

Trabajo Fin de Máster
Máster en Psicopedagogía

**Programa de formación en lengua de signos española
a padres de niñas y niños con discapacidad auditiva
prelocutiva congénita**

*Training program in Spanish sign language for
parents of girls and boys with congenital prelingual
hearing impairment*

Autora

Claudia Ramos García

Director

Jonatan Frutos de Miguel



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación
y Trabajo social

Junio 2024

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster tiene como finalidad favorecer la comunicación en el ámbito familiar en aquellos casos en los que al menos uno de sus miembros tiene discapacidad auditiva prelocutiva congénita. Para ello se plantea un programa de formación a las familias en lengua de signos española, que es un sistema de comunicación que facilita el aprendizaje, y por consecuencia, el desarrollo de este colectivo. En primer lugar, en el marco teórico se abordan temas como la discapacidad auditiva, los SAAC para personas sordas, profundizando en la lengua de signos, una contextualización sobre las necesidades e implicaciones de esta discapacidad en los niños y su entorno. Posteriormente, se plantea un programa de formación a familias en esta lengua a través de diferentes actividades en la asociación ASPAS Valladolid.

Palabras clave: discapacidad auditiva, formación, familias, lengua de signos española.

ABSTRACT

The purpose of this Final Master Project is to promote communication in the family environment in those cases in which at least one of its members has a congenital prelingual hearing disability. For this purpose, a training program is proposed for families in Spanish sign language, which is a communication system that facilitates learning, and consequently, the development of this group. Firstly, the theoretical framework addresses topics such as hearing disability, SAAC for deaf people, delving into sign language, a contextualization of the needs and implications of this disability in children and their environment. Subsequently, a training program for families in this language is proposed through different activities in the ASPAS Valladolid association.

Keywords: hearing impairment, training, family, Spanish sign language.

ÍNDICE

| | | |
|--------|--|----|
| 1. | INTRODUCCIÓN | 8 |
| 1.1. | Marco normativo | 9 |
| 2. | JUSTIFICACIÓN..... | 10 |
| 3. | RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER | 12 |
| 4. | OBJETIVOS DEL TFM..... | 13 |
| 4.1. | Objetivo general | 13 |
| 4.2. | Objetivos específicos..... | 13 |
| 5. | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 14 |
| 5.1. | Discapacidad auditiva | 14 |
| 5.1.1. | Definición..... | 14 |
| 5.1.2. | Clasificación de la discapacidad auditiva | 14 |
| 5.1.3. | Causas de la discapacidad auditiva | 15 |
| 5.1.4. | Consecuencias de las pérdidas auditivas..... | 16 |
| 5.1.5. | Prótesis auditivas para las personas con discapacidad auditiva | 17 |
| 5.1.6. | Ayudas técnicas para las personas con discapacidad auditiva (auditivas, visuales y vibrotáctiles)..... | 19 |
| 5.1.7. | Prevalencia de la discapacidad auditiva..... | 21 |
| 5.2. | Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación..... | 24 |
| 5.2.1. | Clasificación de los SAAC con apoyo y sin apoyo externo..... | 26 |
| 5.2.2. | Los SAAC sin apoyo externo..... | 27 |
| 5.2.3. | Sistemas de comunicación para personas sordas | 28 |
| 5.2.4. | El papel de los SAAC | 31 |
| 5.3. | Lengua de signos..... | 31 |
| 5.3.1. | Concepto | 31 |
| 5.3.2. | Peculiaridades características de la lengua de signos | 32 |

| | |
|--|----|
| 5.3.3. Historia de la lengua de signos..... | 32 |
| 5.3.4. Normativa que regula el uso de esta lengua..... | 33 |
| 5.3.5. Función de la lengua de signos como sistema de comunicación en la familia | 33 |
| 5.4. La intervención psicopedagógica | 34 |
| 5.4.1. Concepto | 34 |
| 5.4.2. Contextos de intervención..... | 34 |
| 5.4.3. Objetivos y tipos de intervención psicopedagógica | 34 |
| 6. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO/A CON DISCAPACIDAD AUDITIVA E IMPLICACIONES EN EL ENTORNO | 36 |
| 6.1. Características de los niños con discapacidad auditiva | 36 |
| 6.1.1. Heterogeneidad de la población con discapacidad auditiva..... | 36 |
| 6.2. Implicaciones y necesidades de las personas sordas | 38 |
| 6.2.1. Implicaciones de la sordera en el desarrollo de las funciones sensoriales y motoras | 39 |
| 6.2.2. Implicaciones de la sordera en el desarrollo cognitivo | 40 |
| 6.2.3. Implicaciones de la sordera en el desarrollo afectivo-social..... | 41 |
| 6.3. Necesidades de las familias con miembros con discapacidad auditiva..... | 42 |
| 6.4. Impacto de la pérdida auditiva en la familia..... | 43 |
| 7. PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PADRES | 46 |
| 7.1. Justificación: análisis de la realidad y situación de partida..... | 46 |
| 7.2. Contextualización: definición de la situación-problema | 47 |
| 7.3. Destinatarios | 48 |
| 7.4. Finalidades del programa | 48 |
| 7.4.1. Objetivo general | 48 |
| 7.4.2. Objetivos específicos | 48 |
| 7.5. Contenidos..... | 49 |
| 7.6. Temporalización y estructura del programa | 49 |

| | |
|---|----|
| 7.7. Diseño de intervención | 50 |
| 7.7.1. Contextualización teórica..... | 50 |
| 7.7.2. Metodología | 50 |
| 7.7.3. Pautas de actuación común de las sesiones..... | 51 |
| 7.7.4. Secuencia de actividades..... | 51 |
| 7.7.5. Dotación de recursos para trabajar en casa | 63 |
| 7.8. Evaluación | 64 |
| 8. CONCLUSIONES | 70 |
| 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 72 |
| 10. ANEXOS | 79 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---------------|----|
| Tabla 1..... | 12 |
| Tabla 2..... | 15 |
| Tabla 3..... | 18 |
| Tabla 4..... | 22 |
| Tabla 5..... | 24 |
| Tabla 6..... | 25 |
| Tabla 7..... | 27 |
| Tabla 8..... | 28 |
| Tabla 9..... | 33 |
| Tabla 10..... | 37 |
| Tabla 11..... | 38 |
| Tabla 12..... | 43 |
| Tabla 13..... | 52 |
| Tabla 14..... | 53 |
| Tabla 15..... | 54 |
| Tabla 16..... | 55 |
| Tabla 17..... | 56 |
| Tabla 18..... | 58 |
| Tabla 19..... | 59 |
| Tabla 20..... | 60 |
| Tabla 21..... | 61 |
| Tabla 22..... | 62 |
| Tabla 23..... | 64 |
| Tabla 24..... | 69 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---------------|----|
| Figura 1..... | 11 |
| Figura 2..... | 19 |
| Figura 3..... | 29 |
| Figura 4..... | 31 |
| Figura 5..... | 49 |
| Figura 6..... | 65 |

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo de fin de máster se ha contextualizado acerca de la discapacidad auditiva, ya que es el colectivo beneficiario de la propuesta de intervención. Para ello el psicopedagogo será el encargado de realizar una formación a familias de personas con esta deficiencia en lengua de signos española. Se propone la formación en este sistema de comunicación porque es la lengua materna de las personas sordas, y en la mayoría de los casos, los padres de los niños con esta afección son oyentes, lo cual dificulta su comunicación.

En la propuesta de intervención, en primer lugar, se impartirán conocimientos acerca de la discapacidad auditiva y la importancia de la comunicación en la familia, y posteriormente, se plantearán diferentes sesiones para que las familias aprendan lengua de signos española a través de diferentes actividades.

Según la ONU (2008), las barreras sociales se construyen en los primeros espacios de socialización del niño con discapacidad auditiva. Estas son generadas por el rechazo y la exclusión de la familia al no aceptar la discapacidad de su hijo o hija. En las familias que la consideran como una minusvalía, enfermedad o una condición de inferioridad respecto a las personas oyentes se genera un malestar emocional (Skliar, 2000). En muchos casos, debido al desconocimiento que tienen los progenitores sobre el tema, creen que su hijo no puede aprender por lo que se preocupan de suplir sus necesidades básicas, pero no de desarrollar la comunicación, la educación y las normas sociales. Esto genera una barrera comunicativa, ya que en muchos casos se desconoce la lengua, identidad y cultura de la comunidad sorda (Vesga et al., 2017). Además, si el niño sordo no utiliza la misma lengua que su entorno, esto le genera inseguridad y baja autoestima (Farid, 2015).

La lengua de signos es una herramienta comunicativa fundamental para el desarrollo integral de los niños sordos prelocutivos, la cual comienzan a aprender en el ámbito educativo. Por ello, es muy importante que los progenitores tengan conocimientos en lengua de signos, ya que como plantean Moreno y Granada (2014), al compartir el mismo sistema de comunicación en el núcleo familiar, los vínculos afectivos se fortalecen y la comunicación en el hogar es cada vez más efectiva y fluida. Además, esto lleva a que los padres valoren a sus hijos más por sus capacidades que por sus carencias, apoyando la formación de su hijo. Y como consecuencia, los hijos al sentirse reconocidos y valorados también se sienten importantes en la familia, favoreciendo su desarrollo emocional.

Esta propuesta de intervención se plantea en ASPAS (Asociación de Padres y Amigos del Sordo), ubicada en la ciudad de Valladolid. Se propone allí contextualizada en el servicio de apoyo y atención a familias (SAAF), como una actividad a realizar en la escuela de padres. En esta se facilita información y formación sobre conceptos relacionados con las personas sordas, la comunidad sorda y las asociaciones de personas sordas (Moreno, 2002).

1.1. Marco normativo

Actualmente hay diferentes leyes y decretos que han influido notablemente en el diseño e implementación de esta intervención como, por ejemplo:

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Esta ley reconoce y garantiza el derecho de las personas con discapacidad auditiva a emplear la lengua de signos española (en adelante, LSE), y establece acciones para fomentar su aplicación en diversos contextos, como la educación. Asimismo, subraya la relevancia de ofrecer capacitación en lengua de signos a los padres de niños con discapacidad auditiva.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Adicional (2008). En esta convención que tuvo lugar en 2008, España asumió el compromiso de impulsar, defender y garantizar el goce pleno de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Esto incluye el derecho de las personas con discapacidad auditiva a recibir una educación inclusiva y a tener acceso a la formación en lengua de signos para ellos y sus familias.

2. JUSTIFICACIÓN

Las personas con dificultades auditivas se encuentran inmersas en una sociedad donde la mayoría son oyentes, lo que conlleva la presencia de obstáculos constantes en la comunicación y el acceso a la información, dificultando su interacción con el entorno (Moreno, 2016).

Actualmente en España, según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (2020) hay 1.230.000 personas con discapacidad auditiva en España, de las cuales 27.300 utilizan la lengua de signos.

En algunas personas con esta afección pueden existir dificultades cognitivas, ya que la adquisición del lenguaje suele darse de manera tardía, y en ocasiones, los padres consideran que la lengua oral es el sistema de comunicación adecuado para sus hijos, lo cual puede dificultar su desarrollo. Es importante destacar que en muchas ocasiones la lengua oral es un modelo beneficioso respecto al aprendizaje del lenguaje, pero algunos niños no pueden beneficiarse de este (Fontal y Mejía, 2015).

Por lo cual se hace necesario realizar intervenciones orientadas a este colectivo, porque las personas sordas en su desarrollo hacen frente a prejuicios y barreras por parte de la sociedad, y en ocasiones, por parte de su familia. Si su familia, quien debe estimular y conducir su desarrollo, no logra mantener una comunicación eficaz con su hijo con discapacidad auditiva, esto puede tener consecuencias. Por ejemplo, puede experimentar limitaciones en su capacidad para comunicarse, conocimiento cultural, desarrollo de su personalidad y su adaptación al entorno. Este proceso comienza en la familia y necesita cierta preparación para enfrentarlo de forma eficaz. Además, las familias en las que al menos uno de sus hijos tiene discapacidad auditiva suelen encontrar dificultades para involucrarse activamente en su educación. Al desconocer las implicaciones que tiene esta deficiencia en sus hijos, sus expectativas son irreales y adoptan comportamientos sobreprotectores, llegando en algunos casos a negar el aprendizaje de la lengua de signos por parte de sus hijos (Rodríguez-Rodríguez et al., 2016). Por ello, es necesario formarles en esta lengua.

Es importante tener en cuenta que la sordera afecta al desarrollo global de la persona, y no únicamente a su comunicación y lenguaje. El desarrollo cognitivo, comunicativo-lingüístico y socio-afectivo están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente. Por ello, la ausencia de un sistema de comunicación adecuado para poder expresarse puede obstaculizar el desarrollo cognitivo de una persona sorda. Además de tener un impacto negativo en el desarrollo del lenguaje. De la misma manera, los límites en la comunicación dificultan el desarrollo social y afectivo, ya que esta es fundamental para que tenga lugar la interacción

social. En definitiva, si la comunicación falla o es deficiente, esto afectará al desarrollo intelectual, la interacción social, la formación del lenguaje y la afectividad (Herrera, 2009).

La familia tiene un papel fundamental en la educación de los niños/as con discapacidad auditiva. Según Moreno (2002), la familia es el grupo social en el que el/la niño/a sordo/a tiene sus primeras interacciones y se enfrenta a sus primeros aprendizajes. Además, en España, entre un 90 y 95% de los niños sordos tienen padres oyentes, por lo que es necesario que reciban apoyo y formación.

Los miembros de la familia, especialmente los padres, cuando se diagnostica la pérdida auditiva a uno de sus miembros, pueden pasar por diferentes fases (figura 1). En primer lugar, la fase de “shock” tras el diagnóstico. Posteriormente la fase de aceptación de la discapacidad, y por último, la fase de adaptación a esta nueva situación (Moreno, 2002).

Figura 1

Fases tras el diagnóstico de una pérdida auditiva en la familia



Nota. Elaboración propia a partir de Moreno (2002).

3. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER

Para el desarrollo de este trabajo de fin de máster se han tenido en cuenta las siguientes competencias del máster de psicopedagogía, que se concretan de la siguiente manera, véase tabla 1.

Tabla 1

Relación de las competencias del máster con el TFM.

| | COMPETENCIAS | RELACIÓN CON EL TFM |
|--------------------|--|--|
| GENERALES | G3. Comunicar las decisiones profesionales y las conclusiones, así como los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados, de manera clara y sin ambigüedades. | Está relacionada con los contenidos que se van a proporcionar a los familiares a través de las actividades de formación. |
| | G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional. | Para el diseño de la intervención ha sido necesario realizar una búsqueda de información sobre la discapacidad auditiva y las implicaciones y necesidades que conlleva, con el objetivo de diseñar un programa acorde a estas. |
| ESPECÍFICAS | E4. Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos. | La propuesta de intervención se basa en esta competencia, ya se diseña un programa de formación para padres y madres de niños con discapacidad auditiva en base a sus necesidades. |
| | E5. Planificar, organizar e implementar servicios psicopedagógicos. | La planificación y el diseño de la propuesta de intervención ha sido realizada en base a las funciones de la figura del psicopedagogo. |

Nota. Elaboración propia.

4. OBJETIVOS DEL TFM

4.1. Objetivo general

Diseñar una intervención integral de formación a padres y madres de los niños y las niñas con discapacidad auditiva prelocutiva congénita en lengua de signos española, con el fin de mejorar la comunicación y el desarrollo lingüístico y personal de los mismos.

4.2. Objetivos específicos

- Objetivo 1. Crear una intervención de formación en lengua de signos dirigido a padres y madres de niñas y niños con discapacidad auditiva, teniendo en cuenta sus necesidades y niveles de conocimiento previo.
- Objetivo 2. Desarrollar talleres interactivos y sesiones prácticas sobre lengua de signos para facilitar el aprendizaje y la práctica de habilidades comunicativas.
- Objetivo 3. Mejorar la comunicación y el desarrollo lingüístico de los niños sordos y su entorno.
- Objetivo 4. Fortalecer el vínculo entre padres e hijos en el contexto familiar.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. Discapacidad auditiva

5.1.1. Definición

La Federación Autónoma de la Asociación de Padres y Madres de Personas Sordas (FIAPAS) en 1990 define la discapacidad auditiva como “pérdida o anomalía de una función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo”. Además, conlleva un déficit en el acceso al lenguaje oral.

La audición es la vía principal de desarrollo del habla y el lenguaje, por lo que, es importante destacar que la discapacidad auditiva en los niños en edades tempranas afecta al desarrollo del lenguaje y la comunicación y, en consecuencia, a su integración escolar, social y laboral (FIAPAS, 1990).

5.1.2. Clasificación de la discapacidad auditiva

La discapacidad auditiva o sordera puede ser clasificada en primer lugar en unilaterales o bilaterales. En las unilaterales la pérdida auditiva está presente en un solo oído, en cambio, en las bilaterales hay una pérdida auditiva en ambos oídos (FIAPAS, 2007; Labián et al., 2019).

A su vez, la Federación Autónoma de la Asociación de Padres y Madres de Personas Sordas o FIAPAS (2010) clasifica la discapacidad auditiva según la intensidad de la pérdida auditiva, la localización de la lesión y el momento de aparición de esta.

Según la intensidad de la pérdida auditiva, la Bureau International d’Audiophonologie (1997) establece 4 grupos:

- Sorderas leves (umbral auditivo entre 20-40 dB HL)
- Sorderas medias (umbral auditivo entre 41-70 dB HL)
- Sorderas severas (umbral auditivo entre 71-90 dB HL)
- Sorderas profundas (umbral auditivo >90 dB HL)

Según la localización de la lesión pueden ser (FIAPAS 2007; Manrique y Huarte, 2010):

- Sorderas de transmisión o conductivas (lesión en oído externo y medio)
- Sorderas de percepción o neurosensoriales (lesión en oído interno).
- Sorderas mixtas (causa conductiva y sensorial)

Respecto al momento de aparición del déficit auditivo y en relación con la adquisición del lenguaje se pueden distinguir (FIAPAS 2007; Manrique y Huarte, 2010):

- Sorderas prelocutivas: se presenta antes de que se desarrolle el lenguaje oral (0-2 años).

- Sorderas perilocutivas: aparecen entre los dos y cuatro años, cuando se está desarrollando el lenguaje oral.
- Sorderas postlocutivas: después de la adquisición del lenguaje, aproximadamente a partir de los cuatro años.

Por otro lado, Labián et al. (2019) defienden que las personas con discapacidad auditiva se pueden agrupar en hipoacúsicos o sordos profundos o cofósicos. Los hipoacúsicos es un grupo formado por personas que tienen una disminución en la sensibilidad auditiva y requieren el uso de prótesis. Pueden presentar una pérdida auditiva de tipo leve, media o severa-profunda. Por otro lado, los sordos profundos o cofósicos tienen una pérdida auditiva severa y, por lo tanto, no pueden percibir el habla a través de la audición. Por ello, necesitan leer los labios, usar lengua de signos o un implante para poder comunicarse.

5.1.3. Causas de la discapacidad auditiva

Según Manrique y Huarte (2010), las causas de la sordera se pueden clasificar en función a su momento de aparición en: prenatales, perinatales y postnatales, tal y como aparece en la tabla 2.

Tabla 2

Causas de la discapacidad auditiva.

| Causas de la sordera | |
|-----------------------------|--|
| Prenatales | Genéticas <ul style="list-style-type: none"> • Aisladas → 75% • Asociadas a otras malformaciones → 25% |
| | Adquiridas <ul style="list-style-type: none"> • Infecciones • Ototóxicos • Radiaciones • Enfermedades metabólicas maternas • Hábitos tóxicos maternos |
| Perinatales | <ul style="list-style-type: none"> • Hipoxia • Prematuridad • Hiperbilirrubinemia • Infecciones • Traumatismo craneal |

| | |
|-------------|---|
| Postnatales | <ul style="list-style-type: none">• Meningitis, encefalitis, sepsis bacteriana• Parotiditis• Sarampión• Otitis media crónica• Laberintitis• Ototoxicidad• Enfermedad de Meniere• Otras |
|-------------|---|

Nota. Elaboración propia, a partir de Manrique y Huarte (2010, p. 51).

Labián et al. (2019) consideran que la discapacidad auditiva puede ser consecuencia de un traumatismo o enfermedad, de una prolongada exposición al ruido, por el consumo de medicamentos dañinos para los nervios auditivos o puede ser un rasgo hereditario. También puede ser consecuencia del envejecimiento, la cual recibe el nombre de presbiacusia.

5.1.4. Consecuencias de las pérdidas auditivas

La pérdida auditiva tiene consecuencias en el desarrollo del lenguaje del niño que varían según el momento en que se produce, el tipo y la gravedad de esta. Además, serán factores clave para establecer la orientación y tratamiento audioprotésico y rehabilitador que se debe brindar en cada caso (FIAPAS, 2007).

Por ejemplo, las consecuencias de las pérdidas auditivas neurosensoriales en relación con el grado de la misma son (FIAPAS, 2007):

- Pérdidas leves: pueden existir dislalias y dificultades de aprendizaje. El niño puede oír, pero puede verse afectada la comprensión auditiva, especialmente en ambientes ruidosos.
- Pérdidas medias: Requieren utilizar prótesis auditivas. El lenguaje puede surgir de forma natural, pero puede haber demoras en su desarrollo. También puede haber dificultades en la comprensión debido a la falta de percepción de la palabra hablada a un nivel normal de intensidad. Además, pueden enfrentarse obstáculos en el aprendizaje de la lectoescritura. En algunas situaciones, la sordera puede no ser detectada y, como resultado, los niños podrían ser malinterpretados como desobedientes o rebeldes debido a su falta de respuesta a las órdenes.

- Pérdidas severas: Solo escuchan la voz a una intensidad muy elevada, por lo que son necesarias las prótesis auditivas y el apoyo de un logopeda para desarrollar el lenguaje, ya que no ocurre de forma natural y espontánea.
- Pérdidas profundas: la falta de estimulación auditiva puede afectar al desarrollo global de la persona en funciones como la alerta, orientación, estructuración espacio-temporal y las habilidades sociales. Para favorecer el desarrollo del lenguaje oral, en estos casos es indispensable el uso de audífonos y la terapia logopédica.

5.1.5. Prótesis auditivas para las personas con discapacidad auditiva

El uso de las prótesis auditivas de forma precoz permite iniciar la intervención logopeda basada en la audición desde edades muy tempranas, ya que se aprovechan los periodos críticos de máxima plasticidad cerebral. Además, estas prótesis facilitan una percepción más precisa del habla, brindando acceso a los componentes fonéticos-fonológicos del lenguaje y posibilitan el control auditivo de la propia voz. El uso de una u otra dependerá del tipo de pérdida auditiva que tenga la persona (Valero y Villalba, 2010).

Existen dos tipos de prótesis auditivas, que son el audífono y el implante coclear.

- **AUDÍFONO:**

Según FIAPAS (2007) el audífono es una prótesis externa que mediante un micrófono recoge los sonidos del habla y el ambiente, los procesa y amplifica para que la persona usuaria pueda percibirlos de una manera más efectiva, adaptándose a su grado de pérdida auditiva.

Para los niños sordos con restos auditivos, actualmente el uso de audífonos es una herramienta esencial para potenciar la adquisición del lenguaje oral (Valero y Villalba, 2010). Cuando la sordera es leve, el audífono permite la captación del lenguaje oral, pero en pérdidas auditivas más severas, este detecta sonidos del entorno con función de alerta (Labián et al., 2019). Hay varios tipos de audífonos, cuya elección depende del tipo y grado de pérdida auditiva, la edad y las necesidades del niño y su familia (FIAPAS, 2007). En la tabla 3 se reflejan los criterios de clasificación de los audífonos.

Tabla 3*Tipos de audífonos*

| TIPOS DE AUDÍFONOS | |
|-------------------------------------|--|
| Según el tipo de estímulo utilizado | <i>De estimulación por vía aérea.</i> Es el tipo más común de audífono <i>De estimulación por vía ósea.</i> |
| Por su formato | <i>Convencional o de cordón.</i> <i>Retroauricular.</i> Se coloca detrás del pabellón auricular. Es la más utilizada en adaptaciones protésicas infantiles. <i>Intraauricular.</i> Se coloca dentro de la aurícula del pabellón. <i>Intracanal.</i> Se coloca dentro del conducto auditivo externo. <i>Intra CIC.</i> Queda totalmente en el interior del conducto auditivo externo. |
| Por su funcionamiento | <i>Analógicos de control analógico.</i> <i>Analógicos de control digital.</i> <i>Digitales.</i> |
| Según el factor de amplificación | <i>Lineal.</i> <i>No lineal.</i> |

Nota. Elaboración propia, a partir de FIAPAS (2010, p. 97-100).

- **IMPLANTE COCLEAR:**

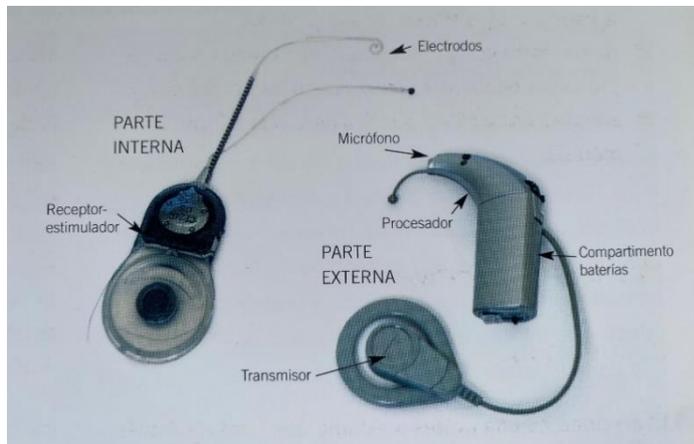
Es una prótesis auditiva que transforma el sonido en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo. Este, tiene una parte externa y una interna, como aparece en la figura 2 (FIAPAS, 2007).

Los implantes cocleares son una prótesis auditiva adecuada para personas que tienen una hipoacusia neurosensorial bilateral profunda de asiento coclear, ya que el uso de los audífonos les hace una función insuficiente o nula. La implantación coclear se recomienda actualmente para personas con hipoacusia neurosensorial profunda (>90 dB HL) en uno de los oídos, a hipoacusia severa (71-90 dB) en el otro. Esta condición permite la utilización

simultánea de un implante coclear en un oído y un audífono en el otro oído, una estrategia de estimulación denominada bimodal (Manrique, 2010).

Figura 2

Partes de un implante coclear.



Nota. FIAPAS (2007), p 29.

Los implantes cocleares representan el avance más significativo de la tecnología y la medicina en el ámbito de la sordera profunda. Estos brindan un gran apoyo a las personas sordas postlocutivas, ya que mejoran su conexión con el entorno además de permitirles comprender el habla de manera bastante eficaz. Esto ocurre porque han tenido una experiencia previa con el lenguaje oral y una estimulación de las áreas auditivas, por lo que tienen mayor facilidad para recuperar la percepción del habla. A su vez, en el ámbito de la sordera profunda prelocutiva es donde los implantes cocleares han hecho su mayor contribución. Gracias a estos, los niños sordos pueden experimentar una exposición temprana y efectiva al habla, y por lo tanto, una mejor la accesibilidad a la lengua oral. Actualmente, los implantes cocleares abren nuevas posibilidades para que los niños implantados de forma precoz adquieran el lenguaje oral de una forma efectiva (Valero y Villalba, 2010).

5.1.6. Ayudas técnicas para las personas con discapacidad auditiva (auditivas, visuales y vibrotáctiles).

Las personas con discapacidad auditiva tienen que hacer frente a múltiples barreras de comunicación en su día a día. En muchas ocasiones, la audición que se percibe con las prótesis auditivas no garantiza un acceso completo a la información auditiva. Esto sucede en situaciones especialmente adversas como una conversación telefónica, ambientes ruidosos... donde la percepción del lenguaje puede verse afectada. Por ello, se recomienda el uso de ayudas técnicas

o sistemas de amplificación en estas situaciones que faciliten el acceso a la información, ya que puede ser muy beneficioso (FIAPAS, 2007; Roselló, 2010).

Las ayudas para las personas con discapacidad auditiva se pueden clasificar en: ayudas auditivas, visuales y vibrotáctiles (Roselló, 2010).

Las ayudas auditivas para usuarios con implante y/o audífonos son (FIAPAS, 2007; Gómez, 2010; Roselló, 2010):

- **Amplificadores de televisión:** permiten que los usuarios de audífonos puedan aumentar el volumen del televisor o la radio para lograr una audición adecuada sin molestar a quienes les rodean. Con estos la intensidad se mantiene normal para el resto de las personas, ajustándose a las necesidades de la persona usuaria.

Hay tres sistemas para mejorar la audición de la televisión. El sistema de bucle magnético o inductivo, que es un amplificador que permite adaptarse a los usuarios. Consta de una bobina de inducción o telefónica (posición T). Se puede conectar a cualquier dispositivo de audio y transmite el sonido directamente al audífono a través de la bobina inductiva (T). Otro sistema es el de transmisión por infrarrojos, el cual puede ser utilizado de manera conjunta con el audífono o sin él. Este permite recibir las señales de audio a través de auriculares. Y, por último, el sistema de transmisión por radiofrecuencia, que permite disfrutar del sonido de la televisión hasta una distancia de 100 metros.

- **Amplificadores de teléfono:** estos amplifican la señal auditiva, haciéndola más clara y perceptible en ambientes ruidosos. Hay varios tipos: teléfonos con amplificador, amplificadores portátiles de teléfono, sistemas de inducción para teléfonos móviles y teléfonos con amplificador y luz.
- **Sistemas de frecuencia modulada (FM):** El sistema de FM se compone de un transmisor (micrófono), un receptor y un cargador. Los sistemas actuales constan de un receptor de radio muy pequeño e inalámbrico, el cual se conecta directamente al audífono retroauricular a través de un zócalo o zapata. Cada receptor manda las señales del transmisor a los audífonos de la persona usuaria, quien puede decidir si recibir exclusivamente las señales del transmisor o también las señales del ambiente.

El equipo FM es útil en diferentes situaciones. Por ejemplo, en el entorno familiar en diferentes espacios: en casa, estando en diferentes habitaciones, o en el coche, si hay ruido de fondo y no puede verle la cara a quien habla. Y también, en el

entorno escolar, ya que ayuda al alumno a entender mejor lo que dice el maestro/a al haber ruido de fondo y si el docente se mueve por el aula.

- **Sistemas de inducción magnética (bucle magnético):** Este cable transforma las ondas sonoras captadas por el micrófono del emisor en señales magnéticas que se transmiten directamente al audífono, mejorando la calidad del sonido y reduciendo el ruido de fondo.

Los bucles de uso individual son útiles para ver la televisión, usar el móvil... En cambio, los bucles colectivos se pueden instalar en casa, por ejemplo, para ver la televisión o escuchar música, y en espacios públicos como el aula, salas de conferencias, cines...

Las ayudas visuales son (Gómez, 2010; Rosello, 2010):

- **Paneles informativos mediante rótulos**
- **Subtitulado:** Consiste en transcribir la locución de un mensaje oral a un texto escrito. Es una herramienta que promueve la inclusión y accesibilidad a la comunicación de las personas con sordera.
- **Sistemas de alerta visual:** Estos sistemas informan al usuario sobre la presencia de un sonido, en el caso de no utilizar audífonos. Los más comunes son los indicadores luminosos del timbre o teléfono, los indicadores de llanto del bebé, los intercomunicadores para diferentes habitaciones de la casa...
- **Sistemas de videoconferencia**

Y, por último, las ayudas visuales y vibrotáctiles son sistemas de alerta que combinan una señal luminosa y una vibratoria. Los receptores de señal se conectan a la unidad central (por ejemplo, un reloj de pulsera) y están situados en las proximidades de los objetos sonoros (teléfono, timbre...). Cuando estos reciben un sonido, se envía una señal a la unidad central, la cual emite una vibración y una luz de manera simultánea. Estos sistemas avisan cuando suena el timbre, el teléfono o el llanto de un bebé. Algunos ejemplos son: un transmisor para la puerta, otro para el teléfono y un reloj despertador con vibración en la almohada (Roselló, 2010).

5.1.7. Prevalencia de la discapacidad auditiva

Prevalencia de la sordera congénita:

El trastorno sensorineural más prevalente en los países desarrollados es la discapacidad auditiva congénita. Además, más de la mitad de las personas que tienen discapacidad auditiva

congénita es por causas genéticas. Del otro 50%, el 25% puede ser causada por factores adquiridos, y el otro 25% no tiene una causa conocida (Faundes et al., 2012).

De aquellas sorderas de origen genético, el 70% son no sindrómicas, es decir, la persona no tiene ninguna otra afección. Dentro de este grupo, podemos encontrar sorderas de herencia autosómica recesiva, autosómica dominante y ligadas al cromosoma X (Faundes et al., 2012).

Por un lado, según Faundes et al. (2012) encontramos la sordera congénita sindrómica, la cual está asociada a malformaciones del oído externo u otros órganos. Hay diferentes síndromes asociados a la sordera congénita (tabla 4):

Tabla 4

Síndromes asociados a la sordera congénita

| CAUSA | SÍNDROME |
|-----------------------------|--|
| Autosómica recesiva | <i>Síndrome de Usher</i> Es la causa más frecuente de sordera autosómica recesiva sindrómica. Este síndrome implica sordera congénita y, durante la segunda década de vida, se desarrolla retinitis pigmentosa y ceguera. |
| | <i>Síndrome de Pendred</i> Implica sordera congénita grave o profunda, junto con bocio eutiroideo. |
| | <i>Síndrome de Jervell y Lange-Nielsen</i> Implica sordera y episodios de síncope, arritmias y muerte súbita. |
| Autosómica dominante | <i>Síndrome de Waardenburg</i> Implica: grados variables de sordera, albinismo parcial y distopia cantorum (desplazamiento lateral del canto interno de los ojos). |
| | <i>Síndrome branquiootorrenal</i> Tiene tendencia a manifestarse con sordera conductiva, sensorineural o mixta, asociada a quistes o fistulas branquiales. Esto se relaciona con el músculo esternocleidomastoideo, con malformaciones en el oído externo, y con displasia renal. |
| | <i>Síndrome de Stickle</i> Se manifiesta sordera progresiva junto con alteraciones oculares, trastornos esqueléticos y dismorfia facial. |

| | |
|------------------------------|--|
| Ligada al cromosoma X | <p><i>Síndrome de Alport</i></p> <p>Se singulariza por la fusión entre la sordera progresiva de gravedad variable, glomerulonefritis, retinopatía, cataratas, esferofaquia y lenticono anterior.</p> |
|------------------------------|--|

Nota. Elaboración propia a partir de Faundes et al. (2012, p. 447-448).

Por otro lado, según Faundes et al. (2012) puede ser sordera congénita no sindrómica, que se clasifica según su patrón de herencia (autosómica recesiva, autosómica dominante o ligada al cromosoma X).

Comorbilidad de problemas de salud mental en niños sordos:

La prevalencia de problemas de salud mental en la población infantil con discapacidad auditiva duplica a la población infantil oyente. Esto puede desencadenarse por los problemas de comunicación, las dificultades que pueden surgir en el entorno familiar y los problemas físicos adicionales que puedan tener (Rodríguez y Hernández, 2005).

Hay diferentes estudios que muestran que la prevalencia varía entre el 15,4% hasta el 54% en niños con discapacidad auditiva y problemas de salud mental, tal y como se recoge en la tabla 5 (Rodríguez y Hernández, 2005).

Tabla 5

Prevalencia de problemas psiquiátricos en niños sordos e hipoacúsicos comparados con niños control

| | Nº de niños sordos o hipoacúsicos | Grado de sordera (en %) | Prevalencia de problemas en estos niños (en %) | Prevalencia de problemas en grupo control |
|-----------------------------------|--|--------------------------------|---|--|
| Rutter, Graham y Yule (1970) | 13 | Moderada a profunda | 15.4 | 6.6 |
| Schlesinger y Meadow (1972) | 512 | Severa a profunda | 31.2 | 9.7 |
| Freeman, Malkin y Hastings (1975) | 120 | Severa a profunda | 22.0 | -- |

| | | | | |
|---|-----|---------------------------------|---|------|
| Fundudis, Kolvin y Garside (1979) | 54 | Moderada a profunda | Sordos: 54 Hipoacúsicos: 28 | 18 |
| Aplin (1985) | 61 | Profunda | 36.1 | -- |
| Aplin (1987) | 42 | Leve a profunda | 16.6 | -- |
| Hindley, Hill Mc Guigan y Kitson (1994) | 81 | Moderada a profunda | Sordos: 41.3 Hipoacúsicos: 60 | -- |
| Sinkkonen (1994) | 294 | Definición funcional de sordera | Sordos: 18.7 Hipoacúsicos: 25.3 Con problemas adicionales: 42.4 | 15.8 |

Nota. Extraída de Rodríguez y Hernández (2005, p. 14).

Según Rodríguez y Hernández (2005), hay diferentes factores etiológicos que están relacionados con los problemas de salud mental. Hindley et al. (1994) en un estudio epidemiológico identificaron los siguientes: deprivación social, grado de sordera, causa de la sordera, alteraciones del SNC, déficits intelectuales, discapacidades asociadas, sistema de comunicación, comunicación con la familia, tipo de escolarización, número de hermanos y posición entre ellos.

Además, los niños con discapacidad auditiva tienen riesgo de sufrir déficits adicionales en situación de comorbilidad. Algunos ejemplos son: alteraciones en el sistema nervioso central, problemas educacionales, discapacidad intelectual, discapacidad visual... Estos déficits son tres veces más frecuentes en la población sorda que en la oyente (Rodríguez y Hernández, 2005).

5.2. Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación

No todas las personas sordas pueden beneficiarse de los implantes cocleares precoces de la misma manera. Algunos niños van a seguir necesitando sistemas alternativos o aumentativos

de comunicación, y aprender mediante los métodos educativos tradicionalmente diseñados para sordos (Villalba, 2010).

Mediante la implementación de un SAAC se favorece que la persona usuaria exprese sus sentimientos, preferencias y necesidades. Además, con su uso se potencia la autonomía, la libertad para tomar decisiones, la adquisición de habilidades, el autoconocimiento, la inclusión social y una mejor calidad de vida de la persona usuaria (Labián, et al., 2019).

Labián et al. (2019), definen los SAAC como sistemas de expresión distintos al habla que tienen como objetivo mejorar la capacidad lingüística de las personas con diversidad funcional o con problemas de comunicación, ya sea de forma temporal o permanente, o bien mitigar las barreras o dificultades en estas áreas.

Los SAAC según Labián, et al. (2019) se pueden clasificar en base a diferentes criterios, tal y como se refleja en la tabla 6:

Tabla 6

Criterios de clasificación de los SAAC

| CRITERIO | CLASIFICACIÓN |
|---|--|
| Según el propósito del sistema | <i>Comunicación alternativa:</i> Se refiere a los sistemas de comunicación o conjunto de signos y símbolos que carecen de un componente fonológico del lenguaje. Es decir, cualquier forma de comunicarse diferente al habla. |
| | <i>Comunicación aumentativa:</i> Son sistemas de comunicación que sirven de ayuda favoreciendo e impulsando los recursos del habla. Es decir, se produce un aumento de la competencia comunicativa existente. |
| En relación con los apoyos externos con el objeto de complementar la capacidad de la persona para comunicarse | <i>Comunicación con ayuda:</i> Conlleva el uso de medios técnicos externos que actúan como base del propio sistema. |
| | <i>Comunicación sin ayuda:</i> Es la persona usuaria quien realiza el acto comunicativo de manera autónoma, sin la necesidad de medios externos. Para emitir el mensaje hace uso de su propio cuerpo. |

| | |
|--|--|
| En función del potencial de la persona destinataria del SAAC | <i>Comunicación dependiente:</i> Es aquella comunicación que se produce cuando la persona usuaria necesita el apoyo de otra persona para traducir e interpretar los mensajes. |
| | <i>Comunicación independiente:</i> Hace referencia a la autonomía y capacidad de la propia persona usuaria para emitir el mensaje a través de productos de apoyo (ordenadores, comunicadores...). |

Nota. Elaboración propia, a partir de Labián et al. (2019).

5.2.1. Clasificación de los SAAC con apoyo y sin apoyo externo

Tal y como queda recogido en tabla anterior, los SAAC pueden clasificarse en sistemas con ayuda y sin ayuda. Los SAAC con ayuda están orientados a mejorar la producción del habla. En cambio, los SAAC sin ayuda, como la lengua de signos, tienen una larga trayectoria como un sistema de comunicación natural que promueve el desarrollo del lenguaje y el habla. Estos aportan mayor autonomía que los sistemas con ayuda, pero exigen mayor capacidad cognitiva (Torres y Gallardo, 2001). A continuación, en la tabla 7 se refleja la clasificación que realizan estos autores.

Tabla 7

Principales SAAC con ayuda y sin ayuda

| | | |
|--|---|------------------|
| SAAC con ayuda (necesitan apoyos materiales externos al sujeto) | SOC (sistemas basados en la ortografía) | |
| | | Sistema BLISS |
| | SPC (sistemas basados en los pictogramas) | SPC |
| | | Sistema Rebus |
| | | Sistema PIC |
| | | Sistema Premac |
| SIC (sistemas basados en la informática) | | |
| Otros | | |
| SAAC sin ayuda (no necesitan | Dactilología (deletreo manual en el aire) | Método Rochester |
| | | Neoralismo ruso |
| | Lengua de signos | |

| | | |
|-----------------------------------|-----------------------|--------------------|
| apoyos externos al sujeto) | Bimodal | Comunicación Total |
| | | Makaton |
| | Palabra Complementada | |
| | Otros | |

Nota. Adaptado de Torres y Gallardo (2001, p. 44).

A continuación, se explican los SAAC sin apoyo externo, ya que es donde se enmarca la lengua de signos.

5.2.2. Los SAAC sin apoyo externo

Los SAAC sin apoyo externo o sin ayuda son aquellos sistemas que no necesitan ningún material o soporte externo para que tenga lugar la comunicación, es decir, la persona usuaria utiliza su propio cuerpo para emitir mensajes (Labián et al., 2019).

Son sistemas de comunicación que, aunque no necesitan un soporte, requieren tener desarrolladas ciertas habilidades motrices y un adecuado control de los movimientos para poder ejecutar el signo. Además, el signo que realiza la persona usuaria tiene poca permanencia en el tiempo, por lo que requiere buena capacidad de atención y memoria visual por parte del interlocutor. También es fundamental que el interlocutor conozca el sistema de comunicación (Labián, et al., 2019).

Labián et al. (2019), clasifican los SAAC sin ayuda tal y como se refleja en la tabla 8.

Tabla 8

Clasificación de los SAAC sin ayuda

| TIPOS | DEFINICIÓN | SUBTIPOS |
|---|--|---|
| Sistemas de comunicación alfabéticos | Consisten en deletrear el mensaje, reproduciendo letra a letra su contenido. | <ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto dactilológico • Dactilología en palma • Mayúscula en palma |
| Sistemas de comunicación gestuales | Emplean signos realizados con los manos acompañados por la expresión facial y corporal | <ul style="list-style-type: none"> • Lengua de signos |
| Sistemas de comunicación oralistas | El objetivo es el desarrollo del lenguaje oral. | <ul style="list-style-type: none"> • Método auditivo puro • Lectura labiofacial |

| | | |
|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Método verbotonal |
| Sistemas de comunicación mixtos | de Se combinan métodos oralistas y signos | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema bimodal • Palabra complementada • comunicación total |

Nota. Elaboración propia, a partir de Labián et al. (2019, p. 181).

5.2.3. Sistemas de comunicación para personas sordas

Según Monfort (2010) los niños con discapacidad auditiva presentan limitaciones en el acceso al entorno mediante la audición, a pesar del uso de ayudas técnicas que mejoren su percepción auditiva. Por ello, utilizan la vista para compensar o sustituir la vía auditiva, de manera que puedan situarse en el entorno y puedan comunicarse con otras personas. La sustitución del oído por la vista se evidencia a través de la lengua de signos y la lectura labial (como medio de acceso a la lengua oral).

Para optimizar el aprendizaje del alumnado sordo, se han diseñado otros sistemas visuales que complementan la enseñanza de la lengua oral, proporcionando una vía de acceso más accesible y efectiva. Estos forman parte de los sistemas aumentativos de comunicación (Monfort, 2010).

Los sistemas de comunicación sin ayuda de los que pueden beneficiarse las personas con discapacidad auditiva son (Labián, et al., 2019; Monfort, 2010):

- Alfabeto dactilológico (también llamado deletreo manual, dactilología o alfabeto manual):

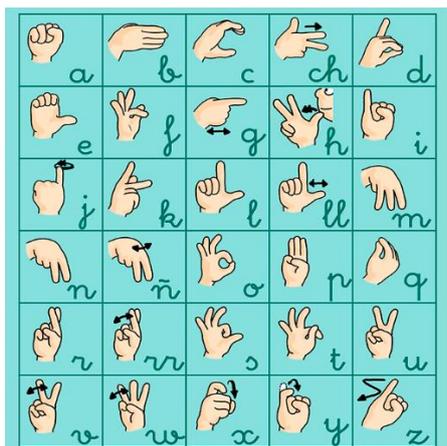
El alfabeto manual (ver figura 3) fue publicado por Juan Pablo Bonet en el siglo XVII, el cual está compuesto de configuraciones manuales que representan las letras del alfabeto. Para ello se utiliza la mano dominante situada al nivel de la barbilla. Este es un sistema alternativo al habla (Monfort, 2010).

Suele ser utilizado por personas sordas junto con la lengua de signos para aquellas palabras que no tienen representación en dicha lengua (nombres propios, tecnicismos, palabras de las que se desconoce el signo o siglas) y para la enseñanza de la lectoescritura. Generalmente, es utilizado por la comunidad sorda, algunos ejemplos de ello son la interpretación en las noticias o en clases y conferencias. Además, en diferentes ámbitos educativos, sobre todo en países de Europa del este, el alfabeto dactilológico se ha utilizado como sistema visual de comunicación y enseñanza en la escuela (Labián, et al., 2019; Monfort, 2010).

Es una herramienta que favorece aprendizaje de la lectoescritura, ya que permite crear una conciencia fonológica, sobre todo en los idiomas que tiene una correspondencia fonema-grafema, como es el castellano (Monfort, 2010).

Figura 3

Alfabeto dactilológico



Nota. Fundación CNSE (s.f.).

- Lengua de signos española (LSE):

La lengua de signos es el sistema de comunicación más utilizado por la comunidad sorda, la cual se considera su lengua materna. Esta, puede clasificarse como un sistema alternativo, ya que puede desarrollarse de forma independiente a la lengua oral (Labián, et al., 2019; Monfort, 2010).

Esta lengua utiliza el canal visual y gestual, ya que se articula con las manos, brazos, tronco y rostro. Utiliza también el espacio con un significado lingüístico (FeSorCam, s.f.).

- Sistema bimodal:

Schlesinger introdujo el término comunicación bimodal para describir un sistema de comunicación que combina simultáneamente la lengua oral (pronunciada o no) con gestos manuales, extraídos de la lengua de signos. En este sistema, los signos manuales siguen la estructura de la lengua oral (Monfort, 2010).

La comunicación bimodal o idioma signado es un instrumento pedagógico en el ámbito de la educación de personas con discapacidad auditiva. Este comenzó a ser utilizado por l'Épée en el siglo XVIII con el objetivo de facilitar la comunicación y el acceso a la lengua mayoritaria a partir de los signos manuales (Monfort, 2010).

La percepción simultánea de signos y la lectura labial resulta imposible para las personas sordas. El concepto de simultaneidad no implica la percepción visual de ambas modalidades a la vez, sino que en la persona con discapacidad auditiva recibe el mensaje a través de los signos que realiza el interlocutor, los cuales transmiten la estructura semántica y sintáctica del idioma (Monfort, 2010).

- Lectura labial:

La lectura labial consiste en entender el mensaje de un interlocutor partiendo de los movimientos y posiciones de sus órganos articulatorios visibles. Esta tiene un inconveniente, y es que muchos fonemas no se ven y otros tienen una imagen idéntica en los labios, lo que dificulta su comprensión. Por ello, la comprensión de la lectura labial exige aplicar la “suplencia mental”. Esta implica completar la información visual incorporando datos del contexto y del tema tratado (Monfort, 2010).

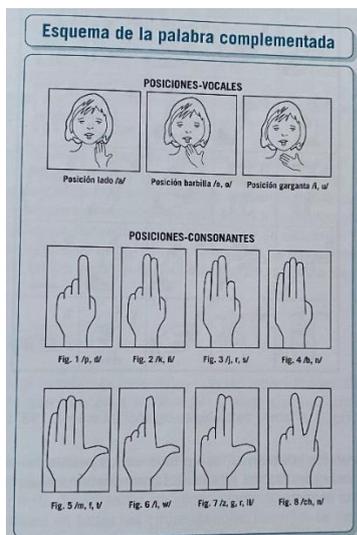
- La palabra complementada:

La Palabra Complementada es un sistema aumentativo creado por el Dr. Cornett en EEUU en los años 60, el cual tiene como objetivo evitar las ambigüedades de la lectura labial y permitir un acceso visual completo a la misma (Monfort, 2010).

Se compone de diferentes configuraciones de la mano que el emisor realiza en distintas posiciones alrededor de la boca (véase la figura 4). Esta combina la lectura labial y los diferentes elementos de la palabra complementada (Monfort, 2010).

Figura 4

Esquema de la palabra complementada



Nota. Juárez y Monfort (2001, p. 269).

- El lenguaje escrito:

El lenguaje escrito, desde que comenzó la enseñanza a los niños con discapacidad auditiva, ha sido un sistema alternativo al habla y a su vez, un sistema aumentativo para enseñar el lenguaje oral. Este sistema tiene la ventaja de que es visual, y en el caso de lenguas como el castellano, se puede realizar una representación fonema-grafema de la lengua oral. Por otro lado, tiene como inconveniente la necesidad de un apoyo material, por lo que no se puede utilizar de forma espontánea en cualquier situación. Por eso, suele utilizarse en sesiones de logopedia o en el aula (Monfort, 2010).

5.2.4. El papel de los SAAC

Los SAAC son herramientas que facilitan la comunicación, el desarrollo del lenguaje y la adquisición de conocimientos (Torres, 2010).

Por ejemplo, la lengua de signos favorece la comunicación y la adquisición de un lenguaje de base, pero presenta una contribución limitada en fonología y morfosintaxis de la lengua oral. Para ello, han surgido unos modelos bilingües que combinan la lengua de signos y la lengua oral, ya que la lengua de signos no tiene una transferencia directa del signo gestual a los fonemas y grafemas. Esta opción bilingüe contribuye a los aspectos formales de la lengua oral y resalta el signo manual (Torres, 2010).

5.3. Lengua de signos

La comunidad sorda en España tiene una lengua y una cultura que, por diversas circunstancias, ha estado minorizada a lo largo de la historia. Aun siendo nuestro país el primero en educar a personas sordas, con Fray Ponce de León quien les enseñaba lectoescritura con gestos, la LSE no haya alcanzado el estatus que en otros países europeos han conseguido estas lenguas. Aun así, destacar que ha sobrevivido a pesar de las prohibiciones que ha tenido por parte del gobierno y la sociedad en general (Gil, 2010).

5.3.1. Concepto

La lengua de signos es definida por la Ley 27/2007 como una lengua visual, espacial o gestual y manual, que al igual que cualquier lengua, es fruto de la historia, cultura y sociedad. Esta ha sido utilizada tradicionalmente por las personas con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España.

5.3.2. Peculiaridades características de la lengua de signos

- Hay que tener en cuenta que no hay una lengua de signos que sea universal ni una lengua de signos por cada lengua oral. Por ejemplo, en España hay reconocidas dos lenguas de signos oficiales: la lengua de signos española (LSE) y la lengua de signos catalana (LSC). Además, hay un sistema de signos internacional llamado sistema de señas internacional, el cual se utiliza en conferencias y entre personas usuarias de la lengua de signos de diferentes países (Labián et al., 2019).
- La lengua de signos evoluciona constantemente, adaptándose a los cambios socioculturales de la sociedad (Labián et al., 2019).
- La lengua de signos presenta grandes diferencias con la lengua oral, como queda recogido en la tabla 9.

Tabla 9

Diferencias entre la lengua de signos y la lengua oral

| LENGUA DE SIGNOS | LENGUA ORAL |
|----------------------------------|------------------------------|
| Percepción visual | Percepción acústica |
| Expresión gestual | Expresión vocal |
| Permite uso espacial | No permite uso espacial |
| Estructura gramatical simultánea | Estructura gramatical lineal |

Nota. Extraído de Labián et al. (2019, p. 192).

5.3.3. Historia de la lengua de signos

Los antecedentes históricos de la lengua de signos vienen recogidos en la *ley 27/2007, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*.

Los orígenes de la lengua de signos se remontan al siglo XVI, cuando los monjes iniciaron la educación de niños sordos. La labor de Don Pedro Ponce de León, quien enseñó a comunicarse a los niños sordos bajo su cuidado, marcó un hito en la percepción que la sociedad tenía hacia las personas sordas y su integración social. En los monasterios de aquella época mantenían un estricto silencio, por lo que utilizaban signos manuales para comunicarse. Inspirado por esta práctica, Pedro Ponce de León implementó un sistema de signos para comunicarse con los niños sordos.

En el siglo XVII la metodología fue cambiada por Manuel Ramírez de Carrión, enseñando a los sordos para que se integraran en la sociedad.

En la segunda mitad del siglo XVII, don Lorenzo de Hervás y Panduro publica un tratado que supuso un hito en la integración de las personas sordas, el cual denominó *Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*.

Francisco Fernández Villabril publicó un diccionario de mímica y dactilología, que incluía 1500 signos de la LSE descritos para su realización. Este acontecimiento marcó un hito fundamental en la estandarización de la lengua de signos española, reafirmando su carácter natural y su arraigada historia.

En el siglo XIX se instauraron en España los primeros colegios de “sordomudos” (el término correcto es sordos) y ciegos. Esto facilitó el establecimiento de un sistema educativo formal para las personas sordas, ciegas y sordociegas, impulsando el desarrollo sistemático de las lenguas de signos española y catalana.

En el último cuarto del siglo XX la LSE (Lengua de Signos Española) y la LSC (Lengua de Signos Catalana) fueron reivindicadas como los instrumentos de comunicación de las personas sordas que las eligen libremente.

Ya en 1988 fue reconocida como la lengua oficial de las personas sordas por el Parlamento Europeo y en 2007 fue reconocida como una lengua oficial en España. A pesar de este largo recorrido, como se recoge en la ley 27/2007, la lengua de signos española no ha tenido un desarrollo fácil ni el reconocimiento que le corresponde (Labián et al., 2019; Ley 27/2007).

5.3.4. Normativa que regula el uso de esta lengua

La legislación estatal que reconoce el uso de la lengua de signos es la *ley 27/2007, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*.

Esta ley reconoce la importancia de la LSE y regula su uso y aprendizaje, considerando que los usuarios de esta lengua enfrentan dificultades para acceder a la información y comunicación con su entorno.

5.3.5. Función de la lengua de signos como sistema de comunicación en la familia

Es fundamental que el niño sordo pueda expresar sus ideas y compartir sus opiniones en el entorno familiar. Para ello, es necesario brindarle un sistema de comunicación adaptado a sus necesidades desde una edad temprana (Moreno, 2002).

Los principales argumentos de utilización de la LS según Moreno (2002) son:

- La lengua de signos es la única lengua completamente accesible para los niños sordos, brindándoles el medio ideal para el desarrollo lingüístico.
- La comunicación entre padres e hijos será accesible si ambos lo comprenden y dominan.
- No hay ninguna evidencia de que el uso de la lengua de signos perjudique al desarrollo paralelo o posterior de la lengua hablada y/o escrita.

Además, García y Bell (2023) defienden que cuando una persona sorda adquiere su lengua natural, que es la lengua de signos, a una edad temprana, esto facilita que desarrolle su pensamiento de acuerdo a la edad cronológica en la que se encuentra.

Por otro lado, Andrade (2016) defiende que utilizar la lengua de signos con el niño sordo permite implementar un canal de comunicación fluido con su familia y las personas de su entorno.

5.4. La intervención psicopedagógica

5.4.1. Concepto

Para Airebe (2005, p.91), “la *intervención psicopedagógica* se concibe como un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”.

La intervención psicopedagógica engloba actualmente diferentes tareas: prevención, detección y orientación de aquellos usuarios que presenten desajustes en el desarrollo y asesoramiento (Airebe, 2005).

5.4.2. Contextos de intervención

Los contextos de intervención psicopedagógica para Airebe (2005) son:

- La escuela (alumnos, profesores, padres, aula e institución escolar)
- La familia (tareas de apoyo y asesoramiento)
- La comunidad (desarrollo de la institución escolar y sus alumnos)

5.4.3. Objetivos y tipos de intervención psicopedagógica

Una dimensión que diferencia unos enfoques psicopedagógicos de otros es la naturaleza de los objetivos de la intervención (Airebe, 2005).

La finalidad de la intervención psicopedagógica puede ser correctiva, de prevención o desarrollo (Airebe, 2005). Para su comprensión, es importante conocer la distinción entre prevención primaria, secundaria y terciaria en el ámbito educativo (Pelachano, 1980):

- La intervención primaria tiene como objetivo prevenir o reducir el riesgo de aparición de trastornos de la conducta. Esto se logra mediante la implementación de estrategias adecuadas para neutralizar los factores desencadenantes.
- La secundaria se centra en la identificación temprana de los trastornos y la implementación de un tratamiento inmediato para impedir su generalización.
- La terciaria se centra en el individuo, con el objetivo de aplicar tratamientos correctivos que faciliten su reintegración social plena o en su mayor medida.

6. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO/A CON DISCAPACIDAD AUDITIVA E IMPLICACIONES EN EL ENTORNO

6.1. Características de los niños con discapacidad auditiva

Según Gómez (2010) entre las personas sordas es necesario diferenciar:

- Personas sordas que se comunican en lengua oral, usuarias de prótesis auditivas, y esta es su lengua materna. Precisan soportes auditivos y/o visuales
- Personas sordas que se comunican en lengua de signos y consideran esta como su lengua materna. Precisan soportes visuales e intérpretes.

Las personas con discapacidad auditiva comparten ciertas características causadas por esta deficiencia. En primer lugar, respecto a la comunicación, aquellos niños sordos que son miembros de familias oyentes, como señalan Jung y Short (2002), suelen encontrarse con obstáculos en el desarrollo cognitivo al no utilizar un código lingüístico totalmente accesible a ellos. Estas dificultades que pueden encontrar al no compartir un sistema de comunicación con su entorno reducen las oportunidades de tener contactos sociales, lo que provoca frustración en ellos mismos y en su familia. También suelen presentar dificultades para mantener la atención, ya que al carecer de audición es necesario realizar un mayor esfuerzo visual, que conlleva una mayor distraibilidad por agotamiento o fatiga. Esto ocurre porque tienen que estar pendientes de los estímulos que están a su alrededor para poder mantenerse en contacto con el medio que les rodea (García y Bell, 2023).

6.1.1. Heterogeneidad de la población con discapacidad auditiva

La población con discapacidad auditiva es muy heterogénea, ya que no todas las pérdidas de audición son iguales ni provocan las mismas repercusiones. En el caso de las pérdidas auditivas unilaterales, estas afectan a la localización del sonido y general leves dificultades en el ámbito social. Sin embargo, no afectan al aprendizaje del lenguaje ni al desarrollo de la personalidad. Por otro lado, las sorderas o hipoacusias bilaterales (afectan a ambos oídos) dificultan considerablemente el aprendizaje de la lengua oral y, por lo tanto, la interacción social. Esto puede tener repercusiones en el rendimiento académico y en la integración social y laboral. Los efectos dependerán de diversos factores como, la intensidad de la pérdida auditiva, la edad de aparición, el estado del oído y la cóclea, la edad en la que se inicia el uso de audífonos o

implantes, los restos auditivos, la capacidad de aprendizaje, la educación recibida y el apoyo proporcionado por el entorno escolar y familiar (Villalba, 2010).

Todo esto mencionado anteriormente junto con las peculiaridades individuales, provocan grandes diferencias entre las personas sordas. Por lo tanto, una de sus características es la heterogeneidad, tal y como queda reflejado en la tabla 10 (Villalba, 2010).

Tabla 10

Tipos de pérdidas auditivas, características e implicaciones.

| TIPO DE PÉRDIDA AUDITIVA | CARACTERÍSTICAS E IMPLICACIONES |
|---------------------------------|---|
| Pérdidas ligeras (21-40dB) | <ul style="list-style-type: none"> • Son pérdidas de audición muy pequeñas, pasando incluso desapercibidas en ocasiones. • Generan ciertas limitaciones en la interacción con el entorno, pero no tienen un impacto significativo ni en las actividades diarias ni en el proceso de adquisición del lenguaje. |
| Pérdidas moderadas (40-70 dB) | <ul style="list-style-type: none"> • Pueden pasar desapercibidas. • Su detección tardía tiene consecuencias en los aprendizajes. • Durante la infancia puede haber errores en la pronunciación, un retraso en el desarrollo del lenguaje y dificultades para aprender nuevas palabras. • La lectura labial les facilita la comprensión de la lengua oral. • A partir de la adolescencia pueden aparecer dificultades sociales y en la conversación en grupo. |
| Pérdidas severas (70-90dB) | <ul style="list-style-type: none"> • Su percepción auditiva se limita a ruidos fuertes y voces intensas, lo cual les impide captar ciertos sonidos del habla. Requieren apoyo especializado para la adquisición del lenguaje oral. • Presentan dificultades para pronunciar correctamente, tienen problemas para aprender nuevas palabras y les resulta complicado comprender el uso figurado del lenguaje. • Con audífono pueden percibir parcialmente el habla, y dependen de la lectura labial. |

| | |
|-----------------------------|--|
| Pérdidas profundas (>90 dB) | <ul style="list-style-type: none"> • Los implantados antes de los 2-3 años después de completar la fase de entrenamiento, logran una buena percepción del habla y un adecuado control de su expresión oral. Es decir, pueden desarrollar el lenguaje oral de manera funcional y similar a la de los oyentes normales. |
|-----------------------------|--|

Nota. Elaboración propia, a partir de Villalba (2010).

6.2. Implicaciones y necesidades de las personas sordas

Las implicaciones de la discapacidad auditiva son las que aparecen en la tabla 11.

Tabla 11

Implicaciones y necesidades de la discapacidad auditiva

| | IMPLICACIONES | NECESIDADES |
|--|--|--|
| ÁREA COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para incorporar y comunicar, exclusivamente, a través del código oral. | <ul style="list-style-type: none"> • Apropiación y adquisición temprana de un código comunicativo útil. • Aprendizaje sistemático e intencional de la lengua oral. |
| ÁREA COGNITIVA | <ul style="list-style-type: none"> • Entrada de la información por vía principalmente visual. • Menor conocimiento del mundo. • Dificultad de representar la realidad a través de un código oral. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de estrategias visuales y aprovechamiento de otros canales de transmisión de la información (tacto, restos auditivos...) • Experimentación directa y mayor información de lo que sucede. • Sistema lingüístico de representación de conceptos. |

| | | |
|-----------------------------|--|--|
| ÁREA PSICOSOCIAL | <ul style="list-style-type: none">• Dificultad de incorporar normas sociales.• Dificultades en la identidad personal y social.• Dificultad para interactuar comunicativamente con sus iguales y adultos. | <ul style="list-style-type: none">• Mayor información referida a normas y valores.• Necesidades de asegurar su identidad y autoestima.• Compartir con otros un código de comunicación. |
|-----------------------------|--|--|

Nota. Extraído de Moreno (2002, p. 66).

6.2.1. Implicaciones de la sordera en el desarrollo de las funciones sensoriales y motoras

La persona sorda busca compensar o complementar las funciones auditivas con otros sentidos, utilizando para ello estrategias que ha aprendido (Villalba, 2010).

Las funciones más afectadas en las personas con sordera son (Villalba, 2010):

- La función de alerta: cuando el niño sordo no obtiene suficiente beneficio de los audífonos o del implante coclear, debe reemplazar la alerta acústica por la visión y la vibración. Es decir, observa su entorno visualmente y responde a las vibraciones investigando lo que sucede. Los audífonos y el implante pueden ayudarle a cumplir esta función de manera total o parcial.
- La localización de los acontecimientos: el sonido es fundamental para la localización espacial de un estímulo. La sordera, según su grado, dificulta esta función, generando desorientación e inseguridad en el individuo, quien se ve obligado a realizar una exploración visual más amplia para compensar la información auditiva deficiente. El uso de prótesis auditivas en ambos oídos permite cumplir esta función.
- Estructuración espaciotemporal: Las personas oyentes perciben su entorno acústicamente a través de reverberaciones y ecos, lo cual les proporciona información sobre la distancia de los objetos que reflejan las ondas sonoras. En cambio, el niño sordo que no se beneficia del uso de prótesis auditivas o no obtiene un rendimiento óptimo de ellas, enfrenta dificultades en este aspecto. Por lo tanto, le resulta complicado ubicarse en el eje temporal y construir secuencias rítmicas.

- El desarrollo de la rapidez: la reacción ante estímulos auditivos es más rápida que ante estímulos visuales, lo cual puede generar una cierta lentitud en el procesamiento de la información visual.
- La conexión con el entorno: la sordera impacta significativamente en la forma en que la persona interactúa con su entorno físico y social. La falta de audición en edades tempranas influye en patrones de individuación-separación, ya que el niño oyente y sus padres se sienten seguros cuando la voz y el ruido los mantiene conectados, incluso sin verse. En cambio, los niños sordos experimentan dificultades en la exploración y el desplazamiento.
- Otras funciones afectadas: también se ve afectada la atención dividida. La persona sorda que no obtiene una rentabilidad de su prótesis auditiva no podrá converger al mismo tiempo la comunicación y la experiencia, por lo que tendrá que aprender cuándo, dónde y qué debe mirar. Le resultará difícil seguir conversaciones con personas que no estén en su campo de visión, y también tendrá dificultades para recibir información mientras juega o explora.

6.2.2. Implicaciones de la sordera en el desarrollo cognitivo

Se han realizado investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de los niños sordos profundos prelocutivos y revelan que tienen un escaso dominio del lenguaje, menor amplitud y diversidad en el juego simbólico, menor habilidad en la representación mental de la realidad, en la memoria verbal... Además de presentar dificultades académicas y un nivel lector pobre. Estos resultados también pueden darse si no se realiza una buena adaptación protésica y una buena y temprana intervención educativa (Villalba, 2010).

Cuando un sentido tan importante como la audición no funciona, se produce un cambio en el uso de los demás sentidos, sobre todo en la visión y en el tacto, con el objetivo de suplir esta carencia de información. A este proceso, se le denomina suplencia sensorial (Muro, 2010a). Esto implica según Muro (2010a):

- Una percepción distinta del mundo: la ausencia de información auditiva conlleva que la percepción del mundo se organice en base a los demás sentidos.
- Un menor conocimiento del entorno: la audición desempeña la función de alerta al mantener a la persona en contacto continuo con el entorno. Después, tiene lugar la exploración, que constituye el inicio del desarrollo cognitivo.

La persona sorda al carecer del aspecto sonoro siente curiosidad por menos estímulos y su posterior exploración es menor. Por lo tanto, a su cerebro llegan menos estímulos tanto en cantidad como en calidad. Esto provoca una maduración lenta del sistema Nervioso Central por falta de estimulación.

- Deficiencias en la estructuración espacio-temporal: la audición es un sentido temporal, ya que los estímulos auditivos no son estables.

En definitiva, las dificultades con las que se han encontrado hasta ahora los sordos en el desarrollo cognitivo no se deben a la sordera en sí, sino al déficit informativo y experiencial, a una escasa motivación, un lenguaje de menor calidad y a una interacción social menos productiva (Villalba, 2010).

6.2.3. Implicaciones de la sordera en el desarrollo afectivo-social

Muro (2010b) defendió que la deficiencia auditiva producía cierto dominio negativo en el desarrollo social. Ello se debía a la gran dependencia que se generaba en la persona sorda respecto al resto de población, además de la sobreprotección a la que era sometida por parte de su entorno familiar, escolar y social.

Una variable que influye en el desarrollo afectivo es que el niño con discapacidad auditiva sea hijo de padres sordos u oyentes. Hay numerosos estudios que muestran que, si son hijos de padres sordos, presentan menos dificultades en su desarrollo afectivo y social. Esto es porque los padres sordos no sienten ansiedad ni inseguridad por desconocer el problema, y aunque se preocupen por el futuro de su hijo, no piensan si podrán ser adultos autónomos o no. Desde el primer momento intentan evitar el aislamiento que supone la discapacidad auditiva utilizando diferentes vías para mantenerlos en contacto con el entorno. Además, desde el primer momento se comunican con su hijo en lengua de signos, pudiendo interactuar con él. En definitiva, los padres sordos fomentan la autonomía e independencia de sus hijos, permitiéndoles ser adultos capaces de cuidar de ellos mismos y de los demás (Muro, 2010b).

La presencia de problemas emocionales está vinculada a un menor desarrollo de las habilidades lingüísticas. En cambio, aquellos niños que tiene un desarrollo adecuado de estas habilidades en lengua de signos o a través del lenguaje oral, tienen menor tendencia a desarrollar problemas de salud mental. Por esto, es fundamental desarrollar la habilidad comunicativa, especialmente, con sus pares, para prevenir problemas de salud mental (Santa Cruz et al., 2021).

En conclusión, la sordera en sí misma no implica inmadurez emocional y social, por lo que no se les puede atribuir unos rasgos de personalidad propios (Muro, 2010b).

6.3. Necesidades de las familias con miembros con discapacidad auditiva

En el contexto familiar de la persona sorda, hay un conjunto de variables relevantes para explicar el desarrollo de los niños (Bolívar et al., 2010, p. 106):

- El grado de aceptación de la sordera por parte de los padres y su actitud
- El estatus sordo/oyente de los padres
- El código lingüístico de los miembros de la familia
- El nivel de estudios de los miembros de la familia
- El estatus socioeconómico familiar
- Las expectativas de los padres respecto de sus hijos...

Todo esto implica una serie de necesidades por parte de los padres y madres, las cuales hay que tener en cuenta a la hora de intervenir con ellos.

Erting (1992) establece unas necesidades paternas comunes en el momento del diagnóstico:

- Información sobre la sordera
- Establecimiento de un sistema de comunicación con su hijo
- Asesoramiento sobre la educación de su hijo
- Apoyo emocional a lo largo del proceso
- Contacto con adultos sordos y otros niños y sus familias

Por otro lado, FIAPAS (2002) agrupa las necesidades que pueden estar presentes en el núcleo familia en 3 categorías:

- Necesidades de información y formación
- Necesidades psico-afectivas
- Necesidades de apoyo y ayudas a la persona

FIAPAS junto a la empresa Ipsos-Eco Consulting hizo en 2004 un estudio sociológico para conocer las necesidades y demandas de las familias con hijos con discapacidad auditiva. Este estudio realizado con 600 familias destaca que, entre las principales dificultades de los progenitores en los primeros momentos tras conocer el diagnóstico, está el hecho de asumir la sordera de su hijo y la escasa información de la que disponen. La mayoría de las familias señalan que las asociaciones de padres han sido su fuente más reconocida, junto a logopedas y otorrinos. Las familias necesitan atención especializada durante todo el desarrollo de sus hijos para poder tomar las decisiones adecuadas: conocimiento del diagnóstico, escolarización, adolescencia,

vida laboral... Además, necesitan información, formación y orientación para poder compartir con sus hijos un código comunicativo de calidad, con el objetivo de facilitar la interacción de todos los miembros de la familia (Jáudenes, 2006).

6.4. Impacto de la pérdida auditiva en la familia

Las primeras interacciones tienen un papel fundamental en el desarrollo humano, por lo que, en el caso del niño con discapacidad auditiva, serán los padres quien desempeñe un papel condicionador de las interacciones entre ellos y el desarrollo posterior del niño (Peláez, 2010).

Tabla 12

Fases del ciclo de desarrollo

| Fases del ciclo de desarrollo | |
|-------------------------------|---|
| FASE 1 | Desde el feliz desconocimiento hasta la sospecha |
| FASE 2 | Periodo de crisis: <ul style="list-style-type: none">• Chock inicial• Reconocimiento de la situación• Negación y búsqueda de un diagnóstico optimista |
| FASE 3 | Proceso de adaptación |
| FASE 4 | Periodo de construcción |

Nota. Elaboración propia a partir de Barlet (1990), Luterman (1985), Calvo (1996) y Carbonell (1996), como se citó en Peláez (2010).

En el momento en se diagnostica discapacidad a uno de los miembros, la familia ve amenazada su estabilidad, tanto en la dinámica familiar interna como en las relaciones con el entorno (Jáudenes y Patiño, 2010). Los padres y madres tienen reacciones emocionales diversas en función de las dimensiones o características de la discapacidad. Se da un ciclo de desarrollo desde que nace el niño hasta que se reconstruye el equilibrio familiar y personal que supone la aceptación del hijo y sus necesidades. Ese ciclo se compone de 4 fases recogidas en la tabla 12 (Peláez, 2010).

Por otro lado, Vesga et al. (2017) agrupan las actitudes dentro de la familia en tres categorías que corresponden a tres momentos históricos en la vida familiar:

- Ceguera ante la sordera (actitudes cuando se enteran de que su hijo es sordo):

En esta etapa influyen los sentimientos y emociones, además de los conocimientos que los progenitores tengan sobre la sordera (Vesga et al., 2017). Según López (2014), cuando los progenitores son conscientes de la sordera sus hijos sufren un choque emocional que hace que oculten la realidad. Por ello, adoptan una actitud de negación, la cual puede tener como consecuencia discordias y culpas por la posible causa de la sordera de sus hijos (Bornhauser y Rosales, 2015; Medina, 2005). Las actitudes de rechazo y silencio de los padres inciden notablemente en los vínculos afectivos con sus hijos, lo cual deja huella en el desarrollo emocional (Torres, 2014). Después de los sentimientos de negación y depresión que surgen en la familia tras el diagnóstico de sus hijos, surge la resignación. Es entonces cuando empiezan a aceptar la situación de su hijo, sintiendo que son los únicos que le pueden ayudar (Moral, Valdez y Alvarado, 2013).

- Re-acción ante la sordera (actitudes cuando se aborda desde una mirada clínica)

En esta etapa la familia comienza a creer necesario darle a su hijo las posibilidades y el apoyo para que pueda salir adelante (Vesga et al., 2017). Según Monsalve y Núñez (2016), en esta fase las familias asumen una actitud de aceptación condicionada, es decir, hay una aceptación de la sordera, pero con la esperanza de que algún día sus hijos hablen como ellos.

En ocasiones, la familia adopta una actitud de negligencia, prestándole poca atención y generando una distancia en el vínculo afectivo entre padres-hijos. En cambio, hay familias que adoptan una actitud de sobreprotección con sus hijos para evitar que sufran y tengan dificultades con su entorno (Vesga et al., 2017).

- Re-encuentros en la sordera:

En esta etapa suele surgir una actitud de desconfianza y miedo, que es el resultado de una concepción clínica de la sordera, ya que los padres suelen pensar que si su hijo aprende lengua de signos no aprenderá a hablar. Por ello, las familias en ocasiones acuden a escuelas de padres donde se conciencian acerca del papel que tienen en la formación de sus hijos con discapacidad auditiva. El objetivo de estas es que la familia se empodere y actúe de forma más inclusiva con su hijo. Es por esto que las escuelas de padres tienen un papel fundamental, ya que es un espacio donde pueden sentirse acompañados en el proceso educativo de su hijo, reflexionar sobre las creencias sobre la sordera... lo cual les ayudará a aceptar la discapacidad de su hijo (Vesga et al., 2017).

Es importante que los progenitores empiecen a asumir una acción importante para ayudar a sus hijos, más allá del asistencialismo. Ya que esto influye en la comunicación y relación de sus hijos con el entorno. Por ello, es importante que aprendan lengua de signos y así puedan comunicarse con su hijo (Fontal y Mejía, 2015).

Respecto al conocimiento de la discapacidad auditiva, las familias sienten inquietud y desorientación ya que tienen que adaptarse a una situación imprevista e indeseada, la cual les provoca incertidumbre sobre el futuro de los hijos. Y, además, se enfrentan a una situación en la que la mayoría de los progenitores no tienen información ni preparación, ya que el 95% de las personas sordas tienen padres oyentes (Jáudenes y Patiño, 2010).

Respecto la interacción comunicativa, en el caso de las familias con hijos sordos, esta comunicación entre padres y madres e hijos se reduce en calidad y cantidad respecto al resto de familias, y esto provoca que el niño o niña deje de tener un papel activo y predominante y los adultos asuman un rol dirigista y rígido (Jáudenes y Patiño, 2010).

En definitiva, las principales dificultades a las que se enfrentan las familias en la educación del niño sordo, según Rodríguez-Rodríguez et al. (2016), están relacionadas con la comunicación con su hijo, el conocimiento de sus características psicopedagógicas, el enfrentamiento del proceso de aprendizaje escolar y el desconocimiento de los recursos para enfrentar situaciones cotidianas (educación sexual, adolescencia...).

7. PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA PADRES

7.1. Justificación: análisis de la realidad y situación de partida

Es fundamental destacar que la familia desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la persona con discapacidad auditiva, ya que en ocasiones se olvida que la familia es el primer y principal agente que impulsa el desarrollo e integración de la persona con discapacidad (Figueredo y Jáudenes, 2004).

En muchos casos, la presencia de una discapacidad auditiva en la familia genera ansiedad en sus miembros. Esto es porque en la mayoría de los casos no se dispone de información acerca de la sordera en general y se carece de conocimientos acerca de la comunicación. La forma en que la familia se adapta y responde a la discapacidad de uno de sus miembros provoca diferentes reacciones y comportamientos (Jáudenes y Patiño, 2010). Tal y como se recoge en la Guía de Buenas Prácticas de los Servicios de Atención y Apoyo a las familias de FIAPAS, algunas respuestas son (FIAPAS, 2003):

- Hay familias que asumen las limitaciones y potencialidades de su hijo, forjando un fuerte vínculo, y creando un plan de vida compartido que fortalece la unidad familiar.
- El lugar central de la familia puede ser ocupado por el niño con discapacidad. Se le sobreprotege y se organiza todo alrededor de él o ella, llegando a dejarse de lado proyectos e intereses. Da lugar a un estancamiento familiar.
- Se puede mantener al niño al margen de la familia internándolo en alguna institución o delegando su cuidado a otras personas.
- Si se ocupa de él únicamente un miembro de la familia, como por ejemplo la madre, la relación padre-hijo y de la pareja puede dañarse.
- La familia puede cerrarse en sí misma, cortando relaciones de amistad.
- Se puede ver perjudicado el desarrollo de los hermanos, ya sea porque se les mantiene al margen o porque se les descuida, debido a que asumen un rol protector respecto al hermano sordo o, bien, se les sobreprotege.

Por todo ello, el asesoramiento y apoyo brindados a las familias son componentes esenciales del tratamiento y orientación global del niño. Este apoyo se ofrece desde el diagnóstico y a lo largo de las diferentes etapas evolutivas del niño o niña y la familia. Su objetivo es brindar apoyo en la toma de decisiones y facilitar el reajuste de las interacciones entre padres e hijos (FIAPAS, 2003).

La mayoría de los padres oyentes tienen su primer contacto con la sordera cuando diagnostican a su hijo o hija. Al principio, desconocen los efectos de la pérdida auditiva y las necesidades comunicativas que implica. En consecuencia, el sistema de comunicación más adecuado para estos niños no va a ser, en general, el usual para sus padres (Fernández, 1996).

Según Triadó y Fernández Viader (1992), es esencial que el niño con discapacidad auditiva disponga de un sistema de signos para poder desarrollar la conciencia. Al principio de su vida, el niño confía en la percepción de otros hasta que logra expresar sus propias acciones con la ayuda de un sistema de signos.

El desarrollo sólo es posible en la medida en que una persona domina los diferentes sistemas de signos determinados en una cultura, los cuales proporciona la sociedad (Vigotsky, 1977). Por ello, el niño sordo de padres sordos se comunica y participa en interacciones con sus padres mediante la lengua de signos, lo cual favorece su desarrollo al haber un conocimiento compartido entre ambos. En cambio, el niño sordo de padres oyentes, como ocurre en la mayoría de los casos, tiene un entorno en el que se utiliza un sistema de comunicación y de intercambio social al que tiene difícil acceso (Fernández, 1996).

Por todo esto, para las personas sordas el instrumento cultural alternativo es la lengua de signos, ya que es el medio más adecuado para favorecer su pleno desarrollo (Fernández, 1996).

Las familias necesitan orientaciones precisas que incluyan conocimientos y ayudas sobre qué hacer con sus hijos, cómo, cuándo y para qué hacerlo (Rodríguez-Rodríguez et al., 2016). Por ello, es importante intervenir en la unidad familiar como sistema. La formación y asesoramiento a la familia son componentes críticos en la intervención educativa de los niños sordos. En el caso de las familias oyentes, que son un 90% de las familias con hijos sordos, la necesidad de programas de intervención es aún mayor (Suárez et al., 2006).

En muchas ocasiones, la primera información que reciben los padres es por parte del ámbito médico. En algunos casos se les aconseja que no es recomendable que el niño aprenda lengua de, ya que no es necesaria y podría dificultar el aprendizaje de la lengua oral, lo cual no es cierto (Moreno, 2002).

7.2. Contextualización: definición de la situación-problema

El programa de formación se propone ya que los padres de niños y niñas con discapacidad auditiva no conocen la lengua de signos, la cual es un sistema de comunicación que facilita la

interacción y el aprendizaje de este colectivo, especialmente en los casos en los que la discapacidad auditiva es prelocutiva congénita.

Además, se considera necesario realizar una formación inicial en la que se aborden temas como implicaciones, necesidades y ayudas técnicas de las personas con discapacidad auditiva. Y a su vez, informar a las familias de la importancia de la comunicación en la familia antes de comenzar la formación en LSE.

La familia, tal y como se ha mencionado en el marco teórico, es el primer agente de socialización y el grupo con el que los niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo, por lo que es fundamental su formación. Además, esto permitirá que el niño o niña tenga un sistema de comunicación útil y compartido con su familia, lo que favorecerá su comunicación y desarrollo.

Por ello, la intervención está enfocada en la enseñanza de un sistema de comunicación útil para los niños con discapacidad auditiva prelocutiva congénita. Esta se llevará a cabo en ASPAS Valladolid (Asociación de Padres y Amigos del Sordo).

7.3. Destinatarios

Los destinatarios de la formación son las familias con hijos o hijas con discapacidad auditiva, ya que como se ha mencionado anteriormente, tienen un papel fundamental en el desarrollo del niño. Está destinado concretamente a familias en las que uno de sus miembros tiene cofosis prelocutiva congénita, ya que es la tipología que más dificultades conlleva para aprender a comunicarse mediante la lengua oral.

7.4. Finalidades del programa

7.4.1. Objetivo general

Formar a las familias con hijos/as con discapacidad auditiva prelocutiva congénita en lengua de signos española con el fin de mejorar la comunicación y el desarrollo lingüístico y personal de los mismos.

7.4.2. Objetivos específicos

- 1) Orientar a las familias sobre la discapacidad auditiva: tipos, causas, consecuencias, implicaciones, necesidades y ayudas técnicas.
- 2) Concienciar a las familias sobre la importancia de la comunicación en la familia.

3) Enseñar a las familias lengua de signos española a nivel básico.

7.5. Contenidos

Los contenidos del programa de formación se dividen en tres temas a tratar, los cuales quedan reflejados en la figura 5.

Figura 5

Bloques de contenidos de la formación



Nota. Elaboración propia.

7.6. Temporalización y estructura del programa

El programa de formación consta de diez sesiones. Las dos primeras, de formación inicial, tendrán una duración de una hora, y el resto, dedicadas a la lengua de signos, durarán dos horas. Es decir, la duración total de esta formación es de 18 horas, distribuidas en diez sesiones de una o dos horas.

7.7. Diseño de intervención

A continuación, se va a explicar cómo se va a realizar el programa de intervención dividido en tres temas, mencionados anteriormente. Para la realización de cada una de las sesiones se contará con el apoyo visual de una presentación. Además, en cada una de las sesiones se les proporcionará el material de trabajo en la misma para favorecer su continuidad y aplicación en el ámbito familiar.

7.7.1. Contextualización teórica

Durante este programa se va a formar a las familias sobre la discapacidad auditiva, y posteriormente sobre la importancia de la comunicación en la familia, enseñándoles pautas para mejorar la comunicación en el hogar. Y finalmente, se dedicarán la mayor parte de las sesiones a la formación en lengua de signos española.

Se ha planteado la formación en estos temas ya que, como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de las niñas y niños sordos tienen padres oyentes, por lo que sus conocimientos sobre esta discapacidad y la lengua de signos suelen ser escasos o inexistentes. Además de que su entorno utiliza un sistema de comunicación y de intercambio social que les resulta de difícil acceso, ya que es la lengua oral (Fernández, 1996). Asimismo, las familias necesitan información, formación y orientación para poder compartir un código comunicativo de calidad y útil para poder facilitar la interacción de todos los miembros de la familia (Jáudenes, 2006). En definitiva, es importante que los padres oyentes puedan desarrollar las habilidades necesarias para interactuar de una forma temprana y eficaz con sus hijos sordos (Airebe, 2005).

Además, destacar que los contenidos que se han seleccionado para el aprendizaje de la lengua de signos española son vocabulario básico para que las familias puedan aplicarlo con sus hijos en el día a día (familia, colores, objetos de la casa...).

7.7.2. Metodología

Las primeras sesiones, dedicadas a la discapacidad auditiva y la comunicación en la familia, van a seguir una metodología expositiva, ya que lo que se pretende es proporcionarles conocimientos a las familias. Aun así, también se llevará a cabo una metodología participativa ya que se les solicitará a las familias que cuenten experiencias propias durante la exposición.

En las sesiones destinadas a la formación en lengua de signos se seguirá la metodología PPP (presentación, práctica y producción). Con esta metodología en primer lugar, se presentan

los contenidos teóricos, después, los alumnos practican este con diferentes técnicas, y finalmente, producen lo que han aprendido mediante diferentes ejemplos (Carless, 2009). Como puede verse en el desarrollo de las sesiones, todas siguen generalmente la misma dinámica: se les presenta el vocabulario, se realizan ejercicios para practicarlo, y en algunas sesiones se les pide que creen textos o frases con el vocabulario trabajado.

7.7.3. Pautas de actuación común de las sesiones

Las sesiones que componen el programa de formación se pueden dividir en dos bloques. En primer lugar, dos sesiones en las que se imparten contenidos teóricos sobre la discapacidad auditiva y la importancia de la comunicación en la familia a través de la proyección de presentaciones. Y posteriormente, ocho sesiones de formación en un nivel básico de lengua de signos española. Estas van a seguir una estructura similar: explicación de los contenidos, ejercicios para practicar el vocabulario, ejercicios de producción (estos no estarán en todas las sesiones), y por último, la grabación de un video con el vocabulario visto en la sesión.

La planificación se ha llevado a cabo de esta manera ya que se considera fundamental ofrecer una formación inicial antes de comenzar con el aprendizaje de la lengua en sí. Además, el hecho de que todas las sesiones sigan la misma estructura se ha planteado con el objetivo de facilitar a los participantes, que en este caso son familias sin experiencia previa en esta lengua, el aprendizaje de esta lengua. Al seguir una misma línea en cada sesión, los participantes ya conocen qué se va a realizar en la sesión, aunque no conozcan los contenidos.

7.7.4. Secuencia de actividades

Los contenidos mencionados anteriormente se van a secuenciar en diferentes sesiones. En primer lugar, las dos primeras sesiones, de formación inicial, y posteriormente diez sesiones de formación en lengua de signos española.

❖ Sesión 1

En la primera sesión se hará una breve introducción sobre la discapacidad auditiva, ya que no se conocen los conocimientos iniciales de los que parten los asistentes (ver tabla 13).

Tabla 13

Sesión 1. Discapacidad auditiva

| DISCAPACIDAD AUDITIVA | |
|--------------------------------|--|
| Temporalización | 1 hora |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Pizarra digital • Presentación “discapacidad auditiva” (Anexo 1) |
| Desarrollo de la sesión | |

Durante esta sesión se les proporcionará información sobre la discapacidad auditiva a las familias mediante el apoyo de una presentación proyectada en una pizarra digital. Se les explicará cada uno de los apartados, haciéndoles hincapié en que pregunten todo aquello que desconozcan y permitiéndoles compartir experiencias (Ver Anexo 1).

En primer lugar, se les explicará la definición que hace la ley 27/2007 sobre la discapacidad auditiva. Posteriormente, las principales causas, variables que condicionan el tipo y grado de la misma, los tipos de discapacidad auditiva que hay en base a las diferentes clasificaciones. También una breve explicación de las consecuencias que puede conllevar cada tipo de pérdida, implicaciones y necesidades de las personas sordas. Y, por último, las ayudas técnicas que pueden facilitar su acceso a la información del entorno.

Nota. Elaboración propia.

❖ Sesión 2

Antes de comenzar la formación en LSE, se considera fundamental hacer conocer a los asistentes de la importancia que tiene la comunicación en la familia, especialmente en los casos en los que el hijo/a tiene discapacidad auditiva. Esto queda reflejado en la tabla 14.

Tabla 14

Sesión 2. Implicaciones de la formación en la familia

| IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN EN LA FAMILIA | |
|---|--------|
| Temporalización | 1 hora |

| | |
|-------------------|--|
| Materiales | <ul style="list-style-type: none">• Ordenador• Pizarra digital• Presentación “importancia de la comunicación en la familia” (Anexo 2)• Dinámica “Ejemplos de situaciones comunicativas en la familia” (Anexo 3) |
|-------------------|--|

Desarrollo de la sesión

Al comenzar la sesión se les explicará por qué es importante que haya comunicación en la familia y se les explicarán claves para la comunicación familiar. También unas pautas de comunicación con personas con discapacidad auditiva. Además de explicarles el papel de los SAAC y algunos ejemplos de aquellos que se utilizan con personas con discapacidad auditiva. Y, por último, se realizará una dinámica en la que las familias dirán ejemplos de situaciones de su vida cotidiana en las que tengan problemas en la comunicación con sus hijos.

Nota. Elaboración propia.

❖ Sesión 3

Una vez realiza la introducción de la formación sobre la comunicación en relación con la discapacidad auditiva, se comenzarán las sesiones de formación en lengua de signos española.

A continuación, se detalla la primera sesión dedicada a la enseñanza de esta lengua (ver tabla 15).

Tabla 15

Bloque 1. Conocemos la lengua de signos.

| Bloque 1. Conocemos la lengua de signos | |
|--|---|
| Temporalización | 2 horas |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none">• Ordenador |

- Pizarra digital
- Presentación “Mitos sobre la discapacidad auditiva y LSE” (Anexo 4)
- Ficha del bloque 1 (Anexo 5)
- Teléfono móvil para grabar

Desarrollo de la sesión

ACTIVIDAD 1. MITOS

Esta actividad tiene como fin proporcionar conocimiento sobre la lengua de signos y las personas con discapacidad auditiva a través de una presentación en PowerPoint (Anexo 4). Se proyectará una presentación con preguntas para los participantes, quienes posteriormente obtendrán las respuestas correctas. En esta también se les explicarán algunas adaptaciones de acceso para facilitar la inclusión de las personas sordas.

ACTIVIDAD 2. ALFABETO DACTILOLÓGICO

En primer lugar, se les mostrará la configuración de cada letra para que las vayan realizando al mismo tiempo. Contarán con el apoyo visual del alfabeto que aparece en la ficha del bloque 1. Después, cada uno signará una letra del abecedario hasta completarlo. La siguiente actividad se basará en enseñarles a expresar su nombre en LSE, para que cada uno pueda signarlo. Y por último, se jugará al “ahorcado”, el cual consiste en que deben adivinar una palabra indicando cada uno una letra con el alfabeto dactilológico hasta completar la palabra. Cada vez que fallen se dibujará un elemento en la pizarra hasta completar el dibujo del ahorcado o hasta que adivinen la palabra oculta.

Por último, cada uno de los asistentes deletreará una palabra y los demás compañeros deberán adivinar cuál es.

ACTIVIDAD 3. SIGNO PERSONAL

Mediante esta actividad cada uno creará su propio signo, el cual tiene un papel fundamental dentro de la comunidad sorda. Este se utiliza cuando se habla sobre una persona que ambos interlocutores conocen, sustituyendo su nombre. Este signo suele ser alguna característica

física, de personalidad, un hobby... Es muy importante, por lo que no se puede cambiar una vez esté establecido.

ACTIVIDAD FINAL. VÍDEO DE VOCABULARIO

Al concluir cada sesión, se grabará a la psicopedagoga o a alguno de los participantes signando el vocabulario trabajado durante la sesión. Este video se subirá a una carpeta compartida de Drive para que los usuarios accedan al vocabulario de una forma más visual.

Nota. Elaboración propia.

❖ Sesión 4

En la siguiente sesión se trabajará el vocabulario sobre presentaciones (ver tabla 16).

Tabla 16

Bloque 2. Nos presentamos

| Bloque 2. Nos presentamos | |
|----------------------------------|---|
| Temporalización | 2 horas |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none">• Ficha del bloque 2 (anexo 6)• Teléfono móvil para grabar |
| Desarrollo de la sesión | |

ACTIVIDAD 1. VOCABULARIO DE PRESENTACIONES

Se explicará el vocabulario de “presentaciones” indicando de forma oral cada una de las palabras de la lista, y realizando el signo al mismo tiempo.

ACTIVIDAD 2. VOCABULARIO DE PRONOMBRES

El aprendizaje del vocabulario de los pronombres personales y posesivos se llevará a cabo siguiendo la misma estructura que la actividad anterior.

ACTIVIDAD 3. NÚMEROS.

Se enseñarán los números del cero a cien indicando al mismo tiempo el signo.

ACTIVIDAD 4. PRACTICAMOS EL VOCABULARIO

Para practicar el vocabulario trabajado se harán los siguientes ejercicios:

- Presentación individual (nombre, edad, dirección y teléfono).
- Practicar conversaciones por parejas

ACTIVIDAD FINAL. VÍDEO DE VOCABULARIO

Al concluir cada sesión, se grabará a la psicopedagoga o a alguno de los participantes signando el vocabulario trabajado durante la sesión. Este video se subirá a una carpeta compartida de Drive para que los usuarios accedan al vocabulario de una forma más visual (ver ejemplo en Anexo 7).

Nota. Elaboración propia.

❖ Sesión 5

En la siguiente sesión se trabajará el vocabulario sobre el tiempo (ver tabla 17).

Tabla 17

Bloque 3. El tiempo.

| Bloque 3. El tiempo | |
|--------------------------------|--|
| Temporalización | 2 horas |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha del bloque 3 (Anexo 8) • Teléfono móvil para grabar |
| Desarrollo de la sesión | |

ACTIVIDAD 1. VOCABULARIO DEL TIEMPO.

Se les indicará cada palabra de la lista de vocabulario y se signará al mismo tiempo. Para que les resulte más sencillo, se les explicarán los significados de los signos (por ejemplo: febrero- carnaval, noviembre- día de todos los santos...).

ACTIVIDAD 2. PRACTICAMOS EL VOCABULARIO

Se realizarán diferentes ejercicios:

- Cada uno realiza un signo que los demás deben adivinar.
-

-
- Se le indica con el alfabeto dactilológico una palabra a cada participante, y deberá realizar el signo que corresponde.
 - Cada uno signará su fecha de nacimiento.

ACTIVIDAD 3. ADVERBIOS DE TIEMPO.

Al inicio de esta actividad, se presentará oralmente cada palabra del vocabulario acompañada de su respectivo signo. Además, se proporcionará una explicación sobre la ubicación de los adverbios en la oración en lengua de signos (adverbio + sujeto + verbo).

ACTIVIDAD 4. HORAS

Se presentará oralmente cada palabra del vocabulario acompañada de su respectivo signo.

ACTIVIDAD 5. PUESTA EN PRÁCTICA DEL VOCABULARIO

Se realizarán diferentes ejercicios con el vocabulario de los adverbios de tiempo y las horas:

- Se formulan diferentes preguntas que cada uno responderá (por ejemplo, ¿a qué hora te levantas?).
- Cada uno de los participantes tendrá que signar una de las horas que aparecen en la imagen.

ACTIVIDAD FINAL. VÍDEO DE VOCABULARIO

Al concluir cada sesión, se grabará a la psicopedagoga o a alguno de los participantes signando el vocabulario trabajado durante la sesión. Este video se subirá a una carpeta compartida de Drive para que los usuarios accedan al vocabulario de una forma más visual.

Nota. Elaboración propia.

❖ Sesión 6

En la siguiente sesión se trabajará el vocabulario sobre expresiones (ver tabla 18).

Tabla 18

Bloque 4. Expresiones

| Bloque 4. Expresiones | |
|-----------------------|---------|
| Temporalización | 2 horas |

| | |
|-------------------|---|
| Materiales | <ul style="list-style-type: none">• Ficha del bloque 4 (Anexo 9)• Teléfono móvil para grabar |
|-------------------|---|

Desarrollo de la sesión

ACTIVIDAD 1. ESTRUCTURA DE LAS ORACIONES Y EXPRESIÓN FACIAL

Antes de adentrarse en el vocabulario es fundamental comprender el papel crucial de la expresión facial en la lengua de signos. A diferencia de la lengua oral, donde se utilizan signos de interrogación para formular preguntas, en la lengua de signos la expresión facial es esencial para transmitir la intención y significado de una oración. Además, esta ayudará a que sus hijos comprendan mejor la información al proporcionarles un apoyo visual.

También se les explicará la estructura de las oraciones interrogativas en lengua de signos española (la partícula interrogativa se sitúa al final), y el uso de la expresión “sí o no” cuando no hay partícula interrogativa.

ACTIVIDAD 2. ADVERBIOS INTERROGATIVOS

Se pronunciará en voz alta cada palabra de la lista mientras se signa simultáneamente. Se utilizará una oración en relación con cada adverbio, con el objetivo de explicar el orden correcto de las palabras en LSE.

ACTIVIDAD 3. PRACTICAMOS EL VOCABULARIO.

Se realizarán diferentes ejercicios para practicar el vocabulario:

- Conversaciones por parejas
- Cada uno responde a las preguntas de la tabla siguiendo la estructura de la lengua oral y de la LSE.
- Signar oraciones por parejas con vocabulario de este bloque y el anterior.

ACTIVIDAD 4. EXPRESIONES EN LSE

Cada expresión de la lista se pronunciará en voz alta y se acompañará del signo correspondiente. A continuación, se pondrán ejemplos con cada expresión (me gusta..., odio...).

ACTIVIDAD FINAL. VÍDEO DE VOCABULARIO

Al concluir cada sesión, se grabará a la psicopedagoga o a alguno de los participantes signando el vocabulario trabajado durante la sesión. Este video se subirá a una carpeta compartida de Drive para que los usuarios accedan al vocabulario de una forma más visual.

Nota. Elaboración propia.

❖ Sesión 7

En la siguiente sesión se trabajará el vocabulario sobre expresiones (ver tabla 19).

Tabla 19

Bloque 5. Colores y familia

| Bloque 5. Colores y familia | |
|------------------------------------|--|
| Temporalización | 2 horas |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none">• Ficha del bloque 5 (Anexo 10)• Teléfono móvil para grabar |
| Desarrollo de la sesión | |

ACTIVIDAD 1. LOS COLORES

Cada expresión de la lista se pronunciará en voz alta y se acompañará del signo correspondiente. Después, cada uno de los participantes singará un color a un compañero, y esté lo tendrá que adivinar.

ACTIVIDAD 2. LA FAMILIA Y EL GÉNERO Y NÚMERO

Cada expresión de la lista se pronunciará en voz alta y se acompañará del signo correspondiente. Además, se explicará cómo indicar el género y el número.

ACTIVIDAD 3. PRACTICAMOS EL VOCABULARIO DE LA FAMILIA

Se realizarán diferentes ejercicios para practicar este vocabulario:

- Conocer el uso de los verbos haber/tener en LSE y ponerlo en práctica signando oraciones.
 - A cada participante se le asignará una oración de las que aparecen en la hoja del bloque 5 y tendrá que signarla al resto de compañeros.
-

- Cada participante explica su familia.

ACTIVIDAD FINAL. VÍDEO DE VOCABULARIO

Al concluir cada sesión, se grabará a la psicopedagoga o a alguno de los participantes signando el vocabulario trabajado durante la sesión. Este video se subirá a una carpeta compartida de Drive para que los usuarios accedan al vocabulario de una forma más visual.

Nota. Elaboración propia.

❖ Sesión 8

En la siguiente sesión se trabajará el vocabulario sobre verbos (ver tabla 20).

Tabla 20

Bloque 6. Verbos

| Bloque 6. Verbos | |
|--------------------------------|---|
| Temporalización | 2 horas |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha del bloque 6 (Anexo 11) • Teléfono móvil para grabar |
| Desarrollo de la sesión | |

ACTIVIDAD 1. VERBOS.

En primer lugar, se volverá a explicar la estructura gramatical de la LSE. Después, cada expresión de la lista se pronunciará en voz alta y se acompañará del signo correspondiente.

ACTIVIDAD 2. PRACTICAMOS LOS VERBOS

Se realizarán diferentes ejercicios para practicar el vocabulario:

- La psicopedagoga indica verbos y los participantes los signan, y viceversa.
- Cada participante completa la tabla que aparece en la ficha del bloque 6 y después, se pone en común.

ACTIVIDAD 3. VERBOS BIDIRECCIONALES

Se explicarán los verbos bidireccionales, los cuales, con la misma configuración, se signan en una dirección u otra dependiendo de quién hace y recibe la acción. Después, se indicará cada verbo de la lista en lengua oral y LSE.

ACTIVIDAD 4. PRACTICAMOS LOS VERBOS BIDIRECCIONALES

Para poner en práctica estos verbos se harán diferentes ejercicios:

- Signar diferentes oraciones que aparecen en la hoja del bloque 6.
- Signar diálogos en parejas para practicar el vocabulario trabajado hasta el momento.

ACTIVIDAD FINAL. VÍDEO DE VOCABULARIO

Al concluir cada sesión, se grabará a la psicopedagoga o a alguno de los participantes signando el vocabulario trabajado durante la sesión. Este video se subirá a una carpeta compartida de Drive para que los usuarios accedan al vocabulario de una forma más visual.

Nota. Elaboración propia.

❖ Sesión 9

En la siguiente sesión se trabajará el vocabulario sobre la escuela y objetos y partes de la casa (ver tabla 21).

Tabla 21

Bloque 7. La escuela y la casa

| Bloque 7. La escuela y la casa | |
|---------------------------------------|--|
| Temporalización | 2 horas |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none">• Ficha del bloque 7 (Anexo 12)• Teléfono móvil para grabar |
| Desarrollo de la sesión | |

ACTIVIDAD 1. LA ESCUELA.

Se indicará oralmente cada palabra de la lista y se realizará el signo al mismo tiempo.

ACTIVIDAD 2. PRACTICAMOS EL VOCABULARIO

Se realizarán diferentes ejercicios para practicar el vocabulario:

- La psicopedagoga indica en voz alta una palabra del vocabulario y los participantes deberán realizar el signo.
- A cada participante se le asignan dos palabras y deberá crear una frase con estas.

Después, se pondrá en común.

ACTIVIDAD 3. VOCABULARIO DE OBJETOS Y PARTES DE LA CASA

Se indicará oralmente cada palabra de la lista de vocabulario y se realizará al mismo tiempo el signo. En primer lugar, las partes de la casa, y después, los objetos.

ACTIVIDAD 4. PRACTICAMOS EL VOCABULARIO DE LA CASA

Para poner en práctica estos verbos se harán diferentes ejercicios:

- Cada participante describirá una habitación a través de una foto que se asignará.

ACTIVIDAD FINAL. VÍDEO DE VOCABULARIO

Al concluir cada sesión, se grabará a la psicopedagoga o a alguno de los participantes signando el vocabulario trabajado durante la sesión. Este video se subirá a una carpeta compartida de Drive para que los usuarios accedan al vocabulario de una forma más visual.

Nota. Elaboración propia.

❖ Sesión 10

En la siguiente sesión se trabajará el vocabulario sobre la escuela y objetos y partes de la casa. Además de realizar la evaluación de la formación (ver tabla 22).

Tabla 22

Bloque 8. Recursos para trabajar la LSE

| Bloque 8. Recursos para trabajar la LSE | |
|--|---|
| Y repaso | |
| Temporalización | 2 horas |
| Materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Pizarra digital • Ficha del bloque 8 (Anexo 13) • Código QR para evaluar la formación y rúbrica de autoevaluación (Anexo 14) |

Desarrollo de la sesión

ACTIVIDAD 1. RECURSOS PARA TRABAJAR LA LSE

A lo largo de esta actividad, se presentarán a los participantes diversos recursos y sitios web para que puedan trabajar la lengua de signos junto a sus hijos. Para ello, se irán proyectando cada uno de estos recursos en la pizarra digital. Además, los participantes encontrarán los enlaces correspondientes en la hoja del tema para acceder a ellos de forma individual. También, les mostrarán páginas web y aplicaciones donde buscar aquellos signos que quieran consultar.

ACTIVIDAD 2. REPASAMOS EL VOCABULARIO

Para repasar el vocabulario que se ha trabajado en las diferentes sesiones se realizará el juego “Quién soy”. Este consiste en que cada uno le escribe a su compañero en un papel una palabra del vocabulario visto en las diferentes sesiones y se la coloca en su mesa sin que él la vea. Por turnos, cada uno debe realizar una pregunta de sí o no, que contestaran sus compañeros. El objetivo es adivinar qué son.

ACTIVIDAD 3. EVALUACIÓN FINAL

En primer lugar, se realizará una autoevaluación, para que ellos mismos puedan comprobar si han aprendido o no. Para ello, se les entregará una rúbrica que deberán cumplimentar y se comentará de forma general.

Y después, se realizará una evaluación de la formación. Para ello, se proyectará un código QR que les llevará hasta un cuestionario online para que puedan evaluar la formación (duración, materiales empleados, metodología...). La finalidad de este es poder analizar los aspectos de mejora del programa de cara a la próxima puesta en práctica.

Nota. Elaboración propia.

7.7.5. Dotación de recursos para trabajar en casa

El objetivo de este programa de formación es que las familias puedan aplicar los contenidos que han aprendido en su entorno familiar, especialmente con sus hijos con discapacidad auditiva. Para ello, en la última sesión se les explicarán diferentes recursos que pueden

encontrar online para trabajar la lengua de signos en casa, a través de actividades, juegos... (ver Anexo 13).

7.8. Evaluación

Durante la puesta en práctica del programa de formación se van a llevar a cabo tres evaluaciones. En primer lugar, una autoevaluación por parte de los participantes. En segundo lugar, los propios participantes evaluarán la formación en sí mediante un cuestionario online. Y, por último, la propia psicopedagoga que realiza la formación realizará una autoevaluación.

El primer instrumento de evaluación es una rubrica mediante la cual los participantes realizarán una autoevaluación sobre su aprendizaje durante el programa (ver tabla 23).

Tabla 23

Rúbrica de autoevaluación iniciación en LSE

| Rúbrica de autoevaluación iniciación en LSE | | | | | | |
|---|--|-------------------|------------|------------|------------|------------|
| Asígnate una puntuación para cada criterio: | | | | | | |
| 1 punto → no he logrado alcanzar este objetivo | | | | | | |
| 2 puntos → necesito mejorar | | | | | | |
| 3 puntos → estoy en progreso de alcanzar este objetivo | | | | | | |
| 4 puntos → he logrado alcanzar este objetivo de forma satisfactoria | | | | | | |
| 5 puntos → he logrado alcanzar este objetivo de forma excelente | | | | | | |
| | CRITERIOS | PUNTUACIÓN | | | | |
| | | 1p. | 2p. | 3p. | 4p. | 5p. |
| Comprensión | Comprendo palabras signadas con el alfabeto dactilológico. | | | | | |
| | Comprendo signos relacionados con los temas tratados. | | | | | |
| | Comprendo frases y expresiones sencillas relacionadas con los temas tratados (saludar, presentarse, familia...). | | | | | |
| | Puedo comunicarse de manera simple y eficaz, haciendo preguntas y respondiéndolas. | | | | | |

| | |
|------------------|---|
| Expresión | Utilizo expresiones y frases simples (explicar mi familia, los objetos que hay en una habitación...). |
| | Soy capaz de signar un texto breve previamente preparado y ensayado. |
| | Soy capaz de expresar mis necesidades e ideas de una forma sencilla. |
| | Utilizo expresiones fáciles para apoyar mi comunicación. |

Nota. Elaboración propia.

El segundo instrumento tiene como finalidad que los participantes evalúen la formación que han recibido en lengua de signos. Para ello completarán un cuestionario online de Google Forms (ver figura 6). Este consta de siete preguntas tipo Likert, en las que tienen que responder en base a su grado de satisfacción puntuando del 1 al 4. Y por último, consta de tres preguntas cerradas, de las cuales una, requiere una respuesta abierta. En el Anexo 14 puede encontrarse el enlace para acceder al mismo.

Figura 6

Cuestionario de evaluación del programa

Cuestionario de satisfacción sobre la formación en LSE

Instrucciones:

1. Lee cada criterio detenidamente.
2. Reflexiona sobre las actividades realizadas.
3. Valora cada pregunta en una escala de 1 a 4:
 - 1: muy insatisfecho
 - 2: insatisfecho
 - 3: satisfecho
 - 4: muy satisfecho
4. Responde las últimas preguntas respondiendo sí o no.

¿Qué nivel de satisfacción tienes con la organización general de la formación? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

¿Qué nivel de satisfacción tienes con la duración de la formación? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

¿Los contenidos de la formación se ajustaban a tus necesidades e intereses? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

¿Qué nivel de satisfacción tienes con la metodología utilizada por la persona que imparte la formación? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

¿Qué nivel de satisfacción tienes con la formación y experiencia de la persona que imparte la formación para llevar a cabo este programa?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

¿Qué nivel de satisfacción tienes con las actividades realizadas para aprender LSE?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

¿Qué nivel de satisfacción tienes con los materiales utilizados en la formación?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

¿Hubieras prescindido de algún contenido en la formación?

- Sí
- No

Si has respondido sí en la pregunta anterior, ¿de qué contenidos hubieras prescindido?

Tu respuesta

¿Te gustaría seguir formándote en niveles superiores de lengua de signos? *

Sí

No

¿Consideras que podrías aplicar los conocimientos adquiridos en la formación?

Sí

No

Nota. Elaboración propia a través de Google Forms.

Y el tercer y último instrumento de evaluación es una lista de control (ver tabla 24) para que la psicopedagoga que imparte el programa pueda evaluar el desarrollo del mismo. Esto se realizará una vez finalizado el programa.

Tabla 24

Evaluación final de la formación

| Lista de control para evaluar el programa de formación | | | |
|--|----|----|---------------|
| | Sí | No | Observaciones |
| La duración del programa ha sido la adecuada. | | | |
| Los contenidos del programa han sido adecuados a las necesidades de los participantes | | | |
| La metodología utilizada ha sido adecuada | | | |
| Las actividades realizadas han sido adecuadas para el aprendizaje de la LSE | | | |
| Los materiales utilizados han favorecido el aprendizaje de la LSE | | | |
| Los contenidos impartidos han sido útiles para su puesta en práctica en el ámbito familiar | | | |
| Se han producido cambios durante el desarrollo del programa | | | |

Ha resultado útil realizar un video del
vocabulario tras cada sesión

Nota. Elaboración propia.

8. CONCLUSIONES

Con la propuesta que se realiza en este Trabajo de Fin de Máster se pretende formar a las familias en las que uno de los miembros tiene discapacidad auditiva prelocutiva congénita en lengua de signos española. Como se menciona en el marco teórico, la mayoría de los niños/as sordos tienen padres oyentes, por lo que pretenden que su hijo aprenda a comunicarse a través de la lengua oral, ya que es la lengua mayoritaria de la sociedad y es el sistema de comunicación que ellos conocen. Por ello, se considera necesario a través de la asociación ASPAS formarles en un nivel básico en esta lengua.

Cabe destacar que en 2007 se publicó la ley 27/2007, en la cual se subraya la importancia de formar en lengua de signos a las familias en las que uno de los miembros tiene discapacidad auditiva. A pesar de esto, la información que las familias tienen sobre esta lengua y las necesidades de las personas sordas es escasa.

Durante la elaboración de este trabajo se han encontrado dificultades a la hora de encontrar información actualizada, ya que a pesar de que 1.230.000 personas en España tienen discapacidad auditiva, hay muy pocas investigaciones sobre la intervención con este colectivo. La mayoría de las referencias bibliográficas son de FIAPAS (la Confederación Española de Familias de Personas Sordas). El resto de información que hay sobre este colectivo no es especialmente muy actual, por lo que la existencia de escasa información actualizada ha conllevado consultar fuentes con fechas anteriores. Por ello, para la elaboración de este trabajo se han revisado numerosos libros y artículos sobre este tema. Por un lado, ha sido necesario contextualizar acerca de la discapacidad auditiva, posteriormente, sobre los diferentes SAAC que pueden utilizar las personas sordas para comunicarse. Uno de ellos, en el cual se basa la intervención, es la lengua de signos, que como se ha mencionado a lo largo del trabajo, es la lengua materna de las personas sordas, por lo que va a favorecer el aprendizaje de los niños que pertenecen a este colectivo. Y por último, se han explicado las características, implicaciones y necesidades de los niños con discapacidad auditiva, haciendo hincapié en el impacto que tiene esta en la familia, que es la base de la intervención. Ya que, como se menciona, una comunicación eficaz en el entorno familiar es fundamental para favorecer el desarrollo del niño en los diferentes ámbitos.

Personalmente, la realización de este trabajo me ha permitido realizar una propuesta que considero necesaria en un colectivo sobre el cual hay muy poca información, tal y como he podido comprobar en la realización del marco teórico. A su vez, he podido planificar una intervención psicopedagógica relacionada con un colectivo que es de mi interés, y plasmando

mis conocimientos sobre la comunidad sorda y la lengua de signos. Además, la propuesta se ha planteado con la esperanza de en alguna ocasión poder llevarla a cabo.

Otro aspecto importante a mencionar es que con este trabajo he pretendido dar cierta continuación a mi trabajo de fin de grado, el cual se basaba en formar en lengua de signos al profesorado del alumnado con discapacidad auditiva para lograr su inclusión (Ramos, 2023). Con este trabajo de fin de máster se ha pretendido abordar la formación a familias de un colectivo sobre el cual no hay numerosas investigaciones ni propuestas de actuación. Además, son necesidades reales que he detectado en la realización de las prácticas del máster en psicopedagogía en la asociación ASPAS Valladolid.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airebe, A. (2005). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Ediciones Aljibe.
- Andrade, L. (2016). *Iniciación en la lengua de señas venezolana en niños sordos de la etapa preescolar*. Tesis. Universidad Valle del Momboy. República bolivariana de Venezuela.
<https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2017/02/Tesis-Andrade-2016.pdf>
- Báez de la Fe, B. F. (1993). Elementos definitorios del rol del psicólogo escolar. *Revista de psicología general aplicada*, 46 (4), 465-473.
- Bolívar, A., Jimenez, M.G. y López, M. (2010). Capítulo VIII. Evaluación del contexto socio-familiar, en Jiménez y López, *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos* (pp. 103-125).
- Bornhauser, N. y Rosales, P. (2015). Lugares de la negación en la obra freudiana. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 18(1), 33-46.
- Bureau International d'Audiophonologie (1997). *Clasificación audiométrica de las deficiencias auditivas*.
- Carless, D. (2009). Revisiting the TBLT versus P-P-P debate: Voices from Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19(1), 49-66.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Adicional (2008)*. Nueva York.
- DILSE - Diccionario de la Lengua de Signos Española*. (s. f.). <https://fundacioncnse-dilse.org/index.php>
- Erting, C. (1992). Partnership for change: Creating new possible worlds for deaf children and their families. En *Bilingual considerations in the education of deaf students: ASL and English*. Gallaudet University Press.

- Farid, M. (2015). Escuelas normales y formación de educadores desde una educación para niños con discapacidad. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 35-50.
- Faundes, V., Pardo, R. A., y Taucher, S. C. (2012). *Genética de la sordera congénita. Medicina clínica*, 139 (10), 446-451.
- Fernández, M.P. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*.
- FeSorCam. (s.f.). *Definición de LSE*. <https://www.fesorcam.org/definicion-de-lse/>
- FIAPAS (1990). *Federación Autonómica de la Asociación de Padres y Madres de Personas Sordas: ¿Qué es la sordera?* <http://www.fiapas.es/que-es-la-sordera>
- FIAPAS (2002). *I congreso europeo de familias de deficientes auditivos. Libro de ponencias*.
- FIAPAS (2003). *Guía de Buenas Prácticas para el funcionamiento de los Servicios de Atención y Apoyo a Familias*.
- FIAPAS (2007). *Dossier divulgativo para familias con hijos/as con discapacidad auditiva. Información básica para el acceso temprano a lengua oral (2ª ed)*. Confederación Española de Familias de Personas Sordas – FIAPAS (2008).
- FIAPAS (2010). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva (4ª ed)*.
- Figueredo, M. A. y Jáudenes, C. (2004). Propuestas del CERMI Estatal sobre discapacidad en materia de familias. Jornada sobre discapacidad y familia, en *Revista FIAPAS*, 96, 33-39.
- Fontal, A. y Mejía, C. (2015). Construcción del conocimiento de las personas sordas: una aproximación a sus características socio-familiares. *Informes Psicológicos*, 15(2), 47-66.

- Fundación CNSE (s.f.). *Banco de imágenes y signos. Dactilológico*.
[https://www.fundacioncnse.org/educa/bancolse/dactilologico-
descarga.php#inicio&gsc.tab=0](https://www.fundacioncnse.org/educa/bancolse/dactilologico-descarga.php#inicio&gsc.tab=0)
- García, M.T. y Bell, R.F. (2023). Discapacidad visual y auditiva. Conceptos, características e implicaciones. *Prohominum, revista de ciencias sociales y humanas*, 5 (3), 47-62.
<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0193>
- Gil, M.C. (2010). Capítulo XVI. Lengua de signos y educación bilingüe, en Jiménez y López, *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos* (pp. 201-209).
- Gómez, B. (2010). Capítulo XXVIII. Accesibilidad a la comunicación, a la información y al conocimiento, en FIAPAS, *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 411-427).
- Hindley, P.A., Hill, P.D., Mc Guigan, S. y Kitson N. (1994). Psychiatric disorder in deaf and hearing impaired children and young people; a prevalence study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 917-34.
- INE - Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Utilización de la lengua de signos por sexo y edad. Población de 6 y más años con discapacidad de audición*.
<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=51628#!tabs-grafico>
- Jáudenes (2006). La población con discapacidad auditiva en cifras. Revisión y síntesis de dos Estudios Sociológicos. *Revista FIAPAS*, 110, mayo-junio.
- Jáudenes, C y Patiño, I. (2010). Capítulo XIX. Consideraciones metodológicas para la atención y el apoyo a las familias, en FIAPAS, *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 287-302).

- Jung, V., y Short, R. H. (2002). Integrated perspective of evolving intrapsychic and personenvironment functions: Implications for deaf and hard of hearing individuals. *American annals of the deaf*, 26-34.
- Labián, B., de Gracia, M. y del Rosario, M. (2019). *SAAC*. Editorial Síntesis.
- Ley 27 de 2007. Por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. 23 de octubre de 2007. D.O. No. 255.
- López, J. (2014). Familia, escuela y diversidad funcional. *Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad*, 4(2), 74-90.
- Manrique, M. (2010). Capítulo VII. Implantes cocleares, en FIAPAS, *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 107-120).
- Manrique, M. y Huarte, A. (2010). Capítulo III. Incidencia y causas de la sordera. Exploración y diagnóstico, en FIAPAS, *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 49-72).
- Medina, E. (2005). Representaciones y políticas de la educación sobre los Sordos y la sordera en Colombia. *Educación y Pedagogía*, 17, 71-81.
- Monfort, M. (2010). Capítulo XVII. Sistemas aumentativos de comunicación, en FIAPAS, *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 259-276).
- Monsalve, A. y Núñez, F. (2016). La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos: los programas de detección precoz de la hipoacusia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 7-28.
- Moral, J., Valdez, J. y Alvarado, B. (2013). El significado psicológico de las cinco fases del duelo propuestas por Kübler-Ross mediante las redes semánticas naturales. *Psicooncología*, 10 (1), 109-130.

- Moreno, A. (2002). *La comunidad sorda. Aspectos psicológicos y sociológicos*. Fundación CNSE.
- Moreno, I. (2016). *Las necesidades educativas del niño sordo implantado en función del contexto* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/33266>
- Moreno, M. y Granada, P. (2014). Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 121-139.
- Muro, M. (2010a). Capítulo IV. Desarrollo cognitivo, en Jiménez y López, *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos* (pp. 69-73).
- Muro, M. (2010b). Capítulo V. desarrollo afectivo social, en Jiménez y López, *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos* (pp. 77-80).
- ONU. Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York.
- Peláez, A.I. (2010). Capítulo XXII. Funciones y competencias de los distintos especialistas que intervienen en la atención educativa de los sujetos con déficit auditivo, en Jiménez y López, *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos* (pp. 275-289).
- Ramos, C. (2023). Sensibilización y formación del profesorado en lengua de signos española para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zaguan.unizar.es/record/129103>
- Rodríguez-Rodríguez, B., Hernández-Nodarse, T., Santos-Fernández, D. Y., y Carrera-Morales, M. (2016). Caracterización de las familias con hijos sordos para el desarrollo de la orientación educativa. *Ra Ximhai*, 12(5), 27-39.

- Rodríguez, R. G., y Hernández, P. J. R. (2005). Servicios asistenciales de salud mental y sordera para niños y adolescentes. Modelo inglés y su comparación con la realidad canaria. *Canarias pediátrica*, 29 (1), 13-16.
- Roselló, L. (2010). Capítulo IX. Medios auxiliares, en FIAPAS, *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 141-152).
- Santa Cruz, C., Espinoza, V. y Hohlberg, E. (2021). Problemas socioemocionales en niños con discapacidad auditiva, discapacidad visual y desarrollo típico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15 (1), 95-116. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100095>
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y la mente. En P. Getili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana.
- Suárez, M., Rodríguez, M.C. y Castro, A. (2006). La discapacidad auditiva: impacto en la familia e importancia del apoyo social. *Revista Currículum*, 19, 221-232.
- Torres, M. (2014). El papel de la familia ante la socialización de un menor sordo. *Revista Internacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad*, 4(2), 70.
- Torres, S. (2010). Capítulo XXIII. Fundamentos para la intervención en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, en FIAPAS, *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 337-350).
- Torres, S., y Gallardo, M. V. (2001). Capítulo I: introducción a los sistemas de comunicación aumentativa (SCA), en Torres, S. *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias* (pp.25-42). Ediciones Aljibe.

- Triadó, C. y Fernández Viader, M.P. (1992). La mediación semiótica en el sordo. Algunas reflexiones. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, vol XII, 4, 213-222.
- Valero, J. y Villalba, A. (2010). Capítulo VIII. Resultados de los avances tecnológicos en la atención al niño sordo, en FIAPAS, *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 121-140).
- Vesga, L., Trujillo, J. y Agudelo, K. (2017). Actitudes de madres de familia frente a la sordera de sus hijos: caso en un aula básica para sordos de una institución educativa pública de la ciudad de Popayán. *Nodos y nudos*, 42, 101-116.
- Vigotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Villalba, A. (2010). Capítulo XII. Implicaciones de la sordera: repercusiones en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social, en FIAPAS, *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva* (pp. 185-204).

10. ANEXOS

Anexo 1

Presentación sobre *Discapacidad auditiva*



Clicar en la imagen para acceder a la presentación.

Anexo 2

Presentación *Importancia de la comunicación en la familia*

Taller sobre la importancia de la comunicación en la familia

Estrategias, pautas y sistemas de comunicación para personas con discapacidad auditiva



Clicar en la imagen para acceder a la presentación.

Anexo 3

Dinámica Ejemplos de situaciones comunicativas en la familia.

LLAMAR SU ATENCIÓN EN EL HOGAR

Los padres se encuentran en una estancia de la casa, por ejemplo, el salón y quieren que su hijo/a acuda a cenar. Le llaman desde el salón para que venga, pero su hijo no acude, porque no entiende el mensaje.

¿Qué podrían hacer para mejorar esta comunicación?

COMUNICACIÓN EN ESPACIOS CON MUCHA GENTE

Los padres quieren comunicarse con su hijo en un restaurante en el que hay muchas personas. Pero, debido al ruido que hay en el ambiente, su hijo, aunque es hipoacúsico y tiene audífono, no logra escuchar al 100% lo que le dicen.

¿Qué podrían hacer para mejorar esta comunicación?

CORRECCIÓN DE UNA CONDUCTA

En casa, los padres riñen a su hijo/a porque hay algo que ha hecho y no les parece bien. Su expresión facial es escasa o contraria al mensaje, por lo que su hijo/a no entiende al 100% lo que le quieren decir.

¿Qué podrían hacer para mejorar esta comunicación?

Anexo 4

Presentación *Mitos sobre la discapacidad auditiva y LSE*



Clicar en la imagen para acceder a la presentación.

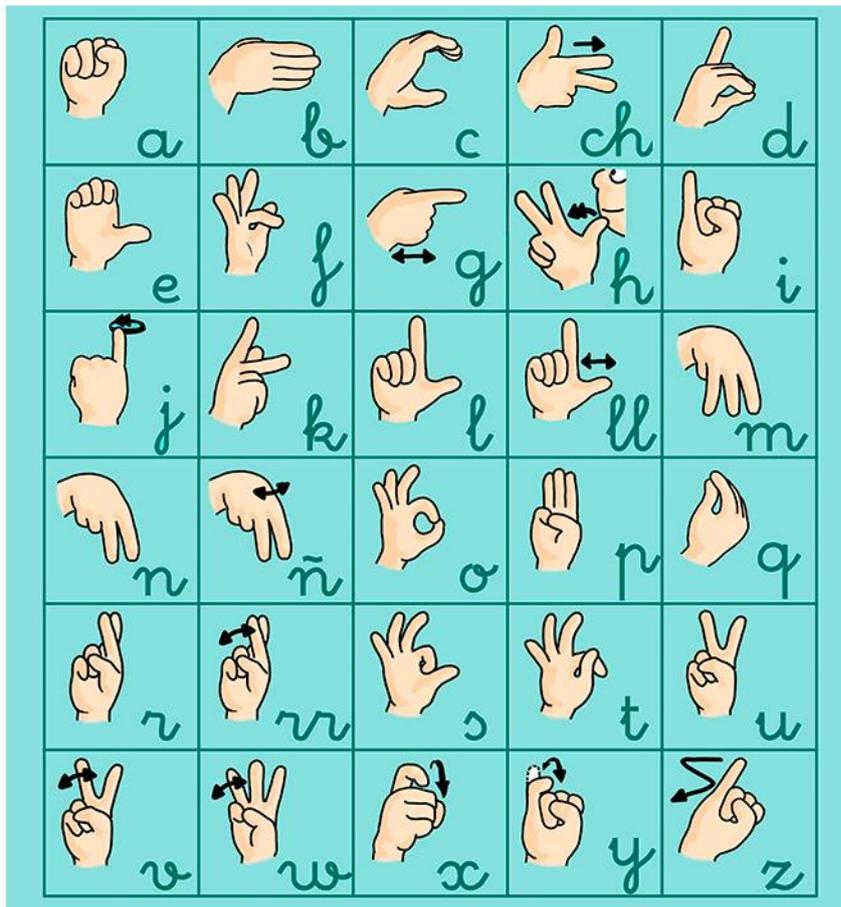
Anexo 5

BLOQUE 1. ¿QUÉ SABEMOS SOBRE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA?

Actividad 1. Mitos



Actividad 2. Alfabeto dactilológico



- Cada uno signa una letra hasta completar el abecedario.
- Signamos: ni nombre es...
- Cada uno signa una palabra y el resto de los compañeros lo adivinan.
- Juego del “ahorcado”

Actividad 3. Creamos el signo personal

Cada uno creará su propio signo personal, ya que este es muy importante en la comunidad sorda.

Anexo 6

BLOQUE 2. NOS PRESENTAMOS

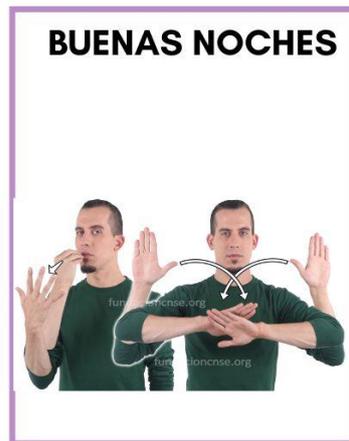
Actividad 1. Presentaciones

PRESENTACIONES



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

PRESENTACIONES



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

PRESENTACIONES

GRACIAS



POR FAVOR



PERDÓN



BIENVENIDO/A



PRESENTAR



PERSONA SORDA



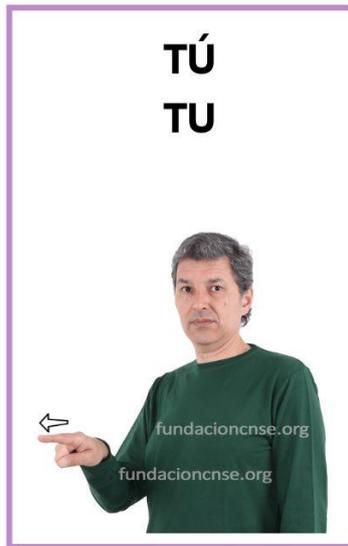
PERSONA OYENTE



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

Actividad 2. Vocabulario de pronombres

PRONOMBRES PERSONALES / POSESIVOS



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

Actividad 3. Números del 0 al 100

Actividad 4. Practicamos el vocabulario

❖ Presentación individual:

Hola. Me llamo... Tengo ... años. Vivo en... Mi número de teléfono es...

❖ Practicar conversaciones por parejas:

DIÁLOGO 1

- Hola. ¿Cómo te llamas?
- Buenos días. Yo me llamo... ¿Y tú?
- Yo me llamo...
- ¿Cuál es tu signo?
- Mi signo es... ¿Y el tuyo?
- Mi signo es... Encantado/a.
- Igualmente.

DIÁLOGO 2

- Buenos días. ¿Qué tal estás?
- Bien. Gracias. ¿Tú que tal estás?
- Bien. Yo soy una persona sorda.
- Yo persona oyente. Encantada.
- Igualmente. Adiós.

Anexo 7

VÍDEO VOCABULARIO DEL BLOQUE 2



Nota. Ejemplo del vídeo sobre vocabulario de presentaciones en lengua de signos española.

Anexo 8

BLOQUE 3. EL TIEMPO

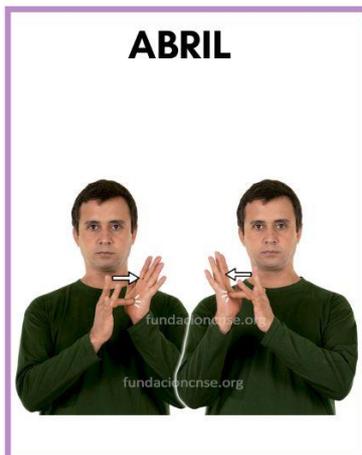
Actividad 1. Días de la semana, meses y estaciones.

DÍAS DE LA SEMANA



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

MESES



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

MESES

OCTUBRE



NOVIEMBRE



DICIEMBRE



MES



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

ESTACIONES



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

Actividad 2. Practicamos el vocabulario

- ❖ Realizamos un signo del vocabulario y los demás lo adivinan.
- ❖ Se deletrea con dactilológico una palabra a cada participante, y él hace el signo correspondiente.
- ❖ Cada uno signará su fecha de nacimiento.

Actividad 3. Vocabulario de adverbios de tiempo

ADVERBIOS DE TIEMPO



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

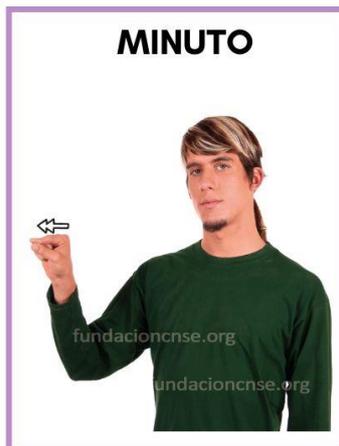
ADVERBIOS DE TIEMPO



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

Actividad 4. Vocabulario horas

HORAS



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f).

Actividad 5. Puesta en práctica del vocabulario

- ❖ Se formulan preguntas que cada uno responderá.
 - ¿A qué hora te levantas?
 - ¿A qué hora desayunas?
 - ¿A qué hora comes?
 - ¿Cuál es tu horario laboral?
 - ¿A qué hora te vas a dormir?
- ❖ Signar horas:



Anexo 9

BLOQUE 4. EXPRESIONES

Actividad 1. Estructura de las oraciones e importancia de la expresión facial.

ESTRUCTURA DE LAS ORACIONES

Estructura de LSE

TIEMPO + SUJETO + OBJETO + VERBO + N^o + ?
LUGAR

Tú vives donde?

Estructura de lengua oral

SUJETO + VERBO + OBJETO

¿Dónde vives?

Uso de “SI O NO” en lengua de signos

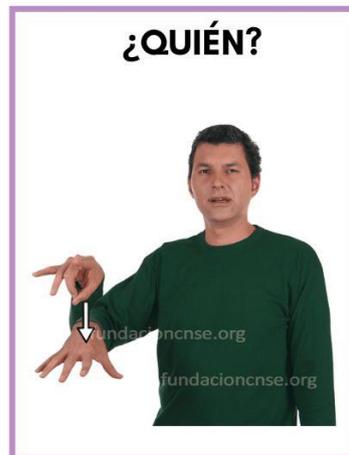
Esta se utiliza cuando no hay una partícula interrogativa

¿Trabajas? → ¿Tú trabajas sí o no?

Es muy importante la expresión facial cuando se realiza una pregunta, ya que no hay signos de interrogación.

Actividad 2. Adverbios interrogativos

ADVERBIOS INTERROGATIVOS



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

| CASTELLANO | LSE |
|-----------------------|----------------------------|
| ¿Cómo te llamas? | ¿Tú nombre cuál? |
| ¿Qué tal? | ¿Qué tal? |
| ¿Cuántos años tienes? | ¿Tú años cuántos? |
| ¿Cuál es tu signo? | ¿Tu signo cuál? |
| ¿Cuándo viniste? | ¿Tú venir cuándo (pasado)? |
| ¿Cuántos hay? | ¿Haber cuántos? |
| ¿Vienes? | ¿Tú venir sí o no? |

Actividad 3. Practicamos el vocabulario

- ❖ Conversaciones por parejas.

Los participantes se colocan por parejas y mantienen una conversación utilizando el vocabulario visto en la sesión.

- ❖ Responder a las preguntas de la tabla castellano – LSE.

Se realizará una pregunta de las que aparecen en la tabla anterior a cada uno de los asistentes.

- ❖ Signar frases por parejas con vocabulario de los bloques 3 y 4.

A cada pareja se le asignarán cuatro signos sobre el vocabulario visto en los bloques 3 y 4, y deberán construir una oración con cada uno de ellos para posteriormente signarla a los compañeros.

Actividad 4. Expresiones en LSE

EXPRESIONES



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

- ❖ Ponemos ejemplos con cada expresión.

Anexo 10

BLOQUE 5. COLORES Y FAMILIA

Actividad 1. Los colores

COLORES



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

COLORES



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

- ❖ Se signa un color al compañero, y este lo adivina.

Actividad 2. La familia, el género y el número.

LA FAMILIA



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

LA FAMILIA

SUEGRO/A



SUEGRA



CUÑADO/A



NOVIO/A



MARIDO/MUJER



DIVORCIADO/A



SOLTERO/A



VIUDO/A



VECINO/A



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

LA FAMILIA

GEMELO/A



HUÉRFANO/A



ADOPTADO/A



BODA



JOVEN



EMBARAZADA



BEBÉ



MAYOR



PEQUEÑO/A



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

LA FAMILIA

COMPAÑERO/A



NIÑO/A



ADULTO



AMIGO/A



AMIGOS/AS



FAMILIA



HOMBRE



MUJER



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

Actividad 3. Practicamos el vocabulario.

❖ Verbos haber/tener en LSE

Estos se pueden utilizar para explicar los miembros que forman una familia.

HABER / TENER



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

❖ Signar oraciones con estos verbos

- Tengo un hermano gemelo.
- Él no tiene padres.
- No tengo abuelos.
- Tengo 2 primos y una prima.

❖ Signar textos:

- Vivo con mi padre, que se llama Juan, mi madre que se llama María, y mis dos hermanos, Pedro y Ángel.
- Tengo dos hermanos. Yo soy el pequeño, tengo 15 años. Mi hermano mayor tiene 20 años, y mi otro hermano tiene 17 años.
- Yo no tengo hermanos, pero tengo cuatro primas. Ellas son hijas de mi tía Begoña y mi tío Luis, el hermano de mi padre. Mi madre tiene 2 hermanas, pero no tienen hijos.
- Ahora voy a tener dos sobrinos. Mi hermana está embarazada de su segundo hijo. El primero se llama Alex y tiene 2 años.

❖ Signamos nuestra familia.

Anexo 11

BLOQUE 6. VERBOS

Recordamos la estructura de la LSE:

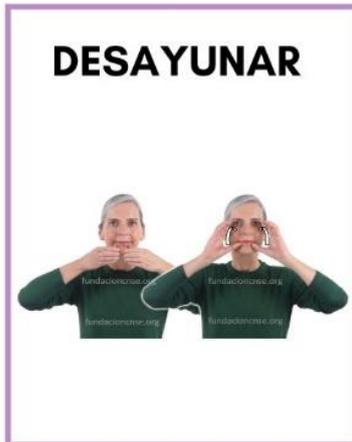
Estructura de LSE

TIEMPO
LUGAR + SUJETO + OBJETO + VERBO + N° + ?

Tú vives donde?

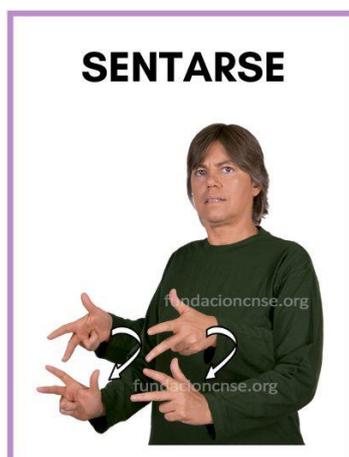
Actividad 1. Verbos

VERBOS



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

VERBOS



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

VERBOS

ESTUDIAR



APRENDER



ENSEÑAR



PENSAR



ACORDARSE



GUSTAR



EMPEZAR



ACABAR

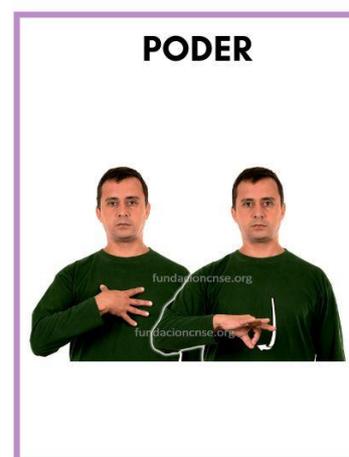
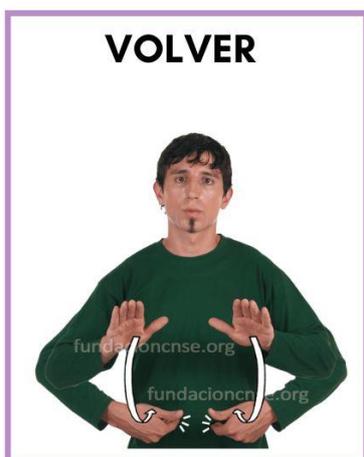


QUERER



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

VERBOS



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

VERBOS

GUARDAR



ENCONTRAR



CASTIGAR



MEJORAR



EMPEORAR



CAMBIAR



CONOCER



BUSCAR



ESPERAR



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

VERBOS



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

Actividad 2. Practicamos los verbos.

- ❖ Se indican verbos y cada participante realiza el signo que corresponde.
- ❖ Se le asignan 3 verbos a cada participante y este tiene que formar una oración con cada uno de ellos.

Actividad 3. Verbos bidireccionales

En lengua de signos hay verbos que cambian la dirección dependiendo de la persona que hace y realiza la acción. Además, de en qué lugar están el emisor y el receptor.

VERBOS BIDIRECCIONALES

DECIR



ENTENDER



EXPLICAR



LLAMAR POR TELÉFONO



AYUDAR



PAGAR



PREGUNTAR



APOYAR



CUIDAR



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

VERBOS BIDIRECCIONALES



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

Actividad 4. Practicamos los verbos bidireccionales

- ❖ Signamos diferentes frases
 - Tu eres mi hermana, yo siempre te apoyaré.
 - Por favor, me puedes decir la hora.
 - Hoy es mi cumpleaños, me ha llamado mucha gente.
 - A mi me encanta enseñar.
 - Me lo has explicado muchas veces, pero no lo entiendo.
- ❖ Signar por parejas para practicar los verbos.

DIÁLOGO 1:

Dos amigas se encuentran por la calle:

- Mañana por la tarde iré al gimnasio. ¿Y tú?
- No lo sé, a lo mejor viene mi padre a desayunar a casa.
- Por favor, dime algo esta noche.
- Vale, esta noche te escribo.
- Mejor llámame.

DIÁLOGO 2:

Una mujer mayor lleva la bolsa de la compra y se encuentra con un vecino:

- Hola. ¿Quieres que te ayude?
- Sí, por favor, ayúdame, me duele mucho el brazo.
- Deberías comprarte un carro.
- Es que ahora no puedo gastarme más dinero.
- No te preocupes, yo te lo regalo.
- Muchas gracias, eres muy buena persona.

DIÁLOGO 3:

Dos amigas en un bar:

- ¿Qué tal estás?
- Ahora mejor. Durante estos meses me has ayudado mucho.
- Ya sabes que yo siempre te apoyaré.
- Gracias. Te mereces un regalo.
- No hace falta. Si me invitas al café suficiente.
- Vale, pero también te invito a comer.

Anexo 12

BLOQUE 7. LA ESCUELA Y LA CASA

Actividad 1. La escuela

LA ESCUELA

lugares



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

LA ESCUELA

personas y objetos

ALUMNO/A



PROFESOR/A



LIBRO



BOLÍGRAFO



LÁPIZ



GOMA



PIZARRA



SACAPUNTAS



PEGAMENTO



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

LA ESCUELA

objetos

ORDENADOR



VENTANA



PAPEL



ROTULADOR



MESA



SILLA



MOCHILA



CUENTO



JUEGO



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

Actividad 2. Practicamos el vocabulario.

- ❖ Se indica una palabra del vocabulario y hay que realizar el signo.
- ❖ A cada participante se le asignan 2 palabras y debe crear una frase con cada una de ellas.

Actividad 3. Vocabulario de objetos y partes de la casa

LA CASA

ALFOMBRA



ARMARIO



BAÑO



CAMA



COCINA



DESPERTADOR



DORMITORIO



LÁMPARA

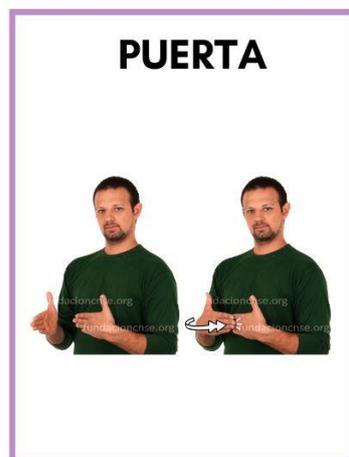
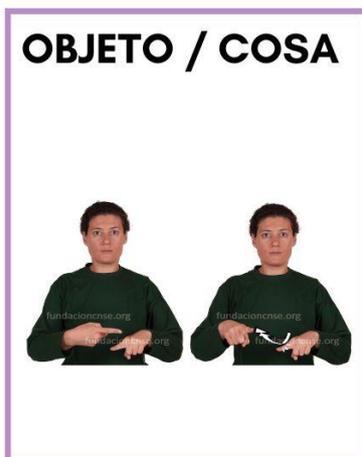
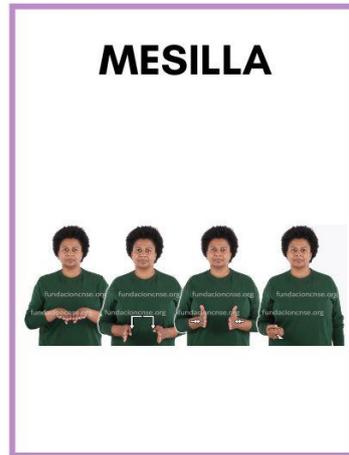


MANTA



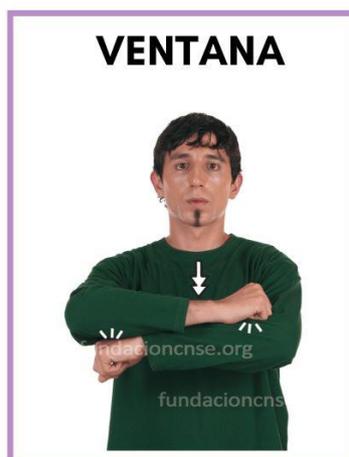
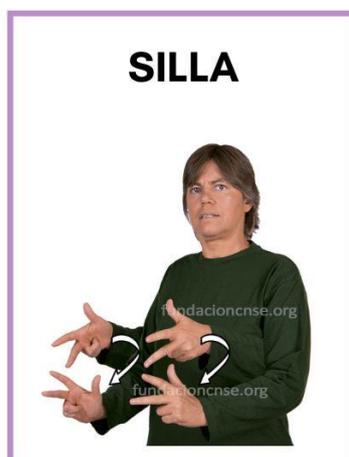
Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

LA CASA



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

LA CASA



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

LA CASA

TOALLA



LAVABO



TERRAZA



GARAJE



PISO



CHALET



HABITACIÓN



Nota. Imágenes extraídas de DILSE (s.f.).

Actividad 4. Practicamos el vocabulario de la casa.

- Cada participante describe una habitación:





Anexo 13

RECURSOS PARA TRABAJAR LA LSE

- LSE en el aula



Es una página web que fue creada por la CNSE, en la cual hay contenidos educativos en lengua de signos española, propuestas curriculares, actividades para diferentes edades y cómo se puede evaluar al alumnado con discapacidad auditiva. Además, hay recursos de diferentes asignaturas como lengua, matemáticas, geografía...

Link: <http://www.cnse.es/lseaula/#gsc.tab=0>

- CNLSE (centro de normalización lingüística de la LSE)

Publicaciones del CNLSE

Infografías del CNLSE

Investigación

Biblioteca Virtual

Otros recursos

Lingüística

Educación

Centros con lengua de signos española

Asociaciones de familias y otras

Materiales

Formación

Materiales

Carta y los Pequedetectives

Cristina Hernández Amo, Laura Berbenni (il.) (2024)

En la Escuela Rosa aparecen objetos extraños. Los alumnos sordos y oyentes unirán sus esfuerzos, junto con su maestra Carla y los abuelos de todos, para resolver el misterio que les llevará a descubrir la fascinante historia del edificio donde se ubica su colegio. El cuento incluye actividades relacionadas con las casas indianas y relojes de sol del Valle de Cayón (Cantabria), incluye también un plano de la zona con información de lugares de interés.

Un accidente de tráfico: ¿qué debo hacer?

Fundación CNSE (2023)

La Fundación CNSE ha desarrollado una nueva página web informativa sobre seguridad vial para personas sordas, que ofrece información en lengua de signos española sobre las últimas recomendaciones y la normativa general sobre seguridad vial y protección a las víctimas de tráfico. Además, podrás aprender qué hacer en caso de accidente de tráfico, cómo prevenirlos y qué pautas seguir

En la sección de materiales educativos de la página web se pueden encontrar diferentes recursos adaptados a la lengua de signos.

Link: <https://cnlse.es/es/recursos/otros/educacion/materiales>

- Mi baúl en LSE



En esta página o app se pueden encontrar diferentes cuentos y canciones en lengua de signos española.

Link: <https://mibaul.fundacioncnse.org/>

Un ejemplo de villancico: <https://mibaul.fundacioncnse.org/esta-navidad-mi-deseo-eres-tu/>

- Banco de imágenes y signos LSE:



En esta página se pueden encontrar más de 550 signos, los cuales están organizados por categorías como, por ejemplo, comidas, ropa, calendario...

Está enfocado principalmente al trabajo en el aula.

Link: <https://www.fundacioncnse.org/educa/bancolse/#gsc.tab=0>

Algunos diccionarios online para buscar signos de LSE:

- SEMATOS (web):

Link: <https://www.sematos.eu/lse.html>

- Spread The Sign (app)

Actividad 2. ¿Quién soy?

Para repasar el vocabulario se jugará a “Quién soy”. Este consiste en que cada uno le escriba a su compañero en un papel una palabra del vocabulario visto en las diferentes sesiones y se coloca en su mesa sin que lo vea. Por turnos, cada uno debe realizar una pregunta de sí o no, que contestarán sus compañeros, hasta que adivine quién o qué es.

Actividad 3. Evaluación final

Anexo 14

CUESTIONARIO SOBRE LA FORMACIÓN

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfIQwWcs5T6OKGMzoGUHAACNq23UZFtjO99zdBXbYGuY70pag/viewform?usp=sf_link