



GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2020/2021

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN
EL ALUMNADO CON DEFICIENCIA VISUAL**

Teaching Proposal for the Teaching of English to Visually
Impaired Students

Autor: Andrea Mariscal Bermejo

Director: Enrique Philip.

Julio, 2021 (Santander)

Índice

1. Resumen.....	3
1.1 Palabras clave.....	3
1.2 Abstract.....	3
2. Introducción.....	3
3. Justificación.....	4
4. Marco teórico.....	4
4.1 ¿Qué es la discapacidad/deficiencia visual?.....	4
4.2 Alumnos con discapacidad visual en el aula.....	6
4.3 Enseñanza del inglés en educación primaria.....	8
4.4 Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.....	9
4.4.1 Métodos tradicionales.....	9
4.5 Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en personas con discapacidad visual.....	10
4.5.1 Estrategias.....	11
4.6 Actitud del profesorado ante el alumno con discapacidad visual.....	12
4.7 Destrezas a trabajar y materiales.....	13
4.7.1 Reading.....	13
4.7.2 Speaking.....	13
4.7.3 Listening.....	14
4.7.4 Writing.....	14
4.8 Otros materiales.....	14
5. Propuesta didáctica.....	15
5.1 Justificación.....	15
5.2 Entidades colaboradoras.....	16
5.3 Objetivos.....	16
5.3.1 Objetivos generales.....	16
5.3.2 Objetivos específicos.....	17
5.4 Contenidos.....	18
5.4.1 Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.....	18
5.5 Temporalización.....	18
5.6 Actividades.....	19
SESIÓN 1:.....	19
ACTIVIDAD 1 – Lectura de un cuento. (30 minutos).....	19
ACTIVIDAD 2 – Resumen del cuento. (30 minutos).....	21
SESIÓN 2:.....	22

ACTIVIDAD 3- Traductor de palabras. (15 minutos)	22
ACTIVIDAD 4 – Juego de Preguntas (30 minutos).....	23
ACTIVIDAD 5 – Relacionar (15 minutos).....	24
SESIÓN 3:	25
ACTIVIDAD 6 – Escucha de una canción. (15 minutos)	25
ACTIVIDAD 7 – Rellenar huecos de la canción. (15 minutos).....	26
ACTIVIDAD 8 – Mural de vocabulario. (30 minutos).....	26
5.7 Evaluación.	27
6. Conclusión	28
ANEXO	29
BIBLIOGRAFÍA	33

1. Resumen.

En el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende mostrar la realidad educativa de aquellos alumnos que presentan una discapacidad visual por ceguera total o por ceguera parcial a través de la asignatura de Lengua Inglesa. Para ello, se lleva a cabo un análisis del sistema educativo español basado en la enseñanza de la primera lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria tanto con alumnos sin necesidades educativas como con alumnos con deficiencia visual, revisando los diferentes materiales y metodologías existentes para la enseñanza actual. Además, se presenta una propuesta didáctica a través de la cual se proponen diversas actividades para realizar en las aulas con todo tipo de alumnado, presentando las adaptaciones correspondientes para el alumnado con discapacidad visual.

1.1 Palabras clave.

Discapacidad visual, lengua extranjera inglesa, segunda lengua, sistema Braille, propuesta didáctica, enseñanza-aprendizaje.

Visual Impairment, foreign language, second language, Braille, teaching proposal, teaching-learning process.

1.2 Abstract.

The aim of this Final Degree Project is to show the educational reality of those students who are visually impaired due to total or partial blindness when studying the English Language. To this end, an analysis of the Spanish educational system based on the teaching of the first foreign language in the Primary Education stage is carried out, both with non-visually impaired students and with students who have visual impairment, reviewing the different materials and methodologies for current teaching. In addition, a teaching proposal is presented through which various activities are proposed to be carried out in the classroom with all types of students, presenting the corresponding adaptations for visually impaired students.

2. Introducción.

La finalidad de este trabajo es enseñar cómo desde el centro educativo se puede llevar a cabo un proceso de enseñanza- aprendizaje satisfactorio para aquellos alumnos que

presentan una discapacidad visual o ceguera, desde el ámbito de la lengua inglesa a través de una propuesta didáctica.

A lo largo del trabajo, se ha investigado sobre las diferentes metodologías y materiales disponibles para trabajar en el aula, así como la situación actual de la educación para personas con discapacidad visual en el sistema educativo español.

Cabe destacar que la propuesta didáctica no ha sido posible llevarla a cabo y visualizar sus resultados.

3. Justificación.

La elección de este tema para la realización de este Trabajo de Fin de Grado se debe al interés por el modo de enseñanza que se realiza en los centros educativos para el alumnado con discapacidad visual, así como el interés por los materiales a utilizar.

Además, en cuanto a la lengua inglesa resulta interesante saber cómo es el proceso de enseñanza- aprendizaje, debido a que se trata de una segunda lengua paralela a la lengua materna y que actualmente tiene importancia en los centros educativos.

4. Marco teórico.

4.1 ¿Qué es la discapacidad/deficiencia visual?

La discapacidad/deficiencia visual, según la ONCE, es la consideración a partir de la disminución total o parcial de la vista. Es decir, es una limitación total o parcial de la función visual.

Esta dificultad produce una serie de limitaciones en las personas que lo sufren, llegando a limitar su autonomía en cuanto a movimientos, actividades de la vida diaria, participación social de la persona e incluso, supone una barrera física y social.

El 80% de la información necesaria para nuestra vida cotidiana implica el funcionamiento del órgano de la visión. Es decir, muchas de las habilidades que poseemos las personas las aprendemos y ejecutamos de forma visual.

La discapacidad visual en el mundo ocupa un 0,7% de casos. Aunque parece un número muy bajo, si nos centramos a nivel de España, casi un millón de personas padecen algún tipo de discapacidad visual. Este número se prevé que en un futuro aumente debido al aumento de factores de riesgo como el envejecimiento de la población.

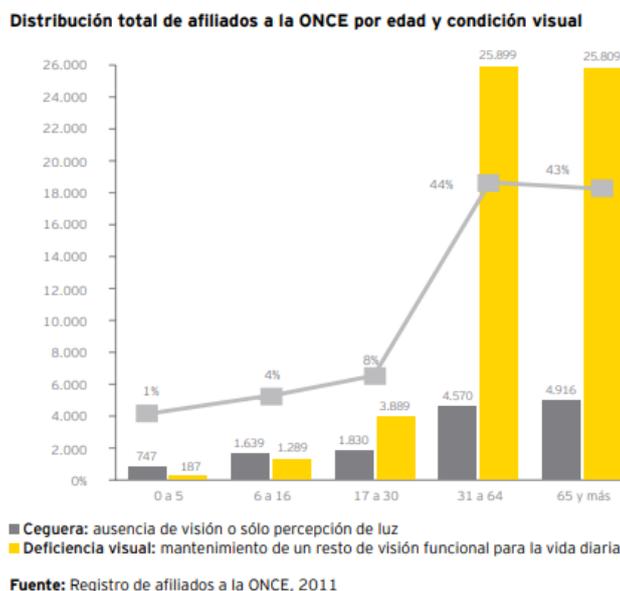
Según una encuesta realizada por el INE (Instituto Nacional de Estadística), la discapacidad relacionada con la visión puede agruparse en cuatro tipos:

1. Incapacidad de percibir cualquier imagen.
2. Incapacidad de realizar tareas visuales de conjunto.
3. Incapacidad de realizar tareas visuales de detalle.
4. Otros problemas relacionados con la visión.

El primer tipo está relacionado con la ceguera total, mientras que los otros tres tipos están relacionados con la baja visión.

En total, un 2,14% de la población española a partir de los 6 años, tiene alguna deficiencia visual. En nuestro país disponemos de una Organización Nacional de Ciegos, la ONCE. Esta organización tiene como misión mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad visual en toda España.

En 2011 registraron a todas las personas con deficiencia visual de España según su rango de edad.



Como se puede apreciar en la gráfica adjunta, la mayoría de personas con deficiencia en el sentido de la vista se encuentran en edades adultas, pero no hay que pasar por alto el número de niños que sufren ceguera o deficiencia visual, ya que, aunque sea un porcentaje minoritario de la sociedad, la escuela debe darles una respuesta.

Esta respuesta debe entenderse en materia de inclusión social y educativa. A continuación, se muestra una tabla en la cual se hace referencia a al número de alumnos

con deficiencia visual que están integrados en un centro ordinario y el número de alumnos que se encuentran escolarizados en un centro específico. Los datos son proporcionados por la ONCE y se sitúan entre el año 2013 y el año 2018.

Curso académico	Escolarización centro ordinario	Escolarización centro específico	Nº total de alumnos
Curso 13-14	7220	137	7357
Curso 14-15	7317	120	7437
Curso 15-16	7261	118	7379
Curso 16-17	7298	101	7399
Curso 17-18	7283	102	7385

(Fuente: Datos ofrecidos por la ONCE)

En nuestra comunidad autónoma, Cantabria, los datos en cuanto a alumnos con discapacidad visual incorporados al sistema educativo eran los siguientes en el año 2019:

Etapas Educativas	Número de alumnos
Educación Infantil	17
Educación Primaria	19
Educación Secundaria	10
Bachillerato	2
Formación Profesional	1
Universidad	12
Otro tipo de enseñanzas	8

(Fuente: Datos ofrecidos por la ONCE)

Son un total de 69 estudiantes con discapacidad visual en la comunidad autónoma de Cantabria, de los cuales 19 se encuentran en la etapa de Educación Primaria.

4.2 Alumnos con discapacidad visual en el aula.

Desde el centro educativo se intenta dar respuesta a aquellos alumnos que se encuentran en situaciones de alto riesgo. Previamente a la escolarización de un alumno con discapacidad visual se realiza una evaluación psicopedagógica, competencia principal del equipo de orientación del colegio. Tras el resultado de esta evaluación se escoge aquello que más conviene al alumno y que en el caso de los alumnos con discapacidad visual

suele ser la escolarización en un centro ordinario. Desde el centro es importante reconocer aquellos casos en los que el alumno presenta una ceguera parcial y que, quizás, no se ha detectado anteriormente ya que, la ceguera total suele detectarse antes de los tres años; edad en la cual el alumno todavía no ha entrado en el sistema educativo. (Andrade, P).

Los alumnos con discapacidad visual necesitan ayudas tanto de los docentes como de los padres y profesionales del tema en cuestión. Los profesionales tienen como obligatorio ofrecer a los padres y maestros las orientaciones necesarias para cubrir y proveer a los alumnos de un tratamiento específico para su especificidad. (Guinea, C. 1994).

Para poder comprender las necesidades educativas de los niños con discapacidad visual es necesario distinguir entre ceguera y baja visión. La ceguera, está relacionada con la pérdida total de la vista, mientras que la baja visión es la pérdida parcial de esta.

Un alumno con baja visión se ayudará de aquello que pueda llegar a distinguir con su escasa capacidad visual y el uso del resto de sentidos; mientras que un alumno con ceguera total solo puede ayudarse de sus sentidos restantes.

Los alumnos con deficiencia visual no solo presentan este síntoma, sino que, al no obtener toda la información necesaria del exterior, su desarrollo motriz, cognitivo y de aprendizaje se ve afectado. Esto ocurre debido a que la falta de visión provoca unas limitaciones básicas (Guinea, C. 1994), las cuáles son:

- Restricción en la cantidad de la cantidad y variedad de experiencias que la persona puede realizar.
- Limitaciones en la capacidad de conocer el espacio que lo rodea y moverse con total libertad por él.
- Limitaciones en el control del mundo que lo rodea y en las relaciones que establece con este entorno.

Por ello, desde la escuela es importante valorar el nivel de desarrollo del alumnado en las diferentes áreas para así, poder tener los recursos necesarios y saber qué acciones llevar a cabo en la intervención.

Actualmente, la gran mayoría de niños con deficiencia visual están escolarizados en centros ordinarios siguiendo el mismo currículum que el resto de sus compañeros y recibiendo una atención complementaria. (Villalosa, 2011).

4.3 Enseñanza del inglés en educación primaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa se ha considerado siempre como algo esencial e importante en la escuela.

La enseñanza del inglés ha sido un proceso complicado ya que siempre han surgido impedimentos que han llevado a un fracaso a la hora de enseñar a los alumnos esta segunda lengua. Quizás, uno de los mayores impedimentos ha sido la escasez de recursos y el cambio constante de las leyes educativas del país. (Bueno, 1992).

La lengua inglesa aparece por primera vez como un contenido de enseñanza obligatoria del sistema educativo español, en la LGE (Ley General de Educación) del año 1970. Este acontecimiento produjo una mayor demanda en el método de enseñanza por parte del docente y en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, aunque siendo la primera vez que aparece en la educación española, no tiene mucho éxito.

La LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) de 1985 trae consigo la utilización de las nuevas tecnologías y nuevos libros de texto mucho mejores que los utilizados en años anteriores. (Barbero, 2012).

A continuación, en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990, como su propio nombre indica, renueva los métodos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en las anteriores leyes educativas. Se comienza a dar importancia a la gramática y, además, la enseñanza del inglés se adelanta tres años, comenzando en segundo grado de Educación Primaria.

A partir de esta ley, la lengua inglesa en el sistema educativo español comienza a girar en torno a tres ejes fundamentales (Barbero, 2012). Estos son los procesos de aprendizaje, la función comunicativa del lenguaje y los nuevos contenidos.

Tras esta evolución de leyes educativas, la lengua extranjera inglesa ha ido evolucionando favorablemente en las aulas y en los centros educativos llegando a existir centros bilingües.

El rol del maestro ha evolucionado hasta convertirse en un guía de los alumnos, para que estos puedan desarrollar sus conocimientos y habilidades. (Barbero, 2012). Esto viene contemplado en la última ley educativa, la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa) de 2013.

Se ha dado importancia a la adquisición de la lengua inglesa en Primaria, y uno de los motivos parece ser que los niños, en su etapa de Infantil y Primaria, son los candidatos idóneos para el aprendizaje de diversas lenguas diferentes a su lengua materna. Si los

niños entablan contacto con diversas lenguas desde su infancia, logran adquirirlas de forma simultánea, incluso llegando a alcanzar un nivel nativo en las diferentes lenguas a las que han sido expuestos.

Son capaces de desarrollar varios sistemas gramaticales paralelamente y de forma separada, como si se tratase de su propia lengua materna. (de Houwer, 1990; Barreña 1997; Pérez Vidal, 1995, entre otros).

En algunos centros cuya enseñanza es bilingüe se recibe una instrucción basada en dos lenguas, a través de las cuales se desarrollan las destrezas básicas del lenguaje, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua; llegando a conseguir niveles altos de competencia en ambas lenguas.

La lengua inglesa se considera un instrumento de comunicación en el cual se desarrollan diversas inteligencias de aquellos que lo aprenden. Además, supone un método de creación de situaciones de interacción en las que los alumnos comparten información y se relacionan tanto con los docentes como con el resto de alumnos y compañeros.

4.4 Metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

Como he referido anteriormente, la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua ha sido un tema con una gran importancia en el sistema educativo español. Por ello, los enfoques y métodos han ido cambiando, buscando siempre una mejoría.

4.4.1 Métodos tradicionales.

En cuanto a los métodos tradicionales se pueden encontrar los siguientes: el Método Gramático de Traducción, el Método Directo, el Método Natural, el Método Audiolingüe y el Enfoque comunicativo.

El primer método, Gramático de Traducción tiene como idea principal el aprendizaje del idioma por parte del alumno a través de la escucha y el habla.

Por otro lado, el Método Natural está relacionado con la lengua materna, la cual ha de reemplazarse por la lengua extranjera, la cual debe ser prioritaria. Se fundamenta en la obtención de recursos para que el estudiante produzca y aprenda la lengua sin tener que acudir a su lengua materna. De esta forma, la lengua extranjera resulta más natural, como el propio nombre del método indica.

El método Audiolingüe está basado en la interacción del docente con el alumno. En esta interacción se intercambian preguntas y respuestas, llevando a cabo un diálogo que ayudará al alumno a pronunciar correctamente y llevar a cabo una conversación fluida. Este método se basa además en la memorización y repetición de estructuras de los diálogos, los cuales en un principio serán sencillos.

Por último, el método del Enfoque Comunicativo (Hymes, 1972) busca desarrollar las habilidades comunicativas del estudiante y que maneje el lenguaje de forma adecuada, teniendo en cuenta su utilidad en la vida diaria.

4.5 Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en personas con discapacidad visual.

La inclusión escolar de personas con deficiencia visual o ceguera ha aumentado en los últimos años, por lo que, a la hora de aprender en las distintas asignaturas, es necesario saber cómo enseñar y la forma que ellos tienen de aprender.

En la enseñanza del inglés en personas con discapacidad visual es muy importante trabajar desde la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Esta última necesita de estrategias y materiales concretos para su desarrollo.

Para las personas que poseen esta limitación visual, la escucha es una habilidad fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. (Andrade, P. 2003). Esto se debe a que por el oído se pueden captar las situaciones que no pueden captarse por la vista. En la asignatura de inglés esta habilidad se puede relacionar directamente con la destreza de Listening.

Por esta razón, los docentes deben utilizar medios auditivos que ayuden al alumno, y acompañar la pronunciación de la lengua con un deletreo para hacer más sencillo el reconocimiento de las palabras.

En cuanto al habla (Speaking), la expresión oral es de vital importancia. Por ello, es importante también que el alumno enriquezca su vocabulario, su pronunciación y la respectiva fonética.

El docente en este caso debe enseñar al alumno las diferencias entre palabras que tienen una pronunciación parecida, también llamadas palabras homófonas.

Por lo tanto, para que el alumno con discapacidad visual pueda acceder al mismo currículum que el resto de sus compañeros es necesario facilitarle el acceso al mismo, proponiendo adaptaciones como las mencionadas anteriormente. Lo que se enseñe a un alumno con discapacidad visual, por lo tanto, debe ser lo mismo que al resto de alumnos, pero utilizando metodologías y estrategias.

4.5.1 Estrategias.

Desde los centros es necesario tener en cuenta diversas estrategias de intervención para cubrir las necesidades específicas de los niños con deficiencia visual. (Andrade, P).

Uno de los puntos importantes a tratar es el reconocimiento como persona que se debe dispensar al alumno teniendo en cuenta las siguientes estrategias:

- Es necesario e importante establecer un vínculo con el alumno desde lo personal y sin tener en cuenta el déficit.
- Permitir su autonomía. Es decir, no ayudarle si él no lo necesita para así ayudarle a conocer sus propias posibilidades.
- No negar que tiene limitaciones. Preguntar qué es lo que necesita.
- Identificarse para que sepa con quien está tratando.
- Comunicarse de forma clara.
- Actuar con normalidad para que el alumno pueda observar lo valioso que es como persona, por encima del déficit.

Otro punto importante es tener en cuenta los canales por los cuales el alumno recibe la información del entorno. Para ello, se precisarán las siguientes estrategias:

- Estimulación multisensorial, destacando el tacto y el oído.
- Verbalizar todas las situaciones.
- Anticipar verbalmente los hechos, sobre todo si el entorno en el que ocurren es poco conocido, así se evitan las sorpresas.
- Dar información adicional para que la perciba el alumno.
- Controlar el nivel de ruido en el aula.

Desde el centro es importante potenciar las experiencias personales del alumno en relación con la vida real y diaria para reforzar desde la institución educativa su vida dentro y fuera del centro.

4.6 Actitud del profesorado ante el alumno con discapacidad visual.

El docente es una pieza clave en el proceso de la inclusión educativa de todo tipo de alumnado. En cuanto al alumnado con discapacidad visual es importante que el docente sea consciente de la posibilidad de participación del alumno en el contexto escolar, para así poder facilitararlo.

El docente debe recibir una formación inicial y permanente para poder atender a las necesidades educativas de sus alumnos, en este caso de los alumnos con deficiencia visual.

En las actuaciones del docente, además de la formación, influye también la experiencia. Haber vivido, conocido y sentido una práctica educativa hacia la inclusión, posibilita una actitud positiva por parte del docente hacia el alumnado. (Granada, M. 2013).

La experiencia puede precisarse desde dos sentidos: Los años de experiencia como docente y las experiencias vividas. En el primer caso, más años como docente no significa una mejor práctica de la inclusión educativa ya que lo que de verdad mejora esa práctica son las experiencias docentes de inclusión, en las que un docente ha tenido que mediar por la inclusión absoluta de un alumno con discapacidad en el aula.

Por otro lado, otro factor importante es las actuaciones docentes es el tiempo y los recursos de apoyo. El tiempo del que se dispone para conseguir la inclusión educativa está relacionado con las oportunidades que el docente posee para realizar diferentes acciones pedagógicas como planificar, colaborar y coordinar los diferentes agentes, materiales y metodologías del aula y del centro. En cuanto a los recursos de apoyo se entiende que hace referencia a los medios a través de los cuales se dan respuestas educativas a los alumnos con NEE.

Los recursos de apoyo pueden ser recursos humanos y recursos materiales. Los recursos humanos son aquellos en los que se considera una participación de expertos en las distintas áreas específicas, es decir, profesionales, docentes, compañeros y la familia del alumno. En cuanto a los recursos materiales, se encuentran las adaptaciones curriculares que el centro hace de los alumnos que lo necesitan y las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

4.7 Destrezas a trabajar y materiales.

En el aprendizaje de la lengua inglesa, o incluso de cualquier idioma existen una serie de destrezas, las cuales es necesario dominar o al menos trabajar para poder manejar el idioma, entenderlo e incluso reproducirlo. En la lengua inglesa, las destrezas a trabajar son: Reading, Speaking, Listening y Writing.

4.7.1 Reading.

Esta destreza está directamente vinculada a la comprensión lectora. La comprensión lectora del inglés, está relacionada con la capacidad de atención, el ambiente y el desarrollo de los sentidos, influyendo en el proceso de aprendizaje del estudiante. (Gómez, L. P. 2016).

Por ello, el alumno con discapacidad visual, al no disponer del sentido de la vista necesita de otras alternativas para poder trabajar la comprensión lectora. La alternativa que cobra más sentido y que más se utiliza para que una persona con discapacidad visual pueda leer es el Sistema Braille (Figura 1).

El Sistema Braille consta de seis puntos en relieve perceptibles al tacto. El sistema cuenta con un abecedario (Figura 2) y con símbolos generadores de los números (Figura 3). Como he mencionado anteriormente, el tacto es importante para poder utilizar este sistema. Se utilizan las yemas de los dedos índices para poder identificar lo que está escrito. (Simón, 1995)

Con este sistema, además, existen recursos materiales para poder leer como son el horno Fuser y los libros en Braille. Un horno Fuser (Figura 4) es una máquina que representa en relieve cualquier dibujo, gráfico, etc. El problema de este material es que es muy caro. Como alternativa se encuentran los libros en Braille (Figura 5) que se trata de libros adaptados en el sistema Braille con los mismos contenidos que los libros originales.

4.7.2 Speaking.

En la destreza del lenguaje hablado es importante saber qué el alumno no puede aprender hablar por su cuenta ya que necesita la ayuda externa de otra persona, en este caso de un adulto o un compañero para poder aprender las diferentes palabras de la lengua extranjera, así como su pronunciación, su significado y su producción. Por otro lado, se pueden llegar a utilizar algunos materiales como, por ejemplo, un software de producción oral en la cual

el alumno escribe una palabra y el ordenador la repite en voz alta. El software puede ser JAWS o Non Visual Desktop. (Figura 6)

4.7.3 Listening.

En la destreza “Listening” se trabaja la comprensión de textos orales; es decir, recibir la información por el canal auditivo directamente de un emisor. Para poder entender la información que va a transmitirse de forma oral es necesario trabajar antes el oído y la pronunciación de diversas palabras a través del “Speaking”.

4.7.4 Writing.

Esta última destreza está directamente relacionada con la producción escrita. La producción escrita es un proceso que implica la organización de ideas plasmadas en un texto (Bernal Vargas, D. O. 2012). Las personas con discapacidad visual consiguen escribir al igual que el resto de personas, pero lo realizan en el sistema Braille ya que es el sistema que ellos conocen. Para poder realizar esto existen dos materiales: la Máquina Perkins y la Regleta.

La Máquina Perkins (Figura 7) se trata de una máquina para escribir en Braille. El inconveniente de esta máquina es el ruido que hace y lo pesada que es. Por lo contrario, la Regleta (Figura 8) es mucho más accesible a su utilización. Se trata de una rejilla que permite escribir en un folio con el uso de un punzón.

La mayoría de los materiales que pueden utilizarse en las aulas los proporciona la ONCE, por lo que el centro no debe realizar ninguna búsqueda de estos materiales.

4.8 Otros materiales.

A parte de los materiales mencionados en el apartado “Destrezas a trabajar” se utilizarán otra serie de materiales y aplicaciones para trabajar en el aula.

- Rotuladores de olores:

Se trata de un conjunto de rotuladores perfumados que son de gran utilidad para que un alumno con discapacidad visual pueda asociar los olores y los colores. De esta forma, se consigue que sea más autónomo al poder colorear eligiendo el rotulador adecuado mediante el olfato. (Figura 9)

- Libro hablado digital:

Alternativa a la lectura en Braille. Se trata de un libro con un índice electrónico que permite al alumno localizar las páginas, leer los capítulos que prefiera de los libros, marcar en qué página ha terminado de leer... Además, viene acompañado de un CD que puede utilizar como un audiolibro. (Figura 10)

- Lego Braille:

Se trata de piezas de Lego en las cuales está representado el abecedario en Braille. Cada pieza constituye una letra del abecedario y en dicha pieza se encuentra escrita la letra para que así los alumnos con deficiencia visual puedan jugar de una manera más sencilla con los alumnos ordinarios, utilizando la escritura Braille y el abecedario ordinario. (Figura 11)

5. Propuesta didáctica.

La propuesta didáctica que se presenta a continuación está dirigida a la enseñanza del inglés para el alumnado con deficiencia visual. Esta propuesta consiste en llevar a cabo la enseñanza de una primera lengua extranjera en los cursos de 3º y 4º de Primaria, utilizando las metodologías adecuadas y los recursos disponibles para estos alumnos. Además, se podrá ver como las actividades que se llevan a cabo con los alumnos ordinarios pueden adaptarse para los alumnos que sufren una deficiencia visual. De esta forma, con esta propuesta se conseguirá que el alumno con ceguera o deficiencia visual esté incluido en el aula como uno más haciendo que aprenda de igual forma que el resto de sus compañeros.

5.1 Justificación.

La presente propuesta didáctica va dirigida a todo aquel alumnado que presente una necesidad educativa especial relacionada con una deficiencia visual, ya sea de ceguera parcial o ceguera total, con la intención de facilitar su aprendizaje en el área de la asignatura de inglés.

Además, también servirá como guía de apoyo y ayuda para los docentes que necesiten enseñar a alumnos con estas características.

5.2 Entidades colaboradoras.

Para llevarse a cabo las actividades propuestas en este documento será necesario la colaboración del centro con la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), los cuales dan ayudas al centro educativo en base al material necesario para trabajar con alumnos con deficiencia visual, imparte conocimientos y experiencia didáctica de sus profesionales, y proporciona recursos didácticos.

5.3 Objetivos.

5.3.1 Objetivos generales.

Según el “Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria” los objetivos generales en el área de la primera lengua extranjera o lengua inglesa, relacionados con los distintos bloques de contenidos en el 4º curso de Educación Primaria, serán los siguientes:

- Bloque 1: Comprensión de textos orales. (Listening)
 - Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente.
 - Reconocer los significados más comunes asociados a las estructuras sintácticas básicas propias de la comunicación oral (p. e. estructura interrogativa para demandar información, exclamativa para felicitar).
- Bloque 2: Producción de textos orales. (Speaking)
 - Participar de manera simple y comprensible en conversaciones muy breves que requieran un intercambio directo de información en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy familiares.
 - Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos.
 - Manejar estructuras sintácticas básicas.
 - Articular, de manera por lo general comprensible, pero con evidente influencia de la primera u otras lenguas.

- Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque resulten evidentes y frecuentes los titubeos iniciales, las vacilaciones, las repeticiones y las pausas.
- Bloque 3: Comprensión de textos escritos. (Reading)
 - Identificar el tema, el sentido general, las ideas principales e información específica en textos, tanto en formato impreso como en soporte digital, muy breves y sencillos.
 - Distinguir la función o funciones comunicativas principales del texto.
 - Reconocer los signos ortográficos básicos.
- Bloque 4: Producción de textos escritos. (Writing)
 - Construir, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos.
 - Conocer y aplicar las estrategias básicas para producir textos escritos muy breves y sencillos. (Copiando palabras y frases muy usuales).
 - Cumplir la función comunicativa principal del texto escrito.

5.3.2 Objetivos específicos.

- Adaptar la enseñanza del inglés a las necesidades del alumnado.
- Integrar el uso de los diferentes recursos que pueden utilizarse con el alumnado con deficiencia visual, tanto online como físicos.
- Adaptar los recursos de los que dispone la escuela para el alumnado ordinario.
- Utilizar las TICs (Software)
- Crear un clima en el aula de trabajo, cooperación y normalización de la situación de inclusión.
- Conocer la gramática y el vocabulario necesario en la etapa educativa para la adquisición de la lengua extranjera inglesa.
- Distinguir los diferentes textos escritos en Braille.
- Identificar los distintos fonemas de la lengua inglesa.
- Entender, analizar e identificar textos auditivos de la lengua inglesa.

5.4 Contenidos.

5.4.1 Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Bloque 1: Comprensión de textos orales. (Listening)
 - Distinguir la intención comunicativa del texto oído.
 - Entender y saber organizar la información recibida oralmente.
 - Distinguir las diversas palabras.
- Bloque 2: Producción de textos orales. (Speaking)
 - Pronunciar correctamente las diferentes palabras de la lengua inglesa que se trabajen en el aula.
 - Saber realizar una presentación oral sobre algo sencillo como un resumen de un texto leído o una presentación.
 - Leer en voz alta textos escritos.
 - Trabajar la entonación y los fonemas.
- Bloque 3: Comprensión de textos escritos. (Reading)
 - Comprender un texto en inglés escrito en Braille.
 - Trabajar las diferentes partes de un texto escrito.
 - Realizar un resumen de lo leído.
- Bloque 4: Producción de textos escritos. (Writing)
 - Escribir diferentes palabras en Braille.
 - Saber redactar un texto en Braille.
 - Escribir palabras oídas oralmente (dictadas).

5.5 Temporalización.

La presente propuesta didáctica y sus actividades se realizarán con una temporalización de una semana y media, teniendo en cuenta que la primera lengua extranjera, inglés, se imparte dos horas y media cada semana en la comunidad de Cantabria.

Por lo tanto, dos horas y media en una semana y media, da lugar a tres sesiones. La primera semana tendrá lugar en el curso de 3º de Primaria y se destinarán dos sesiones. La segunda semana se realizará en 4º de Primaria y se destinará una sesión.

5.6 Actividades.

Se realizarán una serie de actividades planteadas con la intención de trabajar las diferentes destrezas básicas. Estas actividades se presentarán de una forma ordinaria dirigida a todos los alumnos y se explicará su adaptación al alumnado con deficiencia visual, para poder ver las diferentes opciones y posibilidades de adaptación.

En la primera semana tendrán lugar dos sesiones en 3º de Primaria, en las cuales se realizarán las siguientes actividades a través de la lectura de un cuento.

SESIÓN 1:

ACTIVIDAD 1 – Lectura de un cuento. (30 minutos)

Esta actividad consistirá en el desarrollo de las estrategias de Reading y Listening. Se trabajará con el cuento “The very hungry Caterpillar”, a través del cual podrán aprender el vocabulario de las frutas, los días de la semana y distintas palabras relacionadas con diversos temas generales.

El cuento normalmente está dirigido a un público más infantil debido a que suele estar acompañado de dibujos e ilustraciones para llamar la atención de los más pequeños. En este caso, al ser dirigido a alumnos de tercero de primaria será adaptado a su edad.

A los alumnos ordinarios, se les proporcionará el cuento de la siguiente forma:

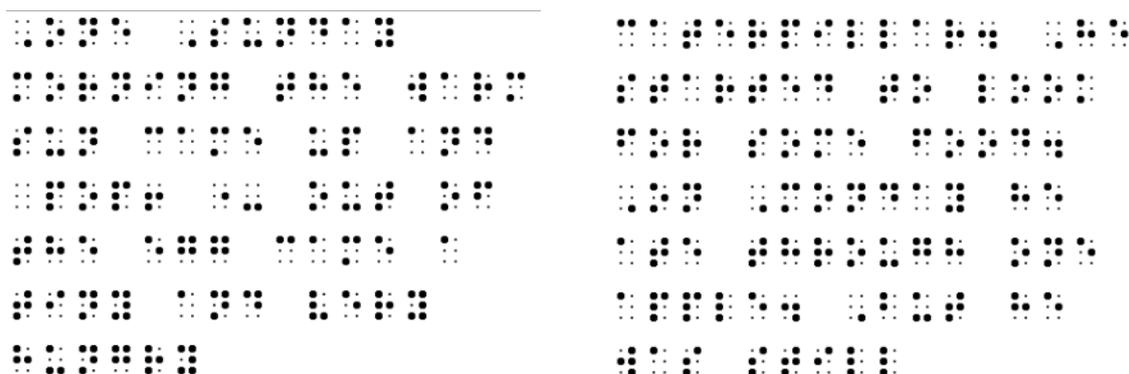
“One Sunday morning the warm sun came up and –pop! - out of the egg came a tiny and very hungry caterpillar. He started to look for some food. On Monday he ate through one apple. But he was still hungry. On Tuesday he ate through two pears, but he was still hungry. On Wednesday he ate through three plums, but he was still hungry. On Thursday he ate through four strawberries, but he was still hungry. On Friday he ate through five oranges, but he was still hungry. On Saturday he ate through one piece of chocolate cake, one ice-cream cone, one pickle, one slice of Swiss cheese, one slice of salami, one lollipop, one piece of cherry pie, one sausage, one cupcake and one slice of watermelon. That night he had a stomachache!

The next day was Sunday again. The caterpillar ate through one nice green leaf and after that he felt much better. Now he wasn't hungry any more –and he wasn't a little caterpillar any more. He was a big fat caterpillar. He built a small house,

called a cocoon, around himself. He stayed inside for more than two weeks. Then he nibbled a hole in the cocoon, pushed his way out and...He was a beautiful butterfly!”

Para los alumnos con deficiencia visual el cuento se transcribirá al sistema Braille utilizando el Horno Fuser, proporcionando así que ellos mismos puedan leerlo a través del tacto.

A continuación, adjunto el cuento transcrito al Braille:



Además de transcribirlo del inglés al sistema Braille se les proporcionará su transcripción en español por si al leerlo hubiese algún problema.

En un primer momento, se pedirá a los alumnos que lean tranquilamente y en voz baja el cuento, para así hacer una primera actividad de reconocimiento trabajando la comprensión lectora.

Seguidamente, el docente leerá en voz alta el cuento. Así, tanto el alumnado ordinario como el alumnado con deficiencia visual trabajarán la comprensión de textos orales. Además, para el alumnado con ceguera visual servirá como ayuda a la hora de saber como se pronuncian aquellas palabras que ha leído anteriormente, trabajando también de esta forma la destreza de Speaking (Producción de textos orales).

Finalmente, se destinará el tiempo restante para resolver dudas sobre el vocabulario o las formas gramaticales del texto.

ACTIVIDAD 2 – Resumen del cuento. (30 minutos)

Una vez leído el texto y realizado la actividad 1 se entregará a los alumnos una ficha de lectura, en la cual se realizarán una serie de preguntas sobre la lectura y sobre su opinión crítica de la misma.

La ficha de lectura sería así:

THE VERY HUNGRY CATERPILLAR

Name of the student _____ Date _____ Grade _____

Title _____ Author _____

Abstract

What do you like about the story?

Describe and draw the main character

Write another end for the story

Ilustración 1. Ficha de lectura realizada con Canva

Para el alumno con discapacidad visual, habría varias formas de trabajar la ficha de lectura. Una de ellas sería de manera oral, practicando así la destreza de Speaking y la pronunciación. Por otro lado, la opción más simple sería entregarle la misma ficha que a sus compañeros, pero transcrita al sistema Braille y entregarle una regleta o máquina Perkins para poder escribir las respuestas.

Con esta actividad, se trabajará la expresión escrita y se tendrá en cuenta el nivel de comprensión lectora de los alumnos.

SESIÓN 2:

ACTIVIDAD 3- Traductor de palabras. (15 minutos)

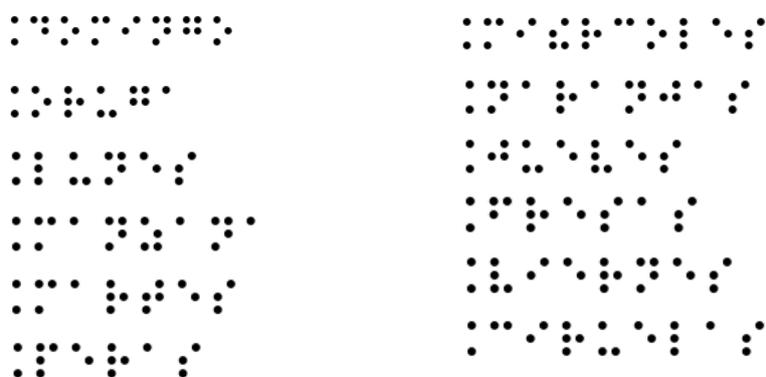
En dicha actividad se presentará al alumno una serie de palabras del cuento escritas en español que deberá escribir en inglés. El alumno con discapacidad visual deberá realizarlo con la ayuda de la regleta (Figura 8) por ser una herramienta más accesible y fácil de utilizar; aunque también podría usarse una máquina Perkins (Figura 7). El resto de alumnos podrán ayudarse del propio cuento trabajado en la sesión anterior o de un diccionario. En esta actividad se desarrollará mínimamente la destreza de Writing.

Además, hay otra posibilidad de realizar la actividad en la cual el alumno puede pronunciar en alto dichas palabras para así trabajar la pronunciación a la hora del Speaking.

Las palabras serían las siguientes:

Domingo (Sunday)	Miércoles (Wednesday)
Oruga (Caterpillar)	Ciruelas (Plums)
Lunes (Monday)	Jueves (Thursday)
Manzana (Apple)	Fresas (Strawberries)
Martes (Tuesday)	Viernes (Friday)
Peras (Pears)	Naranjas (Oranges)

A los alumnos con discapacidad visual, se le presentarán las palabras transcritas al sistema Braille como se puede ver en la siguiente imagen:



ACTIVIDAD 4 – Juego de Preguntas (30 minutos)

Dicha actividad consiste en un juego de adivinanzas a través del cual se utilizará una herramienta novedosa que ha empezado a utilizarse este año 2021 mediante una colaboración de la ONCE con la empresa LEGO.

En esta actividad se propondrá a los alumnos que jueguen a las adivinanzas por parejas.

Uno de los alumnos de la pareja deberá formular al otro una pregunta sobre lo que ocurre en el cuento. Por ejemplo: ¿Qué comió la oruga el lunes? / What did the caterpillar eat on Monday?

El otro alumno deberá responder utilizando las piezas de Lego y así formar la respuesta a la pregunta, comprobando el otro alumno si la respuesta está bien.

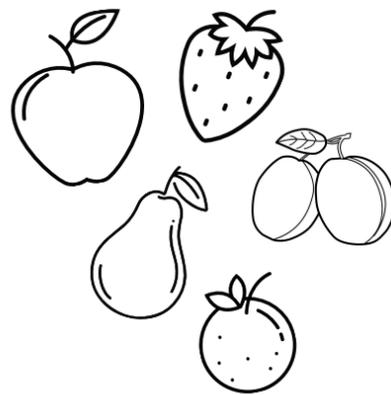
El alumno con discapacidad visual podrá obtener la ayuda del docente para responder o formular las preguntas o incluso la ayuda de otro compañero para así fomentar el trabajo cooperativo.

La actividad podría tener una variante como, por ejemplo, intentar adivinar palabras que aparecen en el cuento mediante pistas que el otro alumno proporcione.

ACTIVIDAD 5 – Relacionar (15 minutos)

En esta actividad se presentará a los alumnos un ejercicio de relacionar las palabras de vocabulario en inglés con su dibujo correspondiente y pintar cada dibujo del color que indica la oración. La actividad se presentará de la siguiente forma:

- The strawberries are red.
- The plums are purple.
- The oranges are orange.
- The pears are green.
- The apples are red or green.



La adaptación de esta actividad se realizará mediante el Horno Fuser por el cual podremos realizar los dibujos con relieve para que el alumno pueda distinguirlos mediante el tacto y la forma de los mismos. Además, las oraciones se transcribirán al sistema Braille.

Por lo tanto, la actividad adaptada quedaría de la siguiente forma:

.: .: .: .: .: .: .: .: .: .: .:
.: .: .: .: .: .: .: .: .: .: .:
.: .: .: .: .: .: .: .: .: .: .:
.: .: .: .: .: .: .: .: .: .: .:
.: .: .: .: .: .: .: .: .: .: .:

Para que los alumnos puedan pintar las imágenes realizadas con el horno Fuser se les proporcionará unos rotuladores con olores. Con estos rotuladores y mediante el olfato, el alumno podrá distinguir de qué color pintar cada fruta.

Una vez realizada la actividad se creará un mural para colgar en las paredes del aula incluyendo el trabajo de todos los alumnos.

En la segunda semana tendrá lugar una sesión basada en el trabajo sobre una canción con la cual se trabajarán las destrezas correspondientes. Estas sesiones están destinadas al curso de 4° de Primaria.

SESIÓN 3:

ACTIVIDAD 6 – Escucha de una canción. (15 minutos)

Se realizará la escucha de una canción. En este caso, se escuchará la canción “Going into town”. Con esta canción es posible trabajar los diferentes medios de transporte y lugares que encontramos en la ciudad, así como la escucha activa y la comprensión de textos orales.

En un primer momento, el docente reproducirá la canción dos veces para que los alumnos se familiaricen con la letra, el ritmo y el sentido de la canción.

Una vez los alumnos hayan escuchado la canción de forma general se le proporcionará un portátil y unos auriculares a cada uno de ellos.

En el caso del alumno con discapacidad visual se le proporcionará un portátil con el software JAWS instalado. Este software ayudará al alumno a manejar el ordenador de una forma más sencilla ya que reproduce en voz alta todo lo que el alumno va realizando en el portátil y las teclas que pulsa.

Con el ordenador, los alumnos deberán escuchar la canción con la letra escrita en la pantalla. Al alumno con discapacidad visual se le proporcionará una hoja escrita en Braille con la letra para que pueda ir leyendo aquello que escucha. Además, gracias al software JAWS podrá saber la pronunciación adecuada de todas las palabras.

ACTIVIDAD 7 – Rellenar huecos de la canción. (15 minutos)

Se proporcionará a los alumnos la letra de la canción, de forma escrita o de forma online, con una serie de huecos a rellenar a través de la escucha de la canción. De esta forma, se trabajará la comprensión de textos orales o Listening.

Para el alumno con discapacidad visual se le ofrecerá la posibilidad de realizar la actividad de forma escrita u online. En la primera opción, se le proporcionará la hoja transcrita al Braille con una regleta para poder rellenar los huecos. En el caso de realizar la segunda opción, de forma online, se le proporcionará como al resto de sus compañeros la letra de la canción escrita en el ordenador con diferentes huecos que rellenar. Con el software JAWS, escuchará la letra con la voz del ordenador y este le indicará en que momento tiene que rellenar un hueco. Al utilizar el teclado, el software irá indicándole que teclas está pulsando.

ACTIVIDAD 8 – Mural de vocabulario. (30 minutos)

Una vez trabajada la letra de la canción se procederá a trabajar su vocabulario. Para ello, se distribuirá a los alumnos en grupos para trabajar así el trabajo cooperativo y fomentar la inclusión, ya que el alumno con discapacidad visual podrá trabajar con sus compañeros.

Para que el alumno en concreto pueda intervenir sería interesante que en su grupo de alumnos se pueda trabajar con las piezas de LEGO, así los alumnos podrán realizar frases o palabras tanto con el alfabeto como con el sistema Braille para incluirlo en el mural.

Cada grupo de alumnos, deberá aislar el vocabulario de la letra de la canción y distribuirlo en grupos. Por ejemplo, se realizará un grupo de vocabulario sobre los medios de transporte y otro sobre los lugares que encontramos en una ciudad.

A la hora de realizar el mural podrán utilizar todo el material que deseen y el alumnado con discapacidad visual tendrá a su disposición los rotuladores de colores, la regleta para poder escribir e incluso el portátil con el software JAWS por si necesita buscar información.

Una vez realizados los murales, estos serán colgados por el aula para poder tener una prueba visual de lo trabajado a través de la canción.

5.7 Evaluación.

En cuanto a la evaluación, se llevará a cabo una evaluación de dos tipos:

Se realizará una evaluación formativa que permita adaptar los criterios al ritmo de aprendizaje del alumno en concreto, siguiendo una tabla de evaluación que se irá rellenando a lo largo de las sesiones. Esta evaluación será de gran utilidad a la hora de evaluar al alumno con discapacidad visual, ya que lo que se evalúa es su ritmo de aprendizaje y sus cualidades propias.

De cara al resto de alumnos, también es una evaluación bastante apropiada ya que, desde mi punto de vista, los alumnos deben ser evaluados por sus cualidades y ritmos de aprendizaje propios, incentivando así la idea de que cada persona es única.

Nombre del alumno/a:	Curso y fecha:
Criterios a evaluar	Comentario al respecto
1. El alumno es capaz de realizar las actividades propuestas.	
2. Capacidades del alumno en torno a la destreza Listening.	
3. Capacidades del alumno en torno a la destreza Writing.	
4. Capacidades del alumno en torno a la destreza Speaking.	
5. Capacidades del alumno en torno a la destreza Reading.	
6. Muestra de interés de aprendizaje.	
7. Trabajo cooperativo.	
8. Cosas a mejorar.	

Por otro lado, se realizará una evaluación continua paralela a la realización de las cuatro sesiones y de una forma más general a lo largo del curso en la cual se evaluará el crecimiento del alumno desde el comienzo del curso hasta el final.

6. Conclusión

Una vez realizado el Trabajo de Fin de Grado y analizado las diferentes metodologías, materiales y estrategias para enseñar una segunda lengua a alumnos con discapacidad visual, he llegado a la conclusión de que es muy importante que todos los docentes tuviesen una formación concreta en cuanto a este tipo de enseñanza.

Me he llegado a sorprender de todos los recursos disponibles y de cómo es posible adaptar todas las actividades que se realizan en el aula a cualquier tipo de alumnado. Además, creo que es muy importante la función que desempeña la ONCE a nivel nacional ya que nunca me habría imaginado todo lo que se encuentra detrás de esta organización en cuanto a las ayudas que proporcionan a las instituciones escolares.

Por otro lado, en cuanto a la propuesta didáctica, me parecería muy interesante poder llevarlo de forma real a un aula de Educación Primaria y ver si actualmente se realiza esa adaptación de las actividades o si, por el contrario, no se realiza ninguna adaptación dentro del aula.

Para finalizar, creo que es importante que se avance cada vez más en la creación de recursos; llegando a actualizarlos acorde a todos los avances tecnológicos que van surgiendo a medida que pasan los años.

ANEXO

- Figura 1



Ilustración 2. Sistema Braille

- Figura 2

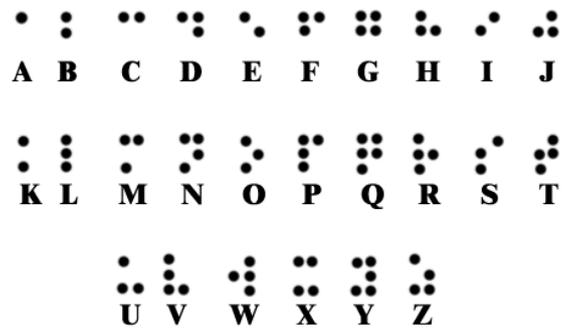


Ilustración 3. Abecedario Braille

- Figura 3

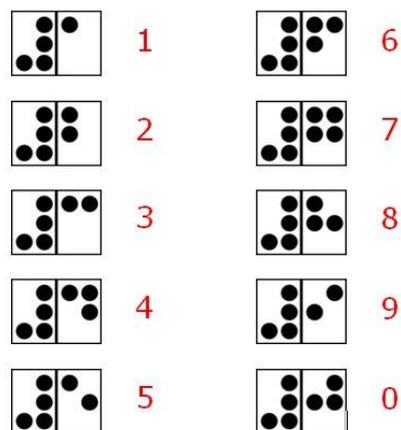


Ilustración 4. Numeración Braille

- Figura 4

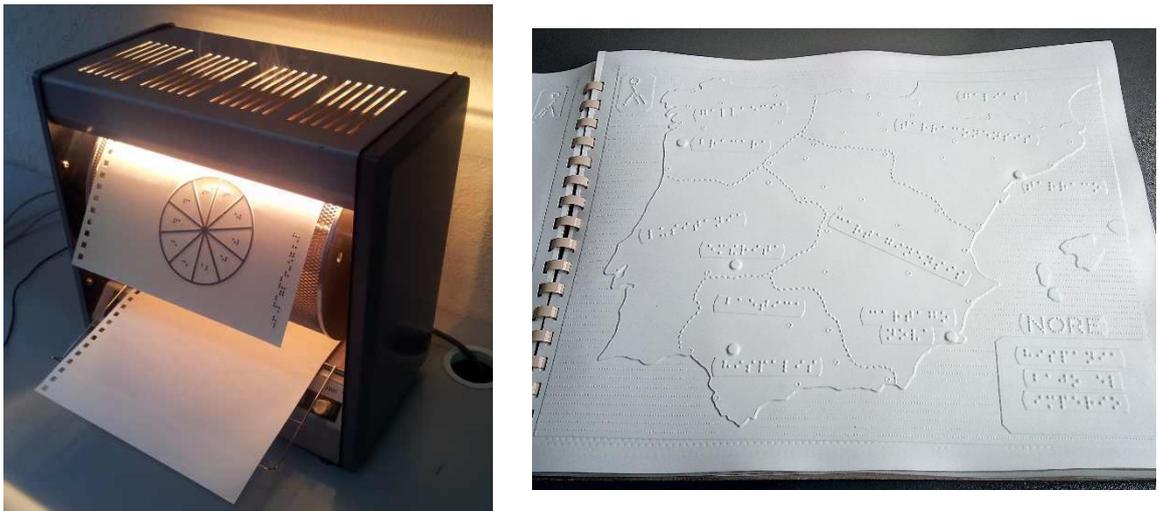


Ilustración 5. Horno Fuser y demostración

- Figura 5

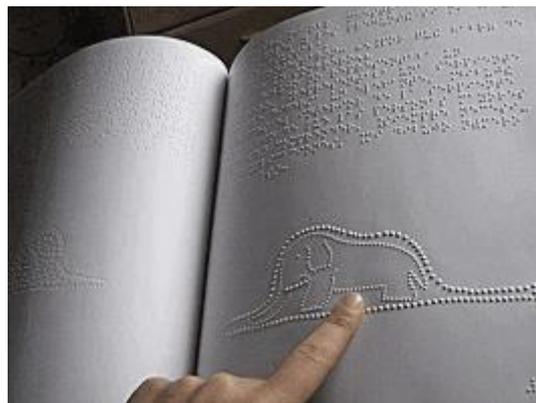


Ilustración 6. Libros en Braille

- Figura 6



Ilustración 7. Softwares de ayuda

- Figura 7



Ilustración 8. Máquina Perkins

- Figura 8

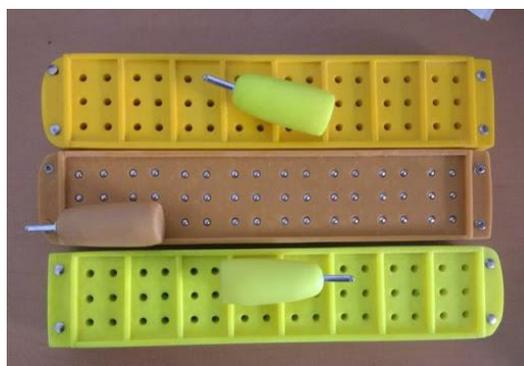


Ilustración 9. Regleta de escritura Braille

- Figura 9



Ilustración 10. Rotuladores de olores

- Figura 10



Ilustración 11. Libro hablado digital

- Figura 11



Ilustración 12. Lego Braille

BIBLIOGRAFÍA

Andrade, P. M. (2010). Alumnos con discapacidad visual. Necesidades y respuesta educativa.

Andrade, P. M. (2003). Enseñanza del inglés a personas con discapacidad. En: Modulo de Estrategias Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés en el Marco de Atención Educativa a Población con Limitación Visual. Bogotá.

Barbero Andrés , J. (2012). La enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo español: de la legislación al aula como entidad social (1970 - 2000). Cabás(8), 72-88.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4270534>

Bernal Vargas, D. O. (2012). Procesos de producción escrita de personas en condición de discapacidad visual (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Carle, E. (1994). The very hungry caterpillar. Puffin.

De Houwer, A. (1990). Early Bilingual Acquisition: Focus on Morphosyntax and the Separate Development Hypothesis.

Ernst & Young, Gómez-Ulla de Irazazábal, F., & Ondategui-Parra, S. (2012). *Informe sobre la ceguera en España*.

https://www.seeof.es/archivos/articulos/adjunto_20_1.pdf

Gobierno de Cantabria. (2014). Boletín Oficial de Cantabria.

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>

Gómez, L. P. (2016). La comprensión lectora del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pensamiento*, 22(22).

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.

Guinea, C. (1994). Los niños con discapacidades visuales en la escuela. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(2), 15-21.

ONCE. (s.f.). ONCE. Recuperado el 24 del 03 de 2021, de

<http://educacion.once.es/home.cfm>

Simón, C., Ochoa, E., & Huertas, J. A. (1995). El sistema Braille: Bases para su enseñanza - aprendizaje. (F. i. aprendizaje, Ed.) *CL & E: comunicación, lenguaje y educación*.(28), 91-102.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941799>

Villoslada Sánchez, A. (2009-2011). La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con deficiencia visual o ceguera: propuesta didáctica de adaptación de actividades para el DELE A1.