



VOL.28, Nº3 (Noviembre, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v28i3.27881

Fecha de recepción 18/04/2023

Fecha de aceptación 06/06/2024

COMPETENCIA LECTOESCRITORA Y SORDERA. ANÁLISIS MEDIANTE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Literacy and Deafness. Analysis through Universal Design for Learning



*Ana Luisa López-Vélez¹,
Monike Gezuraga Amundarain¹,
Susana Chávarri Pérez², & Noelia Muñoz Gastón¹,
Institución Universidad de País Vasco (UPV/EHU);
Institución² Asociación Gregorio Ybarra
E-mail: analuisa.lopez@ehu.es;
monike.gezuraga@ehu.eus;
schavarri@gregorioybarra.org;
noelia.m.gaston@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6993-4395>;
<https://orcid.org/0000-0003-0756-1858>;
<https://orcid.org/0000-0002-9874-1530>*

Resumen:

La competencia lectoescritora es clave en el desarrollo integral de las y los niños. Diversos estudios señalan que a menudo estos tienen dificultades en adquirirla, teniendo una mayor incidencia en el alumnado con sordera. Este trabajo pretende mostrar la idoneidad del uso de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje como base para la elaboración de herramientas que nos permitan evaluar los avances en lectoescritura de este alumnado. Para ello, hemos desarrollado una investigación cualitativa marco en la que han participado ocho niñas y niños con sordera, las y los profesionales que les han acompañado en el refuerzo en lectoescritura, así como sus familias y miembros del equipo docente del centro educativo donde estudian. La recogida de información se



realizó a través de entrevistas y rúbricas de observación. En este artículo presentamos resultados referentes a la utilización de las rúbricas creadas ad hoc para analizar la evolución de la competencia en lectoescritura y el desarrollo de las sesiones donde se realizó el refuerzo. Los resultados reflejan que estas herramientas no sólo son válidas para hacer un seguimiento de estos avances, sino que, además, suponen una potente herramienta de trabajo para las logopedas y profesionales afines, ya que les ofrece retroalimentación sobre su trabajo diario. Esto puede tener implicaciones de gran relevancia para las y los profesionales que trabajan en el día a día en el refuerzo educativo en lectoescritura y en las funciones de orientación.

Palabras clave: lectura; escritura; sordera; Diseño Universal para el Aprendizaje; DUA; dificultad de aprendizaje.

Abstract:

Reading and writing skills are key to children's overall development. Several studies show that children often have difficulties in this area, with a higher incidence in deaf students. This paper aims to show the suitability of using the principles of Universal Design for Learning as a basis for the development of tools that allow us to assess the progress in literacy of these children. For this purpose, we have developed a qualitative research framework in which eight children with deafness, the professionals who have accompanied them in literacy reinforcement, as well as their families and professionals in the educational field have participated. In this particular work, we present results referring to the use of rubrics created ad hoc to analyse the evolution of this competence and the development of the reinforcement sessions. For this purpose, we used the rubrics themselves and the interviews we developed with the professionals involved. The results show that these tools are not only valid for monitoring progress, but also represent a powerful working tool for speech therapists and related professionals, as they provide them with feedback on their daily work. We believe that this information is of great relevance for professionals who work on a daily basis in educational reinforcement and guidance functions.

Key Words: literacy; deafness; Universal Design for Learning; UDL; learning difficulty; student centered learning.

1. Introducción

La sordera impide el normal acceso a la información auditiva y esto acarrea problemas en la comprensión lectora y expresión escrita afectando en mayor o menor medida, tanto a la comunicación, al aprendizaje de cualquier asignatura curricular, como al desarrollo integral de la niña y del niño (Ariza et al., 2021; Gutiérrez y Salvador, 2006; Hernández-Sánchez y Santamarina-Sancho, 2016; Carrero, 2017; González y Domínguez, 2018; Navarro et al., 2022).

Numerosos estudios manifiestan que el rendimiento en la competencia lectoescritora es condición principal para desarrollarse como persona en nuestra sociedad (Tedesco, 2004). Cada vez más investigaciones trabajan estos planteamientos a fin de lograr la mejora efectiva de la inclusión del alumnado con sordera (Alasim, 2023; Dall'Asen y San-Martín-Ulloa, 2023; Domínguez, 2009; Hoffman et al., 2015) y garantizar sus derechos (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022). En esta línea se sitúa nuestro proyecto de investigación marco. El objetivo del trabajo es: analizar si las herramientas construidas en base a los

principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permiten recabar información sobre el modo en que se planifican y desarrollan las sesiones de refuerzo de las competencias lectoescritoras para el alumnado con sordera. Los resultados arrojan luz tanto sobre la forma en la que los y las profesionales de apoyo planifican estas sesiones como sobre el modo en que se puede fomentar la reflexión sobre su práctica educativa. Esto se percibe de gran relevancia para ir desarrollando profesionales de apoyo inclusivos tanto en su forma de dar una respuesta personalizada al alumnado con sordera, como en la de colaborar con docentes de aula y con las familias (Dall'Asen y San-Martín-Ulloa, 2023; Gómez-Zepeda et al., 2017; Puigdellívol et al., 2019).

Este estudio se enmarca en una colaboración entre varias investigadoras de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y la Asociación Prosordos Gregorio Ybarra, espacio en el que se ha desarrollado la investigación “Proyecto para la mejora de la competencia lectoescritora en el desarrollo integral del alumnado con sordera”.

1.1. Fomento de las competencias lectoescritoras en alumnado con sordera

Investigaciones actuales hacen hincapié en la relevancia de la competencia lectoescritora en el desarrollo, no solo académico sino integral de la persona. Según Hernández-Sánchez y Santamarina-Sancho (2016), la comprensión lectora es imprescindible para el alumnado de Educación Primaria, ya que a través de ella se desarrollan todas las áreas y materias del conocimiento.

A su vez, Salazar-Chávez (2017) indica que, gracias a la lectoescritura, se abren múltiples puertas al futuro laboral, social o educativo. Una adecuada competencia en lectoescritura permite mejorar el proceso de aprendizaje de una persona e incita su curiosidad a investigar de forma autónoma. Además, favorece la reflexión y el desarrollo de la concentración, fomenta la organización y la formulación de las ideas; proporciona relajación, entretenimiento y ayuda en el desarrollo de la creatividad y la imaginación, habilidades que permiten al alumnado percibir mejor y aprender sobre el mundo que le rodea.

Celdrán y Zamorano (2016) identifican seis procesos diferentes en la lectura:

1. Perceptivos: se extrae la información.
2. De acceso al léxico: se descifra el significado de las palabras.
3. Sintácticos: se descifra el mensaje.
4. Semánticos: extrae el significado del texto y lo integra al resto de información almacenada dentro de nuestra memoria, para hacer uso de esa información posteriormente; ahí se considera finalizado el proceso de comprensión.
5. Ortográficos: se reconocen las reglas de la escritura y el conocimiento de la correcta ortografía de las palabras.

6. Memoria operativa o memoria de trabajo: considerado como la habilidad de retener la información al tiempo que se procesa la nueva. En el caso de la lectura, permite retener las letras, palabras o frases el tiempo suficiente para que podamos decodificar el resto del texto.

Los procesos de escritura también requieren de gran complejidad (Celdrán y Zamorano, 2016). Quien domina la escritura pasa por varias etapas en las que tiene que coordinar un conjunto de procedimientos para crear textos coherentes y adecuados a sus objetivos. Una de las primeras etapas es la planificación de lo que se va a escribir, aspectos del texto y su estructuración. La segunda, la propia realización del texto. Se han de tomar decisiones sobre cómo expresar lo que se quiere, manteniendo un léxico, una morfosintaxis, cohesión y ortografía adecuadas. Y finalmente la revisión, consistente en la lectura y evaluación de lo escrito para realizar cambios y/o mejoras.

Las personas con sordera se enfrentan a mayores dificultades en la escritura, ya que no tienen el mismo dominio de vocabulario, estructura morfosintáctica y semántica que las personas oyentes, afectando directamente en su dificultad a la hora de integrarse en la sociedad (Ariza et al., 2021; Gutiérrez y Salvador, 2006; Navarro et al., 2022; Partington et al., 2022; Salvador y Guzmán, 2009). A su vez, Herrera (2005) defiende que las dificultades en la habilidad de la comprensión lectora de este colectivo están estrechamente relacionadas con la falta de vocabulario.

Según un informe publicado por el Gobierno Vasco (2013), el alumnado con sordera prelocutiva profunda comienza su etapa educativa con un soporte lingüístico de aproximadamente 200 palabras. Al tiempo que se da el comienzo del aprendizaje lector, el alumnado debe seguir aprendiendo su lengua oral, y esto hace que resulte mucho más complicado el acceso al aprendizaje de nuevas lenguas, tanto de forma oral como escrita. A diferencia del oyente, el alumnado con sordera por lo general posee un nivel morfosintáctico inferior y debe enfrentarse a mayores retos para desarrollar su habilidad lingüística al no contar con el input de audición con el que cuentan sus homónimos oyentes.

Según la Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía (2012), las y los lectores oyentes nacen con la capacidad de desarrollar una lengua cualquiera. La niña o el niño con sordera, al partir de un bajo dominio de la lengua oral, tiene grandes dificultades con las representaciones fonológicas, también a la hora de descifrar claves morfosintácticas y, por último, la competencia semántica y pragmática es muy baja. Por otro lado, Çizmeçi y Çiprut (2018) afirman que los y las lectoras implantadas tienen mayor dificultad a la hora de desarrollar habilidades lectoras frente al alumnado oyente, e indican que es importante la edad en la que fueron implantados, ya que puede afectar al proceso, tanto de forma positiva como negativa.

Basándose en la pedagogía de Vygotsky, la Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía (2012) dice que para no segregar al alumnado con sordera es necesario

el concepto de heterogeneidad que rige los procesos humanos. La sociedad es heterogénea, por tanto, no se puede clasificar, educar y evaluar al alumnado en grupos uniformes. Comenzando por el lenguaje y el pensamiento es necesario pasar por el proceso de las relaciones sociales, en niveles diferentes de funcionamiento. Esto dará al alumnado con sordera la posibilidad de transformar sus capacidades.

Resulta crucial desarrollar nuevas formas de abordar la adquisición de las competencias lectoescritoras del alumnado con sordera. En los últimos años, se ha iniciado un avance en el abordaje de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Pastor, 2016) para el fomento de las competencias desde una perspectiva más inclusiva, que fomenta un currículo más flexible y orientado al aprendizaje personalizado.

1.2. Los principios del DUA para analizar la planificación y el desarrollo de sesiones de refuerzo en la lectoescritura del alumnado con sordera

Nuestro estudio se basa en la idea de que el uso de los principios del DUA para la planificación de la respuesta educativa en el fomento de la lectoescritura del alumnado con sordera puede permitir el desarrollo de estas competencias de una forma más eficaz, a la vez que fomenta el desarrollo integral del niño o niña. Por ello, se han utilizado estos y sus objetivos en el diseño de una herramienta de observación y un guion de entrevista para analizar dicha planificación y práctica educativa.

El DUA está basado en una estructura articulada en torno a tres principios fundamentales (Blanco, et al., 2016; Rodríguez-Martín, 2017):

- Proporcionar múltiples medios o formas de implicación. Relacionado con las redes cerebrales que intervienen en los procesos afectivos y emocionales del aprendizaje, y dan lugar al “porqué” del aprendizaje. Sirve para conocer los diferentes niveles de implicación y compromiso del alumnado con respecto a su aprendizaje. El objetivo es crear un alumnado motivado y decidido.
- Proporcionar múltiples medios de representación. Relacionado con las redes cerebrales que forman los procesos de recepción de la información, da lugar al “qué” del aprendizaje. El objetivo es desarrollar aprendices capaces de identificar los recursos adecuados.
- Proporcionar múltiples medios de acción y expresión. Estrechamente relacionado con las redes estratégicas del cerebro que intervienen en las acciones realizadas para lograr el aprendizaje y expresarlo, responde al “cómo” del aprendizaje. Permite facilitar al alumnado diferentes formas en las que expresar lo que ha aprendido y ayuda al profesorado a obtener información sobre los conocimientos de sus estudiantes y sus dificultades. El objetivo es conseguir estudiantes orientados a cumplir metas.

Según muestra Gaviria (2021) emplear el DUA mejora, o puede llegar a mejorar, las habilidades de lectoescritura del alumnado logrando un aprendizaje más motivante, adecuado y estimulante. No obstante, los estudios realizados a este respecto son incipientes. Esta investigación se ha centrado en analizar la forma en que los y las profesionales de refuerzo planifican sus sesiones en base al DUA, y a la forma en que reflexionan sobre su práctica. Se considera que esta investigación puede contribuir al desarrollo de profesionales de apoyo con una mirada inclusiva, tanto en su respuesta personalizada al alumnado con sordera, como en su colaboración con docentes y familias (Andrés et al., 2023; Kelly et al., 2020).

1.3. El profesional de apoyo desde un enfoque inclusivo

En la literatura actual, la labor del o de la profesional de apoyo, tanto interno como externo al centro educativo, resulta fundamental a la hora de desarrollar una respuesta educativa más inclusiva (Bolívar, 1999; Gómez-Zepeda et al., 2017; Puigdemívol et al., 2019; Moliner y Fabregat, 2021).

Este estudio se centra, principalmente, en el trabajo personalizado que los y las profesionales de apoyo realizan con el alumnado con sordera. En este ámbito, se indica la relevancia de la labor en la identificación y detección de las necesidades del alumnado y la reducción o eliminación de las barreras al aprendizaje, participación y logro que limitan su progreso (Ainscow et al., 2013; Booth y Ainscow, 2015). Además, es central avanzar en el desarrollo de metodologías que permitan acelerar el proceso de aprendizaje de este alumnado, centrándose, para ello, en la flexibilización del currículo, que sea accesible, relevante y significativo (Gómez-Zepeda et al., 2017). Profundizar en enfoques metodológicos que respondan adecuadamente y con equidad a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado se indica como un aspecto de plena actualidad a fin de avanzar hacia una educación más inclusiva (Reyes-Parra et al., 2020; Moliner y Fabregat, 2021). El DUA proporciona la oportunidad de abordar este aspecto desde la práctica educativa.

Pero se pretender ir un poco más allá. A través de esta investigación se ha ofrecido a estas y estos profesionales espacios de reflexión sobre su forma de planificar y llevar a cabo las sesiones de refuerzo con el alumnado con sordera, contribuyendo al desarrollo de profesionales reflexivos (Ainscow et al., 2006; Ainscow et al., 2013; Ainscow et al., 2016; Arnaiz y Martínez, 2018; Dall'Asen y San-Martín-Ulloa, 2023; Schön, 1983). Se pretende favorecer el desarrollo de un segundo aspecto central en la labor de los y las profesionales de apoyo con una mirada inclusiva, la de colaboración y apoyo con el claustro docente que trabaja con este alumnado con sordera. Según indican Puigdemívol et al. (2019), los y las profesionales de apoyo, tanto si son externos como internos del centro educativo, tienen una función en la formación, asesoramiento y apoyo al profesorado, para ayudarles a realizar cambios en su pedagogía, fomentar la reflexión sobre su práctica y participar activamente en su formación y en la de sus colegas. Por ello, este estudio no se ha centrado meramente en observar la planificación y el desarrollo de estas sesiones de

refuerzo, sino que ha proporcionado a quienes han participado en ellas herramientas para la reflexión sobre su práctica.

2. Introducción

2.1. Contexto de investigación

Estamos ante un proyecto de investigación unido a un programa de refuerzo en lectoescritura. Toman parte 8 niñas y niños durante 2 cursos académicos (2019-2020, 2020-2021). Es un trabajo colaborativo que ha pretendido, en primera instancia, y en su desarrollo marco, vislumbrar la incidencia efectiva de la mejora de la competencia lecto escritora en el desarrollo integral de las niñas/os con sordera. Para dar respuesta a este objetivo se ha planteado el diseño de una investigación cualitativa comunicativa, centrada en el estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 2018), donde los principales agentes y las principales fuentes de información han sido (tabla 1):

Tabla 1
Relación de informantes, sentido de su participación y herramientas para la recogida de información¹

Agente informante	Sentido de participación	Herramienta/estrategia para la recogida de información
Alumnado con sordera (N=8)	Principales protagonistas del proyecto	-Tabla de registro (recoge información indirecta tomada de cuestionario) -Análisis de sesiones de refuerzo -Resultados de pruebas PROLEC-PROESC
Familias (N=8)	Pieza fundamental en el desarrollo integral de estos niños y niñas	-Entrevistas -Tabla de registro (recoge información indirecta tomada de cuestionario)
Profesionales que trabajan en el refuerzo extraescolar (N=4)	Agentes que acompañan el trabajo del alumnado en el día a día	-Entrevista -Rúbrica de análisis de las sesiones basadas en el DUA -Cuestionario
Profesionales de los centros educativos (N=7)	Agentes que acompañan el trabajo del alumnado en el día a día	-Entrevista -Tabla de registro (recoge información indirecta tomada de cuestionario)
Consejo Asesor (N=8)	Órgano de contraste en el desarrollo de la investigación	-Sesiones de contraste

Fuente: Elaboración propia

En este trabajo nos centramos en los resultados relativos al análisis de las sesiones de refuerzo desarrolladas, para el que, nos apoyamos en tres rúbricas de creación propia basándonos en el DUA. La pregunta de investigación plantea lo

¹ Consejo asesor: Órgano de contraste a lo largo del proceso, lo cual nos permite recoger información relevante acerca de la significatividad y adecuación de los pasos que vamos dando en el mismo

siguiente: ¿Qué información se puede recabar al utilizar los principios del DUA como base para analizar: 1. las propuestas metodológicas planificadas, desarrolladas y evaluadas por las profesionales de refuerzo en lecto-escritura; y 2. el desempeño del alumnado con sordera a lo largo de estas sesiones? A continuación, se pretende responder a dicha pregunta.

2.2. Descripción del método

Se ha utilizado un enfoque cualitativo para recabar información en la realización de este estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 2018), donde el fenómeno de estudio es el análisis del fomento de las competencias de lectoescritura en alumnado con sordera. En particular, para responder a nuestra pregunta de investigación, se han utilizado dos métodos de registro de información: observaciones de las sesiones de refuerzo y entrevistas con las y los logopedas de los gabinetes responsables de las sesiones. En la tabla 2 se indican las sesiones de refuerzo realizadas durante los cursos 19-20 y 20-21, las grabaciones y entrevistas llevadas a cabo, y las personas implicadas en el proceso.

El trabajo de recogida y análisis de los datos de cada estudiante se dividió por parejas investigadoras (tabla 2). De las 583 sesiones de refuerzo desarrolladas en los gabinetes por el o la logopeda, se hicieron, en total, 3 audios y 43 vídeos, que fueron registradas en las matrices de observación y analizadas por cada pareja de investigadoras. Se debe puntualizar que durante el curso 19-20 se pudieron grabar menos sesiones, debido a que se tuvieron que suspender las sesiones presenciales durante el confinamiento por la COVID 19.

Tabla 2
Sesiones de refuerzo, grabaciones y entrevistas realizadas, y personas involucradas

NIÑA/O	GAB.	INV.	Nº SESIONES REFUERZO	Nº GRABACIONES	LOG.
A1	G1	I2, I3	77	1 audio, 4 videos	LOG1
A2	G1	I2, I3	77	1 audio, 4 videos	LOG1
A3	G1	I2, I3	77	1 audio, 4 videos	LOG1
A4	G2 G3	I4, I5	67	7 videos	LOG2 LOG3
A5	G2 G3	I4, I5	68	6 videos	LOG2 LOG3
A6	G2	I6, I7	67	3 videos	LOG2
A7	G4	I4, I8	75	7 videos	LOG4
A8	G4	I4, I8	75	8 videos	LOG4
8 NIÑ.	4 GAB.	8 INV.	583 SES.	43 VID. y 3 AUD.	4 LOG

Fuente: Elaboración propia

2.3. Recogida y análisis de datos

Para el registro de dichas observaciones, el equipo de investigación elaboró tres matrices de observación ad hoc en base a los principios del DUA, donde los indicadores centrales fueron:

- Procesamiento de la información. (Respondiendo al Principio 1. Proporcionar múltiples medios o formas de implicación, el “porqué”).
- Acceso a la información. (Respondiendo al Principio 2. Proporcionar múltiples medios de representación, el “qué”)
- Expresión del conocimiento. (Respondiendo al Principio 3. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión, el “cómo”).

En un primer momento, a través del visionado de los videos de las sesiones de refuerzo grabados por los y las propias profesionales de los gabinetes, las investigadoras registraron lo observado en las tres matrices. Seguidamente, devolvieron las matrices registradas a cada logopeda responsable de dichas sesiones de refuerzo, y además de contrastar la información registrada, se realizó una entrevista en profundidad con la profesional para seguir ahondando sobre la planificación y el desarrollo de las sesiones de refuerzo grabadas y registradas. En total se realizaron 4 entrevistas, una con cada logopeda, en la que se revisaron las matrices y se habló de los niños y niñas a su cargo.

Dicha entrevista siguió un guion elaborado ad hoc, también, en base al DUA, donde se rescataron aspectos relativos al:

- Procesamiento de la información: Motivación y atención; retroalimentación o feedback sobre la tarea, el proceso y la finalización de la misma; y el fomento de la autoevaluación y autorregulación. (Respondiendo al objetivo de lograr alumnado motivado y decidido, Principio 1).
- Acceso a la información: Accesibilidad de los recursos. (Respondiendo al objetivo de desarrollar aprendices capaces de identificar los recursos adecuados, Principio 2).
- Expresión del conocimiento: Compromiso y participación; y memoria y memorización. (Respondiendo al objetivo de conseguir estudiantes orientados a cumplir metas, Principio 3).

Esto permitió que entablar diálogos sobre la práctica en la que, tanto la investigadora como la logopeda del gabinete, hacían alusión a aspectos observados durante las sesiones, y los utilizaban de ejemplo para seguir recabando más información. Por otro lado, la propia persona del gabinete, al recordar distintos momentos de las sesiones mencionadas, rescataba más ejemplos de otros momentos de las sesiones, no grabadas, tanto con dicho niño/a, como con otros niños/as con sordera con quienes trabaja, para explicar aspectos de su práctica diaria y los motivos por los que actúa así.

A través de las entrevistas, el contraste de la información registrada en las matrices de observación permitió que las investigadoras confirmaran la veracidad de

los datos recopilados, y de las interpretaciones realizadas. Dichas matrices fueron, a continuación, analizadas y contrastadas para ir detectando tendencias y temas centrales derivados de los videos sobre las sesiones de refuerzo. Por otro lado, las entrevistas con las logopedas de los gabinetes fueron transcritas.

A continuación, se le asignó un código significativo y fácil de recuperar a cada material:

- Tipo de documento: entrevista (EN); matriz de observación (MO); notas de observación (NO).
- Persona o institución implicada: alumno o alumna (A1-A8); logopeda (LOG1-LOG4); gabinete (G1-G4); investigadora (I1-I8).

Posteriormente, se realizó una primera codificación y categorización de la información contrastada en el equipo de investigación, desde la que se definió el sistema categorial común para el análisis de las entrevistas. En la tabla 3 recogemos la parte del sistema categorial que implica el presente trabajo.

Tabla 3
Sistema categorial referente a la planificación y desarrollo de las sesiones de refuerzo por el profesional logopeda de los gabinetes

Categoría	Subcategoría
PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	Objetivos y competencias a lograr
	Metodologías y estrategias
	Evaluación
	Recursos para la accesibilidad física y cognitiva
	Relación docente, profesionales - alumno o alumna

Fuente: Elaboración propia

Como resultado del análisis, emanan aspectos relacionados con los temas:

- Utilización de recursos para fomentar la accesibilidad cognitiva.
- Metodologías de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en las sesiones de refuerzo.
- Forma de evaluar y dar retroalimentación.
- Relación que se entabla entre profesional y alumnado.

3. Resultados

Según el análisis de las entrevistas y las observaciones, las matrices y el guion de entrevista elaboradas ad hoc ayudan a suscitar información sobre la forma en que se planifican y se desarrolla la sesión de refuerzo con el alumnado con sordera, y el modo en que responden los niños y niñas participantes en el estudio a dicha propuesta de refuerzo en la lectoescritura. Además, la forma en que se ha recogido

la información también permite profundizar más en la práctica educativa de la profesional. A continuación, siguiendo los objetivos a lograr por cada principio del DUA, se presentan los resultados que responden a la pregunta de investigación.

3.1. Principio 1. Objetivo: Lograr un alumnado motivado y decidido.

Se observa que los y las profesionales de los gabinetes, tanto en la planificación como en el desarrollo de sus sesiones de refuerzo, pretenden lograr este objetivo a través de: las metodologías de enseñanza y aprendizaje; la forma de evaluar y dar retroalimentación; y en la relación que entablan con el alumnado.

3.1.1. Metodologías de enseñanza y aprendizaje

Los logopedas manifiestan que tienen en cuenta en la planificación los objetivos y competencias a lograr con cada estudiante, y se plantean objetivos alcanzables a corto plazo. De esta manera, se pretende evitar la frustración y que el niño o niña abandone, lo que dificulta la implicación y autonomía en su proceso de aprendizaje, y la comprensión de lo que se está trabajando:

No tiene mucho sentido seguir y hacerla por hacer. (...) Al final yo creo que si hacen una actividad de mala gana y sin prestar atención no van a aprender nada (2021_02_22_EN_LOG3)

Las sesiones siguen una secuencia bien establecida y delimitada, interiorizada por el alumnado. En algunos casos, se comienza explicando el guion de la sesión, con las actividades que van a realizar. Sin embargo, esas secuencias son flexibles, adaptándose a la situación del alumnado, si viene cansado, o con poca motivación, o con ganas de hablar, etc. Hay profesionales que incluso, dependiendo de cómo se encuentren, les dan la posibilidad de elegir el orden en el que se van a hacer las actividades. Se comienza la sesión contrastando con el alumnado su actitud, se repasa la sesión anterior, se permiten momentos de broma:

Cada sesión, bueno, lleva un ritmo, una dinámica, los niños no siempre vienen de la misma manera. (...) al principio cuando llego siempre hablo un poco con ellos a ver qué tal la semana, como les doy semana y semana, me cuentan un poco todo, si va bien, si va mal, si algo les preocupa. (...) siempre hay un momento para una broma, un yo qué sé, cualquier tontería. (2020_10_2_EN_LOG4)

Cuando una actividad requiere de mayor ayuda para llegar a comprenderlo, se ofrecen distintas alternativas como apoyos visuales, explicaciones de conceptos concretos, juegos, etc. Las y los logopedas manifiestan que ponen mucha atención en evitar distracciones, y la sobrecarga cognitiva, aunque, a veces, no lo consiguen, al no valorar bien la dificultad de la tarea.

Y también con el tema del nivel, alguna vez me he “venido muy arriba” con alguna actividad y me he dado cuenta de que no era para el nivel que necesitaban. (...) No mucho, pero alguna vez me ha pasado. (...) Ellos se frustran mucho cuando algo no les sale bien o cuando no entienden o cuando les cuesta más tiempo del que normalmente les cuesta y se frustran. Sí, eso sí me ha pasado un par de veces. (2020_06_17_EN_LOG1)

Para evitar la frustración se buscan actividades con un grado de complejidad para el niño o la niña, pero que puedan resolverlo. Que les requiera un reto alcanzable:

Planteo pequeños objetivos cercanos (...) yo incluso, he elegido mal un texto y el hecho de que les quede muy alto, lo abandona. (...) Entonces lo que intento es un poco más difícil de lo que tú dominas y ahí es donde verdaderamente trabajan... trabajan muy bien y a pequeños escalones conseguimos el avance. (2020_09_21_EN_LOG2)

Otra de las estrategias es cambiar de actividad intercalando aquellas en las que tiene más dificultad, por ejemplo, sintetizar textos con otras más motivadoras y lúdicas a través de juegos de mesa, o elaborados por el o la propia profesional, de movimiento, uso de tablet, ordenador, material manipulativo, etc. Manifiestan que en su planificación de la sesión buscan actividades que sean lo más lúdicas posibles y que sean cortas, y no les suponga un esfuerzo cognitivo grande. Así se vuelve a activar la motivación de la niña o niño para seguir trabajando:

Cada uno tiene su centro de interés y entonces, viendo sus intereses me funciona. Es lo que hago en prácticamente todas las sesiones, alternar un poco el trabajo que estamos haciendo, específico, con tareas que les pueda motivar un poco o gustar especialmente. (2020_06_17_EN_LOG1)

3.1.2. Forma de evaluar y dar retroalimentación

Otro de los aspectos registrados en las observaciones y también tratados en las entrevistas con los y las logopedas se relaciona con la función de la evaluación y la retroalimentación para que el o la alumna aprenda a autorregular su aprendizaje y autoevaluarlo. En la figura 1, se observa un ejemplo del modo en que se registra la matriz de observación sobre “Expresión del conocimiento” donde la investigadora indica lo observado sobre la evaluación. Lo que se marca en oscuro es la descripción que mejor describe lo observado. En el apartado “Notas”, dan más información de lo observado, y también indican en el caso de que algunos indicadores no se hayan observado indicando “No es explícita...”.

Figura 1
Matriz de observación “Expresión del conocimiento”, sesión de refuerzo de A3

Fecha de observación: 16 abril 2021				Profesional que realiza la intervención: LOG1	
Lugar de observación: G1				Alumna o alumno participante: A3	
Duración de sesión: 1 hora				Persona que rellena la rúbrica: I2	
EXPRESIÓN DEL CONOCIMIENTO					
1	2	3	4	5	NOTAS
Prima una única forma de expresar los conocimientos y comunicarse				Promueve que el o la alumna comunique y exprese su conocimiento utilizando diferentes vías (orales, escritas, gráficas, audiovisuales, dramatizaciones...)	Principalmente utiliza la expresión oral, aunque sí ofrece algún recurso tangible para ayudar en la tarea. Estos recursos pueden ser bolígrafos que están en la mesa. También utiliza el ponerse en el lugar del otro. Dramatizaciones, uso de la ironía, explicando el significado del doble sentido.
No utiliza apoyos técnicos en la expresión y comunicación cuando son necesarios.				Incorpora los apoyos técnicos que permiten, favorecen y enriquecen la expresión y la comunicación.	No se utilizan porque no se consideran necesarios.
En el caso de proponer tareas de evaluación, éstas son muy similares en cuanto a su complejidad cognitiva y recursos cognitivos que deben activarse para su resolución.				En el caso de plantearse tareas de evaluación, éstas tienen diferentes niveles de complejidad cognitiva y activan distintos recursos cognitivos.	No propone tareas de evaluación, pero está continuamente corrigiendo y reconduce la tarea para su consecución. Utiliza a veces la repetición de textos para comparar. Suele preguntar repetidas veces si le está escuchando, si lo ha entendido y hace preguntas para asegurarse de que realmente lo entiende.
Las correcciones solamente informan de los errores cometidos.				Las correcciones en la evaluación proporcionan al alumno o alumna: información de los aciertos/errores, así como información sobre las respuestas correctas y la forma de mejorar, teniendo en cuenta su punto de partida.	En ocasiones corrige errores cometidos y en otras reformula las preguntas para que responda de otra manera; explica, pone distintos ejemplos y contrasta con A3 si lo entiende realmente.
No facilita pautas para la autoevaluación.				Facilita criterios de evaluación o rúbricas para que el alumnado pueda autoevaluarse.	Propone continuamente que vuelva sobre la pregunta para que se dé cuenta de si está realizando correctamente la tarea o no. Hace preguntas continuamente para facilitar que A3 se dé cuenta de los errores.
No tiene en cuenta cómo utiliza las “pistas” o apoyos que se le facilitan.				Evalúa el uso, que el alumno o alumna, hace de las sugerencias y ayudas en la resolución de las tareas.	No es explícita la evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la evaluación, los y las logopedas indican distintos momentos de evaluación durante las sesiones. Al realizar las actividades, hacen preguntas y las reformulan, para saber a través de las respuestas si han comprendido o no, ya que el objetivo es que comprendan los conceptos nuevos y los conecten con conceptos ya conocidos, para ir construyendo el lenguaje. Cuando dan tiempo para el trabajo autónomo, al finalizar, piden al alumnado un resumen de lo leído. Al corregir el trabajo, retroalimentan de forma positiva, desde los aciertos, preguntando y dando indicaciones o pistas para que el propio alumnado descubra lo que ha hecho mal y sepa corregirlo, regulando su propio trabajo:

Generalmente al hacer una actividad, la explico antes y ellos hacen el trabajo y cuando me dicen 'ya he terminado' yo siempre les pido 'revisalo, vuelve a leerlo, vuelve a darle otra vuelta que seguro que encuentras alguna cosa que hay que modificar o que ajustar o tal' (...) Venga, vale, toma, corrígelo' y son ellos mismos los que lo suelen hacer (2020_10_2_EN_LOG4)

Consideran importante que esta retroalimentación sea inmediatamente después de realizar la tarea, para que haya mayor comprensión, ya que, si se retrasa, el aprendizaje no es significativo.

Intento que el feedback sea justo después de la tarea, porque si no queda muy desvinculado y no hay un aprendizaje. (2020_09_21_EN_LOG2)

Por otro lado, las logopedas indican que llevan un seguimiento personalizado continuo del proceso de cada alumno/a, manteniendo registros de todo el trabajo realizado a lo largo del año en diferentes soportes. Además, recogen de forma escrita, a través de informes, la progresión en los aprendizajes:

Tenemos una carpeta donde está todo el trabajo que hemos hecho desde los inicios. (2020_10_2_EN_LOG4)

Escribo..., todos los días después de la sesión hago un balance de la sesión, de lo que hemos hecho y de cómo lo han hecho. Escribo todos los días lo que hemos hecho, cómo ha ido, en qué han fallado, si no han fallado, si...(2020_06_17_EN_LOG1)

Para fomentar la autoevaluación, los y las logopedas, durante el curso, muestran los trabajos realizados en sesiones anteriores para que la niña o el niño se dé cuenta de los avances que van consiguiendo. Algunas logopedas manifiestan que devuelven al finalizar el año los trabajos recopilados de todo el curso al alumno o alumna, revisando el material juntos e indicando los progresos. Esto les ayuda a ser conscientes de sus fallos y de sus logros, y a evaluar su propio progreso:

Lo que está bien a través de refuerzo positivo, comparando a veces con ejemplos de otros días (¿Te acuerdas esto que te costaba un montón? ¡Hoy lo has hecho muy bien!). Los errores, los marco, pero intento que sean ellos mismos los que corrijan los fallos (2021_02_22_EN_LOG3)

3.1.3. Relación que se entabla entre profesional y alumnado

Una base fundamental que indica cada logopeda es la importancia de entablar una relación cercana con cada niña o niño. La relación es muy personalizada, conocen sus características y necesidades personales. Manifiestan que entablan una

comunicación estrecha, generando un vínculo entre logopeda y estudiante, para que se sientan en un clima de confianza al expresar sus dificultades y pedir ayuda. Se observa que utilizan un lenguaje positivo que sea motivador para que el alumnado pueda seguir. Incentivan al alumnado a través del refuerzo o planteándoles que luego van a finalizar con un juego, o una actividad más atractiva.

Pues oye, lo has hecho muy bien. Venga, ahora como recompensa vas a tener..., vamos a hacer una actividad en la tablet que sé que te gusta más. O 'vamos a hacer esto que igual se te da mejor y te apetece más' o, '¿qué te apetece?', yo a veces doy a elegir. (2020_10_2_EN_LOG4)

Cuidan el ambiente para que se encuentren en tranquilidad, a gusto, que les motive, utilizando el humor. Además, manifiestan la importancia de mantener una comunicación permanente con las familias donde comentan los logros de sus hijos e hijas. Esto al alumnado le motiva para seguir.

Cuando están centrados, con refuerzo positivo (¡Qué bien estás trabajando hoy! Estás trabajando tan bien, que nos va a dar tiempo a jugar más tiempo al final de la sesión...) Cuando evitan la tarea, intentando redirigir su atención a la misma (¡Venga, cuando acabemos esto me cuentas más!), poniéndome en su lugar (sé que hoy estás cansado, es tarde, has trabajado mucho...pero vamos a intentar terminar esto y hacemos otra cosa diferente). Con refuerzo positivo, transmitiendo a las familias el trabajo realizado (esto siempre les gusta, que les cuentes a los aitas (madres y padres) que ha trabajado bien...). (2021_02_22_EN_LOG3)

3.2. Principio 2. Objetivo: Desarrollar aprendices capaces de identificar los recursos adecuados

Con respecto a este segundo principio, cabe destacar que las entrevistas y de las matrices de observación muestran cómo el equipo de profesionales de los gabinetes participantes en el estudio intenta lograr este objetivo en la forma en que utilizan recursos para fomentar la accesibilidad cognitiva; y en las metodologías de enseñanza y aprendizaje desarrolladas.

3.2.1. Uso de recursos para fomentar la accesibilidad cognitiva

Como se registró en las rúbricas de observación, el uso de diversos materiales para fomentar la accesibilidad cognitiva es una práctica bastante habitual dentro de los y las profesionales de logopedia que participaron en el estudio. Manifiestan, además, que cuentan con recursos suficientes para trabajar la lectoescritura. No obstante, como se ve en la figura, se aprecian diferencias. En el caso de A5, por ejemplo, durante el primer año (donde sólo se grabó una sesión), las sesiones de refuerzo fueron en un gabinete (G2), y hubo un cambio de gabinete (G3) en el segundo año (2020/2021). A pesar de que los datos de la figura hay que analizarlos con cautela, ya que solo se tiene una observación registrada durante el primer año, en comparación con las otras 5 sesiones grabadas en el segundo curso, se pueden observar diferencias entre las dos personas logopedas que se encargaron del refuerzo de A5 cada año.

Para evitar distracciones, en lo que se refiere a la presentación del material, se observa que intentan mantener la mesa limpia y solo tener disponible únicamente el recurso o recursos necesarios para realizar la actividad. Los y las logopedas abordan los objetivos de aprendizaje utilizando una amplia variedad de recursos y actividades para fomentar la accesibilidad cognitiva. En ocasiones, se apoyan en recursos que les funcionan con algún niño o niña, y los utilizan hasta que los agotan:

Mira, últimamente estamos haciendo y les gusta mucho, el de la letra y hacer palabras, el del vocabulario. (...) Yo utilizo los recursos hasta que se agotan, mientras me funcionan, los utilizo y los reutilizo. Bueno, pues por días también. Ellos también tienen días más o menos receptivos. (2020_06_17_EN_LOG1).

3.2.2. Metodologías de enseñanza y aprendizaje

Los y las profesionales de los gabinetes indican que parten de los centros de interés de cada niña/o, y relacionan los aprendizajes con su entorno, la vida cotidiana, y la resolución de problemas. Con respecto al fomento de la lectoescritura, se eligen textos que tengan relación con su vida cotidiana, y los intereses del alumnado. Se intenta trabajar los contenidos básicos de Primaria, reforzando los objetivos principales acercando el nivel del aula a sus capacidades personales:

Busco cuáles son los textos que podrían ser más acordes con él. (2020_09_21_EN_LOG2)

Sí, además muchos de los textos que les presento tienen una estructura muy similar a lo que pueden dar en ciencias sociales, (...) y a lo que pueden dar en clase (...) tengan un texto como esos en clase puedan analizarlo y ver solos. Muchas veces van a necesitar ayuda de alguien por detrás. Por lo menos van adquiriendo esas estrategias para ir párrafo a párrafo, o ir entendiendo, o luego subrayar, o hacer un esquema (...) intento que sea algo práctico, en este caso, para el cole. (2021_02_22_EN_LOG3)

3.3. Principio 3. Objetivo: Formar estudiantes orientados y orientadas a cumplir metas.

Con respecto al tercer principio del DUA y en miras a lograr el objetivo que se plantea, del análisis de las observaciones y de los discursos de las y los logopedas se extrae que lo trabajan a través del uso de recursos para fomentar la accesibilidad cognitiva y de las metodologías de enseñanza y aprendizaje que planifican y despliegan en sus sesiones de refuerzo.

3.3.1. Uso de recursos para aumentar la accesibilidad cognitiva

Se percibe que utilizan material que les ayude a memorizar y a interiorizar lo aprendido, por ejemplo, a través de tarjetas, imágenes, arena donde escribir, plastilina, etc. Esto proporciona al alumnado múltiples herramientas para la construcción y la composición de textos y otras producciones escritas.

Ha utilizado distintas formas de presentar los contenidos a trabajar en el día, primero un texto escrito para lectura, seguido de preguntas para conocer lo que ha

comprendido del texto; ha utilizado unas cartas para que tuviera que ordenar la secuencia de una historia que primero A5 ha contado oralmente, luego la ha escrito (siguiendo la estructura de cómo redactar un texto) y finalmente la ha leído en alto; en tercer lugar, ha utilizado una pizarra individual, arena, y unas tarjetas con las letras con dibujos, y palabras que se escriben con esa letra, mientras A5 escribía dichas letras en la pizarra individual y en la arena, para trabajar la ortografía. Ha tenido un problema, se le ha quedado sin pila en implante coclear y ha tenido que modificar la planificación de la sesión. (2020_12_28_NO_I5_G3_LOG3_A5)

3.3.2. Metodologías de enseñanza y aprendizaje

A continuación, se muestra el registro realizado por la investigadora I2 de una grabación de una sesión de refuerzo, en lo que respecta al “Procesamiento de la información”. Se indica la forma de desarrollar el refuerzo de LOG1 para facilitar la gestión de la información y los recursos de A2 (figura 2).

Para el fomento de la lectoescritura, se suele trabajar con la comprensión y la redacción de textos. Los y las logopedas manifiestan que suelen comenzar realizando una introducción al texto, sobre el tema y los puntos de interés que tiene. Les muestra y hace hincapié, también, en las palabras o las partes del texto que les pueden resultar de mayor dificultad. Si la actividad es compleja, la fragmenta indicando los pasos a seguir, incluso modelando, si es una actividad nueva, que hacen por primera vez, para guiarlos en el proceso. Utilizan esquemas que les ayuda al trabajo con el texto, haciéndoles preguntas y dando indicaciones para saber qué pasos tienen que seguir, reformulando frases o resumiendo lo leído. También trabajan las estructuras gramaticales de forma aislada, y luego las relacionan con el texto. De esta forma se pretende que la niña o el niño vayan interiorizando técnicas de estudio, a la hora de leer y analizar el contenido de lo leído. También se realizan actividades de repaso de vocabulario aprendido, estrategias para hacer una redacción, ortografía, para repasar lo aprendido de una sesión a otra.

Es un poco técnicas de estudio, ir subrayando palabras importantes, volver al texto (...) volver a las letras, a mirar, a leer (...) Por eso quiero que vayan de párrafo en párrafo, a ver qué hemos leído, que se vayan quedando con esa idea, porque si no serían como loritos, o sea, leerían todo el texto de una vez, porque cuantas más veces lo leo, mejor. Por lo menos, que vayan ellos teniendo esas estrategias que espero luego les sirvan. (2021_02_22_EN_LOG3)

Además, la misma persona logopeda indica la forma en que utiliza técnicas de apoyo para favorecer el desarrollo de la lectoescritura en su alumnado, que luego va retirando cuando valora que ya se ha interiorizado la estructura y ya no es necesario el apoyo.

Sí, sobre todo en la expresión escrita. Luego voy eliminando esas ayudas visuales para que sean ellos mismos los que intenten recordarlas. Si hay alguna dificultad, recurrimos a ellas. (2021_02_22_EN_LOG3)

Figura 2
Matriz de observación “Procesamiento de la información”, sesión de refuerzo de A2

Fecha de observación: Diciembre 2020				Profesional que realiza la intervención: LOG1	
Lugar de observación: G1				Alumna o alumno participante: A2	
Duración de sesión: 1 hora				Persona que rellena la rúbrica: I2	
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN					
1	2	3	4	5	NOTAS
No especifica al alumno/a la finalidad o no se dan pautas para que se recojan los datos de forma sistemática.				En las observaciones y recogida directa de la información, se proporciona al alumnado guiones y pautas de observación.	Al comienzo de la sesión le va explicando las cosas que van a hacer, y el orden, y después, al comienzo de cada actividad explica con detalle el proceso y cómo lo tiene que realizar. Durante las actividades le ha ido dando pautas orales o haciéndole preguntas para que siguiera cuando no había entendido algo o perdía la atención.
No se pregunta al alumno/a sobre qué conoce del tema.				En relación a los temas de estudio, se plantean preguntas relevantes sobre los conocimientos que tiene el alumnado, sean de tipo académico o no.	Elige el texto y va modelando la sesión a partir de las preguntas que hace a la alumna y de las pautas orales que le proporciona en todo momento durante las actividades.
No se buscan relaciones entre lo que se estudia y su utilidad en la vida del alumno.				Se tienen en cuenta todos los conocimientos que aporta el alumno/a, procedentes de diversas fuentes, para proponer soluciones a problemas reales.	En ocasiones se buscan relaciones entre lo que se estudia y su relación en la vida de la alumna
El o la profesional da correctamente las instrucciones, pero no hace de modelo al enseñar nuevos aprendizajes.				La profesional, además de dar instrucciones claras y precisas, muestra de forma explícita sus procedimientos y razonamientos al enseñar nuevos contenidos, resolver problemas, realizar tareas complejas...	
Los contenidos se estudian sin relacionarlos explícitamente con otros conocimientos.				Se realizan tareas de síntesis, intentando aplicar los nuevos conocimientos a otras situaciones además de las estudiadas, estableciendo comparaciones, categorías y relaciones.	En ocasiones relaciona los contenidos explícitamente con otros conocimientos de la alumna.

Fuente: 2020_12_MO_I2_G1_LOG1_A2

4. Conclusiones y discusión

En referencia a la pregunta de investigación de partida, en los resultados se percibe que los y las logopedas utilizan un complejo entramado de recursos materiales y personales, una planificación y desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje, unos sistemas de evaluación y retroalimentación, y una comunicación y relación de confianza con los niños y las niñas con sordera, con la finalidad de

lograr los tres objetivos marcados por los principios del DUA (Blanco et al., 2016; Pastor, 2016). Según lo manifestado por los y las profesionales, aunque no estaban familiarizados con el DUA, son aspectos sobre los que, en parte, son conscientes, pero también son estrategias ya adquiridas, que forman parte de su propio bagaje profesional. Además, revisar las notas registradas en las matrices de observación de forma conjunta con cada persona entrevistada, durante las entrevistas, fomentó la reflexión de los y las logopedas sobre su propia práctica (Ainscow et al., 2006; Ainscow et al., 2013; Ainscow et al., 2016; Arnaiz y Martínez, 2018; Schön, 1983).

Con respecto al alumnado, según lo observado y lo manifestado por el grupo de logopedas, las estrategias y la comunicación desplegada ayuda a motivarlos y a centrarse en el aprendizaje, les hace ser cada vez más conscientes de su progreso, sus avances y sus logros, lo que tiene un impacto positivo en el desarrollo de sus competencias en lectoescritura y en su desarrollo integral (Navarro et al., 2022; Partington et al., 2022).

Todo ello nos lleva a concluir que estas u otras herramientas fundamentadas en los principios del DUA, pueden ser relevantes a la hora de planificar, desarrollar y evaluar el refuerzo en la lectoescritura u otros procesos de acompañamiento al alumnado con sordera.

Entendemos que esta información puede ser relevante de cara a contribuir al rol y las funciones de los y las profesionales de apoyo desde el enfoque de una educación inclusiva. Por un lado, desde el apoyo y la respuesta personalizada (Dall'Asen y San-Martín-Ulloa, 2023; Puigdellívol et al., 2019; Reyes-Parra et al., 2020; Moliner y Fabregat, 2021), que en este estudio se ha centrado en la planificación centrada en el DUA. Yendo más allá, es fundamental que estos y estas profesionales puedan compartir sus experiencias y conocimientos con los y las docentes del alumnado con sordera con quien trabajan, fomentando un proceso de comunicación y colaboración centrado en la reflexión y el mutuo aprendizaje (Dall'Asen y San-Martín-Ulloa, 2023; Gómez-Zepeda et al., 2017; Kelly et al., 2020; Puigdellívol et al., 2019). De esta forma, se enriquece y amplía el ámbito de acción del profesional de apoyo como asesor en la respuesta educativa para responder a la diversidad del aula; y, en definitiva, en el avance de culturas, políticas y prácticas más inclusivas en los centros educativos (Ainscow et al., 2013; Booth y Ainscow, 2015).

Una limitación observada en este estudio es que el material elaborado ad hoc, las matrices y el guion de entrevistas, limita indagar más sobre los procesos cognitivos que despliega el alumnado con sordera a la hora de desarrollar su comprensión lectora (Celdrán y Zamorano, 2016). Se ve necesario profundizar en este aspecto en futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Muijs, D., y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), 192-202.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and Barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.
<https://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Alasim, K. (2023) Inclusion and d/Deaf and Hard of Hearing Students: A Qualitative Meta-Analysis, *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(6), 1120-1146.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1931818>
- Andrés, L., Juaristi, P., Gezuraga, M. y Darretxe, L. (2023). Luces y sombras en la inclusión educativa del alumnado con discapacidad auditiva desde la mirada de las familias. *Revista Española de Discapacidad*, 11(2), 85-100.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.02.05>
- Ariza C. M., Osuna, J. M., Sánchez, M. T. Arturo, J. y Trujillo, M. A. (2021). Comunicación inclusiva para población con discapacidad auditiva mediante la aplicación de sistemas. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E39), 310-324.
- Arnaiz, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 29 (1), 74 - 90.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23295>
- Blanco, M., Sánchez, P. y Zubillaga del Río, A. (2016). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En C. Alba, ed., *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (pp.28-29). Ediciones Morata, S.L.
- Bolívar, A. (1999). Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum. En F. Peñafiel, González, D. y Amezcua, J.A. (Coords.), *La intervención psicopedagógica* (pp.176- 200). Grupo Editorial Universitario.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. CSIE y Consorcio para la educación inclusiva.
- Calderón-Almendros, I. y Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Inclusive education as a human right. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-10.

- Carrero, F. (2017). La comprensión lectora en el alumnado sordo desde la perspectiva de la Escuela Inclusiva. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 200-219. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2360>
- Celdrán, M.I. y Zamorano F. (2016). *Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y otros aprendizajes*. <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf>
- Çizmeci, H., y Çiprut, A. (2018). Evaluation of the Reading and Writing Skills of Children with Cochlear Implants. *The journal of international advanced otology*, 14(3), 359-364. <https://doi.org/10.5152/iao.2018.4436>
- Dall'Asen, T. y San-Martín-Ulloa, C. A. (2023). Inclusión educativa desde la perspectiva de estudiantes con sordera: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 159-176.
- Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(3), 45-61.
- Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía, (2012). Alumnado con sordera: implicaciones de la lectura y la comunicación. *Revista digital para profesionales de enseñanza*, 20. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9323.pdf>
- Gaviria, I.C. (2021). Implementación del diseño universal de aprendizaje: Estrategia educativa inclusiva en la enseñanza de la lectoescritura del grado primero primaria de la institución educativa CASD. *Corporación universitaria Minuto de Dios*.
- Gobierno Vasco. (2013). *Acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D. y Puigdemívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
- González, V. y Domínguez, A.B. (2018). Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiantes sordos. *Revista de investigación en logopedia*, 11(2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5209/RLOG.59527>
- Gutiérrez, R. y Salvador, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria. *Revista de Educación*, 339, pp. 435-453.

- Hernández-Sánchez, A. M. y Santamarina-Sancho, M. (2016). El uso del texto enriquecido para la mejora de la comprensión lectora en el alumnado sordo. *Etic@ net*, 16(2), 371-386.
- Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudio. Pedagogía. [online]*, 31(2), pp.121-135.
- Hoffman, M.F., Quittner, A.L. y Cejas, I. (2015). Comparisons of Social Competence in Young Children With and Without Hearing Loss: A Dynamic Systems Framework. *Journal of Deaf Studies*, 20(2), 115-124.
- Kelly, J. F., McKinney, E. L. y Swift, O. (2020). Strengthening teacher education to support deaf learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(13), 1289-1307. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1806366>
- Moliner, O. y Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 32(1), 59-75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Navarro, S., San Martín, A. y Peirats, J. (2022). Análisis de materiales didácticos en aulas con discapacidad auditiva. Estudio de un caso. *Contextos Educativos*, (30), 285-301. <https://doi.org/10.18172/con.5101>
- Pastor, C.A. (Coord.). (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Morata.
- Partington, P., Major, G. y Tudor, K. (2022). Deaf students' perception of wellbeing and social and emotional skill development within school: A critical examination of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 10(9), 79-98. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2092079>
- Puigdellívol, I., Petreñas, C., Siles B. y Jardí, A. (Eds.), (2019) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. GRAÓ.
- Reyes-Parra, P.A., Moreno, A.N., Amaya, A., y Avendaño, M.Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo.
- Salazar-Chávez, B.M. (2017). La lectoescritura como facilitadora de la integración social en alumnos con discapacidad intelectual. *Ciencia & Futuro*, 7(1), 147-162.

Salvador, F. y Guzmán, R. (2009). El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 27(1), 171-190.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate.

Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

Tedesco, J.C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa, *Cuadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572.

Yin, R.K. (2018). *Case Study: Research and Applications*. SAGE Publications.

Contribuciones de cada autora: Ana Luisa López-Vélez: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición. Monike Gezuraga: Conceptualización, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Supervisión, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición. Susana Chávarri: Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Supervisión, Redacción - revisión y edición. Noelia Muñoz: Conceptualización, Investigación, Metodología, Redacción - borrador original.

Financiación: La financiación del proyecto de investigación se ha dado en el marco de un convenio de colaboración entre la Asociación Gregorio Ybarra y la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), a través de un contrato OTRI.

Agradecimientos: Queremos agradecer la implicación de familias, colegios, asociaciones, gabinetes y profesionales que han participado de forma desinteresada en este estudio y que en todo momento se han mostrado dispuestas a colaborar y formar parte de éste, que ha sido un proceso de construcción conjunta de conocimiento.

Conflicto de intereses: No existen conflicto de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

López-Vélez, A.L., Gezuraga, M., Chávarri, S. y Muñoz, N. (2024). Competencia Lectoescritora y Sordera. Análisis Mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(3), 99-121. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.2788>