



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Título: “Enseñanza de inglés a niños y niñas con
pérdida de audición “**

“Teaching English to children with hearing loss”

Alumno/a: Vega Hernández Arcos

NIA: 744285

Director/a: Nuria Izquierdo Domingo

2020-2021

1	RESUMEN.....	3
2	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
3	OBJETIVOS	5
3.1	GENERALES:	5
3.2	ESPECÍFICOS:	5
4	MARCO TEÓRICO	5
4.1	EVOLUCIÓN DEL AULA INCLUSIVA	5
4.2	EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA EN INGLÉS	6
4.3	ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA.....	7
4.3.1	TEORÍA DE KRASHEN	8
4.4	REQUISITOS DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL AULA	10
4.4.1	RECURSOS PARA LA CREACIÓN DE UNA CLASE INCLUSIVA EN INGLÉS	11
4.4.2	MÉTODOS QUE NOS HAN LLEVADO HACÍA EL ACTUAL MODELO DE ENSEÑANZA.....	14
5	ALUMNADO CON PÉRDIDA DE AUDICIÓN.....	18
5.1	MOMENTO DE LA APARICIÓN.....	19
5.2	DESARROLLO DE LOS NIÑOS/AS CON PÉRDIDA DE AUDICIÓN CON PADRES OYENTES	20
5.3	TABLA COMPARATIVA	23
5.4	EL AULA INCLUSIVA-DISCAPACIDAD AUDITIVA.....	24
6	PROPUESTA DIDÁCTICA	27
6.1	OBJETIVOS	27
6.2	COMPETENCIAS	27
6.3	CONTENIDOS	27
7	BATERÍA DE ACTIVIDADES	31
8	RESULTADOS.....	41
9	CONCLUSIÓN.....	42
10	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
11	ANEXOS.....	46

1 RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como principal objetivo mostrar la manera de que alumnos/as con pérdida de audición adquieran el idioma del inglés. Esto se realizará a través de una serie de actividades que estarán dirigidas a estos alumnos/as.

En la primera parte del trabajo se expone una parte teórica, en la que se explica la evolución de la inclusión y de la enseñanza del inglés. Por otra parte, se expone una serie de requisitos, los cuales son necesarios para el aprendizaje del inglés, que métodos se han utilizado para la enseñanza de este idioma a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta los más antiguos y los más nuevos y cuáles son los recursos necesarios para poder crear un aula de inglés inclusiva. Por otra parte, también se habla de las características importantes de los alumnos/as con pérdida de audición, como el momento de la aparición.

En la segunda parte del trabajo se exponen, como se ha explicado anteriormente, una serie de actividades, las cuales están creadas para ayudar a que los alumnos/as con pérdida de audición aprovechen al máximo las clases de inglés, plasmando los recursos y métodos en las actividades, como por ejemplo la gamificación, las TICs...etc.

ABSTRAC

The main objective of this Final Degree Project is to show how students with hearing loss can acquire the English language. This will be done through a series of activities that will be directed to these students.

In the first part of the paper, a theoretical part is presented, explaining the evolution of inclusion and English language teaching. In addition, a series of requirements are presented, which are necessary for learning English, what methods have been used for teaching English over time, taking into account the oldest and the newest ones, and what resources are necessary to create an inclusive English classroom.

On the other hand, important characteristics of students with hearing loss, such as time of onset, are also discussed.

In the second part of the work, as explained above, a series of activities are presented, which are created to help students with hearing loss make the most of English classes, reflecting the resources and methods in the activities, such as gamification, TICs.

Palabras clave: Pérdida de audición, inglés, inclusión, Gamificación, TICs.

2 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado del grado de Magisterio Infantil va dirigido hacia el aprendizaje de un idioma, en este caso es el inglés, teniendo en cuenta la inclusión educativa, ya que va dirigido a niños y niñas con discapacidad auditiva. En él podremos descubrir metodologías diferentes de enseñar el inglés a lo largo del tiempo, y qué recursos son útiles para la creación de un aula inclusiva.

Los métodos de la enseñanza del inglés han ido evolucionando con el tiempo y mejorando, dando lugar a nuevos métodos de enseñanza, los cuales muchos de ellos se ponen en práctica hoy en día y ayudan a que las aulas sean más interactivas.

Considero importante que los niños y niñas con pérdida de audición puedan aprovechar al máximo las clases de inglés, ya que es un recurso importante que un futuro les abrirá un mundo de posibilidades. Por otro lado, también pienso que a estas edades tienen mucha más facilidad de absorción de conocimientos y que es un buen momento para adquirir un nuevo idioma. Es interesante descubrir de qué forma aprende un nuevo idioma un/a niño/a con pérdida de audición, y qué metodología es más eficaz para enseñarle el nuevo idioma, haciendo que se sienta cómodo/a y teniendo en cuenta todos sus intereses.

Entre las muchas metodologías inclusivas que tenemos hoy en día, para realizar esta investigación se ha escogido la metodología de la Gamificación, ya que se considera que es un recurso con el que los niños y niñas aprenden jugando y relacionándose con sus iguales. De esta forma no solo aprenden un nuevo idioma, sino que interactúan, manipulan y adquieren esos nuevos conocimientos de una forma más atractiva.

Por otra parte, también se hará uso de las TICs, puesto que es un sistema que puede complementar y enriquecer el aprendizaje. Hoy en día este recurso es muy utilizado en las aulas y en muchos hogares, dándole al infante la oportunidad de manipular y de adquirir conocimientos nuevos de una manera interactiva y atractiva, ofreciendo la oportunidad de crear contenidos adaptados a las necesidades e intereses de cada alumno/a, desarrollando así su autonomía y su auto-aprendizaje.

Actualmente podemos encontrar en el aula una gran diversidad de alumnado, por lo que cada alumno/a es distinto/a y no todos poseen las mismas motivaciones ni aprenden de la misma forma, así que es importante tener en cuenta a cada uno de ellos/as, haciendo posible que puedan tener un completo desarrollo. Por lo que considero que es significativo y un reto que los/las niños y niñas con pérdida de audición aprendan el idioma del inglés,

teniendo en cuenta el grado y el momento de pérdida, puesto que son factores importantes que hay que tener en cuenta a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma y poder alcanzar un completo desarrollo de él.

Por último, en este trabajo, se extraerán una serie de conclusiones respectivas a la propuesta metodológica que se llevará a cabo, utilizando la Gamificación y las TIC.

3 OBJETIVOS

3.1 GENERALES:

- El aprendizaje del idioma del inglés en niños y niñas con pérdida de audición.

3.2 ESPECÍFICOS:

- Fomentar el aprendizaje del inglés a través del juego (Gamificación) para una mayor motivación del alumnado con pérdida de audición.
- Utilizar las TIC en el aula como recurso para una mayor interacción y autonomía del alumnado con pérdida de audición.
- Fomentar el aprendizaje del inglés a través de los métodos de enseñanza en inglés.

4 MARCO TEÓRICO

4.1 EVOLUCIÓN DEL AULA INCLUSIVA

Carbonell (2015) defiende citado por Sánchez (2019/2020) que ha habido a lo largo de la historia una segregación de la inclusión. Esta segregación se ha dividido en cuatro fases las cuales son claramente diferentes por el paso del tiempo:

- **Fase 1: Abandono y marginación:** Fueron tiempos en los cuales las personas con necesidades específicas eran excluidas de la sociedad. Se consideraban seres molestos e inhumanos, con los que no se relacionaban.
- **Fase 2: Creación de los centros de educación especial:** Se formó un discurso caritativo en que se pensaba que era conveniente atender a las personas diferentes por razones físicas, sensoriales, psíquicas...etc, pero por separado en centros específicos de educación especial.
- **Fase 3: Integración diferenciada:** La integración en la escuela ordinaria fue más física que real. En las escuelas se realizaba un currículo diferenciado al alumnado con necesidades educativas especiales. Los apoyos y los refuerzos que tenía este

alumnado eran externos, por lo que debían sacarlos del aula ordinaria para atenderlos o realizaban grupos según su nivel educativo.

- **Fase 4: Inclusión escolar:** En última fase aprenden juntos alumnos/as diferentes en el marco de un sistema educativo unificado, siendo esta la mejor forma de avanzar hacia la diversidad y la equidad.

La evolución de la inclusión ha afectado a la metodología de dar las clases, por lo que ha cambiado la forma de dar las diferentes asignaturas, y una de ellas ha sido el inglés, teniendo en cuenta sus necesidades y adaptando el currículo para que los niños y niñas desarrollen todos sus conocimientos. Gracias a estos cambios los/las alumnos/as con necesidades educativas especiales tienen la posibilidad de aprender un nuevo idioma, el cual les aportará conocimientos y más posibilidades para en un futuro poder introducirse en el mundo laboral.

4.2 EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA EN INGLÉS

Comenzando con una breve historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Colorado y Rubiano (2012) citan a Hearn y Garces (2003) quienes expresaron que antiguamente, existían grupos de personas que tenían la autoexigencia de saber, hablar y entender otros idiomas. Pero, los más aplicados defendían que el lenguaje oral, no valía la pena estudiarse, por lo que no se formaron reglas ni modelos correctos. Gracias a los filósofos Platón (429-347a.C.) y a Aristóteles (384-322a.C) que fueron los filósofos que le dieron la importancia necesaria al estudio del lenguaje.

En el siglo XVIII, fue cuando por fin apareció en el currículo la enseñanza del lenguaje. El mecanismo de las clases se basaba en que los alumnos/as traducían frases, de sus libros de texto al idioma extranjero, y después leían sus respuestas. Mecanismo el cual solamente les daban unos minutos de práctica, por lo que era muy difícil aumentar la fluidez o las destrezas en cuanto al uso del idioma. En este caso, únicamente mejoraban en la traducción.

Para muchas personas lo importante era aprender a hablar idiomas, más allá de leer un libro y traducirlo. Por lo que hubo un reconocimiento en cuanto a los niños/as pequeños/as, el cual era que no debían aprender reglas gramaticales, puesto que eran complicadas para aprender su idioma materno, así que la importancia se desvió hacia un nuevo método de enseñanza llamado “The Direct Method” (Berlitz, 1878) citado por

Colorado y Rubiano (2010). Este método defendía que el idioma extranjero se debía adquirir de la misma forma que el idioma materno. Esta metodología, se realizaba en clases con poco alumnado y se daba importancia a la buena pronunciación, la repetición y al uso de los símbolos y escritura fonética. En estas clases la única regla que impusieron fue que no estaba permitido hablar la lengua materna.

En la época de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), decidieron las tropas y los espías que sería positivo para ellos aprender el idioma extranjero, por lo que surgieron dos métodos nuevos que recibieron el nombre de: “Language Teaching” (Brumfit, 1984) y “Audio-Lingual Method” Brooks (1964), citado por Colorado y Rubiano (2012). El primero de ellos, daba importancia a que había que ayudar al alumnado a darle uso al idioma, en todos los contextos que fueran posibles, por lo que la importancia del aprendizaje se daba según las funciones de la lengua. El segundo método, consistía en aprender el nuevo idioma a través de la repetición oral de textos o diálogos, por lo que se llevaba a cabo de una manera natural, sin casi darse cuenta.

Pero con el paso del tiempo, decidieron realizar un nuevo método, el cual es uno de los más recientes, que recibió el nombre de “Aprendizaje por tareas” Zanón y Estaire, (1990) citado por Colorado y Rubiano (2012).

Dicho método consistía en presentarles a los alumnos y alumnas una serie de situaciones nuevas en las que se tenían que involucrar y para ello solo podían hacer uso de la segunda lengua, sin recibir ningún tipo de ayuda, con el fin de que pudieran tener una conversación real. Al acabar dicha práctica, el profesor debía centrarse en el lenguaje que se había utilizado en la tarea y se les asignaba nuevas y diferentes situaciones para que el alumno/a pudiera trabajar de nuevo.

4.3 ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA

Podemos encontrar una gran diferencia entre un nuevo idioma y adquirir un nuevo idioma. Los alumnos/as empiezan aprendiendo un idioma, pero no todos ellos lo adquieren. Por lo que cuando se dice que un idioma se ha adquirido, es cuando el proceso del aprendizaje ha llegado al final y posibilita al alumno/a utilizar un segundo idioma de la misma forma que lo hace con el primero.

Varios estudios según Gass y Selinker (2008) citados por Beltrán (2017) han indagado para llegar a entender cómo se realiza este proceso de adquisición y si este desarrollo se da de forma consciente o inconsciente, para llegar a entender por qué razón los alumnos/as

llegan a alcanzar diferentes niveles de conocimiento del segundo idioma, y como afecta esto en su habilidad de comunicación.

Los autores Rojas y Garduño (s.f) citados por Beltrán (2017), expresan que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso de aprendizaje, que ocurre la mayor parte del tiempo en un entorno de formación académica y que se da en un entorno en cual no se usa el idioma. Por lo que la adquisición de una segunda lengua se da luego de que el individuo ha aprendido su lengua materna.

Asimismo, el procedimiento mediante el cual el alumno/a adquiere el idioma del inglés se distingue bastante de un proceso de aprendizaje, ya que el aprendizaje es un procedimiento en el cual el alumno/a si que es consciente de ello. Para poder explicar este procedimiento es importante conocer una teoría, la cual propone y explica cómo se alcanza el proceso de adquisición. A continuación, se expone:

4.3.1 TEORÍA DE KRASHEN

Esta teoría propuesta por Krashen, también llamada Teoría del Monitor, es la que más relevancia le da al proceso de adquisición de una segunda lengua defiende Castro (2009) citado por Beltrán (2017). Esta teoría consiste en la combinación de dos sistemas: el primero es el sistema de adquisición y el segundo el sistema de aprendizaje.

En cuanto a esta teoría, Beltrán (2017) cita a Nolasco (2004) defiende que “la adquisición de una lengua es un proceso subconsciente. Las estructuras gramaticales se adquieren de forma natural, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente, conociendo el lenguaje por medio de modelos y estrategias distintas a la adquisición del mismo” (p. 7).

La teoría se compone de cinco hipótesis:

- **La hipótesis del sistema de adquisición y del aprendizaje:** Esta teoría expresa según Nolasco (2004) citado por Beltrán (2017) que existe una diferenciación entre estos dos procesos. La adquisición se da de forma subconsciente y el aprendizaje de manera consciente.
- **La hipótesis del orden natural de adquisición.** Según De Castro (2009) citado por Beltrán (2017), los estudiantes de una segunda lengua aprenden estructuras gramaticales es un orden predecible.
- **La hipótesis del monitor.** En esta situación destaca el rol del individuo que adquiere un segundo idioma, puesto que es el mismo, a partir de sus errores,

deberá reflexionar sobre su proceso de adquisición. Referente a esto, Contreras (2012) citado por Beltrán (2017) expone que “el conocimiento consciente de las reglas gramaticales (aprendizaje) tiene también una (y única) función: actuar en producción de los enunciados como un monitor, un corrector, modificándolos si no están de acuerdo con las reglas aprendidas”.

- **La hipótesis del input comprensible.** En esta hipótesis Villanueva, 2010 citado por Beltrán (2017) plantea que un alumno/a logrará alcanzar la segunda lengua siempre que toda la información que reciba venga de un grado mayor de dificultad al que posee. Con respecto a este proceso, Contreras (2012) citado por Beltrán (2017), defiende que “la adquisición de una segunda lengua solamente ocurrirá si el aprendiz se encuentra expuesto a muestras de la lengua meta (entradas) que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística”.
- **La hipótesis del filtro afectivo.** En esta hipótesis se le da más importancia al factor emocional. Esto hace que se cree un momento clave para medir el grado de aprendizaje alcanzado por el alumno/a de una segunda lengua. En esta hipótesis Beltrán (2017) cita a Pizarro y Josephy (2010), que manifiestan que el estado emocional y las actitudes de los alumnos/as actúan como filtro, el cual da la oportunidad de que la información entre para su comprensión, o por el contrario puede hacer que la información para la adquisición del idioma se bloquee. Por lo que, si el filtro afectivo está en un nivel alto de ansiedad, baja autoestima y poca participación, mayores serán las posibilidades de que el alumno/a fracase en el proceso de aprendizaje, pero si el filtro afectivo es bajo, habrá una mayor adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

4.4 REQUISITOS DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL AULA

El inglés es uno de los idiomas más usados en el mundo, por lo que se están implantando métodos bilingües en el currículo. Beltrán, (2017) cita a Mei, 2008 el cual defiende que el inglés es un idioma extranjero que se debe aprender ya que es diferente a nuestra lengua materna y este no se emplea en la vida cotidiana del alumnado.

El profesor y el alumno/a representan dos de los elementos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en idioma del inglés, de los cuales estará en sus manos un buen o mal desarrollo del proceso, el cual tiene como objetivo principal el comunicar.

Como antes he comentado, el profesor y el alumno/a desempeñan un rol fundamental, por lo que uno depende de otro así que, si uno de ellos no cumple correctamente con su cometido, el proceso de enseñanza-aprendizaje no llegará a los resultados esperados.

Beltrán (2017) cita a Guevara, 2000 el cual defiende que el rol del profesor ha sido mayormente considerado como el único que tenía conocimientos y cuya función era transmitirlos. Pero, por suerte, actualmente y gracias a la ciencia y tecnología el rol del profesor, el cual era en grandes ocasiones el protagonista e imponente, ha cambiado a ser más accesible y un guía para el alumnado. De esta forma se ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, desarrollando estrategias orientadas hacia la parte comunicativa del alumnado

Para el aprendizaje del idioma del inglés, hace falta profesores totalmente capacitados para desarrollar un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es muy importante que tengan los conocimientos apropiados para llevar a cabo una metodología apropiada a la enseñanza del idioma. El docente debe reconocer los diferentes tipos de alumnos/as que puede haber en un aula, sus diferentes formas de aprendizaje y los diferentes problemas que pueden surgir a la hora del aprendizaje (Juan y García, 2012).

Beltrán (2017) cita a Juan y García (2012), dentro del aula, los alumnos/as harán uso del idioma del inglés cuando el profesor considere la planificación del procedimiento que requieran el uso de la segunda lengua, teniendo en cuenta el nivel de los alumnos y alumnas, que estos en muchas ocasiones comprenden más de lo que son capaces de producir. Por otro lado, también se considera importante la forma de expresarse, la cual debe ser lo más clara y sencilla posible. En esta ocasión ayudaría en este proceso reforzar visualmente las explicaciones, bien sea por dibujos, imágenes, gestos o el uso de la pizarra.

Por último, considerar importante la familiarización de los alumnos/as con las expresiones más comunes que se utilizan en el aula. Que los alumnos/as sean capaces de identificar el significado por medios lógicos, como el contexto y la asociación.

Ordorica, (2010), citado por Beltrán (2017) defiende que en el rol del alumno/a, son ellos los más activos, puesto que son los responsables del nivel que desempeñan sobre las habilidades del idioma y son los que deben dar una mayor iniciativa dentro del aula.

Para el alumnado es importante según Juan y García (201), citado por Beltrán (2017) que el aula sea un espacio donde se sientan libres, donde se desarrolle su aprendizaje y en el que se den las condiciones oportunas para poder comunicarse en el idioma inglés.

Tanto el profesor como el alumno/a en este proceso, deben llevar una correcta unión, trabajando con respeto y responsabilidad, ya que una correcta combinación de esto llegará a dar unos buenos resultados en el desarrollo de la competencia comunicativa en el inglés.

Para poder tener una exitosa enseñanza-aprendizaje del inglés hay que tener en cuenta qué recursos se necesitan para poner en práctica el idioma en una clase inclusiva, por ello a continuación se exponen dichos recursos que nos ayudaran a conseguirlo.

4.4.1 RECURSOS PARA LA CREACIÓN DE UNA CLASE INCLUSIVA EN INGLÉS

Actualmente no existe un método el cual permita que todos los alumnos y alumnas tengan un aprendizaje exitoso, puesto que en el aula nos podemos encontrar con alumnos/as muy diferentes, por lo que seguirán diferentes ritmos de aprendizaje. La práctica educativa y los resultados de las investigaciones sobre enseñanza y el aprendizaje sobre el cerebro humano ha puesto de manifiesto que cada alumno/a, además de ser diferente, tengan gustos, preferencias y necesidades distintas y aprenden de forma diferente. Por lo tanto, no hay un método perfecto el cual permita un aprendizaje ganador.

Fleta (2006), defiende una serie de técnicas de enseñanza que ayudan a una correcta adquisición del nuevo idioma, y estas son:

- La utilización de cuentos, canciones y poemas puesto que ayuda a que los niños y niñas estén motivados y poder captar su atención.
- Aprovechar las rutinas en clase, ya que no solo ayudan a organizar el día en casa sino también en la escuela. Por lo que se utilizarían las mismas expresiones o palabras,

pero en inglés como, por ejemplo: Dar los buenos días (*good morning*), entra en clase (*come in*) ...etc.

- Hacer un buen uso de las transiciones, las cuales son los periodos de tiempo que se da entre el final de una actividad y el comienzo de la siguiente, en el que el profesor debe guiarlos. Es importante captar su atención, por lo que es esencial tener una planificación de las actividades y los recursos que se van a utilizar.
- Utilizar recursos sonoros, mímica para transiciones o canciones para realizar un cambio de actividad y no sea para ellos una confusión.
- Emplear expresiones que se utilizan siempre para las mismas situaciones, pero poniendo en práctica la segunda lengua, estimulando la producción oral de los niños/as, como, por ejemplo “¿Puedo ir al baño?” (*Can I go to the toilet, please?*).
- Realizar carteles, posters, material visual para que llame su atención y reconozcan el inglés, colgándolo en clase o pasillos del colegio.
- El habla del profesor siempre ha de ser en inglés con el fin de que los alumnos/as se vayan acostumbrando al idioma del inglés.

Para poder llevar a cabo cada uno de estos métodos y que se realicen de manera exitosa, es importante que los alumnos/as se encuentren en un lugar y entorno donde se sientan seguros y cómodos, por eso es importante que las escuelas creen aulas inclusivas, donde cada alumno/a tenga un desarrollo completo y puedan fomentar sus relaciones sociales.

Actualmente, se ha aumentado el interés del profesorado por brindar respuestas a la diversidad de alumnado que nos podemos encontrar en las aulas. Según Herrea y Guevara (2019) citado por Ribés, García y Miravet (2020) es necesario que los profesores tengan las herramientas necesarias en cuanto a organización y metodologías, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve hacia un lugar adecuado y que consiga que el/la alumno/a aprenda y socialice desde sus propias posibilidades.

Como antes se ha nombrado, para que un aula inclusiva funcione hay que hacer uso de una serie de herramientas metodológicas y organizativas, las cuales son las siguientes:

A la hora de hablar de los agrupamientos en clase, Ribés, García y Miravet (2020) citan a Muntaner, (2014) que defiende que es importante que el grupo sea heterogéneo, ya que favorece a la colaboración entre el alumnado, favoreciendo la calidad y equidad educativa, desarrollando la motivación del alumnado hacia la tarea/práctica a realizar.

Ribés, García y Miravet (2020) citan a Baines, Blatchford y Kutnik (2016), quienes argumentan que establecer un ambiente inclusivo a partir un grupo eficaz, lleva al aumento de las habilidades sociales, la comunicación y la cooperación. De esta misma forma, hace que la participación sea mucho más activa, haciendo que se llegue a un buen nivel de concentración, por lo que hace que los logros aumenten.

Estos mismos autores, Ribés, García y Miravet (2020) citan por otro lado a Heacox, 2002; Gregory y Champan (2013) los cuales, explican que es beneficioso realizar actividades individuales, en pareja, en pequeños grupos y en gran grupo, combinado de esta manera diferentes estilos de aprendizaje, intereses y habilidades.

Otra de las herramientas que se considera crucial en el aula inclusiva es la gestión del tiempo, el cual según Bernal (2007), citado por Ribés, García y Miravet (2020) es importante que este sea flexible, por lo que tendrá la capacidad de adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades educativas y sociales de los alumnos/as. La gestión del tiempo se divide en tiempo simultaneo o sucesivo. El tiempo simultaneo consiste en organizar la clase en varios subgrupos y realizar diferentes actividades en el mismo tiempo, siendo conscientes de sus intereses y ritmos.

En cambio, el tiempo sucesivo indica realizar una actividad detrás de otra, como por ejemplo primero realizar una asamblea, después realizar un ejercicio individual y cuando se acabe ese ejercicio, pasar a otro que sea en pequeños grupos...

Siguiendo con otro de las herramientas necesarias en el aula inclusivas, en esta ocasión se destacará los espacios de aprendizaje y la disposición del aula, ambas muy importantes. Ribés, García y Miravet (2020) citan a Carrión y Sánchez (2002) los cuales apuestan por que en el aula se pueda transmitir toda la información sin ninguna barrera visual y que haya una buena comunicación. Además, destacan que es importante que en ese espacio se puedan realizar actividades individuales, en pequeños grupos y en gran grupo.

Por eso es importante que se utilicen todas las estancias que se puedan ofrecer ya que en cada una de ellas se podrá realizar una actividad diferente en la que se pueda potenciar sus habilidades, como por ejemplo hacer uso de la biblioteca, la sala de psicomotricidad, la propia aula...etc.

Por último, los recursos, tanto materiales como humanos, son otras de las principales herramientas de las que hacer uso en el aula inclusiva. Asensio y Forteza (2014) citados por Ribés, García y Miravet (2020) que el uso exclusivo de libros de texto no permite al alumnado un desarrollo completo de todas sus habilidades. Es muy interesante el hacer

uso de diferentes recursos haciendo que los propios alumnos/as los manipulen, como por ejemplo de cuentos, carteles, páginas web...etc. Actualmente la sociedad de la información a cambiado y gracias a ello podemos hacer uso de las TIC en el aula como citan Ribés, García y Miravet (2020) a Montserrat y Hernández, 2013.

Por otro lado, dejando aparte los recursos, hay que tener en cuenta que a lo largo del tiempo han surgido métodos de enseñanza que han ayudado a cumplir sus objetivos como docentes, y que los niños y niñas puedan aprender inglés. Estos métodos de enseñanza han ido cambiando y renovándose hasta ahora. A continuación, se exponen los más relevantes.

4.4.2 MÉTODOS QUE NOS HAN LLEVADO HACÍA EL ACTUAL MODELO DE ENSEÑANZA

A lo largo de los años han surgido una serie de metodologías, las cuales han marcado un antes y un después en la enseñanza de la lengua extranjera. Estas metodologías fueron creadas para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que surgieron en el proceso educativo (Martín, 2009).

Los métodos para destacar son:

- *Método Directo*, el cual presentó un avance importante en cuanto al método tradicional. Se llegó a proponer una didáctica que fomentaba la comunicación oral, con el objetivo de atender a las necesidades de los alumnos/as, ya que consideraban que la expresión oral debía predominar frente a la escritura. Se comenzó a darle más importancia al vocabulario, a los diálogos y las interacciones orales, por lo que la enseñanza gramatical se quedó en un segundo plano. Al no haber explicaciones gramaticales, se recurría a los ejercicios de huecos, pero para trabajar la lengua oral se hacía oralmente. El procedimiento era inductivo, aunque con limitaciones. Con el tiempo se llegaron a detectar algunos aspectos negativos, como la representación de diálogos que los alumnos/as nunca iban a llevar a cabo y la ausencia de corrección podía estancarse en las etapas tempranas.
- *Método Audio-oral*. Este método fue creado a mediados del siglo XX, denominado también *método estructural*, el cual consistía en la repetición fonética y la realización de ejercicios escritos. El/La alumno/a debía aprender la segunda lengua de forma

autónoma, a partir de repeticiones de los ejercicios de huecos y de ejercicios memorísticos. En esta ocasión la estructura gramatical tenía más importancia que el vocabulario.

- *El Enfoque Natural*: Según cita Martín (2009) este enfoque fue creado por Terrel y Krashen (1983), los cuales defendían que existía una diferencia entre adquisición y aprendizaje. Dicho método tenía como objetivo la comprensión de significado, dándole importancia a la exposición e inmersión a la lengua meta que la producción escrita de los alumnos/as. La gramática pasó a un segundo plano y se redujeron las explicaciones gramaticales en el aula, eliminando los ejercicios de huecos.

- *Sugestopedia*: El fundador de este método fue el psicoterapeuta y psiquiatra Lozamov (1978) citado por Martín (2009). Consideraba muy importante practicar técnicas de relajación y concentración, ya que pensaba que gracias a ellas retenían mejor el vocabulario y las estructuras gramaticales. Para él, era muy importante el contexto en el que se encontraba el alumno/a, por lo que se ayudaba de música de fondo, canciones, juegos, etc. Lo que destacaba de este método era el uso de la lengua, dejando de lado la forma en la que se usaba, por lo que la enseñanza de la gramática se reducía a la mínima expresión. Se utilizaba el dialogo, un determinado vocabulario y se reducía la gramática a los comentarios del profesor.

- *El Enfoque Comunicativo*: Este método surgió en Europa en los primeros años de los 70. La lengua tenía como objetivo la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debía partir de las nociones y las funciones. Este enfoque se centró en las necesidades del alumnado, fomentando una comunicación real, en situaciones reales, y lo llevaban a cabo a través de actividades comunicativas, considerando mucho más importante como hacían uso y de qué forma utilizaban las estructuras gramaticales que la enseñanza de ellas.

Con el tiempo se han ido “actualizando” los métodos de enseñanza, renovándose y modernizándose, con el objetivo de mejorar los errores que aparecieron al ponerlos en práctica. A continuación, se expondrán los métodos de enseñanza de la lengua extranjera más relevantes:

- *Enfoque de Tareas*: Este método surgió a finales de los años 80 y fue investigado por diferentes autores. Nunan (1991) citado por Quintana (2020) defiende que gracias a este enfoque se fomentaba la introducción de textos auténticos en la situación de aprendizaje, por lo que los alumnos/as no solo se centraban en el lenguaje, también se centraban en el proceso de aprendizaje. Era muy importante las experiencias personales de los alumnos/as, ya que contribuía al aprendizaje en el aula. Por otra parte, también se intentaba que se llevara a cabo un vínculo entre el aprendizaje del idioma en el aula, con la activación fuera de aula. Willis (1996) citado por Quintana (2020), en cuanto a este enfoque defendía la importancia de proporcionarles a los alumnos/as una confianza para que fueran capaces de realizar una inmersión en cualquier idioma, considerando significativa la comunicación, negociaban los turnos de palabra, probaban estrategias de comunicación y desarrollando un lenguaje con un propósito y cooperación.

- *Aprendizaje de un Idioma en el Currículo Integrado (AICLE)*: Este aprendizaje hacía referencia a cualquier contexto educativo, en el que se hacía un uso de la lengua extranjera como medio de enseñanza-aprendizaje, los cuales eran contenidos que no tenían que estar relacionados con la lengua en si, como por ejemplo dar la asignatura de Naturales en inglés. Dicho aprendizaje tenía como objetivo desarrollar las competencias mínimas de la asignatura y, al mismo tiempo el desarrollo de las competencias lingüísticas. De esta metodología destacaba, que el alumno/a podía ir mejorando en ambas competencias, y de una manera natural, ya que se aprendía practicando. (Suárez, 2005)

- *Total Physical Response (TPR)*: El método *Respuesta física total* fue elaborado por un psicólogo estadounidense llamado James J. Asher (1997) citado por Hollerbach, Villalobos, Atencio, Gapper (sn) Dicho método se representaba con la frase “se aprende haciendo”, es decir que tenía en cuenta a parte de la enseñanza, el aprendizaje, experimentar y la acción. Como objetivo principal, destacaba el capacitar a los alumnos/as a comunicarse en la segunda lengua, por lo que el *comprender* se tenía

antes en cuenta que el *hablar*, de este modo, el profesor no forzaba en ningún momento al alumno/a a hablar, lo haría cuando el/ella estuviera listo/a. En este método, la comprensión auditiva se consideraba prioritaria.

- *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*: Se trataba de una modificación que se realizó del método TPR. Esta modificación citada por Araguás, Neumann y Peter (2016) surgió de Ray (1990). Dicho cambio se limitaba a la utilización de verbos de acción y palabras que, de manera sencilla, podían ser representadas. La modificación más relevante se podía ver en el momento en que se incluyó el *Storytelling*, esto quería decir que los alumnos/as actuaban voluntariamente, siguiendo una historia, por lo que gracias a ello repasaban el vocabulario (aprendido con anterioridad) que pertenecía a la historia, en la que utilizaban el gesto y recordado. El TPRS se dividía en tres fases, en la cuales se establecía el vocabulario, se realizaba el *storytelling* y por último se realizaba un Reading/Literacy. En la primera fase, se presentaba a los alumnos/as un nuevo vocabulario y se trabaja para entenderlo y para practicar los gestos. En la segunda fase, el profesor realizaba la escenificación y realizaba una serie de preguntas (preguntas de si o no o más complejas) y contaba la historia una segunda vez. En esta ocasión, los alumnos/as podían representarla junto a él. En la última de las fases, se realizaba una escritura y lectura, en la que se tomaba consciencia de la gramática que se había utilizado.
- *Gamificación*: Los juegos han sido vistos tradicionalmente como una forma de entretenimiento en el que los participantes suelen enfrentarse a retos, que no siempre pueden lograr a la primera, pero que no por ello dejan de intentarlo. Gracias a los intentos de vencer y superarse, aparece la creatividad y la reflexión. Se encuentran en un ambiente seguro en el que hay una retroalimentación y un clima bueno para el error y aprender a través de ello. Kapp, 2012 citado por Sánchez (2019/2020) defiende que el juego es inherente al ser humano y el primer formato con el cual aprendemos. Gracias a la investigación del juego se ha creado una nueva metodología la cual consiste en la aplicación del juego en un ambiente educativo. Esta metodología es un mecanismo de atracción para las personas, con la que pueden aprender, resolver problemas y pensar.

- *TICs*: Las TICs son las herramientas que transmiten y comparten información a través de soportes tecnológicos, permitiendo a los profesores y alumnos/as que sea para ellos/as, un instrumento útil en el aula y también en casa. Según Kustcher y Pierre (2001) citado por Castro, Guzmán y Casado (2007), las TICs ayudan a tener una gran cantidad de información y de una manera muy rápida, son unas herramientas fáciles de transportar. Por otro lado, citado por Castro, Guzmán y Casado (2007) Bricall (2000) y Marqués (2002) defiende que las TICs proporciona interés y motivación de los estudiantes e interaccionan formando grupos de trabajo.

A continuación, qué es la pérdida de audición según la OMS, diversas clasificaciones en función del grado de pérdida según Sánchez (2003) citado por Ramo (2018/2019) y la importancia del momento de la pérdida de audición.

5 ALUMNADO CON PÉRDIDA DE AUDICIÓN

La O.M.S. (1983) citado por Ramo (2018/2019) define al niño sordo, como aquel cuya agudez auditiva le impide aprender su propia lengua, seguir con aprovechamiento sus estudios escolares y participar en las actividades normales de su edad.

Así mismo, citado por Ramo (2018/2019) Perelló y Tortosa (1978) defienden que la audición es un freno complejo en el que entra parte fisiológica y otra parte psicológica, es decir, un proceso de elaboración mental consecutivo a un estímulo sonoro.

Podemos definir que la discapacidad auditiva, consiste en disfunciones o alteraciones comunicativas en una correcta percepción auditiva.

Según Sánchez (2003), citado por Ramo (2018/2019) existen diversas clasificaciones sobre la discapacidad auditiva, en función del grado de pérdida y se clasifican de la siguiente manera:

- **Audición infranormal:** La pérdida tonal media no supera la pérdida de 20 Dh. Pérdida ligera sin incidencia social. La pérdida tonal media entre 21 y 40 Db. No tiene grandes problemas debido a que puede oír el habla normal. Tan sólo no oirá el habla en voz baja, lejana o en entorno medio.
- **Discapacidad auditiva media:** Escuchar produce tensión. Oyen si se eleva la voz. La persona entiende mejor si se le mira cuando le hablan. Necesitará que le repitan con frecuencia lo dicho. Puede identificar ruidos del entorno. Puede ser:

- De primer grado o deficiencia auditiva moderada. La pérdida tonal media entre 41 y 55 Db
- De segundo grado, o deficiencia auditiva moderada severa. La pérdida tonal media entre 56 y 70 db.
- **Discapacidad auditiva severa:** Se perciben ruidos, habla fuerte y cerca del oído. A menudo la persona parece ajena a lo que le están diciendo.
 - De primer grado, pérdida tonal media entre 71 y 80 db.
 - De segundo grado, pérdida tonal media entre 81 y 90 db.
- **Discapacidad auditiva profunda:** No hay percepción del habla. Sólo se perciben ruidos muy potentes.
 - De primer grado, pérdida tonal media entre 91 y 100 db.
 - De segundo grado, pérdida tonal media entre 101 y 110 db.
 - De tercer grado, pérdida tonal media entre 111 y 119 db.
- **Discapacidad auditiva total: (cofosis).** La pérdida tonal media es de 120 db. No se percibe nada.

5.1 MOMENTO DE LA APARICIÓN

Por otro lado, también es muy importante el momento de aparición de la pérdida de audición ya que podemos ver que es lo que más afectado tiene y que dificultades se le pueden presentar. La clasificación se presenta de la siguiente manera según Sánchez (2003) citado por Ramo (2018/2019):

- **Prelocutiva**, antes de que el/la niño/a aprenda a hablar. Si la pérdida es muy grande el aprendizaje del lenguaje oral se verá muy afectado, así como su desarrollo social y el aprendizaje en general. El porcentaje asciende al uno por mil.
- **Perilocutiva**, durante el proceso de adquisición del habla.
- **Postlocutiva**, aparece cuando ya ha adquirido el habla. En niños/as, con un tratamiento logopédico, no tiene por qué afectar al lenguaje oral, salvo en el tono, al acento, etc. Si tendrá dificultades de integración por las dificultades de comprensión y la consiguiente dificultad para establecer intercambios comunicativos satisfactorios.

A continuación, se expondrán algunas características de los/las niños/as y niñas con pérdida auditiva con padres oyentes según su adquisición del lenguaje, su desarrollo cognitivo y socio-afectivo.

Pero antes hay que tener en cuenta el *desarrollo comunicativo-lingüístico* de los/las niños/as con pérdida auditiva, ya que no pueden darse unas características comunes, ni unos niveles de desarrollo lingüístico a una edad determinada, puesto que existen factores y variantes que condicionan este desarrollo, y algunas de estas variantes son (Jaén, 2008):

- El momento de aparición de la pérdida de audición y si es congénita o adquirida.
- Cuál es el grado de pérdida.
- En qué lugar del oído está localizada la lesión.
- Si ha tenido una estimulación temprana o ha acudido al logopeda.
- Si ha participado en algún programa de reeducación.
- Si los padres del infante son sordos y cómo se comunican (lenguaje de signos), o si son oyentes (lenguaje oral).
- El nivel intelectual del niño/a.
- Cómo son las relaciones sociales con su alrededor (escuela, familia, entorno...).
- Nivel socio-cultural de su familia.
- Si aparte de la pérdida de audición, el niño/a tiene algún otro trastorno asociado a ello.

5.2 DESARROLLO DE LOS NIÑOS/AS CON PÉRDIDA DE AUDICIÓN CON PADRES OYENTES

Se dice que la adquisición del lenguaje del infante con pérdida de audición es más lenta. En la etapa prelocutiva se pueden observar diferencias entre los/las niños/as con pérdida auditiva y los/las niños/as oyentes. Es a partir de este momento, cuando las vocalizaciones van desapareciendo y perdiéndose. Esto sucede a causa de la falta de retroalimentación que recibe el niño/a a la hora de vocalizar. La desaparición es progresiva, lo que puede llegar a un mutismo total. En estos momentos es muy importante la detección precoz de la pérdida de audición, la realización de un examen audiométrico, la colocación de una prótesis y la estimulación temprana de las distintas áreas del desarrollo.

Otras de las diferencias que podemos ver en los/las niños/as con pérdida audición y los/las niños/as oyentes se encuentra en la etapa locutiva, la cual es la etapa que comienzan a emitir sus primeras palabras. En este caso el/la niño/a con pérdida de audición comienza a emitir las primeras palabras alrededor de los 16 meses, y el/la niño/a oyente comienza a los 11-12 meses, por lo que podemos ver que comienza un poco más tarde.

También se puede ver una tardía en los/las niños/as con pérdida de audición en su desarrollo léxico, este es más lento que el del niño/a oyente, puesto que las limitaciones auditivas hacen más compleja la tarea de aprender los nombres de todo aquello que representa la realidad (Jaén, 2008).

Por otro lado, suelen aparecer alteraciones en el orden de los elementos a la hora de formar una oración, el cual recibe el nombre de “agramatismos”. Estos errores son muy parecidos a los que realizan los/las niños/as oyentes. Aprenden los elementos, pero tienen dificultades a la hora de manejarlos, incluso en ocasiones no llegan sentirse a gusto con la lengua oral hasta llegar al punto de no poder llevarla a cabo.

En cuanto al habla del niño/a con pérdida de audición suele ser inteligible, (Jaén,2008) ya que su voz se caracteriza por tener un timbre apagado, ronco y gutural y la intensidad fuerte, sobre todo en sílabas de difícil articulación. En su entonación no existe una melodía, el ritmo es inadecuado y la velocidad es lenta, de hecho, debido a las dificultades de articulación, impiden una correcta inspiración y espiración.

Para finalizar, explicar, que pueden surgir dificultades a la hora del uso del lenguaje oral puesto que, a la hora de interactuar con el/la niño/a con pérdida de audición, dependerá del grado de pérdida (si es severa, profunda o moderada), si es más o menos dificultoso el hecho de establecer una conversación. Otros de los entornos donde también pueden surgir dificultades, por ejemplo, es en los turnos de las conversaciones o incluso a la hora de jugar a ciertos juegos colectivos.

Ahora pasaré a explicar el desarrollo cognitivo de los/las niños/as con pérdida de audición. La inteligencia innata del niño/a con pérdida de audición es igual que un/a niño/a oyente. A pesar de ello, si puede ser más lento el desarrollo de la inteligencia en un/a niño/a con pérdida de audición. La diferencia en el desarrollo intelectual a los tres años, en un/a niño/a con pérdida de audición, es muy escasa a la de un/a niño/a oyente. Es a los ocho años cuando sí que podemos ver una diferencia notable, puesto que es estas edades cuando hay un cambio importante en el desarrollo de las estructuras mentales que

afectan al pensamiento abstracto, al razonamiento lógico, etc., las cuales construyen una desventaja en comparación al niño/a oyente (Jaén, 2008).

Se debe tener en cuenta, que para que los niños y niñas con pérdida auditiva desarrollen sus habilidades intelectuales, se les puede exponer una serie de recursos los cuales les ayudaran a la hora de ejercitar su desarrollo cognitivo. Estos recursos serán, por ejemplo, utilizar estrategias visuales y llamativos canales de información, como el táctil o el olfativo. Estimular sus restos auditivos y proporcionarle experiencias directas, utilizando para ello, la exposición de más información de lo que sucede a su alrededor. Y en determinados casos, hacer uso de sistemas alternativos/aumentativos de comunicación.

Por último, en el desarrollo socio-afectivo hay una cierta inmadurez socio-emocional del niño/a con pérdida auditiva respecto al niño/a oyente y esto se debe a una serie de causas, las cuales son las siguientes:

Existe una escasa competencia comunicativa, puesto que las interacciones entre el adulto e infante suelen ser controladas dejándole de esta manera poca iniciativa, es decir, se tiende a explicarle menos las cosas ya que puede resultar dificultoso comunicárselo. Al no haber una buena comunicación hace que, en ocasiones, el/la niño/a con pérdida auditiva adopte un comportamiento inadecuado como, por ejemplo, un comportamiento indiferente, pasivo...etc. Por otro lado, la falta de lenguaje hace que les sea dificultoso la comprensión de reacciones emocionales que tienen las personas de su alrededor e incluso las suyas propias, ya que en muchas ocasiones las expresiones faciales pueden ser engañosas (Jaén, 2008).

A continuación, se expone una tabla en la cual se puede ver más claramente cada una de los desarrollos y características de un niños/as con pérdida de audición y niños/as oyentes.

5.3 TABLA COMPARATIVA

DESARROLLO DEL LENGUAJE		
	Niños/as con pérdida de audición	Niños/as oyentes
Etapa prelocutiva:	Emitir las primeras palabras alrededor de los 16 meses	Comienza a los 11-12 meses
Desarrollo léxico	Más lento	Se desarrolla de forma natural
Formación de frases	Alteraciones en el orden de los elementos a la hora de formar una oración, el cual recibe el nombre de “agramatismos”	Realizan errores parecidos
Habla	Inteligible, un timbre apagado, ronco y gutural y la intensidad fuerte. Entonación sin melodía y velocidad lenta.	Timbre normal, entonación con melodía y velocidad normal.
Lenguaje oral	Dependerá del grado de pérdida si es más o menos dificultoso el hecho de establecer una conversación.	Se desarrolla de forma natural
DESARROLLO COGNITIVO		
	Niños/as con pérdida de audición	Niños/as oyentes
Inteligencia innata	Igual, puede ser más lento el desarrollo de la inteligencia. A los 8 años diferencias más notables.	Igual que un niño/a con pérdida de audición.
Habilidades intelectuales	Debe ayudarse de recursos visuales y llamativos y canales de información (táctil u olfativo)	Se desarrollan de forma natural
DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO		
	Niños/as con pérdida de audición	Niños/as oyentes
Socio-emocional	Inmadurez socio-emocional	Se desarrolla de forma natural
Competencia comunicativa	Escasa, interacciones controladas, poca iniciativa.	Se desarrolla de forma natural

Comportamiento	Indiferente, pasivo	Se desarrolla de forma natural
-----------------------	---------------------	--------------------------------

Otra causa para destacar sería que el infante se encontrara en un contexto escolar inadecuado. La escuela es un lugar donde el infante pasa mucho tiempo e interactúa con profesores e iguales. En este entorno hay que crear y favorecer situaciones didácticas en las que desarrollen la comunicación y mejoren las interacciones sociales, tanto dentro del aula como fuera de ella. Por otra parte, también hay que tener en cuenta que el aula debe haber unas condiciones acústicas que faciliten y apoyen al alumno/a con pérdida auditiva en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, por último, por parte del profesorado, que tengan adquiridos conocimientos acerca del uso de ayudas técnicas y comunicativas.

La última causa para destacar es la sobreprotección del niño/a con pérdida auditiva. Los padres pasan por un proceso duro de aceptación y es normal que el/la niño/a pase por diferentes especialistas en busca de diagnósticos más positivos. En ocasiones se transita por un proceso de negación y pueden llegar a situaciones de vergüenza o culpa, lo que afecta a las relaciones de sus hijos/as. Esto puede llegar a provocar un sentimiento de sobreprotección y fuerte dependencia las cuales rompen el desarrollo emocional y las habilidades para tener una autonomía.

Por eso mismo se considera importante que en las aulas exista una inclusión y una serie de pautas para ayudar al alumnado con pérdida de audición, facilitándole todo tipo de materiales y recursos para que alcance un completo desarrollo en el aula.

5.4 EL AULA INCLUSIVA-DISCAPACIDAD AUDITIVA

Con el objetivo de favorecer una mayor inclusión y eliminar las barreras presentes en el aula y centro, se puede precisar de ayudas técnicas (ATS) que suponen una adquisición de acceso. Se clasifican a continuación en función del criterio de unos. Los criterios de utilización dependen de fundamentalmente de (Ramo, 2018/2019):

- a) El objetivo del programa:
 1. Si lo que se pretende es la superación de la dificultad auditiva (discriminar sonidos o comprender lenguaje), las técnicas más indicadas serán: SUVAG, audífonos, relé acústico y emisora FM.

2. Si la meta es la reducción de habla, las técnicas más adecuadas serían los indicadores del control sonoro, espejo ortográfico, espirómetro, etc.
- b) El grado de sordera:
1. Si el alumno/a tiene una discapacidad auditiva ligera, la técnica más indicada será un audífono.
 2. Si el alumno/a tiene una discapacidad auditiva severa, seguramente será preciso utilizar el SUVAG, Técnicas Vibrotáctiles, etc.
- c) La edad del alumno/a:
1. Alumnos/as de tres años: Relés acústicos, porque son muy motivadores para esa edad.
 2. Alumnos/as de 10 años. Los relés acústicos no le llamarán la atención, serían conveniente utilizar un ordenador.
- d) La disponibilidad del material
- e) La opinión de la familia.
1. La familia puede y debe ser escuchada cuando hay posibilidad de dos técnicas muy similares. Pero también puede poner obstáculos por ser una acérrima defensora de modelos moralistas o gestualizas y dificultar la utilización de ayuda técnicas.

En síntesis, es necesario tener presentes una serie de orientaciones básicas que beneficiarán y harán posible una educación de calidad para el alumnado con discapacidad auditiva (Martínez, López, Mayas, Brea y Cairón, 2008) (Ramo, 2018/2019):

- Colocar al alumno/a sordo en el lugar donde mejor pueda captar la información.
- Organización del aula en forma de “U”. Cultura del silencio.
- El aula debe tener una buena iluminación, ya que al tener mermada su capacidad auditiva, se apoyará en todo lo visual.
- El aula debe tener una buena acústica, para que el alumno/a pueda aprovechar sus restos auditivos de la mejor manera posible y no haya interferencias. De la misma manera, ni debe existir ruido ambiental externo que pueda perjudicial la acción clara.
- Utilizar diversas estrategias para captar la atención del alumno/a: de manera vocal y corporal.

- Emplear estrategias para mantener su atención, como miradas y expresiones faciales. Asegurarse de que nuestro/a alumno/a nos está viendo, mirando y atendiendo cuando os dirigimos a él o al grupo-clase.
- No girar la cabeza mientras hablamos.
- No dar explicaciones ni información básica mientras caminamos en clase o se escribe en la pizarra.
- Indicar claramente el tema del que vamos a hablar, asegurándose de que el nombre es familiar para el alumnado.
- Utilizar esquemas, recursos visuales, películas subtítulas, recursos digitales...y todo el apoyo visual que sea posible. Apoyos organizadores visuales, uso PDI.
- Utilizar frases cortas para las explicaciones.
- Utilizar un lenguaje claro y bien vocalizado.
- Respetar el turno de palabra, indicando de forma clara quién está hablando en cada momento.
- Motivar al alumno/a en su escritura, debatiendo y conversando con él.
- Plantear distintas situaciones de escritura, proponiendo diferentes metas, utilizando distintos materiales...
- Potenciar su autoconcepto.
- Fomentar la participación del alumnado en las diferentes actividades de clase.
- Apoyar las potencialidades de los alumnos/as
- Potenciar la superación de retos
- Lograr la satisfacción de los alumnos/as en la realización de actividades, y también durante la actividad escolar.
- Sensibilizar al resto de alumnos/as y personas de la comunidad educativa sobre las características, y lo que es importante, las potencialidades de este/a alumno/a.

Es importante considerar que en un aula inclusiva se pueden llevar a cabo metodologías inclusivas, las cuales se pueden poner en práctica en el aula de inglés. Estas metodologías pueden ayudar a que el alumnado con pérdida de audición pueda llegar a el objetivo marcado, el cual en este caso es que aprendan el idioma del inglés.

6 PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1 OBJETIVOS

Basándome en la ORDEN de 28 de marzo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, los objetivos que más se ajustan a la sesión de actividades son:

- a) *Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.*
- b) *Descubrir las tecnologías de la información y la comunicación e iniciarse en su uso.*
- c) *Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura, en el movimiento, el gesto y el ritmo.*

6.2 COMPETENCIAS

Dándole uso una vez más a la ORDEN de 28 de marzo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, las competencias que se ajustan a la serie de actividades que se van a proponer son:

- *Competencia en comunicación lingüística*
- *Tratamiento de la información y competencia digital*
- *Competencia para aprender a aprender*
- *Autonomía e iniciativa personal*

6.3 CONTENIDOS

Siguiendo la ORDEN de 28 de marzo, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, los contenidos que se van a reflejar en las actividades son:

- **Área: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:**
 - **Bloque I: El cuerpo y la propia imagen**
 - Valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.
 - **Bloque II: Juego y movimiento**
 - Gusto por el juego en sus distintas formas. Confianza en las propias posibilidades de acción, participación e interés en los juegos y en las actividades motrices, mostrando cada vez mayor esfuerzo personal.
 - Nociones básicas de coordinación, control y orientación de movimientos.
 - Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de la relación con los demás.
 - Representación de la acción, el espacio y el movimiento mediante la palabra, el dibujo, el modelado y la construcción.
 - **Bloque III: La actividad y la vida cotidiana**
 - Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.
- **Área: conocimiento del entorno**
 - **Bloque I: Medio físico: elementos, relaciones y medida**
 - Aproximación a la cuantificación de colecciones. Utilización del conteo como estrategia de estimulación y uso progresivo de los números cardinales para calcular y resolver problemas sencillos relacionados con la vida cotidiana.
 - Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados. Interés y curiosidad por los diferentes recursos de localización espacial (mapas, planos...).
 - Conocimiento e iniciación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

- **Área: Los lenguajes: comunicación y representación**

- **Bloque I: Lenguaje verbal:**

- a) Escuchar, hablar y conversar:*

- Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.
- Comprensión y reproducción de textos de forma oral; escucha activa y participación en situaciones habituales de comunicación; acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones.
- Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás.
- Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.
- Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.

- b) Aproximación a la lengua escrita*

- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas.

- c) Acercamiento a la literatura*

- Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como temporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje.

- **Bloque II: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación**
 - Iniciación en el uso social de instrumentos tecnológicos como elementos de comunicación (ordenador, cámara, reproductores de sonido e imagen).

- **Bloque IV: Lenguaje corporal**
 - Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

7 BATERÍA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: THE MOUSE	
<p>Descripción: En esta actividad se utilizará un robot el cual será un pequeño ratón. Este robot se tendrá que desplazar por el tablero, hasta llegar al queso que estará cada vez colocado en un lugar diferente. Los alumnos/as deberán indicar hacia donde se debe mover el ratón pulsando los botones correspondientes, los cuales indican los movimientos que este puede hacer (delante-atrás, izquierda-derecha). Esto lo deberán decir en voz alta y en español y en inglés.</p>	
<p>Metodología: Se explicará a los niños/as en qué consiste la actividad. Después se comentará y preguntará a los niños/as como se dice “delante, atrás, izquierda y derecha” en inglés, y si saben reconocerlos, realizando un ejemplo para que vean cómo funciona el mecanismo. En el caso de que necesiten ayuda se les podrá guiar con unas tarjetas con flechas que el propio juego tiene.</p>	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientarse en el tablero. - Controlar los términos delante-atrás, izquierda-derecha en inglés (<i>forward-back, left-right</i>). 	
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mouse (ver anexo I) - Tarjetas guía (ver anexo II) - Papel continuo 	<p>Temporalización: 45 min</p>
<p>Agrupamiento: En pequeños grupos</p>	

ACTIVIDAD 2: WHAT FRUIT IS IT?

Descripción: En esta actividad se les enseña a los alumnos/as 4 nombres de frutas (*Banana, Apple, Orange, Melon*). Se les mostrará unos flashcards de frutas y aparte, carteles donde estarán el nombre de las frutas. Se leerá en voz alta y clara cada cartel, los alumnos/as tendrán que repetirlo. Por último, tendrán que juntar cada nombre de fruta con su correspondiente fotografía.

Metodología: Se sentarán todos los niños/as en el suelo en forma de “U”, para que todos y todas puedan ver bien los flashcards y los carteles. Se podrá apoyar del proyector para poder poner en la pantalla la imagen de la fruta para que puedan verlo mejor. Esta actividad está basada en el método Natural.

Objetivos:

- Identificar los nombres de frutas en inglés
- Relacionar cada dibujo de fruta con su nombre correspondiente en inglés
- Repetir en voz alta el nombre de la fruta.

Materiales:

- Flashcards de frutas (ver anexo III)
- Carteles de los nombres de las frutas (ver anexo IV)

Temporalización: 45 minutos

Agrupamiento: Toda la clase

ACTIVIDAD 3: THE SUPERMARKET

Descripción: Los alumnos/as deberán hacer la compra metiendo en el carro los alimentos que vayan diciendo sus compañeros/as. Para ello se proyectará en la pantalla táctil una serie de alimentos (los más comunes) y una cesta de la compra. Así de esta manera podremos hacer uso de las TIC.

Metodología: Se sentarán todos/as en la zona de la alfombra en “U” para que todos puedan ver la pizarra táctil. De uno en uno se levantarán e irán arrastrando los alimentos que sus compañeros van indicando en inglés hasta el carrito. Una vez acabada la cesta de la compra, irán sacando los alimentos uno en uno e irán diciendo que es cada cosa. Por último, se hará un recuento de alimentos en inglés para saber cuántas cosas habían dentro de la cesta y cuantas se han quedado fuera. En esta actividad se utiliza el método comunicativo, ya que se recrea una situación real que es ir a hacer la compra.

Objetivos:

- Conocer los alimentos que aparecen en la pantalla táctil.
- Identificar los alimentos que se nombran en inglés.
- Respetar el turno de palabra.

Materiales:

- Pizarra táctil.
- Carro de la compra (ver anexo V)
- Alimentos (ver anexo VI)

Temporalización: 45 minutos

Agrupamiento: Toda la clase

ACTIVIDAD 4: COLORS

Descripción: En esta actividad deberán aprender los colores en inglés a través de un vídeo. Primero se les mostrarán los colores (*green, blue, pink, brown, black, white, red, yellow*) que aparecen en el video, primero español y después de inglés, los alumnos/as deberán repetir cada color. Después se pondrá la canción, la escucharán una vez y, por último, se volverá a poner una segunda vez y ellos deberán repetir los colores.

Metodología: Todos los alumnos/as se sentarán en la zona de la asamblea en posición de “U” y se les mostrará a través de unas tarjetas los colores que a continuación aparecerán en el video, diciendo en voz alta que color es en español e inglés y ellos deberán repetirlo. A continuación, se les pondrá el video una primera vez para que escuchen la canción y una segunda vez para que repitan con ella los colores. Después podrán preguntarse unos a otros: “*What is your favourite colour?*” (pregunta que se habrá enseñado anteriormente). Se hará uso de la metodología audio-oral, haciendo uso de la repetición, ya que la canción repite mucho los colores.

Objetivos:

- Aprender los colores (*green, blue, pink, brown, black, white, red, yellow*).
- Relacionar el color en español con el color en inglés.
- Repetir en voz alta los colores.

Materiales:

- Canción de los colores:
<https://www.youtube.com/watch?v=c6BVOQfgMP8>
- Tarjetas colores (ver anexo VII)

Temporalización: 45 minutos

Agrupamiento: Toda la clase

ACTIVIDAD 5: NUMBERS

Descripción: La actividad consiste en que se les enseñará a los alumnos/as los números en inglés, utilizando para ello unos flashcards de números. Para representar la cantidad se utilizarán palos de colores.

Metodología: En esta actividad se hará uso del método directo para enseñarles los números en inglés, primero se empezará del 1 al 5 y después se continuará hasta el 10. Se sentarán todos en la zona de la asamblea en forma de “U” y la profesora comenzará diciendo en voz alta y clara los números del 1 al 5 en inglés y lo repetirán, esta vez mostrando los flashcards de números. Después volverá a decir los números, pero enseñando palos de colores para representar la cantidad. Por último, los alumnos/as deberán decirlo en voz alta teniendo como referencia visual los palos de colores.

Objetivos:

- Escuchar atentamente los números que se dicen en voz alta.
- Relacionar la cantidad de palos con el numero representado.
- Repetir en voz alta el número.

Materiales:

- Flashcards de números (ver anexo VIII)
- Palos de colores

Temporalización: 30 minutos

Agrupamiento: Toda la clase

ACTIVIDAD 6: SIMON SAYS

Descripción: La actividad consiste en jugar a “Simon dice”. Empezará un/a compañero/a a dar las indicaciones, al mismo tiempo él hará la acción a modo de ejemplo. Las indicaciones serán todas en inglés. Por ejemplo: “Simon says jump” y todos deberán saltar.

Metodología: La actividad se realizará en el aula de psicomotricidad. Formarán un círculo y empezarán uno en uno a decir la consigna y realizarla. Se les podrá ofrecer carteles donde vengán dibujadas acciones por si no saben que decir o como se dice esa acción en inglés.

Se utilizará el TPR. Los niños/as se comunicarán en inglés y deberán harán uso de la comprensión auditiva al escuchar atentamente lo que dice cada compañero/a.

Objetivos:

- Desarrollar la comprensión auditiva
- Comunicar las consignas en inglés
- Prestar atención a los compañeros

Materiales:

- No se necesita material para esta actividad

Temporalización: 45 minutos

Agrupamiento: Toda la clase

ACTIVIDAD 7: TEATRO

Descripción: La actividad consiste en realizar una pequeña escenificación con estructuras gramaticales y vocabulario conocido en inglés.

Metodología: Se realizarán pequeños grupos en los que cada uno tendrá un rol, y deberá reproducir su pequeña frase (muy sencilla), previamente conocida y aprendida. La escenificación será sobre algún tema trabajado previamente como, por ejemplo: las frutas, ir al supermercado...etc.

Esta actividad se realizará utilizando el método de Sugestopedia, a través de la dramatización, con la estructura gramatical y el vocabulario conocido previamente

Objetivos:

- Participar en la escenificación cumpliendo con su rol
- Expresar con claridad y en inglés la pequeña frase o palabra asignada
- Cooperar con los compañeros

Materiales:

Temporalización: 50 minutos

Agrupamiento: Pequeños grupos (4-5 alumnos)

ACTIVIDAD 8: STORYTELLING

Descripción: La actividad consiste en realizar una sesión de Storytelling. Se contará la pequeña historia: *Is it a butterfly?*, primero se presentará a través de unas flashcard los personajes (*butterfly, snail, bee*) y el vocabulario (*flower, leaf, eggs, chrysalis*) más importante que aparece en ella y se realizará preguntas sencillas a cerca de ello. En segundo lugar, se contará la historia y se finalizará realizando preguntas a cerca de ella.

Metodología: En esta actividad se hará uso de la metodología TPRS (Storytelling). Para realizar esta actividad nos situaremos todos/as en la zona de la asamblea, sentados en la alfombra, en posición de “U”. Primero se presentará el nuevo vocabulario y los personajes de la historia a través de unas flashcard. En segundo lugar, el/la profesor/a realizará la escenificación del Storytelling, realizando preguntas sencillas a los alumnos/as sobre la historia.

Objetivos:

- Interiorizar el nuevo vocabulario que aparece en la historia
- Atender a la historia que se está contando
- Resolver las preguntas que se realicen acerca de la historia

Materiales:

- Historia expuesta en la pizarra digital.
- Flashcard de los personajes (ver anexo IX)

Temporalización: 50 minutos

Agrupamiento: Toda la clase

ACTIVIDAD 9: THE RACE

Descripción: En esta actividad aprenderán los conceptos de *up* y *down* (arriba y abajo). Se colocarán los niños/as en dos filas y deberán pasarse un globo primero por arriba y después por abajo.

Metodología: Esta actividad se desarrollará en el aula de psicomotricidad. Primero se realizará un ejemplo de que es *up* y de que es *down* haciendo uso del globo. Se situará a los niños/as en dos filas, entregándole un globo al primer niño/a de cada una. Se indicará que vayan pasando el globo por arriba, estirando los brazos y diciendo *up* al compañero de atrás y que lo devuelvan por abajo separando las piernas y diciendo *down*. Ganará el equipo cuyo globo llegue primero al niño/a de delante.

Objetivos:

- Aprender los conceptos *up* y *down*.
- Cooperar con el grupo para que el globo llegue a su destino.
- Expresar en voz alta *up* y *down* a la vez que realizan la acción.

Materiales:

- Un globo

Temporalización: 30 minutos

Agrupamiento: Toda la clase

ACTIVIDAD 10: “UP” Y “DOWN”

Descripción: Esta actividad se realizará para afianzar los conceptos de “up” y “down”, utilizando para ello dos fichas, para cada concepto.

Metodología: Una vez acabado el juego de carrera, utilizando los conceptos de “up” y “down”, se volverá a clase y se realizará en la zona de las mesas 2 fichas para comprobar si se han afianzado los conceptos. La ficha 1 estará relacionada con el concepto de “up” en la cual tendrán que pintar el gato que este más alto y en la ficha 2 tendrán que dibujar un paraguas (podrán ver un ejemplo de cómo es) debajo de la nube.

Objetivos:

- Reconocer el gato que está arriba del que este situado abajo.
- Localizar donde se encuentra cada elemento nombrado en la ficha.
- Recordar los conceptos dados anteriormente en el juego.

Materiales:

- Ficha 1: Concepto de “up” (ver anexo X)
- Ficha 2: Concepto de “down” (ver anexo XI)

Temporalización: 30 minutos aprox.

Agrupamiento: Toda la clase, en pequeños grupos en las mesas.

8 RESULTADOS

Haciendo uso de los conocimientos que he podido adquirir durante mis estudios y mis prácticas escolares, he podido crear una batería de actividades las cuales se ajustan a los objetivos que se han propuesto. Gracias a estas actividades se puede aprender inglés de una manera dinámica e inclusiva, ya que son actividades en las que participa toda la clase y estimulan el aprendizaje de un nuevo idioma, aprendiendo conceptos básicos en inglés. Son actividades muy visuales en las que en todo momento hay recursos que pueden ayudar a los alumnos/as y, por otra parte, dos de las actividades propuestas son juegos, con lo que esto puede hacer que sea mucho más motivante para ellos y ellas.

Durante mis prácticas, realicé actividades que me han ayudado a inspirarme a la hora de realizar la batería de actividades expuesta en el trabajo. Una de ellas fue la actividad del robot, en la cual se realizaba de la misma manera, pero las direcciones no se decían en inglés. En esta actividad pude observar que a alguno de los alumnos/as se les hacía fácil la actividad y que a otros les costaba más, pero era un recurso TIC que les gustaba mucho.

Y otra de las actividades que he modificado y que se realizaba algo muy parecido en mi centro de prácticas fue la actividad de relacionar la imagen con su nombre correspondiente. En esta ocasión se realizaba con los planetas, y pude observar que realizando esta actividad aprendían enseguida que planeta era cada uno, aunque algunos de ellos probaban al azar, antes que pensar.

Estas actividades pueden realizarse en cualquier aula en la que haya un alumno/a con problemas de audición, ya que son actividades que son muy visuales y que la gran mayoría tienen tarjetas con imágenes que hacen de apoyo a la hora de hablar y puedan ver a que se está refiriendo en ese momento. Por otro lado, en todas las actividades que se realizan en la zona de la asamblea, la disposición de los niños/as siempre será en forma de “U”, para que de esta forma puedan ver siempre a la profesora y a sus compañeros sin ningún obstáculo delante de ellos y las explicaciones son claras, breves y cortas, siempre mirando al frente, sin moverse de un lado para otro, de este modo todos y todas pueden ver a la profesora y entenderla.

Por lo tanto, gracias a estas actividades los alumnos/as con pérdida de audición pueden sentirse integrados ya que son actividades sencillas de llevar a cabo y de realizar, pudiéndose hacer con todos los compañeros y compañeras ya que son actividades participativas.

9 CONCLUSIÓN

Una vez elaborado y acabado mi Trabajo de Fin de Grado, he podido llegar a la conclusión de cómo ha ido poco a poco evolucionando la enseñanza del inglés y como han ido cambiando las metodologías a la hora de implementarlo en las aulas.

A medida que iba elaborando el trabajo me he encontrado con alguna dificultad. La primera de ellas fue al comenzar ya que no sabía hacia dónde quería llevar mi Trabajo de Fin de Grado, puesto que debía escoger un tema interesante y que se ajustara a la línea del inglés. La segunda dificultad fue pensar en los puntos que quería que hubiera en mi trabajo, (una vez elegido el tema principal) pero fueron surgiendo a medida que iba buscando información e investigaba acerca del tema.

Una vez tuve claro los puntos escogidos, cuando empecé a redactar el punto de las metodologías, tuve que pensar bien qué metodologías para aprender inglés podían ajustarse mejor al tema y con cuales tendría más posibilidades de realizar actividades dinámicas y que ayudaran a aprender la lengua.

Como última dificultad fue diseñar las actividades adecuadas para ayudar al aprendizaje del inglés en niños/as con pérdida de audición, ya que me surgió la duda de si realmente las actividades propuestas podrían ayudar a que los niños y las niñas con pérdida de audición consiguieran aprovechar al máximo las clases de inglés, haciendo uso de las diferentes metodologías para aprender el idioma. Al mismo tiempo conseguir que las actividades sean llamativas y útiles.

A pesar de las dificultades que me han surgido a lo largo del trabajo, considero que tiene muchos puntos fuertes. Uno de ellos es la buena información que he podido obtener acerca de la historia de la enseñanza del inglés, y sobre las diferentes metodologías sobre la enseñanza del inglés que se han ido desarrollando a lo largo de los años, desde las más antiguas hasta las más nuevas. Por otra parte, a la hora de poner en práctica una clase de inglés, es muy importante tener en cuenta unos requisitos y recursos los cuales son necesarios para poder conseguir un óptimo aprendizaje de inglés.

Y como último punto fuerte a destacar es la información que he podido obtener acerca de la pérdida de audición, considerando como punto más fundamental el momento de aparición, ya que se puede obtener mucha información del niño/a sabiendo en qué

momento perdió la audición y de esta manera poder llevar a cabo actividades que le ayuden en su desarrollo.

Por el contrario, me ha surgido inseguridad a la hora de diseñar las diferentes actividades. Al elaborarlas tenía dudas de si iban a funcionar, ya que al crear actividades que no se ponen en práctica después, no recibes el feedback de los alumnos y alumnas, por lo que de esta manera no tienes la posibilidad de corregir los posibles aspectos que hubieran fallado.

Dentro de este orden de ideas creo que el tema escogido es novedoso ya que se exponen una serie de metodologías en las cuales a la hora de llevar a cabo en un aula se hace de manera inclusiva para los niños y niñas a través de las actividades diseñadas. Además, se incluyen en estas metodologías del aprendizaje del inglés la Gamificación y las TICs, ya que son métodos importantes que se ponen en práctica en las aulas. Tanto el juego como las TICs son recursos que actualmente se utilizan muy a menudo, tanto en la escuela como en casa y ayudan a los alumnos/as a aprender de una forma más dinámica y consciente.

Para finalizar, este Trabajo de Fin de Grado puede ser útil para guiarte a la hora de elaborar actividades para un aula de inglés en la que se encuentran alumnos/as con pérdida de audición, basándose en metodologías de enseñanza del inglés, tanto antiguas como más nuevas y también es un buen recurso de información para informarte sobre los requisitos y recursos que se pueden seguir para que una clase de inglés con pérdida de audición se pueda aprovechar al máximo.

10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Martínez, J. L., Alonso López, M., Arriaza Mayas, J. C., Brea San Nicolás, M., Cairón Ceballos, M. I., Camacho Hermoso, M. D. L. C., ... & Sánchez Perrián, J. J. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2008.

Alonso, J. L. A. M. M., & Maya, L. J. C. A. (2019). Discapacidad auditiva.

Araguás Morata, J., & Neumann, C. P. (2016). Análisis metodológico e intervención comparativa de Suggestopedia y TPRS en la etapa de Educación Infantil.

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 6(4), 91–98.

Carbonel, j. (2014). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octeadro Editorial

Carrasco, P. J. C. (2002). Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas. *Temas de Educación*, 19.

Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234.

Fleta Guillén, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela.

Gobierno de Aragón BOA (2008). Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Hearn Izabella. GARCÉS RODRÍGUEZ Antonio. *Didáctica del Inglés para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2003. Cap. 1.

Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *History of Foreign Language Teaching Methodology*. Miguel A. Martín Sánchez. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Recibido el 6 de marzo de 2009. Aprobado el 20 de marzo de 2009. <http://hdl.handle.net/10662/7035>

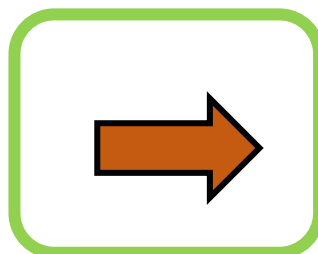
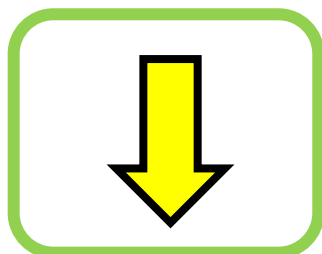
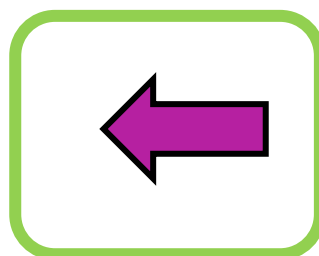
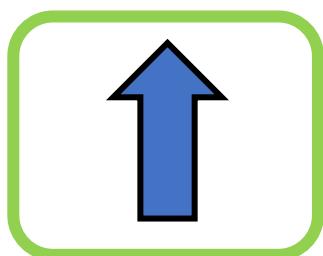
- Hollerbach, W., Villalobos, L., Atencio, E., & Gapper, S. (1). Teoría y práctica de la respuesta física total: Un método prometedor para enseñar lenguas extranjeras. *LETRAS*, (11-12), 7-29. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/4825>
- Ilabaca, J. S. (2003). Integración curricular de TICs concepto y modelos. *Revista enfoques educacionales*, 5(1).
- Jaén, A. B. M. (2008). Niños con pérdida auditiva. escuela inclusiva.
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. <http://hdl.handle.net/10662/7035>
- Pinto Colorado, M. A., & Rivera Rubiano, E. J. (2012). La enseñanza-aprendizaje del inglés en un aula inclusiva de la Institución Educativa Distrital Alemania Solidaria.
- Quintana, J. M. (2020). ENFOQUE BASADO EN TAREAS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS. *Revista Varela*, 20(56), 204-217.
- Ramo Garzarán, R.M. (2018/2019) La Escuela de Educación Infantil [PDF]. Obtenido de <https://moodle.unizar.es/add/my/index.php>
- Ramo Garzarán, R. M. y Loma Bielsa, P. (2018/2019) La Escuela de Educación Infantil [PDF]. Obtenido de <https://moodle.unizar.es/add/my/index.php>
- Ribés, A. S., García, O. M., & Miravet, L. M. (2020). Organización del aula inclusiva:¿ Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas?. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497.
- Sánchez Fabre, M. S. (2019/2020) Innovación en la Escuela Inclusiva [PDF]. Obtenido de <https://moodle.unizar.es/add/my/index.php>
- Sebarroja, J. C. (2015). Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa. Ediciones Octaedro.
- Suárez, M. L. (2005). Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): una de las claves para la convergencia europea.

11 ANEXOS

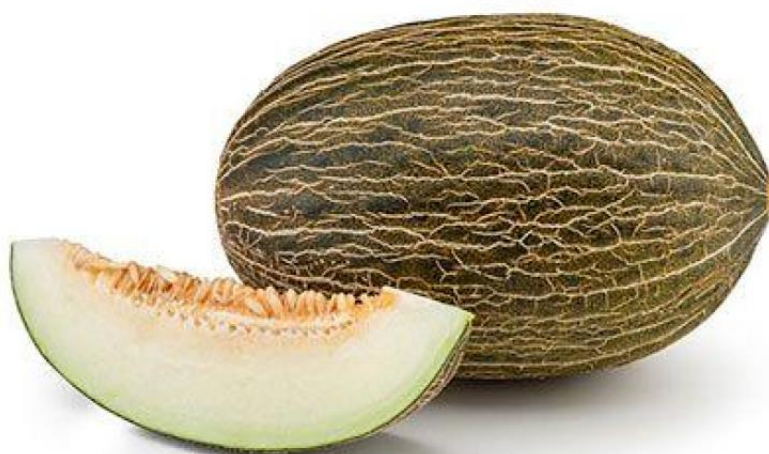
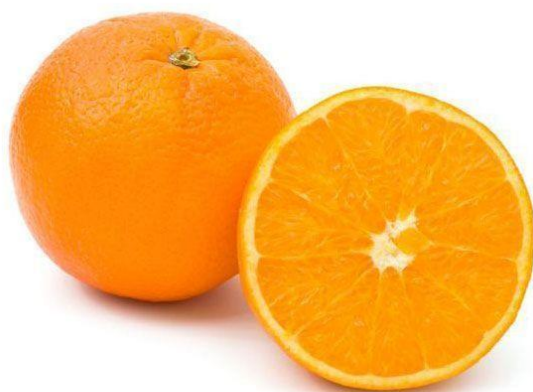
Anexo I:



Anexo II:



Anexo III:





Anexo IV:

ORANGE

APPLE

BANANA

MELON

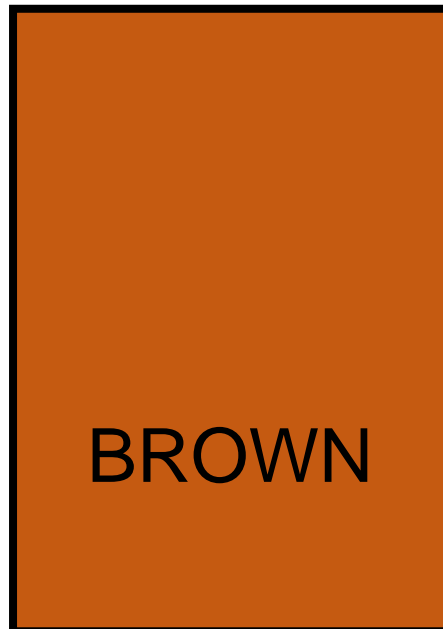
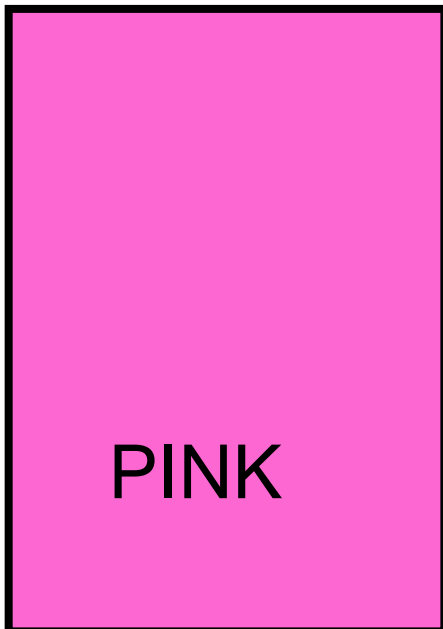
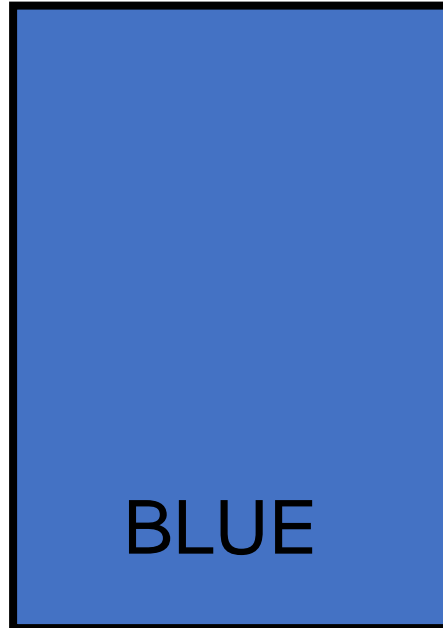
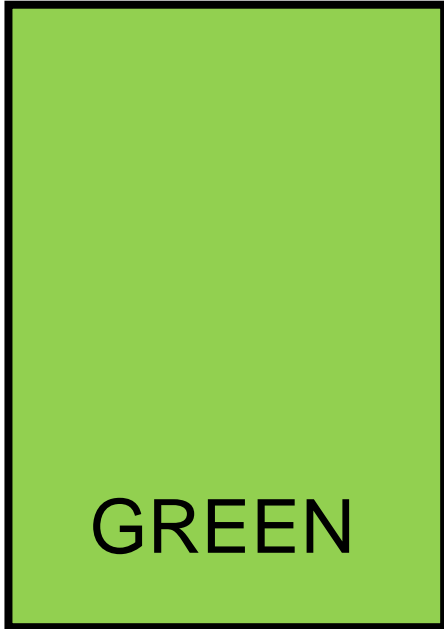
Anexo V:

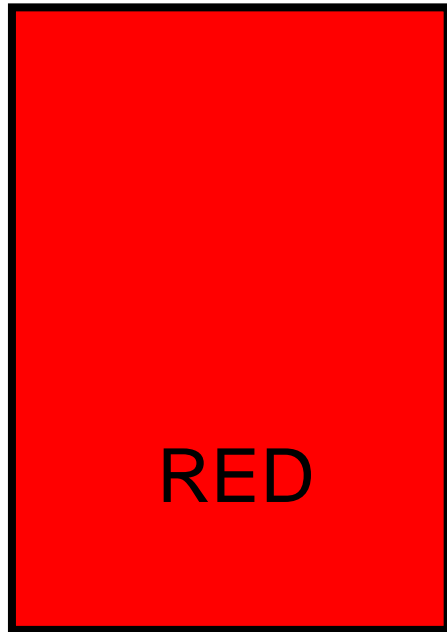
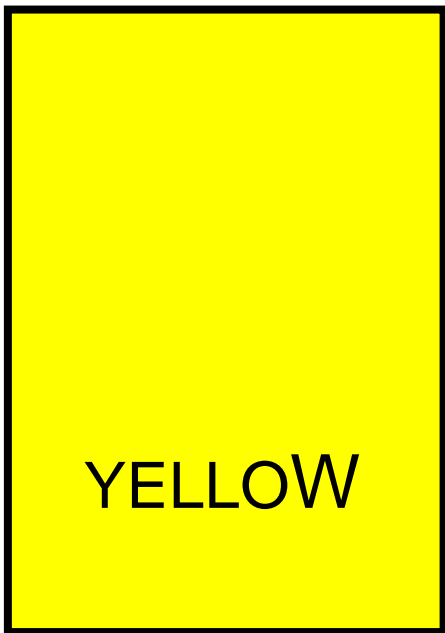
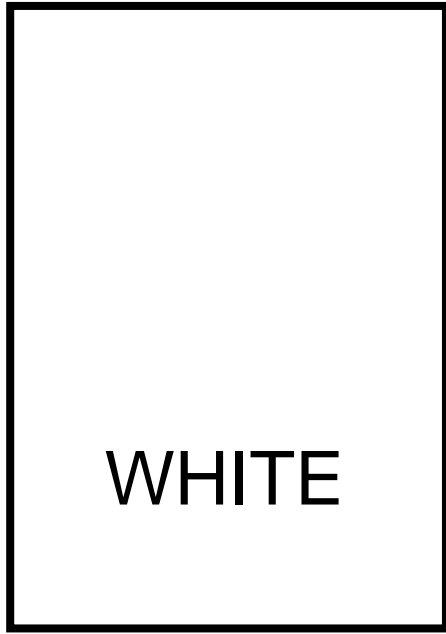
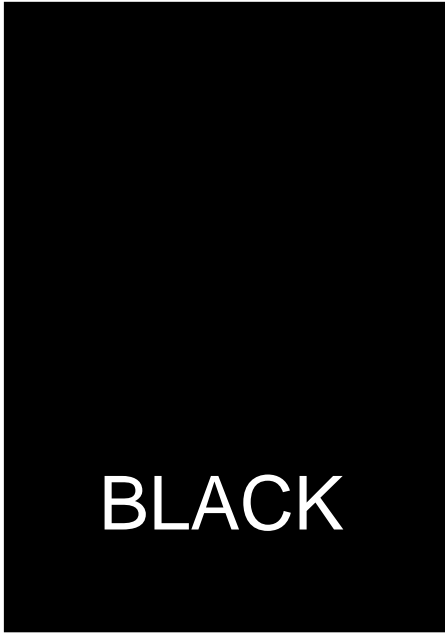


Anexo VI:



Anexo VII:





Anexo VIII:

1

2

3

4

5

6

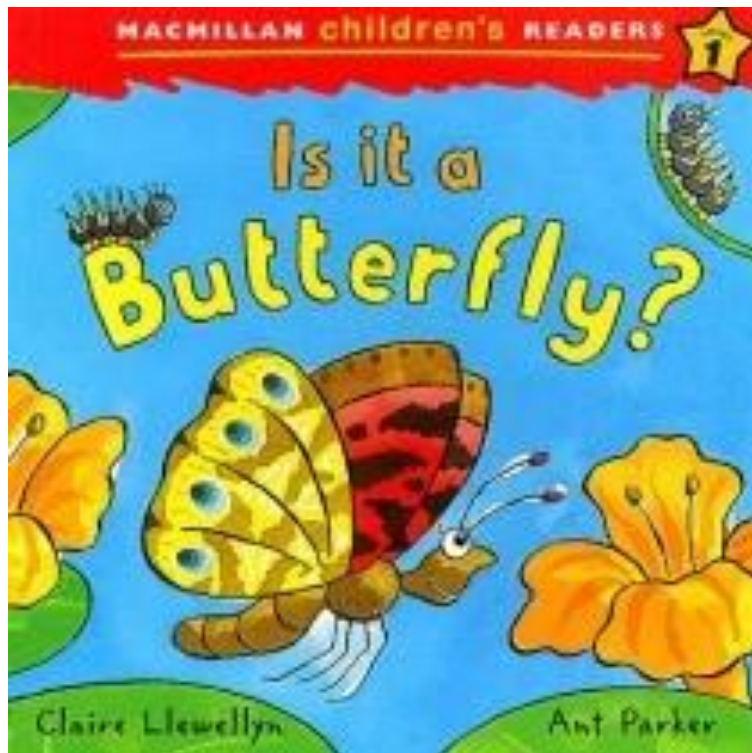
7

8

9

10

Anexo IV:





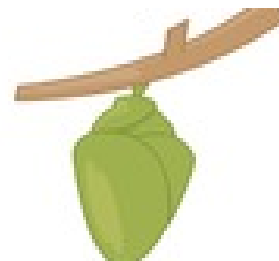
bee



leaf



flower



chrysalis

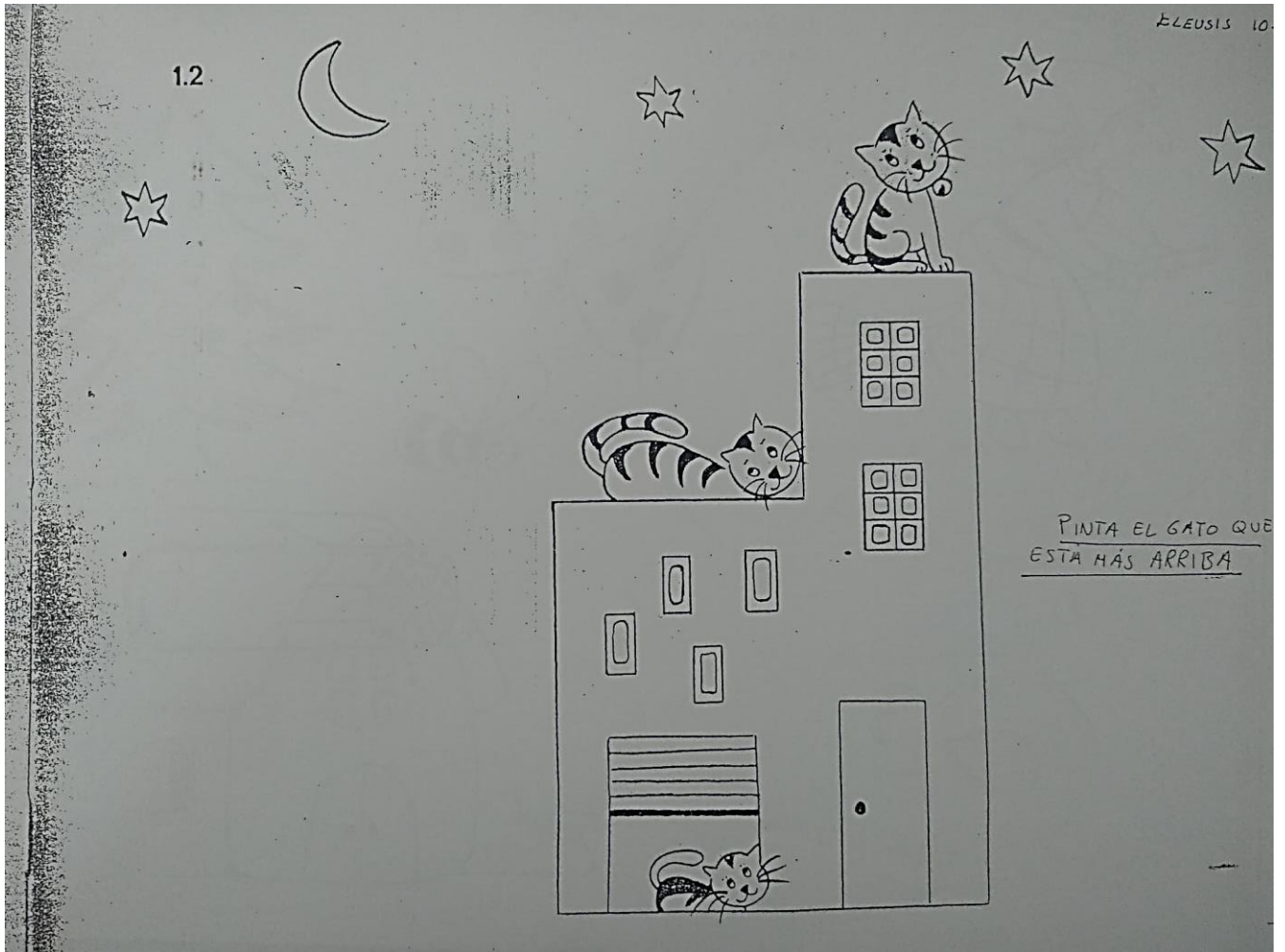


eggs

Anexo X:

FICHA 1:

“Pinta el gato que está más arriba”



Anexo XI:

FICHA 2:

“Dibuja un paraguas debajo de la nube”

