

**UNIVERSIDAD DE
MURCIA**



**FACULTAD DE
EDUCACIÓN**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN
ALUMNOS SORDOS: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA BASADA
EN EL PROYECTO ABC.**

MILAGROS BERNAL GONZÁLEZ

DNI: 48616026Y

TUTORA DEL TFG:

REBECA VALVERDDE CARAVACA

LÍNEA DEL TFG:

Enseñanza-Aprendizaje del inglés en la Educación Primaria

DEPARTAMENTO RESPONSABLE DE LA LÍNEA DEL TFG:

Didáctica de la Lengua y la Literatura.

CURSO ACADÉMICO: 2012/2013

CONVOCATORIA DE JUNIO

ÍNDICE

<u>Contenido</u>	<u>Páginas</u>
1. RESUMEN.....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	4
2.1. Aprendizaje de la lengua escrita.....	4
2.2 Proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en una lengua extranjera.....	5
2.3. Adquisición de la lectoescritura en aprendices con déficit auditivo.....	6
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	10
3.1 Metodología y materiales.....	13
3.2. Evaluación.....	15
3.3. Sesiones de aula.....	15
4. CONCLUSIONES.....	21
5. BIBLIOGRAFÍA.....	22

APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNOS SORDOS: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA BASADA EN EL PROYECTO ABC

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue estudiar el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera durante la etapa de educación primaria en alumnos que presentan algún tipo de déficit auditivo. Para entender cómo los alumnos sordos aprenden una segunda lengua, analizamos primero cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en su lengua materna, centrando nuestra atención en las destrezas comunicativas, y más concretamente en las destrezas de lectoescritura, para después poder trasladar dicho análisis al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Nuestro trabajo presenta una propuesta didáctica, enmarcada dentro de un marco inclusivo que dé respuesta a la diversidad y que está basada en el Proyecto ABC experimentado en el C.E.I.P Santa María de Gracia de Murcia. Como parte integrante de nuestra propuesta didáctica consideramos la necesidad de utilizar una metodología, materiales y recursos específicos en las aulas de inglés de educación primaria con presencia de alumnado con deficiencia auditiva, que potencien el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, para que, de este modo, dichos alumnos puedan alcanzar los objetivos que propone el Currículo de Primaria en las destrezas de lectoescritura para el área de lengua extranjera inglés.

Palabras clave: sordos, déficit auditivo, inglés, lengua extranjera, lectoescritura.

ABSTRACT

The aim of this work was to study the process of learning English as a foreign language in the primary education stage with students that have some type of hearing impairment. To understand how deaf students learn a second language, we have to analyze first how is the learning process in their mother tongue, focusing our attention on communication skills and particularly in literacy skills, in order to translate this analysis to the learning process of a second language. Our work introduces a didactic suggestion, situated in an inclusive system that responds to diversity. It is also based on the ABC Project experienced in CEIP Santa Maria de Gracia of Murcia. As part of our didactic suggestion, we consider the necessity of using a methodology, materials and specific resources in primary English classrooms with the presence of impaired hearing students, which encourages the learning process of English as a second language, in this way, these students would achieve the objectives proposed by the Primary Curriculum for literacy skills in the English as a second language area.

Key words: deaf, hearing impaired, English, foreign language, literacy.

2. INTRODUCCIÓN.

A través del presente trabajo queremos estudiar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en alumnos que presentan algún tipo de déficit auditivo. Para ello estudiaremos el proceso de aprendizaje de los alumnos sordos, centrando nuestra atención en las destrezas comunicativas, y más concretamente en el aprendizaje de las destrezas de lectoescritura en su lengua materna, para después, trasladar nuestros hallazgos al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Basándonos en dichos hallazgos, diseñaremos una propuesta didáctica que dé respuesta a sus necesidades.

Como bien se establece en el Decreto 286/2007 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, al que nos referiremos como Currículo de educación primaria, la educación relativa al lenguaje y a la comunicación es uno de los ejes principales y vertebradores de la educación primaria. La enseñanza y el aprendizaje en esta área tiene como objetivo el desarrollo de las siguientes habilidades lingüísticas: hablar, escuchar y conversar, leer y escribir. Estas dos últimas serán las que analizaremos a lo largo de nuestro estudio, pues nos interesa saber cómo los alumnos adquieren la lectoescritura en su lengua materna, qué diferencias hay en esta adquisición para los niños que tienen déficit auditivo, así como también queremos estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en una lengua extranjera, en este caso inglés.

2.1 Aprendizaje de la lengua escrita.

El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso complicado que se desarrolla progresivamente a lo largo de la educación primaria. Según Defior (1993), la educación primaria es una etapa en la que la adquisición de la lengua escrita representa una de las importantes dificultades de aprendizaje en los alumnos. Defior, tomando la lectura como una de las adquisiciones básicas y que será fundamental en la adquisición de aprendizajes posteriores, advierte que los niños que presenten dificultades en esta área pueden sufrir cierta obstaculización a lo largo de su progreso escolar. Algo parecido ocurre en el aprendizaje de la escritura, pues del mismo modo, un retraso en el aprendizaje de la escritura puede producir efectos negativos a largo plazo en el desarrollo cognitivo.

Como bien determina el Currículo de Educación Primaria, aprender una lengua escrita no consiste solo en apropiarse de un sistema de signos, sino que es fundamental que dotemos estos signos de los significados culturales que transmiten, para que de este modo, las personas puedan interpretar y entender su entorno, así como la realidad que les rodea. Lebrero, Mialaret, García Nuñez, Luceño Campos, Maldonado Rico, Guillén Díaz, Revuelta Guerrero y Cebrián Anaut (1990), mediante sus ponencias en un Seminario sobre la "Metodología para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura", determinaron la importancia en el aprendizaje del lenguaje escrito que tiene el venir precedido por el desarrollo de los procesos de simbolización y de las habilidades motrices finas que hacen posible la realización del trazo complejo y que forman el encadenamiento de diferentes estructuras rotacionales. En dicho seminario, Lebrero et al. (1990) encontraron que el ritmo de desarrollo en la adquisición del lenguaje escrito es diferente para cada niño y que depende de multitud de factores. La integración de la escritura se lleva a cabo durante el periodo de 5-6 años. Lebrero et al (1990) destacan que uno de los aspectos importantes a tener en cuenta en la adquisición de la lengua escrita es que ésta lleva implícita una serie de pre-aprendizajes que normalmente están ligados a las experiencias vividas mediante la expresión verbal, para nuestro estudio es importante tomar nota de este aspecto, pues como veremos posteriormente en las características del alumnado con deficiencia auditiva, los alumnos sordos carecen de estos pre-aprendizajes, y por lo tanto la adquisición del lenguaje escrito estará condicionada para ellos por este hecho.

Como hemos ya visto, el aprendizaje de la lectoescritura no es un proceso fácil, pues en él, intervienen diferentes procesos psicológicos y motrices de los que dependerá el éxito del proceso de aprendizaje. Montealegre y Forero (2006) establecen la adquisición y dominio de la lectoescritura como bases conceptuales determinantes en el desarrollo cultural del individuo. Conciben el lenguaje escrito como una forma compleja de actividad analítica, cuya tarea fundamental es la toma de conciencia de la construcción lógica de la idea. Dichos autores nos indican que en el desarrollo de la lectoescritura intervienen diversos procesos psicológicos, como la percepción, la memoria, la cognición y la conciencia entre otros. Montealegre y Forero destacan la importancia de la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico para poder operar de manera intencional y así reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso gradual que se desarrolla progresivamente, de este modo, Montealegre et al. determinan una serie de pasos en el desarrollo de la conciencia cognitiva necesaria para el desarrollo de la lectoescritura, identifican: El primero como el pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado al hecho de asociar lo escrito con el lenguaje oral y así al dominio de los signos escritos referidos directamente a objetos o entidades, el segundo lo establecen como el pasar del proceso de operaciones conscientes (como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra o la organización de las palabras) a la automatización de estas operaciones y al dominio del texto y lenguaje escrito.

2.2 Proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en una lengua extranjera.

Tras analizar de manera general cómo se adquiere la lectoescritura en la lengua materna, a la que nos referiremos de aquí en adelante como LM, y que en nuestro caso se tratará de la lengua española, es importante que pasemos ahora a examinar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura para una lengua extranjera, en este caso la lengua inglesa, a la que nos referiremos de ahora en adelante como LE.

Hay diversidad de teorías psicológicas que estudian el aprendizaje de una segunda lengua desde un punto de vista cognitivo. Para Verdú y Coyle (2002) el aprendizaje de una LE se encuentra sin duda influenciado por el estudio del proceso de aprendizaje de la propia LM. Creemos que es completamente lógico que los aprendices de una LE, sin ser conscientes, apliquen las mismas técnicas de aprendizaje que utilizan en su LM para el aprendizaje de la LE, el problema está en que a veces, técnicas que son muy efectivas para el aprendizaje de la LM, como puede ser en el caso del español la lectura mediante el método silábico, no lo son tanto si las aplicamos a una LE.

Uno de los modelos que encontramos dentro de los enfoques cognitivos en la adquisición del lenguaje es el modelo de procesamiento de la información y aprendizaje de destrezas cognitivas de Anderson (1983), desde este modelo, la lengua es contemplada básicamente como un instrumento de comunicación. El proceso de adquisición de una lengua está ligado a la manera de interiorización que hace el sistema lingüístico, así como las operaciones de tipo lingüístico necesarias para poder incorporarlo al sistema cognitivo del aprendiz. Desde la perspectiva cognitivista de Anderson (1983) el aprendiz de una LE desarrolla dos tipos de conocimiento: El *declarativo* y el *procesual*. De esta manera, Anderson (1983) entiende el conocimiento declarativo como el que tiene que ver con el propio sistema lingüístico en sí, con sus reglas gramaticales y léxicas, es decir se trata de un conocimiento *sobre* la lengua, al contrario que el conocimiento procesual que se interpreta como un conocimiento *de* la lengua, lo que viene a referirse al conocimiento del funcionamiento del sistema lingüístico como la capacidad para comprender y reproducir una lengua.

A lo largo del proceso de adquisición de una lengua Anderson (1983) diferencia tres etapas: *Cognitiva, asociativa y autónoma*. Este autor determina que en la primera de ellas, la etapa *cognitiva*, el aprendiz está inmerso en la comprensión de la nueva lengua y solo es capaz de producir palabras o fórmulas lingüísticas no analizadas (*I don't know, Can you repeat, please?*). En la fase *asociativa* los aprendices comienzan a utilizar los conocimientos que han adquirido con anterioridad con un fin comunicativo, aunque suelen ser producidos con gran cantidad de fallos. Por último, la fase *autónoma*, es aquella en la que el aprendiz utiliza la lengua con fluidez y sin tener que referirse a las reglas lingüísticas, es en este momento cuando el procesamiento se hace autónomo.

Volvemos a una de las cuestiones importantes en el aprendizaje de la lectoescritura y que hemos mencionado anteriormente, nos referimos al hecho de atribuir un significado a las palabras con las que trabajamos. Cuando aprendemos una LE, ya tenemos atribuidos éstos significados en nuestra LM, por lo que ahora el proceso sólo consistiría en transmitir dichos significados ya adquiridos a las nuevas palabras o grupos de palabras en la LE.

De acuerdo con esto, Verdú y Coyle (2002) destacan la importancia del enfoque constructivista en la educación, según este enfoque, el aprendizaje implica una atribución de significado o una construcción mental de mismo. Este proceso implica al aprendiz en la selección, organización y establecimiento de relación entre la información que se recibe para poder hacerla suya. De este modo el alumno se acerca a los nuevos aprendizajes desde la visión de sus propias experiencias, sus intereses y sus conocimientos previos. En relación al enfoque constructivista desde el aprendizaje de una LE, Verdú y Coyle (2002) apuntan que dicho aprendizaje será significativo cuando el alumno, partiendo de sus funciones de comunicación adquiridas en su lengua materna LM, sea capaz de relacionar los esquemas de conocimiento que ya tiene adquiridos en su propia lengua con las características propias de la LE.

2.3 Adquisición de la lectoescritura en aprendices con déficit auditivo.

Una vez realizado un recorrido por cómo los individuos adquieren la lectoescritura tanto en su LM cómo en un LE, es el momento de que centremos nuestro interés en cómo es este proceso para un niño con déficit auditivo. Para ello, partiremos de qué es el déficit auditivo así como los problemas asociados que puede provocar dicho déficit para el proceso de aprendizaje en general.

Las personas con déficit auditivo presentan, generalmente, una serie de problemas asociados a la adquisición del lenguaje ya que, como es sabido, no cuentan con el apoyo indiscutible que supone la utilización del lenguaje oral en su proceso de aprendizaje. En base a esto, Quintana (2002) afirma que cuando un niño presenta una disminución en su capacidad auditiva, la adquisición del lenguaje no se producirá de forma espontánea ni tampoco fácil, sino más bien, con una educación minuciosamente planificada que permitirá, a estos niños, acceder a los niveles superiores del lenguaje y el pensamiento.

Para entender el por qué de estas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, debemos conocer primero qué es el déficit auditivo o sordera y que características lleva asociadas.

La Organización Mundial de la Salud: OMS (2012) define la sordera como la pérdida completa de la audición en uno o ambos oídos. Por defecto de audición se entiende una pérdida completa o parcial de la capacidad de oír. La OMS (2012) apunta que los defectos auditivos que aquejan a los niños pueden retrasar el desarrollo del lenguaje y las aptitudes

cognoscitivas, lo que a su vez entorpece el aprovechamiento escolar. Del mismo modo advierte que la magnitud del retraso depende de la intensidad de la pérdida de audición.

Diferentes autores han estudiado los problemas que pueden aparecer en los individuos con sordera a lo largo de su proceso de aprendizaje del lenguaje. Autores como Torres Monreal, Rodríguez Santos, Santana Hernández y González Cuenca (1995), encuentran que la sordera, aún siendo una de las deficiencias menos visibles, es una cuyas secuelas pueden comprometer de gran manera el desarrollo superior del ser humano y su manifestación más específica: el lenguaje.

Otros autores, como Alonso, Rodríguez y Echeita (2009) señalan que uno de los grandes objetivos de toda escuela es conseguir que los alumnos sean competentes en los medios instrumentales de la cultura, entre los que se encuentra la lectura y la escritura. Para dichos autores, estas herramientas lingüísticas abren las puertas a las personas sordas a la participación activa en la sociedad, pues para ellos, leer y escribir se convierte inevitablemente en un elemento aún más relevante que para los oyentes, pues en la mayoría de ocasiones, se convierten en sus principales vehículos de información y contacto social (Teletexto, SMS, subtítulos, fax...), y de algún modo sustituyen para ellos los sistemas de comunicación por transmisión oral.

Ruiz (2009) también afirma que para este alumnado, cobra mayor importancia si cabe, el aprendizaje de la lectoescritura, pues se transforma para ellos en una fuente de conocimientos y en una herramienta de comunicación.

De este modo, queda patente la importancia que adquiere para las personas sordas el aprendizaje de la lectoescritura, pues ésta se convierte básicamente y junto, generalmente, a la utilización del lenguaje de signos en sus medios de comunicación. Es por ello, que la adquisición de la lectoescritura cobra en los individuos con déficit auditivo una especial importancia.

Como ya hemos señalado, los individuos con sordera encuentran dificultades añadidas en su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Es el caso de Ruiz (2009) que determina para el alumnado sordo grandes dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura debido a los problemas derivados del déficit auditivo y de la repercusión que estos tienen en la adquisición del lenguaje oral, así como el hecho de que estos niños tienen un conocimiento más reducido del mundo que los rodea.

Monsalve. A (2002) añade por su parte, que cuando los niños sordos comienzan la educación primaria no poseen una competencia lingüística oral que les sea útil para acceder a los conocimientos escolares, es por esta razón que comienzan a leer cuando, en muchos casos, no entienden bien, ni utilizan adecuadamente el habla. Monsalve. A (2002) también cree que el lenguaje escrito podría tener un carácter compensador para facilitar el acceso de los sordos a la información, pero que sin embargo, es alarmante el alto índice de analfabetismo registrado en muchos sordos adultos que han quedado sumidos en la incomunicación cultural.

Uno de los hechos que queda patente y que define Torres Monreal et al. (1995) es que la deficiencia auditiva compromete el desarrollo lingüístico, y de manera indirecta, también el cognitivo, pues cuanto más profunda sea la sordera, peores consecuencias tendrá para el desarrollo del niño. Para estos autores, hablar de lectoescritura es hablar del problema más grande que tiene que resolver un sordo. Una de las tareas educativas tradicionales con los niños sordos es la de elegir un sistema de comunicación efectivo, y que paradójicamente, aunque la lectura sea una actividad visual que podría servir como medio de comunicación efectivo para los niños sordos, éstos suelen presentar cantidad de problemas para la adquisición de la lectoescritura.

Si analizamos las diferentes fases por las que pasan los individuos en el proceso lector, vemos claramente cómo algunas de ellas no las podemos aplicar a los individuos con sordera y es de este modo que el proceso para ellos ha de ser diferente.

En el caso de Torres Monreal et al. (1995) establecen diferentes fases en el proceso lector, una de las iniciales y más relevantes que señalan es lo que se conoce como el *acceso léxico*. En esta fase los niños entran en contacto con las palabras y deben determinar si las conocen o no, es muy normal que los niños no conozcan en un primer momento la palabra escrita que se les está presentando, y por ello los profesores se apoyan en la fonología para ayudar en la comprensión (dicha palabra en el lenguaje oral), este hecho supone una gran ventaja en la asimilación de la palabra escrita y su significado, y del mismo modo, no lo supone para un niño con déficit auditivo, pues en este caso no va a resultar tan fácil acceder a su significado.

Existen diversos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Altamirano (2010) hace un recorrido por los diferentes métodos que podemos encontrar. Un ejemplo de estos métodos, y quizá el más utilizado en las escuelas españolas para enseñar a los niños la lengua castellana, es el *método silábico*. El método silábico consiste en la enseñanza de las vocales en un primer momento, para posteriormente pasar a la enseñanza de las consonantes y finalmente a la combinación de vocales y consonantes para formar sílabas y con estas sílabas poder formar palabras. Este método queda obsoleto en la enseñanza de la lectura en niños con deficiencia auditiva por razones más que obvias, es por ello que en la enseñanza de la lectura en estos casos, se utiliza el que se conoce como *método global*. Este método consiste en presentar desde el primer momento a los alumnos unidades con un significado completo, se trabaja a través de la memoria visual y se presentan las palabras completas a través de un dibujo que las representan.

Como indican Llissi, Grau, Raglianti, Salinas y Torres (2001), el *método global* es el que utilizan los alumnos sordos en el aprendizaje de la lectura. Esta adquisición consiste en el siguiente proceso: En primer lugar conocer el signo (lenguaje de signos) y asociarle un significado, después asociar este mismo significado a un dibujo para finalmente trasladar ese mismo significado a un conjunto de letras o signos.

El Currículo de educación primaria establece que la acción educativa en esta etapa debe propiciar la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y que se adaptará a sus ritmos de trabajo, de este modo, promueve que se ponga especial énfasis en la atención a la diversidad, la atención individualizada, la prevención de dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades. Así mismo, la Consejería competente en materia de educación establecerá las medidas necesarias para atender a todos los alumnos y, en particular, a los que presenten necesidades específicas de apoyo educativo. En base a este aspecto, Domínguez y Alonso (2004) defienden que una educación de calidad para los alumnos sordos debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones a los compañeros oyentes. Esto significa ofrecer a dicho alumnado el currículo ordinario (con las adaptaciones que sean precisas), posibilitar que de verdad el alumno sordo comprenda y participe en las situaciones de aula (para lo cual muchas veces será preciso emplear la lengua de signos), propiciar situaciones que posibiliten el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno (con los apropiados recursos personales y materiales que necesiten) y ofrecer situaciones que favorezcan el establecimiento de relaciones de amistad con otros compañeros sordos y oyentes, y que promuevan el desarrollo armónico de su personalidad ayudando a los alumnos a crecer en un entorno bi-cultural. Ello pasa por establecer un difícil, pero necesario, equilibrio entre lo que debe ser común y compartido con el conjunto de alumnos que aprenden y lo que debe ser singular y específico en la enseñanza del alumnado sordo.

Muchos estudios han indicado que la experiencia temprana en el lenguaje de signos favorece el desarrollo cognitivo del niño y la adquisición de habilidades como la escritura y la lectura. El lenguaje de signos proporciona al niño durante sus primeros años una estimulación lingüística que favorece el desarrollo de estructuras neurológicas y procesos básicos del lenguaje. (García Linares, M.C, 2004). En base a esto, Ruiz (2009) aboga que desde la escuela optemos por modelos pedagógicos que se adapten a las características del alumnado y, por tanto, se desplieguen todas las ayudas que favorezcan el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos.

Uno de los aspectos que debemos tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los individuos con déficit auditivo es la importancia que juega en éste el apoyo con material adecuado, pues el uso de un material adaptado a sus necesidades puede enriquecer y favorecer enormemente su proceso de aprendizaje. Así lo establece Asenjo (2010), que destaca la importancia que puede determinar la utilización de este material adecuado y adaptado a las necesidades del alumno con deficiencia auditiva, pues estos recursos, pueden mejorar considerablemente el proceso de aprendizaje de estos alumnos. Tenemos que tener presente que los alumnos con esta discapacidad, no pueden hablar ni escuchar y por ello, tampoco pueden tomar apuntes de lo que el profesor explica en clase, es por esta razón, que considera una buena idea que el profesor proporcione al alumnado sordo previamente por escrito un resumen, una guía ordenada o visuales sobre los contenidos que se van a trabajar en clase, de manera que el alumno tenga su propio material y pueda seguir la clase y saber qué contenidos se están tratando aunque no pueda escucharlos. Además los medios visuales pueden tomar gran protagonismo en las clases en las que encontramos este tipo de alumnado, pues trabajar con recursos como diapositivas, transparencias, dibujos, guiones en la pizarra, esquemas, utilización de diferentes colores, etc. nos ayudan a llamar la atención de estos alumnos y que de esta manera, formen parte de la clase y no se pierdan demasiado en las explicaciones, aunque no puedan recibir directamente la lengua oral.

La escolarización de los niños con algún tipo de discapacidad, en este caso auditiva, en escuelas ordinarias es más bien un proceso reciente. Para poder ofrecer la mejor respuesta educativa a estos alumnos, la clave está en ofrecerles una propuesta educativa basada las necesidades concretas que presentan.

Para conseguir una propuesta exitosa en alumnos con déficit auditivo, es fundamental contar con la presencia y apoyo de una serie de factores que promuevan un desarrollo del aprendizaje satisfactorio. Entre estos factores, destacamos, por un lado, el contar con un profesorado formado para dar una respuesta adecuada a las necesidades concretas de los alumnos, además también es importante que los alumnos con deficiencias auditivas no estén diseminados del resto de alumnos, así como que el centro cuente con materiales y recursos necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades de dichos alumnos.

Con el fin de facilitar el aprendizaje de una LE, para alumnos con algún tipo de déficit auditivo, en este caso el inglés y a través, principalmente de la lectoescritura proponemos en este trabajo una serie de recursos, factores, materiales, etc. con los que contar en las aulas de inglés de educación primaria para que se pueda producir un proceso de aprendizaje satisfactorio en LE con alumnos sordos.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA.

Nuestra propuesta está basada en la experiencia demostrada en el C.E.I.P Santa María de Gracia de Murcia que se lleva a cabo desde el curso 2001/2002 hasta el presente curso. Este centro trabaja con el proyecto ABC y es un centro de integración de alumnos con discapacidad auditiva. El programa ABC aboga por la enseñanza de alumnos sordos en escuelas ordinarias. Dicho programa es desarrollado por cuatro profesores de audición y lenguaje con un perfil adecuado a las características que se requieren, pues cuentan con experiencia en la formación de alumnos sordos y también dominan de lengua de signos y otros sistemas complementarios de comunicación con alumnos sordos. Además, para garantizar que los alumnos tengan en todo momento acceso a la información que se transmite en el aula, el proyecto cuenta con dos intérpretes de lengua de signos (L.S.E).

Los objetivos de Proyecto ABC recogidos por Navarro (2011), son los siguientes:

La finalidad del programa ABC es la enseñanza de alumnos sordos en un contexto inclusivo donde tengan la oportunidad de relacionarse tanto con compañeros oyentes como con compañeros sordos y que tenga en cuenta su sistema de comunicación preferente, la rehabilitación de la audición, la lengua oral y escrita y la necesidad de intervención especializada para lograr un óptimo desarrollo curricular, cognitivo, emocional y social.

Objetivos a nivel curricular:

Los alumnos sordos, deben trabajar por perseguir los mismos objetivos y contenidos que el resto de alumnos. Pero para determinados contenidos y/o objetivos particulares, a juzgar por el logopeda y por el tutor o especialista, se puede sugerir en algunos casos su reformulación, aplazamiento o supresión. Esto se refiere a todas las áreas curriculares y aunque no se deben suprimir objetivos, sí se ha de trabajar con una metodología apropiada, que prime la información visual, que sea motivadora y que tenga en cuenta el trabajo por competencias. Son fundamentales las adaptaciones de acceso al currículo, la L.S.E (lenguaje de signos) y las adaptaciones en los textos.

Objetivos comunicativo-lingüísticos

- Desarrollo fonológico:

Se realizan todas las acciones necesarias para conseguir que se desarrolle el lenguaje oral en la medida de lo posible, mediante una rehabilitación logopédica específica.

- Desarrollo léxico-semántico:

En las primeras etapas se trabaja especialmente el vocabulario asociado siempre a una imagen. Además es necesario realizar una cuidadosa selección del vocabulario que se va a enseñar, ya que este debe ser el más cercano a su entorno y lo más funcional posible.

- Desarrollo morfosintáctico

Considerando todas las dificultades que los alumnos sordos profundos o severos o implantados con audición poco funcional presentan en relación al aprendizaje de la lengua escrita, trabajamos con una programación y material alternativo basados en los objetivos generales de la etapa de primaria referidos a la adquisición de la lengua escrita, realizando una adaptación del currículo en la que se suprimen ciertos contenidos, pero que fundamentalmente consiste en añadir

otros que suponen pasos intermedios para alcanzar los objetivos específicos referidos a expresión escrita y comprensión lectora. En los casos de alumnos con un menor grado de pérdida auditiva y mayor competencia en lengua oral, no será necesaria una adaptación significativa, pero sí un apoyo especializado y en algunas ocasiones, adaptaciones en los textos.

Objetivos a nivel de integración y de socialización

Uno de nuestros principales objetivos que plantea el programa ABC, es lograr la integración social de los alumnos sordos. Por este motivo, es esencial desarrollar en ellos aspectos tan importantes como la autoestima, la necesidad de comunicarse y relacionarse con los demás, la seguridad en sí mismos y la motivación para aprender.

Para ello, los centros organizan todos los años actividades de sensibilización hacia la deficiencia auditiva y la lengua de signos en todos los ciclos, tales como películas, charlas con adultos sordos, lectura de cuentos etc. Además el centro está señalizado con carteles de lengua de signos, se organizan cursos de L.S.E para profesores y se enseña dicha lengua a los alumnos oyentes en sus aulas.

La propuesta didáctica que ofrecemos a continuación, está centrada en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en educación primaria dentro de un marco inclusivo y enmarcada en un aula que cuenta tanto con alumnos oyentes, como con alumnos con deficiencia auditiva.

Una buena propuesta didáctica debe partir de la base de ofrecer a los alumnos sordos las mismas oportunidades que a los alumnos oyentes para acceder al currículo ordinario, así como favorecer su plena integración social en el aula de inglés.

Uno de los factores importantes en los que se basa nuestra propuesta, es en la presencia de una logopeda con experiencia en la educación de niños sordos y que conozca la lengua de signos, de modo que pueda facilitar a dichos alumnos, el acceso a la información, la comunicación y la comprensión. La logopeda debe trabajar de manera conjunta con la profesora de inglés en este caso, de manera que compartan responsabilidades, así como su actuación en las diferentes dinámicas de clase. Del mismo modo, también proponemos que el profesor de inglés conozca el L.S.E, o por lo menos el alfabeto dactilológico español, de manera que favorezca la comunicación directa con sus alumnos sordos, y también para que pueda crear situaciones de plena integración en el aula y que no quede determinada la comunicación de los estos únicamente a través de la logopeda, pues de ser así, no hablaríamos de una educación verdaderamente inclusiva.

Del mismo modo, es importante destacar el hecho de que en las aulas con presencia de niños sordos, la mayoría de los alumnos oyentes conocen el L.S.E (aunque sea a un nivel básico de comunicación de aula), pues no hay que olvidar que los niños oyentes están a diario en situaciones de comunicación con sus compañeros sordos, por lo que son capaces de comunicarse entre ellos, generalmente sin problemas. No debemos olvidar que en muchos centros donde se desarrolla el programa ABC, como es el caso del C.E.I.P Santa María de Gracia, se organizan además todos los años actividades de sensibilización hacia la deficiencia auditiva y la lengua de signos en todos los ciclos, tales como películas, charlas con adultos sordos, lectura de cuentos etc. Además, en este caso, el centro está señalizado con carteles en lenguaje de signos, y también se organizan cursos de L.S.E para profesores, así como se enseña dicha lengua a los alumnos oyentes en sus aulas.

Respecto a la L.S.E, proponemos de manera particular, la presentación de los contenidos en lengua extranjera para toda la clase apoyados del L.S.E. Esto quiere decir, que cuando el profesor de inglés presenta a los alumnos vocabulario, lo hace a la vez que los va signando, de manera que el alumnado oyente aprende lengua extranjera a la vez que

adquiere conocimientos del L.S.E y de este modo podrá comunicarse mucho mejor con sus compañeros sordos en lo que se refiere a los contenidos de inglés, además, utilizar este recurso hace que los alumnos sordos se sientan plenamente integrados en la situación de aula.

El aprendizaje de una segunda lengua, en nuestro caso el inglés, en niños sordos no es ningún impedimento, siempre que tengamos en cuenta cuáles van a ser nuestras limitaciones o los puntos que debemos reforzar y adaptar.

Lo que nos viene a la mente cuando hablamos de la adquisición de una segunda lengua en niños sordos, es que nos referimos, sobre todo, a una adquisición basada en la comprensión y expresión escrita. En base a esto, debemos contar con la certeza de que los alumnos sordos que se enfrenten al aprendizaje del inglés como segunda lengua, necesitarán tener un buen dominio de su lengua materna para poder comenzar con el aprendizaje de una segunda lengua, pues es absolutamente necesario que los alumnos sordos conozcan en su lengua materna los contenidos que se van a trabajar en el aula de inglés. Esta puntualización se debe al hecho de que como hemos mencionado anteriormente, hay niños con déficit auditivo que en ocasiones abarcan otra serie de problemas asociados, o aunque no sea el caso, sabemos que los alumnos con déficit auditivo tienen mayores complicaciones en el aprendizaje de la lectoescritura y es por esta razón, que los profesores deben ser conscientes de que los alumnos cuentan con un nivel suficiente en la lectoescritura de su lengua materna para poder introducirlos en el aprendizaje de una segunda lengua, pues si no es así, puede resultar un fracaso. Por esta razón, el aprendizaje de una segunda lengua en niños con deficiencias auditivas no se introduce en primero de primaria en algunas ocasiones, bien se hace en segundo, o se espera a que el alumno entre en segundo ciclo, pues generalmente en este curso, el alumno sordo cuenta, con unas destrezas en lectoescritura superiores a las que tiene en primero de primaria.

La clave está en esperar al momento adecuado de maduración en la lectoescritura de su lengua materna, para poder introducir de manera satisfactoria el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés. Del mismo modo, aunque el alumno sordo tenga una buena base de lectoescritura en su lengua materna, es muy importante que antes de cada lección o unidad nos aseguremos de que conoce y domina en su lengua materna todos los contenidos que se van a trabajar en aula de inglés y de este modo no haya lugar a confusiones.

Para poner en práctica una propuesta didáctica en el área de inglés que de resultados satisfactorios, deberemos contar con los siguientes recursos para apoyar el aprendizaje:

- Un proyecto o programa que facilite la integración de los alumnos sordos en las aulas ordinarias.
- La presencia en el aula de una logopeda que apoye todo el tiempo a los alumnos con deficiencias auditivas.
- Realización de un trabajo específico en el área del lenguaje escrito que posibilite unos buenos niveles de competencia lingüística.
- El conocimiento del lenguaje de signos por parte tanto de la logopeda como de los alumnos sordos, de manera que se facilite un mejor acceso a la información y el aprendizaje.
- Conocimiento del lenguaje de signos o alfabeto dactilológico (aunque no sea de manera muy profunda) por parte del maestro de inglés así como los alumnos oyentes del aula.
- La presencia siempre en el aula de dos profesores (profesor de inglés y logopeda).
- Buen nivel cognitivo por parte de los alumnos sordos.

- Nivel adecuado en la lectura y escritura en su lengua materna.
- Una propuesta de aula motivadora y que fomente la integración de los alumnos sordos en la clase.

3.1 Metodología y materiales.

La metodología a utilizar debe estar basada en un enfoque constructivista. Según Pritchard (2007) el constructivismo es una teoría de aprendizaje que, como su propio nombre indica, ve el éste como una actividad constructiva en la que los sujetos construyen y entienden los eventos, conceptos y procesos, basándose en sus propias experiencia y apoyándose en la actividad e interacción con los demás. El constructivismo es una teoría psicológica de carácter cognitivo que sitúa el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, como el resultado de una continua construcción de nuevos conocimientos que conlleva a la reestructuración de los previos. De esta manera, el aprendizaje supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida cognitiva al conocimiento nuevo. Desde una teoría constructivista del aprendizaje, como es la que describe, por ejemplo, el psicólogo evolutivo J. Piaget (1966), se considera que el conocimiento nuevo se asimila por la relación de éste con las ideas previas que el aprendiz ya posee. Tras la asimilación, tiene lugar una acomodación o reajuste de las estructuras cognitivas, y por lo tanto, se considera que hay aprendizaje si se modifican y transforman las estructuras cognitivas preestablecidas.

Partiendo del aprendizaje constructivista, la metodología que utilizaremos debe poner al sujeto en situación de aprender partiendo de los conocimientos previos que este tenga. En nuestro caso en particular, al tratarse alumnos sordos, no debemos olvidar uno de los puntos que mencionábamos anteriormente y que trataba Ruiz (2009), pues este autor establecía para el alumnado sordo grandes dificultades en el aprendizaje debido a los problemas derivados de la no utilización de la lengua oral, que hace que estos niños, inevitablemente, tengan un conocimiento más reducido del mundo que los rodea.

Uno de los objetivos a conseguir, es que nuestra metodología sea motivadora, y de éste modo, podamos optar por la incorporación de algunos elementos lúdicos con la finalidad de que los alumnos se impliquen más en su propio proceso de aprendizaje. Es de esta manera que la metodología que utilizaremos también será activa y participativa.

Otro de los elementos en los que se basa nuestra propuesta, es el trabajo cooperativo. Para Úriz (1999) el mejor modo de atender a las necesidades individuales es propiciando relaciones grupales en las cuales las respuestas adecuadas no partan sólo del profesor, sino que sean los propios alumnos las que las faciliten. De este modo, concede una gran importancia al aprendizaje entre iguales y al aprendizaje en grupo. Para este autor, hablar de estructura de aprendizaje cooperativo es organizar tareas en las que la cooperación es la condición para realizarlas, o lo que es lo mismo, son actividades que no se pueden realizar si no es colaborando entre los compañeros, de modo que no se puede tener éxito si los demás no lo tienen, en definitiva, se liga el éxito propio al éxito del resto. Nosotros consideramos que son adecuados los agrupamientos flexibles que favorezcan la socialización y la interacción durante la adquisición de aprendizajes. Así como proponemos el aprendizaje cooperativo, también ofrecemos de manera más concreta, el trabajo entre iguales a modo de parejas, pues creemos que la realización de actividades por parejas fomenta la comunicación real en la lengua extranjera de los alumnos, así como el apoyo entre alumnos en su aprendizaje. En nuestro caso más específico, los alumnos oyentes pueden apoyar a los alumnos sordos en la superación de algún tipo de dificultad así como pueden comunicarse con ellos en lengua extranjera de manera real.

Uno de los aspectos importantes a tener en cuenta dentro de nuestra propuesta es el respeto por los ritmos de aprendizaje de los alumnos, ya que como recogíamos anteriormente, la OMS (2012) apunta que los defectos auditivos que aquejan a los niños pueden retrasar el desarrollo del lenguaje y las aptitudes cognoscitivas, lo que a su vez entorpece el aprovechamiento escolar. Del mismo modo advierte que la magnitud del retraso depende de la intensidad de la pérdida de audición. En relación a esta afirmación de OMS, debemos tener presente que los niños sordos necesitan más tiempo que los oyentes en sus aprendizajes. Por lo tanto, los niños sordos pueden conseguir en muchos casos los mismos objetivos que los oyentes, aunque les llevará más tiempo hacerlo.

En la enseñanza de niños sordos, se deben utilizar todas las estrategias visuales posibles, pues queremos dar prioridad a la entrada de información por la vía visual. Del mismo modo, también debemos poner a su disposición todas nuestras estrategias corporales posibles (movimientos corporales, gesticulación de palabras, miradas, expresiones faciales, etc.) que nos ayuden a hacer más accesibles los contenidos que queremos trabajar. Si además contamos en el aula con la presencia de una pizarra digital, está facilitará el entendimiento por parte de los alumnos sordos de los contenidos que se están explicando, pues la pizarra digital ofrece cantidad de posibilidades a modo de recursos visuales que pueden potenciar el entendimiento y la motivación tanto de los alumnos sordos como los oyentes.

El trabajo desde el área de inglés, debe contemplarse desde una perspectiva interdisciplinar. Viciano, Arteaga y Conde (1998), defienden la interdisciplinariedad, como el sustento en los aprendizajes significativos y globales. Lo valoran como un principio clave, básico y fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los conocimientos y las competencias que se adquieran en el aula puedan ser trasladados a cualquier situación de la vida cotidiana.

Otro de los puntos fundamentales en los que basamos nuestra propuesta, es en la importancia que tiene dotar a los alumnos sordos de un medio de comunicación que les permita acceder a la comunicación y los aprendizajes. Este medio debe ser principalmente el L.S.E, sobre todo para los alumnos con una sordera severa. Como recogíamos anteriormente en los estudios de García Linares (2004), el lenguaje de signos favorece el desarrollo cognitivo del niño y la adquisición de habilidades como la escritura y la lectura. El lenguaje de signos proporciona al niño durante sus primeros años una estimulación lingüística que favorece el desarrollo de estructuras neurológicas y procesos básicos del lenguaje. Es por esta razón que las explicaciones en el aula de inglés se tienen que hacer tanto a través del lenguaje oral (profesor de inglés) como a través del L.S.E (logopeda mayormente y también profesor de inglés) simultáneamente, pues como mencionábamos anteriormente, debe haber una comunicación real tanto entre profesor-alumno como alumno-alumno para que haya una integración real en el aula.

Contando con todos estos medios, es posible que los alumnos sordos sigan el currículo ordinario en el área de inglés, matizando que hacemos referencia, a los contenidos y objetivos destinados a la comprensión y expresión escrita. Los alumnos sordos trabajarán la misma materia que sus compañeros oyentes, solo que con una adaptación (elementos a los que nos referíamos anteriormente) que facilite el acceso a la información y unos recursos que promuevan la comprensión y aprendizaje de vocabulario.

A continuación sugerimos un listado de materiales que pueden facilitar el acceso a la información:

- Flashcards (tarjetas con imágenes) asociadas a una palabra escrita.
- Fotos.
- Libro de texto.

- Libro de actividades.
- Picture Dictionary (libros con cantidad de imágenes y su correspondiente palabra escrita en inglés)
- Posters.
- Historias en imágenes.
- Juegos informáticos.
- D.V.D / CD.
- Cualquier material que esté debidamente adaptado.

3.2. Evaluación.

Tal como recogíamos en el apartado anterior, los alumnos sordos trabajarán los mismos contenidos que sus compañeros oyentes, es por ello, que los alumnos con algún tipo de déficit auditivo realizarán, a nivel escrito, las mismas pruebas que el resto de sus compañeros oyentes, solo habrá que asegurarse bien de que entienden las preguntas, por lo que podrán requerir alguna aclaración extra.

Debemos tener en cuenta que podemos adaptar las actividades, de modo que si a los alumnos oyentes del aula se les está evaluando a nivel oral o están haciendo un *listening*, los alumnos sordos también pueden formar parte de la actividad, solo que habrá que adaptarla para que se convierta en una actividad adaptada a sus necesidades (actividad escrita, de reconocimiento de vocabulario, etc.)

Es fundamental que también evaluemos la participación en el aula, así como su nivel de autonomía en el trabajo, y su responsabilidad en el trabajo individual a realizar en casa. Contaremos con un sistema de autoevaluación, basado en que los niños descubran sus propios errores para que sean conscientes de la evolución de su aprendizaje.

Tras el recorrido realizado a nuestra propuesta didáctica de manera general en lo que se refiere a recursos, materiales, medios, etc. que son necesarios y en este caso facilitarían enormemente el proceso enseñanza-aprendizaje en aulas de inglés en las que encontremos niños con alguna deficiencia auditiva, pasamos a continuación a ejemplificar el uso de dicha metodología en una situación de aula.

3.3 Sesiones de aula.

Las sesiones que proponemos a continuación se plantean a partir de la experiencia observada en el C.E.I.P Santa María de Gracia durante el presente curso. Este centro trabaja con el proyecto ABC, y por lo tanto, cuenta con los medios necesarios mencionados anteriormente en nuestra propuesta, para poner en práctica de manera satisfactoria nuestra unidad didáctica en aulas donde encontramos alumnos con deficiencias auditivas.

Para contextualizar nuestra propuesta, situamos nuestras sesiones en tercer ciclo, y más concretamente en quinto de primaria. Nos encontramos en la unidad 5, y el tema de la unidad se llama "*My city*", está basada en el libro de texto con el que trabaja el centro, que es "*Explorers 5*" en este caso.

Nuestras sesiones, están enmarcadas en un aula que cuenta con 24 alumnos, de los cuales dos de ellos tienen diferentes tipos de déficits auditivos. El primero, tiene una hipoacusia media, lo que significa que tiene una pérdida auditiva entre 40 y 70 dB, mientras que el segundo de nuestros alumnos tiene una hipoacusia severa, lo que sitúa su pérdida auditiva entre 70 y 90 dB. Ambos alumnos cuentan con la implantación de un audífono que les ayuda a intensificar y mejorar los restos auditivos que ambos tienen.

Los alumnos se organizan sentados en clase por parejas que van cambiando habitualmente cada cierto tiempo, la idea es que los alumnos se apoyen unos a otros en las tareas de clase, además el objetivo de situar a ambos alumnos sordos sentados al lado de alumnos oyentes, es que exista un trabajo cooperativo entre iguales, de manera que los alumnos sordos estén completamente integrados en la dinámica del aula de una manera real con el resto de compañeros oyentes. Por otro lado, los alumnos oyentes se sienten muy motivados en proporcionar ayuda a sus compañeros sordos, pues son conscientes de su responsabilidad, así como del hecho de que ayudar a compañeros en sus tareas refuerza sus propios conocimientos. Debemos puntualizar aquí, que los alumnos sordos siempre se sitúan en las primeras filas, ya que de este modo pueden, si es posible, identificar algunos sonidos y también les resulta más sencillo visualizar al profesor, leer sus labios así como seguir los movimientos que este hace a lo largo de la clase.

Uno de los aspectos importantes recogidos anteriormente y que no debemos olvidar, es que antes de comenzar cualquier unidad didáctica es imprescindible de que los alumnos sordos conozcan en su lengua materna (LM) los contenidos que se van a trabajar en lengua extranjera (LE) durante la unidad. Debemos asegurarnos con antelación, que los alumnos sordos dominan estos contenidos en su LM antes de comenzar cualquier introducción en LE. Es por ello, que días antes de empezar la nueva unidad didáctica, la logopeda revisa que los alumnos sordos no tienen ningún problema en su LM con los nuevos contenidos que se van a tratar. Además, de este método también reforzamos su vocabulario y estructuras para que se puedan asentar de manera más sencilla en LE. De este modo nos aseguramos de que se produce un aprendizaje significativo real, y que todos los nuevos contenidos parten de los conocimientos que el alumno tienen en su LM.

Sesión I: My city.

Objetivos:

- Presentar y practicar un grupo léxico nuevo.
- Repasar estructuras anteriores conocidas por los alumnos.
- Practicar el nuevo lenguaje en un contexto significativo para los alumnos.
- Participar en intercambios comunicativos.

Contenidos:

- Escucha y comprensión de vocabulario relacionado con el entorno inmediato, lugares de mi ciudad.
- Comprensión de instrucciones, explicaciones, interacciones orales dirigidas, y otros mensajes de progresiva complejidad para la obtención de información global y específica.
- Participación en intercambios comunicativos para expresar necesidades básicas o para realizar actividades en el aula relativas al entorno del alumno, su experiencia y sus conocimientos.
- Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión: conocimientos previos sobre el tema o situación, uso de contexto visual y no verbal, repetición de estructuras, escucha atenta y respeto del turno de palabra.
- Ampliación de vocabulario relacionado con el entorno inmediato.
- Revisión y ampliación de vocabulario y estructuras lingüísticas tratadas en temas y niveles anteriores.

Contenidos lingüísticos:

- ❖ Nuevo vocabulario: *Shopping centre, library, supermarket, theatre, hotel, church, cinema, café.*
- ❖ Vocabulario y estructuras lingüísticas de repaso: *School, swimming pool, bank, shop, restaurant, park. There is, There are.*

Actividad 1: Pre-calentamiento. (Warm up).

Duración: 5 minutos.

Objetivo: Centrar la atención de los alumnos hacia la nueva unidad, haciendo que se sientan relajados y motivados

Pasos: El profesor entra en la clase con actitud positiva y sigue una serie de rutinas que son habituales, cómo poner la fecha, preguntar por el tiempo o hablar con los alumnos sobre algún tema en particular que no tenga nada que ver con los contenidos de clase, como por ejemplo un partido de fútbol jugado el día anterior.

Los alumnos sordos participan en esta interacción a través del L.S.E o la logopeda.

Actividad 2: Lluvia de ideas. (brainstorming).

Duración: 5 minutos.

Objetivo: Detectar los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el tema.

Pasos: Para detectar los conocimientos previos de los alumnos, el profesor presenta el título de la nueva unidad "My City" y hace una pequeña introducción sobre Murcia. Después pide a los alumnos que mencionen sitios que conocen de su ciudad. Conforme los alumnos van diciendo lugares el profesor comienza a pegar en la pizarra flashcard con dibujos (sin palabras) de los lugares que le interesan para reforzar dichos contenidos, son el ejemplo de (*school, swimming pool, bank, shop, restaurant, park*).

Además vamos acompañando el vocabulario que surge con los signos correspondientes, de manera que recordamos vocabulario en LE y también trabajamos en L.S.E. En esta actividad los alumnos sordos participan de la misma manera que sus compañeros mencionando los lugares que conocen a través del L.S.E y de la logopeda.

Actividad 3: Contextualización. (Setting)

Duración: 10 minutos

Objetivo: Focalizar la atención de los alumnos hacia el nuevo tema de la unidad, así como en el nuevo vocabulario. Hacer énfasis en la correcta pronunciación del nuevo vocabulario.

Pasos: Para ello situamos a los alumnos en un contexto relevante cómo es el de su ciudad o barrio, queremos que los alumnos demuestren sus conocimientos previos sobre el tema, saber qué vocabulario conocen sobre el tema "Mi ciudad".

Para esto, proponemos un juego de memoria en el que los alumnos se colocan en círculo, el primero de ellos debe decir una palabra (acompañada de su signo en L.S.E) que conozca

sobre el tema “Mi ciudad”, el segundo repetirá la palabra que ha dicho el compañero (y también el signo) anterior y añadirá una más, y así sucesivamente hasta completar el corro.

La estructura a seguir durante la actividad es: *In my city there is.... (a school, a supermarket...)*, lo que nosotros proponemos de manera particular cuando realicemos este ejercicio con alumnos sordos, es que los alumnos además de comunicar las palabras de manera oral, deben signarlas, es decir tanto cuando recuerden las anteriores como al añadir una nueva. De este modo los alumnos sordos no solo están completamente integrados, sino que además pueden destacar en este ejercicio de manera particular, pues dominar los signos es una competencia en la que se desenvuelven a la perfección al contrario que le pueda pasar a alguno de sus compañeros.

Actividad 4: Modelado de la lengua. (Language modelling)

Duración: 8 minutos.

Objetivo: Presentar nuevas muestras lingüística. Introducir la palabra escrita del nuevo vocabulario trabajado en la actividad anterior.

Pasos: Tras la actividad anterior, el profesor tiene en la pizarra todas las flashcards con el nuevo vocabulario. El profesor coloca el línea vertical a un lado de la pizarra todas las flashcards y las numera con un tiza, después coloca el mismo número de flashcards que hay en dibujos de flashcards con palabras (*shopping centre, library, supermarket, theatre, hotel, church, cinema, café, etc.*) en el otro lado de la pizarra también el línea vertical y numerados esta vez por letras. Después pide a los alumnos que por parejas decidan cuál es la palabra escrita que corresponde a cada uno de los dibujos.

En esta actividad los alumnos no tienen que escribir nada, solo deben comunicarse con sus compañeros para decidir cuál es la palabra escrita correcta que corresponde a cada dibujo. El profesor, una vez ha explicado la actividad a toda la clase, se acerca a la mesa de los alumnos sordos para verificar que han comprendido la actividad, así como para reforzar los contenidos que acaba de presentar. Los dos alumnos sordos desarrollan la actividad del mismo modo que sus compañeros, comunicando su opinión en este caso a través del L.S.E.

Una vez pasados unos minutos el profesor y los alumnos comentan en grupo su opinión sobre la correspondencia de los dibujos a su palabra escrita para corregir de manera conjunta la actividad. Los alumnos sordos participan en la actividad al igual que el resto de sus compañeros dando su opinión a través del L.E.S o la logopeda.

Actividad 5: Reconocimiento. (Recognition)

Duración: 5 minutos

Objetivo: Reconocer las nuevas muestras de lengua que se han presentado mediante la identificación del vocabulario.

Pasos: Los alumnos deben resolver una sopa de letras que contiene las palabras del nuevo vocabulario recién introducidas. Una vez encontradas las palabras, deben fijarse en los dibujos de los lugares que hay debajo de la sopa de letras para colocar cada una de las palabras que hayan encontrado debajo de su significado correspondiente. Una vez terminado deben comprobar con el compañero si coinciden los resultados que han obtenido.

El profesor explica a nivel de clase lo que hay que hacer y la logopeda lo signa a los alumnos sordos a la misma vez. Cuando el profesor termina la explicación se acerca a los

niños sordos y vuelve a aclarar la actividad para asegurarse de que lo han comprendido. De este modo los alumnos sordos realizan la actividad al igual que sus compañeros oyentes.

Actividad 6: Reconocimiento. (Recognition)

Duración: 10 minutos

Objetivo: Reforzar la adquisición del nuevo vocabulario utilizando estructuras adquiridas anteriormente.

Pasos: Se presenta a los alumnos una ficha (hay dos fichas diferentes) que contiene el dibujo de un pequeño plano de un barrio de una ciudad española (Madrid y Murcia). En el dibujo encontramos muchos de los lugares presentados anteriormente, algunos de ellos se repiten (por ejemplo, hay tres tiendas, dos iglesias) y otros no están (por ejemplo, no hay un centro comercial) los alumnos deben trabajar el nuevo vocabulario con una estructura que ya dominan de unidades anteriores (*There is, There are*).

Los alumnos deberán trabajar por parejas en un intercambio comunicativo para explicar los lugares que hay en la ciudad que les ha tocado. Por ejemplo: "*In my city there are two shopping centres*" a lo que el otro alumno contesta: "*In my city there isn't a shopping centre*", y así con todos los lugares que hay o no en sus correspondientes planos. Durante este sencillo intercambio comunicativo, el profesor se pasea por la clase para comprobar que los alumnos se expresan correctamente, pasándose siempre por las mesas de los alumnos sordos en primer lugar para asegurarse de que entienden y realizan la actividad al igual que sus compañeros.

En este caso los alumnos sordos trabajan con sus parejas al igual que el resto de compañeros, explican mediante el L.S.E o con ayuda de la logopeda los lugares que hay en sus ciudades y el compañero oyente hace lo mismo de manera más pausada y haciendo hincapié en el movimiento de sus labios mientras se ayuda del L.S.E.

Actividad 7: Juego de reconocimiento. (Recognition game)

Duración: 10 minutos

Objetivos: Reforzar la adquisición del nuevo vocabulario a nivel de pronunciación y escritura.

Pasos: El profesor con gomet azul coloca en la parte de arriba de la pizarra en una fila horizontal todas las flashcards que contienen dibujos, y en otra fila debajo las flashcards que contienen las palabras colocadas de manera desordenada y giradas de forma que no se ve lo que hay en ellas. Los alumnos van saliendo en el orden que llama el profesor a la pizarra y tienen la oportunidad de dar la vuelta a una carta de cada fila, primero lo hacen con la fila de arriba (la que contienen los dibujos), al darle la vuelta deben pronunciar la palabra en alto y también hacer el signo de la palabra que corresponda, si lo hacen bien pueden dar la vuelta también a una de las cartas de la fila inferior. El objetivo es que los alumnos estén atentos tanto a lo que hacen sus compañeros (puesto que es un juego de memoria) como hacerlo bien cuando sea su turno, de este modo están pendientes de la pronunciación, así como del reconocimiento de la palabra escrita.

En el caso de los alumnos sordos la actividad se desarrolla de la misma manera para ellos, puntualizando que como no pueden pronunciar la palabra, deberán solo signarla en su caso y después al igual que los demás pasar a buscar su correspondiente flashcard en la fila de abajo. Los alumnos sordos pueden realizar la actividad con normalidad, puntualizando el

hecho de que sus compañeros deberán pronunciar moviendo claramente los labios y mirando al frente y además la logopeda y el profesor harán las aclaraciones que sean necesarias para que haya una buena comprensión. Al tratarse de un juego completamente visual pueden realizarlo de forma integrada con sus compañeros.

Actividad 8: Instrucciones

Duración: 2 minutos

Objetivos: Trabajar de manera autónoma los nuevos contenidos. Hacer una reflexión sobre su aprendizaje.

Pasos: El profesor da las instrucciones sobre la actividad que hay que hacer para casa. Lo explica pausadamente situándose delante de los niños sordos y poniendo ejemplos. La actividad consiste en un ejercicio sencillo de reconocimiento a nivel de palabra del nuevo vocabulario.

Cuando acaba la aclaración el profesor se acerca a los niños sordos para asegurarse de que está clara la tarea y la logopeda además vuelve a explicarlo más pausadamente para que no haya dudas.

El trabajo que el profesor manda para casa a toda la clase, lo consideramos muy importante en lo referente a la creación de una rutina de trabajo autónomo que fomente la independencia y el pensamiento individual por parte de los alumnos, pues la reflexión personal y el enfrentamiento al trabajo de manera individual en un contexto que no sea el del centro es uno de los pilares del aprendizaje, de este modo, los alumnos deben de ser capaces de enfrentarse a los problemas y dudas que genera el aprendizaje de una LE de manera personal y autónoma para después resolver esas dudas de manera cooperativa en el aula con el resto de compañeros. Es por ello que el profesor además del trabajo individual que pide a toda la clase, pide un refuerzo extra a los alumnos con déficit auditivo, pues no debemos olvidar que los ritmos de aprendizaje de estos alumnos son más lentos y es por esta razón que debemos animarles a reforzarlos, en este caso, también mediante su trabajo autónomo. Un buen recurso para este refuerzo, es la utilización de los CDs que vienen acompañando al libro de texto, pues estos contienen cantidad de actividades de refuerzo que se presentan de una manera muy visual y por ello sirven de gran apoyo al proceso de aprendizaje de los niños sordos.

Hemos visto como se realizaría una sesión de aula en el área de LE en una clase en la que hay alumnos con diferentes deficiencias auditivas. Es importante destacar el hecho de que esta es la primera sesión de la unidad, y que en general, las primeras sesiones de una unidad didáctica en LE suelen estar centradas en las destrezas orales, pues como indican autores como Verdú y Coyle (2002) en lo que se refiere a las modalidades de la lengua a utilizar en el aula de inglés, se debe progresar desde la expresión y comprensión oral en las primeras sesiones a la expresión escrita en las sesiones progresivas. Es por ello que, en las sesiones posteriores de la unidad didáctica empezarán a aparecer más actividades relacionadas con la lectoescritura y de este modo, los alumnos sordos podrán desarrollar, en la medida de lo posible, estas destrezas al mismo tiempo que sus compañeros y con resultados parecidos en lo que se refiere, no lo olvidemos, al desarrollo de la lectoescritura en una LE.

4. CONCLUSIONES

El propósito de nuestro estudio fue el de conocer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera inglés en alumnos que presentan algún déficit auditivo, para de este modo, proponer una serie de recursos, materiales así como metodología que facilitara dicho proceso. Tras el recorrido bibliográfico que realizamos, y en el que analizamos las dificultades de aprendizaje a las que se enfrenta el alumnado sordo, decidimos centrarnos en aquellas que hacían referencia a la adquisición de la lectoescritura, encontrando de este modo, las dificultades más comunes y en las que deberíamos basar nuestra futura propuesta para que ésta fuera satisfactoria, y realmente mejorara el proceso de aprendizaje. Entre dichas dificultades, destacamos la importancia de dotar de significado el vocabulario que se presenta por primera vez a los alumnos con deficiencia auditiva para que estos puedan crear un contexto real y significativo en la construcción de su aprendizaje. En base a este hecho y sin olvidar otros hallazgos importantes encontrados, como es el que se refiere a que las personas con deficiencia auditiva, generalmente presentan otro tipo de problemas asociados y es por ello que su proceso de aprendizaje, en este caso el de la lectoescritura, encuentra dificultades añadidas, basaríamos nuestra propuesta didáctica.

Tras nuestro estudio, quisimos trasladar dichos hallazgos al aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés, y en base a los argumentos mencionados anteriormente, presentamos una propuesta didáctica que se adaptara a las necesidades que presentan estos alumnos y que fomentara el desarrollo del proceso de aprendizaje del inglés como LE. En base a los resultados de nuestro estudio, creamos una propuesta didáctica basada en la necesidad de contar en las aulas con una serie de recursos, materiales, y factores humanos que facilitaran el acceso a la información y la comunicación de los alumnos con algún tipo de deficiencia auditiva, pues observamos mediante la experiencia llevada a cabo en el C.E.I.P Santa María de Gracia, que dichos recursos promueven el aprendizaje de los alumnos sordos, y es de este modo que podemos concluir que contando con dichos recursos, materiales y metodología en la que se basa nuestra propuesta, los alumnos sordos pueden mejorar su ritmo y calidad durante el proceso de aprendizaje, así como alcanzar los objetivos que marca el Currículo en lo que se refiere a las destrezas de lectura y escritura en una LE.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, P; Rodríguez P; Echeita, G. (2009). El Proceso de un Centro Específico de Sordos hacia una Educación más Inclusiva .*RLEI*, 1 (3), 177-178.

Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista de Investigación en Psicología*, 2, (13), 249-261.

Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Asenjo, M.C. (2010). El alumno con discapacidad auditiva en el aula ordinaria. *Revista digital Eduinnova*, 27, 1-9. En: <http://www.eduinnova.es/dic2010/dic01.pdf>

Defior, S. (1993). Las Dificultades de la Lectura: Papel que Juegan las Deficiencias del Lenguaje. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3.

Domínguez, A. B; Alonso, P. (2004) *La Educación de los Alumnos Sordos Hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

García Linares, M.C (2004). Desarrollo de Niños Ciegos y Sordos: Análisis Comparativo. *Seminario Médico*, 2, (56), 79.

Lebrero, M.P; Mialaret,G; García, J.A; Luceño, J.L; Maldonado, A; Guillén, C; Revuelta, C; Cebrián, M. (1990). *La enseñanza de la lecto-escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

Lissi, M.R; Grau,V; Raglianti,M; Salinas,M; Torres,M. (2001). Adquisición de la lectoescritura en niños sordos. *PSYKHE*, 1, (10), 35-48.

Monsalve, A. (2002). La Compleja Apuesta en la Educación de los Niños Sordos. *Aula Abierta*, 79 (59).

Montealegre, R; Forero, L.A (2005). Desarrollo de la Lectoescritura. *Acta Colombiana de Psicología*, 1 (9), 25-26.

Navarro, J. (2011). *Diversidad, calidad y equidad educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadísticas.

Phillips, S. (2011). *Explorers 5*. Oxford: Oxford University Press.

Piaget, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Pritchard, A. (2007). *Effective Teaching with Internet Technologies Pedagogy and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Quintana, M.V. (2002) *Niños con déficit auditivo. Primeras Orientaciones*. En: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=210. Consultado 1/04/2013.

Ruiz, E (2009). El Aprendizaje de la Lectoescritura en niños y niñas Sordos. *Caleidoscopio, Revista Digital de Contenidos Educativos del CEP de Jaén*, 2, 1. En: <http://revista.cepjaen.es/articulos.html>.

Torres, S; Rodríguez, J.M; Santana, R; González, A.M. (1995). *Deficiencia auditiva: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

Úriz, N (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Navarra: I.S.B.N. Dpto. Legal.

Verdú, M. Coyle, Y (2002). *La enseñanza del inglés en el aula de primaria*. Murcia. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Viciano, V; Arteaga, M; Conde, J. (1998). Interdisciplinariedad de las áreas en educación primaria. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 51, 46-55.

Normativas e Instituciones:

Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Organización Mundial de la Salud: OMS (2013). En: <http://www.who.int/topics/deafness/es/>. Consultado 9/04/2013.