

CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO.....	2
2.1. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y LENGUAJE	2
2.1.1. Discapacidad Auditiva	2
2.1.2. Cognición y Lenguaje.....	5
2.2. ALUMNOS Y ALUMNAS CON NECESIDADES ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA.....	8
2.2.1. Legislación Educativa para los Alumnos con Necesidades Especiales.....	8
2.2.2. Necesidades Especiales del Alumnado con Discapacidad Auditiva	10
3. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	13
3.1. HIPÓTESIS DE TRABAJO	13
3.2. DESCRIPCIÓN DEL MUESTREO.....	14
3.3. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA EN EL AULA DE LENGUA INGLESA CON ALUMNOS DISCAPACIDADADOS.....	15
3.3.1. Metodología y objetivos.....	15
3.3.2. Entrevista al Profesor Titular del Grupo	15
3.3.3. Entrevista a la Profesora de Apoyo del Grupo con Discapacidad Auditiva	16
3.3.4. Cuestionario sobre el Nivel de Inglés de los Sujetos y su Participación en Clase (1ª parte del cuestionario).....	16
3.4. DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL USO Y COMPRENSIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LENGUA INGLESA DE SUJETOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	17
3.4.1. Metodología y objetivos.....	17
3.4.2. Test 1	19
3.4.3. Test 2	21

3.4.4. Cuestionario sobre los Conceptos de la Materia (2ª parte del cuestionario).....	22
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	23
4.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA METODOLOGÍA EN EL AULA DE LENGUA INGLESA	23
4.1.1. Las Entrevistas.....	23
4.1.2. Análisis del Cuestionario dedicado al Nivel de Inglés y la Participación en Clase (1ª parte del cuestionario).....	25
4.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL USO Y COMPRENSIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LENGUA INGLESA DE SUJETOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	29
4.2.1. Análisis del test 1	29
4.2.2. Análisis del test 2	35
4.2.3. Análisis del Cuestionario dedicado a los Conceptos de la Asignatura (2ª parte del cuestionario)	39
5. CONCLUSIONES.....	43
OBRAS CITADAS	48
ANEXO I.....	51
ANEXO II.....	59
ANEXO III.....	62

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación en la actualidad se enfrenta a problemas cuyos orígenes son de distinta índole. Las aulas de los centros públicos españoles son un crisol de personas cuyas características individuales suponen un gran reto para los docentes y los educadores de la enseñanza pública. Estas características individuales del alumnado hacen que demande una serie de necesidades especiales dentro de las aulas ya que de acuerdo con Ainscow (1995) las dificultades de los alumnos deben ser tratados de forma individual. No solo se trata de las barreras lingüísticas y culturales que suponen para el alumnado con un origen fuera de nuestras fronteras. Con el avance de la ciencia, hay un colectivo de alumnos y alumnas que van entrando poco a poco en la enseñanza pública aun con las dificultades físicas que tienen que soportar. Dicho colectivo es el alumnado con necesidades educativas especiales y más concretamente existe un colectivo específico que está cobrando cada vez mayor protagonismo en los centros públicos de la enseñanza española: el alumnado con discapacidad auditiva.

Los alumnos y las alumnas con discapacidad auditiva deben sobreponerse a los problemas físicos que padecen e integrarse en la educación siempre apoyados por los recursos tanto materiales como humanos de los que dispone la educación española:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. (Ley Orgánica de Educación 2006: artículo 74)

Desde los avances científicos en forma de implantes cocleares que les ayudan a mejorar sus maltrechos aparatos auditivos hasta el apoyo docente dentro de las aulas con la inclusión de profesores de apoyo que dominan la lengua de signos, este alumnado poco a poco va incorporándose a las rutinas de la educación pública.

Además de poder aprender las materias comunes que todos los alumnos y alumnas estudian, el alumnado con discapacidad auditiva tiene la oportunidad de mejorar sus habilidades lingüísticas aprendiendo la lengua castellana como segunda lengua y la lengua extranjera como una tercera. Se debe puntualizar que para el alumnado sordo, la lengua de signos es su lengua materna. Por tanto la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera se incrementa ya que este aprendizaje reforzará las habilidades lingüísticas del alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DISCAPACIDAD AUDITIVA Y LENGUAJE

2.1.1. *Discapacidad Auditiva*

A lo largo de la historia, la discapacidad auditiva no ha pasado desapercibida para diversos autores que han tratado el tema desde diversos puntos de vista que han enriquecido y contribuido a la mejora de los mecanismos de enseñanza para estos individuos:

The study of history shows that many of the emphases we find important in deaf education today are not new and that good practices have been lost or neglected over time. In history we find valuable techniques for instruction, such as providing metacognitive skills to enhance reading, or using writing as a process to assist learning the curriculum. (Lang 2003:18)

Estas técnicas han sido recogidas y depuradas a lo largo de todos estos años, aunque muchas de ellas han caído en el más absoluto ostracismo. La deficiencia auditiva ha estado presente a lo largo de la historia y se ha tratado de abordar de distintas maneras, siempre con el objetivo puesto en mejorar la calidad de vida de los individuos que la han padecido ya que, en general, “the reality of deaf people’s lives has often been summarized in general terms such as *isolation, invisibility, or oppression.*” (Marschark, Lang & Albertini 2002:17). Siempre se ha buscado mejorar esta situación por lo que “the desire to optimize the education of deaf students has been of interest to philosophers and scientists for centuries.” (Marschark & Hauser 2008:11)

Ante todo se debe tener en cuenta lo que realmente significa el término discapacidad auditiva y cuáles son los diferentes grados de esta deficiencia que se amparan bajo dicho término:

En la actualidad se entiende por discapacidad auditiva lo que tradicionalmente se ha considerado como sordera, término usado generalmente para describir todos los tipos y grados de pérdida auditiva y frecuentemente utilizado como sinónimo de deficiencia auditiva e hipoacusia; de manera que el uso del término sordera puede hacer referencia tanto a una pérdida auditiva leve como profunda (Junta de Andalucía 2003: 6)

Dentro de los diversos tipos de discapacidad que cohabitan en las actuales aulas de los centros docentes, la discapacidad auditiva cobra especial importancia ya que “la sordera es la deficiencia menos visible, pero cuyas secuelas son las que más comprometen el desarrollo superior del sujeto humano y su manifestación específica más distintiva, el lenguaje.” (Torres Monreal 1995: 10). Es cierto que existen otras discapacidades que pueden influir de una forma mucho más notoria en el desarrollo físico, intelectual y personal del alumnado, pero teniendo en cuenta que la discapacidad auditiva está contemplada como una de las discapacidades que tienen cabida dentro de la enseñanza educativa inclusiva, es decir, que los alumnos y alumnas que la padecen reciben su formación académica en los centros públicos junto con el resto de estudiantes.

Por lo tanto, a la hora de hablar de discapacidad auditiva o hipoacusia, se debe tener en cuenta los distintos tipos que se amparan bajo este término. Para Torres Monreal (1995), las discapacidades auditivas se pueden clasificar atendiendo a dos tipos de factores, cuantitativos o cualitativos:

- La clasificación cuantitativa va ligada directamente al número de decibelios (dB) a partir de los cuales los individuos son capaces de percibir sonidos. En esta clasificación se encuentra la hipoacusia leve o ligera (entre 20 y 40 dB); hipoacusia moderada (entre 40-60

dB); hipoacusia severa (entre 60-90 dB); hipoacusia profunda (por encima de 90 decibelios) y, por último, cofosis (la pérdida total de la audición)

- La clasificación cualitativa está condicionada por los tipos de déficits que ocasionan las lesiones en el proceso de percepción auditiva. En la clasificación cualitativa se distinguen entre hipoacusias de transmisión, de percepción y mixtas.

Además concluye que es muy importante de cara a la etapa educativa de los alumnos y alumnas el momento en el cual adquieren la discapacidad auditiva ya que el desarrollo lingüístico del individuo repercutirá en mayor o menor medida en el posterior desarrollo (o adquisición) de la lengua oral materna. Este punto es muy importante para el aprendizaje de una lengua extranjera ya que un desarrollo lingüístico mayor de la lengua oral materna puede desembocar en una situación más propicia de cara al aprendizaje de las hipotéticas lenguas extranjeras a los que se verán sometidos durante la etapa escolar obligatoria. Así en el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva (Aguilar Martínez et al. 2008) encontramos la siguiente clasificación atendiendo al momento de adquisición de la sordera:

- Hipoacusia prelocutiva. La pérdida auditiva está presente al nacer el bebé o aparece con anterioridad a la adquisición del lenguaje (2-3 años de vida) y por tanto el niño o la niña es incapaz de aprender a hablar en el caso de sorderas graves o profundas.
- Hipoacusia postlocutiva. La pérdida auditiva aparece con posterioridad a la adquisición del lenguaje, produciéndose de manera progresiva alteraciones fonéticas y prosódicas así como alteraciones de la voz.

Además Pérez & Garalgordobil (2007) proponen una clasificación adicional dependiendo de “la estructura fisiológica afectada, atendiendo a lo cual se diferencia entre hipoacusias de transmisión o conductivas

(localizadas en el oído externo y/o medio) y neurosensoriales (localizadas en la cóclea o en el nervio auditivo)” (Pérez & Garalgordobil 2007: 161).

2.1.2. Cognición y Lenguaje

La discapacidad auditiva y el desarrollo del lenguaje parecen tener una relación directa y, dependiendo del grado de deficiencia que padezca el individuo, las consecuencias sobre su capacidad para percibir el lenguaje se verán mermadas con mayor o menor intensidad. Para los tipos de sordera existentes Sarduní i Brugué, Rostán & Serrat (2008) establecen una clasificación dependiendo de la pérdida auditiva de los individuos y las consecuencias que esta pérdida tiene sobre la percepción del lenguaje:

- Una pérdida auditiva ligera. La principal característica que presenta en los individuos es la dificultad para escuchar conversaciones lejanas.
- Una pérdida auditiva media. La característica principal en los individuos es la dificultad para participar en conversaciones.
- Una pérdida auditiva severa cuyos individuos solo perciben el habla muy alta y a una distancia de alrededor de treinta centímetros.
- Pérdida auditiva profunda. Los individuos que la padecen solo pueden escuchar algunos sonidos ambientales muy intensos.

Existen algunos autores que sugieren esa relación directa entre la discapacidad auditiva en los seres humanos y los procesos de desarrollo cognitivo y lingüístico. Así, para Torres Monreal (1995) “la deficiencia auditiva, si es profunda y prelocutiva, compromete seriamente el desarrollo lingüístico y en alguna medida también el cognitivo del niño.” (Torres Monreal 1995: 58) Además la profundidad de la discapacidad auditiva ejerce un papel principal en el desarrollo lingüístico del ser humano ya que “en la medida que sea menos profunda tendrá, consecuencias menos drásticas, pero siempre suele conllevar cierto retraso a nivel lingüístico y verbal” (1995: 58). Autores como Marchesi (1990) apuntan a una serie de factores que pueden condicionar el desarrollo lingüístico del individuo:

- El grado de intensidad de la pérdida auditiva, que es posiblemente la dimensión con mayor influencia en el desarrollo de los niños y las niñas sordos, no solo en habilidades lingüísticas sino también cognitivas, sociales y educativas.
- La edad de comienzo de la sordera tiene una clara repercusión sobre el desarrollo infantil. Cuando la sordera se produce antes de los tres primeros años de vida, los niños y las niñas sordos tienen que aprender un lenguaje que es totalmente nuevo para ellos sin apenas experiencia de sonido. Cuando la sordera se produce a partir de los tres años, el objetivo es mantener el lenguaje y enriquecerlo.
- El origen de la sordera, congénita o adquirida, es otro factor importante a tener en cuenta. Está muy relacionado con la edad de la pérdida, con los posibles trastornos asociados y con el desarrollo intelectual.
- Las actitudes de los padres y madres ante la sordera, tienen una gran importancia en la evolución y desarrollo del niño. Un factor diferencial importante es que los padres y madres sean también sordos o sean oyentes. La posibilidad de recibir atención educativa desde el momento en que es detectada la sordera es garantía de un desarrollo satisfactorio.

Como se puede apreciar, hay que tener en cuenta las consecuencias que puede tener el retraso de la adquisición del lenguaje para el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas, más si la discapacidad aparece de tempranamente. Es el caso de Castejón & Navas (2000), quienes sostienen que la sordera no debe causar trastornos en el desarrollo de la inteligencia práctica que el individuo elabora durante el primer año y medio o dos años de su vida. No obstante en referencia al desarrollo del lenguaje, estos mismos autores coinciden con Marchesi (1990) en que:

El desarrollo del lenguaje en los niños sordos depende de diversas variables que interactúan entre sí: profundidad de la sordera, tipo de lenguaje (signado, oral o bimodal) que se emplea para comunicarse con él, reacciones afectivas de los padres ante la deficiencia del niño, que al

menos uno de los progenitores sea también sordo, etc. (Castejón & Navas 2000: 318)

Limitándose a cuestiones puramente académicas y docentes, existen otros autores que añaden diversas implicaciones extras al desarrollo cognitivo de los seres humanos con sordera. Así lo apuntan los autores del Manual de Atención al *Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva* (Aguilar Martínez et al. 2008), editado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En este manual se encuentran las siguientes implicaciones de la discapacidad auditiva divididos, como en el caso anterior, en el factor cualitativo de la pérdida de decibelios. No obstante el punto más importante y el que más detallado se encuentra en esta publicación tiene que ver con las consecuencias de la sordera profunda en el desarrollo cognitivo del alumno y de la alumna:

- Su desarrollo cognitivo se ve mermado debido al déficit informativo y a la falta de aprovechamiento de sus experiencias, lo que deriva en una falta de motivación para el aprendizaje.
- La escasa información que reciben, en ocasiones incompleta e incluso errónea, dificulta la comprensión y aceptación de normas.
- Presentan dificultades a la hora de planificar sus acciones y de reflexionar, actuando de manera impulsiva e inmediata, sin calcular muchas veces las consecuencias de sus acciones.
- Tienen gran dificultad para realizar tareas de abstracción o razonamiento, así como para formular hipótesis o proponer diversas alternativas.
- La pobreza o ausencia de un lenguaje interior, dificulta enormemente el desarrollo y la estructuración del pensamiento y del lenguaje.
- Los problemas que presentan en la comprensión lectora se deben principalmente a su dificultad para la codificación fonológica y a su pobre memoria secuencial-temporal, así mismo presentan dificultad para comprender determinadas construcciones sintácticas y el uso de los nexos.

Esta clasificación de las dificultades cognitivas que presentan los alumnos con sordera profunda no es muy alentadora de cara a su interacción con el resto del alumnado dentro de un aula de lengua extranjera debido a los evidentes problemas en materia de desarrollo del lenguaje interior así como la estructuración del mismo y la adquisición de los patrones fonológicos para poder desarrollar las competencias orales de la lengua. Sin embargo, en la actualidad la ciencia ha conseguido grandes avances en el terreno de la discapacidad auditiva, mejorando visiblemente la calidad del aprendizaje en términos principalmente docentes. En este proceso de aprendizaje son fundamentales los implantes cocleares, que han revolucionado el mundo auditivo de todas aquellas personas que padecen esta capacidad. Insertado cerca del nervio auditivo mediante cirugía, los implantes cocleares captan los sonidos mediante un micrófono y los transforman en impulsos eléctricos para que puedan ser recogidos por el nervio auditivo. No restituyen completamente la audición y al proporcionar una serie de estimulaciones al nervio auditivo que no son las que en condiciones naturales reciben los seres humanos, requiere de cierto entrenamiento por parte de las personas a las que se les implanta. No obstante la mejora en las condiciones auditivas de éstas se hace evidente y el salto cualitativo permite que aquellos alumnos y alumnas que tienen un implante coclear puedan desenvolverse dentro del aula con total normalidad, como así contempla la legislación española y andaluza en materia educativa.

2.2. ALUMNOS Y ALUMNAS CON NECESIDADES ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA

2.2.1. Legislación Educativa para los Alumnos con Necesidades Especiales

Con una filosofía eminentemente inclusiva, el alumnado que presenta deficiencias auditivas se ha ido incorporando a la enseñanza educativa junto con el resto de individuos que no presentan estas deficiencias. Autores como Cardona (2010) apoyan esta tesitura ya que favorecen el respeto y la cooperación entre todos:

Conviviendo en los centros educativos con la diversidad sin exclusiones, se desarrollarán actitudes y valores que favorecen una sociedad plural y

diversa, con ciudadanos competentes pero, al mismo tiempo, colaboradores y respetuosos con las diferencias (Cardona 2010: 10)

Legislativamente hablando, tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en el año 2006 se establecieron los patrones legislativos necesarios para asentar las bases de la diversidad dentro de las aulas. Esta diversidad parte de los principios de aceptación y de inclusión de todos los alumnos y alumnas que no se vean afectados por ningún tipo de factor que les impida desarrollar las tareas de enseñanza-aprendizaje que se realizan dentro de los centros docentes a un ritmo igual al del resto de sus compañeros:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. (Ley Orgánica de Educación 2006: artículo 73)

Esta inclusión de la diversidad se refería a distintos ámbitos que conformaban el nuevo mapa del alumnado en los centros educativos españoles y por tanto necesitaba de un plan especial para todos aquellos alumnos y alumnas que, a partir de entonces, iban a ser escolarizados. Además esta escolarización se ha visto diferenciada dependiendo de los centros de destino en los que recalaran los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Se puede apreciar en el contenido del artículo 73 de la LOE, que el factor principal para la diferenciación del alumnado a la hora de su escolarización es el grado de discapacidad o trastorno que sufran. Para ello y, tal y como corresponde a las competencias en materia de educación las cuales recaen sobre las distintas comunidades autónomas que conforman el estado español, la Junta de Andalucía ha ido elaborando una serie de documentos para poder fijar los pasos necesarios en esta nueva realidad educativa dentro de las aulas. Se encuentran referencias en documentos como la Ley de Educación de Andalucía de 2007 o, anteriormente, en el Plan de Fomento del Plurilingüismo de 2005.

Para las discapacidades en general y para las auditivas en particular, uno de los documentos más importantes es *La Atención al Alumnado con Discapacidad* editado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Sánchez Fernández et al. 2001). En él se detallan las características más importantes de la situación educativa andaluza en torno a este tipo de alumnado, ofreciendo una serie de datos y detalles referentes a los modelos de escolarización y la diversidad de centros públicos que ofertan esta enseñanza.

Sin embargo, no basta con la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales ya que, debido a las distintas discapacidades o trastornos que sufren, es conveniente para su propio desarrollo educativo el seguir un plan específico y personalizado para su propio aprendizaje. De ahí surgen las adaptaciones curriculares llevadas a cabo en los departamentos educativos de los centros docentes con el fin de poder hacer frente a la tarea de la enriquecida diversidad en el aula que existe actualmente en las aulas. Estas adaptaciones curriculares así como los resultados que estos alumnos y alumnas consiguen en comparación con el resto serán dos de los principales puntos a tratar en esta investigación.

2.2.2. Necesidades Especiales del Alumnado con Discapacidad Auditiva

En el punto 2.1.2. se describía superficialmente una serie de consecuencias que padecen las personas con discapacidad auditiva a la hora de interactuar con los sonidos que reciben del entorno exterior. De la misma forma, esta serie de consecuencias afecta directamente a los mecanismos que tienen estas personas para poder adquirir una lengua oral. Dependiendo del grado de la discapacidad y la influencia que ésta ejerza sobre la persona, existirán diversas complicaciones que se subsanarán utilizando distintos métodos para poder dotarles de las herramientas necesarias, las cuales les permitan mantener una conversación oral, siempre que esta situación sea posible. Las necesidades especiales que este alumnado necesita en un contexto global para el correcto desarrollo de las tareas de enseñanza-aprendizaje son resumidas por Aguilar Martínez et al. (2008) Estas necesidades están clasificadas según se encuadren en los siguientes niveles:

- A nivel de centro:
 - Necesidad de información, sensibilización y compromiso activo de la comunidad educativa.
 - Necesidad de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas.
 - Necesidad de formación del profesorado para realizar las adaptaciones necesarias y colaborar con los profesionales especialistas.
 - Necesidad de profesionales especializados que colaboren con el profesorado tanto en aspectos didácticos como de tipo formativos específicos.
 - Necesidad de colaboración con las familias y las asociaciones de personas con discapacidad auditiva.
 - Necesidad de proyectos educativos y curriculares que contemplen las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva.
- A nivel de aula:
 - Necesidad de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.
 - Necesidad de ayudas técnicas para estimular y desarrollar su capacidad auditiva.
 - Necesidad de ayudas visuales.
 - Necesidad de materiales didácticos adecuados.
- A nivel individual:
 - Necesidad de adquirir tempranamente un código de comunicación (oral o signado) que le permita desarrollar su capacidad comunicativa y cognitiva.
 - Necesidad de acceder a la comprensión y expresión escrita, como medio de información y aprendizaje autónomo.
 - Necesidad de estimular y desarrollar su capacidad auditiva.
 - Necesidad de adaptación individualizada de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Necesidad de obtener información continua y completa de los acontecimientos de su entorno.
- Necesidad de interacción con sus compañeros y de compartir significados con sordos y oyentes.
- Necesidad de participar en actividades organizadas fuera del aula y centro.
- Necesidad de un desarrollo emocional equilibrado que le permita desarrollar un autoconcepto positivo.

De éstas últimas necesidades a nivel individual, destacan por encima del resto debido a su relación directa con el tema tratado en estas líneas las de adquisición de un código de comunicación, desarrollo de la comprensión y producción escrita así como el estímulo de la capacidad auditiva y la adaptación de este tipo de alumnado a las tareas desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La adquisición de un código comunicativo para los seres humanos es esencial para su supervivencia y desarrollo en la sociedad actual. Las personas que nacen con discapacidades en el sistema auditivo ven mermada esta capacidad comunicativa debido a las obvias dificultades que experimentan a la hora de poder recibir la información a través del canal auditivo. Durante décadas se han ido mejorando los métodos y los sistemas de intervención para paliar las consecuencias que la discapacidad auditiva tiene sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas y del desarrollo verbal de estos individuos:

La actuación verbal, dando por supuesta la competencia en todo sujeto humano con inteligencia normal, depende de tres requisitos básicos: neurológico, lingüístico y pragmático. Sordos y oyentes desarrollan habilidades diferentes a nivel de procesamiento neurológico de la información, ya que se ven expuestos a un desigual influjo lingüístico y pragmático, tanto por vía auditiva como visual. (Torres Monreal 1995: 133)

Actualmente en los centros de enseñanza pública andaluces se usa el lenguaje de signos apoyado con el lenguaje oral. Por ello en las aulas donde se encuentra el alumnado con discapacidad auditiva siempre existe la presencia

de dos profesores: el docente titular de la asignatura que se esté impartiendo y un docente de apoyo para el alumnado con discapacidad. El desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión escrita son una parte fundamental dentro de las metodologías desempeñadas dentro de las aulas, ya que es el punto en común dentro de la clase para la comunicación entre todos los miembros, sean sordos o no. El estímulo de la capacidad auditiva y las adaptaciones curriculares dentro del aula son tareas específicas que se ven enormemente explotadas en diversos aspectos debido a la gran implicación no solo del profesor o profesores que participen en las sesiones, sino de una serie de profesionales que se complementan en diversos departamentos tanto educativos como de orientación, para así mejorar la situación de estos alumnos dentro de las aulas, especialmente dentro de las aulas de lengua extranjera.

3. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. HIPÓTESIS DE TRABAJO

La situación de los estudiantes con discapacidad auditiva en el entorno educativo del aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso la lengua inglesa) en el cual se encuentran incluidos con el resto del alumnado, es el tema central de este trabajo. Para ello se parte de la base teórica desarrollada en el punto 2. Esta investigación propone observar la situación de los sujetos con discapacidad auditiva hallados en un grupo de estudiantes de enseñanza secundaria centrándose en dos puntos principales:

- La metodología seguida en el aula de lengua extranjera a la que los sujetos con esta discapacidad son expuestos y las diferencias que puedan existir con el resto de sujetos. Para este punto se tendrá en especial consideración la participación oral (si existe) de estos sujetos, tanto en actividades de lectura como en actividades o situaciones de participación oral espontánea (conversaciones o resolución de dudas) en comparación con el resto del grupo analizado.
- La evaluación del aprendizaje de conocimientos en inglés con el fin de corroborar qué grado de incidencia tiene la discapacidad auditiva

en los procesos cognitivos de aprendizaje de una lengua extranjera para estos sujetos. Este punto se centrará especialmente en el uso de estructuras gramaticales de la lengua y la comprensión de los conceptos que dichas estructuras implican.

3.2. DESCRIPCIÓN DEL MUESTREO

El grupo escogido para realizar la recogida de datos y posterior análisis pertenece a un Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Almería. Se trata de un grupo de sujetos de entre doce y trece años quienes cursan el primer curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. A continuación se especifican las características del grupo seleccionado:

- Sujetos cuyos familiares provienen de otros países como el este de Europa o el norte de África. No todos estos sujetos han nacido en España, por lo que existen casos en los que han necesitado una actualización lingüística al castellano para poder ingresar en el sistema educativo español y poder interactuar con total eficacia y éxito con el resto de los sujetos del grupo, así como con los profesores. No obstante las barreras lingüísticas han sido superadas prácticamente en su totalidad.
- Sujetos con altas capacidades. Este tipo de sujetos presenta unas características competenciales superiores a la media normal de un grupo de su edad, por lo que necesitan tener unas actividades y estrategias independientes para que no pierdan el componente motivador dentro de las tareas de enseñanza-aprendizaje. Estas actividades y estrategias son incluidas dentro de la misma planificación del grupo, es decir, que no se les realiza ninguna adaptación curricular. En este grupo de 1º de ESO hay dos sujetos con altas capacidades.
- Sujetos con discapacidad auditiva. El instituto seleccionado es el único centro de la provincia de Almería que posee las herramientas y el personal necesario para poder incluir a sujetos que presenten discapacidad auditiva en la enseñanza pública. En este grupo hay una serie de sujetos que, con la ayuda de una profesora de apoyo

dentro del aula y distintas adaptaciones curriculares sobre la planificación general del grupo, realizan las actividades que se proponen dentro del aula con total normalidad (teniendo en cuenta ciertas excepciones que se contemplan en las distintas adaptaciones curriculares). En este grupo de 1º de ESO hay siete sujetos con discapacidad auditiva. De estos siete sujetos, tres de ellos necesitan una adaptación curricular específica.

3.3. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA EN EL AULA DE LENGUA INGLESA CON ALUMNOS DISCAPACIDADADOS

3.3.1. Metodología y objetivos

La enseñanza de una lengua extranjera para un grupo de sujetos que padecen una discapacidad auditiva resulta cuanto menos interesante desde el punto de vista tanto docente como lingüístico. Los mecanismos de docencia que se siguen y las posibles adaptaciones al currículo del resto del grupo son cuestiones que afloran desde el primer momento. El objetivo de esta parte del trabajo de la investigación es analizar la metodología en el aula seguida por un cuerpo docente de la enseñanza secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía sobre un grupo de sujetos que padecen discapacidad auditiva. Para ello, se ha diseñado la recogida de datos cualitativos mediante entrevistas individuales y personales tanto al profesor titular de lengua extranjera del grupo como a la profesora de apoyo destinada específicamente para la docencia de los sujetos con discapacidad. Además se han recogido datos cuantitativos mediante un cuestionario rellenado por todos sujetos del grupo en el que tratan temas relacionados con el uso de la lengua extranjera y el nivel de participación en las actividades cotidianas dentro del aula. Por último la observación directa en el aula también ha contribuido activamente al desarrollo de esta parte de la investigación.

3.3.2. Entrevista al Profesor Titular del Grupo

La entrevista al profesor titular de lengua extranjera del grupo de sujetos analizado consta de una relación de preguntas realizadas al mismo en el centro de enseñanza. Existe una transcripción de la entrevista en Anexo I. En dicha

entrevista se abordan cuestiones tales como los posibles cambios en la metodología en las clases por tener sujetos con discapacidad auditiva o el grado de implicación de éstos en clase así como su participación. Otro aspecto importante de la entrevista tiene que ver con el diseño de las evaluaciones y las distintas adaptaciones curriculares que se deben llevar a cabo para algunos de esos sujetos con discapacidad.

3.3.3. Entrevista a la Profesora de Apoyo del Grupo con Discapacidad Auditiva

Por su parte, la entrevista a la profesora de apoyo para el grupo de sujetos con discapacidad auditiva (ver transcripción de la entrevista en Anexo I) también trata temas similares sobre la metodología y el funcionamiento de las clases en lengua extranjera. Esta vez, al tratarse de la verdadera comunicadora con el grupo de sujetos con discapacidad, las cuestiones sobre la metodología han girado en torno a su trabajo específico con estos sujetos y en las competencias educativas que ella desarrolla y que son distintas a las del profesor titular de lengua extranjera en el aula.

3.3.4. Cuestionario sobre el Nivel de Inglés de los Sujetos y su Participación en Clase (1ª parte del cuestionario)

Formando parte del cuestionario que se puede encontrar en el Anexo III, esta primera parte trata las cuestiones referentes al nivel de la lengua extranjera que los sujetos analizados estiman tener para poder desenvolverse en la materia. Además evalúa el nivel de participación de los sujetos con respecto a sus compañeros y el uso que hacen de la lengua extranjera durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Esta parte del cuestionario consta de cinco preguntas en total. El objetivo de este cuestionario es comprobar el nivel de participación de los sujetos en las clases en lengua extranjera y el uso que hacen de ella en dichas sesiones.

La segunda parte del cuestionario del Anexo III forma parte del análisis de la evaluación del uso y comprensión por parte de los sujetos sordos de una serie de conocimientos en lengua inglesa. La descripción de esta parte se puede ver en el punto 3.4.

3.4. DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL USO Y COMPRENSIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LENGUA INGLESA DE SUJETOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

3.4.1. Metodología y objetivos

Con el objetivo de evaluar los resultados a nivel de adquisición de conceptos en una lengua extranjera y su correcto uso dentro de la misma, se ha diseñado el siguiente análisis que consta de tres partes: dos test de evaluación de conocimientos gramaticales y un pequeño cuestionario sobre la adquisición de esos conocimientos. Todas las pruebas han sido realizadas por los sujetos del grupo seleccionado que no necesitan una adaptación curricular, es decir, que siguen el mismo currículo (tanto sujetos con discapacidad como sujetos sin ella) de forma individual. Estos tests se han completado de forma escrita. Todas las pruebas han sido diseñadas para la recogida de datos cualitativos. Como complemento de estas pruebas, la observación ha jugado un papel importante a la hora de poder apoyar algunas de las conclusiones de esta parte del análisis así como un complemento cualitativo a los datos recogidos en este bloque.

La primera de dichas pruebas es un test (ver Anexo II) sobre los conocimientos adquiridos sobre un tema específico de la lengua inglesa: los tiempos verbales presente simple y presente continuo. El contenido del test evalúa tanto la capacidad de formar estructuras que contengan dichos tiempos así como la capacidad de los sujetos de poder hacer uso de un determinado tiempo según el contexto en el que se encuentre.

El segundo test (ver Anexo II) tiene la misma estructura que el primero. No obstante en este segundo test varían los contenidos analizables: el uso de unas determinadas estructuras de la lengua inglesa (*there is/are + a/an o some/any*) para expresar la cantidad de los objetos contables e incontables en lengua inglesa. Al igual que su predecesor, tanto la correcta formación de las estructuras como el uso apropiado de cada elemento para expresar la cantidad de según qué objeto (ya sea contable o incontable) han sido evaluados.

El tercer paso de este análisis consiste en la segunda parte del cuestionario individual de opinión realizado por cada sujeto sobre sus capacidades y habilidades para poder usar determinados conceptos en lengua

inglesa (ver Anexo III). Estos conceptos son los mismos que los que se incluyen en los dos test que centran los dos primeros análisis. Este tercer paso se centra en la comprensión con el fin de comprobar si los sujetos con discapacidad auditiva tienen problemas para comprender estos conceptos de forma abstracta, lejos de las pruebas prácticas.

Con estas tres pruebas se pretende evaluar las diferencias que pueden surgir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera por parte de sujetos que tienen una discapacidad auditiva y las habilidades que poseen tanto unos como otros a la hora de poner en práctica de forma correcta los conceptos aprendidos. Las pruebas pretenden abarcar desde el uso y elaboración de estructuras en la lengua extranjera así como la correcta comprensión de diversos conceptos abstractos con el fin de comprobar si las deficiencias auditivas repercuten de alguna forma en este procesamiento cognitivo de información por parte de los sujetos y su uso correcto en un idioma extranjero. Los temas de cada test han sido escogidos en función de tres razones:

- La primera de ellas ha sido la proximidad temporal con la que han sido presentadas al grupo dentro de la planificación de la asignatura de lengua extranjera. El test 1 fue realizado por los sujetos en un periodo no superior a las seis semanas desde la presentación y la práctica de los contenidos que en él se evalúan. Para ayudar ligeramente a la introducción pedagógica del test dentro de la rutina del grupo en el aula, se hizo un leve repaso de las características más importantes de cada contenido del primer test. El test 2 se realizó en un periodo de tiempo no superior a los siete días a partir de la presentación de los contenidos al grupo, por tanto para este último no se necesitó de ninguna introducción pedagógica ya que se encontraba totalmente integrado dentro de la rutina del grupo en el aula.
- La segunda razón se justifica por la inclusión de ambos contenidos (tanto los tiempos verbales como los elementos contables y no contables del inglés) dentro de la planificación del curso llevada a cabo por el profesor titular de lengua extranjera. De esta manera, la

inclusión de ambas evaluaciones no interrumpe el curso natural de su aprendizaje ni resulta extraño para los sujetos.

- La tercera razón está relacionada con la naturaleza de los contenidos. Tanto los tiempos verbales como la característica de ciertos elementos para ser considerados contables o no contables en una lengua tienen un origen abstracto si se comparan con otros elementos fácilmente asociables durante el aprendizaje de una lengua (como las asociaciones que se pueden realizar a la hora de aprender vocabulario). Esta naturaleza abstracta les dota de unas características especiales ya que necesitan ser procesados de una forma más profunda por parte de los sujetos con el fin de comprenderlos y utilizarlos correctamente.

3.4.2. Test 1

El primer test (Anexo II) realizado por los sujetos seleccionados consta de dos actividades centradas en los tiempos verbales presente simple y presente continuo. En la primera de las actividades los sujetos debían completar las oraciones usando los verbos que encuentran entre paréntesis dependiendo de los elementos que encontraran en la oración para elegir entre un tiempo u otro. En la segunda actividad, los sujetos deben construir oraciones a partir de los elementos que se les otorgaban con el fin de que pudieran producir pequeñas oraciones usando un tiempo verbal u otro, dependiendo de los elementos previamente dados. Ambas actividades buscan tanto el correcto uso de cada tiempo como la construcción de dichos tiempos de forma correcta, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada uno.

La división de los errores tanto en el test 1 como en los gráficos que se presentan en el análisis es la siguiente:

- Errores tipo A. Son aquellos errores que tienen que ver con el uso incorrecto del presente continuo en aquellas oraciones que deben ser resueltas utilizando el tiempo verbal presente simple. A su vez los errores del tipo A se han dividido en tres tipos distintos:

- I. Los errores A1 pertenecen a aquellas oraciones que contienen expresiones de tiempo tales como *every Friday* o *every day*.
 - II. Los errores A2 pertenecen a aquellas oraciones que contienen expresiones de tiempo tales como *at night*, *in the mornings* o *on Saturday mornings*.
 - III. Los errores A3 pertenecen a aquellas oraciones que contienen la expresión de tiempo *in summer*.
- Errores tipo B. Son aquellos errores que tienen que ver con el uso erróneo del tiempo presente simple en las oraciones que han de ser completadas usando el tiempo verbal presente continuo. Como en los errores tipo A, en este apartado también se debe distinguir entre tres tipos distintos:
 - I. Los errores B1 pertenecen a aquellas oraciones que contienen la expresión de tiempo *now*.
 - II. Los errores B2 pertenecen a aquellas oraciones que contienen la expresión de tiempo *right now*.
 - III. Los errores B3 pertenecen a aquellas oraciones que contienen la expresión de tiempo *at the moment*.
 - Errores tipo C. Son aquellos errores que aparecen en la formación de estructuras con el tiempo verbal presente simple. Los errores tipo C se dividen en dos categorías:
 - I. Los errores C4 son aquellos errores que aparecen en el uso incorrecto de los auxiliares del presente simple o, directamente, a la ausencia de ellos.
 - II. Los errores C5 son aquellos que aparecen en la formación de la tercera persona del singular del presente simple. Pueden ser tanto de errores en la formación de la tercera persona como en la ausencia de esta marca tan característica de la lengua inglesa.

- Errores tipo D. Son aquellos errores que aparecen en la formación de estructuras con el tiempo verbal presente continuo. Los errores tipo D se dividen en dos categorías al igual que su predecesor:
 - I. Los errores D4 son aquellos errores que aparecen por el uso incorrecto del verbo *to be* en el presente continuo o por su total ausencia.
 - II. Los errores D5 son aquellos errores que aparecen cuando se añade la terminación *-ing* a los verbos cuando se construye el presente continuo, o a su total ausencia en este tiempo.

3.4.3. Test 2

Con una estructura similar al test 1, el test 2 se divide en dos actividades relacionadas con los elementos contables e incontables considerados en la lengua inglesa. La primera de las actividades propuestas a los sujetos consistía en completar una serie de oraciones con los elementos más recurrentes a la hora de expresar la cantidad de un elemento, ya estuvieran en singular (el artículo indeterminado *a* o *an*), en plural (los cuantificadores *some* o *any*), o bien este elemento fuese incontable (de nuevo los cuantificadores *some* o *any*). Para la realización de la segunda actividad, los sujetos debían formar oraciones utilizando los elementos para expresar cantidad en lengua inglesa que se les ofrecían (*there is/are; a/an; some/any*) con el fin de que fuesen capaces de reconocer los elementos de las imágenes proporcionadas, los cuales eran contables e incontables. Con estas actividades se persigue que los sujetos sean capaces de expresar correctamente cantidades de unos objetos en inglés y, sobre todo, que sean capaces de reconocer cuándo un objeto está en singular, cuándo está en plural y cuáles son objetos incontables de la lengua inglesa.

La división de los errores para este test 2 y para los gráficos confeccionados con los datos de los errores, es la siguiente:

- Errores del tipo A. Los errores del tipo A están relacionados con el uso correcto de los diversos elementos que acompañan a los objetos

en inglés a la hora de expresar cantidades. En este apartado se debe distinguir entre dos tipos de errores:

- I. Los errores A1 tienen que ver con el correcto uso del cuantificador *some* en las oraciones afirmativas y del uso del cuantificador *any* en las oraciones negativas e interrogativas.
 - II. Los errores A2 se asocian al uso de la forma correcta del artículo indeterminado *a* o *an* dependiendo de las reglas fonéticas/escritas que rigen esta distinción.
- Errores del tipo B. Los errores del tipo B se relacionan con la distinción entre los objetos que son contables en singular y el plural y, a su vez, con aquellos objetos que son considerados incontables en lengua inglesa. Los errores del tipo B se dividen en dos:
 - I. Los errores B1 son los que abarcan la distinción correcta entre los objetos contables en singular y los objetos contables en plural.
 - II. Los errores B2 que incluyen la distinción entre los objetos contables y los objetos incontables en lengua inglesa.

3.4.4. Cuestionario sobre los Conceptos de la Materia (2ª parte del cuestionario)

En la segunda parte del cuestionario que se encuentra en el Anexo III se evalúa la adquisición de conocimientos de lengua inglesa. En esta parte se contemplan cinco cuestiones simples que los sujetos, tanto sordos como no sordos, han respondido usando una de las cinco opciones que se les otorgaban: *nunca*, *muy poco*, *a veces*, *a menudo*, *siempre*. El objetivo último de esta parte del cuestionario es comprobar el nivel de adquisición que los sujetos consideran que han alcanzado sobre los dos grandes conceptos que centraban los tests anteriores, es decir, los tiempos verbales presente simple y presente continuo y la existencia de objetos contables e incontables en inglés.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA METODOLOGÍA EN EL AULA DE LENGUA INGLESA

4.1.1. *Las Entrevistas*

La metodología usada en la enseñanza de una lengua extranjera, dentro de grupo de sujetos con tanta diversidad como el que protagoniza esta investigación, es muy importante ya que necesita incluir a todos los sujetos sin que las evidentes diferencias físicas entre ellos supongan un problema demasiado trascendental. Es por ello que tanto el profesor titular del grupo como la profesora de apoyo al grupo de discapacitados ponen tanto énfasis en el hecho de que la enseñanza con este grupo debe ser inclusiva y que la experiencia sea enriquecedora para todos los sujetos (sordos y no sordos). Centrándose más en las cuestiones abordadas en las entrevistas referentes a la metodología seguida en el aula para el grupo de discapacitados y no discapacitados, la estructura de las actividades de enseñanza se jerarquiza de la siguiente manera.

Por un lado se encuentra el profesor titular de lengua extranjera para este grupo el cual imparte los contenidos de la materia sin la necesidad de realizar ningún tipo de adaptación ni de variación en sus planes metodológicos por tener a sujetos con discapacidad auditiva en sus clases. De esas tareas ya se encarga la profesora de apoyo, quién es la responsable de las adaptaciones curriculares para los sujetos con problemas auditivos "...la adaptación curricular es responsabilidad de la profesora de apoyo. Entonces...si...todos necesitan adaptación. De hecho también reciben clases de audición y lenguaje." (Entrevista a Profesor Titular de lengua Extranjera, Anexo I: 2012)

Por otro lado se encuentra la profesora de apoyo para el grupo de sujetos con discapacidad auditiva la cual se encarga de la docencia de estos sujetos en casi todas las materias que lo requieran:

Nosotros como profesores de apoyo lo que hacemos es que el alumno se entere de la explicación del profesor y el...le ayudamos si en algunas de las actividades no comprenden pues...mmmm...adaptárselas y resolver todas las dudas ayudándonos de la lengua de signos. (Entrevista a la Profesora de Apoyo, Anexo I: 2012)

La profesora de apoyo se encarga de las adaptaciones curriculares para los sujetos que lo necesitan. En este punto hay que hacer una distinción importante ya que en el grupo de sujetos con discapacidad auditiva existen algunos que sí necesitan adaptación curricular y otros que no la necesitan:

Hay siete alumnos sordos en esta clase...de los cuales cuatro tienen implante (coclear), tres no...son sordos profundos. Ehhhh... de los tres que no llevan implante...uno de ellos a parte de la discapacidad auditiva tiene añadidos otros problemas y los otros dos tienen un gran absentismo. Unas condiciones sociales muy desfavorables....ninguno de los tres sigue el currículo por lo que tienen una adaptación curricular significativa. Los otros cuatro alumnos si siguen el currículo y están plenamente integrados en clase. (Entrevista a la Profesora de Apoyo, Anexo I: 2012)

En lo que se refiere a las evaluaciones todos los sujetos que sigan una adaptación curricular deben realizar una serie de pruebas específicas diseñadas por la profesora de ella para ellos. No obstante para todos los demás, es el profesor titular de lengua inglesa quien diseña y evalúa las pruebas de evaluación a los sujetos que no necesitan adaptación curricular. Los sujetos con discapacidad auditiva no son evaluados en ninguna competencia oral debido a sus problemas de audición. Aunque hay determinados sujetos que sí que realizan diversas actividades orales en el aula:

Si pero no muy frecuentemente. El problema es que primero se seleccionan qué actividades pueden realizar oralmente y...entonces forman parte de la clase. Entonces solo le voy diciendo a la profesora de apoyo...le digo ¿esta actividad oral la pueden hacer? Cuando ella estima que sí, la hacen. De hecho... puedo decir que ya hemos hecho actividades orales donde Raquel y Aranzana han salido...como los demás con sus papeles y han pronunciado en la clase delante de todos el contenido de la actividad...(Entrevista a Profesor Titular de lengua Extranjera, Anexo I: 2012)

Por tanto se puede resumir la metodología en el aula, para este grupo de sujetos con discapacidad, con la siguiente división:

- Los sujetos que necesitan una adaptación curricular debido a que presentan otros problemas además de los auditivos. Éstos además de tener una adaptación curricular diseñada por la profesora de apoyo son evaluados de acuerdo con una serie de pruebas especialmente diseñadas para ellos. Reciben la docencia en el aula junto con el resto de sujetos a través de la profesora de apoyo.
- Los sujetos que no necesitan una adaptación curricular. Estos sujetos siguen el mismo ritmo que el resto del grupo que no presenta ninguna deficiencia auditiva, con la diferencia de que no son evaluados en las habilidades orales de la lengua extranjera y que reciben la docencia de la profesora de apoyo. Aunque no tengan que ser evaluados, se ha comprobado que existen algunos sujetos que demuestran ciertas habilidades en la producción oral y que sí que participan en las actividades que la profesora de apoyo considera aptas para ellos.

4.1.2. Análisis del Cuestionario dedicado al Nivel de Inglés y la Participación en Clase (1ª parte del cuestionario)

Los resultados obtenidos por el cuestionario dedicado a la participación de los sujetos en las sesiones de lengua extranjera así como el uso de la lengua que hacen en clase muestran pocas diferencias entre el grupo de sujetos con discapacidad auditiva y el grupo de sujetos sin esta discapacidad.

Los datos para los sujetos con discapacidad auditiva reflejan las siguientes características. Por un lado se aprecia como los sujetos sordos realizan actividades como el resto de sus compañeros con mucha frecuencia (la opción *siempre*) en un 66,66% de los casos. El resto realiza estas actividades *a veces*, lo cual es un buen síntoma de la metodología inclusiva que se lleva a cabo con este grupo (ver figura 1.1.):

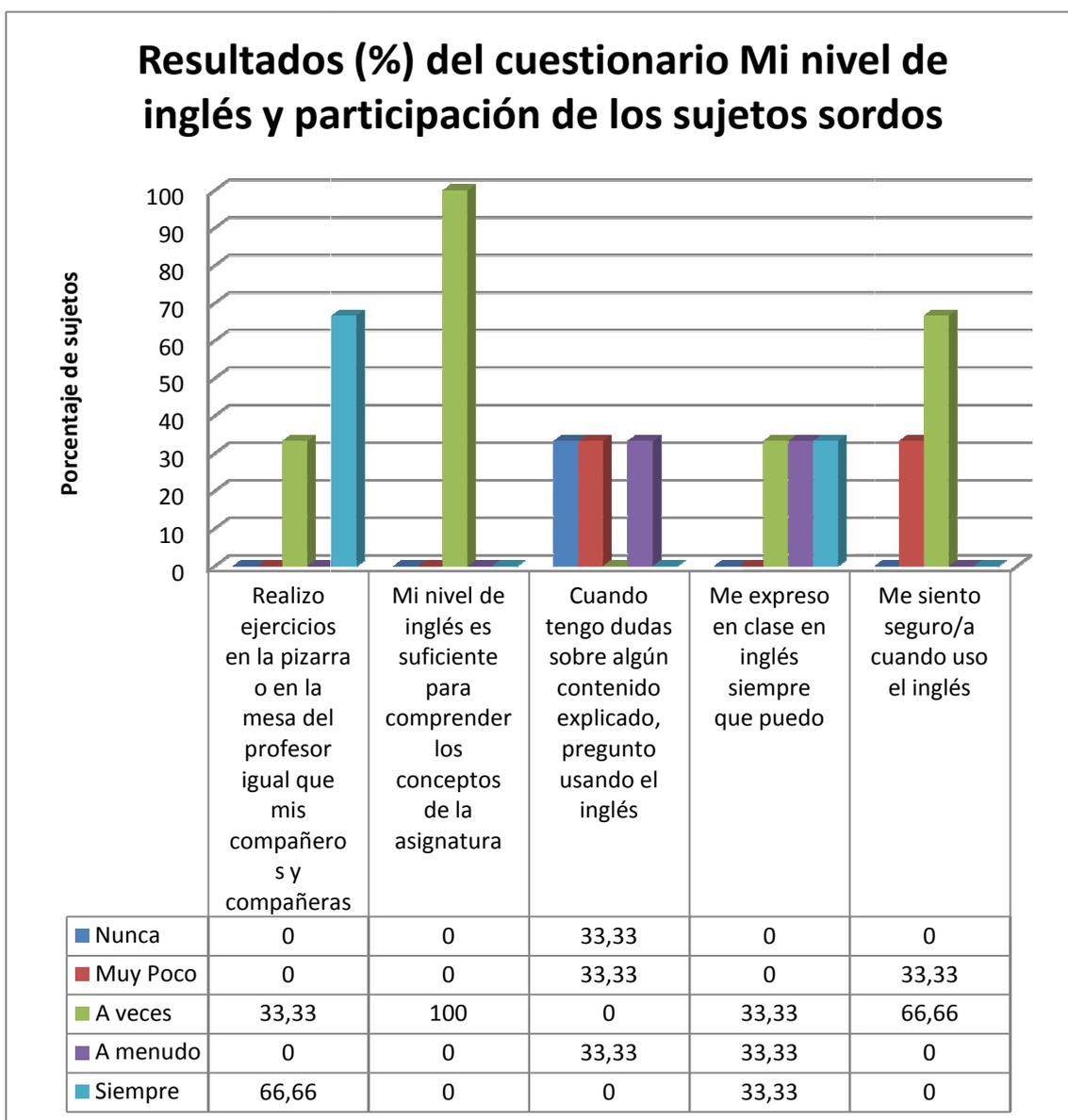


Figura 1.1

Sobre los datos de las cuestiones referidas al uso de la lengua inglesa en el aula, el 100% de los sujetos considera que, *a veces*, su nivel es suficiente para comprender los contenidos de la asignatura. Los datos del uso de la lengua extranjera para resolver dudas están muy repartidos pero siempre hacia las opciones que implican menos frecuencia (*nunca*, *muy poco*). Así un tercio de los sujetos consideran que *nunca* usan la lengua extranjera para resolver dudas y el mismo número que la usan *muy poco* para ello. Solo un 33,33% de estos sujetos *a menudo* usan la lengua extranjera para resolver dudas. Distinta es la situación del uso de la lengua extranjera siempre que pueden. Aquí los datos siguen estando repartidos pero en el conjunto de las

opciones *a veces*, *a menudo* y *siempre*: un tercio de los sujetos usa la lengua extranjera en cada una de esas opciones en el aula. Por último, muy pocas veces se sienten seguros los sujetos sordos cuando usan la lengua extranjera en el aula, con un 33,33% de los casos. El resto, un 66,66% se sienten seguros *a veces* cuando la usan.

Por otra parte se observa cómo los sujetos sin discapacidad consideran que su participación en las sesiones a la hora de hacer actividades grupales se realiza de forma esporádica, un 40,91% de los sujetos ha escogido la opción *a veces*, considerando que su participación en estas actividades se produce con una frecuencia normal, ni superior ni inferior al resto, como se puede observar en la figura 1.2.:

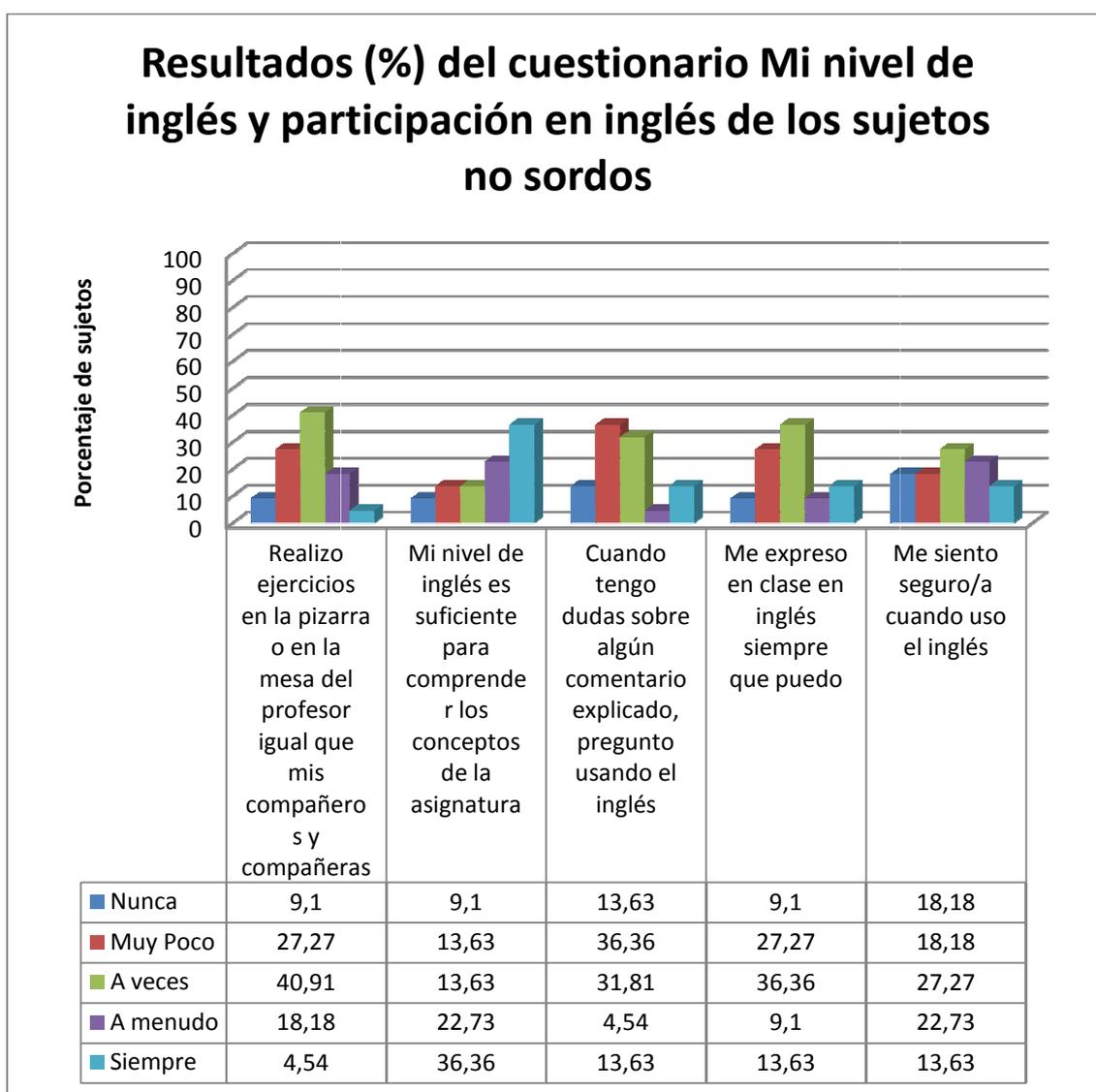


Figura 1.2

El resto de cuestiones de esta parte del cuestionario están relacionadas con el nivel de inglés de estos sujetos y el uso que ellos hacen de la lengua extranjera en las sesiones del aula. Así un 36,36% de los sujetos sin discapacidad consideran que su nivel de inglés es suficiente para comprender los conceptos y contenidos de la materia.

Sin embargo cuando las cuestiones se orientan al uso del inglés en el aula, los porcentajes suelen agruparse hacia las opciones que representan una frecuencia más central, en el intervalo de opciones *muy poco* y *a veces*. Así alrededor del 36% de los sujetos sin discapacidad usan la lengua extranjera muy poco para preguntar a cerca de dudas que puedan surgir sobre los contenidos, siendo un porcentaje similar (un 27,27%) de sujetos que usan la lengua extranjera en clase muy poco. Los porcentajes para la opción *a veces* son muy parecidos, con casi un 32% de los sujetos que a veces usan la lengua extranjera para preguntar dudas al profesor y poco más del 36% los que *a veces* la usan en clase.

Por último, los porcentajes para la cuestión sobre la seguridad en el uso de la lengua extranjera están muy repartidos entre las cinco opciones lo cual refleja la gran diversidad de nivel de uso de la lengua extranjera entre los sujetos analizados.

Como conclusión a esta parte se puede destacar lo siguiente al comparar los datos obtenidos de los sujetos con discapacidad y los sujetos sin ella:

- Existe una gran similitud entre los datos recogidos a los sujetos sordos y los que no son sordos en materia de participación en clase.
- Las cuestiones que están orientadas al uso de la lengua extranjera en el aula siguen siendo muy similares, exceptuando la resolución de dudas cuyos datos ofrecen ciertas diferencias (esta opción plantea una mayor producción oral propia en el uso de la lengua extranjera). En este apartado los sujetos discapacitados hacen un uso menor de la lengua extranjera. El resto de los sujetos evaluados consideran que el uso que realizan de la lengua extranjera para la resolución de dudas suele ser más frecuente que sus compañeros con discapacidad.

- No obstante en la producción de inglés oral siempre que pueden, los sujetos sordos sí que hace un mayor uso que el resto de sus compañeros, como así reflejan los datos obtenidos. A través de la observación directa en el aula, se ha comprobado que este uso de la lengua extranjera se centra en la producción oral a través de lecturas de textos o pequeñas producciones orales previamente escritas. De ahí que estos porcentajes sean distintos en los sujetos con deficiencia auditiva si se comparan con los que se referían a la resolución de dudas: la producción oral con base escrita se practica mucho más que aquella que se realiza espontáneamente o sin práctica previa.
- Por último el nivel de comodidad con el uso de la lengua extranjera tanto en los sujetos con discapacidad como en el resto del grupo sin discapacidad ofrece unos datos similares que se concentran en las opciones centrales.

4.2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL USO Y COMPRENSIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LENGUA INGLESA DE SUJETOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

4.2.1. Análisis del test 1

Para el test 1, centrado en el uso y formación de los tiempos verbales presente simple y presente continuo, se han recogido los siguientes datos divididos en dos partes, una específica para los sujetos con discapacidad auditiva y otra para el resto de la clase. Como ocurría en la parte de la metodología en el aula de lengua extranjera, esta división se ha elaborado con el fin de poder hacer un análisis comparado entre unos y otros.

Para los sujetos con discapacidad auditiva, se puede observar una mayor concentración de errores en aquellos que son dedicados específicamente a la formación de ambos tiempos, siendo ligeramente mayor el porcentaje de errores para el presente simple (errores tipo C) con un 18,75% del total para los errores C4 (los auxiliares) y el mismo porcentaje para los errores C5 (la formación de la tercera persona del singular), como se puede observar en la figura 2.1:

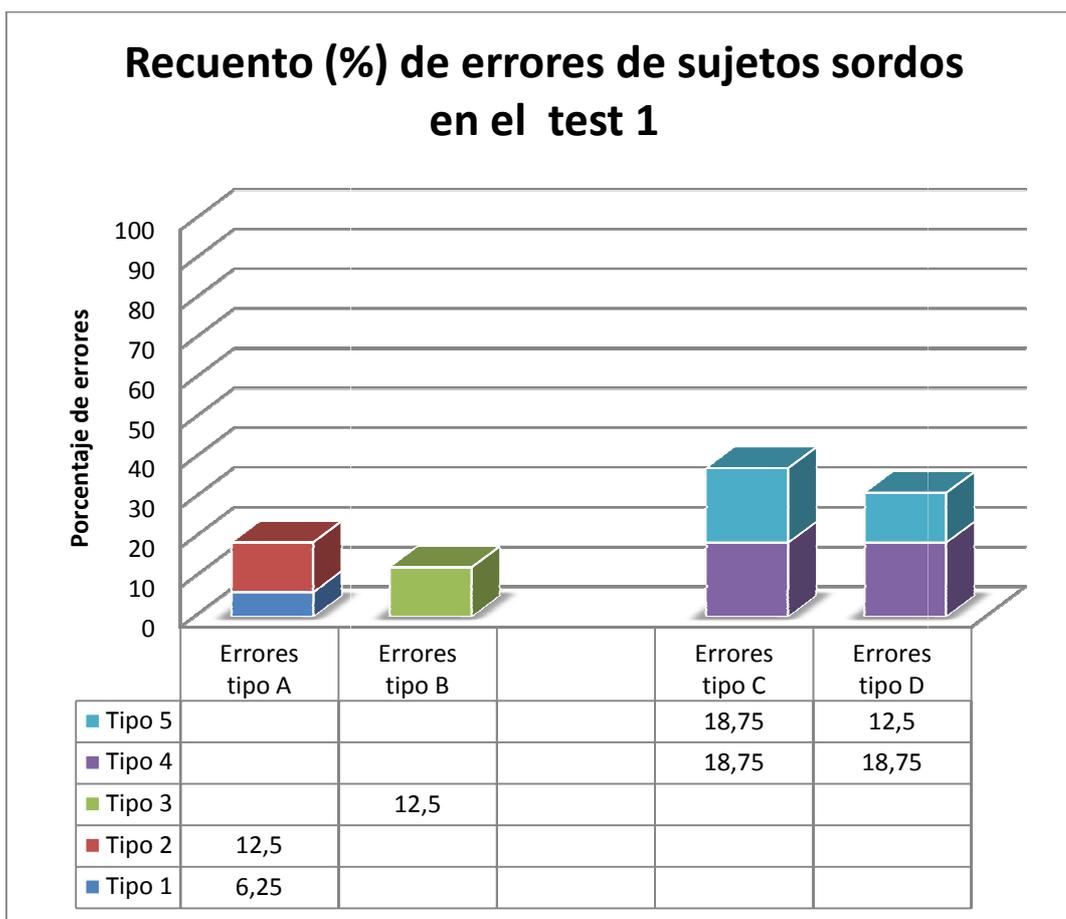


Figura 2.1

Resulta significativo entre los sujetos sordos cómo los mayores porcentajes de errores se concentran en el uso de los auxiliares en el presente simple y del uso del verbo *to be* en la formación del presente continuo. Además de estos errores de formación de los tiempos, también se presentan datos significativos en el uso, siendo los errores A2 (uso del presente continuo con expresiones tales como *at night* o *in the mornings*) y los errores del tipo B3 (el uso del presente simple con la expresión de tiempo *at the moment*) los que mayor representación tienen con respecto al resto en las actividades dirigidas al uso correcto de cada tiempo verbal. Ambos errores representan, cada uno, un 12,5% de los errores totales que el alumnado con discapacidad auditiva ha cometido en el test 1.

Además de los errores cometidos, se aprecian unas diferencias similares en el porcentaje sujetos sordos que comete un tipo específico de error (figura 2.2). Así un 75% de los sujetos con discapacidad auditiva comete errores de

los tipos C (tanto en el tipo C4 como en el C5) y D (del tipo D4). Estos datos se corresponden directamente con los anteriormente mencionados y descubren leves carencias por parte de este alumnado a la hora de poder construir correctamente tanto el tiempo verbal presente simple como el tiempo verbal presente continuo en lengua inglesa. Por otro lado, la mitad de estos alumnos han cometido errores que tienen que ver con el uso de los tiempos, especialmente a la hora de usar el tiempo verbal correcto con las expresiones *at night/in the mornings* y *at the moment*, como se ha puntualizado en líneas anteriores:

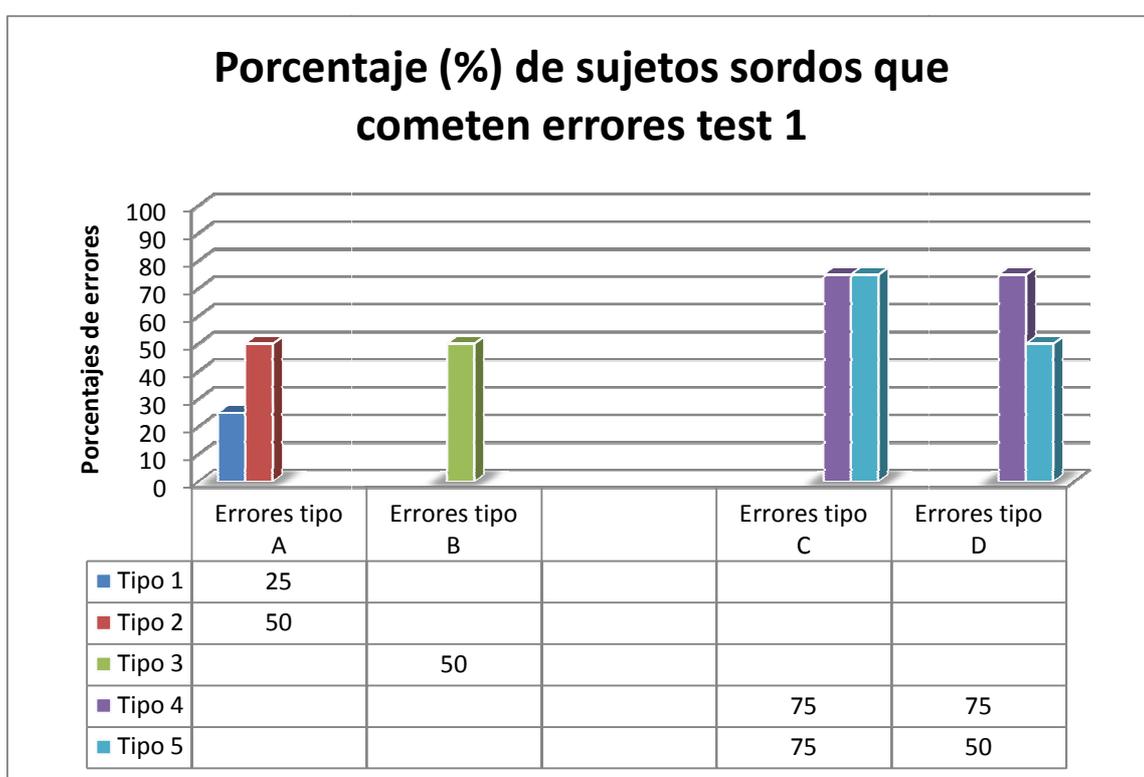


Figura 2.2

En lo que respecta a los sujetos sin discapacidad del grupo seleccionado para este análisis, se pueden apreciar unas leves diferencias en algunos aspectos. Para empezar el reparto de errores es mucho más equitativo entre todos los tipos, con unos porcentajes muy similares entre los tipos de errores y entre los errores de uso de los tiempos y los errores en su formación en las oraciones propuestas. No obstante el mayor porcentaje de errores se sigue concentrando en aquellos que tienen que ver con la formación de los tiempos

verbales, al igual que ocurre con los sujetos sordos. Los principales errores (ver figura 2.3) en este sentido se concentran en la formación correcta de la tercera persona del singular del presente simple (errores del tipo C5) y en el uso correcto del verbo *to be* en la formación del presente continuo (errores del tipo D4). Este porcentaje alto en los errores del tipo D4 es una característica común en todos los sujetos del grupo, tanto sujetos sordos como no sordos:

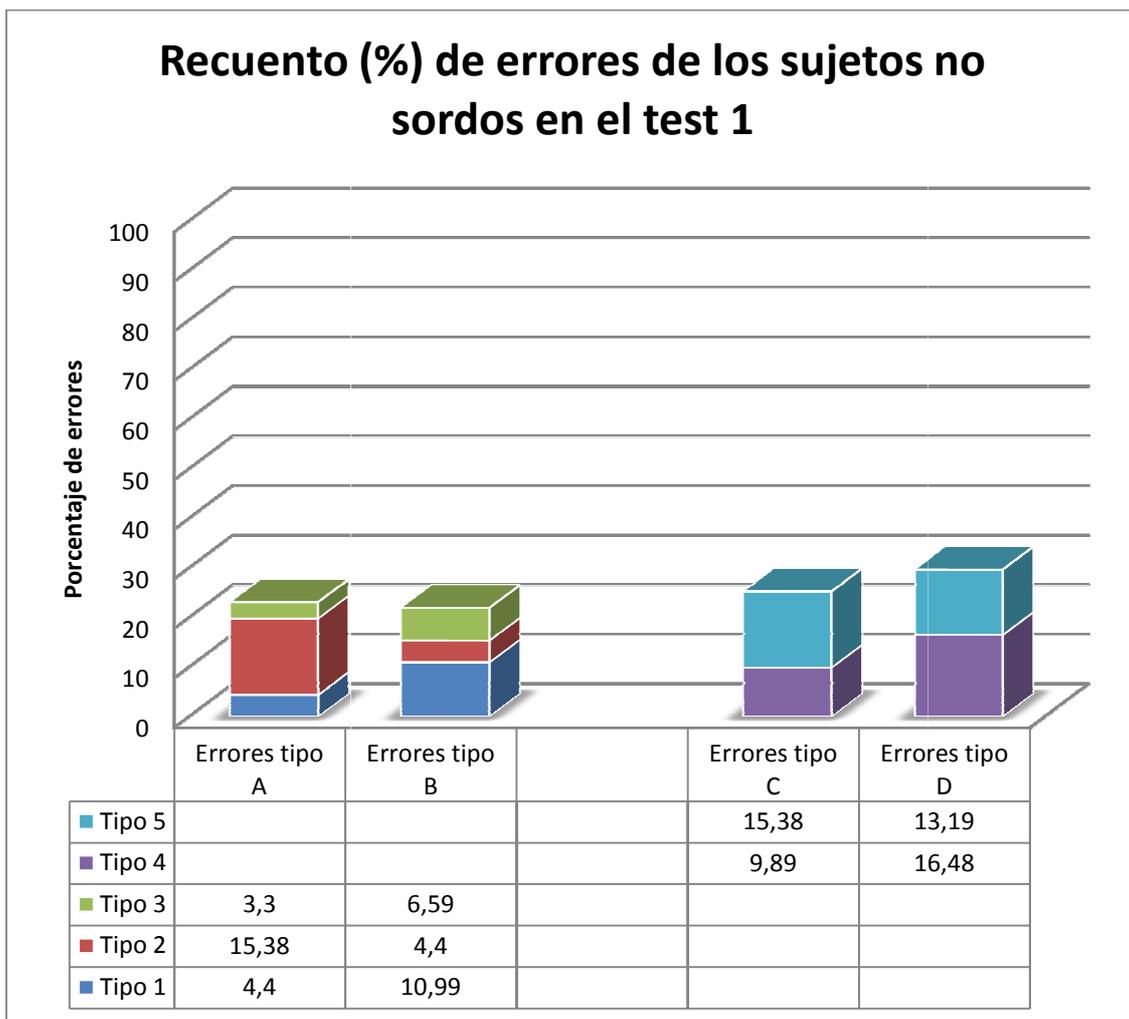


Figura 2.3

Otro rasgo común a todos los sujetos del grupo es el problema que experimentan a la hora de aplicar erróneamente el presente continuo con expresiones de tiempo como *at night* o *on Saturday mornings* (errores A2). Además, hay que destacar que los errores en el uso correcto de los tiempos verbales para según qué expresiones de tiempo son más repartidos en porcentajes entre los sujetos no sordos que entre los sordos, aunque algunos

porcentajes sean bajos. En este apartado se aprecia como los errores del tipo B han aumentado entre los sujetos no sordos, sobre todo los relacionados con las expresiones *now* (error B1) y *right now* (error B2).

En relación al número de sujetos que cometen los errores, se aprecian semejanzas con los datos obtenidos de las pruebas realizadas a los sujetos sordos (ver figura 2.4), como se puede observar a continuación:

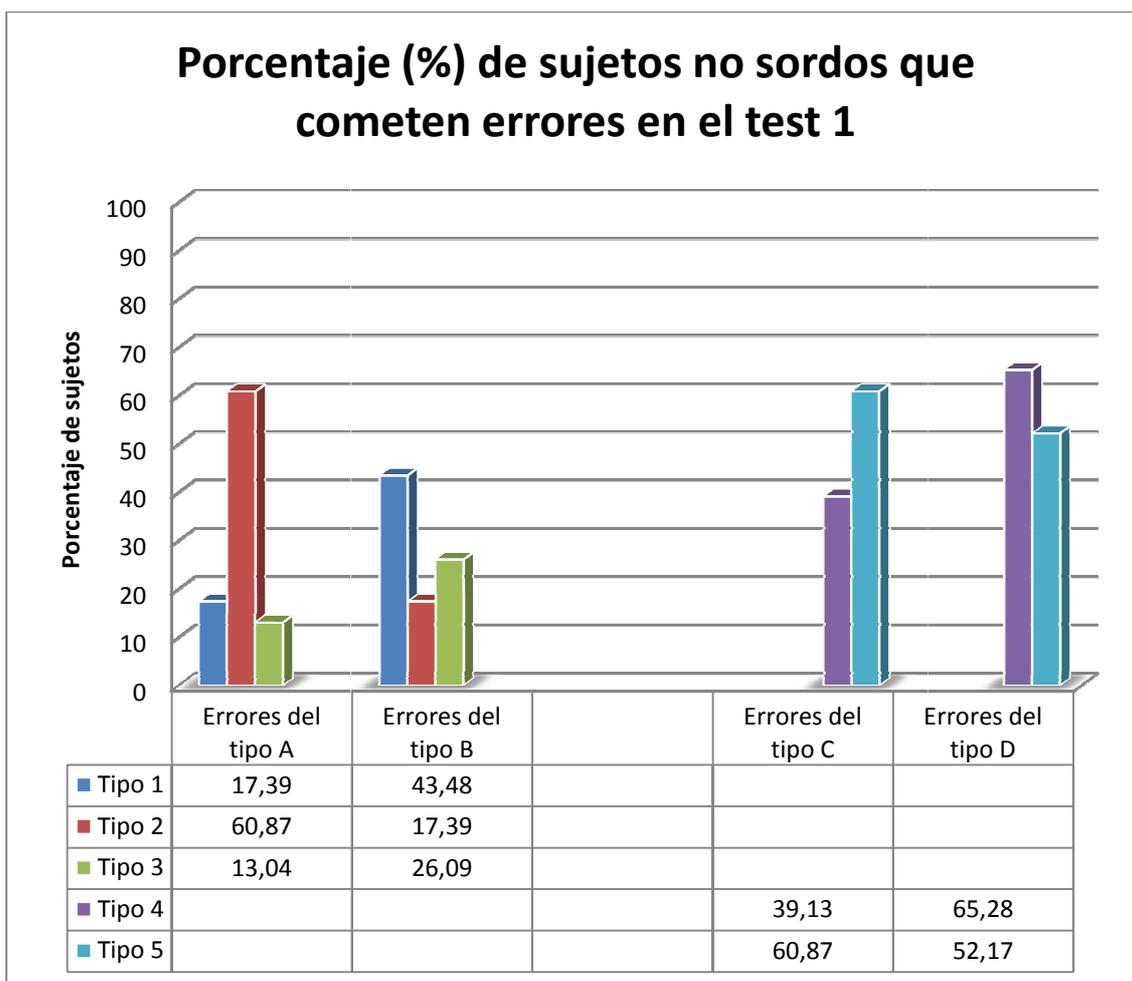


Figura 2.4

Se puede ver cómo los errores más cometidos suelen ser los que mayor número de sujetos han protagonizado. Sin embargo, se observa también cómo hay un reparto mucho mayor a la hora de cometer los errores, habiéndose suavizado los porcentajes con respecto a sus compañeros con discapacidad auditiva. Así el error que más sujetos cometen (del tipo D4, esto es, del uso del verbo *to be* en la formación del presente continuo) sólo incluye al 65,28% de todos los sujetos no sordos. Como vimos con anterioridad este mismo error

había sido cometido por un 75% de los sujetos sordos. Esta diferencia en los sujetos que cometen los errores se hace también reseñable en algunos de los errores más cometidos.

Como conclusión a este análisis del test 1, destaca el alto número de sujetos que cometen errores en la formación de las estructuras gramaticales propuestas (errores del tipo C y D), tanto en los sujetos sordos como en los no sordos, aunque hay que destacar que los porcentajes de los sujetos sordos son relativamente más elevados comparados con los de los sujetos no sordos. Por otro lado el número de sujetos con discapacidad que comenten errores en el uso de ambos tiempos (errores del tipo A y B) no es tan elevado como los resultados obtenidos en los sujetos no sordos, donde un número mayor de éstos cometen errores en el uso correcto de los tiempos verbales presente simple y presente continuo con las expresiones de tiempo adecuadas, como se ha podido comprobar. En ambos casos, tanto para los sujetos sordos como para los no sordos, los errores de formación de las estructuras correctamente son ligeramente superiores a los errores en el uso adecuado de los tiempos, aunque sí que se observa una cierta polarización de los datos con respecto a los sujetos sordos, ya que encontramos porcentajes altos y muy bajos en algunos tipos de errores (como por ejemplo en los errores del tipo B). Este mismo fenómeno se encuentra en los sujetos no sordos en relación a los errores del tipo A, en los cuales se entrelazan porcentajes altos con otros muy bajos.

Por último, cabe destacar que tras este primer análisis de los datos recogidos en el test 1, no existen diferencias muy marcadas a la hora de construir y usar correctamente los tiempos verbales presente simple y presente continuo entre los sujetos con discapacidad y aquellos que no la tienen. Hay que recordar que este test ha sido realizado alrededor de seis semanas después de haberse expuesto y practicado estos contenidos en el aula, por lo que la paridad en los datos entre ambos grupos (sordos y no sordos) lleva a pensar en una capacidad para usar y construir la lengua extranjera parejo entre todos los sujetos. Para corroborar estas afirmaciones, se hace necesario comprobar los datos obtenidos en el test 2.

4.2.2. Análisis del test 2

El segundo test centrado en algunos elementos para la expresión de cantidades de objetos contables e incontables en lengua inglesa ha arrojado los siguientes datos.

Los datos recogidos muestran cómo los sujetos con deficiencia auditiva concentran más sus errores en el uso apropiado de los elementos anteriormente mencionados para expresar las cantidades de los objetos en lengua inglesa, es decir, los errores del tipo A son los más cometidos por este grupo de alumnos. No obstante los errores se concentran en un 50% (ver figura 3.1) en el uso apropiado de los cuantificadores *some* y *any* en oraciones afirmativas, negativas e interrogativas. El uso del artículo indeterminado *a/an* para los objetos contables en singular no arroja ningún dato erróneo. En otras palabras, los sujetos con discapacidad auditiva no cometen errores a la hora de usar correctamente el artículo indefinido *a* o *an*. Este hecho es, cuanto menos, sorprendente ya que la distinción entre una forma u otra del artículo indefinido tiene un alto componente fonético. Es cierto que existen otras herramientas para poder reconocer la diferencia entre el uso de *a* y *an*, aunque no deja de ser significativo el uso apropiado de unos elementos con una importante base fonética para su uso:

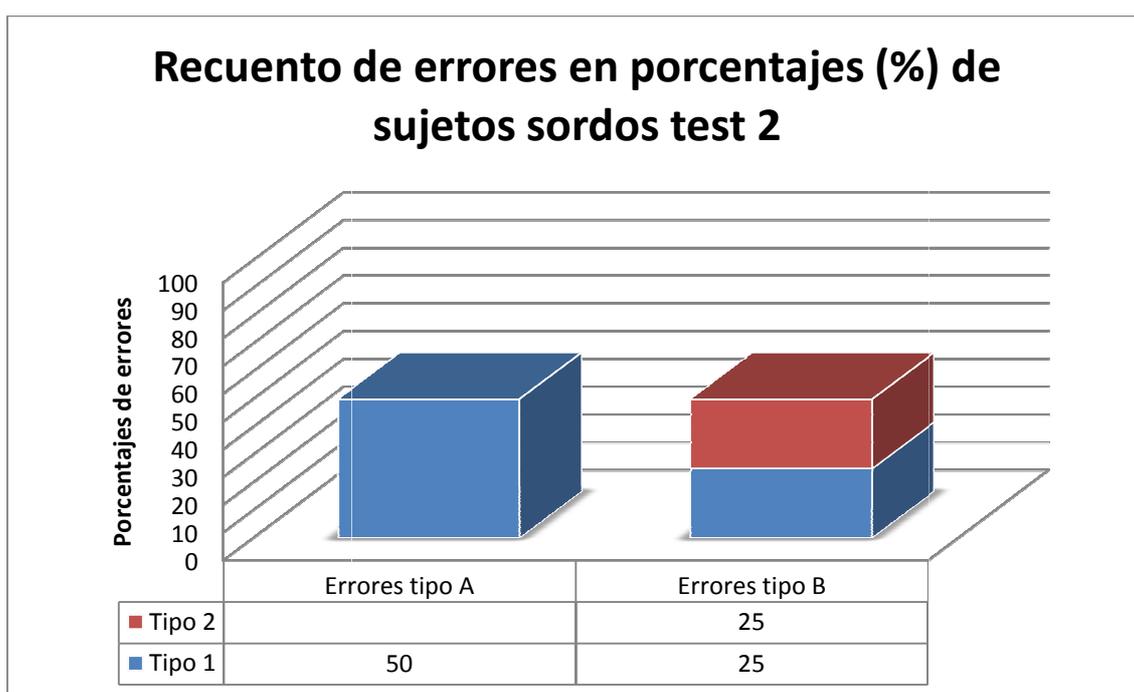


Figura 3.1

El resto de los errores se concentran a partes iguales entre la distinción correcta de los objetos contables en singular y plural (error tipo B1) y la distinción de los objetos contables y los incontables en inglés (error tipo B2). Ambos errores constituyen un 25% cada uno del total cometido por el grupo de sujetos con discapacidad auditiva.

Con unos porcentajes similares, vemos como los errores del tipo A1 son cometidos por el 66.6% del total de los sujetos (ver figura 3.2). Como ocurría anteriormente, no existen sujetos sordos que cometan errores del tipo A2 (distinción entre *a* y *an*):

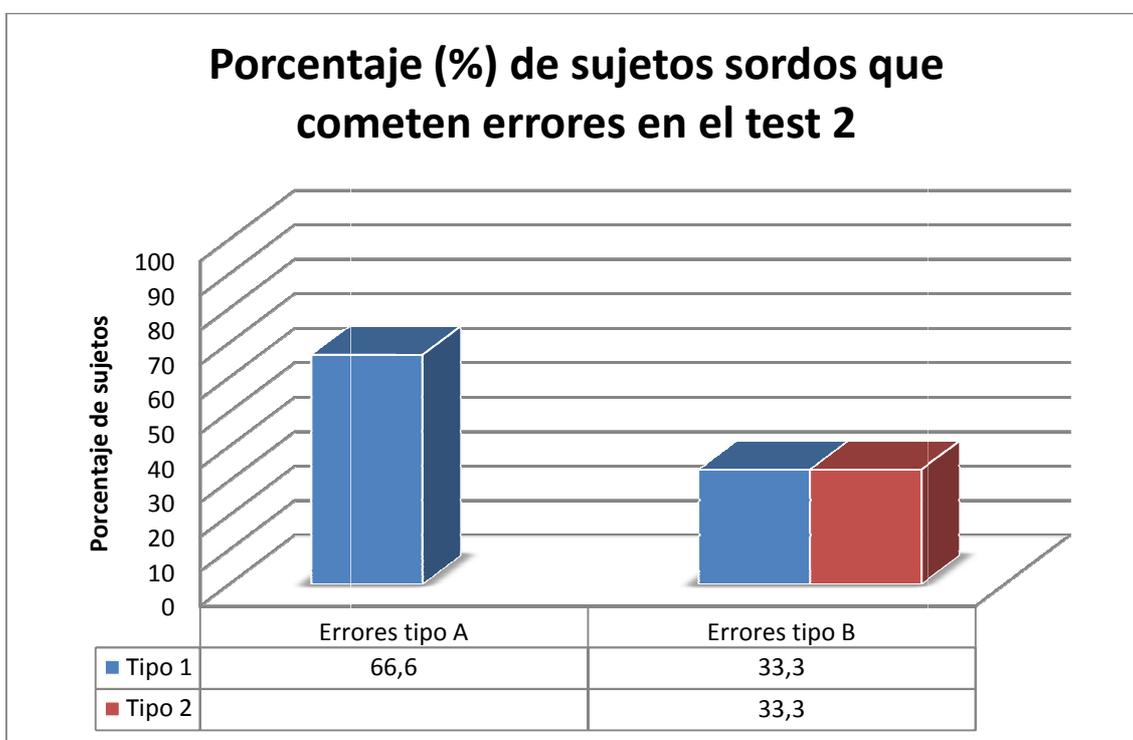


Figura 3.2

Tan solo un tercio de los sujetos con discapacidad comete errores de los tipos B1 y B1, es decir, que un tercio de estos sujetos tienen problemas para distinguir entre objetos contables en singular y en plural y, por otra parte, un tercio de ellos tienen problemas para distinguir entre los objetos contables y los objetos incontables en inglés.

Los datos que recogidos para los sujetos que no presentan una discapacidad auditiva contienen una diferencia principal. Esta diferencia reside

en la enorme paridad que existe en los porcentajes de aparición de errores en el test 2 (ver figura 3.3). Así encontramos que los errores tipo A1 y A2 aparecen con un porcentaje del 25,58% del total de los errores. Esto quiere decir que la distinción entre *some* y *any* por un lado y la de *a* y *an* por el otro, presenta un número similar de problemas a los alumnos de este grupo. En el caso de los alumnos sordos, existía un porcentaje muy elevado de uno de los errores y la ausencia total de errores en el uso correcto del artículo indefinido. Sin embargo las similitudes con los resultados obtenidos de los sujetos sordos aparecen cuando se tratan los datos de los errores tipo B: en ambos casos, tanto para sordos como para no sordos, los errores cometidos en este tipo se reparte de forma muy equitativa entre la distinción entre contables en singular y plural y la distinción entre los objetos contables y los incontables:

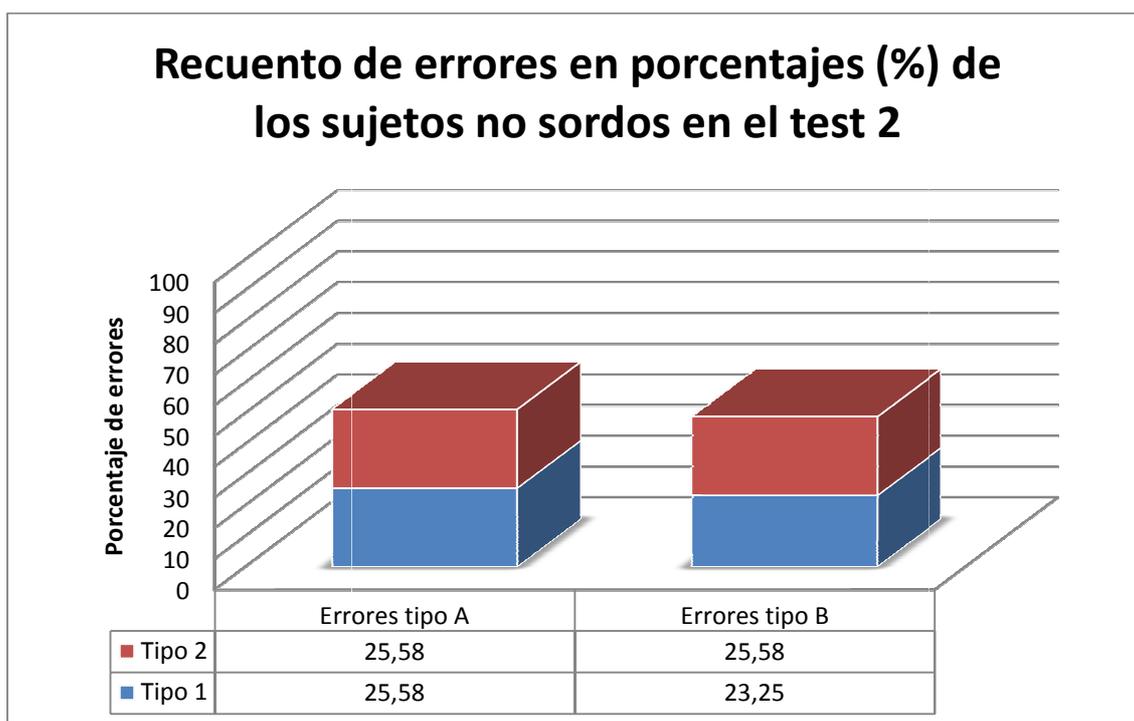


Figura 3.3

De una forma similar a la anterior, encontramos unos porcentajes parecidos en el número de sujetos no sordos que cometen los distintos errores (ver figura 3.4). Así un 50% de los sujetos que no son sordos cometen las dos variantes de errores del tipo A, es decir, que la mitad de los sujetos tiene problemas para poder usar correctamente los cuantificadores *some* y *any* en

las oraciones que deban usarse así como que otro 50% de los sujetos no es capaz de distinguir cuándo usar el artículo indefinido *a* y cuándo se usa la variante *an*. Este último caso no ocurría en los sujetos con discapacidad auditiva aún cuando éstos no disponen de las mismas capacidades físicas para percibir este tipo de distinciones (se debe puntualizar de nuevo que una parte base para el uso del artículo *a* y su variante *an* es principalmente fonética). Además la mitad de los sujetos tiene problemas para poder distinguir entre los elementos que son contables y los que son incontables en lengua inglesa:

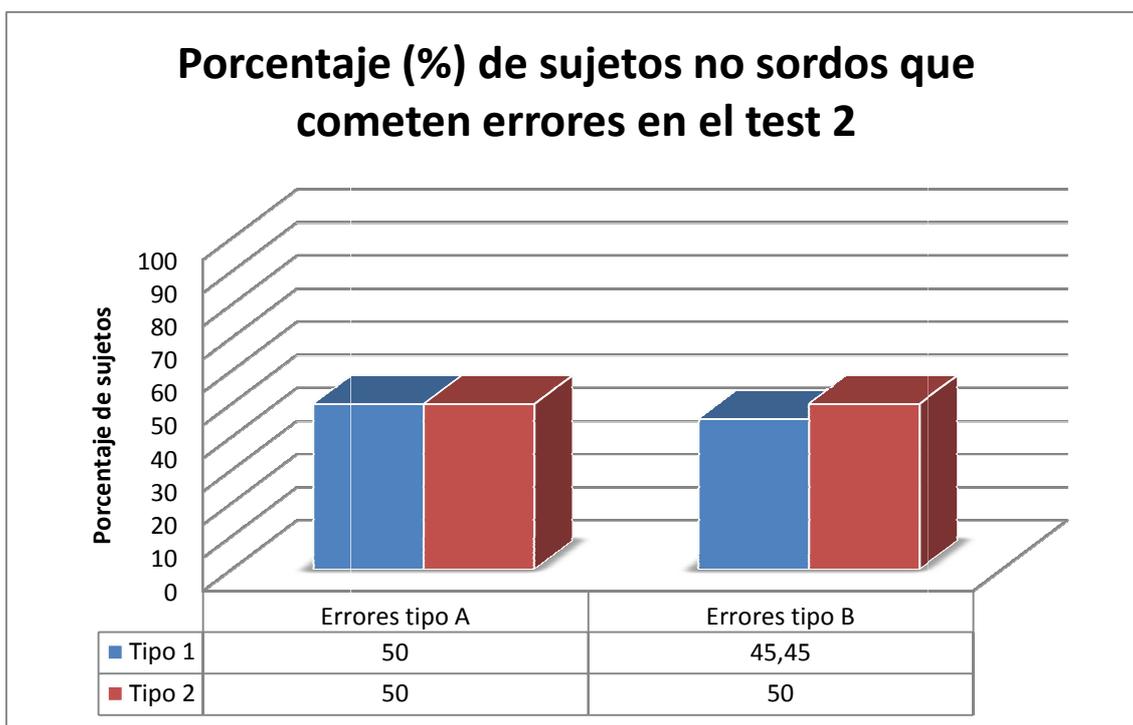


Figura 3.4

Como conclusión de los resultados de este segundo test, hay que puntualizar que siguen siendo muy parecidos si los comparamos entre los dos tipos de sujetos, sordos y no sordos. El número de errores que aparecen de cada tipo así como el porcentaje de sujetos que los cometen son muy similares entre sí, como ya se anticipaba en los resultados del primer test. Por otro lado existen diferencias como la relacionada con el uso apropiado del artículo indeterminado, distinción que tienen un importante componente fonético y que, de manera significativa, no presenta problemas para los sujetos con discapacidad auditiva. Sin embargo los sujetos que no tienen estos problemas auditivos sí que han mostrado carencias a la hora de poder usar correctamente

este artículo. Finalmente tanto los sujetos sordos como los que no lo son presentan problemas para poder distinguir correctamente los objetos que en inglés se consideran incontables llegando a confundirse en muchos casos por contables en singular. Como se anticipó al final del análisis del test 1, no se aprecian claras diferencias en la construcción y uso de contenidos en lengua inglesa entre los sujetos con discapacidad auditiva y los que no lo son, exceptuando la comentada del artículo indeterminado.

4.2.3. Análisis del Cuestionario dedicado a los Conceptos de la Asignatura (2ª parte del cuestionario)

La segunda parte del cuestionario realizado por los sujetos tanto con discapacidad auditiva como sin ella consta de cinco cuestiones acerca de la comprensión que éstos han alcanzado sobre una serie de conceptos directamente relacionados con las actividades prácticas que han realizado para los test 1 y 2. De esta manera los conceptos que incluye esta segunda parte del cuestionario abarcan desde la comprensión de una rutina y cómo se estructura dicho concepto en la lengua extranjera hasta la comprensión de la diferencia entre objetos contables e incontables.

Con unos resultados parejos entre los dos grupos analizados en esta parte del cuestionario, se observa cómo el grupo de sujetos discapacitados auditivamente presenta menos problemas para retener los conceptos que han sido expuestos y practicados más recientemente en el tiempo (ver figura 4.1). Estos conceptos son los objetos contables e incontables. El total de los sujetos sordos se siente capaz de reconocer cuándo un objeto está en singular o en plural en lengua inglesa. Las dos terceras partes de los mismos son capaces de comprender qué son los objetos contables y los objetos incontables y el mismo porcentaje es capaz de distinguirlo en la lengua inglesa. Estos datos se ven ratificados con los resultados obtenidos en el análisis del test 2 en el cual un 25% de los sujetos sordos cometía errores a la hora de distinguir entre objetos contables e incontables.

Los datos sobre los tiempos verbales, tanto presente simple como continuo, se presentan más equilibrados mostrando unos porcentajes del 33,33% en varias opciones. Sin embargo estas opciones siempre se asocian a

las opciones que se encuentran entre el intervalo *muy poco* y *a menudo* en el caso del presente continuo, y entre las opciones *muy poco*, *a veces* y *siempre* para comprobar la capacidad de estos sujetos para expresar las rutinas usando el tiempo verbal presente simple en lengua inglesa:

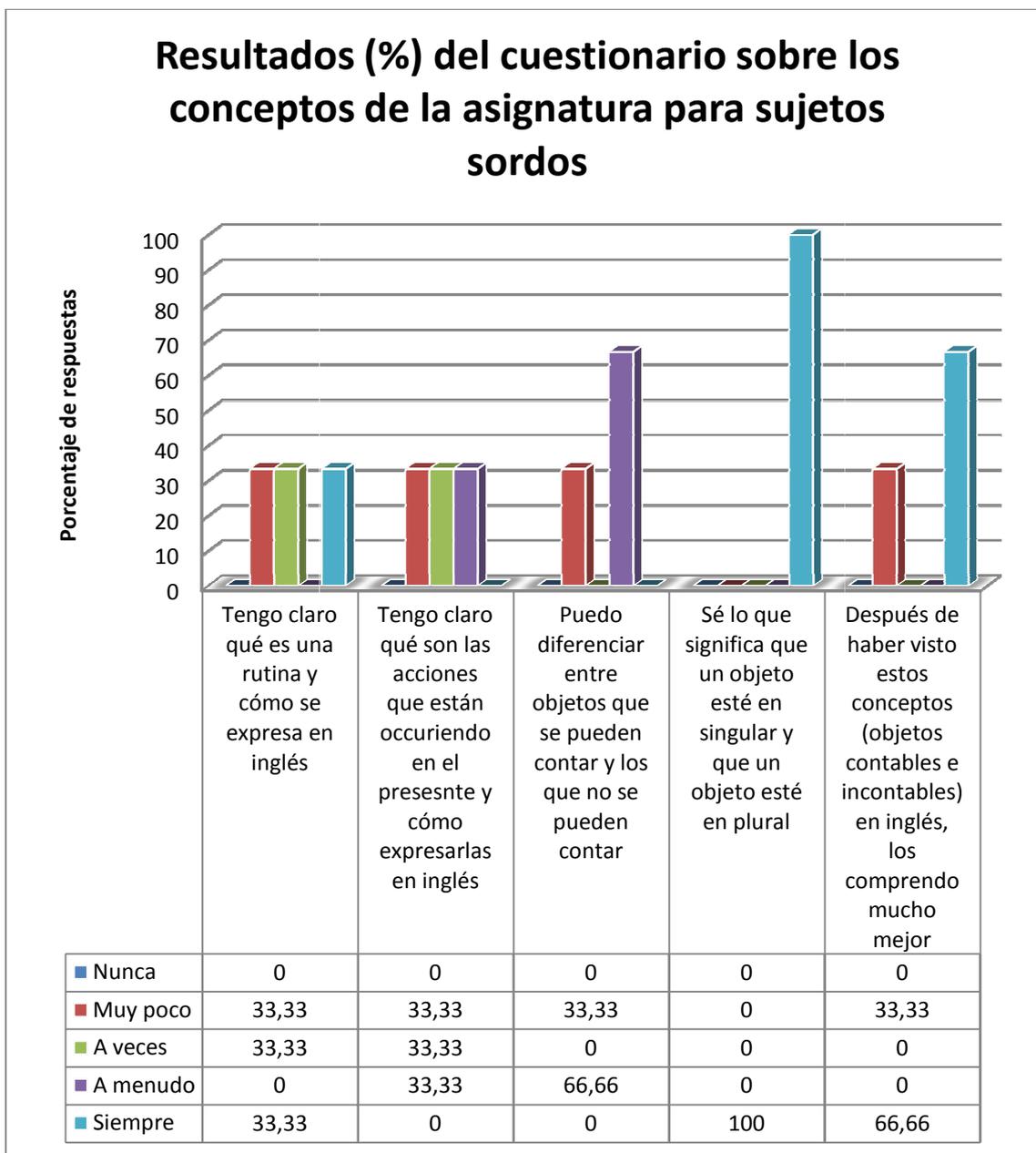


Figura 4.1

Como se pudo comprobar en el análisis del test 1 dedicado a los tiempo verbales, los sujetos con discapacidad auditiva tenían un reparto de los errores en el uso del presente simple con expresiones de tiempo que implicasen rutina (los errores tipo A) muy parejos entre sí. Además el porcentaje de estos sujetos

que cometían algunos de los errores de este tipo no superaba en ninguno de los casos el 50% del total. Por tanto se aprecian ciertas diferencias entre las capacidades que los sujetos con discapacidad tienen para aplicar estos conceptos en inglés y su comprensión y aprendizaje. De un modo parecido, esta situación se repite con el tiempo verbal presente continuo.

La situación de los sujetos no sordos de este grupo es semejante en su comprensión de los conocimientos aprendidos recientemente, es decir, los objetos contables e incontables (ver figura 4.2):

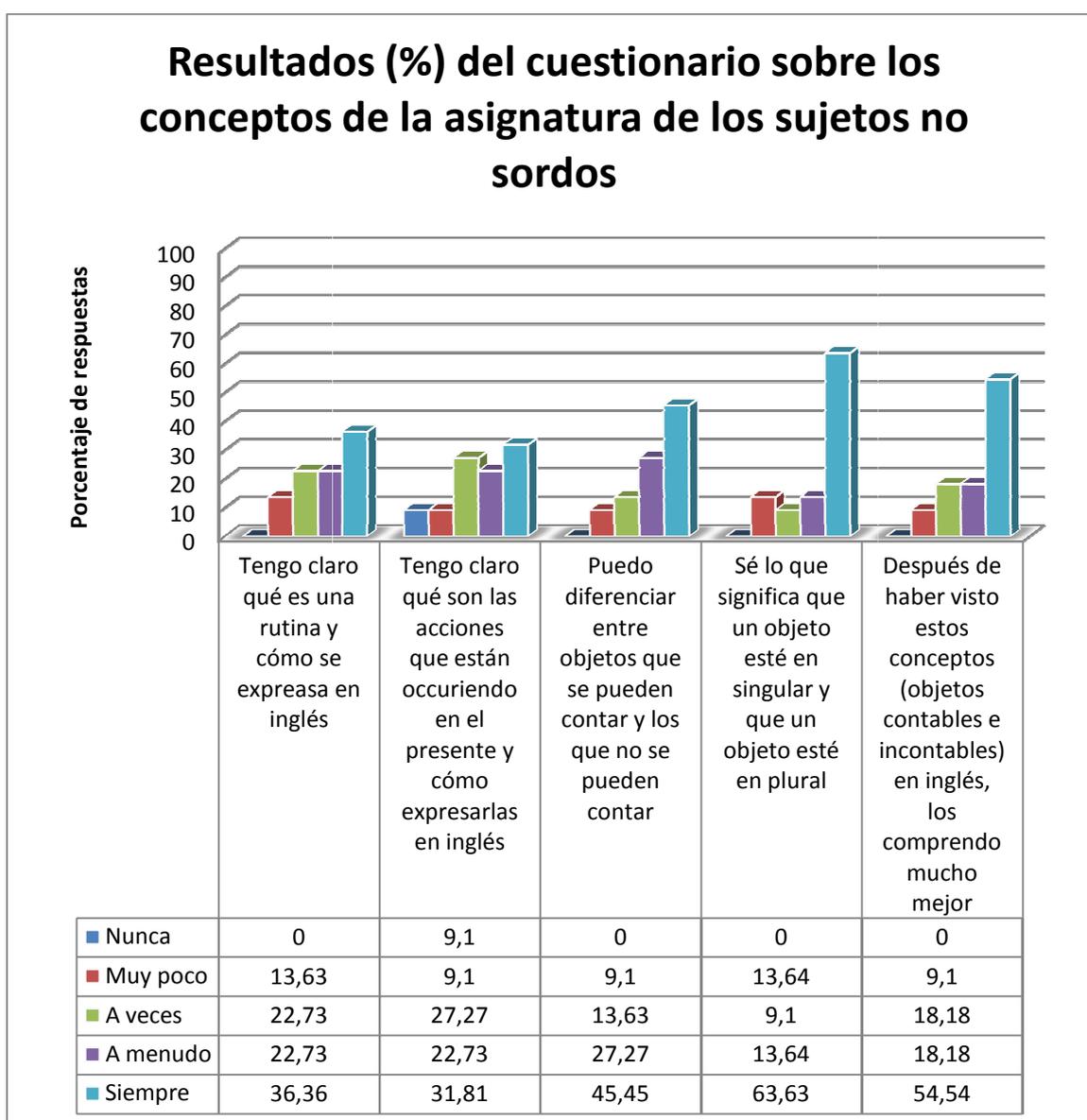


Figura 4.2

Con unos porcentajes de entre el 45,45% y el 63,63%, los sujetos no sordos del grupo consideran que sus habilidades para poder distinguir entre los objetos en singular, plural y entre los objetos contables e incontables siempre es la idónea. Unos datos que, al igual que el grupo de los sujetos sordos, mantiene los datos recogidos en el análisis del test 2 en el cual alrededor del 25% de los errores cometidos sobre el total, se cometían en la distinción entre estos conceptos mencionados. Por tanto se aprecia la paridad entre los resultados evaluados en el test 2 y las capacidades que estos alumnos creen tener sobre los conceptos evaluados en el mismo test aparecidas en este cuestionario.

Por otra parte sus habilidades sobre el uso correcto de los tiempos verbales presente simple y presente continuo sufre una distribución semejante a la contemplada en el cuestionario de los sujetos sordos: los porcentajes están muy repartidos aunque esta vez el reparto se concentra en el intervalo de las opciones *a veces*, *a menudo* y *siempre*, siendo esta última la más elegida por los sujetos con unos porcentajes del 36,36% para la expresión de las rutinas en inglés (presente simple) y con un 31,81% para las acciones que transcurren en ese momento preciso (presente continuo). En este sentido es necesario hacer una pequeña puntualización y es que, a pesar de mantener unos resultados parejos con lo recogido en el test 1, sí que se aprecia un desajuste a la hora de poder expresar correctamente las rutinas ya que alrededor de un 60% del alumnado cometía errores del tipo A1 en el test de los tiempos verbales (usar presente simple con expresiones como *at night* o *in the morning*). Aquí también se observa un desajuste entre lo que los sujetos manifiestan conocer sobre estos conceptos y sus capacidades para poder usarlos correctamente y lo que realmente han aplicado en la evaluación realizada en el test 1.

Como conclusión a este cuestionario dedicado al aprendizaje de los conocimientos y cómo los sujetos evalúan sus habilidades y comprensión de los mismos, hay que destacar que tanto los sujetos sordos como los no sordos manifiestan que creen tener unas habilidades mejor desarrolladas y una comprensión más profunda de aquellos conceptos que han sido expuestos y desarrollados en el aula recientemente. Tal y como se anticipaba en los análisis de los test anteriores, los sujetos con discapacidad auditiva y los sujetos sin esta discapacidad consideran que sus conocimientos de la lengua inglesa en

estos conceptos son parecidos en ambos casos, con la diferencia de que los sujetos sordos consideran que tienen menor seguridad para poder utilizar los conceptos que han sido practicados anteriormente. No obstante la mayor concentración de errores que este grupo de sujetos ha cometido en los test de tiempos verbales, se aglutinan en los errores de formación estructural de los mismos y no en el uso con determinadas expresiones de tiempo, es decir, que en la práctica estos sujetos demuestran tener unas habilidades y competencias mayores que los conocimientos sobre los conceptos que tienen, ya que sus errores se concentran en la formación y no en el uso correcto de los tiempos verbales, lo cual refleja que estos sujetos usan los tiempos verbales mejor aunque la comprensión que tienen de los conceptos que los tiempos verbales suponen sea menor.

5. CONCLUSIONES

La situación de los sujetos con discapacidad auditiva presenta una serie de características que se reflejan en esta investigación. Según los datos obtenidos la metodología en el aula para los sujetos con discapacidad auditiva difiere con el resto de sujetos en dos aspectos, la presencia de una profesora de apoyo y la alteración curricular de cara a la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. En cuanto a los resultados de la evaluación de conocimientos adquiridos en inglés, los sujetos con discapacidad parecen tener ciertos problemas para distinguir con claridad los conceptos ligados a los tiempos verbales en inglés, aunque el uso práctico que hacen de ellos sea igual al resto de sus compañeros.

Partiendo de las dificultades que representa tener a sujetos con alguna discapacidad auditiva en un grupo de enseñanza secundaria, la enseñanza de una lengua extranjera a estos sujetos dificulta aún más esta situación. Tras el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos del punto dedicado a la metodología en el aula (punto 4.1) se ha llegado a la conclusión de que para poder desarrollar una docencia inclusiva para todos los sujetos, primero ha de realizarse una división de recursos humanos y segundo una división de currículos para poder abarcar todos los objetivos contemplados para estos sujetos.

La primera división realizada (de recursos humanos) reside en la figura del docente, o mejor dicho, los docentes. Por un lado se encuentra el profesor titular de lengua extranjera el cual practica la docencia con todos los miembros del grupo analizado que no tienen ningún tipo de discapacidad auditiva. Por otro lado se encuentra la profesora de apoyo del grupo de sujetos con discapacidad auditiva. Ambas figuras conviven en el aula con las funciones perfectamente delimitadas:

- El profesor titular se encarga del diseño de la metodología de todo el grupo de sujetos incluyendo aquellos sujetos discapacitados auditivamente que no necesitan ninguna adaptación curricular. Además se encarga del diseño y corrección de las evaluaciones a todo el grupo sin adaptación curricular. Durante las sesiones en lengua extranjera, se encarga de impartir docencia a todos los sujetos excepto a los del grupo con discapacidad (tengan o no una adaptación curricular).
- La profesora de apoyo para el grupo de discapacitados se encarga de diseñar las adaptaciones curriculares de aquellos sujetos sordos que lo necesitan, concretamente tres de los siete sujetos necesitan estas adaptaciones. Se encarga del diseño y del análisis de las evaluaciones para estos sujetos con adaptación curricular. Además ella es la encargada de impartir la docencia en lengua de signos a todo el grupo de sujetos con discapacidad auditiva. Aunque los contenidos y las actividades son principalmente las que imparte el profesor titular, la profesora de apoyo es la encargada de transmitir esa información en lengua de signos a los sujetos por lo que no se trata solo de una interpretación de lo que el profesor principal presenta a todo el grupo sino de una explicación independiente de los contenidos así como las aclaraciones para las diversas actividades realizadas en el aula.

La división de currículos hecha en el aula responde a las características únicas de los estudiantes de este grupo. Es necesario recordar que, dentro del grupo de los siete alumnos con discapacidad auditiva, tres de ellos necesitan

una adaptación curricular ya que experimentan diversos problemas además de los que les provocan sus respectivas deficiencias auditivas. El resto del grupo de sujetos con sordera no tienen una adaptación curricular específica pero sí que ven alterados sus currículos, en cuestiones de competencias orales en inglés, de aquí que se esté hablando de una división curricular: estos sujetos no tienen la necesidad y, en muchos casos comprobados tras la observación, no hacen uso de la lengua extranjera en su nivel oral. No obstante sí que existen dos sujetos que participan realizando algunas actividades de lectura en voz alta. La naturaleza de las actividades que realizan oralmente en clase estos sujetos se puede comprobar en los resultados del cuestionario sobre el uso de la lengua extranjera (1ª parte del cuestionario, Anexo III). La disparidad entre la participación en lengua extranjera a la hora de realizar preguntas al profesor titular y la participación en sí lleva a la conclusión de que los sujetos con deficiencia auditiva solo producen en lengua inglesa en aquellas actividades que previamente tienen una base escrita en la que puedan apoyarse. Si necesitan realizar preguntas para resolver dudas en dicha lengua, los datos de participación de estos sujetos descienden si los comparamos con los del resto de sujetos sin discapacidad que conforman este grupo de secundaria. Por tanto, aunque no tengan la obligación de participar oralmente en lengua extranjera, estos sujetos con discapacidad auditiva sí que realizan producciones orales en forma de actividades de lectura para avanzar lenta pero gradualmente en el desarrollo de sus competencias en este apartado. Esta situación no se asemeja a la del resto de sujetos sin discapacidad del grupo, tal y como reflejan los datos sobre su participación tanto en lengua extranjera en el aula como en la formulación de dudas en dicha lengua, ya que los datos reflejan una participación alta tanto en actividades con base escrita (textos de lectura) como la intervención espontánea oral en lengua inglesa (preguntas, dudas, etc.).

Por otro lado la situación de los sujetos con discapacidad auditiva en el aula de lengua inglesa presenta ciertas diferencias a nivel de aprendizaje con respecto al resto del grupo, como puede apreciarse en el análisis de la evaluación de los conocimientos y uso de la lengua inglesa (punto 4.2). La tónica general de los resultados tiende a mantener las semejanzas entre un

grupo y otro de estudiantes a la hora de poder usar correctamente los dos conceptos gramaticales propuestos para evaluación así como la formación estructural de cada uno de ellos. En este sentido destaca que la discapacidad auditiva de los sujetos de este grupo no les repercute negativamente para poder usar nuevos conceptos y contenidos de la lengua extranjera.

No obstante existen diferencias entre ambos grupos resultan realmente significativas atendiendo a dos puntos distintos:

- El primero de ellos es la facilidad con la que los sujetos sordos han resuelto las actividades relacionadas con el uso del artículo indeterminado *a/an*. Se debe recordar que una de las principales bases para la distinción entre una forma u otra del artículo reside principalmente en la fonética. Si bien es cierto que esta cuestión puede ser resuelta con cierta facilidad de forma escrita, ya que “the auditory consequences of hearing loss to acquiring phonological representations of English are somewhat mitigated by the visual reception of spoken language input” (Kelly & Barac-Cikoja 2007: 251), resulta cuanto menos sorprendente como, sin poder hacer uso de las herramientas sonoras para poder afianzar mucho mejor el uso del artículo, los sujetos con discapacidad auditiva tienden a hacer la distinción con mayor facilidad que los que no sufren ningún problema auditivo.
- El segundo y más importante tiene que ver con la diferencia que existe entre el uso correcto de los tiempos verbales en la lengua inglesa y las dudas que surgen en torno a la comprensión cognitiva de los conceptos que representan. Teniendo en cuenta los resultados, por ejemplo, sobre las rutinas y las acciones que ocurren en el presente, se observa cómo los sujetos sordos tienen más problemas para poder comprender qué son esos conceptos que para expresarlos correctamente en la lengua inglesa. Es cierto que estos conceptos se han evaluado más tarde partiendo del momento en el que se explicaron en clase. Sin embargo si los comparamos con los resultados de los sujetos que no tienen dificultades auditivas, vemos que el fenómeno no se repite sino que sucede a la inversa, es decir,

los sujetos que no son sordos comprenden mejor cognitivamente qué son las rutinas y cómo se expresan, aunque en la práctica demuestran tener más problemas que los sujetos con discapacidad auditiva. Tomando ambos resultados como referencia se puede deducir que los sujetos sordos sí son capaces de usar correctamente estos tiempos verbales en actividades diseñadas específicamente para ello aunque presentan ciertas dificultades para asociarlos con los conceptos que representan. Estos resultados vuelven a repetirse en el uso del presente continuo y los conceptos ligados a este tiempo verbal. No son unas dificultades extremas ni generalizadas, ya que la diferencia en porcentajes no es excesivamente holgada, pero sí que representan una variación con respecto a sus compañeros de clase que no tienen ninguna dificultad para poder oír.

Por lo demás, los resultados no implican ninguna diferencia significativa entre ambos grupos por lo que se puede concluir que tanto los sujetos sordos como los que no presentan ninguna dificultad auditiva filtran cognitivamente la información en lengua inglesa con unos resultados prácticos muy semejantes. Pero sí aparecen dificultades a la hora de procesar cognitivamente conceptos ligados a reglas gramaticales más complejas. De algún modo se ven reflejadas algunas de las propuestas de Torres Monreal (1995) en torno al desarrollo lingüístico de los sujetos con discapacidad auditiva, ya que los datos obtenidos sugieren que el problema de esta distinción puede residir en la retención de la información y que la falta de las capacidades físicas del oído les provoque a estos sujetos cierta desventaja a la hora de poder afianzar con más profundidad esos conceptos. Los resultados obtenidos en la distinción de *a/an* arrojan conclusiones contrarias de que la discapacidad auditiva les suponga una desventaja a la hora de aprender ciertos aspectos de la lengua inglesa. Sin embargo hay que tener en cuenta que el uso del artículo representa una regla gramatical que no está sujeta a ningún concepto abstracto como sí lo pueden suponer la concepción cognitiva de los tiempos verbales así como el conocimiento teórico de su uso práctico. Si estos sujetos son capaces de poder

usar correctamente estos conceptos puede suponer que para poder afianzarlos con mayor profundidad se necesite un desarrollo mayor de la competencia oral en lengua inglesa para su completa comprensión cognitiva. No tienen problemas para usarlos en actividades prácticas así que la discapacidad auditiva no supone un problema para poder aprender a utilizar la lengua inglesa de una forma práctica e intuitiva a nivel escrito. Solo una comprensión más profunda de aspectos de la lengua inglesa como los evaluados en estos análisis sí que puede necesitar un mayor uso por parte de estos sujetos para poder llegar a comprenderlos a un nivel más abstracto: con el uso oral que este grupo de sujetos no puede experimentar en su totalidad.

Lo que queda claro tras este análisis es que los sujetos con discapacidad auditiva se desenvuelven con total normalidad dentro del aula y sus habilidades lingüísticas en el aula de lengua inglesa, sin tener en cuenta la producción oral, están tan bien desarrolladas como las del resto de sus compañeros y compañeras. No obstante, como este trabajo de investigación demuestra, sus capacidades cognitivas en relación a la adquisición de conceptos abstractos en lengua inglesa presentan ciertas deficiencias que no se observan en el resto de sujetos que no padecen una discapacidad auditiva. Por este motivo resulta necesario profundizar más en estas cuestiones para mejorar la calidad del aprendizaje de los individuos con esta discapacidad en el aula de lengua inglesa.

OBRAS CITADAS

- Aguilar Martínez, J.L. et al. *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Auditiva*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2008.
- Ainscow, Mel. *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Cambridge: Ediciones UNESCO-Narcea para la versión castellana. 1995.
- Cardona, M. Claustre et al. *Alumnado con Pérdida Auditiva*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 2010.
- Castejón Costa, Juan L. & Navas Martínez, L. *Unas Bases Psicológicas de la Educación Especial*. San Vicente: Editorial Club Universitario. 2000.

- Junta de Andalucía. *Plan de Fomento de Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2005.
- _____. *Guía para la Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con discapacidad auditiva*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2003.
- Kelly, Leonard P. & Barac-Cikoja, D. *The Comprehension of Skilled Deaf Readers. The roles of word recognition and other potentially critical aspects of competence*. En K. Cain and J. Oakhill (Ed.) *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*. New York: Guilford Press. 2007.
- Lang, Harry G. *Perspectives on the History of Deaf Education*. En M. Marschark & P. E. Spencer (Ed.) *Deaf Studies, Language and Education*. Oxford: OUP. 2003
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación del Gobierno de España. 2006.
- Ley 17/2007 de Educación de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2007.
- Marchesi, A. *La educación del niño sordo en una escuela integradora*. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza. 1990
- Marschark, Marc; Lang, H.G. & Albertini, J.A. *Educating Deaf Students. From research to practice*. Oxford: OUP. 2002
- Marschark, Marc & Hauser, P.C. *Deaf Cognition. Foundations and outcomes*. Oxford: OUP. 2008
- Pérez, José I. & Garalgordobil, M. *Deficiencia Auditiva: Autoconcepto, Autoestima y Síntomas Psicopatológicos*. Análisis y Modificación de Conducta vol. 33, nº 148, págs. 159-183. La Rioja: Fundación Dialnet. 2007.
- Sánchez Fernández, S. et al. *La Atención al Alumnado con Discapacidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2001.

Sarduní i Brugué, Marta; Rostán, C. & Serrat, E. *El Desarrollo de los Niños, Paso a Paso* (nueva edición). Barcelona: Editorial UOC. 2008.

Torres Monreal, Santiago. *Deficiencia Auditiva. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe. 1995.

ANEXO I

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA AL PROFESOR TITULAR DE LENGUA INGLESA DEL GRUPO DE SUJETOS ANALIZADO.

Esta entrevista se realizó el pasado día veintisiete de abril del año dos mil doce, entre el entrevistador Manuel Doñas Salinas (P) y el entrevistado Andrés Manzano Ciuró (R). El audio de la entrevista ha sido transcrito:

P: Bien hoy es 27 de abril. Son las 11 de la mañana y esta es la entrevista al profesor del grupo de primero de Eso Andrés. Buenos días Andrés.

R: Buenos días

P: Te importaría presentarte por favor?

R: Soy Andrés Manzano Ciuró. MMmmm...Tengo 57 años y...soy profesor de inglés en el centro...en el centro y estamos haciendo...mmm...ayudando a las prácticas...a hacer el practicum de la universidad en el área de inglés.

P: Muy bien y...cuántos...cuantos años llevas trabajando en la enseñanza?

R: Pues unos 34 aproximadamente

P: Treinta cuatro y de esos años... cuántos has trabajado con con alumnos sordos?

R: Con alumnos sordos pues desde que vine aquí hace muchos años ya...ocho años porque además estuve un año excedente de un centro y también vine aquí y también tuve alumnos sordos. Así que son ocho años o más.

P: Y de todo ese tiempo que has estado dando clases de... de lengua extranjera mmmm en el momento que viniste aquí y empezaste a dar clase con niños sordos dentro...dentro del aula, tuviste que cambiar algo tu forma de dar la clase?

R: bueno ejem, yo no se...no he conocido la lengua de signos. Recuerdo que las primeras veces....bueno la primera vez no tenía profesor de apoyo y entonces era complejo pero...los alumnos por escrito se defendía bastante bien. Y a veces pues me sentaba con el grupo yluego siempre hemos tenido apoyo. Un apoyo bastante cualificado que atiende tanto a los de primaria como a los de secundaria. Entonces siempre he tenido un apoyo y...contesto así a la pregunta?

P: Si si si, está estupendo. Mmmmm te sientes cómodo teniendo a la profesora de apoyo en clase o te desenvolvías mejor cuando no.... Cuando no estaba presente?

R: No...yo creo que es necesario.... apoyo es necesario el apoyo. Hombre lo que puede ser...surgir diferencias de interpretación. A ver tu harías una cosa y la otra persona quizás haría otra cosa. Pero... yo respeto el ámbito de...de esa persona con respecto a los sordos y es una ayuda apreciable.

P: aha, de acuerdo. ¿ Y qué te parece que estos alumnos estén aprendiendo una lengua extranjera

R: Yo creo que el hombre tiene capacidad de lenguaje y todo lo que sea...mmm...codificar....descodificar...ser competente....comunicar...es importante para los niños. Así que...diré....su propio lenguaje de signos..y el idioma es importante. Otra cosa es que habilitando medios alguien pueda cuestionar si hay que enseñar inglés antes que otra materia...siempre es un poco complicado de decidir.

P: De acuerdo. Y ahora yendo un poquito a un apartado más específico..al apartado de las evaluaciones. Eh.....hay alumnos en clase que no necesitan adaptación curricular....me refiero a alumnos con discapacidad auditiva, cierto?

R: Que no necesitan adaptación curricular...

P: Que no llevan adaptación curricular...

R: No no...A ver ellos lo que tienen...la adaptación curricular es responsabilidad de la profesora de apoyo. Entonces...si...todos necesitan adaptación. De hecho también reciben clases de audición y lenguaje. Entonces decir que....que hay niños...hay dos alumnas que son muy buenas en todas las áreas y que superan en calificación a los...a los alumnos que son oyentes, no...no quita que no necesiten eh...precisamente para conseguir esas calificaciones necesiten adaptaciones del material.

P: Y para las evaluaciones, evalúan las habilidades orales de estos alumnos?

R: Ehhhh Si pero no muy frecuentemente. El problema es que primero se seleccionan qué actividades pueden realizar oralmente y...entonces forman parte de la clase. Entonces solo le voy diciendo a la profesora de apoyo...le digo ¿esta actividad oral la pueden hacer? Cuando ella estima que sí, la

hacen. De hecho... puedo puedo decir que ya hemos hecho actividades orales donde Raquel y Aranzana han salido...como los demás con sus papeles y han pronunciado en la clase delante de todos el contenido de la actividad....Peor no podemos hablar de queee.. todos estén igual de preparados en ingles...

P: eso es lo que yo iba a preguntar...

R: Pablo ha sido un niño que ha rechazado bastante la actividad. Y...y Juan José más...pero pero parece que no alcanzan el nivel...el nivel de Raquel y Aranzana.

P: Aha...de acuerdo. Y en la parte escrita de las evaluaciones. ¿Las evaluaciones son las mismas para todos o ellos tienen unas pruebas escritas distintas?

R: Ellos tienen su...ellos están integrados al 100%...no...no he elaborado pruebas diferentes

P: De acuerdo...Eh ¿te parece bien...que se...que estos alumnos?porque la profesora de apoyo me estuvo comentando...Paquí...que...que no se les exigía la practica oral a estos alumnos... en clase...aunque ellos la realicen no se les exigía en el...en el currículo...

R: Mmmm...bueno no... ellos se les pide participación. Y...y realmente es que salen muy poco dado la cantidad de alumnos...de número de alumnos tanto sordos como no sordos tienen unas actividades efectivamente de de speaking y tal...y actividades orales. Pero hombre, claro que la exigencia la pone la misma profesora de adaptación pero...se...se entenderá que por ley pueden ...por norma puedan estar excluidos.

P: Aha... de acuerdo. ¿Y tú crees que estos alumnos pueden... o podrán aprender una lengua extranjera en este caso el inglés al mismo nivel que sus compañeros?

R: Yo creo que...que.... Que podrían...podrían destacar en algunos aspectos. Los escritos...podrían destacar...a ver...podrían ...eh...si si si ellos tuvieran que utilizar funciones de lectura y de producción escrita se pueden equiparar a los demás e incluso mejorar a algunos. Pero obviamente la comunicación oral...mmm...estarán por debajo seguramente...

P: Incluso las alumnas que...?

R: ...yo creo que también las más avanzadas pueden quedar por debajo porque tienen también su lengua de signos y pueden interferir...pueden interferir los tres lenguajes. Por ejemplo...hubo un tiempo en el que se decía que los niños bilingües en las escuelas catalanas mostraban un cierto retraso respecto a otros alumnos que no eran bilingües precisamente por la...por estar en un estadio de adquisición de las lenguas.

P: Aha estupendo. Ya...ya casi estamos terminando. ¿Cuál crees que es tu objetivo como profesor de lengua extranjera con...con los alumnos con discapacidad auditiva?

R: Hombre...el objetivo de todo es integrarlos. Que no se sientan diferentes, que...que trabajen, que sean felices. No es...no es una actitud tan conmisericordiosa la que se tiene porque se les pide que...que se adapten a la vida. Y bueno como esto es una atención muy básica...pues... en realidad lo que quiere la escuela es que sean ciudadanos españoles de todas, que participen en la vida pública social y que...y que puedan...que no sea una merma para conseguir ser...más o menos felices...y...actuar en la vida como los demás. Pero lo que hay que pensar en los sordos es que no todos tienen el mismo nivel y que eso sí que les puede...les puede marcar en la vida. Pero unos tienen que realizar más trabajo para adaptarse y otros menos.

P: A propósito de eso...ya es la última. ¿Crees que es positivo que estos alumnos con distintos niveles estén en clase con los demás en términos de aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo, del inglés? A la hora de aprender inglés aun teniendo distintos niveles los alumnos con discapacidad auditiva... ¿tú crees que es positivo estén con el resto de alumnos o que sería mejor que estuvieran un apoyo...

R: Ehhhh yo suelo tener la idea de que esto es un problema económico. Cuando estamos en crisis la gente empieza a querer...a querer ampliar el número de alumnos por aula. Los alumnos sordos pues están en una problemática...pero...pero una problemática que afecta a un número tan pequeño de niños...eh que... realmente hay también otros problemas también... a nivel...a nivel económico de...dede la aulas y de los centros. Y...uffff. Es muy difícil pero se ha (...) eso...eso mejorar, es decir, podríamos desear...yo creo que... lo que echan en falta, por ejemplo los de

primaria y estamos hablando de recursos, es que los niños que están diagnosticados y los niños con problemas...ehhhh... se empeña le ley en integrarlos y...el empeño de la ley bien puede estar motivado porque no hay dinero para tener a los especialistas al cargo de los niños. Porque no todas las minorías tiene que...exigir un...un...un porcentaje de socialización. Eso parece que es una teoría...pero una teoría poco...poco clara porque hay...hay alumnos que necesita a sus especialistas porque...ah... conllevan un deterioro de la clase, de las relaciones de los alumnos y realmente no se aprecia que esa socialización venga en beneficio de...de nadie. En definitiva esto es una pregunta de medios económicos y claro hay que tener las ideas muy claras para favorecer a los...a los sordos frente a otros, o a los que necesitan...los que necesitan una atención de especialistas y a los que no. ¿Por qué no apoyamos más a los autistas, menos a los sordos? ¿Por qué no apoyamos más a otros sectores? así que es muy difícil contestar a eso.

P: Muy bien. Pues nada...nada más. Muchísimas gracias.

R: Pues nada...pues yo he intentado explicarme.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA A LA PROFESORA DE APOYO DEL GRUPO DE SUJETOS DISCAPACITADOS AUDITIVAMENTE

Esta entrevista se realizó el veinticinco de abril del año dos mil doce, entre el entrevistador Manuel Doñas Salinas (P) y la entrevistada Paqui (R). El audio de la entrevista ha sido transcrito:

P: Hoy es 24...no 25 de abril. Son las 10.25. Estamos en el departamento de inglés del instituto. Esta la entrevista de la profesora Paqui. ¿Paqui a secas? Paqui a secas. Vale. Pues empezamos.

R: Soy Paqui. Trabajo en el Instituto. Ehh...estoy en...la clase de primero A. Apoyo de casi todas las asignaturas al alumnado con discapacidad auditiva. Hay 7 alumnos sordos en esta clase...de los cuales 4 tienen implante (coclear), 3 no...son sordos profundos. Ehhhh de los tres que no llevan implante...uno de ellos a parte de la discapacidad auditiva tiene añadidos otros problemas y los otros dos tienen un gran absentismo. Unas condiciones sociales muy desfavorables...ninguno de los tres sigue el

currículo por lo que tienen una adaptación curricular significativa. Los otros cuatro alumnos si siguen el currículo y están plenamente integrados en clase.

P: De acuerdo ¿Cuál es el trabajo que realizas él en aula...de inglés en este caso?

R: el trabajo del profesor de apoyo es...ayudar a los alumnos a....a entender la explicación que está dando el profesor de área. No se interpreta la clase literalmente...eso lo hace en algunas asignaturas los intérpretes. Nosotros como profesores de apoyo lo que hacemos es que el alumno se entere de la explicación del profesor y el...le ayudamos si en algunas de las actividades no comprenden pues...mmm...adaptárselas y resolver todas las dudas ayudándonos de la lengua de signos.

P: de acuerdo..mmm ¿alguna vez has tenido que adaptar los contenidos de la clase del profesor principal, en este caso Andrés, porque los alumnos no conseguían entenderlo?

R: Si...eh...mmm...

P: Cuando digo adaptar...digo...a lo mejor bajar un poco el nivel...

R: no bajar el nivel. No...en este caso concreto...el curso que tengo este año los cuatro alumnos que siguen el currículo no necesitan adaptación. Y los tres alumnos que llevan adaptación curricular es que no siguen la explicación del profesor...llevan unas actividades aparte. Tanto contenidos como objetivos están adaptados.

P: Aha...entiendo. Y tanto la participación de estos cuatro alumnos que no tienen adaptación curricular es similar a la del resto de los alumnos. ¿Participan en las actividades, lecturas si se hace...?

R: Si, si el alumno...o sea si el profesor le pregunta al alumnos él responde... su nivel de... inglés es... a nivel oral es...bajo. No tienen una percepción...pero si son capaces de... de contestar y de hecho a nivel escrito hacen todas las actividades igual que los demás alumnos.

P: De acuerdo, de acuerdo. Si...por ejemplo de los alumnos que necesitan...bueno que tienen adaptaciones curriculares. Si alguno de ellos quisiese intervenir... en clase... al resto de la clase, ¿tú le ayudas a hacerlo?

R: Sí, por supuesto.

P: ¿Alguna vez lo han hecho?

R: MMM...SI, hay actividades muy sencillas en las que ellos les gustan y si los animas participan. O sea en este caso si interpreto lo que el alumno pregunta y lo que le responde el profesor.

P: De acuerdo. En general a todos a los que tienen adaptación y los que no tienen adaptación. Ellos si tienen alguna duda sobre el contenido de la clase, ¿tu se la resuelves?

R: Si

P: De acuerdo. No obstante en las evaluaciones no...me has comentado que las evaluaciones tu no...

R: No...los alumnos con las adaptaciones curriculares si...hacen sus exámenes adaptados a....a los objetivos que ellos llevan en su adaptación curricular y esos si los corrijo yo...esos si los evalúo yo.

P: Vale. Pero los que no llevan adaptación curricular...

R: NO, los evalúa el profesor de área.

P: Te parece justo que sea... así?

R: Si por supuesto porque es el profe...en el caso concreto de inglés es el profesor de área el que... sabe de su materia y está más capacitado que yo para corregir su materia que yo

P: De acuerdo. Bien seguimos con la segunda parte de la entrevista a la profesora Paqui. Bien Paqui estábamos hablando de las aaah...evaluaciones a los alumnos con discapacidad auditiva. Me habías dicho que...ehh...tú en clase a los alumnos con adaptación curricular tu si realizabas las.... les diseñabas las pruebas de evaluación y se las corregías. No obstante los alumnos que no necesitaba (ruido) no obstante los alumnos que no necesitaban esta adaptación era el profesor el que le hacia esta evaluación. ¿Crees que se pueden hacer evaluaciones orales a los alumnos sin adaptación curricular?

R: quizás...

P: ...evaluaciones orales me refiero

R: ...en un entorno en el que... mucho silencio...a ellos solos... podrían evaluarse. Mmmmm...no obstanteeee...mmm....es muy difícil que ellos...entiendan una grabación oral para poder contestar.

P: aha de acuerdo. ¿Te parece bien que no se les exija la práctica oral aunque haya alumnos en este caso que no necesitan adaptación que puedan...o que pudiesen hacerlo? ¿la practica oral?

R: si...si...no...es que...no están en igualdad de condiciones con el resto de la clase entonces no sería justo vamos...aunque en nivel de clase intervienen en algunas ocasiones.

P: aha...bueno... ¿cuál crees que es tu objetivo como profesora de...en este caso...de inglés con los alumnos con discapacidad auditiva?

R: Bueno que los...que mis alumnos...los alumnos sordos entiendan... la explicación del profesor y que tengan las mismas oportunidades que los demás alumnos oyentes.

P: ¿Y qué opinas de que estos alumnos estén aprendiendo una lengua extranjera en este caso el inglés?

R: Mmm me parece bien porque...estos alumnos se van a integrar en la sociedad...van a tener un trabajo y es una lengua que van a necesitar.

P: aha y ya la ultima, ¿crees que es positivo que estos alumnos estén en clase con los demás alumnos...me refiero a... a la...al aprendizaje por ejemplo del inglés en este caso...crees que es positivo que estén junto con el resto de los alumnos o que habría que ponerlos en una clase especial para ellos para que fuesen a su ritmo?

R: No...los alumnos...tanto los...los alumnos sordos que siguen el currículo como los alumnos que llevan la adaptación curricular se benefician del resto de la clase...del los alumnos oyentes y la integración es buena tanto en esta asignatura...en inglés como en las demás. Quizás los alumnos que llevan adaptación curricular menos horas de inglés hasta que consigan un nivel de castellano mejor. Pero se benefician tanto los alumnos sordos de los oyentes como los oyentes de los sordos.

P: muy bien. Hay algún otro comentario que quieras hacer?

R: no, si tu quieres hacerme otra pregunta?

P: No yo ya he terminado. Pues nada muchas gracias Paqui.

R: A ti.

ANEXO II

TEST 1 PARA LA EVALUACIÓN DE LOS TIEMPOS VERBALES PRESENTE SIMPLE Y PRESENTE CONTÍNUO

A.(Forma y Uso) Completa las siguientes frases con los verbos que hay entre paréntesis en Presente Simple o Presente Continuo. En algunas frases más de una palabra puede ir en el hueco. Si en el paréntesis aparece la palabra *not*, quiere decir que el verbo debes ponerlo en su forma negativa. Recuerda que solo un tiempo puede ir en cada frase:

1. They _____ (play) in the garden now
2. She _____ (not study) in her bedroom at the moment
3. _____ you _____ (watch) TV in the living room now?
4. John _____ (not go) to the cinema every Friday
5. We _____ (cook) the dinner in the kitchen at night
6. _____ my parents _____ (listen) to the radio in the mornings?

B.(Forma y Producción). Termina las siguientes frases usando el Presente Simple o Presente Continuo y la información que tú quieras. Recuerda que solo un tiempo puede ir en cada frase:

1. Right now I...
2. In summer my friends...
3. At the moment I...
4. On Saturday mornings my mother...
5. Every day I...
6. Now my sister...

TEST 2 PARA LA EVALUACIÓN DE LOS ELEMENTOS USADOS PARA EXPRESAR CANTIDAD EN LENGUA INGLESA Y LA DISTINCIÓN ENTRE OBJETOS CONTABLES E INCONTABLES

A.(Uso de a/an y some/any – Contables e incontables). Completa las siguientes frases con a/an o some/any siguiendo la información que encuentras en cada una de ellas:

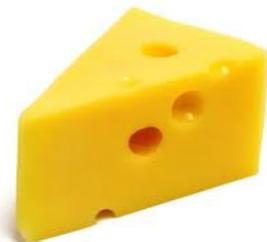
Ejemplo – There is a car in the street.

1. There is _____ apple in the basket
2. There aren't _____ oranges in the kitchen
3. Are there _____ potatoes on the table?
4. Is there _____ milk in the glass?
5. There are _____ chairs in the bedroom
6. There isn't _____ table in the toilet

B. (Producción y uso de contables e incontables). Escribe frases utilizando There is/are y a/an o some/any para a las siguientes imágenes. Las frases pueden en afirmativo, interrogativo o negativo, tú decides. Recuerda que debes indicar el lugar donde están estos objetos, como puedes ver en el ejemplo:



There is a banana in the bag

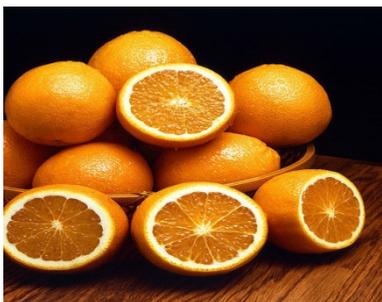












ANEXO III

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN CLASE DE LOS SUJETOS Y EL USO DEL INGLÉS (1ª PARTE) Y DE LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS (2ª PARTE)

CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN Y USO DEL INGLÉS (1ª PARTE)

-Realizo ejercicios en la pizarra o en la mesa del profesor igual que mis compañeros y compañeras.

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre

-Mi nivel de inglés es suficiente para comprender los conceptos de la asignatura.

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre

-Cuando tengo dudas sobre algún contenido explicado, pregunto usando el inglés.

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre

-Me expreso en clase en inglés siempre que puedo.

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre

-Me siento seguro/a cuando uso en inglés

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre

CUESTIONARIO SOBRE CONCEPTOS DE LA LENGUA INGLESA (2ª PARTE)

-Tengo claro qué es una rutina y como se expresa en inglés.

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre

-Tengo claro qué significa que las acciones que están ocurriendo en el presente y cómo expresarlas en inglés.

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre

-Puedo diferenciar entre objetos que se pueden contar y los que no se pueden contar.

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre

-Sé lo que significa que un objeto esté en singular y que un objeto esté en plural.

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre

-Después de haber visto estos conceptos (objetos contables e incontables) en inglés, los comprendo mucho mejor.

Nunca Muy poco A veces A menudo Siempre