



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**El Diseño Universal de Aprendizaje como propuesta
para mejorar la inclusión educativa de un alumno con
hipoacusia.**

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTORA: LARA DE LA ROSA MARTÍN

TUTORA: MARÍA JIMÉNEZ RUIZ

Palencia, julio de 2020



RESUMEN

Con el desarrollo de este trabajo intento demostrar como la educación puede evolucionar e impartir clases de calidad que implique a todo el alumnado y que aprendan todos juntos independientemente de las características de cada uno, desde un punto de vista inclusivo.

Los pasos previos a mi trabajo ha sido observar durante mi periodo de prácticas los comportamientos que manifiesta un alumno con hipoacusia dentro del aula de Educación Infantil y a partir de ahí desarrollar una propuesta de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). CAST (2011), sugiere el DUA como método para mejorar la inclusión de la generalidad del alumnado en el aula.

Diseñar una propuesta de estas características permite conocer cómo el proceso de enseñanza aprendizaje se puede adaptar a las necesidades e intereses del alumnado, generando una motivación activa en todo momento. El DUA promueve, mediante la realización de diferentes prácticas educativas, la eliminación de barreras generadas por un currículum inflexible, prestando atención especial a la inclusión de aquellas personas con mayor riesgo de exclusión.

Palabras clave: Equidad; Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); Barreras de Aprendizaje; Currículo; Educación Infantil; Hipoacusia.

ABSTRACT

With the development of this work I try to demonstrate how education can evolve and provide quality classes that involve all students and that learn together regardless of the characteristics of each one, from an inclusive point of view.

The previous steps to my work have been to observe during my internship the behaviors that a student with hearing loss manifests within the Infant Education classroom and from there develop a proposal for Universal Learning Design (ULD). CAST (2011), suggests the SAD as a method to improve the inclusion of the generality of the students in the classroom.

Designing a proposal of these characteristics allows us to know how the teaching-learning process can be adapted to the needs and interests of the students, generating an active motivation at all times. DUA promotes, by means of different educational practices, the elimination of barriers generated by an inflexible curriculum, paying special attention to the inclusion of those people with a greater risk of exclusion.

Key words: Equity; Universal Learning Design (ULD); Learning Barriers; Curriculum; Early Childhood Education; Hearing Impairment

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN Y COMPETENCIAS	6
2.1. Justificación.....	6
2.2. Competencias	7
3. OBJETIVOS	9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
4.1. Atención a la diversidad.....	10
4.1.1. La inclusión educativa.....	12
4.1.2. Enseñando en equidad.....	14
4.1.3. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	16
4.2. Discapacidad auditiva: La hipoacusia	19
4.2.1. Clasificación audiológica	20
4.2.2. Clasificación otológica.....	21
4.2.3. Clasificación según el momento de la aparición	22
4.3. Apoyos con los que cuenta la escuela para dar respuesta a un alumno con discapacidad auditiva.	23
4.3.1. La coordinación entre la atención educativa ordinaria y la especializada.....	23
4.3.2. Recursos y ayudas técnicas para apoyar el aprendizaje en el aula.	25
4.3.3. Métodos tecnológicos de ayuda a la respuesta educativa de un niño con discapacidad auditiva.	27
5. METODOLOGÍA	29
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN MEDIANTE EL DUA.....	32
6.1. Introducción	32
6.2. Contexto	32
6.3. Justificación.....	34
6.4. Análisis del aula desde la perspectiva DUA	35
6.4.1. Rutinas de inicio de la jornada	36
6.4.2. ¿Qué hicimos ayer?	37

6.4.3.	¿Qué hacemos hoy?.....	37
6.4.4.	¡A vuestras mesas!	38
6.5.	Propuesta didáctica desde la perspectiva DUA.....	39
6.5.1.	Rutinas de inicio de la jornada	39
6.5.2.	¿Qué hicimos ayer?	41
6.5.3.	¿Qué hacemos hoy?.....	43
6.5.4.	¡A vuestras mesas!	45
6.6.	Evaluación.....	49
6.7.	Conclusión sobre la propuesta.....	52
7.	CONCLUSIONES	54
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	57

1. INTRODUCCIÓN

El término inclusión es un tanto complejo y, aunque no hay una definición precisa de este término, sí podemos entender que la idea general de inclusión es fomentar la participación, adaptando la actividad a las diferentes características del alumnado para darles respuestas adecuadas a cada uno de ellos, y de esta manera progresar en los aprendizajes. La definición del término ha sufrido una evolución, vinculándolo actualmente a la equidad educativa. Sánchez & García, (2014) defienden la equidad educativa como un principio que garantiza al alumnado alcanzar los objetivos, oportunidades y saberes fundamentales para crearse como personas. De esta manera, se lucha para acabar con la exclusión social y conseguir una educación eficaz, de calidad y en equidad.

Para realizar una práctica educativa inclusiva en Educación Infantil he diseñado una propuesta DUA. Con este diseño, he buscado alcanzar la equidad en los momentos de aprendizaje desarrollados en un aula de educación infantil a lo largo de una jornada escolar. Esto ha sido posible dado que el DUA busca conseguir una práctica igualitaria en función de las capacidades e intereses de los diferentes estudiantes (CAST, 2011b).

En la presentación del TFG, se puede observar la existencia de dos secciones claramente diferenciadas. En la primera de ellas, se desarrolla la fundamentación teórica, centrada en la inclusión, la discapacidad auditiva y el DUA; en la segunda parte se diseña la propuesta DUA a partir del análisis del contexto, la detección de barreras que presenta un alumno con hipoacusia en el contexto descrito y, por último, la propuesta DUA, centrada en las pautas desarrolladas en el diseño, para intentar eliminar esas barreras. El trabajo finaliza con una serie de conclusiones que concretan las fortalezas y debilidades que genera la aplicación de un diseño de este tipo, así como las encontradas en la realización de este trabajo.

El estudio comienza durante mi estancia en las prácticas en un colegio público de los alrededores de Palencia. En concreto, en un aula del tercer ciclo Educación Infantil compuesta por 16 alumnos, 10 chicos uno de ellos con hipoacusia y 6 chicas. No hay aspectos relevantes sobre la influencia del género o diversidad de culturas ya que nos encontramos en etapas muy tempranas.

Debido a la situación que estamos viviendo en este momento a nivel mundial, el COVID- 19, la propuesta no se ha llevado a cabo, pero he podido diseñarla gracias al cuaderno de campo que realice mediante mi estancia en el centro. En mi cuaderno de campo recogí todas las anotaciones

necesarias sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje que se ha desarrollado en el aula, y a partir de él, he realizado una propuesta DUA rediseñando los momentos de aprendizaje más importantes que surgen en el contexto.

Considero que el tema propuesto en este trabajo es de gran interés educativo, ya que el Diseño Universal de Aprendizaje permite generar un currículo escolar accesible a todos los estudiantes, dotándolo de una mayor flexibilidad tanto en su contenido como en los medios y materiales utilizados para favorecer su acceso. De esta manera podemos evitar barreras que puedan surgir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este trabajo de fin de grado, propongo prácticas inclusivas que reduzcan la exclusión social y faciliten que todos los estudiantes gocen de las mismas oportunidades de aprendizaje. Partimos de la premisa que es la educación la que debe adaptarse a las características del alumnado, para que ningún estudiante se vea perjudicado en el ámbito educativo. En este momento, la equidad educativa es el motor fundamental que permite avanzar hacia un cambio en la sociedad, ya que la educación es uno de los pilares que sustentan una sociedad justa.

2. JUSTIFICACIÓN Y COMPETENCIAS

2.1. Justificación

Atendiendo al Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, donde se establece la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales, declara que todas las enseñanzas oficiales de grado finalizarán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Grado que ha de formar parte del plan de estudios. “El TFG es un trabajo de integración con cuya elaboración y defensa del estudiante deberá demostrar que ha adquirido el conjunto de competencias asociadas al Título” (Art 3.1). Debo admitir que esta es una motivación que me ha llevado a hacerlo, además me ha resultado enriquecedora y sugerente la elaboración del mismo, porque gracias a ello he podido enfatizar, profundizar aquellos conocimientos que he adquirido en el transcurso de estos cinco años de carrera.

El TFG que se presenta a continuación desarrolla una propuesta educativa basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Concretamente se centra en los momentos de aprendizaje que se desarrollan en la práctica educativa y que dificultan el proceso de enseñanza – aprendizaje de

un alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en este caso un alumno con hipoacusia. Esto nos hace reflexionar y preguntarnos como docentes ¿Qué barreras de aprendizaje surgen en el aula? El DUA tiene un papel fundamental en el ámbito educativo, que es diseñar currículos flexibles para que la escuela se adapte al alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo, con esta afirmación se gestiona otra hipótesis, ¿Por qué el profesorado no diseña teniendo en cuenta el DUA, para acabar con las barreras de aprendizaje? Es por ello por lo que he querido destinar mi Trabajo de Fin de Grado a ello. Para la elaboración del mismo me he centrado en las dificultades que he observado que tenía un alumno con discapacidad auditiva durante el desarrollo del Prácticum II, y planteo el DUA como una propuesta que pretende dar respuesta a estas necesidades concretas, pero no de manera específica, ya que pueden ser útiles también para el resto del alumnado presente en el aula. De esta manera se destacará la propuesta DUA como una práctica educativa de carácter inclusivo, donde en todo momento será el alumnado protagonista y participe del aprendizaje atendiendo a Echeita & Ainscow (2011) , en el proceso enseñanza – aprendizaje.

2.2. Competencias

La realización de este Trabajo de Fin de Grado facilita la adquisición de alguna de las competencias generales de las enseñanzas universitarias oficiales que se establecen en el Real Decreto 861/2010, de 2 de Julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias y las competencias específicas que rigen en la ORDEN ECI/3854/2007 de 27 de diciembre que regula el título universitario de maestro en Educación Infantil en la Universidad de Valladolid. Aquí se detallan las relacionadas con este TFG:

Competencias del título	Relación con el TFG
Que los estudiantes demuestren poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	Se desarrolla cuando se utiliza terminología específica sobre la hipoacusia, el Diseño Universal de Aprendizaje y los principios de inclusión y equidad.

Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.	Se desarrolla al planificar la propuesta didáctica DUA, analizando el contexto del aula y verificándolo con datos bibliográficos.
Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.	Se observa al interpretar los datos del aula desde la perspectiva DUA, para rediseñar la realidad del aula.
Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	Se fomenta en la defensa ante el tribunal evaluador del TFG, al utilizar habilidades comunicativas y en este caso el desempeño de las tecnologías para transmitir los contenidos del TFG.
Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	Al indagar sobre el DUA para en un futuro desarrollar mi autonomía y poner en práctica estos conocimientos cuando se me presenten necesidades educativas en el aula.
Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.	Se refleja en la propuesta DUA, cuando se rediseñan los momentos de aprendizaje para dar respuestas a todas las necesidades educativas.
Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación.	Al introducir las tecnologías en la propuesta para adaptar las necesidades de todos al proceso enseñanza – aprendizaje.
Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente	Se pone en marcha al rediseñar la práctica que se desarrolla en el aula

	para dar respuesta a todas las necesidades.
Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.	En el momento que se rediseña en la propuesta DUA la estructuración del aula y la manera de trabajar en el momento de aprendizaje ¡A vuestras mesas!
Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	Al conocer el DUA e introducirlo en el aula, como propuesta de mejora para conseguir la equidad plena al dar respuestas a las necesidades educativas.

3. OBJETIVOS

El objetivo general es conocer las propuestas del Diseño Universal de Aprendizaje para aplicarlas en un aula de Educación Infantil y con ellas facilitar la eliminación de las barreras de acceso al currículum que puedan frenar el aprendizaje de cualquier estudiante en general y de un alumno con hipoacusia en particular. Para lograr la consecución de este objetivo, nos proponemos una serie de metas más específicas que enumeramos a continuación:

1. Conocer la evolución que ha sufrido el concepto de atención a la diversidad hasta llegar al término equidad educativa.
2. Conocer la discapacidad auditiva, en concreto, la hipoacusia y sus connotaciones para dar respuestas a un alumno con este tipo de necesidad.
3. Indagar sobre los apoyos que cuenta la escuela para dar respuestas al alumno con hipoacusia.
4. Profundizar en el concepto de equidad desde una perspectiva educativa.
5. Diseñar prácticas inclusivas a través de una propuesta DUA, para dar respuestas a las necesidades de un alumno con discapacidad auditiva.
6. Adaptar las propuestas del DUA al contexto concreto de un aula de Educación Infantil.
7. Poner en práctica y transmitir los conocimientos obtenidos durante los cuatro años de etapa académica.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La sociedad general debate acerca de la atención a la diversidad en el ámbito educativo, muchas veces dar respuesta a la inmensidad de preguntas que se realizan es difícil. Conviene aclarar dos conceptos, inclusión y equidad, relacionados directamente con la atención a la diversidad, que han evolucionado en función de las respuestas que la educación ha ido dando a la complejidad diversa que caracteriza al ser humano. El aula alberga esta diversidad que genera permanentemente dificultades en el docente, responsable de facilitar respuestas a esas necesidades. Es por ello preciso, conocer las características y las diferentes circunstancias del alumno que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

Es importante dar relevancia a la atención a la diversidad, ya que es una realidad presente en todo momento dentro de la comunidad educativa y que muchas veces olvidamos dar respuestas educativas firmes al alumnado para acabar con las barreras de aprendizaje que se producen. Para atender a la diversidad en el ámbito educativo partiremos del Diseño Universal de Aprendizaje, que nos proporcionará pautas para el desarrollo de prácticas inclusivas que nos permitirán atender las necesidades específicas de apoyo educativo que se presenten en el aula. Además, desde esta perspectiva y conociendo los apoyos con los que cuenta la escuela, podremos aportar nuevas opciones y diferentes puntos de vista para que todo el alumnado pueda disfrutar de los mismos derechos y recibir una educación eficaz de calidad.

4.1. Atención a la diversidad

La sociedad evoluciona con el paso del tiempo. Casanova (2002) argumenta que ha surgido un gran avance en el descubrimiento de nuevos conocimientos, la tecnología, las diferentes maneras de comunicarnos y el máximo movimiento de la población en todas las direcciones del mundo. Estos avances, según Casanova (2002), hace que exista una cultura globalizada, que implica la convivencia de personas diferentes en un mismo espacio.

Ante esta realidad, es evidente que la sociedad tiene que hacer frente a diferentes retos. Uno fundamental en el ámbito escolar, es la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo que surgen en el día a día de un Centro, en el que conviven, como dice Casanova (2002), personas de diferentes países, culturas, etnias, capacidades y talentos, características de la sociedad actual. Casanova (2002) argumenta que el sistema escolar institucional tiene que dar respuesta a la diversidad, atendiendo a las diferencias que hay en el aula de la mejor manera posible. En la

misma línea, Lucas (2010) define diversidad como las diferencias individuales que generan distintas necesidades educativas y que requieren de medidas de atención en función de cómo se manifiesten estas necesidades.

Casanova (2002) identifica tres tipos de diferencias: *generales*, (ritmo de aprendizaje, estilos cognitivos, intereses...; *de capacidad* (altas capacidades, discapacidades motóricas, auditivas, psíquica ...) y *sociales* (entornos sociales, minorías étnicas o culturales, hospitalización...)

Después de conocer estas características dependiendo de las necesidades de cada uno, Lucas (2010) hace una aclaración sobre la expresión “atención a la diversidad”. Explica que el término no se refiere solo al alumnado que presenta una discapacidad o trastornos de conducta, sino a todos los estudiantes que están escolarizados en un centro escolar teniendo en cuenta de sus características individuales.

Las diferentes Leyes Educativas han ido reorientando las respuestas que el sistema educativo ha dado a las personas con discapacidad, hasta contemplar la atención a la diversidad. La primera vez que apareció el concepto de Educación Especial en el sistema institucional educativo fue en La Ley 14/1970 como un método educativo integral (Boletín Oficial del Estado, 1970).

El siguiente avance importante en el ámbito de la atención educativa a la diversidad fue en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), donde se decretaron los principios de normalización e integración escolar, y donde se introduce por primera vez el término de alumnos con necesidades educativas especiales, en sustitución de alumnos deficientes o inadaptados. Esto fue un gran avance, porque la Educación Especial pasa a concebirse, no como un tipo de alumnado específico, sino como el conjunto de recursos personales y materiales a disposición del sistema educativo (Boletín Oficial del Estado, 1990).

Un año después de que la Unesco, en 2005, reconociese el término inclusión, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (BOE, 2006) lo incluye en su articulado, argumentando que todos los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales se regirán por los principios de normalización e inclusión, de esta manera, se asegura la no discriminación y la igualdad para acceder al sistema educativo. Contempla, por tanto, la atención a la diversidad como un principio básico en el sistema educativo que abarca a todo el alumnado en todas las etapas educativas.

En la actualidad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), argumenta

que es importante una atención individualizada como principio, para permitir atender la diversidad del alumnado que actualmente existe en las aulas, de esta manera se garantiza un desarrollo pleno del alumnado que presenten diferentes necesidades (Boletín Oficial del Estado, 2013).

4.1.1. La inclusión educativa

En este momento, la equidad y la inclusión son principios vinculados a la atención a la diversidad. Es necesario conocer que es la “inclusión” para después comprender que es enseñar en equidad, ya que estos términos resultan bastante confusos, y en ocasiones se utilizan de una manera arbitraria.

Partimos de la premisa: “todas las personas tienen derecho a una educación”, establecida por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1949. El requisito más importante a la hora de recibir una educación, es eliminar todas las formas de discriminación que se manifiesten en el acceso a la educación (UNESCO, 1949).

Por eso, el término oficial sobre la inclusión educativa fue establecido por la UNESCO (2005) afirmando que la educación inclusiva es un proceso que aborda la diversidad y responde a las necesidades de los alumnos, aumentando la participación en el aula y reduciendo la exclusión social fuera y dentro del ámbito educativo, de esta manera, se dan respuestas apropiadas dependiendo de las necesidades de cada alumno. La UNESCO (2005) explica que una práctica inclusiva convierte los sistemas educativos en lugares de aprendizajes, donde el alumnado participa en igualdad de condiciones. De este modo, los alumnos y los docentes no considerarán la diversidad como un problema, sino como un reto para enriquecer nuevas oportunidades de enseñanza -aprendizaje.

Hasta llegar al principio de inclusión, la atención educativa vinculada a las personas con discapacidad, ha pasado por tres fases (Parrilla, 2001): (a) *exclusión*; (b) *segregación*; (c) *integración*; e (d) *inclusión*. En la primera fase, las instituciones de enseñanza rechazaban a los colectivos de discapacitados en sus escuelas. En la segunda, separan a los colectivos anteriormente excluidos del alumnado escolarizado en las escuelas ordinarias, en este momento se generan las Escuelas de Educación Especial. En la tercera etapa hay un cambio en el reconocimiento del derecho a la educación de los diferentes colectivos hasta entonces segregados, el cambio fue el reconocimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales en el

ámbito educativo ordinario. Y por último la cuarta fase, la inclusión según Wehmeyer (1998) presenta nuevas perspectivas, donde las personas con discapacidad tienen plena participación e igualdad de oportunidades para su desarrollo personal, por eso se plantea construir una escuela que responda a las necesidades específicas de todos los alumnos, no solo las especiales de alguno de ellos, valorando positivamente la diversidad del alumnado y respondiendo a sus necesidades (Parrilla, 2002).

Para Ainscow (2012), el objetivo de la inclusión es la transformación de las aulas ordinarias para poder dar respuestas individualizadas a todos el alumnado, garantizando, como afirma la Unesco en 2005, la mayor participación, presencia y progreso de todo el alumnado en las aulas.

Echeita (2007), defiende que la inclusión va mucho más allá de adaptar al alumnado con necesidades educativas especiales al aula; para él es necesario crear una escuela donde todos puedan actuar de manera activa en el aula.

Más tarde Echeita & Ainscow (2011) consideran que la educación inclusiva se sostiene en cuatro pilares: (a) la inclusión es un proceso para acoger al alumnado, (b) la inclusión busca la disposición, participación y el éxito de los estudiantes, (c) la inclusión busca la identificación y eliminación de barreras y (d) la inclusión pone énfasis en determinados grupos de alumnos que pueden sufrir marginación, exclusión o fracaso escolar.

Resulta imposible encontrar una única definición de este término tan amplio, cada autor lo determina desde su perspectiva, pero sí hay una coincidencia en todas las definiciones referidas a la inclusión; todas ellas comparten tres claves fundamentales definidas por Ainscow, Booth, & Dyson (2006): la *presencia* (a dónde), la *participación* y el *progreso* (resultados de enseñanza – aprendizaje). Podemos comprobarlo en las siguientes definiciones aportadas por diferentes autores:

- Arnaiz (1996) define escuela inclusiva como un lugar del que todos pertenecen, todos son aceptados, apoyados por toda la comunidad educativa para satisfacer sus necesidades.
- Stainback & Stainback (1999) argumentan que para ellos una escuela inclusiva es aquella que educa a todos los estudiantes en un mismo sistema educativo, adaptando los programas educativos para que sean adecuados a sus capacidades y necesidades
- Ainscow (2001) define la inclusión como un proceso donde participa el alumnado en las diferentes culturas de la comunidad educativa, para respetarlas y conocerlas y así reducir

la exclusión social a estas minorías culturales.

- Echeita (2013) argumenta que la inclusión es un proceso de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los alumnos en los centros escolares donde están escolarizados, prestando especial atención a los alumnos que pueden sufrir exclusión, segregación, fracaso escolar, marginación en vida escolar, detectándolo y eliminando las barreras que limiten el proceso.

Como conclusión podemos decir que la escuela inclusiva implica la aceptación de todo el alumnado en el ámbito educativo ordinario, teniendo en cuenta las diferentes capacidades individuales (Jiménez, 2016).

4.1.2. Enseñando en equidad

La primera vez que apareció el término equidad, fue desde el punto de vista filosófico. Aristoteles (384AD) definió la equidad aristotélica como la justicia, entendida como una distribución basada en la igualdad proporcional para todos.

El concepto de equidad educativa se ha dado en muchos contextos democráticos, donde se han reconocido y afianzando los derechos sociales de todos los ciudadanos de una sociedad (Sánchez & García, 2014). En el ámbito educativo Sánchez & Manzanares (2014) argumentan que el concepto de equidad aparece con la creación de sistemas educativos entre el siglo XVII y el siglo XX, donde se fraguan las bases del Derecho a la Educación.

El concepto de inclusión educativa establecido por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), nos obliga a contemplar el concepto de equidad educativa desde diferentes puntos de vista. Bisquerra (2012) define la equidad educativa como un nuevo principio que permite una atención a la diversidad y una escuela más inclusiva con mayor sensibilidad y calidad.

Partimos de la idea de Bisquerra (2012), quien argumenta que la equidad remite al principio de justicia y a la atención a la diversidad. La equidad, como mencionaba Aristóteles, tiene una carga ética al vincularse con el principio de justicia; esto implica la necesidad de dar más recursos pedagógicos al que más lo necesita para solventar las necesidades del alumnado y así tener todas las mismas oportunidades en el aula. Esta es la gran cuestión que preocupa al sistema educativo según, Sánchez & García (2014).

La OCDE, (2012) expresa que la equidad educativa se ha convertido en la cuestión política sobre

la educación, no solamente en España, sino en todos los países. Hay cierta preocupación por superar el principio de igualdad de oportunidades para poder dar respuestas a las necesidades diferenciales e individuales a todo el alumnado, (Sánchez & Manzanares, 2014).

Opheim (2004), define la equidad educativa como un ambiente educativo de aprendizaje donde los individuos pueden tomar decisiones dependiendo de sus habilidades y talentos, que no sean sesgados por estereotipos, expectativas erróneas y discriminación.

La Ley Orgánica de Educación (2006), define la equidad educativa como el conjunto de medios necesarios para que el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo personal, intelectual, social, así como los objetivos que decreta la Ley, (Boletín Oficial del Estado, 2006).

Sánchez (2011), explica que para que la equidad educativa sea efectiva, en el ámbito educativo se tienen que realizar prácticas adecuadas para todo el alumnado, pero además la sociedad debe evolucionar para que todas las personas reciban los mismos valores fuera de la escuela de manera equitativa, para tener todas las mismas oportunidades fuera de la escuela.

Por lo tanto, podemos hablar de equidad educativa cuando todo el alumnado tiene las mismas oportunidades para alcanzar los diferentes objetivos y tienen todas las posibilidades para formarse como ciudadanos. Además, se manifiesta la equidad cuando todos los alumnos de una comunidad educativa tienen la garantía de tener alcance a todos los saberes fundamentales para poder crearse como personas (Sánchez & García, 2014).

Marc Demeuse (citado por López, 2006), plantea que en educación hay que tener en cuenta cuatro aspectos que impliquen equidad: (a) igualdad en el acceso, (b) igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, (c) igualdad en los resultados o logros y (d) igualdad en la realización social de dichos logros. Partiendo de estos cuatro principios Sánchez & García (2014) defienden que para que haya equidad hay que articular cualquier barrera, situaciones que se presenten o dar las respuestas que sean necesarias, para no privar a la persona de conseguir sus logros establecidos.

Finalmente, para Formichella (2011) la equidad educativa, sirve para desarrollar plenamente todas las capacidades del alumnado, esto implica aceptar que todas las personas que forman el ámbito educativo tienen diferencias y la comunidad educativa tiene que ofrecer los recursos que cada uno necesite.

4.1.3. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

No obstante, después de conocer lo que requiere un modelo educativo de calidad, donde la equidad sea el principio de compensar las diferencias y acabar con las barreras que se presenten en el ámbito educativo, proponemos el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como enfoque didáctico orientado a la aplicación de los principios del Diseño Universal (DU) al diseño curricular de los diferentes niveles educativos (CAST, 2014)

El Diseño Universal (DU), no es un concepto proveniente del ámbito educativo, sino que surgió en el campo de la arquitectura en la década de 1970 en Estados Unidos, con el objetivo de diseñar entornos para que todas las personas pudieran utilizarlos sin tener que realizar ningún tipo de adaptación a esa infraestructura con posterioridad (CAST, 2014). Con ello promovían que se mejorasen las condiciones de acceso no solo a las personas con discapacidad, sino a todas aquellas que en un momento determinado pudiesen aprovecharse de estas ayudas (CAST, 2014).

Las aportaciones del DU se pueden encontrar por primera vez en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (Boletín Oficial del Estado, 2003). Aunque diez años después, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de Personas con Discapacidad y de su exclusión social, donde se incluye por primera vez el concepto de DU, exponiendo en el art.3 la accesibilidad universal y el diseño universal para todos (Boletín Oficial del Estado, 2013).

Los creadores del DUA son Meyer & Rose (2000), como compilación varias investigaciones llevadas a cabo desde 1990. Meyer & Rose (2000) definen el DUA como un enfoque de investigación para diseñar el currículum, es decir, los objetivos, métodos, materiales y la evaluación. Este diseño y adaptación del currículum permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y la participación y motivación por el aprendizaje.

CAST (2011) argumenta que el DUA *es un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles, también conocidos como “talla – única – para- todos”* (CAST, 2011, p.3) Está claro que el currículum inflexible no está a la altura de los estudiantes “extremos”, como los superdotados y con altas capacidades, ni de los alumnos con discapacidad, estos dos tipos de alumnos son los más vulnerables en el sistema educativo, porque este tipo de currículum genera barreras no

intencionadas para acceder al aprendizaje. Sin embargo, el alumnado que se considera “promedio”, es decir, que no son alumnos extremos ni alumnos con discapacidad, tampoco tendrían atendidas todas sus necesidades de aprendizaje debido a que el diseño curricular está empobrecido.

Hemos visto como el CAST (2011) define a los alumnos dependiendo de sus necesidades educativas, por un lado los estudiantes “extremos” y “promedio” y por otro lado los aprendices “expertos”. Estos últimos son los estudiantes que pueden convertirse en lo que ellos quieren ser, y en los que se centra el método DUA. Por eso, desde el punto de vista de DUA los aprendices expertos son: (a) aprendices con recursos y conocimientos, (b) aprendices estratégicos (c) aprendices decididos, motivados.

El DUA se apoya en las teorías cognitivo – constructivistas del aprendizaje, considerando a los estudiantes activos en el proceso de enseñanza. El aprendiz, interacciona con el medio, busca la información, la asimila y la transforma teniendo en cuenta sus planes y estrategias para conseguir determinados logros (CAST, 2011b). Para lograr aprendices expertos, el educador deberá de proporcionar herramientas para orientarle y diferentes modelos de acuerdo con el concepto de andamiaje de Bruner y empleando el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (Tortosa & Civera, 2006). Así el docente va perdiendo protagonismo cuando el aprendiz va demostrando mayores destrezas.

Para conseguir estos aprendices expertos según CAST (2014), el currículo debe ser adaptado y diseñado para que todos puedan acceder a él. Parte de la realidad de que es que la mayoría de las veces, no se tiene en cuenta a las personas a las que va dirigido, llegando a realizarse adaptaciones poco funcionales, poco atractivas y costosas para los docentes.

La idea de las inteligencias múltiples de Gardner (1998) aporta soporte teórico a los principios del DUA. Ambas cuestionan que los humanos disfrutemos de una capacidad para aprender, que es fija, general y cuantificable, denominada inteligencia. Gardner define la inteligencia como un potencial que permite a las personas tener acceso a las formas de pensamiento adecuadas a los contenidos específicos. Describió ocho tipos de inteligencias, que se encuentran mezcladas en diferentes proporciones en cada uno de nosotros, determinado nuestro perfil personal y nuestra capacidad para aprender y la forma en la que lo hacemos (Gardner, 1998). Estudios realizados por CAST hablan sobre la complejidad de las conexiones neuronales en las distintas zonas

cerebrales. Meyer & Rose (2000) explican que la tecnología ha permitido conocer la estructura del cerebro y de comprender su funcionamiento de forma global y localizada durante el aprendizaje. De esta manera, se ha concluido que existe una diversidad cerebral pero también una diversidad de aprendizajes. A raíz de esto, se vincula el aprendizaje a la neurociencia, porque dependiendo del aprendizaje que vayas a realizar se activa un módulo del cerebro u otro (CAST, 2014). En base a ello, Rose (2006); Rose & Meyer (2002) exponen que existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en diferentes tareas. Eso sí, el funcionamiento de cada una es diferentes dependiendo de cada persona. Esta configuración en redes, sustentan las bases sobre las que se construye el DUA, es decir, hay que tener en cuenta las redes para diseñar el currículo (CAST, 2011b).

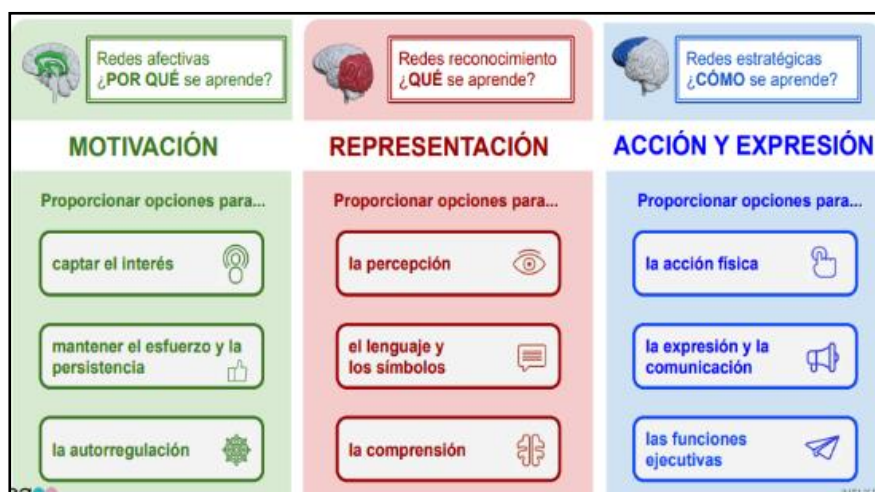


Figura 1: Elaborado por emtic (2016)

Una vez identificados los tres tipos de subredes cerebrales, pasamos a exponer los tres principios de DUA. Como podemos ver en la figura 1, ambos están relacionados entre sí. En torno a estos principios, se construyen los modelos prácticos que se desarrollan en las aulas (CAST, 2011b):

- Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación de los contenidos y de la información (corresponde al *qué* del aprendizaje).
- Principio II: Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje, ya que cada alumno tiene sus propias habilidades y necesidades (relacionado con el *cómo* del aprendizaje).
- Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación, para que todos los alumnos puedan participar y se sientan motivados en el proceso de aprendizaje (vinculado al *porqué* del aprendizaje)

Como decía anteriormente, el DUA se compone por tres principios relevantes que se corresponden con tres palabras equivalentes, las cuales son: (a) **diseño** que se refiere a la flexibilidad que se le da al currículo; (b) **aprendizaje** que hace referencia a la neurociencia; y por último (c) **universal** que define al plan de estudios comprendido por todos, es decir, al currículo existente (CAST, 2013).

En definitiva, el DUA ayuda a identificar las capacidades individuales de los estudiantes para dar flexibilidad al currículo y de esta manera, que el docente pueda satisfacer la variabilidad de necesidades del alumnado. Por eso, el currículo que se crea siguiendo los principios DUA desde un principio, no requiere a posteriori, ni tiempo ni costes adicionales innecesarios para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Además, la creación flexible de estos currículo gracias a DUA, permite a los estudiantes progresar dependiendo de donde se encuentre cada uno en el proceso de enseñanza – aprendizaje , de esta manera otorgaremos al alumnado una educación efectiva (CAST, 2011b).

4.2. Discapacidad auditiva: La hipoacusia

La discapacidad auditiva, es la pérdida de la función anatómica del sistema auditivo, que tiene como consecuencia inmediata la incapacidad para poder oír. Debemos de tener presente desde edades muy tempranas la precepción auditiva del niño o niña, sabiendo que va afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a los procesos cognitivos y a posteriori a su integración escolar, social y laboral (FIAPAS, 1990).

Desde un punto de vista educativo para centrarnos en las Necesidades Educativas Especiales (NEE) es imprescindible conocer y aclarar las diferencias entre los conceptos de sordera e hipoacusia, ya que se manifiestan características diferentes y por consecuencia implica un proceso e intervención distinta.

La hipoacusia según Macchi & Veinberg (2005) es aquella que presenta una disminución en la audición, en la que mediante la amplificación y el entrenamiento auditivo responde al modelo semejante de un oyente. Además, Hernández (2010) añade que la pérdida auditiva es menor de 70 dB y que las personas que lo padecen utilizan el canal auditivo y el lenguaje oral para comunicarse porque son capaces de escuchar sonidos más suaves.

A lo largo de este apartado hablamos sobre los restos auditivos aprovechables, es decir, cuáles

son las cantidades audible de sonido que puede percibir. Para saber cuál es el resto auditivo aprovechable, hay que analizar la relación entre el umbral auditivo y el umbral doloroso. Por lo tanto, el resto auditivo es la distancia entre el umbral auditivo y el umbral del dolor. Si la frecuencia produce dolor antes de ser audible, hemos llegado al umbral del dolor, es decir, no hay resto auditivo aprovechable (Martín, 2010).

Según la Conferencia española de familias de personas sordas (FIAPAS), las pérdidas auditivas se pueden clasificar de la siguiente manera:

- **Unilaterales:** La pérdida auditiva afecta a la audición en único oído.
- **Bilaterales:** La pérdida auditiva afecta a la audición de ambos oídos.

Centrándonos en las pérdidas de audición bilaterales la hipoacusia puede clasificarse en función de los criterios que se van a exponer y explicar en los epígrafes posteriores.

4.2.1. Clasificación audiológica

El grado de pérdida auditiva se mide en decibelios (dB), dependiendo de los decibelios, se puede clasificar la audición como normal o como pérdida auditiva. A continuación, se presenta la clasificación de Bureau International d'Audiophonologie, con una aclaración de los diferentes grados de pérdida auditiva (Biap, 1996):

Tabla 1: Elaboración propia con información extraída de Biap (1996)

Grado de pérdida	Afectación
Audición normal: Umbral (0-20dB)	El sujeto no tiene dificultades al escuchar la palabra, con una intensidad menos de 20dB.
Hipoacusia leve o ligera (21-40dB)	El sujeto escucha con una intensidad 21-40dB. Les resulta difícil percibir voces lejanas, débiles. En la mayoría de los casos, los ruidos familiares son percibidos
Hipoacusia media o moderada (41-70dB)	<u>Primer grado:</u> Pérdida tonal esta entre 41-55 dB. <u>Segundo grado:</u> Pérdida tonal entre 56 – 70 dB.
Hipoacusia severa (71 - 90 dB)	<u>Primer grado:</u> Pérdida tonal entre 71 – 80 dB <u>Segundo grado:</u> Pérdida tonal entre 81 – 90 dB
Hipoacusia profunda o sordera (más de 91 dB)	<u>Primer grado:</u> Pérdida tonal entre 91 – 100 dB <u>Segundo grado:</u> Pérdida tonal entre 101 – 110 dB <u>Tercer grado:</u> Pérdida tonal entre 111 -119 dB
Cofosis	Pérdida tonal es de 120 dB, el sujeto no percibe nada

La clasificación que hace Bureau International d'Audiophonologie, no puede valorarse por sí sola, sino que se tienen que tener en cuenta la percepción auditiva del alumno y la combinación de múltiples aspectos (tipo de pérdida, grado de pérdida, morfología de la curva, dinámica residual, rendimiento protésico tonal y rendimiento protésico verbal) y no únicamente del grado de pérdida (Aguilar et al., 2010).

4.2.2. Clasificación otológica

El diagnóstico de la hipoacusia debe ser preciso y precoz, porque la familia del niño debe estar preparada y formada sobre las repercusiones de la hipoacusia para determinar actuaciones. Los profesionales que atienden al niño hipoacúsico y el entorno familiar deben actuar coordinadamente para trabajar en equipo respondiendo a las necesidades (FIAPAS, 2011).

No obstante, para que la evolución de un niño hipoacúsico sea óptima se tiene que prestar atención a los siguientes aspectos: (a) entorno familiar, (b) atención médica y ayudas tecnológica, (c) intervención logopédica y (d) escolarización (FIAPAS, 2011).

En definitiva, La Confederación Española de familias de personas sordas (FIAPAS) argumenta que la atención médica y las ayudas tecnológicas dependen de la localización de la lesión que da origen a la hipoacusia y su intensidad. Dependiendo de la localización de la lesión se clasifica en dos grandes grupos: Hipoacusia de transmisión o conductivas y perceptivas o neurosensoriales.

En primer lugar, la **Hipoacusia de transmisión o conducción** es producida por una alteración del oído externo o medio, en consecuencia, afecta a la parte mecánica del oído. Esto impide que el sonido se llegue a estimular de manera adecuada en las células del órgano Corti. Los tipos de tratamiento que pueden ser empleados son los farmacológicos, quirúrgicos y audiprotésica (Aguilar et al., 2010; FIAPAS, 2011).

El segundo lugar, la **Hipoacusia de percepción o neurosensoriales** su pronóstico no viene solo por la intensidad de la pérdida auditiva sino también por su momento de aparición. Los momentos de aparición que pueden causar este tipo de hipoacusia son: (a) prenatales (genéticas o adquiridas), (b) perinatales (problemas en el momento del parto) (c) posnatales (meningitis, otitis media, ...). En la actualidad no existe tratamiento curativo (Aguilar et al., 2010; FIAPAS, 2011; Martín, 2010b).

El origen de las pérdidas auditivas neurosensoriales o de percepción pueden ser dos según Confederación Española de familias y personas sordas: (a) sorderas neurosensoriales genéticas o hereditarias, o (b) sorderas neurosensoriales adquiridas (FIAPAS, 2007).

- **Sorderas neurosensoriales genéricas o hereditarias:** el 60% de las sorderas infantiles son de origen genético, además pueden ser congénitas (presentes ya en el nacimiento) o tardías (se presentan a lo largo de la vida).
- **Sorderas neurosensoriales adquiridas:** el 35% de las sorderas neurosensoriales son adquiridas, también pueden ser congénitas o tardías. Las congénitas pueden ser prenatal (en el embarazo) o perinatal (en el parto).

Hay un tercer grupo de menor relevancia que es, la **sordera mixta**, son una combinación de las mencionadas anteriormente (Aguilar et al., 2010; Cavenett, 2013).

4.2.3. Clasificación según el momento de la aparición

Anteriormente cuando mencionaba la hipoacusia de percepción o neurosensorial explicaba que la etiología de la discapacidad auditiva podía aparecer por tres causas que son (a) prenatales (antes del nacimiento), (b) neonatales o perinatales (durante el parto) y (c) posnatales (después del nacimiento) (FIAPAS, 2013).

Según la Confederación Española de familias y personas sordas las **causas prenatales**, estas afecciones se presenta durante el periodo de gestación y pueden ser clasificadas como genéticas o adquiridas (FIAPAS, 2013).

Las **causas neonatales o perinatales** según La Confederación Española de familias y personas sordas, ha experimentado la neonatología para conocer que repercusión produce en el sistema auditivo. En muchos casos esta causa no es muy clara ya que se puede producir por múltiples factores interrelacionados, como pueden ser, infección en el periodo gestacional, sufrimiento fetal en el nacimiento, malformaciones craneofaciales, etc.

La tercera causa y última es la **causa posnatal** que La Conferencia Española de familias y personas sordas, explica que estas causas son todas aquellas de origen adquirido y que aparecen posterior al periodo neonatal, es decir, durante los primeros 28 días de vida. La causa más importante por la que pueden generar las sorderas posnatales es la otitis, meningitis bacteriana, sarampión, enfermedades autoinmunes, etc. Dentro de este grupo de aparición de la sordera, se

encuentran las causas dependiendo del momento de aparición que son las causas prelocutivas y postlocutiva que se van a explicar posteriormente (FIAPAS, 2013).

No solo se clasifica la hipoacusia dependiendo de la localización de la lesión, también depende del momento de su aparición. Además, esta clasificación de la pérdida auditiva, dependiendo del momento de aparición va en relación con el desarrollo del lenguaje (Fernández & Arco, 2004). Según la Confederación Española de familias de personas sordas FIAPAS (2007) hay tres tipos de hipoacusia dependiendo del momento de su aparición que son: (a) la hipoacusia prelocutiva, (b) la hipoacusia perlocutiva y por último (c) la hipoacusia postlocutiva.

La **hipoacusia prelocutiva** su aparición ocurre en el momento previo al desarrollo de las habilidades básicas del habla. La adquisición del habla espontánea será bastante dificultosa. Esta pérdida auditiva también puede estar presente al nacer el bebé o en la adquisición del lenguaje antes de los dos años de edad aproximadamente (Fernández & Arco, 2004; FIAPAS, 2007).

A diferencia de la anterior está segunda opción la **hipoacusia perlocutiva**, su pérdida auditiva aparece entre los dos y los cuatro años, justo en el momento en el que se está desarrollando el lenguaje oral (FIAPAS, 2007).

Por último, la **hipoacusia postlocutiva** su pérdida auditiva puede producirse tras haber desarrollado, mínimamente las habilidades básicas de comunicación por el canal auditivo, es decir, a partir de los cuatro años (Aguilar et al., 2010; Fernández & Arco, 2004; FIAPAS, 2007).

4.3. Apoyos con los que cuenta la escuela para dar respuesta a un alumno con discapacidad auditiva.

4.3.1. La coordinación entre la atención educativa ordinaria y la especializada

La escolarización de los alumnos con discapacidad auditiva en Educación Infantil se debe combinar con los apoyos educativos que reciben fuera del centro escolar, como puede ser atención temprana. En la comunidad educativa, los profesionales de orientación educativa (EOEP) y el profesorado especializado en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica van adaptando medidas de apoyo a la familia, al alumnado y a los docentes para una vez finalizado el periodo de infantil logre obtener el máximo desarrollo de las capacidades comunicativas y cognitivas (Alvarez, 2011).

Para introducir la discapacidad auditiva dentro del ámbito educativo, partimos del *Capítulo I: Alumnado con necesidades específica de apoyo educativa*, que establece con la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, en el artículo 73, sobre los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro de este alumnado, que recibe apoyo específico, se encuentra la discapacidad auditiva, la hipoacusia. Esta Ley dicta literalmente “*se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de escolarización largo, determinados apoyos y atenciones educativas específica derivadas de discapacidad o diversidad de trastornos*” (Boletín Oficial del Estado, 2006, p.54)

Acorde con la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa establecida por la Junta de Castilla y León (2017) el alumnado con necesidades educativas especiales durante su escolarización requiere de apoyos y actuaciones educativas específicas valoradas por un Informe de Evaluación Psicopedagógica o de Compensación Educativa. Este alumnado se divide en grupos dependiendo de su discapacidad y sus necesidades, que pueden ser: (a) ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Especiales; (b) ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa; (c) ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES; (d) DIFICULTADES DE APRENDIZAJE y/o BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO; y por último (e) TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Rigiéndonos por el *Capítulo II: escolarización en centros públicos, privados y concentrado* del artículo 87 de la Ley Orgánica de Educación (Boletín Oficial del Estado, 2006) y las modalidades de escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo determinadas por Educacyl (2019) hay diferentes modalidades de escolarización educativa que son. (a) Centro de Educación Especial; (b) Unidades de Educación Especial en Centros Ordinarios; (c) Centro Ordinario de atención educativa preferente; y por último (d) Centro ordinario con apoyo específico.

Morón (2008), explica que los servicios psicopedagógicos educativos de orientación educativa son los encargados de realizar un informe para dar medidas educativas, recursos y una organización en el entorno educativo para dar respuestas a los alumnos.

El alumno con NEE derivada de discapacidad física o auditiva según DECRETO 52/2018, de 27 de diciembre, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con

fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León podrán ser matriculados en el centros ordinarios capacitados de recursos personales y materiales para dar respuestas a las necesidades educativas (BOCYL, 2018).

Dependiendo de la ayuda individualizada específica que necesite el alumnado, puede permanecer en el aula ordinaria, en mayor o menor medida, con su grupo ordinario (Martín, 2010). Aunque esta permanencia en el aula depende de las necesidades educativas de cada alumno, de las adaptaciones, las competencias curriculares, de los especialistas y los materiales se lleva a cabo en el aula específica (Morón, 2008). En la tabla que se expone a continuación se puede observar la coordinación docente para dar respuestas a las necesidades educativas específicas a el alumnado.

Tabla 2: Elaboración propia con información extraída de Alvarez (2011)

Coordinación docente entre la atención educativa ordinaria y la especializada	
<i>Aula ordinaria</i>	<i>Aula especializada</i>
El docente utiliza un código claro de comunicación para el alumno con discapacidad	El alumno en el aula específica tienen una atención individualizada flexible en la adquisición del código, dependiendo de las necesidades.
El docente utiliza estrategias didácticas, metodologías para adaptar la enseñanza a sus posibilidades	Los especialistas informan a los docentes sobre las adaptaciones curriculares y las estrategias
Cuidar las condiciones acústicas	Informar a las familias sobre las estrategias de comunicación y como adquirirlas.
Las Unidades Didácticas deben de estar acompañadas y apoyadas de material complementario como pueden ser, fotos, DVD, transparencias...	Estimulación auditiva, entrenamiento auditivo y evaluación y audioprotésica
Explicar con claridad los contenidos	Entrenamiento lectura labiofacial y “la palabra complementada
El alumno con discapacidad auditiva es importante que tenga un alumno colaborador para en determinados momentos ayudarlo a reforzar las tareas	Desarrollo del repertorio fonológico
	Adquisición en la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita

4.3.2. Recursos y ayudas técnicas para apoyar el aprendizaje en el aula.

En este apartado, conoceremos las ayudas técnicas que favorecen la audición del alumnado con

discapacidad auditiva. Las ayudas técnicas son aparatos tecnológicos que ayudan a la persona con discapacidad auditiva a compensar sus limitaciones funcionales auditivas (LSE FÁCIL, 2019). Estas ayudas permite al alumno adaptarse a las posibilidades residuales que sostiene dependiendo de su función sensorial auditiva (Ferrer, 2002).

Los **audífonos** son un amplificador diminuto que evalúa las pérdidas auditivas para garantizar la información sonora a la personas (Ferrer, 2002). El funcionamiento de los audífonos según Belloch (2015) es que el sonido es captado por un micrófono y se encarga de convertir las ondas sonoras en señales eléctricas, estas señales pasa a un amplificador y se transforman y se amplían adaptándose a las necesidades de las personas, y de aquí convierte las señales eléctricas en sonido. Velasco & Pérez (2017) argumentan que a mayor pérdida auditiva su aprovechamiento de los audífonos es mejor y cuando la perdida es muy profunda el beneficio es mayor, además es aconsejable colocarlos a partir de una pérdida de 35 - 40dBs en ambos oídos.

Ferrer (2002) explica que los elementos básicos de los audífonos son los siguientes: (a) micrófono (se encarga de recoger el sonido y convertirlo en corrientes eléctricas), (b) circuito electrónico (multiplica la señal, es decir, la amplifica), (c) regulador (determina los parámetros), (d) auricular (transporta la corriente vocalizada en energía acústica hacia el tímpano) y finalmente (e) sistema de alimentación (a través de una pila, le dota de energía).

Otra ayuda técnica es el **implante coclear**, este recurso se divide en dos partes la externa y la interna. La parte externa se encarga de analizar y codificar el sonido para trasmitirlo a la parte interna que es el implante propiamente dicho. El implante se encarga de transformar las señales transmitidas por el procesador en pequeños impulsos (Velasco & Pérez, 2017).

El implante coclear tiene cuatro partes con diferentes funciones, desde el punto de vista de (Belloch, 2015): (a) la pieza externa auricular, (se coloca detrás del oído, es un micrófono que recoge los sonidos y un trasmisor les envía al procesador del habla) (b) procesador de habla (selecciona y organiza los sonidos y los convierte en señales electrónicas que son enviadas a la parte interior) (c) receptor/ estimulador interno (capta las señales que envía el procesador de habla y las envía al oído interno como un conjunto de electrodos) y por último, (d) electrodos (se pone en la cóclea, recibe las señales del receptor y las envía al cerebro para que las interprete).

Ferrer (2002) a raíz de sus estudios argumenta que todos los niños no son candidatos a este implante y solo pueden disfrutar de este implante aquellos casos donde la disfunción de las células

ciliadas sean el origen de la sordera. Además aseguran Villalba, Ferrer, & Asensi (2001) mediante estudios propios, que los niños que tienen el implante antes de los 6 años obtienen mayores resultados positivos sobre la percepción del habla, y lo implantados antes de los 3 años muestran mejores resultados no solo sobre la percepción del habla sino sobre el lenguaje oral.

El último recursos son los **sistemas vibrotáctiles** según Belloch (2015) o **implante osteointegrado** según Gaes (2020), estos últimos son estimuladores táctiles y vibradores que se colocan en zonas corporales para recibir información sobre la vibración. Las vibraciones sonoras las convierten en vibraciones mecánicas que se perciben en zonas sensibles. De esta manera, permite a las personas con trastorno de audición a percibir el sonido de las vibraciones, mediante el tacto. Estas vibraciones mediante un entrenamiento adecuado, identifican sin problema los sonidos y les diferencia uno de otros (Belloch, 2015; Gaes, 2020).

4.3.3. Métodos tecnológicos de ayuda a la respuesta educativa de un niño con discapacidad auditiva.

En este último epígrafe, podemos observar una síntesis de las diferentes ayudas tecnológicas que se pueden utilizar cuando las personas tienen discapacidad auditiva. Todas ellas son eficaces dependiendo de su uso, es decir, cada ayuda está diseñada para favorecer diferentes desarrollos, como puede ser el proceso auditivo – oral, la lecto – escritura, el desarrollo del lenguaje, lo visual, el lenguaje de signos, los parámetros del habla y los sistemas de comunicación.

Tabla 3: Elaboración propia con información extraída de Ferrer (2002); Velasco & Pérez (2017); Vilches (2006)

Ayudas tecnológicas para usuarios con audífonos y/o implantes cocleares	
Sistema o emisora FM	Un emisor recoge la señal sonora transmitiéndola mediante ondas de alta frecuencia al receptor.
El bucle o aro magnético	En estancias o recintos grandes existe la posibilidad de instalar un bucle o aro magnético para convertir una fuente sonora magnética para trasladarla con claridad a los audífonos o aparatos preparados.
Ayudas tecnológicas ligadas a la metodología de intervención que favorece el proceso auditivo - oral del niño	
SUVAG	Facilita la percepción auditiva del habla, para que la persona construya representaciones mentales de los sonidos de la lengua, filtrando el habla por las bandas de frecuencia para conseguir la percepción del sonido.
Ayudas informáticas para la visualización de parámetros de habla	
El visualizador fonético de IBM	Utiliza una retroalimentación visual y auditiva para analizar y mejorar el habla en personas con trastornos de habla, audición o lenguaje.

Project Fressa	Reconocimiento de fonemas para pronunciarlos. Se realizan juegos de fonemas para que el alumno lo emita y lo controle.
Ayudas informáticas para la estimulación del desarrollo del lenguaje	
Los programas para trabajar el desarrollo del lenguaje son múltiples, la mayoría de ellos tienen un esquema general donde aparece un estímulo gráfico y mediante ese estímulo se trabaja el léxico, la pragmática, morfosintáctico y la fonética - fonológica, por ejemplo, el programa LAO.	
Ayudas informáticas para el desarrollo de la lecto -escritura	
Signe 2	Permite coordinar cada unidad léxica del texto con una representación icónica, además se pueden poner representaciones gráficas de la lengua.
SIMICOLE 2002	Programa destinado a desarrollar y mejorar las habilidades de la comprensión lectora.
Ayudas informáticas para el lenguaje de signos	
Signos 97 -98	Programa donde se puede consultar diferentes palabras o expresiones que se corresponden con el significado del signo.
DILSE	Juegos interactivos donde las personas con discapacidad auditiva pueden poner a prueba su comprensión en la Lengua de signos.
Ayudas informáticas para sistemas de comunicación aumentativo	
Bimodal 2000	Este programa expresa un mismo concepto mediante dos códigos independientes, el acústico, dirigido a la audición y el manual a la vista
La palabra complementada	Es un programa para aprender la palabra complementada de forma progresiva y visual, introduciendo videos para mejorar la comprensión de los conceptos.
Ayudas informáticas visuales	
Son sistemas que recogen una señal acústica proveniente de ondas sonoras (timbres, sirenas ...) transformándolas en un avisador luminoso o en una vibración. El receptor capta esa fuente sonora, se activa y la trasmite al receptor la señal diciendo de donde proviene el suceso sonoro.	

5. METODOLOGÍA

El término metodología según Quecedo & Castaño (2002) *se refiere a la manera de enfocar los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología* (p.7).

En el desarrollo del presente trabajo consideramos como objeto de estudio un alumno con hipoacusia escolarizado en el aula de 3º de Educación Infantil del colegio público de Palencia donde he estado realizando las prácticas. Hemos empleado un modelo cualitativo para la recogida de datos que nos ha permitido comprender, interpretar los fenómenos que más tarde darán luz a nuestro objeto de estudio. Por eso, Stake (1998) da prioridad a la interpretación directa de los acontecimientos y menor importancia a los datos de las mediciones.

Denzin & Lincoln (2005) definen la investigación cualitativa como una actividad que sitúa al observador en el mundo, obteniendo prácticas interpretativas que hace visible este. Estas prácticas transforman la realidad y la convierten en representaciones que incluyen, notas de campo, conversaciones, entrevistas, grabaciones, recuerdos, etc. De esta manera, este tipo de investigación supone un acercamiento naturalista e interpretativo del mundo. Esto justifica que, los investigadores cualitativos, según Ugalde & Balbastre (2013) se encuentren en una situación más favorable para ver las vinculaciones que existen entre los procesos y la vida social, buscando significados, además de explorar las interpretaciones que hace la sociedad de los fenómenos que realizan estas interconexiones.

Para llevar a cabo este trabajo he seguido tres pasos fundamentales. En primer lugar, se han definido los objetivos; en segundo lugar, se ha realizado una búsqueda e indagación sobre los temas relacionados con el propósito de estudio, cuyos resultados han sido reportados en la fundamentación teórica; y en tercer lugar, se ha contrastado la información recogida en la fundamentación teórica con los datos recogidos mediante diferentes técnicas utilizadas, como la observación directa en el aula, el cuaderno de campo y las observaciones realizadas por los docentes del centro que imparten clase en esa aula. Tras el análisis, se ha diseñado una propuesta basada en el DUA. La propuesta se ha realizado rediseñando los diferentes momentos de aprendizaje que se desarrollan en la jornada escolar que dificultan a los estudiantes participar de manera activa en el aula. Finalmente, se han elaborado una serie de conclusiones relacionadas

con las fortalezas y dificultades que genera llevar a cabo en el aula una propuesta didáctica inclusiva, basada en los principios del DUA. En este apartado también se hace mención del aprendizaje adquirido durante la ejecución de este trabajo, y los problemas surgidos a lo largo de su desarrollo.

Siguiendo las fases propuestas por Flick (2007) para llevar a cabo una investigación cualitativa, este trabajo se ha estructurado en : (a) fase de revisión bibliográfica; (b) fase de recogida de datos., a la que hemos añadido una tercera fase (c) desarrollo de nuestra propuesta de intervención siguiendo las pautas DUA. Pasamos a describir con más detalle cada una de ellas:

Fase bibliográfica

Expuesta con detenimiento en el apartado de *fundamentación teórica*, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de información bibliográfica para profundizar en nuestros temas de interés: la atención a la diversidad, el Diseño Universal de Aprendizaje y la discapacidad auditiva, más concretamente la hipoacusia, poniendo el foco de atención en las dificultades y los apoyos con los que cuenta la escuela para dar respuestas al alumnado con este tipo de discapacidad. Para obtener la información de los temas, se han utilizado diferentes bases de datos (Dialnet, Google Académico, Uva doc.), para acceder a recursos bibliotecarios, leyes educativas, artículos de revistas científicas, pedagógicas y educativas, Trabajos de Fin de Máster y, por último, tesis doctorales.

Una vez realizada esta fase, se progresó a la fase de recogida de datos que nos permitió iniciar una tercera y última fase relativa a la preparación de la propuesta DUA.

Fase de recogida de datos

Esta segunda fase, se considera en nuestro caso como la más relevante. Las técnicas e instrumentos utilizados en la recogida de datos han sido: (1) *la observación directa del aula*, proceso en el que elabore un cuaderno de campo, recopilando lo que se hacía día a día en el aula, poniendo el foco de atención en nuestro alumno objeto de estudio para identificar cuáles eran sus motivaciones, intereses, desintereses, cuál era su manera de trabajar, cómo trabaja mejor dentro del aula o fuera del aula; (2) *registro de observaciones importantes relacionadas con “nuestro alumnos” elaborado por la tutora*; (3) *análisis de los documentos realizados por el EOEP*, que

me han ayudado identificar lo que el alumno debe reforzar en el ámbito educativo, y cuáles son sus puntos débiles, a la hora de comunicar y aprender en el entorno del aula, así como actitudes dentro y fuera del aula.; (4) *análisis de documentos aportados por las especialistas de Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT)*, y (5) *entrevistas a la tutora y a las especialistas de AL y PT*

Esto me ha permitido conocer en profundidad los puntos fuertes y débiles que presenta “mi alumno con hipoacusia” en su contexto educativo. Una vez identificados, hemos podido desarrollar la tercera fase que presentamos con detalle a continuación.

Fase de preparación de la propuesta DUA

Tras la realización de las dos fases anteriores y teniendo conocimiento detallado sobre las características individuales y contextuales de nuestro sujeto objeto de estudio, procedimos a realizar una propuesta de mejora aplicando los principios establecidos por el DUA. Nuestra finalidad se centraba en reducir las barreras que, de un modo u otro, podían estar dificultando el aprendizaje de todos los estudiantes en general y de “nuestro alumno” en particular. La propuesta se realizó con el objetivo de crear un currículo flexible que se adaptase a las diferentes características de todos y cada uno de los estudiantes presentes en el aula. De esta manera, podíamos lograr una inclusión educativa de calidad en el aula dando respuestas a las necesidades educativas que manifiesta el alumnado.

En el siguiente apartado nos ocuparemos de desarrollar con detalle nuestra propuesta de intervención basada en los principios y pautas aportadas por el DUA.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN MEDIANTE EL DUA

6.1. Introducción

Hay una forma de atender a la diversidad en el aula y es como decía concretamente en el apartado *3.1.3 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* mediante los tres principios básicos, establecidos en el DUA. Cada principio se desarrolla a través de tres pautas de aplicación (conjunto de estrategias para la práctica docente) y de varios puntos de verificación (CAST, 2011b).

He desarrollado la propuesta teniendo en cuenta los momentos de aprendizaje que se desarrollan de manera habitual cada día en el aula de 3º de Educación Infantil en la que se encuentra escolarizado el alumno con discapacidad auditiva, y a partir de ahí he ido desarrollando diferentes propuestas siguiendo las pautas correspondientes a cada uno de los tres principios, establecidos en el DUA. De esta manera, pretendemos ayudar a eliminar las barreras detectadas que tiene el alumno con problemas de hipoacusia de manera específica, pudiendo resultar también beneficiosas para el resto de los compañeros y compañeras que en momentos determinados precisen apoyos para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

6.2. Contexto

Antes de comenzar con la propuesta es necesario conocer el contexto del aula, ya que para determinar ciertas actividades o recursos ha sido fundamental la observación directa día a día del aula y de cómo el alumno con hipoacusia respondía dentro de él dependiendo de las actividades que se realizarán.

El estudio se ha realizado en un colegio público de la provincia de Palencia, en el aula de tercero de Educación Infantil. La clase se compone de 16 alumnos, de los cuales son 10 niñas y 6 niños, de estos seis, hay un alumno con discapacidad auditiva, concretamente la hipoacusia, diagnosticado por el Equipo de Orientación Educativa, EOEP.

El informe psicopedagógico (Anexo I) categoriza a este alumno con necesidades educativas especiales con hipoacusia moderada. El plan de trabajo individualizado del curso 19/20 realizado por el equipo de orientación del centro argumenta que el motivo por el cual recibe el apoyo es por

su hipoacusia moderada/severa bilateral; OI: 70 dBs; OD: 50 dBs con adaptación protésica bilateral, concretamente audífonos retroauriculares en ambos oídos.

Un aspecto que hay que tener en cuenta, es que desde muy pequeño está integrado en el grupo de clase, es decir, no hay ningún problema de exclusión social, en las actividades que participa con los diferentes niveles de Educación Infantil tampoco se manifiesta ningún rechazo hacía el, es decir, su inclusión en el grupo es plena.

Fuera del contexto escolar recibe otros apoyos externos. Acude al logopeda dos veces por semana y cada sesión que recibe es de 30 minutos aproximadamente. Además, es relevante conocer que tiene una hermana, también escolarizada en el mismo centro educativo con el mismo problema de discapacidad auditiva. No hemos podido recoger mucha más información del contexto escolar al no haber podido realizar la entrevista a la familia, tal y como estaba previsto debido al confinamiento decretado por la situación relacionada con el COVID -19. Pero, según información proporcionada por la tutora, en determinadas ocasiones, en su residencia, no utiliza las adaptaciones protésicas, simplemente porque su entorno familiar argumenta que no es necesaria su utilización, porque percibe algún estímulo sonoro sin ellas. Por este motivo, reiteradas veces el centro ha hecho hincapié en el uso continuado de los audífonos en el contexto familiar.

Este alumno recibe a la semana cinco horas de apoyo en total. Tres de ellas son de Audición y Lenguaje (AL) y las dos restantes son de Pedagogía terapéutica (PT). Tengo que destacar que de las tres horas que recibe de AL, una de ellas se realiza dentro del aula con los demás compañeros y las otras dos se desarrolla fuera del aula, en el caso de PT las dos horas destinadas siempre se realizan fuera del aula.

Cuando se desarrolla la hora de AL dentro del aula, se hacen talleres de lenguaje, donde se practican las praxias de manera grupal, es decir, mediante un cuento se realizan diferentes movimientos con la boca para articular los diferentes fonemas que se van a trabajar. Cuando el trabajo de AL es fuera del aula de manera individual se trabajan diferentes puntos que son relevantes para su desarrollo en el habla, como podemos ver en el “plan de trabajo individualizado” (Anexo II).

Quiero prestar especial atención a un taller de utilización de las Tablets que se desarrolla de manera conjunta en todo el Centro. Cada alumno tiene una asignada una Tablet con sus cascos. Este taller se realiza una vez a la semana y cuenta con una duración de 30 minutos. De forma

permanente, estas Tablets están a disposición del alumnado siempre que la necesiten. Los estudiantes mediante las aplicaciones educativas propuestas por el Centro practican la lecto – escritura, la lógica – matemática y también diferentes juegos didácticos. Hemos observado que el alumno con hipoacusia, en estos talleres presta atención en todo momento, siguiendo todas indicaciones propuestas por el docente y sin molestar a los demás, lo que nos incita a pensar que la utilización de medios audiovisuales puede suponer un gran apoyo para favorecer su proceso de enseñanza – aprendizaje.

Debido al COVID -19, no tengo un registro de lo que se trabaja en las clases individualizadas destinadas a la PT, por lo tanto, no puedo desarrollar una práctica dirigida a estas sesiones.

6.3. Justificación

El trabajo que vamos a desarrollar tiene por objetivo realizar un REDISEÑO de los momentos de aprendizaje que el alumnado experimenta dentro del aula, siguiendo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). A continuación, se presenta el esquema general del trabajo desarrollado.

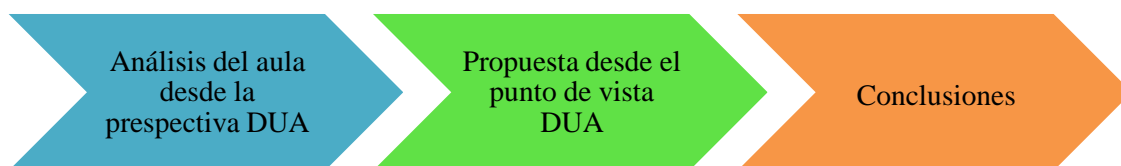


Figura 2: Esquema de las fases de la propuesta didáctica de este TFG

El motivo por el que se va a realizar esta propuesta y rediseñar los momentos de trabajo, es eliminar las barreras de aprendizaje que se han detectado, aportando diferentes medios y posibilidades para la lograr la inclusión del alumnado en el aula, logrando no solo la presencia, sino la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Partimos del esquema anterior y observamos que consta con tres fases fundamentales para diseñar una propuesta DUA eficaz. La primera parte, consiste en analizar el aula, para detectar las necesidades y a partir de ellas realizar las modificaciones necesarias para conseguir los objetivos que nos proponemos. Para ello utilizamos las propuestas que el DUA nos ofrece.

La segunda parte plantea las propuestas rediseñadas en los momentos de aprendizaje teniendo en

cuenta los tres principios DUA, “principio 1: proporcionar múltiples formas de representación”; “principio 2: proporcionar múltiples formas de expresión” y “principio 3: proporcionar múltiples formas de implicación”.

Finalmente, la última parte presenta las conclusiones obtenidas, analizando las dificultades que conlleva realizar una práctica inclusiva y las ventajas de diseñar desde este punto de vista, para que todo el alumnado pueda acceder al ámbito educativo. Consideramos que esta es una buena manera de reducir las barreras de aprendizaje que instauro el sistema educativo de manera indirecta, debido a su currículo inflexible.

Cabe destacar que por la situación mundial que estamos viviendo, ha sido imposible poner en práctica esta propuesta. Habría sido muy beneficioso haber visto esta propuesta en práctica, para conocer el funcionamiento del aula desde el punto de vista DUA y para ver los procesos enseñanza – aprendizaje del alumno con hipoacusia.

6.4. Análisis del aula desde la perspectiva DUA

En este apartado, se realiza el análisis de los momentos más relevantes del aula, observando desde una perspectiva DUA y teniendo en cuenta los principios. Este paso es importante, para después rediseñar la propuesta sobre estos momentos desde un punto de vista DUA. Teniendo en cuenta, las necesidades detectadas en el desarrollo de cada una de las actividades programadas en el aula, podremos rediseñar con más precisión, y de esta manera realizar una práctica educativa de calidad, donde el principio de equidad educativa esté presente en todo momento.

A continuación, se presenta el horario de los momentos de aprendizaje más relevantes del aula (se puede ver en el Anexo III, el funcionamiento del aula). Este horario ha sido elaborado para comprender el punto de partida de la propuesta DUA.

Tabla 4: Horario de los momentos de aprendizaje en el aula. Elaboración propia

Momentos de aprendizaje	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:30h – 10:30h	Rutinas de inicio de la jornada ¿Qué hicimos ayer? ¿Qué hacemos hoy?				
10:30 h – 12:00 h	¡A vuestras mesas ¡				
12:00 h -12:30h	RECREO				
12:30 h – 13:30h	¡A vuestras mesas!				
13:30h -14:30h	Juego libre				

6.4.1. Rutinas de inicio de la jornada

La jornada escolar se inicia con la Asamblea, en la que se desarrollan tres actividades de aprendizaje diferenciadas: “Rutinas de inicio de la jornada”, “¿Qué hicimos ayer?”, “¿Qué hacemos hoy?”, que serán analizados de forma específica por las peculiaridades que cada uno de ellos comprenden.

Las rutinas de inicio de la jornada es el primer contacto que tienen el alumnado de Educación Infantil en el aula. En esta tarea, se trabajan los contenidos relacionados con la vida cotidiana, como son los días de la semana, los meses, el tiempo, los alumnos que están en el aula y los que han faltado, los diferentes responsables del día. Se emplea únicamente el lenguaje oral para la expresión y representación de los contenidos. Únicamente para la presentación del clima se utilizan pictogramas como medio de apoyo.

Primero, entre todos determinan quién es el responsable del día, dependiendo de la foto del alumno que esté colocada encima del calendario. En segundo lugar, el responsable expresa en voz alta, de manera oral, qué día de la semana es, en qué mes estamos, qué tiempo hace fuera del aula, y qué alumno ha faltado a clase ese día. Finalmente, el responsable del aula coloca a los responsables de mesa por orden de lista y comunica de manera oral, quien son los cuatro responsables de ese día.

Fruto de la observación llevada a cabo en este momento de aprendizaje, hemos podido detectar barreras de aprendizaje claras para nuestro alumno con hipoacusia, pero no de manera exclusiva, ya que parte del alumnado presente, tampoco es capaz de seguir la rutina y asimilar toda la información que en este momento se expresa. Analizando estas barreras observamos en primer lugar, *barreras auditivas*: los estímulos sonoros en ocasiones no son lo suficientemente intensos para que nuestro alumno sea capaz de percibirlos, en el momento que no percibe la información, pierde la concentración por completo y comienza a molestar a sus compañeros llamando la atención, y dificultando el aprendizaje de las rutinas diarias.

También apreciamos *barreras visuales*, dado que, en muchas ocasiones, el pictograma que apoya la información oral, no se muestra con la suficiente permanencia y detalle para que sea percibido por todo el alumnado (ej. el alumnado que necesita gafas pero que aún no las utilizan porque están observando su proceso evolutivo a nivel visual). La clave consiste en asegurarnos como docentes, que todo el alumnado ha conseguido obtener la información necesaria para la comprensión e

interiorización del contenido que estamos trabajando.

6.4.2. ¿Qué hicimos ayer?

El segundo momento de aprendizaje que se desarrolla también en el espacio de la asamblea, es “¿Qué hicimos ayer?” Todo el alumnado se sienta en un círculo y la tutora comienza a lanzarles preguntas sobre lo que hicieron el día anterior. A lo largo de toda esta actividad, en ningún momento se facilita ningún apoyo visual, ni audiovisual, que ayuden al alumnado a recordar los contenidos del día anterior.

Debido a esto, nos damos cuenta de que surge un problema, y es que no conseguimos que todo el alumnado participe de la misma manera. Hay alumnos que son los protagonistas en todo momento. Alumnos que permanecen en silencio durante todo este tiempo sin responder a ninguna pregunta. Con este problema no se puede gestionar una práctica inclusiva, porque en ella deben estar presentes los tres principios fundamentales que son: presencia, participación, aprendizaje como argumentaban Echeita & Ainscow (2011).

Además de la participación desigual expuesta en el párrafo anterior hay otro problema detectado en este momento es el nivel de ruido que se genera cuando cada alumno de forma aleatoria responde a las preguntas generadas por la maestra. Este hecho dificulta que el alumno con hipoacusia, entre otros, no pueda mantener la concentración necesaria. También, se puede observar como el alumnado menos impulsivo no tiene las mismas oportunidades de aprender. Este método genera barreras de aprendizaje a todo el alumnado con diferentes necesidades como las mencionadas anteriormente, por ello, es necesario rediseñar este momento para que todo el alumnado goce de los mismos privilegios.

6.4.3. ¿Qué hacemos hoy?

El tercero y último momento de aprendizaje que se desarrolla en el espacio de la asamblea es *¿qué hacemos hoy?* Una vez recordados y reforzados los aprendizajes del día anterior, plantemos qué y cómo vamos a trabajar el “día de hoy”. Para ello indagamos qué ideas previas tienen nuestros estudiantes respecto al tema y organizamos cómo se va a distribuir la sesión de trabajo. Nuestro objetivo es conseguir que sean capaces de enlazar unos contenidos con otros y que logren desarrollar las tareas de manera autónoma. Potenciamos de esta manera el aprendizaje significativo y la responsabilidad y autonomía.

Este proceso de activación de las ideas previas se lleva a cabo mediante el diálogo oral. La tutora les hace una pregunta muy general de los contenidos que se van a abordar ese día y el alumnado comienza a responder sobre lo que conoce acerca del tema. Además, en Educación Infantil muchos contenidos se introducen mediante cuentos orales. En la mayoría de los casos, estos cuentos narran la historia de dos personajes que les suceden problemas relacionados con los contenidos, que se van a aprender (este texto hace referencia al anexo V).

Claramente vemos la dificultad por parte del alumnado de permanecer mucho tiempo constante escuchando a la maestra, sin ningún tipo de estímulo visual. Esta situación hace que el alumnado desconecte de la explicación obstaculizando así el desarrollo de la tarea con autonomía y comprensión en el siguiente momento organizado titulado ¡A vuestras mesas!

Por ello, es altamente probable que, si se encuentran alternativas para expresar lo que tienen que hacer, todos los estudiantes podrán beneficiarse de ello. Este método ocasiona diversas barreras de aprendizaje, no solo para el alumnado con hipoacusia, sino para todo el alumnado con diferentes necesidades educativas y diferentes ritmos de trabajo.

6.4.4. ¡A vuestras mesas!

El cuarto momento de aprendizaje es ¡a vuestras mesas!, como su propio nombre indica se desarrolla en las mesas del aula. El alumnado está dividido en cuatro mesas, la primera fila de mesas, se sitúa más cerca del docente. Son dos mesas redondas, una está ocupada por tres alumnas y en la segunda mesa se sientan tres alumnos y una alumna. En la segunda fila de mesas redondas, una de ellas se completa con tres alumnos y una alumna, y la otra la utilizan cuatro alumnos y una alumna. Esta última mesa conforma el grupo más grande y es donde se encuentra el alumno con hipoacusia.



Figura 3: Aula 5 años

Este momento de aprendizaje es muy importante para el alumnado, porque es donde realizan las tareas relacionadas con lógico – matemáticas, lecto – escritura, actividades plásticas. Además, en este momento es donde se desarrolla lo explicado en los dos momentos anteriores, *¿qué hicimos ayer?* y *¿qué hacemos hoy?*

La dinámica de trabajo en este momento es, el alumnado se sienta en sus respectivas mesas, y de manera individual trabajan los contenidos que se han explicado en el momento *¿qué hacemos hoy?* Es importante plantear diferentes niveles de exigencia a los alumnos, dependiendo de los distintos ritmos de aprendizaje. De este modo, el maestro debe ofrecer una solución a los diferentes ritmos de aprendizaje.

El problema que se manifiesta es la estructuración del aula, como decía anteriormente el alumno con hipoacusia se sitúa en la última mesa del aula y esto provoca que en determinados momentos sea incapaz de comprender las intervenciones que hace la tutora. Además, hay alumnos con necesidades visuales o comportamientos disruptivos que necesitan estar situados en este momento de aprendizaje en otro lugar. Por eso, es necesario hacer un rediseño de este momento para que todo el alumnado opte a las mismas oportunidades de aprendizaje.

6.5. Propuesta didáctica desde la perspectiva DUA

En este apartado, se procederá al estudio de los momentos de trabajo, teniendo en cuenta los principios DUA como mencionaba anteriormente. Este apartado es clave, porque es el punto más importante del desarrollo del trabajo y donde se va a poder ver una propuesta DUA con la finalidad de realizar una práctica educativa eficaz y de calidad, donde se manifieste el principio de equidad educativa.

6.5.1. Rutinas de inicio de la jornada

Partimos del análisis del aula desde la perspectiva DUA en las rutinas de inicio de la jornada, y podemos observar cómo la manera de transmitir los contenidos sobre la vida cotidiana dificulta al alumnado a interiorizar las rutinas, por eso, es necesario rediseñar este momento de aprendizaje para adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes.

Basándonos en la *pauta 1. “proporcionar diferentes opciones para la percepción”* sugerida por el DUA proponemos adaptar las rutinas diarias a las necesidades del alumnado. Sería conveniente introducir los medios audiovisuales, en este caso un Power Point, donde aparezcan pictogramas,

subtítulos, diferentes colores dependiendo de los contenidos. El alumno que sea el responsable ese día deberá de ir secuenciando su explicación de las rutinas apoyándose en el Power Point, que estará proyectado en la pizarra digital. De esta manera, se facilita la atención visual y la atención dividida (Junta de Castilla y León, 2020).

La *pauta 2*. “*proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos*”, nos sugiere reforzar el lenguaje oral, utilizado de modo exclusivo en el aula, con otros sistemas como los pictogramas, representados en un Power Point junto con la palabra clave, que a su vez es dictada por la voz humana pregrabada. De esta manera presentamos la información por vía oral y por vía visual simultáneamente (Anexo VI).

Por tanto, para seguir las dos pautas anteriormente expuestas, proponemos la elaboración de un Power Point, en el que se presente los contenidos de manera organizada y secuenciada, primero aparecerán los días de la semana, mediante pictogramas, con voz y subtítulos. La segunda diapositiva, en otro color, servirá para trabajar el clima, donde se añadirán videos que muestren imágenes relacionadas con el tiempo de ese día. Después, se proyectará una diapositiva con otro color diferentes a los anteriores, con fotografías de los alumnos que componen el aula. Al clicar cada una de las fotos, se emitirá verbalmente el nombre de cada estudiante. A medida que pincha en todas las fotos se irá pasando lista para detectar que alumno falta y arrastrar su foto a un espacio dentro de la pantalla, donde se coloquen los estudiantes que no han acudido ese día a clase. Por último, se presentará, con una nueva diapositiva, los responsables de cada mesa; en la imagen aparecerá la figura 3, con la foto del responsable encima de cada mesa. Este momento se rediseña siguiendo la *pauta 3*. “*proporcionar opciones para la comprensión*”.

Una vez presentadas las rutinas de manera ordenada a través de Power Point, todos los estudiantes de manera cooperativa, diseñarán un esquema de los contenidos trabajados. Utilizarán la herramienta Paint u otras similares, en la pizarra digital. De manera ordenada, irán elaborando un esquema introduciendo pictogramas, imágenes, grabaciones de voz y links de internet relacionados con los temas trabajados. Esta propuesta, se relaciona con la *pauta 4*. “*proporcionar múltiples medios físicos para la acción*” al proporcionar alternativas para las interacciones físicas con los materiales en este caso el Paint.

Acabado el Paint donde han recogido toda la información expuesta en el Power Point, el alumnado de manera ordenada deberán de expresar de uno en uno, el esquema de contenidos diseñado

anteriormente. El Paint que han diseñado ofrece diferentes opciones para comunicarse, con esta opción, estamos siguiendo dos de las pautas que se contemplan en el principio 2 del DUA: la *pauta 5. “proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación”*, ya que facilitamos la utilización de diferentes medios de comunicación al alumnado, empleando como apoyo al lenguaje oral, la herramienta Paint como elemento de creación y composición visual de la información. Esta manera de facilitar la organización y expresión de la información está de acuerdo con la *pauta 6 del DUA. “Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas”*, ya que facilita un apoyo en la planificación de las actividades y una guía para establecer las metas propuestas

Finalmente, durante todo el transcurso de este momento de aprendizaje “rutinas de inicio de jornada” ha estado presente en esta propuesta la *pauta 7. “proporcionar opciones para captar el interés”* a la hora de interactuar y participar el alumnado con los medios audiovisuales. Hemos logrado así mismo “*proporcionar opciones para la autorregulación”*, correspondiente a la *pauta 8*, ya que tener presentes los apoyos visuales proporcionado por el Power Point y el Paint, les facilita el control conductual, la atención y la participación organizada evitando de esta manera el bullicio que se ocasionaba en este mismo momento antes de facilitar estos apoyos. Además, la construcción, de un esquema visual sobre los contenidos, les va a permitir una mayor comprensión e interiorización de los contenidos, ya que los visuales permanecen más tiempo presente que lo oral.

6.5.2. ¿Qué hicimos ayer?

Partimos del análisis del aula desde la perspectiva DUA, para rediseñar este momento de aprendizaje. Para ello vamos a plantear diferentes propuestas que se adapten a todo el alumnado, para así acabar, con las barreras de aprendizaje que sufren los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, en esta actividad. El alumnado puede decidir qué propuesta prefiere utilizar para explicar los contenidos, es decir, es de libre elección.

Esta actividad programada en el aula tiene una doble finalidad. Por un lado, recordar y reorganizar los contenidos trabajados el día anterior y por otro enlazarlos con los contenidos que se vayan a trabajar ese día. Esto permite a la profesora conocer el grado de adquisición de conocimientos de cada estudiante y a partir de ello avanzar o reafirmar contenidos para que el aprendizaje sea significativo. Para ello, la maestra cuenta con la colaboración de las familias, que conocen el funcionamiento del aula, tras la información aportada en la primera reunión de curso. El

procedimiento es el siguiente: la profesora manda información a las familias a través del “cuaderno viajero”, que habitualmente se utiliza como forma de comunicación continua entre familia y docente, sobre los contenidos que se han trabajado durante la jornada escolar; las familias con su hijo/a tienen que buscar /elaborar algún material que esté relacionado con esos contenidos: un dibujo, una foto, un pictograma, un libro, un video, una narración/cuento...cada uno lo que tenga a su alcance. Este material, lo llevan a clase al día siguiente y cuando la profe pregunta “¿qué hicimos ayer?”, cada niño con apoyo del material que han llevado explica algo, dando respuestas a las preguntas que va haciendo, a modo de guía, la profesora. Estos materiales se colocan en un lugar visible del aula, para que estén presentes y den consistencia a los contenidos que día a día a lo largo de la semana se van trabajando. El alumnado puede recurrir a ellos siempre que necesite alguna información. En esta propuesta, tenemos presentes todas las pautas sugeridas por el DUA:

- Pauta 1. *Proporcionamos diferentes opciones para la percepción de la información.* Cada niño presenta la información según el formato que ha elaborado en casa (auditiva, visual, táctil...),
- Pauta 2. *Proporcionamos múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos* ilustramos las ideas principales mediante diferentes medios. Con el apoyo del material que han elaborado, puede ilustrar las ideas principales utilizando múltiples recursos para representar los contenidos, como puede ser los apoyos de las imágenes, los mapas conceptuales, los conceptos claves desarrollándolo a través de los trabajos individuales.
- Pauta 3. *Proporcionamos opciones para la comprensión.* El alumnado cuando elabora el material en casa selecciona las ideas y la relación que hay entre ellas, de esta forma se maximiza la memoria y se facilita la transferencia de la información.
- Pauta 4. *Proporcionamos múltiples medios físicos de acción:* permitimos variar los métodos de respuesta a las preguntas realizadas por la maestra, ya que cada alumno puede utilizar su material o el de otro compañero para recordar, señalar, verbalizar...
- Pauta 5. *Proporcionamos opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación.* facilitamos diferentes niveles de apoyo para adquirir los aprendizajes
- Pauta 6. *Proporcionamos opciones para las funciones ejecutivas.* Guiamos la consecución de las metas propuestas y aumentamos la capacidad de monitorear el progreso de los estudiantes.
- Pauta 7. *Proporcionamos opciones para captar el interés.* Posibilitamos la elección

individual del material que más comprensible para cada alumno/a. Esto favorece que cada uno se interese por recibir la información de la manera más acorde a sus capacidades. Esto exige que aprendan a escucharse unos a otros y a aprender de los iguales. De esta manera también, minimizamos las distracciones y fomentamos la participación de todo el alumnado.

- Pauta 8. *Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.* Diversificamos los niveles de apoyo en función de las necesidades de cada estudiante, ya que cada alumno elabora el material según sus capacidades. Fomentamos la colaboración de las familias sirviendo de guías en la elaboración del material que tienen que elaborar sus hijos/as.
- Pauta 9. *Proporcionar opciones para la autorregulación.* El hecho de que los alumnos presenten algo elaborado por ellos permite mejorar su interés y conducta. En el momento que el alumnado comunica los contenidos trabajados, ellos mismos pueden realizar una autoevaluación sobre sus reacciones al exponer los contenidos. Además, seleccionar la secuenciación de la información para presentar el trabajo les permite conocer sus impulsos, controlar sus emociones y gestionar su control conductual.

6.5.3. ¿Qué hacemos hoy?

Una vez más, partimos del análisis del aula desde la perspectiva DUA para diseñar la propuesta que se desarrolla en este momento de aprendizaje. Como suele ser habitual en las aulas de educación infantil, nos centramos en la utilización de la lectura de cuentos para indagar sobre las ideas previas del alumnado y a partir de ellas avanzar hacia nuevos contenidos. En este caso, hemos detectado barreras de aprendizaje que se manifiestan en los estudiantes al permanecer durante un largo periodo de tiempo, escuchando la narración de los cuentos sin ningún estímulo visual que les facilite la comprensión de los contenidos nuevos y así poder realizar el resto de tareas para el aprendizaje (*¡A vuestras mesas!*) con la máxima autonomía.

Para acabar con dichas barreras, proponemos para este momento, la aplicación CAST UDL Book Builder, que explicaremos con más detalle a continuación, para promover que todo el alumnado del aula pueda participar de manera equitativa.

Esta actividad programada tiene una doble finalidad, por un lado, anticipar los contenidos que se van a desarrollar en el día de hoy y por otro interiorizar los contenidos para enlazarlos con los que se trabajaron en el día anterior. Esto posibilita a la profesora asegurarse de que la concentración

en el aula es plena, para después realizar la siguiente tarea. Además de enseñar los contenidos de manera dinámica para que el aprendizaje sea más significativo. Antes de comenzar con el procedimiento de la tarea, vamos a explicar en qué consiste CAST UDL Book Builder.

CAST UDL Book Builder es una plataforma virtual donde los docentes pueden crear, compartir, publicar libros digitales que atraigan y apoyen al alumnado de acuerdo con sus necesidades, intereses y habilidades individuales CAST (2020). Con esta aplicación, el docente creará y diseñará los libros para introducir los contenidos. En los libros se puede incluir, videos, links que llevan a otras páginas, pictogramas a los que se puede añadir la voz e imágenes. De esta manera, la tutora puede adaptar los cuentos a las necesidades de todos y enfatizar los contenidos dándoles más relevancia mediante el uso de pictogramas. En este enlace <http://bookbuilder.cast.org/>, se puede observar todas las funciones que se pueden realizar, mediante esta aplicación. En el anexo VIII, se puede ver un ejemplo de un libro creado con CAST UDL Book Builder.

El procedimiento es el siguiente: la profesora en la zona de la asamblea proyecta en la pizarra digital la aplicación CAST UDL Book Builder, con el cuento digital seleccionado para ese día dependiendo de los contenidos específicos a desarrollar. Comienza a narrar de manera oral el cuento apoyándose en los estímulos visuales, los sonidos que dan énfasis a los contenidos, y los enlaces de páginas y videos que refuerzan la explicación de los contenidos que aparecen en él. Una vez narrado el cuento, el docente preguntará a los estudiantes “¿qué hacemos hoy?” para conocer las ideas previas, que han obtenido de él. Siguiendo un orden, cada estudiante va dando respuestas a las preguntas realizadas por la profesora. En esta propuesta, tenemos vigente seis de las nueve pautas sugeridas por el DUA:

- Pauta 3. *Proporcionamos opciones para la comprensión.* Los estudiantes durante la narración del cuento, reciben la información por diferentes canales, y esto les permite mejorar la comprensión de los contenidos aportados, activando los conocimientos previos que han obtenido de él, organizarlos y enlazarlos para poder responder coherentemente a las preguntas.
- Pauta 4. *Proporcionamos múltiples medios físicos de acción.* Permitimos gracias al CAST UDL Book Builder dar alternativas mediante los materiales digitales para dar opciones de respuestas a las preguntas que realiza la maestra. Además, permite que todos los estudiantes accedan al proceso enseñanza – aprendizaje, adaptándose a las posibilidades de cada uno de ellos a través de este medio.

- Pauta 5. *Proporcionamos opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación.* Mediante CAST UDL Book Builder, favorecemos diferentes niveles de apoyo para obtener los aprendizajes a la hora de adaptar los diferentes cuentos a las necesidades específicas de los estudiantes. Para proporcionar una comunicación alternativa y aumentativa, en el momento de expresar los conocimientos previos en la rueda de preguntas.
- Pauta 6. *Proporcionamos opciones para las funciones ejecutivas.* Al utilizar más estímulos, facilitamos el esfuerzo por trabajar y visibilizamos las metas propuestas a los estudiantes para ese día, lo que les permite una mejor organización del trabajo y una ejecución más autónoma.
- Pauta 7. *Proporcionamos opciones para captar el interés.* La utilización de este método de trabajo favorece el interés del alumnado al introducir diferentes estímulos en su presentación. Esto ayuda a que el alumnado reciba la información en función de sus capacidades y provoque un mayor interés hacia el aprendizaje. Además, con la utilización de medios audiovisuales, disminuimos las distracciones y fomentamos la participación de los estudiantes en el aula gracias a los medios audiovisuales.
- Pauta 8. *Proporcionamos opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.* El hecho de que los estudiantes adquieran los conocimientos mediante CAST UDL Book Builder ayuda a diversificar los diferentes niveles de apoyo en función de sus necesidades, para mantener y maximizar el esfuerzo y la persistencia en el trabajo, ya que lo visual permanece más tiempo que lo oral. Además, al recibir el feedback constante, fomentamos la utilización de apoyos y estrategias orales; por ejemplo, la capacidad de reacción al interiorizar un contenido mediante una imagen, pictograma y sonido, para responder a las preguntas propuestas por el docente, esto produce que se enfatice el esfuerzo, la mejora y el logro en el trabajo.

6.5.4. ¡A vuestras mesas!

Como en los anteriores momentos partimos del análisis del aula desde la perspectiva DUA. Para ello, rediseñamos este momento de aprendizaje, que nos va a permitir una vez más acabar con las barreras que se generaban en el aula, mencionadas anteriormente. Por ello, una de las propuestas relevante en este momento, es diseñar una nueva estructuración en el aula para adaptarnos a todo el alumnado y acabar con los problemas que ocasionaba la colocación anterior. Detectamos, por ejemplo, la dificultad de escucha que el alumno con hipoacusia presentaba en el momento de las

explicaciones que realizaba la profesora desde su mesa, debido a la situación de su lugar de trabajo. Planteamos una nueva organización del aula, que sitúe al alumnado en las mesas de trabajo dependiendo de sus necesidades e intereses, esto también nos va a permitir minimizar los elementos distractores que incidían en ciertos estudiantes. También se prevé, que esta estructura pueda minimizar los problemas conductuales que ciertos alumnos muestran interrumpiendo el desarrollo de las tareas propuestas. Para realizar esta propuesta me baso en la afirmación Kytle (2012) que cita así en su libro *si hay un tema más importante para un profesor que la motivación, yo no conozco cual podría ser. Cualquiera sea nuestra disciplina académica o donde sea trabajaremos, nosotros profesores intentando dar sentido y guiar los motivos y acciones de compañeros y supervisores, estudiantes y familiares* (p.109). En nuestro caso, el alumno con hipoacusia deberá situarse en la primera mesa de la primera fila, que es la que está más cerca del docente. De esta manera, el estudiante podrá realizar las tareas sin distractores que interrumpan su concentración. Al respecto, FIAPAS (2007) y la Junta de Castilla y León (2020), aseguran que el alumno con discapacidad auditiva tiene la capacidad visual para observar qué intenta comunicar el profesorado mediante la lectura labio – facial. Los alumnos que presenten necesidades específicas también serán situados en los lugares que se adapten a sus necesidades, para realizar la práctica educativa propuesta. Esta es una de las maneras de acabar con las barreras de aprendizaje que ocasiona la estructuración en el aula.

Como podemos detectar en las explicaciones detalladas anteriormente, estas propuestas están relacionadas con la *pauta 7 aportada por el DUA*. “*proporcionar opciones para captar el interés*”.

Este problema, está ligado a la primera cuestión que analizaba en el aula desde la perspectiva DUA, que es trabajar de manera individual. Pero persigue otro objetivo que es, crear climas de trabajo en el aula, diseñando agrupamientos flexibles que favorezcan la colaboración y el trabajo en equipo. Así gestionar los ritmos de trabajo, intentando que todo el alumnado consiga las metas propuestas facilitando la atención al alumnado, esto corresponde con la *pauta 8*. “*proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia*”. En los grupos de trabajo habrá diferentes roles, con el objetivo de que todos los alumnos realicen las actividades. Cada alumno tendrá un “alumno – guía” que se encargará de ayudar a su pareja, para conseguir los objetivos. Los encargados de las mesas serán los encargados de mantener el orden en este momento de aprendizaje, en su equipo. Con este método de trabajo, se practican estrategias para pedir ayuda

y se fomenta la interacción entre iguales, estableciendo los roles “alumno – guía” y responsable de mantener el orden “tutorizando” a sus compañeros. Así se construyen comunidades de aprendizaje centradas en intereses y actividades comunes.

La segunda propuesta para este bloque de actividades es introducir las TIC para facilitar la organización y distribución de tareas mediante la realización de una agenda virtual, en la que se utilizará una secuencia de pictogramas para estructurar las diferentes tareas que el alumno tiene que llevar a cabo de manera autónoma. Facilitar al alumno el control del espacio y del tiempo, posibilitará mantener el esfuerzo y la persistencia a la hora de trabajar. Utilizaremos las agendas virtuales que propone ARASAAC (2020). Esta actividad como las anteriores tiene una doble finalidad, por un lado, presentar las actividades que se van a desarrollar ese día en la zona de las mesas y por otro, ir estableciendo metas al alumnado teniendo presente en todo momento las actividades que debe de desarrollar, gracias a las agendas. De este modo, el alumno conseguirá interiorizar los contenidos de manera significativa, ya que en cada momento de *¡a vuestras mesas!* el desarrollo de las tareas será secuenciado y organizado, mediante las agendas. Antes de comenzar con el procedimiento de la tarea, vamos a argumentar en qué consisten las agendas virtuales AraWord.

AraWord es una plataforma diseñada por el Centro Aragonés para la comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). Consiste en una aplicación informática de libre distribución, para realizar una comunicación aumentativa y alternativa. En este enlace, http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=739 se puede contemplar todas las plantillas que se pueden utilizar y diseñar en la agenda virtual. Además, permite elaborar una escritura simultánea de texto y pictogramas, adaptando el texto para las personas que presenta dificultades en el ámbito de la comunicación funcional. También esta herramienta es útil para ser utilizada por usuarios que están aprendiendo a escribir y a leer, ya que la aparición de un pictograma, a la vez que se escribe, es un refuerzo positivo para reconocer y evaluar que la palabra o la frase escrita es correcta (ARASAAC, 2020) (ver anexo VIII).

El objetivo de realizar una agenda visual para cada alumno del aula es potenciar la comunicación funcional a través de la interpretación y evocación de las actividades que se van a desarrollar o que ya han sido realizadas durante un periodo de tiempo. De esta manera, ayuda a anticipar y recordar lo que se ha hecho en el aula y así el alumno mejora su respuesta emocional, ante cualquier situación futura que se le presente. Además, son una herramienta fundamental para la

comunicación bidireccional entre el colegio, la familia y viceversa (ARASAAC, 2020).

Partimos de la idea de Belloch (2015) que argumenta la importancia que tiene introducir las tecnologías en el aula para mantener el esfuerzo y la perseverancia, para desarrollar el procedimiento de esta actividad. Aprovechando de que todos disponen de Tablet debido al taller que se desarrolla a nivel de centro, se diseñara una agenda virtual diaria, es decir, dependiendo del día en la agenda aparecerán unos pictogramas u otros relacionados con la tarea que se van a realizar (anexo VIII). Esta actividad se desarrolla en su lugar de trabajo, en las mesas. Los estudiantes permanecerán sentados en sus mesas y antes de comenzar las tareas la profesora proyectará en la pizarra digital, la agenda virtual del día. Primero explicará las tareas propuestas para ese día, que como se puede observar en el anexo VIII, serían; primero la ficha del libro asociada a ese día, una vez acabada la ficha, un rato de juego libre, utilizando todos los juguetes del aula; después lectura, cogerán un libro del aula y se sentarán en sus mesas a leer; y por último dibujar y pintar algo asociado al libro que estuviesen leyendo, en la actividad anterior.

Una vez explicada la rutina del día, los estudiantes antes de comenzar la tarea cogerán su Tablet y rellenarán la parte de arriba de la agenda, poniendo el día, el mes, el año, el lugar y por último el tiempo de ese día, como podemos ver en el anexo VIII. Dejarán la Tablet en su mesa y comenzarán a realizar las actividades propuestas para ese día de manera ordenada como indican los pictogramas. Una vez acabadas todas las tareas, en la parte inferior de la agenda podemos observar dos cuadrados donde pone en los dos “*colegio o casa*”. En esos dos cuadrados el alumno deberá de poner los pictogramas correspondientes, es decir, los pictogramas relacionado con las actividades que ha hecho en el colegio ese día, y los pictogramas relacionados con las tareas que les mande la profesora para realizar en casa. De esta manera, el alumnado tiene organizado, secuenciado y enlazado todo el trabajo realizado durante todo el curso y puede recurrir a él cuando lo necesite. En esta propuesta, tenemos presentes ocho de las nueve pautas sugeridas por el DUA:

- La pauta 1. *Proporcionamos diferentes opciones para la percepción de la información* y la pauta 2. *Proporcionamos múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos* se manifiesta en esta propuesta como lo ha hecho en las anteriores. En este caso, la primera a la hora de utilizar claves y descripciones visuales y la segunda creando esquemas con pictogramas para comprender, gestionar e interiorizar la información.
- La pauta 3. *Proporcionamos opciones para la comprensión*. El hecho de que los estudiantes utilicen la agenda virtual como apoyo para organizar, esquematizar las ideas

claves y las actividades que se proponen, ayuda a reforzar la comprensión de los contenidos, que se desarrollan en las tareas, gracias a las estrategias nemotécnicas (relacionar los pictogramas a los contenidos).

- La pauta 4. *Proporcionamos múltiples medios físicos para la acción.* El uso de las tecnologías ayuda a reducir las barreras de aprendizaje al proporcionar alternativas digitales que benefician a los estudiantes al regular sus ritmos de aprendizaje.
- La pauta 6. *Proporcionamos opciones para las funciones ejecutivas.* Utilizar las agendas virtuales ayudan a estimar el esfuerzo en el proceso de enseñanza aprendizaje para adquirir los contenidos, porque gracias a ellas, los estudiantes visibilizan los objetivos que consiguen en el transcurso de las tareas. Además, les ayuda a interiorizar los contenidos, debido a la utilización de las plantillas que forma la agenda donde se registra todas las actividades que van realizando durante el curso escolar.
- La pauta 8. *Proporcionamos opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.* Es importante resaltar las metas y los objetivos que se consiguen en el proceso de enseñanza aprendizaje para mantener la motivación por aprender. Las agendas virtuales se utilizan como recordatorios de las actividades, de los objetivos y logros que se quieren alcanzar con ellas, con el fin de conseguir mantener el esfuerzo y la concentración para realizar las tareas, en este momento de aprendizaje.
- La pauta 9. *Proporcionamos opciones para la autorregulación.* Fomentar la motivación ayuda a los estudiantes a realizarse a sí mismos una autoevaluación del proceso enseñanza aprendizaje. Esta propuesta ayuda al alumnado a gestionar su control conductual, sus emociones, sus impulsos en el momento que se afrontan las metas que deben lograr al presentar las tareas en la agenda virtual, de manera secuenciada y organizada. Esto también ayuda a autoevaluarse a sí mismos al controlar sus reacciones al ejecutar la tarea. Además, facilita al profesorado realizar una evaluación continua de cada alumno del aula al tener un registro diario de todas las tareas que realiza cada uno de ellos.

6.6. Evaluación

Atendiendo al artículo 7 del REAL DECRETO 1630/2006, la observación directa y sistemática será la técnica principal para evaluar de forma adecuada al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil, proporcionándonos así, poder identificar los aprendizajes adquiridos por parte de los estudiantes, así como sus ritmos y características evolutivas durante el proceso de

enseñanza – aprendizaje.

El maestro no solo evaluará el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que deberá realizar una autoevaluación de su práctica educativa. Para reflejar esto, utilizaremos nuestro anecdotario o cuaderno de profesor a modo diario, narrando y reflexionando sobre los acontecimientos vividos. Esto tiene doble finalidad, no solo nos ayudará a comprender y a entender las vivencias de los estudiantes, sino también a reflexionar sobre nuestra actuación como docente, aquello que hemos desarrollado bien y lo que debemos de reforzar realizando nuevas modificaciones. Deberíamos de plantearnos preguntas del estilo:

- ¿Es adecuado el rediseño de los momentos de aprendizaje para acabar con las barreras de aprendizaje que se ocasionaban?
- ¿Los diferentes recursos tecnológicos utilizados son realmente motivantes para el alumnado?
- ¿He desarrollado bien el papel como docente? ¿He logrado que todo el alumnado acceda al proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades específicas de apoyo educativo?
- ¿Son adecuados los rediseños de los diferentes momentos de aprendizaje? ¿debería de rediseñarlos teniendo en cuenta otros aspectos, que inciden en la práctica educativa?
- ¿He logrado que todos los estudiantes disfruten durante el proceso de enseñanza – aprendizaje?
- ¿He conseguido que el alumnado llegue a las metas propuestas gracias a las modificaciones hechas en los momentos de aprendizaje?

El docente no solo deberá de autoevaluar su práctica educativa, sino que a través de los cinco ítems evaluativos establecidos por el CAST evaluará el proceso de enseñanza – aprendizaje y la puesta en marcha del DUA. El docente debe de tenerlos presentes, en todo momento, ya que estos son la base para realizar una evaluación exhaustiva de la práctica del DUA:

1. El profesorado debe de ser continuo y centrarse en el progreso de los estudiantes.
2. Medir resultados y procesos de los estudiantes y también los procesos docentes.
3. Ser flexibles con la evaluación de los estudiantes y diseñar diferentes formatos y formas de evaluación de los tres principios DUA.
4. Evaluaciones que midan lo que realmente se quiere medir: diferenciar los contenidos de

los procesos que se quieren evaluar; enfatizar en la creación de andamiajes para focalizar la atención de lo que se quiere verdaderamente evaluar.

5. Evaluación que involucren al alumnado aportando el feedback orientado a las fortalezas y las debilidades del aprendizaje.

Además el CAST (2011), estableció un cuestionario para el profesorado de las pautas DUA, para realizar una evaluación más detallada de la propuesta cada semana, aunque los cinco ítems anteriores deben de seguir vigentes, en todo momento en el desarrollo de la práctica DUA. Estos puntos evaluativos son los que se encargan de evaluar las pautas que se desarrollan en los diferentes momentos de aprendizaje para determinar si se está ejecutando correctamente cada una de las pautas DUA en cada propuesta, o se necesita realizar modificaciones en ellas. En esta imagen se pueden observar los puntos más relevantes de cada pauta para realizar la evaluación:

III. <u>Proporcionar múltiples formas de implicación:</u>	Tus notas
7. Proporcionar opciones para captar el interés	
7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía	
7.2 Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad	
7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones	
8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	
8.1 Resaltar la relevancia de metas y objetivos	
8.2 Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos	
8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad	
8.4 Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea	
9. Proporcionar opciones para la auto-regulación	
9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación	
9.2 Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana	
9.3 Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión	

I. <u>Proporcionar múltiples formas de representación</u>	Tus notas
1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción	
1.1 Opciones que permitan la personalización en la presentación de la información	
1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva	
1.3 Ofrecer alternativas para la información visual	
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos	
2.1 Clarificar el vocabulario y los símbolos	
2.2 Clarificar la sintaxis y la estructura	
2.3 Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos	
2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas	
2.5 Ilustrar a través de múltiples medios	
3. Proporcionar opciones para la comprensión	
3.1 Activar o sustituir los conocimientos previos	
3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones	
3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación	
3.4 Maximizar la transferencia y la generalización	

II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:	Tus notas
4. Proporcionar opciones para la interacción física	
4.1 Variar los métodos para la respuesta y la navegación	
4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo	
5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación	
5.1 Usar múltiples medios de comunicación	
5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición	
5.3 Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución	
6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	
6.1 Guiar el establecimiento adecuado metas	
6.2 Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias	
6.3 Facilitar la gestión de información y de recursos	
6.4 Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances	

Figura 4: Cuestionario para Educadores, información extraída de CAST (2011)

6.7. Conclusión sobre la propuesta

Debido a las circunstancias vividas a nivel mundial por el COVID -19, la propuesta no se ha podido poner en práctica, pero consideramos que estos son los cambios que se podrían producir al llevar a cabo una propuesta como la expuesta en este TFG. Después de analizar la práctica que se desarrollaba en el aula desde la perspectiva DUA, podríamos observar el grado de equidad en el aula que generaría el rediseño de los diferentes momentos de aprendizaje para realizar una práctica DUA. Introducir diferentes medios para proporcionar la información haría que cada estudiante recibiera los apoyos necesarios para seguir con el proceso de enseñanza – aprendizaje. De esta manera, cada alumno conseguiría obtener las metas propuestas sin abandonar este proceso, que en la mayoría de las ocasiones no se adapta a las necesidades educativas de cada uno.

Es necesario, en Educación Infantil reforzar la expresión oral mediante estímulos visuales. Para que el alumnado sea consciente de lo importante que es dar relevancia a los contenidos que se están aprendiendo. Introducir las TIC, es decir, los medios audiovisuales harían que el alumnado mostrara un interés constante en el aula. Además, de fomentar la participación y la motivación. Los recursos tecnológicos, como Power Point y las plataformas virtuales como CAST UDL Book Builder y Aword, permitirán a todo el alumnado del aula sentirse activo en el proceso enseñanza – aprendizaje, gracias a la cantidad de apoyos visuales y auditivos que ofrecerían. Esto ayudaría

a los estudiantes a interiorizar de manera más dinámicas los contenidos que se han desarrollado. Y también a secuenciar los contenidos de manera ordenada y enlazarlos para darles más coherencia.

Con estas propuestas se podría observar cómo mediante los medios audiovisuales el alumnado podría participar en el aula acabando con todas las barreras que están presentes en los momentos de aprendizaje que solo se utilizan estímulos orales. Pero, muchas veces estas barreras se encuentran en la estructuración del aula, cuando el alumnado está situado en ciertos lugares de la clase para no molestar a sus compañeros, sin pensar en las necesidades educativas que necesita. También a la hora de trabajar de manera individual, ya que nos encontramos en la etapa de Educación Infantil y muchas veces el alumnado requiere de ayuda para realizar las tareas.

Diseñar desde esta perspectiva, no solo se daría respuesta a las necesidades del alumno con hipoacusia, sino a todos los estudiantes que presenten necesidades educativas de apoyo educativo como puede ser problemas visuales, hiperactividad, trastornos de conducta, etc.

7. CONCLUSIONES

Los objetivos que pretendíamos con este trabajo han sido debidamente cumplidos, pero quizás no se ha indagado exhaustivamente en las necesidades educativas del alumno con hipoacusia debido a la situación vivida estos meses.

El objetivo de la equidad educativa como decía Sánchez & García (2014), es articular cualquier barrera de aprendizaje o situaciones que se presenten para dar las respuestas necesarias, para no impedir a los estudiantes que consigan sus logros establecidos. Durante este trabajo mi objetivo ha sido conseguir este principio de equidad en el aula, con el rediseño de los diferentes momentos de aprendizaje que ocasionan barreras, a través de una propuesta DUA.

Conseguir una práctica de estas características no es nada fácil, y más viviendo esta situación mundial COVID -19. Esta práctica es tan compleja porque hay que modificar continuamente la propuesta que diseñas y no estando presencialmente en el aula, te incapacita ver muchos aspectos que inciden en la práctica, por eso no eres consciente de ellos. Durante los pocos días que permanecí en el centro, me di cuenta de que aspectos eran los más relevantes para el alumnado y cuáles eran los que más inhabilitaban la práctica, estos eran los momentos de aprendizaje, analizados y rediseñados en la propuesta DUA.

Durante la realización de la propuesta DUA he podido darme cuenta de la infinitud de problemas que conlleva diseñar una práctica de estas características. El primer problema que se me presentó fue comenzar a investigar sobre el Diseño Universal de Aprendizaje, ya que este modelo pedagógico no lo conocía y además no sabía cómo se aplica en el aula. El segundo problema, la dificultad de diseñar desde esta perspectiva para introducirlo en el aula.

Después de conocer este método, fui consciente de la importancia de introducirlo en todos los ciclos educativos, infantil, primaria, secundaria bachillerato, para dar respuestas a las necesidades que se presentan en cada uno de estos, destruyendo así todas las barreras que incapacita al alumnado conseguir sus propósitos. Además, me ha hecho reflexionar llegando a la conclusión de que introduciendo este modelo se reduciría el absentismo escolar, ya que en muchos casos se abandonan los estudios porque cierto porcentaje de alumnos se ven incompetentes a la hora de llegar a las metas que establece el sistema educativo, seleccionando así a los estudiantes “buenos” o “malos”.

Hemos visto de primera mano durante este estado de alarma, lo difícil que es adaptar la enseñanza a las necesidades de cada uno, dependiendo de los recursos de los que dispone cada estudiante, en sus casas, para que todo el alumnado pueda participar, estar presente y sigan el proceso enseñanza – aprendizaje. Es decir, la dificultad que conlleva diseñar una práctica inclusiva para todo el alumnado responda a las necesidades educativas de cada uno de ellos.

Ha sido una tarea difícil para los docentes diseñar y modificar sus guías docentes para realizar una práctica inclusiva. Pero no pasaría lo mismo si se trabajara desde los principios del DUA, que facilitan al alumnado participar en igualdad de condiciones, dependiendo de sus niveles de exigencia educativa, en torno a sus características. Si desde el primer momento los centros educativos trabajaran desde este punto de vista, muchas desigualdades y limitaciones que se presentan en el aula, desaparecería. Está claro, que esto no es así porque programar desde la perspectiva DUA, es una gran complejidad que aún muchos profesionales de la enseñanza no están preparados para llevarlo a cabo. Además, se acabaría con la exclusión social que ocasiona sacar al alumnado con necesidades educativas, fuera del aula. El DUA permite realizar estos apoyos educativos dentro del aula adaptándolos a todos los estudiantes que, además, se verían beneficiados al aplicar de manera adecuada los principios del diseño universal a los procesos metodológico que se desarrollan.

El gran problema que se me ha presentado ha sido como decía anteriormente la dificultad de modificar y rediseñar la propuesta DUA al no poder estar de manera presencial en el aula. Además, de no poder observar desde otra perspectiva su funcionamiento y su desarrollo, una vez puesta en práctica la propuesta, para determinar qué aspectos influyen en la práctica ocasionando barreras de aprendizaje que vuelven a incidir evitando así realizar una enseñanza en equidad plena.

La gran fortaleza al desarrollar esta propuesta como futura docente de Educación Infantil, ha sido la manera de ver la educación desde otro punto de vista. Para mí diseñar esta propuesta ha sido un gran reto personal, primero porque nunca he estado en un aula de Educación Infantil, ya que siempre he permanecido en un aula de Educación Primaria. Segundo porque nunca había diseñado desde la perspectiva DUA teniendo cuenta las necesidades de todos los alumnos que permanecen en el aula sin centrarme exclusivamente en aquellos estudiantes con algún tipo de necesidad especial. Ha sido un gran reto diseñar desde esta perspectiva que en futuro desarrollaré en las aulas donde imparta clase, porque esta es la única manera para acabar con las barreras de

aprendizaje que ocasiona los currículos inflexibles del sistema educativo.

Es necesario que los docentes promulguemos una nueva visión de trabajar en las aulas, necesitamos nuevas metodologías en la práctica educativa para crear una educación en equidad y de calidad. Por eso, el Diseño Universal de Aprendizaje es un método, desde mi punto de vista, eficaz, para enseñar en equidad. El DUA nos permite modificar, adaptar y regular las prácticas educativas dependiendo de las necesidades del alumnado, haciéndoles partícipes de su aprendizaje.

Finalmente, me siento en la obligación de dar las gracias a mi tutora de TFG Doña María Jiménez Ruiz, la cual, con su buena dirección, apoyo, su constante dedicación y su entrega, ha conseguido una gran motivación en mis ganas de aprender y conocer mis conocimientos en este tema tan importante y a la vez olvidado en el sistema educativo, ya que pocos centros educativos lo llevan a la práctica. Además, ha conseguido hacerme ver la educación desde otro punto de vista y dar relevancia a los conocimientos que son verdaderamente importantes en nuestra profesión, en este momento, para mí la infinitud de necesidades educativas que tiene el alumnado. Gracias a ella, mi trabajo ha fortalecido mis aprendizajes, consiguiendo al final un TFG relevante para mi futuro como docente.

“El bosque sería muy triste si solo cantarían los pájaros que mejor lo hacen”

Rabindranath Tagore

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, J. L., Alonso, M., Arriaza, J. C., Brea, M., Cairon, M. I., Camacho, C., ... Sánchez, J. J. (2010). *Manual de atención al alumnado con necesidades de apoyo educativo derivados de la discapacidad auditiva*. Universidad de Murcia (Junta de A). Andalucía. Retrieved from <http://ocw.um.es/cc.-sociales/trastornos-del-desarrollo-y-logopedia/material-de-clase-2>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Narcea). Madrid.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas : lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 39–49.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, Developing Inclusion* (Routledge). London.
- Alvarez, M. M. (2011). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Retrieved from http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ies_carlos_cano/Departamentos/orientacion/NEE/guxa_para_la_atencixn_educativa_al_alumnado_con_discapacidad_auditiva.pdf
- ARASAAC. (2020). ARASAAC: Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Retrieved May 11, 2020, from <http://www.arasaac.org/index.php>
- Aristoteles. (384AD). *La equidad en Aristóteles*.
- Arnaiz, P. (1996). *LAS ESCUELAS SON PARA TODOS*. Publicado en Siglo Cero (Vol. 27). Murcia.
- Belloch, C. (2015). *Recursos tecnológicos para la intervención en trastornos del habla y la voz*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Retrieved from <https://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLogo7.pdf>
- Biap. (1996). *Biap. Audiometric Classification of Hearing Impairments*. Retrieved from <http://www.biap.org/en/recommendations/recommendations/tc-02-classification/213-rec-02-1-en-audiometric-classification-of-hearing-impairments/file>

- Bisquerra, R. (2012). *Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional*. Barcelona .
- BOCYL. (2018). *DECRETO 52/2018, de 27 de diciembre, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Castilla y León. <https://doi.org/10.1128/MCB.00493-06>
- Boletín Oficial del Estado. (1970). *Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. *Boletín Oficial del Estado*.
- Boletín Oficial del Estado. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE)*. *Boletín Oficial del Estado* (Vol. 238). Retrieved from http://www.jerez.es/fileadmin/Documentos/Biblioteca/Orden_30_Julio_2007.pdf
- Boletín Oficial del Estado. (2003). *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*, 289.
- Boletín Oficial del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. *Boletín oficial del estado*.
- Boletín Oficial del Estado. (2013a). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. *Boletín Oficial del Estado* (Vol. 295). <https://doi.org/BOE-A-2012-5403>
- Boletín Oficial del Estado. (2013b). *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. *Boletín Oficial Del Estado* , 289.
- Casanova, M. (2002). *La atención a la diversidad y la calidad educativa*. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía* (Vol. 1).
- CAST. (2011a). *Pautas DUA – Cuestionario para Educadores Versión 2, 2011*. Retrieved from <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- CAST. (2011b). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. *CAST.Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield. Retrieved from http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- CAST. (2013, September 21). *DUA de un vistazo* . Retrieved April 21, 2020, from

<https://www.youtube.com/watch?v=KNbHew448yE>

- CAST. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. [https://doi.org/10.1016/0164-1212\(95\)00086-0](https://doi.org/10.1016/0164-1212(95)00086-0)
- CAST. (2020). CAST UDL Book Builder. Retrieved May 26, 2020, from <http://bookbuilder.cast.org/>
- Cavenett. (2013). *Protocolo para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva. Consejería de Educación, Universidad y Formación Profesional (Vol. 53)*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of Qualitative Research* (Thousand O).
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (Narcea 2º edición, Ed.) (Madrid).
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "Voz y Quebranto."* REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. 11).
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- Educacyl. (2019). Alumnado con necesidades educativas especiales. Retrieved May 22, 2020, from <https://www.educa.jcyl.es/dpvalladolid/es/informacion-especifica-dp-valladolid/area-programas-educativos/atencion-diversidad-equidad-educativa/alumnado-necesidades-educativas-especiales>
- emtic. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Crea con Diseño Universal de Aprendizaje*. Extremadura. Retrieved from https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Fernández, A., & Arco, J. L. (2004). *Dificultades ligadas a deficiencias auditivas*.
- Ferrer, A. M. (2002). *Las Tecnologías de Ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva*. Valencia.

- FIAPAS. (1990). Qué es la sordera . Retrieved April 2, 2020, from <http://www.fiapas.es/que-es-la-sordera>
- FIAPAS. (2007). *Dossier divulgativo para familias con Hijos/as con discapacidad auditiva. Confederación Española de familias de personas sordas*. Retrieved from <http://catalogo.rebiun.org/rebiun/record/Rebiun06764315>
- FIAPAS. (2011). *Sordera infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Confederación Española de familias de personas sordas (FIAPAS)*. Madrid.
- FIAPAS. (2013). *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Manual+Básico+de+Formación+Especializada+sobre+Discapacidad+Auditiva#0>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (Morata, Ed.) (2º). Madrid.
- Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen Analysis of the concept of educational equity from the Amartya Sen capabilities standpoint. *Revista Educación*, 35(1), 379–7082.
- Gaes. (2020). Soluciones - Implante osteointegrado. Retrieved March 30, 2020, from <https://www.gaes.es/viviendoelsonido/soluciones/ver/16/soluciones/implantes/osteointegrado>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. (PAIDOS, Ed.). Barcelona.
- Hernández, E. (2010). Intervención educativa en una niña hipoacúsica. *Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 1–7. Retrieved from <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7317.pdf>
- Jiménez, M. (2016). *Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión de las aulas*. Universidad de Valladolid Facultad de Educación y Trabajo Social.
- Junta de Castilla y León. (2017). *Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por*

a que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en centros docentes de Castilla y León . Valladolid .

Junta de Castilla y León. (2020). *Orientaciones para dar respuesta al alumnado con discapacidad auditiva en la escuela inclusiva*. Castilla y León.

Kytle, J. (2012). *To want to Learn* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

López, N. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos aires . Retrieved from <https://www.academica.org/jesicalorenapla/91>

LSE FÁCIL. (2019). *Ayudas Técnicas para Personas Sordas o con Déficit Auditivo – LSE Fácil*. Retrieved March 27, 2020, from <http://lsefacil.es/ayudas-tecnicas-para-personas-sordas/>

Macchi, M., & Veinberg, S. (2005). *Estrategias de prealfetización para niños sordos* (Noveduc, 1). Buenos aires.

Martín, E. M. (2010a). *Decisiones de escolarización en el alumnado con necesidades educativas especiales*. *Pedagogía Magna* (Vol. 8).

Martín, E. M. (2010b). *El alumnado con discapacidad auditiva: conceptos clave, clasificación y necesidades*. *Padagogía Magna* (Vol. 5).

Mateo, L. (2010). *La Atención a la Diversidad en Educación Primaria Autora: Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 1–8. Retrieved from <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7346.pdf>

Meyer, A., & Rose, D. (2000a). *The Future is in the Margins The Role of Technology and Disability in Educational Reform*. National Center on Universal Design for Learning.

Meyer, A., & Rose, D. (2000b). *The Future is in the Margins The Role of Technology and Disability in Educational Reform*. National Center on Universal Design for Learning.

Morón, N. (2008). *Alumnos con NEE : modalidades de escolarización*. Murcia.

OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students And Schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>


- Opheim, V. (2004). *Equity in Education*. Oslo. Retrieved from www.nifustep.no
- Parrilla, Á. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. *Revista de educación* (Vol. 327).
- REAL DECRETO 1630/2006. (2006). *REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*.
- Rose, D. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2). Retrieved from <http://www.cast.org>.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. (A. de S. y D. Curricular, Ed.). Alexandria.
- Sánchez, J. (2011). *Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación*. *Revista Docencia e Investigación*. Nº (Vol. 21). Castilla - La Mancha.
- Sánchez, J., & García, M. (2014). *Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa*. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. 12).
- Sánchez, J., & Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 16(1), 12–28.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Narcea). Madrid.
- Stake, R. E. (1998). *Investigacion con estudio de casos* (Ediciones). Madrid.
- Tortosa, F., & Civera, C. (2006). *Historia de la Psicología*. Madrid.
- Ugalde, N., & Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Economicas*, 31(2), 179–187.

- UNESCO. (1949). *Actas de la conferencia general de la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 19.*
- UNESCO. (1994). Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. *CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD*, (7-10 de junio de 1994 Organización), 49. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all. *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 37.*
- Velasco, C., & Pérez, I. (2017). *Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.* Retrieved from http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1927/Art_VelascoC_Sistemas_yrecursosdeapoyo_2009.pdf?sequence=1
- Villalba, A., Ferrer, A., & Asensi, M. C. (2001). *Estudio de casos en escolares sordos perlocutivos implantados.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15984.76808>
- Wehmeyer, M. L. (1998). *Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* (Vol. 23).

ANEXOS

ANEXO I

Informe psicopedagógico

			
JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN Consejería de Educación y Cultura			
<i>Curso Escolar 2019/20</i> DOCUMENTO ACNEAES			
ALUMNO/A: [REDACTED]			
Fecha de Nacimiento: 30/10/2014			
Curso: 3º Ed Infantil			
Tutor/a: [REDACTED]			
CATEGORIZACIÓN			
Grupo principal: ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES			
<i>Tipología:</i> HIPOACUSIA			
<i>Categoría:</i> MODERADA			
Grupo secundario:			
<i>Tipología:</i>			
<i>Categoría:</i>			
RECURSOS PERSONALES			
	Nº Sesiones	Área apoyada	Modalidad Agrupamiento(*)
	D	F	
PT	2		
AL	1	2	Dentro 1 con grupo clase, resto individualmente fuera.
OTRO PROFESOR:			
(*) Individualmente, Mini grupo (2/3 alumnos), pequeño grupo (4 o más niños/as)			
MEDIDAS EDUCATIVAS ADOPTADAS:			
<input checked="" type="checkbox"/> Refuerzo Educativo en el área de:			
<input checked="" type="checkbox"/>	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal		
<input checked="" type="checkbox"/>	Conocimiento del Entorno		
<input checked="" type="checkbox"/>	Lenguajes: Comunicación y Representación		
FORTALEZAS			
Buena capacidad para el aprendizaje.			
Curiosidad por conocer cosas.			
Perfeccionista. Le gusta acabar todo y bien.			
Interés por integrarse socialmente en el grupo: Muy bien integrado en el grupo.			



INCIDEN EN SUS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE LAS CARENCIAS EN:

EXPRESIÓN ORAL	Numerosas dislalias audiógenas. Alteraciones fonológicas Habla ininteligible Poco Comunicativo
ATENCIÓN	Atención sostenida baja
MOTRICIDAD FINA	Preñión del útil de escritura inadecuada
OTRAS:	Se pierde ante la información auditiva Actitud ante el trabajo es fluctuante, depende de si está cansado,... Después del recreo se observa cansancio.

ACUERDOS EVALUACIÓN INICIAL (fecha. 3/10/2019)

El referente curricular será el mismo que el del resto de compañeros.

El apoyo específico de PT se realizará dentro del aula para acompañar/reforzar en la tarea que se esté haciendo en ese momento.

El apoyo específico de AL se llevará a cabo dentro y fuera del aula.
 Las características de sus necesidades específicas en Comunicación hacen necesaria algunas sesiones de apoyo fuera del aula tanto para estimular y aprovechar sus restos auditivos como para favorecer estrategias de comunicación, formar un autoconcepto/autoestima positivos y un desarrollo emocional equilibrado.

A lo largo del curso la intervención del profesorado especialista podrá variar en función de la evolución y de la necesidad puntual del alumno.

OTROS APOYOS EXTERNOS

LOGOPEDIA	X	2 SESIONES DE 30 M. LOGOS (Bárbara)	

VALORACIÓN CUALITATIVA DEL PROGRESO DEL ALUMNO/A (por trimestres)

1º trimestre:

A lo largo de este primer trimestre se ha trabajado con Adrián durante 5 sesiones, a nivel individual dentro/fuera de su aula de referencia y 1 sesión en grupo para trabajar la estimulación del lenguaje.

Ha trabajado la mejora de la articulación, a través de la realización de aspectos de motricidad a nivel bucofonatorio, enlenteciendo su discurso para que se le pueda entender mejor. En el lenguaje espontáneo, hay que seguir insistiendo en la correcta vocalización y articulación, que haga frases más estructuradas, más despacio.

Ha trabajado con interés y esfuerzo en las sesiones de apoyo, afianzando los avances articulatorios en actividades de lenguaje dirigido (sobre todo, si le hacemos miramos a los ojos mientras emite sus enunciados). Hay que seguir insistiendo en todos los momentos en que hable lentamente y nos mire para que vaya generalizando sus avances.

Por otra parte se han llevado a cabo tareas para favorecer el desarrollo morfosintáctico (S+V+C), con la finalidad de que en sus producciones orales emplee la estructura correcta. Con



JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN
Consejería de Educación y Cultura

el apoyo visual es capaz de seguir la estructura adecuada. Hay una mayor comprensión de sus producciones orales. Todos estos aspectos son trabajados con apoyo visual y con actividades motivantes para captar su atención. En cuanto a su vocabulario, va adquiriéndolo y mejorándolo, tanto a nivel comprensivo como expresivo.

Respecto a la atención, sus periodos de estar centrado en la tarea cada vez son más largos aunque sigue siendo dispersa en algunas ocasiones. Escucha con atención la instrucción y luego la realiza dejándose guiar y ayudar.

Desde el entorno familiar hay que crearle situaciones comunicativas variadas y dedicar momentos a que nombre objetos, diga frases con ellos o narre imágenes de cuentos, películas,...insistiendo en que articule lentamente y felicitarle por su esfuerzo.

2º trimestre:

3º trimestre:

MATERIALES EMPLEADOS:

- Cuadernillos del método de su mismo grupo-clase.
- Material específico de Logopedia: espejo, depresores, juegos de respiración y soplo (silbatos, pompas de jabón, velas, globos,...)
- Lotos sonoros.
- Lotos fonéticos, de acciones, oficios, secuencias temporales,...
- Fondil.
- Juegos de cartas con vocabulario.
- Cuentos, libros de imágenes, pictogramas,...
- Tablet y ordenador
- Juegos de atención y memoria

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CURSO

- Supera todas las áreas del curso



JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

Consejería de Educación y Cultura

DECISIÓN SOBRE LA PROMOCIÓN

PROMOCIONA

NO PROMOCIONA

MEDIDAS EDUCATIVAS PROPUESTAS PARA EL PRÓXIMO CURSO

☞ **SESIONES DE APOYO:**

Mantener

Aumentar

Reducir

Ninguna

OBSERVACIONES: _____

☞ **EN CASO DE ACNNE:**

Adaptación Curricular Significativa: _____

☞ **AGRUPAMIENTO:** Preferiblemente con

Preferiblemente individualmente.

☞ **PUNTOS FUERTES DEL ALUMNO/A A TENER EN CUENTA:**

Villalobón, 23 de Junio de 2020

Vº Bº: La Directora

SELLO
CENTRO

Fdo. _____


Fdo. _____
(Profesora Tutora)

Fdo. _____
(Orientación Educativa. EOEP)

Fdo. _____
(Prof. Especialista en PT/AL)

ANEXO II

Plan de trabajo individualizado



PLAN DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO

Alumna: _____ NIVEL: 3º EI 2º TRIMESTRE Curso: 19-20

- MOTIVO POR EL QUE RECIBE APOYO:** Hipoacusia de transmisión moderada/ severa bilateral. OI.: 70 dBs.; OD.: 50 dBs. Adaptación protésica bilateral. Audífonos retroauriculares en ambos oídos.

APRENDIZAJES Objetivos, contenidos, competencias clave y criterios de evaluación	I	EP	C
Objetivos: PEDAGOGÍA TERAPEUTICA / AUDICIÓN Y LENGUAJE			
REFUERZO DE AREAS PERCEPTIVAS:			
PERCEPCIÓN AUDITIVA:			
- Localiza el lugar de donde procede un sonido.			X
- Discrimina fonemas cuyo punto de articulación es próximo.		X	
- Asocia los distintos fonemas que va trabajando en el aula con su signo gráfico (fonema-grafema).		X	
P-M-L-S-T-J-LL-Y-N-Ñ-D-B-V-			
- Reconoce palabras que contengan la misma sílaba y/o fonema indicados.		X	
- Discrimina palabras de sonidos próximos: cana-cama...		X	
ESTRUCTURACION RÍTMICA (Vía perceptivo-motriz de las nociones temporales básicas)			
- Reproduce manipulativamente series rítmicas de carácter simple.		X	
REFUERZO CAPACIDADES COGNOSCITIVAS:			
MEMORIA VISUAL:			
- Recuerda series de 3 objetos, figuras y/o formas que previamente se han visto.			X
- Describir objetos y situaciones anteriores al momento presente.		X	
- Ordena láminas o dibujos que indican acciones consecutivas (de 3 y 4 viñetas)		X	

1

MEMORIA VERBAL REPETITIVA:			
- Repite series de 3 dígitos en el mismo orden.			X
- Repite series de 2 dígitos en orden inverso.			X
- Repite series de 3 palabras en el mismo orden.			X
- Repite series de 2 palabras en orden inverso.			X
- Repite canciones.		X	
MEMORIA VERBAL SIGNIFICATIVA:			
- Dice las cosas que hace durante el día.		X	
- Realiza órdenes con 2 y 3 acciones.			X
- Contesta preguntas sobre el cuento escuchado o leído.		X	
- Relata cuentos con palabras propias.			
<u>REFUERZO AREAS MOTRICES:</u>			
RESPIRACIÓN:			
- Realiza correctamente el patrón respiratorio: inspiración nasal- expiración bucal.		X	
PRAXIAS BUCOFONATORIAS:			
- Mejora la coordinación de los distintos órganos bucofonatorios.		X	
<u>REFUERZO DEL LENGUAJE ORAL:</u>			
FONÉTICA-FONOLOGÍA			
Emite correctamente en actividades de <u>repetición</u> , los siguientes fonemas en sílabas y palabras:		X	
/t/ /f/ /s/ /z-c/ /k/ /g/			
/r/suave /rr/			
Emite correctamente en actividades de <u>lenguaje dirigido</u> , los siguientes fonemas en sílabas y palabras:		X	
/t/ /f/ /s/ /z-c/ /k/ /g/			
/r/suave /rr/			
Emite correctamente en actividades de <u>lenguaje espontáneo</u> , los siguientes fonemas en sílabas y palabras:		X	
/t/ /f/ /s/ /z-c/ /k/ /g/			

	<p><i>/r/suave /rr/</i></p> <p>Emite los siguientes grupos consonánticos, en sílabas y palabras, en repetición y en actividades de <u>lenguaje dirigido</u>.</p> <p>. /n/ } en final de sílaba y/o palabra . /l/ } . /r/ } . /s/ }</p> <p>diptongos -ie, -ue</p> <p>Emite palabras de dos sílabas sin errores de omisión o sustitución.</p> <p>Emite palabras de tres sílabas sin errores de omisión o sustitución.</p> <p>Generaliza al lenguaje espontáneo las adquisiciones y avances que vaya consiguiendo en lenguaje dirigido.</p> <p>AREA LÉXICA:</p> <p>Amplía su vocabulario comprensivo y expresivo.</p> <p>Mejora la expresión de las características o propiedades de un objeto.</p> <p>Forma familias de palabras del mismo campo semántico</p> <p>AREA MORFOSINTÁCTICA:</p> <p>Emplea frases en su lenguaje.</p> <p>Forma frases con palabras dadas.</p> <p>Utiliza frases de tres elementos con la estructura (S+V+C).</p> <p>Expresa enunciados negativos utilizando al menos dos palabras.</p> <p>Expresa enunciados interrogativos utilizando la entonación.</p> <p>Expresa enunciados interrogativos utilizando las partículas qué, quién, dónde, y cómo.</p> <p>Usar correctamente el género en sus frases o expresiones.</p> <p>Emite frases y/o enunciados concordando en número.</p> <p>Usa la conjunción "y".</p> <p>Usa la conjunción "o".</p>	<p>X X X X</p> <p>X X</p> <p>X X X</p> <p>X X</p> <p>X X</p> <p>X X X</p> <p>X X X X X X X</p>	<p>X X X X</p> <p>X X</p> <p>X X</p> <p>X X</p> <p>X X X</p> <p>X X X X X X X</p>
--	--	--	---

Usa los tiempos verbales presente y pasado.	X	
Usa los pronombres personales: "yo", "tú", "él".		X
Usa posesivos: mío/tuyo.		X
AREA PRAGMÁTICA:		
Usa el lenguaje para relatar hechos, experiencias.		X
Usa el lenguaje para imaginar.	X	
Identifica y nombra emociones básicas y complejas (alegría, pena, vergüenza).		X
Utiliza el lenguaje para conseguir objetivo: petición		X
Usa el lenguaje para relacionarse: saludar, ayudar a otro, jugar, para comunicar lo que se siente,...	X	
Participa en conversaciones respetando las interacciones de los otros: escuchar con interés, turno de palabra...	X	
Usa el lenguaje para recabar información: preguntas	X	
<u>REFUERZO DE LA LECTO-ESCRITURA:</u>		
LECTURA:		
- Discriminar Los fonemas trabajados: visual y auditivamente		
ESCRITURA:		
- Escribir las vocales con correcta direccionalidad.	X	
-Escribe las consonantes trabajadas con correcta direccionalidad.	X	
<u>METALENGUAJE</u>		
- Identifica el nº de palabras que tiene la frase dada.	X	
- Identifica el nº de sílabas de las palabras dadas.	X	
- Identifica la sílaba inicial de la palabra dada.	X	
- Identifica la sílaba final.	X	
- Invierte el orden de palabras bisílabas para conseguir palabras o pseudopalabras nuevas (seta-tase, casa-saca...)	X	
- Omite sílaba inicial de la palabra dada y decir la resultante (patata-tata; camisa-misa,...)	X	

	-Añade la sílaba indicada, a comienzo de palabra, y decir la resultante (misa- camisa; seta- caseta,...)	X	
	-describe verbalmente escenas reales y/ o expresadas en dibujos.	X	
OTROS APRENDIZAJES	• Mejorar la atención	X	
	• Mejorar la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo largo plazo.	X	
	• Potenciar su autoestima.	X	

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

- La evaluación seguirá los mismos procedimientos que en el resto del aula: observación y producciones escolares.
- Se valorarán los aprendizajes previstos en este PTI.
- Para valorar los contenidos que trabajará el AL-PT, se tendrán en cuenta sus observaciones.

ASPECTOS METODOLÓGICOS A TENER EN CUENTA EN TODAS LAS ÁREAS:

Para mejorar autoestima:

- Ofrecerle mayor grado de confianza en su persona y en sus competencias.
- Utilizar un lenguaje positivo ante su trabajo.
- Potenciar actividades que fomenten la integración social.
- Usar siempre el refuerzo positivo.

Ante tareas escolares:

- Dar las instrucciones de una en una y facilitar la tarea de preguntar cuando se haya distraído y no haya entendido, sin recriminar.
- Darle más tiempo para realizar las actividades.
- Desglosar las actividades complejas en fases más sencillas.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Recibe 5 sesiones de apoyo semanales, una dentro - fuera del aula a nivel individual. En Áreas: Lenguaje: Comunicación y Representación y Conocimiento del entorno.

Pedagogía Terapéutica: 2 sesiones de media hora dentro de su aula de referencia, trabajando aspectos de lecto-escritura.

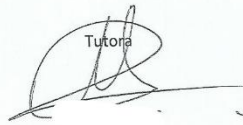
Audición y Lenguaje: Recibe 3 sesiones semanales de media hora de duración, individualmente, fuera del aula de referencia, una de ellas dentro del aula para trabajar en grupo la estimulación del Lenguaje.

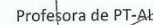
Se llevarán a cabo reuniones de coordinación durante el trimestre: tutora, EOEP y especialista en PT y AL.

MATERIALES A UTILIZAR:

- Material y juegos de respiración y soplo, para el aumento de la tonicidad y movilidad orofacial.
- Cómo desarrollar habilidades psicolingüísticas. Bush y Taylor.
- Lotos fonéticos.
- Fonodil.
- Enseñame a hablar. Edit. Grupo Universitario.
- Barajas campos semánticos.
- "Fichas de recuperación de dislalias".
- JARQUE. Entrenamiento de la atención, concentración y velocidad de procesamiento.

Palencia, Enero de 2010

Tutora


Profesora de PT-AL


ANEXO III

Cuaderno de campo

5. 03. 2020

Asamblea

Israel el día anterior no fue a clase, entonces al comenzar la asamblea estaba bastante desorientado debido a esto la tutora dedicó unos minutos para comentarle que era jueves y que el responsable de la clase había cambiado, hizo esta aclaración porque Israel pensaba que era miércoles y lo manifestaba continuamente, ya que como decía anteriormente el miércoles faltó a clase.

La verdad que es un niño bastante inquieto, he podido observar cómo presta atención en todo momento o cuando su compañero habla, pero en el momento que pierde la atención, en este caso se ha puesto a entretener a Carla, aunque Carla se ha quejado de él sin prácticamente hacer nada Marcos. Se despista cuando muchos alumnos hablan a la vez, parece que él no es capaz de seguir una conversación cuando hablan bastantes personas a la vez, por eso en estos momentos tienen determinados momentos de desconexión. Pero en muchos momentos durante la asamblea, busca constantemente el contacto con sus compañeros, que le presten atención sus compañeros, o simplemente les entretiene un periodo de tiempo corto para estar el entretenido durante ese tiempo.

En el momento que su compañero ha dejado de ser el protagonista en el aula (era el protagonista porque era el responsable de la clase) y la tutora ha comenzado a explicar las fichas que tenían que hacer, él rápidamente ha prestado atención, durante ese periodo corto de explicación él no ha perdido detalle de lo que la tutora estaba explicando, incluso asentía con la cabeza para confirmar que lo había entendido. En determinados momentos realiza movimientos con la boca, ¿puede ser porque los hace también con la PT/ AL?

Momento de trabajo

Es un niño que le cuesta ponerse a trabajar, con cualquier cosa se despista con lo que está haciendo y pierde la concentración que había conseguido para realizar el trabajo. Me he dado cuenta de que

se despista mucho con Yoel, incluso me ha comentado la profesora que les separó de mesa porque siempre se entretenían el uno al otro, es con el niño de la clase que más afinidad tiene e incluso busca continuamente tener contacto con él. Cuando todos los niños están trabajando y muchos de ellos trabajando, él lleva 10 minutos con la ficha y todavía no ha comenzado. Pasan 20 minutos y todavía no ha empezado la ficha, eso sí le preocupa bastante que los compañeros de su clase se fijen, o copien de su ficha o que los demás compañeros no le molesten, o le toquen sus cosas y eso que aún no ha comenzado. Es decir, parece bastante exigente cuando alguien coge sus cosas, o le molesta.

Como no aguanta durante mucho tiempo en la silla, él en determinados momentos se levanta corriendo y va a mirar las letras que hay pegadas en un armario, de esta manera lo que hace es levantarse de la silla. Eso sí, se fija en las letras que él necesita utilizar para escribir ciertas palabras que aparecen en la ficha, ¿Será porque son más grandes y vistosas? Eso sí el trabajo no le ha acabado a tiempo.

Música

El todavía no ha acabado la actividad, pero comienza la clase de música y está sentado en una silla, todos los demás compañeros le riñen por estar sentado ahí, pero a él le da igual, sigue sentado ahí, hasta que la maestra le dice que tiene que quitarse de la silla, en ese momento es cuando obedece.

Comienza con la actividad, todos tienen que estar sentados y en silencio porque un compañero va a pasar con un pincel a tocarles, él en vez de estar en silencio cuando le toca el compañero, lo que hace es hablar, hacer ruidos y rompe el silencio. Esta acción la repite más de una vez. Israel se queja porque dos compañeros están juntos y la maestra a esos dos compañeros no les deja estar juntos, es decir, se fija en todo detalle de lo que pasa en el aula. Israel contesta a las preguntas que le hace la profesora sin problema, es decir, en todo momento está atento a lo que dice la profesora.

En la pantalla de la clase hay una imagen con ciertos detalles en ella, él es capaz de identificar todo lo que hay en esa imagen e incluso se lo dice a la maestra, y por ello es recompensado. Pero cuando pasa un periodo de tiempo en el que tiene que estar sentado, él pierde la atención y necesita movimiento, eso sí tiene mucha picardía para echar la culpa a sus compañeros, ¿será para llamar la atención? Hay un momento en la clase se sale completamente del tema que se está trabajando

y en el momento que la profesora le llama la atención vuelve a prestar la atención a lo que está haciendo. (necesita una llamada de atención directa).

Inglés.

Israel durante un momento intenta llamar la atención, pero también presta bastante atención. En el momento que la profesora ha comenzado a hablar en inglés, él no ha vuelto a molestar a sus compañeros e incluso no se ha movido del sitio durante la clase. Se notaba que estaba plenamente atento a lo que decía la maestra. Mi conclusión ha sido ¿será porque le cuesta entender la clase en otro idioma? Eso sí, cuando toda la clase repetía palabras en inglés el escuchaba y atendía a la profesora, pero no ha repetido ninguna palabra de las que han dicho.

Almuerzo y recreo

Incluido completamente con los compañeros de clase, eso sí la maestra me ha comentado que a veces en el recreo Erik que es su mejor amigo no quiere jugar con él porque le manda y en determinados momentos Erik le evita.

PT

Israel ha salido con la PT, pero antes de salir le ha explicado la profesora lo que tenía que hacer de lectura, es decir, ha hecho lo mismo que todos, pero con la PT. Cuando ha llegado de la PT luego no quería hacer lo que le había mandado la profesora, porque él decía que ya lo había hecho con Sonia (pt).

Clase

Finalmente ha hecho lo que le ha mandado la profesora, que era escribir tres palabras, aunque ya lo había hecho con la PT. Cuando ha hecho esto y se lo ha corregido la profesora, él mismo ha dicho a la profesora que no se podía poner a jugar porque tenía que acabar la ficha que aún no había finalizado, (la ficha que han hecho antes del recreo), el solo se ha sentado en su mesa, y sin hablar sin nadie concentrado en su trabajo ha acabado todo que le faltaba de hacer

Juego lúdico

Finalmente, cuando ha acabado todo, se ha unido perfectamente con los demás compañeros que estaban jugando sin ningún problema, y en ningún momento ha sido rechazado en el grupo.

06.03.2020

Asamblea

Comienza el día, y comenzamos como todos los días con asamblea, nada más entrar y estar todos los niños sentados en la zona de la asamblea entra la PT/AL y se lleva a Israel, es decir, media hora de la asamblea se la pierde (tiene un enfrentamiento con la profesora especialista porque él se empeña en llevar un juguete y la maestra no le deja, le cuesta entrar en razón y la maestra le riñe y le explica porque no puede utilizar ese juguete). Pero llega en el momento que la maestra explica las fichas que se van a hacer en el día de hoy, y él en la asamblea presta constantemente atención a lo que explica la maestra. (parece que, en los momentos de explicación, siempre presta atención en cada momento, además presta atención detalladamente, sin desconcentrarse en ningún momento).

Momento de tarea

Los niños en las mesas, un niño de la mesa de Israel de él porque dice que siempre todos los días deja el estuche abierto y todos sus rotuladores, lapiceros y lápices se quedan tirados por el casillero que tienen compartido, ¿Por qué todos los días los niños se quejan de ciertos comportamientos suyos? Antes de empezar, Elena da diferentes instrucciones y él presta atención a ellas, parece que hoy ha comenzado la ficha a la vez que todos sin despistarse. Rápidamente ha venido a que le corrigiera la ficha, pero no ha comprendido bien como se hacía, pero el problema de eso no ha sido suyo, el problema ha sido que en ese momento cuando Elena ha explicado ¿cómo se hacía?, él entraba por la puerta porque venía de la AL, por ese motivo, el principio de la explicación no se ha enterado. Entonces Elena se lo ha vuelto a explicar y en este momento ha comprendido a la perfección como se hacía, entonces ha ido a su sitio y le ha motivado hacerlo la recompensa que iba a recibir si lo hacía bien (recompensa, muñeco de nieve).

Cuando ha llegado a su sitio se ha sentado hacer la ficha concentrado en ello en todo momento, pero después de 10 minutos se ha despistado, y se levanta continuamente a sacar punta y a ver el mural de las letras porque no aguanta sentado más de 10 minutos, y también porque no quiere

hacer la ficha que le ha mandado la profesora. Me levanto a ver porque no está trabajando y veo en su ficha que lo que ha hecho vuelve a estar mal, entonces le hago sentarse bien se lo borro y me pongo a su lado para que lo empiece hacer. El compañero de al lado al verme hablar con él, me dice que “siempre está jugando cuando todos trabajan porque no quiere nunca hacer las fichas que se le mandan”, dice esto porque me ha escuchado decir en broma a Israel, “Israel me dices que no lo sabes hacer y en realidad sí que sabes hacerlo, me estas engañando eh”. Al decirle esto, su compañero me vuelve a decir, que “que, sí que sabe hacerlo pero que se entretiene poniéndose a jugar, o levantándose a sacar punta, etc...” (todos los niños son conscientes de lo que hace Israel en clase, y saben que tarda más de lo normal en hacer las fichas que se le mandan).

Eso sí, al ponerme yo a su lado hacer la ficha, me doy cuenta de que no pierde la concentración en ningún momento e incluso no se levanta tantas veces como lo hace habitualmente, una presencia de un adulto a su lado hace que trabaje mucho mejor de como lo hace a menudo, e incluso llega acabar la primera ficha, aunque todavía le queda poner el nombre y la fecha en ella.

Psicomotricidad

La profesora de psicomotricidad hace un juego desde el aula al gimnasio, y como es todo el rato en movimiento ha seguido el juego perfectamente como todos. En el gimnasio no para de moverse, y cuando la profesora le ha mandado sentarse, se ha sentado con Yoel, que es su mejor amigo, pero como se ha puesto a jugar con él en el sitio, la profesora ha decidido mover del sitio y le ha sentado en el suelo a la otra punta, y le ha castigado sin jugar durante unos minutos. En el momento que ha comenzado a hablar y explicar la profesora él ha estado atento en todo momento. Han comenzado todos a jugar y él ha entendido perfectamente que estaba castigado uno minutos sin jugar, eso sí no paraba en el sitio, todo el rato estaba moviéndose para un lado y para otro. Erik ha sido eliminado del juego entonces ha ido a entretener a Adrián, pero él sigue sin parar ya sea con Erik o solo. Otro niño del aula se acerca a él para entretenerse y cuando acaba el juego y están todos eliminados se reanuda el juego y comienza a jugar con todos sin ningún problema, como ha estado atento a cómo se jugaba no tiene problemas para entrar en el juego. Juega y participa en el juego como todos los demás.

Segundo momento del día de tarea

Nada más entrar en el aula, todos los niños se sientan y Israel lleva la ficha a la profesora para que se lo acabe de corregir, una vez acabada la primera parte de la primera ficha le manda hacer la segunda parte que es poner su nombre y la fecha en la ficha, los demás niños llegan ya por la segunda ficha y muchos de ellos casi acabando.

Se va a su sitio y se sienta, pero no empieza hacer lo que le han mandado, se levanta continuamente, se entretiene, entretienen a los demás niños de la mesa, juega el solo con las pinturas. Pasan 10 minutos y sigue sin empezar y un niño de su mesa viene a quejarse de él porque dice que le ha sacado la lengua (tiene mucha picardía para esos comportamientos). Cuando la profesora le ha contado esto, le ha llamado la atención y se ha puesto a trabajar durante pocos minutos, que se ha vuelto a despistar. Me doy cuenta de que ya muchos de sus compañeros están acabando la segunda ficha y él todavía está intentando acabar la primera. Pero él sigue levantándose todo el rato, me parece increíble las veces que se levanta en menos de 20 minutos.

Cuando todos han acabado la segunda ficha el definitivamente ha acabado la primera, en la segunda ficha tiene que identificar las palabras que tienen “RR”. Lo impresionante es que en mucho menos tiempo que ha empleado en la primera ficha ha acabado la segunda, es decir, si para la primera ficha ha tardado 1 hora para hacer la segunda ficha ha tardado solamente 10 minutos, (cuando presta atención es increíble con la eficacia que trabaja). Por fin tiene hecha la primera parte de la segunda ficha y se iguala a los niños que aún no han acabado. Sigue despistado, pero en poco tiempo viene con la segunda parte de la ficha hecha, y la trae mal hecha, entonces lo que hago es que se sienta a mi lado para poder ver porque se equivoca, y me doy cuenta de que el al no saber pronunciar bien las letras y no saber identificarlo bien lo confunde y escribe palabras que tienen “R” pero no la “RR”, es decir, no pone palabras con “RR”.

Me siento con él y me doy cuenta de que le cuesta identificar esas palabras, pero le ayudo y le hago los sonidos bastantes exagerados, entonces en ese momento es consciente de que palabras utilizan unas letras y que palabras otras. Sigue despistándose, aunque esté a mi lado, pero acaba por fin la ficha. Le pregunto que, si quiere que se lo corrija, pero prefiere y se siente más seguro cuando se lo corrige Elena, entonces dice, que mejor se lo corrige Elena.

Israel riñe a un niño de clase por dejar el estuche donde no debe (lo hace por picardía, porque sabe que de esta manera le van a reñir, y rápidamente se lo cuenta a la maestra para que le diga algo, esto lo hace mucha vez), y él mismo se desubica al colocar sus cosas en el casillero.

Lavándose las manos con Erik, se dedican a manchar el baño, y se vuelve a quejar del desorden y de que las mochilas se han caído.

Recreo

Israel ha jugado con todos los niños de clase, aunque en determinados momentos se apartaba del juego colectivo para jugar exclusivamente con Erik, más de la mitad del recreo ha estado jugando con él. Pero muchas veces volvía al juego colectivo y otras muchas se apartaba con Erik. Ha estado así durante todo el recreo

Después del recreo (dibujo)

Después del recreo han estado pintando un dibujo, y los niños se han quejado de él porque estaba molestando, se levantaba y se despistaba continuamente en lo que pintaba el dibujo. Se ha dedicado durante 10 minutos o más a sacar punta mientras todos sus compañeros trabajaban. Para que acabara el dibujo le he sentado en mi mesa para que de esta manera no se despistara tanto, y en este momento sí que prestaba atención para pintar y se pone a trabajar sin problema, pero si en un momento dejas de prestarle atención él se despista rápidamente y le cuesta volver a concentrarse. Ha acabado el dibujo y se ha puesto a jugar con los demás niños sin ningún problema, la verdad que ha jugado con todos, solamente un problema que le han quitado las fichas de construcción porque otros niños estaban construyendo un edificio y se ha quejado pero le he propuesto que construyera otra cosa con las fichas hexagonales y lo ha hecho, es decir, ha estado continuamente intentando construir un edificio con esas fichas durante más de 20 minutos, en este momento no ha perdido la concentración en ningún momento.

Asamblea final

Israel se ha quejado de que dos niños que estaban juntos y de que esos niños no pueden estar sentados juntos (picardía, se vuelve a quejar de otros porque sabe que van a ser castigados, o que la maestra les va a reñir). La explicación de Israel ha sido “estos dos niños no se pueden sentar juntos porque Luismo puede tocar la cabeza a Marcos”, esto lo dice porque Marcos tiene un gran golpe en la cabeza que se lo hizo sin querer Luis en el recreo, entonces Israel nada más que los ve juntos siempre se lo dice a la maestra.

Israel sale a explicar el juguete que ha traído a clase, pero no le da tiempo a explicarlo, entonces le propongo que lo haga el lunes y a él le parece bien. Entonces todos se levantan y se ponen sus mochilas y cazadoras para irse.

09.03.2020

Asamblea

Nada más entrar en el aula Israel se ha quitado la chaqueta y ha dejado la taza y la toalla en los diferentes sitios como todos los niños y nada más que ha hecho esto se ha puesto a jugar con Erik ¿será porque no le ha visto durante todo el fin de semana? En la asamblea se ha sentado al lado de dos niños y ninguno de los dos era Yoel, eso significa que no se ha desconcentrado en ningún momento. Ha comenzado la asamblea y él ha seguido prestando atención sin ningún problema. Elena, se ha puesto a contarles un cuento y en ningún momento ha dejado de prestar atención. El cuento va sobre la letra “F” y en determinados momentos hay que realizar diferentes sonidos, él repite todos los sonidos que hay que repetir durante el transcurso del cuento, al ver esto me pregunto ¿Por qué en inglés no hace lo mismo? ¿no repite los sonidos como hace en español? No se despista en ningún momento y a continuación cuando acaba el cuento y explica la ficha que hay que hacer la profesora en la pizarra el sigue atendiendo, sin perder en ningún momento la atención. Hoy él es el responsable de su mesa. Pero se acaba este periodo de tiempo y entra la profesora de religión, sin ellos comenzar la tarea.

Religión

Israel se levanta del rincón de la asamblea corriendo a saludar a la profesora de religión como hacen todos los niños y rápidamente vuelve rápido al rincón de la asamblea y se queda el solo jugando, pero al poco tiempo llega Erik, y se ponen a jugar juntos, pero Israel le manda jugar a un juego que él quiere pero Erik no, aunque esto acaba en poco tiempo nada más que a profesora les manda sentarse cada uno en su sitio. Se sientan en su sitio y Israel dice a Erik que se sienta al lado suyo, yo esto al principio no lo entiendo porque, pero me doy cuenta de que cuando hay religión la estructuración y la colocación en el aula es diferente y Erik y Israel trabajan juntos en la misma mesa. Se pone a llamar la atención sentándose mal, hablando, jugando, pero nada más que la maestra comienza a explicar lo que hay que hacer él presta atención a todo lo que dice en la explicación. En un determinado momento, recalca a sus compañeros cómo se llama porque le

están llamando de otra manera (creo que le estaban llamando de otra manera, para defenderse de que él no había cogido los estuches y había sido otro niño, es decir, para defenderse).

Israel en la mesa antes de repartir el trabajo está jugando con Erik y le explica a su compañero cuántas letras tiene su nombre y dice a toda su mesa que los materiales que hay encima de la mesa son para él y los va a utilizar solo él. La maestra de manera individualizada le explica lo que tiene que hacer, la maestra ha repartido los pegamentos a todos los niños menos a él, entonces él se queja de que no le hayan repartido el pegamento.

Se pone a hacer el trabajo que le han mandado de manera muy concentrada y sin despistarse (¿será porque estoy yo sentada a su lado?), el trabajo es pegar trozos de gomaeva en la cartulina que están haciendo. Se queja a la profesora de que no quiere utilizar el pegamento que está utilizando porque tiene trozos de algodón pegados, ¿es maniático para esto? ¿es perfeccionista?

Su compañero Erik hace con la gomaeva una “F” en la mesa con trocitos y me lo ha enseñado y él nada más ver lo que ha hecho lo copia exactamente igual en su mesa, aunque no se despista como otras veces y sigue concentrado en la tarea.

La profesora se pone a cantar y en vez de cantar se pone a repetir ciertas “bobadas” que está diciendo un alumno de su misma mesa. Ha acabado el trabajo que le han mandado y es el primero de todos en acabar y le felicitan por el trabajo que ha hecho, la maestra le invita a pegar gomaeva en otra parte de la cartulina y acepta en hacerlo. Al ver esta manera de trabajar en religión le pregunto que, si le gustan más estos trabajos que son manualidades o los que hacemos en lectoescritura, o lógico matemáticas y él me dice rápidamente que le gustan más estos trabajos, nada más decirme esto sigue a la tarea sin despistarse.

Al ser el primero en acabar, la profesora le dice que ayude a un compañero, entonces al escuchar esto Erik levanta la mano y Israel le ve, y Erik le llama para que vaya a él a ayudarlo, cuando ve la maestra que Erik está con la mano levantada le pregunta que le pasa y él le contesta diciendo que si Israel puede ayudarlo, y la maestra dice que sí, entonces Israel se sienta a su lado para ayudarlo. Israel le ayuda hacer el trabajo y le explica cómo tiene que hacer la ficha, además le aconseja en cómo tienen que colocar la gomaeva, cuando acaba la ficha Yoel, Israel se va a jugar con los demás compañeros.

Momento de trabajo (lecto escritura)

La maestra les manda coger los libros y los estuches a los encargados de la mesa y Israel no se ha dado cuenta de que es el encargado (pero no se ha dado cuenta porque hoy esto en la asamblea no se ha dicho se les ha olvidado). Entonces al enterarse que él es el encargado, reparte los libros a sus compañeros y se pone a hacer las fichas que ha mandado la tutora. Está trabajando en la tarea que le han mandado, sin desconcentrarse. Israel se pone en la cola para que le corrijan la primera parte de la primera ficha, hoy de momento va al ritmo de todos con las fichas. Cuando la maestra le corrige esta parte va al sitio y se sienta mal y le cuesta volver a concentrarse, se pone a trabajar durante pocos minutos, pero vuelve a sentarse mal y se vuelve a despistar. Esta despistada todo el rato y se levanta continuamente al baño, pero cuando vuelve del baño finalmente se sienta en la silla y se pone a trabajar, pero a los pocos minutos se vuelve a levantar. En estos momentos, están acabando toda la segunda ficha y él se llega acabando la primera parte de la primera ficha. Está levantado sin acabar y sigue desconcentrado.

A los 10 minutos sigue sin concentrarse y se levanta a decir a la profesora de que no puede sacar punta al lápiz, pero la profesora le riñe porque le explica que se levanta todo el rato a sacar punta cuando no es necesario y por ese motivo se ha quedado sin lápiz. Parece que va a comenzar a trabajar porque se levanta a la pizarra a ver la fecha y se pone por fin a trabajar. Está trabajando concentrado, aunque la mayoría está acabando la segunda ficha y él aún no ha acabado la segunda parte de la primera ficha.

Está en la cola para que le corrijan el trabajo y se pone a jugar con los demás niños que están en la cola. Le corrige la profesora y se pone a hacer la segunda ficha. Viene rápidamente a que le corrijan la segunda ficha y por fin acaba la primera parte de la segunda ficha (¿será porque está viendo que los demás niños están acabando y están jugando con la plastilina?, esta ficha la ha hecho en menos de 10 minutos cuando para las demás ha tardado 30 minutos).

Ahora se va a poner hacer la segunda parte de la segunda ficha, pero la profesora le manda recoger su mesa porque es el encargado y va a empezar el cumpleaños de un cumpleaños de clase, además la profesora le dice que luego acaba el trabajo. Aunque la maestra le dice esto él se pone a acabar la ficha en vez de recoger y limpiar la mesa, pero finalmente recoge la mesa y todo y se pone a limpiarla (avisándole de que tiene que limpiarla, no se había enterado bien), se lava las manos y se sienta en la asamblea al lado de Erik a esperar para comenzar el cumpleaños.

Asamblea antes de comenzar el cumpleaños

La profesora para que la espera no sea larga, les pregunta qué han hecho el fin de semana, entonces Israel levanta la mano y cuenta lo que ha hecho, dice que ha estado donde su abuela, que ha jugado con sus amigos y dice todo lo que ha comido.

Cumpleaños

Los niños en la asamblea, el cumpleañosero comienza a contar el cuento que ha elegido para contar a sus compañeros con sus padres, él está atento en todo momento y eso que está al lado de Erik, no se desconcentra en ningún momento, eso sí al final de cuento todos los niños hacen “colorín colorado...” Y él no lo repite ni lo hace.

Recreo

Juega con todos los niños de su clase, aunque en determinados momentos él sale del juego colectivo y se pone a jugar con su amigo Erik, pero cuando se cansa vuelve a jugar con todos los compañeros de clase. (sale y entra del juego colectivo continuamente).

Entrada del recreo y teatro

Israel con Erik está continuamente jugando con él en a fila, están todos en la fila menos ellos dos que están despistados, durante todo el camino hacia el gimnasio que es donde era el teatro ha estado jugando con él, incluso se han sentado juntos para ver el teatro. Israel presta continuamente atención al teatro, no pierde detalle de lo que está pasando, eso sí cuando hay mucho ruido el deja de prestar atención durante ese periodo de tiempo, pero rápido cuando vuelve el silencio él vuelve a prestar atención al teatro. Erik parece que no presta tanta atención entonces lo que hace es acercarse a Israel para molestarle, pero él directamente no le hace caso, no se despista en ningún momento. Esto ha pasado durante bastante tiempo, Erik iba continuamente a molestarle, pero él no le hacía caso, incluso en determinados momentos Erik le molestaba, pero él seguía sin hacerle caso. Acaba el teatro y hay que volver a clase, y la maestra les manda hacer una fila de dos en dos para volver y Israel rápidamente se ha puesto de pareja con Erik (le ha hecho caso cuando él ha creído conveniente).

En clase

Israel se sienta en su sitio para acabar la ficha, mal sentado y la primera vez que la lleva para corregir lo tiene mal, entonces la maestra se lo manda repetir. Entonces Erik se ofrece voluntario para ayudar hacer la ficha a Israel, se ha ofrecido voluntario porque estaba despistando a Israel entonces la maestra se lo ha propuesto lo de ayudarlo y él lo ha aceptado. Erik le ha ayudado y por fin ha acabado la ficha con éxito.

Juego lúdico

Durante este periodo de tiempo ha estado Israel Erik solos jugando en otro rincón de la clase entretenidos sin dar guerra y en ningún momento se han juntado con los demás niños. Observó como Israel le dice a Erik de jugar a una cosa, pero Erik no quiere, pero al final de tanto insistir Erik acepta el juego. La maestra les manda recoger porque el día a acabado, recoge como todos los demás y se prepara para ir al comedor.

10.03.2020

Asamblea

Todos los niños entran en clase y Israel se pone a recoger sus cosas y baja las sillas de las mesas cómo hacen los demás niños, cuando hace esto a continuación se pone a jugar con Erik. Sigue jugando con él cuando los demás niños están empezando a sentarse en la asamblea, Erik y él juegan a que Israel es el profesor y Erik el alumno. Israel enseña paso a paso cómo hace la profesora la pared de la asamblea a Erik, es decir, imita lo que hace la profesora todas las mañanas en la en la asamblea. Lo interesante de esto, es que las palabras las dice con señas como lo hace cuando va a la PT.

La profesora les manda sentarse en la asamblea y ellos dos se sientan juntos. Israel está atento a todas las explicaciones que está dando la profesora y atento a lo que van a hacer hoy el huerto, en vez de ser una asamblea como todos los días es una explicación de lo que se va a hacer el huerto ya que es el primer día qué vas a ir al huerto.

Cuando explica la profesora lo que tienen que hacer que es una tarjeta para después llevarla al huerto y ponerla en cada lechuga que se va a plantar Erik y Israel se ponen a hablar y a jugar

juntos. Pero cuando ven que todos los alumnos están cogiendo el material para hacer las tarjetas Israel por fin coge su material que le ha mandado la profesora para realizar la tarjeta. Israel se fija en cómo sus compañeros están haciendo la tarjeta, además se equivoca en la tarjeta y lo corrige y vuelve a ponerse a hacerlo. Aún no acabado la tarjeta y se acerca a mirar las palabras que está escribiendo la profesora en la pizarra ya que él, como los demás compañeros tienen que poner un nombre a su lechuga y ciertos nombres que quieren poner están escritos en la pizarra.

Israel ya tiene casi hecha y recortada la tarjeta y a continuación coge un pegamento del casillero porque le manda Elena cogerlo ya que él no encuentra el suyo. En estos momentos Israel ha acabado todo y se pone a jugar con Erik incluso le ha reñido la profesora por estar ciertos momentos molestando. Cuando Israel nos trae su tarjeta para corregirla nos damos cuenta que está escrita al revés, es decir, el efecto espejo y mientras estamos viendo su tarjeta él está hablando con los compañeros de su mesa.

En lo que todos los alumnos están esperando en sus sillas él y Erik están molestando. En la fila para seguir a huerto como de costumbre se ha puesto con Yoel, pero luego él mismo se ha separado de él. Esperando para plantar las lechugas ha esperado como todos los niños y no se ha esparcido del grupo cómo lo han hecho otros niños, también lo más interesante es que no se ha entretenido con Yoel. Después de plantar lechugas llegamos a clase y se lava las manos y la cara como todos los niños y un compañero de su mesa se quejan de él porque dice que siempre descoloca la toalla.

Asamblea normal

Todos los niños están lavando las manos y la cara después de venir del huerto y él lo que hace nada más llegar a clase es sentarse en la silla de la profesora que hay en asamblea y aquí todos los niños comienzan a quejarse de él, vuelve a hacer el rol del profesor y todos los compañeros de la clase le dicen que se quite pero él la verdad que no hace caso a ninguno de ellos, mientras pasa esto, Erik le está diciendo algo al oído. Eso sí nada más que aparece la profesora Israel se quita rápidamente de la silla y claro no encuentra sitio entonces lo que hace es buscar un sitio se sientan molestando al compañero que estaba en ese sitio y a los compañeros que tiene alrededor.

Comienza la asamblea y la profesora lanza unas preguntas él está atento a estas preguntas y participa y contesta a las preguntas. Está en todo momento atento a lo que está explicando la

profesora, pero eso sí, la profesora les ha mandado repetir el sonido “fa, fe, fi, fo y, fu” y él no lo ha repetido, al ver la profesora que él no lo ha repetido ha hecho que de manera individual lo repitiera. después de esto sigue atento las explicaciones de la maestra e imita los movimientos que hace la profesora con la boca.

Momento de trabajo

Se sienta en su mesa, pero sí sienta mal, al ver esto la maestra le riñe. se puede hacer la tarea, pero a los pocos minutos se distrae y se pone a buscar de nuevo la página. está hablando con sus compañeros de la mesa y no se pone a trabajar, hablan sobre algo relacionado con encontrar la página. sigue sin encontrar la página y reta al resto de los compañeros de su mesa para buscarla. Está trabajando y se vuelve a quejar porque no encuentra el pegamento, se levanta a buscarlo, sigue de pies y se sienta, pero aún no he encontrado el pegamento. Cuando ve que su pegamento no aparece se queja la maestra y le dice a la maestra que no encuentra el pegamento, entonces la maestra le dice que vaya a la caja de pegamentos comunes y coja uno.

otra vez sentado en la mesa, con el pegamento se despista y se pone a jugar con él, además se desconcentra y no sigue con la tarea es decir sigue sin acabar la ficha, pero cuando pega lo que tiene que pegar en la ficha se levanta y deja el pegamento en su sitio, aunque cuando vuelve dejar el pegamento vuelve a sentarse mal la silla y ahora le cuesta mucho más concentrarse. Ha pasado un periodo de tiempo y ahora se ha concentrado, está más concentrado que antes, pero a los pocos minutos cuando ha hecho un ejercicio de la ficha vuelve a desconcentrarse, el problema es que en este caso la desconcentrado Erik y Erik se pone a entretenerle.

Cómo la profesora ve que aún no ha acabado la ficha porque ha estado entretenido con Erik lo que hace es preguntarle a Israel qué cuánto le falta, entonces él se intenta justificar preguntando a la profesora que no sabe cómo se escribe una palabra, cuando esa palabra ha sido explicada anteriormente la asamblea. ahora su problema es que no encuentra la goma y se despista.

Al no encontrar la goma lo que ha hecho es levantarse del asiento y ponerse a buscarlo, mientras muchos niños ya están almorzando y él aún no ha acabado la 1ª parte de la 1ª ficha. Cuando ve que los demás niños están almorzando se pone a trabajar concentrado y bien a la maestra para que le corrija la maestra le dice que tiene una cosa mal entonces rápidamente va a su mesa a corregirlo y vuelve. es interesante observar cómo ha corregido el error que tenía, su error era que en vez de

poner “fu” a puesto “fo” y él ha solucionado este problema borrando lo de arriba de la “o”, es decir, en tema de trabajo es el más resolutivo de la clase y todos los maestros lo saben. Eso sí, ha corregido así las mayúsculas, pero ha tenido el mismo error en las minúsculas y lo que ha hecho ha sido borrar la sílaba y la ha vuelto a escribir.

una vez acabada la 1ª parte de la 1ª ficha se puede hacer la 2ª parte de la 1ª ficha, pero no acabado porque se tenían que ir a psicomotricidad casi todos los niños de la clase ya habían acabado la ficha y almorzado y él aún no ha acabado ni la 2ª parte de la 1ª ficha ni ha almorzado.

una vez acabada la clase de psicomotricidad llega a clase y en vez de ponerse la cazadora para salir al recreo, lo que ha hecho ha sido sentarse en la mesa para acabar la 2ª parte de la 1ª ficha, incluso la maestra le ha dicho que se pusiera la cazadora porque era la hora de salir a recreo y a él le ha costado levantarse de la silla y ponerse la cazadora para salir al recreo. Entonces ha recogido sus cosas ha cogido su almuerzo y ha salido al recreo con los demás niños.

Recreo

En el recreo al principio ha estado jugando con todos los niños de su clase, pero por ciertos motivos ha acabado discutiendo con un compañero de su clase que incluso han llegado a las manos y con otro niño de otra clase.

Clase de AL

una vez acabado el recreo Israel ha salido con especialista en audición y lenguaje, su clase dura 30 minutos.

1. Lo 1º que ha trabajado Israel con la especialista delante de un espejo han sido las praxias, es decir, la respiración, Israel repite todos los movimientos que hace la profesora delante del espejo y todas las maneras de respirar. si la profesora saca el aire determinada manera, lo repite sin ningún problema y sin desconcentrarse en ningún momento.

Además, con la boca hace diferentes juegos, abre la boca, saca la lengua de diferentes maneras, mete la lengua diferentes maneras y después de hacer estos ejercicios coge su caja de praxias, en ella hay diferentes elementos como pueden ser la pipa, la sirena y con estos

elementos trabajan las diferentes maneras de soplar, por último, sopla de diferentes maneras con un pompero.

2. Articulación → lo que trabaja aquí son las diferentes dislalias en este caso hoy va a trabajar el fonema /F/, entonces lo que hace es observar diferentes dibujos que son objetos que empiezan con la letra F o tienen la letra F y cuenta las diferentes sílabas. la maestra para saber si ha aprendido el fonema lo que tiene es un “registro fonológico individual”, en este registro va evaluando a Adrián. además, trabaja la pragmática, es decir en las diferentes tarjetas hay diferentes dibujos entonces le pregunta para qué sirve los diferentes objetos que aparecen las tarjetas, de esta manera va a ir identificando los diferentes objetos.
3. Conciencia Fonológica → también trabaja el fonema F, estos ejercicios sirven para trabajar la discriminación auditiva, su problema es que al ser tan impulsivo muchas veces no piensa lo que está haciendo antes de actuar.
4. Memoria auditiva → cuando trabaja la memoria auditiva lo que hace es escuchar unas palabras y la repite a continuación vuelve a escuchar las mismas palabras más una palabra a mayores añadida nueva y él tiene que decir qué palabra es la nueva. es decir, se trabaja la memoria secuencial auditiva, es decir, el orden de los elementos que se repite. Aunque aquí su gran problema es la impulsividad.
5. Morfosintáctico → lo que hace es estructurar frases, es decir la especialista le enseña un dibujo y lo que hace es contar lo que hace cada personaje del dibujo, cada vez que hace una ajá frase, cuenta las palabras y las sílabas que tiene cada frase. El libro que utiliza para trabajar esto se llama “programa enséñame a hablar”, la especialista me comenta que al principio no era capaz de hacer ni una frase y que poco a poco ha conseguido hacer frases de más de 7 palabras.
6. Pragmática → lo que hace es conocer el uso de las diferentes palabras (utiliza libro “teoría de la mente”, este libro tiene diferentes situaciones para que él las interprete al lenguaje y así conocer para qué sirven las diferentes cosas. De una situación es capaz de identificar las diferentes caras de los personajes que aparecen y con un único alimento, en este caso el pescado, ha conseguido hacer una historia dependiendo de la cara de los niños y elemento que se le presentaba.

La especialista me comenta que su gran problema es la pragmática porque muchísimas veces no sabe estructurar diferentes frases y lo que más le cuesta diferenciar son las sílabas labiales, cómo pueden ser /PA/ y /MA/.

Esquema de trabajo de la AL

- ✓ Praxias – soplo
- ✓ Articulación del fonema /F/
- ✓ Memoria auditiva/ conciencia silábica
- ✓ Morfosintáctica
- ✓ Pragmática

En clase de nuevo, proyecto el huerto

Israel llega del especialista y se va al baño, una vez que esté en clase le pregunta la profesora continuamente qué tiene que hacer porque no sabe lo que hay que hacer, entonces la profesora le explica lo que tiene que hacer en la ficha del huerto, incluso le con la profesora las diferentes palabras que vienen en la ficha que están relacionadas con el huerto. Una vez explica la ficha y leído esto con la profesora, se va a su mesa trabajar y está bastante concentrado, pero después de un tiempo concentrado se desconcentra. Cuando se pone a trabajar otra vez Erik se acerca y le despista, al ver esto la profesora y al ver que esto ocurre bastantes días lo que hace es cambiar a Erik de sitio para que esté más lejos y Israel así no puede despistarse con tanta facilidad. A los pocos minutos de hacer este cambio Israel viene a la mesa del profesor para que le corrijan la ficha, la verdad es que en este momento va al mismo ritmo de trabajo que los demás, pero todavía le queda por acabar una cosa de la segunda parte de la primera ficha que han hecho. La profesora le corrige la ficha y le dice que haga la 2ª parte del trabajo del proyecto del huerto, es decir la 2ª parte es dibujar o representar el huerto cae en el colegio. Me he dado cuenta de que se ha arrascado muchísimas veces en el día de hoy los oídos. aunque yo él le hayan cambiado de sitio el en determinados momentos sigue despistándose. Israel está en la cola para enseñar el dibujo que había hecho a la profesora y Erik vuelve a venir a molestarle, eso sí, Israel una cosa de su dibujo no le gustaba y ha borrado todo el dibujo por una simple cosa.

Inglés

Es la hora de inglés y llega la profesora a clase, Israel se sienta en la alfombra y él mismo dice a la profesora que él y Erik no pueden estar juntos sentados en la alfombra, pero él dice que tampoco puede estar al lado de Jaime. Comienza la profesora hablar en inglés y no para de prestar atención, es decir, está atento a todo lo que dice la profesora. Hay un momento que todos sus compañeros empiezan a hablar a la vez en ese momento él deja de escuchar, la maestra pide silencio y sólo habrá una persona en ese momento él vuelve a prestar atención. La profesora hace gestos y dice palabras en inglés, pero él sólo hace los gestos que hace María, pero no repite las palabras en inglés.

Ahora la profesora hace una ronda de preguntas sobre un vocabulario específico que ha dado en inglés y justamente pregunta Israel sobre una palabra él directamente no ha contestado a la pregunta que le ha hecho la profesora y eso que solo tenía que contestar con una palabra en inglés.

La profesora me dice que no ha sabido contestar a la pregunta que le ha hecho por qué no presta atención en clase cuando me dice esto, ella se dirige de manera individual a Israel escucha lo que está diciendo la profesora. Ahora la profesora les manda levantarse de la alfombra de la alfombra y lo hace y eso que la dicho en inglés. La profesora les pone una canción en la que tienen que repetir la canción y bailar todos cantan menos Israel que solo baila. Un compañero de la mesa de Israel le echa la culpa y dice que se ha caído por culpa de Adrián, Israel llora y se queja diciendo que él no ha sido, en este caso la profesora defiende a Israel porque sabe que Israel no ha sido. La profesora me cuenta que siempre echan la culpa a Israel por qué es el alumno fácil, es decir, como muchas veces le llaman la atención los profesores los niños lo que hacen es echarle siempre la culpa de lo que pasa en clase, de esta manera siempre la culpa es de otros y no de ellos mismos. El niño que echa la culpa Israel cuando la profesora le dice que Israel no ha sido el mismo niño dice que no recuerda muy bien quién ha sido, porque sabe que en realidad Israel no ha ido y le han pillado en su mentira.

En clase en la alfombra de la alfombra

Ya es la última media hora del día y se acaba de ir la profesora de inglés, todos los niños están sentados en la alfombra donde han dado la clase de inglés y una niña que era la encargada de la clase del día de hoy ha ido a llevar los residuos al hall entonces se ha quedado sin sitio en la

asamblea. Israel ver esto y la ayuda diciendo que hay un sitio si lo repite varias veces a su compañera, pero en el momento en el que la profesora pon el vídeo que van a ver antes de irse a casa él deja de preocuparse por su compañera y se concentra plenamente en el vídeo sin levantar cabeza. Israel aguanta viendo el vídeo y sin hablar durante la media hora que queda hasta el momento de recoger e irse a casa. Como hay silencio en clase y ningún niño habla él no pierde la atención y está en todo momento concentrado.

11.03.2020

Asamblea

Israel como todos los días claro gran clase y se pone a recoger su abrigo y su mochila y a bajar las sillas de las mesas como todos los niños, una vez hecho esto se sienta en la asamblea, pero no se sienta al lado de Erik. La profesora comienza a hablar y él presta atención. Una vez acabada la asamblea se ponen a repasar las sílabas mediante una canción y con unas cartas donde aparece las letras minúsculas y mayúsculas. Cada vez le toca un niño decir la sílaba que la profesora les pone para adivinar y él sin problema la responde cuando le toca. Israel durante unos minutos está despistado y justamente en ese momento le vuelve a tocar decir la sílaba, pero es capaz de contestar a lo que le preguntan y eso que estaba despistado, aunque muchos niños de clase cuando están despistados directamente no saben ni responder lo que se les pregunta, pero Israel en ese caso sí que es capaz de hacerlo.

La profesora le riñó por estar dando palmas, aunque no hable imita a los compañeros y sigue dando palmas, pero eso sí nada más que le riñen deja de hacerlo y se concentra lo que se está haciendo. Cuando le riñen mantiene el silencio y espera a que la profesora le diga lo que tiene que hacer en la ficha y explicárselo en todo momento está atento no pierde la atención. La profesora pregunta en cómo se haría las frases que vienen en la ficha y el que adivine cómo se hace y lo haga bien recibirá una recompensa, él levanta la mano como todos sus compañeros para decir a la profesora cómo sería la frase, es decir, en todo momento has estado atento a lo que se ha explicado no como otros niños de la clase. La profesora de manera directa le pregunta si sabe hacer la ficha y si se han enterado de cómo se hace y él responde rotundamente que sí.

Momento de trabajo

Una vez explicada la ficha se levantan todos y cada uno se sienta en su silla, cada responsable de la mesa se encarga en repartir los libros, él se sienta bien en la mesa y abierto el libro, pero todavía no se ha puesto a trabajar y sigue entretenido con las hojas del libro. A los pocos minutos, se sienta bien y se pone a trabajar y comienza a leer las palabras que hay en la ficha para hacer las frases.

al poco tiempo de estar sentado bien y trabajando se distrae jugando él solo en la mesa y no se concentra, al ver esto me acercó a su mesa para ver si había comenzado la ficha y cuando he ido he visto que la ficha no había prácticamente empezado y solo había hecho una palabra de todas las que hay, es decir, le falta prácticamente todo. Nada más ver que no había hecho nada le he dado un toque de atención y él se ha justificado diciéndome que no sabe hacer la ficha, pero en realidad es mentira, porque ayer con la especialista AL, hizo una ficha parecida. espero unos pocos minutos para ver si se concentra y me vuelvo a acercar y me vuelvo a dar cuenta de que la ficha la había empezado, pero ha borrado todo lo que tenía hecho y ha vuelto a comenzar de nuevo, muchos compañeros están acabando la 1ª parte de la 1ª ficha y él aún no ha comenzado. cuando he visto esto le reñido otra vez y en ese instante se ha vuelto a poner a trabajar, pero a los pocos minutos se ha vuelto desconcentrar. me doy cuenta de que lleva varios minutos desconcentrado después de reñirle y le ánimo a que continúe con la ficha él continuamente empieza a justificarse diciendo que no sabe hacerlo y que está pensando.

La verdad que hoy no se ha levantado de la silla como hace otros días pero tampoco se concentra ahora le da un toque de atención la profesora y parece que se pone a trabajar en ello, después de pocos minutos y de que le haya reñido la profesora bien a mí para que le mire si la ficha está bien y le digo que aún faltan cosas hacer, entonces se va a la mesa se sienta y se pone a jugar con el libro en vez de hacerlo, después de estar varios minutos jugando con el libro por fin se concentra.

Una vez concentrado me pide ayuda para que le ayude a enumerar una frase y eso que él sabe perfectamente hacerlo porque este tipo de ejercicio les practica con la especialista cuando le digo ciertas pistas para enumerar la frase se concentra ello, pero rápidamente la concentración desaparece por qué se pone a buscar la goma porque la encuentra. Al ver que todos los compañeros ya están acabando se concentró, pero claro él rápidamente quiere acabar para irse a jugar como los demás entonces continuamente dice que no sabe hacerlo y para que le hagamos caso viene donde estoy yo sentada que estoy en otra mesa diferente a la de la profesora para que la ayude, pero en realidad él solo sí que sabe hacerlo.

Cuando veo que me pide ayuda le digo que se siente al lado de mí para que lo haga ya que yo estaba atendiendo también a otros niños, cómo está sentado al lado mío sí que se concentra y le digo que corrija ciertas palabras y cómo tiene que hacerlo. Como está al lado mío sí que se concentra y por fin acaba la 1ª parte de la 1ª ficha y ahora tiene que hacer la 2ª parte de la 1ª ficha entonces la profesora le dice que se vaya a su sitio y qué tiene que trabajar solo, entonces se va de mi mesa y se sienta en su mesa. Una vez sentado en su mesa se desconcentra y la profesora le riñe al poco tiempo le veo que sigue desconcentrado y le digo que se concentre y él mismo me dice que está desconcentrado porque está mirando la pizarra para poder escribir bien la fecha, después desconcentrarse varias veces por fin acaba la 2ª parte de la 1ª ficha y se pone a leer con la profesora lo que le faltaba del día anterior.

Me doy cuenta de que cuando le sigue cometiendo el mismo error ya que le cuesta diferenciar las sílabas labiales, lo demás lo lee perfectamente. A medida que sigue leyendo me di cuenta de que también confunde sonidos, una vez acabada la lectura se pone hacer la ficha del huerto es decir el dibujo que tenía que haber acabado el día anterior, le pregunto por el dibujo y me explica que él ha dibujado a su familia en el huerto del cole, esto lo repite continuamente y se lo dice a la profesora y a sus compañeros de clase, cuando he hecho el dibujo no se ha desconcentrado en ningún momento y por fin ha acabado la tarea cuando todos están jugando y ya es la hora de recoger porque prácticamente es la hora de almorzar.

Almuerzo

Israel se sienta en su mesa y espera a que Erik vea su almuerzo, una vez que se le enseña se pone a almorzar, acaba el bocadillo y se sienta en la alfombra de la asamblea a ver los videos que ha puesto la profesora para que los vean mientras almuerzan, es de los primeros niños que ha acabado y este concentrado viendo los videos y sin hablar.

Recreo

En el recreo ha jugado con todos los niños de su clase a la pilla, la verdad es que está integrado en todo momento en su clase y no tiene ningún problema en los recreos para jugar con los niños, el entra y sale del juego cuando quiere como lo hacen los demás niños.

En la asamblea después del recreo

Nada más entrar el recreo todos los niños se lava las manos y se sientan en alfombra la profesora riñe a Israel porque se ha sentado mal y estaba entreteniéndose con Erik. Israel en la asamblea se está quitando constantemente los aparatos de las orejas. Los niños en la asamblea vuelven a echar la culpa a Israel dicen qué está chillando entonces él al escuchar esto se defiende diciendo que él no ha sido el que ha estado gritando, la profesora le riñe porque está mal sentado, entonces se sienta bien y presta atención.

La profesora les explica que hoy van a hacer una actividad nueva y que esa actividad es un dictado él está atento a la explicación y cuando la profesora manda sentarse en la mesa él va rápidamente a la mesa y se sienta y se pone a esperar como todos los niños en silencio hasta que comience dictado. La profesora le vuelve a reñir porque está mal sentado, la profesora reparte el material y comienza dictado y él como todos los niños se pone a trabajar, aunque la verdad es que se intenta copiar de sus compañeros y no se concentra.

La verdad es que se nota qué le cuesta a veces escuchar o interpretar las sílabas que está diciendo la profesora porque cuando la profesora dicta la siguiente palabra él todavía está pensando la palabra anterior y qué sílabas tiene y cómo se pronuncia, es decir, se le nota hablar en bajo repitiendo la palabra que ha dicho la profesora para poder escribirlo. Una vez acabado el dictado la profesora se levanta a corregirlo y yo me levanto para ver si Israel lo tiene hecho como los demás niños y me doy cuenta de que sí que lo tiene hecho, aunque él ha tardado más que los demás niños, de las 4 palabras que tenía el dictado él tenía mal dos palabras.

Una vez acabado y corregido el primer dictado la profesora decide hacer otro, pero aquí se nota que Israel ya está cansado porque cuando la profesora empieza a dictar las primeras palabras él se manifiesta diciendo que no sabe hacerlo cuando en realidad sí que sabe porque el dictado anterior sí que ha sabido hacerlo. La profesora me explica que en estos momentos si te diriges a él de manera más directa para él es mucho más fácil entender la palabra identificar los sonidos y después escribirla, pero él tarda ciertos minutos en escribir la palabra a diferencia de los demás. La profesora ya está dictando la siguiente palabra y él aún sigue pensando en la 1ª palabra y en cómo se escribe esto ocurre hasta la última palabra, es decir, él necesita más tiempo que los demás para escribir las palabras.

Una vez acabado el dictado me acerco a ver si tiene todas las palabras escritas y me doy cuenta de que sí que las tiene, pero él espera a que la profe corrija las palabras en la pizarra, entonces

cuando ve las palabras escritas en la pizarra está atento a la explicación que está dando la profesora y corrige las palabras que él tiene mal.

Después de hacer el dictado la profesora les manda pintar el dibujo que aparecía en la ficha, rápidamente pinta el dibujo sin ningún problema y sin desconcentrarse recoge todas las cosas para comenzar la siguiente clase.

Taller tablets

La profesora le mando unas órdenes y él no las hace porque está jugando con Erik entonces la profesora decide quedarle castigado a él a Erik y a otros dos niños durante un tiempo, es decir, 10 minutos sin tablets. Entonces espera en su sitio en silencio bien sentado para que le den las tablets y comenzar el taller, una vez que pasan 10 minutos por fin la profesora le da la tablets y se pone los cascos para comenzar el taller durante los 30 minutos restantes está concentrado en todo momento en lo que ocurre en la tablets.

Asamblea final

Una vez acabado el taller los tablets todos los niños se sientan en la alfombra de la asamblea y la profesora les explica que van a coger una tiza y van a salir al patio a escribir palabras que contengan la letra F. Todos los niños cogen una tiza y van al patio, Israel escribe la palabra fuego en el suelo, pero escribe en forma de espejo entonces le digo que la repita y esta 2ª vez la escribe perfectamente la palabra.

Una vez hecho esto nos sentamos en corro en el patio y cada uno dice la palabra que ha escrito en el suelo, Israel participa sin problemas. A continuación, hemos jugado al juego de los dados, es decir, con 3 dados tenían que contar una historia, dependiendo de lo que salga en cada tirada y en cada dado. Hemos hecho este juego para reforzar Israel ya que hoy ha faltado la especialista y no ha podido acudir a la clase de AL, el problema ha sido que cuando le tocaba a él contar la historia ha tocado el timbre del colegio para irse a casa, esperemos que mañana nos dé tiempo a que él cuente su historia. Se hace esto para trabajar la estructuración de las frases ya que muchas veces te intenta comunicar algo, pero para él es muy difícil hacer una frase bien ordenada.

12.03.2020

Asamblea

Comienza un nuevo día, Israel entra en clase y recoge todas sus cosas como todos los y comienza a bajar las sillas como hace todos los días también mientras hace esto habla con sus compañeros. Cuando acaba de recoger se sienta en la asamblea, aunque espera con paciencia y está concentrado empieza a moverse porque hoy está tardando más en comenzar la asamblea, pero una vez que la profesora se sienta y comienza a hablar él se concentra.

Parece que quiere decir algo a la maestra porque continuamente repite su nombre, como los niños comienzan a hablar él empieza a distraerse y empieza entretenerse con la alfombra y también entretiene a otro compañero la profesora ve esto y le riñe pero nada más que empieza a hablar la profesora vuelve a concentrarse, otra vez comienza a levantar la mano todo el rato para intentar decir algo a la profesora y empieza a llamar a todo el rato, lo que le dice la profesora es que él nunca ha regado el huerto del colegio. Cuando empieza a explicar la profesora la ficha él comienza a prestar atención a lo que está diciendo la profesora en cada momento. Israel una vez explicada la ficha se sienta en la mesa y espera a que el responsable de la mesa le dé su libro, ahora está sentado bien y se pone a trabajar.

Momento de trabajo

Se levanta la vez que su compañero de mesa a enseñar la ficha a la profesora, viendo esto creo que Israel ha copiado la ficha su compañero ya que la actividad solo requería redondear ciertas palabras, eso sí se despista rápido. Una vez, que se vuelve a concentrar comienza a leer el texto que tiene que leer para ponerle un título, aunque sí que se desconcentra determinados momentos cuando está leyendo y la maestra le llama la atención, pero eso sí cuando habla la profesora presta rápidamente atención, esto ocurre cuando explica una cosa profesora en la pizarra.

Como todos los días sus compañeros se quejan de Israel porque dicen que está desconcentrado y está jugando con la goma y el lápiz, a él los comentarios de sus compañeros no le importan porque sigue jugando y muchos de sus compañeros están acabando la ficha y él aún no ha acabado, para asegurarme por dónde se llega a la ficha lo que hago es acercarme a su mesa veo su ficha y aún tiene la mitad hecha de la 1ª parte de la ficha. La profesora les manda recoger porque acabado la hora y les manda ir a la asamblea a esperar a que venga la siguiente profesora. Él va a la asamblea

como todos los niños y se sienta en la silla de la profesora y empieza a imitarla, un compañero le quita esa silla a la fuerza y lo obliga a sentarse en un sitio, hasta que no ve a Israel sentado en el sitio donde ha dicho el compañero, su compañero no se sienta.

Música

Israel no se sienta bien en la alfombra y se está moviendo continuamente, la profesora le riñe porque le ve continuamente y él mismo dice la profesora para justificarse que nunca ha regado pero muerto entonces la profesora le dice que ese tema ahora no sea, cuando comienza a hablar la profesora el presta atención, pero no se sienta bien en la asamblea.

La profesora de riñe porque no deja explicarla es decir está continuamente hablando y él se vuelve a justificar diciendo que un compañero ha sido castigado antes esto lo repite continuamente la profesora le vuelve a decir que eso no es un tema que hay que tratar ahora. Israel continuamente está rompiendo el silencio de la clase y lo único que sabe hacer es llamar la atención y otra vez le vuelven a reír por ello, entonces no para de moverse y empieza a levantarse.

Muchos niños de su clase comienzan a echarle la culpa diciéndole que le han cambiado de mesa, de esta manera lo que quieren decir a la profesora es que siempre se porta mal, pero en realidad esto es mentira porque él no ha sido cambiado de mesa. Nada más que empieza a contar la profesora cuento empieza a prestar atención, y en este momento un compañero que está sentado al lado suyo sale de voluntario la pizarra y cuando se tiene que volver a sentar en la asamblea este compañero Israel le dice que le tiene que dar las gracias porque ha cuidado su sitio y no se le ha quitado el compañero que tiene al lado. Como la profesora sigue contando el cuento el siguen prestando atención, pero eso sí empieza a llamar otra vez la atención levantándose de la asamblea y le vuelve a reñir la profesora. me di cuenta de que presta atención porque la profesora comienza a cantar una canción que requiere de concentración para averiguar los sonidos que va a representar y él sabe en todo momento el sonido que va asignado a ciertos instrumentos, también me di cuenta de que presta atención porque la profesora hace ciertas preguntas sobre el cuento y él las contesta sin ningún problema. La profesora hace un juego para ver si han entendido los diferentes ruidos y si lo saben asociar entonces él lo entiende perfectamente, hay un cambio en la asamblea es decir cambia de sitios y el problema es que se siente al lado de Erik y Erik empieza a molestar a Israel cómo empiezan a hablar la profesora le riñe y él deja a Erik y se pone a prestar atención. Al reñirles la profesora se separan los pocos minutos se vuelven a juntar y se ponen a jugar, otra vez

vuelva a separar y se vuelven a juntar y los compañeros dicen que no pueden estar juntos y se lo dicen a la profesora.

La profesora les manda hacer una fila la puerta para salir al patio para hacer un juegos y le vuelve a reñir porque él no se ha enterado de qué tiene que hacer una fila para salir al patio, la profesora les intenta explicar cómo es el juegos pero como hay gente por el patio se distrae continuamente mirando a ver qué están haciendo la gente cae en el patio, aunque parezca que estaba despistado se ha enterado perfectamente cómo ese juegos y nada más que le nombra la profesora se levanta de su sitio y se pone en la fila de su equipo y sin problema hace la actividad y eso que parecía que estaba desconcentrado, sin ningún problema realiza la actividad. Acaba la clase y todos entran en clase y Israel se sienta en la alfombra.

Inglés

Israel antes de sentarse en la asamblea se vuelve a sentar en la silla de la profesora y vuelve a imitarla. Erik ha tenido un problema en clase con un compañero y echa Israel la culpa de ese percance por avisarle de que se quitara de silla. Israel dice que en casa tiene una caja de cromos y la profesora le dice que no es el momento para hablar de eso. Israel entiende perfectamente lo que la profesora está diciendo en inglés porque la profesora hace ciertas preguntas y él contestó eso sí a cabo de un tiempo Israel pregunta donde está sentado Erik y le empieza a buscar. Me doy cuenta de que cuando comienzan a hablar todos los niños a la vez él comenzó a hacer ruidos con la boca y se despista, pero nada más que solo escuchar voz de la profesora y los demás empiezan a estar en silencio él está atento a las explicaciones. La profesora explica de una ficha en inglés y él se intenta explicar a su compañero cómo se hace porque han tenido perfectamente incluso contesta a la pregunta que la está haciendo la profesora en inglés, es decir, no tiene ninguna dificultad para comprender el inglés. Él está continuamente atento a la explicación que está haciendo la profesora sobre la ficha que van a hacer, continuamente la profesora recuerda cómo se hace la ficha todo lo recuerda en inglés y él se encarga de explicar a un compañero cómo se hace la ficha, es decir, está atento a todas las explicaciones de la maestra. Una vez explicada la ficha la próxima les manda sentarse en la mesa se sienta a la mesa y a continuación se pone a hacer la ficha, a los pocos minutos la dice a la profesora que está haciendo la ficha con rotulador. Pregunta a la profesora que si puede sacar punta y se levanta a sacar punta y a los pocos minutos de estar en la mesa después de sacar punta va a la profesora a enseñarla la ficha, la profesora le felicita por el trabajo y sigue trabajando en la mesa sin desconcentrarse.

Recreo

Israel ha jugado con todos los niños sin ningún problema, se sigue relacionando sin ningún problema.

Asamblea después del recreo

Israel se lava las manos como todos niños y busca en concreto a un niño, será porque necesitará decir algo sobre el recreo después de esto se siente en la asamblea y se cambió de sitio buscando continuamente al niño que estaba buscando anteriormente. Israel cuando vea yo él y otro compañero sentados juntos se lo comunica a la profesora y le dice que ellos dos no pueden estar juntos sentados. Habla la profesora y presta atención continuamente porque le está volviendo a explicar cómo se hace un dictado por qué a continuación van a hacer uno, además la profesora dice palabras y él presta atención y repite las palabras que la profesora está diciendo.

En las mesas

Acaba de explicar la profesora la asamblea y él se sienta a la mesa y se pone a jugar con el estuche y con una compañera que tiene en su mesa, me levanto para reñirle por qué no para y él hace como que no me ha visto que estoy al lado suyo además le digo que se sienta bien. A los pocos minutos la profesora le vuelve a reunir y le dice que se siente bien y solo han pasado 3 minutos desde que le reñido yo.

Empieza el dictado y Israel está atento en todo momento y empieza a repetir las palabras y a ver cómo se escribe dice que todavía no la escrito pero es mentira porque sí que la tiene escrita en su cuadernillo, en el transcurso de dictado va teniendo perfectamente Las palabras escritas en la ficha, pero empieza a cansarse y se entretiene diciendo que no encuentro la goma y la profesora del río diciendo que ahora no es el momento de buscar la goma y además se queja porque dice que no sabe escribir la palabra café, para ayudarle lo que hago es hacer señales con las manos para que identifique la palabra café, me acerco para ver si la escrito y si la tiene escrita pero la borra porque dice que ha puesto la tilde. Se nota qué le va a costando más concentrarse, pero el problema es que la siguiente palabra, Es una palabra labial vaso y aquí ya tiene diferentes problemas por qué no diferencia la 1ª silaba y la repite continuamente, le cuesta mucho identificar la silaba.

El rendimiento sigue disminuyendo las siguiente palabras luna y ya se nota qué está muy cansado

porque directamente dice que no sabe escribir esa palabra. la profesora hace una pregunta sobre una palabra y él se nota que sabe las letras o las normas de ortografía perfectamente porque es capaz de explicar a sus compañeros y lo ha hecho, que una palabra no puede empezar por “rr”.

Una vez acabado el dictado pon el nombre y la fecha como todos los niños, ayudo a un compañero a poner la fecha y él dice a ese compañero que la profesora no le puede ayudar porque tiene que saber el solo a escribirlo y te dice que para eso está la fecha en la pizarra para que se fije el solo y la escriba.

Israel tiene 7 palabras bien de 12 en el dictado y la profesora le manda sentarse bien otra vez y yo le ayudo a corregir su postura corporal acercándole lo más imposible la silla incluso él dice que así no se puede mover.

Después de acabar el dictado Israel se pone hacer la tarea que todavía no ha acabado y ocurre un problema, se equivoca el libro y coge el libro de otro compañero y resulta que el libro del otro compañero ya tenía hecha y acabada la ficha entonces él va a la profesora y le dice que ya lo tiene hecho cuando en realidad ese libro el suyo, me di cuenta de este error y resulta que él aún no había acabado la ficha y se está aprovechando del trabajo de otro compañero.

Israel es un niño bastante resolutivo para hacer las fichas y lo que tenía que hacer era de un texto sin título, tenía que leerla y a continuación pone el título, él lo que ha hecho ha sido copiar la 1ª fila del texto y él lo ha puesto como título, de esta manera ha resuelto el problema del título y acabado la ficha. Estoy ayudando a una compañera que está sentada al lado suyo y la pregunta la compañera que qué letra estamos trabajando porque no sabía leer una palabra bien y justamente era la palabra que tenía la letra que estábamos trabajando, pregunto a los compañeros de mesa que qué letra estamos trabajando y el 1º en contestar es Israel, es decir se nota que presta atención en todas las explicaciones de la profesora.

Un compañero de la mesa de al lado comienza a molestar a Israel le riñó diciendo que no le entretenga, Israel se defiende diciendo que están reteniendo porque su compañero le copia las fichas, es decir, qué le molesta para copiarlas fichas pasa lo mismo con el compañero que tiene al lado Israel. Israel empieza a decir qué compañero de al lado también le copia las fichas y el compañero se defiende diciendo que él nunca le copiaría una ficha a él ¿será porque siempre es el último en acabar?

Por fin Israel acaba la 2ª parte de la 1ª ficha recoge y se pone a jugar con sus compañeros, es decir, es el momento de juegos lúdicos.

Juego lúdico

Israel está jugando con todos sus compañeros a las piezas de construir, el prefiero jugar con todos los compañeros que con Erik en este caso y yo él está solo jugando en otro rincón. cuando se cansa de jugar con tus compañeros Israel empieza a buscar a Erik para jugar con él y se ponen a jugar a un juego de memoria que anteriormente ya estaba jugando Erik a ese juego. El juego consiste en tener las fichas boca abajo e ir levantando hasta conseguir la pareja, a principio juegan mal, es decir, haciendo trampas, pero luego comienzan a jugar bien.

Empiezan a recoger la clase porque ya está acabando el día de hoy en el cole y Israel vuelve a subirse a la silla del profesor, pero esta vez de pies, entonces la profesora le vuelve a reñir, por último, todos sentados en la asamblea Israel escucha atentamente a la profesora para saber si en el día de hoy la profesora le va a dar la recompensa por haber realizado el trabajo propuesto para hoy.

ANEXO IV

Observaciones y datos de los profesores que trabajan con Israel.

- ❖ Israel es un niño que además tiene problemas de conducta, pero estos problemas también les tiene su hermana y eso que está en cursos avanzados.
- ❖ Su hermana también sale a PT y AL porque también tiene el mismo problema
- ❖ Israel desde que está en tres años ha tenido diferentes especialistas PT y AL, en 3 años tuvo dos PT diferentes y en cuatro años 1 PT diferente, nunca ha tenido una PT establecida siempre cambia porque ahora en 5 años tiene otra PT diferente. Entonces, la profesora dice que al tener profesoras siempre diferentes no ha tenido un seguimiento pleno y que no ha podido evolucionar tanto como si hubiera tenido siempre la misma PT.
- ❖ Siempre ha tenido la misma orientadora

- ❖ Si le hablas bajo te oye, si le das una orden también la recibe perfectamente. No te oye cuando haces un dialogo bastante largo o un poco más largo de lo normal.
- ❖ No fracciona las palabras y menos cuando hablan todos juntos
- ❖ En casa comenta la maestra, no le quitan los audífonos, es decir, no les utiliza porque creen sus padres que no es necesario, pasa lo mismo con su hermana
- ❖ En determinados momentos y días no ha llevado los audífonos al aula, pero la maestra avisa a sus padres sobre esto.
- ❖ Cuando su atención es muy individualizada no se concentra de la tarea que está realizando
- ❖ Cuando le ayuda su amigo Erik en las tareas no se desconcentra, tanto como cuando cada uno está en su tarea, ¿será porque busca su contacto continuamente?
- ❖ La madre de Erik en determinados momentos se ha quejado a la maestra de Israel, diciendo que Israel le manda mucho y le dice lo que tienen que hacer en muchos momentos a Erik.
- ❖ La especialista PT/AL dice que cuando trabaja con el PT lo que hace es reforzar las actividades que manda la profesora en el aula, es decir, trabaja más la atención.
- ❖ La especialista PT/AL dice que cuando trabaja con el AL, lo que hace es reforzar el habla, porque es donde está su mayor problema.
- ❖ La especialista PT/AL dice que sí que va a llegar a pronunciar todos los fonemas
- ❖ Siempre echan la culpa a Israel de todo, lo hacen porque muchas veces ven a los maestros llamarle la atención, entonces los compañeros le echan siempre la culpa a él cuando no es, él lo manifiesta llorando.
- ❖ Aunque siempre es el mismo niño el que se queja de él, ¿Por qué será?
- ❖ Israel cuando más se concentra y trabaja es cuando la maestra se sienta al lado suyo, la profesora me cuenta que en 3 años y 4 años le sentó en la mesa que está al lado suyo y en 5 años el primer trimestre también, pero que este segundo cuatrimestre le ha quitado de su lado para que empiece el solo a concentrarse, es verdad que en determinados momentos le cuesta pero sí que sabe trabajar de manera autónoma, aunque no sea igual de rápido que sus compañeros.
- ❖ Actividades que no requieren pensar se concentra rápidamente en ellas, el problema está cuando son actividades de más concentración que ahí es cuando le cuesta más mantener la atención.

- ❖ Cuando trabaja con Erik en alguna ficha o actividad no se distrae tanto como cuando trabaja de manera individual y se despistan continuamente para buscar el contacto uno del otro y jugar y entretenerse juntos.

ANEXO V

Cuento



■ ■ ■ EDELVIVES

El marinero W

Un día el panadero P, la señora de la montaña M y sus dos hijas N decidieron ir de excursión, estaban de vacaciones y querían pasar unos días de descanso junto al mar. Prepararon todo lo necesario sin olvidarse los bañadores las toallas y la tienda de campaña.

Con mucho cuidado colocaron las maletas sobre un precioso burrito que habían comprado manso, fuerte y juguetón felices y emprendieron la marcha deseosos de llegar y disfrutar del sol y de la playa.

El viaje resultó muy agradable, las niñas corrieron delante de sus padres, pero pronto se sintieron cansadas y tuvieron que montar en el burrito que meneo las orejas y el rabo mostrando su alegría.

Cuando estaban llegando vieron una casita pequeña hecha de madera rodeada por un huerto. Allí vivía alguien que ellos no conocían. Se miraron muy extrañados preguntando ¿quién será? Siguieron andando y vieron un

barco bastante grande anclado en el agua y por la playa algunas redes de pescar.

Al lado de la casa había una persona sentada tranquilamente, parecía el camarero V dando el brazo a otro camarero igualito que él. ¿Qué raro tendrá un hermano que no conocemos?

Se acercaron con cuidado y el señor desconocido se levantó, todos se saludaron con amabilidad. El extraño personaje solo les contesto, W W W que quería decir, cuánto me alegro de veros, estaba muy aburrido y pensaba marcharme a mi país.

Así comprendieron por qué no los conocía, les contó que era marinero y pescador y que un día sintió la necesidad de conocer otros lugares y emprendió el viaje que le había llevado hasta allí. Me gustó el paisaje, la paz y la tranquilidad de este lugar, y decidí quedarme durante algún tiempo.

Construí la casa y creé un huerto donde cultivar lechugas, berzas, acelgas, tomates, pimientos, calabazas, pepinos, fresas, melones y sandías.

El panadero P y su familia estaban entusiasmados con su nuevo amigo el marinero W que les invito a pasar unos días juntos.

Durante esos días aprendieron cosas del país del marinero, cómo eran sus gentes, cómo hablaban, qué costumbres tenía, qué canciones cantaban, etc.,

Se hicieron grandes amigos. En señal de agradecimiento la señora de la montaña M, ánimo al marinero W a visitar su ciudad

Así el marinero W pudo conocer a todos los habitantes del país de las letras incluso a los reyes que se interesaron mucho por todo aquello, les contó la vida de los pescadores y los marineros tan peligrosas cuándo están en las tormentas en el mar, los días que tenían que estar alejados de sus familias, la

alegría de la vuelta, la hermosura de los peces sacados de las redes y
brillando bajo el sol.






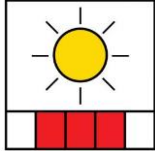
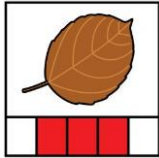

Al señor estudioso le pareció emocionante todo lo que contó la forma de su
cuerpo y el sonido de su voz así que decidió dibujarlo y colocarlo en las
palabras que él mismo le había enseñado. En realidad, nosotros lo utilizamos
muy poco, pero en otros países lo emplean mucho por eso debemos conocerlo
¿os acordaréis de cómo es?

¡ESTUPENDO!



ANEXO VI

Ejemplo de diapositiva de Power Point

EL TIEMPO			
Lluvioso	Soleado	Viento	Tormenta
			
Primavera	Verano	Otoño	Invierno
			


















ANEXO VII

Ejemplo de cuento virtual creado con CAST UDL Book Builder



ANEXO VIII

Agenda Virtual AraWord

DIA	<input type="text"/>	MES	<input type="text"/>	ANO	<input type="text"/>	LUGAR	<input type="text"/>		
 TIEMPO	L	M	X	J	V	S	D	 ABRIL	
 SOL	 NUBLADO	 NUBES	 LLUVIA	 TORMENTA	 NIEVE	 VIENTO			
 FICHA DEL LIBRO	 JUEGO LIBRE	 LECTURA	 DIBUJAR Y PINTAR						
COLEGIO <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	CASA <input type="radio"/>							
	<input type="radio"/>								
									
COLEGIO <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	CASA <input type="radio"/>							
	<input type="radio"/>	