

## Capítulo IV

# Inclusión del alumnado que presenta discapacidad auditiva en los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Galicia: el caso de la materia de lengua y literatura gallega

María Emma Mayo  
Zeltia Martínez-López  
Carolina Tinajero

### 1. Introducción

Desde mediados del siglo XX, la educación es reconocida por diferentes organismos e instituciones internacionales como un derecho humano (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1949) y/o del niño/a (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f.).

En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE), ordena que los centros ordinarios son, salvo excepciones, los centros de referencia para todos los/as estudiantes, sin importar sexo, etnia, discapacidad, cultura... y que su escolarización

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. (LOMLOE, artículo 74.1).

En este sentido, los datos disponibles muestran que “una parte importante del alumnado con necesidades educativas especiales está escolarizado en enseñanzas ordinarias (83%)” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023a, p. 2). Por tipo de discapacidad, los mayores porcentajes de integración corresponden a los trastornos graves de conducta (98.3%), la discapacidad visual (95.5%) y la discapacidad auditiva<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Cabe destacar que entre el alumnado que presenta discapacidad auditiva existe una elevada heterogeneidad de la población, si bien a grandes rasgos se puede diferenciar entre alumnado con hipoacusia (puede acceder al lenguaje oral por su medio natural: la audición) y alumnado sordo (no recibe input oral o el que recibe es muy pobre).

(95.4%). Si bien existe cierta variabilidad entre el porcentaje en las diferentes comunidades autónomas, en la mayoría se supera el 80% de alumnado integrado, destacando la comunidad autónoma de Galicia con el 94%.

En el curso escolar 2021-2022, último del que existen datos disponibles, en Galicia estaban escolarizados un total de 503 alumnos/as con discapacidad auditiva (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023b). De ellos, 493 estaban integrados en centros ordinarios (55.6% hombres vs. 44.4% mujeres) y tan solo 10 se encontraban matriculados en centros de Educación Especial (50% hombres vs. 50% mujeres). Estos datos parecen indicar que la escolarización del alumnado que presenta discapacidad auditiva en Galicia cumple con lo dispuesto en los diferentes preceptos legislativos, al priorizar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios frente a las unidades o a los centros de educación especial (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023b).

El actual sistema educativo ha transformado las escuelas en un punto de convergencia de diversas situaciones y necesidades educativas. En la comunidad autónoma de Galicia, el Decreto 229/2011 recoge las acciones concretas que las instituciones docentes pueden llevar a cabo para atender a la diversidad tanto en el centro, como dentro de las propias aulas. En particular, como medidas ordinarias, pueden: 1) modificar la estructura organizativa del centro, esto es, alterar y adecuar los horarios, los espacios, las aulas, establecer agrupamientos...; 2) adaptar las programaciones didácticas a las necesidades del alumnado (adaptar los tiempos, la metodología, los instrumentos de evaluación...); y 3) crear programas de recuperación, de apoyo, de refuerzo educativo... (Decreto 229/2011, artículo 8.2). Los gastos derivados de la puesta en marcha de estas medidas, así como cualquier medio material o humano que sea necesario para la correcta inclusión del alumnado en un centro, deben ser sufragados por las administraciones educativas (Ley Orgánica 3/2020, artículo 72.2), mientras que la gestión de estos recursos recae en los centros educativos (Decreto 229/2011, artículo 39). De igual modo, ambos órganos son los responsables de garantizar que las instalaciones estén adaptadas y sean accesibles para todos los/as estudiantes que acudan a los centros (Decreto 229/2011, artículo 37.3).

En el caso concreto de acoger alumnado que presenta discapacidad auditiva, con respecto al centro, se recomienda:

- tomar conciencia de las barreras de comunicación existentes en las instalaciones e intentar superarlas con la utilización de recursos adicionales como: avisos luminosos, sistemas de frecuencia modulada (FM), bucles magnéticos, señalizaciones, megafonía de calidad, videoportero, conocimiento y uso de la LSE ... (Xunta de Galicia, 2019, p. 45).
- ubicar al alumnado con pérdida auditiva en el aula que cuente con las mejores condiciones acústicas y visuales (con buena luminosidad, alejada de la carretera, del patio, de la entrada...) (Xunta de Galicia, 2019, p. 45).
- normalizar el empleo de la lengua de signos (LSE) a través de medidas tales como la existencia de carteles en lengua de signos (además de en gallego y/o castellano), la creación y difusión de cursos de LSE para cualquier miembro de la comunidad educativa, el empleo de materiales de libre configuración para impartir la disciplina de LSE (Xunta de Galicia, 2019) o la oferta de la LSE como materia optativa (Confederación Estatal de Personas Sordas [CNSE], 2010). La materia de LSE no solo debe girar en torno al conocimiento de la propia lengua, sino que también debe divulgar la historia y la cultura de la comunidad sorda, así como acercar referentes signantes a todo el alumnado.

Por otro lado, con respecto al aula, el profesorado que atiende al alumnado que presenta discapacidad auditiva debe de:

- ubicar al alumno/a en un lugar de la clase en el que, de manera discreta, pueda tener una buena visión general de sus compañeros/as, de la pizarra, del docente, y del intérprete de lengua de signos -si lo hubiera- (CNSE, 2010, p.49);
- establecer contacto visual con el alumnado con el fin de facilitar la lectura labial (CNSE, 2010, p. 27);
- animar a que intervenga sin regañarle cuando se equivoca, corrigiendo siempre de forma positiva (CNSE, 2010, p. 57);
- respetar su forma de hablar, dar indicaciones para que regule el tono, pero no desanimar si no pronuncia correctamente, y no insistir en que se exprese oralmente en público si no le va a reportar demasiados beneficios (CNSE, 2010, p. 57);
- programar tareas en las que se pueda demostrar a sí mismo/a y al resto de la clase que tiene buenas capacidades (CNSE, 2010, p. 58);
- facilitar textos con un vocabulario adecuado a la edad e intereses del alumnado, y con frases correctas y sin ambigüedades (CNSE, 2010, p. 60);
- utilizar recursos visuales para facilitar la comprensión de las explicaciones del docente -fotografías, ilustraciones, mapas, planos, objetos, mapas conceptuales, esquemas, etc.- (CNSE, 2010, p. 50);
- garantizar que los grupos de trabajo no sean muy numerosos, ya que cuando los grupos son muy grandes es más difícil respetar los turnos de palabra y se hace más difícil la participación (CNSE, 2010, p. 55);
- conceder más tiempo para la realización de exámenes escritos (es habitual que este alumnado necesite más tiempo para realizarlos debido a sus dificultades de comprensión lectora y/o de expresión escrita). También, en numerosas ocasiones, es necesario adaptarlos para asegurar que se entienden bien las preguntas que se le hacen y que el docente pueda evaluar realmente los contenidos de la materia y no tanto su comprensión lectora (CNSE, 2010, p. 65).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se estableció como objetivo principal de este trabajo analizar si en la realidad de las aulas se adoptan (o no) todas las medidas ordinarias necesarias y recomendadas para la plena inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en los centros educativos y en las clases de una materia concreta como la de Lengua Gallega y Literatura.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Participaron en el estudio un total de 14 adolescentes (6 hombres, 8 mujeres) con discapacidad auditiva, y una media de edad de 14.28 años ( $DT = 1.38$ ). El 57.1% presentaba una discapacidad auditiva severa, que apareció después de la adquisición del lenguaje (postlocutiva). Todos los/as participantes (PX) estaban matriculados en centros públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), en la comunidad autónoma de Galicia. Cursaban sus estudios en la modalidad de escolarización ordinaria (educación monolingüe en lengua oral) y, al igual que en las otras asignaturas, recibían formación de la materia de Lengua Gallega y Literatura con el resto de sus compañeros/as (ver Tabla 1).

Tabla 1

*Datos descriptivos en relación con la discapacidad auditiva*

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Género</b>		
Hombre	6	42.9
Mujer	8	57.1
<b>Tipo de discapacidad auditiva</b>		
Pérdida leve	-	-
Pérdida media o moderada	-	-
Pérdida severa	8	57.1
Pérdida profunda o total	4	28.6
Pérdida unilateral (solo en uno de los oídos)	2	14.3
<b>Momento de aparición</b>		
Prelocutiva (antes de adquirir el lenguaje oral)	6	42.9
Postlocutiva (después de adquirir el lenguaje oral)	8	57.1
<b>Medio de comunicación habitual</b>		
Lengua oral: gallego	2	14.3
Lengua oral: castellano	12	85.7
Lengua de signos: española	-	-
<b><sup>1</sup>Tipo de escolarización</b>		
Centro público: escolarización ordinaria	14	100.0
Centro público: escolarización en unidad especial en centro ordinario	-	-
Centro público: educación especial	-	-
Centro privado	-	-
Otras	-	-
<b>Tipo de educación según el medio de comunicación empleado</b>		
Educación monolingüe en lengua oral (gallego o castellano)	14	100.0
Educación monolingüe en lengua de signos	-	-
Educación bilingüe en lengua oral y lengua de signos	-	-
Otras	-	-
<b>Materia de Lengua Gallega y Literatura</b>		
Es una materia que curso con el resto de mis compañeros/as	14	100.0
Es una materia que curso, pero en algunas horas de clase salgo para recibir apoyo educativo	-	-
Es una materia que curso, pero al margen de mis compañeros/as oyentes	-	-
No la curso, estoy exento/a	-	-
Otras	-	-

<sup>1</sup>Nota. En casi todos los casos la elección del centro educativo estuvo motivada, exclusivamente, por factores de locación y/o por correspondencia como centro adscrito. Solo en el caso de P3 y P4 la elección estuvo determinada por la disponibilidad de recursos educativos adaptados y accesibles para alumnado con discapacidad auditiva.

Los/as estudiantes que participaron en este estudio no tenían grandes complicaciones ni para hablar, ni para entender el gallego, a pesar de que su lengua habitual era el castellano (ver Tabla 2). Mención especial merece el caso de dos participantes, que sí presentaban serios problemas para usar y entender la lengua gallega (P3 y P4); y de otros dos, que manifestaban dificultades considerables para usar el gallego, aunque menos para comprenderlo (P11 y P12) (ver Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Uso y comprensión de la lengua gallega*

Participantes	Género	Lenguaje oral habitual	Grado de dificultad para hablar gallego	Grado de dificultad para entender mensajes escritos en gallego
P1 (PoS)	Mujer	Castellano	0	0
P2 (PoS)	Mujer	Castellano	0	0
P3 (PeS)	Hombre	Castellano	8	6
P4 (PeS)	Hombre	Castellano	9	7
P5 (PoS)	Hombre	Castellano	4	0
P6 (PoS)	Mujer	Castellano	4	0
P7 (PoU)	Mujer	Gallego	0	0
P8 (PoU)	Mujer	Gallego	0	0
P9 (PeP)	Hombre	Castellano	0	0
P10 (PeP)	Hombre	Castellano	1	1
P11 (PeS)	Mujer	Castellano	7	4
P12 (PeS)	Mujer	Castellano	8	5
P13 (PoP)	Mujer	Castellano	5	2
P14 (PoP)	Hombre	Castellano	4	1

*Nota.* 0 = No me resulta complejo; 10 = Me resulta muy complejo. PoS= discapacidad auditiva postlocutiva, severa; PeS= discapacidad auditiva prelocutiva, severa; PoU= discapacidad auditiva postlocutiva, unilateral; PeP= discapacidad auditiva prelocutiva profunda; PoP= discapacidad auditiva postlocutiva, profunda

## 2.2. Instrumento

El cuestionario, construido *ad hoc*, fue elaborado a partir de la información recopilada en los documentos del CNSE (2010) y de la Xunta de Galicia (2019) y consta de dos partes. La primera contiene 7 preguntas orientadas a recabar información referida a: (i) datos sociodemográficos; (ii) discapacidad; y (iii) escolarización del alumnado que presenta discapacidad auditiva. La segunda parte está compuesta por 30 preguntas dirigidas a evaluar: (i) el uso y la comprensión de la lengua gallega; (ii) las actitudes del alumnado que presenta discapacidad auditiva ante el uso oral del gallego (grado de vergüenza y miedo que produce hablarlo); (iii) las medidas y adaptaciones realizadas a nivel de centro y a nivel de aula.

Además, con el fin de garantizar la adecuación al objeto de estudio y la comprensión de las preguntas que lo integran, el cuestionario fue sometido a la valoración de dos expertos/as. Tras la revisión realizada se modificó la redacción de algunos ítems, obteniéndose de este modo la versión definitiva.

El cuestionario cuenta con preguntas de formulación dicotómica, a las cuales los/as participantes deben responder SI/NO; preguntas de respuesta cerrada, en las que deben escoger alguna de las alternativas presentadas (o bien varias de ellas) y, por último, preguntas de respuesta libre, en las que disponen de un espacio para escribir la respuesta con sus propias palabras.

Fue diseñado para ser cubierto de forma online, con una duración media de 15 minutos. Se eligió el formato digital, entre otros motivos, por las posibilidades tecnológicas existentes, el grupo de edad al que iba dirigido y la dispersión de la población objeto de estudio (que dificultaba la administración presencial). Además, se ha demostrado que dicho formato ofrece varias ventajas, pues permite: llegar a un mayor número de participantes, elegir el tipo de respuesta (respuesta corta, selección múltiple, casillas de verificación, etc.) y añadir la obligatoriedad de las respuestas para evitar preguntas con respuesta en blanco, entre otras.

### 2.3. Procedimiento

Dadas las dificultades de acceso a un colectivo tan específico, la selección de la muestra se realizó empleando la técnica de muestreo no probabilístico por *bola de nieve* (Cohen et al., 2000; Dusek et al., 2015). De este modo, se contactó con la Federación de Asociaciones de Persoas Xordas de Galicia (FAXPG) con el fin de solicitar su ayuda para acceder a los sujetos que cumpliesen los criterios para formar parte de la investigación. También se envió, de manera individual, una solicitud de ayuda a todas las asociaciones que forman parte de FAXPG (Asociación Galega de Familias con Membros e Rapazada Xordos ou con Discapacidade Auditiva -ANPANXOGA-, Asociación de Personas Sordas de Ourense -APSOU-, Asociación de Personas Sordas de Santiago de Compostela -APSSC-, Asociación de Persoas Xordas de Pontevedra -APXP-, Asociación de Personas Sordas de Lugo -ASORLU-, Asociación de Personas Sordas de Vigo -ASORVIGO-, Asociación de Personas Sordas de A Coruña -ASPESOR- y Asociación de Persoas Xordas de Ferrolterra -AXF-).

En un primer contacto se explicó el objetivo de la investigación y las instrucciones para cubrir el cuestionario, destacando que la participación era voluntaria, que se garantizaría el anonimato y que los/as participantes podrían retirarse de la investigación en cualquier momento, si así lo consideraban. Hubo un segundo envío recordatorio de la solicitud de colaboración quince días después del primer contacto. La solicitud de colaboración también fue difundida a través de las redes sociales.

A las personas que accedieron a participar se les envió el enlace al cuestionario *online*, que incluía las variables objeto de estudio. Con el fin de evitar duplicidad en las respuestas (que un mismo/a participante pudiese cubrir el cuestionario dos veces), solo se admitió un envío por cada dirección IP. Transcurrido un mes desde el primer envío, el número de respuestas obtenidas fue de 14.

### 2.4. Consideraciones éticas

En el proceso de investigación se garantizó, en todo momento, la privacidad de los datos personales, de acuerdo con la legislación española vigente (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales). Así mismo, para garantizar la privacidad de los/as participantes, sus nombres reales se sustituyeron por números para identificarlos/as (Participante 1 – Participante 14).

### 2.5. Análisis e interpretación de la información

Teniendo en cuenta las limitaciones en el acceso a la muestra, y la naturaleza de los datos obtenidos, se llevó a cabo únicamente un análisis descriptivo de las variables consideradas, con el fin de conocer el porcentaje de sujetos en cada una de las categorías.

### 3. Resultados

#### 3.1. Medidas y adaptaciones en los centros

Los datos obtenidos en este trabajo revelan que el 42.8% de la muestra consideraba que las instalaciones de su centro estaban adaptadas a sus necesidades, frente a un 14.3% que informaba que no. El resto de los/as estudiantes o solo disponía de avisos acústicos (timbres, alarmas, etc.) acompañados de avisos luminosos o señalizaciones (14.3%), o de clases situadas en un lugar con buenas condiciones acústicas (28.6%).

Ninguno de los centros en los que estaban escolarizados los/as adolescentes organizaba charlas, cursos y/o seminarios para difundir la realidad, la historia, la cultura y la lengua de la comunidad sorda. Asimismo, solo en dos de los centros se ofertaba la LSE como materia optativa, si bien esta no se impartía en ninguno de ellos por falta de demanda por parte del alumnado.

#### 3.2. Medidas y adaptaciones en las aulas de Lengua Gallega y Literatura

En relación con la localización del alumnado en el aula, todos/as coincidían en que estaban sentados/as en un lugar desde el cual visualizaban correctamente al profesorado, algo fundamental para favorecer la lectura labial. Sin embargo, solo ocho de los/as catorce participantes podían ver al resto de sus compañeros/as (seis no podían hacerlo por estar sentados/as en primera fila, de espaldas al resto del aula).

En general, los/as participantes entendían todo o casi todo lo que el/la docente les decía. Y sentían que el profesorado no los/as ridiculizaba si cometían algún error, una cuestión importante teniendo en cuenta que para el 28.6% hablar gallego suponía un gran esfuerzo, debido al miedo y a la vergüenza que sentían cuando lo utilizaban (ver Tabla 3).

**Tabla 3**  
*Actitudes ante el uso oral del gallego*

Participantes	Grado de vergüenza que le produce hablar gallego	Grado de miedo que le produce hablar gallego
P1 (PoS)	0	0
P2 (PoS)	0	0
P3 (PeS)	5	8
P4 (PeS)	4	7
P5 (PoS)	2	2
P6 (PoS)	1	1
P7 (PoU)	0	0
P8 (PoU)	0	0
P9 (PeP)	0	0
P10 (PeP)	0	0
P11 (PeS)	6	6
P12 (PeS)	5	5
P13 (PoP)	3	3
P14 (PoP)	2	2

*Nota.* 0 = No me produce nada de vergüenza/miedo; 10 = Me produce mucha vergüenza/miedo. PoS= discapacidad auditiva postlocutiva, severa; PeS= discapacidad auditiva prelocutiva, severa; PoU= discapacidad auditiva postlocutiva, unilateral; PeP= discapacidad auditiva prelocutiva profunda; PoP= discapacidad auditiva postlocutiva, profunda.

Los datos recogidos revelan que en las clases de Lengua Gallega y Literatura se realizaban tareas en las que el alumnado con discapacidad auditiva se sentía útil y valorado/a. Cabe destacar que a los/as estudiantes a los que mayor miedo y vergüenza les producía hablar en gallego (28.6%), otorgaban una valoración de siete puntos a su respuesta (ver Tabla 4).

**Tabla 4**  
*Desempeño de tareas en las que los/as estudiantes se sienten útiles*

Con qué frecuencia, en las clases de Lengua Gallega y Literatura, se llevan a cabo tareas en las que te sientes útil y capaz	Participantes
0 = Nunca	-
1	-
2	-
3	-
4	-
5	P1 y P2
6	-
7	P3, P4, P5, P6, P11 y P12
8	P7, P8, P13 y P14
9	P9 y P10
10 = siempre	-

En cuanto a la accesibilidad de los textos utilizados, el 85.7% de los/as participantes afirmaban que los textos utilizados en la materia de gallego eran accesibles y comprensibles. Además, justificaban su respuesta del siguiente modo:

- P1, P2, P5 y P6: *“porque los entiendo y tienen muchas fotografías”*;
- P7 y P8: *“porque los entiendo”*;
- P9, P10 y P11: *“no me cuesta leerlos ni entenderlos”*;
- P12, P13 y P14 *“normalmente entiendo lo que dicen”*.

P3 y P4, en cambio, explicaban que no entendían los textos porque *“el gallego es una asignatura muy complicada”*.

En relación con la metodología de enseñanza, los datos mostraron que el empleo de recursos visuales (imágenes, vídeos, mapas...) por parte del profesorado no estaba muy extendido. Solo el 14.3% consideraba que *“casi siempre se usan”*, frente a la amplia mayoría que manifestaba que *“casi nunca se usan”* (57.1%) o *“nunca se usan”* (14.3%). Solo el 14.3% se situó en un plano intermedio, al considerar que este tipo de recursos se utilizaban *“a veces”* en sus clases de gallego. El balance fue más positivo si nos centramos en el uso de la pizarra, utilizada *“casi siempre”* (42.9%), o *“a veces”* (28.5%) en las clases de Lengua Gallega y Literatura.

Por otro lado, la realización de trabajos en grupo también era una actividad que tenían que realizar con cierta frecuencia, a pesar de que no hace sentir cómodo a todo el alumnado que presenta discapacidad auditiva (ver Tabla 5).

**Tabla 5**  
*Realización de actividades en grupo y sentimiento de comodidad ante esta práctica*

Participantes	Las actividades que se realizan en la clase de gallego son en grupo					Me siento cómodo/a cuando se hacen actividades en grupo				
	N	CN	AV	S	CS	N	CN	AV	S	CS
P1			X					X		
P2			X					X		
P3			X							X
P4			X							X
P5				X			X			
P6				X			X			
P7			X							X
P8			X							X
P9	X									
P10	X									
P11			X							X
P12			X							X
P13			X							X
P14			X							X

Nota. N = Nunca; CN = Casi nunca; AV = A veces; S = Siempre; CS = Casi siempre.

Respecto al sistema de evaluación, todos/as afirmaban que su nota en la materia de Lengua Gallega y Literatura está determinada por varios factores, y no exclusivamente por un examen. El/la docente de gallego utilizaba como instrumentos de evaluación:

- Exámenes, trabajos individuales y/o grupales, exposiciones orales, tareas diarias y la participación en el aula (42.8% de los/as participantes).
- Exámenes orales y escritos; la lectura de un libro por trimestre y el examen sobre su contenido; el comportamiento y el trabajo en el aula (14.3% de los/as participantes).
- Exámenes, la lectura de varios libros y los exámenes sobre su contenido, la realización de tareas diarias y la participación en el aula (14.3% de los/as participantes).
- Dos exámenes por trimestre, la lectura de un libro por trimestre, la realización de los ejercicios de clase y el comportamiento en el aula (28.6% de los/as participantes).

En relación con los exámenes, los/as participantes informaron de que las preguntas que se formulaban nunca estaban acompañadas de imágenes aclaratorias y el 14.3% no eran capaces de entenderlas (independientemente de que después supieran o no contestarlas). Respecto al tiempo asignado para la realización del examen, solo 42.8% disponía de más tiempo para hacerlo.

Finalmente, existe unanimidad en que ni en el centro, ni en las clases de gallego, se llevaba a cabo ninguna otra medida o iniciativa para favorecer y garantizar la plena inclusión de este alumnado.

## 4. Discusión

Todo el alumnado que participó en este estudio está matriculado en un colegio público, en la modalidad ordinaria, compartiendo docencia con estudiantes oyentes. Si bien no se pueden hacer generalizaciones, dado el reducido tamaño de la muestra, este dato resulta ser positivo pues, al igual que en otros estudios (Ferreiro, 2022; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023a), confirma que el alumnado gallego que presenta discapacidad auditiva disfruta, en niveles no universitarios, de un alto grado de integración en los centros ordinarios. Así mismo, los motivos para la elección del centro cumplen con lo dispuesto en la Declaración de Salamanca que establece que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo debe acudir a los centros más próximos a su lugar de residencia, como sucede en el caso de cualquier otro/a estudiante (Ministerio de Educación y Ciencia España y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994, artículo 18).

En relación con las medidas y adaptaciones de los centros escolares, las administraciones educativas (y los propios colegios) están obligados, por ley, a garantizar que las instalaciones se adecúen a todo el alumnado (Decreto 229/2011, artículo 37.3). En el caso concreto de los/as estudiantes con discapacidad auditiva esto implica, por lo menos, que los avisos acústicos (timbres, alarmas...etc.) estén acompañados de avisos luminosos y/o señalizaciones, así como que las aulas en las que reciben docencia se localicen en un espacio poco ruidoso, apartado de entradas y salidas, patios, etc. Los datos recogidos en el presente estudio revelan que, en la mayoría de los casos, las instalaciones no están adaptadas a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con discapacidad educativa, algo que podría afectar negativamente a su plena inclusión en el centro, al entorpecer el desarrollo de su autonomía e independencia (CNSE, 2010).

La Xunta de Galicia (2019) y la CNSE (2010) destacan la importancia de difundir entre toda la comunidad educativa la realidad, la historia, la cultura y la lengua de la comunidad sorda, especialmente si en el centro hay alumnado sordo. No obstante, según los datos obtenidos en el presente estudio, en ninguno de los centros en los que están matriculados/as los/as participantes se organizan este tipo de iniciativas. Igualmente, en un intento por normalizar la LSE, también se recomienda que todos los carteles informativos del centro estén en LSE y en lengua oral (gallego y/o castellano). De nuevo, esto no sucede en ningún caso, si bien es cierto que los textos de referencia recomiendan esta medida especialmente en aquellos colegios en los que asista alumnado sordo que emplee LSE y, en el caso del presente estudio, ninguno/a de los/as participantes emplea este tipo de comunicación en la escuela. Lo que sí se recomienda, existan o no estudiantes que usen la LSE, es que se oferte esta lengua como materia optativa, pero tampoco en este caso teoría y realidad van de la mano, ya que en ningún centro se imparte la LSE (si bien cabe destacar que dicha materia fue ofertada en dos centros, pero no se llegó a impartir por falta de alumnado demandante de esta formación optativa).

En cuanto a las medidas y adaptaciones en las aulas, la CNSE (2010) recomienda que el alumnado con sordera ocupe en el aula un lugar desde el cual pueda ver al resto de sus compañeros/as, pues necesita ver a las personas cuando hablan, entre otras cosas, para la lectura de labios. No seguir esta recomendación dificulta su plena participación en las dinámicas de la clase, al no ser capaces de captar lo que el resto de los compañeros y compañeras opinan, preguntan o comentan, perdiendo además una

información muy valiosa para su inclusión académica y social. Esta medida, a pesar de su importancia y justificación, no se cumple en todos los casos analizados. Es algo que resulta difícil de comprender, ya que implementar esta acción no supone coste económico alguno, pues bastaría con romper el esquema tradicional de organización de las aulas y con que el/la docente se asegurase de que el alumnado respete los turnos de palabra y no hablen todos a la vez, para que el alumnado sordo no tuviese problemas de comunicación.

La CNSE (2010) y la Xunta de Galicia (2019) recomiendan que dentro de las aulas el alumnado con discapacidad auditiva se sienta útil y valorado y que no se ridiculicen sus intervenciones, dadas las dificultades que suele presentar a la hora de expresarse oralmente. Estas medidas están muy extendidas en todos los casos, por lo que en este sentido el balance es muy positivo (CNSE, 2010).

La mayoría los/as participantes no manifiestan grandes problemas ni para hablar, ni para entender el gallego, a pesar de que el castellano es su lengua habitual, una característica cada vez más frecuente en la juventud gallega (Monteagudo y Loredó, 2017). Este dato es especialmente relevante puesto que, probablemente, los problemas que tienen algunos/as estudiantes para hablar y/o entender gallego no derivan exclusivamente de las dificultades asociadas a una discapacidad auditiva, sino a la falta de exposición suficiente al segundo idioma fuera del aula (Gutiérrez, 2008). Igualmente, la situación sociolingüística del idioma puede estar influyendo en el grado de miedo y/o de vergüenza que muestran ante la idea de hablar en gallego. Según Grasa (2022), una parte nada desdeñable de la población no aprecia el gallego como un valor, una seña de identidad personal, social y/o cultural, desprestigiándolo frente al castellano y al inglés. Por supuesto, el factor principal es la sordera del alumnado puesto que, en general, para las personas sordas (especialmente si la sordera es prelocutiva) el empleo de una lengua oral puede suponer sentimientos de vergüenza y/o miedo.

El acceso al currículo es lo más complejo a lo que se tienen que enfrentar los/as alumnos/as con discapacidad auditiva pues, en gran medida, se produce a través de la vía auditiva. Por eso el objetivo principal es potenciar otras vías de acceso a la información, especialmente la visual. Así pues, el uso de textos acompañados por imágenes resulta muy útil para mejorar la comprensión lectora en el alumnado sordo (CNSE, 2010). Pese a ello, es un recurso muy poco explotado en las clases de gallego que reciben los/as participantes en este estudio. La realización de trabajos en grupo también es un recurso metodológico del que el alumnado con discapacidad auditiva puede beneficiarse. La frecuencia con la que se llevan a cabo actividades en grupo en las clases de gallego es relativamente alta. Asimismo, salvo excepciones puntuales, el alumnado se siente cómodo con este tipo de actividades.

En lo que respecta a la evaluación, en todas las clases de Lengua Gallega y Literatura, tal y como se indica en las disposiciones legales pertinentes, se incluyen diversos mecanismos e instrumentos de evaluación, que van más allá de un único examen escrito. Con todo, el examen debe estar adaptado a las necesidades de los/as estudiantes pues, en el caso del alumnado sordo, un problema importante es que el examen sirva para evaluar su comprensión lectora y no el dominio del temario. Para solucionar esta situación se recomienda el uso de imágenes aclaratorias que acompañen a las preguntas escritas de los exámenes y la posibilidad de ofrecer más tiempo para la realización de estos (CNSE, 2010; Xunta de Galicia, 2019). Este tipo de medidas parece que no están muy presentes en las aulas, a pesar de haber casos de alumnado con discapacidad auditiva, con grandes dificultades en la comprensión lectora del gallego.

Finalmente, los datos obtenidos sí permiten comprobar que, en general, las medidas recomendadas que mayor inversión o esfuerzo suponen (y que dependen directamente de los centros) no se cumplen, frente a aquellas que dependen exclusivamente de los/as docentes que, salvo excepciones, sí que tratan de adaptarse a las necesidades del alumnado sordo.

## **5. Conclusiones**

Los datos obtenidos en el presente estudio muestran que, por lo general, los centros educativos no están adaptados para garantizar la inclusión educativa del alumnado que presenta discapacidad auditiva severa y/o profunda que son, por otro lado, los que mayores adaptaciones necesitan. Por tanto, si bien es cierto que existe un claro avance en la integración del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, su inclusión sigue siendo actualmente un desafío para el sistema educativo.

## **6. Limitaciones del estudio**

Una de las mayores limitaciones de este estudio se encuentra en el reducido tamaño de la muestra, lo que limita/impide hacer generalizaciones. Otra limitación es la alta probabilidad de que en el estudio participara solo aquel alumnado más sensible/comprometido con el tema objeto de análisis. No obstante, los resultados obtenidos son de utilidad porque ofrecen una primera visión de lo que sucede en los centros y en las aulas gallegas con alumnado con discapacidad auditiva y que, muy probablemente, se puedan extender a un número mayor de alumnado.

## **7. Futuras líneas de investigación**

Son necesarias más investigaciones que complementen la información obtenida en este trabajo con el fin de profundizar en los motivos que llevan al incumplimiento, total o parcial, de las medidas de inclusión del alumnado que presenta discapacidad auditiva (falta de formación del profesorado, cuestiones económicas, complejidad de las medidas a implementar...). Igualmente, sería interesante extender esta investigación a otras materias y niveles educativos con el fin de poder comparar los datos y observar si, en etapas formativas anteriores y cruciales para el desarrollo del alumnado sordo, el grado de cumplimiento de las medidas es menor, igual o mayor.

Sería fundamental, así mismo, conocer por qué la mayoría del alumnado sordo escoge como modelo lingüístico el monolingüe en lengua oral y no el modelo bilingüe que, según los trabajos publicados, parece ser más beneficioso para el alumnado sordo. Las hipótesis son diversas, pero sería muy interesante observar si influye el sentimiento de discriminación o vergüenza en esta elección.

## 8. Referencias bibliográficas

- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge.
- Confederación Estatal de Personas Sordas [CNSE]. (2010). *Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula?* Confederación Estatal de Personas Sordas.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424.
- Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, 242, de 21 de decembro de 2011, 37487-37515.
- Dusek, G. A., Yurova, V., y Ruppel, C. P. (2015). Using social media and targeted snowball sampling to survey a hard-to-reach population: A case study. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 279-299. <https://doi.org/10.28945/2296>
- Ferreiro, E. (2022). Infografía: ¿cuántas alumnas y alumnos sordos hay en España? (2020-2021). <https://escuelas.excepcionales.es/2022/07/infografia-alumnos-sordos-espana-2020-2021.html>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (s.f.). *Derechos de los niños y niñas: nuestra misión*. <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos>
- Grasa, L. (2022). *El argot juvenil y el gallego en el aula de ELE. Una propuesta didáctica a partir de El desorden que dejas*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59230>
- Gutiérrez, C. (2018). *El bilingüismo en niños y niñas sordos en educación temprana*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna].
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953
- Ministerio de Educación y Ciencia España y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023a). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2021-2022. Nota resumen*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d6b2a5e2-6a9c-4b59-90ba-ecbd96e06dff/notaresumen22.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023b). *Alumnado con necesidades educativas especiales integrado por comunidad autónoma y discapacidad*. <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022/acnee&file=pcaxis&l=s0>
- Monteagudo, H., y Loredó, X. (2017). La transmisión intergeneracional del gallego. Comparación con el catalán. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 27, 99-116.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)
- Xunta de Galicia (2019). *Protocolo para la atención educativa al alumnado con discapacidad auditiva*. Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional.