

D^a. ROSALÍA RODRÍGUEZ ALEMÁN, SECRETARIA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha 5 de diciembre de 2013 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada *La percepción sobre la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en la Educación Secundaria, Educación Superior y enseñanzas de régimen especial en Gran Canaria* presentada por el doctorando D. José Luis Mesa Suárez y dirigida por el Doctor D. Gabriel Díaz Jiménez y la Doctora D.^a Pilar Etopa Bitata.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 5 de diciembre de dos mil trece.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

*Programa de Doctorado
Formación del Profesorado*

*Departamento de Psicología y Sociología
Bienio 2007-2009*

**La percepción sobre la inclusión del alumnado
con discapacidad auditiva en la Educación Secundaria,
Educación Superior y enseñanzas de régimen
especial en Gran Canaria**

Tesis doctoral presentada por D. José Luis Mesa Suárez

*Dirigida por
Dr. D. Gabriel Díaz Jiménez
Dra. D.ª Pilar Etopa Bitata*

Los Directores

El Doctorando

Las Palmas de Gran Canaria, 5 de diciembre de 2013

La percepción sobre la inclusión del alumnado
con discapacidad auditiva en la Educación Secundaria,
Educación Superior y enseñanzas de régimen
especial en Gran Canaria

José Luis Mesa Suárez

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su paciencia y apoyo.

A los Doctores Gabriel Díaz Jiménez y Pilar Etopa Bitata por su entrega y dedicación como directores de esta tesis.

Asimismo agradecer a los centros educativos que permitieron realizar las encuestas, y al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico de Discapacidad Auditiva de Las Palmas, a la Fundación Canaria para el Sordo (FUNCASOR), a la Asociación de Personas Sordas de Gran Canaria (ASPSGC), a la Federación de Asociaciones de Personas Sordas de las Islas Canarias (FASICAN) y al Servicio Universitario de Interpretación en Lengua de Signos Española (SUILSE) por colaborar en la aplicación de los cuestionarios.

De igual modo agradezco el apoyo expresado por los compañeros del Departamento de Psicología y Sociología de la Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC.

Por último, al Dr. José Manuel Oliver Frade, al Dr. José Juan Castro Sánchez y a Jorge Lorenzo Batista por contribuir en tareas concretas y por sus muestras de ánimo para que esta tesis pueda leerse.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	19
1. HISTORIA DE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	25
Introducción.....	27
1. La Prehistoria.....	28
2. La Edad Antigua.....	30
3. La Edad Media	40
4. El Renacimiento.....	43
5. La Ilustración	57
6. La Revolución Industrial.....	65
7. El Siglo XIX	67
8. El Siglo XX	69
9. El Siglo XXI	75
10. La escolarización del alumnado con sordera o hipoacusia en Gran Canaria	76
10.1. Institución del CEE San Francisco de Sales.....	77
10.2. Institución de la Escuela-Internado San José para niños Sordos-Hipoacúsicos	78
10.3. La integración del alumnado sordo en la Escuela en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	81
11. Conclusiones	86

2. LEGISLACIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	89
Introducción.....	91
1. Legislación Internacional	92
2. Legislación en España	105
3. Legislación en las Comunidades Autónomas	124
4. Desarrollo normativo que afecta a la discapacidad auditiva en la Comunidad Autónoma de Canarias	142
5. La legislación en el ámbito universitario	152
6. Conclusiones.....	158
3. ESTUDIOS RELEVANTES SOBRE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	161
Introducción	163
1. Investigaciones sobre el uso de la lengua de signos en la educación del alumnado con discapacidad auditiva, la concepción sociocultural y el bilingüismo	165
2. Estudios que se centran en la perspectiva audiológica	175
3. Estudios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva	187
4. Conclusiones.....	210
4. LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA SOBRE SU INCLUSIÓN EDUCATIVA	213
Introducción.....	215
1. Objetivos	215
2. Método	216
2.1. Población y muestra	216
2.2. Instrumento	222
2.3. Procedimiento	223

2.4. Resultados	223
2.4.1. análisis descriptivo según factores	224
2.4.1.1. Según el género.....	224
2.4.1.2. Según intervalos de edad	225
2.4.1.3. Según estudios realizados por el alumnado con discapacidad auditiva	226
2.4.1.4. Según modelo de comunicación que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva con sus compañeros con la misma discapacidad	227
2.4.1.5. Según modelo de comunicación que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva con sus compañeros oyentes	228
2.4.1.6. Según el uso de las TIC por el alumnado con discapacidad auditiva	229
2.4.1.7. Según el tipo de pérdida auditiva del alumnado con esta discapacidad	230
2.4.1.8. Según tipo de ayuda técnica utilizada por el alumnado con discapacidad auditiva	231
2.4.2. Análisis de diferencias de medias atendiendo a los factores.....	233
2.4.2.1. Diferencias según la edad	233
2.4.2.2. Diferencias según el modelo de comunicación utilizado con compañeros oyentes	234
2.4.2.3. Diferencias según el tipo de pérdida auditiva del alumnado con discapacidad auditiva	236
2.4.3. Análisis descriptivo y diferencia de medias atendiendo a los ítems	237
2.4.3.1. Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems agrupados por factores según los grupos de edad	237

2.4.3.2. Media y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factores según estudios que realiza el alumnado con discapacidad auditiva	244
2.4.3.3. Media, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems (agrupados por factores) según el tipo de pérdida del alumnado con discapacidad auditiva	252
3. Discusión	278
3.1. Factor Competencias y Capacidades	278
3.2. Factor Estrategias	282
3.3. Factor Respuesta Educativa	284
3.4. Factor Interacción	287
4. Conclusiones	289

5. LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMOYENTES SOBRE LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA EDUCACIÓN.....

Introducción	293
1. Objetivos	295
2. Método	296
2.1. Población y muestra.....	296
2.2. Instrumento	300
2.3. Procedimiento.....	301
2.4. Resultados.....	302
2.4.1. Análisis descriptivo según factores	302
2.4.1.1. Media y desviación típica de los factores según el género	302
2.4.1.2. Media, desviación típica y diferencia de medias de los factores según intervalos de edad	303
2.4.1.3. Media y desviación típica de los factores según estudios realizados por este alumnado	304

2.4.1.4. Media y desviación típica de los factores según modelo de comunicación que utiliza el alumnado normoyente con sus compañeros con discapacidad auditiva.....	306
2.4.1.5. Media y desviación típica de los factores según el uso de las TIC por el alumnado normoyente con los compañeros de discapacidad auditiva.....	307
2.4.1.6. Media y desviación típica de los factores según la presencia o no de discapacidad en el alumnado normoyente.....	308
2.4.2. Análisis de diferencias de medias atendiendo a los factores	309
2.4.2.1. Según estudios que están realizando.....	309
2.4.3. Análisis descriptivo y diferencias de medias atendiendo a los ítems.....	311
2.4.3.1. Media y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factores según el género	311
2.4.3.2. Media, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems agrupados por factores según intervalos de edad	315
2.4.3.3. Media, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems, agrupados por factores según estudios que realiza el alumnado normoyentes	324
2.4.3.4. Media, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems agrupados por factores según modelo de comunicación que utiliza el alumnado normoyente con sus compañeros con discapacidad auditiva	335
2.4.3.5. Media y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factores, según otros tipos	

de discapacidad de los compañeros al alumnado con discapacidad auditiva	341
3. Discusión	347
3.1. Factor Competencias y Capacidades	347
3.2. Factor Estrategia	348
3.3. Factor Respuesta Educativa	351
3.4. Factor Interacción	353
4. Conclusiones	354

6. LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTE ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN

Introducción	359
1. Objetivos	359
2. Método	360
2.1. Población y muestra	360
2.2. Instrumento	363
2.3. Procedimiento	364
2.4. Resultados	365
2.4.1. Análisis descriptivo y de diferencias de medias atendiendo a los ítems agrupados en factores	365
2.4.1.1. Media y desviación típica de los ítems agrupados por factor según el género	365
2.4.1.2. Medias y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factor según estudios que realiza	371
2.4.1.3. Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems agrupados por factor según intervalo de edad	381
2.4.1.4. Medias y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factor según parentesco	389

2.4.1.5. Medias y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factor según modelo de comunicación	396
2.4.1.6. Medias, desviaciones típicas y diferencia de medias de los ítems agrupados por factores según tipo de ayuda	402
2.4.1.7. Medias, desviaciones típicas y diferencia de medias de los ítems agrupados por factor según tipo de pérdida auditiva	410
3. Discusión	418
3.1. Factor Competencias y Capacidades	419
3.2. Factor Estrategia	420
3.3. Factor Respuesta Educativa	422
3.4. Factor Interacción.....	424
4. Conclusiones	425
7. LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTE ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN	427
Introducción	429
1. Objetivos.....	429
2. Método	430
2.1 Población y muestra	430
2.2. Instrumento	432
2.3. Procedimiento	433
2.4. Resultados.....	434
2.4.1. Análisis descriptivo atendiendo a los ítems agrupados en factores.....	434
2.4.1.1 Media y desviación típica de los ítems según el género	434

3.4.1.2. Medias y desviaciones típicas según estudios académicos que realiza	440
2.4.1.3. Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según intervalo de edad	457
2.4.1.4. Medias y Desviaciones típicas según modelo de comunicación	467
3. Discusión	481
3.1. Factor Competencia y capacidad	482
3.2. Factor Estrategia	483
3.3. Factor Respuesta Educativa	485
3.4. Factor Interacción	486
4. Conclusiones	487
CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	489
BIBLIOGRAFÍA	499
ANEXOS	
Anexo 1. Instrucciones para la cumplimentar el cuestionario.....	515
Anexo 2. Cuestionario Estudiantes con sordera e hipoacusia	517
Anexo 3. Cuestionario Estudiantes Normoyentes	519
Anexo 4. Cuestionario Familias	521
Anexo 5. Cuestionario para el profesorado.....	523

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la integración educativa del alumnado con discapacidad auditiva en España, que se llevó a cabo en la segunda mitad del siglo XX, impulsada inicialmente por los movimientos asociativos y por las familias, se centró en Educación Infantil y en Educación Primaria. Este modo de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado favoreció la progresiva formación y promoción académica de los estudiantes con sordera o hipoacusia, en consecuencia surge una demanda por parte de los profesionales de la educación, de las familias y del propio alumnado de prolongar esta atención educativa, con un modelo inclusivo, a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Ciclos Formativos (CF), Estudios Universitarios y Enseñanzas de Régimen Especial en Gran Canaria. Asistimos también al incremento de estudiantes con sordera o hipoacusia, tanto usuarios de la lengua oral como de la Lengua de Signos, que esperan matricularse en estas enseñanzas, esto plantea la necesidad de orientar y asesorar a los equipos directivos y al profesorado de las instituciones educativas donde se encuentran estos estudiantes, sobre los procesos de inclusión educativa, para que puedan recibir una formación que sea realmente equitativa y respetuosa con las particularidades de este alumnado.

Estos objetivos nos han guiado en la realización de esta tesis doctoral, que intenta aportar resultados que permitan un mejor conocimiento de la situación de los estudiantes con discapacidad auditiva en estos estudios académicos.

Además, debemos añadir que comprender la discapacidad auditiva sigue siendo difícil, lo que implicó en esta investigación, tener en

cuenta tanto el plano individual y social, como la variabilidad que existe entre el alumnado con sordera o hipoacusia, y poder determinar de forma objetiva e individualizada sus intereses y necesidades en los aspectos que nos concierne.

Este trabajo consta de siete capítulos, tres teóricos y cuatro empíricos, además de incorporar las conclusiones y perspectivas de futuro, la bibliografía y los anexos.

En el primer capítulo, hacemos un recorrido histórico sobre la atención a las personas con discapacidad auditiva, desde la Prehistoria, pasando por la Antigüedad, la Edad Media, el Renacimiento, la Ilustración, Siglo XX hasta la actualidad, con especial énfasis en la evolución de la intervención con estas personas en España y fundamentalmente en Canarias.

En el segundo capítulo, abordamos la atención a las personas con sordera o hipoacusia desde el marco legal vigente a nivel internacional, nacional y esencialmente desde la Comunidad Autónoma Canaria. Este desarrollo normativo se ha visto impulsado por organismos internacionales como la ONU, la OMS y la Unión Europea, además de los esfuerzos realizados en nuestro país tanto por los gobiernos centrales como los autonómicos, favoreciendo la consecución de niveles de inclusión educativa cada vez más superiores.

En el tercer capítulo, profundizamos en las distintas investigaciones en el ámbito de la discapacidad auditiva, diferenciando los estudios centrados en el sistema lingüístico: usuarios de la lengua de signos, la concepción sociocultural y el bilingüismo; de la concepción audiológica: partidarios del uso de la lengua oral como sistema lingüístico. Y un tercer grupo que se centra en estudios que hacen referencia a distintos aspectos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado.

Los capítulos siguientes se centran en el marco empírico. En el cuarto capítulo, expondremos los resultados de las opiniones del alumnado con discapacidad auditiva sobre su percepción de la atención recibida en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Ciclos Formativos (CF), Estudios Universitarios y Enseñanzas de Régimen Especial.

En el quinto capítulo, presentamos un segundo estudio empírico que recoge las opiniones y perspectivas de los estudiantes oyentes hacia sus compañeros con sordera o hipoacusia, sobre su percepción de las medidas y el trato que reciben en los centros de enseñanza donde realizan sus estudios.

En el sexto capítulo, se recoge el estudio de las opiniones y expectativas de los familiares del alumnado con discapacidad auditiva, sobre la inclusión en los centros de enseñanza donde se encuentran matriculados.

En el séptimo capítulo, analizamos de una manera amplia y generalizada, las opiniones y expectativas del profesorado que atiende al alumnado con discapacidad auditiva, sobre su inclusión educativa.

Posteriormente se recogen las conclusiones generales más relevantes sobre la situación actual de los centros de enseñanza estudiados, con respecto a los estudiantes con discapacidad auditiva, así como las perspectivas de futuro que permitan ampliar esta investigación y abrir nuevas líneas de investigación.

Por último, incorporamos las referencias bibliográficas y los anexos con los documentos de interés citados y utilizados en esta tesis doctoral.

CAPÍTULO 1

HISTORIA DE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo haremos un recorrido histórico sobre la atención educativa a las personas con sordera. Comenzaremos en la prehistoria, pasando por la Edad Antigua, en la que las civilizaciones de China, Egipto, Grecia y Roma, entre otras, consideraban a las personas sordas individuos perturbados con las únicas necesidades de asistencia primaria para sobrevivir. Posteriormente, nos acercamos a la Edad Media, donde se presta una mayor atención a las personas con discapacidad auditiva. Es cuando en España, a partir del siglo XVI, se inició la educación de las personas sordas, destacando a los pedagogos Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet y Manuel Ramírez de Carrión.

En los siglos XVII y XVIII, el interés por las personas con sordera y su educación se extiende poco a poco, por toda Europa y América, siendo muchos los personajes que dedicaron su atención al problema de educar a las personas sordas en países como Inglaterra (John Bulwer, George Dalgarno, John Wallis, William Holder y Henry Baker), Alemania (Samuel Heinicke, Joachim Pascha, Wilhelm Kerger, Georg Raphael y Otto Lasius) y Francia (Abad Lépée, Roch-Ambroise Auguste Bébien, Jacob Rodrigues Pereira, Ernaud de Bourdeaux y Claude François Deschamps). Nos detendremos, solo en aquellas personas que pensamos que han aportado metodologías novedosas para la educación de las personas sordas.

Podemos considerar, hasta aquí, la primera etapa histórica de la educación de las personas con discapacidad auditiva. En ella, la voluntad individual generó diferentes experimentos educativos, que casi siempre

eran dedicados a un único alumno o alumna: se procuraba enseñarles la lectura y la escritura y en determinados casos se acentuaba la enseñanza del habla. El uso de gestos y signos como recurso estuvo siempre presente entre los maestros.

Desde 1760 hasta 1880 se puede decir que comienza la segunda etapa de la historia de la educación de las personas con sordera, esta educación se institucionaliza, a lo largo de 1782. En estas instituciones se discute acerca de las bondades de sus respectivos métodos: es el inicio histórico de las disputas entre quienes prefieren la enseñanza a través de las señas (manualistas) y los que insisten en que el desarrollo del habla es el objetivo de la educación de las personas con sordera (oralistas).

Por otra parte, dedicaremos un apartado a los Congresos de la Federación Mundial de Sordos y otro apartado a hacer un recorrido por las diferentes medidas educativas destinadas al alumnado con discapacidad auditiva en España, y concretamente en la Comunidad Autónoma de Canarias. Para finalizar, analizaremos los comienzos de la escolarización del alumnado con sordera en Gran Canaria.

1. LA PREHISTORIA

Sabemos que el hombre es fruto de un proceso evolutivo donde las especies más evolucionadas sobresalen sobre otras. Los estudios realizados hasta ahora sostienen que cuando los primeros homínidos tuvieron que acostumbrarse a vivir en grupos, adoptan una forma de vida colaborativa que les obligaba a ir más allá de la simple actividad innata e instintiva: eran capaces de planificar, cazar de una forma más organizada, defenderse de forma más efectiva y explotar mejor los territorios de caza. De manera que, para sobrevivir, en este entorno era necesario cooperar y desarrollar formas de comunicación que incluían probablemente un lenguaje corporal a través de señales con las manos y los brazos, así como amplios movimientos, posturas y un limitado número de sonidos que eran físicamente capaces de producir, como gruñidos y chillidos (Luria, 1978).

Hace unos 200.000 años, las especies más evolucionadas desarrollaron el habla, consecuencia de la mutación del gen FOXP2 en el *Homo sapiens*, facilitando la transferencia de información y conocimientos a las generaciones posteriores. Las experiencias divulgadas con el uso de la voz se hicieron cada vez más ricas, permitiendo al hombre de *Cro Magnon* adecuarse a nuevos ecosistemas y adaptar el entorno a sus necesidades más eficazmente que antes (Benítez-Burraco, 2005).

Entre las enfermedades descubiertas en el Paleolítico Inferior está “... la sordera reflejada en el cráneo 4 de la Sima de los Huesos...” (Fundación Atapuerca, 2011). Los datos que se tienen de este periodo sobre el trato que se da a los nacidos con alguna discapacidad, nos conduce hacia la selección natural después de superar el embarazo y el infanticidio.

Los individuos más débiles sucumbían ante los más fuertes debido a su incapacidad para defenderse. Se presupone, por tanto, que con el uso de la comunicación oral, los individuos con discapacidad auditiva dejan de pasar desapercibidos y empiezan a tener más dificultades para adaptarse y sobrevivir por sí solos dentro de su clan.

Una visión diferente del trato recibido por los individuos con anomalías en este periodo es la de Díaz (2004), que resalta cómo estas sociedades primitivas conocían y hacían uso de métodos para la mejora de determinados estados *anormales*, como el uso de trepanaciones, consistentes en realizar aberturas en el cráneo mediante distintos instrumentos. Aplicándose estas terapias a individuos que mostraban conductas fuera de lo normal (hiperactividad, convulsiones, agresiones, etc.).

Señala Díaz (2004) que en los casos de menor gravedad en la discapacidad, lograban la integración en la tribu. Otro aspecto relevante que menciona este autor, citando, como ejemplo, un párrafo de la novela de Auel (1980), *El Clan del Oso Cavernario*, es la relación de aceptación y de cierta admiración de uno de los protagonistas de dicha novela, Izar, con un anciano que presenta diversas anomalías físicas y con dificultades de movilidad. Díaz (2004) pretende demostrar la existencia de una relación directa entre el desarrollo en habilidades intelectuales de la sociedad en cuestión y la discriminación de los sujetos, de tal manera que

estas serían menos integradoras que las tribus menos desarrolladas en las que podrían pasar desapercibidos o tener otras habilidades que suplieran a aquellas, como el conocimiento de técnicas de sanación.

2. LA EDAD ANTIGUA

Es la época que coincide con el surgimiento y desarrollo de las primeras civilizaciones. Igual que sucedió en las sociedades primitivas, en la Edad Antigua la atención a las personas con discapacidad se caracteriza por actuaciones pesimistas y desfavorables, en algunos casos, y por la aplicación de terapias rehabilitadoras o adaptativas.

Para comprender el desarrollo de la educación del niño/a con discapacidad y concretamente del niño/a con sordera debemos remontarnos a antiguas civilizaciones. Durante toda la antigüedad el *sordomudo* fue considerado en la categoría de los idiotas y dementes. Los griegos y romanos los consideraban incapaces de recibir educación. En las sociedades antiguas eran habituales los infanticidios cuando los niños presentaban alguna discapacidad, sin embargo, no debe considerarse como un trato discriminatorio hacia la infancia, de forma que se justificaban dichas acciones por ser los infantes objetos de propiedad de los progenitores.

No obstante, debemos mencionar de nuevo la visión diferenciada que da Coleman (1998) sobre el trato que recibieron los niños/as con discapacidad en la Edad Antigua. En este periodo los chamanes, los sacerdotes de Egipto, Grecia y de sociedades cristianas, aplicaban terapias con el fin de curar el mal que poseía el niño/a, echando al maligno del cuerpo del infante. Con algunas personas con discapacidad, se aplicaban diferentes tratamientos con el fin de ser curadas, empleando técnicas extremas en los casos complejos

Díaz (2004), hace mención al tratamiento diferenciado que se le daba a las personas con discapacidad en sociedades antiguas como China, Grecia y Egipto, considerando que dichas alteraciones se originaban por estar poseídos por espíritus ya sean malignos o benignos que explicarían

las conductas raras o discapacidad física. A las personas consideradas poseídas se las respetaban por la creencia de que estaban protegidas por los dioses, tal como podemos encontrar en la Biblia.

Este autor cita dos papiros descubiertos en 1982 en Tebas, Egipto, de 1500 a.C., que muestran los tratamientos realizados. En el papiro llamado Ebers se menciona la epilepsia, la pérdida de memoria, y hace referencia a una serie de terapias naturales como el sueño de incubación realizadas por Imhotep (2850 a.C.) considerado el primer médico egipcio. El papiro denominado Edward Smith (1550 a.C.), menciona que en el cerebro se encuentran las funciones mentales, nombra la descripción diagnóstica y el tratamiento recomendado en más de cuarenta, de las que 30 aproximadamente son traumatismos craneoencefálicos, y las influencias de estas en las deficiencias motoras.

Los avances quedan patentes en la discapacidad motora, lo podemos constatar en el uso de ayudas físicas (artéticas y protésicas) en un grabado que se encuentra en Copenhague de un príncipe de la dinastía XVIII del Imperio Nuevo (1500 a.C.) donde se le ve utilizando un bastón por las dificultades que tiene para desplazarse debido a una atrofia en una pierna, a causa probablemente de un cuadro de poliomielitis. O una momia de la dinastía V (2500 a.C.) con una férula para mejorar una rotura de un miembro inferior.

Con la aparición de la primera escritura, las personas sordas estarán menos aisladas dentro de su comunidad al encontrar un sistema de comunicación, las primeras tablillas con símbolos se sitúan en la ciudad de Kish, en el estrato de Uruk IV (Mallowan, citado en Melgar, Pichardo, Álvarez, Ordóñez, Moctezuma, 2010). Este sistema de símbolos se caracteriza por no ser nada sofisticado: nombres, números o combinación sencilla de símbolos. Melgar et al. (2010) da importancia a este dato, al considerar que el simbolismo que empezó a desarrollarse en la grafía no surgió de la correspondencia fonética y la palabra, sino del lado de la cosa-palabra. Los símbolos en las tablillas manifestaban cosas almacenadas, no reflejaban sonidos, aunque claramente podían asociarse a un símbolo oral específico: “La cosa “gallina” era representada por un dibujo

que correspondía a un nombre (un sustantivo), pero el símbolo reflejaba en su conjunto a la cosa y no al sonido como ocurre en el español con las letras del alfabeto” Melgar et al. (2010, p.4).

Las historias del grupo no sólo se cuentan oralmente, sino que pasan a ser representadas con símbolos, lo que va a facilitar a las personas sordas conocer la tradición y costumbres del clan del que proceden. Los símbolos se complicaron con el tiempo, las escrituras evolucionaron, se aplicaron en otros ámbitos de la vida y se añadieron otros elementos simbólicos lingüísticos. Estas tablas, que en un principio representaban listas de cosas, pasan a recoger relatos épicos, los cuales solían estar acompañados de narración oral, complicando la integración de las personas sordas en la comunidad.

En la época del Imperio Medio en Egipto, las personas con malformación gozaron de cierto respeto, consideración y, en algunos casos, relevancia social y no constituía un elemento de exclusión social en hijos o descendientes de familias nobles. A diferencia de otras culturas, no existen indicios de haberse realizado prácticas como el infanticidio, descifrándose, además, una disposición favorable en la actitud o tratamiento educativo hacia las personas con minusvalía a través de restos como la tumba de Tutankamon, la Momia del Faraón Siptah o la tumba de Patenemlab.

Amenemope, faraón de la dinastía XXI que reinó desde 993 a 984 a.C., demuestra una especial sensibilidad hacia las personas con discapacidad, dando instrucciones de cómo se debe proceder ante ellas: “No te rías de un ciego, no te mofes de un enano. No dañes a un idiota y no te burles de un hombre que está en la mano de Dios y no te irrites con él cuando caiga”.

Esta misma política de trato para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad la encontramos en Mesopotamia, ya en el Código de Hammurabi, 1740 a.C., se recogen algunas leyes protectoras de las personas con alguna discapacidad y otras con el fin de evitarlas:

193. Si el hijo de un favorito o de una cortesana ha descubierto la casa de su padre, ha tomado aversión al padre y la madre que lo han criado, y se fue a la casa de su padre, se le arrancarán los ojos.
194. Si uno dio su hijo a una nodriza y el hijo murió porque la nodriza amamantaba otro niño sin consentimiento del padre o de la madre, será llevada a los jueces, condenada y se le cortarán los senos.
195. Si un hijo golpeó al padre, se le cortarán las manos.
196. Si un hombre libre vació el ojo de un hijo de hombre libre, se vaciará su ojo.
197. Si quebró un hueso de un hombre, se quebrará su hueso.
198. Si vació el ojo un muskenun o roto el hueso de un muskenun, pagará una mina de plata.
199. Si vació el ojo de un esclavo de hombre libre o si rompió el hueso de un esclavo de hombre libre, pagará la mitad de su precio.
215. Si un médico hizo una operación grave con el bisturí de bronce y curó al hombre, o si le operó una catarata en el ojo y lo curó, recibirá diez siclos de plata.
218. Si un médico hizo una operación grave con el bisturí de bronce y lo ha hecho morir, o bien si lo operó de una catarata en el ojo y destruyó el ojo de este hombre, se cortarán sus manos.
219. Si un médico hizo una operación grave con el bisturí de bronce e hizo morir al esclavo de un muskenun, dará otro esclavo equivalente.
220. Si operó una catarata con el bisturí de bronce y ha destruido su ojo, pagará en plata la mitad de su precio.
221. Si un médico curó un miembro quebrado de un hombre libre, y ha hecho revivir una víscera enferma, el paciente dará al médico cinco siclos de plata (Díaz, 2004, p. 16).

Las terapias utilizadas en Mesopotamia, realizadas por los monjes animistas, estaban relacionadas con rituales esotéricos que buscaban acabar con las fuerzas malignas causantes de la discapacidad.

En el Extremo Oriente, concretamente en China (1000-225 a.C.) donde gobierna la dinastía Chou, aparece la figura del médico, diferenciada del

sacerdote, que curará las enfermedades producidas por la descompensación entre el Ying y el Yang, creándose centros sanitarios para personas con sordera, deficientes mentales y ciegos (Garza, 2000).

En la India (1000 a.C.) existe el Código La Ley de Manú, que rige las normas de la sociedad Hindú, indicando en su precepto 149 lo siguiente: “Los hombres idiotas, mudos, ciegos, sordos, los pájaros que hablan como el loro y la sariga, la gente de avanzada edad, las mujeres, los bárbaros, los enfermos, los lisiados, deben ser excluidos en el momento de la deliberación”. Las personas con anomalías arrastraban de sus vidas pasadas este Karma, que explica los dramas humanos como la reacción a las acciones buenas o malas, realizadas en el pasado más o menos inmediato.

En la cultura hebrea existe el Talmud, obra que recoge las principales discusiones rabínicas sobre las leyes judías, tradiciones, costumbres e historia, en él se menciona la atención a personas con discapacidad y recoge los siguientes preceptos:

No equiparéis al sordo y al mudo en la categoría de los idiotas o de aquellos que, individuos de irresponsabilidad moral, pueden ser instruidos y hechos inteligentes.

No maldecirás al sordo, no pondrás un obstáculo ante el ciego. Maldito sea aquel que hace al ciego desviarse de su camino (Pelló y Tortosa, 1978, p. 47).

En esta civilización existían los médicos que podían ser sacerdotes o laicos, a estos últimos no se les estaba permitido el tratamiento de enfermedades internas, como la epilepsia y los desajustes mentales.

En el Zendavesta, libro sagrado del zoroastrismo en Persia que constituye las Escrituras y el ritual de los parsis en la actualidad, en una de sus cinco partes, el Vendidad, formado por 22 capítulos que han sido definidos como el código sacerdotal parsi, en uno de sus capítulos trata sobre las enfermedades producidas por el diablo. Hace mención a varios tratamientos para su curación: el médico del cuchillo (probablemente cirujano), el médico de las hierbas (seguramente el internista actual) y el

médico de la palabra (posiblemente el psicólogo o psiquiatra), pero el de más confianza es el curador espiritual (Stucchi, 2002).

Las civilizaciones de la antigua Grecia no daban atención a los bebés que nacían con discapacidad. En Esparta (s. X-IX a.C.) existía una comisión que reconocía al recién nacido y le otorgaba el derecho a sobrevivir según se observara en él algún defecto. La ley de Licurgo promulgada por Plutarco marcaba el orden en Esparta e indicaba la eliminación, mediante el lanzamiento desde el Monte Taijeto o el abandono en la cueva Apotete, de aquellos bebés que tuvieran deformaciones, debilidad, enfermedades que podían ir desde graves alteraciones físicas y mentales a la implantación inadecuada de la dentadura, de la que los sordos podían escapar al no ser detectados precozmente. Los atenienses en este periodo, daban importancia a la belleza del aspecto físico y a la salud, marginaban, segregaban o abandonaban a los bebés con malformaciones o deficiencia mental. Así vemos como Odiseo cuenta que el hombre diabólico no es el que tiene una mala vida: bebe, mata y traiciona “es el cobarde, estúpido o débil”. Y Platón propone la unión de los mejores de cada sexo, y sus hijos serán criados en el redil o guardería por nodrizas expertas, rechazando a los deformes, mientras que Aristóteles propone promulgar la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir (Díaz, 2004).

Es en los templos de Asclepio, en la antigua Grecia sobre el 860 a.C. donde encontramos algunos indicios de trato más humano hacia las personas o bebés con discapacidad; los sacerdotes dejaban dormir a sus pacientes en sus sagrados recintos porque, supuestamente, los sueños que tuvieran revelarían algo que era necesario para aliviarlos. Los sacerdotes coadyudaban en las oraciones y conjuros usuales con amabilidad, sugestión y medidas recreativas tales como caminatas, montas a caballo, audiciones de música armoniosa o representaciones teatrales. Con los pacientes que se resistían tenazmente, sin embargo, se usaba el azote, la privación de alimentos y las cadenas (Coleman, 1988).

Ya sobre el 450 a.C., en la Grecia antigua se abandona la creencia de la influencia esotérica sobre las enfermedades o discapacidades. Con Hipócrates (460-377 a.C.) se empieza a dar una visión médica. Este rechaza

la idea de que las enfermedades y trastornos se produzcan por influencia de seres malignos, atribuyéndolo más bien a causas naturales y otorga importancia a la influencia del medio familiar-social en la causa de algunas enfermedades y, por tanto, requería de un tipo de tratamiento para su cura. Hipócrates puso énfasis sobre un punto de vista ya dado por Pitágoras, en el sentido de que el cerebro era el órgano central de la actividad intelectual y que los desórdenes mentales eran causados por la patología del cerebro. También resaltó la importancia de la herencia y la predisposición e hizo notar que las heridas sufridas en la cabeza podrían provocar trastornos sensoriales y motores. Las terapias aplicadas eran naturalistas, empleándolas según el trastorno, utilizando dietas con vegetales, ejercicio físico, tranquilidad, evitando excesos, etc. (Díaz, 2004).

En sus dos libros, *Sobre la Enfermedad Mental Sagrada* y *Aforismos*, Hipócrates expone sus teorías sobre las causas de las diferentes enfermedades conocidas en la época. En el primero, nos habla de la existencia de cuatro humores: sanguíneo, bilis negra, bilis amarilla y flemático, y las consecuencias negativas para la salud, produciendo enfermedades físicas o mentales, la mezcla y posterior descompensación de los cuatro humores mencionados. En *Aforismos* atiende a las anomalías traumáticas, pediátricas, fracturas, lesiones articulares, epilepsia y niños débiles, en ellos habla también de la prevención, “Si el invierno viene lluvioso y la primavera seca, las mujeres que vayan a dar a luz en primavera abortarán y si no es así, traerán al mundo niños débiles y enfermizos” (Coleman, 1988).

Con respecto a la sordera, en los textos de Hipócrates se hace referencia a la imposibilidad de que los sordos de nacimiento puedan hablar, lo que les impedirá alcanzar los pensamientos abstractos. Esta doctrina la asume Aristóteles considerando a los sordos de nacimiento también mudos, aunque emiten sonidos, son incapaces de producir palabras. Esta imposibilidad de adquirir la palabra hablada le impedirá desarrollar conceptos abstractos.

En Roma (540 a.C.), la situación no mejora para las personas con anomalías, es más, se retrocede con respecto a su atención. En este periodo

se da la excepción al establecer, por primera vez en Roma, un sistema de ayudas para aquellas personas con discapacidad debida a la guerra, suministrándoles tierras de cultivo para su manutención. Y la creación por Julio César y su esposa Livia de muchos orfanatos para retrasados mentales.

En esta época los romanos se guiaban por la Ley de las Doce Tablas (540 a.C.) norma que regulariza los nacimientos de los bebés y su futuro “... pater familia es el que tiene todos los derechos y el poder de decisión en todo lo concerniente a sus hijos, cuando estos nacían con algún trastorno, podían producirles la muerte tirándolos por la Roca Tarpeia” (Díaz, 2004, p. 22). Pasado los diez días del nacimiento el padre debe ponerle su nombre, aunque siempre podrá disponer de él abandonándolo en la calle o en una cesta en el Río Tíber, donde podía ser recogido por cualquiera y utilizado como esclavo, bufón de feria o mendigo a lo que se dedicará durante toda la vida. En algunos casos, se les agravaba las lesiones con el fin de producir más compasión mientras mendigaba.

El rechazo o animadversión de algunas de las capas sociales altas de Roma hacia las personas con discapacidades físicas o psíquicas era patente. Plinio el Viejo, a principios del siglo I, mantiene la teoría de Hipócrates y Aristóteles, que condenaba al mutismo y a la ignorancia a todas las personas nacidas con sordera, esta creencia se asentará en el pensamiento cristiano a través de San Agustín y San Alberto Magno.

Séneca comenta a Nerón su descontento por tener que mantener a una esclava de su mujer con trastorno mental y discapacidad visual:

Sabrás que Herpaste, la idiota propiedad de mi mujer, me fue cedida como carga hereditaria, puesto que tengo una aversión natural frente a estos monstruos. Esta idiota perdió bruscamente la vista y no tiene conciencia de estar ciega, por lo que constantemente insta a su custodio a que la saque porque mi casa está a oscuras (Díaz, 2004, p. 23).

Para Aurelio Cornelio Celso, célebre médico romano, que vivió en el siglo I de la era cristiana, y autor del *Tratado de Medicina* compuesto por

ocho libros, expone los dos sistemas en que se dividía la medicina de su tiempo, el de los racionalistas y el de los empíricos. Los unos no admitían más autoridad que la de la práctica, mientras que para los otros la experiencia era insuficiente si no se unía a ella el conocimiento interno del cuerpo y de las cosas naturales. Este enfoque lo aplica en las personas que tuvieran cualquier forma de debilidad, identificándolas con el término *imbecillus* e *idios* para el que estaba privado de mente, con las que experimentó un tratamiento de terapias restrictivas como el aislamiento y contención con cadenas y la violencia física. En sus libros menciona la existencia de dos tipos de enfermedades: locales y generales, entre las cuales se encontraban las mentales, que podían ser febriles (delirios) y no febriles (locura).

En el primer siglo de nuestra era, en el Imperio Bizantino, destacó en el campo de la medicina, Galeno de Pergamo (129-216 d.C.), que ejerció una profunda influencia en la medicina de la época, que duró hasta entrado el siglo XVII, la cual se extendió con posterioridad a Oriente Medio, para acabar llegando a la Europa medieval.

Aporta numerosas obras relacionadas con la observación científica de los fenómenos fisiológicos que permitirá comprender los problemas mentales. Influenciado por la doctrina hipocrática, sostuvo como tesis que la salud del individuo se basa en el equilibrio entre la sangre y una serie de humores conocidos como bilis amarilla, bilis negra y flema. Afirmó que el clima era el responsable de los trastornos psicológicos, un cerebro con niveles altos de humedad y frío, podía causar la imbecilidad. La rapidez de pensamiento estaba determinada por la pesadez de la sustancia cerebral. Hace una descripción de la anatomía del sistema nervioso, determinando al cerebro como centro del mismo y responsable de las sensaciones y movimientos, identificó algunas causas neurológicas de los problemas del lenguaje, así como que un lado del cerebro es el responsable de la actividad y de posibles trastornos del otro lado del cuerpo.

Tanto en el Antiguo Testamento como en el Nuevo Testamento se reseña a personas que padecen alguna discapacidad, Díaz (2004, p.24)

hace referencia a “el trastorno mental de Saúl interpretado como posesión del maligno, la identificación de síntomas catatónicos y convulsiones debidas al mismo motivo y la licantropía sufrida por el rey Nabuconodador”. En el Nuevo Testamento existen muchos relatos de cómo, mediante milagros, Jesús de Nazaret presta ayuda, curándolos de su incapacidad, a personas que deben vivir de la limosna porque su deficiencia les impide trabajar para sustentarse.

En este sentido, Díaz (2004, p. 24) hace alusión a diferentes milagros narrados en el Nuevo Testamento que se atribuyen a Jesús. Así pues, en el evangelio de San Mateo (20, 29-34) se hace referencia a dos ciegos que reciben la vista. Y en el evangelio de San Marcos encontramos narraciones de cuando Jesús sanó a un paralítico. También en el evangelio de San Juan se hallan descripciones de cuando Jesús sana a un ciego de nacimiento.

Las principales religiones del momento: cristianismo, budismo, o islamismo predicán la ayuda a personas con discapacidades físicas o trastornos mentales. En el Concilio de Ancira (314 d.C.) se dictan normas para acabar con el infanticidio y en el Concilio de Vaison (442 d.C.), se prohibía el abandono de niños, excepto en los casos de grave deformidad o enfermedad, permaneciendo en cualquier caso diez días en el templo, hasta localizar a los padres.

Con el cristianismo se crean leyes protectoras para niños y adultos con discapacidad. Justiniano dicta una serie de medidas destinadas a proteger a los discapacitados mentales: centros de acogida donde se les protegía y cuidaba con normas prohibiendo daños físicos. Sin embargo, en el canon *Discretis* del Código de Justiniano (529 d.C), documento donde recoge las medidas mencionadas, se prohíbe que las personas sordas y mudos de nacimiento puedan heredar, a excepción de los sordos por accidente, o solo mudos, o solo sordos, ya que estos se pueden comunicar por la escritura.

3. LA EDAD MEDIA

Si a finales de la Edad Antigua, con los cristianos como los principales protectores, se avanza en el trato de las personas con discapacidad, es en la Edad Media (500-1500 d.C.) cuando todos los logros alcanzados se postergan. La explicación médica de las diferentes deficiencias es sustituida por causas sobrenaturales. Los tratamientos clínicos dejan paso de nuevo a los conjuros, rituales esotéricos, exorcismos, etc., siendo la iglesia católica, a través de la Inquisición, la que fomentara dichos métodos.

En Oriente se sigue con los avances médicos, guiados por la filosofía médica griega, sobresaliendo sobre todos Avicena (980-1037 d.C.) llamado el *Príncipe de los médicos*, quien determinó que la memoria y el habla se pueden ver afectadas por traumatismos cerebrales. Para él existían cuatro capacidades: la física, localizada en el hígado y encargada del crecimiento y la alimentación; la nerviosa, situada en el cerebro y responsable de las sensaciones y el movimiento; la vital, necesaria para el funcionamiento de los órganos y tejidos; y sobre estas se encuentra la energía vital que repercute en la actividad intelectual.

En occidente, la iglesia católica de la época dicta leyes condenando el infanticidio. A pesar de esto, la muerte, alegando el accidente como causa, de bebés y niños se sigue produciendo. Los abandonos aumentan, creándose como consecuencia los primeros asilos como el de Dateo (785 d.C.).

La situación de las personas con sordera estaba cargada de prejuicios al considerarse que estas carecían de inteligencia, dada la falta de comunicación entre los hablantes.

Desgracia nunca bastante lamentada y digna siempre de la mayor protección, es la de estos infelices condenados a vivir perpetuamente sin escuchar los acentos de la voz humana, ni poder hacer uso de ella... Si la instrucción no va en su ayuda, están eternamente sujetos a ser extranjeros en su misma patria (...) En efecto, los hebreos y los egipcios, los griegos y los romanos los consideraban de esa manera (Nebreda y López, citado en López, 2005, p. 215).

Alfonso X recoge en sus Partidas, y siguiendo los mismos criterios jurídicos que el canon *Discretis* del Código de Justiniano en el Siglo I, las limitaciones jurídicas de los sordos y mudos de la época, al considerarlos incapaces de adquirir la lengua hablada y calificarlos de discapacitados intelectuales.

La costumbre de la nobleza de la época, de casarse entre los miembros de la misma familia con el fin de incrementar su patrimonio o mantener títulos y propiedades, da lugar a un alto índice de nacimientos con alteraciones físicas. Las limitaciones impuestas por las Partidas de Alfonso X a los sordos y mudos de nacimiento, impidiendo que hereden, plantea en los padres el internamiento en conventos, con el fin de no dejarlos desamparados. Un ejemplo lo encontramos en el Marqués de Bergara que se casa con Dña. Juana Enriquez de Rivera, nieta de D. Pedro Portocarrero “el sordo”, de los nueve hijos que nacieron de este matrimonio, cuatro nacieron con sordera. Los marqueses de Bergara construyen el convento de la Concepción de Bergara donde recluyen a una de sus hijas sordas, “... porque Dña. Bernardina de Tovar, menor de edad... fuese privada del habla... entre por monja para estar y permanecer en el dicho monasterio. Su otra hija sorda, doña Juliana, ingresa en el convento de Santa Clara de Medina de Pomar subvencionado por los marqueses. Y poco después, sus dos hijos varones, sordos, ingresan en el monasterio de Ocaña, “... para que con hábito de fraile se anduviesen entre los frailes del monasterio” (López, 2005, p. 17).

Así, en la tradición de la educación del sordo, se consideraba que el sordo no tenía derechos, al no tener lenguaje, es decir, al no poder *hablar* a través de sonidos articulados, y por ello, se pensaba que era una persona con discapacidad intelectual imposible de ser educada. Sin mencionar, además, que las personas sordas eran estigmatizadas porque se creía que era un castigo divino el que no pudieran escuchar y hablar.

Sin embargo, hay algunas referencias que sitúan en esta época las primeras intervenciones con personas sordas con el fin de enseñarles a hablar. Per Ericsson (1998) historiador sueco con discapacidad auditiva, se ha dedicado durante varias décadas al estudio de documentos relacio-

ñados con la historia de las personas sordas en Europa. El resultado de ese trabajo de investigación quedó recogido en su libro *The History of Deaf People. A Source Book*. (La historia de las personas sordas). En su libro, Per Ericsson (1998) comenta que Inglaterra, alrededor del año 700 d.C., tiene el mérito de haber sido *la cuna de la educación de los sordos*, naciendo el primer maestro de sordos de la historia europea, el Arzobispo de York, San Juan de Beverley, que trabajó con un niño sordo con el fin de enseñarle a hablar, yendo en contra del postulado de Aristóteles según el cual los sordos no podían hablar, aunque no existen datos sobre los logros obtenidos. Sin embargo, esta teoría de Erickson es contraria a la expuesta por otros investigadores que sitúan en España los primeros tratamientos con personas sordas, de la mano del fraile benedictino Pedro Ponce de León (1509-1584).

La leyenda de los logros del Arzobispo de York con el niño sordo llega a través del monje inglés Venerable Beda (672-735) quien saca a la luz el interés del Arzobispo de York sobre la educación de los sordos.

Para concluir, debemos añadir que en esta época, diferentes disciplinas son utilizadas para la cura de las personas con sordera. Los intentos con la medicina no dieron los frutos esperados. La física estudia el efecto del sonido en el oído. Las primeras prótesis fueron utilizadas en esta época. Se realizaron pruebas haciendo llegar el sonido a la cavidad auditiva con diferentes artilugios:

... Si quieres hablarle a un sordo puedes hacerlo mediante una caña hueca. Haz que el sordo prenda con sus dientes uno de los extremos; tú sitúa el otro entre tus labios. Hablando de esta forma conseguirás que el sordo perciba tu habla. Con el mismo procedimiento puedes lograr que el sordo disfrute de la música. Y todo esto puedes experimentarlo tu mismo cerrando los ojos (Pérez, citado en López, 2005, p. 18).

El uso, por algunos sordos ingresados en los monasterios, de una dactilología básica y lectura labial, copiada a los monjes cuando estos la uti-

lizaban en las horas de silencio para no romper la regla, consigue buenos resultados para las personas sordas, al poderse comunicar cuando se les da un sistema alternativo.

4. EL RENACIMIENTO

Si a finales del siglo XV y principios del siglo XVI se sigue considerando al sordo ineducable por la falta de comunicación a través de la expresión oral, y se sigue etiquetándolo dentro de las personas con una tara intelectual, con el Renacimiento (XVI-XVII) nacen las ideas humanistas, como señala Puig de la Bellacasa (1987) en Díaz (2004, p. 31) “... la meta del ordenamiento racional y administrativo que afecta a todos los súbditos, sin descartar al súbdito atípico, al pobre y al diferente, que también ha de ser controlado y volverse sujeto de administración”.

Este es un periodo de emergencia, con dudas y titubeos sobre la propia imagen del sordo y el tipo de educación más acorde a su naturaleza, donde surgen figuras que sistematizan, con sus “tratados de la educación de los sordomudos, el espíritu y la filosofía que dirigió los esbozos y los apuntes de los precursores” (García, 2003, p. 113).

Las nuevas teorías de la época sobre las discapacidades dan paso a iniciativas de búsqueda de tratamientos educativos para personas con discapacidades sensoriales. Estos nuevos enfoques se fundamentan en:

- La atención a discapacidades que no afectan el desarrollo mental y, por lo tanto, la explicación de los mismos se presta menos a las connotaciones mágicas o sobrenaturales.
- El individuo con déficit sensorial es consciente de su limitación y puede colaborar activa e intencionadamente en la superación de las limitaciones que dicho déficit comporta.
- La adaptación de la educación de estos niños/as suponía esencialmente una revisión y adaptación de los procedimientos de enseñanza, mientras que la atención educativa de los alumnos con deficiencias mentales suponía inevitablemente no sólo esta adap-

tación metodológica, sino una revisión de principios y fines de la pedagogía y, en definitiva, una alteración de los paradigmas pedagógicos vigentes (Alegre, 2000).

Lorenzo Hervás y Panduro, religioso y miembro de la Real Academia de las Ciencias y Antigüedades de Dublín y de la Real Academia de las Ciencias Etrusca de Cortona, en su obra *Escuela Española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, dedica la Parte II del Capítulo VI a: "... maestros que se han dedicado a la instrucción de los Sordomudos y autores que han escrito sobre los principios y progresos del arte de enseñar a los Sordomudos el habla y la escritura de un idioma".

Los maestros a los que hace referencia son el religioso y pedagogo Pedro Ponce de León en el siglo XVI y Juan Pablo Bonet, Manuel Ramírez de Carrión y Pedro de Castro que sobresalen en el siglo XVII.

Destacada es la labor realizada por el fraile benedictino Pedro Ponce de León (1509-1584), el cual se dedicó a educar a niños y jóvenes sordomudos en el monasterio de Oña (Burgos), y fruto de su experiencia escribió un libro, encontrándose una copia del original en la Biblioteca Nacional, *Doctrina para los sordos-mudos*, en el que dejó reflejada la relación causal entre sordera y mutismo y expuso el método oral utilizado para la desmutización de los niños sordos.

Con Pedro Ponce de León se rompe la tendencia que se arrastraba desde Aristóteles, de que los sordos no podían hablar y por tanto incapaces de desarrollarse intelectualmente. Este fraile, hacia el año 1547, asume el cuidado y educación, en el monasterio de Oña, de los hijos varones sordos de los marqueses de Berlanga, a los que se les inicia en la lectura labial y en la dactilología básica, *Loquella digitorum o indigitatio*, utilizada por los monjes del monasterio en sus horas de silencio.

Entre los años 1551 y 1559 ingresa en el convento un hermano converso sordomudo llamado Gaspar de Burgos. Ponce de León lo educará, enseñándole a hablar y preparándolo en la orden religiosa, hará que consiga el grado de monje profeso. El éxito conseguido por fray Pedro con este alumno queda reflejado en el siguiente comentario de Eguiluz: "... Un ex-

celente escribano de diferentes letras, grande iluminador y diligentísimo sacristán en esta casa, prendas todas que le hacen tan singular como admirable entre cuantos han nacido con semejante defecto” (Eguiluz, citado en López, 2005, p. 21).

Tuvo otro alumno, D. Gaspar de Gurrea. Queda evidencia de los logros alcanzados con este alumno en dos cartas de Felipe II al Papa en agosto de 1582, solicitando una dispensa para contraer matrimonio con su prima Joana González de Villa Simpliz. En la primera comenta: “... sordo y mudo de su nacimiento... aunque por el sumo cuidado e industria que su padre ha hecho poner en ello, lehe y escribe maravilla” (Miscelena, citado en López, 2005, p.21).

En la segunda carta, un año más tarde, añade: “... ha tenido su padre tanto cuidado de su crianza que, mediante el favor de dios, la ha hecho aprender a leer y escribir muy bien, y la lengua latina, y sabe por escripto decir tan bien su razón que es maravill” (Miscelena, citado en López, 2005, p. 21).

El objetivo de Ponce de León con los alumnos sordos era ir más allá de la enseñanza del habla, buscaba una educación integral, desarrollando sus capacidades con el fin de compensar su discapacidad y conseguir el máximo de autonomía posible. Inicialmente les enseñaba la lectura y la escritura y a otros pudo formarlos en el conocimiento de las lenguas clásicas y modernas, cerrando el ciclo de formación capacitándolos en una profesión.

La metodología aplicada por Ponce de León estaba basada en los siguientes pasos (López, 2005, p. 24):

Dibujo de los objetos, conceptos, acciones “... en un libro mío que para ello avia hecho”.

1. Lectura interior-escritura, situando la escritura al principio de la rehabilitación.
2. ... Mostrarles vocablos. En puertas, ventanas y escaleras, e harcas y mesas y todas las cosas pongan su nombre escriptos de sus nombres, para que sepan sus nombres y, en fin, todo por bien mostrárselos por señales
3. Expresión oral.

El método de Ponce de León se caracteriza por concebir la adquisición del habla a través de la lectura en alta voz. El alumno debía de producir los diferentes fonemas teniendo en cuenta la fonación, punto y modo de articulación y relacionarlos al mismo tiempo con la grafía, sin olvidar la comprensión.

Diferentes estrategias y artilugios se utilizaron para la estimulación auditiva con el fin de lograr una correcta fonación: la emisión del sonido en la coronilla del alumno por donde se podía percibir los sonidos, la caña que unía los labios del maestro y los dientes del discípulo, las lenguas de cuero que servían para reproducir la posición de esta en el alumno. Sin embargo, no hay prueba de que Ponce utilizase alguna de estas técnicas.

Daba especial importancia a la respiración y a la voz, que iban a permitir el acceso al habla. La memorización de los sonidos de cada signo era el paso previo para la lectura y la comunicación oral.

Sobre la calidad fonética de los alumnos de Ponce, encontramos distintas opiniones: "... la claridad y perfección con que todos vemos y oímos que hablan D. Francisco y D. Pedro, que hablan en efecto como nosotros" (Lasso, citado en López, 2005, p. 30). "... leía y entendía muy bien los libros italianos y latinos, conversaba de cualquier materia con tanto juicio y gusto como cualquier persona advertida" (Zuñiga, citado en López, 2005, p. 30). "... hablaba pero como los hombres muy tartamudos...; era algo molesta su pronunciación" (Zuñiga citado en López, 2005, p. 30).

En cuanto al uso de los signos, se cree que Ponce los empleó con el alumnado en los momentos iniciales y como apoyo a la escritura, pero no los utilizó como medio para transmitir contenidos: "... no era un lenguaje culto y no podía constituirse en instrumento central, modelador de una personalidad cultivada e instruida" (Eguiluz, citado en López, 2005, p. 22).

Para concluir, añadir que además de las aportaciones reseñadas, destaca la separación de la sordera de la mudez, yendo en contra de las corrientes médicas y filosóficas, lo que da pie a generar la confianza en las posibilidades de los sordos para la adquisición de la comunicación oral.

Otro de los maestros de sordos de la época es Emmanuel Ramírez de Carrión, que fue secretario del Marqués de Priego, sordomudo. Lorenzo Hervás y Panduro (1795), en su libro *Escuela Española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, en el Artículo II apartado 158 nombra a Ramírez de Carrión y dice de él:

Este entre nosotros halló el arte ó ciertamente él solo en su tiempo lo exercitó enseñando á los Sordomudos la escritura y el habla; lo que ha hecho con el marques de Priego (de quien era secretario), con D. Luis de Velasco hermano del Condestable de Castilla y con otros.

En el apartado 160 del mismo artículo habla también de Ramírez de Carrión con el curioso comentario que sigue: “... é invento el secreto llamado milagroso por Pedro de Castro, con que se le pudiese hablar por el remolino ó cima de la cabeza”.

Poco se sabe de Emmanuel Ramírez de Carrión, seguidor de la obra de Pedro Ponce de León, que utilizó el método oral para educar a varios niños de la nobleza de Castilla. Carrión rehabilita al hijo de Fernández de Velasco, D. Luis, de tres años de edad, que se había quedado sordo a los dos años a consecuencia de una enfermedad. Este trabajo de desmutización duraría cuatro años; otros autores hablan de que fue con el hermano del condestable, don Bernardino con quien trabajó Carrión, D. Luis habría aprendido, a lo largo de este tiempo, a leer, escribir y hablar correctamente.

Después de este periodo, Carrión es solicitado para la educación de los hijos sordos del Marqués de Priego, asumiendo y continuando con la labor educativa del hijo de Fernández de Velasco, D. Luis, Juan Pablo Bonet, quien había observado durante estos cuatro años el trabajo de Carrión con su alumno. Se cree que Bonet sienta las bases de su metodología durante el tiempo que trabaja con este alumno, ya que al año publica su célebre libro *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (Hervás y Panduro, 1795).

Juan Pablo Bonet (1573-1633) estudia Artes, Ciencias y Humanidades, compaginándolo con la carrera militar y política y perteneciendo a las Cortes del Reino de Aragón. No se le conoce estudios relacionados con la pedagogía. Es la observación del trabajo de Carrión y su posterior labor con D. Luis lo que le dan los conocimientos para la publicación del primer tratado moderno de fonética y logopedia, publicado en 1620, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Su conocimiento del trabajo realizado por Carrión con el hijo del Condestable, consiguiendo que este hable y escriba, le incita a profundizar en este sistema, Bonet diría de este método: “... puede suplir el mayor defecto de la naturaleza, haciéndole para enseñar a hablar a los mudos, cosa increíble a la común opinión” (Bonet, citado en López, 2005, p. 49).

Juan Pablo Bonet va a contra corriente, al convivir con las tendencias doctrinales de Aristóteles, asentadas en la época, quien privaba a las personas con discapacidad auditiva del razonamiento, y comentaba con respecto a esto: “... pierden la vez de hombres, quedando tan inhábiles a la comunicación que no parece sirven de más que de piadosos monstruosos de la naturaleza, que imitan nuestra forma” (Bonet, citado en López, 2005, p. 49). Sin embargo recibe numerosas críticas de los estudiosos de su obra por haberse atribuido este método y no conocerse estudios o labores educativas previas a la de D. Luis: “... se le acusa de plagario o no exento de cierto orgullo y presunción injusta” (Feijoo, citado en López, 2005, p. 69), y Orellana (1930) comenta: “... episodio fugaz en su vida... sentó la bases del método oral y dio origen al libro de donde hemos tenido que beber todos los educadores de sordomudos” (Orellana Garrido, citado en López, 2005. p. 77).

Uno de los principales méritos de Bonet, además de su investigación en la fonética, fonología y estructuras gramaticales, fue el uso de una metodología de la enseñanza de la palabra hablada y de la lectura, aplicando estos conocimientos para conseguir que los niños con sordera, y los no sordos que quieran acceder a la lectura, consiguiesen una adecuada expresión oral. En su libro expone las posibles cuatro causas de por qué se produce la audición:

La eficiente o la capacidad –virtual– auditiva animal, el órgano físico o apertura de la oreja, la atención que nos hace en ocasiones incluso contener la respiración para mejor concentrarnos y finalmente, el aire o medio que trae en sonido a nosotros (Bonet, citado en López, 2005, p. 47).

Y añade que en los sordos, lo más frecuente es que falte la primera,

... por no darle el órgano e instrumento lugar para extenderse hasta la parte debía de recibir el aire que trae el sonido a las orejas, y siendo esta la base para afirmar que los métodos aplicados hasta entonces... de hacer que den grandes voces en valles con mayor sonoridad con tal violencia que venían a echar sangre por la boca, o colocarlos en cubas para que resonase la voz con los sordomudos no eran eficaces (Bonet, citado en López, 2005, p. 50).

A su vez, muestra dos causas de la mudez: la propia sordera y la inmovilidad de la lengua: “... ya que pudo acudir humor que impidiese el movimiento de la lengua o la naturaleza haber sido defectuosa en aquella parte, como lo fue en el oído o en los nervios instrumentales de la lengua” (Bonet, citado en López, 2005, p. 50).

Bonet (1620) no da solución cuando los órganos bucolinguofaciales están defectuosos, pero si a los “que fueren por la de oír (que eso es lo general) puede con este Arte enseñarseles a hablar más que aquellos que por el impedimento de la lengua son mudos” (Bonet, citado en López, 2005, p. 50).

El método que Bonet propone se basa en hacer valer el sentido de la vista, que los sordos tienen suficientemente desarrollado, a través del cual se aporta la información necesaria de cómo se producen los sonidos. Lo más sorprendente de su libro son las recomendaciones que hace a la hora de aplicarla. Es un texto que se podría atribuir a un autor del siglo XXI, a saber, Bonet constantemente insiste en que el proceso de pronunciación de la letras, sílabas y palabras, como las actividades des-

tinadas a la comprensión de textos escritos, deben seguir la misma metodología: será gradual y progresiva, partiendo siempre de los conocimientos previos que posee el alumno y siempre partiendo de lo concreto y conocido a lo abstracto y general. Recomendando a los maestros paciencia y una estrategia motivadora basada en el refuerzo positivo:

... además que viendo el mudo la facilidad con que ha sabido aquellas –referencia a las vocales–, se animará para las otras; y el que le enseñare ha de tener paciencia para que si en tres o cuatro veces no acertare el mudo a pronunciar la voz o respiración que sirve de nombre a la letra, la ha de esperar a que pruebe otras muchas; y si viere que se aflige de no acertar, dejarle y pasar a otra letra, que otro día acertará a tomar otro metal de respiración más apropiado para pronunciarla (Bonet, citado en López, 2005, p. 51).

Y añade que el momento adecuado para la aplicación de su método es entre los seis y ocho años, por dos motivos: El tener uso de razón y el no haber pasado demasiado tiempo en ejercitar los movimientos de la lengua adecuados para la pronunciación (Bonet, citado en López, 2005, p. 51).

Según López, (2005), el método propuesto por Bonet se estructura en las siguientes fases:

1. Conocimiento de las letras:

Parte de la adquisición de la escritura de las letras como paso anterior a la articulación de las mismas aisladamente. El aprendizaje de las letras se adquiriría de forma simultánea a través del alfabeto dactilológico creado por él y la escritura de cada una de las letras. Como herramienta de trabajo utilizó láminas diseñadas por él, en las que se representa, en dibujos, la posición de la mano que interpreta cada letra y la escritura de la misma en su doble grafía mayúscula y minúscula, detallando la estrategia de enseñanza:

... le harán formar al mudo con su mano derecha todas aquellas figuras como parecen pintadas, y el que le enseñare las hará también, por que aprenda con mayor facilidad viéndolas imitadas en la mano del maestro y a cada una que le fueren haciendo la irán señalando con el dedo de la mano izquierda la letra que significa hasta que sin ver la demostración de la mano del que le enseña, ni las pintadas, sepa hacerlas y conocer la letra de cada una en un abecedario que adelante pondremos de letras mayúsculas y comunes, que le servirá de prueba para que se conozca si está bien enterado de las manos, y después interpoladamente se le irán mostrando en la lectura del libro, pidiéndole que signifique con su mano la que el maestro tocaré con el dedo (Hervás y Panduro, citado en López, 2005, p. 52).

Insiste en el uso generalizado de dicho abecedario. Los miembros de la familia del niño sordo deben de comunicarse con este abecedario o por escrito, evitando las señas. El conocimiento de las letras será previo al aprendizaje de la pronunciación:

... hasta saber con toda certeza y prontitud hacer las letras por la mano y conocerlas en cualquiera parte que las vea, no se le ha de enseñar la pronunciación dellas, por no ofuscarle con nuevas cosas hasta estar capaz de otras (Bonet, citado en López, 2005, p. 52).

2. Pronunciamiento de las letras aisladas.

Bonet hace una descripción del punto y modo de articulación de los diferentes fonemas, empezando por las vocales y siguiendo posteriormente con las consonantes y describiendo con precisión la pronunciación de consonantes más complejas: c-c; g-j; ch, ñ. La precisión en las descripciones lo podemos comprobar en el siguiente fragmento donde detalla como producir el sonido de la /g/:

Esta letra tiene dos pronunciaciones, por las razones que hablando della dijimos en el libro primero y ambas se le han de enseñar al mudo; para el primero que es con el que ha de pronunciar la ga, go, gu, ha de tener al mundo la boca abierta medianamente, como cuando formó la c, y ha de corvar la lengua en la mitad y con lo corvado ha de tocar el paladar donde pulsará la respiración. Para la formación desta letra tendrá necesidad el que enseñare de mostrarle la garganta al mudo para que vea como la canaldella sube tras la respiración y como se vuelve a su ser. La segunda pronunciación que tiene esta letra es la que le sirve para ge y gi, ha de corvar el mundo de la lengua más cerca de la punta de lo que la corvara para pronunciación primera y con lo corvado tocará el paladar poco más adentro de las encías, y aunque la respiración pulse en aquella misma parte, no se ha de despegar la lengua de aquel puesto, sino quedarse pegada, y este mismo sonido tendrá la i cuando hubiere de servir la jota, y para escusarle confusión, será bien no enseñarle este segundo sonido de la g, porque se escusara de ver que unas veces le dicen que haga uno, y otras otro, y será más acerytado dejarlo a la postre que debajo de la voz de jota lo entienda como debajo de la z le daremos a entender la ce y la ci y la c con la cedilla para ca, co, cu (Hervas y Panduro, citado en López, 2005, p. 52).

Bonet (1620) insiste, en el momento del aprendizaje del nombre de las letras, en la aplicación de la *reducción* (/j/ por jota) del nombre de las letras, facilitando de esta manera la adquisición de la lectura (López, 2005). Para poder realizar estas actividades Bonet hace una serie de recomendaciones relacionadas con las condiciones que deben tener el espacio donde se va trabajar con el niño sordo: buena acústica, luminosidad, presentación gradual, de menor a mayor, de los contenidos, etc.

3. Pronunciación de las palabras

La pronunciación de la palabra la inicia mostrando, dactilológicamente, la primera letra de la primera sílaba de cada palabra y, señalando, pos-

teriormente, la segunda letra de esta sílaba; intentará pronunciarlas conjuntamente, repitiendo este procedimiento con las demás sílabas de la palabra, juntándolas y pronunciando finalmente toda la palabra. Es en esta fase del proceso cuando inicia la lectura comprensiva mostrando el objeto real pronunciado o una imagen del mismo:

... se le ha de procurar enseñar a los principios por palabras de pocas sílabas, y cada sílaba de dos letras, luego se le podrán enseñar de a tres, y de a cuatro sílabas como guante, bufete, tapete, y sabidas estas, se le podrán enseñar nombres que incluyan sílabas de más letras (Bonet, citado en López, 2005, p. 57).

4. Aprendizaje de la lengua hablada

Realiza una enseñanza gradual del aprendizaje de la gramática, aplicando la metodología de la reducción: reducir a menos confusión todas las cosas que se le han de enseñar al mudo, parte de que todas las partes de la oración pueden sintetizarse en tres: nombre, verbo y conjunción. Para explicar el género recurre a los artículos y simplifica "... señalando las palabras que signifiquen un sexo concreto tendrán el género del sexo a que se refieran. Para el resto debe aplicarse una regla concreta: los que acaben en a-ad-ed-id-ud-ion-as-ez-iz son del género femenino y el resto de las terminaciones serán masculino" (Bonet, citado en López, 2005, p. 59).

A continuación pasa a la enseñanza del plural, estableciendo la regla de añadir "s" a las palabras terminadas en "a, e, o", seguidamente prestará atención al aprendizaje de la concordancia entre género y número. Proceso similar sigue, aplicando las reglas pertinentes, con la enseñanza de los pronombres, adjetivos, verbos y adverbios.

Bonet persevera en que el aprendizaje con el sordo no debe consistir exclusivamente en la articulación. La comprensión de las palabras como la lectura de textos era necesario para una completa rehabilitación, aconsejando trabajar dicha comprensión de textos con lecturas referidas "a cosas manuales y comunes y no elevadas y dificultosas" (López, 2005).

5. La enseñanza de la escritura

Considera que el aprendizaje de la escritura se adquiere de forma espontánea tras el dominio de la lectura, y es por esto que Bonet no dedica mucha atención a la adquisición de esta habilidad.

En definitiva, Bonet basa su método en cuatro aspectos: reducción de los aprendizajes, proceso inductivo-deductivo, aprendizaje natural por el uso y aprendizaje autónomo. Con las propuestas metodológicas hechas, primero por Ponce y después por Bonet, se sientan las bases de una metodología oralista que se extenderá universalmente. Bonet critica el uso de la lengua de signos y recomienda a las familias que el niño sordo se relacione con oyentes para fomentar en este la palabra hablada: “... Si se juntan mudos, aunque nunca se hayan visto, se entienden por usar unas mismas señas”. Aborda de manera directa el uso de dos métodos para la enseñanza de la lengua al sordo: la lectura labial asociada al oralismo y la lengua de signos, siendo ambos caminos contrapuestos y conduciendo a dos modelos de realización personal y de participación social absolutamente diversos.

Es partidario de un uso exclusivo de la comunicación oral hasta tal extremo que duda de la eficacia del trabajo de la lectura labiofacial “... no es necesario para su enseñanza, antes por el contrario sería dificultarla, al no aportar toda la información necesaria para una correcta articulación” (López, 2005, p. 74).

En Italia, es el filósofo Hieronymus (Girolamo Cardano 1501-1576), después de nacer uno de sus hijos con sordera, quien se compromete para buscar soluciones a los problemas relacionados con la educación de los sordos. En su tratado *Paralipomenon* concluye que el sordo al no estar privado de la vista puede acceder a la lectura y escritura. Estas habilidades van a permitir el enlace entre lengua y pensamiento sin la necesidad del sonido (Erickson, 1998).

Algunos autores italianos atribuyen a Girolamo Cardano la primera iniciativa en la educación de los sordos, pero la fecha de publicación de su obra lo desmiente: su manuscrito *Paralipomenon* data del 1576 mientras que la obra de Ponce, *De utilitate ex adversis capienda*, es del 1550.

El método de Girolamo se caracteriza por plantear, como lo hizo Ponce, que la escritura y el lenguaje oral son dos partes del mismo sistema lingüístico, iniciando el proceso de forma inversa a como se haría posteriormente, primero la enseñanza de la escritura y pasar posteriormente a la palabra hablada. Girolamo manifiesta este desarrollo en el siguiente párrafo:

... de esta manera podemos hacer que el mudo, leyendo, oiga, y escribiendo, hable, puesto que piensa y comprende por la memoria, que, por ejemplo, la palabra pan significa esa cosa que comemos. El lee racionalmente como una pintura, y por ella, sin referencia a la voz articulada, puede representar, no solo las cosas, sino las acciones y sus efectos. (...) Y del mismo modo que vista, una pintura, podemos formar otra pensando en el objeto significado, lo mismo podemos hacer con los signos gráficos. Las modulaciones significan las cosas por convención de los hombres. Igual podemos significar las cosas mediante figuras pintadas o mediante palabras escritas (Meuci, citado en López, 2005, p. 28).

El éxito obtenido en esta metodología aplicada por Ponce y Girolamo, se explica, por enseñar a alumnos mayores de 6 años las técnicas de la escritura y lectura para proseguir con la expresión oral.

A lo largo del siglo XVII y principios del siglo XVIII, los métodos de trabajo de Fray Ponce de León y de Juan Pablo Bonet se extienden por toda Europa. Lorenzo Hervás y Panduro, en su obra *Escuela Española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, recoge el éxito de la corriente española:

... y la fama de la invención de un arte tan útil a la religión y sociedad, corrió por Europa, llamó la atención de los literatos, y dio fundamento á las varias obras, que desde principio de siglo pasado se publicaron sobre la instrucción de los Sordomudos. Sobre esta en el siglo pasado hasta el de 1670 escribieron... (Hervás y Panduro, 1795, p. 314).

Y continúa con una serie de autores de diferentes países europeos. Son muchos los personajes en Europa que prestaron atención a la educación de los sordos en este periodo. En Inglaterra: John Bulwer, George Dalgarno, John Wallis, William Holder y Henry Baker, en Alemania: Joachim Pascha, Wilhelm Kerger, Georg Raphael, Otto Lasius, en Francia: Jacob Rodrigues Pereira, Ernaud de Bourdeaux y Claude Francois Deschamps y en Suiza: Conrado Amman.

En Inglaterra destacaremos a Juan Wallis y John Bulwer. De Juan Wallis se conoce que trabajó con sordos teniendo éxito al conseguir que estos hablaran en dos meses. Publica un tratado de Gramática-Físico sobre la lengua inglesa, *Oxford*, en el que aborda en uno de sus capítulos titulado *loquela* o habla donde describe el punto y modo de articulación de los fonemas del idioma inglés, Hervas y Panduro (1795, p.316) hace el siguiente comentario a esta obra “... le dio probablemente la primera idea de enseñar el habla a los sordomudos”.

John Bulwer (1614-1684), se dedicó a la medicina y a la investigación de la corrientes sociales del momento, surgiéndole, posteriormente, el interés por los sordos. Escribió tres libros sobre los sordos: *Chirologia or the Natural Language of the Hand* (1644), *Chironomia* (1648), diccionario de gestos manuales, y *Philocophus or the Deaf and Dumb Man's Friend* (1648). En este último libro desarrolla una serie de teorías sobre la capacidad del ser humano de sustituir la carencia de un sentido a través del desarrollo de otro. Afirmando en sus teorías que los sordos sustituirían la audición por el sentido de la vista. Encamina la educación de estos hacia una metodología que utilice especialmente la vista. Contrariamente a lo expuesto por Ponce y Bonet, propone que los sordos deben usar fundamentalmente los gestos para el aprendizaje de la lectura y escritura, además de leer los labios y hablar.

5. LA ILUSTRACIÓN

Entre los siglos XVII y XVIII, nace la era de la Razón y las Luces y del Absolutismo, también llamada la época del Gran Encierro, pues toda persona que estuviera privada de razón fuera lógica, política, moral, etc. y no participara de la Razón Universal, debía ser encerrado. De esta forma se encerraba a delincuentes, locos, deficientes, asesinos, vagos y maleantes, etc. indiscriminadamente, en el mismo lugar, hacinados, tratándolos más como animales que como personas.

En lo que concierne a las personas con sordera, comienza la segunda etapa de la historia de la educación de los sordos, se mantiene el interés por educar a los niños que padecen discapacidad auditiva y la educación se institucionaliza y se extiende a muchos afectados.

A principios de siglo XVII se habla, tanto en el campo médico como en el filosófico y educativo, de los tratamientos realizados por el suizo Conrado Amman, este médico, instalado en Holanda, escribe *Surdus loqueens*. Con respecto a su primera obra, un tratado sobre el habla, es acusado de plagiar a Juan Wallis. Harlem, (1668) y *Disertatio de loquel*, Amsterd, (1700): según Hervás y Panduro (1795), esta última obra contiene lo mejor de Amman sobre como trabajar con los sordos.

L'Épée (1712-1789), de quien se hablará después, diría de Amman:

... Se le acusa como si no hubiera hecho otra cosa sino copiar las obras de los autores antiguos: mas si me es licito decir mi parecer, yo juzgo no ser difícil que Ammman haya inventado en Holanda el arte de instruir a los sordomudos, Bonet la haya inventado en España, Wallis en Inglaterra, y otros sabios en otros países sin que hayan visto las obras de otros (L'Épée, citado en Hervás y Panduro, 1795, p. 316).

Amman se justifica argumentando que la labor realizada durante diez años con alumnos sordos, logrando que pronuncien palabras a los dos meses, le ha servido para la elaboración de sus obras.

Pereyra, quien instruye a sordos en París a principios del siglo XVII, no creía en el trabajo realizado por Amman, de quien dijo... que ni en seis y ni en menos de tres meses pudiera enseñar el habla ni la escritura á los sordomudos (Hervás y Panduro, 1795, p. 317).

Alberti Haller (1745), que analiza el método de varios autores sobre la articulación de los fonemas, diría que Amman es el autor que había descrito con mejor precisión los órganos responsables de la producción del habla y los movimientos que estos realizan para la pronunciación de los fonemas, "... y esta ciencia es necesaria para enseñar el habla a los sordomudos, que en ella deben ser instruidos con no menor empeño, que en saber leer y escribir " (Haller, citado en Hervás y Panduro, 1795, p. 317).

Las obras de Amman fueron la guía para el trabajo de otros maestros de sordos, así lo comentaba Haller:

... Kerger en el año de 1740 había enseñado a una sordomuda a hablar... y advierte en ella que la lección del tratado de Amman sobre el habla la había bastado para enseñarla a los sordomudos (Haller, citado en Hervás y Panduro 1795, p. 318).

En la mitad del siglo XVIII, surge en París un personaje que dará que hablar en el ámbito educativo del sordo en Europa: J. Rodríguez Pereyra, que presentó a la Academia de las Ciencias de París a dos sordomudos que había enseñado a hablar, leer y escribir. Pereyra ocultó el método utilizado con estos alumnos y argumentaba que era diferente al manejado por Amman y Wallis e incluso llegó a criticar el método de ambos. Hervás y Panduro comentaba de él que era un maestro mercenario al querer enriquecerse con la educación de los sordos y con el secreto de su método. También criticará a l'Épée y su obra sobre las instituciones para sordos.

Será el Abad Charles Michel de l'Epée (1712-1789), en Francia, el precursor de las instituciones para sordos en Europa. Publica una obra *Institution des sourds muets par la voie des signes méthodiques* (1776) (la instrucción de los sordomudos a través de las señas metódicas), en la que presenta los primeros avances de su trabajo con las Señas Metódicas. En 1784 pu-

blica otro libro titulado *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience* (La verdadera manera de educar a los sordomudos, confirmada por una larga experiencia), al año siguiente saca su obra titulada *Dictionnaire de Sourd-muets* (Diccionario de sordomudos), que no publicó en vida; algunos autores creen que el abad no escribió este último libro para ser publicado, sino sólo como una guía para el trabajo en la escuela. Lo dejó incompleto, y fue terminado por su sucesor al frente de la escuela de París, el Abad Roch Sicard.

En el año 1760, l'Épée, había iniciado la labor de educar a dos niñas sordas, esta experiencia anima a l'Épée a trabajar con más alumnos sordos y utilizar los signos como sistema de comunicación. En 1771 abre una institución para instruir en la religión a niños y niñas sordos, *Institution Nationale des Sourds-Muets* en París, más adelante amplía su enseñanza a otras disciplinas. Utiliza la lengua de signos usada por los sordos parisinos y la complementa con algunos signos de su invención.

Las “señas metódicas” era como llamaba este a los signos utilizados en su escuela, eran la representación, a través de señas, de las unidades gramaticales francesas que la Lengua de Signos Francesa (LSF) no tenía en su léxico: preposiciones, conjunciones y terminaciones verbales. Además de ellas, l'Épée utilizó también el alfabeto manual desarrollado en España por Juan Pablo Bonet en 1620. Los signos eran complementados con otros recursos como la lectura labial (Erickson, 1998).

L'Épée nombra con cierta frecuencia a Bonet y Amman como sus maestros, ya que el estudio de sus obras le permitió perfeccionar su propio método de enseñanza. (Hervás y Panduro, 1795). En su obra, ya citada, *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience* (La verdadera manera de educar a los sordomudos, confirmada por una larga experiencia) de 1784, comenta su carteo en 1782, con Samuel Heinicke, de quien hablaremos más adelante, sobre el mejor método de enseñar y en las que rivalizan sobre los pros y contras de sus respectivos métodos (Hervás y Panduro, 1795). Podemos considerar que es en este momento cuando se inicia históricamente las disputas entre quienes prefieren la enseñanza a través de las señas (manualistas) y los que piensan

que el desarrollo del habla es el objetivo prioritario de la educación de los sordos (oralistas). Un ejemplo de esta controversia la tenemos en el siguiente fragmento de la carta que Samuel Heinicke envía a l'Épée en julio de 1782:

... Veinte años ha que enseño según el método dactilológico, y observo que tal método, ni por su facilidad ni por su solidez, es comparable con el que yo hallé. Mi método consiste en la lengua articulada y sonora, y en el gusto que suple la falta del oído (Hervás y Panduro, 1795, p. 327).

El contenido de la carta recoge una invitación de Heinicke a l'Épée, durante seis meses, a su centro, para que pueda aprender su método.

Esta discusión de validez de metodología se salda a favor de l'Épée consiguiendo el apoyo de las principales academias europeas: San Petersburgo, las de Viena, e incluso la de Leipzig en Alemania. La postura de esta última academia afecta a Heinicke, que a pesar de la defensa que hace de su método, no logra convencer. Las academias fallan a favor del “método francés” al considerarlo mucho más concluyente que el “método alemán” que se veía más severo y cruel con los alumnos.

Hervás y Panduro habla en su obra, al respecto de la formación de maestros para que puedan trabajar con sordos, que es l'Épée quien instruye en su escuela a profesionales provenientes de toda Europa, “... l'Épée instruye a los primeros maestros de Sordomudos en Inglaterra, en Suiza y en Roma... de l'Épée se han instruido maestros para Polonia, Nápoles y Malta” (Hervás y Panduro, 1795, p. 330).

El “método francés”, que basaba su enseñanza en la lengua de signos, era la filosofía escolar seguida en París por el Abad Michel de l'Épée. En cambio Samuel Heinicke (Alemania, 1727-1790) que funda las primeras escuelas para sordos en Alemania, se considera el primer purista del oralismo, hasta tal extremo que esta corriente fue conocida como “método alemán”, pues se caracterizaba por su orientación pedagógica, opuesta al “método francés”, puesto que el aprendizaje del habla primaba por encima de otras habilidades.

Heinicke compagina su profesión de soldado con las clases privadas de ciencias y de música. Tuvo su primer alumno sordo sobre 1755, a quien intentó enseñar a leer y escribir valiéndose del alfabeto manual. En esta labor, Heinicke fue un autodidacta, creyéndose que se formó en su labor como maestro de sordos con la lectura de las obras publicadas en 1692 por Johahn Conrad Ammann (1669-1724), *Surdus loqueens, Harlem, (1668)* y *Disertatio de loquel, Amsterd. (1700)*. Según Lorenzo Hervás y Panduro (1795), se instruye con el acceso al conocimiento de otros autores, mencionando a Bonet y Wallis.

Sobre el 1773, en Hamburgo, y por la fama que ha adquirido con su trabajo docente con alumnos sordos, Heinicke crea una escuela para dedicarse por completo a la enseñanza de estos alumnos. Su escuela se encontraba ubicada en su misma casa donde sus alumnos residían, financiándose con las aportaciones de los padres de los alumnos.

Heinicke, en sus enseñanzas a sus alumnos sordos, iba más allá del conocimiento del catecismo, les acercaba a otras disciplinas con textos sencillos, sílabas y palabras, apoyándose posteriormente en señas, dibujos u objetos con el fin de que los alumnos relacionaran un significado con la forma escrita. El uso de señas era un recurso secundario, evitándolo cuando le era posible, y continuando seguidamente con la enseñanza de la pronunciación.

En 1777, Heinicke se estableció en Leipzig, trasladando a esa ciudad a nueve alumnos de su escuela de Hamburgo y abriendo en 1778 el *Chursächsisches Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen* (Instituto Sajón para Mudos y Otras Personas con Desórdenes del Habla), adquiriendo fama, en el Siglo XIX, en toda Europa por la metodología que utiliza.

Como ya hemos comentado, dicha metodología priorizaba el aprendizaje del habla, sin embargo, hay evidencias de que Heinicke, al igual que otros maestros “oralistas” previos y posteriores a él, Ponce de León, Bonet, Carrión o Rodrigues Pereyra, hacía uso en momentos puntuales de los signos como recurso de enseñanza. Heinicke acudía a los signos y a la dactilología de la época para que sus alumnos accedieran al significado

de una palabra. La adquisición de la comprensión del significado, era el paso previo del entrenamiento en la articulación (Oviedo, 2006).

Otro profesional destacado del siglo XVIII en Europa es Thomas Braidwood (Escocia 1715 – Inglaterra 1806), es considerado el precursor de la educación institucional del sordo en el Reino Unido, igual que hiciera el Abad Michel de l'Épée en Francia y Samuel Heinicke en Hamburgo y Leipzig. Después de trabajar durante cinco años con un alumno sordo y conseguir que este leyera y escribiera, adquiere notoriedad en Inglaterra como buen maestro de sordos. Creando en 1766 en la ciudad de Edinburgo la *Braidwood's Academy for the Deaf and Dumb* (Academia de Braidwood para sordos y mudos). Esta escuela es de iniciativa privada e influenciada en el “método alemán”, con tendencia oralista.

Francis Green, estadounidense y padre de uno de sus alumnos sordos, escribió en 1783 un libro titulado *Vox Oculis Subjecta – A Dissertation on the most Curious and Important Art of Imparting Speech and the Knowledge of Language to the Naturally Deaf (and Consequently) Dumb; with a Particular Account of the Academy of Messrs Braidwood of Edinbur*. En el que ensalza la labor de Braidwood, tanto en lo educativo como en el trato humano dado a los alumnos.

Se cree que Thomas Braidwood se guió de Wallis (1616-1703) para su trabajo, sin embargo el hecho de que use tanto los signos como la palabra hablada, sin renegar de ninguno de ellos, hace que se le considere el precursor del método bimodal. Su estrategia de intervención educativa consistía en trabajar la expresión oral como objetivo prioritario, apoyándose en los signos. Solía trabajar con pocos alumnos pero de forma intensa.

A pesar de las muchas peticiones que se le hizo para que compartiera su método a través de la formación a otros maestros, Braidwood siempre se negaba, por motivos económicos, a transmitir información sobre su sistema de trabajo, actitud compartida por otros maestros que usaban la metodología oral: John Wallis, Jacob Rodrigues Pereyra o Samuel Heinicke, a diferencia de la “escuela francesa”, signante que difundía su método a través de documentos e invitaciones a otros profesionales, con el fin de formarlos, en sus centros educativos.

Algunos estudios de la historia del sordo, argumentan que tal ocultamiento era motivado por la falta de método, y justificaban el cuestionado éxito educativo con los alumnos (la adquisición del habla), a una selección previa de alumnos sordos con buenos restos auditivos y nivel sociofamiliar alto, además de realizar su trabajo docente en pequeños grupos (Lane, 1984).

No podemos dejar esta época sin mencionar a uno de los principales estudiosos sobre la educación de los sordos en la nueva era que entra, el jesuita español Lorenzo Hervás y Panduro (1735-1809), su libro *La escuela española de Sordomudos* publicado en 1795, utilizado en esta tesis como instrumento de trabajo, es un documento escrito de gran valor sobre los estudios modernos en los Sordos y sus lenguas de señas.

A principios de la década de 1780, Hervás se traslada a Italia residiendo en Roma. Allí conoció la Escuela de Sordomudos que utilizaban el “método francés” del Abad de l’Epeé. Esta escuela estaba dirigida por el Abad Tommaso Silvestri y Camilo Mariani (iniciadores de la educación de los sordos en Italia). Sus conocimientos de lingüística y el interés que se despertó en él sobre la educación de los sordos, le llevó a escribir y publicar, en 1795, el libro antes mencionado, *La Escuela española de sordomudos*. En él analiza la historia de la educación para los sordos en España, y presenta interesantes conclusiones sobre los diferentes personajes y escuelas relacionadas con la educación de los sordos hasta ese momento. En 1800 funda en Barcelona, junto a Juan Albert Martí, la Escuela Municipal de Sordomudos, teniendo que abandonar el proyecto en 1801 por tener que exiliarse a Italia.

Su obra, que está dividida en dos tomos, hace un minucioso barrido histórico de la educación del sordo en Europa, analizando y comparando los diferentes métodos educativos utilizados en las escuelas que surgieron hasta su muerte, a principios del siglo XIX, los cuales se han comentado en esta tesis. Entre los diferentes comentarios que hace Hervás sobre los maestros de sordos del momento, destacamos: ... *l’Epeé en su obra, que reimprimio reformada en el año de 1784, defiende su modo de enseñar por señas, é impugna el dactilológico que usaba Pereyda...* (Hervás y Panduro, 1795, p. 321).

O el comentario sobre Ernaud y otros maestros de sordos:

... Ernaud en su memoria dice, que Rosset enseñaba a los Sordomudos el habla, haciendo que ellos con la mano tocasen la cabeza de quien les hablaba. Otros maestros de Sordomudos (...) enseña el habla haciendo que le toquen la garganta quando él pronuncie alguna palabra... (Hervás y Panduro, 1795, p. 325).

... Epée llama sus maestros á Bonet y Amman, sobre cuyas obras estableció y perfeccionó su método de enseñar, que en vano impugnaron Pereyra é Heinicke maestro de Sordomudos en Leipzig (Hervás y Panduro, 1795, p. 327).

Hervás, en su obra, realiza una interesante reflexión sobre la diferencia entre la sordera y la mudez, distinguiendo entre los sordos poslocutivos de los prelocutivos, los primeros, que han perdido la audición después de la adquisición del habla, se encuentran en mejores condiciones para continuar desarrollándola, que los sordos privados de la audición desde la primera etapa de desarrollo, a estos Hervás y Panduro los llama “Sordomudos”, término que sustituirá al de “mudez”. Esta diferencia se mantendrá posteriormente, distinguiendo “sordos” con pérdida de audición, que usan como primera lengua el habla y “Sordos” con pérdida de audición, pero que tienen como primera lengua los signos.

Otra de las aportaciones de su obra, y concretamente en el Tomo I, era la idea que el autor tenía sobre *el lenguaje de los Sordomudos*, término que utilizaba Hervás y Panduro para denominar el sistema de comunicación de los sordos. Hervás intenta demostrar que en ese lenguaje, los sordos tenían ideas gramaticales que analiza a través de argumentos comparativos y le permite concluir que las lenguas de signos de los sordos, al igual que las habladas, tenían una estructura lingüística, y que esa estructura correspondía a esquemas universales, observables en muchas otras lenguas orales.

... El idioma natural de las señas es eloqüentísimo y abundante; porque sus palabras son voces de la naturaleza, se forman con las

funciones de los sentidos, y á todos estos se hacen sensibles (...) el hombre sin articular voz habla con su boca: él puede explicar sus pensamientos, y tal vez los declara silenciosamente con abrir ó cerrar su boca... (Hervás y Panduro, 1795, p. 276).

6. LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

En esta época de finales del siglo XVIII y principios del XIX, conocida por la institucionalización de las personas con discapacidad y favorecida por la obligatoriedad de la enseñanza, numerosas escuelas comenzaron a ser fundadas en otros países europeos, como consecuencia de los éxitos logrados por los primeros educadores en los países antes mencionados. A mitad del siglo XVIII era considerable el número de escuelas para sordos abiertas en Europa y en Estados Unidos.

A este país llegan noticias de los logros alcanzados por la academia inglesa de Thomas Braidwood. Algunas familias ricas de Estados Unidos enviarían a sus hijos a Inglaterra, para que estudiaran con Braidwood. Pero el coste económico que suponía el tener a sus hijos en Inglaterra, propicia la iniciativa de traer a uno de los maestros de esta escuela a Estados Unidos, con el fin de abrir un centro educativo público para sordos. Erickson, en su obra, habla de un sobrino –y luego yerno– de Braidwood, llamado John Braidwood, con el que viajó a Estados Unidos. Una vez allí prescindieron del proyecto inicial de escuela pública y se instalan con su propia escuela en el Estado de Virginia en 1812. El proyecto no tuvo éxito, y terminó cerrándose cuatro años después.

En 1815, Manson Cogswell, un hombre muy rico, que tenía una niña sorda, junto con un grupo de filántropos estadounidenses deciden enviar a Londres a un maestro, Thomas Hopkins Gallaudet, para que aprendiera los métodos de trabajo de los Braidwood, a fin de abrir su propia escuela para sordos en Estados Unidos. Gallaudet viajó a Londres, pero se encontró con dos inconvenientes: la familia Braidwood no estaba dispuesta a revelar sus métodos de trabajo sin una gran suma de dinero, y además,

a Gallaudet le pareció que los resultados logrados por la escuela en el habla de sus alumnos no resultaban satisfactorios. Decide, por tanto, ir a París, en 1816, a conocer la escuela de Sordos de esa ciudad, Gallaudet observa que los sordos educados en París no hablaban, pero eran muy educados, y se desenvolvían con mucha naturalidad entre oyentes con el uso de la escritura o la lengua de signos. Aprendió la Lengua de Señas Francesa y terminó convenciendo a uno de los maestros del centro, Laurent Clerc, de irse con él a Estados Unidos, donde ambos fundaron una escuela de Sordos (Gascon y Storch de Gracia, 2004).

En Francia, continuando la labor de l'Épée como maestro en la escuela de sordos de París, nos encontramos con Roch-Ambroise Auguste Bébien (1789-1838). Bébien fue también un estudioso del “método francés” para la educación de sordos, uno de los pioneros de la lingüística de las lenguas de signos y precursor del modelo bilingüe. En una de sus obras, *Mimographie*, 1825, propone un método para transcribir la Lengua de Señas Francesa en el que analiza los signos como unidades compuestas por tres componentes formales, que se combinan de distintos modos para producir nuevas señas. Defensor del “método francés” para la educación de los sordos, adaptó esta metodología, dándole a la lengua de signos un sentido más completo, y su desarrollo en la escuela era visto por él como fundamental para la formación del alumno, a diferencia del Abad de l'Épée que también usaba los signos, pero con un principal objetivo, la enseñanza de la escritura.

En España destaca Juan Manuel Ballesteros (1794-1869), médico del Colegio Nacional de Sordo-mudos de Madrid y a partir de 1821 también profesor del centro. En 1833 asume la subdirección del centro y publica diferentes obras sobre la Educación Especial, Educación general, Organización de Centros, etc. Lo novedoso de su planteamiento en la educación de los sordos es que la concibe no como una medida caritativa, sino como un principio de igualdad de estas personas con discapacidad, y se esfuerza en conseguir un modelo lo más integrador e integral posible. Ballesteros plantea la “educación industrial” que consistía en preparar al alumno en un oficio sin abandonar las enseñanzas básicas, modelo

aplicado en otros países europeos, propone los oficios de carpintería, sastretería, tornero, cerrajería, zapatería e imprenta.

Procuraba que toda intervención educativa con estos alumnos partiera de las necesidades educativas de cada alumno. Y planteaba diferentes estrategias de intervención: trabajar la observación, el orden, incitarle la curiosidad y la espontaneidad, enseñar al alumno a gestionar sus sentimientos especialmente hacia los demás. Presta especial atención a la educación moral y religiosa, utilizando diferentes herramientas como carteles y lecturas.

En su propuesta educativa, presenta la educación maternal, cuyo fin era educar a las madres para que participaran en la educación de sus hijos. En esta acción educativa tiene como referente a Madame Tuckfield, que aconsejaba ternura y cariño con los hijos.

Con el fin de que todos los profesores del centro trabajen con la misma metodología, diseña un método basado en tres principios: la graduación “suave e insensible” del aprendizaje, la atención temprana y un sistema comunicativo entre el maestro y el alumno que permita el acceso a la comunicación oral (López, 2005).

7. EL SIGLO XIX

En la primera década del siglo XIX, en Francia, Jean Itard, considerado como el fundador de la otorrinolaringología, médico en el Instituto Imperial de Sordomudos, se consagra al estudio del lado fisiológico y a las dificultades que plantea la educación y la enseñanza de sordos. Sus artículos se centran sobre *los métodos de restablecer la palabra y los métodos de devolver la audición a los sordomudos*. La metodología que aplica, se inicia con la adquisición de la habilidad para detectar y discriminar sonidos, para pasar a la discriminación de vocales y consonantes, así como, el entrenamiento del habla, además de incorporar la lengua de signos, considerando esta como la lengua natural de los sordos, utilizando pues, en el programa educativo, el lenguaje oral y signado.

En la segunda mitad del siglo XIX, la educación de la persona con sordera se basaba en métodos exclusivamente orales, imponiéndose, por tanto, el modelo alemán por toda Europa y en Estados Unidos, destacando en este país, como defensor de este modelo, Alexander Graham Bell (Boston), presidente de la Asociación Americana para impulsar la enseñanza del habla a los sordos, sobre el modelo signante. En la década de 1860 las escuelas de Europa y Estados Unidos, que atienden al alumnado sordo, son exclusivamente oralistas (Gascón, 2003; Oviedo, 2006).

En 1878 se celebra en París el I Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordomudos, en el que se aprueba la resolución del uso exclusivo de la palabra hablada para incorporar al sordo en la sociedad. Dos años después, en 1880, tiene lugar el II Congreso Internacional Maestros de Sordomudos celebrado en Milán, la posición oralista se impuso claramente y será el punto de referencia histórica para los defensores de este método. En este Congreso se declara principalmente la superioridad de la comunicación oral sobre las señas para integrar a los *sordomudos* [término utilizado en ese momento para reconocer a las personas que se comunicaban con señas. Hoy en día, se denomina a las personas con una discapacidad auditiva y que emplean la lengua de signos, como *Sordos*, a diferencia de *sordo* con *s* minúscula que se refiere sólo a la pérdida de auditiva] a la vida social y así, proporcionarles una mayor facilidad del lenguaje. Se establece que los diferentes métodos conducentes a la adquisición de la articulación de la lengua oral, deben tener preferencia sobre las señas en la educación de los sordos. Se adoptaron dos resoluciones ilustrativas:

1. El Congreso, considerando la superioridad incontestable del habla sobre los signos para incorporar a los sordomudos a la vida social y para proporcionarles una mayor facilidad de lenguaje, declara que el método de articulación tiene que tener preferencia sobre los signos en la instrucción y educación de los sordos y de los mudos.
2. Considerando que la utilización simultánea de los signos y el habla tiene la desventaja de perjudicar el habla, la lectura labial y la pre-

cisión de ideas, el Congreso declara que el método oral debe ser el preferido.

A partir del Congreso de Milán, los directores de las escuelas para sordos más famosas de Europa y América propusieron acabar con el *gestualismo* y dar paso a la palabra hablada. Sin embargo, no fue esta la primera ni la última oportunidad en que se decidieron medidas parecidas. La oposición a las medidas aprobadas fueron mínimas, constituyéndose oficialmente la ideología oralista.

Las críticas por estos acuerdos no se hicieron esperar por la comunidad sorda defensora de la lengua de signos, quienes argumentaban las siguientes razones para su prohibición:

1. Intereses políticos y religiosos.
2. Aspectos morales.
3. De carácter psicosocial.
4. La diferencia entre el hombre y el animal es el lenguaje.
5. Se esperaban avances en la psicología y la lingüística para la rehabilitación de los sordos.

8. EL SIGLO XX

En 1900 se celebra el Congreso Internacional en París. Aquí, la comunidad sorda defensora de la lengua de signos, denuncia que los profesores oyentes defienden la lengua oral, frente a la negación de los profesores sordos, alumnos sordos y la de sus familias que defienden la lengua de signos. La organización del congreso no permite la reunión conjunta de profesores de sordos oyentes y profesores sordos signantes al ser la lengua oral la oficial del congreso y no la lengua de signos. Se concluye manteniendo los mismos acuerdos del Congreso de Milán. En este congreso destaca Gallaudet (hijo) que se opone al método oral puro y propuso una metodología mixta que se adaptara a las aptitudes del alumno, su propuesta fue rechazada. No siendo utilizada hasta los años 60, cuando la

metodología oralista es dominante en Europa y América. No obstante, la lengua de signos continuaba siendo la más empleada por los sordos en Internados, Asociaciones, etc. (Oviedo, 2006; López, 1999).

A finales de los años sesenta, otras disciplinas como la psicología, neurología y lingüística prestan especial interés por la discapacidad auditiva y determinan que las lenguas de signos eran naturales, como las orales, proponiendo que los sordos debían recibir educación en la suya propia. Surgen diferentes métodos educativos mixtos, en donde tanto la lengua oral como la de signos tienen un lugar importante en la adquisición del lenguaje (comunicación total, palabra complementada, método bimodal).

En este periodo las comunidades sordas defensoras del uso de la lengua de signos, fomentan otros modelos educativos: modelos *bilingües biculturales* y *bilingües interculturales*. En estos modelos, la figura del maestro sordo y de los miembros de la comunidad educativa son fundamentales en la adquisición y enseñanza de la lengua materna, y en la transmisión de las tradiciones, valores, historias y cultura de la comunidad sorda (Gascón, 2004).

En Estados Unidos, durante la década de los 70 y 80 se llevan a cabo investigaciones lingüísticas sobre la influencia de la Lengua de Signos Americana en el aprendizaje en edades tempranas, llegándose a la conclusión de que en el aprendizaje de la Lengua de Signos en niños sordos, era iguales las etapas que en la Lengua Oral en niños oyentes y además favorecía el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

En el año 1975 se celebra el *7th World Congress of the World Federation of the Deaf* (WFD) en Washington, Congreso de la Federación Mundial de Sordos en el que, a diferencia del de Milán, se admite las dos lenguas. En este congreso se subraya los derechos de las personas *Sordas*, como un grupo social con su propia identidad. Recomendando a los gobiernos de las distintas naciones y a los organismos internacionales una nueva metodología para la educación de los alumnos con discapacidad auditiva.

Sin embargo, en el X Congreso de la WFD de Helsinki, se seguían oyendo protestas por considerar que en el bilingüismo, la lengua de signos era un recurso para el acceso a la lengua oral y no, como la entiende la

Comunidad Sorda, una lengua con identidad propia y no supeditada a la lengua oral.

En 1993 se celebra en Estocolmo la Conferencia Internacional de Bilingüismo. Tras las reuniones científicas celebradas en la conferencia, se revisa la postura oralista, teniendo en cuenta los resultados de algunas investigaciones que demostraron la complejidad, la riqueza y el interés de las Lenguas de Signos. Como ejemplo de las nuevas posturas relacionadas con este tema son los diferentes artículos aparecidos en revistas especializadas:

El bilingüismo (lengua oral/lengua de signos) podría ser una fórmula adecuada para el sordo, permitiéndole hablar y entender a los oyentes que utilizan el código oral y a la vez utilizar la lengua de signos (LS) con la comunidad de sordos y también para acceder a informaciones que por vía oral no le sería accesible dada su complejidad lingüística. La Lengua de Signos se acepta como un importante recurso en los aprendizajes escolares de aquellas personas que, pertenecientes a la comunidad sorda, pueden llegar a adquirir una lengua oral cuando sus conductas fisiológicas se lo permitan (Editorial Revista de Logopedia, Vol. XII, 1992, p. 2).

Los profesionales de la educación especial de los alumnos sordos consideramos que debe acabar la polémica oralismo-gestualismo y ofrecer puntualmente, y en cada situación, la metodología y el sistema más adecuado (Bartolomé, 1992, p. 42).

En el *12th World Congress of the World Federation of the Deaf*, 1995, la comisión sobre Lengua de signos y Pedagogía concluyó sus sesiones afirmando que:

La Comisión de Pedagogía sostiene que la polémica oralismo versus lengua de señas ya no es una cuestión contemporánea. Nosotros hemos trascendido esta controversia y, para abordar el próximo siglo, dejamos el Congreso de Milán de 1880 en el pasado. Las tendencias de 1995 son: el reconocimiento y el respeto por la lengua

de señas como lengua de la comunidad Sorda, y el reconocimiento de la educación bilingüe.

En 1999 se celebra en Brisbane, Australia, el *13th World Congress of the World Federation of the Deaf*. En este congreso la WFD reafirma su compromiso hacia el logro de los derechos humanos y la autonomía para todas las personas sordas de acuerdo con la Declaración de los Derechos Humanos. Presenta para ello las siguientes resoluciones:

1. Reafirmar la postura de que las personas sordas son una minoría cultural y lingüística con el derecho a su lengua de signos nativo como lengua materna.
2. Reafirmar que los niños sordos tienen derecho a una educación bilingüe en signos y lengua escrita.
3. Reconocer que los avances tecnológicos y biológicos de la era de la información están originando cambios contradictorios en las comunidades sordas de todo el mundo. El acceso total e igualitario a la tecnología disponible a la sociedad en general, es una condición importante para la igualdad en todas las áreas de la vida.
4. Reconocer las capacidades y los derechos de las personas sordas para alcanzar una calidad de vida y una independencia económica a través del acceso igualitario a las oportunidades de empleo.
5. Reconocer la diversidad social, étnica, religiosa, de género, económica y política en la comunidad sorda.
6. Oponerse a la violación de los derechos humanos y lingüísticos de las personas sordas tan común todavía a lo largo del mundo.
7. Condenar tajantemente la investigación genética cuyo propósito sea eliminar a las personas sordas de la raza humana.
8. Investigar acerca del impacto que la tecnología actual tiene sobre la interpretación de la lengua de signos, la educación, la salud y la propia lengua de signos es esencial. Los países desarrollados deberían trabajar en colaboración con los países en desarrollo para proporcionarles el acceso a esta tecnología y a otros recursos que garanticen los derechos humanos totalmente.

El espíritu de esta Resolución, como podemos leer, tiene en cuenta todas las normas y los derechos humanos reconocidos, tales como, la raza, edad, sexo, orientación sexual, cultura, lengua, origen social o étnico, discapacidad, religión, creencias, estatus económico y afiliación política.

En el siglo XX, concretamente a finales de los años cincuenta, empieza a producirse un cambio trascendente en los proyectos de atención a las personas con discapacidad auditiva, reclamando su derecho a la normalización e integración.

En los años ochenta se inicia una corriente que aspira a dar un paso más en la integración de los niños con necesidades educativas. Este movimiento, que tiene sus orígenes en el Regular Education Initiative (REI) en Estados Unidos y siendo sus precursores Stainback y Stainback (1989), y Reynolds, Wang y Walberg (1987), pretende nuevas estrategias organizativas y metodológicas de los centros educativos ordinarios a los que asiste el alumnado con discapacidad. Para estos autores la integración mejorará cuando coincidan los alumnos de necesidades educativas especiales y el resto del alumnado en las mismas aulas, donde han de recibir la respuesta adecuada según sus necesidades, eliminando los programas externos de apoyo y de recuperación. Es con esta iniciativa como surge el concepto de *inclusión*.

El respaldo a esta nueva concepción de abordar la atención a la diversidad, se obtiene en el Congreso Mundial de la UNESCO sobre la Educación en Necesidades Educativas Especiales, realizado en Salamanca en 1994, donde se estudió el futuro de la educación especial. *The Salamanca and Framework for Action* (UNESCO, 1994).

La atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva en España, en el siglo XX, se inicia con la atención asistencial. En enero de 1910, con la creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, se empieza a legislar en España sobre la atención a los sordos. En 1917 se avanza en la diferenciación de las discapacidades, dividiendo la agrupación en tres Patronatos Nacionales: uno de sordomudos, otro de ciegos y otro de anormales mentales, permitiendo una atención de las necesidades educativas adecuadas a las características del alumnado.

En la década de los 70, se crea el SEREM (Servicio Social de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos), y se publica la Ley General de Educación donde se recoge la necesidad de crear centros especiales para alumnos deficientes profundos e integrar en aulas ordinarias a los deficientes ligeros. Tres años después, en 1973, se crean centros ocupacionales y centros de trabajo protegido, y en 1974 el Ministerio de Trabajo estableció la obligación de contratación de 2 minusválidos por cada cien contratados en empresas con más de 50 trabajadores. En 1975 se crea el INEE (Instituto Nacional de Educación Especial) que se rige por los principios de normalización, integración, individualización y sectorización. En 1978 se crea el INSERSO (Instituto Nacional de Servicios Sociales) que recoge, entre otros, las ayudas, valoración e integración social de minusválidos. La Constitución Española de este mismo año, en su artículo 27 garantiza el Derecho a la educación y en su artículo 49 proclama: “Los poderes públicos realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

Desarrollando estos principios constitucionales, es en la década de los ochenta, con la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI), cuando surgen en España iniciativas, tanto gubernamentales como privadas, que dan pie a las primeras medidas encaminadas a un proceso de *normalización*, que afectará no solo al terreno educativo sino a todos los ámbitos de la vida social, personal y laboral de las personas con minusvalías. A nivel educativo, el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, pone en marcha la integración de los discapacitados en los centros ordinarios, contando con apoyos y servicios e implicando a personal especialista, equipos multiprofesionales, etc. para atender al alumnado.

En cuanto a la discapacidad auditiva en España, todavía en los años ochenta, se mantiene la polémica sobre el uso de la lengua oral o uso de la lengua de signos. No obstante, esta controversia no debe entenderse

como un enfrentamiento de la palabra hablada frente a la lengua de signos, sino en la utilización, o no, de un sistema de comunicación mixto y de la importancia que se le da a la lengua de signos en dichos métodos utilizados en la educación del alumnado con sordera o hipoacusia. Dos fueron las posturas al respecto:

- El uso de la lengua de signos como primera lengua.
- El uso de la lengua de signos como apoyo inicial para el aprendizaje de la lengua oral y que iría desapareciendo progresivamente.

En 1990, se publica la Ley Orgánica de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que otorga un apoyo a la filosofía de la integración escolar, reforzando los principios de normalización e integración.

9. EL SIGLO XXI

Con la entrada del nuevo siglo, se producen tres hechos relevantes:

1. Con la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en España en el 2006, se da un paso importante al introducir el término *inclusión* que afectará favorablemente a las necesidades educativas especiales.
2. Se celebra el XV Congreso de la Federación Mundial de Sordos, en julio de 2007 en Madrid, acordando:
 - a) Reafirmar que las personas sordas tienen los mismos derechos, como todos los grupos sociales y que la diversidad es un factor intrínseco en la Comunidad de Sordos.
 - b) Reconocer la importancia de los niños y los jóvenes y en general de todas las personas sordas y en particular sordociegas, inmigrantes con discapacidad, pueblos indígenas, Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales; personas con discapacidad de las zonas rurales, las minorías religiosas, de la tercera edad, y todas las personas sordas como ciudadanos de la sociedad con los mismos derechos y obligaciones que los demás ciudadanos.

- c) Subrayar que, mediante la adopción de acciones positivas, la igualdad entre todos se acelera.
- d) Destacar que la lengua de signos es un derecho humano para todos los miembros de la Comunidad Sorda, incluyendo aquellos que utilizan dispositivos de asistencia y los implantes.
- e) Reafirmar que la educación multilingüe en lengua de signos de sordos y personas con dificultades auditivas es la mejor oportunidad para lograr la plena ciudadanía y el disfrute de todos los derechos humanos.

En el mismo año, 2007 en el Parlamento Español se aprueba la ley que reconoce la lengua de signo española (LSE) y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas.

10. LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON SORDERA O HIPOACUSIA EN GRAN CANARIA

El inicio de la educación del alumnado con discapacidad auditiva en Gran Canaria, fue de iniciativa pública. En la década de los cincuenta, con la creación del Patronato Nacional de Educación Especial, se empieza la educación de los niños sordos en Gran Canaria. En junio de 1959 se procede a la apertura de una unidad para *niñas sordomudas*, ubicándolo en el edificio del actual CEIP Cervantes, antes Grupo Escolar Cervantes, dependiente del Consejo Escolar Primario del Patronato Municipal de Educación Especial.

En la década de los 70, es una entidad privada, Cáritas Diocesana, quien amplía la oferta educativa del alumnado con esta discapacidad, creando la Escuela-Internado San José para niños sordos-hipoacúsicos.

10.1. INSTITUCIÓN DEL CEE SAN FRANCISCO DE SALES

En el curso escolar 1964/1965, se crean dos unidades de niños sordos, que con la ya existente de *niñas sordomudas*, constituye la agrupación Instituto San Francisco de Sales, dependiente del Consejo Escolar Primario del Patronato Municipal de Educación Especial, y es en el curso escolar 1969/1970, cuando se crean dos unidades más. Este mismo año, el Instituto San Francisco de Sales (Sordomudos), se ubica en la *chalet de los Betancores*, en el término municipal de Cruz de Piedra de Las Palmas de Gran Canaria.

Entre la década de los 70 y de los 80 el sistema de comunicación que se utiliza en el CEE (Centro de Educación Especial) San Francisco de Sales es el oralismo, empleando la metodología Verbotonal y Micromovimientos, con el apoyo de la lectura labial. Los materiales utilizados por el centro para aplicar esta metodología son:

1. Tarimas vibradoras.
2. Suvag.
3. Vibradores.
4. Programas informáticos.

El trece de noviembre de 1987 se propone la suspensión del Patronato Municipal de Educación Especial pasando el centro a depender de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Las Etapas Educativas que se imparten y la ratio de alumnos y alumnas por cada una de ellas era de:

- Educación Preescolar (de 4 a 6 años de edad) entre 10 y 12 alumnos.
- Educación General Básica (de 6 a 16 años) entre 10 y 15 alumnos.
- Formación profesional y Ocupacional (16-18 años) entre 10 y 12 alumnos.

Al inicio del curso 1990-1991 el claustro de profesores decide compaginar el sistema de comunicación oral con la Lengua de Signos Española, por varias razones:

1. La metodología y sistema de comunicación oral no daba respuesta a los alumnos con déficit asociados, con un alto índice de conductas agresivas debidas a su incapacidad para comunicarse con la lengua oral.
2. Los padres, mayoritariamente inscritos en la Asociación de Sordos, reivindican el uso y aprendizaje de la Lengua de Signos Español (LSE).

Diez años después, en junio del 2001, el CEE San Francisco de Sales, con 15 alumnos (8 con déficit asociados y 5 con discapacidad auditiva), deja de funcionar como Centro de Educación Especial (CEE), el alumnado se integra en otros centros educativos y el edificio se reconvierte en el Centro de Adultos Ciudad Alta.

10.2. INSTITUCIÓN DE LA ESCUELA –INTERNADO SAN JOSÉ PARA NIÑOS SORDOS-HIPOACÚSICOS

Según consta en los archivos de la Diócesis de Canarias (1994), la necesidad de crear un centro de estas características viene precedida por un estudio hecho por las asistentes sociales de esta institución. *Había quinientos candidatos en la provincia y la intención era inaugurar el centro al mismo tiempo que la Casa Sacerdotal en 1966.* Fue el 15 de noviembre de 1974 cuando se inaugura el centro:

... había una demanda y después de años de esfuerzo, llegó la respuesta. Había costado unos cinco millones de pesetas. Construida en la 3ª planta de la Casa Diocesana. Con un ideario religioso desde sus comienzos, constituyó la presencia de estos alumnos unas circunstancias que daba a la casa diocesana de Cáritas un gozo especial compartido por todos nosotros. El recinto se ha llenado del vocerío, el donaire y las simpatías de estos muchachos. Sus fiestas y sus veladas, de modo singular con motivo del patrono San José y de la 1ª comunión, constituyeron la sorpresa por la emoción de

todos. En especial para sus familias cuando oían hablar a sus hijos sordos y mudos. Manteniendo con especial tesón y empeño el que sus alumnos sean desmutizados de verdad, adquiriendo el uso del lenguaje rehuendo todo lo posible, la expresión por signos y mímicas.

Como base fundamental, desde su establecimiento del Internado y Medio Pensionado, solicita y recibe los servicios del Comedor y de la Central Distribuidora y cuenta para las prácticas religiosas con la Capilla de Cáritas Diocesana. (Arch. de Institutos Diocesanos, 1994).

En el primer curso escolar (1974-1975) había matriculados 72 alumnos sordos, llegando a alcanzar en los siguientes cursos hasta 108 alumnos matriculados... *el internado llegó a tener 60 alumnos, procedentes de otras islas del archipiélago. Siendo el único centro que atiende a los discapacitados auditivos con internado en la Comunidad Autónoma (Arch. de Institutos Diocesanos, 1994).* Disponía de diez profesores tutores, con una Directora con la titulación de licenciatura en Pedagogía, cuatro logopedas, un psicólogo y una profesora de religión y catequesis o un director espiritual, una cuidadora, dos vigilantes y una limpiadora. Colaboran en la marcha del Centro, las Hijas de la Caridad y personal de dedicación parcial en administración y secretaría.

El centro tenía una superficie construida de 1575 m² de uso propio y exclusivo y una superficie de 500 m² de uso compartido con otras Obras de Cáritas, con un total de 2075 m² según la relación que consta en los archivos consultados:

De uso propio y exclusivo

12 Aulas y Laboratorios de Hipoacúsicos	365.54 m ²
4 Cámaras de Audiometría y Ortofonía.	24.17 m ²
1 Terraza azotea, Deportes y Aseos	407.00 m ²
2 Dormitorios para internos y medio pensionista, con aseos, lavabos y duchas	495.00 m ²

1 Dependencias para Dirección - Secretaría, Sala de Profesores, Gabinete Médico...	156.5 m ²
1 Sala de usos múltiples	50 m ²
1 Almacén – Depósitos	23.00 m ²
Pasillos - Accesos - Vestíbulos y lavabos	154.79 m ²
Total	1.575.000 m ²

De uso compartido

1 Aula de Religión y Formación Religiosa, compartida con el Centro de BUP “Santa Isabel de Hungría” junto a la Escuela	38.50 m ²
1 Un Salón - Teatro de uso compartido como la anterior	175.00 m ²
1 Una Cancha Deportiva, igual que el anterior	200.00 m ²
1 Comedor	86,50 m ²
Suma	500.00 m ²

Equipamiento Docente

- 5 Osciloscopios, 3 Audiómetros, 1 Detector Jouve, 1 Pee-Show, 1 Impedanciómetro.
- Material y equipos para desmutización entre otros, 1 SUWAG y 11 Phonic-Mirror.
- Dos Laboratorios de Hipoacúsicos, Biblioteca, Televisión, Material audiovisual.
- Instalaciones y material para docencia de cerámica, pintura y dibujo, corte, costura y tricotado.
- Material adecuado, láminas, mapas; proyectores, etc. para Preescolar y para E.G.B.
- Un Coro y conjunto musical y 1 Grupo de teatro (Arch. de Institutos Diocesanos, 1994).

Con el proceso de integración y la creación en la red pública de los Centros Preferentes de Auditivos, la Escuela-Internado San José de sordos fue perdiendo alumnado hasta cerrar el centro en junio del año 2000.

10.3. LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO SORDO EN LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

La Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias, en el curso 1986/1987, comienza la integración del alumnado *inadaptado o afectado por deficiencias*, creando las Unidades de Pedagogía Terapéutica en centros ordinarios, coexistiendo con los Centros Específicos de Pedagogía Terapéutica. El alumnado con *Sordomudez, sordera profunda e hipoacusias que afecten a la adquisición de conocimientos por medio del canal auditivo* podrá ser escolarizado en las unidades de Pedagogía Terapéutica de los centros ordinarios, iniciándose así la integración del alumnado con discapacidad auditiva en esta Comunidad Autónoma.

En el curso escolar 90/91 se crean las Unidades de Audición y Lenguaje, nueva modalidad de integración en centros ordinarios del alumnado con discapacidad auditiva. Son seleccionados colegios públicos (C.P.) de diferentes municipios y comarcas de la isla: C.P. Bentaiga en el municipio de Las Palmas; C.P. Monseñor Socorro Lantigua, en el municipio de Teror; C.P. Tinguaro, en el municipio de Santa Lucía de Tirajana; C.P. Agustín Hernández Díaz, en el municipio de Moya y el C.P. La Angostura, en el municipio de Santa Brígida. Atendiendo al principio de sectorización, en ellos se matriculan el alumnado sordo del mismo municipio o de la comarca, lo más cercano posible a su lugar de residencia.

Según la administración educativa, este agrupamiento, permitiría dotar a los centros seleccionados de una ubicación adecuada de las Unidades de Audición y Lenguaje y de los recursos humanos y materiales necesarios para la atención de este alumnado: logopedas (profesores en la comunicación y el lenguaje), SUVAG, y otros materiales diversos para trabajar la expresión y comprensión oral.

Con la nueva concepción de la educación que incorpora la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, que implica una acción coordinada de todos los profesionales que participan en la orientación educativa y en la intervención psicopedagógica con el alumnado de necesidades educativas especiales, se crean en 1995 los Equipos de Orientación Edu-

cativa y Psicopedagógicos en esta Comunidad Autónoma, que se estructuraran en dos ámbitos de actuación:

1. Equipos de Orientación educativa y Psicopedagógicos de Zona.
2. Equipos de Orientación educativa y Psicopedagógicos Específicos, incluyendo en estos los de Discapacidad Auditiva.

Y el Programa de Integración de la Discapacidad Auditiva (PIDA), coordinado por el EOEP Específico de Discapacidad Auditiva, en el que participaban todos los maestros/as de audición y lenguaje que intervenían con el alumnado sordo en los *Centros Ordinarios de Integración Preferente para alumnos con necesidades educativas especiales por déficit auditivo* (de los que hablaremos posteriormente). Estos profesionales se reunían periódicamente, una vez al mes, con el fin de asesorar, formar y diseñar estrategias de intervención con el alumnado con discapacidad auditiva. Este programa desaparecerá en el curso 2005/2006.

En el curso escolar 97/98 se crea la modalidad de escolarización excepcional para el alumnado con discapacidad auditiva, los *Centros Ordinarios de Integración Preferente para alumnos con necesidades educativas especiales por déficit auditivo*. A esta red de centros se integran los colegios con Unidades de Audición y Lenguaje existentes hasta ahora y que atendían, en la modalidad de integración, al alumnado con discapacidad auditiva, cuya respuesta requiera de unos recursos humanos y materiales específicos de difícil generalización. La atención educativa específica era atendida por:

1. El profesorado especialista en audición y lenguaje que desempeña sus funciones en dichos centros, siendo la ratio de profesor de A.L./alumnado de discapacidad auditiva de 1-4 en Educación Infantil y de 1-6 en Enseñanza Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria.
2. Especialista en Lengua de Signos (ELSE), que intervienen en los *Centros Ordinarios de Integración Preferente para alumnos con necesidades educativas especiales por déficit auditivo* de Infantil, Primaria y ESO desde el curso 97/98, y cuyas funciones son:

- Poner en práctica acciones dirigidas a la construcción de un modelo educativo adecuado a las características particulares de los alumnos y alumnas sordos.
- Proporcionar un modelo lingüístico y cultural al alumnado sordo a través de la incorporación de los/as Especialistas en Lengua de Signos Española.
- Desarrollar y mejorar el nivel competencial en Lengua de Signos Española, como lengua vehicular de acceso al currículo, en el alumnado sordo signante (Convenio de colaboración Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias y Fundación Canaria para el Sordo, 2010).

La intervención del ELSE con el alumnado de discapacidad auditiva deberá ser dictaminada por el EOEP específico de discapacidad auditiva y con la autorización de los padres o tutores.

En el curso 2003/2004 la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa establece los criterios para que el alumnado de discapacidad auditiva se beneficie de la intervención del ELSE:

- Criterios de selección de centros.
- Mayor número de alumnos/as que se beneficie.
- Cercanía de otro centro con alumnado con discapacidad y actuación del profesional.
- Incidencia con el profesorado del centro en su formación.
- Reparto del tiempo por número de alumnos/as.

Criterios de selección del alumnado:

- Alumno/a que no tenga competencia en Lengua de signos en Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria (la preferencia con relación al orden).
- Permiso de los tutores legales del alumnado.
- Número de alumnos/as que se beneficia del recurso por la agrupación del mismo.

- Alumno/a que necesita la lengua de signos como herramienta comunicativa.
 - Alumnado con escaso desarrollo de la Lengua oral.
3. El Intérprete de Lengua de Signos (ILSE), intervendrá en la ESO y en el resto de enseñanzas postobligatorias. En Gran Canaria, los alumnos y las alumnas que requieran de ELSE o ILSE en ESO o Bachillerato serán escolarizados en el IES Felo Monzón Grau-Bassas, único centro de enseñanza secundaria con este recurso. La intervención de los ILSE deberá ser dictaminada por el EOEP Específico de Discapacidad Auditiva.

En el curso 2003/2004 la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa establece los criterios para que el alumnado de discapacidad auditiva se beneficie de la intervención del ILSE:

- Criterios de selección de centros.
- Mayor número de alumnos/as que se beneficie.
- Cercanía de otro centro con alumnado con discapacidad auditiva y actuación del profesional.

Criterios de selección del alumnado

- Alumno/a competente en Lengua de signos española en Secundaria Obligatoria, Bachiller y Ciclo Formativo (la preferencia con relación al orden).
- Mismo nivel curricular que el grupo clase.
- Permiso de los tutores legales del alumno/a.
- Número de alumnos/as que se beneficie del recurso por la agrupación del mismo.
- Incidencia del ILSE en una misma materia.
- Alumno que curse un Ciclo Formativo que no se oferte en los IES Felo Monzón (GC) e IES La Laboral (Tfe) o centros de Integración preferente.
- Asignatura con mayor carga teórica.

- Incluida en la PAU.
- En la priorización de las materias ocuparán el último lugar las lenguas extranjeras y lenguas clásicas.

En el curso escolar 97/98 eran 32 centros educativos, con esta modalidad de escolarización extraordinaria: 16 en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, ocho de los cuales son de Educación Secundaria Obligatoria y 16 en la provincia de Las Palmas, con cuatro centros de Educación Secundaria Obligatoria.

En el curso escolar 2010/2011 son 17 centros ordinarios de integración preferente de discapacidad auditiva en la provincia de Las Palmas, cinco de los cuales son de la ESO. En la provincia de Santa Cruz de Tenerife hay 17 centros ordinarios de integración de discapacidad auditiva, ocho son de ESO.

Ante el incremento de alumnado con discapacidad auditiva con implante coclear o que utilicen audífonos de alta resolución, y con el objetivo de optimizar estas prótesis auditivas, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, conjuntamente con la Clínica Barajas, en el curso escolar 2005/2006, realiza un estudio en los *Centros Ordinarios de Integración Preferente para alumnos con necesidades educativas especiales por déficit auditivo*, sobre las condiciones acústicas de las aulas donde está ubicado el alumnado con discapacidad auditiva que usen dichas prótesis.

En este estudio se analizan los dos factores acústicos presentes en la mayoría de los centros educativos y que impactan negativamente sobre la comprensión de la lengua oral: la reverberación (TR) y el ruido (RF). Estos índices permitirán obtener la relación señal/ruido (RSR) que indica la diferencia en dB existente entre la señal que se desea escuchar (instrucción verbal del docente) y el ruido de fondo y el *Índice de Audibilidad del Habla* (IAH) (Speech Audibility Index, SAI,) que estima la identificación del habla tanto para alumnado normoyentes como alumnado con discapacidad auditiva (Mora Espino, Zenker Castro, Rodríguez Jiménez, Mesa Suárez, Coello Marrero y Barajas de Prat, 2007).

Se concluye que en las aulas estudiadas, los tiempos de reverberación y ruido de fondo acusan valores muy superiores a los considerados por la American National Standard Acoustical Performance Criteria, Design Requirements, and Guidelines for Schools (ANSI S12.60-2002).

Estos niveles de ruido afectan a la ratio Señal/Ruido y al IAH; cuando el docente está dictando consignas y los alumnos están en silencio el nivel promedio de IAH es 60%, inferior al deseado. Puede inferirse entonces que durante el trabajo grupal, cuando el docente desea aclarar conceptos y encauzar situaciones, debe levantar significativamente el nivel sonoro de su voz por encima de 66 dB, la media obtenida del análisis de las aulas estudiadas. Adoptando el criterio de una adecuada RSR (Relación Señal Ruido) 15 dB, la voz del docente debería alcanzar los 80 dB.

Dos fueron las soluciones propuestas para disminuir el nivel de reverberancia y ruido mejorando el IAH del alumnado sordo: adaptaciones arquitectónicas de las aulas y el uso de frecuencias moduladas (Mesa, Díaz, Etopa, 2009).

11. CONCLUSIÓN

En este primer capítulo hemos recorrido la historia de la atención a las personas con discapacidad, observando momentos de progresos y de regresiones en la atención a las personas con discapacidad y viviendo en estos momentos una etapa de grandes adelantos que ha culminado con la inclusión.

Nos hemos centrado, como es lógico, en la discapacidad auditiva, desarrollando en este capítulo la evolución del proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado sordo. Hemos comprobado que el periodo incluido entre los siglos XVI al XVIII y mitad del XIX, se caracteriza por el uso y reconocimiento de las *señas* como el medio principal para la educación del sordo, creándose en este último siglo, el XIX, numerosos centros para la atención de los sujetos con problemas de audición y lenguaje, no sólo en Europa sino también en América. Y es en este periodo, la segunda

mitad del siglo XIX, cuando comienza el cambio del modelo educativo: el uso de las *señas* para la atención del sordo va a ser cuestionado y se opta por los métodos *oralistas*.

Se puede diferenciar, por un lado el sistema escrito creado en España por el fraile benedictino Pedro Ponce de León (1509-1584) y Juan Pablo Bonet (1573-1633), y perfeccionado por Braidwood en Inglaterra, usando un alfabeto manual. Los estudiantes son enseñados a escribir y pronunciar letras aisladas y a escribir y pronunciar palabras completas. Mientras en Francia es el Abad Michel de l'Épée, con el "método francés", quien desarrolla el sistema manual que se iniciaba con el alfabeto de Bonet, luego los estudiantes aprendían a través de señas a escribir. La lengua escrita era una lengua extranjera para los alumnos, que había que enseñarles a partir de su propia lengua (la de señas). Sin embargo, en Alemania, Samuel Heinicke (1727-1790) precursor del "método alemán", basado en el sistema oral, es el que prevalece: la lengua hablada era el único método de educación permitido, y el fin último de la enseñanza. Por último, el sistema combinado (desarrollado por Deschamps) proponía usar todos los recursos empleados por los tres anteriores modelos.

Tanto en el siglo XIX como en el XX, en los diferentes congresos celebrados, se mantiene la controversia lengua oral-lengua de signos, ya en el siglo XXI se celebra el XV Congreso de la Federación Mundial de Sordos en Madrid, en julio de 2007, en él se concluye que la educación multilíngüe es la mejor para el desarrollo integral de las personas con dificultades auditivas.

En España la educación de las personas sordas, pasa por las mismas fases que en otros países, destacando, en el siglo XXI, la aprobación de la ley que reconoce la lengua de signos española.

En la Comunidad Autónoma Canaria, hasta que la educación del alumnado con discapacidad auditiva no pasa a ser competencia de la Consejería de Educación, creando los Centros Ordinarios de Integración Preferente de Discapacidad Auditiva, son atendidos en Centros de Educación Especial para sordos. Los sistemas de comunicación utilizados van a depender, en cierta medida, de criterios no pedagógicos y sí del ideario y tipo de institución de la titularidad de los centros.

CAPÍTULO 2

LEGISLACIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la década de los años setenta del siglo XX, tuvo lugar un cambio en el modo de concebir la discapacidad que ha culminado en una nueva manera de confrontar este concepto. Estas variaciones han quedado reflejadas en el ámbito de la legislación internacional, donde el derecho a la igualdad de oportunidades es reconocido en varios documentos, entre los que se destaca las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, en el que la accesibilidad a la comunicación se encuentra recogida en varias disposiciones legislativas. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas, en su Resolución 48/96 de 20 de diciembre de 1993, en su artículo 5º, apartado 7, considera “la utilización de la lengua de signos en la educación de los niños sordos, así como en sus familias y comunidades. De igual modo, deben prestarse servicios de interpretación de la lengua de signos para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las demás personas”. Al mismo tiempo, en el apartado 6, se establece la obligación de los Estados de utilizar “tecnologías apropiadas para proporcionar acceso a la información oral a las personas con discapacidad auditiva”.

En la Unión Europea, a través de la Carta de los Derechos Fundamentales y el Consejo de Europa mediante el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, se reconoce el derecho de todas las personas a la protección contra la discriminación y el derecho de las personas con discapacidad a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y su par-

ticipación en la vida en comunidad. También, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales, en un documento publicado en el 2003 sobre los principios fundamentales de la educación de necesidades especiales, insta a los Estados a crear un marco legislativo y político que apoye la inclusión con dotación de los medios necesarios. Al mismo tiempo, el Comité de Ministros del Consejo de Europa pide proteger la lengua de signos en los Estados miembros del Consejo de Europa (Doc. 9738 de 17 de marzo de 2003), reconociendo la Lengua de Signos (L.S.) como un medio de comunicación natural y completo, con condiciones de proporcionar la inclusión de las personas con discapacidad auditiva en la sociedad y para facilitar su acceso a la educación, el empleo y la justicia.

La legislación española, a su vez ha promulgado en los últimos años el reconocimiento de la L.S. y la idoneidad de la educación bilingüe para el alumnado sordo en todos los niveles educativos; sin olvidar los recursos que potencian y facilitan la comunicación oral, gracias a los avances alcanzados, a finales del siglo XX y principios del XXI, en la medicina, la audiolgía, la tecnología y la pedagogía. Las contribuciones de estas disciplinas han modificado el escenario con respecto a las expectativas, hasta el momento impensables, para la educación, facilitando el acceso a la comunicación oral de las personas con discapacidad auditiva, así como su inclusión y participación activa en la sociedad actual.

1. LEGISLACIÓN INTERNACIONAL

Las instituciones internacionales han tenido un papel relevante, tanto en el siglo XX, como en lo que llevamos del XXI. La Organización Mundial de la Salud, la Organización de Naciones Unidas o la Unión Europea han implantado un marco común de conocimiento y amparo a las personas con discapacidad.

La primera vez que se hace referencia oficial y pública de derechos a las personas con discapacidad fue en la Sociedad de Naciones el 26 de

septiembre de 1924, en la Declaración de los Derechos del niño conocida también por Declaración de Ginebra, mencionando “el niño retrasado debe ser alentado”. En el año 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU establece los derechos del niño y el 20 de noviembre de 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad la Declaración de los Derechos del Niño. Muchos de estos derechos y libertades enunciados en esta Declaración reiteran párrafos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

En el preámbulo de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 se expone:

Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle. Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño, a fin de que este pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en el de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian, e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchan por su observancia con medidas legislativas y de otra índole, adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios.

Y en el Principio 5 se declara:

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Es en el decenio de 1970 cuando los derechos humanos de las personas con discapacidad empezaron a gozar de una mayor aceptación internacional. En la nueva década, la Organización de Naciones Unidas (ONU) amparó dos de las principales declaraciones en materia de discapacidad: La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental del 20 de

diciembre de 1971 y la Declaración de los Derechos de los Impedidos, adoptada por la Asamblea General el 9 de diciembre de 1975.

La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental supuso establecer un marco con medidas de ámbito internacional que garantizaran la protección de estos derechos. La Declaración garantizaba que las personas con retraso mental tienen, hasta donde resulta factible,

... los mismos derechos que el resto de seres humanos, incluyendo los derechos a atención médica y educación adecuadas, a seguridad económica, a un tutor cualificado que cumpla los requisitos estipulados, a la protección frente a la explotación y al acceso a procesos judiciales. La Declaración afirmaba que, de ser posible, las personas con retraso mental debían vivir con sus familias o con familias de acogida y participar en los variados aspectos de la vida de la comunidad (ONU, 1971).

La Declaración de los Derechos de los Impedidos, adoptada por la Asamblea General el 9 de diciembre de 1975, promueve la protección de estos derechos en los niveles nacional e internacional “... Se reconocía el hecho de que los discapacitados debían gozar de los mismos derechos políticos y civiles que los demás, incluyendo medidas que les permitiesen ser autosuficientes”. La Declaración ratificaba los derechos de las personas con discapacidad mental a la educación, a la atención sanitaria y a servicios de atención primaria. Además, reconocía “... su derecho a la seguridad económica y social, al empleo, a vivir con sus familias, a participar en acontecimientos sociales y creativos, a recibir protección frente a cualquier tipo de explotación, abuso o trato degradante y a disponer de ayuda legal” (ONU, 1975).

Viendo la necesidad de divulgar estos derechos, la Asamblea General declaró el año 1981 Año Internacional de los Impedidos, y promovió durante ese año la integración plena de las personas discapacitadas en la sociedad.

En 1981 compartimos una responsabilidad que será juzgada históricamente por las generaciones futuras. Las personas discapacitadas deben ser tratadas como auténticos ciudadanos de sus países respectivos y disfrutar de todos los derechos de los que el ser humano es heredero... Para vivir según los principios personificados en los objetivos de este Año... los gobiernos deben esforzarse por equiparar las oportunidades... en todos los aspectos de la vida diaria... Esto precisa el desarrollo de nuevas formas de enfocar la rehabilitación que vayan sustituyendo al enfoque institucional (ONU, 1981).

El 20 de diciembre de 1993, la Asamblea General ratificó las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, garantizando los derechos de las personas con discapacidad, además de constituir un instrumento de cooperación técnica entre los estados miembros y las organizaciones nacionales e internacionales. Entre los artículos de dichas normas destacamos aquellos que más afectan a las personas con discapacidad auditiva:

Artículo 5. Posibilidades de acceso

b) Acceso a la información y la comunicación

5. Las personas con discapacidad y, cuando proceda, sus familias y quienes abogan en su favor deben tener acceso en todas las etapas de una información completa sobre el diagnóstico, los derechos, los servicios y los programas disponibles. Esa información debe presentarse en forma que resulte accesible para las personas con discapacidad.

6. Los Estados deben elaborar estrategias para que los servicios de información y documentación sean accesibles a diferentes grupos de personas con discapacidad. A fin de proporcionar acceso a la información y la documentación escritas a las personas con deficiencias visuales, debe utilizarse el sistema Braille, grabaciones en

cinta, tipos de imprenta grandes y otras tecnologías apropiadas. De igual modo, deben utilizarse tecnologías apropiadas para proporcionar acceso a la información oral a las personas con deficiencias auditivas o dificultades de comprensión.

7. Se debe considerar la utilización del lenguaje por señas en la educación de los niños sordos, así como en sus familias y comunidades. También deben presentarse servicios de interpretación del lenguaje por señas para facilitar la comunicación entre las personas sordas y las demás personas.

8. Deben tenerse en cuenta, asimismo, las necesidades de las personas con otras discapacidades de comunicación.

9. Los Estados deben estimular a los medios de información, en especial a la televisión, la radio y los periódicos, a que hagan accesibles sus servicios.

10. Los Estados deben velar por que los nuevos sistemas de servicios y de datos informatizados que se ofrezcan al público en general sean desde un comienzo accesibles a las personas con discapacidad, o se adapten para hacerlos accesibles a ellas.

11. Debe consultarse a las organizaciones de personas con discapacidad cuando se elabore medidas encaminadas a proporcionar a esas personas acceso a los servicios de información.

Artículo 6. Educación

9. Debido a las necesidades particulares de comunicación de las personas sordas y de las sordas y ciegas, tal vez sea más oportuno que se les imparta instrucción en escuelas para personas con esos problemas o en aulas y secciones especiales de las escuelas de instrucción general. Al principio sobre todo, habría que cuidar especialmente que la instrucción tuviera en cuenta las diferencias culturales a fin de que las personas sordas o sordas y ciegas logran una comunicación real y la máxima autonomía.

Al año siguiente, 1994, se celebra la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en Salamanca, del 7 al 10 de Junio, en la que se tiene presente las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, y especialmente las acordadas el año anterior: Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, y se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo. Los delegados, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reafirmaron el compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldaron además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

En 1994, con La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, se expresa el punto de vista de la comunidad internacional y aunque no son legalmente obligatorias, representan importantes compromisos morales y políticos marcando las directrices de la atención educativa a la diversidad en las siguientes décadas y determina la Educación Integrada como:

El principio fundamental que rige la escuela integradora es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades o diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudio apropiado, una buena organización escolar, estrategias de enseñanza acordes, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. De-

bería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela (UNESCO, 1994, p. 7).

Las consecuencias de la normativa específica desarrollada en esta conferencia mundial parte de la premisa de que la Educación Integrada, según se define en el Capítulo I de la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, debe ser el principio rector para el desarrollo de la Educación para Todos y para la aplicación de las Metas de Desarrollo del Milenio (Peters, 2003).

Entre los acuerdos consensuados y reflejados en La Declaración y Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales destacamos:

1. El acceso a la educación en la escuela ordinaria del barrio o comunidad, ofrece la mejor oportunidad de enseñanza para la mayoría de los niños y jóvenes con discapacidades, incluidos los que viven en áreas rurales.
2. Las excepciones a esta regla se deben considerar caso a caso, cuando se pueda demostrar que la atención en un centro de educación especial pueda cubrir las necesidades educativas de este alumnado, aceptando que esta modalidad de escolarización es la forma más adecuada de enseñanza para algunos alumnos con discapacidad.
3. Este documento reconoce la Educación Integrada como la modalidad de escolarización que logra una Educación para Todos.
4. Afirma que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propios y que "... aquellos con necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuelas ordinarias que deben integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades" (Salamanca, 1994, p. 8).
5. También afirma que los sistemas educacionales que toman en cuenta la amplia diversidad de características y necesidades de los niños.

... representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integrada y lograr la educación para todos, proporcionando una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejorando la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 9).

6. Exige una “... política clara y convincente acerca de la integración” (Salamanca, 1994, p. 21).
7. Garantiza que la mayoría de los cambios requeridos para satisfacer las necesidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales “... forman parte de una reforma más amplia de la educación, necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y para promover mejores resultados en el aprendizaje de todos los estudiantes” (Salamanca, 1994, p. 32).
8. Insiste sobre Educación para Todos, e insiste en la necesidad de modelos de aprendizaje centrados en el niño y sistemas más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta una amplia gama de alumnado con diferentes necesidades educativas.
9. En el Artículo 21, pone de relieve la importancia de la lengua de signos y la modalidad de escolarización.

Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias (Salamanca, 1994, p. 18).

En 1996, con el fin de evaluar la calidad de la inclusión del alumnado con discapacidad, Eichinger et al. establecieron una serie de indicadores, *Program Quality Indicators (PQI)*, que se basan en los siguientes principios:

1. La inclusión es un valor básico que se extiende a todo el alumnado.
2. La inclusión no es condicional y los programas deben adaptarse al alumnado y no el alumnado al programa.
3. Los dos sistemas, la educación especial y la educación general, deben unificarse para satisfacer las necesidades del alumnado.
4. El alumnado con discapacidades debe participar plenamente en la escuela y en la comunidad, desempeñando funciones socialmente valoradas (Eichinger citado en Díaz, 2004, p. 59).

La UNESCO (2001) publica un informe refiriéndose a algunos elementos clave para una educación integrada, resultado de experiencias realizadas en varios países (página 9):

1. Metas comunes generales definidas para todos, como el conocimiento, las destrezas y los valores que se deben adquirir.
2. Una estructura flexible que facilite la respuesta ante la diversidad y proporcione diferentes oportunidades para la práctica y el desempeño en términos del contenido, los métodos y el nivel de participación.
3. Evaluación basada en el progreso individual.
4. Reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa y lingüística de los alumnos
5. Contenido, conocimiento y destrezas pertinentes para las circunstancias de los alumnos.

Ese mismo año, la ONU inicia los preparativos de un tratado internacional para promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad, sobre la base de un enfoque holístico de la labor realizada en los ámbitos del desarrollo social, los derechos humanos, la no discriminación y, recordando las resoluciones anteriores publicadas por este organismo referente a la discapacidad.

El artículo 2, *Definiciones*, hace referencia al concepto de *comunicación*, esencial para las personas con discapacidad auditiva ya que compromete a los estados miembros para la aprobación de leyes que fomenten los medios de apoyo a la comunicación oral como la lengua de signos a las personas con discapacidad auditiva y sordociegas.

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal (ONU, 2001).

En el artículo 4, subapartado g, se hace referencia al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y a los avances técnicos. El discapacitado auditivo puede requerir de audífonos de alta resolución, implantes cocleares, frecuencias moduladas o bucle magnético, teléfonos adaptados para esta discapacidad, programas informáticos específicos para acceder a la información, etc.

Emprender la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad, dando prioridad a las de precio asequible (ONU, 2001).

En el artículo 8, subapartado b, hace mención a la importancia de fomentar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad “... Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos

los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad”.

El artículo 9 trata sobre la accesibilidad y en él se establece medidas para que las personas con discapacidad participen plenamente en todos los aspectos de la vida que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso y propone aplicar estas disposiciones a:

- a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo.
- b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

En el mismo artículo menciona otra serie de medidas de las que destacamos:

- e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público.
- f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar, su acceso a la información;
- g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet.
- h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo.

El artículo 21 trata sobre la libertad de expresión y de opinión y acceso a la información. Entre las medidas propuestas para conseguir este objetivo destacamos:

- a) Facilitar a las personas con discapacidad información dirigida al público en general, de manera oportuna y sin costo adicional, en

formatos accesibles y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad.

- b) Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales.
- c) Alentar a las entidades privadas que presten servicios al público en general, incluso mediante Internet, a que proporcionen información y servicios en formatos que las personas con discapacidad puedan utilizar y a los que tengan acceso.
- d) Alentar a los medios de comunicación, incluidos los que suministran información a través de Internet, a que hagan que sus servicios sean accesibles para las personas con discapacidad.
- e) Reconocer y promover la utilización de lenguas de señas.

El artículo 24 está dedicado a la educación, el apartado 1 plantea a los estados miembros un sistema educativo inclusivo que permitirá:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

En este mismo artículo, apartado 2, se hace referencia a que los estados miembros deben poner todos los medios para que las personas con discapacidad puedan acceder al sistema general de educación inclusiva y gratuita en primaria y secundaria, que se hagan los ajustes necesarios para satisfacer las necesidades educativas especiales, facilitándole apoyo personalizado y efectivo en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

En el apartado 3, se continúa con las directrices que benefician la participación plena y la igualdad de condiciones en educación:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegas, sordas o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en los entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

En el apartado 4, se hace mención específica al fomento de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, al uso de la lengua de signos y a las adaptaciones y metodologías que permitan el acceso al currículo en todos los niveles educativos; para que estas medidas sean efectivas, es necesario la formación específica del profesorado que atiende a este alumnado. Y añade:

...A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.

Continuando en el artículo 24, en el apartado 5, se nombra la educación postobligatoria y la conveniencia de cubrir las necesidades educativas de las personas con discapacidad que cursen estos estudios:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discrimi-

minación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (ONU, 2001).

2. LEGISLACIÓN EN ESPAÑA

La atención educativa del alumnado con discapacidad auditiva en España pasa de la atención meramente asistencial, vigente hasta la década de los 80, a la inclusividad en la actualidad. Para comprender este proceso, haremos un breve recorrido por el marco normativo y la política educativa utilizada desde el inicio del siglo XX hasta la actualidad y que regularon la atención educativa de las personas con discapacidad auditiva en España.

Con el Real Decreto de 22 de enero de 1910, por el que se crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, se empieza a legislar, en España, la atención a los sordos. El Patronato Nacional tiene un carácter consultivo y se encarga de informar al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en todo lo referente a la protección higiénica, pedagógica y social de las personas privadas de la palabra, de la vista o del funcionamiento normal de sus facultades mentales.

El carácter del patronato pasa por diferentes fases. Entre los años 1914 y 1917, se publica el Real Decreto de 24 de abril de 1914, por el que se reforma el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales y Real Decreto de 10 de marzo de 1916, que dispuso el retorno a la configuración establecida en el Real Decreto de 22 de enero de 1910. El 8 de agosto de 1916 el Patronato se dividió en dos secciones: una de *sordomudos* y otra de *anormales*, en 1917 se da un paso más con la publicación del Real Decreto de 25 de agosto, por el que se divide la agrupación en tres Patronatos Nacionales: de *sordomudos*, de *ciegos* y de *anormales mentales* con un presidente para cada patronato designado por el Gobierno, responsable de la dirección pedagógica, del establecimiento oficial de enseñanza de su especialidad, todo ello sin perjuicio de sus funciones presidenciales

en el respectivo patronato. Estos tenían funciones consultivas y de asesoramiento jurídico, de los *sordomudos, ciegos o anormales*.

... es materia propia de su competencia, todo lo referente al reconocimiento, higiene y patología, organización, régimen y reforma de la enseñanza, tutela post-escolar de los anormales (trabajo, representación jurídica, asociación y previsión), difusión de los conocimientos de la especialidad, asambleas y congresos relativos a la misma, estadísticas y relaciones con las instituciones similares. Ejercían, además, la alta inspección de los establecimientos de enseñanza e instituciones protectoras de los sordomudos, ciegos y anormales, pudiendo dirigir, por propia iniciativa, al Gobierno, a las Corporaciones y a los particulares, las mociones que juzgaran oportunas (Real Patronato sobre discapacidad, Ministerio de Educación, Política Social y Deportes, 2009).

Siguiendo a Ibáñez (1987), entre los años 1930 y 1960, el patronato, debido a distintos decretos, pasa por diferentes denominaciones: Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes; Patronato de Educación para la Infancia Anormal, con fines de selección, clasificación y educación; se inicia un periodo de coordinación de los Ministerios de Educación, Gobernación y Justicia; con el Decreto 2925 de 1965, se modificó su nombre por el de Patronato Nacional de Educación Especial y con la Ley de Enseñanza Primaria de 1965 se establece la creación de escuelas especiales estatales y se fomenta la iniciativa privada para la formación de este tipo de centros.

En la década siguiente se autoriza y se dan normas para la realización del Censo de alumnos deficientes e inadaptados necesitados de Educación Especial, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) se da un paso más y se hace referencia a la Educación Especial como modalidad propia del sistema educativo, desarrollada con la Orden de la Presidencia del Gobierno de España de 1 de febrero de 1973, con la que se crea un Grupo de Trabajo y una Comisión de Dirección para el estudio de la situación actual de la atención a los deficientes físicos y

mentales. Consecuencia de los estudios obtenidos en esta comisión, son las diferentes medidas que se desarrollan posteriormente en el ámbito de la Educación Especial:

- Adaptación de las enseñanzas que se imparten en los Centros de Educación Especial a las de Formación Profesional de primer grado. (BOE de 21 de julio de 1973).
- Se crea el Instituto Nacional de Educación Especial, con rango de Dirección General (BOE de 3 de junio de 1975).
- Se crea el Real Patronato de Educación Especial y que posteriormente, se denominará Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, dependiente de la Presidencia de Gobierno (Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre).
- El Real Patronato encarga al Instituto Nacional de Educación Especial la elaboración del Plan Nacional de Educación Especial.
- Con la Orden Ministerial de 11 de enero de 1979 se estructura internamente el Instituto Nacional de Educación Especial y se establece sus competencias de funcionamiento. BOE de 13 de enero de 1979 (Ibáñez, 1987).

Diez años después se aprueba la Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), publicado en el BOE de 30 de abril de 1982. Esta ley va a permitir tomar una serie de medidas, tanto en el ámbito educativo como en el laboral, a lo largo de los años siguientes que favorecerán la integración:

1. Programa de Empleo para trabajadores minusválidos.
2. Reconocimiento, declaración y calificación de las condiciones de subnormal y minusválido.
3. Plan Nacional de Prevención de la Subnormalidad.
4. Se regula el empleo selectivo y las medidas de fomento del empleo de los trabajadores minusválidos.
5. Se regula la composición y funciones de los Equipos Multiprofesionales, dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial.

Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración.

6. Ordenación de la Educación Especial y sus modalidades de integración.
7. Se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (BOE de 21 de mayo de 1986).
8. Se reestructura el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, y pasa a denominarse Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía (Ibáñez, 1987).

A principios de la década de los 90 se publica la Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), remarcando los principios de normalización e integración, postula una educación comprensiva, abierta, flexible, atendiendo a la diversidad, según características individuales, socio-culturales, etc. El Capítulo V, artículos 36 y 37, desarrolla las consideraciones a tener en cuenta con los alumnos de necesidades educativas especiales (n.e.e.).

El artículo 36 recoge:

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.
3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

El artículo 37 concreta:

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Como consecuencia de los acuerdos de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca en 1994, organizada por el Gobierno español en colaboración con la ONU, se regula la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, legisándose en abril de 1995, a través del Real Decreto 696/1995 del que destacaremos los siguientes artículos:

En el artículo 5, se adquiere el compromiso de dar calidad a la enseñanza, comentando en el punto 2 lo siguiente:

A tal fin, adoptará las medidas que sean precisas en lo que concierne a la cualificación y formación del profesorado, la elaboración de los proyectos curriculares y de la programación docente, la dotación de medios personales y materiales, la promoción de la innovación e investigación educativa y la adaptación, en su caso, del entorno físico.

El artículo 7 hace referencia a la posibilidad de realizar las adaptaciones que sean necesarias a nivel curricular y en la evaluación, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado:

2. En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, podrán llevarse a cabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica realizada por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o, en su caso, por los departamentos de orientación.

3. Las adaptaciones curriculares individualizadas servirán de base a las decisiones sobre los apoyos complementarios que deban prestarse a los alumnos con necesidades especiales.

El artículo 8 hace mención al alumnado con discapacidad auditiva:

La Administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros

docentes que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo. Igualmente, promoverá la formación de los profesores de apoyo y tutores de estos alumnos en el empleo de sistemas orales y visuales de comunicación y en el dominio de la lengua de signos. Los centros docentes que escolaricen alumnos que utilicen estos sistemas de comunicación incluirán, para estos alumnos, contenidos referidos a ellos en el área de lengua.

El artículo 18 hace referencia a los estudios universitarios:

1. Para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, las universidades públicas realizarán las adaptaciones que fuere menester con el fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes puedan efectuar las pruebas de acceso a la universidad. Asimismo, facilitarán a estos alumnos el acceso a las instalaciones y a las enseñanzas con el fin de que puedan proseguir sus estudios.
2. Las universidades públicas reservarán hasta un 3 por 100 de plazas en cada uno de los centros docentes universitarios de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio (RCL 1991/1608), por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los centros universitarios, modificado por el Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre (RCL 1992/2043), para los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad que, durante su escolarización anterior, hayan precisado recursos extraordinarios de acuerdo con el dictamen efectuado bien por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, bien por los profesores especialistas de psicología y pedagogía de los departamentos de orientación de los centros de educación secundaria en los que hubieran estado escolarizados. En todo caso, dichos alumnos deberán haber superado las pruebas de acceso a la universidad establecidas con carácter

general para el conjunto del alumnado. Excepcionalmente, las Juntas de Gobierno de las Universidades podrán ampliar dicho porcentaje de plazas.

Este Decreto se desarrollará en diferentes órdenes que regulan determinados aspectos de las leyes:

1. Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales BOE 47/96 de 23 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen, y se establecen los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Resolución del 25 de abril de 1996 sobre elaboración del proyecto curricular en los centros de Educación Especial (BOE 120/96 de 17 de mayo de 1996).
3. Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE 119/96 de 16 de mayo de 1996).

El Real Decreto 2021/1997 de 26 de diciembre organiza y establece las funciones del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía:

1. El Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía es un órgano colegiado de la Administración General del Estado que, bajo la Presidencia de Honor de Su Majestad La Reina, tiene por objeto la promoción, impulso y coordinación de la prevención de deficiencias, así como de la educación, rehabilitación e integración social de las personas con minusvalía.
2. El Real Patronato queda adscrito al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- En el artículo 2 se concretan sus funciones: 1. Promover e impulsar las acciones públicas y privadas en los campos de:
- a. La prevención de deficiencias, de acuerdo con lo previsto en el Título III de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, y en el Título I de la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad.
 - b. El diagnóstico y valoración de las minusvalías, de conformidad con lo establecido en el Título IV de la Ley 13/1982.
 - c. Las disciplinas y especialidades rehabilitadoras, incluida la educación, en consonancia con lo previsto en el Título VI de la Ley 13/1982.
 - d. La promoción de la autonomía personal de los afectados por minusvalías, así como su incorporación social, de acuerdo con los títulos sobre integración laboral, servicios sociales y supresión de barreras arquitectónicas y urbanísticas de la Ley 13/1982.
3. Facilitar, dentro del ámbito definido en el apartado anterior, la colaboración y coordinación entre las distintas Administraciones públicas, así como entre estas y las asociaciones y entidades privadas, y en particular:
- a. Propiciar la coordinación entre los distintos Departamentos y organismos de la Administración General del Estado.
 - b. Establecer vías de colaboración entre la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales.
 - c. Impulsar el asociacionismo.
 - d. Desarrollar la función de encuentro, tanto a nivel nacional como internacional, entre las instituciones públicas y privadas.

Dos años después se desarrolla la Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la Transición a la Vida Adulta propuestos para el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial.

En la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (LOU) (BOE 24 de diciembre de 2001), se recoge en el artículo 42.3 que las Uni-

versidades establecerán los procedimientos de admisión de estudiantes, teniendo siempre en consideración los principios de igualdad, mérito y capacidad. Y en el artículo 46 sobre derechos y deberes de los estudiantes señala en el punto 2.b) “... que los estudiantes tendrán derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos”. Y en la disposición adicional vigésimo cuarta, indica que:

Las Universidades, en el desarrollo de la presente Ley, tendrán en cuenta las disposiciones de la Ley 13/1982 de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, y la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en lo referente a la integración de estudiantes con discapacidades en la enseñanza universitaria, así como en los procesos de selección de personal al que se refiere la presente Ley.

La Ley de Calidad de la Educación (BOE 307 de 24 de diciembre de 2002), en su Capítulo VII recoge la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas y en la Sección 1ª, sobre la Igualdad de Oportunidades para una Educación de Calidad, se indica en el artículo 40 los siguientes principios:

1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los ámbitos del sistema educativo.
2. El Estado podrá impulsar, mediante convenios con las Comunidades Autónomas, actuaciones preferentes orientadas al logro efectivo de sus metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación.

En el artículo 41 especifica los siguientes recursos:

1. Las administraciones educativas adoptarán procedimientos singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población correspondiente, resulte necesaria una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades en el mundo rural. En tales casos, se aportarán los recursos materiales y de profesorado necesarios y se proporcionará el apoyo técnico y humano preciso para el logro de la compensación educativa.
2. Los poderes públicos organizarán y desarrollarán, de manera integrada, acciones de compensación educativa, con el fin de que las actuaciones que correspondan a sus respectivos ámbitos de competencia consigan el uso más efectivo posible de los recursos empleados.
3. Excepcionalmente, en aquellos casos en que, para garantizar la calidad de la enseñanza, los alumnos de enseñanza obligatoria hayan de estar escolarizados en un municipio próximo al de su residencia o a una distancia que lo justifique de acuerdo con la normativa al efecto, las administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.

En la sección 4ª se regula sobre el alumnado con Necesidades Educativas Especiales y en el artículo 44 se concreta:

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y

normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

2. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Respecto a la valoración de necesidades, en el artículo 45 se establece:

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de estos alumnos se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. Estos profesionales establecerán, en cada caso, planes de actuación en relación con las necesidades educativas de cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente.

3. Al finalizar cada curso, el equipo de evaluación valorará el grado de consecución de los objetivos establecidos al comienzo del mismo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados de dicha evaluación permitirán introducir las adaptaciones precisas en el plan de actuación, incluida la modalidad de escolarización que sea más acorde con las necesidades educativas del alumno. En caso de ser necesario, esta decisión podrá adoptarse durante el curso escolar.

En el artículo 46 se indica sobre la escolarización lo siguiente:

1. La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales comenzará y finalizará dentro de las edades establecidas con carácter general, para el nivel y la etapa correspondiente. Excepcionalmente, podrá autorizarse la flexibilización del periodo de escolarización en la enseñanza obligatoria. En cualquier caso, el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de veintiún años.
2. La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.

Respecto a los recursos de los centros, el artículo 47 concreta los siguientes aspectos:

1. Las Administraciones educativas dotarán a los centros sostenidos con fondos públicos del personal especializado y de los recursos necesarios para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. En la programación de la oferta de puestos escolares gratuitos, se determinarán aquellos centros que, por su ubicación y sus recursos, se consideren los más indicados para atender las diversas necesidades de estos alumnos.
2. Las Administraciones educativas, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de estos alumnos al centro escolar, podrán establecer acuerdos de colaboración con otras Administraciones o entidades públicas o privadas.
3. Los centros escolares de nueva creación sostenidos con fondos públicos deberán cumplir con las disposiciones normativas vigentes en materia de promoción de la accesibilidad y eliminación de barreras de todo tipo que les sean de aplicación. Las Administraciones educativas promoverán programas para eliminar las barreras de los centros escolares sostenidos con fondos públicos que,

por razón de su antigüedad u otros motivos, presenten obstáculos para los alumnos con problemas de movilidad o comunicación.

En el artículo 48 sobre la integración social y laboral se indica:

Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica, las Administraciones públicas promoverán ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos.

En diciembre del 2003, se aprueba La Ley 51/2003 de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). Esta Ley, inspirada en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad, establece el marco normativo para responder al derecho de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. Con esta ley se pretende que las personas con discapacidad puedan libremente tomar sus propias decisiones y participar activamente en la sociedad, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier persona.

En relación con el tema que nos ocupa, en sus disposiciones finales sexta y séptima, con carácter general, se prevé la regulación de las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público, así como para el acceso y utilización de las tecnologías, productos y servicios relacionados con la Sociedad de la Información, y de forma expresa y directa, menciona a la discapacidad auditiva; en el artículo 10.2c, se establece que en la regulación de dichas condiciones habrán de incluirse disposiciones sobre diversos aspectos, entre los que se mencionan apoyos complementarios como las ayudas tecnológicas y, en particular, ayudas y servicios auxiliares para la comunicación, apoyos a la comunicación oral, lengua de signos u otros dispositivos.

En el 2006, con la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, se da un paso más en la atención al alumnado con discapacidad. Con el fin de mejorar la calidad de la educación, y que este avance alcance a todos los jóvenes, sin exclusiones, la LOE apuesta por una educación de calidad y por la equidad. Para garantizar dicha equidad, el Título II de esta ley dedica un especial cuidado al alumnado que demanda una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo del alumnado que requiere determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta.

La LOE, en el Capítulo III del Título I, hace referencia a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en sus artículos 26 y 27 desarrolla las medidas que facilitan el acceso al currículum del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE):

Artículo 26, principios pedagógicos, en su apartado 5, hace referencia a la responsabilidad de las administraciones educativas en la regulación de soluciones específicas para la atención del alumnado que manifiesta dificultades especiales, de aprendizaje o de integración, en la actividad ordinaria de los centros y de los alumnos con discapacidad.

Artículo 27, que hace mención a los programas de diversificación curricular, especifica:

1. En la definición de las enseñanzas mínimas de la etapa se incluirán las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículum desde tercer curso de educación secundaria obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con

una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general.

2. Los alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación.

3. Los programas de diversificación curricular estarán orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

En el Capítulo IV de dicho Título, referente al Bachillerato, en el artículo 33 se establece como objetivo promover acciones encaminadas a evitar desigualdades del alumnado de Necesidades Educativas Especiales (NEE), e insta al fomento de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, además de impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.

Es en el Título II, Equidad en la Educación, donde se aborda los grupos de estudiantes que requieren una atención educativa diferente por presentar necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo al alumnado con discapacidad auditiva. En este Título se tratan los principios, los recursos, la escolarización y los programas específicos relacionados con este alumnado. En su Capítulo I, se desarrollan los artículos 71, 72, 73, 74 y 75, cuyos contenidos son relevantes para el alumnado con discapacidad auditiva.

En el artículo 71 habría que destacar la mención a las familias, informándolas e implicándolas en la educación del alumnado con NEAE.

Artículo 71. Principios.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo per-

sonal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales (...) puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

El artículo 72 menciona los recursos necesarios con los que debe contar el centro educativo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales:

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así

como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales, relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

Los artículos 73, 74 y 75, sección primera de este Capítulo, hacen referencia al alumnado de necesidades educativas especiales.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta (Cap. I, art.73).

El artículo 74 establece la escolarización del alumnado de NEE. Dos novedades se encuentran en este artículo: el apartado dos que habla de la identificación y valoración temprana del alumnado de NEE y el apartado cinco referente a las adaptaciones para el alumnado de NEE escolarizados en la enseñanza postobligatoria:

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.
3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.
4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.
5. Corresponde, asimismo, a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

El artículo 75 cita la integración social y laboral de este alumnado.

1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.
2. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

En el Capítulo II, Compensación de las desigualdades en educación, en su artículo 8o, insta al Estado y a las Comunidades Autónomas, en sus ámbitos de competencias, a establecer acciones que implanten una política educativa compensatoria de las desigualdades.

El Título IV de la LOE, en el Capítulo II artículo 11o, apartado dos, habla sobre los centros docentes, centros públicos, regula la adecuación de estos centros al alumnado con discapacidad. Este apartado es de especial interés para el alumnado con discapacidad auditiva al requerir adaptaciones tecnológicas en los centros donde están escolarizados como recursos materiales y de acceso al currículo

Las Administraciones educativas promoverán programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnológicas de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los alumnos.

3. LEGISLACIÓN EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Como fruto de los documentos y actuaciones anteriormente mencionados, las comunidades autónomas han promulgado la normativa básica

de referencia de la Atención a la Diversidad. Así y de forma progresiva, las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas van tejiendo una red de atención a la discapacidad auditiva que se concreta, además de la normativa vista en el apartado anterior, en otras que regulan aspectos específicos de esta discapacidad, dentro del marco de la normativa básica de referencia.

Aunque se observan algunas diferencias entre comunidades autónomas, en la normativa desarrollada por estas sobre las medidas de atención al alumnado con discapacidad auditiva, no se pierde de vista el salto de la integración a la inclusión. Desde el inicio de cualquier propuesta educativa se planifica un espacio, unas acciones o un servicio pensando en que sea accesible para todo el alumnado. Esta transición hacia la educación inclusiva de este alumnado se refleja a continuación, en el análisis del marco normativo de las comunidades, que han prestado especial atención al alumnado con esta discapacidad:

1. La normativa objeto de estudio se concreta, en cuanto a *medidas organizativas y didácticas*, dirigidas a posibilitar una atención adecuada al alumnado con discapacidad auditiva en el contexto más normalizado y cercano posible a su domicilio, en facilitar la inclusión educativa en sus aulas. Las medidas organizativas que se articulan para atender a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva son:
 - Implicación institucional, que conlleva un ambiente favorecedor de la atención a la diversidad que se debe reflejar en el Proyecto Educativo de Centro.
 - La creación de Centros de Integración Preferente para el alumnado con discapacidad auditiva.
 - Los planes de atención a la diversidad que cada centro elabora en función de las necesidades que presenta el alumnado con discapacidad auditiva escolarizados en dichos centros.
 - Organización flexible que favorezca la realización de las oportunas adaptaciones de acceso y curriculares.
 - Adaptaciones de acceso al currículo y Adaptaciones curriculares.

- Medidas de apoyo en programas de cualificación profesional inicial y educación postobligatoria (Bachillerato, Ciclos Formativos, Educación Permanente de personas adultas, Escuela Oficial de Idiomas): desdobles, flexibilización, exenciones, adaptaciones de acceso al currículo...
 - La participación de dos profesionales en el aula: el profesor tutor, o profesor de la materia, y el especialista, que puede ser el maestro de audición y lenguaje, el especialista en lengua de signos o el intérprete de lengua de signos.
 - El establecimiento de tiempos para la coordinación entre el profesorado especialista y el tutor o profesor de la materia con el fin de tomar decisiones sobre las diferentes acciones.
 - Mejora de las condiciones acústicas del aula (ecología del aula).
 - El centro de recursos con las funciones de complementar a los centros en la respuesta educativa a este alumnado, crear recursos materiales, orientar y participar en la formación del profesorado y colaborar con otras instituciones.
2. En lo referente a medidas de *formación y asesoramiento*, en la normativa analizada se observa que, en ciertos aspectos, se parte del conocimiento y la toma de conciencia de las implicaciones de la discapacidad auditiva en cada alumno y de las necesidades educativas a las que dar respuesta, adecuando el sistema de comunicación y los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas para dar participación a todo el alumnado. Entre las medidas de formación y asesoramiento que se llevan a cabo están:
- La actuación de los equipos específicos para la discapacidad auditiva o, en su caso, los centros de recursos, en los centros que escolarizan alumnado con discapacidad auditiva a través de un trabajo continuo con el profesorado, con las familias y con el alumnado.
 - Se propone formación para la comunidad educativa de los centros con alumnado con discapacidad auditiva:
 - a. Para el conocimiento de la lengua de signos.

- b. Para el manejo de las nuevas tecnologías que facilitan el acceso a la comunicación.
 - c. Para informar y formar al profesorado que tenga este alumnado y a la familia, sobre la discapacidad auditiva.
 - d. La difusión de material didáctico adaptado.
 - e. Para informar a los compañeros del alumnado con discapacidad auditiva, con la finalidad de ajustar estrategias de comunicación y ayudar en la integración social.
 - f. Campañas de sensibilización en los centros sobre la discapacidad auditiva.
3. En cuanto a los *recursos personales educativos*, la legislación estudiada los considera, junto con las familias, responsables directos de la educación, e insta a que los centros de integración preferente y en aquellos en los que se agrupan alumnado con discapacidad auditiva se doten suficientemente de recursos personales, con la finalidad de atender a los alumnos tanto fuera como dentro de las aulas y posibilitar diferentes modelos lingüísticos de comunicación y enseñanza. Los profesionales con los que debe contar para atender a las necesidades de este alumnado son, además de los profesores tutores o de materia:
- a. Maestros especialistas en Audición y Lenguaje (A.L.) y maestros de apoyo a las NEAE, con formación específica en la intervención con este alumnado y con conocimiento en la lengua de signos para atender al alumnado con discapacidad auditiva que acceden al currículo a través de esta lengua.
 - b. Equipos de Orientación Educativa Específicos para la atención del alumnado con discapacidad auditiva.
 - c. Los intérpretes en lengua de signos (I.L.S.)
 - d. Los especialistas en la lengua de signos (E.L.S.)
4. Los *recursos técnicos* son mencionados en estas normativas al tratarse de tecnología dirigida a la eliminación de las barreras de acceso a la información oral y a facilitar el desarrollo de la audición y del lenguaje.

- Uso de emisoras de Frecuencia Modulada (F.M.) y bucles magnéticos en las aulas para el alumnado con discapacidad auditiva al estimarse una mejoría en la audición funcional a través de sus audífonos o implante coclear.
 - Se dota a los centros de otros aparatos de amplificación auditiva para el alumnado que lo requiera.
5. La legislación habla de *recursos didácticos*: uso de estrategias metodológicas y de materiales con la finalidad de eliminar barreras de acceso al aprendizaje y a la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente se lleva a cabo:
- Un mayor conocimiento y uso de sistemas de apoyo a la comunicación oral y de estrategias que facilitan el desarrollo del lenguaje oral en el contexto natural de aula.
 - La elaboración de materiales, por parte de los equipos del Centro de Recursos o de los Equipos de Orientación Educativa Específicos, con la finalidad de ayudar en el planteamiento curricular, en la comunicación, y en el uso de estrategias metodológicas de soporte visual o manipulativo.
 - La elaboración de material didáctico para el alumnado con discapacidad auditiva con grave retraso del lenguaje oral: vocabulario y cuentos con apoyo de imagen, signos, pictogramas y/o palabras.
 - La adaptación o la elaboración de material escrito para los alumnos con una limitada competencia en la lengua escrita.
 - El uso de material audiovisual: con subtítulos, paneles informativos y avisos luminosos.
6. La normativa estudiada insta establecer medidas de *mejora en la atención a las familias y otras instituciones*:
- El alumnado con discapacidad auditiva y sus familias deben acudir a diferentes servicios: Sanitarios, Centro Implantador, Audio-protésista, Asuntos Sociales y otros servicios educativos, por lo que es de vital importancia que todos los implicados en su atención coordinen sus actuaciones.

- Las familias, como institución particular, a través de las asociaciones locales o de ámbito nacional, junto con los profesionales de la educación, deben implicarse en la mejora y avance de la calidad educativa de este alumnado. Por esta razón se deben establecer coordinaciones periódicas, con la finalidad de intercambiar información y recoger propuestas de mejora de la atención educativa.

Las comunidades autónomas han concretado estas medidas mediante Leyes, Decretos, Órdenes, Resoluciones, Instrucciones o Circulares, por ejemplo:

JUNTA DE ANDALUCÍA

- La Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía (BOJA nº 45, de 17/04/1999)
- La Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 140, de 2/12/1999)
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo de 2002, que establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Este decreto establece un conjunto de acciones que desarrollan y concretan las actuaciones previstas para el alumnado de NEE en la Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, vista anteriormente (BOJA 58, 18/05/02).
- Decreto 137/2002 de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas.
- Decreto 53/2007 de 20 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los universitarios (BOJA 40, 23/02/2007).
- Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (BOJA 252, de 26/12/2007).
- Decreto 231/2007 de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

- Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria.
- Orden de 29 de septiembre de 2008, por la que se regulan las enseñanzas de Bachillerato para Personas Adultas.
- Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial.
- Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.
- Decreto 149/2009 de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la Educación Infantil.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA-LA MANCHA

- Decreto 138/2002 de 8 de octubre de 2002, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad en la Comunidad de Castilla – La Mancha.
- Orden de 15 de septiembre de 2008, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 198 de 25-09-2008).
- Ley 7/2010 de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (DOCM N° 144, de 28 de julio de 2010).
- Decreto 222/2010 de 19/10/2010, por el que se modifica el Decreto 43/2005, de 26 de abril, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha (DOCM N° 205, de 22 de octubre de 2010).

GENERALITAT VALENCIANA

- Orden de 11 de noviembre de 1994, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se establece el procedimiento de elaboración

del dictamen para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Orden de 14 de julio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 31 de julio de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se dictan instrucciones para el curso 2000-2001 en materia de ordenación académica y organización de la actividad docente de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat Valenciana.
- Orden de 16 de julio de 2001, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria.
- Decreto 227/2003, de 14 de noviembre, del Consell de la Generalitat, por el que se modifica el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Orden de 14 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria.
- Orden de 15 de mayo de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización.
- Orden de 21 de noviembre de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se determinan los criterios y pro-

cedimientos para la atención hospitalaria y domiciliaria del alumnado que requiera compensación educativa en educación primaria y educación secundaria obligatoria.

- Resolución de 24 de mayo de 2010 de las Direcciones Generales de Ordenación y Centros Docentes y de Personal, por la que se prorroga la vigencia de la Resolución de 2 de julio de 2009, por la cual se aprueban instrucciones para el curso 2009/2010 en materia de organización de la actividad docente de los centros específicos de educación especial de titularidad de la Generalitat Valenciana.

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MURCIA

- Resolución de 13 de Septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia.
- Orden de 12 de marzo de 2002 por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos (BORM, nº 64, 16/03/2002).
- Orden de 25 de julio de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se adscribe el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, a la Dirección General de Ordenación Académica (BORM, nº 184, 10/08/2006).
- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BORM 254, de 03/11/2009)
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Di-

versidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia (BORM 137, 17/06/2010).

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

- Instrucción nº 2/2006 de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa relativa a determinados aspectos del proceso de admisión del alumnado de infantil, primaria y secundaria en centros sostenidos con fondos públicos (16/02/2006)
- Decreto 50/2007, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE nº 36, de 27/03/2007)
- Instrucción 23/2007 de 5 de septiembre, de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa por la que se regula el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica generales, equipos de atención temprana y equipos específicos de atención a deficientes auditivos, de la Comunidad Autónoma de Extremadura (05/09/2007).
- Plan Marco de Atención a la Diversidad de Extremadura 2011.

PAÍS VASCO

- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.
- Orden de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.
- Orden de 24 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la autorización de las

adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario.

- Orden de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.

ARAGÓN

- Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOA, nº 154, 27/12/2000).
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual
- Resolución de 27 julio de 2001, de la Dirección General de Centros y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones a los Centros Docentes que imparten ciclos formativos de formación profesional, programas de iniciación profesional y programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 3 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre las unidades específicas en centros de educación infantil y primaria para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales.

- Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual.
- Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, para concretar la oferta educativa ordinaria o específica, de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Resolución de 5 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones, sobre la ampliación del límite de edad de escolarización del alumnado que cursa las enseñanzas complementarias posteriores a la enseñanza básica obligatoria en centros específicos de educación especial.
- Resolución de 6 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dicta instrucciones para establecer fórmulas de escolarización combinada entre centros ordinarios y Centros de Educación Especial para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y los Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

PRINCIPADO DE ASTURIAS

- Decreto 136/2005 de 15 de diciembre, por el que se crea el Consejo Asesor para el Programa de la Atención al Déficit Auditivo Infantil del Principado de Asturias (BOPA 15, de 20 de enero de 2006).

- Decreto 56/2007 de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación primaria en el Principado de Asturias (BOPA 140, de 16 de junio de 2007).
- Decreto 58/2007 de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música en el Principado de Asturias (BOPA 141, de 18 de junio de 2007).
- Decreto 73/2007 de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en el Principado de Asturias (BOPA 157, de 06 de julio de 2007).
- Resolución de 27 de noviembre de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (BOPA 288, de 13 diciembre de 2007).
- Resolución de 29 de diciembre de 2008, por la que se organizan las enseñanzas y el currículo de la educación secundaria para las personas adultas y se regula la prueba para la obtención directa del título de Graduado o Graduada en Educación Secundaria Obligatoria (BOPA 10, de 14 de Enero de 2009).
- Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato (BOPA 196, de 22 de Agosto de 2008).
- Resolución de 18 de junio de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la organización y evaluación de la Formación Profesional del sistema educativo en el Principado de Asturias (BOPA 157, de 08 de julio de 2009).

CANTABRIA

- Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria (BOC 165, de 29 de agosto de 2005).
- Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito

de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria (BOC, nº 69, 07/04/2006).

- Orden EDU/58/2008, de 8 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Decreto 74/2008, de 31 de julio, por el que se establece el Currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 18 de agosto de 2008).
- Orden EDU/100/2008, de 21 de noviembre, por la que se regulan las condiciones para la evaluación en el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC Nº 232, de 1 de diciembre de 2008).

CATALUÑA

- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, Nº 2528, 28/11/1997).
- Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria (DOGC, Nº 4915, 29 de junio de 2007).
- Decreto 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del Bachillerato.
- Orden EDU/554/2008, de 19 de diciembre, por la que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación y varios aspectos organizativos del Bachillerato y su adaptación a las particularidades del bachillerato a distancia y del bachillerato nocturno (DOGC Nº 528, 30 de diciembre de 2008).
- Resolución de 25 de junio de 2009 relativa a la organización y al funcionamiento de los servicios educativos (CRP, EAP, ELIC, CREDA y CDA) y del programa de maestros itinerantes para las dificultades visuales para el curso 2009-2010 (25/06/2009)

GALICIA

- Decreto 204/2008, de 28 de agosto, sobre asunción de la ampliación de funciones y servicios traspasados a la Comunidad Autónoma de Galicia mediante Real decreto 1319/2008, de 24 de julio, en materia de educación: homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros en enseñanzas no universitarias, y sobre su asignación a la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria (DOG, N°180, 17/09/2008).
- Circular 8/2009 da Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se regulan algunas medidas de atención a la diversidad para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.
- Circular 10/2010 de la Educación General FP e Innovación Educativa, que dicta instrucciones para coordinar acciones y definir las acciones prioritarias de los servicios de orientación educativa en la comunidad autónoma de Galicia.

COMUNIDAD DE MADRID

- Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa (BOCM, N° 253, 25/10/1999)
- Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros de Educación Especial en la etapa postobligatoria.
- Resolución del Consejo de 6 de mayo de 2003 sobre la accesibilidad de las infraestructuras y las actividades culturales para personas con discapacidad.

- Circular de la Dirección General de Centros Docentes relativa a la organización en los centros públicos de educación infantil y primaria y de educación secundaria, del profesorado de apoyo educativo al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad (26 de septiembre de 2003).
- Orden 2200/2004, de 15 de junio, del Consejero de Educación, por la que se establecen para la Educación Secundaria Obligatoria las medidas de refuerzo y apoyo educativos, se regula la optatividad en los cursos primero y segundo, y se determina el sistema de recuperación de las áreas y materias pendientes.
- Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del plan de atención a la diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad de Madrid (19 de julio de 2005).
- Resolución de 17 de julio de 2006 del Director General de Centros Docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la estructura y funciones de la orientación educativa y psicopedagógica en educación infantil, primaria y especial de la Comunidad de Madrid.
- Instrucciones para la tramitación del equipamiento específico para alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en escuelas de educación infantil, colegios públicos de educación infantil, primaria y centros de educación especial (23 de marzo de 2007).
- Orden 3319-01/2007 de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Orden /446/2008, de 20 de febrero, por la que se determinan las especificaciones y características técnicas de las condiciones y criterios de accesibilidad y no discriminación establecidos en el Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo.

- Ley 1/2009 de 15 de junio, para la Creación de una Comisión Permanente no Legislativa para las Políticas Integrales de la Discapacidad (BOCM N° 22 de junio de 2009).

CASTILLA Y LEÓN

- Decreto 42/2008 de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/1061/2008 de 19 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/2134/2008 de 10 de diciembre, por la que se regula la evaluación en Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/2169/2008 de 15 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen enseñanzas de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/1869/2009 de 22 de septiembre, por la que se regulan los programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/865/2009 de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en el segundo ciclo de educación infantil y en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/1152/2010 de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

- Orden Foral 133/1998 de 8 de mayo, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica en centros ordinarios de secundaria para continuar la Enseñanza Básica.
- Orden Foral 261/1998, de 20 de julio, del Consejero de Educación y Cultura, sobre evaluación y calificación del alumnado que cursa el Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra.
- Decreto Foral 153/1999 de 10 de mayo sobre Orientación Educativa en Centros Públicos.
- Orden Foral 90/1998 de 2 de abril, instrucciones para establecer respuestas educativas específicas para el alumnado de 2º ciclo de ESO que precise medidas de promoción y compensación educativas.
- Resolución 402/2001 de 11 de mayo, del Director General de Educación, por la que se aprueban las instrucciones para la actuación del profesorado de pedagogía terapéutica en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Orden Foral 118/2005 de 28 de junio, que modifica la O.F. 90/1998 y que tiene por objeto dar instrucciones y orientaciones para establecer respuestas educativas específicas para el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que precise medidas de promoción y compensación educativas.
- Orden Foral 93/2008 de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra (BON, N° 93, 30/07/2008)
- Decreto Foral 66/2010 de 29 de octubre, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra (BON N° 145, de 29/11/2010).
- Resolución 91/2010 de 4 de marzo, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se aprueban las Bases

Reguladoras para la convocatoria pública que permita el logro de la compensación educativa mediante la concesión de los recursos materiales necesarios para la atención del alumnado que presenta desventaja socioeconómica, en los centros públicos de la Comunidad Foral de Navarra para el curso 2010/2011 (BON, N° 50, 23/04/2010).

CEUTA Y MELILLA

- Resolución de 28 de febrero de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan subvenciones a entidades privadas sin fines de lucro para la realización de determinadas actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación en Ceuta y Melilla durante el curso 2011 2012.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (BOE, N° 83, 06/04/2010).
- Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad de Ceuta (BOE, N° 140, 04/06/2009).

4. DESARROLLO NORMATIVO QUE AFECTA A LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

En la Comunidad Autónoma de Canarias se ha desarrollado la LOE a través de decretos, órdenes y resoluciones. Esta amplia legislación, la que a continuación se menciona, afecta al alumnado de discapacidad auditiva:

- Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.

- Orden de 1 de septiembre de 2010, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos de zona y específicos de la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Tanto el decreto como las dos órdenes y resolución citados abordan la atención a este alumnado en los siguientes aspectos:

a) Criterios y procedimientos para la detección temprana e identificación. Para facilitar la detección e identificación del alumnado con discapacidad auditiva, conforme a lo citado en el artículo 4 del Decreto 104/2010, (su identificación) se ajustará a los criterios e indicadores establecidos en el Anexo 1 de la Orden 13 de Diciembre de 2010 por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias:

Anexo 1 punto 4:

Necesidades Educativas Especiales por Discapacidad Auditiva, cuando existe sordera total o hipoacusia con una pérdida media entre ambos oídos superior a 20 dB y con un código comunicativo ausente o limitado en su lenguaje oral con desfase, tanto sea su sordera de transmisión, neurosensorial o mixta. Esta discapacidad debe conllevar implicaciones importantes en su aprendizaje y especialmente en el desarrollo de sus capacidades comunicativas y del lenguaje. Se considera que tienen problemas en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje de manera importante cuando

su índice general es inferior a dos desviaciones típicas con respecto al alumnado de su edad cronológica y entorno sociocultural.

A través del protocolo de coordinación con la Unidad de Hipoacusia del Servicio Canario de Salud, los Equipos Específicos de atención al alumnado de discapacidad auditiva (EOEP específicos DA), amparados en el Capítulo III, artículo 13, de la Orden de 1 de septiembre de 2010 que regula la organización y funcionamiento de los EOEP, sobre la colaboración de estos equipos con otros organismos o instituciones; el alumnado con discapacidad auditiva de tres años, que se incorpora al sistema educativo, ya ha sido identificado y evaluado por el EOEP específico de DA.

b) Planificación de la realización de los informes psicopedagógicos, seguimiento y su actualización. En la Orden de 1 de Septiembre de 2010 de Organización y funcionamiento de los EOEP, en el capítulo V sobre evaluación e informe psicopedagógico:

El artículo 22 punto 4, sobre los preinformes psicopedagógicos (PIP), establece que al alumnado con discapacidad auditiva del cual se prevea su escolarización en un centro ordinario de atención educativa preferente de discapacidad auditiva (COAEP) o que requiera de recursos materiales y personales de difícil generalización, no será preciso realizar el PIP y se procederá a la evaluación y elaboración del informe psicopedagógico directamente.

En el artículo 23 punto 4, sobre aspectos generales de la evaluación psicopedagógica, hace referencia a la importancia de la coordinación de los profesionales que intervienen en la evaluación psicopedagógica, y a la elaboración del informe del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad auditiva, requiriendo la colaboración de los EOEP específicos y de los EOEP de zona.

En el artículo 24 sobre las condiciones para realizar la evaluación psicopedagógica, cita que las familias deben estar debidamente informadas de este proceso. La evaluación psicopedagógica debe realizarse, previa información a los padres, madres o tutores o tutoras legales, cuan-

do concurra alguna de las siguientes circunstancias, y en el caso de alumnado con discapacidad auditiva se destaca los siguientes dos acontecimientos recogidos en este artículo:

- b) cuando se aporten valoraciones o informes de otros organismos o servicios públicos mediante los cuales se haga constar algún tipo de discapacidad, trastorno o dificultad que interfieran en la evolución de sus aprendizajes. Estos deben ser considerados por el EOEP de zona a fin de establecer, si se precisa, la respuesta educativa más adecuada.
- c) cuando se precise la utilización de recursos materiales o personales de difícil generalización, o escolarización excepcional para la adecuada atención del alumno o alumna.

El seguimiento a este alumnado por parte de los EOEP se constata en el artículo 29 sobre actualización del informe psicopedagógico, el cual debe ser realizado cuando hayan transcurrido dos cursos escolares desde su fecha de emisión o de su última actualización, y siempre en sexto curso de la Educación Primaria. En la ESO, la actualización se realizará al menos en una ocasión entre los 12 y los 15 años. Además, serán objeto de actualización todos los informes psicopedagógicos que requiera modificar los elementos de acceso al currículo.

La normativa objeto de estudio concreta, también, que al alumnado con discapacidad auditiva se le podrá aplicar en algunas áreas o materias la exención parcial de las mismas, según el artículo 10 punto 4 de la Orden 13 de Diciembre de 2010 por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias:

Para el alumnado con discapacidad auditiva que cursa la enseñanza básica, la adaptación curricular significativa (ACUS) de un área o materia puede afectar a distintos elementos del currículo. En algunos casos, derivado de la propia discapacidad sensorial, se

podrán eliminar uno o varios de estos elementos siempre que no afecten a la consecución de los objetivos generales de la etapa. Este tipo de ACUS se denominará ACUS por exención parcial. En estos casos, se excluirán dichos elementos de la evaluación, y si el referente curricular del resto del área o materia adaptada fuera la de su grupo de edad y su valoración positiva, se consideraría superada esta.

La exención parcial, por tanto, será propuesta para aquel alumnado que, por su discapacidad auditiva, presentan poca funcionalidad en su audición y tiene dificultades en los procesos de comprensión y expresión oral. Se plantea a partir del 3º Ciclo de la Educación Primaria y tendrá carácter permanente. Las áreas objeto de exención en esta etapa educativa serán la de Lengua extranjera (inglés) y Educación Artística (Música) en los elementos curriculares que como máximo han sido autorizados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa y que aparecerán especificados en un anexo al documento del plan de atención a la diversidad.

En la Etapa de Secundaria se podrá plantear la exención en las materias de Lengua Extranjera, Música y, en 3º y 4º de la ESO en Lengua Castellana y Literatura, para aquel alumnado con grandes dificultades de comprensión y expresión oral y buen dominio de la Lengua de Signos. La exención se realizará en los elementos curriculares relacionados con la comprensión y expresión oral.

El artículo 32 de esta misma orden aborda las exenciones en Bachillerato, y será la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa quien establecerá las condiciones para la exención parcial en determinadas materias del Bachillerato que, con carácter general, sólo se autorizará para los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva, visual o motora. Y en el artículo 34, referente a la titulación del alumnado con necesidades educativas especiales, propone para la expedición del Título de Bachiller al alumnado con discapacidad auditiva, visual o motora que curse el Bachillerato con exención parcial en algunas de las materias que

lo componen y que hubiera obtenido calificación positiva, tanto en estas como en las restantes materias.

En Bachillerato, además, se podrán realizar adaptaciones que impliquen modificaciones del currículo ordinario, pero que no afecten a las capacidades expresadas en los objetivos imprescindibles para conseguir la titulación que corresponda. Mientras que en el artículo 20 del Decreto 156/1996 de 20 de junio (BOC nº 83, de 10 de julio), por el que se establece la Ordenación General de las Enseñanzas de Formación Profesional Específica en la Comunidad Autónoma de Canarias, en la Formación Profesional Específica las adaptaciones no supondrán la desaparición de objetivos relacionados con las competencias profesionales necesarias para el logro de la competencia general a que se hace referencia en cada uno de los títulos.

c) Intervención para la respuesta educativa con el alumnado con discapacidad auditiva. Queda recogida en los artículos 6, 7 y 8 de la Orden 13 de Diciembre de 2010, que contempla medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales:

- Las medidas ordinarias son las destinadas a promover el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos de las etapas de Educación Infantil, de la educación obligatoria y postobligatoria, en las enseñanzas no universitarias, así como las medidas organizativas complementarias que sean necesarias en cada circunstancia. Entre estas se pueden señalar, además de las realizadas por el profesorado en el desarrollo de su programación, los programas preventivos de refuerzo, el agrupamiento flexible o los apoyos en grupo ordinario.
- Las medidas extraordinarias son: adaptaciones de acceso al currículo (AAC), que son aquellas modificaciones, provisiones de recursos o estrategias para el acceso al espacio educativo o a la comunicación, y que hacen posible y facilitan preferentemente al alumnado con discapacidad auditiva su participación en las actividades edu-

cativas ordinarias, favoreciendo un mayor nivel de autonomía, interacción y comunicación en el desarrollo de la actividad escolar. Se consideran AAC determinados recursos o estrategias de acceso al espacio educativo o de acceso a la comunicación destinada de forma excepcional al alumnado que cursa formación profesional o Bachillerato. Las adaptaciones curriculares (AC) y las adaptaciones curriculares significativas (ACUS) implican modificaciones en la programación de curso, ciclo, área o materia, y se aplican después de que las medidas ordinarias no aporten las respuestas suficientes y adecuadas a las necesidades de los escolares, y pueden comportar adecuaciones o supresiones en los distintos elementos del currículo.

- Se consideran medidas excepcionales la escolarización del alumnado con NEE en centros de educación especial, aulas enclave o centro ordinario de atención educativa preferente (COAEP). Respecto a la escolarización del alumnado con discapacidad auditiva, en la Orden 13 de Diciembre de 2010, en el capítulo III de escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se especifica:
 - a. Según el artículo 14 punto 2: Excepcionalmente, los escolares con NEE, que requieran ACUS en la mayor parte o en todas las áreas o materias, dictaminados mediante informe psicopedagógico, o aquellos alumnos o alumnas que precisen recursos personales y materiales de difícil generalización, se podrán escolarizar en un COAEP, tal como se recoge en el artículo 6 del Decreto 104/2010 de 29 de julio.
 - b. En el artículo 14, punto 3: De manera excepcional, cuando se trate sólo de alumnado con discapacidad auditiva, podrán agruparse hasta tres alumnos y alumnas por aula. Estas ratios pueden ser modificadas cuando existan necesidades de escolarización.
 - c. En el artículo 14, punto 5: los padres, madres, tutores o tutoras legales participarán en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de sus hijos e hijas en la for-

ma que reglamentariamente se determine por la Consejería competente en materia de educación.

- d. Según el artículo 15, punto 1: Para garantizar la optimización de recursos personales y materiales de difícil generalización, la Administración Educativa establecerá criterios para su distribución de acuerdo a las necesidades del alumnado. Para ello, establecerá la red de centros que contarán con tales recursos. Con carácter general no debe coincidir más de una modalidad excepcional de escolarización en el mismo centro.
- En el Capítulo IV, artículo 19, puntos del 1 al 3:
 1. Los COAEP de Educación Infantil, Primaria y Secundaria dan respuesta educativa al alumnado con NEE con discapacidad auditiva, que requieran de recursos personales o materiales específicos de difícil generalización.
 2. Estos centros, cualquiera que sea la etapa educativa que impartan, tendrán la denominación genérica de “Centros Ordinarios de atención educativa preferente para alumnado con NEE por discapacidad auditiva”. El acceso del alumnado a esas modalidades de escolarización se dictaminará mediante informe psicopedagógico.
 3. Como norma general, se evitará que en un mismo centro educativo coincidan dos modalidades de centros ordinarios de atención educativa preferente.
 - En el Capítulo IV, artículo 20 de escolarización y recursos en los COAEP por discapacidad auditiva, desarrolla:
 1. La escolarización del alumnado con discapacidad auditiva se llevará a cabo, siempre que sea posible, en el centro ordinario y, cuando se dictamine mediante informe psicopedagógico, en aquellos COAEP que le correspondan. Para la propuesta de escolarización se debe tener en cuenta la atención temprana que ha recibido, sus posibilidades de acceso a la lengua oral, su socialización y si precisa un sistema complementario de comunicación o lengua de signos española.

2. En los COAEP para alumnado con discapacidad auditiva se escolarizará el alumnado cuya respuesta educativa requiera de recursos humanos y materiales específicos de difícil generalización.
3. La atención educativa a las necesidades derivadas de la discapacidad auditiva se proporcionará por el profesorado especialista de apoyo a las NEAE y por el profesorado especialista en audición y lenguaje (AL), que desempeñe sus funciones en dichos centros. Asimismo, colaborarán con el profesorado tutor de área o materia en la atención escolar que este alumnado requiera en las condiciones que reglamentariamente se determinen.
4. La proporción profesorado especialista en AL y alumnado con discapacidad auditiva en estos centros, con carácter general, será de uno por cada cuatro alumnos y alumnas en Educación Infantil, de uno por cada seis en Educación Primaria y de uno por cada ocho en Educación Secundaria Obligatoria.
5. Con la finalidad de servir de enlace comunicativo en el contexto del proceso educativo entre el profesorado y el alumnado discapacitado auditivo que se relaciona mediante la lengua de signos española, o entre este y el resto de sus compañeros y compañeras, la Administración educativa proporcionará en estos centros intérpretes de lengua de signos española (ILSE). Los COAEP para alumnado con NEE por discapacidad auditiva en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato dispondrán, de manera proporcional al número de escolares con discapacidad auditiva que lo requieran de un ILSE cuando se escolaricen de dos a ocho alumnos o alumnas en el centro. De igual manera, este intérprete se proporcionará con la misma ratio anterior a los COAEP de alumnado con NEE por discapacidad auditiva de Formación Profesional.
6. En los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de atención educativa preferente para alumnado con NEE por discapacidad auditiva, los profesionales especialistas de lengua de signos española (ELSE) podrán ser proporcionados cuando se precisen.

7. Estos escolares permanecerán integrados en sus grupos ordinarios al menos el 50% de la jornada semanal.

Las medidas excepcionales de escolarización en COAEP para la discapacidad auditiva, se llevan a cabo con aquel alumnado que el EOEP específico de discapacidad auditiva determine, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: edad del alumnado, uso sistemático y adecuación de sus prótesis auditivas, necesidad de intervención para el desarrollo y estimulación del lenguaje, necesidad de sistemas de comunicación y condiciones socio-familiares.

En el artículo 6 de la citada orden, aclara que las medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales no serán excluyentes entre sí, y que las medidas ordinarias y extraordinarias se llevarán a cabo preferentemente en el aula ordinaria, teniendo en cuenta los recursos disponibles en el centro.

d) Concreción de las funciones y responsabilidades de los distintos profesionales que intervienen con el alumnado con discapacidad auditiva. El Capítulo VI de la Orden de 13 de Diciembre de 2010 regula la atención al alumnado con NEAE en la Comunidad Autónoma de Canarias sobre recursos personales, criterios de actuación y funciones para proporcionar la respuesta educativa a este alumnado. En su artículo 25 de aspectos generales sobre los recursos personales, en el punto 2 dice:

Los recursos personales para la detección, identificación, orientación del alumnado con NEAE y su intervención en él son, además del profesorado tutor y de área o materia, los EOEP de Zona y Específicos, el profesorado especialista de apoyo a las NEAE y el profesorado especialista en AL. En los centros que se determinen se contemplará, entre otros, auxiliares educativos, adjuntos o adjuntas de taller, fisioterapeutas, intérpretes en lengua de signos, diplomados en enfermería y médicos. Las funciones de estos profesionales serán desarrolladas por la Consejería de Educación, Universidades,

Cultura y Deportes y los convenios de colaboración que se suscriban con otras instituciones públicas o privadas, según corresponda.

En el artículo 27, sobre las funciones del profesorado especialista en audición y lenguaje en los COAEP de discapacidad auditiva, aparecen las siguientes:

- Realizar la valoración de los recursos comunicativos y lingüísticos que posee el alumnado en el ámbito de su competencia.
- Intervenir en la estimulación o rehabilitación de la comunicación y del habla del alumnado que lo requiera.
- Propiciar, conjuntamente con el profesorado, el desarrollo comunicativo del alumnado en el aula, centro y familia, facilitando pautas organizativas y metodológicas para lograrlo.
- Facilitar al profesorado asesoramiento sobre la planificación de objetivos, la intervención preventiva en la mejora del lenguaje oral a través de la intervención para la mejora de la competencia y segmentación lingüística, la divulgación y el uso de sistemas alternativos o aumentativos de la comunicación.

Por último, en cuanto a los especialistas en Lengua de Signos española tendrán como función principal la estimulación y el desarrollo de la Lengua de Signos, también, el facilitar el acceso al currículo de algunos contenidos, en aquellos alumnos en los que así venga dictaminados en su informe psicopedagógico. La coordinación con el especialista en AL y el Equipo Específico de discapacidad auditiva será imprescindible para concretar y orientar la respuesta educativa.

5. LA LEGISLACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Desde la década de los 70 algunos países de Europa han aplicado un marco normativo para el alumnado con discapacidad que realizan estudios universitarios: En el Reino Unido desde 1972 se integran los primeros

alumnos con discapacidad en la universidad. En Francia desde 1973 existe legislación en cuanto a la realización de exámenes para alumnado con discapacidad física y sensorial, creándose posteriormente leyes en defensa de la integración en la Universidad, y en Alemania desde 1976 se establece en la legislación la necesidad de adaptar las condiciones de los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores, además de otras leyes que posibilitan el apoyo económico para la adquisición de ayudas técnicas, o para el desarrollo de actividades cotidianas (Díaz, 2004).

En el año 1996, dentro del marco de la Unión Europea, con motivo del Programa Helios II, el grupo de trabajo XII de dicho Programa, propuesto para la enseñanza superior, reconocía los siguientes derechos fundamentales del alumnado con discapacidad (López Torrijo, 2008):

- Derecho al acceso a los estudios superiores en igualdad de oportunidades.
- Derecho a una educación integrada.
- Derecho a escoger los estudios.
- Derecho a escoger el organismo de enseñanza superior.
- Derecho a ser responsable del propio currículo y de sus propias opciones.
- Derecho a la adaptación del curriculum académico.
- Derecho al transporte.
- Derecho a la información con el apoyo adecuado.
- Derecho a la participación académica y no académica.
- Derecho a las ayudas y a la integración social.
- Derecho a todas las condiciones logísticas para la vida independiente.

En el 2005 se da un paso importante con la Declaración del encuentro de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior de Bremen resaltando la dimensión social del proceso de Bolonia:

La dimensión social del Proceso de Bolonia es parte integrante del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES. La dimensión

social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.

El proceso de Bolonia tiene presente la convergencia universitaria. Lo expresa con claridad la Declaración de Londres (2007):

La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad.

En diciembre de 2006, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad supuso un hito para el tratamiento social de la discapacidad. En su artículo 24, apartado 5 recoge:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Mientras en España, como se ha podido observar hasta ahora, se ha ido consolidando la inclusión en la educación obligatoria y en menor grado en la educación secundaria postobligatoria, con el desarrollo de un marco normativo favorecedor de la aplicación de las medidas necesarias para el acceso al currículum del alumnado con discapacidad auditiva. No obstante, en las enseñanzas de régimen especial y en la educación superior los avances han sido mínimos, prevaleciendo un modelo de atención centrado en el déficit del alumnado, con una atención

de especialistas, reducida en muchos casos, o de adaptaciones de acceso insuficientes, pero con un compromiso limitado por las propias universidades en la aplicación de la legislación vigente.

En este aspecto, se han realizado avances desde que la Universidad Jaume I de Castellón en 1997, especificara en sus estatutos, por primera vez entre las universidades españolas, una serie de condiciones para la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. En el Título IV, sobre los derechos y deberes de los estudiantes señala en su artículo 110.d: Disponer de unas instalaciones y servicios adecuados que permitan el normal desarrollo de los estudios. La Universitat Jaume I facilitará al estudiantado con limitaciones físicas, psíquicas y sensoriales, las condiciones de estudio y las adaptaciones curriculares adecuadas para su correcta formación académica (Alcantud, en Díaz, 2004, p.104). Y la Universidad de Alicante, ese mismo año, establece un programa de asesoramiento y una normativa de adaptación de exámenes para alumnos con discapacidades físicas y sensoriales.

Mientras que la Junta de Gobierno de la Universidad de Valencia, en abril de 1998, aprueba una normativa específica en la atención a estudiantes con discapacidad:

La Universitat de València (Estudi General) pondrá los medios que tenga a su alcance para disponer de las instalaciones y servicios necesarios para que todos los estudiantes con minusvalías físicas o sensoriales puedan cursar sus estudios adecuadamente y obtener una correcta formación académica. Y crea la “Asesoría para Estudiantes Universitarios con Discapacidad”, donde se evaluará al alumnado con discapacidad y se establecerá las recomendaciones sobre adaptaciones curriculares necesarias, las adaptaciones en la ejecución de los exámenes y el uso de recursos extraordinarios, los cuales podrán ser propios o acordados por convenio con otras organizaciones públicas o privadas, y consistirán, en lo referente a la discapacidad auditiva, intérprete de lenguaje de signos, y otras medidas que puedan considerarse necesarias.

Establece, además, una reserva hasta el 3% de plazas de cada título para alumnos con discapacidad. Acerca de las adaptaciones curriculares indica:

Ante la demanda de un estudiante con discapacidad o de un profesor, la Asesoría para Estudiantes Universitarios con Discapacidad, emitirá un informe y una propuesta, si es necesario, de adaptación curricular, que deberá tener el informe favorable del departamento universitario que tenga bajo su responsabilidad el área de conocimientos de la materia de que se trate. En todo caso, estas adaptaciones respetarán, en aquello que es esencial, los objetivos fijados en los planes de estudio de cada materia.

Una de estas adaptaciones podrán ser, Adaptaciones de examen: En cumplimiento del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (BOE 2 de junio de 1995), y del artículo 31b de la LISMI, para garantizar el principio de igualdad de oportunidades, la Universidad hará las adaptaciones necesarias a fin de que los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes, asociadas a condiciones de discapacidad, puedan efectuar las pruebas de acceso y también todas las pruebas de evaluación que a lo largo de su formación sean necesarias.

Con la aprobación de la Ley orgánica 6/2001 de Universidades (LOU), y modificada posteriormente por la Ley orgánica 4/2007 establece en su artículo 42.3 que las Universidades establecerán los procedimientos de admisión de estudiantes, teniendo siempre en consideración los principios de igualdad, mérito y capacidad, y en el artículo 46 sobre derechos y deberes de los estudiantes, señala en el punto 2.b, la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos. Además, se hace mención explícita a la integración del alumnado con discapacidad en las Universidades en la disposición adicional vigésimo cuarta, en la que indica que "... las Universidades en el desarrollo

de la presente Ley tendrán en cuenta las disposiciones de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en lo referente a la integración de estudiantes con discapacidades en la enseñanza universitaria, así como en los procesos de selección de personal al que se refiere la presente Ley”.

Con la aprobación del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, se establece las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. En su artículo 4, principios rectores del acceso a la universidad española, establece que el acceso a la universidad española desde cualquiera de los supuestos a que se refiere el presente Real Decreto se realizará desde el pleno respeto a los derechos fundamentales y a los principios de igualdad, mérito y capacidad, y que se tendrá presente la Ley 51/2003 de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, que implanta los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.

En el artículo 19 de este Real Decreto, sobre estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, las comisiones organizadoras, de acuerdo con la regulación específica de la prueba de acceso que establezcan las administraciones educativas en cada comunidad autónoma, determinarán las medidas oportunas que garantiza que las pruebas de acceso puedan ser realizadas por el alumnado con discapacidad, tanto la fase general como la específica, en las debidas condiciones de igualdad:

Estas medidas podrán consistir en la adaptación de los tiempos, la elaboración de modelos especiales de examen y la puesta a disposición del estudiante de los medios materiales y humanos, de las asistencias y apoyos y de las ayudas técnicas que precise para la realización de la prueba de acceso, así como en la garantía de accesibilidad de la información y la comunicación de los procesos y la del recinto o espacio físico donde esta se desarrolle.

Aclarando que se tomarán estas medidas basándose en las adaptaciones curriculares cursadas en Bachillerato, quedando reflejadas en un informe emitido por el departamento de orientación de los centros donde hayan cursado estos estudios. Además, los tribunales calificadoros podrán solicitar colaboración de los órganos técnicos competentes de las administraciones educativas.

El artículo 51, sobre plazas reservadas a alumnado con discapacidad, establece un 5% de las plazas disponibles para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que durante su escolarización anterior hayan precisado de recursos y apoyos para su plena normalización educativa.

6. CONCLUSIONES

Como se puede comprobar a lo largo de este capítulo, se ha avanzado en el marco normativo que regula la atención del alumnado con discapacidad auditiva. Este progreso es significativo en la educación infantil y en la educación básica; sin embargo, es insuficiente en la educación secundaria postobligatoria, en las enseñanzas de régimen especial y en la educación superior, donde se requiere desarrollar una normativa específica para el alumnado con discapacidad auditiva, tanto en lo referente a la necesidad de romper con las barreras de la comunicación, como la creación de ayudas técnicas, personales, sociales, servicios de apoyo, etc., pues es una realidad que, con la integración, muchos de estos alumnos y alumnas han superado la enseñanza obligatoria y cada vez acceden más estudiantes con discapacidad auditiva a las enseñanzas superiores.

Por esta razón, las futuras Leyes Orgánicas de Universidades, las Leyes Autonómicas sobre la materia y los Estatutos de las propias Universidades han de incorporar normas expresas y específicas sobre la igualdad

de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal de los miembros de la comunidad educativa con discapacidad en las enseñanzas no obligatorias.

Algunas universidades españolas, en el ámbito de su autonomía normativa, se han dotado de un Reglamento sobre la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, con medidas, programas y acciones positivas a favor de este grupo de población, y cuentan con un servicio de atención a estudiantes con discapacidad que organiza y estructura esta atención y coordina los servicios que se le prestan, actuando sobre los siguientes aspectos:

- Se garantizará la igualdad de oportunidades del alumnado con discapacidad, desterrando cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en estas enseñanzas.
- El alumnado con discapacidad dispondrá de los medios, apoyos y recursos necesarios que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con el resto de componentes de la comunidad universitaria.
- Servicio de Orientación psicopedagógica y profesional.
- Se establece un programa de atención a estudiantes con discapacidad que tendrá como finalidad la planificación y coordinación de los recursos necesarios para prestar apoyo integral a los estudiantes con discapacidad, que presenten necesidades educativas derivadas de la discapacidad.
- Disposición de los medios humanos y materiales adicionales que les garanticen su efectiva igualdad de oportunidades en los procesos de acceso a la universidad, incluyendo en estas medidas la realización de la prueba y su evaluación.
- Formación e información al personal docente y personal administrativo, sobre cómo atender al alumnado con discapacidad.

CAPÍTULO 3

ESTUDIOS RELEVANTES
SOBRE LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD AUDITIVA

INTRODUCCIÓN

Al revisar la historia de la educación del alumnado con discapacidad auditiva (véase el Capítulo I), se constata enfrentamientos y controversias, además de continuos cambios metodológicos, con sucesivos fracasos en la atención educativa a este alumnado, que han girado sobre dos grandes temas:

- La modalidad de escolarización más adecuada para el alumnado con discapacidad auditiva (Centros de Educación Especial o escolarización en Centros Ordinarios en alguna de las diferentes modalidades de integración).
- El sistema lingüístico más idóneo (lengua oral, lengua de signos y bilingüismo).

Esta discusión se polariza, además, en base a dos concepciones: la audiológica y la sociocultural. La corriente audiológica considera el grado de pérdida auditiva, la localización del déficit y las ayudas técnicas, pueden compensar las pérdidas auditivas con audífonos, implantes cocleares, etc. Sin embargo, en la perspectiva sociocultural las personas con discapacidad auditiva, *las personas Sordas*, se definen como individuos con capacidades, que, al mismo tiempo, comparten con otros iguales una lengua (Lengua de signos) y una cultura propia, formando un grupo étnico que tiene que ser reconocido en la sociedad; y no por lo que les falta, la audición, ni por lo que no son, oyentes (Domínguez, 2009).

A continuación se verán algunas de las investigaciones y estudios referentes al tema objeto de esta tesis. Pero antes de proceder a su exposición, es preciso aclarar tres puntos:

- 1) Las abundantes fuentes de documentación que se han analizado ofrecen información de distinta naturaleza. No obstante, con el fin de hacer una presentación relativamente ordenada, se ha tenido en cuenta la modalidad de escolarización y el sistema lingüístico más competente para el alumnado con discapacidad auditiva y las dos concepciones: la audiológica y la sociocultural, ya que son aspectos que continuamente se identifican y asocian.
- 2) Que de los numerosos trabajos que se han consultado para la realización de este, algunos corresponden a investigaciones de incuestionable interés, bien por el tema, la muestra o la metodología empleada; también se han analizado publicaciones de experiencias, centradas en el análisis reflexivo de las propias condiciones de desarrollo de la educación en el alumnado con discapacidad auditiva, que suelen incluir propuestas de mejora de la práctica cotidiana.
- 3) Se hará referencia a informes de investigación, antecedentes de nuestro estudio, resultando de utilidad para diseñar y fundamentar este trabajo, así como para elaborar y aplicar los cuestionarios contruidos 'ad hoc' y contrastar los resultados. No obstante, se mencionará otros estudios que se han desarrollado en paralelo a este y que, lógicamente, no se han podido considerar como precursores, sin embargo, sí haremos referencia a ellos por tres razones: a) porque se ha seguido sus avances, a través de la prensa especializada y el acceso a documentos a través de internet; b) por la autoridad en la materia de quiénes los han llevado a cabo; y c) porque constituyen una prueba de que el tema sigue de plena actualidad y suscita enorme interés.

Los siguientes apartados, se clasificaran en tres grupos y se presentaran por orden cronológico, las investigaciones, ponencias, comunicaciones y

experiencias mostradas en publicaciones y congresos, sobre la atención educativa del alumnado con discapacidad auditiva, realizadas tanto en España como en otros países, durante los últimos años:

- En el primer grupo, se recogen los estudios que se refieren al sistema lingüístico que usa la lengua de signos, la concepción sociocultural y el bilingüismo.
- El segundo grupo, incluye los estudios que se centran en la perspectiva audiológica: uso de la lengua oral como sistema lingüístico.
- El tercer grupo lo integra varios estudios que hacen hincapié en distintos aspectos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva.

1. INVESTIGACIONES SOBRE EL USO DE LA LENGUA DE SIGNOS EN LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA, LA CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL Y EL BILINGÜISMO

Antes de entrar en el análisis de diferentes estudios sobre el uso de la Lengua de Signos (LS), conviene aclarar cómo se llegó al concepto de modelo bilingüe y sus diferentes concepciones. En el Capítulo I se mencionó el acercamiento a la LS en el Congreso de Hamburgo, debido a los diferentes estudios realizados desde los años 60 por bilingüistas como Stokoe (1960), sobre la Lengua de Signos Americana concluyendo que dicha lengua es completa y con una estructura propia. Otros investigadores en los años 70 continúan con esta misma línea de investigación (Bellugi y Klima 1978; Klima y Bellugi 1979; Stewar, 1983; Barnum, 1984, Brodesky y Cohen, 1983; citado en Monsalve, 2002) y muestran que la LS puede transmitir información abstracta y complicada dada su riqueza estructural.

En España, las investigaciones llevadas a cabo por Marchesi (1987), sobre el desarrollo cognitivo de los niños y niñas con discapacidad auditiva, destaca, la importancia vital del acceso, lo más tempranamente posible, a un lenguaje, que para muchos discapacitados auditivos será la LS; aportando datos sobre los beneficios del uso de esta lengua. En las

conclusiones, Marchesi defiende la escolarización del alumnado con discapacidad auditiva en centros ordinarios dotados con recursos materiales y personal docente competente en la LS.

Torres (1995), a raíz de sus investigaciones, defiende el uso de la LS en el alumnado con discapacidad auditiva profunda, por ser su lengua natural. Sin embargo, añade que sus limitaciones comienzan cuando se les exige a este alumnado el mismo rendimiento que al alumnado oyente.

Si se analiza la LS vemos, en primer lugar, que no tiene un fundamento fonético ni alfabético, siendo por tanto una lengua ágrafa, sin un sistema de representación gráfica, añadiendo grandes dificultades al proceso de adquisición de la lectura y escritura en el alumnado sordo que sólo hace uso de la LS. En segundo lugar, observamos que esta lengua no tiene una relación directa con la lengua oral; así que, no hay nada en el signo de la LS que indique a qué palabra oral o escrita corresponde. Por lo tanto, una de sus mayores limitaciones estriba en que su estructura no corresponde a la lengua oral, dificultando el aprendizaje de esta y del aprendizaje de la lectoescritura. Consecuencia de todo esto es un registro de niveles altos de analfabetismo funcional, con muchas dificultades en la comprensión de textos escritos, en la población sorda que usa la LS, especialmente en la de mayor edad.

Si a estas características de la LS se añade que (Monsalve, 2002):

- Aproximadamente un 90% del alumnado sordo nace en familias oyentes que desconocen absolutamente la LS.
- La LS es usada por un reducido colectivo, resultando limitada e insuficiente para sus interacciones sociales y para la adquisición de contenidos.
- Al no ser suficiente la competencia en el lenguaje oral, sobre todo en el alumnado con sordera prelocutiva severa y profunda, limita el aprendizaje de la lectura y su acceso autónomo a los contenidos.

Ante este panorama, autores como Galcerán (1998) y Marchesi (1992) defienden un modelo bilingüe (lengua oral y lengua de signos), que permitiría garantizar el desarrollo cognitivo, lingüístico y social del alum-

nado con discapacidad auditiva. Aunque no hay un modelo de bilingüismo establecido, actualmente se pueden diferenciar tres tipos (Monsalve, 2002):

1. Aproximación al bilingüismo, son centros educativos ordinarios donde se imparte la LS, en muchas de las ocasiones por personas sordas, o alguna asignatura en LS por docentes competentes en esta lengua y utilizando el Bimodal en el resto del horario escolar aunque no de forma sistemática. Este modelo no se considera efectivo al no usarse las dos lenguas de modo funcional.
2. Bilingüismo simultáneo. Es otra opción, poniendo en contacto al niño o niña desde el momento de la detección de la sordera o hipoacusia con las dos lenguas. En este modelo el habla suele apoyarse en la Palabra Complementada como sistema complementario de comunicación. En algunos casos la LS tomará el estatus de primera lengua y la lengua oral de segunda, y en otros, a medida que el alumnado vaya adquiriendo un buen nivel competencial en la lengua oral, con el apoyo de la Palabra Complementada, esta pasará en un primer plano especialmente cuando el interlocutor es oyente y el uso de la LS se usará cuando su interlocutor es sordo.
3. Bilingüismo sucesivo. Ofrece dos opciones en función de la primera lengua que se adquiere.
 - a. Un buen nivel competencial en la lengua oral, introduciendo posteriormente la LS como segunda lengua.
 - b. La LS como primera lengua, introduciendo la lengua oral posteriormente, dando prioridad, en algunos casos, a la lengua escrita.

Por consiguiente, el alumnado con discapacidad auditiva bilingüe usa ambas lenguas en su vida cotidiana de forma natural. No obstante, las dos lenguas jugarán diferentes prevalencias: en unos la LS será la lengua natural, en otros la lengua oral prevalece sobre la LS y en otros casos habrá un equilibrio entre las dos lenguas.

Según el estudio realizado por Marchesi (1992), esta opción educativa permitiría al alumnado adquirir del modo más natural posible la LS, como lengua principal, y aprender, aunque con limitaciones, la lengua oral apoyada, si es necesario, en un sistema complementario de comunicación. El bilingüismo permitiría por tanto al alumnado sordo que lo requiera, hablar y entender a su interlocutor oyente que utiliza el código oral y a la vez usar la LS con las personas sordas.

En el Instituto Hispano Americano de la Palabra de Madrid, denominado actualmente Colegio Gaudem, Alonso, Domínguez, Rodríguez y Saint-Pareice (2001) llevaron a cabo una investigación con alumnado con discapacidad auditiva profunda prelocutiva, entre 6 y 11 años de edad, donde llevaban usando durante siete años el modelo bilingüe: LS y lengua oral apoyada en la Palabra Complementada. Los autores de este trabajo concluyeron que, después de este periodo, la LS ofrece al alumnado con discapacidad auditiva.

- Competencia lingüística primaria.
- Conocimientos generales del mundo.
- Conocimientos y experiencias previas sobre textos sociales, comprendiendo para qué se escribe y para qué se lee.
- Estrategias de comprensión lectora como predicciones, resúmenes, conclusiones, lograr el significado global del texto...
- El uso de la Palabra Complementada como sistema complementario a la lengua oral favorece el acceso al código alfabético, refuerza la percepción del habla, facilita la creación de imágenes fonológicas y favorece la lectura y escritura comprensiva y no solo a su decodificación mecánica.

En esta misma línea de trabajo se presenta la tesis doctoral *Cultura, Educación e inserción laboral de la Comunidad Sorda* (García, 2004), que centra su estudio sobre el origen y objetivos que persigue la Comunidad Sorda en Granada, además de plantear si se consideran las personas sordas miembros de esta Comunidad y si se sienten diferentes. Uno de los apartados de la tesis se dedica al estudio de la creación e identidad de

la Comunidad Sorda, sus objetivos y proyectos. Analiza la cultura de esta Comunidad, sus costumbres, valores y fundaciones culturales; la muestra del estudio la forman personas sordas relevantes en la Comunidad Sorda de Granada, de las conclusiones a las que llega este estudio se destaca:

- Las personas sordas de este trabajo consideran la Lengua de Signos como la lengua natural de la Comunidad Sorda.
- La ausencia de la LS en la sociedad de la que las personas sordas forman parte, dificulta la integración social y laboral de estas.

De este estudio se extraen una serie de soluciones para compensar estas dificultades:

- Uso del intérprete a lo largo de la vida académica.
- Cursos específicos sobre los trabajos a los que las personas sordas quieren acceder.
- Realización de cursos de LS dirigidos a personas oyentes.
- Reconocimiento de la lengua de signos como lengua de la Comunidad Sorda.

Como reflexión final, subraya la modificación del concepto de sordera pasando de considerarse enfermedad, personas disminuidas y marginados, a una etapa actual caracterizada por la reivindicación de el derecho a vivir en una sociedad igualitaria, tolerante, respetuosa y democrática.

En el *15th World Congress of the World Federation of the Deaf* (XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas), celebrado en Madrid en el 2007, se presentaron comunicaciones de interés para el tema que se está tratando como fueron:

- a) La ponencia sobre *Los derechos culturales de las personas signantes* presentada por Ladd (2007) en Reino Unido, persona sorda que ha desarrollado una amplia carrera académica. Fue responsable de la Cátedra Powrie V de Estudios sobre la Sordera en la Universidad de Gallaudet y Director de Investigación en el Centro de Estudios sobre la Sordera de la Universidad de Bristol en Inglaterra. En su ponencia plenaria, en el apartado referente a la educación, expone

que los derechos de los niños y niñas sordos y sus familias a acceder a la cultura sorda han sido tradicionalmente denegados, asimismo considera que ha empeorado con la integración:

- Los colegios de sordos son los que sustentan la herencia cultural, los recursos... y están siendo cerrados.
- A las personas sordas se les ha impedido el acceso a puestos de profesores.
- Los colegios de sordos nunca han formado desde una filosofía centrada en la visión cultural de las personas sordas (Ladd, 2007), p. 15).

b) Peterson (2007), de *The Norwegian Association of the Deaf*, Oslo (Noruega), en su comunicación, *La participación como meta*, presenta pruebas empíricas concernientes a la participación de las personas sordas en diferentes áreas, como la participación en la política y en el empleo. Los resultados se basan en una investigación estadística noruega, además de contestar a preguntas referentes al grado en que las personas sordas toman parte en la sociedad como un conjunto, y de qué manera lo hacen, o si existen diferencias entre las personas oyentes y las personas sordas y con qué tipo de barreras se encuentran las personas sordas cuando quieren pasar a integrarse en la sociedad y cómo podemos eliminar dichas barreras. La respuesta a estas dos últimas cuestiones las relaciona con tres actitudes que diferencia claramente (Peterson, 2007, p. 37):

- La sordera como algo peligroso, es una de las mencionadas barreras que convierten a las personas sordas en objetos.
- Como personas sordas, no podemos controlar nuestras propias vidas nosotros mismos, necesitamos que otras personas nos ayuden. Esta actitud está directamente relacionada con la manera tradicional de suponer a las personas con discapacidad, considerándolo como un fenómeno individual que debe ser tratado médicamente. Y afirma que como personas sordas, sólo nos encontramos discapacitados cuando A) nos hallamos con

personas que no conocen la lengua de signos y B) cuando la información auditiva no es visualmente accesible.

- La tercera actitud está relacionada con las expectativas que tienen las personas oyentes con respecto a las personas sordas: “las personas oyentes piensan que no pueden esperar el mismo nivel de funcionalidad de las personas sordas que de las oyentes. A mi modo de ver, este es un enfoque que no podemos permitirnos y yo propongo que nos preguntemos qué podemos hacer”.

Concluye su comunicación con el siguiente comentario: “Yo pienso que las bajas expectativas, derivadas de una o más de las tres actitudes mencionadas, y la falta de acceso a la información, convirtiéndonos a los sordos en objetos, son las grandes barreras que se le presentan a las personas sordas para participar en la sociedad y a nuestra capacidad de alcanzar nuestra meta: la plena participación” (Peterson, 2007, p. 39).

- c) La profesora Dillon (2007), en su comunicación en este congreso, *Un Lugar para la Pedagogía Liberatoria dentro del Bilingüismo-Biculturalismo*, realiza un análisis de la necesidad de que exista un espacio para las pedagogías críticas en los modelos educativos bilingüe-bicultural para personas sordas. La autora expone que las pedagogías liberatorias tienen un espíritu crítico, los estudiantes sordos deben ser encaminados en el desarrollo de su comprensión sobre cómo se construyen las lenguas mayoritarias y en ampliar sus habilidades para responder a estas estructuras en su propia manera de escribir, añadiendo con respecto a la lengua escrita, que los textos impresos de las lenguas mayoritarias como unidades esmeradamente confeccionadas, que enuncian los pensamientos personales del escritor y sus teorías sobre las ideologías de sus lectores, le quita valor al texto; proponiendo una implicación activa (y a veces, desimplicación) con el mismo. Para Dillon (2007), el desarrollo de las habilidades para el análisis crítico en las personas sor-

das permite su mayor participación y plantea interrogantes con respecto al discurso de las lenguas dominantes y de sus políticas. El resultado final sería conseguir que las aulas bilingües desarrollen una formación de personas sordas que en un futuro puedan desempeñar funciones “... como de comentaristas políticos dentro del discurso general y sobre sus asuntos lingüísticos, culturales y políticos”.

- d) Heaton (2007) de la University of Central Lancashire, Preston (Reino Unido), en su comunicación *Niños sordos, implantes cocleares (IICC) y lengua: ¿éxito o cortina de humo?*, plantea la falta de perspectiva por parte de los equipos de implante coclear y el exceso de ayuda económica que se está recibiendo, por parte de los gobiernos, para la investigación e intervenciones médicas de implantes cocleares; según el autor los equipos médicos de implante coclear deben ser más claros, exponiéndoles a las familias o tutores toda la información relacionada con la sordera, y no limitarse a una orientación desde la perspectiva clínica, además centra su comunicación en proporcionar estrategias de cómo las comunidades sordas pueden corregir el desequilibrio que existe en relación a la información proporcionada sobre la discapacidad auditiva desde el ámbito médico y por los medios de comunicación, en detrimento del modelo social de la sordera, de la elección de la lengua de signos como sistema de comunicación para sus hijos. Heaton (2007) confirma, según sus investigaciones, un sesgado en favor del modelo médico.

Siguiendo con los estudios sobre el bilingüismo, Muñoz-Baell, Álvarez-Dardet, Ruiz, Ortiz (2007) de la Universidad de Alicante; Esteban (2007) de Columbus (Center for Døve) y Ferreiro y Aroca (2007) de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación, realizaron un estudio titulado *Megatendencias en educación bilingüe para personas sordas: fuerzas propulsoras e inhibidoras*. La investigación cuyo propósito es identificar las megatendencias internacionales que influyen en el actual movimiento mundial de educación bilingüe integrando el trabajo

de expertos, geográficamente distantes, que no habían tenido la oportunidad de compartir antes su larga experiencia en este campo y facilitando un amplio acceso a esta información estratégica para el cambio.

Se utilizó como método la técnica Delphi 41, profesionales expertos en educación del alumnado sordo (9 sordos, 32 oyentes), originarios de dieciocho países, identificaron, clasificaron y jerarquizaron megatendencias internacionales en la educación bilingüe-bicultural del alumnado sordo. Los profesionales que participaron en el estudio Delphi fueron seleccionados mediante *daisy chaining*, para ello, se identificaron y contactaron 11 organizaciones internacionales relacionadas con la educación de menores con discapacidad auditiva y se requirió la colaboración de 15 nuevas instituciones y expertos.

Los resultados de este estudio deja ver que los cambios sociopolíticos hacia una mayor tolerancia de la diversidad y las cuestiones relacionadas con la sordera, junto a un modelo clínico/social de la salud de las personas sordas, pueden restringir las expectativas educativas de estas personas mucho más que los cambios que se producen en los propios sistemas educativos. Además, el estudio manifiesta la necesidad de una visión transnacional en el apoyo a la educación bilingüe del alumnado sordo, tanto en el ámbito nacional como en el local, en un mundo cada vez más globalizado.

También Muñoz-Baell, Álvarez, Ruiz, Ferrero y Aroca (2010), realizaron un estudio titulado *Entender la educación bilingüe del alumnado sordo desde el interior: un análisis DAFO* (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). En él se ofrece información para identificar y abordar los factores internos y externos más significativos que inciden en las prácticas bilingües para el alumnado sordo en España, que originan o dificultan los procesos que permiten poner en práctica con éxito una educación más inclusiva para este alumnado.

En el estudio participaron 17 representantes de centros educativos (8 sordos y 9 oyentes) procedentes de nueve colegios, en diferentes lugares de España, que están llevando a cabo las iniciativas bilingües más destacadas para niñas y niños sordos. El estudio examinó formas de mejorar

la accesibilidad a todo el proceso DAFO, con el fin de garantizar una participación real y significativa de todos los representantes de los colegios participantes.

De los resultados del análisis se concluye que los principales aspectos positivos se centran en la importancia de la implicación y participación de toda la comunidad educativa en dichas experiencias, mientras que la principal debilidad se encuentra en la falta de un entorno de aprendizaje completamente accesible para el alumnado sordo, también se encontró que las principales oportunidades incluyen la creciente aceptación del concepto bilingüe y el de escuela inclusiva por parte de las administraciones autonómicas educativas, unido a un cambio de mentalidad social y la de los propios padres de alumnado sordo hacia el bilingüismo y las lenguas de signos. El principal inconveniente a estas prácticas, se identificó con la falta de apoyo al fomento de la lengua de signos en España.

Se concluye que tener en cuenta estos cuatro factores, tanto internos como externos, tan fuertemente interrelacionados puede: 1) ayudar a los profesionales que están en contacto directo con las niñas y niños en las escuelas, a reflexionar acerca de sus prácticas y utilizar los resultados del estudio para mejorar dichas prácticas; 2) guiar las decisiones sobre las políticas a seguir a la hora de equiparar recursos y capacidades en el entorno en el que las escuelas educan a niñas y niños sordos; y 3) proporcionar el punto de partida sobre el que elaborar las políticas a seguir, y continuar avanzando en este ámbito de investigación.

Estos mismos autores, Muñoz Baell, Álvarez, Ruiz, Ferrero y Aroca, (2011), realizaron otro estudio, *Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico*, en el que pretenden conseguir información de los aspectos transcendentales favorecedores de una *escuela saludable e inclusiva*, aplicando una educación bilingüe de calidad para el alumnado sordo en España.

De los resultados del estudio destaca las dos principales tendencias que, en el ámbito internacional, han suscitado el cambio hacia prácticas bilingües: cambios sociales y políticos que tienden a una creciente aceptación de la diversidad y cuestiones relacionadas con las personas sordas,

y predisposición a un creciente activismo, autoconciencia y empoderamiento por parte de las personas sordas.

Este estudio determina que los inconvenientes que se encuentra la aplicación de la educación bilingüe son:

- Enfoque clínico, que puede corregirse con la tecnología.
- Fonocentrismo, que se refiere al privilegio del discurso sobre la escritura, unido a una cierta resistencia social a lo desconocido. En España algunos centros educativos cumplen las recomendaciones de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad-CDPD, sin embargo, la mayoría se encuentran en una fase inicial de puesta en práctica de este modelo bilingüe y no se encuentran distribuidas de manera igualitaria en las diferentes CCAA.

De todo lo visto se concluye que para obtener una educación más saludable e inclusiva para el alumnado sordo se requieren estrategias de actuación planificadas en las que estén implicados todos los sectores y organismos principales y, especialmente, las comunidades sordas a través de las organizaciones que las representan.

2. ESTUDIOS QUE SE CENTRAN EN LA PERSPECTIVA AUDIOLÓGICA

Se iniciará este apartado con el estudio realizado por Ponton y Moore (2002), centrado en las variaciones de latencia de la onda P_1 , esta onda revela que mientras dura la privación auditiva existe un cese en la maduración auditiva central; la onda P_1 está presente en el nacimiento y sus latencias disminuyen de manera progresiva tanto en menores normooyentes como en menores implantados, pero el pico P_1 en menores implantados muestra retrasos de latencia semejantes al periodo de duración de la sordera, no obstante, el estudio transversal y longitudinal de los datos sugería que para los menores implantados, una vez que el implante coclear rehabilitaba la activación del sistema auditivo, la latencia de la onda P_1 se reducía a medida que aumentaba su edad.

Este fenómeno demuestra que la estimulación auditiva es precisa para la maduración continuada del sistema que genera la onda P_1 , existiendo un tiempo particularmente sensible que afectaría directamente a los menores hipoacúsicos, en el que el implante precoz puede ser decisivo.

Otra investigación a destacar es la realizada por De Maggi y Calvo (2005) sobre el uso de los sistemas de frecuencia modulada (FM) en personas con hipoacusia. En su estudio, *Utilización de los sistemas de FM en el contexto escolar*, se hace una revisión sobre la necesidad en el alumnado con discapacidad auditiva usuario de audífono y/o implante coclear, del uso de sistemas de FM en el ámbito educativo, además de hacer una breve descripción de sus características y ventajas.

En esta misma línea, Mora, Zenker, Rodríguez, Mesa y Coello (2006) realizaron un estudio titulado, *Los sistemas de frecuencia modulada en alumnos con implante coclear*, en el que se realizó una simulación de las competencias de identificación del habla de un grupo de alumnado de 1º de la ESO en función de las características acústicas del aula. El Índice de Audibilidad del Habla (Speech Audibility Index; SAI) obtenido para el aula analizada fue de un 52%, a partir de este índice SAI se lleva a cabo una estimación de la percepción del habla para el alumnado normoyente, alumnado con Implante Coclear (IC) y alumnado con IC+Frecuencia modulada (FM), para la misma posición del alumno en el aula. Se estudió el reconocimiento del habla en tres condiciones de dificultad: palabras de alta y baja familiaridad aisladas, fonemas en sílabas y palabras de alta y baja familiaridad en frases sencillas y complejas.

Los resultados muestran que las competencias lingüísticas de identificación del mensaje hablado obtenido por el alumnado normoyente son superiores al 92%, la estimación para el alumnado con IC mostró unas puntuaciones significativamente inferiores siendo del 34% en el reconocimiento de palabras noveles en frases complejas, los resultados obtenidos con IC+FM mejoran de forma significativa el rendimiento lingüístico llegando al 80% en el reconocimiento de palabras noveles en frases complejas, este estudio evidencia las barreras acústicas del aula analizada para los alumnos con IC y las ventajas de uso de sistemas de FM.

Un estudio realizado en Alemania por Szagun, Sondag, Stumper y Franik (2006, p. 1) sobre el desarrollo del lenguaje en 22 menores con implante coclear, buscaba dar respuesta a las dudas que se planteaban los familiares:

- ¿Cuándo hablará mi hijo?
- ¿Cómo va a hablar mi hijo?
- ¿Va a hablar normalmente, como los niños oyentes?
- ¿Con qué rapidez se desarrollará en él la lengua?
- ¿De qué modo puedo ayudarlo a adquirir la lengua?
- ¿Qué está ocurriendo, si la lengua se desarrolla más lentamente de lo esperado?
- ¿Son útiles las señas o deben más bien ser evitadas?
- ¿Debe ocultarse el movimiento de los labios al hablar?

Diez de los veintidós menores desarrollaron el habla de forma natural y, equiparable al desarrollo de los menores normo-oyentes, el resto, 12 de 22, no obstante, experimentaron un desarrollo que no se asemeja al de los normo-oyentes. Los implantados que se equiparan con los normo-oyentes no solamente adquieren rápidamente vocabulario y utilizan oraciones compuestas, sino que aprendieron también la formación del plural, las formas de los verbos, y los artículos, los niños usan las formas de modo correcta y cometen también los errores típicos de la adquisición natural del lenguaje, únicamente estos niños hacían un uso incorrecto de los artículos, debe tenerse en cuenta que los artículos, en cierto modo, en alemán funcionan como las preposiciones en español; el segundo grupo, implantados con desarrollo lento del lenguaje, no alcanzaron a producir oraciones completas, en un período entre tres y tres años y medio, pocos hacían uso del plural, de las terminaciones verbales correctas, y los artículos y las palabras auxiliares no se utilizaban.

El equipo, en sus conclusiones, afirma no poder dar una respuesta concluyente a las cuestiones planteadas, por haber muchos factores que influyen sobre el desarrollo del lenguaje de menores implantados, y ser muy pocas las investigaciones llevadas a cabo al respecto.

En este estudio, los investigadores encontraron tres factores de influencia:

- La calidad de la audición con audífonos antes de la operación.
- La edad de implantación.
- La lengua de los padres.

Añaden que estos tres factores influyen en el desarrollo del lenguaje del menor con implante, pero:

- No afectan con la misma intensidad.
- Sus efectos se verifican en distintos momentos del desarrollo.

Otro aspecto tratado en las conclusiones hace referencia a las expectativas desproporcionadamente altas sobre el implante coclear, proponiendo llevar las posibilidades del desarrollo del lenguaje, en los pequeños implantados, a una escala realista. Estos menores seguirán siendo discapacitados auditivos, a pesar de llevar el implante, y perderán audición tan pronto como el implante falle. Partiendo de la base del estudio realizado, se planteó los siguientes aspectos que llevarían a unas perspectivas realistas (Szagun, Sondag, Stumper y Franik, 2006, p. 15):

- Un desarrollo del lenguaje comparable con el natural es posible.
- No hay, sin embargo, una garantía de que ocurra un desarrollo natural.
- No es posible realizar un pronóstico para el caso particular de cada niño.
- Es poco determinante si los menores son implantados en su segundo o en su tercer año de vida. “Mientras más temprano, mejor”, tiene un valor muy limitado en ese corto espacio de tiempo en edades tempranas.
- Los restos auditivos aprovechables con prótesis auditivas antes del implante, beneficia, en el inicio de su uso, al desarrollo de la lengua.
- La lengua de los padres puede influir positivamente, y esa influencia se hace cada vez más importante en el transcurso del perfeccionamiento de la lengua.

- Cuando la adquisición del lenguaje evoluciona naturalmente, alrededor de los dos años siguientes al implante, pueden ya ser construidas oraciones sencillas.
- Incluso en el caso de una evolución óptima, es probable que permanezcan pequeñas lagunas en la lengua que, sin embargo, aparentemente pueden ser corregidas durante la posterior adquisición de la lengua escrita.
- Si pasado tres años o tres años y medio del implante siguen sin ser producidas pequeñas oraciones, el desarrollo del lenguaje no está ocurriendo de modo natural.

Como se puede comprobar, las investigaciones recientes han demostrado los beneficios de los implantes sobre la audición, el lenguaje y el habla, lo que lleva a suponer que la implantación temprana y largos períodos de uso del implante deben ser asociados con una mejora en la lectura y en el rendimiento académico, no obstante, los investigadores Marschark, Rhoten y Fabich (2007), estudiaron *Los efectos de los implantes cocleares en la lectura de los niños y los logros académicos*, en él se hace un análisis crítico de los estudios empíricos de la lectoescritura y, otras áreas de rendimiento académico entre el alumnado con implante coclear; esta investigación, revela que, aunque hay claros beneficios de los implantes cocleares para la mejora académica del alumnado con discapacidad auditiva, los resultados empíricos han sido un tanto variables. El análisis de la literatura, en relación con el rendimiento en lectura, sugiere que la falta de resultados consistentes podría ser la consecuencia de abundantes fisuras en el control de posibles variables como la edad de implantación, las habilidades lingüísticas antes de la implantación, la capacidad de lectura antes de la implantación, y el uso permanente de los implantes. Los estudios, por tanto, sobre el rendimiento académico no son consistentes, ya que el beneficio en ámbitos como la habilidad para la lectura, el lenguaje y el habla sigue sin estar claro que esté directamente influenciado por la audición, además de las deficiencias en las metodologías usadas en las investigaciones existentes, así como la falta

de argumentos teóricos y prácticos orientados hacia futuras investigaciones.

Marschark, Rhoten y Fabich (2007) evaluaron tanto la expresión como la comprensión del lenguaje de los alumnos con implante, comparándolos por edades y con sus semejantes sin implante. Los resultados obtenidos fueron:

- El implante coclear se asocia con una mejoría significativa en la comprensión y expresión del lenguaje hablado en los primeros 3 años de uso del implante.
- El desarrollo del lenguaje oral se asoció positivamente con menores implantados en edades tempranas, a diferencia de los de mayor edad implantados y mayor resto auditivo antes del implante.
- Resalta la importancia de la detección temprana, proponiéndose que los menores con sospecha de discapacidad auditiva y con antecedentes familiares deben ser evaluados precozmente para determinarles el tratamiento lo antes posible.
- Cada año de retraso en la colocación del implante puede demorar el desarrollo del lenguaje.
- Los niños que recibieron un implante coclear antes de los 18 meses se comunicaban de forma similar a sus compañeros con audición normal en los siguientes tres años. Los niños que recibieron el dispositivo después de los tres años tenían lagunas en el lenguaje que corresponden directamente a la duración del retraso en recibir el implante.
- La mejora en la expresión y la comprensión del lenguaje también fue más elevada en los menores cuyos padres habían interactuado muy a menudo con sus hijos antes de colocarles el dispositivo o tenían un elevado estatus socioeconómico.

En la investigación llevada a cabo por Madrid, Kremin y Thaler-Seguin (2008) titulada *La adquisición del lenguaje en niños con implante coclear prelocutivo*, también se plantean algunos interrogantes sobre la adquisición de la lengua por parte de menores con discapacidad auditiva con

implante coclear, algunos de estos implantados no son competentes en la LS y otros sí, para estos últimos la lengua oral se convierte en una segunda lengua. Los investigadores intentan dar respuesta en este trabajo a las siguientes cuestiones ¿Cómo cohabitan estos dos lenguas, siendo una oral y otra visual? ¿Se puede hablar de un contratiempo en la adquisición de la lengua oral si se toma como punto de partida una lengua de signos? ¿Es necesario posponer una para consolidar la otra?

Las conclusiones a las que se llega no dan respuestas a todas las cuestiones diseñadas, los investigadores sugieren la necesidad de más estudios que analicen con profundidad y rigor la cuestión lingüística en los menores con implante coclear, además, queda demostrada la importancia de una intervención temprana, con una metodología de trabajo auditivo-verbal, y la necesidad de la estimulación comunicativa por parte de la familiar y del entorno. El equipo de investigación, por tanto, plantea que quedan muchas cuestiones por resolver, pero apremia investigar cómo adquieren estos menores la primera lengua, para saber en qué medida se puede trabajar sobre un bilingüismo particular en el que una de las lenguas requiere otra modalidad de procesamiento.

Díaz, Etopa y Mesa (2009), realizaron una investigación sobre las *Condiciones acústicas de los centros ordinarios de integración preferente de alumnado con discapacidad auditiva de Las Palmas de Gran Canaria*, participaron en la investigación 5 alumnos/as con discapacidad auditiva: dos de ellos estaban escolarizados en Segundo Nivel del Primer Ciclo de Educación Primaria, uno en Primer Nivel del Tercer Ciclo de Educación Primaria y dos en Segundo Nivel del Tercer Ciclo de Educación Primaria, ubicados en tres aulas diferentes que fueron objeto del estudio.

La investigación plantea que las malas condiciones acústicas de las aulas afectan negativamente al proceso enseñanza-aprendizaje, estas consecuencias se incrementan cuando el alumnado presenta una discapacidad auditiva; los avances tecnológicos permiten que una persona con discapacidad auditiva, estimulada a través de sus prótesis auditivas y con recursos y medios de apoyo a la comunicación oral, pueda acceder a la lengua oral que es la de su entorno cultural, laboral y social. Entre

los avances médicos y tecnológicos relevantes que potencian la discriminación auditiva en las personas con discapacidad auditiva están los implantes cocleares, los audífonos de alta resolución y la utilización de las frecuencias moduladas, sin embargo, estos adelantos perderán parte de su funcionalidad si no se realizan las adaptaciones arquitectónicas que puedan mejorar las condiciones acústicas de los recintos educativos: factores relativos a la ubicación del aula, al aislamiento, al campo sonoro interior del aula y factores geométricos de la misma, asimismo, se recuerda en el estudio que en las actuales metodologías de enseñanza, el alumno tiene un rol activo y el docente forma parte del grupo, requiriendo unas condiciones acústicas apropiadas.

Como concreción de estos planteamientos, se propone contar en los proyectos de construcción o rehabilitación de los centros educativos, con un equipo multidisciplinar, en el que se incluya docentes, que determine los parámetros mínimos que eviten recintos educativos con acústicas negativas. Son diversos los factores que se midieron, tanto acústicos como lingüísticos, que determinan la correcta comprensión final del habla en el contexto educativo:

- Las condiciones acústicas del aula que pueden favorecer o degradar el espectro del habla del profesor u otros hablantes.
- La distancia entre el oyente y el hablante que determina la intensidad con la que se percibe finalmente el mensaje hablado.
- El ruido de fondo proveniente del exterior o interior del aula que puede disminuir la Relación Señal-Ruido (RSR).
- Tiempo de Reverberación (TR) excesivo, puede ejercer un efecto de enmascaramiento sobre el propio habla del profesor o alumnos, reduciendo la inteligibilidad.

Como instrumentos se utilizaron el Índice de Audibilidad del Habla (*Speech Audibility Index, SAI* o *IAH*, siglas en inglés y español, respectivamente), aplicando el modelo de acústica de salas y percepción del habla de Boothroy a través del software de simulación *Sound Field Wizard 2.2.*, para calcular el Ruido de Fondo (RF) se recurrió a un medidor de nivel so-

noro integrador marca *Quest, Mod. 2900*, la medición del Tiempo de Re-verberación (TR) se realizó con un analizador marca *Larson-Davis, Mod. 2900B* y un cuestionario que cumplimentaron los tutores del aula sobre las condiciones acústicas de la misma.

En Estados Unidos se realiza el primer ensayo que valora el éxito de los implantes cocleares en edad escolar por el equipo de investigación CDACI formado por Tobey, Thal, Eisenberg, Nae-Yuh Wang, Quittner, Fink, y dirigido por John K. Niparko (2010) de la Universidad John Hopkins, llamado *Desarrollo del habla en los niños después del implante coclear*, publicado en la revista *The Journal of the American Medical Association (JAMA)*, en este estudio participaron 188 alumnos que fueron implanta-dos antes de los cinco años, estos fueron comparados con 97 alumnos de edades similares, oyentes y que estaban escolarizados en preescolar en dos centros privados. Todos los menores tuvieron un seguimiento de tres años, el alumnado implantado fue dividido según la edad en la que fueron implantados: con menos de 18 meses, cuando tenían entre 18 y tres años y, por último, mayores de 36 meses.

También, un grupo de investigación del Centro Hospitalario Universita-rio de *Gui de Chauliac*, Francia, dirigidos por Venail (2010), realizó un estu-dio cuyo objetivo era investigar los logros académicos y de empleo de personas sordas prelocutivas que se someten a implantes cocleares; en cuanto al diseño del estudio, se analizaron los datos de grupos definidos por la edad actual y el uso de la lengua oral solamente, uso de la LS o uso de las dos lenguas (bilingüismo), para el análisis multivariado se utilizaron las variables que influyen en la reprobación y el modo de comunicación.

La población estudiada fue de 100 personas con discapacidad auditiva prelocutivos, que fueron implantados antes de los 6 años de edad y, que tenían por lo menos 4 años de seguimiento, la media de este segui-miento fue de 11 años para todos los participantes, 26 de los 100 usaban la lengua de signos o eran bilingües, de los 74 restantes, que usaban sólo la lengua oral, 24 fueron de edades comprendidas entre los 8 y 11 años, 24 fueron de los 12 a 15 años, 18 eran de los 16 a 18 años y ocho eran mayo-res de 18 años.

Se entrevistó a las familias mediante un cuestionario estandarizado y se midió los resultados en el tipo de educación recibida, edad en la que el niño aprendió a leer y escribir, el número de fracasos en los grados, el apoyo educativo necesario recibido y la forma de comunicación utilizada en el mundo laboral.

Los resultados fueron los siguientes:

- Independientemente del nivel educativo, la escolarización se desarrolló con normalidad para las personas con discapacidad auditiva implantadas y oralistas.
- Cuatro de los ocho participantes mayores de 18 años (50%), tenían un nivel de educación universitaria, el resto tenía formación profesional.
- Había retraso en la lectura y la escritura en 19 de los 74 participantes (26%) y, dependiendo de la edad, del 42% al 61% de los participantes (10 de 24 en el grupo de los 8 a 11 años de edad y, 11 de 18 en el grupo de los 16 a 18 años de edad) no habían alcanzado un grado.
- El número de fracasos en los grados se asoció con el modo de comunicación en el momento de la encuesta, la edad en que fue implantado, el modo de comunicación antes del implante y el apoyo educativo recibido.
- En las personas que usaban la LS o eran bilingües, los logros académicos, el nivel alcanzado y la situación laboral era inferior a los que usaban solo la lengua oral, los autores añaden con respecto a estas personas: “La integración no siempre es posible, y son escolarizados con frecuencia en escuelas especializadas, además para estas personas con implantes cocleares, la formación profesional puede proporcionar una valiosa alternativa, y beneficiarse más de los implantes cocleares”.

Las conclusiones a las que se llegaron fueron:

- Las personas sordas prelocutivas oralistas logran éxitos educativos y de empleo después del implante coclear, especialmente si el implante coclear permite el uso de la comunicación oral.

- El retraso en la adquisición de la lectura y la escritura y los fracasos en la adquisición de los grados, si se observan con frecuencia, quizás sean consecuencia de la privación auditiva antes del implante coclear.
- Para minimizar estos retrasos y mejorar el éxito académico en la educación general, la implantación coclear temprana son importantes, la educación y, además de requerir estudios adicionales para hacer frente a estos retrasos.

Otra línea de trabajo es la de Hidalgo (2010), que presentó, en el marco del II Congreso Internacional de Salud Mental y Sordera, una ponencia titulada *Aportes de la lengua de señas como facilitador de significación lingüística en adolescentes sordos que recibieron implante coclear*, en la que describe el progreso de cinco de sus pacientes con discapacidad auditiva, usuarios de lengua de signos y con un año de implante coclear, cuyas edades oscilaban entre los 17 y 24 años, profundizando en los beneficios aportados por la lengua de signos en la rehabilitación, estas personas mejoraron significativamente en su articulación, además de conseguir una mejor conexión con el mundo sonoro, expresaron el deseo voluntario de usar la lengua oral, así como, seguir sintiéndose personas con sordera, aunque ahora escuchen, utilizando la lengua de signos como principal vía de comunicación.

Por último, Rubio y Escalón (2010), en su *Estudio comparativo del aprovechamiento de los sistemas de inducción magnética en recintos escénicos*, da una respuesta a la accesibilidad de las personas sordas e hipoacúsicas en recintos de media y gran superficie, analizando los tres tipos de dispositivos de más uso en la actualidad, que proporcionan esta accesibilidad en distintos entornos y que se pueden usar para ayudar a la persona con hipoacusia: sistemas de FM, sistemas de infrarrojos y sistemas de Bucle Magnético. Dicho estudio se centró en tres partes diferenciadas:

- a. Medida de la inteligibilidad vocal con y sin bucle magnético en un teatro.
- b. Medida de la satisfacción subjetiva de la instalación.

- c. Encuesta del nivel de conocimiento sobre el campo magnético que tienen los usuarios antes del estudio.

Los participantes de este trabajo lo formaron 20 usuarios de prótesis auditivas: 14 con implante coclear y 6 con audífonos, de los que alguno de ellos usaban prótesis bilateral y otros unilateral, con una pérdida media de 70 dB y sin otra discapacidad asociada.

Para la medida de la inteligibilidad vocal se habilitó un teatro con el sistema de bucle, se obtuvo la inteligibilidad individual en bisílabas y en frases cotidianas, en cabina y en campo libre, usando el protocolo para la valoración de la audición en lengua española en un programa de implantes cocleares, obteniendo un nivel de comprensión medio del grupo de un 88% y un 58% en palabras bisílabas y frases cotidianas, respectivamente. Con esta primera medida, se aseguró el techo máximo medido para compararlo posteriormente con su habilidad para comprender en el entorno del teatro el día de la prueba, aquí se pasaron listas de frases y palabras abiertas, la prueba se hizo desde el escenario y a viva voz para la media y sin bucle, posteriormente se repitió el estudio con bucle magnético, finalmente se les pasó una encuesta de satisfacción subjetiva y otra sobre el nivel de conocimiento de la inducción magnética.

Las conclusiones del estudio comparativo fueron:

1. Los sujetos situados en la primera fila obtienen una audición semejante a los resultados obtenidos en la cabina.
2. La ayuda del bucle magnético es más efectiva cuando aumenta la distancia.
3. El sistema de inducción magnética favorece la claridad del sonido.

En la encuesta de satisfacción subjetiva los resultados son:

1. Se valora positivamente la calidad del sonido por parte de los usuarios de bucle magnético.
2. La claridad y la percepción musical mejora con el bucle.
3. Se considera el bucle inductivo una ayuda cómoda y fácil de usar, que les gustaría instalar en sus domicilios.

En la encuesta del nivel de conocimiento de la inducción magnética:

1. Se solicita mayor información hacia los usuarios de prótesis de posición T de sus dispositivos y sus posibilidades.
2. Es necesario una correcta señalización de las áreas que están inducidas.
3. Formar a los usuarios para que sepan reconocer las zonas inducidas.
4. Divulgar la existencia de esta tecnología.

3. ESTUDIOS QUE AFECTAN AL PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Los investigadores Alcantud, Ávila, y Asensi (2000), iniciaron una línea de trabajo que concluyó en los proyectos UNICHANCE y ACCESO25 cuyos resultados fueron publicados en el manual *La Integración de los Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores*, en donde se recopila la información recogida sobre la atención a la diversidad en los estudios superiores tanto en el ámbito nacional como en el europeo. En el primer capítulo, los autores muestran la normativa que regula la actuación con estos estudiantes. En el segundo capítulo, analizan las experiencias más interesantes en el ámbito nacional y europeo, mencionando los centros educativos con los que contactaron. En el tercer capítulo hacen referencia de la población de estudiantes con discapacidad, cantidad, distribución y características más relevantes desde el punto de vista de su incorporación a la vida universitaria. El cuarto capítulo lo dedican a las adaptaciones curriculares. En el capítulo cinco presentan las ayudas tecnológicas de acceso y en el capítulo sexto muestran un modelo de actuación donde se recogen diferentes programas de intervención.

La tesis doctoral presentada por Ferraz (2002), *Ergonomía de la información para estudiantes universitarios con discapacidad*, identifica, a partir de criterios ergonómicos, los problemas de legibilidad y acceso a la información en el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado con discapacidad de la Universidad Politécnica de Cataluña, este estudio desa-

rolla una metodología para preparar y ofrecer adecuadamente los contenidos académicos para los estudiantes universitarios con discapacidad (EUD), aportando un modelo de diseño de información accesible y legible para este alumnado, que permita optimizar su aportación en el proceso de formación universitaria.

Este trabajo propone medidas para resolver las dificultades de acceso y legibilidad de la información en el proceso de enseñanza/aprendizaje, en base virtual o física, incidiendo sobre las condiciones ambientales deseables para el alumnado con discapacidad y que no disponen íntegramente de las competencias fisiológicas naturales, propone proporcionar mecanismos que faciliten la accesibilidad y la legibilidad de la información que se precisa para una participación académica adecuada para este alumnado; en este trabajo, el término legibilidad se refiere a la característica de la visibilidad sobre los mensajes con caracteres alfanuméricos, resaltando la importancia de unas condiciones óptimas en el acceso a la lectura.

En el II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales – TECNONEET 2002, Ferrer (2002) presentan *Las Tecnologías de Ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva*, donde se recoge diferentes ayudas aplicables en el ámbito educativo, que las tecnologías ofrecen a las personas con discapacidad auditiva. Se da conocer tanto tecnologías de ayuda para la vida cotidiana de aplicación en el ámbito académico y de uso común en la población adulta, para asegurar la autonomía y el acceso a los medios de comunicación, como diferentes recursos que tienen como objetivo fundamental el aprovechamiento de los restos auditivos, además de presentar programas informáticos destinados a la reeducación de la lengua oral y programas para la enseñanza del Bimodal y de la LSE. Por último, se hace referencia a materiales informáticos para la formación de los de los profesionales que atienden a este alumnado.

En el I Congreso Regional sobre las Necesidades Educativas Especiales: Situación Actual y Retos de Futuro, celebrado en Mérida, Sánchez (2002), presenta un estudio titulado *Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y la discapacidad auditiva*, centrado en dos vertientes:

- El análisis del soporte de las TICs en el alumnado con discapacidad auditiva.
- La difusión de su estructura desde un punto de vista profesional, educativo y social.

La autora considera que existe una estrecha relación entre diseño universal, tecnología adaptada y tecnología de la rehabilitación, demostrando a lo largo del estudio que la tecnología, por tanto, en relación con la discapacidad auditiva, se interrelaciona con un medio arquitectónico, urbanístico, de transporte, de comunicación, servicios y productos accesibles:

- Entendiendo por diseño universal la creación de servicios, productos y sistemas susceptibles de ser utilizados con normalidad, seguridad y eficacia por el mayor número de usuarios, tal y como indica el término. Añade como ejemplo, en la discapacidad auditiva, que los subtítulos pueden ser una vía muy efectiva para las personas con competencia lectora, pero las personas sólo competentes en lengua de signos exigirán además Intérprete en Lengua de Signos Español (ILSE).
- La tecnología adaptada, debe permitir sin grandes inversiones adicionales modificaciones para adecuarse a las demandas de los potenciales usuarios, contemplando un catálogo de todas las adaptaciones posibles.
- La tecnología de la rehabilitación hace referencia a cualquier producto, servicio o sistema utilizado con personas con discapacidad y personas mayores, disponible en el mercado general o fabricado especialmente para prevenir, compensar, mitigar o neutralizar la deficiencia, discapacidad y minusvalía, mejorando la autonomía y calidad de vida.

Asimismo, analiza el impacto de las TICs en las personas con discapacidad auditiva en el ámbito social, movimiento asociativo, entorno familiar, empresarial e institucional, estudia además la penetración, uso y

percepción de las nuevas tecnologías por parte de la población con discapacidad o de tercera edad correspondiente a: telefonía móvil, telefonía fija y red, concluyendo al respecto, que las nuevas tecnologías impactan en las personas con discapacidad, manejándolas en un nivel equivalente al resto de la población, subrayando su gran incidencia en las personas con discapacidad auditiva... lo que nos indica que son necesarias para su calidad de vida en general.

Igualmente, ofrece un esquema transversal que procura las posibilidades informáticas para personas con discapacidad auditiva sin tener en cuenta edades, niveles educativos o caracterización del perfil psicoeducativo:

- Valorar el perfil tipo de la persona que utilizará el soporte.
- Seleccionar los programas más ajustados a sus necesidades.
- Evaluar los dispositivos, correlacionando los dos aspectos anteriores.
- Confirmar empíricamente la propuesta: beneficios, reajuste y seguimiento.

Durante los cursos académicos 2000-2003, el equipo de investigación formado por Santana, Torres, Rodríguez-Santos, García y Calleja (2004) lleva a cabo el Proyecto ALADA (Aprendizaje Lectoescritor del Alumnado con Discapacidad Auditiva), siendo su principal objetivo, conocer el grado de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, del alumnado con discapacidad auditiva prelocutiva profunda, de las dos provincias canarias; en cuanto a la muestra utilizada, los datos más relevantes son:

- 93 alumnos/alumnas sordos con una media de edad de 13,4 años; 36 de estos alumnos cursaban de 4º a 6º de Primaria y 57 cursaban de 1º a 4º de la ESO.
- El 100% de este alumnado tiene pérdida auditiva neurosensorial prelocutiva sin deficiencias asociadas.
- Estaban escolarizados en centros educativos de las dos provincias canarias (el 66% han cursado estudios en centros de integración preferente de sordos, el 10% en centros ordinarios y, el 19% en centros específicos para sordos).

En cuanto al método utilizado, se midió el nivel lector en la comprensión de frases usando el Test de evaluación Colectiva de Lectura y para la comprensión de textos se usó la batería PROLEC, que evalúa los diferentes procesos y subprocesos que intervienen en la lectura.

Se concluyó que el nivel de competencia lectora que tiene el alumnado sordo de Canarias, sobre una muestra de 57 alumnos de la ESO en el curso escolar 2002-2003, se situaba en 10 años de edad lectora, nivel que corresponde a 4º de Educación Primaria. Según el estudio, este bajo rendimiento en comprensión lectora se debe a que este alumnado no tiene un desarrollo de la competencia lingüística primaria (vocabulario, morfosintaxis, comprensión de proposiciones y de estructuras gramaticales), por no contar con ayudas técnicas y acciones educativas específicas que les permita acceder a la percepción completa y eficaz del habla y del discurso completo, además, este alumnado no está recibiendo la atención educativa adecuada a sus necesidades educativas especiales.

Díaz (2004), en su investigación *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)*, indaga sobre la percepción que los profesores y los estudiantes con y sin discapacidad tienen hacia la integración de estudiantes con discapacidad en la universidad y, de manera específica, descubrir la opinión que tiene la comunidad universitaria sobre la conveniencia de que accedan estudiantes con discapacidad a la universidad, mostrar las aportaciones que puedan favorecer la atención a los estudiantes con discapacidad, determinar si existen diferencias en función del género, el trato con estudiantes con discapacidad, la categoría académica del profesor, el tipo de discapacidad de los estudiantes con los que ha trabajado o los años de experiencia docente.

Las conclusiones más relevantes en la primera investigación empírica, la percepción de los profesores de la ULPGC hacia la integración de los estudiantes con discapacidad, son las siguientes:

- Los profesores, en general, están de acuerdo con que se les facilite el acceso a los estudiantes con discapacidad, señalando que es de justicia que se les adapten los contenidos, la metodología y la evaluación.

- La universidad debe poner los medios para que no se les discrimine y consideran que la universidad es un lugar donde pueden estudiar y formarse estos estudiantes.
- Afirman no sentir ansiedad por trabajar con ellos, no tener sentimientos de pena, no les ayudarían en exceso, sabrían como tratarlos y no tienen inconveniente para que cursen las asignaturas.
- Destacan lo importante que es fomentar actitudes favorables hacia la integración en el profesorado y en el estudiantado en general, indicando como necesaria la existencia de una unidad central que coordine y asesore al estudiantado y al profesorado implicado en su formación.

Las conclusiones más relevantes en la segunda investigación empírica, la percepción de los estudiantes de la ulpgc hacia la integración de alumnos con discapacidad, son las siguientes:

- Existe una predisposición en el estudiantado a que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a la universidad, facilitando su acceso y poniendo los medios para que no se les discrimine.
- Los estudiantes no tienen inconveniente en compartir espacio con compañeros con discapacidad, no sentirían ansiedad por ello y destacan la importancia de fomentar actitudes favorables en los estudiantes y el profesorado hacia la integración.
- Se observan actitudes y sentimientos más favorables a la integración en las mujeres que en los hombres, poniendo de manifiesto la importancia de facilitar su acceso, formar y asesorar al profesorado, hacer las adaptaciones necesarias en cuanto a contenidos, metodología y evaluación, se sienten más capaces para trabajar con ellos y consideran necesario que se realicen cursos de formación a nivel curricular y para el desarrollo de actitudes favorables a la integración y que debe existir una unidad central que coordine y asesore al profesorado y a los estudiantes.

Los hombres presentan opiniones menos favorables a la integración que las mujeres, ya que afirman que a los alumnos con discapacidad les cuesta más terminar, que la universidad no es el lugar más adecuado para ellos y que se les debe exigir lo mismo que a los demás; parecen sentir más pena, consideran que es más difícil trabajar con ellos y que prefieren no tener compañeros con discapacidad en clase.

Jiménez (2003) en su tesis *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*, centra su atención en la percepción que tiene este profesorado en diferentes aspectos sobre la atención a la diversidad:

- La opinión de los profesores sobre la diversidad y sobre las posibilidades de darle respuesta educativa.
- La percepción de dificultades ligadas a la diversidad y de los apoyos con los que cuentan.
- La valoración de la formación psicopedagógica recibida.
- La identificación de necesidades de formación para abordar las responsabilidades vinculadas a la diversidad.
- Averiguar si existen o no diferencias según el grupo al que pertenecen.

La metodología utilizada ha sido la encuesta y ha sido el cuestionario el instrumento básico para obtener la información necesaria en la parte empírica. La muestra la forman el profesorado con docencia en la ESO de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

De las conclusiones globales a las que llega el estudio, cabe mencionar, como resultado más destacado, la insuficiente dotación de medios y recursos, así como la incompatibilidad de la normativa de la Administración. Sin embargo, añade el autor, que hay buenas expectativas, a pesar de haberse dibujado un panorama bastante sombrío (en la formación, en las dificultades, en la falta de apoyo, etc.). Además, se añade que un 40,3% del profesorado tienen buena disposición para afrontar los problemas que acarrea la diversidad y un 44,2% afirma que, en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.

El Movimiento Asociativo FIAPAS en colaboración con IPSOS, empresa demoscópica especializada en el campo de la investigación sociológica, en el periodo 2004/2005, realizaron dos estudios sociológicos con objeto de conocer más de cerca la realidad, por un lado, de las demandas y expectativas de las familias con niños y jóvenes sordos entre 0 y 18 años y, por otro, la situación laboral de las personas con discapacidad auditiva por encima de esa edad.

En el primer trabajo, *El Estudio sobre Necesidades, Demandas y Expectativas de las familias con niños y jóvenes sordos*, llevado a cabo en el marco del Programa de Atención y Apoyo a Familias de la Red FIAPAS, financiado por el M^o de Trabajo y Asuntos Sociales y por la Fundación ONCE en el periodo 2004-2005, la técnica aplicada ha sido la entrevista personal mediante cuestionario semiestructurado, en su elaboración se ha partido del material recogido en una fase previa de carácter cualitativo a través de entrevistas abiertas.

La muestra de 586 familias con niños y jóvenes sordos (0-18 años), pertenecientes al Movimiento Asociativo de Padres-FIAPAS, se distribuyó repartiéndola la población acorde con cada Comunidad Autónoma o agrupación de comunidades (centro, este, sur, norte, noroeste). La tasa media de efectividad de la muestra es del 85%.

El grado y tipo de sordera de la misma es:

- El 60,6% de los niños y jóvenes participantes presentan una sordera profunda y el 25,3% tienen sordera severa.
- El 86% de los casos presentan sorderas prelocutivas bilaterales.

En cuanto a la síntesis y datos significativos del primer estudio, se destaca:

- Sobre el momento de la detección y diagnóstico de la sordera, mientras que el 61,8% de los niños entre 0-3 años fueron diagnosticados durante su primer año de vida y casi el 30% restante antes de los dos años, el 70,7% de los adolescentes (13-18 años) fueron diagnosticados entre el primer y tercer año de vida.
- En el 62,8% de los casos son los propios padres quienes ponen de manifiesto la sospecha de sordera de sus hijos.

- Las demandas más mencionadas por las familias en relación con el momento del diagnóstico de la sordera son que la detección y pruebas diagnósticas se hagan al nacer (más del 76%), que la calidad en el trato e información recibidos mejore (16%) y que haya una adecuada derivación a la atención temprana y el seguimiento (14%).
- Las prótesis auditivas que utilizan son: El 57% usuarios de audífonos, y el 42% usuarios de implantes cocleares.
- En cuanto al sistema de comunicación que utiliza la muestra, el 89,6% de los niños y adolescentes se comunica en lengua oral y el 9,4% de los niños y adolescentes se comunica en lengua de signos, de estos últimos, el 1,4% se comunica sólo en lengua de signos y, el 8% también se comunica en lengua oral, aunque su lengua vehicular preferente es la de signos, el 95,7% de los casos ha recibido rehabilitación logopédica.
- El 70% de las familias entrevistadas responden que su hijo se encuentra en el curso académico que le corresponde. El 69,8% de los hijos de las familias consultadas ha necesitado apoyo escolar en algún momento de su escolaridad. El 90% de los niños y adolescentes utiliza la lengua oral en el centro escolar. El 82% de los niños y adolescentes estudian en modalidad de integración. Más del 94% de las familias toman en consideración la existencia de profesorado especializado y logopedas como criterio más relevante para seleccionar el centro escolar. Para el 2,2% de las familias, este criterio sería que el centro siguiera una modalidad educativa bilingüe.
- De los factores sociales y autonomía personal, disponer de un puesto de trabajo y tener una buena formación académica son los factores sociales que más contribuyen a la autonomía personal (en torno al 40%), sin embargo, cuando se solicita a los padres que destaquen por orden de importancia (de 0 a 8) los factores sociales que contribuyen a la autonomía personal, sitúan en primer lugar el dominio de la lengua oral, seguido por el dominio de la lengua

oral combinado con el uso de prótesis auditivas, a continuación, disponer de un puesto de trabajo y de una formación y, en octavo lugar, el dominio de la lengua de signos.

- En las demandas de las familias, las fuentes de información más reconocidas son: las asociaciones de padres de sordos, los logopedas y los médicos otorrinos, el profesional más reconocido y mejor valorado es el logopeda (con más del 66% de menciones), a continuación, el médico otorrino y el audioprotesista. Las demandas más mencionadas en relación con la atención recibida de los profesionales relacionados con su hijo sordo son: mayor calidad en la formación de estos profesionales y en la atención dispensada por los mismos, mayor acceso a información asequible para las familias y coordinación interdisciplinar en el seguimiento, el 99,1% de las familias cree que es imprescindible invertir en avances médicos y técnicos, un 99,5% de las familias considera necesario que se invierta en educación y en apoyos a las familias.

Dos conclusiones finales destacan en este primer estudio:

- El contraste de datos ponen de relieve un salto cualitativo intergeneracional entre las personas sordas.
- Los menores de 16-18 años han llegado antes y a más recursos, lo que multiplican sus oportunidades de todo tipo.

El segundo trabajo, *Inserción Laboral de personas con discapacidad auditiva*, se ha llevado a cabo en el marco de Programa de Inserción Laboral de la Red FIAPAS, financiado por el Fondo Social Europeo, la Fundación Luis Vives y la Fundación ONCE (2004/05). En cuanto a la metodología y perfil de la muestra, se han combinado técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa, el estudio se planteó en cuatro fases, que se correspondían con los cuatro representantes que intervienen en el mundo laboral de las personas sordas y, que han formado parte de la muestra, con la información recabada de cada uno de estos representantes se llevó a cabo un análisis comparativo de los datos recogidos de unos y

otros. La técnica aplicada ha sido la entrevista personal mediante cuestionario semiestructurado y, entrevistas telefónicas asistidas por ordenador, para la elaboración de los cuestionarios-herramienta de recogida de información, se ha partido del material recogido en una fase previa de carácter cualitativo a través de entrevistas abiertas en profundidad a un grupo piloto.

La muestra la forman 143 empresas, 17 técnicos de Servicios Públicos de Empleo de Comunidades Autónomas, 33 técnicos de la Red de Inserción Laboral -FIAPAS, 252 usuarios de los Servicios de Empleo de la Red de Inserción Laboral - FIAPAS (entre 20 y 45 años de edad). Las edades de los entrevistados correspondían:

- El 25% de los usuarios entrevistados tiene entre 20-25 años.
- El 42,1%, entre 25-44 años.

Grado y tipo de sordera:

- En torno a un 41% de los usuarios presenta un pérdida auditiva profunda bilateral y un 25% tiene sordera severa.
- El 64% de los casos presentan sorderas prelocutivas bilaterales.

En la calificación de minusvalía, el 45% de los usuarios tiene un grado de minusvalía reconocido entre el 40-65%, un 17% tiene un grado de minusvalía reconocido superior al 65%, el resto se encuentra entre el 33-40% de minusvalía.

Síntesis de datos significativos del segundo estudio:

- Prótesis auditivas utilizadas por los encuestados:
 - El 86% de los casos de sorderas prelocutivas han utilizado alguna vez prótesis auditivas, de ellos, sólo el 31,3% comenzó a utilizarlas antes de los tres años de vida, y, en este momento, las utiliza sólo el 61,7% de ellos.
 - Del total de casos (prelocutivos y postlocutivos), en la actualidad, el 68,4% utiliza prótesis auditivas: de ellos, el 86,6% utiliza audífonos, y el 8,8% implante coclear.

- En lo referente a la comunicación:
 - El 66,6% de la muestra ha recibido rehabilitación logopédica, de ellos, sólo el 21% la inició antes de los 3 años de edad.
 - El 63% se comunica en lengua oral, el 29% utiliza sistemas combinados (lengua oral con sistemas de apoyo, lengua oral y lengua de signos) y el 8% se comunica en lengua de signos.
- Las características personales de los usuarios entrevistados responden a un perfil mayoritario por encima de los 25 años (el 75%), lo que explica en gran medida:
 - El escaso uso de prótesis auditivas (casi un tercio de los encuestados dice no utilizar las prótesis).
 - El retraso en el inicio de la rehabilitación logopédica, con consecuencias irreversibles sobre el desarrollo del lenguaje oral.
- Formación de los encuestados:
 - El 44,4% de los usuarios tiene estudios secundarios, equivalentes a ESO o FP, y el 13,5% de los mismos tiene estudios universitarios, si bien en las bolsas de empleo de FIAPAS se registra anualmente entre un 7 y un 9% de universitarios sordos, en el caso de la muestra objeto de estudio este porcentaje más elevado puede relacionarse, entre otros factores, con un grupo numeroso de usuarios postlocutivos.
 - El 80,6% de los usuarios participantes en el estudio ha necesitado apoyo durante su etapa educativa, identificando como principales apoyos necesarios, por orden de mayor a menor importancia que se le concede: el apoyo escolar, la rehabilitación logopédica, el apoyo familiar y la ayuda protésica.
 - Los actuales usuarios de los Servicios de Empleo de FIAPAS han señalado como principales dificultades para acceder a la formación la falta de: profesorado preparado y logopedas, de adaptaciones técnicas, y las dificultades para hacerse entender; por su parte, según empresarios, técnicos de la administración y técnicos de la Red FIAPAS, las lagunas formativas de las personas

sordas tienen que ver con las habilidades para comunicarse y las habilidades sociales para relacionarse.

- Empleo:
 - Del total de usuarios entrevistados, el 78% ha trabajado alguna vez.
 - En el momento de la encuesta, el 29,7% de los usuarios está buscando trabajo y el 65,4% trabaja, de estos últimos, el 86,7% trabaja en el ámbito ordinario (69,7% en empresa privada y 14% en empleo público), el 99,4% trabaja por cuenta ajena.
 - Entre el grupo de usuarios que actualmente trabaja, los sectores en los que mayoritariamente desarrollan su actividad son: Industria, Personal Doméstico, Hostelería, Saneamiento Público y Limpieza, Movimiento Asociativo, Actividades Sanitarias y Seguridad Social, Administraciones Públicas, Edición y Artes Gráficas.
 - Entre estos mismos usuarios empleados en la actualidad, los puestos ocupados son: El 28% obreros sin especializar y el 24,4% obreros especializados, oficiales de 1ª y de 2ª, y especialistas, el 17,1% subalternos (conserjes, empleados de hogar...), el 16,5% administrativos, el 7,9% mandos intermedios, el 3,7% dependientes, y el 1% jefes administrativos y de taller.

Según todos los participantes en el Estudio (usuarios, técnicos y empresas), las principales dificultades en el puesto de trabajo son:

- De comunicación en general.
- Incertidumbre sobre desempeño de competencias.
- Desconocimiento de la cultura empresarial.
- Falta de adaptaciones técnicas.

En la aproximación a los porcentajes de los distintos datos obtenidos se podría trazar una línea continua entre quienes utilizan prótesis auditivas, han recibido rehabilitación logopédica, comunican en lengua oral y actualmente trabajan.

Por último, y según los usuarios encuestados, los factores que más les han ayudado a adquirir autonomía en su vida laboral son:

- La posibilidad de comunicarse oralmente.
- Sin depender de terceros.
- El apoyo de su familia.

Todas las respuestas que se señalan en relación con las dificultades encontradas en el proceso de formación, de inserción laboral y de desempeño del propio puesto de trabajo, vienen a ratificar la importancia de ambos factores: competencia en lengua oral y apoyo familiar para superar limitaciones y barreras.

Ferreiro, Abadía, Aroca, Díez y Prieto (2006), estudiaron *la normalización de contenidos de enseñanza sobre personas sordas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, este grupo de investigación realizó un estudio cualitativo sobre los contenidos de enseñanza relacionados con el colectivo de personas con discapacidad auditiva, documentado por las Universidades públicas y privadas españolas; con dicho estudio, se pretendía comprobar si los programas actuales de enseñanza, incorporan contenidos relativos a los últimos conocimientos científico-sociales producidos sobre este colectivo y, dar así con criterios que permitan orientar la mejora de las enseñanzas universitarias para, atendiendo al espíritu del EEES, responder adecuadamente a las necesidades sociales y la demanda del mercado de trabajo.

El mismo año, Alonso, Mirón, Gallego, Díez, Campos y Hernández Gómez (2006), realizaron un estudio titulado *Adaptaciones curriculares no significativas universitarias en relación a la discapacidad*, con este trabajo se pretende conocer y analizar los problemas y necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad sensorial y motórica, que permita establecer las *adaptaciones curriculares no significativas* necesarias para la mejora del proceso de aprendizaje en las enseñanzas universitarias. La investigación aplicada y social, se realiza sobre el proceso educativo universitario en alumnado con discapacidad que realiza estudios universitarios en la Universidad de Salamanca.

El estudio concluye que son cada vez más los jóvenes con discapacidad que acceden a estudios universitarios, siendo el campo de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas el que mayor aceptación tiene en este grupo poblacional, por tanto, las adaptaciones curriculares no significativas en la Universidad son necesarias para proporcionar una mejora tanto en la Prueba de acceso a la Universidad (PAU) como en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad, al objeto de garantizar la igualdad de oportunidades.

La profesora Blankmeyer (2007), persona sorda especialista en Bioética y Filosofía en el Departamento de Religión y Filosofía de la Universidad de Gallaudet, Estados Unidos, en su ponencia plenaria de la Comisión de Medicina, Biotecnología y Bioética del *15th World Congress of the World Federation of the Deaf* (XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas), celebrado en Madrid en julio del 2007, *Erradicación o Prosperidad: Bioética y Biotecnología para la Comunidad Sorda*, aborda la controversia existente entre la ciencia y la comunidad sorda.

Según esta autora, la ciencia ha representado a las personas sordas como un colectivo cerrado y en contra del progreso de la ciencia, mientras esta comunidad sorda tiene la visión de que la biotecnología supone la principal amenaza para su existencia, y, añade, que las investigaciones recientes en tecnología genética, en células madre, y regeneración de células del vello, confirman la percepción de que una rama de la ciencia tiene como objetivo la erradicación de la sordera, que se ve principalmente como una discapacidad, considerando que esta discusión es consecuencia de la falta de información y colaboración entre expertos de la bioética sobre el uso y, efecto de la biotecnología en la sordera y la comunidad sorda.

La ponente ofreció una visión alternativa del papel de la comunidad sorda en la bioética y la biotecnología, además debatió la situación y la influencia de la bioética en Estados Unidos, sus consecuencias en las discapacidades y en especial en las comunidades sordas, asimismo propuso estilos de colaboración entre la bioética y la comunidad sorda, creando

un diálogo que enriquezca el debate en torno a este tema, “*modificando el enfoque pasando de la erradicación de una comunidad al florecimiento de una comunidad*” (Blankmeyer, 2007, p. 241).

Lane (2007) de la *Northeastern University, Boston (EEUU)*, analiza el mundo de las personas sordas, en su comunicación *Etnicidad sorda y biopoder*, presentada en *15th World Congress of the World Federation of the Deaf (WFD)*, Lane trata de mostrar que las personas sordas poseen todas las características de un grupo étnico y no de un grupo discapacitado, para la autora no entender esto es el problema que radica en los temas éticos decisivos, que afectan a la relación de la mayoría con esta minoría (cuestiones como la selección y criba genéticas, terapia génica, implantes cocleares infantiles y la educación de los niños sordos), la autora intenta demostrar que el mundo de las personas sordas conforma un grupo étnico y, enumera los criterios que han sido propuestos por los científicos sociales, para caracterizar a un grupo social como un grupo étnico.

Guillén (2007), en su tesis, *Elaboración y estudio de la eficacia de un programa para mejorar las actitudes y favorecer la integración hacia las personas con discapacidad auditiva*, aborda cuatro temas relacionados con este alumnado: Elaboración de una Escala Específica para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad auditiva, realización de un estudio descriptivo de las actitudes, elaboración de un programa para mejorarlas y comprobación de la eficacia del mismo.

Se utilizó una muestra de 471 sujetos del último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º) y, del primero de Educación Secundaria Obligatoria (1º y 2º), tanto de centros públicos como de centros concertados. Este estudio describe el programa de intervención que propone y explica cada una de las sesiones mostrando su organización y contenido, se aplicó a un grupo control y dos grupos experimentales (cuatro y dos sesiones), concluyendo la alta eficacia del programa elaborado.

En el 2007, el grupo de investigación del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ramírez, Quiñones, Valbuena Bejarano, Fonseca y Prado (2007), realiza un estudio sobre los requerimientos pedagógicos, administrativos y de servicios de

apoyo para la integración escolar del alumnado sordo oralista usuario de la lengua castellana en instituciones educativas.

El estudio se llevó a cabo en centros educativos (públicos y privados) de diferentes regiones del país, que han adelantado procesos de integración escolar de alumnado con discapacidad auditiva usuarios del castellano oral, realizándose a través de los centros o profesionales que ofrecen servicios de apoyo pedagógico, terapéutico y tecnológico, además de las familias. Se aplicaron encuestas a:

- Responsables de Población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de diferentes Secretarías de Educación (55).
- Profesionales que brindan servicios de apoyo terapéutico (46).
- Equipos directivos de centros educativos (48), docentes (118), docentes de apoyo (44) y Padres de familia (153).

El estudio concluye con recomendaciones específicas relacionadas con aspectos administrativos, pedagógicos y de servicios de apoyo, además de recomendar a las Secretarías de Educación, departamentales y municipales, la divulgación de la legislación relacionada con la integración de las personas con necesidades educativas especiales y, tomar las medidas necesarias para garantizar el cumplimiento de las normas existentes, e instan a las instituciones de educación de enseñanzas medias (escuelas normales) y, superior que ofrecen formación en el campo de la educación, a incluir en sus planes de estudio temas relacionados con la integración educativa de personas en situación de discapacidad, contemplando la deficiencia auditiva, consideran esencial que las instituciones educativas asignen los recursos materiales y humanos necesarios para dotar el espacio físico que requieren los apoyos pedagógicos y, de fonoaudiología escolar, cuando son prestados en la misma institución, asumir el mantenimiento y reparación de las ayudas auditivas requeridas por los estudiantes sordos.

El profesor López (2008) realizó un estudio que analiza las medidas trazadas en la ordenación legislativa y ahonda, mediante un estudio comparado, en las ayudas ofertadas por los Servicios Universitarios de

Integración de personas con necesidades educativas especiales; el estudio concluye con algunas propuestas de estrategias, servicios y recursos que ayuden a este alumnado, a acceder a la etapa superior de formación en igualdad de condiciones.

El Centro Nacional de Investigación de Educación Especial en el Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación, de EE.UU, llevó a cabo un Estudio Longitudinal Nacional de Transición-2 (NLTS2), este trabajo ofrece una fuente única de información para ayudar a comprender el desarrollo de las experiencias de alumnado con discapacidad después de la escuela secundaria; NLTS2 es un estudio, de 10 años de duración, de las características, experiencias y resultados de una muestra nacional representativa de jóvenes con discapacidad, que tenían entre 13 y 16 años de edad y, reciben servicios de educación especial en el grado 7 o superior, en el año escolar 2000-01. NLTS2 abarca a jóvenes con discapacidad enmarcados en cada una de las 12 categorías federales de educación especial con discapacidad a nivel nacional, el estudio está diseñado para recopilar datos sobre miembros de la muestra a partir de múltiples fuentes, empezada en 2001 y terminada en 2009.

Este informe pretende proporcionar información sobre la educación post-obligatoria de los jóvenes con discapacidad en varios ámbitos clave:

1. Matrícula en la educación post-secundaria y experiencias educativas, tales como campo de estudio y servicios de apoyo recibidos.
2. Situación laboral y las características de trabajo actual o más reciente de los jóvenes.
3. Participación productiva en la escuela, el trabajo o la preparación para el trabajo.
4. Nivel de independencia, la prevalencia del matrimonio, la paternidad, y el comportamiento sexual y los aspectos de su independencia financiera.
5. Participación social y comunitaria, incluidas las actividades sociales y la participación en la comunidad, tanto aspectos positivos como negativos.

Algunos de los resultados mostrados en este estudio confirmaron que fueron más los jóvenes con discapacidad visual o auditiva que continuaron la enseñanza post-secundaria (78% y 72%, respectivamente), que alumnado con trastornos en la comunicación y lenguaje, o con discapacidad motora, problemas de aprendizaje, discapacidad múltiple, trastornos emocionales, o retraso mental (55%, 55%, 54%, 47%, 35%, 34% y 27%, respectivamente).

Los jóvenes con discapacidades auditivas o visuales, también eran más propensos a considerar que tenían una discapacidad (83% y 71%, respectivamente), que los jóvenes con problemas ortopédicos, salud, con trastornos en la comunicación y lenguaje, retraso mental, lesión cerebral traumática, problemas de aprendizaje, o problemas emocionales (69%, 43%, 26%, 60%, 53%, 43% y el 37%, respectivamente), los estudiantes de educación superior con discapacidad visual o auditiva eran más propensos a revelar su discapacidad a los centros educativos donde estaban matriculados (79% y 65%, respectivamente), que los jóvenes con, problemas ortopédicos, salud, con trastornos en la comunicación y lenguaje, retraso mental, lesiones traumáticas del cerebro; problemas de aprendizaje, o problemas emocionales (63%, 38%, 18%, 56%, 52%, 36% y 21%, respectivamente).

Los jóvenes con discapacidades auditivas o visuales, también eran más propensos a recibir alojamiento y apoyo de sus escuelas debido a una discapacidad (58% y 56%, respectivamente) que los jóvenes se encontraban en las categorías de lesión cerebral traumática, ortopédicos, de salud, trastornos en la comunicación y lenguaje, retraso mental, problemas de aprendizaje y problemas emocionales (46%, 40%, 19%, 10%, 26%, 24% y 13%, respectivamente).

Los jóvenes con problemas de audición o visuales también eran más propensos a usar los ordenadores o telefonía móvil, por lo menos una vez al día, para acceder al correo electrónico, realizar mensaje instantáneo, o participar en chats (39% y 45%, respectivamente) en comparación con los jóvenes con retraso mental (12%); los jóvenes con discapacidad

visual también superan a las personas con trastornos emocionales (19%), en el uso de la comunicación electrónica, los jóvenes con discapacidad visual además, tenían una tasa significativamente más alta de participación en actividades voluntarias o de servicio comunitario (67%), que los jóvenes de las otras siete categorías: dificultades de aprendizaje (25%), retraso mental (20%), problemas emocionales (24%), audición, ortopédicos y otros impedimentos de salud (26%, 28% y 24%, respectivamente), y el autismo (16%).

El Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), del Ministerio de Educación y Ciencia, presentó en el 2009 un informe sobre *Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y comunicación*, con el fin de acercar la necesidad de la accesibilidad tanto al profesorado de los centros educativos, como a gestores o coordinadores de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en educación, a través de un estudio técnico, que dé respuesta a algunos de los interrogantes que se plantean en los centros educativos cuando se incorporan las TIC, teniendo presentes a todo el alumnado que en ellos se escolarizan, incluidos los de necesidades educativas especiales y/o que necesitan apoyo educativo.

En el tercer capítulo, de este informe titulado *Alumnado con discapacidad auditiva: Accesibilidad a la comunicación, a la información y al conocimiento* y cuya autora es la Directora Técnica de FIAPAS, Jáudenes (2009), se analiza la situación actual de la discapacidad auditiva y los cambios significativos que se están produciendo en los diferentes ámbitos que afectan a esta discapacidad: médicos, audiológicos, didácticos y tecnológicos. Para la autora, la situación es tal que, gracias a estos avances permitirán, a una nueva generación de alumnado sordo, el acceso a una educación que no se podía imaginar hace tan sólo una década, además, considera que esta nueva situación, además de los nuevos recursos al alcance de este alumnado, de sus familias y de sus profesores, nos invita a hacer algunas reflexiones:

- ¿Cuál va a ser el significado de la sordera en estas nuevas generaciones?

- ¿Qué implicaciones genera el manejo de estos recursos a la hora de definir modelos educativos y de intervención sobre esta población escolar?

La autora plantea que esta es la ocasión para superar la marginación histórica (educativa, cultural y social), que tradicionalmente ha afectado a este colectivo y que se debe, no sólo a la falta de comunicación, sino de lenguaje, concretamente al déficit en el acceso a la lengua oral y a la estimulación auditiva temprana y a las habilidades cognitivas que derivan de esta como la adquisición de la lectoescritura. Presenta los distintos tipos de ayudas técnicas que se pueden poner al alcance de este alumnado, las cuales, con una metodología adecuada, puede solucionar con eficiencia el acceso a la lectoescritura, como instrumento imprescindible para llegar a ser autónomo en el aprendizaje.

Domínguez (2009), en su artículo *Educación para la inclusión de alumnos sordos*, realiza un análisis sobre los modelos educativos que se aplican al alumnado con discapacidad auditiva y entra en la controversia del modelo más adecuado a aplicar en un contexto de inclusión. Aborda las dos cuestiones más relevantes planteadas cuando se inicia este debate: *la lengua y la identidad*, en este artículo se analizan los modelos existentes, además de proporcionar soluciones adecuadas a las características de este alumnado y propone algunos indicadores que identifican los programas educativos más adecuados, que buscan la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva.

El equipo de investigación formado por Iglesias, Moreno, Castro, Martínez, Jiménez, Revuelta, Sánchez, Ruiz (2009), de los departamentos de Informática y de Telemática de la Universidad Carlos III de Madrid (US3M), junto con el Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESyA), llevó a cabo el proyecto APEINTA: *Apuesta por la educación inclusiva dentro y fuera del aula*. Este proyecto, que está destinado a todos los estudiantes, independientemente de si estos muestran o no algún tipo de discapacidad, se propone el uso de nuevas tecnologías tanto informáticas como telemáticas para salvar barreras en el acceso al aprendizaje en

la educación, prestando especial atención en facilitar la atención en el aula, a las personas con discapacidad auditiva, proporcionándoles mecanismos automáticos de subtítulo en directo.

También trata de facilitar el acceso a los materiales de estudio y contenidos de la asignatura, fuera del aula, a las personas con otras discapacidades como visual o motora, proporcionándoles una aplicación Web accesible, que pueden utilizar desde cualquier ordenador, si cuentan con acceso a Internet, donde pueden encontrar todos los recursos del curso de forma accesible, así como vídeos subtítulos y transcritos en varios formatos (evitando de esta manera que las nuevas tecnologías se conviertan en una barrera más de accesibilidad a los contenidos).

El proyecto, por tanto, señala dos propuestas inclusivas bien diferenciadas: una de ellas orientada en su desarrollo dentro de la clase y, la otra propuesta, centrada en la educación inclusiva fuera del aula.

En la primera propuesta, dentro del aula, se utilizan dos mecanismos para tratar de eliminar las barreras de comunicación que aún existen hoy en este entorno:

- En primer lugar, el uso de mecanismos de reconocimiento automático del habla (ASR: Automatic Speech Recognition) facilita una transcripción en tiempo real que será útil para todas aquellas personas que tengan discapacidad auditiva temporal o permanente.
- Por otro lado, el uso de mecanismos de síntesis de voz (TTS: Text To Speech) proporcionan apoyo a la comunicación oral entre el profesor y estudiantes.

En la segunda propuesta, fuera del aula, se provee al alumnado de una plataforma accesible de enseñanza Web con recursos digitales a los que pueden acceder en todo momento, ya estén dentro de clase como fuera.

APEINTA ha sido evaluado en distintos centros educativos, como el Centro Educativo Tres Olivos de Madrid, que cuenta con alumnado con discapacidad auditiva, y en la Universidad Carlos III de Madrid, obteniéndose muy buenos resultados en la evaluación y satisfacción por parte de los estudiantes que utilizaron el sistema.

En este mismo centro educativo, Tres Olivos de Madrid, Juárez (2009), realiza un estudio sobre el *Seguimiento de los resultados académicos de un grupo de alumnos con sordera a lo largo de 7 años de escolarización*. En el curso escolar 2001-2002 se inicia un proyecto de integración con unas características específicas destinadas a la reducción o eliminación de las barreras arquitectónicas:

- a) Se crean aulas para que se *co-eduquen* alumnado con discapacidad auditiva y oyentes.
- b) Todo el personal del centro posee una formación específica en estrategias de comunicación, en sistemas aumentativos de comunicación, conocimientos sobre la discapacidad auditiva y, cualificación para el manejo de las ayudas técnicas (audífonos, implantes cocleares, FM...).
- c) Uso masivo de indicadores visuales y lenguaje escrito.
- d) Equipo especializado estable: logopedas, psicólogos y dos personas con sordera, pedagogas, encargadas del asesoramiento al profesorado, a las familias y al alumnado.
- e) Diseño del material de las instalaciones: aislamiento acústico de las aulas y equipamiento con estructura informática y distribución de las aulas de apoyo para facilitar la coordinación entre tutores y equipos especializados.
- f) Un enfoque más *Naturalístico*, con una atención directa a la familia: escuela de padres, asistencia de los padres a las sesiones de trabajo y servicio específico de apoyo a la familia.
- g) Formación a las familias del alumnado oyente: información general, taller de comunicación bimodal...

Se sometió a todo el alumnado del centro, desde los 3 años hasta los 16, a una evaluación curricular externa, colaborando la Fundación Universidad Autónoma de Madrid, la Asociación Entender y Hablar y la Fundación Dales la Palabra, a los resultados obtenidos concluyeron:

Es posible la utilización de pruebas estándar, para la evaluación de los conocimientos académicos del alumnado con discapacidad auditiva.

Que el alumnado con discapacidad auditiva del centro, alcanza en las pruebas de conocimiento y destrezas puntuaciones superiores por encima de la media de la Comunidad de Madrid tanto en lengua como en matemáticas.

Que la presencia de alumnado con discapacidad auditiva, no supone una merma del nivel de rendimiento general de dicha aula.

Existe una evolución positiva en los resultados escolares a lo largo de la escolaridad, validando el programa aplicado en el centro.

Juárez y Padilla (2009), realizan un estudio en el Centro Tres Olivos de Madrid sobre la *Percepción social de la sordera en el entorno escolar: una propuesta de evaluación*, los autores justifican este estudio por los cambios significativos que se han producido con respecto a las personas sordas. Para el estudio se utilizó unos cuestionarios aplicados a una muestra de alumnado del centro Centro: 27 alumnos de discapacidad auditiva de 3º de Primaria a 4º de la ESO, 319 alumnos oyentes, 17 profesores y 17 familias.

Del análisis de los resultados se concluyó que el instrumento utilizado:

1. Es sensible, ya que los resultados reflejan situaciones individuales.
2. Tiene un buen nivel de coherencia interna, tanto entre las distintas partes del cuestionario como entre las respuestas de los distintos colectivos.
3. Los indicadores susceptibles de reflejar la calidad del estudio, ofrecen resultados positivos.

4. CONCLUSIONES

El análisis de las investigaciones examinadas en este capítulo ha permitido extraer una serie de observaciones que, como conclusión final, contribuyen con información general sobre cuáles han sido los ámbitos temáticos más estudiados, los métodos de investigación más usados y los resultados más relevantes. En líneas generales, la mayoría de las investigaciones se inclina por metodologías de tipo cualitativo exclusiva-

mente, o bien, por aquellas que contienen aspectos cualitativos y cuantitativos.

En cuanto a las áreas temáticas, existe un panorama que se decanta por estudios centrados en el ámbito de la comunicación, en los cuales se propone la conveniencia de utilizar la lengua de signos y/o la comunicación bimodal para proporcionar a la persona con limitación auditiva un código de comunicación en sus primeros años, ya que resultan más eficaces, según estas investigaciones, que el uso exclusivo de la comunicación oral. Aunque puede observarse, no obstante, que a comienzos de este siglo, debido a los avances médicos y técnicos, surge el mayor número de investigaciones que se centra en la perspectiva audiológica.

Por último, comentar que las nuevas investigaciones que actualmente se encuentran en curso se dedican a tratar el tema de las adaptaciones de acceso al currículo del alumnado con discapacidad auditiva con implante coclear y los beneficios de la frecuencia modulada y bucles magnéticos, en el alumnado con discapacidad auditiva con implante o con audífonos de alta resolución, en las aulas y otros espacios de los centros educativos con inadecuadas condiciones acústicas.

CAPÍTULO 4

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA SOBRE SU INCLUSIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizamos los resultados del estudio sobre la opinión que los estudiantes con discapacidad auditiva tienen sobre su inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial, con el fin de determinar sus necesidades y establecer las medidas educativas adecuadas para compensar la discapacidad, además de desarrollar aquellos programas que favorezcan su inclusión.

Para ello, hemos elaborado un cuestionario *ad hoc*, con el que se pretende conocer la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva sobre la educación, valorando aspectos como las actitudes, los sentimientos, la capacidad y la formación; prestando atención a las variables de género, edad, niveles educativos, modelo de comunicación y tipo de pérdida auditiva.

1. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es conocer la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva hacia su inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial, a través del análisis de los datos en función de las variables género, edad, tipo de pérdida auditiva, modelo de comunicación que utiliza con otros estudiantes con discapacidad auditiva y con estudiantes oyentes, tipo de ayuda técnica y uso de las TIC para comunicarse con otros estudiantes y

enseñanza que realiza. Este objetivo se estructura en tres aspectos fundamentales:

- Conocer el trato que recibe de la comunidad educativa, para estudiar cómo les influye esta atención en su proceso de aprendizaje.
- Identificar las necesidades educativas, con el fin de garantizar la igualdad de condiciones y la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva que cursan estudios en las enseñanzas objeto de esta tesis.
- Analizar las medidas que permitan el acceso a los contenidos, con la finalidad de aportar soluciones que ayuden a mejorar la calidad de la ayuda que se presta a este alumnado.

2. MÉTODO

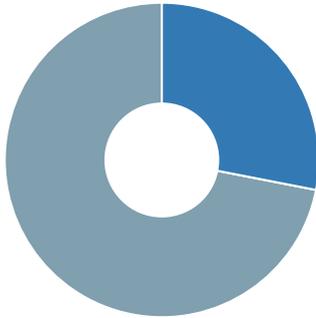
El diseño empleado es de carácter descriptivo, de modalidad selectiva, que nos parece el más adecuado para el logro de los objetivos de esta investigación.

2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población utilizada son los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Ciclos formativos (CF), Escuela Oficial de Idiomas (EOI) y Estudios Universitarios, con discapacidad auditiva y sin discapacidad intelectual, de Gran Canaria, matriculados en el curso 2010-2011. La muestra que participó voluntariamente en el estudio fue de 71 estudiantes de los 87 matriculados. Los estudiantes que contestaron a este cuestionario se distribuyeron según las siguientes variables:

Según el género, como se puede observar en la siguiente tabla y gráfico, la mayoría de los participantes son mujeres con un 71% y el 28,2% son hombres.

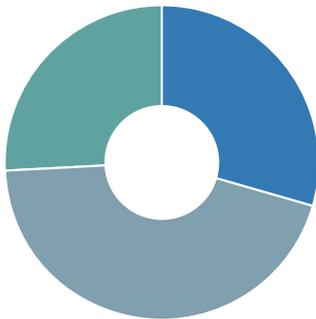
Gráfico y Tabla 1. Distribución de la población por género



Género	Frecuencia	Porcentaje
■ Hombre	20	28,2
■ Mujer	51	71,8
Total	71	100,0

Con respecto a la distribución sobre la variable de la edad, hemos establecido los siguientes intervalos, tal y como se reflejan en la tabla y gráfico 2.

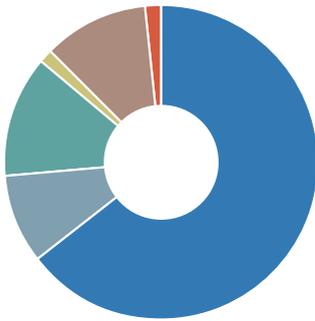
Gráfico y Tabla 2. Distribución de la población por intervalo de edad



Intervalos	Frecuencia	Porcentaje
■ 13-15	17	29,20
■ 16-19	26	44,90
■ 20-48	15	25,60
Total	58	100

En cuanto a los estudios realizados por este alumnado, tal y como se observa en la gráfica 3, la mayoría cursan estudios en la Educación Secundaria Obligatoria 64,60%; un 12,30% Ciclos Formativos; el 10,80% en Estudios Universitarios; en los Programas de Cualificación Profesional Inicial cursan el 9,20%; el 1,50% en Bachillerato y el mismo porcentaje en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

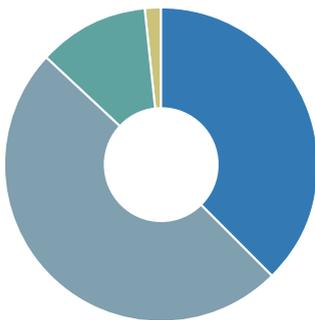
Gráfico y Tabla 3. Distribución de la población por estudios que está realizando el alumnado con discapacidad auditiva



Estudios	Frecuencia	Porcentaje
■ ESO	42	64,60
■ PCP	6	9,20
■ CF	8	12,30
■ Bachillerato	1	1,50
■ Estudios		
Universitarios	7	10,80
■ EOI	1	1,50
Total	65	100,0

En referencia al modelo comunicativo que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva con otros estudiantes con esta discapacidad, gráfica y tabla 4, el 49,3% dice utilizar el modelo Bilingüe; el 37,7% usa la Lengua de Signos Española (LSE); el 11,6% la lengua oral y el 1,4% utiliza el Intérprete de Lengua de Signos (ILSE).

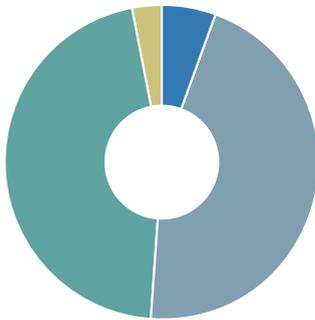
Gráfico y Tabla 4. Distribución de la población por el modelo comunicativo utilizado con compañeros sordos o hipoacúsicos



Tipo de comunicación	Frecuencia	Porcentaje
■ LSE	8	37,70
■ Bilingüe	26	49,30
■ Oral	34	11,60
■ ILS	1	1,40
Total	69	100,0

Como podemos observar en el gráfico y la tabla 5, en cuanto al modelo comunicativo que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva con los estudiantes oyentes, el 45,6% dice utilizar el modelo Bilingüe; el mismo porcentaje usa la lengua oral; un 5,6% utiliza la Lengua de Signos Española (LSE) y el 2,9% dicen usar el Intérprete de Lengua de Signos (ILSE).

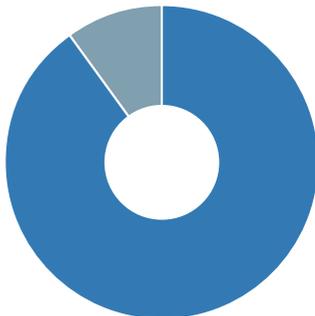
Gráfico y Tabla 5. Distribución de la población por el modelo comunicativo utilizado con compañeros oyentes



Tipo de comunicación	Frecuencia	Porcentaje
LSE	31	5,6
Bilingüe	4	45,6
Oral	31	45,6
Lengua de Signos	2	2,9
Total	68	100,0

Este alumnado manifiesta que usa las TIC para comunicarse con los compañeros con discapacidad auditiva en un 90,1%, mientras que un 9,9% no las usa (gráfico y tabla 6).

Gráfico y Tabla 6. Distribución del uso de las TIC



TIC	Frecuencia	Porcentaje
Sí	64	90,1
No	7	9,9
Total	71	100,0

La siguiente gráfica y tabla 7, recoge la distribución de la población atendiendo al tipo de TIC usada para comunicarse. Tal y como se observa, la mayoría del alumnado (91%) hace uso de las TICs, siendo las más usadas el SMS (22,9%) y el Messenger (21,3%); mientras que el Tuenti (12,6%), es la red social más utilizada frente al 7,5% del Facebook o al Twitter, que no es usado por ninguno de los alumnos con discapacidad auditiva encuestado. El Email es usado en un 11,9% y la Videollamada en un 10,3%; el MMS en un 4,7% y el Aula Virtual de los centros educativos o de la universidad no es utilizado por este alumnado para comunicarse

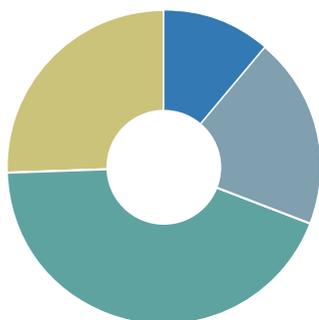
Gráfico y Tabla 7. Distribución de la población atendiendo al tipo de TIC usada para comunicarse



TIC usada	Frecuencia	Porcentaje
■ SMS	58	22,9
■ MMS	12	4,7
■ Messenger	54	21,3
■ Video llamadas	26	10,3
□ Aula Virtual	0	0
■ Email	30	11,9
■ Facebook	19	7,5
■ Tuenti	32	12,6
□ Twitter	0	0
Total	71	100,0

Como se puede ver en la tabla y gráfico 8, el tipo de pérdida auditiva del alumnado encuestado es mayoritariamente Profunda y Cofosis (más de 90 dB) con un 43,7%, el alumnado con una pérdida auditiva Severa (70-90 dB) es de un 19,7% y pérdida Media (40-70 dB) es del 11,3%; un 25,4% no sabe / no contesta.

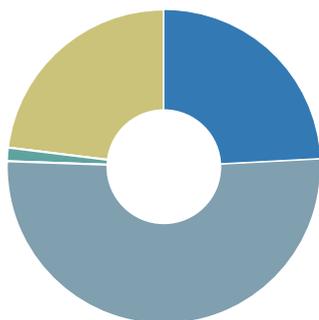
Gráfico y Tabla 8. Distribución del alumnado con discapacidad auditiva por su tipo de pérdida



Tipo de pérdida	Frecuencia	Porcentaje
Media(40-70)	8	11,3
Severa(70-90)	14	19,7
Profunda y Cofosis (más 90)	31	43,7
No sabe/no contesta	18	25,4
Total	71	100,0

En la tabla y gráfico 9 se refleja la distribución del alumnado con discapacidad auditiva por el tipo de ayuda técnica que utiliza, se observa que el alumnado implantado es mayoría con 50,7%, le sigue el alumnado con audífonos con un 23,9% y un porcentaje cercano, 22,5%, los que no utilizan ninguna ayuda técnica. El alumnado que combina audífonos e implantes son minoría (1,4%).

Gráfico y Tabla 9. Distribución del alumnado con discapacidad auditiva por su tipo de ayuda técnica



Tipo de ayuda	Frecuencia	Porcentaje
Audífono	17	23,9
Implante Coclear	36	50,7
Audífono e implante	1	1,4
Ninguna Ayuda	16	22,5
Total	71	100,0

2.2. INSTRUMENTO

Para este primer estudio se ha utilizado un cuestionario elaborado *ad hoc*, que se denomina *Cuestionario de percepción acerca de la inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial de estudiantes con discapacidad auditiva* (anexo 1), está formado por 25 ítems que se aglutinan en cuatro factores: Competencias y Capacidades y (8 ítems: 1, 2, 3, 10, 15, 22, 23, 25); Estrategias (6 ítems: 7, 8, 13, 16, 17, 18); Respuesta Educativa (5 ítems: 4, 9, 11, 14, 24) e Interacción (6 ítems: 5, 6, 12, 19, 20, 21). Para la obtención de estos factores se ha realizado un análisis de los componentes principales con el método de normalización Varimax con Kaiser.

Este cuestionario fue depurado y validado por el sistema de jueces expertos: especialistas en Audición y Lenguaje con destino en Centros ordinarios de atención educativa preferente al alumnado con discapacidad auditiva (COAEPDA), profesionales pertenecientes al Equipo Específico de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Discapacidad Auditiva de la provincia de Las Palmas (EOEPDA) y dos profesores universitarios.

Inicialmente, se elabora una lista de posibles ítems, teniendo en cuenta las diferentes investigaciones realizadas sobre estudiantes con discapacidad auditiva y otras discapacidades. Una vez obtenida esta lista de ítems, se realizó una agrupación factorial teórica inicial, partiendo de los referentes teóricos planteados y las agrupaciones factoriales realizadas en otros instrumentos de medida, empleados estos para recoger las percepciones y valoraciones al respecto del conjunto de las comunidades educativas de la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial. La agrupación de ítems resultantes se remitió a los expertos para que seleccionaran los ítems más representativos que, a su juicio, componen cada uno de los factores teóricos.

El análisis realizado por los jueces dio lugar a una propuesta de listado de ítems que conformaría el cuestionario atendiendo a las siguientes premisas:

1. El cuestionario tendrá dos partes: Datos descriptivos y 25 ítems relacionados con la presencia en el centro educativo de estudiantes con discapacidad auditiva.
2. Los ítems tendrían cinco posibles alternativas de respuesta, estructurado como una escala tipo Likert: 1 (Nada), 2 (Poco), 3 (Algo), 4 (Bastante) y 5 (Mucho).
3. El orden de aparición de los ítems de la segunda parte se distribuirán de manera aleatoria.

En la realización del análisis de datos hemos trabajado con el paquete estadístico SPSS en su versión 19 (2010), utilizándose las siguientes funciones: *Alfa de Cronbach* para la fiabilidad; *frequency* para los estadísticos descriptivos y frecuencias porcentuales; y análisis de varianza y test a posteriori de Scheffé, con el subprograma *oneway*.

2.3. PROCEDIMIENTO

La aplicación del cuestionario se inició contactando con la dirección de los centros educativos y solicitándole por escrito la posibilidad de aplicación de dicho cuestionario al alumnado con discapacidad auditiva. En la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) se contó con la colaboración del Servicio Universitario de Interpretación en lengua de Signos Española (SUILSE). Una vez autorizado el estudio, se acuerda con los tutores del alumnado la hora y el lugar más adecuado para su realización.

Se inició con la entrega del cuestionario a cada estudiante y se les leyó las instrucciones para su elaboración (anexo 5), con el alumnado sig-nante se utilizó el apoyo de un Intérprete de Lengua de Signos (ILSE).

2.4. RESULTADOS

La fiabilidad del cuestionario para el alumnado con discapacidad audi-tiva, se operativizó con el *Alfa de Cronbach*, encontrándose una fiabilidad

de 0,544 no siendo alta, que puede deberse al bajo número de participantes.

Los resultados obtenidos los hemos organizado de la siguiente forma: análisis descriptivo según factores, análisis de diferencias de medias agrupado atendiendo a los factores, análisis descriptivo atendiendo a los ítems y análisis de diferencias de medias agrupado atendiendo a los ítems.

2.4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO SEGÚN FACTORES

2.4.1.1. Según el género

Podemos observar que en el factor Competencias y Capacidades la media es superior en las mujeres con 0,013 con respecto a los hombres con -0,035; en factor el Estrategias observamos también que la media es más alta en las mujeres con 0,071 con respecto a los hombres -0,182; en el factor Respuesta Educativa; se mantiene la tendencia de media superior en las mujeres con 0,040 y un -0,104 en los hombres; mientras que en el factor Interacción los hombres obtienen una media superior, 0,059 con respecto a las mujeres con un -0,023.

Tabla 10. Media y desviación típica de los factores según el género

Género		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Hombre	Media	-,035	-,182	-,104	,059
	N	20	20	20	20
	Desv. típ.	1,032	1,089	1,001	1,089
Mujer	Media	,013	,071	,040	-,023
	N	51	51	51	51
	Desv. típ.	,997	,964	1,006	,973

2.4.1.2. Según intervalos de edad

Los resultados más relevantes en el Competencias y factor Capacidades se produce en el intervalo de edad de 16-19 años, con la media de respuestas más alta, 0,94; mientras que en el intervalo de 20-48 encontramos la media de respuesta más baja con -0,247

En el segundo factor, Estrategias, la media de respuesta más alta es de 0,697, correspondiendo al intervalo de edad 20-48 años y la más baja, -0,594, perteneciente al intervalo de edad 13-15 años.

El factor Respuesta Educativa presenta los siguientes resultados: con 0,224 de media de respuesta del intervalo de edad 20-48 años, es la más alta y la media más baja es 0,119 correspondiente al intervalo de edad 16-19 años.

Por último, en el cuarto factor, Interacción, la media de respuesta más alta corresponde al intervalo de edad 20-48 años con 0,253 de media, mientras que la más baja recae en el intervalo de 13-15, con una media de 0,011.

Tabla 11. Media y desviación típica de los factores según intervalos de edad

Intervalo de edad		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
13-15	Media	-,006	-,594	,013	,011
	N	16	16	16	16
	Dev. típ.	1,339	,989	1,074	,871
16-19	Media	,094	,280	-,119	,075
	N	26	26	26	26
	Dev. típ.	,987	,822	,802	1,034
20-48	Media	-,247	,697	,224	,253
	N	15	15	15	15
	Dev. típ.	,685	,807	1,348	1,099

2.4.1.3. Según estudios realizados por el alumnado con discapacidad auditiva

Respecto a los estudios realizados por el alumnado con discapacidad auditiva, los resultados más notables en el factor Competencias y Capacidades, se produce en los programas de Cualificación Profesional Inicial y en Bachillerato con las medias más altas (0,422 y 0,354 respectivamente), mientras que las medias más bajas en este factor se dan en la Escuela Oficial de Idiomas, Estudios Universitarios y Ciclos Formativos (-0,928, -0,271 y -0,233 respectivamente).

En el factor Estrategias, encontramos las medias de respuesta más altas (1,197 y 1,174) en Estudios Universitarios y Escuela Oficial de Idiomas respectivamente, y las medias más bajas -0,185 y 0,099, pertenecientes a los estudios de la ESO y Ciclos Formativos respectivamente.

En el tercer factor, Respuesta educativa, los resultados fueron: con 1,791 de media en los estudios de Bachillerato como la más alta y la media más baja es -1,785 correspondiente a la Escuela Oficial de Idiomas.

Por último, en el cuarto factor, Interacción, la media de respuesta más alta corresponde a Bachillerato con 1,31; mientras que la más baja recae en la Escuela Oficial de Idiomas, con una media de -0,474.

Tabla 12. Media y desviación típica de los factores según estudios realizados por el alumnado con discapacidad auditiva

Estudios	Factores				
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
ESO	Media	,039	-,185	-,055	-,040
	N	42	42	42	42
	Desv. típ.	1,120	,931	,928	,946

PCP	Media	,422	,570	,510	-1,18
	N	6	6	6	6
	Desv. típ.	,904	,861	1,171	,069
CF	Media	-,233	,099	,631	1,072
	N	8	8	8	8
	Desv. típ.	,449	,272	,648	,786
BACHILLERATO	Media	,354	,927	1,791	1,313
	N	1	1	1	1
	Desv. típ.				
ESTUDIOS	Media	-,271	1,197	-,553	,365
UNIVERSITARIOS	N	7	7	7	7
	Desv. típ.	,951	,787	1,023	,805
EOI	Media	-,928	1,174	-1,785	-,474
	N	1	1	1	1
	Desv. típ.				

2.4.1.4. Según modelo de comunicación que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva con sus compañeros con la misma discapacidad

En cuanto al factor Competencias y Capacidades, destaca la media más alta en los que usan la lengua oral (0,55); mientras que la media más baja se encuentran en los que usan el ILSE (-1,329)

Respecto al factor Estrategias, destaca con la media más alta los usuarios del modelo bilingüe (0,105), en la más baja en este factor se encuentran los usuarios del ILSE (-0,110).

En el siguiente factor, Respuesta Educativa, los datos más destacados los encontramos con una media de respuesta alta en los usuarios de la lengua oral (0,550), con la media de respuesta más baja se encuentra el alumnado que usa el ILSE (-1,329).

El cuarto factor, Interacción, destaca por tener la media de respuesta más alta en los usuarios del modelo bilingüe (0,105), mientras que la media más baja se encuentran en el uso del ILSE (-0,110).

Tabla 13. Media y desviación típica de los factores según modelo de comunicación que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva con sus compañeros con la misma discapacidad

Modelos de comunicación compañeros discapacidad auditiva		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Oral	Media	,550	,085	,550	,085
	N	8	8	8	8
	Desv. típ.	1,402	,731	1,402	,731
LSE	Media	,320	-,099	,320	-,099
	N	26	26	26	26
	Desv. típ.	,937	1,331	,659	1,331
Bilingüe	Media	-,341	,105	-,341	,105
	N	34	34	34	34
	Desv. típ.	,817	,778	,817	,778
ILSE	Media	-1,329	-,110	-1,329	-,110
	N	1	1	1	1

2.4.1.5. Según modelo de comunicación que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva con sus compañeros oyentes

En el factor Competencias y Capacidades, se registra la media más alta en los usuarios de la lengua oral (0,439), mientras que la media más baja se encuentran en los usuarios del ILSE (-0,403).

Respecto al factor Estrategias, destaca con la media más alta los usuarios de la lengua oral (0,234) y los usuarios del ILSE (-0,215) con la media más baja en este factor.

En el tercer factor, Respuesta Educativa, los datos más destacados los encontramos con una media de respuesta alta en los usuarios del ILSE (1,580) y con la media de respuesta más baja se encuentra el alumnado que usa el modelo bilingüe (-,0895).

El siguiente factor, Interacción, destaca por tener la media de respuesta más alta en los usuarios de la lengua de signos (0,500), mientras que la media más baja se encuentran en los que hacen uso del ILSE (-1,219).

Tabla 14. Media y desviación típica de los factores según modelo de comunicación que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva con sus compañeros oyentes

Modelos de comunicación con compañeros oyentes		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Oral	Media	,439	,234	-,064	-,233
	N	31	31	31	31
	Desv. típ.	,988	1,084	1,042	,907
LSE	Media	-2,133	,090	,229	,500
	N	4	4	4	4
	Desv. típ.	1,161	1,068	,971	1,178
Bilingüe	Media	-,146	-,065	-,089	,270
	N	31	31	31	31
	Desv. típ.	,559	,783	,958	1,035
ILSE	Media	-,403	-,215	1,580	-1,219
	N	2	2	2	2
	Desv. típ.	,000	,000	,000	,000

2.4.1.6. Según el uso de las TIC por el alumnado con discapacidad auditiva

Respecto al uso de las TIC, en el factor Competencias y Capacidades encontramos la media más alta (0,03) en el uso de la técnicas de información y comunicación y un -0,34 dicen no usarlas.

El factor Estrategias, reflejó como la media de respuesta más alta (1,11), correspondiendo al uso de las TIC, mientras que los que no usan las TIC tiene una media de -1,03.

En el tercer factor, Respuesta Educativa, los resultados fueron: con 0,067 de media de respuesta en el alumnado que utiliza de las TIC como la más alta y la media más baja es -0,61, correspondiente al alumnado que no hace uso de las TIC.

Por último, en el cuarto factor, Interacción, la media de respuesta más alta corresponde al uso de las TIC con 0,82 de media, mientras que la más baja recae en los que no usan las TIC, con una media de -0,75.

Tabla 15. Media y desviación típica de los factores según el uso de las TIC por el alumnado con discapacidad auditiva

Uso de las ITC para comunicarse		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Sí	Media	,037	,113	,067	,082
	N	64	64	64	64
	Desv. típ.	1,032	,987	1,012	1,000
No	Media	-,344	-1,035	-,616	-,753
	N	7	7	7	7
	Desv. típ.	,570	,221	,633	,646

2.4.1.7. Según el tipo de pérdida auditiva del alumnado con esta discapacidad

En cuanto al factor Capacidades y competencias, destacan la media más alta en el alumnado con pérdida auditiva Severa (0,29) y la media más baja corresponde a los de pérdida Profunda y Cofosis (-0,24).

Respecto al factor Estrategias, observamos con la media más alta el alumnado con pérdida Media (0,57) y la media más bajas se da en el alumnado que no sabe o no contesta (-0,64).

En el siguiente factor, Respuesta Educativa, los datos con media más alta se encuentra en el alumnado con pérdida Profunda y Cofosis (0,14); con la media más baja se encuentra el alumnado con pérdida Media (-0,51).

El cuarto factor, Interacción, destaca por tener las medias de respuesta más alta en el alumnado con un tipo de pérdida Severa y Media (0,33 y 0,32), mientras que las medias más bajas se encuentran en el alumnado que no saben o no contestan y con tipo de pérdida Profunda y Cofosis (-0,23 y 0,09).

Tabla 16. Media y desviación típica de los factores según el tipo de pérdida del alumnado con discapacidad auditiva

Tipo de pérdida		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Media (40-70)	Media	,078	,573	-,512	,321
	N	8	8	8	8
	Desv. típ.	,663	,392	,845	,459
Severa (70-90)	Media	,293	-,142	-,180	,332
	N	14	14	14	14
	Desv. típ.	1,426	1,124	,886	,945
Profunda y Cofosis (más 90)	Media	-,244	,293	,140	-,098
	N	31	31	31	31
	Desv. típ.	,957	,887	1,001	1,171
No sabe/no contesta	Media	,157	-,649	,126	-,231
	N	18	18	18	18
	Desv. típ.	,744	,959	1,117	,843

2.4.1.8. Según tipo de ayuda técnica utilizada por el alumnado con discapacidad auditiva

Respecto a las ayudas técnicas utilizadas por el alumnado con discapacidad auditiva, los resultados más notables en el factor Competencias y Capacidades se producen en el alumnado que usa audífonos con la media más alta (0,74), mientras que la media más baja se da en el alumnado que no utiliza ayuda (-0,70).

En el factor Estrategias encontramos la media de respuesta más alta (0,66) en el alumnado que usa Audífono e Implante Coclear y la media más baja (-0,19) pertenece al alumnado que usa audífonos.

En el tercer factor, Respuesta Educativa, los resultados fueron: con 0,29 de media más alta de respuesta en el alumnado que usa Implante Coclear, mientras que la media más baja es -1,22, correspondiente al alumnado que usa Audífono e Implante Coclear.

Por último, en el cuarto factor, Interacción, la media de respuesta más alta corresponde al alumnado que usa Audífono e Implante Coclear con 0,39 de media; mientras que la más baja recae en el alumnado que no usa Implante Coclear, con una media de -0,17.

Tabla 17. Según el tipo de ayuda técnica que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva

Tipo de ayuda		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Audífono	Media	,748	-,190	-,183	,024
	N	17	17	17	17
	Desv. típ.	,783	1,222	1,147	,891
Implante Coclear	Media	-,075	,020	,290	-,178
	N	36	36	36	36
	Desv. típ.	,889	,680	,871	,995
Audífono e implante	Media	-,014	,665	-1,224	,392
	N	1	1	1	1
Ninguna Ayuda	Media	-,703	,149	-,459	,317
	N	16	16	16	16
	Desv. típ.	,940	1,369	,917	1,137

2.4.2. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS DE MEDIAS ATENDIENDO A LOS FACTORES

2.4.2.1. Diferencias según la edad

En cuanto a las diferencias según la edad se ha de destacar las diferencias significativas en el factor Estrategias, en el intervalo de edad 13-15 años con respecto al intervalo 16-19 y 20-48. No encontrándose ninguna otra diferencia significativa en los otros factores.

Tabla 18. Diferencias de medias atendiendo a los factores según los intervalos de edad

Factores	I) Intervalo de edad	J) Intervalo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
Competencias y Capacidades	13-15	16-19	-,100	,954	
		20-48	,241	,811	
	16-19	13-15	,100	,954	
		20-48	,341	,598	
	20-48	13-15	-,241	,811	
		16-19	-,341	,598	
Estrategias	13-15	16-19	-,874[*]	,010	1<(2,3)
		20-48	-1,292[*]	,001	
	16-19	13-15	,874[*]	,010	2>1
		20-48	-,417	,340	
	20-48	13-15	1,292[*]	,001	3>1
		16-19	,417	,340	
Respuesta educativa	13-15	16-19	,132	,923	
		20-48	-,210	,854	
	16-19	13-15	-,132	,923	
		20-48	-,343	,601	
	20-48	13-15	,210	,854	
		16-19	,343	,601	

Interacción	13-15	16-19	-,063	,980
		20-48	-,242	,801
	16-19	13-15	,063	,980
		20-48	-,178	,862
	20-48	13-15	,242	,801
		16-19	,178	,862

2.4.2.2. Diferencias según el modelo de comunicación utilizado con compañeros oyentes

Respecto a las diferencias de medias según el modelo de comunicación utilizado por el alumnado con discapacidad auditiva con compañeros oyentes, se observan diferencias significativas en el factor Competencias y Capacidades en el alumnado que hace uso de la lengua oral con respecto a los que utilizan la lengua de signos y los que usan la lengua de signos con respecto a los que hacen uso del modelo bilingüe. No encontrándose ninguna otra diferencia significativa en los otros factores.

Tabla 19. Diferencias de medias atendiendo al modelo de comunicación utilizado con compañeros oyentes

Factores	I) Modelo comunicativo con compañeros oyentes	J) Modelo comunicativo con compañeros oyentes	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
Competencias y Capacidades	Oral	Signos	2,572*	,000	1>2
		Bilingüe	,585	,056	
		ILSE	,842	,576	
	LSE	Oral	-2,572*	,000	2<(1,3)
		Bilingüe	-1,987*	,000	
		ILSE	-1,730	,124	

		Bilingüe	Oral	-,585	,056	3<2
			Signos	1,987*	,000	
			ILSE	,257	,980	
		ILSE	Oral	-,842	,576	
			Signos	1,730	,124	
			Bilingüe	-,257	,980	
Estrategias	Oral		Signos	,144	,994	
			Bilingüe	,300	,669	
			ILSE	,450	,934	
	LSE	Oral	Oral	-,144	,994	
			Bilingüe	,156	,992	
			ILSE	,306	,986	
	Bilingüe	Oral	Oral	-,300	,669	
			Signos	-,156	,992	
			ILSE	,150	,997	
	ILSE	Oral	Oral	-,450	,934	
			Signos	-,306	,986	
			Bilingüe	-,150	,997	
Respuesta educativa	Oral	Oral	Signos	-,293	,958	
			Bilingüe	,024	1,000	
			ILSE	-1,644	,172	
	LSE	Oral	Oral	,293	,958	
			Bilingüe	,318	,947	
			ILSE	-1,350	,486	
	Bilingüe	Oral	Oral	-,024	1,000	
			Signos	-,318	,947	
			ILSE	-1,669	,161	
	ILSE	Oral	Oral	1,644	,172	
			Signos	1,350	,486	
			Bilingüe	1,669	,161	
Interacción	Oral	Oral	Signos	-,734	,575	
			Bilingüe	-,504	,257	

	ILSE	,985	,594
LSE	Oral	,734	,575
	Bilingüe	,230	,978
Bilingüe	ILSE	1,719	,257
	Oral	,504	,257
	Signos	-,230	,978
ILSE	ILSE	1,489	,235
	Oral	-,985	,594
	Signos	-1,719	,257
	Bilingüe	-1,489	,235

2.4.2.3. Diferencias según el tipo de pérdida auditiva del alumnado con discapacidad auditiva

Se encuentran diferencias significativas en el factor Estrategias: el alumnado con pérdida auditiva Media con respecto a los que contestan, no sabe o no contesta, y el alumnado con pérdida auditiva Profunda y Cofosis, con respecto a los que contestan que no saben. En los demás factores no se observa diferencias significativas.

Tabla 20. Diferencias de medias atendiendo al tipo de pérdida auditiva del alumnado con discapacidad auditiva

Factores	I) Tipo de pérdida	J) Tipo pérdida	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
Estrategias	Media (40-70)	Severa (70-90)	,716	,386	1>4
		Profunda (más 90)	,280	,898	
		No sabe/no contesta	1,223*	,027	
	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,716	,386	
		Profunda (más 90)	-,436	,543	

	No sabe/no contesta	,507	,500	
Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,280	,898	3>4
	Severa (70-90)	,436	,543	
	No sabe/no contesta	,943*	,011	
No sabe/ no contesta	Media (40-70)	-1,223*	,027	4<(1,3)
	Severa (70-90)	-,507	,500	
	Profunda (más 90)	-,943*	,011	
	No sabe/no contesta	,564	,474	

2.4.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIA DE MEDIAS ATENDIENDO A LOS ÍTEMS

2.4.3.1. Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems agrupados por factores según los grupos de edad

En cuanto a las diferencias de medias por edad en el factor Competencia y Capacidades destacamos la existencia de diferencias significativas en el ítem 3 (Las dificultades que tengo en el centro educativo se debe a la falta de audición) en el grupo de edad 13-15 con respecto al grupo de edad de 20-48, en el ítem 15 (Es conveniente que se te ayude para que puedas acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación), vemos diferencia significativa en el grupo de edad 20-48 con respecto al grupo de 13-15, en el ítem 23 (En el entorno familiar y cercano: amigos, vecinos..., fuera del ámbito educativo mantienes relaciones estables con otros/as compañeros/as o amigos/as con sordera), observamos diferencia significativa en el grupo de edad 13-15 con respecto al grupo de edad de 20-48 y en el ítem 25 (Te consideras capacitado para terminar cualquier estudio) también vemos diferencias significativas en el grupo de edad 13-15 con respecto al grupo de 20-48. Esta diferencia significativa es en todos estos ítems pffi .01. Además, los ítems 2 (Mis compañeros/as oyentes me entienden) en el grupo de edad de 13-15, 3 (Las dificultades que tengo en el centro educativo se debe a la falta de audición) y 10 (El profesorado del centro educativo que atiende al alum-

nado con sordera e hipoacúsia está adecuadamente) del grupo de edad de 16-19 años, presentan puntuaciones por debajo de la media.

Tabla 21. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según los intervalos de edad

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica	Intervalo de edad (a)	Intervalo de edad (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
1. Entiendo a mis compañeros/as oyentes cuando me comunico con él/ella	13-15	16	3,00	1,317	13-15	16-19	-,731	,113
						20-48	-,533	,395
	16-19	26	3,73	1,079	16-19	13-15	,731	,113
						20-48	,197	,853
	20-48	15	3,53	,743	20-48	13-15	,533	,395
						16-19	-,197	,853
2. Mis compañeros/as oyentes me entienden	13-15	15	2,67	1,291	13-15	16-19	-,756	,081
						20-48	-,600	,278
	16-19	26	3,42	,945	16-19	13-15	,756	,081
						20-48	,156	,893
20-48	15	3,27	,799	20-48	13-15	,600	,278	
					16-19	-,156	,893	
3. Las dificultades que tengo en el centro educativo se debe a la falta de audición	13-15	16	2,06	1,063	13-15	16-19	-,745	,090
						20-48	-1,091*	,026
	16-19	26	2,81	,895	16-19	13-15	,745	,090
						20-48	-,346	,624
	20-48	13	3,15	1,281	20-48	13-15	1,091*	,026
						16-19	,346	,624
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacúsia está adecuadamente...	13-15	16	3,38	1,204	13-15	16-19	,644	,227
						20-48	,375	,670
	16-19	26	2,73	1,116	16-19	13-15	-,644	,227
						20-48	-,269	,775
	20-48	15	3,00	1,195	20-48	13-15	-,375	,670
						16-19	,346	,624

15. Es conveniente que se te ayude para que puedas acceder a los contenidos y se adapten la metodología y Evaluación	13-15	16	3,31	1,401	13-15	16-19	-,303	,675	1<3
						20-48	-1,045*	,036	
	16-19	26	3,62	,941	16-19	13-15	,303	,675	
						20-48	-,742	,123	
	20-48	14	4,36	,842	20-48	13-15	1,045*	,036	3>1
						16-19	,742	,123	
22. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...)	13-15	16	3,25	1,390	13-15	16-19	-,212	,887	
						20-48	-,750	,314	
fuera del ámbito educativo te relacionas con amigos/as	16-19	26	3,46	1,476	16-19	13-15	,212	,887	
						20-48	-,538	,478	
	20-48	15	4,00	1,069	20-48	13-15	,750	,314	
						16-19	,538	,478	
23. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...)	13-15	16	2,81	1,642	13-15	16-19	-,495	,576	1<3
						20-48	-1,588*	,016	
fuera del ámbito educativo mantienes relaciones	16-19	26	3,31	1,594	16-19	13-15	,495	,576	
						20-48	-1,092	,083	
	20-48	15	4,40	,986	20-48	13-15	1,588*	,016	3>1
						16-19	1,092	,083	
25. Te consideras capacitado para terminar cualquier estudio	13-15	16	2,75	1,065	13-15	16-19	-,930*	,033	1<(2,3)
						20-48	-,983*	,047	
	16-19	25	3,68	1,108	16-19	13-15	,930*	,033	2>1
						20-48	-,053	,989	
	20-48	15	3,73	1,033	20-48	13-15	,983*	,047	3>1
						16-19	,053	,989	

Si tenemos en cuenta los resultados de la tabla 22, observamos que en los ítems que se agrupan en el factor Estrategias no se produce ninguna diferencia significativa. Sin embargo, en el ítem 8 (Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) se registra una puntuación por debajo de la media en el grupo de edad de 20-48 años, y en el ítem 13 (Se te proporcionan los medios y

condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos) los tres grupos de edad presentan puntuaciones por debajo de la media.

Tabla 22. Ítems del factor Estrategia: Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según los intervalos de edad

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica	Intervalo de edad (a)	Intervalo de edad (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
7. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	13-15	16	3,69	,873	13-15	16-19	-,197	,861
						20-48	,021	,999
	16-19	26	3,88	1,177	16-19	13-15	,197	,861
						20-48	,218	,839
	20-48	15	3,67	1,291	20-48	13-15	-,021	,999
						16-19	-,218	,839
8. Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	13-15	16	3,19	1,109	13-15	16-19	,188	,896
						20-48	,521	,520
	16-19	26	3,00	1,327	16-19	13-15	-,188	,896
						20-48	,333	,718
	20-48	15	2,67	1,291	20-48	13-15	-,521	,520
						16-19	-,333	,718
13. Se te proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos	13-15	16	2,81	1,328	13-15	16-19	,333	,719
						20-48	,670	,364
	16-19	25	2,48	1,327	16-19	13-15	-,333	,719
						20-48	,337	,732
	20-48	14	2,14	1,099	20-48	13-15	-,670	,364
						16-19	-,337	,732
16. Se te facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas	13-15	16	3,06	1,237	13-15	16-19	-,014	,999
						20-48	-,723	,194
	16-19	26	3,08	,796	16-19	13-15	,014	,999
						20-48	-,709	,148
	20-48	14	3,79	1,311	20-48	13-15	,723	,194
						16-19	,709	,148

17. Se utiliza contigo la metodología adecuada	13-15	9	3,33	1,658	13-15	16-19	,333	,755
						20-48	-,133	,963
	16-19	26	3,00	,980	16-19	13-15	-,333	,755
						20-48	-,467	,460
					20-48	13-15	,133	,963
					16-19	,467	,460	
18. Se aplican contigo las adaptaciones evaluativas apropiadas	13-15	16	3,00	1,265	13-15	16-19	-,346	,671
						20-48	-,214	,891
	16-19	26	3,35	,936	16-19	13-15	,346	,671
						20-48	,132	,948
					20-48	13-15	,214	,891
					16-19	-,132	,948	

En el factor Respuesta Educativa, podemos observar en la tabla 23, que obtenemos diferencias significativas, en los ítems 11 (Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos) en el grupo de edad 13-15 con respecto al grupo de edad de 20-48 y el 14 (Se te debe exigir los mismos contenidos de las asignaturas, que a los demás alumnos/as) también en el grupo de edad 13-15 con respecto al grupo de edad de 20-48. Asimismo, la puntuación del ítem 11 (Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos) se encuentra por debajo de la media en el grupo de edad de 16 a 19 años.

Tabla 23. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según los intervalos de edad

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica	Intervalo de edad (a)	Intervalo de edad (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign.	Scheffé
4. Acudo con regularidad al centro educativo	13-15	16	4,06	1,124	13-15	16-19	,024	,998	
						20-48	-,338	,725	
	16-19	26	4,04	1,341	16-19	13-15	-,024	,998	
						20-48	-,362	,636	
20-48	15	4,40	,828	20-48	13-15	,338	,725		
						16-19	,362	,636	
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibo del profesorado de apoyo del centro educativo	13-15	16	3,19	1,601	13-15	16-19	,188	,921	
						20-48	-,241	,899	
	16-19	24	3,00	1,414	16-19	13-15	-,188	,921	
						20-48	-,429	,673	
20-48	14	3,43	1,222	20-48	13-15	,241	,899		
					16-19	,429	,673		
11. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos	13-15	14	1,93	1,269	13-15	16-19	-,879	,218	1<3
						20-48	-1,500*	,037	
	16-19	26	2,81	1,575	16-19	13-15	,879	,218	
						20-48	-,621	,463	
20-48	14	3,43	1,555	20-48	13-15	1,500*	,037	3>1	
					16-19	,621	,463		
14. Se te debe exigir los mismos contenidos de las asignaturas, que a los demás alumnos/as	13-15	16	2,69	,946	13-15	16-19	-,428	,457	1<3
						20-48	-1,098*	,025	
	16-19	26	3,12	1,033	16-19	13-15	,428	,457	
						20-48	-,670	,176	
20-48	14	3,79	1,251	20-48	13-15	1,098*	,025		
					16-19	,670	,176		
24. Te cuesta más que a tus compañeros oyentes terminar los estudios que estás realizando actualmente	13-15	16	3,13	1,258	13-15	16-19	-,106	,974	
						20-48	-,542	,592	
	16-19	26	3,23	1,583	16-19	13-15	,106	,974	
						20-48	-,436	,658	
20-48	15	3,67	1,447	20-48	13-15	,542	,592		
					16-19	,436	,658		

En el cuarto factor, Interacción, como se puede observar en la tabla 24, no se evidencia diferencias significativas en ninguno de sus seis ítems. No obstante, encontramos, en los tres grupos de edad, puntuaciones por debajo de la media en los ítems 5 (Presentas situaciones de rechazo que denotan ansiedad), 6 (Suelen hacerse comentarios por tu condición de sordo/a o hipoacúsico/a que te molestan) y 12 (Te molestan los ruidos en el aula).

Tabla 24. Ítems del factor Interacción: Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según los intervalos de edad

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica	Intervalo de edad (a)	Intervalo de edad (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign.	Scheffé
5. Presentas situaciones de rechazo que denotan ansiedad	13-15	16	2,38	1,500	13-15	16-19	,298	,784	
						20-48	-,092	,982	
	16-19	26	2,08	1,230	16-19	13-15	-,298	,784	
						20-48	-,390	,672	
	20-48	15	2,47	1,356	20-48	13-15	,092	,982	
						16-19	,390	,672	
6. Suelen hacerse comentarios por tu condición de sordo/a o hipoacúsico/a que te molestan	13-15	162,56	1,459	1,315	13-15	16-19	,563	,426	
						20-48	,962	,147	
	16-19	26	2,00	1,356	16-19	13-15	-,563	,426	
						20-48	,400	,658	
	20-48	15	1,60	1,183	20-48	13-15	-,962	,147	
						16-19	-,400	,658	
12. Te molestan los ruidos en el aula	13-15	16	2,25	1,342	13-15	16-19	,173	,883	
						20-48	,795		
	16-19	26	2,08	,977	16-19	13-15	-,173	,883	
						20-48	,622	,293	
	20-48	11	1,45	,934	20-48	13-15	-,795	,188	
						16-19	-,622	,293	

19. Te relacionas con compañeros/as oyentes en el centro educativo	13-15	15	3,80	1,265	13-15	16-19	-,315 ,696
						20-48	,333 ,727
	16-19	26	4,12	1,143	16-19	13-15	,315 ,696
						20-48	,649 ,223
	20-48	15	3,47	,990	20-48	13-15	-,333 ,727
						16-19	-,337 ,732
20. Tus compañeros/as oyentes te tratan igual que al resto	13-15	16	3,25	1,183	13-15	16-19	-,167 ,914
						20-48	-,617 ,375
	16-19	24	3,42	1,412	16-19	13-15	,167 ,914
						20-48	-,450 ,534
	20-48	15	3,87	,834	20-48	13-15	,617 ,375
						16-19	,450 ,534
21. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarte	13-15	16	3,31	1,195	13-15	16-19	-,264 ,798
						20-48	,246 ,859
	16-19	26	3,58	1,270	16-19	13-15	,264 ,798
						20-48	,510 ,451
	20-48	15	3,07	1,223	20-48	13-15	-,246 ,859
						16-19	-,510 ,451

2.4.3.2. Media y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factores según estudios que realiza el alumnado con discapacidad auditiva

Con respecto al factor Competencias y Capacidades, tabla 25, hemos de destacar el ítem 1 (Entiendo a mis compañeros/as oyentes cuando me comunico con él/ella) encontramos puntuaciones entorno a la media, destacando los PCP y Estudios Universitarios con puntuaciones por encima de la media; en el ítem 3 (Las dificultades que tengo en el centro educativo se debe a la falta de audición) observamos puntuaciones por debajo de la media en Bachillerato y Estudios Universitarios; también en el ítem 10 (El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente...) encon-

tramos puntuaciones por debajo de la media en PCP, estudios Universitarios y en EOI; en el ítem 15 (Es conveniente que se te ayude para que puedas acceder a los contenidos y se adapten la metodología y. Evaluación) destacan, con puntuaciones altas en todas las enseñanzas; en el ítem 22 (En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo te relacionas con amigos/as) destacan las puntuaciones altas en PCP, Estudios Universitarios y Bachillerato; en el ítem 23 (En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantienes relaciones) encontramos puntuaciones altas en los CF y Bachillerato; por último, en el ítem 25 (Te consideras capacitado para terminar cualquier estudio) las puntuaciones altas se encuentran en CF, Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI.

Tabla 25. Ítems del factor Competencia y capacidad: Medias y desviaciones típicas según los estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mis compañeros/as oyentes cuando me comunico con él/ella	ESO	42	3,43	1,192
	PCP	6	4,00	1,095
	CF	8	3,25	0,886
	BACHILLERATO	1	3,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	4,14	0,690
2. Mis compañeros/as oyentes me entienden	EOI	1	3,00	
	ESO	40	2,93	1,141
	PCP	6	3,50	1,643
	CF	8	3,13	0,641
	BACHILLERATO	1	3,00	
3. Las dificultades que tengo en el centro educativo se debe	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	3,71	0,488
	EOI	1	4,00	
	ESO	42	3,52	1,042
	PCP	6	3,00	0,000

a la falta de audición	CF	7	3,86	1,069
	BACHILLERATO	1	2,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	2,50	1,517
	EOI	1	3,00	
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente...	ESO	42	3,00	1,104
	PCP	6	2,00	1,095
	CF	8	3,75	0,707
	BACHILLERATO	1	3,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	2,86	1,345
	EOI	1	1,00	
15. Es conveniente que se te ayude para que puedas acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	ESO	42	3,50	1,194
	PCP	6	4,50	0,548
	CF	8	4,13	0,641
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	6	4,17	0,983
22. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo te relacionas con amigos/as	ESO	42	3,26	1,432
	PCP	6	5,00	0,000
	CF	8	2,88	0,835
	BACHILLERATO	1	4,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	4,29	0,756
	EOI	1	3,00	
23. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantienes relaciones	ESO	42	3,10	1,736
	PCP	6	3'50	1,643
	CF	8	4,00	1,195
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	3,86	1,215
	EOI	1	4,00	
25. Te consideras capacitado para terminar cualquier estudio	ESO	41	3,15	1,256
	PCP	6	3,00	1,095
	CF	8	3,88	0,641
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	4,29	0,488
	EOI	1	4,00	

Si tenemos en cuenta los resultados de la tabla 26, factor estrategia, presentan puntuaciones por debajo de la media en los ítems 7 (Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo) en EOI, en 8 (Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) en PCP y Estudios Universitarios, 13 (Se te proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos) en todos los estudios exceptuando PCP, 17 (Se utiliza contigo la metodología adecuada) en EOI y en el 18 (Se aplican contigo las adaptaciones evaluativas apropiadas) en los Estudios Universitarios. Mientras que las puntuaciones altas corresponden al ítem 7 (Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo) PCP, CF Y Bachillerato, ítem 8 (Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) en Bachillerato EOI, ítem 16 (Se te facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas) y 18 (Se aplican contigo las adaptaciones evaluativas apropiadas) en PCP y Bachillerato.

Tabla 26. Ítem del factor Estrategia: Medias y desviaciones típicas según los estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
7. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	ESO	42	3,74	1,037
	PCP	6	5,00	0,000
	CF	8	4,00	1,195
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	3,00	0,577
8. Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde	EOI	1	1,00	
	ESO	42	3,17	1,188
	PCP	6	2,00	1,095
	CF	8	3,50	1,309

el centro educativo	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	2,29	0,951
	EOI	1	5,00	
13. Se te proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos	ESO	40	2,57	1,375
	PCP	6	3,00	0,000
	CF	8	2,50	1,309
16. Se te facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas	BACHILLERATO	1	1,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	6	1,67	1,033
	EOI	1	2,00	
17. Se utiliza contigo la metodología adecuada	ESO	42	3,02	1,000
	PCP	6	4,50	0,548
	CF	8	3,50	0,756
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	6	3,33	1,033
	EOI	1	1,00	
18. Se aplican contigo las adaptaciones evaluativas apropiadas	ESO	31	3,06	1,263
	PCP	6	3,50	0,548
	CF	8	3,75	0,707
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	3,00	1,000
	EOI	1	2,00	
18. Se aplican contigo las adaptaciones evaluativas apropiadas	ESO	42	3,02	1,137
	PCP	6	4,50	0,548
	CF	8	3,38	1,188
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	6	2,33	1,366
	EOI	1	3,00	

En el factor Respuesta Educativa, tabla 27, destacamos el ítem 4 (Acudo con regularidad al centro educativo) con medias altas en todas las enseñanzas; el ítem 9 (Estoy conforme con el tiempo de atención que recibo del profesorado de apoyo del centro educativo) con puntuaciones

por debajo de la media en los estudios de PCP y con puntuaciones altas en CF, Bachillerato y EOI; el ítem 11 (Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos) con puntuaciones altas en CF y Estudios Universitarios y puntuaciones por debajo de la media en ESO y PCP; el ítem 14 (Se te debe exigir los mismos contenidos de las asignaturas, que a los demás alumnos/as) donde observamos puntuaciones en torno a la media en todas las enseñanzas, exceptuando Bachillerato y Estudios Universitarios con puntuaciones altas; por último, en el ítem 24 (Te cuesta más que a tus compañeros oyentes terminar los estudios que estás realizando actualmente) observamos puntuaciones por debajo de la media en ESO, PCP, Estudios universitarios y EOI, y puntuación alta en Bachillerato.

Tabla 27. Ítem del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según los estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
4. Acudo con regularidad al centro educativo	ESO	42	4,12	1,173
	PCP	6	5,00	0,000
	CF	8	3,88	1,356
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	4,14	0,900
	EOI	1	4,00	
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibo del profesorado de apoyo del centro educativo	ESO	39	3,05	1,376
	PCP	6	1,50	0,548
	CF	8	4,13	0,991
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	6	3,3	1,211
	EOI	1	4,00	

11. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos	ESO	39	2,26	1,428
	PCP	6	1,00	0,000
	CF	8	4,38	1,061
	BACHILLERATO	1	3,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	3,86	0,900
	EOI			
14. Se te debe exigir los mismos contenidos de las asignaturas, que a los demás alumnos/as	ESO	42	2,90	1,008
	PCP	6	2,50	0,548
	CF	8	3,75	1,282
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	6	4,17	0,983
	EOI	1	3,00	
24. Te cuesta más que a tus compañeros oyentes terminar los estudios que estás realizando actualmente	ESO	42	2,67	1,509
	PCP	6	2,17	1,329
	CF	8	3,25	1,282
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	2,29	1,496
	EOI	1	2,00	

En el cuarto factor, interacción, tabla 28, destacamos el ítem 5, con puntuaciones altas en ESO, PCP y Bachillerato; ítem 6 (Suelen hacerse comentarios por tu condición de sordo/a o hipoacúsico/a que te molestan) con puntuaciones altas en todas las enseñanzas excepto en la EOI; ítem 12 (Te molestan los ruidos en el aula) con puntuaciones bajas en todas las enseñanzas; el ítem 19 (Te relacionas con compañeros/as oyentes en el centro educativo) y el ítem 20 (Tus compañeros/as oyentes te tratan igual que al resto) con puntuaciones altas en todas las enseñanzas y el ítem 21 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarte) con puntuaciones altas en PCP, Bachillerato y EOI y puntuaciones por debajo de la media en CF

Tabla 28. Ítem del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según los estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
5. Presentas situaciones de rechazo que denotan ansiedad	ESO	42	3,95	1,268
	PCP	6	4,00	0,000
	CF	8	3,63	1,598
	BACHILLERATO	1	4,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	2,71	1,496
	EOI	1	3,00	
6. Suelen hacerse comentarios por tu condición de sordo/a o hipoacúsico/a que te molestan	ESO	42	3,76	1,445
	PCP	6	5,00	0,000
	CF	8	4,50	0,756
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	4,00	1,528
	EOI	1	3,00	
12. Te molestan los ruidos en el aula	ESO	42	2,00	1,210
	PCP	3	3,00	0,000
	CF	8	1,88	0,991
	BACHILLERATO	1	1,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	6	1,67	1,211
	EOI	1	2,00	
19. Te relacionas con compañeros/as oyentes en el centro educativo	ESO	41	4,10	1,136
	PCP	6	4,50	0,548
	CF	8	3,50	0,926
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	3,14	1,215
	EOI	1	3,00	
20. Tus compañeros/as oyentes te tratan igual que al resto	ESO	38	3,39	1,242
	PCP	6	4,00	1,095
	CF	8	3,13	1,126

	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	4,29	0,756
	EOI	1	3,00	
21. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarte	ESO	42	3,40	1,211
	PCP	6	4,00	1,095
	CF	8	2,50	0,926
	BACHILLERATO	1	5,00	
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	7	3,14	1,464
	EOI	1	4,00	

2.4.3.3. Media, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems (agrupados por factores) según el tipo de pérdida del alumnado con discapacidad auditiva

Con respecto al factor Competencias y Capacidades, podemos observar que las diferencias significativas encontradas se encuentran en el ítem 2 (Mis compañeros/as oyentes me entienden) en el alumnado con pérdida Media con respecto a los que no saben o no contestan y, en el ítem 3 (Las dificultades que tengo en el centro educativo se debe a la falta de audición), en el alumnado con una pérdida de audición Profunda y Cofosis con respecto a los que no saben o no contestan. Esta diferencia significativa en estos ítems es de $p < .01$. Además, hemos de destacar que en los ítems 3 (Las dificultades que tengo en el centro educativo se debe a la falta de audición) y 23 (En el entorno familiar y cercano, amigos, vecinos, fuera del ámbito educativo mantienes relaciones con otros compañeros/as o amigos/as con sordera), se registran puntuaciones por debajo de la media en el alumnado con un tipo de pérdida Media, Severa y los que no saben o no contestan. Mientras que en el ítem 25 (Te consideras capacitado para terminar) puntúa por debajo de la media el alumnado que no sabe o no contesta y en el ítem 10 (El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está ade-

cuadamente formado) presentan puntuación inferior a la media en el alumnado con discapacidad auditiva Severa.

Tabla 29. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según el tipo de pérdida del alumnado con discapacidad auditiva

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
1. Entiendo a mis compañeros/as oyentes cuando me comunico con él/ella	Media (40-70)	8	3,75	,707	Media (40-70)	Severa (70-90)	,321	,942
						Profunda y Cofosis (más 90)	,427	,834
						No sabe/ no contesta	-,083	,999
	Severa (70-90)	14	3,43	1,222	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,321	,942
						Profunda y Cofosis (más 90)	,106	,994
						No sabe/ no contesta	-,405	,811
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,32	1,013	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,427	,834
						Severa (70-90)	-,106	,994
						No sabe/ no contesta	-,511	,535
	No sabe/ no contesta	18	3,83	1,465	No sabe/ no contesta	Media (40-70)	,083	,999
						Severa (70-90)	,405	,811
						Profunda y Cofosis (más 90)	,511	,535

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign.	Scheffé
2. Mis compañeros/as oyentes me entienden	Media (40-70)	8	3,88	,641	Media (40-70)	Severa (70-90)	,589	,668	1>4
						Profunda y Cofosis (más 90)	,875	,245	
						No sabe/no contesta	1,597*	,009	
	Severa (70-90)	14	3,29	1,267	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,589	,668	
						Profunda y Cofosis (más 90)	,286	,877	
						No sabe/no contesta	1,008	,079	
	Profunda y Cofosis (más 90)	29	3,00	,926	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,875	,245	
						Severa (70-90)	-,286	,877	
						No sabe/no contesta	,722	,173	
	No sabe/no contesta	18	2,28	1,227	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-1,597*	,009	
						Severa (70-90)	-1,008	,079	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,722	,173	

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé	
3. Las dificultades que tengo en el centro educativo se debe a la falta de audición	Media (40-70)	7	2,57	,976	Media (40-70)	Severa (70-90)	,357	,895	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,529	,658	
						No sabe/no contesta	,794	,365	
	Severa (70-90)	14	2,21	,975	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,357	,895	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,886	,064	
						No sabe/no contesta	,437	,678	
	Profunda y Cofosis (más 90)	30	3,10	1,029	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,529	,658	3>4
						Severa (70-90)	,886	,064	
						No sabe/no contesta	1,322*	,001	
	No sabe/no contesta	18	1,78	,943	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,794	,365	
						Severa (70-90)	-,437	,678	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-1,322*	,001	

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé	
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacúsia está adecuadamente....	Media (40-70)	8	3,00	1,069	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,357	,920	
						Profunda y Cofosis (más 90)	,387	,868	
						No sabe/no contesta	-,333	,926	
	Severa (70-90)	14	3,36	1,646	Severa (70-90)	Media (40-70)	,357	,920	
						Profunda y Cofosis (más 90)	,744	,267	
						No sabe/no contesta	,024	1,00	
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	2,61	,844	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,387	,868	3>4
						Severa (70-90)	-,744	,267	
						No sabe/no contesta	-,720	,225	
	No sabe/no contesta	18	3,33	1,188	No sabe/no contesta	Media (40-70)	,333	,926	
						Severa (70-90)	-,024	1,00	
						Profunda y Cofosis (más 90)	,720	,225	

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé	
15. Es conveniente que se te ayude para que puedas acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	Media (40-70)	7	4,14	,690	Media (40-70)	Severa (70-90)	,786	,558	
						Profunda y Cofosis (más 90)	,175	,988	
						No sabe/ no contesta	,810	,499	
	Severa (70-90)	14	3,36	1,082	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,786	,558	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,611	,462	
						No sabe/ no contesta	,024	1,00	
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,97	1,080	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,175	,988	3>4
						Severa (70-90)	,611	,462	
						No sabe/ no contesta	,634	,352	
	No sabe/ no contesta	18	3,33	1,495	No sabe/ no contesta	Media (40-70)	-,810	,499	
						Severa (70-90)	-,024	1,00	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,634	,352	

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
22. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo te relacionas con amigos/as	Media (40-70)	8	3,38	1,188	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,482	,886
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,109	,998
						No sabe/no contesta	,264	,976
	Severa (70-90)	14	3,86	1,351	Severa (70-90)	Media (40-70)	,482	,886
						Profunda y Cofosis (más 90)	,373	,865
						No sabe/no contesta	,746	,501
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,48	1,435	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,109	,998
						Severa (70-90)	-,373	,865
						No sabe/no contesta	,373	,835
	No sabe/no contesta	18	3,11	1,278	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,264	,976
						Severa (70-90)	-,746	,501
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,373	,835

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé	
23. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantienes relaciones	Media (40-70)	8	2,88	1,126	Media (40-70)	Severa (70-90)	,304	,975	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-1,254	,221	
						No sabe/no contesta	,431	,926	
	Severa (70-90)	14	2,57	1,222	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,304	,975	2<4
						Profunda y Cofosis (más 90)	-1,558*	,020	
						No sabe/no contesta	,127	,996	
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	4,13	1,544	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	1,254	,221	3>(2,4)
						Severa (70-90)	1,558*	,020	
						No sabe/no contesta	1,685*	,004	
	No sabe/no contesta	18	2,44	1,688	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,431	,926	4<3
						Severa (70-90)	-,127	,996	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-1,685*	,004	

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
25. Te consideras capacitado para terminar cualquier estudio	Media (40-70)	8	3,75	,463	Media (40-70)	Severa (70-90)	,393	,908
						Profunda y Cofosis (más 90)	,317	,931
						No sabe/no contesta	,806	,481
	Severa (70-90)	14	3,36	,745	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,393	,908
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,076	,998
						No sabe/no contesta	,413	,818
	Profunda y Cofosis (más 90)	30	3,43	1,382	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,317	,931
						Severa (70-90)	,076	,998
						No sabe/no contesta	,489	,603
	No sabe/no contesta	18	2,94	1,349	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,806	,481
						Severa (70-90)	-,413	,818
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,489	,603

En el segundo factor, Estrategias, como se puede observar en la tabla 30, no se evidencian diferencias significativas en ninguno de los seis ítems. Sin embargo, debemos destacar que en el ítem 8 (Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo), se registran puntuaciones por debajo de la media en los tipos de pérdida Media y Severa; en el ítem 13 (Se te proporcionan los medios

y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos) se registran puntuaciones por debajo de la media en los tres tipos de pérdida. Mientras que en los ítems 16 (Se te facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas), 17 (Se utiliza contigo la metodología adecuada) y 18 (Se aplican contigo las adaptaciones evaluativas apropiadas) las puntuaciones, en el grupo de alumnado con un tipo de pérdida Media, están por debajo de la media.

Tabla 30. Ítems del Factor Estrategias: Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según el tipo de pérdida del alumnado con discapacidad auditiva

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
7. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	Media (40-70)	8	3,25	1,488	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,321	,931
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,621	,561
						No sabe/ no contesta	-,694	,525
	Severa (70-90)	14	3,57	,938	Severa (70-90)	Media (40-70)	,321	,931
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,300	,866
						No sabe/ no contesta	-,373	,819
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,87	1,118	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,621	,561
						Severa (70-90)	,300	,866
						No sabe/ no contesta	-,073	,997
	No sabe/ no contesta	18	3,94	,938	No sabe/ no contesta	Media (40-70)	,694	,525
						Severa (70-90)	,373	,819
						Profunda y Cofosis (más 90)	,073	,997

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
8. Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	Media (40-70)	8	2,25	1,165	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,464	,872
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,815	,446
						No sabe/no contesta	-1,250	,147
	Severa (70-90)	14	2,71	1,267	Severa (70-90)	Media (40-70)	,464	,872
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,350	,859
						No sabe/no contesta	-,786	,382
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,06	1,209	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,815	,446
						Severa (70-90)	,350	,859
						No sabe/no contesta	-,435	,711
	No sabe/no contesta	18	3,50	1,339	No sabe/no contesta	Media (40-70)	1,250	,147
						Severa (70-90)	,786	,382
						Profunda y Cofosis (más 90)	,435	,711

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA...

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
13. Se te proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos	Media (40-70)	7	2,71	,951	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,071	1,00
						Profunda y Cofosis (más 90)	,488	,834
						No sabe/no contesta	,339	,949
	Severa (70-90)	14	2,79	,893	Severa (70-90)	Media (40-70)	,071	1,00
						Profunda y Cofosis (más 90)	,560	,593
						No sabe/no contesta	,411	,850
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	2,23	1,359	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,488	,834
						Severa (70-90)	-,560	,593
						No sabe/no contesta	-,149	,985
	No sabe/no contesta	16	2,38	1,408	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,339	,949
						Severa (70-90)	-,411	,850
						Profunda y Cofosis (más 90)	,149	,985

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
16. Se te facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas	Media (40-70)	8	2,63	,916	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,661	,571
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,708	,416
						No sabe/no contesta	-,597	,618
	Severa (70-90)	14	3,29	,994	Severa (70-90)	Media (40-70)	,661	,571
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,048	,999
						No sabe/no contesta	,063	,999
	Profunda y Cofosis (más 90)	30	3,33	1,061	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,708	,416
						Severa (70-90)	,048	,999
						No sabe/no contesta	,111	,988
	No sabe/no contesta	18	3,22	1,114	No sabe/no contesta	Media (40-70)	,597	,618
						Severa (70-90)	-,063	,999
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,111	,988

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
17. Se utiliza contigo la metodología adecuada	Media (40-70)	6	2,83	,753	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,621	,768
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,381	,908
						No sabe/ no contesta	-,167	,994
	Severa (70-90)	11	3,45	,934	Severa (70-90)	Media (40-70)	,621	,768
						Profunda y Cofosis (más 90)	,240	,950
						No sabe/ no contesta	,455	,833
	Profunda y Cofosis (más 90)	28	3,21	1,134	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,381	,908
						Severa (70-90)	-,240	,950
						No sabe/ no contesta	,214	,964
	No sabe/ no contesta	11	3,00	1,483	No sabe/ no contesta	Media (40-70)	,167	,994
						Severa (70-90)	-,455	,833
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,214	,964

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
18. Se aplican contigo las adaptaciones evaluativas apropiadas	Media (40-70)	7	2,86	,900	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,143	,996
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,336	,940
						No sabe/ no contesta	-,365	,937
	Severa (70-90)	14	3,00	1,301	Severa (70-90)	Media (40-70)	,143	,996
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,194	,974
						No sabe/ no contesta	-,222	,971
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,19	1,223	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,336	,940
						Severa (70-90)	,194	,974
						No sabe/ no contesta	-,029	1,00
	No sabe/ no contesta	18	3,22	1,437	No sabe/ no contesta	Media (40-70)	,365	,937
						Severa (70-90)	,222	,971
						Profunda y Cofosis (más 90)	,029	1,00

Con respecto al factor Respuesta Educativa solo se registra diferencias significativas en el ítem 11 (Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos), en el alumnado con una pérdida Media con respecto a los que no saben o no contestan. Además, encontramos los siguientes ítems con respuestas por debajo de la media: 9 (Estoy conforme con el tiempo de atención que recibo del profesorado de apoyo del centro educativo) en el tipo de pérdida Profunda y, en los que no sabe o no contesta; 11 (Estoy conforme con el tiempo de

atención por parte del Intérprete) en los tipos de pérdida Severa, Profunda y Cofosis y los que no sabe o no contesta; 14 (Se te debe exigir los mismos contenidos de las asignaturas, que a los demás alumnos/as) en el alumnado que no sabe o no contesta y 24 (Te cuesta más que a tus compañeros oyentes terminar los estudios que estás realizando actualmente) en el tipo de pérdida Severa.

Tabla 31. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según el tipo de pérdida del alumnado con discapacidad auditiva

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
4. Acudo con regularidad al centro educativo	Media (40-70)	8	4,25	1,035	Media (40-70)	Severa (70-90)	,607	,650
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,266	,941
						No sabe/no contesta	,139	,992
	Severa (70-90)	14	3,64	1,216	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,607	,650
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,873	,102
						No sabe/no contesta	-,468	,680
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	4,52	,769	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,266	,941
						Severa (70-90)	,873	,102
						No sabe/no contesta	,405	,652
	No sabe/no contesta	18	4,11	1,367	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,139	,992
						Severa (70-90)	,468	,680
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,405	,652

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibo del profesorado de apoyo del centro educativo	Media (40-70)	7	4,00	,577	Media (40-70)	Severa (70-90)	,571	,840
						Profunda y Cofosis (más 90)	1,107	,297
						No sabe/ no contesta	1,167	,297
	Severa (70-90)	14	3,43	1,651	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,571	,840
						Profunda y Cofosis (más 90)	,536	,690
						No sabe/ no contesta	,595	,676
	Profunda y Cofosis (más 90)	28	2,89	1,474	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-1,107	,297
						Severa (70-90)	-,536	,690
						No sabe/ no contesta	,060	,999
	No sabe/ no contesta	18	2,83	1,043	No sabe/ no contesta	Media (40-70)	-1,167	,297
						Severa (70-90)	-,595	,676
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,060	,999

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé	
11. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos	Media (40-70)	7	4,14	,690	Media (40-70)	Severa (70-90)	1,714	,091	1>3
						Profunda y Cofosis (más 90)	1,594	,077	
						No sabe/no contesta	2,610*	,002	
	Severa (70-90)	14	2,43	1,651	Severa (70-90)	Media (40-70)	-1,714	,091	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,120	,995	
						No sabe/no contesta	,895	,420	
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	2,55	1,546	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-1,594	,077	
						Severa (70-90)	,120	,995	
						No sabe/no contesta	1,015	,173	
	No sabe/no contesta	15	1,53	1,125	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-2,610*	,002	3<1
						Severa (70-90)	-,895	,420	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-1,015	,173	

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
14. Se te debe exigir los mismos contenidos de las asignaturas, que a los demás alumnos/as	Media (40-70)	7	3,43	,976	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,071	1,000
						Profunda y Cofosis (más 90)	,488	,834
						No sabe/no contesta	,339	,949
	Severa (70-90)	14	3,00	,877	Severa (70-90)	Media (40-70)	,071	1,000
						Profunda y Cofosis (más 90)	,560	,593
						No sabe/no contesta	,411	,850
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,26	1,154	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,488	,834
						Severa (70-90)	-,560	,593
						No sabe/no contesta	-,149	,985
	No sabe/no contesta	18	2,50	1,150	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,339	,949
						Severa (70-90)	-,411	,850
						Profunda y Cofosis (más 90)	,149	,985

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
24. Te cuesta más que a tus compañeros oyentes terminar los estudios que estás realizando actualmente	Media (40-70)	8	4,00	,756	Media (40-70)	Severa (70-90)	1,357	,216
						Profunda y Cofosis (más 90)	,484	,867
						No sabe/no contesta	,833	,601
	Severa (70-90)	14	2,64	1,277	Severa (70-90)	Media (40-70)	-1,357	,216
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,873	,318
						No sabe/no contesta	-,524	,788
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,52	1,630	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,484	,867
						Severa (70-90)	,873	,318
						No sabe/no contesta	,349	,878
	No sabe/no contesta	18	3,17	1,383	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,833	,601
						Severa (70-90)	,524	,788
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,349	,878

Por último, en el cuarto factor, Interacción, como se puede observar en la tabla 32, no se evidencian diferencias significativas en ninguno de sus seis ítems. Sin embargo, los ítems 5 (Presentas situaciones de rechazo que denotan ansiedad), 6 (Suelen hacerse comentarios por tu condición de sordo/a o hipoacúsico/a que te molestan), y 12 (Te molestan los ruidos en el aula) registran puntuaciones por debajo de la media.

Tabla 32. Ítems del factor Interacción: Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según el tipo de pérdida del alumnado con discapacidad auditiva

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
5. Presentas situaciones de rechazo que denotan ansiedad	Media (40-70)	8	2,38	1,598	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,125	,997
						Profunda y Cofosis (más 90)	,246	,974
						No sabe/ no contesta	,208	,987
	Severa (70-90)	14	2,50	1,345	Severa (70-90)	Media (40-70)	,125	,997
						Profunda y Cofosis (más 90)	,371	,856
						No sabe/ no contesta	,333	,917
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	2,13	1,231	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,246	,974
						Severa (70-90)	-,371	,856
						No sabe/ no contesta	-,038	1,000
	No sabe/ no contesta	v8	2,17	1,295	No sabe/ no contesta	Media (40-70)	-,208	,987
						Severa (70-90)	-,333	,917
						Profunda y Cofosis (más 90)	,038	1,000

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
6. Suelen hacerse comentarios por tu condición de sordo/a o hipoacúsico/a que te molestan	Media (40-70)	8	1,63	,916	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,804	,604
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,343	,935
						No sabe/no contesta	-,375	,931
	Severa (70-90)	14	2,43	1,453	Severa (70-90)	Media (40-70)	,804	,604
						Profunda y Cofosis (más 90)	,461	,763
						No sabe/no contesta	,429	,845
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	1,97	1,516	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,343	,935
						Severa (70-90)	-,461	,763
						No sabe/no contesta	-,032	1,000
	No sabe/no contesta	18	2,00	,970	No sabe/no contesta	Media (40-70)	,375	,931
						Severa (70-90)	-,429	,845
						Profunda y Cofosis (más 90)	,032	1,000

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
12. Te molestan los ruidos en el aula	Media (40-70)	7	2,00	1,000	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,571	,772
						Profunda y Cofosis (más 90)	,321	,934
						No sabe/no contesta	,000	1,000
	Severa (70-90)	14	2,57	1,555	Severa (70-90)	Media (40-70)	,571	,772
						Profunda y Cofosis (más 90)	,893	,151
						No sabe/no contesta	,571	,598
	Profunda y Cofosis (más 90)	28	1,68	,945	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,321	,934
						Severa (70-90)	-,893	,151
						No sabe/no contesta	-,321	,841
	No sabe/no contesta	v8	2,00	1,188	No sabe/no contesta	Media (40-70)	,000	1,000
						Severa (70-90)	-,571	,598
						Profunda y Cofosis (más 90)	,321	,841

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA...

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé	
19. Te relacionas con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Media (40-70)	8	3,75	,886	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,036	1,000	
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,121	,994	
						No sabe/no contesta	-,813	,404	
	Severa (70-90)	14	3,29	,994	Severa (70-90)	Media (40-70)	Profunda y Cofosis (más 90)	,036	1,000
							No sabe/no contesta	-,085	,996
							No sabe/no contesta	-,777	,294
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,87	1,176	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	Severa (70-90)	,121	,994
							No sabe/no contesta	,085	,996
							No sabe/no contesta	-,692	,246
	No sabe/no contesta	16	4,56	,727	No sabe/no contesta	Media (40-70)	Severa (70-90)	,813	,404
							Profunda y Cofosis (más 90)	,777	,294
							Profunda y Cofosis (más 90)	,692	,246

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
20. Tus compañeros/as oyentes te tratan igual que al resto	Media (40-70)	8	3,75	,886	Media (40-70)	Severa (70-90)	,036	1,000
						Profunda y Cofosis (más 90)	,464	,812
						No sabe/no contesta	,000	1,000
	Severa (70-90)	14	3,71	1,204	Severa (70-90)	Media (40-70)	-,036	1,000
						Profunda y Cofosis (más 90)	,429	,749
						No sabe/no contesta	-,036	1,000
	Profunda y Cofosis (más 90)	28	3,29	1,272	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	-,464	,812
						Severa (70-90)	-,429	,749
						No sabe/no contesta	-,464	,669
	No sabe/no contesta	16	3,75	1,125	No sabe/no contesta	Media (40-70)	,000	1,000
						Severa (70-90)	,036	1,000
						Profunda y Cofosis (más 90)	,464	,669

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA...

Ítems	Tipo de pérdida	N	Media	Desviación típica	Tipo de pérdida (a)	Tipo de pérdida (b)	Diferencia de medias (a-b)	Sign. Scheffé
21. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarte	Media (40-70)	8	3,13	,835	Media (40-70)	Severa (70-90)	-,304	,961
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,262	,965
						No sabe/no contesta	,014	1,000
	Severa (70-90)	14	3,43	1,342	Severa (70-90)	Media (40-70)	,304	,961
						Profunda y Cofosis (más 90)	,041	1,000
						No sabe/no contesta	,317	,920
	Profunda y Cofosis (más 90)	31	3,39	1,283	Profunda y Cofosis (más 90)	Media (40-70)	,262	,965
						Severa (70-90)	-,041	1,000
						No sabe/no contesta	,276	,909
	No sabe/no contesta	18	3,11	1,323	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,014	1,000
						Severa (70-90)	-,317	,920
						Profunda y Cofosis (más 90)	-,276	,909

3. DISCUSIÓN

Para agilizar la comprensión de los resultados hemos organizado la discusión atendiendo a los factores considerados: Competencias y Capacidades, Estrategias, Respuesta Educativa y Interacción.

3.1. FACTOR COMPETENCIAS Y CAPACIDADES

Los resultados de este factor obtenidos de las respuestas de los estudiantes con respecto al género, nos permite constatar que las mujeres se comunican con más facilidad con sus compañeros oyentes y tienen menos dificultad en las relaciones de amistad que los hombres, tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Además, creen que los problemas que tienen en el centro de enseñanza se deben a su discapacidad. También se consideran con más capacidad que los hombres para concluir cualquier estudio. Estos datos corroboran que existirán diferencias con respecto a este factor según el género.

En la respuesta de los estudiantes, según la edad, observamos que el alumnado con discapacidad auditiva no tiene grandes dificultades para entender a sus compañeros oyentes, siendo los estudiantes con edades comprendidas entre 16-19 y 20-48 años los que presentan menos dificultad. Por el contrario, los estudiantes con edades incluidas entre 13 y 15 años tienen más problemas para ser entendidos por sus compañeros oyentes que los estudiantes con discapacidad auditiva con más edad. Este intervalo de edad y el de edades comprendidas entre 16-19 creen que las dificultades que tienen en el centro educativo se deben a la falta de audición. Este alumnado, sin distinción de edad, piensa que se les debe ayudar para acceder a los contenidos y solicitan adaptar la metodología y la evaluación, siendo los estudiantes de edades comprendidas entre 20-48 años los que más requieren de estas medidas.

En cuanto a la capacidad para finalizar cualquier estudio, son los estudiantes de edades comprendidas entre 13-15 años, los que se pronun-

cion menos capacitados, mientras que los de edades comprendidas entre 16 y 48 se suponen bastante capacitados.

En referencia a la capacidad para relacionarse, los estudiantes con edades comprendidas entre 20 y 48 años, mantienen relaciones más estables, tanto dentro como fuera del ámbito educativo, que el resto de intervalos de edades, destacando que existen diferencia significativa con respecto al alumnado de 13 a 15 años, en las relaciones fuera del ámbito educativo.

Por último, todos los intervalos de edad coinciden en la necesidad de que el profesorado se forme para atender al alumnado con discapacidad auditiva. Estos datos confirman que existirán diferencias con respecto a este factor según la edad.

En cuanto a la variable tipo de pérdida auditiva, el alumnado con pérdida y los que no conocen su pérdida o no contestan, son los que tienen más dificultades para entenderse con sus compañeros oyentes, y son los de tipo de pérdida Profunda o Cofosis quienes consideran en mayor grado que tienen más dificultades en el centro educativo debido a la falta de audición.

En referencia a la formación del profesorado para la atención de este alumnado, son los estudiantes con tipo de pérdida Media, los de tipo de pérdida Severa y los que no saben o no contestan, quienes tienen una opinión desfavorable al respecto.

Todo el alumnado, sin distinción del tipo de pérdida, coincide en la necesidad de ayudarles en el acceso a los contenidos de las asignaturas y en adaptarles la metodología y evaluación.

No parece influir el tipo de pérdida en las relaciones con otras personas normoyentes fuera del centro educativo; sin embargo, sí encontramos diferencias según el tipo de pérdida en las relaciones con personas con discapacidad auditiva fuera del ámbito educativo, mientras que el alumnado con pérdida Profunda o Cifosis dice relacionarse bastante con otros alumnos/as con discapacidad auditiva. Los de pérdida Media, Severa y los que no saben o no contesta, se relacionan poco con este alumnado.

Los estudiantes con pérdida Media, Severa y Profunda o Cofosis se consideran bastante capacitados para finalizar cualquier estudio, sin embargo los que no conocen su pérdida o no contestan, se creen poco capacitados. Estos datos indican diferencias con respecto a este factor según el tipo de pérdida auditiva.

En lo relativo al tipo de ayuda técnica que usa el alumnado con discapacidad auditiva, son los estudiantes que combinan audífonos e implantes, y los que no usan ninguna ayuda, quienes requieren un mayor esfuerzo para entender a los compañeros normoyentes; sin embargo, se sienten bastante entendidos por estos compañeros, a diferencia de los usuarios de audífonos, usuarios de implantes o que no utilizan ninguna ayuda, quienes reconocen las dificultades para ser entendidos por los compañeros normoyentes.

Todo el alumnado, sin distinción en cuanto al tipo de ayuda que utiliza, considera que la formación del profesorado que les atiende, no es la más adecuada.

Además, todos los estudiantes presentan buena predisposición para relacionarse con otras personas normoyentes fuera del ámbito educativo, independientemente del tipo de ayuda que utilice. Sin embargo, los usuarios de audífonos tienen dificultades para relacionarse con otras personas con discapacidad auditiva fuera del entorno educativo, mientras que los usuarios de implantes, audífonos e implantes simultáneamente y los que no utilizan ninguna ayuda, mantienen estas relaciones con normalidad.

Estos datos prueban las diferencias con respecto a este factor según el tipo de ayuda técnica para compensar la pérdida auditiva.

Si analizamos el factor Competencias y Capacidades según los estudios que realiza este alumnado, observamos que estos estudiantes no tienen problemas para comunicarse con el alumnado normoyente; asimismo, manifiestan que no tiene dificultades para relacionarse con otras personas ya sea normoyentes o con discapacidad auditiva. Fuera del ámbito educativo, no obstante, los estudiantes de la ESO consideran que no siempre son entendidos por estos compañeros.

Los estudiantes de Estudios Universitarios, Bachillerato y EOI manifiestan claramente que las dificultades en el centro educativo son debidas a su discapacidad y declaran que el profesorado no está debidamente formado. Asimismo, todos los estudiantes reclaman ayuda para el acceso a los contenidos y adaptaciones metodológicas y evaluativas.

Estos datos corroboran la existencia de diferencias, con respecto a este factor, entre las diferentes enseñanzas que está realizando el alumnado con discapacidad auditiva.

En lo referente al modelo comunicativo que utiliza el alumnado con discapacidad auditiva, son los estudiantes que utilizan la comunicación oral los que menos dificultades tienen para comunicarse con sus compañeros oyentes; sin embargo todos manifiestan que sus compañeros oyentes tienen dificultades para entenderles.

Es el alumnado que usa el modelo bilingüe quien expresa en mayor medida que las dificultades en el centro educativo son debidas a la discapacidad. Todo el alumnado, sin distinción del modelo de comunicación que use, considera que el profesorado no está debidamente formado para trabajar con estudiantes con pérdida auditiva.

Igualmente, todos expresan la conveniencia de que se les ayude para acceder a los contenidos y se les adapten la metodología y la evaluación, destacando que, es el alumnado competente en la lengua oral el que más demanda este apoyo.

El modelo de comunicación no afecta a las relaciones con otras personas normoyentes fuera del ámbito educativo. Sin embargo, si se ven afectadas estas relaciones fuera del ámbito educativo con personas con pérdida auditiva, cuando el alumno es competente sólo en lengua oral.

Para finalizar, los resultados demuestran que el modelo de comunicación no es impedimento para finalizar cualquier estudio. Estos datos confirman la discrepancia con respecto a este factor en los modelos comunicativos que utiliza el alumnado normooyente con sus compañeros con sordera o hipoacusia.

Del estudio realizado sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación destacamos que el alumnado que usa las TIC, con respec-

to a los que no la utilizan, tienen una opinión más favorable sobre la adecuada formación del profesorado para trabajar con el alumnado con discapacidad auditiva. Además, el alumnado que no usa las TIC no se considera nada capacitado para terminar cualquier estudio, a diferencia de los que sí hacen uso de esta tecnología, que sí se creen bastantes capacitados para finalizarlos.

3.2. FACTOR ESTRATEGIAS

En este factor, con respecto al género, las mujeres en relación a los hombres, consideran que están mejor informadas tanto de la organización del centro como de la discapacidad. Sin embargo, tanto las mujeres como los hombres piensan que no se les proporcionan las condiciones adecuadas para aprovechar los restos auditivos. Aunque no valoran negativamente los medios, metodologías y adaptaciones adecuadas que les facilite el acceso al currículo, se aprecia en los dos géneros la necesidad de mejorar estas estrategias. Estos datos corroboran que existirán discrepancias con respecto a este factor según el género.

Según los intervalos de edad, no encontramos opiniones desfavorables sobre la información que reciben de la organización y funcionamiento del centro educativo, sin embargo es el alumnado de 20 a 48 años quien no está conforme con la información sobre la discapacidad. En cuanto a los medios dedicados a la mejora del aprovechamiento de los restos auditivos, los tres grupos de edad los consideran insuficientes.

Los tres grupos de edad aprecian las estrategias que se utilizan para el acceso a los contenidos de las asignaturas, la metodología y los instrumentos de evaluación utilizados, no obstante se considera la conveniencia de mejorarlas. Estos datos señalan la existencia de discrepancias con respecto a la edad.

En cuanto al tipo de pérdida auditiva, todo el alumnado, sin diferenciación en el tipo de pérdida, coincide en recibir bastante información sobre el funcionamiento y organización del centro educativo; sin em-

bargo, en lo referente a la información sobre la discapacidad, los que tienen pérdida Media y Severa la creen insuficiente, mientras que los de pérdida Profunda o Cofosis y los que no saben o no contestan consideran que reciben algo de información.

Todos los estudiantes, sin distinción en la pérdida auditiva, consideran que no se les proporciona los medios adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos; sin embargo, es el alumnado con pérdida Media quienes demuestra más disconformidad sobre las medidas que facilitan el acceso a los contenidos, las metodologías utilizadas y las adaptaciones evaluativas. Estos datos confirman la discrepancia con respecto a este factor según el tipo de pérdida auditiva.

Con respecto al tipo de ayuda técnica utilizada por este alumnado, los estudiantes que usan audífonos, audífonos e implantes y los que no hacen uso de ayudas valoran de manera negativa la información que reciben sobre su discapacidad. Además, tanto los que usan audífonos como los que hacen uso de implantes consideran insuficientes las condiciones que les permite beneficiarse de los restos auditivos. Y todos, independiente del tipo de ayuda que utilicen, están descontentos con las medidas que les facilita el acceso a los contenidos, con la metodología aplicada y con las adaptaciones evaluativas. Estos datos prueban las diferencias con respecto a este factor según el tipo de ayuda técnica para compensar la pérdida auditiva.

Por su parte, en la variable estudios que realiza el alumnado con discapacidad auditiva, son los estudiantes que cursan PCP, CF y Bachillerato, los que valoran positivamente la información que se les da sobre la organización y funcionamiento del centro educativo; pero el alumnado que cursa Estudios Universitarios y EOI consideran muy insuficiente esta información. Además, este alumnado opina que no se les proporciona información relacionada con su discapacidad.

Todo el alumnado con discapacidad auditiva de las diferentes enseñanzas, creen que no se proporcionan las condiciones para el aprovechamiento de los restos auditivos. Los estudiantes que cursan estudios en ESO, PCP, CF y Bachillerato se muestran satisfechos porque se facilita el

acceso a los contenidos y por la metodología y evaluación que se les aplican, sin embargo, los estudiantes de Estudios Universitarios y de la EOI las consideran insuficientes.

Corroboran estos datos la existencia de discrepancias, con respecto a este factor, entre las diferentes enseñanzas realiza el alumnado con discapacidad auditiva.

En cuanto al modelo comunicativo que utiliza este alumnado, son los estudiantes bilingües y los que usan LS quienes expresan disconformidad con la información que reciben sobre su discapacidad. Además, todos, independientemente del modelo de comunicación que usen, consideran que no se les proporciona los medios y condiciones adecuadas para beneficiarse de los restos auditivos. Y son los estudiantes bilingües quienes muestran su disconformidad, en mayor grado, sobre las medidas que facilitan el acceso a los contenidos, la metodología utilizada y las adaptaciones de la evaluación.

Estos datos confirman la discrepancia con respecto a este factor en los modelos comunicativos que utiliza con sus compañeros con sordera o hipoacusia.

En la variable del uso de las TIC, todo el alumnado, usuario o no de las nuevas tecnologías, creen insuficiente la información que reciben sobre su discapacidad; además de manifestar que no se dan las condiciones necesarias para el aprovechamiento de los restos auditivos. El alumnado, sea o no usuario de las TIC, identifica pocas mejoras en las medidas que facilitan el acceso a los contenidos, así como en las adaptaciones metodológicas y evaluativas. Estos datos indican que no se hallarán discrepancias en el uso de las TIC para comunicarse con otros compañeros.

3.3. FACTOR RESPUESTA EDUCATIVA

Con respecto al género, las mujeres están más conformes que los hombres con el tiempo de atención que reciben del ILSE, además de considerar en mayor grado que los hombres, que se les deben requerir los

mismos contenidos que al resto de los compañeros normoyentes. Sin embargo piensan, con respecto a los hombres, que les cuesta más que a sus compañeros normoyentes terminar los estudios que realizan actualmente. Estos datos confirman que existirán discrepancias con respecto a este factor según el género.

El desacuerdo en este factor, con respecto a los grupos de edad, se concentra en la conformidad con el tiempo de atención por parte del ILSE, la exigencia de los contenidos de las asignaturas, el tiempo de atención personalizada y las expectativas para finalizar los estudios: el alumnado de 13 a 15 años señala una mayor discrepancia con respecto al grupo de 20 a 48 años, que muestra más conformidad con el tiempo de atención del ILSE. Existe unanimidad en cuanto al escaso tiempo de atención personalizada que reciben del profesorado de apoyo o departamentos. Además, todos los grupos consideran que el nivel de exigencia de los contenidos de las asignaturas debe ser inferior con respecto a sus compañeros normoyentes. Por último, los grupos de edad 13-15 y 16-19 años se consideran menos capacitados para finalizar los estudios que están realizando. Estos datos señalan la existencia de diferencias en cuanto a la edad.

En cuanto al tipo de pérdida auditiva, todo el alumnado, sin diferenciación, asiste con regularidad al centro educativo; sin embargo, el alumnado con pérdida Severa, y los que no la conocen, opinan que es insuficiente el apoyo recibido, mientras que el alumnado con pérdida Media, está conforme con el tiempo de apoyo que reciben. En lo referente al tiempo de atención del ILSE, es el alumnado que no sabe su pérdida o no contesta el que valora como muy insuficiente esta atención; los que tienen pérdida Severa y Profunda o Cofosis opinan que es poca la atención; mientras que los de pérdida Media la creen suficiente. En general, los estudiantes opinan que no se les debe exigir los mismos contenidos que a sus compañeros normoyentes. Estos datos indican discrepancias con respecto a este factor según el tipo de pérdida auditiva.

Con respecto al tipo de ayuda técnica utilizada por este alumnado, todos están disconformes con el tiempo de apoyo a las asignaturas y todos discrepan por exigirles los mismos contenidos que a sus compa-

ñeros normoyentes. El alumnado que usa audífono, implante o que no utiliza ninguna ayuda tiene dudas sobre la capacidad para finalizar los estudios que está realizando. Estos resultados confirman que se hallarán discrepancias con respecto a este factor según el tipo de ayuda técnica para compensar la pérdida auditiva.

En la variable estudios que realiza el alumnado con discapacidad auditiva, todos los estudiantes, sin distinción de los estudios que realiza, asisten regularmente al centro educativo. Y es el alumnado de la ESO, PCP y Estudios Universitarios quienes muestran descontento por el tiempo de atención que reciben de apoyo a las asignaturas y del ILSE. Todos, exceptuando los estudiantes que cursan Bachillerato, opinan que tienen más dificultades para terminar los estudios que están realizando, que el resto de estudiantes.

Estos datos corroboran la existencia de discrepancias, con respecto a este factor, entre las diferentes enseñanzas que está realizando el alumnado con discapacidad auditiva.

En lo referente al modelo comunicativo que utiliza este alumnado, son los estudiantes bilingües y los que usan LS, quienes expresan disconformidad con el tiempo de atención que reciben del ILSE. Además, tanto el alumnado que se comunica con la lengua oral como los que usan la comunicación bilingüe o lengua de signos, consideran insuficiente el tiempo de apoyo a las asignaturas por parte del profesorado y creen que no se les debe exigir los mismos contenidos que a sus compañeros normoyentes. Y es el alumnado usuario de la LS y bilingüe el que tiene más dificultades para finalizar los estudios que realizan.

Estos datos confirman las diferencias con respecto a este factor en los modelos comunicativos que utiliza con sus compañeros con sordera o hipoacusia.

En cuanto al uso de las TIC, tanto el alumnado que las utiliza como el que no, está inconforme con el tiempo de atención personalizada que recibe; este descontento es en mayor grado con respecto al tiempo de atención de los ILSE. En la misma línea se pronuncian al considerar que

no se les deben exigir los mismos contenidos, y que les cuesta más que a sus compañeros normoyentes terminar los estudios que realizan.

Estos datos indican que no se hallarán discrepancias en el uso de las TIC para comunicarse con otros compañeros.

3.4. FACTOR INTERACCIÓN

En cuanto al género, las mujeres tienen más dificultades para relacionarse con sus compañeros normoyentes y sentir en algunos momentos, más rechazo por tener discapacidad auditiva. Por otro lado, tanto hombres como mujeres se sienten molestos por el ruido en el aula. Estos datos confirman que existirán diferencias con respecto a este factor según el género.

Si tenemos en cuenta la edad, los ruidos en el aula afectan negativamente a los tres intervalos de edad. Asimismo, todos los grupos de edad se pronuncian positivamente sobre su nivel de relación, trato y esfuerzo en ayudarles por parte de sus compañeros normoyentes, podemos observar en los tres intervalos de edad momentos de ansiedad por ser rechazados; además de considerar que en ciertas situaciones suelen hacerse comentarios molestos por su condición de discapacitado auditivo, siendo el grupo de 20 a 48 años el más afectado. Estos datos señalan la existencia de diferencias en la edad.

En cuanto al tipo de pérdida auditiva, todo el alumnado, sin diferencia, vive situaciones de rechazo que denotan ansiedad y suelen escuchar con frecuencia, en los centros educativos, comentarios molestos por su discapacidad.

Las molestias que generan los ruidos en el aula están presentes en todo el alumnado. En la misma línea que el apartado anterior, todo el alumnado considera que las relaciones y el apoyo que recibe de sus compañeros normoyentes son buenas. Estos datos no confirman las discrepancias según el tipo de pérdida auditiva.

En la variable tipo de ayuda que utiliza, no se observan situaciones de rechazo en el centro educativo. Sin embargo, las molestias por los ruidos

en el aula están presentes en los usuarios de audífonos, implantes y audífonos e implantes a la vez.

Todos se relacionan con sus compañeros oyentes, no obstante el alumnado que no usa ayuda considera que sus compañeros oyentes se deben esforzar más para ayudarles. Estos resultados indican que se hallarán diferencias con respecto a este factor según el tipo de ayuda técnica para compensar la pérdida auditiva.

En la variable estudios que realiza el alumnado con discapacidad auditiva, es el alumnado de CF, EOI y Estudios Universitarios quien afirma que suelen hacerse comentarios por su discapacidad que les resultan molestos. Todo el alumnado, especialmente los que cursan Bachillerato, CF, EOI y Estudios Universitarios, confirman las molestias que les ocasiona los ruidos en el aula. En cuanto a las relaciones con sus compañeros oyentes, son normales, excepto para el alumnado de CF que considera que sus compañeros oyentes no se esfuerzan lo suficiente por ayudarles.

Estos datos corroboran la existencia de discrepancias, con respecto a este factor, entre las diferentes enseñanzas que cursa el alumnado con discapacidad auditiva.

En lo referente al modelo comunicativo utilizado por el alumnado con discapacidad auditiva, todos coinciden en las molestias que les ocasiona los ruidos en el aula. Y, aunque todos opinan que las relaciones con sus compañeros normoyentes son satisfactorias, el alumnado competente en lengua oral, el usuario de LS y el bilingüe solicitan más ayuda de estos.

Según el uso de las TIC, en ninguno de los casos se observa situaciones de rechazo o comentarios molestos hacia este alumnado. Sin embargo, todos se quejan de los ruidos en el aula. Las relaciones con sus compañeros oyentes son satisfactorias, no obstante, los que no hacen uso de las TIC creen que sus compañeros oyentes no se esfuerzan lo suficiente por ayudarles. Estos datos indican que se hallarán diferencias con respecto a este factor en el uso de las TIC para comunicarse con otros compañeros.

4. CONCLUSIONES

Podemos extraer de lo analizado hasta el momento como conclusiones más relevantes las siguientes:

En cuanto al género, se observan más aptitudes en las mujeres que en los hombres para relacionarse fuera del ámbito educativo, estableciendo amistades estables tanto con personas normoyentes como con discapacidad auditiva. En cambio, los hombres se muestran más dispuestos a relacionarse dentro del centro educativo con sus compañeros normoyentes y son menos sensibles a posibles comentarios o rechazos sobre su discapacidad; además, presentan opiniones más favorables sobre el trato que reciben por parte del resto de los compañeros y opinan que estos se esfuerzan por ayudarles.

Las mujeres ponen de manifiesto, en mayor grado que los hombres, la importancia de realizar las adaptaciones necesarias en los contenidos, metodologías y evaluación. Y se consideran con más capacidad para terminar los estudios con éxito. Igualmente, muestran más interés por la organización del centro y por estar bien informadas sobre la discapacidad auditiva, esto se refleja en su interés por aulas bien acondicionadas acústicamente que permitan el aprovechamiento de los restos auditivos.

Si tenemos en cuenta la edad y los estudios que realizan, podemos decir que el alumnado con más edad, de 16 a 48, que cursan estudios de Bachillerato, CF, PCP, EOI y Estudios Universitarios, se comunican mejor con sus compañeros normoyentes; además, el uso de ayudas técnicas facilita la comunicación; no obstante, como es de esperar, este problema se minimiza en los estudiantes competentes en la lengua oral.

El alumnado que cursa Estudios Universitarios, Bachillerato y EOI, con pérdida Profunda y que utiliza el bilingüismo para comunicarse, considera su discapacidad un hándicap en el centro educativo. Los estudiantes señalan que el profesorado no está debidamente formado para atenderlos y este descontento es más acentuado en el alumnado con pérdida Media y Profunda y Cofosis. En esta línea, todos los estudiantes con discapacidad auditiva demandan ayuda para llegar a los contenidos, ade-

más de adaptaciones metodológicas y evaluativas; pero es el alumnado de CF, EOI y Estudios Universitarios los que reclaman más estas medidas.

Los estudiantes más jóvenes, de 13 a 15 años, se ven menos capacitados para finalizar cualquier estudio; mientras que los de mayor edad, sin distinción en el modelo de comunicación que utilicen, no dudan en su capacidad para este cometido.

Las relaciones dentro y fuera del centro educativo, tanto con otras personas normoyentes, como con personas con discapacidad auditiva, están influenciadas por la edad; el alumnado con más edad no tiene problemas para relacionarse, mientras que los estudiantes de 13 a 15 años encuentran trabas al relacionarse fuera del centro educativo. Los estudiantes con pérdida Media y Severa, y los usuarios de audífonos, tienen dificultades para relacionarse con otras personas con esta discapacidad fuera del ámbito educativo; pero los estudiantes con pérdida Profunda o Cofosis, los que utilizan Implante y los que combinan audífonos e implante, no tienen dificultades relacionarse.

Los estudiantes que cursan estudios de CF, EOI y Estudios Universitarios afirman que suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que les resultan molestos. Sin embargo, las relaciones con sus compañeros normoyentes son buenas; no obstante, el alumnado de CF y los que no usan ningún tipo de ayuda técnica consideran que estos compañeros no se esfuerzan lo suficiente para ayudarles. Finalmente, el alumnado competente solo en lengua oral tiene más obstáculos para relacionarse con otras personas con esta discapacidad, fuera del centro educativo.

Este alumnado, en líneas generales, considera que está informado sobre la organización del centro educativo, aunque los que cursan Estudios Universitarios y en la EOI consideran insuficiente la información que se les da; asimismo, son los que tienen un tipo de pérdida Media y Severa, beneficiarios de audífonos e implantes, y los que utilizan la LS y bilingües, quienes reclaman más información sobre su discapacidad.

La disconformidad por la inexistencia de medios que contribuyen al aprovechamiento de los restos auditivos es generalizada en el alumnado con discapacidad auditiva, los ruidos molestos son una constante en las

aulas. Y son los estudiantes de Estudios Universitarios y EOI, bilingües, con pérdida Media, quienes consideran, en mayor medida, insuficientes los recursos que facilitan el acceso a los contenidos, la metodología y adecuación de la evaluación.

Todos creen escaso el tiempo de atención personalizado que reciben del profesorado de apoyo o de los departamentos, y que tienen dificultades para finalizar los estudios que realizan, siendo el alumnado bilingüe y los usuarios de LS los que manifiestan más inconvenientes. Por último, el alumnado bilingüe y los que se comunican con LS, con pérdida Severa y Profunda están descontentos con la atención del ILSE.

CAPÍTULO 5

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
NORMOYENTES SOBRE LA INCLUSIÓN
DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA EN LA EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo estudiamos los resultados de la investigación empírica sobre la opinión de los estudiantes normoyentes, compañeros del alumnado con discapacidad auditiva, hacia la inclusión de estos en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial, con el fin de determinar medidas estructurales y organizativas, y desarrollar programas que ayuden al alumnado normoyentes a participar en la inclusión de sus compañeros con discapacidad auditiva.

Por lo cual hemos elaborado un cuestionario específico valorando aspectos como las actitudes, los sentimientos, la capacidad y la formación; Prestando atención a las variables de género, edad, niveles educativos y modelo de comunicación.

1. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es conocer la percepción de los estudiantes normoyentes acerca de la inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial, del alumnado con discapacidad auditiva, a través del análisis de los datos en función de las variables género, edad, modelo de comunicación que utiliza con estudiantes con discapacidad auditiva y uso de las TIC para comunicarse con estudiantes con discapacidad auditiva y enseñanza que realiza. Este objetivo se estructura en dos aspectos fundamentales:

- Averiguar como perciben estos estudiantes el trato que reciben sus compañeros sordos de la comunidad educativa, para estudiar como les influye esta atención en su proceso de aprendizaje.
- Saber la opinión de estos estudiantes sobre las medidas que permiten el acceso a los contenidos del alumnado con discapacidad auditiva, con la finalidad de aportar soluciones que ayuden a mejorar la calidad de la ayuda que se presta a este alumnado.

2. MÉTODO

El diseño empleado es de carácter descriptivo, de modalidad selectiva, que nos parece el más adecuado para el logro de los objetivos de esta investigación.

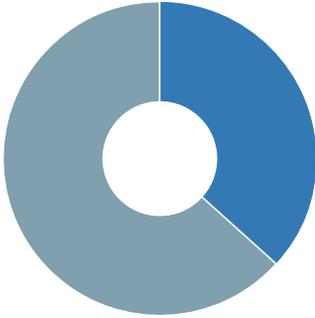
2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra la forma los estudiantes normoyentes, compañeros del alumnado con discapacidad auditiva, de las enseñanzas objeto de este estudio, y que no tuvieran discapacidad intelectual, matriculados en el curso 2010-2011 en Gran Canaria, la muestra fue de 321 estudiantes.

El alumnado que contestó a los cuestionarios, matriculados durante el curso 2010-2011 en educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial, se distribuyen según las siguientes variables en:

Según el género, como se puede observar en la tabla y gráfico 1, la mayoría son mujeres con un 63,2% y el 36,8% son hombres.

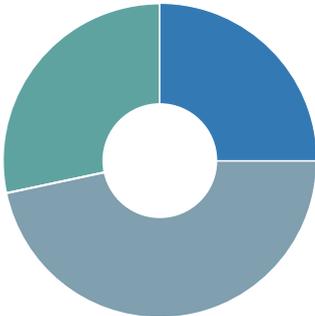
Gráfico y Tabla 1. Distribución de la población por género



Género	Frecuencia	Porcentaje
■ Hombre	117	36,8
■ Mujer	201	63,2
Total	321	100,0

Con respecto a la distribución sobre la variable de la edad, hemos establecido los siguientes intervalos, reflejando los datos que aparecen en la tabla y gráfico 2.

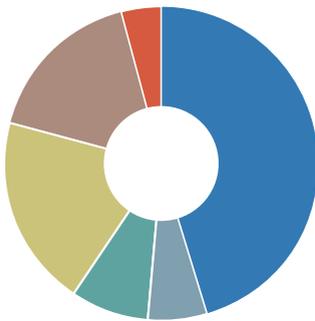
Gráfico y Tabla 2. Distribución de la población por grupos de edad



Intervalos de edad	Frecuencia	Porcentaje
■ 13-15 años	79	25,20
■ 16-19 años	146	46,50
■ 20-48 años	89	28,30
Total	314	100

En cuanto a los estudios realizados por este alumnado, tal y como se observa en la gráfica 3, la mayoría cursa estudios en la Educación Secundaria Obligatoria, 45,5%; un 19,7% en Bachillerato; un número cercano al 16,6% en Estudios Universitarios; en Ciclos Formativos 8,0% ; en los Programas de Cualificación Profesional Inicial cursan el 6,1% y las Escuelas Oficiales de Idiomas el 4,1%.

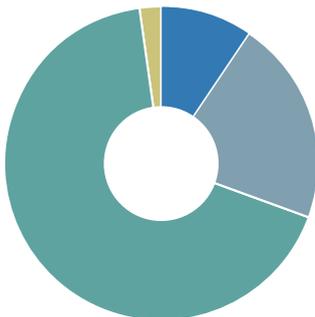
Gráfica y Tabla 3. Distribución de la población por estudios que está realizado el alumnado con discapacidad auditiva



Estudios	Frecuencia	Porcentaje
■ ESO	143	45,50
■ PCP	19	6,10
■ CF	25	8
■ Bachillerato	62	19,70
■ Estudios Universitarios	52	16,60
■ EOI	13	4,10
Total	314	100,0

En referencia al modelo comunicativo que utiliza el alumnado normovente con sus compañeros con discapacidad auditiva, el 67,4% dice utilizar la lengua oral; el 21,1% usa el modelo Bilingüe; un 9,5% utiliza el Intérprete de Lengua de Signos (ILSE) y el 2 % utiliza la Lengua de Signos Española (LSE).

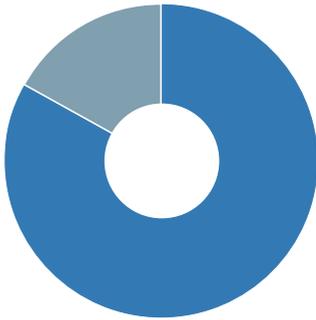
Gráfica y Tabla 4. Distribución de la población según el modelo comunicativo utilizado con compañeros sordos o hipoacúsicos



Tipo de comunicación	Frecuencia	Porcentaje
■ LSE	29	9,5
■ Bilingüe	64	21,1
■ Oral	205	67,4
■ ILS	6	2,0
Total	304	100,0

Este alumnado manifiesta que usa las TIC para comunicarse con los compañeros con discapacidad auditiva en un 83,30%, mientras que un 16,70% no las usa (gráfico y tabla 5).

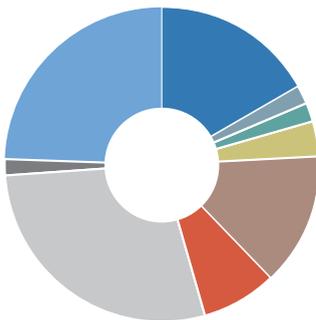
Gráfico y Tabla 5. Distribución según el uso de las TIC



TIC	Frecuencia	Porcentaje
■ Sí	265	83,30
■ No	53	16,70
Total	317	100,0

El gráfico y tabla 6, recoge la distribución de la población atendiendo al tipo de TIC usada para comunicarse, tal y como se observa en dichas tablas, usa el Messenger (48%), el SMS el 33%; mientras que el Tuenti el 55,8%, es la red social más utilizada frente al 15% del Facebook o al Twitter (3,4%) el Email es usado en un 26,8%, el Aula Virtual de los centros educativos o de la universidad (6,9%) y, la Videollamada un 4%.

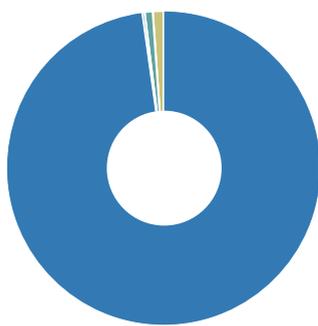
Gráfico 6. Distribución de la población atendiendo al tipo de TIC usada para comunicarse



TIC usada	Frecuencia	Porcentaje
■ SMS	106	33
■ MMS	12	4
■ Video llamadas	13	4
■ Aula Virtual	22	6,9
■ Email	86	26,8
■ Facebook	48	15
■ Tuenti	179	55,8
■ Twitter	11	3,4
■ Messnger	154	48

En el gráfico y tabla 7, se observa que los estudiantes que reconocen que tienen o han tenido alguna otra discapacidad son: visual (0,3%), motora (0,9%), y otras (0,9%).

Gráfica y Tabla 7. Distribución de la población atendiendo al tipo de discapacidad



Tipo de ayuda	Frecuencia	Porcentaje
■ Ninguna	314	97,8
■ Visual	1	0,3
■ Motora	3	0,9
■ Otras	3	0,9
Total	321	100,0

2.2. INSTRUMENTO

Para este segundo estudio se ha utilizado un cuestionario elaborado *ad hoc* que fue depurado y validado por el mismo sistema de jueces expertos utilizado en el cuestionario anterior, incluyendo una profesora de psicología y pedagogía perteneciente al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Zona, con destino en un centro de secundaria.

Inicialmente, se elabora una lista de posibles ítems, en la que se incluye algunos del cuestionario del primer estudio, después de consultar diferentes investigaciones realizadas sobre estudiantes con discapacidad auditiva y otras discapacidades. Una vez obtenida esta lista de ítems, se realizó el mismo procedimiento para la elaboración del cuestionario del primer estudio: una agrupación factorial teórica inicial partiendo de los referentes teóricos planteados; las agrupaciones factoriales realizadas en otros instrumentos de medida, empleados para recoger las percepciones y valoraciones al respecto del conjunto de las comunidades educativas

de las etapas educativas en estudio y selección, por parte expertos, de los ítems más representativos. El cuestionario elaborado a partir de la propuesta de listado de ítems, tuvo en cuenta las siguientes condiciones:

- El cuestionario consta de dos partes: una formada por datos descriptivos y otra de 22 ítems, relacionados con la presencia en el centro educativo de estudiantes con discapacidad auditiva.
- Tienen cinco posibles alternativas de respuesta y están estructurados como una escala tipo Likert: 1 (Nada), 2 (Poco), 3 (Algo), 4 (Bastante) y 5 (Mucho).
- El orden de aparición de los ítems de la segunda parte se distribuye de manera aleatoria.

El instrumento se llama *Cuestionario de percepción de los estudiantes normoyente, acerca de la inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial, de sus compañeros con discapacidad auditiva* (anexo 2) y formado por cuatro factores teóricos: Competencias y Capacidades (3 ítems: 1, 2, 18); Estrategias (10 ítems: 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 20); Respuesta Educativa (4 ítems: 3, 13, 21, 22) e Interacción (5 ítems: 4, 5, 6, 11, 19).

En la realización del análisis de datos hemos trabajado con el paquete estadístico SPSS en su versión 19 (2010), utilizándose las siguientes funciones: *Alfa de Cronbach* para la fiabilidad; *frequency* para los estadísticos descriptivos y frecuencias porcentuales; y análisis de varianza y test a posteriori de Scheffé, con el subprograma *oneway*.

2.3. PROCEDIMIENTO

Para la aplicación del cuestionario se solicita a la dirección de los centros educativos, por escrito, la posibilidad de aplicación de dicho cuestionario a los compañeros del alumnado con discapacidad auditiva. Una vez autorizado el estudio, se acuerda con los tutores del alumnado la hora y el lugar más adecuado para realizarla.

Se inicia con la entrega del cuestionario a cada estudiante y se les lee las mismas instrucciones que el cuestionario anterior (anexo 5).

2.4. RESULTADOS

La fiabilidad del cuestionario aplicado al alumnado normoyente se operativizó con el *Alfa de Cronbach* encontrándose una fiabilidad aceptable de ,744.

Los resultados obtenidos los hemos organizado de la siguiente forma: análisis descriptivo según factores, análisis de diferencias de medias según los factores, análisis descriptivo atendiendo a los ítems y análisis de diferencias de medias atendiendo a los ítems.

2.4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO SEGÚN FACTORES

2.4.1.1. Media y desviación típica de los factores según el género

Podemos observar que en el factor Competencias y Capacidades la media es superior en las mujeres (0,100) con respecto a los hombres (-0,188); en el factor Estrategias, la media más alta esta en los hombres (0,046) con respecto a las mujeres (-0,011); en el siguiente factor, Respuesta Educativa, se mantiene la tendencia de media superior en las mujeres con 0,061 y un -0,114 en los hombres; asimismo, en el factor Interacción las mujeres obtienen una media superior (0,134) con respecto a los hombres (-0,228).

Tabla 8. Media y desviación típica de los factores según el género

Género		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Hombre	Media	-,188	,046	-,114	-,228
	N	117	117	117	117
	Desv. típ.	,993	1,020	,894	1,132
Mujer	Media	,100	-,011	,061	,134
	N	201	201	201	201
	Desv. típ.	,975	,984	1,044	,897

2.4.1.2. Media, desviación típica y diferencia de medias de los factores según intervalos de edad

Los resultados más relevantes en el factor Competencias y Capacidades se produce en el intervalo de edad de 20-48 años, con la media de respuestas más altas (0,220); mientras que en el intervalo de 13-15 años se origina la media de respuesta más baja (-0,197).

En el factor Estrategias, la media de respuesta más alta es de 0,055 correspondiendo al intervalo de edad 13-15 años y, la más baja (-0,100) perteneciente al intervalo de edad 20-48 años.

El factor Respuesta Educativa presenta los siguientes resultados: la más alta, con 0,149 de media de respuesta, el intervalo de edad 20-48 años, y la media mas baja es 0,067 correspondiente al intervalo de edad 13-15 años. Por último, en el factor Interacción, la media de respuesta más alta corresponde al intervalo de edad 20-48 años con 0,164 de media, mientras que la más baja repite en el intervalo de 13-15, con una media de -0,158.

Tabla 9. Media y desviación típica de los factores según intervalos de edad

Intervalo de edad		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
13-15	Media	-,197	,055	-,067	-,158
	N	79	79	79	79
	Desv. Típ.	1,037	,980	1,091	1,019
16-19	Media	-,039	,039	-,023	-,020
	N	146	146	146	146
	Desv. Típ.	1,012	1,100	,924	1,024
20-48	Media	,220	-,100	,149	,164
	N	89	89	89	89
	Desv. Típ.	,910	,861	1,019	,934

2.4.1.3. Media y desviación típica de los factores según estudios realizados por este alumnado

Referente a los estudios realizados por el alumnado normoyente, los resultados más importantes en el factor Competencias y Capacidades se producen en la Escuela Oficial de Idiomas y en Bachillerato con las medias más altas (0,451 y 0,206 respectivamente), mientras que las medias más bajas en este factor se dan en los Programas de Cualificación Profesional y Ciclos Formativos (-0,572 y -0,146 respectivamente). El factor Estrategias se manifestó como las medias de respuestas más altas (0,449 y 0,349), correspondiendo a los PCP y Escuela Oficial de Idiomas, y las medias más bajas (-0,245 y -0,171) pertenecientes a los estudios de Bachillerato y Estudios Universitarios respectivamente.

En el tercer factor, Respuesta Educativa, los resultados fueron: 0,085 y 0,041 de medias de respuestas más altas en los estudios de Bachillerato y Estudios Universitarios y, las medias más bajas (-0,153 y -0,018) correspondiente a los PCP y a la Escuela Oficial de Idiomas.

Por último, en el factor Interacción, Tabla 10, las medias de respuestas más altas corresponden a la Escuela Oficial de Idiomas y Estudios Universitarios con 0,930 y 0,264 respectivamente; mientras que las más bajas recaen en los CF y PCP, con medias de -0,355 y -0,282.

Tabla 10. Media y desviación típica de los factores según estudios realizados

Estudios		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
ESO	Media	-,072	,042	-,003	-,137
	N	143	143	143	143
	Desv. típ.	1,083	,964	1,050	1,035
PCP	Media	-,572	,449	-,153	-,282
	N	19	19	19	19
	Desv. típ.	,961	1,450	,604	1,100
CF	Media	-,146	,206	,032	-,355
	N	25	25	25	25
	Desv. típ.	1,033	,776	1,197	1,053
BACHILLERATO	Media	,206	-,245	,085	,124
	N	62	62	62	62
	Desv. típ.	,823	1,108	1,075	,928
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	Media	,159	-,171	,041	,264
	N	52	52	52	52
	Desv. típ.	,886	,740	,883	,816
EOI	Media	,451	,341	-,018	,930
	N	13	13	13	13
	Desv. típ.	,698	,977	,541	,665

2.4.1.4. Media y desviación típica de los factores según modelo de comunicación que utiliza el alumnado normoyente con sus compañeros con discapacidad auditiva

En referencia al factor Competencias y Capacidades, sobresale la media más alta en los que usan la lengua oral (0,109); mientras que la media más baja se encuentra en los que usan LSE (-0,544).

Respecto al factor Estrategias, destaca con la media más alta los usuarios de la lengua oral (0,032), y con la media más baja se encuentra los usuarios del LSE (-0,389).

En el siguiente factor, Respuesta Educativa, los datos más destacados los encontramos, con medias de respuesta más altas, en los usuarios de la lengua oral y los que hacen uso del ILSE con 0,056 en ambos modelos de comunicación; con la media de respuesta más baja se encuentra en el alumnado que usa la lengua de signos (-0,615).

El cuarto factor, Interacción, destaca por tener las medias de respuesta más altas en el alumnado que usa el ILSE para comunicarse con sus compañeros con discapacidad auditiva (0,405), mientras que la media más baja se encuentran en los que usan la LSE (-0,154). No existen diferencia de medias en ninguno de los factores de esta variable.

Tabla 11. Media y desviación típica de los factores según modelo de comunicación que utiliza el alumnado normoyente con los de discapacidad auditiva

Modelos de comunicación compañeros discapacidad auditiva		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Oral	Media	,109	,032	,056	-,065
	N	205	205	205	205
	Desv. típ.	1,026	,963	,991	1,036

LSE	Media	-,544	-,389	-,615	-,154
	N	6	6	6	6
	Desv. típ.	,991	1,903	,914	1,226
Bilingüe	Media	-,077	-,144	-,114	,001
	N	64	64	64	64
	Desv. típ.	,871	,924	1,151	,857
ILSE	Media	-,106	-,248	,056	,405
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	,871	1,035	,814	,705

2.4.1.5. Media y desviación típica de los factores según el uso de las TIC por el alumnado normoyente con los compañeros de discapacidad auditiva

Respecto al uso de las TIC, los estudiantes normoyentes usuarios de las TIC, en el factor Competencias y Capacidades, tuvieron la media más altas (0,018), y los que no la usan declararon en este factor -0,38 de media.

En el segundo factor, Estrategias, se observa como la media de respuesta más alta (0,045) correspondiendo a los que no usan las TIC; mientras que a los usuarios de las TIC les corresponde una media de -0,009.

En el factor Respuesta Educativa, los resultados fueron: 0,110 de media de respuesta más alta en los que no usan las TIC y la media más baja (-0,028) corresponde al alumnado que hace uso de las TIC.

Por último, en el factor Interacción, la media de respuesta más alta corresponde a quienes no hacen uso de las TIC (0,327), mientras que la media más baja (-0,056) recae en los que usan las TIC.

Tabla 12. Media y desviación típica de los factores según el uso de las TIC por el alumnado normoyente

Uso de las ITC para comunicarse		Factores			
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Sí	Media	,018	-,009	-,028	-,056
	N	264	264	264	264
	Desv. típ.	1,030	1,028	1,000	1,004
No	Media	-,038	,045	,110	,327
	N	53	53	53	53
	Desv. típ.	,851	,886	1,005	,918

2.4.1.6. Media y desviación típica de los factores según la presencia o no de discapacidad en el alumnado normoyente

En cuanto al factor Competencias y Capacidades, destacan la media más alta (-,403) en el alumnado con discapacidad motora, mientras que la media más baja (-1,254) corresponden a quienes tienen discapacidad visual.

Respecto al factor Estrategias, destaca con la media más alta (1,190) el alumnado con discapacidad visual y la media más baja (-,557) se produce en el alumnado con discapacidad motora.

En el siguiente factor, Respuesta Educativa, los datos con media más alta siguen encontrándose en el alumnado discapacidad visual (1,325), y la media baja (-,401) se encuentra en el alumnado con discapacidad motora.

El cuarto factor, Interacción, la media más alta (1,731) continúa correspondiendo al alumnado con discapacidad visual, mientras que la media más baja (-0,440) es del alumnado con otras discapacidades.

Tabla 13. Media y desviación típica de los factores según otras discapacidades del alumnado normoyente

Otras discapacidades	Factores				
		Competencias y Capacidades	Estrategias	Respuesta Educativa	Interacción
Ninguna	Media	,013	-,000	,001	-,002
	N	314	314	314	314
	Desv. típ.	1,006	1,005	1,004	,990
Visual	Media	-1,254	1,190	1,325	1,731
	N	1	1	1	1
	Desv. típ.				
Motórica	Media	-,403	-,557	-,401	,138
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	,108	,655	,616	1,301
Otras	Media	-,551	,204	-,214	-,440
	N	3	3	3	3
	Desv. típ.	,267	,223	,688	1,748

2.4.2. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS DE MEDIAS ATENDIENDO A LOS FACTORES

2.4.2.1. Según estudios que están realizando

Solo se encontró diferencia de medias en los estudios que está realizando este alumnado; estas se encuentran en el factor Interacción: estudios de la ESO con respecto al alumnado que estudia en la EOI y los estudiantes que estudian en los CF con respecto a los que estudian en la EOI. No encontrándose ninguna otra diferencia significativa en los otros factores.

Tabla 14. Diferencias de medias atendiendo a los estudios del alumnado normoyente

Factores	I) Estudios que realiza	J) Estudios que realiza	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
Interacción	ESO	PCP	,144	,996	1<6
		CF	,218	,957	
		BACHILLERATO	-,261	,681	
		ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	-,402	,265	
		EOI	-1,068*	,015	
	PCP	ESO	-,144	,996	2<6
		CF	,073	1,000	
		BACHILLERATO	-,406	,772	
		ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	-,546	,498	
		EOI	-1,212*	,038	
CF	ESO	-,218	,957	3<6	
	PCP	-,073	1,000		
	BACHILLERATO	-,480	,505		
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	-,620	,236		
	EOI	-1,286*	,012		
BACHILLERATO	ESO	,261	,681		
	PCP	,406	,772		
	CF	,480	,505		
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	-,140	,989		
	EOI	-,806	,199		
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	ESO	,402	,265		
	PCP	,546	,498		
	CF	,620	,236		

	BACHILLERATO	,140	,989	
	EOI	-,666	,435	
EOI	ESO	1,068*	,015	6>(1,2,3)
	PCP	1,212*	,038	
	CF	1,286*	,012	
	BACHILLERATO	,806	,199	
	ESTUDIOS	,666	,435	
	UNIVERSITARIOS			

2.4.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAS DE MEDIAS ATENDIENDO A LOS ÍTEMS

2.4.3.1. Media y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factores según el género

En el factor Competencias y Capacidades, observamos que los ítems 1, 2 y 18 están sobre la media, y que las puntuaciones obtenidas por las mujeres en los mismos, son superiores al de los hombres.

Tabla 15. Factor Competencia y Capacidades: Medias, desviaciones típicas de los ítems según el género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mis compañeros/as con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	Hombre	115	3,29	1,090
	Mujer	198	3,66	,988
	Total	313	3,52	1,041
2. Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende	Hombre	115	3,28	1,005
	Mujer	196	3,62	,928
	Total	311	3,50	,970

18. Los/as estudiantes con sordera o hipoacusia se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Hombre	111	3,58	1,247
	Mujer	186	3,65	1,163
	Total	297	3,62	1,194

En el factor Estrategias, se detectan medias superiores en los hombres sobre las mujeres en los ítems 7 y 20 y, se manifiestan medias superiores en las mujeres sobre los hombres en los ítems 8, 10, 12, 14, 15, 16 y 17. En el ítem 9 la media es semejante en los dos géneros.

Tabla 16. Ítems del factor Estrategias: Medias, desviaciones típicas de los ítems según el género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
7. Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	Hombre	108	3,01	1,272
	Mujer	194	2,84	1,209
	Total	302	2,90	1,232
8. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	Hombre	114	2,19	1,204
	Mujer	192	2,29	1,247
	Total	306	2,25	1,230
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado	Hombre	112	3,52	1,245
	Mujer	193	3,52	1,295
	Total	305	3,52	1,275
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente	Hombre	111	3,51	1,387
	Mujer	182	3,54	1,311
	Total	293	3,53	1,338
12. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos	Hombre	106	3,06	1,218
	Mujer	186	3,07	1,248
	Total	292	3,07	1,235

14. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y	Hombre	115	3,86	1,146
	Mujer	197	3,97	1,057
	Total	312	3,93	1,090
15. Al alumnado con sordera o hipoacusia se le facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas	Hombre	113	3,51	1,204
	Mujer	192	3,72	1,126
	Total	305	3,65	1,158
16. Se utiliza la metodología adecuada con el alumnado con sordera e hipoacusia	Hombre	114	3,36	1,176
	Mujer	193	3,41	1,106
	Total	307	3,39	1,131
17. Se aplica las adaptaciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	Hombre	110	3,29	,999
	Mujer	182	3,44	1,079
	Total	292	3,38	1,050
20. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudar a estos estudiantes	Hombre	114	3,54	1,114
	Mujer	194	3,45	1,038
	Total	308	3,49	1,066

En el factor Respuesta Educativa, podemos constatar que las puntuaciones están por encima de la media, exceptuando el ítem 21 (Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente), existen medias superiores en los hombres sobre las mujeres en el ítem 3 (Las dificultades que tienen en el centro educativo se debe a la falta de audición), mientras que en los ítems 13 (Los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as), 21 (Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) y 22 (Este alumnado puede terminar cualquier estudio) las medias son superiores en las mujeres con respecto a los hombres.

Tabla 17. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias, desviaciones típicas de los ítems según el género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
3. Las dificultades que tienen en el centro educativo se debe a la falta de audición	Hombre	113	3,72	1,417
	Mujer	189	3,53	1,363
	Total	302	3,60	1,384
13. Los/as compañeros/as con sordera e hipoacúsia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as	Hombre	113	3,55	1,261
	Mujer	196	3,65	1,199
	Total	309	3,61	1,221
21. Al alumnado con sordera o hipoacúsia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que	Hombre	112	2,75	1,189
	Mujer	195	2,94	1,198
	Total	307	2,87	1,196
22. Este alumnado puede terminar cualquier estudio	Hombre	113	3,85	1,079
	Mujer	198	4,27	,898
	Total	311	4,12	,987

En el último factor, Interacción, todos los ítems, exceptuando el ítem 11 (Se queja el compañero/a con sordera e hipoacúsia de los ruidos en el aula), se encuentran sobre la media. En los ítems 4 (Mis compañeros/as con sordera o hipoacusia acuden normalmente al centro educativo) y 11 (Se queja el compañero/a con sordera e hipoacúsia de los ruidos en el aula) las medias de las contestaciones de los hombres sobre las mujeres son superiores, mientras que en los ítems 5 (Se queja el compañero/a con sordera e hipoacúsia de los ruidos en el aula) y 6 (Suelen hacerse comentarios relacionados con la sordera que denotan ansiedad), las medias son superiores en las respuestas de las mujeres con respecto de los hombres.

Tabla 18. Ítems del factor Interacción: Medias, desviaciones típicas de los ítems según el género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
4. Mis compañeros/as con sordera o hipoacusia acuden normalmente al centro educativo	Hombre	116	4,10	1,042
	Mujer	195	3,95	1,095
	Total	311	4,01	1,076
5. Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo	Hombre	116	3,91	1,329
	Mujer	200	4,32	,954
	Total	316	4,17	1,121
6. Suelen hacerse comentarios relacionados con la sordera que denotan ansiedad	Hombre	116	4,01	1,255
	Mujer	197	4,50	,924
	Total	313	4,32	1,083
11. Se queja el compañero/a con sordera e hipoacusia de los ruidos en el aula	Hombre	113	2,04	1,239
	Mujer	195	1,90	3,692
	Total	308	1,95	3,029
19. Los compañeros/as oyentes del centro educativo tratan igual al alumnado con sordera o hipoacusia que a	Hombre	115	3,58	1,263
	Mujer	197	3,84	1,174
	Total	312	3,75	1,212

2.4.3.2. Media, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems agrupados por factores según intervalos de edad

Todos los ítems del factor Competencias y Capacidad (1, 2 y 18) se encuentran por encima de la media.

Tabla 19. Ítems del factor Competencia y Capacidades: Medias, desviaciones típicas según los intervalos de edad

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mis compañeros/as con sordera o hipoacúsia cuando me comunico con él/ella	13-15	79	3,32	1,161
	16-19	146	3,51	,991
	20-48	84	3,74	,983
	Total	309	3,52	1,043
2. Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende	13-15	79	3,53	,972
	16-19	145	3,32	1,013
	20-48	83	3,76	,864
	Total	307	3,50	,978
18. Los/as estudiantes con sordera o hipoacusia se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	13-15	72	3,50	1,126
	16-19	136	3,74	1,199
	20-48	85	3,48	1,240
	Total	293	3,61	1,196

En cuanto a las diferencias de medias por edad en este factor, destacamos la existencia de diferencias significativas en el ítem 1 (Entiendo a mis compañeros/as con sordera o hipoacúsia cuando me comunico con él/ella) en el intervalo de edad 13-15 años con respecto al intervalo de edad de 20-48 años y en el ítem 2 (Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende) en el intervalo de edad 16-19 años con respecto al grupo de 20-48 años.

Tabla 20. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias, desviaciones típicas según los intervalos de edad

Factores	I) Intervalo de edad	J) Intervalo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
1. Entiendo a mis compañeros/as con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	13-15	16-19	-,190	,421	1<3
		20-48	-,422*	,035	
	16-19	13-15	,190	,421	3>1
		20-48	-,231	,266	
	20-48	13-15	,422*	,035	
		16-19	,231	,266	
2. Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende	13-15	16-19	,208	,307	
		20-48	-,227	,326	
	16-19	13-15	-,208	,307	2<3
		20-48	-,435*	,005	3>2
	20-48	13-15	,227	,326	
	16-19	,435*	,005		

En el factor Estrategia, los ítems 7 (Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo) y 8 (Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) registran una puntuación por debajo de la media en el intervalo de edad de 20-48 años. Y en el ítem 12 (Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) los tres intervalos de edad presentan puntuaciones por debajo de la media.

Tabla 21. Ítems del factor Estrategia: Medias y desviaciones típicas

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica
7. Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	13-15	75	2,91	1,232
	16-19	139	2,91	1,250
	20-48	85	2,91	1,221
	Total	299	2,91	1,233
8. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	13-15	74	2,07	1,011
	16-19	141	2,40	1,357
	20-48	87	2,14	1,173
	Total	302	2,25	1,233
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado	13-15	77	3,87	1,185
	16-19	142	3,45	1,329
	20-48	83	3,37	1,176
	Total	302	3,54	1,264
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente	13-15	73	3,77	1,161
	16-19	139	3,58	1,345
	20-48	78	3,18	1,475
	Total	290	3,52	1,352
12. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos	13-15	76	3,20	1,233
	16-19	135	3,04	1,260
	20-48	78	2,94	1,220
	Total	289	3,05	1,242
14. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y	13-15	78	3,73	1,065
	16-19	143	3,87	1,146
	20-48	87	4,21	,990
	Total	308	3,93	1,095
15. Al alumnado con sordera o hipoacusia se le facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas	13-15	77	3,79	1,151
	16-19	139	3,50	1,259
	20-48	85	3,74	1,014
	Total	301	3,64	1,171

16. Se utiliza la metodología adecuada con el alumnado con sordera e hipoacusia	13-15	77	3,40	1,150
	16-19	142	3,36	1,157
	20-48	84	3,38	1,097
	Total	303	3,38	1,135
17. Se aplica las adaptaciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	13-15	72	3,26	1,210
	16-19	139	3,45	,994
	20-48	78	3,40	,985
	Total	289	3,39	1,049
20. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudar a estos estudiantes	13-15	78	3,19	1,228
	16-19	139	3,57	1,022
	20-48	87	3,66	,887
	Total	304	3,50	1,056

Si tenemos en cuenta los resultados de la tabla 22, observamos que en el factor Estrategias se producen diferencias significativas en el ítem 9 (Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado) en el intervalo de edad 13-15 años con respecto al intervalo de edad de 20-48 años, ítem 10 (El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente formado), también en el intervalo de edad 13-15 años con respecto al intervalo de edad de 20-48 años, ítem 14 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) en el intervalo de edad 13-15 años con respecto de 20-48 años y en el ítem 20 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudar a estos estudiantes) en el intervalo de edad 13-15 años con respecto al de 16-19 años y con respecto al intervalo de 20-48 años.

Tabla 22. Ítems del factor Estrategia: diferencias de medias según los intervalos de edad

Factores	I) Intervalo de edad	J) Intervalo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado	13-15	16-19	,419	,063	1>3
		20-48	,497*	,045	
	16-19	13-15	-,419	,063	
		20-48	,077	,905	
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente	13-15	16-19	,184	,636	1>3
		20-48	,588*	,028	
	16-19	13-15	-,184	,636	
		20-48	,403	,106	
20. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudar a estos estudiantes	13-15	16-19	-,376*	,040	1<(2,3)
		20-48	-,463*	,018	
	16-19	13-15	,376*	,040	2>1
		20-48	-,087	,831	
14. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y	13-15	16-19	-,136	,671	1>3
		20-48	-,476*	,020	
	16-19	13-15	,136	,671	
		20-48	-,340	,072	
la metodología y	20-48	13-15	,476*	,020	3>1
		16-19	,340	,072	

En el factor Respuesta Educativa la puntuación del ítem 21 (Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que realiza) se encuentra por debajo de la media en los tres intervalos de edad.

Tabla 23. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica
3. Las dificultades que tienen en el centro educativo se debe a la falta de audición	13-15	75	3,45	1,378
	16-19	140	3,69	1,450
	20-48	84	3,65	1,303
	Total	299	3,62	1,391
13. Los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as	13-15	78	3,38	1,341
	16-19	142	3,65	1,216
	20-48	85	3,86	1,082
	Total	305	3,64	1,222
21. Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que	13-15	77	2,79	1,270
	16-19	143	2,95	1,189
	20-48	84	2,86	1,173
	Total	304	2,88	1,204
22. Este alumnado puede terminar cualquier estudio	13-15	77	4,00	1,136
	16-19	143	4,10	,937
	20-48	88	4,24	,935
	Total	308	4,11	,990

Asimismo, se observan diferencias significativas, en el ítem 13 (A los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as) en el intervalo de edad 13-15 con respecto al intervalo de edad de 20-48 (tabla 24).

Tabla 24. Ítems del factor Respuesta Educativa: diferencias de medias según los intervalos de edad

Factores	I) Intervalo de edad	J) Intervalo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
13. Los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as	13-15	16-19	-,263	,308	1<3
		20-48	-,474*	,046	
	16-19	13-15	,263	,308	
		20-48	-,211	,449	
	20-48	13-15	,474*	,046	3>1
		16-19	,211	,449	

En el cuarto factor, Interacción, como se puede observar en la tabla 25, no se encuentran puntuaciones por debajo de la media.

Tabla 25. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según los intervalos de edad

Factores	I) Intervalo de edad	J) Intervalo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
4. Mis compañeros/as con sordera o hipoacusia acuden normalmente al centro educativo	13-15	79	4,06	1,042	
	16-19	142	4,09	,996	
	20-48	86	3,80	1,235	
	Total	307	4,00	1,083	
5. Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo	13-15	79	3,87	1,324	
	16-19	144	4,22	1,098	
	20-48	89	4,36	,920	
	Total	312	4,17	1,126	
6. Suelen hacerse comentarios relacionados	13-15	76	4,08	1,175	
	16-19	144	4,33	1,127	

con la sordera que	20-48	89	4,53	,893
denotan ansiedad	Total	309	4,32	1,087
11. Se queja el compañero/a	13-15	79	4,18	1,685
con sordera e hipoacusia	16-19	139	4,14	1,195
de los ruidos en el aula	20-48	86	4,43	1,080
	Total	304	4,23	1,313
19. Los compañeros/as	13-15	76	3,63	1,295
oyentes del centro	16-19	144	3,69	1,231
educativo tratan igual	20-48	88	3,91	1,121
al alumnado con sordera	Total	308	3,74	1,218
o hipoacusia que a				

Según la tabla 26, las diferencias significativas en este factor las encontramos en los ítems 5 (Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo), en el intervalo de edad 13-15 con respecto al grupo de edad de 20-48 y en el ítem 6 (Suelen hacerse comentarios relacionados con la sordera que denotan ansiedad) también en el intervalo de edad 13-15 con respecto al intervalo de edad de 20-48.

Tabla 26. Ítems del factor Interacción: diferencias de medias según los intervalos de edad

Factores	I) Intervalo de edad	J) Intervalo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
5. Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo	13-15	16-19	-,342	,092	1<3
		20-48	-,486*	,020	
	16-19	13-15	,342	,092	
		20-48	-,144	,631	
	20-48	13-15	,486*	,020	3>1
		16-19	,144	,631	

2.4.3.3. Media, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems, agrupados por factores según estudios que realiza el alumnado normoyentes

Todos los ítems del factor Competencia y Capacidades (1, 2 y 18) se encuentran por encima de la media, no encontrándose diferencia de medias en este factor.

Tabla 27. Ítems del factor Competencia y Capacidades: Medias y desviaciones típicas según los estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mis compañeros/as con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	ESO	143	3,44	1,098
	PCP	19	3,37	1,257
	CF	25	3,40	1,118
	BACHILLERATO	62	3,56	,880
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	47	3,74	,871
	EOI	13	4,23	,725
	Total	309	3,54	1,033
2. Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende	ESO	142	3,53	,958
	PCP	19	2,11	1,100
	CF	25	3,60	,816
	BACHILLERATO	62	3,69	,841
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	46	3,72	,861
	EOI	13	3,46	,776
	Total	307	3,50	,978
18. Los/as estudiantes con sordera o hipoacusia se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	ESO	132	3,73	1,224
	PCP	17	3,76	1,348
	CF	23	3,30	1,259
	BACHILLERATO	61	3,39	1,069

ESTUDIOS			
UNIVERSITARIOS	49	3,49	1,210
EOI	12	4,42	,793
Total	294	3,62	1,199

Si tenemos en cuenta los resultados de la tabla 28, presentan puntuaciones por debajo de la media en el ítem 7 (Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo), en el alumnado de PCP, Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI; en el ítem 8 (Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) se registra una puntuación por debajo de la media, en todos los estudios y en el ítem 12 (Se te proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos) en Bachillerato.

Tabla 28. Ítems del factor Estrategias: Medias y desviaciones típicas según los estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
7. Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	ESO	137	3,00	1,200
	PCP	18	2,94	1,589
	CF	24	3,54	1,250
	BACHILLERATO	59	2,61	1,204
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	49	2,76	1,109
	EOI	11	2,73	1,104
Total	298	2,91	1,228	

8. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	ESO	135	2,18	1,165
	PCP	18	2,61	1,650
	CF	25	2,36	1,186
	BACHILLERATO	61	2,33	1,363
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	51	2,25	1,181
	EOI	12	2,00	1,044
	Total	302	2,25	1,235
	9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado	ESO	140	3,81
PCP		18	3,11	1,410
CF		24	2,79	1,285
BACHILLERATO		62	3,42	1,350
ESTUDIOS				
UNIVERSITARIOS		46	3,28	1,068
EOI		11	4,18	,603
Total		301	3,54	1,263
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente		ESO	133	3,71
	PCP	17	3,53	1,546
	CF	25	3,76	1,234
	BACHILLERATO	62	3,24	1,456
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	42	3,21	1,440
	EOI	10	3,60	1,506
	Total	289	3,53	1,339
	12. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos	ESO	135	3,14
PCP		16	3,19	1,328
CF		25	3,60	1,258
BACHILLERATO		60	2,58	1,293
ESTUDIOS				
UNIVERSITARIOS		41	2,95	1,024
EOI		12	3,25	1,138
Total		289	3,04	1,237

14. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y	ESO	142	3,72	1,074
	PCP	17	3,88	1,453
	CF	25	3,84	1,106
	BACHILLERATO	60	4,03	1,057
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	51	4,25	1,017
	EOI	13	4,77	,439
	Total	308	3,93	1,094
15. Al alumnado con sordera o hipoacusia se le facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas	ESO	136	3,61	1,254
	PCP	17	3,82	1,237
	CF	25	3,64	1,150
	BACHILLERATO	62	3,50	1,198
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	48	3,67	,930
	EOI	13	4,08	,862
	Total	301	3,63	1,169
16. Se utiliza la metodología adecuada con el alumnado con sordera e hipoacusia	ESO	138	3,43	1,133
	PCP	18	3,56	1,542
	CF	25	3,40	1,225
	BACHILLERATO	62	3,29	1,136
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	48	3,25	,863
	EOI	13	3,46	1,198
	Total	304	3,38	1,128
17. Se aplica las adaptaciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	ESO	133	3,38	1,133
	PCP	16	3,50	1,155
	CF	24	3,46	1,062
	BACHILLERATO	60	3,35	1,022
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	44	3,25	,781
	EOI	12	3,58	1,084
	Total	289	3,38	1,051

20. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudar a estos estudiantes	ESO	137	3,26	1,131
	PCP	18	4,00	1,328
	CF	25	3,80	,764
	BACHILLERATO	60	3,60	1,012
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	51	3,47	,857
	EOI	13	4,23	,725
	Total	304	3,49	1,065

En cuanto a las diferencias significativas, observamos que en el factor Estrategias sólo se producen en el ítem 9 (Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado) en el alumnado de CF con respecto a los estudiantes de la ESO (tabla 29).

Tabla 29. Ítems del factor Estrategias: diferencias de medias según los estudios

Factores	I) Estudios que realiza	J) Estudios que realiza	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé	
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado	ESO	PCP	,696	,401	1>3	
		CF	1,015*	,017		
		BACHILLERATO	,388	,509		
	PCP	ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIOS	,525	,278		
		EOI	-,375	,966		
PCP	ESO	-,696	,401			
	CF	,319	,983			
	BACHILLERATO	-,308	,971			

		ESTUDIOS		
		UNIVERSITARIOS	-,171 ,998	
		EOI	-1,071 ,394	
CF		ESO	-1,015* ,017	3<1
		PCP	-,319 ,983	
		BACHILLERATO	-,628 ,477	
		ESTUDIOS		
		UNIVERSITARIOS	-,491 ,772	
		EOI	-1,390 ,088	
BACHILLERATO		ESO	-,388 ,509	
		PCP	,308 ,971	
		CF	,628 ,477	
		ESTUDIOS		
		UNIVERSITARIOS	,137 ,997	
		EOI	-,762 ,607	
ESTUDIOS		ESO	-,525 ,278	
UNIVERSITARIOS		PCP	,171 ,998	
		CF	,491 ,772	
		BACHILLERATO	-,137 ,997	
		EOI	-,899 ,446	
EOI		ESO	,375 ,966	
		PCP	1,071 ,394	
		CF	1,390 ,088	
		BACHILLERATO	,762 ,607	
		ESTUDIOS		
		UNIVERSITARIOS	,899 ,446	

En el factor Respuesta Educativa, la tabla 30, podemos observar que el ítem con puntuación por debajo de la media es el 21 (Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que realiza) en PCP, Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI. En este factor no se obtienen diferencias significativas.

Tabla 30. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según los estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
3. Las dificultades que tienen en el centro educativo se debe a la falta de audición	ESO	137	3,61	1,426
	PCP	18	4,11	1,278
	CF	24	3,88	1,650
	BACHILLERATO	61	3,59	1,476
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	46	3,39	1,085
	EOI	12	3,83	1,267
	Total	298	3,63	1,394
13. Los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as	ESO	140	3,35	1,314
	PCP	18	4,22	1,060
	CF	24	3,83	1,204
	BACHILLERATO	60	3,85	1,176
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	50	3,86	,926
	EOI	13	3,46	,877
	Total	305	3,63	1,216
21. Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que	ESO	141	3,03	1,298
	PCP	18	2,28	1,364
	CF	25	3,04	1,136
	BACHILLERATO	61	2,66	1,063
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	46	2,98	1,105
	EOI	12	2,83	,577
	Total	303	2,89	1,205
22. Este alumnado puede terminar cualquier estudio	ESO	142	4,13	1,003
	PCP	18	3,44	1,149
	CF	25	3,92	1,115

BACHILLERATO	61	4,31	,827
ESTUDIOS			
UNIVERSITARIOS	49	4,14	,957
EOI	12	4,58	,515
Total	307	4,13	,984

En el cuarto factor, Interacción, como se puede observar en las tablas 31, debemos destacar el ítem 5 (Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo), con medias superiores a 4 en los estudios de Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI, el ítem 6 (Suelen hacerse comentarios relacionados con la sordera que denotan ansiedad) la media en todos los estudios superan el 4, el ítem 11 (Se queja el compañero/a con sordera e hipoacusia de los ruidos en el aula) con medias superiores a 4 en los estudios de ESO, Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI y con medias superiores a 3,5 en los PCP y CF.

Tabla 31. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según los estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
4. Mis compañeros/as con sordera o hipoacusia acuden normalmente al centro educativo	ESO	141	4,18	,943
	PCP	19	4,21	1,182
	CF	23	3,96	1,065
	BACHILLERATO	60	3,43	1,170
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	51	4,10	1,063
	EOI	13	4,38	1,193
	Total	307	4,01	1,079

5. Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo	ESO	142	3,97	1,260
	PCP	18	3,89	1,231
	CF	25	3,72	1,275
	BACHILLERATO	62	4,44	,880
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	52	4,56	,698
	EOI	13	4,77	,599
	Total	312	4,17	1,126
6. Suelen hacerse comentarios relacionados con la sordera que denotan ansiedad	ESO	139	4,13	1,203
	PCP	19	4,11	1,329
	CF	25	4,24	,970
	BACHILLERATO	61	4,56	,922
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	52	4,54	,874
	EOI	13	4,92	,277
	Total	309	4,32	1,084
11. Se queja el compañero/a con sordera e hipoacusia de los ruidos en el aula	ESO	140	4,15	1,469
	PCP	18	3,61	1,420
	CF	25	3,96	1,060
	BACHILLERATO	60	4,37	1,314
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	49	4,55	,867
	EOI	12	4,92	,289
	Total	304	4,24	1,312
19. Los compañeros/as oyentes del centro educativo tratan igual al alumnado con sordera o hipoacusia que a los demás compañeros	ESO	139	3,59	1,290
	PCP	18	3,72	1,406
	CF	25	3,60	1,323
	BACHILLERATO	62	3,95	1,062
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	52	3,75	1,046
	EOI	12	4,83	,389
	Total	308	3,75	1,214

Con respecto a las diferencias significativas (tabla 32) las encontramos en el ítem 5 (Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo), en estudiantes de la ESO con respecto al grupo de Universitarios, en el mismo ítem los estudiantes del CF con respecto también a los universitarios y en el ítem 19 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo tratan igual al alumnado con sordera o hipoacusia que a los demás compañeros/as) en el alumnado de la ESO con respecto a los estudiantes de Estudios Universitarios.

Tabla 32. Ítems del factor Interacción: diferencias de medias según los estudios

Factores	I) Estudios que realiza	J) Estudios que realiza	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé	
4. Mis compañeros/as con sordera o hipoacusia acuden normalmente al centro educativo	ESO	PCP	-,033	1,000	1>4	
		CF	,221	,971		
		BACHILLERATO	,744*	,001		
		ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIOS	,079	,999		
	PCP	EOI	-,207	,993		
		ESO	,033	1,000		
		CF	,254	,987		
		BACHILLERATO	,777	,161		
		ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	UNIVERSITARIOS	,112	,999		
		EOI	-,174	,999		
		CF	ESO	-,221		,971
			PCP	-,254		,987
			BACHILLERATO	,523		,527
ESTUDIOS						
UNIVERSITARIOS	-,142		,998			
EOI	-,428	,925				

	BACHILLERATO	ESO	-,744*	,001	4<1
		PCP	-,777	,161	
		CF	-,523	,527	
		ESTUDIOS			
		UNIVERSITARIOS	-,665	,051	
		EOI	-,951	,119	
	ESTUDIOS	ESO	-,079	,999	
	UNIVERSITARIOS	PCP	-,112	,999	
		CF	,142	,998	
		BACHILLERATO	,665	,051	
		EOI	-,287	,978	
	EOI	ESO	,207	,993	
		PCP	,174	,999	
		CF	,428	,925	
		BACHILLERATO	,951	,119	
		ESTUDIOS			
		UNIVERSITARIOS	,287	,978	
19. Los compañeros/as oyentes del centro educativo tratan igual al alumnado con sordera o hipoacusia que a los demás compañeros	ESO	PCP	-,132	,999	1<6
		CF	-,010	1,000	
		BACHILLERATO	-,362	,561	
		ESTUDIOS			
		UNIVERSITARIOS	-,160	,984	
		EOI	-1,243*	,038	
	PCP	ESO	,132	,999	
		CF	,122	1,000	
		BACHILLERATO	-,229	,992	
		ESTUDIOS			
		UNIVERSITARIOS	-,028	1,000	
		EOI	-1,111	,288	
	CF	ESO	,010	1,000	
		PCP	-,122	1,000	
		BACHILLERATO	-,352	,908	

		ESTUDIOS		
		UNIVERSITARIOS	-,150	,998
		EOI	-1,233	,128
BACHILLERATO		ESO	,362	,561
		PCP	,229	,992
		CF	,352	,908
		ESTUDIOS		
		UNIVERSITARIOS	,202	,977
		EOI	-,882	,364
ESTUDIOS		ESO	,160	,984
UNIVERSITARIOS		PCP	,028	1,000
		CF	,150	,998
		BACHILLERATO	-,202	,977
		EOI	-1,083	,159
	EOI	ESO	1,243*	,038
		PCP	1,111	,288
		CF	1,233	,128
		BACHILLERATO	,882	,364
		ESTUDIOS		
		UNIVERSITARIOS	1,083	,159

2.4.3.4. Media, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems agrupados por factores según modelo de comunicación que utiliza el alumnado normoyente con sus compañeros con discapacidad auditiva

Los ítems del factor Competencias y Capacidades (1, 2 y 18), se encuentran por encima de la media en todos los casos, exceptuando el alumnado que usa la LS en el ítem 2 (Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende) con una puntuación inferior a la media (2,83), no encontrándose diferencias de medias en este factor.

Tabla 33. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias, y desviaciones típicas según el modelo de comunicación

Ítems	Modelos de comunicación	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mis compañeros/as con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	Oral	205	3,62	1,011
	LSE			
	Bilingüe	63	3,40	1,100
	ILSE	27	3,30	,869
	Total	301	3,54	1,024
2. Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende	Oral	204	3,62	,968
	LSE	6	2,83	1,472
	Bilingüe	63	3,51	,780
	ILSE	26	3,42	,809
	Total	299	3,56	,933
18. Los/as estudiantes con sordera o hipoacusia se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Oral	191	3,73	1,177
	LSE	5	3,20	1,789
	Bilingüe	61	3,48	1,149
	ILSE	29	3,17	1,256
	Total	286	3,61	1,199

Si tenemos en cuenta los resultados de la tabla 34, observamos que en el factor Estrategias no se encuentran diferencias significativas. Por otro lado, vemos puntuaciones por debajo de la media en el ítem 7 (Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo) y en el ítem 8 (Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) en todo el alumnado, independiente del modelo de comunicación utilizado.

Tabla 34. Ítems del factor Estrategias: Medias y desviaciones típicas según el modelo de comunicación

Ítems	Modelos de comunicación	N	Media	Desviación típica
7. Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	Oral	197	2,91	1,148
	LSE	5	2,80	2,049
	Bilingüe	59	2,95	1,419
	ILSE	28	2,71	1,243
	Total	289	2,90	1,229
8. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	Oral	197	2,21	1,193
	Signos	5	1,60	1,342
	Bilingüe	61	2,26	1,264
	ILSE	29	2,21	1,264
Total	292	2,21	1,214	
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado	Oral	196	3,62	1,236
	LSE	6	2,33	1,506
	Bilingüe	61	3,30	1,295
	ILSE	28	3,39	1,315
	Total	291	3,51	1,274
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente	Oral	191	3,65	1,288
	LSE	6	3,50	1,975
	Bilingüe	60	3,15	1,260
	ILSE	25	3,20	1,633
	Total	282	3,50	1,343
12. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos	Oral	196	3,04	1,240
	LSE	5	2,80	1,789
	Bilingüe	58	3,03	1,184
	ILSE	22	2,86	1,283
	Total	281	3,02	1,236

14. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y	Oral	202	3,91	1,105
	LSE	6	3,83	1,329
	Bilingüe	62	3,90	1,003
	ILSE	29	4,14	1,187
	Total	299	3,93	1,094
15. Al alumnado con sordera o hipoacusia se le facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas	Oral	199	3,62	1,221
	LSE	5	3,40	1,342
	Bilingüe	61	3,69	1,025
	ILSE	28	3,39	1,100
	Total	293	3,61	1,170
16. Se utiliza la metodología adecuada con el alumnado con sordera e hipoacusia	Oral	202	3,45	1,128
	LSE	5	2,80	1,643
	Bilingüe	60	3,22	1,027
	ILSE	28	3,21	1,031
	Total	295	3,37	1,110
17. Se aplica las adaptaciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	Oral	193	3,39	1,035
	LSE	5	2,80	1,095
	Bilingüe	57	3,40	1,147
	ILSE	27	3,11	,892
	Total	282	3,35	1,048
20. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudar a estos estudiantes	Oral	199	3,54	1,067
	LSE	5	3,20	1,304
	Bilingüe	63	3,27	1,050
	ILSE	28	3,39	,956
	Total	295	3,46	1,058

En el factor Respuesta Educativa no existen diferencias significativas, sin embargo hay que destacar puntuaciones un punto por encima de la media, en el modelo de comunicación bilingüe en el ítem 3 (Las dificultades que tienen en el centro educativo se debe a la falta de audición); cuando se usa al ILSE para comunicarse en el ítem 13 (Los/as compañeros/as

con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as); y en el ítem 22 (Este alumnado puede terminar cualquier estudio) en el modelo de comunicación oral, bilingüe e ILSE. Mientras que en el ítem 21 (Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente), todo el alumnado, independiente del modelo de comunicación que utilice, la puntuación está por debajo de la media.

Tabla 35. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según el modelo de comunicación

Ítems	Modelos de comunicación	N	Media	Desviación típica
3. Las dificultades que tienen en el centro educativo se debe a la falta de audición	Oral	198	3,72	1,456
	LSE	5	4,00	1,414
	Bilingüe	59	3,36	1,310
	ILSE	28	3,18	,945
	Total	290	3,60	1,394
13. Los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as	Oral	201	3,63	1,206
	LSE	6	2,83	1,329
	Bilingüe	61	3,39	1,269
	ILSE	27	4,15	1,027
	Total	295	3,61	1,221
21. Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que	Oral	202	2,93	1,262
	LSE	5	2,40	1,342
	Bilingüe	60	2,85	1,087
	ILSE	27	2,70	,912
	Total	294	2,88	1,198
22. Este alumnado puede terminar cualquier estudio	Oral	202	4,16	,961
	LSE	6	3,50	1,225
	Bilingüe	62	4,06	1,069
	ILSE	27	4,15	,949
	Total	297	4,13	,988

En el factor Interacción, en los ítems 4, 5, 6 y 7, las puntuaciones obtenidas en los modelos de comunicación son superiores a 4 de media, a excepción del ítem 13 (Los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as), que obtiene una puntuación por debajo de la media en la comunicación por signos.

Tabla 36. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según el modelo de comunicación

Ítems	Modelos de comunicación	N	Media	Desviación típica
4. Mis compañeros/as con sordera o hipoacusia acuden normalmente al centro educativo	Oral	202	4,01	1,090
	LSE	6	2,83	1,835
	Bilingüe	61	4,05	,939
	ILSE	28	4,04	,962
	Total	297	4,00	1,075
5. Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo	Oral	204	4,08	1,165
	LSE	6	3,50	1,643
	Bilingüe	63	4,25	1,077
	ILSE	29	4,66	,614
	Total	302	4,16	1,128
6. Suelen hacerse comentarios relacionados con la sordera que denotan ansiedad	Oral	202	4,24	1,157
	LSE	6	4,33	1,033
	Bilingüe	62	4,34	,991
	ILSE	29	4,86	,351
	Total	299	4,32	1,080
11. Se queja el compañero/a con sordera e hipoacusia de los ruidos en el aula	Oral	200	4,12	1,172
	LSE	6	4,67	,516
	Bilingüe	60	4,38	1,106
	ILSE	28	4,54	1,071
	Total	294	4,22	1,147

19. Los compañeros/as oyentes del centro educativo tratan igual al alumnado con sordera o hipoacusia que a	Oral	201	3,82	1,191
	LSE	5	3,40	1,517
	Bilingüe	64	3,39	1,268
	ILSE	29	3,90	1,175
	Total	299	3,73	1,219

2.4.3.5. Media y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factores, según otros tipos de discapacidad de los compañeros al alumnado con discapacidad auditiva

Con respecto al factor Competencia y Capacidades, tabla 37, en el ítem 1 (Entiendo a mis compañeros/as con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella) se dan puntuaciones por debajo de la media en el alumnado con discapacidad visual y con otras discapacidades y, en el ítem 2 (Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende) el alumnado con discapacidad visual obtiene una puntuación por debajo de la media. En el ítem 18 (Los/as estudiantes con sordera o hipoacusia se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo) destacamos las puntuaciones altas en el alumnado con discapacidad visual y otras discapacidades (5 y 4 respectivamente).

Tabla 37. Ítems del factor Competencias y Capacidad: Medias y desviaciones típicas según otra discapacidad

Ítems	Otra discapacidad	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mis compañeros/as con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	Ninguna	309	3,55	1,039
	Visual	1	2,00	.
	Motórica	3	3,00	,000
	Otras	3	2,33	,577
	Total	316	3,53	1,040

2. Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende	Ninguna	307	3,51	,978
	Visual	1	2,00	.
	Motórica	3	3,33	,577
	Otras	3	3,00	1,000
	Total	314	3,50	,977
18. Los/as estudiantes con sordera o hipoacusia se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Ninguna	294	3,62	1,202
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	3,33	,577
	Otras	2	4,00	,000
	Total	300	3,62	1,195

Si tenemos en cuenta los resultados de la tabla 38, observamos que en el factor Estrategias, presenta puntuaciones por debajo de la media en el ítem 7 (Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo) y en el ítem 8 (Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) en todo el alumnado independientemente de discapacidad. En el ítem 9 (Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado de apoyo del centro educativo o la atención en las tutorías) las puntuaciones están por encima de la media, destacando el 5 de la discapacidad visual y, el 4,5 de otras discapacidades. En el ítem 10 (El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente formado), observamos también las puntuaciones altas, 5 para discapacidad visual y 4 para discapacidad motora; en otras discapacidades, la puntuación está por debajo de la media. En el resto de los ítems de este factor (12, 14,15,16,17 y 20), siguen destacando las altas puntuaciones en el alumnado con discapacidad visual.

Tabla 38. Ítems del factor Estrategias: Medias y desviaciones típicas según otra discapacidad

Ítems	Otra discapacidad	N	Media	Desviación típica
7. Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	Ninguna	299	2,91	1,238
	Visual	1	2,00	.
	Motórica	3	2,00	1,000
	Otras	2	3,00	,000
	Total	305	2,90	1,233
8. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	Ninguna	303	2,25	1,236
	Visual	1	1,00	.
	Motórica	3	2,00	,000
	Otras	2	2,50	2,121
	Total	309	2,25	1,232
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado	Ninguna	302	3,51	1,280
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	3,33	1,528
	Otras	2	4,50	,707
	Total	308	3,52	1,280
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente	Ninguna	290	3,52	1,339
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	4,00	1,732
	Otras	2	2,50	,707
	Total	296	3,52	1,340
12. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos	Ninguna	289	3,05	1,242
	Visual	1	4,00	.
	Motórica	3	2,67	1,155
	Otras	2	3,50	,707
	Total	295	3,05	1,236

14. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología	Ninguna	309	3,93	1,092
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	3,67	,577
	Otras	2	4,00	1,414
	Total	315	3,93	1,088
15. Al alumnado con sordera o hipoacusia se le facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas	Ninguna	302	3,63	1,168
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	3,33	,577
	Otras	2	4,00	1,414
	Total	308	3,63	1,163
16. Se utiliza la metodología adecuada con el alumnado con sordera e hipoacusia	Ninguna	304	3,39	1,135
	Visual	1	4,00	.
	Motórica	3	3,00	1,000
	Otras	2	2,50	,707
	Total	310	3,38	1,131
17. Se aplica las adaptaciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	Ninguna	289	3,38	1,044
	Visual	1	4,00	.
	Motórica	3	2,00	1,000
	Otras	2	4,00	1,414
	Total	295	3,37	1,051
20. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudar a estos estudiantes	Ninguna	305	3,50	1,045
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	2,67	1,528
	Otras	2	3,00	2,828
	Total	311	3,49	1,062

En el factor Respuesta Educativa, podemos observar en la tabla 39, que los ítem 3 (Las dificultades que tienen en el centro educativo se debe a la falta de audición), 13 (Los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as), tienen puntuaciones altas en el alumnado con discapacidad visual y

otras discapacidades; en el ítem 21 (Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente), todas las puntuaciones están por debajo de la media, exceptuando la discapacidad visual que tiene una media de 4 y, en el ítem 22 (Este alumnado puede terminar cualquier estudio), todas las puntuaciones superan la media.

Tabla 39. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según otra discapacidad

Ítems	Otra discapacidad	N	Media	Desviación típica
3. Las dificultades que tienen en el centro educativo se debe a la falta de audición	Ninguna	298	3,61	1,393
	Visual	1	4,00	.
	Motórica	3	3,33	1,528
	Otras	2	4,50	2,121
	Total	304	3,62	1,393
13. Los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as	Ninguna	306	3,62	1,217
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	3,00	2,000
	Otras	2	3,00	1,414
	Total	312	3,62	1,224
21. Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que	Ninguna	304	2,88	1,209
	Visual	1	4,00	.
	Motórica	3	2,67	,577
	Otras	2	2,50	,707
	Total	310	2,87	1,202
22. Este alumnado puede terminar cualquier estudio	Ninguna	308	4,12	,986
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	4,00	1,000
	Otras	2	3,00	,000
	Total	314	4,11	,985

En factor Interacción, como se puede observar en la tabla 40, todos los ítems (4,5,6,11 y 19) obtienen puntuaciones altas en todas las discapacidades.

Tabla 40. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según otra discapacidad

Ítems	Otra discapacidad	N	Media	Desviación típica
4. Mis compañeros/as con sordera o hipoacusia acuden normalmente al centro educativo	Ninguna	307	4,01	1,073
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	4,00	1,000
	Otras	3	4,00	1,732
	Total	314	4,01	1,074
5. Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo	Ninguna	312	4,17	1,117
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	4,00	1,732
	Otras	3	3,67	1,155
	Total	319	4,17	1,119
6. Suelen hacerse comentarios relacionados con la sordera que denotan ansiedad	Ninguna	309	4,32	1,084
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	4,00	1,000
	Otras	3	4,33	1,155
	Total	316	4,32	1,080
11. Se queja el compañero/a con sordera e hipoacusia de los ruidos en el aula	Ninguna	304	4,24	1,305
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	4,33	1,155
	Otras	3	3,00	2,000
	Total	311	4,23	1,310
19. Los compañeros/as oyentes del centro educativo tratan igual al alumnado con sordera o hipoacusia que a	Ninguna	308	3,74	1,209
	Visual	1	5,00	.
	Motórica	3	4,33	1,155
	Otras	3	3,33	1,528
	Total	315	3,75	1,209

3. DISCUSIÓN

En este apartado desarrollamos las percepciones y opiniones del alumnado normoyente, sobre las medidas actuales que facilitan el acceso al centro educativo del alumnado con discapacidad auditiva; descubrir las aportaciones que pueden favorecer la atención a estos estudiantes y averiguar si existen diferencias en las variables intervalo de edad, género, estudios que realiza y tipo de comunicación con sus compañeros con discapacidad auditiva y alumnado con otra discapacidad.

Para facilitar la comprensión de los resultados, hemos organizado la discusión estudiando los factores considerados: Competencia y Capacidades, Estrategia, Respuesta Educativa y Interacción.

3.1. FACTOR COMPETENCIAS Y CAPACIDADES

Los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes con respecto al género, nos permite constatar que las mujeres se comunican y se relacionan mejor con sus compañeros con discapacidad auditiva que los hombres, además, creen que los problemas que tienen en el centro de enseñanza se deben a su discapacidad, estos datos corroboran que existirán discrepancias con respecto a este factor según el género.

En la respuesta de los estudiantes, según la edad, observamos que el alumnado normoyente no tiene problemas para entender a sus compañeros con discapacidad auditiva, y que son los estudiantes con edades comprendidas entre 16-19 y 20-48 años los que se comunican con más facilidad. Todo el alumnado normoyente dice no tener dificultades para ser entendidos por sus compañeros con discapacidad auditiva, no obstante, estos estudiantes se entienden mejor con sus compañeros de edades incluidas entre 13-15 años y 20-48 años, asimismo se relacionan con sus compañeros con discapacidad, siendo los de edades comprendidas entre 16-19 años los que dan una mayor calidad a la relación. Estos datos confirman que existirán discrepancias con respecto a este factor según la edad.

Si analizamos este factor según los estudios que realiza el alumnado, observamos que no tienen problemas para comunicarse con los estudiantes con discapacidad auditiva; no obstante, son los estudiantes de Estudios Universitarios y de la EOI los que mejor entienden a este alumnado. Sin embargo, los que estudian en PCP consideran que sus compañeros con discapacidad no les entienden, observándose diferencias significativas con respecto al resto de los estudios, y aunque todos tienen buena relación con sus compañeros con discapacidad auditiva, son de la EOI los que mantiene un mejor trato, estos datos indican la existencia de discrepancias, con respecto a este factor, entre las diferentes enseñanzas que está realizando este alumnado

En lo referente al modelo comunicativo, este alumnado, sin distinción en el que use, no tiene dificultades para entender a sus compañeros con discapacidad auditiva y no afecta a las relaciones. Sin embargo, es el alumnado que utiliza la lengua de signos el que manifiesta que sus compañeros con discapacidad auditiva no los entienden. Estos datos confirman la discrepancia con respecto a este factor en los modelos comunicativos que utiliza con sus compañeros con sordera o hipoacusia.

En referencia al alumnado con otras discapacidades, los que presentan discapacidad visual y otras discapacidades no especificadas son los que mejor se relacionan con los estudiantes con discapacidad auditiva, no obstante dicen tener problemas para entender y para ser entendidos por sus compañeros con discapacidad auditiva. Estos datos corroboran las discrepancias con respecto a este factor en el alumnado normoyente con otras discapacidades.

3.2. FACTOR ESTRATEGIA

En este factor, las mujeres, en relación a los hombres, consideran que están menos informadas de la organización y funcionamiento del centro educativo, y tanto las mujeres como los hombres piensan que no reciben información adecuada sobre la discapacidad auditiva, sin embargo, los

dos géneros están de acuerdo con el tiempo de atención personalizada que reciben sus compañeros con discapacidad auditiva, y creen que el profesorado que los atiende está debidamente formado. Asimismo, tanto las mujeres como los hombres consideran que se les proporcionan las condiciones adecuadas para aprovechar los restos auditivos, además de valorar positivamente la conveniencia de que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos, adaptando la metodología y evaluación; igualmente, consideran que la adaptación de estos dos aspectos de las intervenciones de enseñanza-aprendizaje se aplican adecuadamente en este alumnado. Por último, tanto hombres como mujeres, opinan que se esfuerzan por ayudar a los estudiantes con discapacidad auditiva, estos datos confirman que no existirán discrepancias con respecto a este factor según el género.

Según la edad, los tres grupos opinan que no están debidamente informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo, y no reciben información suficiente referente la discapacidad auditiva, además, los tres intervalos de edad opinan que el profesorado de apoyo que atiende a este alumnado está debidamente formado y que el tiempo que se le dedica por parte de estos profesionales, es el adecuado, y consideran suficiente los medios dedicados a la mejora del aprovechamiento de los restos auditivos, también, creen conveniente que se les ayude en el acceso a los contenidos, adaptándolos y adecuando los instrumentos de evaluación; asimismo, opinan que las acciones que se aplican en este momento, encaminadas al logro de estos objetivos, son las adecuadas, los tres intervalos de edad piensan que se esfuerzan por ayudar a sus compañeros con discapacidad auditiva. Estos datos señalan que en este factor no existen discrepancias en cuanto a la edad.

Con respecto a la variable estudios que realiza el alumnado normoyente, son los que cursan PCP, CF, Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI, los que valoran que la información que se les da sobre la organización y funcionamiento del centro educativo no es suficiente, además, este alumnado opina que es escasa la información que se les proporciona sobre la discapacidad auditiva.

Los estudiantes que cursan estudios de CF están poco conformes con el tiempo de atención que reciben los estudiantes con discapacidad auditiva por parte del profesorado de apoyo, sin embargo, los estudiantes de la ESO, PCP y Bachillerato se muestran satisfechos. Todos los estudiantes están de acuerdo en facilitarles el acceso a los contenidos, en la metodología e instrumentos de evaluación que se les aplican, sin embargo, el alumnado de Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI creen que no se adecuan las condiciones para el aprovechamiento de los restos auditivos. Estos datos corroboran la existencia de discrepancias con respecto a este factor, entre las diferentes enseñanzas que está realizando el alumnado con discapacidad auditiva.

En cuanto al modelo comunicativo que utilizan, todos los estudiantes, sin distinción en el modelo que usen con sus compañeros con discapacidad auditiva, expresan descontento por la poca información que reciben sobre la organización y funcionamiento del centro educativo y con la información que reciben sobre la discapacidad auditiva, siendo la discrepancia más acentuada en el alumnado que se comunica con lengua de signos. Sin embargo, todos, a excepción de los que hacen uso de la lengua de signos, opinan que el profesorado de apoyo que atiende a sus compañeros con discapacidad auditiva está debidamente formado, y que el tiempo de atención que se les dedica es el adecuado. Además, están de acuerdo en que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos, y que las adaptaciones de contenidos, metodologías e instrumentos de evaluación son necesarias; asimismo, el alumnado que se comunica con lengua de signos y los que usan el ILSE creen que no se proporcionan las medidas adecuadas para el aprovechamiento de los restos auditivos. Por último, el alumnado normoyente cree que se esfuerzan lo suficiente para ayudar a sus compañeros con discapacidad. Estos datos confirman la discrepancias con respecto a este factor en los modelos comunicativos que utilizan con sus compañeros con sordera o hipoacusia.

Con respecto al alumnado con otras discapacidades, estos estiman que no reciben información sobre la organización y funcionamiento del centro educativo, sin embargo, creen que el alumnado con discapacidad

auditiva está recibiendo una atención temporal suficiente del profesorado de apoyo y que estos docentes están preparados para esta intervención. Además, la mayoría considera que se les debe facilitar el acceso a los contenidos adaptándolos y adecuando la metodología y los instrumentos de evaluación, asimismo, a excepción del alumnado con discapacidad motora, todos los demás consideran que se toman las medidas necesarias para el aprovechamiento de los restos auditivos y que se esfuerzan por ayudarles. Estos datos indican que en este factor se hallarán discrepancias en el alumnado con otras discapacidades.

3.3. FACTOR RESPUESTA EDUCATIVA

Con respecto al género, tanto los hombres como las mujeres opinan que las dificultades que tienen sus compañeros con discapacidad auditiva, en el centro educativo, tiene algo que ver con su discapacidad, además, estiman que a estos estudiantes con sordera e hipoacusia se les debe exigir los mismos contenidos que al resto del alumnado, siendo esta apreciación superior en las mujeres que en los hombres, asimismo, los estudiantes normoyentes, y especialmente las mujeres, opinan que sus compañeros con discapacidad auditiva les cuesta más terminar los estudios que están realizando actualmente. Estos datos confirman que existirán discrepancias con respecto a este factor según el género.

Con respecto a los intervalos de edad, el alumnado normoyente opina en su totalidad que sus compañeros/as con sordera o hipoacusia tienen más dificultades para terminar los estudios que están realizando actualmente, además, consideran que estas dificultades son debidas a la falta de audición e igualmente manifiestan que se les debe exigir los mismos contenidos en las asignaturas: el alumnado de 13 a 15 años expresa una menor exigencia con respecto al intervalo de 20 a 48 años; por último, todos los intervalos de edad consideran bastante capacitados a sus compañeros con discapacidad auditiva, para finalizar los estudios que están realizando. Estos datos señalan que no existen diferencias en cuanto a la edad.

En la variable estudios que realiza el alumnado normoyente, todos los estudiantes, sin excepción de los estudios que realiza, y destacando los que cursan PCP con una media por encima de las demás enseñanzas, opinan que las dificultades del alumnado con discapacidad auditiva, en el centro educativo, se debe a la falta de audición, y se le tiene que exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as, además, es el alumnado de PCP, Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI quienes opinan que les cuesta más terminar los estudios que están realizando con respecto al resto de los demás estudiantes y todos, independientemente de los estudios que realizan, consideran que pueden acabar cualquier estudio, siendo el alumnado de la ESO, Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI los que presentan puntuaciones superiores a la media. Estos datos indican la existencia de discrepancias, entre las diferentes enseñanzas que están realizando el alumnado normoyente.

En lo concerniente al modelo comunicativo que utilizale alumnado normoyente, todos se manifiestan que la discapacidad auditiva es la causante de las dificultades que tienen en el centro educativo, encontrándose medias superiores en los estudiantes que se comunican con ILSE, los estudiantes bilingües y los que usan LSE, quienes expresan disconformidad con el tiempo de atención que reciben del ILSE, y todos, a excepción de los que se comunican con LSE, opinan que se les debe exigir los mismos contenidos que al alumnado normoyente. No obstante, independientemente del modelo de comunicación que usen, el alumnado normoyentes opina que a sus compañeros con discapacidad auditiva les costará más terminar los estudios que realizan, sin embargo consideran, que podrán terminar cualquier estudio. Estos datos confirman las discrepancias según los modelos comunicativos que utiliza con sus compañeros con sordera o hipoacusia.

Con respecto al alumnado normoyentes con otras discapacidades, estiman que las dificultades que tiene el alumnado con discapacidad auditiva en su centro educativo se debe a la falta de audición, con medias superiores en la discapacidad visual y otras discapacidades, además, todo este alumnado considera que se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás; y creen que a sus compañeros/as con sordera o

hipoacusia no les cuesta más que al alumnado oyente terminar los estudios que realiza, sin embargo el alumnado con discapacidad visual opina lo contrario. Todos estiman que podrán terminar cualquier estudio. Estos datos corroboran en este factor, que se hallarán discrepancias en el alumnado con otras discapacidades.

3.4. FACTOR INTERACCIÓN

En este factor, tanto las mujeres como los hombres opinan que sus compañeros/as con sordera o hipoacusia acuden normalmente al centro educativo, que suelen presentarse situaciones de rechazo y comentarios molestos relacionados con la discapacidad auditiva, sin embargo, este alumnado considera que el alumnado con discapacidad auditiva recibe un trato semejante al resto de sus compañeros/as. Estos datos indican que no existirán discrepancias con respecto a este factor según el género.

Si tenemos en cuenta la edad, podemos observar que los tres intervalos de edad comentan que el alumnado con discapacidad auditiva acude con normalidad al centro educativo, además consideran que, en ciertos momentos, suelen producirse rechazos y hacerse comentarios molestos relacionados con su discapacidad, siendo el intervalo de 20 a 48 años el que ha experimentado con más frecuencia estas situaciones con respecto a los demás grupos, siendo significativa esta diferencia con el intervalo de edad de 13-15 años.

En relación con los ruidos en el aula, afectan negativamente a los tres intervalos de edad, además todos se pronuncian positivamente sobre el trato hacia los estudiantes con discapacidad auditiva. Estos datos determinan la existencia de diferencias en cuanto a la edad.

En la variable estudios que realiza el alumnado normoyente, todos, sin distinción en los estudios que realizan, afirman que suelen hacerse comentarios molestos y producirse situaciones de rechazo hacia el estudiante con discapacidad auditiva todo el alumnado, especialmente los que cursan Bachillerato, EOI y Estudios Universitarios, confirman las mo-

lestias que les ocasiona los ruidos en el aula a sus compañeros con discapacidad auditiva, del mismo modo hay una opinión generalizada de que no hay diferencia de trato de los estudiantes hacia sus compañeros/as con sordera o hipoacusia. Estos datos no indican que no existen discrepancias, con respecto a este factor, entre las diferentes enseñanzas que están realizando el alumnado con discapacidad auditiva.

En lo referente al modelo comunicativo utilizado por el alumnado normoyente con sus compañeros/as con discapacidad auditiva, todos, a excepción de los que utilizan la LSE, coinciden en que sus compañeros/as con sordera e hipoacusia acuden con regularidad al centro educativo, además, todos, sin distinción del modelo comunicativo que usen, creen que sus compañeros/as con discapacidad auditiva experimentan situaciones de rechazo y comentarios molestos por su condición de discapacitado; sin embargo opinan que el trato que reciben estos compañeros/as es el mismo que se les da al resto de estudiantes. También manifiestan que sus compañeros/as sordos e hipoacúsicos se quejan de las molestias que les ocasiona los ruidos en el aula. Estos datos confirman que no concurren discrepancias con respecto a este factor en los modelos comunicativos que utiliza con sus compañeros con sordera o hipoacusia.

Con respecto al alumnado con otras discapacidades, estos estiman que el alumnado con discapacidad auditiva experimenta bastantes situaciones de rechazo y comentarios que le son molestos, derivando en estados de ansiedad, y confirman que sus compañeros/as sordos e hipoacúsicos se quejan con mucha frecuencia de los ruidos en le aula, sin embargo, consideran que estos compañeros son tratados igual que el retos del alumnado. Estos datos indican que no se hallarán discrepancias en el alumnado con otras discapacidades.

4. CONCLUSIONES

De lo desarrollado hasta el momento, podemos extraer como conclusiones más notables las siguientes:

La buena comunicación y trato entre el alumnado normoyente y sus compañeros/as con discapacidad auditiva, independientemente del género, edad, modelo de comunicación que se utilice y estudios que realizan, siendo los de la EOI y Estudios Universitarios los que mejor les entienden y se relacionan con ellos. Por el contrario, los estudiantes de PCP tienen algunas dificultades para entenderlos, debido probablemente al perfil del alumnado de estos programas, es decir estudiantes de educación secundaria obligatoria que por diferentes motivos, presentan al final de la etapa dificultades o retrasos en aprendizaje que pueden poner en riesgo el alcance de las competencias básicas y de los objetivos previstos y, en consecuencia, la obtención de la titulación correspondiente. Asimismo, el alumnado normoyente que se comunica exclusivamente con la lengua de signos tiene dificultades para ser entendido por sus compañeros/as con discapacidad auditiva, probablemente porque no tienen un buen nivel competencial en esta lengua. Por otro lado, estos estudiantes perciben que suelen hacerse comentarios molestos sobre la discapacidad.

Los estudiantes normoyentes opinan que se les debe exigir los mismos contenidos; sin embargo, en lo referente a las ayudas para el acceso a los mismos, en líneas generales, no dudan a la hora de pronunciarse favorablemente para que se les adapten la metodología e instrumentos de evaluación. Y están conformes con que se les dedique una atención personalizada, ya sea por profesores especialistas o por los departamentos; considerando a estos profesionales capacitados para realizar esta intervención.

Por otra parte, reconocen que tienen más obstáculos para terminar los estudios que están realizando, sin embargo, no dudan de su capacidad para finalizarlos. A este respecto, creen que las dificultades que se les presenta a sus compañeros/as con discapacidad auditiva, en el centro educativo, son debidas a la falta de audición, destacando los ruidos constantes en el aula y la falta de medidas que permitan el aprovechamiento de los restos auditivos. Hay que hacer notar que la cantidad de ruido de fondo, la reverberación, o las condiciones para entender los mensajes hablados influyen directamente en la calidad de la audición del alumnado

con discapacidad auditiva, por consiguiente se verá afectada la comprensión, capacidad de atención y generará estrés en el grupo clase, de modo que es necesario analizar los distintos elementos implicados en la acústica del aula y las posibles medidas de optimización, que aseguren un ambiente sonoro de calidad para todo el alumnado.

Por último, el reclamo de información sobre los aspectos de funcionamiento y organización del centro educativo que afectan directamente al alumnado sordo e hipoacúsico, como la falta de información sobre la propia discapacidad auditiva, es una constante en el alumnado normoyente, lo que facilitará la ayuda hacia sus compañeros/ras con sordera e hipoacusia. Así pues la aplicación de programas de sensibilización que permitan conocer la discapacidad auditiva: sus características y necesidades, su realidad más cotidiana, las barreras de comunicación, los recursos humanos y técnicos más frecuentes, podría subsanar esta falta de información.

CAPÍTULO 6

LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE
LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA SOBRE LA INCLUSIÓN DE
ESTE ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizamos los resultados del estudio sobre la percepción que las familias de los estudiantes con discapacidad auditiva, objeto de esta investigación, tienen sobre la inclusión de estos en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial; necesario para determinar el estado de la materia y para estructurar y organizar la atención de estos estudiantes. Para recoger la información hemos elaborado un cuestionario *ad hoc* valorando aspectos como el modelo de comunicación, las actitudes, los sentimientos, la capacidad y la formación.

1. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es conocer la percepción de los familiares sobre la inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial, del alumnado con sordera o hipoacusia a través del análisis de los datos en función de las variables género, edad, tipo de pérdida auditiva, modelo de comunicación que utiliza con su familiar con discapacidad auditiva, parentesco y enseñanza que realiza. Este objetivo se estructura en tres aspectos fundamentales:

- Averiguar cómo perciben los familiares el trato que reciben estos estudiantes de la comunidad educativa, para estudiar las consecuencias de esta atención en su proceso de aprendizaje.

- Saber cuáles son sus necesidades educativas según los familiares de este alumnado, con el fin de garantizar la igualdad de condiciones y la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva que cursan estudios en las enseñanzas objeto de esta tesis.
- Conocer, según las familias, qué actuaciones se podrían realizar para mejorar su inclusión en las enseñanzas objeto de este estudio.

2. MÉTODO

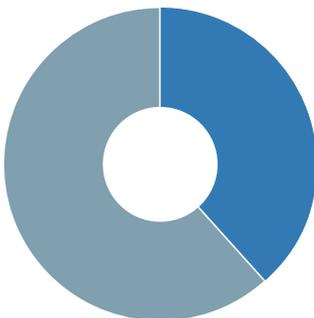
El diseño empleado es de carácter descriptivo, de modalidad selectiva, que parece adecuado para el logro de los objetivos de esta investigación.

2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra que participó voluntariamente en el estudio fue de 47 familiares del alumnado con discapacidad auditiva, matriculados durante el curso 2010-2011 en educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial. Estos se distribuyen según las siguientes variables en:

Según el género, como se puede observar en la tabla y gráfico 1, la mayoría son mujeres con un 61,4% y el 38,6% son hombres.

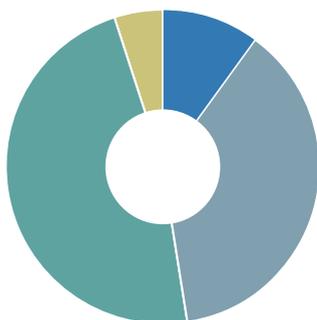
Gráfico y Tabla 1. Distribución de la población por género



Género	Frecuencia	Porcentaje
■ Hombre	17	38,6
■ Mujer	27	61,4
Total	44	100,0

En lo referente a la edad, la mayoría de los familiares se encuentran entre los 41 y 50 años, un 47,5%; con un 37,5% están los que se encuentran entre 31 y 40 años; con menos de 30 años, un 10% y un 5% con más de 50 años, gráfico y tabla 2.

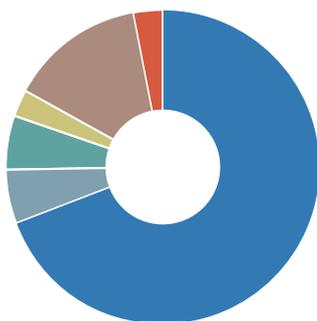
Gráfico y Tabla 2. Distribución de la población por edad



Intervalos de edad	Frecuencia	Porcentaje
< 30	4	10,0
31-40	15	37,5
41-50	19	47,5
> 50	2	5,0
Total	40	100

En cuanto a la variable estudios, el 69,4% estudia la ESO, el 13,9% realizan Estudios Universitarios, el 5,6% estudian PCP, el mismo porcentaje estudian Bachillerato y un 2,8% estudian en la EOI, gráfico y tabla 3.

Gráfico y Tabla 3. Distribución de la población por estudios que realiza el familiar con sordera o hipoacusia

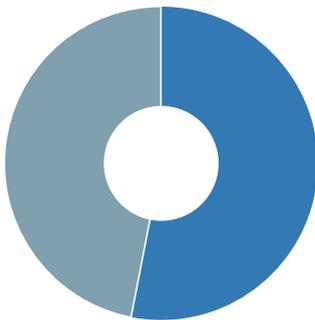


Estudios*	Frecuencia	Porcentaje
ESO	25	69,4
PCP	2	5,6
CF	2	5,6
Bachillerato	1	2,8
Estudios Universitarios	5	13,9
EOI	1	2,8
Total	36	100,0

* Estudios que realiza el familiar con sordera o hipoacusia.

Como podemos observar en el gráfico y tabla 4, el 53,20% de los familiares de este alumnado usa la lengua oral para comunicarse, mientras el 46,80% utiliza tanto la lengua oral como la lengua de signos.

Gráfica y Tabla 4. Distribución de la población por modelo comunicativo que utiliza con su familiar con sordera

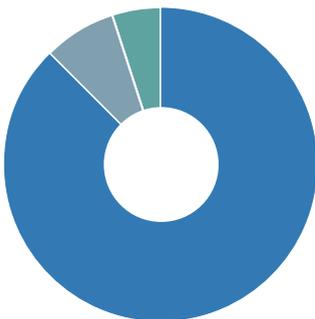


Modelo comunicativo*	Frecuencia	Porcentaje
■ Oral	25	53,2
■ Bilingüe	22	46,8
Total	47	100,0

* Modelo comunicativo que utiliza con su familiar con discapacidad auditiva

Con respecto al parentesco, los padres y madres que participaron en este estudio fueron de 87,5%, los hermanos/as 7,5% y otros familiares 5,00%, gráfico y tabla 5.

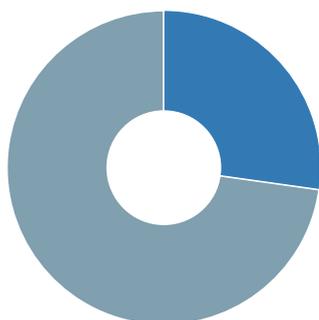
Gráfica y Tabla 5. Distribución de la población por parentesco



Parentesco	Frecuencia	Porcentaje
■ Padre/Madre	35	87,5
■ Hermano/a	3	7,5
■ Otros	2	5
Total	40	100,0

Si observamos la gráfica y tabla 6, comprobamos que la mayoría de los familiares no tienen discapacidad auditiva, 72,7%; y los que si tienen discapacidad son el 27,3%.

Gráfica y Tabla 6. Distribución de la población según la presencia o no de discapacidad auditiva



Tiene sordera o hipoacusia	Frecuencia	Porcentaje
■ Sí	12	27,3
■ No	32	72,7
Total	44	100,0

2.2. INSTRUMENTO

Para este estudio, se ha utilizado un cuestionario elaborado *ad hoc* que fue depurado y validado por el mismo sistema de jueces expertos utilizado en los cuestionarios anteriores. Inicialmente, se elabora una lista de posibles ítems, en la que se incluye algunos de los cuestionarios de los anteriores estudios, y de diferentes investigaciones consultadas sobre estudiantes con discapacidad auditiva y otras discapacidades; posteriormente se realiza una selección, por parte de expertos, de los ítems más representativos. Una vez obtenida esta lista de ítems, se realizó una agrupación factorial inicial partiendo de los referentes teóricos planteados. El cuestionario elaborado a partir de la propuesta del listado de ítems, tuvo en cuenta las siguientes condiciones:

- El cuestionario tendrá dos partes: datos descriptivos y 29 ítems relacionados con la presencia en el centro educativo de estudiantes con discapacidad auditiva.

- Los ítems tendrían cinco posibles alternativas de respuesta, estructurado como una escala tipo Likert: 1 (Nada), 2 (Poco), 3 (Algo), 4 (Bastante) y 5 (Mucho).
- El orden de aparición de los ítems de la segunda parte se distribuirán de manera aleatoria.

El instrumento se llama *Cuestionario de percepción de los familiares de estudiantes con discapacidad auditiva acerca de su inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial* (anexo 3). Los 29 ítems que lo forman se intentaron agrupar en factores empíricos, sin embargo, después de varios intentos, no se originaba ningún agrupamiento coherente de los ítems, siendo agrupados en factores teóricos.

En la realización del análisis de datos, hemos trabajado con el paquete estadístico SPSS en su versión 19 (2010), utilizándose las siguientes funciones: *Alfa de Cronbach* para la fiabilidad; *frequency* para los estadísticos descriptivos y frecuencias porcentuales; y análisis de varianza y test a posteriori de Scheffé, con el subprograma *oneway*.

2.3. PROCEDIMIENTO

En la aplicación del cuestionario colaboraron los centros educativos, la Fundación Canaria para el Sordo (FUNCASOR), la Asociación de Personas Sordas de Gran Canaria (ASPSGC) y la Federación de Asociaciones de Personas Sordas de las Islas Canarias (FASICAN). En los centros educativos se siguió el mismo procedimiento que con los cuestionarios anteriores. Se solicitó por escrito, a la dirección, la colaboración del centro. Una vez autorizado el estudio, se pidió al alumnado con discapacidad auditiva que hiciera llegar las instrucciones y el cuestionario a sus familiares; y se estableció una hora y lugar adecuado, en el centro educativo, para cualquier consulta.

El procedimiento seguido en las asociaciones fue similar al de los centros educativos. Se solicitó autorización a los respectivos equipos directivos y posteriormente se les hizo llegar las instrucciones y el cuestionario. Se acordó que las dudas presentadas las recogería el equipo de gobierno, resolviéndose posteriormente por teléfono. Las instrucciones que se les hizo llegar a los familiares son las mismas que se utilizaron en los anteriores cuestionarios (anexo 5).

2.4. RESULTADOS

La fiabilidad del cuestionario aplicado a las familias se operativizó con *el Alfa de Cronbach* encontrándose una fiabilidad cuestionable de ,674. Los resultados obtenidos los hemos organizado de la siguiente forma: análisis descriptivo y de diferencias de medias atendiendo a los ítems, agrupados en factores.

2.4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE DIFERENCIAS DE MEDIAS ATENDIENDO A LOS ÍTEMS AGRUPADOS EN FACTORES

Con el fin de facilitar el análisis descriptivo de los ítems, estos los hemos agrupado en los siguientes factores: Competencias y Capacidades (ítems 1, 2, 3, 4, 26, 27), Estrategias (ítems 14, 15, 16, 17, 18, 19, 29), Respuesta Educativa (5, 6, 9, 10, 11, 13, 28) e Interacción (ítems 7, 8, 21, 22, 23, 24, 25)

2.4.1.1. Media y desviación típica de los ítems agrupados por factor según el género

En cuanto al factor Competencias y Capacidades, observamos puntuaciones por encima de la media, tanto en hombres como en mujeres, en los ítems 1 (Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella) con una media total de 4,32 y el 2 (Mi familiar con

sordera o hipoacusia me entiende) con una media total de 4,11. Mientras que encontramos puntuaciones por debajo de la media tanto para hombres como para mujeres, en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) 2,89 de media total, 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) con 2,98 de media total, 26 (Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) con 2,57 de media total y 27 (Puede terminar cualquier estudio) con 3,24 de media total.

Tabla 7. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias y desviaciones típicas según género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	Hombre	17	4,18	,393
	Mujer	27	4,41	,747
	Total	44	4,32	,639
2. Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente	Hombre	17	4,00	,791
	Mujer	27	4,19	,736
	Total	44	4,11	,754
3. Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición	Hombre	17	2,88	1,691
	Mujer	27	2,89	1,188
	Total	44	2,89	1,385
4. Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse	Hombre	17	2,76	1,640
	Mujer	27	3,11	1,281
	Total	44	2,98	1,422
12. El profesorado del centro educativo que atiende a mi familiar con sordera o hipoacusia está adecuadamente formado...	Hombre	16	3,31	1,078
	Mujer	26	3,58	1,391
	Total	42	3,48	1,273

26. Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	Hombre	17	2,06	1,029
	Mujer	27	2,89	1,251
	Total	44	2,57	1,228
27. Puede terminar cualquier estudio	Hombre	15	2,93	1,486
	Mujer	27	3,41	,971
	Total	42	3,24	1,185

En el factor Estrategias, encontramos puntuaciones más altas que la media tanto en hombres como en mujeres, en los siguientes ítems 14 (Se queja de los ruidos en el aula) con una puntuación total de 3,76; 16 (Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás alumnos/as) con una puntuación total de 3,29, 17 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) con una puntuación total de 44,4; 18 (Se le facilita el acceso a los contenidos) con una puntuación total de 3,26; 19 (Se utiliza la metodología adecuada) con una puntuación total de 3,24; 20 (Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes) con una puntuación total de 3,15; y puntuaciones por debajo de la media en el ítem 15 (Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) con una puntuación total de 2,14 y en el 29 (La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada), con una puntuación total de 2,56.

Tabla 8. Ítems del factor Estrategia: Medias y desviaciones típicas según género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
14. Se queja de los ruidos en el aula	Hombre	15	3,67	1,113
	Mujer	27	3,81	1,178
	Total	42	3,76	1,144
15. Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	Hombre	14	2,36	1,216
	Mujer	21	2,00	1,225
	Total	35	2,14	1,216
16. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás alumnos/as	Hombre	16	3,00	1,155
	Mujer	25	3,48	1,005
	Total	41	3,29	1,078
17. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	Hombre	15	4,40	,737
	Mujer	26	4,46	,706
	Total	41	4,44	,709
18. Se le facilita el acceso a los contenidos	Hombre	13	3,31	1,182
	Mujer	22	3,23	,922
	Total	35	3,26	1,010
19. Se utiliza la metodología adecuada	Hombre	14	3,21	1,251
	Mujer	24	3,25	1,260
	Total	38	3,24	1,240
20. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	Hombre	14	3,29	1,326
	Mujer	26	3,08	1,412
	Total	40	3,15	1,369
29. La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada	Hombre	13	2,31	1,032
	Mujer	23	2,70	1,329
	Total	36	2,56	1,229

En el factor Respuesta Educativa, encontramos puntuaciones altas en el ítem 5 (Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo), tanto en hombres como en mujeres, 4,59 y 4,33 respectivamente; sin embargo, en el ítem 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) con 2,56 y 2,96 y en el ítem 28 (Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias) con 2,43 y 2,80, las puntuaciones están por debajo de la media en ambos géneros. Mientras que en el resto de los ítems (6, 9, 11 y 13) las puntuaciones están sobre la media.

Tabla 9. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
5. Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo	Hombre	17	4,59	1,004
	Mujer	24	4,33	1,129
	Total	41	4,44	1,074
6. A su familiar no le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	Hombre	16	3,25	1,528
	Mujer	25	3,36	1,411
	Total	41	3,32	1,439
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	Hombre	16	3,63	1,147
	Mujer	27	3,63	1,115
	Total	43	3,63	1,113
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	Hombre	16	2,56	1,263
	Mujer	27	2,96	1,126
	Total	43	2,81	1,180
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe del profesorado del centro educativo	Hombre	16	3,31	1,138
	Mujer	27	3,63	1,182
	Total	43	3,51	1,162

13. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos (en el caso que lo requiera)	Hombre	10	3,80	,919
	Mujer	19	3,00	1,333
	Total	29	3,28	1,251
28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias	Hombre	14	2,43	1,222
	Mujer	25	2,80	1,384
	Total	39	2,67	1,325

En el factor Interacción, los ítems 7 (Su familiar presenta situaciones de rechazo), 8 (Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad) y 21 (Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as) muestran puntuaciones altas en ambos sexos (una media total de 4,18, 3,93 y 4,07 respectivamente). Mientras que en los ítems 22 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás), 23 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarlo), 24 (En el entorno familiar y cercano, amigos, vecino, fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes) presentan puntuaciones en torno a la media, y en el ítem 25 (En el entorno familiar y cercano, amigos, vecino, fuera del ámbito educativo) presentan puntuaciones por debajo de la media en los hombres (2,94) y 3,19 en las mujeres.

Tabla 10. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
7. Su familiar presenta situaciones de rechazo	Hombre	17	4,12	1,111
	Mujer	27	4,22	1,050
	Total	44	4,18	1,063

8. Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad	Hombre	17	4,06	1,249
	Mujer	27	3,85	1,167
	Total	44	3,93	1,189
21. Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Hombre	17	3,94	1,029
	Mujer	27	4,15	,818
	Total	44	4,07	,900
22. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	Hombre	16	3,31	,946
	Mujer	26	3,88	,952
	Total	42	3,67	,979
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	Hombre	16	3,25	,856
	Mujer	24	3,33	,917
	Total	40	3,30	,883
24. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes	Hombre	17	3,65	1,539
	Mujer	25	3,96	1,020
	Total	42	3,83	1,248
25. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantiene relaciones estables	Hombre	17	2,94	1,519
	Mujer	27	3,19	1,594
	Total	44	3,09	1,552

2.4.1.2. Medias y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factor según estudios que realiza

En el factor Competencias y Capacidades, observamos puntuaciones altas en los ítems 1 (Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella) y 2 (Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente) y en el ítem 27 (Puede terminar cualquier estudio) con puntuaciones altas en todos los estudios exceptuando en la ESO (2,96). Y se producen puntuaciones por debajo de la media en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) destacando el 1,8 de Estudios Universitarios y el 1 de media en la EOI, 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas

para comprender y expresarse) destacando una puntuación de 2 en Bachillerato y EOI, en el ítem 26 (Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) con puntuaciones bajas en todos los estudios exceptuando PCP y Bachillerato.

Tabla 11. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias y desviaciones típicas según estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica	
1. Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	ESO	25	4,36	,490	
	PCP	2	3,00	1,414	
	BACHILLERATO	2	5,00	,000	
	CF	1	4,00	.	
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	5	5,00	,000	
	EOI	1	4,00	.	
	Total	36	4,39	,645	
2. Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente	ESO	25	3,96	,676	
	PCP	2	4,00	1,414	
	BACHILLERATO	2	5,00	,000	
	CF	1	4,00	.	
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	5	5,00	,000	
	EOI	1	3,00	.	
	Total	36	4,14	,762	
3. Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición	ESO	25	2,92	1,382	
	PCP	2	3,00	2,828	
	BACHILLERATO	2	3,00	,000	
	CF	1	3,00	.	
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	5	1,80	,447	

LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA...

	EOI	1	1,00	.
	Total	36	2,72	1,344
4. Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse	ESO	25	3,04	1,399
	PCP	2	3,00	2,828
	BACHILLERATO	2	2,00	1,414
	CF	1	3,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	2,40	1,517
	EOI	1	2,00	.
	Total	36	2,86	1,417
12. El profesorado del centro educativo que atiende a mi familiar con sordera o hipoacusia está adecuadamente formado...	ESO	23	3,35	1,112
	PCP	2	4,50	,707
	BACHILLERATO	2	2,50	2,121
	CF	1	1,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	3,40	1,517
	EOI	1	2,00	.
	Total	34	3,26	1,263
26. Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	ESO	25	2,64	1,381
	PCP	2	3,50	2,121
	BACHILLERATO	2	3,00	,000
	CF	1	2,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	2,20	,837
	EOI	1	2,00	.
	Total	36	2,61	1,271
27. Puede terminar cualquier estudio	ESO	25	2,96	1,241
	PCP	1	5,00	.
	BACHILLERATO	2	3,00	,000
	CF	1	3,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	3,80	,837
	EOI	1	4,00	.

En el factor Estrategias, encontramos las medias de respuesta más altas en los ítems 14 (Se queja de los ruidos en el aula) con puntuaciones muy altas en PCP (5), Estudios Universitarios (5), EOI (4); y 17 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) con puntuaciones altas en ESO (4,52), PCP (5), Estudios Universitarios (5), CF (5) y EOI (4). Y con puntuaciones por debajo de la media en los ítems 15 (Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) con una media de 1 en CF y Estudios Universitarios; 20 (Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes) con una media de 1 en Bachillerato, CF, Estudios Universitarios y EOI; mientras que en la ESO y PCP se dan puntuaciones por encima de la media (3,52 y 4 respectivamente) y 29 (La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada) con puntuaciones de 1 en PCP, CF, Estudios Universitarios, y en la ESO y EOI, con 2,95 y 2 respectivamente.

Tabla 12. Ítems del factor Estrategia: Medias y desviaciones típicas según estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
14. Se queja de los ruidos en el aula	ESO	24	3,58	1,100
	PCP	2	5,00	,000
	BACHILLERATO	2	3,00	,000
	CF	1	1,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	5,00	,000
	EOI	1	4,00	.
	Total		35	3,77

LA PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA...

15. Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	ESO	22	2,41	1,221
	PCP	0	.	.
	BACHILLERATO	2	3,00	,000
	CF	1	1,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	1,00	,000
	EOI	0	.	.
	Total	30	2,17	1,206
16. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás alumnos/as	ESO	25	3,00	1,118
	PCP	1	5,00	.
	BACHILLERATO	2	3,50	,707
	CF	1	3,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	4,20	,447
	EOI	1	3,00	.
	Total	35	3,26	1,094
17. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	ESO	23	4,52	,593
	PCP	2	5,00	,000
	BACHILLERATO	2	3,50	,707
	CF	1	5,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	5,00	,000
	EOI	1	4,00	.
	Total	34	4,56	,613
18. Se le facilita el acceso a los contenidos	ESO	20	3,35	,875
	PCP	1	5,00	.
	BACHILLERATO	2	3,00	,000
	CF	1	1,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	2,40	,548
	EOI	1	1,00	.
	Total	30	3,07	1,048

19. Se utiliza la metodología adecuada	ESO	21	3,29	1,102
	PCP	2	5,00	,000
	BACHILLERATO	2	1,00	,000
	CF	1	1,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	2,40	,548
	EOI	1	2,00	.
	Total	32	3,00	1,270
20. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	ESO	21	3,52	1,030
	PCP	2	4,00	,000
	BACHILLERATO	2	1,00	,000
	CF	1	1,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	1,20	,447
	EOI	1	1,00	.
	Total	32	2,88	1,408
29. La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada	ESO	21	2,95	1,244
	PCP	1	1,00	.
	BACHILLERATO	0	.	.
	CF	1	1,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	1,20	,447
	EOI	1	2,00	.
	Total	29	2,48	1,326

En el factor Respuesta Educativa, la media de respuesta más alta corresponde al ítem 5 (Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo) con 4,43 de media total. Mientras en el ítem 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) se dan medias altas en PCP y Bachillerato (4 y 3 respectivamente); sin embargo se dan puntuaciones por debajo de la media en ESO (2,75) y en CF, Estudios Universitarios y EOI (1). Y en el ítem 28 (Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o

hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias) las puntuaciones son de 1 en PCP y EOI, en Estudios Universitarios de 1,4, en la ESO de 2,65, y la excepción, en Bachillerato con 4.

Tabla 13. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica	
5. Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo	ESO	24	4,38	1,135	
	PCP	2	5,00	,000	
	BACHILLERATO	2	3,00	2,828	
	CF	1	5,00	.	
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	5	5,00	,000	
	EOI	1	4,00	.	
	Total	35	4,43	1,145	
6. A su familiar no le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	ESO	22	3,09	1,477	
	PCP	2	4,00	1,414	
	BACHILLERATO	2	5,00	,000	
	CF	1	2,00	.	
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	5	4,80	,447	
	EOI	1	3,00	.	
	Total	33	3,48	1,460	
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	ESO	25	3,40	1,190	
	PCP	2	5,00	,000	
	BACHILLERATO	2	3,50	,707	
	CF	1	3,00	.	
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	5	2,20	1,643	
	EOI	0	.	.	

	Total	35	3,31	1,301	
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	ESO	24	2,75	1,152	
	PCP	2	4,00	,000	
	BACHILLERATO	2	3,00	,000	
	CF	1	1,00	.	
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	5	1,00	,000	
	EOI	1	1,00	.	
	Total	35	2,49	1,245	
	11. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe del profesorado del centro educativo	ESO	25	3,48	1,122
		PCP	2	5,00	,000
BACHILLERATO		2	3,50	,707	
CF		1	3,00	.	
ESTUDIOS					
UNIVERSITARIOS		5	3,00	1,225	
EOI		0	.	.	
Total		35	3,49	1,121	
13. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos (en el caso que lo requiera)...		ESO	16	3,50	1,265
		PCP	1	4,00	.
	BACHILLERATO	2	2,00	1,414	
	CF	0	.	.	
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	4	3,25	,500	
	EOI	0	.	.	
	Total	23	3,35	1,191	
	28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias	ESO	23	2,65	1,335
		PCP	1	1,00	.
BACHILLERATO		2	4,00	,000	
CF		0	.	.	
ESTUDIOS					
UNIVERSITARIOS		5	1,40	,894	
EOI		1	1,00	.	
Total		32	2,44	1,366	

En el factor Interacción, las puntuaciones más altas de la media corresponden a los ítems 7 (Su familiar presenta situaciones de rechazo) con una puntuaciones altas en todos los estudios, con 4 y 5 de media, exceptuando EOI con 3; 8 (Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad) con una puntuaciones altas en todos los estudios con 3,5, 4 y 5 de media, exceptuando Estudios Universitarios con 2,6, de media. En los demás ítems (21, 22, 23, 24 y 25) las puntuaciones rondan la media.

Tabla 14. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
7. Su familiar presenta situaciones de rechazo	ESO	25	4,32	1,030
	PCP	2	4,00	1,414
	BACHILLERATO	2	5,00	,000
	CF	1	5,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	5,00	,000
	EOI	1	3,00	.
8. Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad	ESO	25	4,32	,852
	PCP	2	4,00	1,414
	BACHILLERATO	2	3,50	2,121
	CF	1	5,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	2,60	1,342
	EOI	1	4,00	.
Total	36	4,03	1,134	

21. Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo	ESO	25	3,72	1,021
	PCP	2	4,00	1,414
	BACHILLERATO	2	5,00	,000
	CF	1	5,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	5	4,40	,548
	EOI	1	2,00	.
	Total	36	3,89	1,036
	22. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	ESO	24	3,29
PCP		1	5,00	.
BACHILLERATO		2	5,00	,000
CF		1	4,00	.
ESTUDIOS				
UNIVERSITARIOS		5	4,00	1,000
EOI		1	3,00	.
Total		34	3,56	1,078
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle		ESO	23	3,04
	PCP	2	4,50	,707
	BACHILLERATO	2	3,00	,000
	CF	1	4,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	4	3,00	,000
	EOI	1	4,00	.
	Total	33	3,18	,917
	24. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes	ESO	24	3,50
PCP		1	5,00	.
BACHILLERATO		2	5,00	,000
CF		1	3,00	.
ESTUDIOS				
UNIVERSITARIOS		5	3,80	,837
EOI		1	2,00	.
Total		34	3,62	1,477

25. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantiene relaciones estables	ESO	25	2,76	1,562
	PCP	2	2,00	,000
	BACHILLERATO	2	5,00	,000
	CF	1	4,00	.
	ESTUDIOS			
	UNIVERSARIOS	5	5,00	,000
	EOI	1	4,00	.
	Total	36	3,22	1,606

2.4.1.3. Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias de los ítems agrupados por factor según intervalo de edad

En el factor Competencias y Capacidades, no se produce ninguna diferencia significativa, sin embargo observamos puntuaciones altas en todos los intervalos de edad en la media total, en los ítems 1 (Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella) con 4,35 y en el 2 (Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente) con 4,15. Y se producen puntuaciones por debajo de la media en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) con una puntuación total de 2,78, a excepción el intervalo de <30, con una media de 3,50, 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) con 2,80 de media total a excepción el intervalo de <30, con una media de 3,00 y 26 (Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) con puntuación de media total de 2,50.

Tabla 15. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias y desviaciones típicas según intervalo de edad

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	<30	4	5,00	,000
	31-40	15	4,07	,799
	41-50	19	4,47	,513
	>50	2	4,00	,000
	Total	40	4,35	,662
2. Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente	<30	4	5,00	,000
	31-40	15	4,20	,676
	41-50	19	4,00	,816
	>50	2	3,50	,707
	Total	40	4,15	,770
3. Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición	<30	4	3,50	1,732
	31-40	15	2,87	1,407
	41-50	19	2,63	1,165
	>50	2	2,00	1,414
	Total	40	2,78	1,310
4. Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse	<30	4	3,00	1,826
	31-40	15	2,80	1,474
	41-50	19	2,79	1,273
	>50	2	2,50	,707
	Total	40	2,80	1,344
12. El profesorado del centro educativo que atiende a mi familiar con sordera o hipoacusia está adecuadamente formado...	<30	4	3,25	1,708
	31-40	15	3,00	1,512
	41-50	17	3,59	1,064
	>50	2	2,50	,707
	Total	38	3,26	1,309

26. Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	<30	4	2,75	1,500
	31-40	15	2,73	1,163
	41-50	19	2,37	1,212
	>50	2	1,50	,707
	Total	40	2,50	1,198
27. Puede terminar cualquier estudio	<30	4	3,75	,957
	31-40	13	2,85	1,144
	41-50	19	3,32	1,157
	>50	2	3,00	1,414
	Total	38	3,18	1,136

En el factor Estrategias, encontramos las medias de respuesta más altas en los ítems 14 (Se queja de los ruidos en el aula) con puntuaciones altas en todos los intervalos de edad y con una puntuación de media total de 3,84 y 17 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) con puntuaciones altas en todos los intervalos de edad y con una media total de 4,58. Y con puntuaciones por debajo de la media en los ítems 15 (Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) con puntuaciones bajas con respecto a la media en todos los intervalos de edad y con una media total de 2 y 29 (La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada) con puntuaciones por debajo de la media en todos los intervalos de edad y con una media total de 2,58. No encontrándose diferencias significativas en este factor.

Tabla 16. Factor Estrategia: Medias y desviaciones típicas según intervalo de edad

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica
14. Se queja de los ruidos en el aula	<30	4	5,00	,000
	31-40	14	4,00	1,240
	41-50	18	3,39	1,145
	>50	2	4,50	,707
	Total	38	3,84	1,197
15. Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	<30	4	2,75	2,062
	31-40	11	1,55	,820
	41-50	17	2,18	1,074
	>50	1	1,00	.
	Total	33	2,00	1,173
16. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás alumnos/as	<30	4	3,00	1,155
	31-40	12	3,58	1,084
	41-50	19	3,32	1,057
	>50	2	3,00	,000
	Total	37	3,35	1,033
17. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	<30	4	4,75	,500
	31-40	14	4,43	,646
	41-50	18	4,67	,594
	>50	2	4,50	,707
	Total	38	4,58	,599
18. Se le facilita el acceso a los contenidos	<30	4	3,25	1,500
	31-40	9	3,44	1,014
	41-50	17	3,18	1,015
	>50	2	2,00	1,414
	Total	32	3,19	1,091

19. Se utiliza la metodología adecuada	<30	4	3,50	1,732
	31-40	12	3,33	1,435
	41-50	16	3,13	1,147
	>50	2	2,00	,000
	Total	34	3,18	1,290
20. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	<30	4	3,00	2,309
	31-40	13	3,00	1,291
	41-50	18	3,33	1,283
	>50	2	1,50	,707
	Total	37	3,08	1,402
29. La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada	<30	4	3,00	2,309
	31-40	11	2,36	1,362
	41-50	16	2,69	1,078
	>50	2	2,00	,000
	Total	33	2,58	1,300

En el factor Respuesta Educativa, la media más alta corresponde al ítem 5 (Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo) con 4,43 de media total. Mientras que en el ítem 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) se dan las medias bajas, con puntuaciones por debajo de la media, en todos los intervalos de edad,; en el ítem 28 observamos puntuaciones en torno al 3 en los intervalos de edad de <30 y 41-50 años, en los demás intervalos las medias están por debajo del 3.

Tabla 17. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según intervalo de edad

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica
5. Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo	<30	4	4,25	1,500
	31-40	12	4,58	1,165
	41-50	19	4,37	1,116
	>50	2	4,50	,707
	Total	37	4,43	1,119
6. A su familiar no le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	<30	4	5,00	,000
	31-40	15	3,60	1,242
	41-50	17	3,29	1,490
	>50	2	2,50	,707
	Total	38	3,55	1,370
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	<30	4	3,75	1,893
	31-40	15	3,20	1,521
	41-50	19	3,58	,769
	>50	1	3,00	.
	Total	39	3,44	1,209
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	<30	4	2,50	1,915
	31-40	15	2,67	1,113
	41-50	18	2,94	1,259
	>50	2	1,50	,707
	Total	39	2,72	1,255
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe del profesorado del centro educativo	<30	4	4,00	1,155
	31-40	15	3,60	1,183
	41-50	19	3,42	1,216
	>50	1	2,00	.
	Total	39	3,51	1,189

13. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos (en el caso que lo requiera)...	<30	4	3,50	1,291
	31-40	11	2,64	1,206
	41-50	11	3,82	1,250
	>50	1	3,00	.
	Total	27	3,26	1,289
28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias	<30	4	3,00	2,309
	31-40	12	1,75	,965
	41-50	17	3,35	1,115
	>50	2	1,50	,707
	Total	35	2,66	1,413

Y es en el ítem 28 (Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias) donde encontramos diferencia de medias significativa en el intervalo de 31 a 40 años con respecto al de 41 a 50 años.

Tabla 18. Ítems del factor Respuesta Educativa: Diferencias de medias según intervalo de edad

Ítems	I) Grupo de edad	J) Grupo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias	<30	31-40	1,250	,389	
		41-50	-,353	,965	
		>50	1,500	,580	
	31-40	<30	-1,250	,389	2<3
		41-50	-1,603*	,016	
		>50	,250	,995	
	41-50	<30	,353	,965	3>2
		31-40	1,603*	,016	
		>50	1,853	,273	
	>50	<30	-1,500	,580	
31-40		-,250	,995		
41-50		-1,853	,273		

En el factor Interacción no observamos diferencias significativas de medias, sin embargo, las puntuaciones más altas de la media corresponden a los ítems 7 (Su familiar presenta situaciones de rechazo) con puntuaciones altas en todos los grupos de edad y una media total de 4,30, 8 (Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad) con puntuaciones por encima en todos los intervalos de edad, 21 (Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo) con puntuaciones altas en todos los intervalos de edad, a excepción del intervalo >50 con 2,50. En los otros ítems (22, 23, 24 y 25) las puntuaciones rondan la media

Tabla 19. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según intervalo de edad

Ítems	Intervalo de edad	N	Media	Desviación típica
7. Su familiar presenta situaciones de rechazo	<30	4	5,00	,000
	31-40	15	4,07	,961
	41-50	19	4,47	1,020
	>50	2	3,00	,000
	Total	40	4,30	,992
8. Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad	<30	4	3,25	1,500
	31-40	15	3,73	1,100
	41-50	19	4,21	1,228
	>50	2	4,00	,000
	Total	40	3,93	1,185
21. Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo	<30	4	4,75	,500
	31-40	15	3,80	,941
	41-50	19	4,11	,875
	>50	2	2,50	,707
	Total	40	3,98	,947

22. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	<30	4	4,25	,957
	31-40	14	3,71	1,069
	41-50	18	3,61	,979
	>50	2	2,50	,707
	Total	38	3,66	1,021
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	<30	4	3,25	1,258
	31-40	14	3,36	1,008
	41-50	16	3,19	,655
	>50	2	3,00	1,414
	Total	36	3,25	,874
24. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes	<30	4	4,00	1,155
	31-40	14	3,50	1,454
	41-50	18	4,06	1,211
	>50	2	1,50	,707
	Total	38	3,71	1,374
25. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantiene relaciones estables	<30	4	4,25	,957
	31-40	15	2,53	1,685
	41-50	19	3,16	1,500
	>50	2	4,50	,707
	Total	40	3,10	1,582

2.4.1.4. Medias y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factor según parentesco

En el factor Competencias y Capacidades, no se produce ninguna diferencia significativa, sin embargo observamos puntuaciones altas, en todos los grupos parentales en la media total, en los ítems 1 (Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella) con 4,35 y en el 2 (Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente) con 4,15. Y se producen puntuaciones por debajo de la media en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta

de audición) con una puntuación total de 2,75, a excepción del grupo de hermanos con una media de 4 y otros familiares con 3; en el 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) con 2,73 de media total, a excepción del grupo hermanos, con una media de 3,33 y otros familiares con 3; y el 26 (Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) con puntuaciones por debajo de la media, con una media total de 2,53.

Tabla 20. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias y desviaciones típicas según parentesco

Ítems	Parentesco	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	Padre/Madre	35	4,26	,657
	Hermano/a	3	5,00	,000
	Otros	2	5,00	,000
	Total	40	4,35	,662
2. Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente	Padre/Madre	35	4,03	,785
	Hermano/a	3	5,00	,000
	Otros	2	5,00	,000
	Total	40	4,15	,802
3. Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición	Padre/Madre	35	2,63	1,330
	Hermano/a	3	4,00	1,732
	Otros	2	3,00	1,414
	Total	40	2,75	1,373
4. Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse	Padre/Madre	35	2,66	1,327
	Hermano/a	3	3,33	2,082
	Otros	2	3,00	1,414
	Total	40	2,73	1,358

12. El profesorado del centro educativo que atiende a mi familiar con sordera o hipoacusia está adecuadamente formado...	Padre/Madre	33	3,24	1,300
	Hermano/a	3	3,33	2,082
	Otros	2	3,50	,707
	Total	38	3,26	1,309
26. Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	Padre/Madre	35	2,49	1,245
	Hermano/a	3	3,00	1,732
	Otros	2	2,50	,707
	Total	40	2,53	1,240
27. Puede terminar cualquier estudio	Padre/Madre	33	3,09	1,259
	Hermano/a	3	4,00	1,000
	Otros	2	3,00	,000
	Total	38	3,16	1,220

En el factor Estrategias no se encontró diferencias significativas. Y hallamos las medias de respuesta más altas en el ítem 17 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) con puntuaciones por encima de 4 en todos los grupos parentales. Y con puntuaciones por debajo de 2 en todos los grupos parentales en el ítem 15 (Se le proporcionan los medios y condiciones adecuadas para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula), mientras que en el ítem 29 (La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada) se puntúa por debajo de la media en Padres/Madres y Otros (2,33 y 2,50 respectivamente) y una puntuación de 3,67 en Hermanos.

Tabla 21. Ítems del factor Estrategia: Medias y desviaciones típicas según parentesco

Ítems	Parentesco	N	Media	Desviación típica
14. Se queja de los ruidos en el aula	Padre/Madre	33	3,70	1,185
	Hermano/a	3	5,00	,000
	Otros	2	5,00	,000
	Total	38	3,87	1,189
15. Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	Padre/Madre	26	1,81	,981
	Hermano/a	3	3,33	2,082
	Otros	2	1,00	,000
	Total	31	1,90	1,165
16. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás alumnos/as	Padre/Madre	32	3,25	1,107
	Hermano/a	3	2,67	1,155
	Otros	2	4,50	,707
	Total	37	3,27	1,122
17. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	Padre/Madre	32	4,50	,672
	Hermano/a	3	4,67	,577
	Otros	2	5,00	,000
	Total	37	4,54	,650
18. Se le facilita el acceso a los contenidos	Padre/Madre	26	3,19	1,021
	Hermano/a	3	3,67	1,528
	Otros	2	2,50	,707
	Total	31	3,19	1,046
19. Se utiliza la metodología adecuada	Padre/Madre	29	3,17	1,311
	Hermano/a	3	4,00	1,732
	Otros	2	2,50	,707
	Total	34	3,21	1,321
20. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	Padre/Madre	31	3,03	1,329
	Hermano/a	3	3,67	2,309
	Otros	2	3,00	2,828
	Total	36	3,08	1,442

29. La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada	Padre/Madre	27	2,33	1,109
	Hermano/a	3	3,67	2,309
	Otros	2	2,50	2,121
	Total	32	2,47	1,295

En el factor Respuesta Educativa, la media más alta corresponde al ítem 5 (Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo) con 4,51 de media total. Mientras, se dan las medias más bajas en los ítems 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo), con por debajo de la media en todos los parentescos, y en el 28 (Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactoria) siendo la media de padre/madre de 2,47 y la puntuación de los hermanos y otros parientes se encuentra por encima de la media (3,67 y 3 respectivamente).

Tabla 22. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según parentesco

Ítems	Parentesco	N	Media	Desviación típica
5. Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo	Padre/Madre	32	4,53	1,016
	Hermano/a	3	4,00	1,732
	Otros	2	5,00	,000
	Total	37	4,51	1,044
6. A su familiar no le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	Padre/Madre	34	3,26	1,355
	Hermano/a	3	5,00	,000
	Otros	2	5,00	,000
	Total	39	3,49	1,393

9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	Padre/Madre	34	3,47	1,134
	Hermano/a	3	3,67	2,309
	Otros	2	3,50	,707
	Total	39	3,49	1,189
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	Padre/Madre	34	2,76	1,182
	Hermano/a	3	3,00	2,000
	Otros	2	2,00	1,414
	Total	39	2,74	1,229
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe del profesorado del centro educativo	Padre/Madre	34	3,35	1,178
	Hermano/a	3	4,33	1,155
	Otros	2	4,00	1,414
	Total	39	3,46	1,189
13. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos (en el caso que lo requiera)...	Padre/Madre	22	3,09	1,269
	Hermano/a	3	3,67	1,528
	Otros	2	3,50	,707
	Total	27	3,19	1,241
28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias	Padre/Madre	30	2,47	1,224
	Hermano/a	3	3,67	2,309
	Otros	2	3,00	2,828

En el factor Interacción, no observamos diferencias significativas de medias. Encontrándose puntuaciones altas en todos los grupos parentales en los ítems 7 (Su familiar presenta situaciones de rechazo): Padre/Madre con 4,14 y Hermano/a y Otros con 5; 8 (Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad): Padre/Madre con 3,94 y Hermano/a con 3,67 y Otros con 3,50; 21 (Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo): Padre/Madre con 3,94 y Hermano/a con 4,67 y Otros con 4,50. En los demás ítems (22, 23, 24 y 25) las puntuaciones rondan la media.

Tabla 23. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según parentesco

Ítems	Parentesco	N	Media	Desviación típica
7. Su familiar presenta situaciones de rechazo	Padre/Madre	35	4,14	1,004
	Hermano/a	3	5,00	,000
	Otros	2	5,00	,000
	Total	40	4,25	,981
8. Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad	Padre/Madre	35	3,94	1,136
	Hermano/a	3	3,67	1,528
	Otros	2	3,50	2,121
	Total	40	3,90	1,172
21. Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Padre/Madre	35	3,94	,938
	Hermano/a	3	4,67	,577
	Otros	2	4,50	,707
	Total	40	4,03	,920
22. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	Padre/Madre	33	3,61	1,029
	Hermano/a	3	4,00	1,000
	Otros	2	4,50	,707
	Total	38	3,68	1,016
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarlo	Padre/Madre	31	3,26	,893
	Hermano/a	3	3,33	1,528
	Otros	2	3,50	,707
	Total	36	3,28	,914
24. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes	Padre/Madre	33	3,85	1,326
	Hermano/a	3	4,33	1,155
	Otros	2	3,00	,000
	Total	38	3,84	1,285
25. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantiene relaciones estables	Padre/Madre	35	2,97	1,689
	Hermano/a	3	4,00	1,000
	Otros	2	4,00	1,414
	Total	40	3,10	1,646

2.4.1.5 Medias y desviaciones típicas de los ítems agrupados por factor según modelo de comunicación

En el factor Competencias y Capacidades, sin embargo observamos puntuaciones altas en todos los modelos de comunicación, en los ítems 1 (Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella) con 4,36 en los usuarios de la lengua oral y 4,27 en los usuarios del modelo bilingüe, en el 2 (Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente) con 4,18 en los usuarios del modelo bilingüe y 4,08 en los usuarios de la lengua oral. Y se producen puntuaciones por debajo de la media en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) con una puntuación de 2,55 en el modelo de comunicación bilingüe, mientras que los usuarios de la lengua oral obtienen una media de 3,24; 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) con 2,50 en los usuarios del modelo bilingüe, mientras que los usuarios de la lengua oral puntúan con 3,40; 26 (Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) con puntuaciones por debajo de la media en los dos modelos de comunicación, lengua oral y comunicación bilingüe, con 2,76 y 2,36 respectivamente y en el 27 (Puede terminar cualquier estudio) 2,80 en los usuarios del modelo bilingüe, mientras que los usuarios de la lengua oral puntúan con 3,56.

Tabla 23. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según parentesco

Ítems	Modelo de comunicación	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	Oral	25	4,36	,490
	Bilingüe	22	4,27	,767
	Total	47	4,32	,629

2. Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente	Oral	25	4,08	,640
	Bilingüe	22	4,18	,853
	Total	47	4,13	,741
3. Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición	Oral	25	3,24	1,200
	Bilingüe	22	2,55	1,471
	Total	47	2,91	1,365
4. Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse	Oral	25	3,40	1,258
	Bilingüe	22	2,50	1,472
	Total	47	2,98	1,422
12. El profesorado del centro educativo que atiende a mi familiar con sordera o hipoacusia está adecuadamente formado...	Oral	25	3,24	1,480
	Bilingüe	20	3,50	1,100
	Total	45	3,36	1,317
26. Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	Oral	25	2,76	1,165
	Bilingüe	22	2,36	1,217
	Total	47	2,57	1,193
27. Puede terminar cualquier estudio	Oral	25	3,56	,821
	Bilingüe	20	2,80	1,361
	Total	45	3,22	1,146

En el factor Estrategias, encontramos las medias de respuesta más altas en el ítem 17 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) con puntuaciones altas en los dos modelos de comunicación, lengua oral y comunicación bilingüe, con 4,13 y 4,80 respectivamente. Y con puntuaciones por debajo de la media en los ítems 15 (Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) en el modelo de comunicación bilingüe con 1,81, en los usuarios de la lengua oral con 2,43 y 2,9 (La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la ade-

cuada) con puntuaciones por debajo de la media en los dos modelos de comunicación, lengua oral y comunicación bilingüe, con 2,97 y 2,17 respectivamente.

Tabla 25. Ítems del factor Estrategia: Medias y desviaciones típicas según modelo de comunicación

Ítems	Modelo de comunicación	N	Media	Desviación típica
14. Se queja de los ruidos en el aula	Oral	24	3,04	1,122
	Bilingüe	21	4,48	,680
	Total	45	3,71	1,180
15. Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	Oral	21	2,43	1,248
	Bilingüe	17	1,82	1,074
	Total	38	2,16	1,197
16. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás alumnos/as	Oral	25	3,56	,821
	Bilingüe	19	3,05	1,268
	Total	44	3,34	1,055
17. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	Oral	24	4,13	,741
	Bilingüe	20	4,80	,410
	Total	44	4,43	,695
18. Se le facilita el acceso a los contenidos	Oral	21	2,95	1,024
	Bilingüe	17	3,41	1,004
	Total	38	3,16	1,027
19. Se utiliza la metodología adecuada	Oral	21	2,86	1,195
	Bilingüe	20	3,45	1,234
	Total	41	3,15	1,236
20. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	Oral	23	3,09	1,311
	Bilingüe	20	3,10	1,447
	Total	43	3,09	1,360

29. La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada	Oral	21	2,95	1,161
	Bilingüe	18	2,17	1,249
	Total	39	2,59	1,251

En el factor Respuesta Educativa (Tabla 26), la media más alta corresponde al ítem 5 (Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo) con 4,32 y 4,64 en los modelos de comunicación oral y bilingüe respectivamente. Mientras se dan medias bajas en los dos modelos de comunicación, oral y bilingüe, en los ítems 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) con medias de 2,72 y 2,67 respectivamente y 28 (Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias) 2,70 y 2,37 respectivamente.

Tabla 26. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según modelo de comunicación

Ítems	Modelo de comunicación	N	Media	Desviación típica
5. Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo	Oral	22	4,32	1,171
	Bilingüe	22	4,64	,902
	Total	44	4,48	1,045
6. A su familiar no le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	Oral	23	3,48	1,410
	Bilingüe	21	3,38	1,532
	Total	44	3,43	1,453
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	Oral	24	3,54	1,141
	Bilingüe	22	3,36	1,399
	Total	46	3,46	1,260

10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	Oral	25	2,72	1,208
	Bilingüe	21	2,67	1,278
	Total	46	2,70	1,227
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe del profesorado del centro educativo	Oral	24	3,25	1,152
	Bilingüe	22	3,82	1,053
	Total	46	3,52	1,130
13. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos (en el caso que lo requiera)...	Oral	16	3,00	1,317
	Bilingüe	16	3,69	1,014
	Total	32	3,34	1,208
28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias	Oral	23	2,70	1,185
	Bilingüe	19	2,37	1,535
	Total	42	2,55	1,347

En el factor Interacción las puntuaciones más altas de la media en los dos modelos de comunicación, oral y bilingüe, corresponden a los ítems 7 (Su familiar presenta situaciones de rechazo) con una media de 4,08 y 4,41 respectivamente, 8 (Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad) con una media de 3,92 y 3,96 respectivamente, 21 (Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo) con una media de 4,08 y 3,86 respectivamente. En los demás ítems (22, 23, 24 y 25) las puntuaciones rondan la media.

Tabla 27. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según modelo de comunicación

Ítems	Modelo de comunicación	N	Media	Desviación típica
7. Su familiar presenta situaciones de rechazo	Oral	25	4,08	,997
	Bilingüe	22	4,41	1,098
	Total	47	4,23	1,047
8. Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad	Oral	25	3,92	1,077
	Bilingüe	22	3,86	1,320
	Total	47	3,89	1,184
21. Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Oral	25	4,08	1,077
	Bilingüe	22	3,86	,834
	Total	47	3,98	,967
22. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	Oral	25	3,72	1,021
	Bilingüe	20	3,45	,999
	Total	45	3,60	1,009
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	Oral	24	3,29	,908
	Bilingüe	19	3,16	,898
	Total	43	3,23	,895
24. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes	Oral	24	4,00	1,180
	Bilingüe	21	3,33	1,461
	Total	45	3,69	1,345
25. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantiene relaciones estables	Oral	25	2,76	1,589
	Bilingüe	22	3,36	1,560
	Total	47	3,04	1,587

2.4.1.6. Medias, desviaciones típicas y diferencia de medias de los ítems agrupados por factores según tipo de ayuda

En el factor Competencias y Capacidades observamos puntuaciones altas en la media de todos los tipos de ayuda, audífono, implante coclear, ningún tipo de ayuda, en los ítems 1 (Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella) con 4,25, 4,25, y 4,50 respectivamente y en el 2 (Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente) con 4,00, 3,88 y 4,58 respectivamente. Y se producen puntuaciones por debajo de la media en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) con 2,50 los que no utilizan ningún tipo de ayuda, los usuarios de audífonos con 3,25 y los de implantes cocleares con 3, y 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) con 2,42 los que no utilizan ningún tipo de ayuda, los usuarios de audífonos y los de implantes cocleares con una media de 3; 26 (Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) con puntuaciones por debajo de la media en todos los tipos de ayuda con 2,80, 2,31 y 2,50 respectivamente y en el 27 (Puede terminar cualquier estudio) con una puntuación por debajo de la media con 2,50, en los que no hacen uso de ningún tipo de ayuda.

Tabla 28. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias, desviaciones típicas según tipo de ayuda

Ítems	Tipo de ayuda	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	Audifono	16	4,25	,447
	Implante Coclear	16	4,25	,856
	Ninguna Ayuda	12	4,50	,522
	Total	44	4,32	,639

2. Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente	Audífono	16	4,00	,730
	Implante Coclear	16	3,88	,806
		12	4,58	,515
	Total	44	4,11	,754
3. Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición	Audífono	16	3,25	1,238
	Implante Coclear	16	3,00	1,461
	Ninguna Ayuda	12	2,50	1,446
	Total	44	2,95	1,380
4. Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse	Audífono	16	3,00	1,265
	Implante Coclear	16	3,00	1,366
	Ninguna Ayuda	12	2,42	1,505
	Total	44	2,84	1,363
12. El profesorado del centro educativo que atiende a mi familiar con sordera o hipoacusia está adecuadamente formado...	Audífono	16	3,06	1,652
	Implante Coclear	14	3,57	1,016
	Ninguna Ayuda	12	3,25	1,215
	Total	42	3,29	1,330
26. Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	Audífono	16	2,81	,981
	Implante Coclear	16	2,31	1,493
	Ninguna Ayuda	12	2,50	,905
	Total	44	2,55	1,170
27. Puede terminar cualquier estudio	Audífono	16	3,56	,727
	Implante Coclear	16	3,13	1,310
	Ninguna Ayuda	10	2,50	1,179
	Total	42	3,14	1,138

En el factor Estrategias (Tabla 29), encontramos las medias de respuesta más altas en todos los tipos de ayuda, audífono, implante coclear, ningún tipo de ayuda, en el ítem 17 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) con una media 3,94, 4,80 y 4,70 respectivamente. Y con puntuaciones por debajo de la media en todos los tipos de ayuda, audífono,

implante coclear, ningún tipo de ayuda, en los ítems 15 (Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) con 2,54, 2,25 y 1,50 en la media respectivamente y 29 (La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada) con puntuaciones por debajo de la media en los usuarios de implante coclear y en los que no usan ayuda con 2,62 y 1,89 respectivamente, mientras que los usuarios de audífonos obtienen una puntuación de 3,14.

Tabla 29. Ítems del factor Estrategia: Medias y desviaciones típicas según tipo de ayuda

Ítems	Tipo de ayuda	N	Media	Desviación típica
14. Se queja de los ruidos en el aula	Audífono	15	3,27	1,100
	Implante Coclear	16	3,56	1,365
	Ninguna Ayuda	11	4,55	,522
	Total	42	3,71	1,195
15. Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	Audífono	13	2,54	1,391
	Implante Coclear	12	2,25	1,215
	Ninguna Ayuda	10	1,50	,707
	Total	35	2,14	1,216
16. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás alumnos/as	Audífono	16	3,38	,719
	Implante Coclear	14	3,00	1,038
	Ninguna Ayuda	11	3,45	1,440
	Total	41	3,27	1,049
17. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	Audífono	16	3,94	,772
	Implante Coclear	15	4,80	,414
	Ninguna Ayuda	10	4,70	,483
	Total	41	4,44	,709

18. Se le facilita el acceso a los contenidos	Audífono	12	3,00	1,206
	Implante Coclear	13	3,31	,751
	Ninguna Ayuda	10	3,30	1,252
	Total	35	3,20	1,052
19. Se utiliza la metodología adecuada	Audífono	12	2,75	1,357
	Implante Coclear	15	3,60	1,242
	Ninguna Ayuda	11	3,09	1,136
	Total	38	3,18	1,270
20. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	Audífono	15	2,93	1,486
	Implante Coclear	15	3,47	1,125
	Ninguna Ayuda	10	2,70	1,567
	Total	40	3,08	1,385
29. La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada	Audífono	14	3,14	1,167
	Implante Coclear	13	2,62	1,261
	Ninguna Ayuda	9	1,89	1,269
	Total	36	2,64	1,291

Encontrándose diferencias significativas (Tabla 30) en el ítem 14 (Se queja de los ruidos en el aula), de los usuarios de audífonos con respecto a los que no hacen uso de ayuda y en el ítem 17 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) de los usuarios de audífonos con respecto a los que usan implante coclear y los que no hacen uso de ayuda.

Tabla 30. Ítems del factor Estrategias: Diferencias de medias según tipo de ayuda

Ítems	I) Tipo de ayuda	J) Tipo de ayuda	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
14. Se queja de los ruidos en el aula	Audífono	Implante Coclear	-,296	,759	1<(2,3)
		Ninguna Ayuda	-1,279*	,021	
	Implante Coclear	Audífono	,296	,759	3>1
		Ninguna Ayuda	-,983	,089	
17. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	Audífono	Implante Coclear	-,862*	,001	1<(2,3)
		Ninguna Ayuda	-,763*	,011	
	Implante Coclear	Audífono	,862*	,001	2>1
		Ninguna Ayuda	,100	,919	
Ninguna Ayuda	Audífono	,763*	,011	3>1	
	Implante Coclear	-,100	,919		

En el factor Respuesta Educativa, la media más alta corresponde al ítem 5 (Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo) con puntuaciones por encima de la media en todos los tipos de ayuda, audífono, implante coclear, ningún tipo de ayuda, con 4,00, 4,75 y 4,67 de media respectivamente. Mientras en el ítem 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) se dan medias bajas en todos los tipos de ayuda, audífono, implante coclear, ningún tipo de ayuda, 2,75, 2,93 y 2,25 de media respectivamente, y en el ítem 28 (Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias) se dan medias bajas en los usuarios de implante coclear con

2,57 y en los que no utilizan ninguna ayuda con 1,90, mientras que los usuarios de audífonos obtienen una media de 3,00.

Tabla 31. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según tipo de ayuda

Ítems	Tipo de ayuda	N	Media	Desviación típica
5. Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo	Audífono	13	4,00	1,414
	Implante Coclear	16	4,75	,775
	Ninguna Ayuda	12	4,67	,888
	Total	41	4,49	1,075
6. A su familiar no le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	Audífono	16	3,25	1,390
	Implante Coclear	15	3,20	1,612
	Ninguna Ayuda	12	3,92	1,379
	Total	43	3,42	1,468
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	Audífono	15	3,60	,910
	Implante Coclear	16	3,81	1,328
	Ninguna Ayuda	12	2,67	1,435
	Total	43	3,42	1,295
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	Audífono	16	2,75	1,125
	Implante Coclear	15	2,93	1,335
	Ninguna Ayuda	12	2,25	1,138
	Total	43	2,67	1,210
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe del profesorado del centro educativo	Audífono	15	3,27	,961
	Implante Coclear	16	3,63	1,310
	Ninguna Ayuda	12	3,83	,937
	Total	43	3,56	1,098
13. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos (en el caso que lo requiera)...	Audífono	13	2,85	1,405
	Implante Coclear	11	4,00	,775
	Ninguna Ayuda	8	3,25	1,035
	Total	32	3,34	1,208

28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias	Audifono	15	3,00	1,195
	Implante Coclear	14	2,57	1,399
	Ninguna Ayuda	10	1,90	1,524
	Total	39	2,56	1,392

En el factor Interacción (Tabla 32) las puntuaciones más altas de la media que se producen en todos los tipos de ayuda, audifono, implante coclear, ningún tipo de ayuda, corresponden a los ítems 7 (Su familiar presenta situaciones de rechazo) con medias 3,88, 3,94 y 4,92 respectivamente; 8 (Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad) con medias de 3,63, 3,94 y 3,92 respectivamente; 21 (Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo) con medias de 4,25, 3,69 y 3,92 respectivamente. En los demás ítems (22, 23, 24, 25), las puntuaciones rondan la media.

Tabla 32. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según tipo de ayuda

Ítems	Tipo de ayuda	N	Media	Desviación típica
7. Su familiar presenta situaciones de rechazo	Audifono	16	3,88	1,088
	Implante Coclear	16	3,94	1,181
	Ninguna Ayuda	12	4,92	,289
	Total	44	4,18	1,063
8. Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad	Audifono	16	3,63	1,204
	Implante Coclear	16	3,94	,998
	Ninguna Ayuda	12	3,92	1,443
	Total	44	3,82	1,187

21. Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Audífono	16	4,25	,856
	Implante Coclear	16	3,69	1,195
	Ninguna Ayuda	12	3,92	,793
	Total	44	3,95	,987
22. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	Audífono	16	3,75	,856
	Implante Coclear	14	3,14	1,231
	Ninguna Ayuda	12	3,75	,866
	Total	42	3,55	1,017
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	Audífono	16	3,38	,806
	Implante Coclear	13	2,85	,987
	Ninguna Ayuda	12	3,33	,888
	Total	41	3,20	,901
24. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes	Audífono	16	4,13	,806
	Implante Coclear	14	3,50	1,871
	Ninguna Ayuda	12	3,17	1,193
	Total	42	3,64	1,376
25. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantiene relaciones estables	Audífono	16	2,81	1,642
	Implante Coclear	16	3,00	1,713
	Ninguna Ayuda	12	3,25	1,545
	Total	44	3,00	1,614

Observándose además, diferencias significativas (Tabla 33) en el ítem 7 (Su familiar presenta situaciones de rechazo) de los usuarios de audífonos con respecto a los que no tienen ayuda y de los que usan implante coclear con los que no usan ayuda.

Tabla 33. Ítems del factor Interacción: Diferencias de medias según tipo de ayuda

Ítems	I) Tipo de ayuda	J) Tipo de ayuda	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
7. Su familiar presenta situaciones de rechazo	Audífono	Implante Coclear	-,063	,984	1<3
		Ninguna Ayuda	-1,042*	,029	
	Implante Coclear	Audífono	,063	,984	2<3
		Ninguna Ayuda	-,979*	,043	
	Ninguna Ayuda	Audífono	1,042*	,029	3>(1,2)
		Implante Coclear	,979*	,043	

2.4.1.7. Medias, desviaciones típicas y diferencia de medias de los ítems agrupados por factor según tipo de pérdida auditiva

En el factor Competencias y Capacidades, observamos puntuaciones altas en la media en todas las pérdidas auditivas, media, severa, profunda, no sabe o no contesta, en los ítems 1 (Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella) con 4,27,4,57, 4,30, y 4,00 respectivamente y en el 2 (Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente) con 3,91, 4,29, 4,19 y 4,00 respectivamente. Y se producen puntuaciones por debajo de la media en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) en las pérdidas severa y profunda con 2,57 y 2,59 respectivamente. Y en el ítem 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) en las pérdidas severa y profunda con 2,43 y 2,63 respectivamente; en el 26 (Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) en las pérdidas severa y profunda con 2,29 y 2,22 respectivamente y en el 27 (Puede terminar cualquier estudio) con una puntuación por debajo de la media en los que tienen pérdida profunda con 2,92.

Tabla 34. Ítems del factor Competencias Capacidades: Medias, desviaciones típicas según el tipo de pérdida auditiva

Ítems	Tipo de ayuda	N	Media	Desviación típica
1. Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella	Media (40-70)	11	4,27	,467
	Severa (70-90)	7	4,57	,535
	Profunda (más 90)	27	4,30	,724
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	47	4,32	,629
2. Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente	Media (40-70)	11	3,91	,701
	Severa (70-90)	7	4,29	,951
	Profunda (más 90)	27	4,19	,736
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	47	4,13	,741
3. Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición	Media (40-70)	11	3,91	1,044
	Severa (70-90)	7	2,57	1,397
	Profunda (más 90)	27	2,59	1,366
	No sabe/no contesta	2	3,00	,000
	Total	47	2,91	1,365
4. Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse	Media (40-70)	11	3,82	,982
	Severa (70-90)	7	2,43	1,397
	Profunda (más 90)	27	2,63	1,391
	No sabe/no contesta	2	5,00	,000
	Total	47	2,98	1,422
12. El profesorado del centro educativo que atiende a mi familiar con sordera o hipoacusia está adecuadamente formado...	Media (40-70)	11	3,36	1,629
	Severa (70-90)	7	3,00	1,633
	Profunda (más 90)	25	3,40	1,155
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	45	3,36	1,317

26. Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	Media (40-70)	11	3,36	1,027
	Severa (70-90)	7	2,29	,488
	Profunda (más 90)	27	2,22	1,219
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	47	2,57	1,193
27. Puede terminar cualquier estudio	Media (40-70)	11	3,55	,934
	Severa (70-90)	7	3,57	,787
	Profunda (más 90)	25	2,92	1,288
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	45	3,22	1,146

En el factor Estrategias (Tabla 35), encontramos las medias de respuesta más altas en todos los tipos de ayuda, media, severa, profunda, no sabe o no contesta, en el ítem 17 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) con medias de 3,91, 4,29 y 4,75 respectivamente. Y con puntuaciones por debajo de la media en todos los tipos de ayuda, media, severa, profunda, no sabe o no contesta, en los ítems 15 (Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) y con medias de 2,75, 2,83 y 1,68 respectivamente y en el 29 (La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada) con puntuaciones por debajo de la media en la pérdida profunda y los que no conocen la pérdida con 2,14 y 2 respectivamente

Tabla 35. Ítems del factor Estrategia: Medias, desviaciones típicas según el tipo de pérdida auditiva

Ítems	Tipo de ayuda	N	Media	Desviación típica
14. Se queja de los ruidos en el aula	Media (40-70)	11	3,73	,647
	Severa (70-90)	6	2,83	1,602
	Profunda (más 90)	26	3,96	1,216
	No sabe/no contesta	2	3,00	,000
	Total	45	3,71	1,180
15. Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	Media (40-70)	8	2,75	1,669
	Severa (70-90)	6	2,83	1,169
	Profunda (más 90)	22	1,68	,839
	No sabe/no contesta	2	3,00	,000
	Total	38	2,16	1,197
16. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás alumnos/as	Media (40-70)	11	3,09	,701
	Severa (70-90)	7	3,43	,976
	Profunda (más 90)	24	3,38	1,245
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	44	3,34	1,055
17. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación	Media(40-70)	11	3,91	,831
	Severa(70-90)	7	4,29	,756
	Profunda(más 90)	24	4,75	,442
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	44	4,43	,695
18. Se le facilita el acceso a los contenidos	Media (40-70)	8	3,50	,756
	Severa (70-90)	6	2,83	1,602
	Profunda (más 90)	22	3,14	,990
	No sabe/no contesta	2	3,00	,000
	Total	38	3,16	1,027

19. Se utiliza la metodología adecuada	Media (40-70)	8	3,63	,916
	Severa (70-90)	6	2,50	1,975
	Profunda (más 90)	25	3,16	1,143
	No sabe/no contesta	2	3,00	,000
	Total	41	3,15	1,236
20. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	Media (40-70)	11	3,45	1,036
	Severa(70-90)	6	2,33	2,066
	Profunda(más 90)	24	3,04	1,301
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	43	3,09	1,360
29. La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada	Media (40-70)	11	3,27	,905
	Severa (70-90)	5	3,20	1,789
	Profunda (más 90)	21	2,14	1,153
	No sabe/no contesta	2	2,00	,000
	Total	39	2,59	1,251

En el factor Respuesta Educativa (Tabla 36), las medias más alta corresponde al ítem 5 (Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo) con puntuaciones por encima de la media en todos los tipos de pérdida auditiva, media, severa, profunda, no sabe o no contesta, 4,63, 3,29, 4,78, y 4,00 respectivamente. Mientras que en los ítems 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) se dan medias bajas en todos los tipos de pérdida, exceptuando los que no la conocen, con 4,00 de media y en el ítem 28 (Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias) se dan puntuaciones por debajo de la media, exceptuando los de pérdida severa con 3,38 de media.

Tabla 36. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según el tipo de pérdida auditiva

Ítems	Tipo de ayuda	N	Media	Desviación típica
5. Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo	Media (40-70)	8	4,63	,518
	Severa (70-90)	7	3,29	1,890
	Profunda (más 90)	27	4,78	,641
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	44	4,48	1,045
6. A su familiar no le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	Media (40-70)	11	2,64	1,433
	Severa (70-90)	7	4,14	1,215
	Profunda (más 90)	26	3,58	1,419
	No sabe/no contesta	0	.	.
	Total	44	3,43	1,453
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo	Media (40-70)	11	3,73	,905
	Severa (70-90)	6	3,83	,983
	Profunda (más 90)	27	3,22	1,450
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	46	3,46	1,260
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo	Media (40-70)	10	2,90	,568
	Severa (70-90)	7	2,71	1,799
	Profunda (más 90)	27	2,52	1,252
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	46	2,70	1,227
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe del profesorado del centro educativo	Media (40-70)	11	3,09	1,044
	Severa (70-90)	6	4,00	,894
	Profunda (más 90)	27	3,56	1,219
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	46	3,52	1,130

13. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos (en el caso que lo requiera)...	Media (40-70)	10	2,80	1,549
	Severa (70-90)	4	3,25	1,708
	Profunda (más 90)	18	3,67	,767
	No sabe/no contesta	0	.	.
	Total	32	3,34	1,208
28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias	Media (40-70)	11	2,82	,982
	Severa (70-90)	6	3,83	1,472
	Profunda (más 90)	23	2,13	1,325
	No sabe/no contesta	2	2,00	,000
	Total	42	2,55	1,347

En el ítem 28 (Tabla 37) se produce diferencia de medias significativas en el tipo de pérdida profunda con respecto a la pérdida severa.

Tabla 37. Ítems del factor Respuesta Educativa: Diferencias de medias significativas según el tipo de pérdida auditiva

Ítems	I) Tipo de ayuda	J) Tipo de ayuda	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias	Media (40-70)	Severa (70-90)	-1,015	,471	
		Profunda (más 90)	,688	,527	
		No sabe/no contesta	,818	,866	
	Severa (70-90)	Media (40-70)	1,015	,471	2>3
		Profunda (más 90)	1,703*	,044	
		No sabe/no contesta	1,833	,369	
	Profunda (más 90)	Media (40-70)	-,688	,527	3<2
		Severa (70-90)	-1,703*	,044	
		No sabe/no contesta	,130	,999	
	No sabe/no contesta	Media (40-70)	-,818	,866	
		Severa (70-90)	-1,833	,369	
		Profunda (más 90)	-,130	,999	

En el factor Interacción las puntuaciones más altas de la media en todos los tipos de pérdida auditiva, media, severa, profunda, no sabe o no contesta, corresponden a los ítems 7 (Su familiar presenta situaciones de rechazo) con medias de 3,64, 4,71, 4,30 y 5,00 respectivamente; 8 (Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad) con medias de 3,55, 4,43, 3,81 y 5,00 respectivamente y 21 (Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo) con medias de 4,27, 4,29, 3,78 y 4,00 respectivamente. En los demás ítems (22, 23, 24, 25) las puntuaciones rondan la media.

Tabla 38. Factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según el tipo de pérdida auditiva

Ítems	Tipo de ayuda	N	Media	Desviación típica
7. Su familiar presenta situaciones de rechazo	Media (40-70)	11	3,64	1,120
	Severa (70-90)	7	4,71	,756
	Profunda (más 90)	27	4,30	1,031
	No sabe/no contesta	2	5,00	,000
	Total	47	4,23	1,047
8. Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad	Media (40-70)	11	3,55	1,036
	Severa (70-90)	7	4,43	1,134
	Profunda (más 90)	27	3,81	1,241
	No sabe/no contesta	2	5,00	,000
	Total	47	3,89	1,184
21. Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Media (40-70)	11	4,27	,647
	Severa (70-90)	7	4,29	1,254
	Profunda (más 90)	27	3,78	1,013
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	47	3,98	,967

22. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	Media (40-70)	11	3,64	,809
	Severa (70-90)	7	4,00	1,000
	Profunda (más 90)	25	3,44	1,121
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	45	3,60	1,009
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	Media (40-70)	11	3,27	1,009
	Severa (70-90)	7	3,29	,756
	Profunda (más 90)	23	3,13	,920
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	43	3,23	,895
24. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes	Media (40-70)	11	4,09	,831
	Severa (70-90)	7	4,29	1,254
	Profunda (más 90)	25	3,32	1,520
	No sabe/no contesta	2	4,00	,000
	Total	45	3,69	1,345
25. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantiene relaciones estables	Media (40-70)	11	2,55	1,572
	Severa (70-90)	7	4,00	1,414
	Profunda (más 90)	27	3,00	1,641
	No sabe/no contesta	2	3,00	,000
	Total	47	3,04	1,587

3. DISCUSIÓN

En este apartado desarrollamos las percepciones y opiniones de los familiares del alumnado con discapacidad auditiva, sobre las medidas actuales que facilitan el acceso al centro educativo de este alumnado; descubrir las aportaciones que pueden favorecer la atención a estos estudiantes y averiguar si existen diferencias en las variables género, edad, estudios, tipo de comunicación y tipo de pérdida.

Para facilitar la comprensión de los resultados, hemos organizado la discusión estudiando los factores considerados: Competencias y Capacidades, Estrategias, Respuesta Educativa y Interacción.

3.1. FACTOR COMPETENCIAS Y CAPACIDADES

Los resultados de este factor obtenidos de las respuestas de las familias, con respecto al género, nos permite constatar que tanto las mujeres como los hombres se comunican sin ninguna dificultad con su familiar con sordera o hipoacusia. Y tanto hombres como mujeres consideran que los problemas en el centro educativo se deben a las dificultades para comprender y expresarse, debido a la falta de audición. Además, creen que les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente. Sin embargo, las mujeres tienen expectativas de que puedan terminar cualquier estudio, a diferencia de los hombres que ven más dificultades al respecto. Estos datos confirman que existen diferencias con respecto a este factor según el género.

Según la edad y los estudios, observamos que no tienen problemas para entender a sus familiares con discapacidad auditiva, y son los menores de 30 años y en los estudios de Bachillerato y Universitarios los que tienen una comunicación completa. Asimismo, todos los intervalos de edad, piensan que los problemas en la expresión y comprensión son debidos a la discapacidad y causante de las dificultades en el centro educativo; a excepción de los menores de 30 años y los que cursan CF, que no consideran la discapacidad como la causa principal de estos problemas. Todos, y en mayor medida los de CF, Estudios Universitarios y EOI, opinan que necesitarán un mayor esfuerzo que sus compañeros oyentes, para finalizar los estudios que están realizando, pero creen que son capaces de terminar cualquier estudio, a excepción de los que cursan la ESO. Al mismo tiempo, opinan los que cursan ESO, PCP y Estudios Universitarios, que el profesorado que atiende a este alumnado se encuentra algo preparado, sin embargo en CF, EOI y Bachillerato dudan de esta formación. Estos datos ratifican que existen diferencias con respecto a este factor según la edad y entre las diferentes enseñanzas que está realizando este alumnado.

En lo referente al modelo comunicativo y al tipo de ayuda, sin distinción en ninguno de estos dos aspectos, los familiares dicen no tener di-

ficultades para entender y ser entendidos por los estudiantes con discapacidad auditiva. Además, los usuarios de audífonos, los usuarios de implantes cocleares y los que utilizan la lengua oral, a diferencia de los que usan el modelo bilingüe y los que no utilizan ayuda, achacan las dificultades en el centro a los problemas para expresarse y comprender, debido a la discapacidad. Y los familiares usuarios de las dos modalidades de comunicación, bilingües, independientemente del tipo de ayuda que utilice el estudiante con discapacidad auditiva, opinan que les va a costar más finalizar los estudios que realiza, que a los compañeros normoyentes. Asimismo, los usuarios de la lengua oral, como los familiares de estos estudiantes que utilizan el audífono y los implantes, son más optimistas sobre la capacidad para finalizar cualquier estudio que los que utilizan el bilingüismo y los que no hacen uso de cualquier tipo de ayuda. Estos datos reconocen las diferencias con respecto a este factor en los modelos comunicativos y en el tipo de ayuda que utilizan.

En lo referente al parentesco, sin distinción en ninguno de estos, se comunican sin dificultad con su familiar con discapacidad auditiva. Los padres y las madres, a diferencia de los demás familiares, achacan los problemas en el centro educativo a las dificultades para expresarse y comprender, debido a la discapacidad. Todos los familiares consideran que el profesorado está debidamente formado. Y los padres y las madres, a diferencia de los hermanos/as y otros familiares, opinan que les va a costar más que a los compañeros normoyentes, finalizar los estudios que realiza. Sin embargo, todos opinan que están capacitados para finalizar cualquier estudio. Estos datos confirman las diferencias con respecto a este factor en el parentesco.

3.2. FACTOR ESTRATEGIA

En este factor, con respecto al género y al parentesco, tanto las mujeres como los hombres, opinan que su familiar con discapacidad auditiva se queja de los ruidos en el aula, y son los hermanos/as y otros familiares

quienes perciben con más frecuencia estas quejas. Los padres y las madres, independientemente del género, son quienes consideran que no se les proporciona los medios adecuados para evitar los ruidos en el aula. Además, consideran que no se les debe exigir los mismos contenidos que a sus compañeros normoyentes y se les debe ayudar bastante para que puedan acceder a los contenidos, con adaptaciones metodológicas y de evaluación. Todos los parientes, sin distinción del género, piensan que estas medidas no se aplican adecuadamente y que la normativa educativa vigente es insuficiente para este alumnado. Estos datos corroboran que no existen diferencias con respecto a este factor según el género, sin embargo confirman que existen diferencias con respecto al parentesco.

Con respecto a los estudios y edad, en todas las enseñanzas y en los intervalos de edad, hay quejas de los ruidos en el aula. Asimismo, consideran que no se les proporciona los medios adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula. También, piensan que se les debe exigir los mismos contenidos que a sus compañeros normoyentes y se les debe ayudar bastante para que puedan acceder a los contenidos, con adaptaciones metodológicas y de evaluación. En todos los estudios se piensan que estas medidas no se aplican adecuadamente y que la normativa educativa vigente es insuficiente para este alumnado. Estos datos no reconocen que existan diferencias con respecto a este factor según los estudios y edad.

En cuanto al modelo de comunicación, al tipo de ayuda que utiliza y al tipo de pérdida, en los tres ámbitos, hay quejas de los ruidos en el aula y creen que no se les facilita los medios adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos, y son los que no utilizan ninguna ayuda los que más se quejan. Asimismo, piensan que se les debe exigir los mismos contenidos que a sus compañeros normoyentes y se les debe favorecer en el acceso a los contenidos, con adaptaciones metodológicas y de evaluación, siendo las familias del alumnado con pérdida profunda los que manifiestan más esa necesidad, diferenciándose significativamente con los de pérdida media. Además, en los tres ámbitos, se piensa que estas medidas no se aplican adecuadamente y que la normativa

educativa vigente es insuficiente para este alumnado. En cuanto a este último aspecto, los familiares del alumnado que no hace uso de ninguna ayuda, consideran que la adecuación de dicha normativa es muy limitada. Estos datos confirman que no existen diferencias con respecto a este factor según el modelo de comunicación y el tipo de ayuda que utiliza. Pero si se confirma que hay diferencias según el tipo de pérdida auditiva.

3.3. FACTOR RESPUESTA EDUCATIVA

En referencia al género y al parentesco, todos los familiares, sin distinción de género, del alumnado con sordera o hipoacusia, opina que su familiar acude con regularidad al centro educativo, sin embargo, creen que no reciben la información suficiente sobre la organización y funcionamiento del centro educativo y sobre la propia discapacidad. En cuanto a la atención por parte del profesorado, todos están algo conformes, siendo los padres y madres los que están menos satisfechos. En cuanto al tiempo de atención del intérprete de lengua de signos (ILSE), todos los familiares, sin distinción del género, están algo satisfechos. Sin embargo, son los hermanos y otros familiares, a diferencia de los padres y madres, quienes consideran que la relación con las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicas son satisfactorias. Estos datos reconocen que no existen diferencias con respecto a este factor según el género, y si se corrobora que existen diferencias con respecto a este factor según el parentesco.

Con respecto a los estudios y a la edad, todos los familiares, del alumnado con sordera o hipoacusia, sin distinción en cuanto a las enseñanzas o edad, opinan que el alumnado con discapacidad auditiva acude con regularidad al centro educativo; sin embargo, creen que no reciben la información suficiente sobre la organización y funcionamiento del centro educativo y sobre la propia discapacidad, especialmente los familiares del alumnado de Estudios universitarios, CF y EOI; la excepción, sin embargo, está en los familiares del alumnado de PCP, quienes consideran

que están muy bien informados. En cuanto a la atención por parte del profesorado, todos están algo satisfechos, siendo los familiares del alumnado de PCP quienes están muy conformes con esta atención. En referencia al tiempo de intervención del intérprete de lengua de signos (ILSE), todos los familiares, sin distinción de edad y estudio, están algo satisfechos. Sin embargo, los familiares de edades comprendidas entre 31 y 40 años, presentan una diferencia significativa con respecto al intervalo de edad de 41-50 años, y opinan que las relaciones con las asociaciones de personas sordas o hipoacúsia no son satisfactorias. Estos datos ratifican que existen diferencias con respecto a este factor según los estudios y edad.

En el modelo de comunicación, tipo de ayuda que usa el alumnado y tipo de pérdida auditiva del alumnado, todos los familiares, sin distinción en cuanto a los ámbitos a estudio, opinan que su familiar acude con regularidad al centro educativo, siendo significativamente más positiva la opinión expresada por familiares del alumnado con discapacidad profunda con respecto a los de pérdida auditiva media. Sin embargo, creen que no reciben la información suficiente sobre la organización y funcionamiento del centro educativo y sobre la propia discapacidad, En cuanto a la atención por parte del profesorado, todos están algo satisfechos, siendo los familiares del alumnado con pérdida severa quienes muestran mayor conformidad en este aspecto. En referencia al tiempo de atención del intérprete de lengua de signos (ILSE), todos los familiares, sin distinción de edad y estudio, están algo satisfechos. Sin embargo, opinan que las relaciones con las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicas no son del todo satisfactorias, los familiares del alumnado con pérdida severa demuestran una satisfacción significativamente superior con respecto a los que tienen pérdida profunda. Estos datos ratifican que no existen diferencias con respecto a este factor según el modelo de comunicación y el tipo de ayuda que utiliza. Pero si se confirma que habrá diferencias según el tipo de pérdida auditiva.

3.4. FACTOR INTERACCIÓN

Todos los familiares, sin distinción de género o parentesco, confirman que el alumnado con discapacidad auditiva han experimentado situaciones de rechazo, sin embargo opinan que este alumnado se relaciona con normalidad con el resto de los compañeros, y que estos les tratan correctamente e intentan ayudarles. Además, piensan que esta relación se extiende fuera del centro educativo, aunque, según los padres y madres, les cuesta mantener estables estas relaciones. Estos datos aprueban que no existen diferencias con respecto a este factor según el género y sí confirman que existen diferencias con respecto a este factor según parentesco.

En cuanto a los estudios y a la edad, se mantiene la misma línea que en los ámbitos anteriores, confirmando que este alumnado siente situaciones de rechazo, pero que se relaciona con normalidad con el resto de los compañeros, y que estos les tratan correctamente e intentan ayudarles. Además, piensan que esta relación se extiende fuera del centro educativo, sin embargo, son los familiares mayores de 50 años y los que cursan en la EOI, quienes opinan que les cuesta relacionarse fuera del centro y mantener estables estas relaciones. Estos datos reconocen que existen diferencias con respecto a este factor según la edad de los familiares y los estudios.

En cuanto al modelo de comunicación, tipo de ayuda que usa el alumnado y pérdida auditiva del alumnado, todos los familiares, sin distinción en cuanto a los ámbitos a estudio, opinan que su familiar suele vivenciar algún momento de rechazo que le denota ansiedad, observando una diferencia significativa en el alumnado que no usa ninguna ayuda con respecto a los que hacen uso de los audífonos; pero se relacionan con normalidad con el resto de los compañeros, recibiendo un trato correcto por parte de los mismos. Al mismo tiempo, piensan que esta relación se mantiene fuera del centro educativo. Sin embargo, son los familiares de alumnos con pérdida media, oralistas y que usan audífonos, quienes opinan que les cuesta mantener estables estas relaciones. Estos datos que existen diferencias con respecto a este factor según el modelo de comunicación, el tipo de ayuda y el tipo de pérdida.

4. CONCLUSIONES

A la hora de abordar las conclusiones de este estudio, debemos tener en cuenta el objetivo formulado inicialmente y que nos permite constatar el grado de alcance del trabajo desarrollado para conocer la realidad del alumnado con discapacidad educativa que cursan sus estudios en las enseñanzas de la ESO y postobligatorias.

En este sentido, observamos que los familiares, independientemente del modelo de comunicación que utilicen, se comunican sin ninguna dificultad con este alumnado. No obstante, reconocen que los problemas que tienen en el centro educativo son consecuencia de las dificultades para comprender y expresarse en este entorno, limitaciones debidas a la propia discapacidad.

Advertimos que a los familiares les preocupa las relaciones que tienen estos estudiantes con sus compañeros normoyentes, con otros familiares y otras amistades fuera del centro educativo, al descubrir algunas situaciones de rechazo por su discapacidad; aunque, sus opiniones son más favorables sobre el trato que reciben por parte del resto de los compañeros, señalando que estos se esfuerzan por ayudarle.

En esta línea, todos los familiares demandan ayuda para llegar a los contenidos, además de adaptaciones metodológicas y evaluativas; pero son los familiares de estudiantes de Bachillerato, CF, EOI y Estudios Universitarios los que reclaman más estas medidas. Sin embargo, afirman que tienen la capacidad suficiente para terminar los estudios con éxito.

Asimismo, muestran interés por la organización y funcionamiento del centro y por estar bien informadas sobre las características de la discapacidad auditiva; esto se refleja en su interés para que las aulas estén bien acondicionadas acústicamente y que permitan el aprovechamiento de los restos auditivos.

En líneas generales, opinan que el profesorado está debidamente formado para atenderlos, aunque se nota un cierto descontento en los estudios de Bachillerato, CF, EOI y Estudios Universitarios. Esta insatisfacción

se observa cuando valoran el tiempo de atención personalizada que reciben del profesorado especialista o de los departamentos.

Finalmente, las relaciones de los familiares con las asociaciones de personas con discapacidad auditiva no son del todo satisfactorias. También, dudan de la eficacia de las medidas compensadoras de la discapacidad, recogidas en la normativa educativa vigente.

CAPÍTULO 7

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO
QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA SOBRE
LA INCLUSIÓN DE ESTE ALUMNADO
EN LA EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo analiza los resultados del estudio sobre la percepción del profesorado que atiende a los estudiantes objeto de esta investigación, sobre la inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial, necesario para determinar el estado de la materia, además de estructurar y organizar la atención de este alumnado. Para recoger la información hemos elaborado un cuestionario *ad hoc* valorando aspectos como el modelo de comunicación, las actitudes, los sentimientos, la capacidad y la formación.

1. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es conocer la percepción del profesorado sobre la inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial, del alumnado con sordera o hipoacusia a través del análisis de los datos en función de las variables género, edad, modelo de comunicación que utiliza con el alumnado con discapacidad auditiva y enseñanza que imparte. Este objetivo se estructura en tres aspectos fundamentales:

- Averiguar cómo perciben el profesorado el trato que reciben estos estudiantes de la comunidad educativa, para estudiar las consecuencias de esta atención en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Saber cuáles son sus necesidades educativas según el profesorado de este alumnado, con el fin de garantizar la igualdad de condi-

ciones y la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva que cursan estudios en las enseñanzas objeto de esta tesis.

- Conocer, según el profesorado, qué actuaciones se podrían realizar para mejorar del proceso enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODO

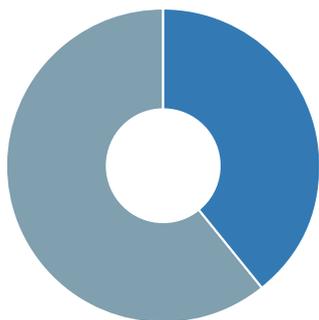
El diseño empleado es de carácter descriptivo, de modalidad selectiva, que parece adecuado para el logro de los objetivos de esta investigación.

2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra que participó voluntariamente en el estudio fue de 114 profesores que imparten clases al alumnado con discapacidad auditiva, durante el curso 2010-211 en educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial. Estos se distribuyen según las siguientes variables en:

Según el género, como se puede observar en la tabla y gráfico 1, la mayoría son mujeres con un 57,9% y el 37,7% son hombres.

Gráfico y Tabla 1. Distribución de la población por género



Género	Frecuencia	Porcentaje
■ Hombre	43	37,7
■ Mujer	66	57,9
Total	109	100,0

En lo referente a la edad, la mayoría del profesorado se encuentra entre los 36 y 45 años, un 44,2%; con un 37,8% están los que se encuentran entre 46 y 63 años; con 25 a 35 años, 14,9% (gráfico y tabla 2).

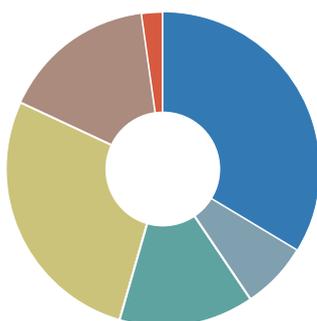
Gráfico y Tabla 2. Distribución de la población por edad



Edad del profesorado	Frecuencia	Porcentaje
25-35	17	14,9
36-45	42	44,2
46-63	36	37,8
Total	95	100

En cuanto a la variable estudios, el 33,7% imparten clase en la ESO, en los Ciclos Formativos, 27,7%, en los Estudios Universitarios, el 15,8%, en Bachillerato, 13,9%, PCPI un 6,9% y en la Escuela Oficial de Idiomas un 2% (gráfico y tabla 3).

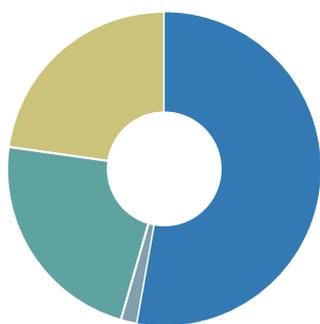
Gráfico y Tabla 3. Distribución de la población por estudios que imparte el profesorado



Estudios	Frecuencia	Porcentaje
ESO	37	33,7
PCPI	7	6,9
Bachillerato	14	13,9
CF	28	27,7
Estudios Universitarios	16	15,8
EOI	2	2
Total	101	100,0

Como podemos observar en el gráfico y tabla 4, el 52,80% del profesorado de este alumnado usa la lengua oral para comunicarse, mientras el 22,70% utiliza tanto la lengua oral como la lengua de signos, un 22,70% usa el ILSE y un 1,8% usa la Lengua de Signos.

Gráfico y Tabla 4. Distribución de la población por modelo comunicativo que utiliza con el alumnado con discapacidad auditiva



Modelo	Frecuencia	Porcentaje
■ Oral	58	52,8
■ Lengua de signos	2	1,8
■ Bilingüe	25	22,7
■ ILSE	25	22,7
Total	110	100,0

2.2. INSTRUMENTO

Para esta investigación se ha utilizado un cuestionario (anexo 4) con los cuatro factores teóricos: Competencias y Capacidades formado por los ítems 1, 2, 3, 4, 12, 13, 25, 27, 28; 29,30 y 31; Estrategias compuesto por los ítems 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 32; Respuesta Educativa con ítems 5, 6, 9, 10, 11 y 14 y el factor Interacción compuesto por los ítems 7, 8, 22, 23, 24 y 26.

El cuestionario contiene las mismas preguntas que se han realizado a los estudiantes y familiares, adaptadas a la muestra del profesorado, y otros ítems más específicos. Fue depurado y validado por el mismo sistema de jueces expertos utilizado en los cuestionarios anteriores.

Una vez obtenida esta lista de ítems, se realizó el mismo procedimiento para la elaboración de los anteriores cuestionarios: una agrupación factorial inicial partiendo de los referentes teóricos planteados; las agrupaciones factoriales realizadas en otros instrumentos de medida emplea-

dos para recoger las percepciones y valoraciones al respecto del conjunto de las comunidades y de las etapas educativas en estudio y selección, por parte de expertos, de los ítems más representativos. En el cuestionario elaborado a partir de la propuesta del listado de ítems, se tuvo en cuenta las mismas condiciones:

- El cuestionario tendrá dos partes: datos descriptivos y 32 ítems relacionados con la presencia en el centro educativo de estudiantes con discapacidad auditiva.
- Los ítems tendrían cinco posibles alternativas de respuesta, estructurado como una escala tipo Likert: 1 (Nada), 2 (Poco), 3 (Algo), 4 (Bastante) y 5 (Mucho).
- El orden de aparición de los ítems de la segunda parte se distribuirán de manera aleatoria.

El instrumento se llama Cuestionario de percepción del profesorado de estudiantes con discapacidad auditiva acerca de su inclusión en la educación secundaria, educación superior y enseñanzas de régimen especial (anexo 5). Los 32 ítems que lo forman se intentaron agrupar en factores empíricos, sin embargo, después de varios intentos, no se originaba ningún agrupamiento coherente de los ítems, agrupándose en factores teóricos

El análisis de datos lo hemos realizado con el paquete estadístico SPSS en su versión 19 (2010), utilizándose las siguientes funciones: *Alfa de Cronbach* para la fiabilidad; *frequency* para los estadísticos descriptivos y frecuencias porcentuales; y análisis de varianza y test a posteriori de Scheffé, con el subprograma *oneway*.

2.3. PROCEDIMIENTO

Para la aplicación del cuestionario se contó con la colaboración de los centros educativos, siguiendo el mismo procedimiento que con los cuestionarios anteriores, entregando el cuestionario e instrucciones para su cumplimentación (anexo 1) al profesorado seleccionado.

2.4. RESULTADOS

La fiabilidad del cuestionario aplicado al profesorado se operativizó con el *Alfa de Cronbach* encontrándose un coeficiente pobre de ,552, debido a que la muestra es baja.

Los resultados obtenidos los hemos organizado de la siguiente forma: análisis descriptivo atendiendo a los ítems, agrupados en factores y análisis de diferencias de medias agrupado en factores atendiendo a los ítems.

2.4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO ATENDIENDO A LOS ÍTEMS AGRUPADOS EN FACTORES

Con el fin de facilitar el análisis descriptivo de los ítems, estos los hemos agrupado en los siguientes factores: Competencias y Capacidades, Estrategias, Respuesta Educativa e Interacción.

2.4.1.1 Media y desviación típica de los ítems según el género

En cuanto al factor Competencias y Capacidades, destacamos puntuaciones por encima de la media, tanto en hombres como en mujeres: en el ítem 1 (Los entiendo cuando me comunico con él/ella) con 3,98 y 4,06 respectivamente; el 12 (Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva) con 3,98 y 4,33 respectivamente; el 13 ítem (Estoy dispuesto a formarme para trabajar con estos estudiantes si fuera necesario) con 4,79 y 4,28 respectivamente, el 30 (Me siento capaz de trabajar con ellos) con 3,90 y 4,14 respectivamente y el 31 (Sabría cómo tratarlos) con 3,66 y 4,10 respectivamente. Mientras que encontramos puntuaciones por debajo de la media tanto para hombres como para mujeres, en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) con 2,95 y 2,69 respectivamente, el 4 (Las

dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) con 2,51 y 2,63 respectivamente y el 27 (Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que están realizando actualmente) con 2,51 y 2,69 respectivamente. El resto de los ítems (2, 25, 28 y 29) presentan puntuaciones que rondan la media. Estos resultados pueden verse con mayor claridad en la siguiente tabla.

Tabla 5. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias y desviaciones típicas según el género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
1. Los entiendo cuando me comunico con él/ella	Hombre	43	3,98	1,012
	Mujer	66	4,06	,875
	Total	109	4,03	,928
2. Me entiende fácilmente	Hombre	43	3,53	,735
	Mujer	66	3,67	,934
	Total	109	3,61	,860
3. Las dificultades de este alumnado en el centro educativo se debe a la falta de audición	Hombre	39	2,95	1,099
	Mujer	64	2,69	1,246
	Total	103	2,79	1,194
4. Las dificultades en el centro educativo se debe a los problemas para comprender y expresarse	Hombre	35	2,51	,742
	Mujer	63	2,63	1,168
	Total	98	2,59	1,034
12. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva	Hombre	42	3,98	,897
	Mujer	64	4,33	1,024
	Total	106	4,19	,987
13. Estoy dispuesto a formarme para trabajar con estos estudiantes si fuera necesario	Hombre	42	4,79	7,521
	Mujer	61	4,28	,878
	Total	103	4,49	4,822

25. Es difícil trabajar con este alumnado	Hombre	42	3,26	1,061
	Mujer	65	3,60	1,196
	Total	107	3,47	1,152
27. Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	Hombre	39	2,51	1,121
	Mujer	65	2,69	1,145
	Total	104	2,63	1,134
28. Pueden terminar cualquier estudio	Hombre	40	3,33	1,071
	Mujer	65	3,38	1,182
	Total	105	3,36	1,136
29. Tendería a ayudarles en exceso	Hombre	42	3,55	,889
	Mujer	61	3,69	1,148
	Total	103	3,63	1,048
30. Me siento capaz de trabajar con ellos	Hombre	42	3,90	,726
	Mujer	64	4,14	1,037
	Total	106	4,05	,930
31. Sabría cómo tratarlos	Hombre	41	3,66	,794
	Mujer	60	4,10	,838
	Total	101	3,92	,845

En el factor Estrategias (Tabla 6), encontramos puntuaciones más altas que la media tanto en hombres como en mujeres, en los ítems: 15 (Se queja de los ruidos en el aula) con una puntuación de 4,37 y 4,00 respectivamente; el 18 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación) con una puntuación de 4,44 y 4,57 respectivamente, el 19 (Se le facilita el acceso a los contenidos) con una puntuación de 4,15 y 4,56 respectivamente; el 20 (Se utiliza la metodología adecuada) con una puntuación de 3,71 y 3,93 respectivamente y el 21 (Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes) con una puntuación de 3,93 y 3,88 respectivamente. Y puntuaciones por debajo de la media en los ítems: 16 (Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) con una puntuación en

los hombres de 2,92 y en el 32 (¿Si conoce la normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, cree que es la más adecuada?) con una puntuación de 2,78 en las mujeres mientras que en los hombres tiene una puntuación de 3,09.

Tabla 6. Ítems del factor Estrategias: Medias y desviaciones típicas según el género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
15. Se quejan de los ruidos en el aula	Hombre	38	4,37	1,076
	Mujer	63	4,00	1,032
	Total	101	4,14	1,059
16. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	Hombre	25	2,92	,954
	Mujer	50	3,06	1,346
	Total	75	3,01	1,225
17. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes	Hombre	42	3,62	1,168
	Mujer	60	3,57	1,155
	Total	102	3,59	1,155
18. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación a estos estudiantes	Hombre	41	4,44	,673
	Mujer	65	4,57	,637
	Total	106	4,52	,651
19. Se le facilita el acceso a los contenidos	Hombre	41	4,15	,691
	Mujer	64	4,56	3,450
	Total	105	4,40	2,727
20. Se utiliza la metodología adecuada	Hombre	38	3,71	,867
	Mujer	61	3,93	,929
	Total	99	3,85	,908
21. Se aplica las opciones evaluativos apropiadas para estos estudiantes	Hombre	41	3,93	1,010
	Mujer	56	3,88	1,129
	Total	97	3,90	1,075

32. ¿Si conoce la normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, cree que es la más adecuada?	Hombre	23	3,09	1,125
	Mujer	40	2,78	1,165
	Total	63	2,89	1,152

En el factor Respuesta Educativa, encontramos puntuaciones altas en el ítem 5 (Acude con regularidad al centro educativo), tanto en hombres como en mujeres con una media de 4,37 y 4,72 respectivamente; ítem 6 (No le gusta ir al centro educativo pero lo acepta) con una media de 4,41 y 4,38 y el ítem 9 (Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado) con una media de 4,26 y 4,16 respectivamente, en el resto de los ítems (10, 11 y 14) las puntuaciones están sobre la media. En la siguiente tabla se exponen estos resultados.

Tabla 7. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
5. Acuden con regularidad al centro educativo	Hombre	43	4,37	,846
	Mujer	65	4,72	,625
	Total	108	4,58	,738
6. No le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	Hombre	29	4,41	1,086
	Mujer	60	4,38	1,136
	Total	89	4,39	1,114
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado	Hombre	42	4,26	,857
	Mujer	62	4,16	,891
	Total	104	4,20	,874

10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacúsia	Hombre	41	3,12	1,327
	Mujer	61	3,43	1,132
	Total	102	3,30	1,217
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que reciben de apoyo	Hombre	40	3,23	1,187
	Mujer	58	3,76	1,048
	Total	98	3,54	1,132
14. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos	Hombre	35	3,00	1,283
	Mujer	48	3,35	1,345
	Total	83	3,20	1,323

En el factor Interacción (Tabla 8), los ítems 7 (Presenta situaciones de rechazo); 8 (Suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que denotan ansiedad); 22 (Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo); 23 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás) y 26 (En el entorno familiar y cercano, amigos, vecino, fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes) tienen puntuaciones altas, que superan el 4, en ambos géneros; mientras que el ítem 24 (Tendería a sentir pena por ellos/as) obtiene una puntuación de 3,61 y 3,97 respectivamente.

Tabla 8. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según género

Ítems	Género	N	Media	Desviación típica
7. Presenta situaciones de rechazo	Hombre	39	4,38	,815
	Mujer	63	4,40	,890
	Total	102	4,39	,858
8. Suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que denotan ansiedad	Hombre	39	4,62	,782
	Mujer	64	4,61	,789
	Total	103	4,61	,783

22. Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Hombre	41	3,85	1,062
	Mujer	65	4,17	,977
	Total	106	4,05	1,018
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	Hombre	37	4,08	,759
	Mujer	65	4,20	,795
	Total	102	4,16	,780
24. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	Hombre	36	3,61	,964
	Mujer	65	3,97	1,015
	Total	101	3,84	1,007
26. Tendería a sentir pena por ellos/as	Hombre	42	4,29	,891
	Mujer	64	4,48	,891
	Total	106	4,41	,892

3.4.1.2. Medias y desviaciones típicas según estudios académicos que realiza

En el factor Competencias y Capacidades, observamos puntuaciones altas, en todos los estudios en los ítems 1 (Los entiendo cuando me comunico con él/ella) con una media que sobre 4 en todos los estudios excepto los estudios universitarios con 3,25; en el 12 (Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva) con una media sobre 4 en todos los estudios, excepto los CF con 3,67; en el ítem 13 (Estoy dispuesto a formarme para trabajar con estos estudiantes si fuera necesario) con una media sobre 4 en todos los estudios destacando los CF con 5,77 y estudios universitarios con 3,13; el 30 (Me siento capaz de trabajar con ellos) con una media sobre 4 en todos los estudios excepto bachillerato con 3,93. Mientras que en los ítems 28 (Pueden terminar cualquier estudio) las puntuaciones altas se dan en Bachillerato con 4,14 y en EOI con 4,509; el 29 (Tendería a ayudarles en exceso) en Estudios Universitarias con 4,25 y en el ítem 31 (Sabría cómo tratarlos) en Estudios Universitarios con 4,06.

Y se dan puntuaciones por debajo de la media en los ítems 2 (Me entiendo fácilmente) en la EOI con 2,5; mientras que los demás estudios de este ítem se encuentran por encima de la media; en el 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) con una puntuaciones por debajo de la media, destacando el 1,50 de media en los estudios de EOI; el 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) con puntuaciones por debajo de la media en todos los estudios excepto los CF con 3,13; el 27 (Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) con puntuaciones por debajo de la media en todos los estudios. Sin embargo en CF se da una puntuación de 3,13. Estos resultados pueden verse con mayor claridad en la siguiente tabla.

Tabla 9. Ítems del factor Competencia y Capacidad: Medias y desviaciones típicas según estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
1. Los entiendo cuando me comunico con él/ella	ESO	34	4,24	,654
	PCP	7	4,43	,535
	BACHILLERATO	14	4,14	,864
	CF	28	3,96	,693
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	3,25	1,528
	EOI	2	4,50	,707
	Total	101	4,01	,933
2. Me entiendo fácilmente	ESO	34	3,62	,697
	PCP	7	3,57	,976
	BACHILLERATO	14	3,86	,770
	CF	28	3,64	,826
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	3,56	1,031
	EOI	2	2,50	,707
	Total	101	3,62	,823

3. Las dificultades de este alumnado en el centro educativo se debe a la falta de audición	ESO	34	2,97	1,141
	PCP	7	3,00	1,155
	BACHILLERATO	14	2,64	1,216
	CF	23	3,13	1,254
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	15	2,40	1,298
	EOI	2	1,50	,707
Total	95	2,84	1,214	
4. Las dificultades en el centro educativo se debe a los problemas para comprender y expresarse	ESO	34	2,68	,976
	PCP	7	3,43	1,272
	BACHILLERATO	14	2,43	1,222
	CF	20	2,50	1,100
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	13	2,23	,832
	EOI	2	2,00	1,414
Total	90	2,58	1,070	
12. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva	ESO	33	4,30	,728
	PCP	7	4,71	,488
	BACHILLERATO	14	4,36	,929
	CF	27	3,67	1,177
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,38	1,147
	EOI	2	4,50	,707
Total	99	4,18	,993	
13. Estoy dispuesto a formarme para trabajar con estos estudiantes si fuera necesario	ESO	32	4,22	,792
	PCP	7	4,43	,787
	BACHILLERATO	13	4,23	,832
	CF	26	5,77	9,484
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	3,19	,981
	EOI	2	4,50	,707
Total	96	4,49	4,993	
25. Es difícil trabajar con este alumnado	ESO	34	3,47	1,187
	PCP	7	2,86	,900
	BACHILLERATO	14	3,14	1,292
	CF	26	3,54	1,174

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD...

	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	3,69	1,014
	EOI	2	3,00	2,828
	Total	99	3,42	1,179
27. Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	ESO	34	2,74	1,053
	PCP	7	2,00	,816
	BACHILLERATO	14	2,64	1,216
	CF	24	3,13	1,154
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	15	1,67	,976
	EOI	2	4,00	,000
	Total	96	2,63	1,172
28. Pueden terminar cualquier estudio	ESO	33	3,21	,992
	PCP	7	2,71	1,604
	BACHILLERATO	14	4,14	,770
	CF	24	3,33	1,274
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	3,44	1,031
	EOI	2	4,50	,707
	Total	96	3,41	1,139
29. Tendería a ayudarles en exceso	ESO	31	3,55	,888
	PCP	7	3,71	,756
	BACHILLERATO	14	3,14	1,027
	CF	25	3,28	1,275
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,25	,856
	EOI	2	3,50	,707
	Total	95	3,55	1,050
30. Me siento capaz de trabajar con ellos	ESO	34	4,00	,953
	PCP	7	4,29	,756
	BACHILLERATO	14	3,93	1,207
	CF	25	4,04	,735
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,06	,854
	EOI	2	4,50	,707
	Total	98	4,04	,896

31. Sabría cómo tratarlos	ESO	33	4,06	,788
	PCP	7	3,71	,756
	BACHILLERATO	14	3,79	,893
	CF	23	3,57	,788
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,06	,998
	EOI	2	4,50	,707
	Total	95	3,88	,849

Observándose diferencia significativa en el ítem 1 (Los entiendo cuando me comunico con él/ella) en la ESO con respecto a los Estudios Universitarios y en el ítem 27 (Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) los CF con respecto a los Estudios Universitarios (Tabla 10).

Tabla 10. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Diferencia de Medias

Ítems	I) Estudios	J) Estudios	Diferencia de medias (I-J)		Sig. Scheffé	
1. Los entiendo cuando me comunico con él/ella	ESO	PCP	-,193	,998	1>5	
		BACHILLERATO	,092	1,000		
		CF	,271	,918		
		ESTUDIOS UNIVERSITARIOS		,985*		,025
		EOI	-,265	,999		
	EOI	ESO	,265	,999		
		PCP	,071	1,000		
		BACHILLERATO	,357	,998		
		CF	,536	,983		

		ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIOS	1,250	,615		
27. Les cuesta más que a sus compañeros oyerentes terminar los estudios que está realizando actualmente	CF	ESO	,390	,868	3>4	
		PCP	1,125	,321		
		BACHILLERATO	,482	,877		
		ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIOS	1,458*	,007		
		EOI	-,875	,941		
		ESTUDIOS	ESO	-1,069	,078	5<4
		UNIVERSITARIOS	PCP	-,333	,993	
			BACHILLERATO	-,976	,317	
			CF	-1,458*	,007	
		EOI	-2,333	,151		
EOI		ESO	1,265	,758		
		PCP	2,000	,377		
		BACHILLERATO	1,357	,731		
		CF	,875	,941		
		ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIOS	2,333	,151		

En el factor Estrategias, encontramos las medias de respuesta más altas en los ítems 15 (Se queja de los ruidos en el aula) destacando Estudios Universitarios con 5 de media y con 4,07 en EOI y Bachillerato, y CF con 4,14; y en el 17 (Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes) con puntuaciones altas en Bachillerato con 4,08, CF con 4 y en EOI con 4. Sin embargo en PCP se produce una puntuación por debajo de la media con 2,29. Y con puntuaciones por debajo de la media en los ítems 16 (Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) y en el 32 (¿Si conoce la normativa educativa específica para la atención a los

estudiantes con discapacidad auditiva, cree que es la más adecuada?) en los CF con 2,13 y Estudios Universitarios con 1,5. Estos resultados pueden verse en la siguiente tabla.

Tabla 11. Ítems del factor Estrategia: Medias, desviaciones típicas según estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
15. Se quejan de los ruidos en el aula	ESO	34	4,09	,900
	PCP	7	3,43	1,134
	BACHILLERATO	14	4,07	1,141
	CF	21	4,14	1,236
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	5,00	,000
	EOI	2	2,00	,000
	Total	94	4,16	1,071
16. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	ESO	23	2,91	1,041
	PCP	7	2,57	,535
	BACHILLERATO	13	3,00	1,354
	CF	13	2,92	1,605
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	11	3,73	1,272
	EOI	2	4,50	,707
Total	69	3,07	1,252	
17. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes	ESO	32	3,56	1,190
	PCP	7	2,29	,756
	BACHILLERATO	13	4,08	,954
	CF	24	4,00	1,103
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	3,44	1,094
	EOI	2	4,00	1,414
Total	94	3,64	1,163	
18. Es conveniente que se les ayude para que	ESO	34	4,47	,615
	PCP	7	4,71	,488

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD...

puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación a estos estudiantes	BACHILLERATO	14	4,86	,363
	CF	26	4,31	,679
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,63	,719
	EOI	2	5,00	,000
	Total	99	4,54	,628
19. Se le facilita el acceso a los contenidos	ESO	34	4,00	,778
	PCP	7	3,86	,690
	BACHILLERATO	14	4,00	,784
	CF	25	5,20	5,408
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,75	,577
	EOI	2	4,50	,707
	Total	98	4,43	2,810
20. Se utiliza la metodología adecuada	ESO	33	3,58	,751
	PCP	7	3,71	,951
	BACHILLERATO	14	3,57	1,158
	CF	23	3,78	,671
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	14	4,50	1,019
	EOI	2	4,50	,707
21. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	ESO	31	3,87	,885
	PCP	7	4,29	1,113
	BACHILLERATO	14	3,57	1,342
	CF	22	3,77	1,152
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,19	1,167
	EOI	1	3,00	.
	Total	91	3,88	1,094
32 ¿Si conoce la normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, cree que es la más adecuada?	ESO	25	3,16	1,068
	PCP	6	3,00	,894
	BACHILLERATO	10	3,40	,516
	CF	8	2,13	1,126
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	6	1,50	1,225
	EOI	0	.	.
Total	55	2,85	1,145	

Observándose diferencia significativa en el ítem 15 (Se quejan de los ruidos en el aula) en los PCP con respecto a los Estudios Universitarios y en los Estudios Universitarios con respecto a los EOI. También se dan diferencias significativas en el ítem 17 (Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes) en los PCP con respecto a Bachillerato y CF (Tabla 12).

Tabla 12. Ítems del factor Estrategia: Diferencias significativas según estudios

Ítems	I) Estudios	J) Estudios	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé	
15. Se quejan de los ruidos en el aula	ESO	PCP	,660	,744		
		BACHILLERATO	,017	1,000		
		CF	-,055	1,000		
		ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIO	-,912	,095		
		EOI	2,088	,128		
	PCP	ESO	-,660	,744	2<5	
		BACHILLERATO	-,643	,838		
		CF	-,714	,719		
		ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIOS	-1,571*	,032		
		EOI	1,429	,638		
	BACHILLERATO	ESO	-,017	1,000		
		PCP	,643	,838		
		CF	-,071	1,000		
		ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIOS	-,929	,239		
		EOI	2,071	,165		
CF	ESO	,055	1,000			
	PCP	,714	,719			

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD...

		BACHILLERATO	,071	1,000	
		ESTUDIOS			
		UNIVERSITARIOS	-,857	,220	
		EOI	2,143	,121	
	ESTUDIOS	ESO	,912	,095	5>(2,6)
	UNIVERSITARIOS	PCP	1,571*	,032	
		BACHILLERATO	,929	,239	
		CF	,857	,220	
		EOI	3,000*	,007	
	EOI	ESO	-2,088	,128	
		PCP	-1,429	,638	
		BACHILLERATO	-2,071	,165	
		CF	-2,143	,121	
		ESTUDIOS			
		UNIVERSITARIO	-3,000*	,007	
17. Se les debe	ESO	PCP	1,277	,182	
exigir los mismos		BACHILLERATO	-,514	,844	
contenidos que		CF	-,438	,823	
los demás		ESTUDIOS			
estudiantes		UNIVERSITARIOS	,125	1,000	
		EOI	-,438	,998	
	PCP	ESO	-1,277	,182	2<(3,4)
		BACHILLERATO	-1,791*	,042	
		CF	-1,714*	,028	
		ESTUDIOS			
		UNIVERSITARIOS	-1,152	,382	
		EOI	-1,714	,583	
	BACHILLERATO	ESO	,514	,844	3>2
		PCP	1,791*	,042	
		CF	,077	1,000	
		ESTUDIOS			
		UNIVERSITARIOS	,639	,786	

	EOI	,077	1,000	
CF	ESO	,438	,823	4>2
	PCP	1,714*	,028	
	BACHILLERATO	-,077	1,000	
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	,563	,773	
	EOI	,000	1,000	
ESTUDIOS	ESO	-,125	1,000	
UNIVERSITARIOS	PCP	1,152	,382	
	BACHILLERATO	-,639	,786	
	CF	-,563	,773	
	EOI	-,563	,993	
EOI	ESO	,438	,998	
	PCP	1,714	,583	
	BACHILLERATO	-,077	1,000	
	CF	,000	1,000	
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIO	,563	,993	

En el factor Respuesta Educativa (Tabla 13), la media de respuesta más alta corresponde al ítem 5 (Acude con regularidad al centro educativo) con medias superiores a 4 y en el ítem 9 (Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado) con medias superiores a 4 en todos los estudios excepto en CF con 3,88 y en la EOI con 2. Mientras que en el ítem 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) se dan medias bajas en Estudios Universitarios y en la EOI, con 2,73 y 2,50 respectivamente y en el ítem 14. (Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos) con puntuaciones en torno a la media en todos los estudios excepto en Estudios Universitarios con 2,69. Estos resultados pueden verse con mayor claridad en la siguiente tabla.

Tabla 13. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
5. Acuden con regularidad al centro educativo	ESO	34	4,76	,606
	PCP	7	4,57	,787
	BACHILLERATO	14	4,50	,650
	CF	27	4,70	,465
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,63	,806
	EOI	2	5,00	,000
	Total	100	4,68	,618
6 No le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	ESO	31	4,26	1,264
	PCP	7	3,14	1,773
	BACHILLERATO	14	4,29	1,139
	CF	17	4,65	,786
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	12	4,92	,289
	EOI	2	5,00	,000
	Total	83	4,36	1,164
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado	ESO	33	4,52	,508
	PCP	6	4,17	,753
	BACHILLERATO	13	4,15	,801
	CF	26	3,88	1,071
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,44	,814
	EOI	2	2,00	,000
	Total	96	4,21	,882
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia	ESO	30	3,67	1,061
	PCP	5	3,60	1,342
	BACHILLERATO	14	3,21	,975
	CF	28	3,00	1,186
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	15	2,73	1,438
	EOI	2	2,50	,707
	Total	94	3,22	1,193

11. Estoy conforme con el tiempo de atención que reciben de apoyo	ESO	33	3,42	1,001
	PCP	7	3,14	1,069
	BACHILLERATO	13	3,85	1,068
	CF	25	3,52	,963
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	12	3,17	1,749
	EOI	0	.	.
	Total	90	3,46	1,123
14. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos	ESO	21	3,24	,889
	PCP	5	3,40	1,140
	BACHILLERATO	14	3,43	1,342
	CF	23	3,13	1,486
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	13	2,69	1,702
	EOI	0	.	.
	Total	76	3,16	1,327

Observándose diferencia significativa en el ítem 9 (Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado) de ESO, Bachillerato y Estudios Universitarios con respecto a la EOI (Tabla 14).

Tabla 14. Ítems del factor Respuesta Educativa: Diferencia de Medias según estudios

Ítems	I) Estudios	J) Estudios	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento y funcio-	ESO	PCP	,348	,964	1>6
		BACHILLERATO	,361	,860	
		CF	,631	,118	

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD...

namiento del centro educativo con respecto a este alumnado	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	,078	1,000		
	EOI	2,515*	,004		
PCP	ESTUDIOS				
	ESO	-,348	,964		
	BACHILLERATO	,013	1,000		
	CF	,282	,987		
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	-,271	,992		
	EOI	2,167	,060		
	BACHILLERATO	ESO	-,361	,860	3>6
	PCP	-,013	1,000		
CF	,269	,963			
CF	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	-,284	,969		
	EOI	2,154*	,035		
	ESO	-,631	,118		
	PCP	-,282	,987		
	BACHILLERATO	-,269	,963		
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	-,553	,453		
	EOI	1,885	,076		
ESTUDIOS	ESO	-,078	1,000	5>6	
UNIVERSITARIOS	PCP	,271	,992		
	BACHILLERATO	,284	,969		
	CF	,553	,453		
	EOI	2,438*	,009		
EOI	ESO	-2,515*	,004	6<(1,2,3,4,5)	
	PCP	-2,167	,060		
	BACHILLERATO	-2,154*	,035		
	CF	-1,885	,076		
	ESTUDIOS				
	UNIVERSITARIOS	-2,438*	,009		

En el factor Interacción (Tabla 15), las puntuaciones más altas de la media corresponden a los ítems 7 (Presenta situaciones de rechazo) con una puntuación de media por encima de 4 en todos los estudios; el 8 (Suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que denotan ansiedad) con una puntuación de media por encima de 4 en todos los estudios, destacando los Estudios Universitarios y EOI con 5 de media; el 22 (Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo) con una puntuación de media por encima de 4 en todos los estudio exceptuando bachillerato y CF con 3,64 y 3,92 respectivamente; el ítem 23 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás) con una puntuación de media por encima de 4 en todos los estudio exceptuando PCP y CF con 3,86; el 24. (Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarlo) con una puntuación de media por encima de 4 en todos los estudio exceptuando PCP y CF con 3,29 y 3,18 respectivamente y el ítem 26 (Tendería a sentir pena por ellos/as) con una puntuación de media por encima de 4 en todos los estudio exceptuando EOI con 3.

Tabla 15. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según estudios

Ítems	Estudios	N	Media	Desviación típica
7. Presenta situaciones de rechazo	ESO	33	4,36	,929
	PCP	7	4,43	,787
	BACHILLERATO	14	4,00	,961
	CF	23	4,26	,964
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,94	,250
	EOI	2	4,50	,707
	Total	95	4,39	,879

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD...

8. Suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que denotan ansiedad	ESO	34	4,74	,666
	PCP	7	4,00	1,414
	BACHILLERATO	14	4,50	,519
	CF	23	4,30	1,020
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	15	5,00	,000
	EOI	2	5,00	,000
	Total	95	4,59	,805
22. Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	ESO	34	4,03	1,000
	PCP	7	4,29	1,113
	BACHILLERATO	14	3,64	1,151
	CF	25	3,92	,954
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	16	4,44	1,031
	EOI	2	4,50	,707
	Total	98	4,04	1,025
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	ESO	34	4,15	,784
	PCP	7	3,86	,378
	BACHILLERATO	14	4,29	,726
	CF	22	3,86	,834
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	15	4,60	,737
	EOI	2	4,50	,707
	Total	94	4,16	,780
24. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	ESO	34	4,06	,736
	PCP	7	3,29	,951
	BACHILLERATO	14	4,00	,961
	CF	22	3,18	1,296
	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	14	4,50	,650
	EOI	2	4,50	,707
	Total	93	3,86	1,028
26. Tendería a sentir pena por ellos/as	ESO	34	4,44	,894
	PCP	7	4,71	,756
	BACHILLERATO	14	4,36	1,082
	CF	26	4,27	,962

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	15	4,53	,640
EOI	2	3,00	1,414
Total	98	4,39	,915

Y diferencia significativa en el ítem 24. (Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle) en los Estudios Universitarios con respecto a CF (Tabla 16).

Tabla 16. Ítems del factor Interacción: Diferencias de medias según los estudios

Ítems	I) Estudios	J) Estudios	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé	
24. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	ESO	PCP	,773	,561	1>4	
		BACHILLERATO	,059	1,000		
		CF	,877*	,049		
	PCP	ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIOS	-,441	,820		
		EOI	-,441	,995		
		ESO	-,773	,561		
		BACHILLERATO	-,714	,745		
		CF	,104	1,000		
		ESTUDIOS				
		UNIVERSITARIOS	-1,214	,179		
		EOI	-1,214	,760		
		BACHILLERATO	ESO	-,059	1,000	
		PCP	,714	,745		
CF	,818	,271				
ESTUDIOS						
UNIVERSITARIOS	-,500	,849				

	EOI	-,500	,992	
CF	ESO	-,877*	,049	4<(1,5)
	PCP	-,104	1,000	
	BACHILLERATO	-,818	,271	
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	-1,318*	,008	
	EOI	-1,318	,607	
ESTUDIOS	ESO	,441	,820	5>4
UNIVERSITARIOS	PCP	1,214	,179	
	BACHILLERATO	,500	,849	
	CF	1,318*	,008	
	EOI	,000	1,000	
EOI	ESO	,441	,995	
	PCP	1,214	,760	
	BACHILLERATO	,500	,992	
	CF	1,318	,607	
	ESTUDIOS			
	UNIVERSITARIOS	,000	1,000	

2.4.1.3. Medias, desviaciones típicas y diferencias de medias según intervalo de edad

En el factor Competencias y Capacidades (Tabla 17), observamos puntuaciones máximas, en todos los intervalos de edad, en los ítems 1 (Los entiendo cuando me comunico con él/ella) con una puntuación de media por encima de 4 en todos los intervalos exceptuando 46-63 con 3,78; el 12 (Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva) con una puntuación por encima de 4 en todos los intervalos de edad; el 13 (Estoy dispuesto a formarme para trabajar con estos estudiantes si fuera necesario) con una puntuación por encima de 4 en

todos los intervalos de edad, destacando el 5,05 de puntuación en el intervalo 36-45; el 29 (Tendería a ayudarles en exceso) en con 4,06 en el intervalo de 25-35 años; el 30 (Me siento capaz de trabajar con ellos) con una puntuación por encima de 4 en todos los intervalos de edad y 31 (Sabría cómo tratarlos) en 25-35 años con 4,53. Mientras que las puntuaciones por debajo de la media se dan en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) en los intervalos de edad de 36-45 y 46-63, con 2,87 y 2,40 respectivamente y los ítems 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) y 27 (Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) con una puntuación por debajo de la media en todos los intervalos de edad.

Tabla 17. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Medias y desviaciones típicas según intervalos de edad

Ítems	Intervalos de edad	N	Media	Desviación típica
1. Los entiendo cuando me comunico con él/ella	25-35 años	17	4,82	,393
	36-45 años	42	4,02	,643
	46-63 años	36	3,78	1,149
	Total	95	4,07	,914
2. Me entiende fácilmente	25-35 años	17	4,12	,697
	36-45 años	42	3,50	,773
	46-63 años	36	3,56	,939
	Total	95	3,63	,851
3. Las dificultades de este alumnado en el centro educativo se debe a la falta de audición	25-35 años	17	3,41	,870
	36-45 años	38	2,87	1,095
	46-63 años	35	2,40	1,218
	Total	90	2,79	1,156

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD...

4. Las dificultades en el centro educativo se debe a los problemas para comprender y expresarse	25-35 años	16	2,81	,981
	36-45 años	35	2,71	,710
	46-63 años	35	2,40	1,168
	Total	86	2,60	,974
12. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva	25-35 años	17	4,59	,795
	36-45 años	41	4,20	,749
	46-63 años	34	3,91	1,264
	Total	92	4,16	,998
13. Estoy dispuesto a formarme para trabajar con estos estudiantes si fuera necesario	25-35 años	17	4,41	,939
	36-45 años	39	5,05	7,766
	46-63 años	33	4,03	1,045
	Total	89	4,55	5,179
25. Es difícil trabajar con este alumnado	25-35 años	17	4,35	,862
	36-45 años	40	3,20	1,114
	46-63 años	36	3,50	1,276
	Total	93	3,53	1,203
27. Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	25-35 años	17	2,94	1,029
	36-45 años	37	2,65	,978
	46-63 años	36	2,78	1,312
	Total	90	2,76	1,125
28. Pueden terminar cualquier estudio	25-35 años	17	3,41	1,176
	36-45 años	38	3,58	1,004
	46-63 años	36	3,28	1,256
	Total	91	3,43	1,137
29. Tendería a ayudarles en exceso	25-35 años	17	4,06	1,029
	36-45 años	39	3,64	1,013
	46-63 años	33	3,64	,895
	Total	89	3,72	,977
30. Me siento capaz de trabajar con ellos	25-35 años	17	4,82	,529
	36-45 años	40	4,03	,768
	46-63 años	35	3,89	,963
	Total	92	4,12	,875

31. Sabría cómo tratarlos	25-35 años	17	4,53	,717
	36-45 años	39	3,74	,785
	46-63 años	31	3,84	,898
	Total	87	3,93	,860

Además, observamos diferencias significativas en los ítems 1, en el intervalo de edad de edad de 25-35 años con respecto a 36-45 y 46-63 años; en el ítem 2, en el intervalo de edad de 25-35 años con respecto a 36-45 años; en el ítem 3, en el intervalo de edad de 25-35 años con respecto a 46-63 años, y en los ítems 25, 30 y 31, en el intervalo de edad de 25-35 años con respecto a 36-45 y 46-63 años (Tabla 18).

Tabla 18. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Diferencias de medias según intervalo de edad

Ítems	I) Intervalo de edad	J) Intervalo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
1. Los entiendo cuando me comunico con él/ella	25-35 años	36-45 años	,800*	,006	1>(2,3)
		46-63 años	1,046*	,000	
	36-45 años	25-35 años	-,800*	,006	2<1
		46-63 años	,246	,443	
2. Me entiende fácilmente	25-35 años	36-45 años	,618*	,039	2>1
		46-63 años	,562	,076	
	36-45 años	25-35 años	-,618*	,039	2<1
		46-63 años	-,056	,957	
46-63 años	25-35 años	-,562	,076		
	36-45 años	,056	,957		

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD...

3. Las dificultades de este alumnado en el centro educativo se debe a la falta de audición	25-35 años	36-45 años	,543	,249	1>3
		46-63 años	1,012*	,011	
	36-45 años	25-35 años	-,543	,249	
		46-63 años	,468	,202	
	46-63 años	25-35 años	-1,012*	,011	3<1
		36-45 años	-,468	,202	
25. Es difícil trabajar con este alumnado	25-35 años	36-45 años	1,153*	,003	1>(2,3)
		46-63 años	,853*	,044	
	36-45 años	25-35 años	-1,153*	,003	2<1
		46-63 años	-,300	,522	
	46-63 años	25-35 años	-,853*	,044	3>1
		36-45 años	,300	,522	
30. Me siento capaz de trabajar con ellos	25-35 años	36-45 años	,799*	,005	1>(2,3)
		46-63 años	,938*	,001	
	36-45 años	25-35 años	-,799*	,005	2<1
		46-63 años	,139	,762	
	46-63 años	25-35 años	-,938*	,001	3<1
		36-45 años	-,139	,762	
31. Sabría cómo tratarlos	25-35 años	36-45 años	,786*	,006	1>(2,3)
		46-63 años	,691*	,023	
	36-45 años	25-35 años	-,786*	,006	2<1
		46-63 años	-,095	,889	
	46-63 años	25-35 años	-,691*	,023	3<1
		36-45 años	,095	,889	

Con respecto al factor Estrategias (Tabla 19), encontramos las medias de respuesta más altas con puntuaciones por encima de 4 en todos los intervalos de edad en los ítems 15 (Se queja de los ruidos en el aula); el 18 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación a estos estudiantes); el 19 (Se le facilita el acceso a los contenidos) y el 21 (Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes). Y con puntuaciones por

debajo de la media en los ítems 16 (Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) y el 32 (¿Si conoce la normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, cree que es la más adecuada?), en 25-35 años con 2,46 y 46-63 años 2,90 respectivamente.

Tabla 19. Ítems del factor Estrategias: Medias, y desviaciones típicas según intervalo de edad

Ítems	Intervalos de edad	N	Media	Desviación típica
15. Se quejan de los ruidos en el aula	25-35 años	17	4,35	,786
	36-45 años	36	4,31	1,091
	46-63 años	35	4,00	1,163
	Total	88	4,19	1,071
16. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula	25-35 años	13	2,46	1,198
	36-45 años	26	3,08	1,230
	46-63 años	24	3,17	1,129
	Total	63	2,98	1,198
17. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes	25-35 años	17	3,53	1,231
	36-45 años	38	3,76	1,051
	46-63 años	34	3,50	1,212
	Total	89	3,62	1,143
18. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación a estos estudiantes	25-35 años	17	4,65	,606
	36-45 años	40	4,43	,636
	46-63 años	35	4,57	,739
	Total	92	4,52	,671
19. Se le facilita el acceso a los contenidos	25-35 años	17	4,35	,606
	36-45 años	39	4,08	,703
	46-63 años	35	4,86	4,628
	Total	91	4,43	2,914

20. Se utiliza la metodología adecuada	25-35 años	17	4,12	,781
	36-45 años	36	3,72	,882
	46-63 años	32	3,97	,897
	Total	85	3,89	,873
21. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	25-35 años	17	4,12	,857
	36-45 años	37	3,65	1,060
	46-63 años	29	4,21	1,082
	Total	83	3,94	1,052
32. ¿Si conoce la normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, cree que es la más adecuada?	25-35 años	14	3,00	,877
	36-45 años	17	3,18	1,074
	46-63 años	20	2,90	1,294
	Total	51	3,02	1,104

En el factor Respuesta Educativa (Tabla 20), la media de respuesta más alta con puntuaciones por encima de 4 en todos los intervalos de edad, corresponde a los ítems 5 (Acude con regularidad al centro educativo); el 6. (No le gusta ir al centro educativo pero lo acepta); el 9 (Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado); el 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) en el intervalo 25-35 años con 4,07, y con diferencias significativas de media en el de intervalo 25-35 con respecto a 36-45 años; el 11 (Estoy conforme con el tiempo de atención que reciben de apoyo) en el intervalo 25-35 años con 4,06. Mientras que en el ítem 14 (Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos) se producen puntuaciones por debajo de la media en el intervalo 36-45 años con 2,7.

Tabla 20. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según intervalo de edad

Ítems	Intervalos de edad	N	Media	Desviación típica
5. Acuden con regularidad al centro educativo	25-35 años	17	4,65	,786
	36-45 años	41	4,39	,919
	46-63 años	36	4,67	,535
	Total	94	4,54	,771
6. No le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	25-35 años	16	4,50	,730
	36-45 años	29	4,48	1,090
	46-63 años	31	4,45	,995
	Total	76	4,47	,973
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado	25-35 años	16	4,31	,793
	36-45 años	40	4,08	,917
	46-63 años	34	4,32	,878
	Total	90	4,21	,880
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia	25-35 años	14	4,07	1,207
	36-45 años	41	3,10	1,200
	46-63 años	35	3,17	1,071
	Total	90	3,28	1,190
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que reciben de apoyo	25-35 años	17	4,06	1,088
	36-45 años	34	3,24	1,017
	46-63 años	33	3,48	1,253
	Total	84	3,50	1,156
14. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos	25-35 años	14	4,00	,877
	36-45 años	33	2,70	1,262
	46-63 años	26	3,23	1,394
	Total	73	3,14	1,326

Asimismo, se producen diferencia significativa de media en el intervalo 25-35 años con respecto 36-45 años (Tabla 21).

Tabla 21. Factor Respuesta Educativa: Diferencias de medias según intervalo de edad

Ítems	I) Intervalo de edad	J) Intervalo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacúsia	25-35 años	36-45 años	,974*	,028	1>2
		46-63 años	,900	,052	
	36-45 años	25-35 años	-,974*	,028	2<1
		46-63 años	-,074	,962	
	46-63 años	25-35 años	-,900	,052	
		36-45 años	,074	,962	
14. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos	25-35 años	36-45 años	1,303*	,007	1>2
		46-63 años	,769	,187	
	36-45 años	25-35 años	-1,303*	,007	2<1
		46-63 años	-,534	,273	
	46-63 años	25-35 años	-,769	,187	
		36-45 años	,534	,273	

En el factor Interacción (Tabla 22), la media de respuesta más alta con puntuaciones por encima de 4 en todos los intervalos de edad, corresponde a los ítems 7 (Presenta situaciones de rechazo), 8 (Suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que denotan ansiedad), 22 (Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo), 23 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás), 24 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle) con media total de 3,82, donde el grupo 25-35 años tiene una media de 4,29 y 26 (Tendería a sentir pena por ellos/as).

Tabla 22. Ítems del factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según intervalo de edad

Ítems	Intervalos de edad	N	Media	Desviación típica
7. Presenta situaciones de rechazo	25-35 años	17	4,71	,470
	36-45 años	39	4,18	,914
	46-63 años	32	4,44	,948
	Total	88	4,38	,875
8. Suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que denotan ansiedad	25-35 años	17	4,65	,996
	36-45 años	38	4,68	,739
	46-63 años	34	4,62	,697
	Total	89	4,65	,770
22. Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	25-35 años	17	4,65	,702
	36-45 años	39	3,79	1,031
	46-63 años	36	4,08	,937
	Total	92	4,07	,981
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	25-35 años	17	4,41	,618
	36-45 años	36	4,00	,756
	46-63 años	35	4,23	,808
	Total	88	4,17	,761
24. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	25-35 años	17	4,29	,588
	36-45 años	35	3,66	,968
	46-63 años	35	3,74	1,120
	Total	87	3,82	,995
26. Tendería a sentir pena por ellos/as	25-35 años	17	4,82	,393
	36-45 años	40	4,10	1,057
	46-63 años	35	4,49	,853
	Total	92	4,38	,924

Igualmente, en el ítem 22 (Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo), se dan diferencia significativa de media del intervalo de edad de 25-35 años con respecto al de 36-45 años y en el ítem 26 (Tendería a sentir pena por ellos/as) en el intervalo de edad de 25-35 años con respecto al de 36-45 años (Tabla 23).

Tabla 23. Ítems del factor Interacción: Diferencias de medias según intervalo de edad

Ítems	I) Intervalo de edad	J) Intervalo de edad	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
22. Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	25-35 años	36-45 años	,852*	,010	1>2
		46-63 años	,564	,133	
	36-45 años	25-35 años	-,852*	,010	2<1
		46-63 años	-,288	,419	
	46-63 años	25-35 años	-,564	,133	
		36-45 años	,288	,419	
26. Tendería a sentir pena por ellos/as	25-35 años	36-45 años	,724*	,023	1>2
		46-63 años	,338	,443	
	36-45 años	25-35 años	-,724*	,023	2<1
		46-63 años	-,386	,181	
	46-63 años	25-35 años	-,338	,443	
		36-45 años	,386	,181	

2.4.1.4. Medias y Desviaciones típicas según modelo de comunicación

Por lo que se refiere al factor Competencias y Capacidades (Tabla 24), observamos puntuaciones superiores a 4 en todos los modelos de comunicación, en los ítems 1 (Los entiendo cuando me comunico con él/ella); el 12 (Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con dis-

capacidad auditiva); el 13 (Estoy dispuesto a formarme para trabajar con estos estudiantes si fuera necesario); el 29 (Tendería a ayudarles en exceso) en el intervalo 25-35 años con 4,06; el 30 (Me siento capaz de trabajar con ellos) y el 31 (Sabría cómo tratarlos).Y con puntuaciones por debajo de la media en los ítems 3 (Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición) con 2,79 de media total; el 4 (Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse) con 2,59 de media total y el 27 (Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) con puntuación en la media total de 2,60.

Tabla 24. Ítems del factor Competencia y Capacidad: Medias y desviaciones típicas según modelo de comunicación

Ítems	Modelos de comunicación	N	Media	Desviación típica
1. Los entiendo cuando me comunico con él/ella	Oral	58	3,95	,887
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	4,00	1,080
	ILSE	25	4,12	,833
	Total	110	4,02	,919
2. Me entiende fácilmente	Oral	58	3,53	,754
	LSE	2	4,00	,000
	Bilingüe	25	3,56	1,083
	ILSE	25	3,80	,866
	Total	110	3,61	,858
3. Las dificultades de este alumnado en el centro educativo se debe a la falta de audición	Oral	58	2,81	1,221
	LSE	2	3,00	,000
	Bilingüe	25	2,60	1,225
	ILSE	19	2,95	1,177
	Total	104	2,79	1,196

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO QUE ATIENDE A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD...

4. Las dificultades en el centro educativo se debe a los problemas para comprender y expresarse	Oral	57	2,65	1,009
	LSE	2	3,00	,000
	Bilingüe	24	2,54	1,318
	ILSE	16	2,38	,619
	Total	99	2,59	1,030
12. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva	Oral	57	4,21	,881
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	4,56	,917
	ILSE	24	3,75	1,113
	Total	108	4,20	,974
13. Estoy dispuesto a formarme para trabajar con estos estudiantes si fuera necesario	Oral	55	3,98	,782
	LSE	2	3,00	,000
	Bilingüe	24	4,50	,885
	ILSE	24	5,75	9,923
	Total	105	4,49	4,776
25. Es difícil trabajar con este alumnado	Oral	58	3,26	1,193
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	3,56	,961
	ILSE	22	3,55	1,224
	Total	107	3,42	1,158
27. Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	Oral	58	2,57	1,201
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	2,36	,810
	ILSE	19	2,74	1,046
	Total	104	2,60	1,128
28. Pueden terminar cualquier estudio	Oral	57	3,56	,964
	LSE	2	4,00	,000
	Bilingüe	25	3,24	1,234
	ILSE	20	3,05	1,356
	Total	104	3,39	1,118

29. Tendería a ayudarles en exceso	Oral	56	3,55	,989
	LSE	2	2,00	,000
	Bilingüe	25	4,20	,645
	ILSE	21	3,24	1,221
	Total	104	3,62	1,036
30. Me siento capaz de trabajar con ellos	Oral	57	3,72	,940
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	4,56	,768
	ILSE	22	4,09	,750
	Total	106	4,02	,926
31. Sabría cómo tratarlos	Oral	55	3,80	,848
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	24	4,46	,658
	ILSE	20	3,45	,686
	Total	101	3,91	,850

Por otra parte, observamos diferencias significativas en los ítems 12 (Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva) de los usuarios del modelo bilingüe con respecto a los que usan el ILSE; el 27 (Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente) de los usuarios de la lengua oral con respecto a los que usan la lengua de signos y los usuarios del modelo bilingüe con respecto a los que hacen uso de la lengua de signos; el 29 (Tendería a ayudarles en exceso) de los usuarios del modelo bilingüe con respecto a los que hacen uso de la lengua de signos; el 30 (Me siento capaz de trabajar con ellos) de los usuarios de la lengua oral con respecto a los que usan el modelo bilingüe y el 31 (Sabría cómo tratarlos) de los usuarios del modelo bilingüe con respecto a los que hacen uso de la lengua oral y los usuarios del ILSE (Tabla 25).

Tabla 25. Ítems del factor Competencias y Capacidades: Diferencias de medias según los modelo de comunicación

Ítems	I) Modelo de comunicación	J) Modelo de comunicación	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
12. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva	Oral	LSE	-,789	,716	
		Bilingüe	-,349	,497	
		ILSE	,461	,263	
	LSE	Oral	,789	,716	
		Bilingüe	,440	,939	
		ILSE	1,250	,359	
	Bilingüe	Oral	,349	,497	3>4
		LSE	-,440	,939	
		ILSE	,810*	,033	
	ILSE	Oral	-,461	,263	4<3
		LSE	-1,250	,359	
		Bilingüe	-,810*	,033	
27. Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente	Oral	LSE	-2,431*	,025	1<2
		Bilingüe	,209	,885	
		ILSE	-,168	,952	
	LSE	Oral	2,431*	,025	2>(1,2)
		Bilingüe	2,640*	,015	
		ILSE	2,263	,055	
	Bilingüe	Oral	-,209	,885	3<2
		LSE	-2,640*	,015	
		ILSE	-,377	,729	
	ILSE	Oral	,168	,952	
		LSE	-2,263	,055	
		Bilingüe	,377	,729	
29. Tendería a ayudarles en exceso	Oral	LSE	1,554	,181	
		Bilingüe	-,646	,058	
		ILSE	,315	,655	

	LSE	Oral	-1,554	,181	2<3
		Bilingüe	-2,200*	,027	
		ILSE	-1,238	,398	
	Bilingüe	Oral	,646	,058	3>(2,4)
		LSE	2,200*	,027	
		ILSE	,962*	,013	
	ILSE	Oral	-,315	,655	4<3
		LSE	1,238	,398	
		Bilingüe	-,962*	,013	
30. Me siento capaz de trabajar con ellos	Oral	LSE	-1,281	,239	1<3
		Bilingüe	-,841*	,001	
		ILSE	-,372	,402	
	LSE	Oral	1,281	,239	
		Bilingüe	,440	,922	
		ILSE	,909	,565	
	Bilingüe	Oral	,841*	,001	3>1
		LSE	-,440	,922	
		ILSE	,469	,329	
	ILSE	Oral	,372	,402	
		LSE	-,909	,565	
		Bilingüe	-,469	,329	
31. Sabría cómo tratarlos	Oral	LSE	-1,200	,205	1<3
		Bilingüe	-,658*	,009	
		ILSE	,350	,393	
	LSE	Oral	1,200	,205	
		Bilingüe	,542	,823	
		ILSE	1,550	,068	
	Bilingüe	Oral	,658*	,009	3>(1,4)
		LSE	-,542	,823	
		ILSE	1,008*	,001	
	ILSE	Oral	-,350	,393	4<3
		LSE	-1,550	,068	
		Bilingüe	-1,008*	,001	

En el factor Estrategias (Tabla 26), encontramos las medias de respuesta más altas con puntuaciones superiores a 4 en los ítems 15 (Se queja de los ruidos en el aula); el 18 (Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación a estos estudiantes); el 19 (Se le facilita el acceso a los contenidos) y en el ítem 17 (Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes) en los usuarios de ILSE y lengua de signos con 4,33 y 5 respectivamente; el 20 (Se utiliza la metodología adecuada) en los usuarios de lengua de signos y bilingües con 4 y 4,22 respectivamente y el 21 (Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes) con puntuaciones de media de 4 excepto ILSE con 3,60. Y con puntuaciones por debajo de la media en los ítems 16 (Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula) en usuarios de la lengua de signos con 1,17 (Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes) en bilingües con 2,91 y el 32 (¿Si conoce la normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, cree que es la más adecuada?) en usuarios de la lengua oral con 2,68.

Tabla 26. Ítems del factor Estrategias: Medias y desviaciones típicas según modelo de comunicación

Ítems	Modelos de comunicación	N	Media	Desviación típica
15. Se quejan de los ruidos en el aula	Oral	57	4,05	1,042
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	3,92	1,038
	ILSE	19	4,68	,946
	Total	103	4,16	1,046
16. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos	Oral	42	3,02	1,070
	LSE	2	1,00	,000
	Bilingüe	22	3,05	1,133

auditivos en el aula	ILSE	9	3,33	1,871
	Total	75	3,01	1,225
17. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes	Oral	56	3,50	1,176
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	23	2,91	,848
	ILSE	21	4,33	,796
	Total	102	3,57	1,139
18. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación a estos estudiantes	Oral	57	4,51	,658
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	4,64	,569
	ILSE	24	4,38	,711
	Total	108	4,52	,648
19. Se le facilita el acceso a los contenidos	Oral	58	3,98	,827
	LSE	2	4,00	,000
	Bilingüe	25	4,32	,627
	ILSE	21	5,62	5,844
	Total	106	4,39	2,714
20. Se utiliza la metodología adecuada	Oral	56	3,66	,920
	LSE	2	4,00	,000
	Bilingüe	23	4,22	,795
	ILSE	18	3,83	,924
	Total	99	3,83	,904
21. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes	Oral	51	3,82	1,090
	LSE	2	4,00	,000
	Bilingüe	24	4,29	,955
	ILSE	20	3,60	1,142
	Total	97	3,90	1,075
32. ¿Si conoce la normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, cree que es la más adecuada?	Oral	34	2,68	1,036
	LSE	2	3,00	,000
	Bilingüe	21	3,00	1,342
	ILSE	4	3,25	,957
	Total	61	2,84	1,128

Y con diferencias significativas de medias en el ítem 17 de los usuarios de ILSE con respecto a los de lengua oral y bilingüe (Tabla 27).

Tabla 27. Ítems del factor Estrategias: Diferencias de medias según los modelos de comunicación

Ítems	I) Modelo de comunicación	J) Modelo de comunicación	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
17. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes	Oral	LSE	-1,500	,260	1<4
		Bilingüe	,587	,161	
		ILSE	-,833*	,023	
	LSE	Oral	1,500	,260	
		Bilingüe	2,087	,064	
		ILSE	,667	,859	
	Bilingüe	Oral	-,587	,161	3<4
		LSE	-2,087	,064	
		ILSE	-1,420*	,000	
	ILSE	Oral	,833*	,023	4>(1,3)
		LSE	-,667	,859	
		Bilingüe	1,420*	,000	

En el factor Respuesta Educativa (Tabla 28), encontramos las medias de respuesta más altas con puntuaciones superiores a 4 en los ítems 5 (Acude con regularidad al centro educativo), 6 (No le gusta ir al centro educativo pero lo acepta) y el 9 (Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado). Mientras que en el ítem 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo) se producen puntuaciones por debajo de la media, en los usuarios de la lengua de signos y usuarios del ILSE con 2 y 2,88 respectivamente y en el 14. (Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos) en los usuarios de la lengua oral con 2,77.

Tabla 28. Ítems del factor Respuesta Educativa: Medias y desviaciones típicas según modelo de comunicación

Ítems	Modelos de comunicación	N	Media	Desviación típica
5. Acuden con regularidad al centro educativo	Oral	58	4,76	,471
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	4,24	1,091
	ILSE	24	4,50	,722
	Total	109	4,59	,735
6. No le gusta ir al centro educativo pero lo acepta	Oral	54	4,26	1,291
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	20	4,25	1,020
	ILSE	14	4,86	,363
	Total	90	4,37	1,136
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado	Oral	57	4,18	,805
	LSE	2	4,00	,000
	Bilingüe	23	4,57	,788
	ILSE	23	3,78	,998
	Total	105	4,17	,871
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia	Oral	56	3,11	1,056
	LSE	2	2,00	,000
	Bilingüe	21	4,29	1,056
	ILSE	24	2,88	1,296
	Total	103	3,27	1,222
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que reciben de apoyo	Oral	52	3,15	1,161
	LSE	2	4,00	,000
	Bilingüe	24	4,21	,884
	ILSE	20	3,50	1,000
	Total	98	3,50	1,133
14. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos	Oral	39	2,77	1,245
	LSE	2	3,00	,000
	Bilingüe	21	3,81	1,078
	ILSE	24	3,50	1,445
	Total	86	3,23	1,317

También encontramos diferencias significativas de medias en el ítem 5 (Acuden con regularidad al centro educativo), los usuarios de la lengua oral con respecto a los que hacen uso del modelo bilingüe; ítem 9. (Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado), usuarios del modelo bilingüe con respecto a los que usan el ILSE; ítem 10 (Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia), usuarios del modelo bilingüe con respecto a los que usan lengua oral y los usuarios de ILSE; ítem 11. (Estoy conforme con el tiempo de atención que reciben de apoyo), en usuarios del modelo bilingüe con respecto a los que usan lengua oral e ítem 14 (Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos), en usuarios del modelo bilingüe con respecto a los que usan lengua oral (Tabla 29).

Tabla 29. Ítems del factor Respuesta Educativa: Diferencias de medias según los modelo de comunicación

Ítems	I) Modelo de comunicación	J) Modelo de comunicación	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	Scheffé
5. Acuden con regularidad al centro educativo	Oral	LSE	-,241	,974	1>3
		Bilingüe	,519*	,030	
		ILSE	,259	,526	
	LSE	Oral	,241	,974	
		Bilingüe	,760	,552	
		ILSE	,500	,823	
	Bilingüe	Oral	-,519*	,030	3<1
		LSE	-,760	,552	
		ILSE	-,260	,653	
	ILSE	Oral	-,259	,526	
		LSE	-,500	,823	
		Bilingüe	,260	,653	

9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado	Oral	LSE	,175	,994	
		Bilingüe	-,390	,326	
		ILSE	,393	,319	
	LSE	Oral	-,175	,994	
		Bilingüe	-,565	,843	
		ILSE	,217	,989	
	Bilingüe	Oral	,390	,326	3>4
		LSE	,565	,843	
		ILSE	,783*	,023	
	ILSE	Oral	-,393	,319	4<3
		LSE	-,217	,989	
		Bilingüe	-,783*	,023	
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia	Oral	LSE	1,107	,592	1<3
		Bilingüe	-1,179*	,001	
		ILSE	,232	,865	
	LSE	Oral	-1,107	,592	
		Bilingüe	-2,286	,058	
		ILSE	-,875	,767	
	Bilingüe	Oral	1,179*	,001	3>(1,4)
		LSE	2,286	,058	
		ILSE	1,411*	,001	
	ILSE	Oral	-,232	,865	4<3
		LSE	,875	,767	
		Bilingüe	-1,411*	,001	
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que reciben de apoyo	Oral	LSE	-,846	,747	1<3
		Bilingüe	-1,054*	,002	
		ILSE	-,346	,674	
	LSE	Oral	,846	,747	
		Bilingüe	-,208	,995	
		ILSE	,500	,939	
	Bilingüe	Oral	1,054*	,002	3>1
		LSE	,208	,995	

		ILSE	,708	,189	
	ILSE	Oral	,346	,674	
		LSE	-,500	,939	
		Bilingüe	-,708	,189	
14. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos	Oral	LSE	-,231	,996	1<3
		Bilingüe	-1,040*	,031	
	LSE	ILSE	-,731	,181	
		Oral	,231	,996	
	Bilingüe	Bilingüe	-,810	,860	
		ILSE	-,500	,962	
	Oral	Oral	1,040*	,031	3>1
		LSE	,810	,860	
	ILSE	ILSE	,310	,879	
		Oral	,731	,181	
LSE		,500	,962		
Bilingüe		-,310	,879		

En el factor Interacción (Tabla 30), en todos los ítems tienen puntuaciones por encima de 4 en los ítems 7 (Presenta situaciones de rechazo); el 8 (Suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que denotan ansiedad) con una media total de 4,55; el 22 (Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo) con 4,05 de media total; el 3 (Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás) con 4,14 de media total; el 26 (Tendería a sentir pena por ellos/as). Además destacamos en este factor el 5% de media en los usuarios de la lengua de signos en todos los ítems, mientras que en el ítem 24. (Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarlo), los usuarios de lengua oral puntúan con 3,76 y los usuarios del ILSE 3,41.

Tabla 30. Factor Interacción: Medias y desviaciones típicas según modelo de comunicación

Ítems	Modelos de comunicación	N	Media	Desviación típica
7. Presenta situaciones de rechazo	Oral	56	4,36	,923
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	4,48	,510
	ILSE	20	4,30	1,031
	Total	103	4,39	,854
8. Suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que denotan ansiedad	Oral	57	4,63	,672
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	4,60	,866
	ILSE	20	4,55	,999
	Total	104	4,62	,780
22. Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo	Oral	58	3,84	1,056
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	4,44	,870
	ILSE	21	4,05	,921
	Total	106	4,05	1,008
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás	Oral	58	4,05	,826
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	24	4,38	,576
	ILSE	18	4,00	,767
	Total	102	4,14	,771
24. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle	Oral	58	3,76	,979
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	24	4,25	,532
	ILSE	17	3,41	1,326
	Total	101	3,84	,997
26. Tendería a sentir pena por ellos/as	Oral	58	4,29	,991
	LSE	2	5,00	,000
	Bilingüe	25	4,84	,374
	ILSE	22	4,05	,899
	Total	107	4,38	,897

Con respecto a las diferencias significativas de medias, estas las encontramos en el ítem 26 (Tendería a sentir pena por ellos/as) del usuario del modelo bilingüe con respecto al ILSE (Tabla 31).

Tabla 31. Factor Interacción: Diferencias de medias según los modelo de comunicación

Ítems	I) Modelo de comunicación	J) Modelo de comunicación	Diferencia de medias (I-J)	Sig. Scheffé	
26. Tendería a sentir pena por ellos/as	Oral	LSE	-,707	,729	
		Bilingüe	-,547	,077	
		ILSE	,248	,725	
	LSE	Oral	,707	,729	
		Bilingüe	,160	,996	
		ILSE	,955	,524	
	Bilingüe	Oral	,547	,077	3>4
		LSE	-,160	,996	
		ILSE	,795*	,023	
	ILSE	Oral	-,248	,725	4<3
		ELSE	-,955	,524	
		Bilingüe	-,795*	,023	

3. DISCUSIÓN

A continuación desarrollamos las percepciones y opiniones del profesorado que atiende al alumnado con discapacidad auditiva objeto de este estudio, sobre las medidas actuales que facilitan el acceso al centro educativo de este alumnado; descubrir las aportaciones que pueden favorecer la atención a estos estudiantes y averiguar si existen diferencias en las variables género, edad, estudios y tipo de comunicación.

Como en los estudios anteriores, para hacer más fácil la comprensión de los resultados, hemos organizado la discusión estudiando los factores considerados: Capacidad y Competencia, Estrategia, Respuesta Educativa y Interacción.

3.1. FACTOR COMPETENCIA Y CAPACIDAD

Los resultados de este factor, obtenidos de las respuestas del profesorado, con respecto al género, nos permite confirmar que existe una buena comunicación, tanto en las mujeres como los hombres, con este alumnado. Sin embargo, consideran ambos géneros, que los problemas en el centro educativo se deben a las dificultades para comprender y expresarse, debido a la falta de audición. Además, opinan que tienen más dificultades que sus compañeros oyentes para terminar los estudios que están realizando actualmente. Sin embargo, ambos géneros creen que tienen expectativas de que puedan terminar cualquier estudio. Tanto hombres como mujeres ven algo difícil trabajar con este alumnado, y muestran buena predisposición a formarse, ya que lo ven necesario para poder trabajar con estos estudiantes. Por último, los dos géneros piensan que tenderían a ayudarles demasiado. Estos datos confirman que no existen diferencias con respecto a los factores según el género.

Según la edad y los estudios, observamos que el profesorado no tiene problemas para entender al alumnado con discapacidad auditiva, siendo el profesorado de la ESO, que se encuentran entre 25-35 años quienes mejor se comunican, con una diferencia significativa con respecto al profesorado universitario y con edades superiores a 35 años. Sin embargo, el profesorado de la EOI percibe que este alumnado no lo entiende. Asimismo, todos los grupos de edad y estudios, piensan que las dificultades en la expresión y comprensión se debe a la discapacidad, siendo esta circunstancia la causante de las dificultades en el centro educativo. Todos, sin excepción de edad y estudios, opinan que necesitarán un mayor esfuerzo que sus compañeros oyentes, para finalizar los estudios que

están realizando, con la particularidad del profesorado de CF que opina que este esfuerzo entra dentro de lo normal. Sin embargo, creen que son capaces de terminar cualquier estudio. Además, todos opinan que se sienten capaces de trabajar con este alumnado. Asimismo, están dispuestos formarse para trabajar con este alumnado. No obstante, creen que tenderían a ayudarles en exceso el profesorado de edades entre 25-35 años y los de Estudios Universitarios. Estos datos confirman las diferencias con respecto a los factores en la edad y en los estudios.

En lo referente al modelo comunicativo, no tienen dificultades para entender y ser entendidos por este alumnado cuando se usa cualquier sistema de comunicación. Además, los usuarios de las dos modalidades de comunicación como los que utilizan cualquier tipo de ayuda, atribuyen las dificultades en el centro, a los problemas para expresarse y comprender, debido a la discapacidad auditiva. El profesorado, independientemente del modelo comunicativo utilizado, opinan que requieren formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva, por lo que están dispuestos a formarse, y reconocen las dificultades para trabajar con este alumnado. Sin embargo, todos se sienten capacitados para trabajar con estos estudiantes, y reconocen su tendencia a ayudarles en exceso, a excepción del profesorado que utiliza la lengua de signos. Estos datos corroboran las diferencias con respecto a este factor en los modelos comunicativos que utilizan.

3.2. FACTOR ESTRATEGIA

En este factor, con respecto al género, tanto las mujeres como los hombres, opinan que el alumnado con discapacidad auditiva se queja de los ruidos en el aulas. Asimismo, independientemente del género, consideran que no se les proporciona los medios suficientes para el aprovechamiento de los restos auditivos. Además, piensan, en menor medida, que no se les debe exigir los mismos contenidos que a sus compañeros normoyentes y se les debe ayudar bastante para que puedan acceder a los conte-

nidos, con adaptaciones metodológicas y de evaluación. Igualmente opinan que actualmente se les facilita el acceso a los contenidos y, en menor medida, que se utiliza la metodología e instrumentos de evaluación adecuados. Todo el profesorado, y en mayor medida, el género femenino, afirman no conocer suficientemente la normativa que regula la atención al alumnado con discapacidad auditiva. Estos datos no confirman que existan diferencias con respecto a este factor según el género.

En todas las enseñanzas y en los grupos de edad, hay quejas de los ruidos en el aula, a excepción del profesorado de la EOI, que opina lo contrario. Asimismo, el profesorado de ESO, PCP y CF, piensa que no se les proporciona los medios adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula, esta opinión coincide con el profesorado con edades que van de 25 a 35 años, mientras que en los otros grupos de edad, consideran algo acertadas estas medidas. También, piensan que se les debe exigir los mismos contenidos que a sus compañeros normoyentes, destacando la mayor valoración en el profesorado de Bachillerato, CF, EOI y Estudios Universitarios, y opinan de forma contraria el profesorado de PCP, estimando que no se les debe exigir los mismos contenido. Sin embargo, consideran que se les debe ayudar bastante para que puedan acceder a los contenidos, con adaptaciones metodológicas y de evaluación. En todos los estudios se piensan que estas medidas se aplican, de forma satisfactoria. Además, el profesorado de la ESO, PCP y Bachillerato, dicen conocer algo de la normativa que regula la atención a este alumnado; mientras que los de CF y Estudios Universitarios, coincidiendo con el grupo de edad de 46 a 63 años, dicen conocerla poco. Estos datos prueban que existen diferencias con respecto a este factor según los estudios y la edad.

En cuanto al modelo de comunicación, el profesorado, independiente del modelo de comunicación que utilicen, observa que hay quejas de los ruidos en el aula y creen que no se les facilitan los medios adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos. Asimismo, piensan que se les debe exigir los mismos contenidos que a sus compañeros normoyentes, con una mayor valoración de los usuarios de la lengua de signos y de los que hacen uso del ILSE, mientras que los que usan un modelo

bilingüe creen que deben suprimirse algunos contenidos. No obstante, se observa, en todos los modelos de comunicación, la opinión de favorecer el acceso a los contenidos, con adaptaciones metodológicas y de evaluación. Además de considerar que estas medidas se aplican adecuadamente. Por último, el profesorado que hace uso de la lengua oral manifiesta conocer poco la normativa que regula las medidas de atención a este alumnado, mientras que el resto del profesorado, declaran conocer algo de la misma. Estos datos ratifican que existen diferencias con respecto a este factor según el modelo de comunicación.

3.3. FACTOR RESPUESTA EDUCATIVA

En referencia al género, todo el profesorado, sin distinción de género, opina que este alumnado acude con regularidad al centro educativo, y se consideran debidamente informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo, y en menor medida sobre la propia discapacidad. En cuanto al tiempo de atención personalizada que reciben por parte del profesorado y por el ILSE, todos están algo conformes. Estos datos no confirman que existen diferencias con respecto a este factor según el género.

Con respecto a los estudios y a la edad, todo el profesorado del alumnado con sordera o hipoacusia, sin distinción en cuanto a las enseñanzas o edad, opinan que este alumnado acude con regularidad al centro educativo. Además, creen que reciben la información suficiente sobre la organización y funcionamiento del centro educativo, y en menor medida reciben información sobre la propia discapacidad, especialmente los de Estudios Universitarios y de la EOI. En cuanto al tiempo de atención personalizada que reciben del profesorado y del ILSE, todos están algo satisfechos, sin embargo el profesorado de Estudios Universitarios, coincidiendo con el intervalo de edad de 36-45 años, opina que es insuficiente la atención del ILSE. Estos datos afirman que existen diferencias con respecto a este factor según los estudios y la edad.

Todo el profesorado, sin distinción en cuanto al modelo comunicativo utilizado, opinan que este alumnado acude con regularidad al centro educativo y que reciben la información suficiente sobre la organización y funcionamiento del centro educativo, sin embargo, los usuarios de la lengua de signos e ILSE creen insuficiente la información que reciben sobre la propia discapacidad. En cuanto al tiempo de atención personalizada por parte del profesorado y por el ILSE, todos están algo satisfechos. Estos datos no confirman que existen diferencias con respecto a este factor según el modelo de comunicación.

3.4. FACTOR INTERACCIÓN

Todo el profesorado, sin distinción de género, confirman que el alumnado con discapacidad auditiva ha experimentado situaciones de rechazo, sin embargo opinan que este alumnado se relaciona con normalidad con el resto de los compañeros, y que estos les tratan correctamente e intentan ayudarles. Y afirman, tanto profesores como profesoras, que tienden a sentir pena por su condición de discapacitado. Estos datos no acreditan que existen diferencias con respecto a los factores según el género.

En cuanto a los estudios y a la edad, se mantiene la misma línea que en los ámbitos anteriores, confirmando que este alumnado siente situaciones de rechazo, y es el profesorado de Estudios Universitarios, quienes perciben con más frecuencia esta situación. Sin embargo, opinan que se relaciona con normalidad con el resto de los compañeros, siendo el profesorado de edades comprendidas entre 25-35 años quienes se pronuncian en mayor medida con respecto a este aspecto, diferenciándose significativamente del profesorado de 36 a 45 años. Además, creen que sus compañeros les tratan correctamente e intentan ayudarles, en este último aspecto, es el profesorado de la ESO quienes tienen una opinión más favorable, a diferencia del profesorado de CF. También confirman la tendencia a sentir pena por su discapacidad auditiva, siendo el profesorado del grupo de edad 25-35 años, quienes presentan en mayor medida

esta propensión, diferenciándose específicamente del grupo de 36 a 45 años, y el profesorado de la EOI quienes menos tienden a tener esta actitud. Estos datos ratifican que existen diferencias con respecto a este factor según la edad del profesorado y los estudios.

En cuanto al modelo de comunicación, todo el profesorado, sin distinción en el sistema de comunicación que usa, opinan que este alumnado suele vivenciar algún momento de rechazo que le denota ansiedad, y en mayor medida los estudiantes que usan la lengua de signos. No obstante, opinan que se relacionan con normalidad con el resto de los compañeros, recibiendo un trato correcto por parte de los mismos. Por último, todo el profesorado, sin distinción en el modelo de comunicación que utilicen, confirman que tienen momentos de pesadumbre por su condición de discapacitado. Estos datos confirman que existen diferencias con respecto a este factor según el modelo de comunicación.

4. CONCLUSIONES

Tras recabar información relevante sobre las concepciones y actitudes de una muestra del profesorado, de las diferentes enseñanzas objetivo de este estudio, hemos constatado las incidencias derivadas de la discapacidad del alumnado, que según estos profesionales, siguen limitando la acción docente.

Si es verdad que no existen obstáculos entre el profesorado y el alumnado con discapacidad auditiva, en el momento de la comunicación, sí se observa que los obstáculos a los que se enfrentan estos estudiantes son debidos a los problemas que tienen al comprender y expresarse. Sin embargo, esto no afecta a las relaciones entre el alumnado con sordera e hipoacusia y sus compañeros normoyentes, aspecto clave en el establecimiento de un verdadero sentimiento de grupo, que facilitará la propia integración de estos estudiantes, su desenvolvimiento y un aprovechamiento más óptimo de los apoyos de sus compañeros normoyentes.

Una opinión generalizada del profesorado, es la valoración negativa que se hace de las condiciones acústicas de las aulas, afectando al alumnado que hace uso de audífonos o implantes cocleares, en la recepción adecuada de la información por la vía auditiva. Sin olvidar lo molesto que resulta para aquel alumnado sordo o hipoacúsico que no hace uso de ningún tipo de ayuda técnica.

Asimismo, se debe abordar el desconocimiento que este profesorado tiene sobre la discapacidad auditiva, y aprovechar el interés que presentan estos por conocer sus características, con el fin de regular la percepción que se tiene sobre este alumnado, favoreciendo, por tanto, su acción docente.

Dadas las características de las enseñanzas de este estudio, se requiere para titular en estos, la adquisición de unos contenidos mínimos. Al respecto, el profesorado cree que se les debe exigir los mismos contenidos que al resto de compañeros. En este aspecto, de manera clara, es el profesorado de Bachillerato, CF, EOI y Estudios Universitarios los que más se identifican con este pensamiento.

Por otro lado, el profesorado cree necesario una formación específica, sobre la metodología adecuada a aplicar, estrategias para la adaptación de contenidos y orientaciones sobre la adaptación de instrumentos de evaluación; pues, es en estos aspectos donde se pueden introducir mejoras que favorezcan el seguimiento de las asignaturas.

Por último, podemos afirmar, por la información recogida en este estudio, que la mayoría del profesorado no está preparado para intervenir adecuadamente con el alumnado con discapacidad auditiva de las diferentes enseñanzas estudiadas. Sin embargo, todos los docentes, que reconocen sus carencias para trabajar con este alumnado, muestran una buena voluntad para atenderlos y predisposición para mejorar sus estrategias educativas.

CONCLUSIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

1. CONCLUSIONES GENERALES

La percepción de la comunidad educativa sobre la atención recibida por los estudiantes con discapacidad auditiva, en los centros de enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, así como en las Enseñanzas Superiores y Enseñanzas de Régimen Especial, es un indicador del nivel de integración educativa que alcanza a estos estudiantes. El estudio que hemos llevado a cabo, con la recogida de información y su posterior análisis, aporta una información valiosa y de utilidad en los procesos de mejora de la inclusión de este alumnado en los distintos niveles de las enseñanzas educativas contemplados en este trabajo de investigación.

Las conclusiones más relevantes son:

Las alumnas con discapacidad auditiva tienen más habilidades para entablar relaciones sociales y establecer sólidas amistades fuera del centro educativo, tanto con personas con sordera o hipoacusia como con personas normoyentes. Por otra parte, los alumnos se relacionan con más facilidad en el centro educativo con sus compañeros normoyentes y tienen una opinión más favorable que las alumnas, sobre la colaboración y atención que reciben de sus compañeros oyentes. Sin embargo, los alumnos son más sensibles que las alumnas a rechazos o comentarios por su discapacidad.

Además, las alumnas con discapacidad auditiva muestran más interés que los alumnos por la organización y funcionamiento del centro educativo, dando más importancia a la necesidad de la adaptación de los contenidos, metodologías y evaluación, del mismo modo que se creen

más capacitadas que los alumnos para finalizar con éxito los estudios que están realizando.

El alumnado con discapacidad auditiva de Bachillerato, CF, PCP, EOI y Estudios Universitarios y con edades comprendidas entre 16 y 48 años, tiene menos dificultades que los estudiantes de la ESO para comunicarse con sus compañeros normoyentes. Además se constata que el uso de ayudas técnicas por parte de este alumnado no mejora esta comunicación. Por otra parte, si tenemos en cuenta el modelo de comunicación que utiliza este alumnado, son los estudiantes que utilizan la comunicación oral los que menos dificultades tienen para comunicarse con sus compañeros oyentes; no obstante, todos manifiestan que sus compañeros oyentes tienen dificultades para entenderles.

Los estudiantes de mayor edad se ven más capacitados para terminar cualquier estudio, sin distinción en el modelo de comunicación que utilicen, que el alumnado de edades comprendidas entre 13 y 15 años. Igualmente, estos estudiantes más jóvenes encuentran más dificultades para relacionarse fuera del centro educativo que el alumnado con más edad.

Además, se constata que los estudiantes con pérdida profunda, usuarios del bilingüismo, que cursan Bachillerato, Estudios Universitarios y EOI, consideran su discapacidad un hándicap en el centro educativo. Los estudiantes que cursan CF, EOI y Estudios Universitarios son los que reclaman más medidas que compensen la discapacidad, como la adaptación de contenidos, de metodologías y de instrumentos de evaluación. Hay que destacar que los estudiantes de Estudios Universitarios y EOI, bilingües, con pérdida media, son quienes, en mayor grado, consideran insuficientes las medidas que facilitan el acceso a los contenidos, la metodología y adecuación de la evaluación.

Los estudiantes con sordera o hipoacusia que cursan CF, EOI y Estudios Universitarios opinan que el profesorado no tiene la formación adecuada para atenderlos. Esta insatisfacción es más acusada en los estudiantes con pérdida media y profunda. También, son estos estudiantes los que más observan y valoran comentarios incómodos sobre su discapacidad, aunque, las relaciones con sus compañeros normoyentes son bue-

nas; en cambio, el alumnado de CF y el que no se sirve de ningún tipo de ayuda técnica consideran que estos compañeros no se esfuerzan lo suficiente para ayudarles y, son los estudiantes que cursan Estudios Universitarios y en la EOI quienes califican de escasa la información que se les da sobre la organización del centro educativo.

En relación con la propia discapacidad auditiva, encontramos diferencias según el tipo de pérdida auditiva y la ayuda técnica utilizada en las relaciones sociales entre el alumnado con sordera o hipoacusia. Por un lado, los estudiantes con pérdida profunda, los que utilizan implante y los que combinan audífonos e implante no tienen estas dificultades de relación. Por otro lado, los que padecen pérdida media y severa, los usuarios de audífonos y el alumnado competente sólo en lengua oral tienen más obstáculos para relacionarse con otras personas con discapacidad auditiva fuera del centro educativo. Igualmente, son los que poseen un tipo de pérdida media y severa, beneficiarios de audífonos e implantes, y los usuarios de la LS y bilingües quienes reclaman más información sobre su discapacidad.

Todos los estudiantes con sordera o hipoacusia opinan que es insuficiente el tiempo de atención personalizado que reciben del profesorado de apoyo o del profesorado de las asignaturas. Este descontento se acentúa en el alumnado bilingüe y los que se comunican con LS, con pérdida severa y profunda por el escaso tiempo de atención que reciben del ILSE.

El alumnado con discapacidad auditiva está descontento con la falta de medios que contribuyen al aprovechamiento de los restos auditivos, y aseveran que los ruidos molestos son una constante en las aulas.

Todos los estudiantes con discapacidad auditiva ven dificultades para finalizar los estudios que realizan.

Con respecto al alumnado oyente, estos manifiestan que existe una buena comunicación con sus compañeros con discapacidad auditiva, y son los estudiantes de la EOI y Estudios Universitarios los que mejor se entienden y se relacionan con sus compañeros con sordera o hipoacusia. Sin embargo, los pocos estudiantes oyentes que dicen ser competentes en la LSE, tienen dificultades para ser entendidos en esta lengua por sus compañeros sordos o hipoacúsicos.

El alumnado normoyente estima que se les debe exigir a sus compañeros sordos o hipoacúsicos los mismos contenidos; no obstante, reconocen la necesidad de adaptarles la metodología y los instrumentos de evaluación. Al mismo tiempo, se muestran de acuerdo con que estos reciban una atención personalizada, ya sea por profesores especialistas o por los departamentos, y considerando a estos profesionales competentes para realizar esta intervención. Estas dos medidas favorecerán el acceso a los contenidos del alumnado con discapacidad auditiva.

Según el alumnado oyente, sus compañeros sordos o con hipoacusia suelen encontrarse con dificultades en el ámbito académico como consecuencia de su discapacidad, subrayando como factor primordial el ruido de fondo (cualquier sonido no deseado proveniente del exterior o interior del aula resulta molesto e interfiere en la destreza de este alumnado para entender el lenguaje hablado), y la falta de medidas que permitan el aprovechamiento de los restos auditivos. Y aun reconociendo los obstáculos con los que se van a encontrar, no dudan de la capacidad de sus compañeros para finalizar los estudios que están realizando.

Nuestro análisis demuestra el descontento de este alumnado por la insuficiente información sobre el funcionamiento y organización del centro educativo, y sobre la discapacidad auditiva que influye en el alumnado sordo e hipoacúsico, y obstaculiza el apoyo hacia sus compañeros.

En cuanto a las familias, independientemente del parentesco y del modo de comunicación que utilicen, no tienen problemas para comunicarse con su familiar-alumno con discapacidad auditiva. Aunque, confirman que la discapacidad limita y dificulta la comprensión y expresión en el centro educativo.

Los familiares de este alumnado con sordera o hipoacusia valoran de manera positiva el trato que reciben de sus compañeros oyentes, apreciando el esfuerzo que realizan para ayudarles. No obstante, advierten momentos de rechazo por su discapacidad fuera del centro educativo.

Además, creen que este alumnado tiene la capacidad suficiente para terminar los estudios con éxito. Y reclaman apoyos que faciliten el acceso a los contenidos y adaptaciones metodológicas y evaluativas. Son los fa-

miliares de estudiantes de Bachillerato, CF, EOI y Estudios Universitarios los que más demandan estas medidas, al mismo tiempo que se muestran descontentos con la formación del profesorado para la atención de los estudiantes con discapacidad auditiva y consideran insuficiente el tiempo de atención personalizada que reciben del profesorado especialista o de los departamentos.

Los familiares están interesados en la organización y funcionamiento del centro educativo, así como por estar bien informados sobre las características de la discapacidad auditiva, esto se refleja en aspectos como su afán en que las aulas estén bien acondicionadas acústicamente con el fin de que se puedan aprovechar convenientemente los restos auditivos.

En cuanto a la normativa educativa vigente que regula la atención de estos estudiantes, los familiares opinan que no atiende al principio de equidad y calidad educativa con el alumnado sordo que cursa los estudios objeto de esta investigación. Por último, queda patente en este estudio el descontento de estos parientes con el movimiento asociativo por la falta de apoyos a sus reivindicaciones de mejoras a la atención de este alumnado.

Por lo que respecta al profesorado que atiende al alumnado con discapacidad auditiva, este no encuentra graves dificultades para poder comunicarse con estos estudiantes, a pesar de observarse en el profesorado ciertos problemas en la comprensión y expresión; si bien, advierten que esta falta de capacidades, no dificultan las relaciones entre el alumnado con sordera e hipoacusia con sus compañeros normoyentes. Además, reconocen que no tienen información suficiente sobre la discapacidad auditiva, pero que están dispuestos a formarse al respecto.

Para finalizar, el profesorado cree que al alumnado sordo o hipoacúsico se le debe exigir los mismos contenidos que al resto de sus compañeros. Cabe destacar que es el profesorado de Bachillerato, CF, EOI y Estudios Universitarios quienes más se identifican con esta tendencia. Y todo el profesorado está dispuesto a aplicar metodologías y estrategias diferentes que permitan el acceso a los contenidos, así como utilizar instrumentos de evaluación adecuados a este alumnado. Por lo que creen necesaria una información y formación específicas sobre estas medidas educativas.

2. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Con esta investigación, nos hemos aproximado al conocimiento de la percepción que tiene la comunidad educativa de Gran Canaria sobre la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en distintas etapas educativas.

Los resultados obtenidos en esta tesis doctoral ofrecen un material de interés para la reflexión y la búsqueda de soluciones, no sólo para los centros educativos donde se encuentra escolarizado este alumnado, sino también para las administraciones educativas y universitarias.

Pensamos, que este trabajo establece un campo abierto a otras posibles investigaciones entre las que nos atrevemos a proponer las siguientes:

- Realizar un estudio sobre la percepción que tiene la familia del alumnado con discapacidad auditiva, sobre la evolución de su familiar-alumno en el sistema educativo y los apoyos recibidos.
- Estudio transversal con una población de la misma característica utilizada en esta investigación, con la finalidad de analizar la evolución de la respuesta educativa que recibe, con el fin de valorar si el marco normativo está influyendo en el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estudiar las medidas que se están llevando a cabo con el alumnado con discapacidad auditiva, con el fin de conocer su eficacia en el proceso de inclusión educativa.
- Realizar un estudio que permita prever las necesidades educativas de este alumnado, y tomar las medidas convenientes.
- Realizar estudios sobre el grado de desarrollo del trabajo colaborativo, entre los diferentes profesionales docentes y no docentes y otros servicios comunitarios implicados, que exige la respuesta educativa adecuada a las exigencias de la discapacidad auditiva.
- Reflexionar sobre la búsqueda de soluciones en la Educación Secundaria (PCPI y CF), Educación Superior y Enseñanzas de Régimen Especial, para abordar la evaluación de aquellas destrezas que debe adquirir cierto alumnado que debido a su discapacidad au-

ditiva no podría alcanzar el nivel competencial requerido en la lengua extranjera.

- Analizar los planes de formación continua que se están llevando a cabo, evaluar la calidad de esta formación y el nivel de implicación de los propios profesores en el compromiso de su formación continua. Así como, el asesoramiento que recibe de la administración educativa, el profesorado en ejercicio que atiende a este alumnado. De este modo, se podría profundizar en las necesidades que ya se han apuntado en nuestro estudio.
- Elaborar un estudio sobre las condiciones acústicas de las aulas y naves donde se imparten los CF y PCP, así como de las aulas universitarias.

Esperamos que este breve muestrario sirva para orientar algunas líneas de trabajo que nos permitan mejorar o desarrollar nuevas respuestas a las cuestiones planteadas a lo largo de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantud, F.; Ávila, V. y Asensi, C. (2000). *La Integración de los Estudiantes con Discapacidad en los Estudios Superiores*. Universitat de València Estudi General.
- Alegre, O.M. (2000). *Diversidad Humana y Educación*. Málaga. Ed. Aljibe.
- Alonso, Domínguez, Rodríguez y Saint-Pareice (2001). El acceso al código alfabético en los niños sordos: papel de la Palabra Complementada en un modelo educativo Bilingüe. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XXI (4): 181-187.
- Alonso, M., Mirón, J., Gallego, J., Díez, E., Campos, M., y Hernández Gómez, A. (2006). *Adaptaciones curriculares no significativas universitarias en relación a la discapacidad*. Libro de ponencias y comunicaciones del II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XI reunión del Real Patronato sobre Discapacidad (pp. 151-160). Madrid.
- Arens, H. (1976). *La lingüística, sus textos y su evolución desde la antigüedad hasta nuestros días* (1, 155-399). Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1982). *La Política*. (Trad. Manuel García Valdés) Madrid: Gredos.
- Bartolomé Romero, M. (1992). *Ponce de León, primer maestro de niños sordos*. Madrid, Inst. Profesional de Sordomudos Ponce de León.
- Benítez-Burraco A. (2005). *FOXP2: del trastorno específico a la biología molecular del lenguaje*. II. Implicaciones para la ontogenia y la filogenia del lenguaje. *Revista de neurología*. Recuperado el 13 de diciembre del 2010 en [http://www.unioviado.es/biolang/pdf/RevNeurol_\(FOX-P11-II\).pdf](http://www.unioviado.es/biolang/pdf/RevNeurol_(FOX-P11-II).pdf).
- Blankmeyer, T. (2007). *Erradicación o Prosperidad: Bioética y Biotecnología para la Comunidad Sorda*. Libro de ponencias y comunicaciones del

- XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas (p. 241). Madrid. Recuperado el 2 d12 de noviembre del 2010 en http://www.cnse.es/cnse.php?id_seccion=3.
- Castaldi, B. (1974). *Diseño de Centros Educativos*. México: Pax-México.
- Cepe Sánchez, A. y Torres, J. A. (1997). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: Aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. En Sánchez Palomino, A. y Torres, J. A. (Ed.), *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y curricular*. Madrid: Pirámide.
- Collado (1973). *Historia de la Lingüística*. Madrid: Mangol.
- Coleman, J.S. (1988). *Psicología de la anormalidad y vida moderna*. México. Trillas.
- Conferencia Internacional de Bilingüismo (1993). Estocolmo. Recuperado el 26 de noviembre del 2010 en <http://www.revistaedusoc.rimed.cu/index.php/52-art%C3%ADculos/la-enseñanza-de-la-lengua-oral-a-los-escolares-sordos-a-partir-del-modelo-educativo-bilingüe>.
- Convenio de colaboración entre la consejería de educación, universidades, cultura y deportes del gobierno de canarias y la fundación canaria para el sordo (FUNCASOR) (2009). *Para favorecer el aprendizaje de la lengua de signos del alumnado sordo u oyente, del profesorado de centros públicos y de sus familias*. Las Palmas.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias (1995). Decreto del 20 de marzo *sobre la orientación educativa* (BOC 034, Lunes 20 de Marzo).
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias (1995). Decreto del 11 de octubre *sobre NEE* (BOC 131, Miércoles 11 octubre).
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias (1997). *Orden de 9 de abril sobre la escolarización y recursos para alumnos/as con necesidades educativas especiales por discapacidad derivada de déficit, trastornos generalizados del desarrollo y alumnos hospitalizados*. (BOC 053, miércoles 9 de abril).
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias (1997). *Sobre escolarización de alumnos con NEE* (BOC 053, Viernes 30 de abril).

- Consejería de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias (1998). *Equipo de trabajo de Las palmas de G.C: La Integración Educativa en Canarias: situación actual, necesidades, actuaciones*. Las Palmas.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias (2006). Decreto del 17 de marzo *Código Técnico de la Edificación* (BOC 054, Viernes 17 marzo).
- Declaración de Salamanca (1994). *Marco de acción para las necesidades educativas: acceso y calidad*. Salamanca, España.
- Díaz, G. (2003). Los Estudiantes con discapacidad: Su realidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Tesis Doctoral). España. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Díaz, G., Etopa, P. y Mesa, J.L. (2009). *Las condiciones acústicas de las aulas de Integración Preferente de Alumnado con Discapacidad Auditiva de Las Palmas de Gran Canaria (Diploma de Estudios Avanzados)*. España: ULPGC.
- Dillon, A. (2007). *Un Lugar para la Pedagogía Liberatoria dentro del Bilingüismo-Biculturalismo*. Libro de ponencias y comunicaciones del XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas (118-122). Madrid. Recuperado el 8 de febrero del 2011 en <http://www.wfdeaf.org>.
- Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de Canarias (2003). *Continuidad de la intervención de los Intérpretes de Lengua de Signos Española y de Especialistas en LSE en los centros de integración preferentes de alumnado con nee por discapacidad auditiva*. Las Palmas.
- Domínguez, A.B. (2009). *Educación para la inclusión de alumnos sordos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51. Recuperado el 12 de diciembre del 2010 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>.
- Dura Domenech, A. (2002). *Análisis de los factores que intervienen en la acústica de las salas de uso docente en relación con la problemática particular de la población con discapacidades auditivas en diferentes grados*. Universidad de Alicante.
- Eguiluz Angoitia, A. (1986). *Fray Pedro Ponce de León. La nueva personalidad del sordomudo*. Madrid. Instituto Ponce de León.

- Erickson, P. (1998). *The History of Deaf People. A Source Book*. Örebro: Daufu.
Recuperado el 7 de noviembre del 2010 en <http://www.culturasorda.eu>.
- Esteban M., León y López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela de Tirant lo Blanch*. Valencia.
- Federico Venail, F. (2010). *Children With Cochlear Implants Appear to Achieve Similar Educational and Employment Levels as Peers*. Archives of Surgery Otolaryngology-Head & Neck, JAMA: 136 [4], 366-372. Recuperado el 16 de febrero del 2011 en <http://archotol.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=482334>.
- Ferraz Fernández, A. (2002). *Ergonomía de la información para estudiantes universitarios con discapacidad* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona.
- Ferrer, A. (2002). *Las Tecnologías de Ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva*. Libro de ponencias y comunicaciones del II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales – TECNONEET 2002. Murcia
- Ferreiro, E. (Coord.), Abadía, M^a., Aroca, E., Díez M^a. y Prieto, A. (2006). *La normalización de contenidos de enseñanza sobre personas sordas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Libro de ponencias y comunicaciones del II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XI reunión del Real Patronato sobre Discapacidad (pp. 119-130). Madrid. Fundación Atapuerca. (s.f.). *La salud y la prehistoria*. Recuperado el 29 de noviembre del 2010 en <http://www.atapuerca.org/Lasaludylaprehistoria.pd.enj>.
- Galcerán, F., (1998). Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII, 2 75-84.
- García de la Hoz, V. y Medina Rubio, R. (1986). *Organización y Gobierno de los Centros Educativos*. Madrid: Rialpa.
- García Fernández, B. (2004). *Cultura, Educación e inserción laboral de la Comunidad Sorda* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada
- García Molina, M^a del Rosario (2003). *El profesor de Audición y Lenguaje ante el nuevo Milenio*. XVI Congreso Nacional FEPAL. Recuperado el 22

- de diciembre del 2010 en http://www.loracep.org/web/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2103&Itemid=178.
- Garza, L. (2000). De los templos y santuarios a los hospitales; 6000 años de historia. *Revista de Investigación Clínica*, 52 (1), 89-97.
- Gascón Ricao, A. (2003). *Pedro Ponce de León y Juan Pablo Bonet, dos doctrinas pedagógicas enfrentadas*. Recuperado el 16 de noviembre en www.ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signos.pdf.
- Gascón Ricao, A. (2009). Crónica simple de 10 años de investigación sobre la historia de la educación de las personas sordas. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signos.pdf>
- Gascón Ricao, A. (2009). *La gran encrucijada de los sordos españoles en el Siglo de Oro. Medicina versus pedagogía*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signos.pdf>.
- Gascón Ricao, A. y Storch de Gracia y Asensio J. G. (2004). Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gascón Ricao, A y Storch de Gracia y Asensio, J. (2009). *Ramírez de Carrión, maestro de sordos en el Siglo XVII: Nuevos apuntes biográficos*. Recuperado el 28 de noviembre del 2010 en <http://www.Ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signos.pdf>.
- Guillén Gonsálbez, C. (2007). *Elaboración y estudio de la eficacia de un programa para mejorar las actitudes y favorecer la integración hacia las personas con discapacidad auditiva* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Murcia.
- Hervás y Panduro, L. (1795) *Escuela Española de sordomudos, o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*. Tomo I. Madrid.
- Hidalgo Neira, M^a. (2010). *Aportes de la lengua de señas como facilitador de significación lingüística en adolescentes sordos que recibieron implante coclear*. Buenos Aires. II Congreso Internacional de Salud Mental y Sordera. Recuperado en <http://cultura-sorda.eu>.
- Jáudenes Casaubón, C. (2010). *Alumnado con discapacidad auditiva: accesibilidad a la comunicación, a la información y al conocimiento*. Recu-

- perado el 28 de enero del 2011 en <http://ares.cnice.mec.es/informes/17/contenido/17.htm>.
- Jiménez Trens, M^a. (2003). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Ibanez López, P. (1987). *Las Minusvalías*. Madrid: UNED.
- Ibarrondo, J.B (1949). *Gaceta del Sordomudo*, nº 13. Recuperado el 7 de noviembre del 2010 en <http://www.todocoleccion.net/gaceta-sordomudo>.
- Iglesias, A., Moreno, L., Castro, E., Martínez, P., Jiménez, J., Revuelta, P., Sánchez, J., Ruiz, B., (2009). *APEINTA: Apuesta por la educación inclusiva dentro y fuera del aula*. Madrid. *Revista FIAPAS*, nº 132, año 2010, p.31.
- Illán, N. Y Arnáiz, P. (1996). *La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual*. Málaga: Aljibe.
- Infante Céspedes, M. (2005). *Sordera: mitos y realidades* Costa Rica: Universidad de Costa Rica
- John K. Niparko, Emily A. Tobey, Donna J. Thal, Laurie S. Eisenberg, Nae-Yuh Wang, Alexandra L. Quittner, Nancy E. Fink, (2010). *Spoken Language Development in Children Following Cochlear Implantation*. *The Journal of the American Medical Association (JAMA)*. 303 (15) 1498-1506. Recuperado el 4 de febrero del 20011 en <http://jama.jamanetwork.com/journal.aspx>.
- Instituto Diocesano de Canarias (1996). *Escuela Internado de Sordos San José*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Juárez, A. (2009). *Seguimiento de los resultados académicos de un grupo de alumnos con sordera a lo largo de 7 años de escolarización en el Centro Tres olivos de Madrid*. Madrid. *Revista FIAPAS*, nº 130.
- Juárez, A. y Padilla, D. (2009). *Percepción social de la sordera en el entorno escolar: una propuesta de evaluación*. Madrid. *Revista FIAPAS*, nº 130.
- Kane M., Schopmeyer B., Mellon N., Wang N., Niparko J. (2004). *Comunicación prelingüística y posterior adquisición del lenguaje en niños con implantes cocleares*. *Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 130 (5), 619-23.
- Ladd, P (2007). *Los derechos culturales de las personas signantes*. XV Congreso Mundial de la FMS. Madrid. Recuperado el 12 de Marzo del 2011

- <http://www.cnse.-es/uploaded/publicaciones/Libro%20oponencia%20y%20comunicaciones%20XV%20Congreso%20WFD.pdf>.
- Lane, H. (1984) *When the Mind hears*. Nueva York: Pelikan.
- Lara, F. (1992). *Código de Hammurabi. Estudio preliminar, traducción y notas*. Madrid: Tecnos.
- Las Naciones Unidas y las personas con discapacidad (s.f.). *Los primeros cincuenta años*. Recuperado el 12 de noviembre del 2012 de <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dis50y40.htm>.
- Learning amid the silence. Recuperado de <http://www.connerprairie.org/HistoryOnline/silence.html>
- Lewis, N.D.C. (1941). *A short history of psychiatric achievement*. New York: Norton. Recuperado el 27 de diciembre del 2010 en [http://books.google.es/books?id=JniMlzWBa4C&pg=PA17&lpg=PA17&dq=Lewis,+N.D.C.+\(1941\).+A+short+history+of+psychiatric+achievement.+New+York.+Norton.&](http://books.google.es/books?id=JniMlzWBa4C&pg=PA17&lpg=PA17&dq=Lewis,+N.D.C.+(1941).+A+short+history+of+psychiatric+achievement.+New+York.+Norton.&)
- Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006. (BOE 106, miércoles 3 de Mayo).
- Ley Orgánica. *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* 27/2007. (BOE 255, miércoles 24 de Octubre)
- Lledó Carreres, A. (2008) *Hacia una visión más inclusiva de las necesidades educativas de la discapacidad auditiva. En La Discapacidad Auditiva, un modelo de educación inclusiva*. Barcelona: Edebé.
- Lledó Carreres, A. (2008). *Seis razones desde el marco legislativo para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva. En La Discapacidad Auditiva, un modelo de educación inclusiva*. Barcelona: Edebé.
- López Torrijo, M. (1999). *Textos para una Historia de la Educación Especial: Cap.III*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- López Torrijos, M. (2005) *La educación de las personas con sordera: la Escuela oralista española*. Universidad de Valencia.
- López Torrijo, M. (2008). *De la Exclusión a la Inclusión: Políticas y Prácticas de la Universidad Española Respecto a los Alumnos con Déficit Auditivo*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 16 (5).

- Luria, A. R. (1978) *Cerebro y lenguaje*. Barcelona: Fontella.
- Luria A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognositivos*. Madrid: Akal.
- Madrid, S., Kremin, H., Thaler-Seguín, A. (2008). La adquisición del lenguaje en niños con implante coclear prelocutivo. Madrid. *Revista Linred*. (6), 4. Recuperado el 16 de febrero del 2011 en <http://www.linred.com>.
- Maggio, M y. Calvo, J. C (2005). *Utilización de los sistemas de FM en el contexto escolar*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología 2005, Vol. 25 (2), 84-94.
- Manga, D. (1983). *Introducción a Smirnov, Luria, Nebilitzin: Fundamentos de Psicología*. Madrid. Siglo XXI.
- Marchesi, A. (1987). *El lenguaje de signos en la educación del niño sordo*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Marchesi, A. (1992). *Simposio Internacional sobre investigación en la lengua de signos*. Salamanca.
- Marschark M, Rhoten C, Fabich M. (2007). Los efectos de los implantes cocleares en la lectura de los niños y los logros académicos, *J Stud Sordo Educ*. 12 (3): 269-282.
- Heaton, M. (2007). *Niños sordos, implantes cocleares (IICC) y lengua: ¿éxito o cortina de humo?* XV Congreso Mundial Federación Mundial de Personas Sordas. Madrid. 242-244. Recuperado el 10 de diciembre del 2010 en <http://unsordosm.wordpress.com/wfd/>
- Melgar, J., Pichardo, L., Álvarez, G., Ordóñez E., Moctezuma, M. (2010). *Escritura: La frontera silenciosa y los mitos tras la seña*. Recuperado el 5 de noviembre del 2010 de <http://www.cultura-sorda.eu>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1971). Orden de 10 de febrero *sobre Programa de necesidades docentes para la redacción de Proyectos de Centros de EGB y de BUP*. (BOE 35, miércoles 10 de febrero).
- Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo (1988). Orden de 29 de septiembre *Norma Básica de la Edificación, Condiciones Constructivas de los edificios NBE-CA-88*. (BOE 234, jueves 29 de Septiembre).
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Real Decreto de 28 de abril. *Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. (BOE 131, viernes 28 de abril).

- Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. Ley 13/1982, *sobre la integración social de los minusválidos*. (BOE 103, viernes de 30 de abril)
- Ministerio de Vivienda (2007). Real Decreto de 19 de octubre, *por el que se aprueba el documento básico «DB-HR Protección frente al ruido» del Código Técnico de la Edificación*. (BOE 254, viernes 19 de octubre).
- Monsalve, A. (2002). La compleja apuesta por el bilingüismo en la educación de los niños sordos. *Revista Aula Abierta* nº, 79.
- Mora Espino, R., Zenker Castro, F. Rodríguez Jiménez, M.C., Mesa Suárez, J.L., Coello Marrero, A. & Barajas de Prat, J.J. (June 6-9, 2007), *Prediction of speech perception from the acoustic conditions of unoccupied classrooms*. 8th European Federation of Audiology Societies Congress. Heidelberg, Germany.
- Morales, J.L. (1960). *El niño en la cultura española*. I y II. Madrid.
- Movimiento Asociativo FIAPAS e IPSOS (2005). El Estudio sobre Necesidades, Demandas y Expectativas de las familias con niños y jóvenes sordos. Madrid. *Revista FIAPAS*, nº 110.
- Movimiento Asociativo FIAPAS e IPSOS (2005). Inserción Laboral de personas con discapacidad auditiva. Madrid. *Revista FIAPAS*, nº 110.
- Muñoz-Baell, I., Álvarez Díaz, C., Ruiz Cantero, M^a., Ferreiro Lago, E., y Aroca Fernández, E. (2010). Entender la educación bilingüe del alumnado sordo desde el interior: un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). *Revista Internacional de la Educación Inclusiva*, 15, 9, 865-889.
- Muñoz-Baell, I., Álvarez Díaz, C., Ruiz Cantero, M^a., Ferreiro Lago, E., y Aroca Fernández, E. (2011). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de Educación*, 361. Recuperado en mayo del 2012 de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_150.pdf.
- Muñoz Baell, I., et al. (2007). *Megatendencias en educación bilingüe para personas sordas: fuerzas propulsoras e inhibitoras*. Libro de ponencias y comunicaciones del XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Personas Sordas. Madrid. pp. 264-267.
- National Center for Special Education Research at the Institute of Education Sciences, US Department of Education (2009). *The National*

- Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)* Recuperado el 28 de abril del 2011 en <http://ies.ed.gov/ncser/pubs/20093017/index.asp&usg=ALkJrhhcJAeemz5XGjBUVOOgeOONgCx8CQ>.
- Nebreda y López C. (1870). *Memoria relativa a las Enseñanzas de Sordomudos y de los ciegos*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos y de ciegos.
- Oviedo A. (2006). *El Instituto para la Lengua de Señas Alemana y la Comunicación de los Sordos, de Hamburgo*. Recuperado en diciembre del 2010 en http://www.cultura_sorda.eu.
- Peters, Susan J. (2003). *Educación integrada: lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales*. Banco mundial.
- Peterson, P. (2007). *La participación como meta. XV Congreso Mundial de la FMS*. Madrid. Recuperado el 12 de marzo del 2011 <http://www.cnse.es/uploaded/publicaciones/Libro%20oponencia%20y%20comunicacion%20XV%20Congreso%20WFD.pdf>.
- Perelló, J. y Tortosa, F. (1978). *Sordomudez*. Barcelona. Científico Médica.
- Ponton, C. W. y J. K. Moore (2002). "Desarrollo y plasticidad del sistema auditivo central humano". En Manrique M. y Huarte A., eds., *Implantes cocleares*. Masson: Barcelona, 73-86.
- Puigdellivol, I. (1986): *Historia de la Educación Especial*. En Enciclopedia Temática de Educación Especial, 1. Madrid.
- Ramírez, P., et al. (2007). *Requerimientos pedagógicos, administrativos y de servicios de apoyo para la integración escolar de educandos sordos usuarios del castellano oral en instituciones educativa*. Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos (INSOR), Subdirección de Investigación y Desarrollo.
- Real patronato sobre discapacidad, Ministerio de Educación, Política Social y Deportes. Recuperado el 14 de enero del 2011 en <http://www.rpd.es/historia.html>.
- Real Decreto de 22 de enero de 1910, *Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales*. Recuperado el 14 de enero del 2011 en <http://www.rpd.es/historia.html>.

- Rodríguez, M. (2007). *Universidad y Diversidad (Tesis Doctoral)*. España: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rubio, R. y Escolán, R. (2010). Estudio comparativo del aprovechamiento de los sistemas de inducción magnética en recintos escénicos. Madrid. *Revista FIAPAS*, nº 135, 18.
- Sánchez, I. (2002). *TICs y la discapacidad auditiva*. Mérida. I Congreso Regional “Las Necesidades Educativas Especiales: Situación Actual y Retos de Futuro”. Mérida.
- Santana, R. Torres, S., Rodríguez-Santos, J. M., García, J., y Calleja, M. (2004). Proyecto ALADA (Aprendizaje Lectoescritor del Alumnado con Discapacidad Auditiva). Madrid. *Revista FIAPAS*, nº 130.
- Stucchi, S. (2002). *Historia de la Psiquiatría*. Recuperado el 12 de octubre del 2011 en [wysiwyg://38/http:// usuarios.lycos.es/igonzal/hist_psi.htm](http://wysiwyg://38/http://usuarios.lycos.es/igonzal/hist_psi.htm)
- Szagan, G. unter Mitarbeit von Sondag N., Stumper B. y Franik M. (2006). *Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea Implantat*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Psychologie, Abteilung Kognitionsforschung. Recuperado el 10 de septiembre del 2012 en http://www.psychologie.uni-oldenburg.de/gisela.szagan/Spracherwerb_CIKinder.pdf.
- Torres, S. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- UNESCO (2001). *Inclusive Schools and Community Support Programmes. Phase Two*. París: UNESCO. Recuperado el 9 de enero del 2011 en <https://www.msu.edu/~speters/CECPeruRev.doc>
- UNESCO (2001). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision*. París: UNESCO. Recuperado el 9 de enero del 2011 en <https://www.msu.edu/~speters/CECPeruRev.doc>.
- XIII Congreso Mundial de la Federación Mundial de Sordos (1999). Australia. Recuperado el 10 de diciembre del 2010 en <http://unsordosm.wordpress.com/wfd/>

XV Congreso Mundial de la Federación Mundial de Sordos (2007). Madrid.
Recuperado el 10 de diciembre del 2010 en <http://unsordosm.wordpress.com/wfd/>.

ANEXOS

ANEXO 1

Instrucciones para la cumplimentar el cuestionario

Estamos realizando una investigación sobre la opinión que tiene la comunidad educativa, hacia la inclusión de las personas con discapacidad auditiva en la provincia de Las Palmas. Sus respuestas servirán para proponer acciones específicas necesarias para la mejor atención de estos estudiantes y del profesorado implicado en su formación. Ahora le entregaré el cuestionario, lea atentamente cada cuestión y conteste según su grado de acuerdo con la misma 1 (nada de acuerdo), 2 (si está poco de acuerdo), 3 (si está de acuerdo), 4 (si está bastante de acuerdo) y 5 (si está muy de acuerdo).

Al final del cuestionario hay un espacio para aquellas observaciones que quiera realizar. Si tiene alguna duda, estoy a su disposición. Esta información es anónima y no tiene límite de tiempo. No existen repuestas buenas o malas, correctas o incorrectas, sólo queremos conocer su opinión sobre las preguntas que le hacemos en el cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 2

Cuestionario Estudiantes con sordera e hipoacusia

En este cuestionario queremos conocer la opinión de los estudiantes sobre la integración en los centros educativos de las personas con sordera e hipoacusia. Sus respuestas servirán para proponer acciones específicas necesarias para la mejor atención de los estudiantes y del profesorado implicado en su formación. Señala las respuestas que consideres adecuada. Gracias por su colaboración.

Datos

1. Edad _____ Sexo: H__M__
2. Estudios que estás realizando actualmente:
 ESO (Educación Secundaria Obligatoria) () PCPI (Programa de Cualificación Profesional inicial) () Ciclo Formativo () Bachillerato () Estudios Universitarios ()
3. Modelo comunicativo que utilizas con tus compañeros/as con sordera o hipoacusia.
 Exclusivamente oral () Exclusivamente lengua de signos ()
 Oral y lengua de signos (Bilingüe) () Intérprete de Lengua de Signos ()
4. Modelo comunicativo que utilizas con tus compañeros/as oyentes.
 Exclusivamente oral () Exclusivamente lengua de Signos ()
 Oral y lengua de signos (Bilingüe) () Intérprete de Lengua de Signos ()
5. Si empleas las Nuevas Tecnologías para comunicarte con tus compañeros/as con sordera, ¿cuáles utilizas?:
 Tlf.Movil: SMS () MMS () Video Llamadas () Aula Virtual () Email ()
 Redes Sociales: Facebook () Tuenti () Twiter () Messenger ()
6. Tipo de pérdida. (Una sola respuesta)
 Media (40-70) Severa (70-90) Profunda o Cofosis (más de 90) No sabe/no contesta
7. Tipo de ayuda.
 Audífono Implante Coclear Audífono e Implante Ninguna ayuda

Con respecto a la presencia en el centro educativo de estudiantes con sordera o hipoacusia considero que:

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho
1. Entiendo a mis compañeros/as oyentes cuando me comunico con él/ella1 2 3 4 5
2. Mis compañeros/as oyentes me entienden1 2 3 4 5
3. Las dificultades que tengo en el centro educativo se debe a la falta de audición1 2 3 4 5
4. Acudo con regularidad al centro educativo1 2 3 4 5
5. Presentas situaciones de rechazo que denotan ansiedad.....1 2 3 4 5
6. Suelen hacerse comentarios por tu condición de sordo/a o hipoacúsico/a que te molestan1 2 3 4 5

7. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo1 2 3 4 5
8. Recibo información adecuada, en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo1 2 3 4 5
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibo del profesorado de apoyo del centro educativo.....1 2 3 4 5
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente formado1 2 3 4 5
11. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos1 2 3 4 5
12. Te molestan los ruidos en el aula1 2 3 4 5
13. Se te proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula1 2 3 4 5
14. Se te debe exigir los mismos contenidos de las asignaturas, que a los demás alumnos/as.....1 2 3 4 5
15. Es conveniente que se te ayude para que puedas acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación1 2 3 4 5
16. Se te facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas1 2 3 4 5
17. Se utiliza contigo la metodología adecuada1 2 3 4 5
18. Se aplican contigo las adaptaciones evaluativas apropiadas.....1 2 3 4 5
19. Te relacionas con compañeros/as oyentes en el centro educativo.....1 2 3 4 5
20. Tus compañeros/as oyentes te tratan igual que al resto1 2 3 4 5
21. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarte1 2 3 4 5
22. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo te relacionas con amigos/as oyentes1 2 3 4 5
23. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantienes relaciones estables con otros/as compañeros/as o amigos/as con sordera1 2 3 4 5
24. Te cuesta más que a tus compañeros oyentes terminar los estudios que estás realizando actualmente1 2 3 4 5
25. Te consideras capacitado para terminar cualquier estudio1 2 3 4 5

OBSERVACIONES:

ANEXO 3

Cuestionario Estudiantes Normoyentes

En este cuestionario queremos conocer la opinión de los estudiantes sobre la integración en los centros educativos de las personas con sordera e hipoacusia. Sus respuestas servirán para proponer acciones específicas necesarias para la mejor atención de los estudiantes y del profesorado implicado en su formación. Señala las respuestas que consideres adecuada. Gracias por su colaboración.

Datos

1. Edad _____ Sexo: H__M__
2. ¿Tengo o he tenido alguna discapacidad? Sí No
3. En el caso de que la respuesta sea afirmativa, indicar tipo/s de discapacidad:
Auditivo Visual Motórica Otras
4. Estudios que estás realizando actualmente:
ESO (Educación Secundaria Obligatoria) ()
PCP (Programa de Cualificación Profesional) ()
Ciclo Formativo () Bachillerato () Estudios Universitarios ()
5. Modelo comunicativo que utilizas con tus compañeros/as con sordera o hipoacúsica
Exclusivamente oral () Exclusivamente lengua de Signos ()
Oral y lengua de signos (Bilingüe) () Intérprete de Lengua de Signos ()
6. Si empleas las Nuevas Tecnologías para comunicarte con tus compañeros/as con sordera, ¿cuáles utilizas?:
Tlf. Movil: SMS () MMS () Video Llamadas () Aula Virtual () Email ()
Redes Sociales: Facebook () Tuenti () Twiter () Messenger ()

Con respecto a la presencia en el centro educativo de estudiantes con sordera o hipoacusia considero que:

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho
1. Entiendo a mis compañeros/as con sordera o hipoacúsia cuando me comunico con él/ella1 2 3 4 5
2. Mi compañero/a con sordera o hipoacusia me entiende1 2 3 4 5
3. Las dificultades que tienen en el centro educativo se debe a la falta de audición1 2 3 4 5
4. Mis compañeros/as con sordera o hipoacusia acuden normalmente al centro educativo.....1 2 3 4 5
5. Mis compañeros/as con sordera presenta situaciones de rechazo1 2 3 4 5
6. Suelen hacerse comentarios relacionados con la sordera que denotan ansiedad1 2 3 4 5

7. Estamos informados sobre la organización y funcionamiento del centro educativo1 2 3 4 5
8. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo1 2 3 4 5
9. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe el alumnado con sordera o hipoacusia del profesorado de apoyo del centro educativo o la atención en las tutorías1 2 3 4 5
10. El profesorado del centro educativo que atiende al alumnado con sordera e hipoacusia está adecuadamente formado.....1 2 3 4 5
11. Se queja el compañero/a con sordera e hipoacusia de los ruidos en el aula1 2 3 4 5
12. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula (en el caso que lo requiera)1 2 3 4 5
13. Los/as compañeros/as con sordera e hipoacusia se le debe exigir los mismos contenidos que a los demás alumnos/as1 2 3 4 5
14. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación a estos/as estudiantes1 2 3 4 5
15. Al alumnado con sordera o hipoacusia se le facilita el acceso a los contenidos de las asignaturas.....1 2 3 4 5
16. Se utiliza la metodología adecuada con el alumnado con sordera e hipoacusia1 2 3 4 5
17. Se aplica las adaptaciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes1 2 3 4 5
18. Los/as estudiantes con sordera o hipoacusia se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo.....1 2 3 4 5
19. Los compañeros/as oyentes del centro educativo tratan igual al alumnado con sordera o hipoacusia que a los demás compañeros/as1 2 3 4 5
20. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudar a estos estudiantes.....1 2 3 4 5
21. Al alumnado con sordera o hipoacusia le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente1 2 3 4 5
22. Este alumnado puede terminar cualquier estudio.....1 2 3 4 5

OBSERVACIONES:

ANEXO 4

Cuestionario Familias

En este cuestionario queremos averiguar las percepciones que tienen los familiares de las personas con sordera e hipoacusia, sobre su integración en los centros educativos. Sus respuestas servirán para proponer acciones específicas necesarias para la mejor atención de los estudiantes y del profesorado implicado en su formación. Señale las respuestas que usted considere adecuadas. Gracias por su colaboración.

Datos de su familiar con sordera

1. Edad ___ Sexo: H ___ M ___ Parentesco ___ Tiene usted sordera o hipoacusia: Sí () No ()
2. Estudios que está realizando actualmente su familiar con sordera
 ESO (Educación Secundaria Obligatoria) ()
 PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) ()
 Ciclo Formativo () Bachillerato () Estudios Universitarios ()
3. Modelo comunicativo que utiliza con su familia con sordera.
 Exclusivamente oral () Exclusivamente lengua de Signos ()
 Oral y lengua de signos (Bilingüe) () Intérprete de Lengua de Signos ()
4. Tipo de pérdida de su familiar. (Una sola respuesta)
 Media (40-70) Severa (70-90) Profunda o Cofosis (más de 90) No sabe/no contesta
5. Tipo de ayuda.
 Audífono () Implante Coclear () Audífono e Implante () Ninguna ayuda ()

Con respecto a su familiar con sordera o hipoacusia y al centro educativo al que asiste, considero que:

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho

1. Entiendo a mi familiar con sordera o hipoacusia cuando me comunico con él/ella1 2 3 4 5
2. Mi familiar con sordera o hipoacusia me entiende fácilmente1 2 3 4 5
3. Las dificultades en el centro educativo se deben a la falta de audición1 2 3 4 5
4. Las dificultades en el centro educativo se deben a los problemas para comprender y expresarse1 2 3 4 5
5. Su familiar con sordera o hipoacusia acude con regularidad al centro educativo1 2 3 4 5
6. A su familiar no le gusta ir al centro educativo pero lo acepta1 2 3 4 5
7. Su familiar presenta situaciones de rechazo.....1 2 3 4 5
8. Se queja de comentarios relacionados con su sordera que denotan ansiedad1 2 3 4 5
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo1 2 3 4 5

10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia desde el centro educativo1 2 3 4 5
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que recibe del profesorado del centro educativo1 2 3 4 5
12. El profesorado del centro educativo que atiende a mi familiar con sordera o hipoacusia está adecuadamente formado1 2 3 4 5
13. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos (en el caso que lo requiera)1 2 3 4 5
14. Se queja de los ruidos en el aula1 2 3 4 5
15. Se le proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula (en el caso que lo requiera)1 2 3 4 5
16. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás alumnos/as1 2 3 4 5
17. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación a estos estudiantes1 2 3 4 5
18. Se le facilita el acceso a los contenidos1 2 3 4 5
19. Se utiliza la metodología adecuada1 2 3 4 5
20. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes1 2 3 4 5
21. Mi familiar con sordera o hipoacusia se relaciona con compañeros/as oyentes en el centro educativo1 2 3 4 5
22. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás1 2 3 4 5
23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarle1 2 3 4 5
24. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo se relaciona con amigos/as oyentes1 2 3 4 5
25. En el entorno familiar y cercano (amigos, vecinos...) fuera del ámbito educativo mantiene relaciones estables con otros/as compañeros/as con sordera1 2 3 4 5
26. Le cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente1 2 3 4 5
27. Puede terminar cualquier estudio1 2 3 4 5
28. Las relaciones de las asociaciones de personas sordas o hipoacúsicos con la administración educativa son satisfactorias1 2 3 4 5
29. La normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con sordera o hipoacusia es la adecuada1 2 3 4 5

OBSERVACIONES:

ANEXO 5

Cuestionario para el profesorado

En este cuestionario queremos averiguar la percepción que tiene el profesorado con alumnado con discapacidad auditiva sobre su integración en los centros educativos. Sus respuestas servirán para proponer acciones específicas necesarias para la mejor atención de los estudiantes y del profesorado implicado en su formación. Señala las respuestas que usted considere adecuadas. Gracias por su colaboración

Datos del profesor/a

1. Edad _____ Sexo: H__M__ Especialidad: _____
2. Estudios que imparte actualmente
 ESO (Educación Secundaria Obligatoria) ()
 PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) ()
 Ciclo Formativo () Bachillerato () Estudios Universitarios ()
3. Tengo o ha tenido estudiantes con discapacidad auditiva en clase: () Sí () No
4. Modelo comunicativo que utiliza con el alumnado con discapacidad auditiva.
 Exclusivamente oral () Exclusivamente lengua de Signos ()
 Oral y lengua de signos (Bilingüe) () Intérprete de Lengua de Signos ()

Con respecto al alumnado con discapacidad auditiva considero que:

1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho
1. Los entiendo cuando me comunico con él/ella1 2 3 4 5
2. Me entiende fácilmente.....1 2 3 4 5
3. Las dificultades de este alumnado en el centro educativo se debe a la falta de audición1 2 3 4 5
4. Las dificultades en el centro educativo se debe a los problemas para comprender y expresarse1 2 3 4 5
5. Acuden con regularidad al centro educativo.....1 2 3 4 5
6. No le gusta ir al centro educativo pero lo acepta1 2 3 4 5
7. Presenta situaciones de rechazo1 2 3 4 5
8. Suelen hacerse comentarios sobre su discapacidad que denotan ansiedad1 2 3 4 5
9. Estoy informado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo con respecto a este alumnado1 2 3 4 5
10. Recibo información adecuada en general de la sordera e hipoacusia1 2 3 4 5
11. Estoy conforme con el tiempo de atención que reciben de apoyo.....1 2 3 4 5
12. Es necesario que se realicen cursos de formación especializada sobre como facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes con discapacidad auditiva1 2 3 4 5

- 13. Estoy dispuesto a formarme para trabajar con estos estudiantes si fuera necesario1 2 3 4 5
- 14. Estoy conforme con el tiempo de atención por parte del Intérprete de Lengua de Signos (en el caso que lo requiera)1 2 3 4 5
- 15. Se quejan de los ruidos en el aula1 2 3 4 5
- 16. Se les proporcionan los medios y condiciones adecuados para el aprovechamiento de los restos auditivos en el aula (en el caso que lo requiera).....1 2 3 4 5
- 17. Se les debe exigir los mismos contenidos que los demás estudiantes1 2 3 4 5
- 18. Es conveniente que se les ayude para que puedan acceder a los contenidos y se adapten la metodología y evaluación a estos estudiantes1 2 3 4 5
- 19. Se le facilita el acceso a los contenidos1 2 3 4 5
- 20. Se utiliza la metodología adecuada.....1 2 3 4 5
- 21. Se aplica las opciones evaluativas apropiadas para estos estudiantes1 2 3 4 5
- 22. Se relacionan con compañeros/as oyentes en el centro educativo1 2 3 4 5
- 23. Los compañeros/as oyentes del centro educativo le tratan igual que a los demás1 2 3 4 5
- 24. Los compañeros/as oyentes del centro educativo se esfuerzan por ayudarlo1 2 3 4 5
- 25. Es difícil trabajar con este alumnado1 2 3 4 5
- 26. Tendería a sentir pena por ellos/as.....1 2 3 4 5
- 27. Les cuesta más que a sus compañeros oyentes terminar los estudios que está realizando actualmente1 2 3 4 5
- 28. Pueden terminar cualquier estudio1 2 3 4 5
- 29. Tendería a ayudarles en exceso1 2 3 4 5
- 30. Me siento capaz de trabajar con ellos.....1 2 3 4 5
- 31. Sabría cómo tratarlos1 2 3 4 5
- 32. ¿Si conoce la normativa educativa específica para la atención a los estudiantes con discapacidad auditiva, cree que es la más adecuada?1 2 3 4 5

OBSERVACIONES:
