



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

Materials inclusius per alumnat amb discapacitat auditiva.

Clara González Juan

Grau d'Educació Primària

Any acadèmic 2020-21

Treball tutelat per Rosa Isabel Rodríguez Rodríguez
Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació

Autor		Tutor	
Sí	No	Sí	No
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball:

Discapacitat auditiva, alumnat, educació primària, materials, LSE...

Resum

La inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva ha de ser garantida per llei segons ho dicten la *Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació* i altres decrets. En el present treball podrem observar de quina manera podem fomentar la inclusió d'aquest alumnat sabent quin és l'ús més adequat de la llengua de signes, el desenvolupament de l'aprenentatge lector d'aquest alumnat i quines estratègies educatives faciliten el seu progrés educatiu. Per una altra banda, podrem trobar un recull de materials i recursos per treballar de forma inclusiva a aules on hi ha alumnat amb discapacitat auditiva. Aquests recursos compren contes, materials per desenvolupar la consciència fonològica, i per últim, tecnologies de la informació i la comunicació que podem emprar.

Abstract

The inclusion of hearing-impaired students must be guaranteed by law as dictated by *Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació* and other decrees. In this paper we will be able to observe how we can encourage the inclusion of these students by knowing what the most appropriate use of sign language is, the learning development of reading tasks and what educational strategies facilitate their educational progress. On the other hand, we can find a collection of materials and resources to work in an inclusive way in classrooms where there are students with hearing disabilities. These resources include stories, materials for developing phonological awareness, and finally, information and communication technologies that we can use.

ÍNDIX

	Pàgines
1. Introducció.....	5-7
1.1. Justificació.....	5
1.2. Objectius.....	5-6
1.3. Metodologia.....	6-7
2. Marc teòric de la discapacitat auditiva.....	7-15
2.1. La discapacitat auditiva: definició i tipus.....	7-8
2.2. Marc legal: la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva.....	9-10
2.3. L'alumnat amb discapacitat auditiva a l'aula ordinària.....	10-16
A) Sistemes de comunicació de l'alumnat amb discapacitat auditiva.....	11-13
B) Dificultats d'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat auditiva i el seu procés lector i escriptor.....	13-15
C) Estratègies educatives.....	15-16
3. Proposta de materials.....	16-27
3.1. Contes.....	16-21
3.2. Fonologia.....	21-25
3.4. Recursos amb tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).....	26-27
4. Recursos de consulta i ampliació.....	27-29
5. Conclusions.....	29-30
6. Referències bibliogràfiques.....	31-34

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Cartes de vocabulari del conte Saltarina.....	18
Figura 2. La Caputxeta Vermella.....	19
Figura 3. Joc de la Caputxeta Vermella.....	20
Figura 4. Gests de suport a la lectura.....	22
Figura 5. Llibre mòbil de lletres.....	23
Figura 6. La lletra perduda.....	25

1. Introducció.

1.1. Justificació.

El tema central d'aquest Treball de Fi de Grau és una proposta de materials i activitats inclusiva per aules on hi ha alumnat amb discapacitat auditiva, i concretament, per treballar l'àmbit lingüístic.

Per poder concretar aquest treball vaig haver de prendre tres decisions importants. La primera va ser decidir fer un treball pràctic com és una proposta de materials i activitats perquè pot ser d'ajuda pels mestres que volen trobar estratègies per dur a terme a les seves classes de forma inclusiva amb alumnes que presenten discapacitat auditiva. Si disposen d'un recurs on poden consultar materials i activitats per poder dur a terme a la seva aula, i d'on agafar idees per després crear les seves pròpies, ajudarà directament tant a l'alumne com al mestre.

La segona decisió va ser centrar la proposta en l'àmbit lingüístic, on és indispensable que l'alumnat amb discapacitat auditiva desenvolupi les seves habilitats. La llengua forma part de totes les altres àrees i per això és clau treballar-la, com a base i pilar de la resta.

Per últim, vaig prendre una tercera decisió que al llarg de la recerca i realització del treball vaig abandonar. En un primer moment, havia decidit centrar la proposta en alumnat amb discapacitat auditiva lleu o moderada, ja que segons l'Institut Nacional d'Estadística, és el grup més nombrós i per tant, és el grup que es troba amb més freqüència a les aules. Però, quan estava fent la recerca de materials, sempre em demanava si aquest no es podria emprar també amb alumnat amb discapacitat auditiva lleu o moderada, i la resposta era que sí, que es podia emprar. Per tant, finalment, vaig decidir que la proposta estaria centrada a treballar amb alumnat amb discapacitat auditiva de qualsevol classe i de manera inclusiva.

1.2. Objectius.

Aquest Treball de Fi de Grau (TFG) té els dos objectius generals següents:

- 1. Aprofundir sobre el concepte de la discapacitat auditiva, el marc legal referent a la inclusió d'aquest alumnat i les pautes que hem de seguir a l'aula.*

Per poder posteriorment fer la proposta de materials i activitats, és necessari explicar el marc teòric amb els punts clau del tema. S'explica què és la discapacitat auditiva i quins tipus hi ha, la situació del marc legal actual i quines pautes hem de seguir a l'aula. Aquestes pautes mostren els sistemes de comunicació de l'alumnat sord, el procés lector i escriptor i quines estratègies educatives hem de seguir per fomentar la seva inclusió.

2. *Analitzar materials i activitats inclusives de llengua per aules on trobam alumnat amb discapacitat auditiva.*

S'ha fet una recerca, una exposició i una anàlisi de diferents materials i activitats. Tota la proposta fomenta la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva i facilita l'aprenentatge i progrés de tot l'alumnat en l'àmbit lingüístic. La proposta està organitzada en tres apartats principals: contes, recursos per treballar la consciència fonològica i recursos amb tecnologies de la informació i la comunicació.

1.3. Metodologia.

El procediment que s'ha realitzat per dur a terme aquest TFG consta de dos grans apartats. Per una banda trobam una ampliació teòrica sobre la discapacitat auditiva i l'aprenentatge lingüístic dels alumnes sords, i per una altra banda, trobam una recopilació i una anàlisi d'activitats i materials per posar en pràctica a aules on hi ha alumnat sord.

Per tal de poder desenvolupar el marc teòric, s'ha fet una consulta de diferents llibres i de recursos web com la pàgina de FIAPAS, que és una confederació nacional que representa a les famílies de persones sordes a Espanya, i que compta amb una gran Biblioteca Virtual. De la mateixa manera, s'ha consultat la pàgina de la Confederació Estatal de Persones Sordes (CNSE), que ofereix recursos com "*Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*" i recursos per centres educatius amb alumnat sord.

També s'han consultat articles especialitzats que provenen de portals bibliogràfics com Dialnet i Taylor & Francis Online, a més de diverses revistes científiques com *Dominio de las Ciencias*, *Revistas Científicas Universidad de Jaén* i *Revista Educación y Futuro Digital*.

Per una altra banda, la proposta didàctica s'ha realitzat mitjançant una anàlisi comparativa que observa si les activitats són adequades al desenvolupament lingüístic de l'alumnat amb discapacitat auditiva, i segons si segueixen les estratègies metodològiques inclusives proporcionades per García i Gutiérrez (2012). S'ha elegit una tipologia de materials que se centra a desenvolupar la fonologia i la lectura, ja que segons professionals com Domínguez i Alonso (2004), són les àrees on l'alumnat amb discapacitat auditiva presenta més dificultats.

Per tant, aquesta metodologia ens permetrà oferir unes activitats i materials adequats per l'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat auditiva de forma inclusiva, que segueixin uns criteris basats en els seus punts forts i en les seves necessitats, que tinguin en compte les seves característiques i que els motivin a aprendre.

2. Marc teòric de la discapacitat auditiva.

En aquest marc teòric podem trobar una clara divisió de tres apartats. El primer ens introdueix al concepte de la discapacitat auditiva i als diferents tipus que ens podem trobar, el segon apartat ens explica la situació legislativa, tant nacional com autonòmica, a escala educativa de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. El tercer apartat, és un recull de qüestions a tenir en compte amb un alumne amb discapacitat auditiva a l'aula ordinària, com són els seus sistemes de comunicació, les principals dificultats d'aprenentatge que presenta i les estratègies educatives que podem fer servir per eliminar les barreres.

2.1. La discapacitat auditiva: definició i tipus.

Primer de tot, cal definir de forma adequada què és discapacitat auditiva i de quines formes es pot classificar. Principalment, podem definir-la com:

Pèrdua o anormalitat de la funció anatòmica i/o fisiològica del sistema auditiu, i té la seva conseqüència immediata en una discapacitat per escoltar, el que implica, entre altres, un dèficit en l'accés al llenguatge oral. Per això, hem de tenir present que qualsevol trastorn en la percepció auditiva del nin o nina a edats primerenques, afectarà el seu desenvolupament lingüístic i comunicatiu, als seus processos cognitius i, conseqüentment, a la seva posterior integració escolar, social i laboral (FIAPAS, 1990, citat en Carrascosa, 2015, p. 102).

Quant a la classificació i segons Orejas i Silva (2013), comprèn tres criteris principals: la localització de la lesió, el grau d'intensitat de la pèrdua auditiva i el moment d'adquisició de la pèrdua.

En primer lloc, segons la localització de la lesió, podem observar-ne tres tipus; la hipoacúsia de transmissió o conductiva, on la part afectada és l'oïda externa o mitjana. La hipoacúsia de percepció o neurosensorial, on la part afectada és la via auditiva o l'òrgan de Corti. I per últim, trobam la hipoacúsia mixta on es tenen les dues afectacions anteriors.

En segon lloc, trobam la classificació segons la intensitat de la pèrdua, que fa referència a les freqüències de decibels (dB) que s'han perdut. Aquestes poden ser hipoacúsies lleus (21-40 dB HL), moderades o mitges (41-70 dB), greus o severes (71-90-dB HL) i profundes (>90 dB HL). Quan trobam una hipoacúsia d'intensitat lleu, es presenten dificultats per comprendre durant una conversació, fet que es veu agreujat a espais amb renou. La hipoacúsia moderada es caracteritza per dificultats de comprensió al llarg de la conversació si no s'utilitza pròtesi auditiva. La hipoacúsia severa necessita les pròtesis auditives per comunicar-se o bé, utilitzar la llengua de signes o la lectura labial. Per últim, la hipoacúsia profunda es caracteritza perquè les persones no reben cap so, i generalment, poden dur implant coclear.

En tercer i darrer lloc, trobam la classificació segons el moment d'aparició del dèficit auditiu. Si la hipoacúsia apareix abans de l'adquisició del llenguatge entre els 0 i 2 anys, s'anomena prelocutiva, si apareix en el moment on s'està desenvolupant el llenguatge entre els 2 i 4 anys es coneix com a perilocutiva, i per últim, si apareix després de les adquisicions lingüístiques fonamentals, s'anomena postlocutiva.

2.2. Marc legal: la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva.

És un debat freqüent el fet de si l'alumnat sord ha d'estar als centres ordinaris. Realment, l'alumnat amb discapacitat auditiva té el mateix dret que qualsevol altre a rebre una educació de qualitat i que aquesta es doni a un centre ordinari. Podem observar que al marc legal espanyol i al marc legal autonòmic de les Illes Balears, hi ha publicacions oficials que així ho confirmen. La primera és la *Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació* i la segona és el *Decret 39/2011, del 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públic*.

D'entrada, la *Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació*, va ser una reforma educativa en la qual es pretenia millorar la qualitat educativa i que va entrar en vigor en el Bolletí Oficial de l'Estat dia 24 de maig de l'any 2006. Compta amb el Títol II (Equitat en l'Educació), i concretament el Capítol I, per l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. Dins aquest capítol, trobam la Secció Primera (alumnat que presenta necessitats educatives especials) i l'article 73 (Àmbit) subapartat segon, on s'explicita que les administracions educatives han de dotar als alumnes que presentin necessitats educatives especials dels suports que siguin precisos. De la mateixa manera, l'article 74 (Escolarització) subapartat primer, estableix que l'alumnat que presenta necessitats educatives especials ha de tenir una escolarització regida pels principis de normalització i inclusió, i que tindrà igualtat efectiva en l'accés i en la permanència en el sistema educatiu sense cap classe de discriminació.

Quant al marc legal autonòmic, ens trobam amb el *Decret 39/2011, del 29 d'abril, pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públic*, que va entrar en vigor el 5 de maig de l'any 2011. En ell, s'explicita com la diversitat és un element enriquidor i com l'objectiu del decret, és establir i regular la resposta educativa a la diversitat dels alumnes amb els principis de qualitat, equitat, integració i inclusió.

També aclareixen que la resposta educativa adequada es concep segons el principi d'inclusió i que l'educació ha de ser de qualitat i en igualtat d'oportunitats per a tots els alumnes. En primer lloc, trobam el Capítol II, Article 3 (Criteris d'actuació), subapartat primer, on apareix explicat que s'ha de donar resposta a les necessitats educatives dels alumnes perquè puguin assolir els objectius i les competències bàsiques del currículum. En segon lloc, a l'Article 4 del mateix capítol (L'atenció a la diversitat als centres docents), subapartat primer, s'explica com s'ha de distribuir als alumnes en els grups ordinaris segons el criteri d'heterogeneïtat, a més de seleccionar i decidir mesures ordinàries de suport. En tercer i darrer lloc, en el Capítol V (Escolarització d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu), Article 22, subapartat setè, s'afirma que tots els centres sostinguts amb fons públics tenen l'obligació d'admetre alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu.

La idea central que ens exposen els articles esmentats, és que els centres ordinaris estan obligats per llei a oferir una educació de qualitat amb tots els suports i l'atenció educativa que es necessiti, a tot l'alumnat. A més, l'alumnat amb necessitats educatives especials té el dret a la inclusió. D'aquesta manera, queda aclarit que l'alumnat amb discapacitat auditiva té el dret d'aprendre, participar i assistir a un centre ordinari amb els suports que necessiti, com qualsevol altre alumne.

2.3. L'alumnat amb discapacitat auditiva a l'aula ordinària.

Com ja hem explicat a l'apartat anterior, l'alumnat amb discapacitat auditiva té el dret a la inclusió, és a dir, a estar present, progressar i participar dins una aula ordinària i dins un centre ordinari. Per tant, si ens trobam amb alumnat amb discapacitat auditiva a la nostra aula, hem de tenir en compte tres punts que són de gran importància.

El punt A és quin sistema de comunicació hem d'emprar amb l'alumnat sord i com hem de seguir un model bilingüe tenint present la llengua de signes. El punt B és sobre les dificultats d'aprenentatge d'aquest alumnat i com hem de guiar el seu procés lector i escriptor. Per últim, el punt C, són les estratègies educatives que hem de dur a terme per eliminar les barreres amb les quals es troba l'alumnat sord.

A) Sistemes de comunicació de l'alumnat amb discapacitat auditiva.

Existeixen diferents sistemes de comunicació que la comunitat sorda pot emprar. La llengua de signes i la llengua oral són els més comuns i cada un d'ells té els seus avantatges i inconvenients.

Començarem fent una breu introducció sobre la llengua de signes. Segons la Confederació Nacional de Sords d'Espanya (CNSE, 2018), la llengua de signes sorgeix espontàniament del contacte amb les persones i des de l'experiència visual de l'entorn. Per aquesta raó, no és una llengua universal perquè cada país o regió ha creat la seva pròpia a partir del seu context. En el cas d'Espanya, trobam dues llengües de signes reconegudes, la Llengua de Signes Espanyola (LSE) i la Llengua de Signes Catalana (LSC).

Les llengües de signes es caracteritzen per:

- Emprar el canal visual i gestual, en lloc de l'oral.
- Les mans, els braços, el tronc i la cara són els òrgans d'articulació.
- La unitat mínima amb sentit és el signe.
- L'articulació dels signes està constituïda per set paràmetres de formació:
 - La configuració i forma de les mans.
 - El moviment de les mans.
 - L'orientació de les mans.
 - El punt de contacte amb el cos.
 - El lloc on s'articula el signe lingüístic.
 - El pla on es col·loca el signe.
 - Els components manuals.

A més, la llengua de signes és un tret identitari de la comunitat sorda, que cohesionava a totes les persones amb discapacitat auditiva. Vera (2017) posa en evidència com a l'article de Hockett (1960) s'estableixen les propietats del llenguatge i ell afirma que un llenguatge humà sempre ha de transmetre's pel canal oral. Vera, nega aquest plantejament i menciona la necessitat de normalitzar lingüísticament la llengua de signes espanyola (LSE). Per tant, hem de tenir en compte que les llengües de signes són llengües minoritàries, i hem de fer un correcte ús i permetre als alumnes amb discapacitat auditiva accedir a elles.

Un tret important en la història de la LSE a Espanya va ser l'aprovació de la *Llei 27/2007, del 23 d'octubre, per la que es reconeixen les llengües de signes espanyoles i es regulen els mitjans de suport a la comunicació oral de les persones sordes, amb discapacitat auditiva i sordcegues*. L'objectiu d'aquesta llei va ser reconèixer i regular la LSE com llengua de les persones sordes, sordcegues i amb discapacitat auditiva, i a més, la regulació dels mitjans de suport a la comunicació oral (García i Gutiérrez, 2012).

En relació amb l'aprenentatge de la llengua oral, FIAPAS (2004) afirma que "(...) la llengua de signes afavoreix generalment la comunicació i adquisició d'un llenguatge de base, però té una escassa o nul·la aportació en fonologia i morfosintaxi de la llengua oral. Per una altra banda, els models orals afavoreixen l'adquisició d'aquests processos" (p. 334).

En addició, FIAPAS (2004) afirma que:

El debat llengua de signes vs. llengua oral, és important perquè la lectura està en joc. No es pot llegir sense emprar recursos formals de la llengua oral, que estan intrínsecament absents en la llengua de signes. Desxifrar amb eficàcia els signes escrits és el pas previ per accedir al significat, aquí la debilitat de la llengua de signes per aconseguir nivells lectors funcionals (p. 336).

Per una altra banda, també s'ha de tenir present que l'alumnat sord, necessita més estímuls i atenció visual que l'alumnat oient. En conseqüència, la llengua de signes els hi facilita l'adquisició d'aprenentatges. Un enfocament bilingüe a l'escola entre llengua de signes i llengua oral on les dues són complementàries, permet que l'ensenyança del llenguatge oral es fonamenti en la competència lingüística de l'alumnat sord en llengua de signes (Domínguez i Alonso, 2004, p. 37).

D'aquesta manera, hem d'entendre l'educació bilingüe com una educació que interioritza dos grups culturals i que empra la llengua de signes i la llengua oral i escrita, tenint en compte a l'alumnat sord des d'una perspectiva social i com una minoria lingüística que necessita l'escola per garantir l'adquisició de les dues llengües per igual als dos grups culturals de l'entorn, la comunitat sorda i la societat oient (García i Gutiérrez, 2012).

Per tant, podem concloure en què l'aprenentatge únic de la llengua de signes no permet un aprenentatge fonològic i de morfosintaxi necessari per desenvolupar la llengua oral i en repercussió, de l'escriptura i la lectura. En canvi, l'aprenentatge de les dues llengües és positiu per l'alumne i pel seu aprenentatge perquè la llengua de signes pot servir de base i complement per l'ensenyament de la llengua oral. A més, l'aprenentatge de la llengua de signes no només és positiu per l'alumne amb discapacitat auditiva, sinó que també enriqueix l'aprenentatge dels alumnes oients, a més de la socialització entre tot l'alumnat.

B) Dificultats d'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat auditiva i el seu procés lector i escriptor.

Una vegada definida la discapacitat auditiva, el marc legal actual i els sistemes de comunicació que pot d'emprar l'alumnat sord, cal exposar amb claredat les dificultats principals que presenta aquest alumnat en les aules de primària. La dificultat més notable s'observa en l'accés a la lectoescriptura, i FIAPAS (2004) l'explica a conseqüència de:

La lectura és un sistema cultural (no natural) del llenguatge, al que hem d'accedir. Els sons de la llengua oral es representen al text, una modalitat lingüística. Quan aprenem a llegir, els aprenentatges més importants i que construeixen unes bases es feien quan es va desenvolupar el llenguatge oral. Amb l'escriptura, la codificació gràfica dels sons d'una llengua, ocorre el mateix. Els infants coneixen el significat d'una paraula quan l'escolten i tenen una imatge acústica, posteriorment, únicament han de descobrir la imatge acústica en la paraula escrita (p. 333).

Diferents estudis han exposat que els alumnes amb discapacitat auditiva tenen un nivell de comprensió lectora considerablement més baix al dels alumnes oients. Això és causat per totes les dificultats lectores que presenten a diferents nivells i en conseqüència, per molts alumnes sords, la lectura és una activitat purament tècnica i sense significat. D'aquesta forma, per poder fer de la lectura una activitat enriquidora i significativa per tot l'alumnat, és necessari treballar la motivació lectora a l'aula, partint sempre dels seus interessos (Lissi, et. al, 2017).

Quant al procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb l'alumnat sord, hem de tenir en compte diferents aspectes. En primer lloc, Ruiz (2009), considera necessari entendre la lectoescriptura com un procés on s'integren diferents capacitats que resulten a la comprensió del que es llegeix, accedint així al coneixement. Per tant, la lectura i la comprensió no es poden separar. Els alumnes oients parteixen d'un aprenentatge de la lectura tenint una base de llenguatge escrit i oral, i quan aprenen una nova paraula, li atribueixen a cada lletra un significat sonor gràcies al sentit de l'oïda (Clemente i Domínguez, 2003, citat en Ruiz, 2009).

En el cas de l'alumnat sord, en un principi podem pensar que no realitzen aquest procés fonològic, però com explicà Dodd en la dècada dels setanta (citat en Domínguez i Alonso, 2004), les representacions fonològiques no només procedeixen dels sons acústics, també es construeixen mitjançant informació visual i cinestèsica. Per això, la lectura labiofacial facilita la comprensió de la parla en absència parcial o total de la informació acústica, tenint en compte que encara així, és insuficient per la construcció de representacions fonològiques precises. Per una altra banda, si només treballam la ruta ortogràfica on hi ha una memorització dels signes gràfics, l'alumne es troba que l'aprenentatge que realitza no té cap sentit ni funcionalitat i per tant, l'alumne sord no podrà aconseguir arribar a ser un lector eficaç i autònom.

Per aquesta raó, hem de conèixer i emprar els sistemes augmentatius de la comunicació oral a l'aula, ja que faciliten l'accés a la informació i es presenten de forma simultània al llenguatge oral. Aquests poden acompanyar a l'alumnat amb discapacitat auditiva per desenvolupar el seu aprenentatge de la llengua escrita mitjançant el treball de la consciència fonològica. Els sistemes augmentatius més importants són tres. El primer sistema és la comunicació bimodal, on el llenguatge oral s'acompanya de manera simultània amb llengua de signes però mantenint l'estructura de la llengua oral. El segon sistema s'anomena la paraula complementada, i consisteix a acompanyar la parla simultàniament amb configuracions manuals realitzades a prop de la boca per facilitar la comprensió i adquisició del llenguatge complementant la lectura labial. El tercer i darrer sistema és la dactilologia, on s'empra l'alfabet manual i on cada lletra es representa amb una configuració manual arbitrària. Pot servir per fer puntualitzacions (Cardona et al, 2010, p.148).

En resum, se'ns dona a conèixer que l'alumnat amb discapacitat auditiva té dificultats d'accés a la lectura i a l'escriptura perquè generalment no desenvolupa el llenguatge oral i no té les bases fonètiques amb les quals compta l'alumnat oient. D'aquesta manera, la mancança fonètica genera que el nivell lector de l'alumnat sord sigui més baix. És per aquesta raó, hem de donar gran importància al treball de consciència fonològica juntament amb els sistemes augmentatius de la comunicació oral per tal de desenvolupar un aprenentatge lector per ruta fonològica i no per ruta ortogràfica.

C) Estratègies educatives.

Booth i Ainscow (2000, en Domínguez i Alonso, 2004) expliciten un canvi de perspectiva on consideren essencial substituir el concepte de "necessitats educatives especials", pel de "barreres d'aprenentatge i participació", ja que aquest centra el dèficit en l'alumnat, mentre que el dèficit segons el model social, es troba en la societat, en l'escola (p. 28).

D'aquesta forma, a l'aula hem de dur a terme diferents canvis per poder eliminar les barreres:

1. Primerament, hem d'acceptar de forma positiva a l'alumne sord i les seves dificultats i competències, de la mateixa manera, hem d'afavorir la comprensió i una bona relació amb el grup.
2. Hem de tenir present que les pròtesis auditives ajuden a escoltar un poc millor, però encara així es tenen dificultats de comprensió. És recomanable emprar sistemes de freqüència modulada (FM).
3. S'ha de tenir en compte la ubicació de l'alumnat sord, i que estigui a prop del mestre per una més fàcil comprensió. És preferible evitar sons de fons i aconseguir una bona il·luminació.
4. Hem de desenvolupar recursos comunicatius adaptats com parlar a una velocitat moderada i amb una bona articulació on se'ns vegi amb claredat, emprant frases correctes i senzilles, i si és necessari, emprant paraules de la llengua de signes, gestes o paraules escrites. No s'ha de rebutjar l'ús de la llengua de signes, aquesta s'ha d'emprar si és necessària i si és indispensable, s'ha de comptar amb un intèrpret.
5. En el moment de proporcionar continguts de la matèria en documentació escrita, hem d'emprar més recursos visuals com esquemes, mapes conceptuals i imatges.

6. És recomanable anticipar a l'alumne sord una orientació i un guió dels temes que es treballaran posteriorment per poder seguir les classes amb més facilitat. En aquest cas, el mestre hauria de seguir el guió que li ha proporcionat, i si hi ha elements no planificats, s'ha d'avisar a l'alumne (García i Gutiérrez, 2012, p. 122-123).

3. Proposta de materials.

En aquest TFG s'ha decidit fer una proposta de materials inclusius per alumnat amb discapacitat auditiva, ja que pot resultar d'utilitat pels mestres tenir materials i activitats de referència amb les quals poder treballar. És un àmbit amb poca diversitat i especialització de recursos, i on es tendeix a fer activitats individualitzades únicament per aquest alumnat. Els materials que es presenten en la següent proposta es troben configurats en tres apartats principals: contes, materials per treballar la consciència fonològica i recursos amb tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

Són materials per treballar de manera inclusiva a l'aula amb alumnat amb discapacitat auditiva, és a dir, no només serveixen perquè l'alumnat amb dèficit auditiu faci feina individualment, sinó que són materials que tot l'alumnat pot emprar en el mateix moment per aprendre i iniciar-se en la lectura i l'escriptura. Per tant, com són materials per iniciar-se en aquest procés lector i escriptor, estan destinats al primer cicle de primària, encara que els recursos TIC són adequats per ser emprats en qualsevol etapa educativa.

3.1. Contes.

El primer tipus de material que he considerat essencial afegir a la proposta són els contes. Els contes, sobretot a les etapes educatives més inicials, són una eina poderosa per atreure l'atenció de l'alumnat i per treballar la comprensió lectora. Les escoles són les encarregades de fomentar l'hàbit lector dels infants per aconseguir que la lectura no només estigui relacionada amb el món escolar dels alumnes (Rivera, 2015).

La selecció d'aquests dos tipus de contes ha estat realitzada mitjançant una recerca a la web i a les biblioteques públiques de Palma. Són els recursos més complets que he trobat perquè com tractaré a continuació són els únics que empen gests de llengua de signes, disposen de gran varietat de representacions i permeten l'accés complet a l'alumnat sord i oient de l'aula.

El primer tipus de contes són de Carambuco Ediciones, i s'anomenen Signacuentos. Carambuco Ediciones és l'única editorial espanyola que té llibres en llengua escrita i llengua de signes en sistema bimodal i és de gran importància destacar la seva feina.

El segon tipus de contes són de la Fundació Pictoaplicaciones, i els vaig poder conèixer gràcies a les meves pràctiques de suport educatiu en el CEIP Es Pont, on he estat fent feina amb alumnat amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) i he pogut treballar diàriament amb pictogrames. A continuació, explicaré més detingudament que ens ofereix cada un d'aquests recursos:

- Llibres signats de Carambuco Ediciones.

Un dels materials a destacar d'aquesta proposta són els llibres signats de l'editorial Carambuco Ediciones. Compten amb vint contes infantils il·lustrats en total, tant en castellà com en català. Són contes que tenen dues representacions escrites diferents a cada pàgina i que expliquen el mateix. Una és la llengua escrita com la coneixem i l'altre és una adaptació al sistema bimodal, on es troba la llengua escrita representada amb majúscules i el signe que li correspon a cada paraula al damunt, i a més, escrita amb una sintaxi més senzilla.

Cada llibre ve amb un DVD que conté el vocabulari del conte per aprendre els signes de les paraules que apareixen, a més del conte animat i narrat en llengua oral i llengua de signes. A banda d'això, ofereixen a la seva pàgina web (www.signacuentos.com) materials com cartes de vocabulari i vídeos del vocabulari d'alguns dels contes, i també diferents jocs com paraules encadenades i sopes de lletres per treballar la relació entre les dues llengües.

Per què aquests contes són un material inclusiu per l'alumnat sord? Primer de tot, el mateix conte serveix per a tots els alumnes i no s'ha d'oferir un conte diferent per l'alumne amb discapacitat auditiva. A més, a la vegada de fomentar la lectura de la llengua escrita, també estam donant a conèixer la llengua de signes a tot l'alumnat, fet que és positiu perquè la puguin emprar i sigui una eina de comunicació entre companys. Això és clau per acceptar positivament a l'alumne sord i la seva identitat.

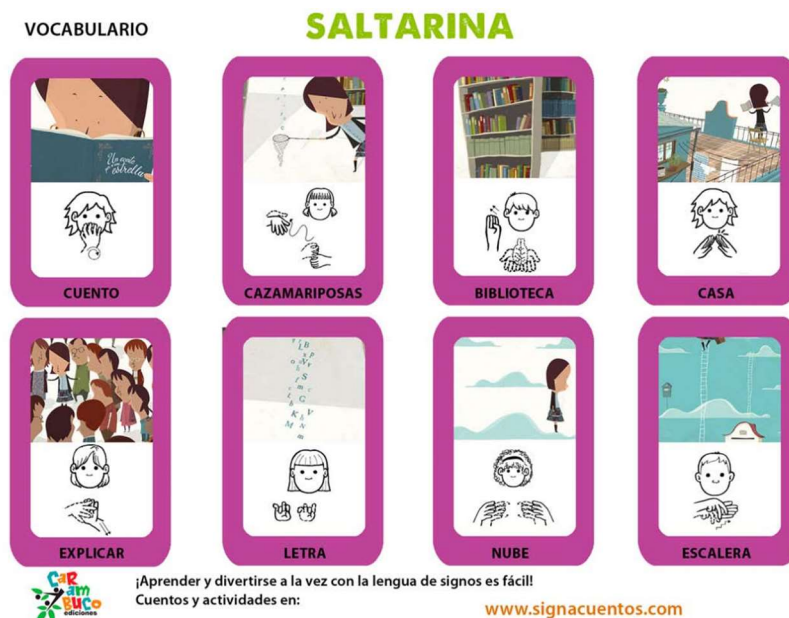
En segon lloc, s'empren la llengua de signes adaptada al sistema bimodal i la llengua escrita, per tant, se segueix un enfocament bilingüe que permet a l'alumne sord reforçar l'aprenentatge lector amb signes visuals, i com ja he comentat, que els companys també l'aprenuin.

En tercer lloc, ens centram en el fet que l'alumnat sord aprèn amb materials visuals. A més, el conte permet que la lectura es realitzi de diferents formes. L'alumnat pot llegir el conte individualment, el conte pot ser llegit i signat en veu alta pel mestre o per l'alumnat i també, es pot visualitzar el conte mitjançant el DVD i aprendre el seu vocabulari.

A continuació, es mostra un dels materials del llibre "Saltarina", escrit per Susana Pérez i il·lustrat per Jordi Sunyer. Les activitats que podem fer a partir d'un conte són diverses, i com ja he comentat amb anterioritat, trobam cartes amb el vocabulari més important del conte, a més d'un vídeo amb més vocabulari signat. Després de cada conte o abans, podem fer feina amb ell.

Figura 1.

Cartes de vocabulari del conte Saltarina.



Nota. Adaptat de *Aprende el vocabulario del cuento Saltarina* [Fotografía], per SignaCuentos, 2013, SignaCuentos (<https://www.signacuentos.com/vocabulario-saltarina/>).

- Contes amb pictogrames de Pictocuentos.

Una altra aplicació d'interès per treballar a aules amb alumnat amb discapacitat auditiva, té el nom de Pictocuentos (<https://www.pictocuentos.com/>). És una de les diverses aplicacions que ha creat la Fundació Pictoaplicaciones per promoure l'accés de les persones amb diversitat funcional a l'educació i les noves tecnologies. En addició, ens ofereixen altres aplicacions que podem trobar amb el nom de Pictotraductor, Pictosonidos, Pictojuegos, Pictoeduca, Pictoagenda i Wikipicto.

Concretament, l'aplicació Pictocuentos, ens presenta quatre contes clàssics en castellà, català i gallec. Aquests contes clàssics són Hansel i Gretel, La Caputxeta Vermella, Rínxols d'Or i l'Aneguet Lleig. Alguns d'ells ens donen a elegir una versió resumida i una altra completa, i es poden descarregar en format PDF o visualitzar en línia. A més tots estan representats en diferents formats: llengua oral, llengua escrita i amb pictogrames. Per aquesta raó, l'alumnat amb discapacitat auditiva pot accedir al conte de diferents maneres.

Figura 2.

La Caputxeta Vermella.



Nota. Adaptat de *Caperucita Roja* [Fotografía], per Pictocuentos, 2013, Pictocuentos (<https://www.pictocuentos.com/caperucita-roja>).

Per una altra banda, cada conte té un joc mitjançant el qual es treballa la comprensió lectora i el vocabulari que s'ha emprat al llarg de la història. El nombre de preguntes varia segons el conte, però normalment són de quinze a vint preguntes. En aquest joc de comprensió també s'empren les targetes de pictogrames que els alumnes hauran anat visualitzant al llarg del conte.

Figura 3.

Joc de la Caputxeta Vermella.



Nota. Adaptat de *Caperucita Roja* [Fotografía], per Pictocuentos, 2013, Pictocuentos (<https://www.pictocuentos.com/juegos/caperucita-roja>).

L'aplicació és inclusiva perquè permet que tot l'alumnat de l'aula pugui accedir al mateix conte. Com ja hem esmentat, compta amb una varietat de representacions i la que més vull destacar són els pictogrames, que permeten l'aprenentatge i la lectura de les paraules d'una manera molt més visual. Guachi (2016) explica que podem definir un pictograma com “un símbol o representació gràfica que té la particularitat de descriure objectes mitjançant signes o figures i ha de ser recognoscible i descriptiu” (p.47). Aquests es poden emprar com a sistema de comunicació per persones amb dificultats en la comunicació oral i escrita.

Els aspectes positius dels pictogrames, com explica Guachi (2016) a les conclusions de la seva tesi, són que l'ús de pictogrames ajuda a potenciar el procés d'ensenyança-aprenentatge i les destreses bàsiques com la lectura, l'escriptura i la parla. Per una altra banda, Urteaga (2019) també arriba a la conclusió en la seva tesi de què els pictogrames milloren significament la iniciació a la lectura i la comprensió lectora de l'alumnat sord i l'alumnat oient, per ser un gran suport visual.

Per tant, els pictogrames i concretament els contes de Pictocuentos, són un bon material per treballar al moment d'inici lector tant de l'alumnat sord com l'alumnat oient.

3.2. Fonologia.

És de gran importància que l'alumnat amb discapacitat auditiva desenvolupi la consciència fonològica per tal d'aprendre a llegir i a escriure. Com explica Ruiz (2009), la millora del coneixement fonològic en l'alumnat sord, repercuteix de manera positiva en el seu aprenentatge lector. Per aquesta raó, és necessari incloure en aquesta proposta, diversos materials que ens ajudin a desenvolupar la consciència fonològica dels nostres alumnes. La recerca d'aquests materials es va realitzar a ASPAS i ARASAAC, ja que són dues pàgines especialitzades a crear recursos per alumnat amb discapacitat auditiva i problemes de comunicació. Els materials estan realitzats per professionals en aquesta àrea i han estat seleccionats perquè permeten la inclusió i beneficien a tot l'alumnat.

- Gestos de suport fonològic d'ASPAS.

La Fundació de Pares de Persones amb Discapacitat Auditiva (ASPAS) (<http://aspasmallorca.com/>) és una entitat sense ànim de lucre que proporciona atenció a les persones amb discapacitat auditiva i a les seves famílies per aconseguir la inclusió social. Presten diferents serveis a la comunitat sorda, com són els centres especials de feina anomenats ASPAS CAFÉ i ASPAS CAFÉ MAGATZEM VERD.

A més, compten amb diferents blogs com LEE, HABLA, COMUNICA, que ofereix diversitat de recursos per l'aprenentatge de les persones amb discapacitat auditiva i el blog de FORMA Y EMPLEA, que comunica novetats formatives, ajudes econòmiques i programes d'inserció i orientació laboral per la comunitat.

A banda del que ja he esmentat, presten un servei d'atenció primerenca anomenat Servei de Desenvolupament Infantil i Atenció Primerenca d'ASPAS (SEDIAP), també presten servei de logopèdia, servei de suport a l'aprenentatge per donar suport fora de l'escola i promoure hàbits d'estudi, servei de formació per millorar l'autonomia de les persones sordes i les seves competències professionals, presten atenció a les famílies, atenció psicològica, social, orientació i inserció laboral, i per últim, serveis d'accessibilitat per detectar barreres d'accés a la informació i comunicació.

Un dels serveis que consider de gran utilitat pels docents, és el blog LEE, HABLA, COMUNICA (<http://www.aspasleehabla.com/>), on com ja he comentat, hi ha diversitat de recursos. Un d'ells té la finalitat de facilitar l'accés a la lectoescriptura de l'alumnat amb discapacitat auditiva. Es tracta de gestos de suport que acompanyen als fonemes i que ajuden a l'adquisició de la consciència fonològica i la discriminació auditiva.

Figura 4.

Gests de suport a la lectura.



Nota. Adaptat de *Gestos de apoyo a la lectura* [Fotografía], per ASPAS, 2017, ASPAS LEE, HABLA, COMUNICA (<http://www.aspasleehabla.com/gestos-de-apoyo-a-la-lectura/>).

A la mateixa entrada del blog, ens proporcionen un PDF on estan explicats els moviments que s'han de fer a cada gest. Expliquen com el material que han creat està basat en el mètode Ventura, que emprà ajudes cinestèsiques per afavorir el desenvolupament lingüístic. Aquest mètode va ser creat per Patrícia Ventura i està pensat per treballar la consciència fonològica en infants amb discapacitat o sense (Quintana, 2019). A partir d'aquest, ASPAS ha creat diferents activitats i també el mateix material però juntament amb les vocals.

- Llibre mòbil de lletres d'ASPAS.

També a LEE, HABLA, COMUNICA, ASPAS ens proporciona un material que consisteix a fer un llibre mòbil per treballar la lectoescriptura i la consciència fonològica. Aquest compta amb un primer bloc on hi ha imatges d'objectes, i un seguit de blocs més on trobam les lletres de l'abecedari. Totes les vocals estan representades amb un altre color per tal que siguin més visibles i per poder recordar afegir-les després de les consonants i evitar les omissions.

A l'entrada corresponent ens expliquen com muntar el llibre mòbil i adjunten la plantilla per poder descarregar-la. El llibre mòbil pot ser emprat per qualsevol alumne que estigui començant en el procés lector i escriptor i per tant que necessiti treballar la consciència fonològica i l'escriptura inicial.

Figura 5.

Llibre mòbil de lletres.



Nota. Adaptat de *Libro móvil de letras* [Fotografía], per ASPAS, 2017, ASPAS LEE, HABLA, COMUNICA (<http://www.aspasleehabla.com/libro-movil-de-letras/>).

- Activitat per treballar la memòria seqüencial auditiva d'ASPAS.

El darrer recurs que he extret del blog LEE, HABLA, COMUNICA té la finalitat de treballar i desenvolupar la memòria seqüencial auditiva, ja que resulta de gran importància per millorar les habilitats lectoescriptores de l'alumnat amb discapacitat auditiva (<http://www.aspasleehabla.com/nuevo-material-memoria-secuencial-auditiva/>).

El material està creat a partir de pictogrames del Centre Aragonès per la Comunicació Augmentativa i Alternativa (ARASAAC) i els sons del test de Ling. Aquest test és conegut per avaluar l'audició i observar si la persona amb discapacitat auditiva pot escoltar la gamma de sons de la parla a través de sis sons concrets, la a, u, i, m, sh i la s (Chimbo, 2018).

El material està plantejat per emprar-se de manera que l'alumne ha de produir els sons que corresponen a les imatges dels pictogrames, i un pic s'ha familiaritzat amb ells, es poden tapar el nombre d'imatges que es cregui convenient (segons el nivell de l'alumne) per observar si recorda quin pictograma falta en la seqüència. Així i tot, es poden fer gran varietat d'activitats; podem presentar a l'alumne una sèrie de sons, primer començant amb un nombre més petit d'ells i després aniríem augmentant, i que ell cerqui els pictogrames de cada so i els col·loqui per ordre. A l'entrada del blog ens adjunten un document amb les plantilles dels pictogrames i dels sons de Ling.

Aquest material pot servir per treballar amb tota una aula ordinària, ja que desenvolupar la memòria seqüencial auditiva no només beneficia a un alumne amb discapacitat auditiva, sinó que beneficia l'aprenentatge lector i fonològic de qualsevol alumne. Es pot organitzar l'activitat amb el material per parelles o petits grups, i que un d'ells dugui a terme la seqüència de sons i l'altre l'hagi de representar amb els pictogrames.

- La lletra perduda d'ARASAAC.

A l'anterior material ja hem esmentat a ARASAAC, però què ens ofereixen exactament? ARASAAC emprava els Sistemes Augmentatius i Alternatius de Comunicació (SAAC), concretament empraven sistemes de símbols tant gràfics com gestuals. Els sistemes van des dels més senzills a alguns més complexos com el llenguatge signat o també conegut com a bimodal, i el sistema assistit, on hi ha signes gràfics.

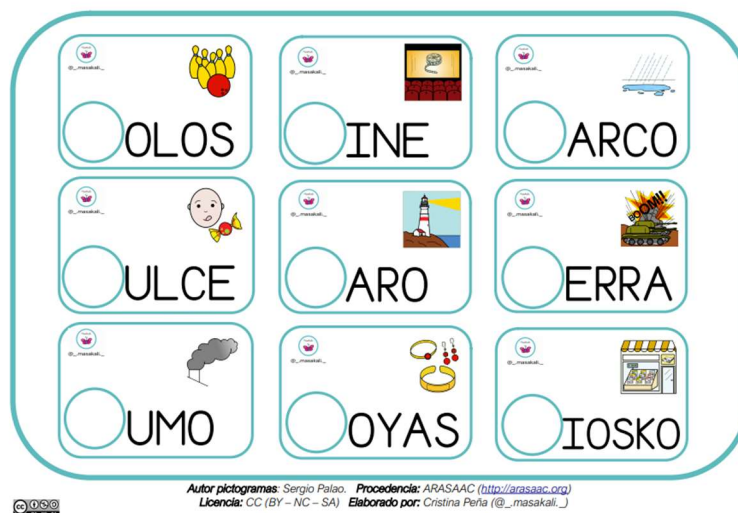
El mateix Portal Aragonès ha creat un sistema pictogràfic de lliure disposició amb llicència Creative Commons, encara que també emprin el sistema SPC (Sistema Pictogràfic de Comunicació) i diversos símbols gràfics com dibuixos o fotografies.

L'ús que es pot fer dels SAAC és molt variat. Podem crear taulers de comunicació fets amb pictogrames per persones amb dificultats greus de comunicació, podem realitzar anticipacions, rutines i agendes visuals amb els pictogrames, i també podem elaborar multitud de recursos per l'aprenentatge del nostre alumnat. Vull destacar el seu portal on professionals de l'àmbit educatiu actualitzen cada dia i penjen materials i activitats de creació pròpia que emprin els SAAC.

Un dels materials que he trobat al portal (<https://arasaac.org/>) i que pens que és d'utilitat per treballar la consciència fonològica i la lectoescriptura és el que s'anomena "La lletra perduda". És un material multinivell que presenta fins a quaranta fitxes amb diferents nivells de dificultat. Primer comença amb la posició de les lletres inicials, després les lletres de posició mitjana, i per últim, més d'una lletra en diferents posicions. Ens proporcionen en PDF totes les fitxes i ens proposen plastificar el material per poder reutilitzar-lo.

Figura 6.

La lletra perduda.



Nota. Adaptat de *La letra perdida* [Fotografia], per ARASAAC, s.f., ARASAAC (<https://arasaac.org/materials/es/3435>).

3.3. Recursos amb Tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

L'ús de les TIC amb l'alumnat que s'enfronta a barreres d'aprenentatge permet un major accés a la informació, la comunicació i la cultura, a més de ser una potent eina didàctica per reforçar capacitats i habilitats de l'alumnat (Román et al., 2011, citat en Correa i Arroyo, 2014).

A la següent proposta de recursos tecnològics es presenten quatre pàgines web que serveixen per fomentar l'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat auditiva. Hem de recordar que és necessari emprar suports i recursos visuals que acompanyin el que estam explicant i treballant a l'aula perquè la informació sigui accessible no només per canal oral, sinó també pel visual. Les quatre pàgines web són Coogle, Canva, AprendeLenguadeSignos i Pearltrees. S'ha decidit seleccionar aquestes quatre perquè permeten crear diferents recursos visuals i organitzatius que, com expliquen García i Gutiérrez (2012) a l'apartat d'estratègies metodològiques, hem d'emprar per proporcionar juntament amb els continguts. Un dels exemples que presenten són els esquemes o mapes conceptuals i Google, Canva i Pearltrees, com s'explicarà a continuació, són molt adequades per la seva realització. Per una altra banda, AprendeLenguadeSignos ens proporciona multitud de materials especialitzats en llengua de signes.

- Mapes conceptuals amb Coogle.

Coogle (<https://coggle.it/?lang=es>) és una eina per fer mapes conceptuals de forma gratuïta i en línia. Podem adjuntar imatges i emprar diversos colors i formes per tal de diferenciar conceptes. Els mapes conceptuals serveixen per representar el coneixement associant i interrelacionant idees, de forma que fomenten la reflexió, l'anàlisi i la creativitat. Tenen una estructura jeràrquica i són molt visuals, de manera que permeten captar els significats i les seves relacions ràpidament (Vidal et al., 2007).

- Canva.

Una de les eines més útils per fer qualsevol classe de material visual és Canva (<https://www.canva.com/>), ja que ofereix gran varietat de dissenys i plantilles. Podem crear presentacions, pòsters, infografies, fitxes i horaris.

- AprendeLenguadeSignos.com

Aquesta pàgina web (<https://aprendelenguadesignos.com/diccionario-basico-de-lengua-de-signos-espanola/>) ens pot resultar de gran utilitat perquè disposa de materials bàsics per l'aprenentatge de la LSE.

A la pàgina d'inici ens trobam amb les notícies més actuals referents a la LSE i a la comunitat sorda, i seguidament, organitzen recursos en diversos apartats. Primer trobam l'apartat dactilològic, on hi ha entrades que fan referència a aquest abecedari, i seguidament tenim l'apartat de diccionaris, on ens mostren diccionaris de LSE. Vull destacar el diccionari bàsic que adjunten en una de les entrades i que té imatges de signes que podem emprar per crear recursos. Per últim, tenen un apartat de materials i jocs que empen la LSE, on la gran part són fitxes temàtiques a festivitats.

- Entorn Personal d'Aprenentatge (PLE) amb Pearltrees.

Segons Adell i Castañeda (2010), un PLE és un conjunt d'eines, fonts d'informació, connexions i activitats que s'empren per aprendre. Ens permet organitzar i accedir a informació, a més de poder compartir-lo amb altres persones. En concret, l'eina Pearltrees (<https://www.pearltrees.com/ens>) permet recollir la informació a diverses carpetes i subcarpetes. Aquesta informació pot provenir d'un arxiu propi, d'una pàgina web, d'una imatge o d'un vídeo.

Pot servir tant per l'alumnat com per als docents. Els alumnes poden tenir la seva pròpia carpeta on organitzar les activitats i recursos en línia que es realitzen a l'aula, i els docents podem organitzar les sessions, recursos web i les representacions visuals de la informació a la plataforma. Es pot compartir la carpeta amb els alumnes perquè hi puguin accedir de forma anticipada, perquè com es va explicar a l'apartat del marc teòric d'estratègies educatives, oferir de forma anticipada la informació i l'estructura de les sessions, afavoreix l'aprenentatge de l'alumnat amb discapacitat auditiva.

4. Recursos de consulta i ampliació.

Per acabar, consider important fer una recopilació de recursos de consulta que poden ajudar a mestres que tenen a alumnat amb discapacitat auditiva a les seves aules. Els recursos que facilitaré van des de l'àmbit europeu fins a l'àmbit insular i se centren a fomentar el compliment dels drets de les persones amb discapacitat auditiva.

Trob necessari destacar les pàgines web ja mencionades al llarg del treball: Pictoaplicaciones, ASPAS i ARASAAC, per la seva gran varietat de recursos i riquesa de materials. Però, en addició a aquestes, podem trobar altres pàgines d'interès i que ens poden resultar d'utilitat.

Primer de tot, a escala europea, trobam l'organització no-governamental FEPEDA (<https://fepeda.eu/>), que s'encarrega de garantir els drets dels infants amb discapacitat auditiva i pretén garantir una societat europea inclusiva on hi hagi igualtat d'oportunitats i participació. Va ser fundada l'any 1990 i està formada per Bèlgica, Dinamarca, França, Alemanya, Irlanda, Itàlia, Luxemburg, Portugal, Espanya, Països Baixos i Anglaterra. Per una altra banda, FEPEDA s'encarrega de contribuir en tasques d'investigació, i de fomentar l'accés a l'educació, la cultura i al món laboral de les persones sordes i al compliment dels seus drets. En segon lloc també a escala europea, COFACE Families Europe (<http://www.coface-eu.org/>) és una organització sense ànim de lucre que representa els interessos de les famílies. Concretament, se centren en les polítiques i la legislació per fomentar la inclusió, per prevenir la pobresa infantil, per la conciliació familiar, la migració i l'educació inclusiva. Va ser fundada l'any 1958, encara que en l'any 2016 és quan es forma tal com la coneixem ara.

A Espanya, trobam dues confederacions importants. La primera és FIAPAS (<http://www.fiapas.es/>), que va fundar-se l'any 1978 i s'encarrega de representar i defensar els drets de les persones amb discapacitat auditiva i de les seves famílies. Defensen el compliment de drets com La Declaració Universal dels Drets Humans de Nacions Unides de 1948 i la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat de Nacions Unides de 2006. La segona confederació espanyola és la CNSE (<https://www.cnse.es/>), una organització no-governamental d'acció social i sense ànim de lucre que va sorgir el 1936. La CNSE lluita per la inclusió de les persones amb discapacitat auditiva, perquè s'aconsegueixi la igualtat d'oportunitats i l'eliminació de barreres. Per tant, també defensen els drets de les persones sordes i les seves famílies.

A les Illes Balears, podem destacar La Federació de Persones Sordes de les Illes Balears (FSIB) (<https://www.fsibaleares.org/es/inicio>). És una organització no-governamental, sense ànim de lucre i de caràcter social que va ser fundada l'any 2005. Defensa a les persones sordes i a les seves famílies i reivindica la inclusió i l'ús de la llengua de signes com un dret fonamental. A més, ofereixen un gran nombre de cursos i tallers de LSE.

I per últim, a Mallorca podem comptar amb l'Associació de Persones Sordes de Mallorca (APSM) (<https://www.asormallorca.org/>), una organització no-governamental, sense ànim de lucre i d'àmbit insular, fundada l'any 1942. És una organització que lluita per la igualtat d'oportunitat per les persones sordes i per eliminar barreres de comunicació i accés a la informació. A més, realitzen esdeveniments per persones de la comunitat sorda i les seves famílies.

5. Conclusions.

La meva idea inicial sobre la realització del meu TFG, era que pensava que la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva necessitava gran multitud de canvis metodològics i materials. Però, durant la recerca i realització de la proposta, he pogut observar que si seguim certes pautes com tenir sempre suports visuals, emprar sistemes augmentatius de la comunicació oral, oferir diferents formes de representació de la informació i fomentar la consciència fonològica, estam beneficiant l'aprenentatge no només de l'alumnat amb discapacitat auditiva, sinó de tot l'alumnat de l'aula. És a dir, en un primer moment em va semblar més complicat del que realment és. Du feina, això no ho negaré, però pens que val molt la pena i és absolutament necessari i obligatori que es fomenti la inclusió de tot l'alumnat.

Per una altra banda, en un inici pensava que em seria molt més fàcil trobar materials i recursos, i que per exemple hi hauria diverses editorials a Espanya que feien publicacions també en llengua de signes, juntament amb la llengua escrita. La realitat ha estat que l'única que existeix és Carambuco Ediciones, però encara així, esper que en un futur bastant pròxim altres editorials s'animin a fomentar la lectura i l'aprenentatge de tots els infants, incloent-hi la llengua de signes en els seus contes.

Per últim, vull dir que l'aprenentatge de la llengua de signes és útil per tothom, i sempre ens pot servir per comunicar-nos amb persones de la comunitat sorda. Per tant, ho hem de veure com un valor que afegeix a tots els infants i no només una eina única de comunicació entre alumne sord i tutor. Estic segura que tot l'alumnat estarà feliç de poder aprendre-la, ja que conèixer una nova llengua i augmentar el nostre coneixement sempre és positiu, i a més, ens permetrà comunicar-nos amb l'alumnat sord de l'escola i persones que ens trobem en la nostra vida diària.

En l'àmbit personal, estic contenta d'haver après més sobre aquest tema, ja que realment m'interessa molt i sent molta curiositat. La veritat és que sempre he tengut cert interès per la llengua de signes i la comunitat sorda, però d'ençà que vaig perdre audició en l'oïda esquerra fa uns anys, he pogut empatitzar i interessar-me més en la comunitat. Per això, em vaig animar i vaig realitzar un curs de llengua de signes de nivell bàsic, i m'agradaria poder seguir aprenent i augmentant el meu nivell. A més, encara que no ho he experimentat, pròximament m'agradaria conèixer escoles i observar com fomenten la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva i també, anar-me formant encara més en aquest àmbit.

Per acabar aquest treball, que suposa també el tancament de la meva etapa com a estudiant del Grau en Educació Primària, vull explicar de manera breu el que m'han aportat aquests quatre anys i la meva evolució com a futura mestra. Des del primer moment, coneixia la responsabilitat que suposa ser mestra i educar a infants, ja que va ser per aquest mateix motiu pel qual vaig decidir estudiar magisteri. Sempre he pensat en un futur i un món millor on tots puguem ser feliços (encara que soni molt utòpic), i quina millor manera de fer-ho que educant als infants i ajudant-los a desenvolupar-se com a persones que s'estimin i respectin, com a persones crítiques, justes i preocupades pel món on viuen. Així i tot, surt de la carrera sent més conscient i tenint una mirada més inclusiva, que és la responsabilitat més gran de totes. Tristament, moltes escoles encara no tenen aquesta mirada inclusiva ni cerquen evolucionar, així que esper que entre els mestres que hi creuen actualment i els companys que sortim ja cap al món laboral, anem canviant l'educació espanyola fent-la per tots els alumnes. Esper poder ser una bona mestra i seguir aprenent tota la vida.

6. Referències bibliogràfiques.

- Adell, J., i Castañeda, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/17247/1/Adell%26Casta%c3%bl_eda_2010.pdf
- ARASAAC. (s.f.). La letra perdida [Fotografía]. ARASAAC. <https://arasaac.org/materials/es/3435>
- ASPAS. (2017). Gestos de Apoyo a la Lectura [Fotografía]. ASPAS LEE, HABLA, COMUNICA. <http://www.aspasleehablacomunica.com/gestos-de-apoyo-a-la-lectura/>
- ASPAS. (2017). Libro móvil de letras [Fotografía]. ASPAS LEE, HABLA, COMUNICA. <http://www.aspasleehablacomunica.com/libro-movil-de-letras/>
- Cardona, C., Gomar, C., Palmés, C., i Sadurní, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Editorial Graó.
- Carrascosa, J. G. (2015). La discapacidad auditiva: Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2), 101-113. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4159/3384>
- Chimbo, N. E. (2018). *El implante coclear y la rehabilitación con el método auditivo verbal*. [Tesis de Licenciatura en Terapia de Lenguaje, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí]. <https://repositorio.ulead.edu.ec/bitstream/123456789/1884/1/ULEAM-TL-0028.pdf>
- Confederación Nacional de Sordos de España. (2018). *Acércate a la Comunidad Sorda*. https://www.fundacioncnse.org/lectura/acercate_comunidad_sorda/acercate_comunidad_sorda_2.htm#punto6

Correa, M. R., i Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (25), 108-126.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4778259>

Decret 39/2011. Pel qual es regula l'atenció a la diversitat i l'orientació educativa als centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públic. 29 d'abril de 2011. D.O. No. 67. <http://boib.caib.es/pdf/2011067/mp7.pdf>

Domínguez, A. B., i Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy*. Ediciones Aljibe.

FIAPAS (Jáudenes, C. et al.) (2004). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva (5ª Ed.)*. Madrid, FIAPAS (2013).

García, M. A., i Gutiérrez, R. (2012). Uso de la lengua de signos española en la educación del alumnado sordo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(12), 231-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4165278>

Guachi, M. E. (2016). *Los pictogramas en el desarrollo del pensamiento creativo de los niños y niñas del segundo grado de educación básica del centro educativo bilingüe "La Granja" del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua en el año 2015*. [Tesis de Magisterio en Ciencias de la Educación]. <http://repositorio.uti.edu.ec/bitstream/123456789/359/1/Trabajo%20106%20Gua chi%20D%c3%adaz%20Maricela%20Elizabeth.pdf>

Lissi, M. A., Sebastián, C., Iturriaga, C., i Vergara, M. (2017). Chilean deaf adolescents' experiences with reading: beliefs and practices associated to different types of reading activities. *Deafness & Education International*, 2(19), 84-94. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14643154.2017.1363450>

Llei Orgànica 2/2006. D'Educació. 3 de maig del 2006. D.O. No. 106. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Orejas, J. B., i Silva, J. C. (2013). Hipoacusia: identificación e intervención precoces. *Pediatría integral*, 17, 330-342. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii05/02/330-342%20Hipoacusia.pdf>
- Pictocuentos. (2013). Caperucita Roja [Fotografía]. Pictocuentos. <https://www.pictocuentos.com/caperucita-roja>
- Quintana, S. H. (2019). *Aplicación del método Ventura para desarrollar la conciencia fonológica y mejorar la pronunciación en los niños de 4 años del C.E.I. Luis Enrique XIV Comas*. [Tesis de Especialidad para la Enseñanza de Comunicación y Matemáticas a estudiantes del II y III ciclo de Educación Básica Regular]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16432/QUINTANA_LUNA_VICTORIA_SILVIA_HAYDE%c3%89.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivera, M. C. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47- 61. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41/34>
- Ruiz, E. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3095863.pdf>
- SignaCuentos. (2013). Aprende el vocabulario del cuento Saltarina [Fotografía]. Signacuentos. <https://www.signacuentos.com/vocabulario-saltarina/>
- Urteaga, O. Z. (2019). *La comprensión lectora a través del uso de los pictogramas en estudiantes sordos del cuarto y quinto grado del nivel de primaria del Centro de Educación Básica Especial (CEBE) Manuel Duato*. [Tesis de Licenciatura en Educación Especial, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. <http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/838/Tesis%20-%20Urteaga%20Silva%2c%20Otty%20Zuley.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Vera, F. (2017). La normalización lingüística de la lengua de signos española. *Revista Española de Discapacidad*, 1(5), 237-243. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/317>
- Vidal, M., Febles, P., i Estrada, V. (2007). Mapas conceptuales. *Educación Médica Superior*, 21(3), 0-0. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v21n3/ems11307.pdf>