dependiendo de la edad y del tipo de apoyo que necesiten, pueden salir fuera del aula, sobre todo cuando reciben logopedia.

2. ¿TIENEN LOS DOCENTES/TUTORES FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA?

En el Centro donde trabajo se les informa a principio de curso (y siempre que sea necesario, ya que se trabaja conjuntamente) de las características de este tipo de alumnos, también se les da orientaciones de cómo trabajar en el aula con ellos (cómo comunicarse, cómo adaptar el lenguaje, textos, exámenes, es decir de las adaptaciones de acceso a la información).

Aun así, normalmente no tienen una formación específica en este tipo de alumnos.

3. ¿CÓMO ES LA PRESENCIA DE LA LENGUA DE SIGNOS EN LAS ESCUELAS? (CONOCIMIENTO DE LOS PROFESIONALES, DE LOS ALUMNOS CON/SIN DISCAPACIDAD AUDITIVA, INTÉRPRETES, ETC)

En las aulas tenemos alumnos usuarios de LSE y alumnos que no lo son. La lengua de signos, al principio está presente en las primeras etapas y va encaminado a conseguir una comunicación funcional, proporcionando al alumno un sistema de comunicación. Normalmente la LSE no va sola, siempre se acompaña de otro tipo de estrategias para conseguir la adquisición de la lengua oral, siempre que se pueda.

En las aulas están presentes los Intérpretes los cuales transmiten mediante LSE las explicaciones que el profesorado efectúa del currículo dentro del aula, así como también participa en diversas actividades educativas, realizando la interpretación de la lengua oral a la LSE y viceversa, sirviendo de enlace entre el profesorado y el alumno.

4. ¿QUÉ TIPO DE AYUDAS PERSONALES Y/O MATERIALES OFRECE EL MINISTERIO PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?

En mi caso yo trabajo como profesor de apoyo - logopeda con conocimiento de lengua de signos y otro tipo de sistemas aumentativos de la comunicación.

El trabajo consiste en apoyar en LSE y adaptar los contenidos de las áreas curriculares, así como enseñar estrategias de aprendizaje a mis alumnos.

Desde el aspecto de logopedia, se realiza la intervención directa en los aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje, asesorando a las familias y profesorado a la generalización de habilidades comunicativas.

También se cuenta con los Intérpretes, así mismo se facilita a los alumnos las ayudas técnicas necesarias para el aula (Emisoras de FM y bucle magnético).

5. ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS USADAS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?

Todas las estrategias que ayuden a la adquisición del lenguaje. En mi caso me apoyo mucho en la Palabra complementada, y también cómo no en la lengua de signo, la lectoescritura, pictogramas, terapia miofuncional, etc.

6. ¿CÓMO EVALUARÍAS LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTE ALUMNADO?

Hay que seguir trabajando para lograr la inclusión total, mientras tanto, creo que vamos por el camino adecuado.

Muchas gracias por colaborar con este proyecto con el fin de investigar y dar a conocer la realidad educativa de su país.

ENTREVISTA 2

La realización de esta entrevista tiene como objetivo principal investigar las respuestas educativas ofrecidas para la adquisición del lenguaje en alumnos con discapacidad auditiva. Esta entrevista está enmarcada dentro de un Trabajo Fin de Grado que pretende conocer cuáles son las realidades educativas respecto a la inclusión en España y Francia, centrándose en las respuestas educativas ofrecidas en la discapacidad auditiva. Con las respuestas recogidas de esta entrevista se pretende conocer las diferencias entre estos dos países puesto que será respondida por profesionales de las dos naciones. Junto a esta entrevista se utilizarán las observaciones recogidas en los diarios de campo de las prácticas llevadas a cabo en ambos países, la comparativa legislativa realizada, el conocimiento de las respuestas educativas enunciadas por ambos ministerios y los datos reflejados en las estadísticas.

Antes de responder a las preguntas de la entrevista, sería importante conocer cuál es su formación o experiencia educativa referente al alumnado con discapacidad auditiva.

- Soy maestra de audición y lenguaje en un centro de educación especial. He tenido experiencias dentro de un centro preferente de discapacidad auditiva. Actualmente soy la Jefa de Estudios del centro escolar donde trabajo.

PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA

1. ¿CÓMO ES LA REALIDAD EDUCATIVA SOBRE LOS TIPOS DE AGRUPAMIENTOS DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?

Normalmente se les integra en centros ordinarios preferentes de auditivos, que supuestamente están dotados con los medios materiales y tecnológicos para dar una respuesta educativa adecuada. Cuando la discapacidad auditiva es secundaria a otro tipo de discapacidad o patología de base más grave que afecte a otras áreas del desarrollo y existe mucha dificultad para integrarlo en un centro ordinario se les escolariza en centros específicos.

2. ¿TIENEN LOS DOCENTES/TUTORES FORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA?

En mi opinión no. Desde el CFIE se ofrecen pocos (o ninguno) cursos al respecto y la formación que tenemos suele ser externa y financiada por los propios interesados.

3. ¿CÓMO ES LA PRESENCIA DE LA LENGUA DE SIGNOS EN LAS ESCUELAS? (CONOCIMIENTO DE LOS PROFESIONALES, DE LOS ALUMNOS CON/SIN DISCAPACIDAD AUDITIVA, INTÉRPRETES, ETC)

En centros de educación especial hay mayor “presencia” y entre especialistas AL también; sin embargo, yo creo que los tutores de aulas ordinarias desconocen en general la lengua de signos y los recursos específicos. Los intérpretes de lengua de signos deberían estar presentes en todos los centros con alumnos con discapacidad auditiva.

4. ¿QUÉ TIPO DE AYUDAS PERSONALES Y/O MATERIALES OFRECE EL MINISTERIO PARA EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?

Emisoras de FM, bucles, mediadores (en el caso de afiliados a la ONCE, cofinanciado/concertado por ONCE y en este caso las direcciones provinciales de educación). Desconozco otro tipo de ayudas.

5. ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS USADAS PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?

Todo depende del grado y tipo de pérdida auditiva y del momento de la misma (congénita, anterior/posterior a la adquisición del lenguaje). También hay que tener en cuenta la prótesis que utilice (audífono, implante coclear). En base a esto, en algunos casos predomina el entrenamiento o trabajo con lengua de signos, en otros casos el empleo de la lengua oral apoyado por signos (bimodal, benson scheaffer) y en muchas ocasiones se utilizan imágenes y/o pictogramas para complementar y apoyar estos sistemas. Normalmente este trabajo, en los centros, los llevan a cabo los AL y PT. A estos alumnos se les deben realizar adaptaciones, especialmente de acceso, como usuarios de SAAC.

6. ¿CÓMO EVALUARÍAS LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTE ALUMNADO?

No puedo opinar por propia experiencia, ya que, aunque estuve trabajando durante cuatro cursos en un centro preferente de auditivos no tuve alumnos con discapacidad auditiva, sólo puedo decir que el centro no estaba dotado de los medios materiales ni tecnológicos necesarios y que a los maestros que trabajábamos en el centro no se nos dio ninguna formación al respecto; conozco el caso de otro centro en el que sí hay alumnos con discapacidad auditiva y sí que cuentan con emisoras de FM. Creo que hasta que no surge la necesidad no se ponen los medios adecuados y necesarios, no se anticipan las situaciones y en muchas ocasiones pasa tiempo hasta que podemos comenzar a trabajar con estos alumnos de forma adecuada y adaptada a las necesidades que presentan.

Muchas gracias por colaborar con este proyecto con el fin de investigar y dar a conocer la realidad educativa de su país.

ENTREVISTA 3

La réalisation de cet entretien a pour objectif principal enquêter sur les réponses éducatives pour l'acquisition du langage chez des élèves avec une déficience auditive. Cet entretien est encadré dans un Travail Fin de Degré qui cherche à connaître les réalités éducatives au sujet de l'inclusion en Espagne et en France, en se concentrant sur les réponses éducatives offertes en incapacité auditive. Avec les réponses obtenues de cet entretien on cherche à connaître les différences entre ces deux pays puisque des professionnels des deux nations répondront

à elle. Après de cet entretien on utilisera les observations recueillies dans les rapports de stage réalisées dans les deux pays, la législative comparative réalisée, la connaissance des réponses éducatives énoncées par les deux ministères et les données reflétées chez les statistiques.

Avant de répondre aux questions de l'entretien, il serait important de connaître quelle est sa formation ou expérience éducative référente à l'expérience avec des élèves avec une déficience auditive.

- Je suis mère d'un enfant sourd profonde et j'ai étudié pour devenir prof spécialisée en élèves handicapés auditifs.

DES QUESTIONS DE L'ENTRETIEN

1. COMMENT EST LA RÉALITÉ ÉDUCATIVE SUR LES TYPES DE REGROUPEMENTS DES ÉLÈVES AVEC UNE DÉFICIENCE AUDITIVE ?

Moi, comme mère, j'ai vécu presque tous les types de regroupement. Mon fils a été scolarisé dans des écoles spécialisés bilingues en LSF et français, dans des écoles spécialisés oralistes où il y avait des élèves malentendants oralistes et des sourds signeurs et dans un lycée de l'Éducation nationale inscrit dans le secteur spécialisé (certaines matières dans le cadre de la classe spécialisée où mon fils était le seul sourd profond car les autres étaient malentendants, le reste de matières intégrées dans la classe ordinaire.

2. LES ENSEIGNANTS / TUTEURS ONT-ILS UNE FORMATION SPÉCIFIQUE SUR L'INCAPACITÉ AUDITIVE ?

L'enseignement du côté des enseignants spécialisés a été satisfaisant puisqu'ils ont été formés et savent comment transmettre les savoir. Cependant, dans les écoles d'intégration, l'enseignement du côté des professeurs d'Éducation nationale non spécialisés a été nul.

3. COMMENT EST LA PRÉSENCE DE LA LANGUE DE SIGNES DANS LES ÉCOLES ? (CONNAISSANCES DES PROFESSIONNELS, DES ÉLÈVES AVEC / SANS UNE DÉFICIENCE AUDITIVE, DES INTERPRÈTES, ETC.)

Les enseignants spécialisés savent la langue de signes, les autres non. Dans certains moments de sa vie il a été suivi par le SSEFIS mais il était insuffisant malgré le suivi scolaire donné et le suivi psycho-cognitif.

4. QUEL TYPE D'AIDES PERSONNELLES ET (OU) MATÉRIELLES OFFRE LE MINISTÈRE POUR L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES AVEC UNE INCAPACITÉ AUDITIVE ?

La scolarité a été suivie dans certains moments du SSEFIS et d'un AVIS. Mais parfois ont été présents et inadaptés ou absents. Aussi il a eu l'interprétariat. C'est vrai que les professeurs d'Éducation nationale ont augmenté avec les ans.

5. QUELLES SONT LES STRATÉGIES MÉTHODOLOGIQUES UTILISÉES POUR L'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ LES ÉLÈVES AVEC UNE INCAPACITÉ AUDITIVE ?

Les meilleures situations pédagogiques sont les cours où les deux professeurs ont travaillé en étroite collaboration et en préparant le cours ensemble. L'enseignant spécialisé transmettait l'information par voie écrite ou par LSF. L'interprétariat lui donnait l'accessibilité du contenu pédagogique. Mais dans le lycée il devait photocopier lors des pauses les notes prises par un élève de sa classe.

6. COMMENT ÉVALUERAIS-TU L'INCLUSION ÉDUCATIVE DE CET ENSEMBLE DES ÉLÈVES ?

Bien que les textes officiels parlent de l'accompagnement de l'élève sourd par des aménagements pédagogiques et ils garantissent l'accessibilité du savoir de la même façon que les autres. Mais dans les cas d'intégration dans l'enseignement d'Éducation nationale non spécialisés a été positif lorsqu'il a été accompagné d'aménagements spécifiques adéquats. Alors, c'était un mauvais accueil de sa part. Les choses sont mal organisées entre les deux établissements.

Merci beaucoup pour collaborer avec ce projet pour enquêter et faire connaître la réalité éducative de son pays.

ENTREVISTA 4

La réalisation de cet entretien a pour objectif principal enquêter sur les réponses éducatives pour l'acquisition du langage chez des élèves avec une déficience auditive. Cet entretien est encadré dans un Travail Fin de Degré qui cherche à connaître les réalités éducatives au sujet de l'inclusion en Espagne et en France, en se concentrant sur les réponses éducatives offertes en incapacité auditive. Avec les réponses obtenues de cet entretien on cherche à connaître les différences entre ces deux pays puisque des professionnels des deux nations répondront à elle. Après de cet entretien on utilisera les observations recueillies dans les rapports de stage réalisées dans les deux pays, la législative comparative réalisée, la connaissance des réponses éducatives énoncées par les deux ministères et les données reflétées chez les statistiques.

Avant de répondre aux questions de l'entretien, il serait important de connaître quelle est sa formation ou expérience éducative référente à l'expérience avec des élèves avec une déficience auditive.

- Je suis professeure d'une école primaire où il y a une classe ULIS. J'ai étudié le MASTER d'éducation. Je suis tuteur d'une classe ordinaire des enfants de 7 ans. Cette année c'est ma première année comme prof.

DES QUESTIONS DE L'ENTRETIEN

1. COMMENT EST LA RÉALITÉ ÉDUCATIVE SUR LES TYPES DE REGROUPEMENTS DES ÉLÈVES AVEC UNE DÉFICIENCE AUDITIVE ?

Dans mon cas, deux élèves handicapés sont scolarisés dans ma classe. Ils ont une déficience auditive profonde. Pendant quelques matières ils travaillent avec le reste des élèves de la classe, le reste comme en Langue Française, ils travaillent dans l'ULIS.

2. LES ENSEIGNANTS / TUTEURS ONT-ILS UNE FORMATION SPÉCIFIQUE SUR L'INCAPACITÉ AUDITIVE ?

Oui, les enseignants spécifiques ont une formation concrète sur la déficience auditive, cependant, les tuteurs des classes ordinaires n'ont pas une formation spécifique sur ce thème. On connaît quelques choses si dans notre classe il y a scolarisé un élève avec ces caractéristiques.

3. COMMENT EST LA PRÉSENCE DE LA LANGUE DE SIGNES DANS LES ÉCOLES ? (CONNAISSANCES DES PROFESSIONNELS, DES ÉLÈVES AVEC / SANS UNE DÉFICIENCE AUDITIVE, DES INTERPRÈTES, ETC.)

La langue de signes est utilisée complètement par les professeurs spécifiques et pour les élèves handicapés. Le reste des élèves et enseignants connaissent un peu.

4. QUEL TYPE D'AIDES PERSONNELLES ET (OU) MATÉRIELLES OFFRE LE MINISTÈRE POUR L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES AVEC UNE INCAPACITÉ AUDITIVE ?

Dans ma classe ordinaire on compte avec un tableau numérique interactif mais, malheureusement, on n'a rien en plus. Comme aides personnelles dans ma classe il y a deux professeurs qui viennent pour travailler avec les élèves handicapés

5. QUELLES SONT LES STRATÉGIES MÉTHODOLOGIQUES UTILISÉES POUR L'ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ LES ÉLÈVES AVEC UNE INCAPACITÉ AUDITIVE ?

Personnellement, j'utilise le tableau pour écrire les consignes et les contenus qui on parle en classe. Aussi, l'interprète ou un prof traduit en LSF. En plus, les élèves et moi on utilise quelques signes comme bonjour, au revoir, etc.

6. COMMENT ÉVALUERAIS-TU L'INCLUSION ÉDUCATIVE DE CET ENSEMBLE DES ÉLÈVES ?

À mon avis, l'inclusion n'est pas totalement réelle puisqu'il faut travailler plus sur la collaboration entre les deux écoles et aussi offrir une formation plus spécifique aux tuteurs des classes ordinaires.

Merci beaucoup pour collaborer avec ce projet pour enquêter et faire connaître la réalité éducative de son pays.