

Mayo 2011 - número 7

- Evaluaciones educativas para alumnos con pérdida auditiva- Volver a quinto curso

Evaluaciones educativas para alumnos con pérdida auditiva

Melissa Grisswold, Clarke Mainstream News, 2009: Vol. 28, no. 7

Toda pérdida auditiva se considera importante desde el punto de vista educativo, porque sitúa a la persona que ha de escuchar a una distancia más o menos pronunciada de la información que ha de tener en cuenta en situaciones de aprendizaje. Por lo tanto, no se debe restar importancia a las evaluaciones globales, que deben realizarse cuando un alumno o alumna se incorpora a la escolaridad, así como a la actualización posterior de dicha evaluación, como mínimo cada tres años (dependiendo de lo estipulado en el DIAC). Si no se dispone de una evaluación actualizada del alumno, la planificación del programa educativo puede estar basada en conjeturas y supuestos de carácter arbitrario.

Para llegar a comprender en profundidad el desempeño actual de un alumno, es necesario recoger datos acerca de su nivel de lenguaje oral, lectura, habla, nivel académico, capacidad cognitiva, estilo de aprendizaje y desempeño en el área socio-emocional. La evaluación de un alumno con pérdida auditiva implica la administración de una combinación de pruebas estandarizadas, procedimientos no estandarizados y de observaciones realizadas por el evaluador a lo largo del proceso. La información de mayor utilidad proviene de la interpretación correcta de los resultados. Por esta razón, se recomienda recurrir a profesionales que tengan experiencia en la intervención con alumnos con deficiencia auditiva, que están en condiciones de aplicar, interpretar e integrar los resultados de las pruebas, además de proporcionar información con la que comparar el desempeño del alumno con sus compañeros oyentes y con otros alumnos con pérdida auditiva.

La evaluación global de los alumnos con pérdida auditiva puede dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el nivel de desempeño actual del alumno? ¿Se está produciendo una evolución favorable?
- ¿Cuál es el nivel académico alcanzado por el alumno en comparación con el de sus compañeros oyentes y el de otros alumnos con pérdida auditiva?
- ¿Qué nivel cognitivo tiene el alumno?
- ¿Existen otros factores que interfieran con el aprendizaje?
- ¿Cómo le está afectando la pérdida auditiva al alumno dentro y fuera del aula? ¿Y social y emocionalmente?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del alumno a la hora de comunicarse?
- ¿Qué uso funcional hace el alumno de sus restos auditivos? ¿Está indicada la utilización de un sistema FM?
- ¿Qué objetivos son los más apropiados para el DIAC del alumno?
- ¿Qué adaptaciones y disposiciones son adecuadas en el aula?
- ¿Se están abordando las necesidades del alumno en el programa educativo que se está llevando a cabo en este momento? En caso negativo, ¿qué ajustes habría que realizar?

Mayo 2011 - número 7

La dificultad que entraña evaluar a un niño con pérdida auditiva reside en la propia discapacidad. Debido a que la pérdida de audición afecta directamente al desarrollo del lenguaje (es decir, a la comprensión y utilización del lenguaje hablado, la expresión escrita y la comprensión lectora), puede suceder que el alumno no entienda las instrucciones de las distintas pruebas o algunos de los ítems que las componen. Mientras que los alumnos con audición normal aprenden muchas cosas de manera incidental, gracias a que pueden oír lo que sucede a su alrededor, un alumno con pérdida auditiva siempre corre el riesgo de perder aquella información que no se le da de manera explícita, en un entorno libre de ruido y con la información adicional necesaria para que sea entendida. Para poder realizar una prueba estandarizada es preciso que los alumnos hayan alcanzado un determinado nivel de competencia lingüística y de vocabulario, además de contar con conocimientos básicos que les permitan acabarla satisfactoriamente. El efecto acumulativo de la pérdida de parte de la información puede dar lugar a que los alumnos con deficiencia auditiva presenten lagunas en su vocabulario y en su conocimiento general de las cosas pudiendo influir en su habilidad para comprender los elementos de una prueba.

Si no se está familiarizado con la pérdida auditiva, los resultados tomados al pie de la letra pueden ser imprecisos y dar lugar a recomendaciones y servicios de apoyo poco adecuados e incluso pueden llevar a un diagnóstico erróneo. «No es inusual que evaluemos a un alumno del que se sospecha que padece un trastorno por déficit de atención», comenta Joyce Fitzroy, MA, CCC-SLP, coordinadora del Programa de Evaluación Educativa Global de Clarke, «y que nos encontremos con que el nivel lingüístico del alumno es tan bajo que no le permite seguir lo que el profesor explica en clase; lo que se pensaba que era un problema de atención resulta ser un problema de comprensión verbal».

La información de tipo cualitativo que se recoge durante el proceso de evaluación resulta de gran utilidad para el diagnóstico cuando el proceso lo llevan a cabo profesionales con amplia experiencia en discapacidad auditiva. “Por ejemplo”, apunta la Sra. Fitzroy, “Supongamos que estoy aplicando una prueba de vocabulario receptivo a un niño siguiendo las indicaciones del test. El niño atiende a un conjunto de ilustraciones y yo como evaluadora le pregunto: «¿Dónde está el portafolios?». El alumno no lo entiende y por tanto no responde. Yo en mi papel de evaluadora, marco el elemento como incorrecto, pero no me detengo ahí, sino que a continuación añado, «Señala la cartera» y me doy cuenta que esta vez sí lo comprende. El alumno posee el concepto, pero su vocabulario limitado representa un obstáculo. Cuando nuestros logopedas y profesores de sordos realizan pruebas a los alumnos, utilizan continuamente estrategias que permiten a los alumnos «responder a lo que se le pide», para después describir esas estrategias que permiten al alumno obtener éxito y ofrecer recomendaciones específicas a los profesores. Si nos conformamos con sólo informar de las respuestas en las que el alumno fracasa, no llegamos a saber lo que el niño es capaz de hacer y, lo más importante, no podremos ayudarle a que mejore”.

Una buena evaluación objetiva deberá además incluir datos aportados por las personas que conviven diariamente con el alumno. El equipo de la Sra. Fitzroy comienza elaborando un historial completo del alumno. “Tenemos contacto con el alumno durante un periodo limitado en el tiempo. Los padres y el personal docente son los que conocen el comportamiento del alumno en casa y en el colegio. Su participación mediante cuestionarios pormenorizados es esencial para que nuestro equipo de evaluación disponga de una primera aproximación a la situación y para que detecte cualquier sospecha de que haya otras cuestiones en juego o de que el alumno no esté progresando como debiera”. La Sra. Fitzroy hace

Mayo 2011 - número 7

hincapié en que las evaluaciones globales o bien pueden proporcionar a los equipos la confianza y la seguridad de que están haciendo lo correcto o bien mostrarles dónde se han podido equivocar y darles orientaciones y recomendaciones detalladas para que tanto el alumno como el equipo retomen el camino correcto.

Gracias a los avances de la tecnología, a la detección temprana y a la intervención precoz, un mayor número de niños con deficiencia auditiva está accediendo al sistema educativo ordinario, niños cuya “forma de hablar” puede dar la impresión de que su desempeño es comparable al de sus compañeros oyentes. Esta tendencia hace que a menudo se planteen dudas acerca de la necesidad de realizar evaluaciones objetivas. Sin embargo, estos niños siguen siendo niños con una pérdida auditiva que repercute de manera significativa en el aprendizaje. No se debe tener en cuenta la forma de hablar de un alumno como un indicador de su progreso. “Las lagunas que encontramos en niños que «hablan estupendamente» pueden darnos más de una sorpresa. Podemos encontrar en estos alumnos grandes carencias en áreas que se supone que un niño de cierta edad debe dominar, como el lenguaje figurativo y el lenguaje coloquial», añade la Sra. Fitzroy. Estas carencias tienen implicaciones tanto en el desarrollo social y emocional del alumno como en el área académica.

Las evaluaciones globales son la base para elaborar programas educativos adecuados, cualquiera que sea la pérdida auditiva que presente el alumno. Todos los niños, con independencia del grado de pérdida auditiva que presenten, se merecen la oportunidad de aprender y adquirir las herramientas que les permitan llevar una vida plena y productiva. Para nosotros, implica comprensión, sacar el máximo partido de las fortalezas de cada uno y desarrollar estrategias para afrontar los retos.

Agradecemos especialmente a Joyce Fitzroy, M.A., CCC-SLP, y a Susan Olson del Programa de Evaluación Educativa Global (CEE) de Clarke sus aportaciones a este artículo.

Volver a quinto curso

Claire Blatchford, Clarke Mainstream News, 2009: Vol. 28, no. 7

No recuerdo ya con mucho detalle cómo me fue en Primaria, pasó hace ya mucho tiempo. Cuando escucho a nuestros orientadores hablar de los alumnos a los que están ayudando, me gusta enterarme de cómo les va hoy día a los niños con pérdida auditiva en los colegios públicos. Me gustaría ponerme en su lugar. Teniendo esto en cuenta, me dediqué a seguir “como si fuera su sombra» a una niña de quinto curso de un pequeño colegio del oeste de Massachusetts durante un día.

Elsa (no es su nombre real) tiene once años. Es la más alta de su clase (igual que me pasó a mí a su edad), lleva una melena corta, su pelo es de color castaño, sus ojos azul claro, tímida, algo vergonzosa, sonriente. Ha tenido una pérdida moderada en ambos oídos toda su vida y usa dos audífonos. Otros miembros de su familia cercana tienen también discapacidad auditiva.

Mayo 2011 - número 7

La profesora de Elsa y su logopeda me dijeron que están insistiendo en la importancia de que indique cuando no oye bien. La logopeda le anima a expresar sus sentimientos en relación a la pérdida auditiva. ¡Aleluya!

¿Qué haces cuando tienes once años, aunque parezca que tienes doce, tienes una deficiencia auditiva y una persona extraña va detrás de ti todo el día? Mi conclusión al observar a Elsa fue la siguiente: no quieres que te vean con un adulto, así que te mantienes cerca de tus compañeros e intentas no levantar la cabeza del libro. Quieres ser una más, como si llevaras en la misma escuela toda tu vida. Esta familiaridad con el lugar, las personas y la rutina diaria ayuda mucho a que un niño se sienta seguro. Tuve la impresión de que Elsa se sentía en la escuela como en casa.

Elsa inclinó la cabeza cuando su profesora nos presentó, hicimos un pequeño recorrido por el colegio y asintió cuando le enseñé mi audífono. En realidad, ni siquiera hablamos. Desde su perspectiva seguramente me veía como otro adulto más que venía a observarla. La alumna conoce a otras personas con pérdida auditiva, así que ¿qué tiene de especial que la persona que viene a visitarle tenga un audífono? Mi experiencia fue bastante diferente; no conocí a otra persona sorda hasta que terminé la universidad y nadie habló conmigo sobre la deficiencia auditiva. Mi problema auditivo era algo invisible, desapercibido, como si el hecho de no hablar de ello lo fuera a hacer desaparecer. La profesora de Elsa y su logopeda me dijeron que están insistiendo en la importancia de que indique cuando no oye bien. La logopeda le anima a expresar sus sentimientos en relación a la pérdida auditiva. ¡Aleluya! Creo que yo hubiera sido menos proclive a cogerme rebotes a esa edad, si me hubieran ayudado a expresar mis frustraciones con palabras.

Me anima ponerme en la piel de Elsa. También aprecié algunos temas con los que yo me tuve que enfrentar y a los que nuestros orientadores hacen referencia en su trabajo.

Elsa se quedó con la chaqueta puesta toda la mañana. Llevaba el pelo suelto en vez de llevar coleta como la mayoría de las otras chicas. Era un día frío de enero y las chicas llevaban el pelo como querían, sin embargo la habitación estaba caldeada. Esto me hizo recordar los jerséis gordos que yo solía llevar a esa edad y cómo me dejaba caer el pelo sobre las orejas para ocultar mi audífono. Aunque no era capaz de darme cuenta en ese momento, ahora como madre y profesora, soy consciente del desasosiego que surge cuando uno se acerca a la adolescencia. Puede que conozcas a tus compañeros de clase de casi toda la vida, sin embargo los cimientos se resquebrajan, tus compañeros están cambiando, tú también lo estás haciendo. Ves a algunas chicas que van juntas a la hora de la comida y en el recreo. ¿Hablan de ti? ¿Están hablando de que tu audífono es enorme? ¿Con quién puedes ir a pasar el rato? Estas preguntas pueden producir mucha más presión que las que el profesor hace en clase.

Me daba cuenta que Elsa estaba recibiendo la información que necesitaba en la clase de sociales, matemáticas y ciencias en las que tuve oportunidad de observar. Esa misma información también la tenía en los libros de texto y en las fotocopias. Así mismo, estaba en la pizarra a medida que el profesor explicaba uno a uno los puntos del tema. Aún así, hay momentos, esto también me ocurre a mí siendo un adulto, en los que no te centras en intentar entenderlo todo porque tu mente está en otro sitio.

Escuchar sonidos no implica necesariamente que los entiendas. Cuando oyes y, además, comprendes es cuando se enciende la bombilla.

Mayo 2011 - número 7

Algunas personas oyentes me han contado que también les pasa lo mismo. Así que, aunque se te anima a defender tus derechos, cuando eres un niño con pérdida auditiva hay momentos en que no te sientes capaz de hacerlo. Puede que lo que consigas, una vez más, es llamar la atención sobre la pérdida auditiva que tienes, algo que no deseas. A veces, hay que reconocerlo, es más fácil fingir.

Además, está el efecto «bombilla». Escuchar sonidos no implica necesariamente que los entiendas. Cuando oyes y comprendes es cuando la bombilla se enciende. La profesora de Elsa me contó que estaba segura de que le oía porque su tono de voz es bastante alto. Yo recuerdo que también podía escuchar la voz de la profesora, pero no podía entenderla cuando se movía por la clase hablando y tampoco podía leer sus labios. En este aspecto no puedo ponerme en el lugar de Elsa porque quizá ella sí oye y entiende lo que está escuchando mejor que yo. También me preguntaba si ella podía entender a sus compañeros cuando estaban fuera de su alcance visual. Me planteaba si podría entender el vídeo de ciencias que pusieron sin subtítulos. Elsa me contó que lo había escuchado, pero ¿se le encendió la «bombilla»? No lo sé.

¿Pasa Elsa la mayor parte del día en el colegio escuchando con sus audífonos? ¿Depende, como yo, de la lectura labial y de la interpretación general de la situación? (Interpretar la situación implica desde observar las expresiones faciales hasta notar, por los movimientos de los demás, qué es lo que esperan de ti). Hacia el final del día, la clase se dividió en dos grupos y seguí a Elsa a otra sala. Allí fui capaz de verle la cara de una forma que no había podido antes en la clase normal. Se fijaba atentamente, se esforzaba muchísimo para seguir a la profesora. El contraste entre su cara y las de sus compañeros era muy llamativo. La mayoría estaban leyendo, garabateando o mirando a otro lado mientras escuchaban.

Se fijaba atentamente, se esforzaba muchísimo para seguir a la profesora. El contraste entre su cara y las de sus compañeros era muy llamativo. La mayoría estaban leyendo, garabateando o mirando a otro lado mientras escuchaban.

En ese momento, ¡me puse en el lugar de Elsa! Me identificaba plenamente con esa expresión de concentración. Probablemente hace un buen uso de sus audífonos y su profesora claramente dedica mucho tiempo en reflexionar para proporcionarle la información que necesita. En ese momento, después de contemplar la imagen de su cara al final del día tengo que decir: desenvolverse en la integración no es nunca tan fácil como puede parecer. Apuesto a que Elsa estaba deseando irse a casa, quitarse los audífonos, tirarse a la cama y dar una cabezada. ¡Yo solía hacerlo!