

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



TRABAJO FIN DE GRADO

Proyecto Educativo
Bilingüe-Bicultural Sordo-oyente
en Educación Primaria

Camino hacia una escuela inclusiva

JOSE ANASTASIO JIMENA MARTÍN

TUTOR: JUAN JESÚS LARRUBIA MARTÍNEZ

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MÁLAGA, JUNIO 2014

Resumen

El presente trabajo Fin de Grado (TFG) titulado Proyecto Educativo Bilingüe-Bicultural Sordo-oyente en Educación Primaria es una propuesta de mejora que parte del Proyecto de Educación Bilingüe (para alumnado Sordo) oficialmente vigente en el CEIP Tartessos de Málaga.

La propuesta está configurada a partir de la evaluación crítica de las intervenciones realizadas en los Prácticum de la titulación de Maestro de Educación Primaria, todos ellos desarrollados en Centros que cuenta con Proyectos para la atención al alumnado Sordo incluido, y del resultado de la reflexión personal contrastada con la revisión teórica del tema realizada desde la doble condición de maestro en prácticas y persona Sorda.

El Proyecto Bilingüe-Bicultural Sordo-oyente contempla como propuestas principales:

- La inclusión de una materia propia en el currículo de EP (Educación Primaria) dedicada a la cultura Sorda y al aprendizaje de la Lengua de Signos Española (LSE). Esta propuesta está basada en la intervención desarrollada en el Prácticum III.1 en la que se impartió la asignatura “Aprendo Lengua de Signos Española” a una clase ordinaria de 6º de EP con alumnado oyente y un alumno Sordo.
- Impartir al menos un área curricular no lingüística en LSE (conocimiento, matemáticas, etc.). Esta propuesta está basada en la normativa vigente de Centros Bilingües y en la intervención desarrollada en el Prácticum III.2 en la que se impartió en LSE la Unidad Didáctica programada oficialmente denominada “Rectas y ángulos” perteneciente al área de matemáticas, en colaboración con la maestra tutora, a una clase de 3º de EP con alumnos oyentes y dos alumnos Sordos durante dos semanas.
- Incluir los Proyectos Bi-Bi en el actual marco normativo que regula los Centros Bilingües en Andalucía. Así como, contemplar la presencia de auxiliares de conversación de LSE (“nativos”) en las aulas durante la impartición bilingüe de áreas no lingüísticas.

Índice

1. Introducción	4
2. Resumen de la formación práctica recibida	5
2.1. Prácticum I.....	5
2.2. Prácticum II, III.1 y III.2	6
3. Reflexión teórica sobre la práctica: marco conceptual y fundamentación teórica.....	6
3.1. Escuela inclusiva	7
3.2. Perspectiva bilingüe-bicultural	10
3.2.1. Cultura Sorda y biculturalidad	10
3.2.2. Bilingüismo y educación bilingüe	13
3.2.3. Bilingüe y bicultural	16
3.2.4. Cotutores, dos profesores en el aula	18
3.3. Marco normativo actual de centros bilingües y plurilingües de Educación Primaria en Andalucía	20
3.4. Marco legal de la cooficialidad de las lenguas de signos españolas	23
4. Revisión crítica de los aprendizajes producidos durante el Prácticum ..	23
5. Resumen de los proyectos de intervención autónoma desarrollados.....	27
5.1. Proyecto de intervención Prácticum III.1	27
5.2. Proyecto de intervención Prácticum III.2	29
6. Evaluación de los proyectos de las intervenciones autónomas	31
6.1. Proyecto Prácticum III.1: logros, dificultades y propuestas de mejora.....	32
6.2. Proyecto Prácticum III.2: logros, dificultades y propuestas de mejora.....	33
7. Valoración teórica e implicaciones	34
8. Propuesta de mejora didáctica	36
9. Conclusiones	44
Referencias bibliográficas	46
Anexos.....	51

1. Introducción

Tras todos estos años de estudio e inmersión en el Grado de Magisterio, tenía la sensación de no saber para qué estaba estudiando todo esto. A través de las asignaturas, de los exámenes, de las tutorías y sobre todo de los Prácticum llego a la conclusión que lo que se mueve dentro de un futuro maestro es la necesidad de Hacer Algo con mayúsculas. Soy consciente de la importancia de llegar a cubrir las necesidades de todos los alumnos o, al menos, intentarlo, trabajar para llegar a crear una comunidad escolar a la que pertenezcan todos, sin exclusiones.

Basándome en estas ideas, y habiendo creado estas inquietudes, me dispongo a analizar las posibles propuestas de mejora para un proyecto de enseñanza bilingüe y bicultural para un futuro centro real Sordo-oyente. Siguiendo las pautas de los postulados inclusivos para desarrollar una educación para todos basada en los Derechos Humanos y, sobre todo, por encima de la discapacidad, estoy dispuesto a analizar mi propia experiencia e investigar sobre ello en los conceptos de bilingüismo, biculturalidad, cultura Sorda y escuela Bilingüe-Bicultural (Bi-Bi).

El trabajo consiste en realizar una propuesta alternativa a las realizadas por los centros educativos nombrados anteriormente, por lo que en primer término se hace necesario establecer un marco conceptual que al mismo tiempo sirva de fundamentación teórica del proyecto de educación Bilingüe-Bicultural, siendo necesaria la explicación de algunos conceptos. Éstos están desarrollados en base, también, a los distintos niveles de concreción del currículum educativo. Primero se busca el concepto de Escuela Inclusiva porque actuará como hilo conductor de este trabajo, si esta necesidad no se plantearían propuestas para atender a todos los alumnos.

Los bloques que conforman el mencionado marco conceptual son:

- Escuela inclusiva.
- Perspectiva bilingüe-bicultural.
 - o Cultura Sorda y biculturalidad.
 - o Bilingüismo y educación bilingüe.
 - o Bilingüe y bicultural.
 - o Cotutores, dos profesores en el aula.

- Marco normativo actual de centros bilingües y plurilingües de Educación Primaria en Andalucía.
- Marco legal de la cooficialidad de las lenguas de signos españolas.

Todos los apartados y conceptos se basan en un proyecto Bi-Bi lo que hace difícil entenderlo como apartado o concepto aislado. La educación Bi-Bi está presente en todos y se usa como justificación teórica y dispositiva.

2. Resumen de la formación práctica recibida

Como todo estudio que tiene que ver con personas, especialmente si se trata del aprendizaje de futuros ciudadanos, es necesario infiltrarse en el sistema; de aquí la importancia de las prácticas en Grados como Magisterio o Medicina. Es en estas disciplinas realmente donde uno se ve como docente o como médico y es capaz de valorar las enseñanzas recibidas en la Facultad, llevarlas a cabo y ser capaz, de tomar la iniciativa en nuevas ideas: plantear el funcionamiento de un Centro Bilingüe-Bicultural Sordo-oyente.

2.1. Prácticum I

La inclusión comenzó por mí mismo, primero como observador, empecé a analizar la metodología que aplican. Fue un primer paso de análisis, una inmersión en la que empecé a plantearme el cómo, cuándo, qué y por qué enseñar. A partir de este momento me doy cuenta de la importancia de la inclusión, es primordial la comunicación entre alumnos, profesores y especialistas entre ellos y entre los grupos. Es también en esta práctica cuando me doy cuenta que la enseñanza de otras lenguas, sea la que sea, hace que el aprendizaje sea mayor o menor en proporción al conocimiento de dicha lengua. El uso de la lengua oral y el uso de la signada puede inclinar mucho esta balanza. Si atendemos a la enseñanza en aula inclusiva y usamos lengua oral con los Sordos, se inclina la balanza negativamente y viceversa. Sin embargo, si hacemos un compendio entre las dos en la que los alumnos sepan las dos (bilingüismo) la balanza se equilibra.

En Miguel Hernández, cada día se dedica una sesión de 15 minutos a cada clase de lengua de signos. Aunque en Tartessos no ocurre lo mismo, es decir, no había clases

como estas, entonces me di cuenta de que no todos los colegios son iguales a la hora de aplicar dicho proyecto.

2.2. Prácticum II, III.1 y III.2

En Prácticum II, lo que hice es estar con la maestra sorda de PT (Pedagogía Terapéutica) que atendía a niños sordos y oyentes con NEE (Necesidades Educativas Especiales) en un aula específica. De ahí, como me veía capacitado como profesional Sordo para la educación especial tanto a Sordos como a oyentes al igual que un profesional oyente, que me planteara poder hacer también mucho más, en este caso Bi-Bi por lo que empecé a averiguar y vi que cada vez más la LSE se incluye en los proyectos de centros escolares, es decir, no sólo como lengua de acceso al currículo, sino un área curricular más.

Por todo ello, más adelante, en Prácticum III, creé una nueva asignatura como una materia más en sexto de EP (Educación Primaria) denominada “Aprendo Lengua de Signos Española”, se trata de dar sesiones con una introducción a la lengua de signos y la cultura Sorda para que los alumnos oyentes adquieran unos conocimientos básicos para comunicar con su compañero Sordo y poder entenderlo, aproximando el objetivo de las teorías que he estudiado, el proceso de formación inclusiva. Posteriormente, también he comenzado a enseñar en la asignatura de Matemáticas con los alumnos oyentes y Sordos de tercero de EP dentro de la clase, con lo que ya puse en marcha una pequeña partida del proyecto Bi-Bi en la que el maestro Sordo y oyente como cotutores desarrollamos una unidad didáctica completa concretamente “Rectas y ángulos” del bloque de Geometría; de aquí la importancia y, al mismo tiempo, la dificultad de trabajar todos juntos profesores, alumnos, Sordos y oyentes, la importancia de la cooperación.

3. Reflexión teórica sobre la práctica: marco conceptual y fundamentación teórica

Se pretende realizar definiciones de los conceptos necesarios, apoyándose en la justificación aportada por diversos autores, para poder comprender en qué consiste y cómo llevar a cabo la educación Bi-Bi en un centro.

3.1. Escuela inclusiva

Primero mencionar que la escuela inclusiva es el fruto del análisis y la repercusión de la atención a la diversidad que hace referencia a la variedad, pluralidad, abundancia o heterogeneidad al margen de ningún tipo de valoración relativa a la superioridad o relación jerárquica de unas personas sobre otras.

Como primera aproximación al concepto de escuela inclusiva, recogemos la siguiente definición: “La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y comunidad” (Booth y Ainscow, 1998).

Todos los centros aspiran a ofrecer una mejor educación a todos sus alumnos, con una orientación inclusiva, es que dedican gran atención y esfuerzo a la tarea de revisar críticamente su cultura escolar. El trabajo de Booth y Ainscow *denominado Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*, principal tarea para preguntarnos qué alumnos pueden estar en situaciones de exclusión abierta o encubierta a cuenta de las barreras existentes en nuestra acción educativa.

Según Domínguez y Alonso (2004) debemos reconocer un plano o dimensión referida a la “cultura escolar”. En este sentido una cultura escolar “inclusiva” es aquella que está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Para ello todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias colaboran y hacen por compartir estos valores, de forma que, a su vez, se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan, en segundo lugar, en las “políticas escolares” de cada centro. Éstas son las que deben asegurar que los valores compartidos hacia la diversidad del alumnado estén en el corazón de las decisiones de planificación, coordinación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el centro quiere promover, empapando todas las decisiones curriculares (objetivos, contenidos, metodología,

evaluación, apoyos, etc.) y organizativas necesarias para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Por último, “las prácticas” de las aulas deben reflejar la cultura y las decisiones colectivas adoptadas para sustentar a aquella. Esto pasa por tratar de asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta las características de cada estudiante desde la visión multidimensional de la inteligencia (Valmaseda, 2004), así como el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. Para que una tarea de esta complejidad y dificultad pueda llegar a buen puerto es imprescindible que el profesorado sea capaz de movilizar recursos, apoyos y ayudas de todo tipo (del propio centro y de las comunidades locales), y sin los cuales es difícil hacer frente a la incertidumbre del cambio educativo (VV.AA., 2004).

El *Index*, que en estos momentos se está utilizando en numerosos países y contextos educativos diferentes (Vaughan, 2002), se concibe como un proceso de autoevaluación de los centros educativos alrededor de tres dimensiones básicas referidas a la cultura, las políticas y las prácticas. El indicador “educación bilingüe y compartida entre alumnos Sordos y oyentes” es al que prestamos atención a la hora de construir las bases de un centro Bi-Bi.

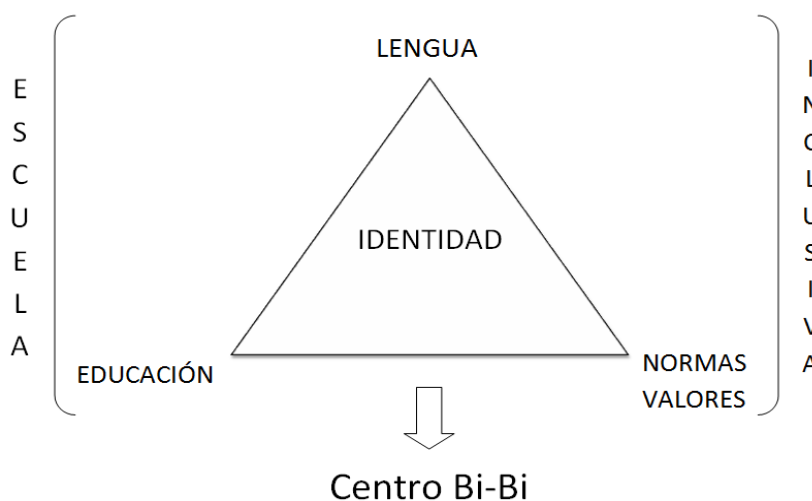
Es la elaboración de una perspectiva educativa que, basándose en la diferencia como tal y no como problema, favorece la creación de métodos educativos alternativos que hacen del centro una comunidad nueva en la que todos aprenden de todos, haciendo que los alumnos alcancen un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales que solo se adquieren a través de la inclusión y evitando la exclusión de niños con necesidades a otras aulas, con otros maestros.

En el tema que nos concierne, es importante mencionar la inclusión no solo como perspectiva educativa, sino también la inclusión propiamente dicha de la lengua de signos para favorecer la comunicación real y natural entre los miembros de la comunidad educativa que se cree en el centro Bi-Bi. Atenderemos a las cuatro variedades de entender la inclusión que hace Dyson (2001): inclusión entendida como colocación, educación para todos, participación y adaptación social.

El concepto de inclusión viene marcado por una serie de principios resumidos de diferentes autores, Udvari-Solner y Thousand (1995), Uditsky (1993), Arnaiz (1997) y Gardner (1993):

- Aceptación de la pertenencia a una comunidad.
- Educación basada en resultados, para garantizar el éxito para todos los estudiantes.
- Educación intercultural.
- Teoría de las inteligencias múltiples. Se acepta que existen siete inteligencias: la lingüística, matemática, musical, espacial, corporal, cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Así pues, se organizarán actividades para permitir la expresión del conocimiento utilizando las inteligencias más fuertes de los estudiantes, en nuestro proyecto se usarán como base la lingüística y la interpersonal que comparten Sordos y oyentes.
- Aprendizaje constructivista, no cuantitativo sino interpretativo y debe desarrollarse en los contextos sociales de la comunidad escolar.
- Currículum común y diverso.
- Enseñanzas prácticas adaptadas.
- Mejor evaluación-valoración sobre la actuación del alumno.
- Uso de la tecnología en el aula.
- Enseñar responsabilidad y establecer la paz.
- Fomentar las amistades y vínculos sociales.
- Colaboración entre cotutores y estudiantes.

Cultura escolar



Ideas básicas relacionadas para entender en qué consiste un Centro Bi-Bi.

3.2. Perspectiva bilingüe-bicultural

3.2.1. Cultura Sorda y biculturalidad

Una cultura implica “la existencia de una serie de valores, conocimientos y experiencias compartidos por los miembros de un grupo, que se identifican en ellos y organizan sus mundos personales a partir de ellos, y además algo muy importante, han aprendido todo eso de sus mayores cuando eran niños, y lo transmiten a su vez a las nuevas generaciones” (Oviedo, 2007).

Para comprender el concepto de cultura Sorda hay varios datos que analizar. Como otras culturas comunitarias y minoritarias, la comunidad Sorda presenta similitudes con otros grupos culturales, étnicos. Debido a su limitación sensorial, tienen restringida la adquisición y el uso del lenguaje hablado como lo hacen los oyentes del entorno. Comparten y desarrollan en grupos (es un fenómeno de carácter universal) la lengua viso gestual y una peculiar manera colectiva de sentir, de ver el mundo y de actuar, marcada por la experiencia común de exclusión. A través de esta lengua y con el contacto grupal crean gradualmente un conjunto de costumbres, valores y reglas de interacción sociales que adaptan a sus intereses y necesidades comunes. Intercambian “una forma de vida particular, poseen conocimientos de su mundo y comparten experiencias de lo que es ser Sordo” (Lane, H. et al, 1996).

Uno de los elementos más destacados de los colectivos Sordos es su total dependencia y relación con su entorno geográfico, cultural y la influencia de la población oyente. En cuanto a la comunidad signante de cada país, su sentimiento de pertenencia es profundo, los Sordos establecen una relación tan fuerte que se consideran entre ellos como una segunda familia y el hecho de participar y pertenecer a ella ya es una necesidad y una prioridad.

En un espacio común, se organizan en lo social, político, deportivo y cultural, buscando la posibilidad de desarrollarse plenamente y fortalecerse como grupo. Es en estos encuentros pueden contactar con sus pares en una relación igualitaria y organizarse para vivir en sociedad de acuerdo a sus propias representaciones. Al igual que otras muchas comunidades, aportan gran valor en las formas de arte, como el drama, la pantomima, el cuento, la poesía y la literatura. Con respecto a ello, cabe señalar que las manifestaciones artísticas “cumbre” suelen dar lugar en países “industrializados”,

discursos estéticos y políticos de las elites Sordas que alcanzan altos niveles de elaboración. Se trata de formas de arte, de reflexión académica, de organización política. Interesa mencionar la importancia que supone la literatura en lengua de signos. Los expertos de la comunidad Sorda exigen la gran necesidad de ampliar la literatura porque es el factor esencial del desarrollo de la cultura Sorda, característica común a lo imprescindible de la literatura en la difusión de cultura en el mundo oyente. Es necesario también, facilitar el uso de la información literaria para realizar tareas, que se nos plantean cada día a los que nos interesa la posibilidad de ser capaces de implicarnos directamente tanto como receptores literarios en lengua de signos con cierto grado de satisfacción, como en la producción literaria de calidad. La literatura, en general, ayuda a los alumnos a participar en discusiones de temas relevantes como la ciencia, historia y sociedad que merecen compartir la emoción y la realización personal. Les invita a la inmersión y comprensión del mundo que nos rodea.

Aunque ha habido avances con respecto al reconocimiento de la lengua de signos en España y en muchos países, sigue predominando la mirada médica en la educación de los Sordos. Define la sordera como una “enfermedad” que debe ser curada y asistida socialmente. Eso provoca reacciones contrarias entre Sordos llegando a crear movimientos de protesta.

Se pretende hacer comprender que los Sordos reclaman la sordera como una forma de vida, una perspectiva no clínica sino antropológica-cultural con vocación de apertura e integración. A las personas Sordas no les gusta ser llamadas discapacitadas o ser calificadas por lo que no tienen; para ellos es importante ser lo que son, personas visuales y lo que disponen para comunicarse: sus manos y cuerpo.

Llegados a este punto y distinguida la diferenciación entre “sordo” y “Sordo” que he usado en este trabajo, es conveniente ya explicar el por qué de esta diferencia que atiende a distintas perspectivas. Es por esta razón que para clarificar la visión de Sordo como miembro de una cultura diferente, se emplea el término “Sordo” con “S” mayúscula, se trata de aquellas personas con sordera que se identifican como miembros de la comunidad Sorda. Desde esta visión se entiende la discapacidad como una construcción socio-cultural. Quedando restringida la palabra “sordo” con minúscula,

exclusivamente a aquella persona con una deficiencia auditiva que no se identifica con dicha comunidad.

Sin embargo, en la actualidad se están experimentando profundos cambios sociales; la creciente desaparición de varios colegios de Sordos da lugar a una compleja variedad de perfiles de Sordos. La falta de socialización con sus iguales ocasiona, como suele suceder, la necesidad de vivir inmersos en una cultura ajena, la de los oyentes exclusivamente por ser mayoría. Al entrar en la adolescencia es cuando conocen a otros Sordos, comienzan a identificarse con ellos y deciden incorporarse a la comunidad. Es en el momento en que se reconocen y aceptan como Sordos. Necesitan conformarse en espacios concretos para compartir intereses, gustos, necesidades y dentro de los cuales se les permite ser y expresarse en toda su dimensión, en una época llena de incertidumbre y en constante evolución.

En síntesis, la cultura Sorda no está asociada a una “tierra nativa” sino que está basada en las relaciones entre personas para quienes sus asociaciones o puntos de encuentro proveen un terreno común donde sociabilizan, realizan deportes e intercambian ideas. Dentro de sus valores se pueden destacar la identidad, ayuda mutua, decisión grupal, reciprocidad, contacto físico, la unidad de grupo, la endogamia y sus relaciones con la comunidad Sorda internacional.

Por todas estas razones es posible plantear que una persona Sorda puede crecer en una cultura y posteriormente adscribirse a otra, llegando finalmente a ser parte de ella. La biculturalidad de las personas Sordas necesariamente tiene un fuerte componente Intercultural, puesto que no todas las personas oyentes que hablan masivamente el castellano poseen una única cultura. La interculturalidad de los Sordos es inherente al hecho de que estos están en permanente contacto con las subculturas de los padres, de los otros amigos Sordos y sus familias, de los amigos oyentes, de los grupos sociales que frecuentan, de la vecindad, de la región o lugar de residencia, entre otras. Estas subculturas tienen el sello de las tradiciones propias, las historias de vida, el contexto familiar, los imaginarios, el credo, entre muchos otros aspectos; rasgos que también se consolidan como parte de la identificación de los Sordos (INSOR, 2006).

Para entender este concepto de una forma más próxima al mundo educativo, tema que nos concierne, es fundamental tener en cuenta los enfoques bilingües de los niños Sordos para comprender el concepto de biculturalidad: “los niños sordos tienen experiencia de una doble identidad: como niños en una familia de miembros oyentes y como personas Sordas en un mundo oyente” (Grosjean, 1982).

3.2.2. Bilingüismo y educación bilingüe

El hecho de ser bilingüe en las personas Sordas siempre ha sido una capacidad manifiesta que permitía que el habla (con el grado de perfección que fuera), la lectura labial y la lectoescritura, sirvieran de instrumentos para que las personas Sordas se relacionaran con sus semejantes oyentes y formaran parte de la sociedad. Para los dominios más íntimos y personales, la mayoría de las personas Sordas han utilizado, y lo siguen haciendo, las lenguas de signos.

El valor y el papel que tiene la lengua de signos en la educación de los alumnos Sordos tanto como instrumento para la interacción comunicativa como vehículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El interés creciente hacia la lengua de signos de muchos profesionales que educan a alumnos Sordos y, fundamentalmente, de las familias de estos alumnos, está haciendo que se “resitúe” el papel de la lengua de signos en la educación de los Sordos en un lugar muy distinto, y mucho más positivo, al que ha ocupado años atrás. Cada vez más se abren espacios para la reflexión, el dialogo y la creación de experiencias educativas diversas, en las que la lengua de signos tiene su función. Al mismo tiempo está dejando de ser algo utilizado y conocido exclusivamente por las personas Sordas signantes, para ser todo un campo de interés científico y una realidad social que cada vez está más presente entre nosotros (Domínguez y Alonso, 2004).

Indudablemente, junto al interés de los profesionales, de las familias de los niños Sordos y de los investigadores hacia la lengua de signos, está el esfuerzo y el trabajo que las personas Sordas adultas signantes realizan para mantenerla y que sea valorada en la justa medida para su doble uso en un centro. Este interés común hacia la lengua de signos y a su valor como herramientas educativa, está permitiendo que se dé un acercamiento real entre los unos y los otros y que se esté produciendo un debate “más

sereno” sobre la pertinencia y las condiciones para emplear este sistema de comunicación en los procesos educativos de muchos de estos alumnos en centros reales.

Las personas Sordas al igual que las oyentes pueden desarrollar la capacidad de usar dos o más lenguas, es decir, pueden ser bilingües o presentar una competencia plurilingüe, la cual puede desarrollarse con idiomas orales (español-inglés, castellano-catalán, etc.) o bien en un modelo que históricamente se suele considerar idiosincrásico que es el que utiliza las lenguas de signos y las lenguas orales y que en algunas clasificaciones recibe el nombre de *bilingüismo multimodal* (Alcina, 2010).

La última posibilidad con que cuentan los usuarios de la lengua minoritaria, es convertirse en personas bilingües. Como lo enuncia Grosjean (1982) “Una persona se vuelve bilingüe porque tiene necesidad de comunicarse con el medio que lo rodea por medio de dos lenguas y sigue siéndolo mientras que la necesidad permanezca”. En el caso de los Sordos esta situación lingüística bilingüe es deseable por necesario, ya que se reconoce que las personas Sordas que utilizan las lenguas de signos, permanecen en contacto con la lengua oral mayoritaria que los rodea, en nuestro caso el castellano, por lo que se les debe facilitar el acceso sea modalidad escrita o hablada en la medida que sea posible, respetando las diferencias y capacidades individuales. Es decir, que los Sordos deberían desarrollar competencias comunicativas en las lenguas necesarias para su desenvolvimiento exitoso en la vida social.

Para los oyentes, la historia cambia. Si cierto es que ambos grupos tenemos las mismas capacidades para aprender, usar y desarrollar varias lenguas, el planteamiento de la cultura y las costumbres de los oyentes, nos lleva a pensar solo y exclusivamente en las lenguas orales.

Basándonos en este principio, una de las barreras más importantes que afronta la lengua de signos para entrar en un programa de bilingüismo es la creencia en la ausencia de necesidad por parte de la comunidad oyente de aprender lengua de signos. Es por este motivo que se plantea una educación conjunta, al menos estaremos ante la posible situación en Educación Infantil: “si mi amiguito es Sordo, tengo que hablarle en lengua de signos”.

El concepto de educación bilingüe es bastante ambiguo por su aplicación práctica en distintas situaciones sociales. Cohen (1975) la define como el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en una parte del currículum escolar o en todas. Es en definitiva la enseñanza en dos lenguas.

La educación bilingüe para Sordos es una respuesta coherente con la situación y condición sociolingüística de las personas Sordas (Skliar, 1997). Es un planteamiento, un enfoque educativo que respeta y entiende por una parte la situación de bilingüismo en que viven los estudiantes Sordos, y por otra, el derecho que tienen como minoría lingüística a ser educados en su propia lengua.

La educación Sorda exige una reestructuración social, cultural y política frente a las propuestas actuales. No se puede entender como un método más de enseñanza sino como todo un sistema educativo complejo, por tanto ya que incluye a la educación oyente.

La educación bilingüe es posible solo que si se presta atención en resolver una serie de problemas. ¿Puede un profesor oyente transmitir efectivamente algo más que conocimientos a una persona Sorda? No se puede comunicar la cultura a menos que uno sea parte de ella. Implicarse eficazmente en la enseñanza bilingüe significa tener competencia absoluta en dos lenguas. Pero dominar las dos lenguas y ser muy bien entrenado en ambas aunque ignorando la parte sociocultural no va a resolver la cuestión.

Ser parte activa de ella y conocer los elementos normativos, jerárquicos y sociales. No se puede educar en una cultura específica sin ser un agente participante en ella. Así, una educación bilingüe-bicultural debe referirse a un espectro mucho más amplio que simplemente impartir los cursos en lenguaje signado. Debe implicar una comprensión profunda de las prácticas aceptadas y aceptables entre los Sordos. Enseñar una cultura implica enseñar a pensar, reflexionar y juzgar conforme a los modelos propios de ella. Estos modelos implican formas específicas de confrontar la realidad. Acomodar lo que ocurre en la realidad a su forma de analizarlo y comportarse dentro de ella.

Se desprende de los escritos de Melgar y Moctezuma (2010) que una educación bilingüe-bicultural, como mínimo, debe ser impartida por agentes activos y

participantes de pleno derecho de la cultura Sorda, que en caso contrario podría llamarse bilingüe pero no bicultural. Al no cumplirse con este aspecto, el modelo educativo fallará por el simple hecho de que no podrá transmitir adecuadamente los modos de pensamiento requeridos. Nociones fundamentales pero fuera de lugar y podrán resultar incomprensibles. Una misma palabra significará algo totalmente diferente, tanto como las nociones esenciales para ubicar la realidad pudiendo ser completamente divergentes.

3.2.3. Bilingüe y bicultural

El término de educación bilingüe-bicultural con relación a las personas Sordas, de acuerdo con (Skiliar, Massone y Veinberg 1995), supone el cumplimiento de cuatro objetivos generalmente olvidados o desechados en la escuela especial. Por tanto los que desarrolla una escuela inclusiva y que se cumplen solo si lo es:

1. La creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas articulares de procesamiento cognitivo y comunicativo del alumnado Sordo.
2. El desarrollo socio-emocional íntegro de los niños Sordos a partir de su identificación con adultos Sordos.
3. La posibilidad de que el alumnado Sordo desarrolle una teoría sobre el mundo sin condicionamiento de ninguna naturaleza.
4. El acceso completo a la información curricular y cultural.

En este sentido Nowell, R. y Innes, J. (1997) entienden la inclusión de alumnado Sordo se refiere a la modalidad de educar a estos estudiantes dentro de un aula ordinaria con estudiantes oyentes.

En el terreno educativo sirve como base para la escuela bilingüe-bicultural, los diversos estudios de universidades como la de Valladolid en la justificación y la importancia de la lengua de signos en el desarrollo de los niños Sordos como instrumento de integración social y, a la vez, como instrumento de intercambio con los niños oyentes al compartirla como vehículo de comunicación.

Los Sordos se denominan bilingües y biculturales al igual que a otras minorías lingüísticas se encuentran rodeados de grupos que poseen rasgos diferentes, no solo en

el plano lingüístico, sino también cultural. Según Grosjean (2000), se define bilingüe y bicultural por tres rasgos bien diferenciados:

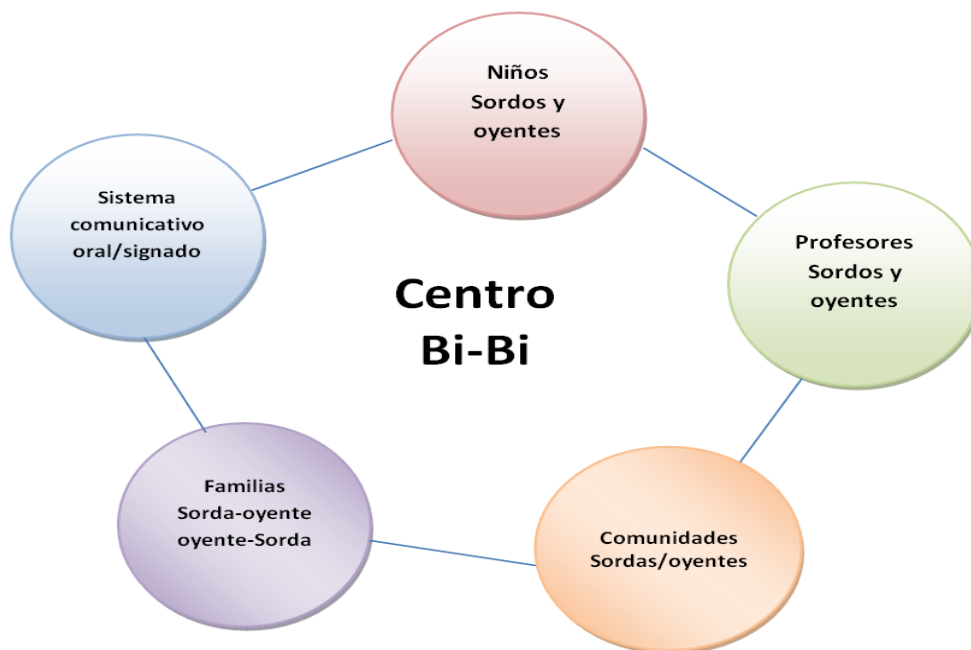
1. Participan, al menos parcialmente, en la vida de las dos culturas (dos mundos, dos redes culturales, dos ambientes culturales).
2. Saben adaptar, integralmente o a medias, su comportamiento, actitud y lenguaje a un medio cultural dado.
3. Combinan y sintetizan rasgos de las dos culturas. En el caso de los Sordos, se evidencia la participación en la vida cotidiana compartiendo con otros Sordos y oyentes, de una u otra cultura en otros contextos, actividades e interacciones en televisión, cine, publicaciones, manifestaciones artísticas o religiosas. Frente al volumen de información, los Sordos deben afrontar, asimilar y tener capacidad de descifrar la información eficazmente.

La educación bilingüe-bicultural permite al niño Sordo la adquisición de dos lenguas, la lengua de signos de la comunidad Sorda y la lengua oral de la comunidad oyente. De éste modo, proporciona un contacto con las dos comunidades lingüísticas y fomenta la necesidad de aprender y usar ambas lenguas (Robles, 2012).

“El sordo que nace en una familia oyente, solo participará de la cultura Sorda en tanto logre establecer los vínculos sociales necesarios para lograr los niveles de comunicación que le permitan vincularse a grupos de Sordos (o asociados a Sordos) en los que haya un claro principio de identidad social. De otra forma, será un oyente-discapacitado y no un sordo-funcional” (Melgar y Moctezuma, 2010).

Esta clase de educación requiere además, propiciar una identidad circunscrita a un grupo o comunidad de Sordos y asociados a Sordos, ya que estos grupos no dejan de estar disociados de comunidades de oyentes, por lo que el bilingüismo es así un medio de la integración bicultural. En un entorno así el niño absorbe las normas culturales que el aprendizaje de ambos idiomas conlleva. Se construye así, como señalan Melgar y Moctezuma (2010), el ambiente de frontera en que vive el niño Sordo es en realidad uno: bilingüe-bicultural.

En la comprensión de los esquemas de las Escuelas Bi-Bi, los que tienen que participar son:



3.2.4. Cotutores, dos profesores en el aula

Todos entendemos el rol que desarrolla el maestro oyente, es necesario pues definir el rol del maestro Sordo. La escuela deberá contar con un maestro Sordo nativo que viva en la cultura Sorda y también en la cultura oyente, es decir, bicultural y bilingüe. La presencia del maestro hace posible prácticas comunes y colectivas de todos los alumnos y personal de la escuela en lengua de signos, por lo que la presencia del maestro es fundamental para construir una escuela bilingüe.

La educación inclusiva exige conectar con todas las perspectivas, y esto conlleva que los co-educadores asuman la responsabilidad moral de aprender y respetar los lenguajes de los alumnos (en este caso la lengua de signos y el español), así como dejarse seducir tanto por la cultura mayoritaria como por la de la comunidad Sorda. Para que todo ello ocurra hay que buscar dar sentido a la educación de manera conjunta maestros Sordos y oyentes, haciendo posible el diálogo entre las diferentes visiones de que se dispone.

La formación del profesorado constituye uno de los pilares fundamentales para la construcción de escuelas inclusivas, por ende Bi-Bi, en las que el alumnado Sordo se

eduque con las mismas oportunidades de enseñanza-aprendizaje que el resto de sus pares.

Hablamos por tanto, de la imagen de dos adultos que sirvan como referente tanto para alumnos Sordos como para oyentes. Teniendo en el aula a los cotutores las dos culturas confluirán como las lenguas oral y signada. De otro modo no sería total la educación Bi-Bi. La labor de los adultos Sordos en la escuela es la de traducir su experiencia visual de vida en objetivos y contenidos educativos susceptibles de ser enseñados tanto a los niños Sordos y oyentes como a los adultos oyentes que los educan, familias y profesores (Alonso y Rodríguez, 2004).

La presencia de un profesor oyente y otro Sordo simultánea en el aula, apoyada sobre un importante trabajo colaborativo previo en la programación didáctica prevista y sobre un estatus profesional igual (no es que uno sea el tutor y el otro el “apoyo”, sino que se trata de cotutores), hace posible que todos los alumnos estén juntos, reconociendo su diversidad y aprendiendo en función de sus capacidades y necesidades. Esta coexistencia hace necesario y fundamental un plan de coordinación sólido entre los cotutores.

Por otra parte, se hace esencial el trabajo del maestro Sordo porque será el encargado de favorecer el aprendizaje de la lengua de signos; aunque el profesor oyente también la use, será el Sordo el que se vea como el adulto referente, representante de la comunidad Sorda, importante para entender un proyecto Bi-Bi. La labor del profesor Sordo se lleva a cabo en dos ámbitos diferentes: en contacto directo con los educandos y con el resto de la comunidad educativa, es decir, otros compañeros oyentes y familias Sordas y oyentes.

Tendríamos que asumir el valor que la lengua de signos tiene como igualmente necesaria para todo el profesorado del centro, Sordo y oyente. No se circunscribe exclusivamente al aula y a los alumnos sino que es algo que se extiende al profesorado y que está presente en muchos de los momentos de la vida escolar y, definitivamente, de la comunidad educativa.

3.3. Marco normativo actual de centros bilingües y plurilingües de Educación Primaria en Andalucía

Con objeto de clarificar conceptualmente y vertebrar nuestra propuesta de mejora de Proyecto Bilingüe-Bicultural, así como fundamentar que esta propuesta puede tener un encaje normativo ordinario lejos de posibles “utopías”, se ha revisado el actual marco legal que regula la enseñanza bilingüe y plurilingüe en Andalucía.

En este apartado incluimos el resultado de dicha revisión destacando además de su finalidad y caracterización, un extracto de los elementos normativos principales que recoge la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Finalidad y caracterización

La finalidad general de la educación bilingüe de acuerdo con la actual legislación vigente es el fomento del plurilingüismo y de la diversidad lingüística, utilizando para ello el método natural de inmersión lingüística basado en la comunicación, la interacción y la priorización del código oral.

Los centros bilingües en nuestra Comunidad Autónoma se caracterizan por la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas (no lingüísticas) en dos lenguas, además de por un incremento del horario de la lengua extranjera tomada como base que pasa a ser una lengua instrumental de aprendizaje vehicular, paralela a la lengua materna.

Extracto normativo: orden de 28 de junio de 2011

Centros bilingües. (Artículo 3. Orden de 28 de junio de 2011)
--

<p>1. Tendrán la consideración de centros bilingües los centros docentes de educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y educación secundaria que impartan determinadas áreas, materias o módulos profesionales no lingüísticos del currículo de una o varias etapas educativas en, al menos, el cincuenta por ciento en una lengua extranjera, en adelante L2.</p>
--

<p>2. Los centros bilingües promoverán la adquisición y el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado en relación con las destrezas de escuchar, hablar, conversar, leer y escribir, mediante el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.</p>

Centros plurilingües. (Artículo 4. Orden de 28 de junio de 2011)

1. Tendrán la consideración de centros plurilingües los centros bilingües que incorporen el aprendizaje de determinadas áreas, materias o módulos profesionales en una segunda lengua extranjera, en adelante L3.

2. En ningún caso podrá incorporarse el aprendizaje a que se refiere el apartado 1 en el segundo ciclo de educación infantil.

Requisitos de los centros bilingües. (Artículo 7. Orden de 28 de junio de 2011)

1. Los centros bilingües deberán reunir los siguientes requisitos:

a) Impartir las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato o formación profesional inicial.

b) Disponer de profesorado acreditado en el nivel B2, C1 o C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para impartir las áreas, materias o módulos profesionales en la lengua extranjera de la enseñanza bilingüe.

c) Modificar su proyecto educativo y su modelo de organización y funcionamiento adaptándolo a las especificaciones recogidas en los Capítulos III y IV para la etapa o etapas educativas en las que impartan enseñanza bilingüe.

2. Para ser autorizados como centros plurilingües, además de los requisitos contemplados en el apartado 1, los centros docentes deberán haber completado las enseñanzas bilingües en la etapa educativa correspondiente.

Ordenación, requisitos de acceso y evaluación. (Artículo 8. Orden de 28 de junio de 2011)

1. La ordenación de las enseñanzas bilingües, así como los requisitos de acceso del alumnado a las mismas, serán los establecidos con carácter general para dichas enseñanzas.

2. Sin perjuicio de lo recogido en el apartado anterior, en la evaluación del alumnado se tendrá en cuenta lo siguiente:

a) En la evaluación de las áreas lingüísticas se atenderá al grado de consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos para cada una de las cinco destrezas a que hace referencia el artículo 3.2, teniendo en cuenta los niveles de competencia lingüística establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

b) En la evaluación de las áreas, materias o módulos profesionales no lingüísticos primarán los currículos propios del área, materia o módulo profesional sobre las producciones lingüísticas en la L2. Las competencias lingüísticas alcanzadas por el alumnado en la L2 serán tenidas en cuenta en la evaluación del área, materia o módulo profesional no lingüístico, en su caso, para mejorar los resultados obtenidos por el alumnado, de acuerdo con los criterios de evaluación definidos en el proyecto educativo.

c) En la evaluación del alumnado se promoverá que el usuario de la lengua que corresponda demuestre lo que ha aprendido a hacer, a través de un registro de consecución de objetivos referido a cada una de las cinco destrezas comunicativas.

Métodos pedagógicos. (Artículo 9. Orden de 28 de junio de 2011)

1. Sin perjuicio de su autonomía pedagógica, los centros bilingües se dotarán de un modelo metodológico, curricular y organizativo que contenga los principios del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

2. Los centros bilingües atenderán las recomendaciones europeas en esta materia recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa.

3. Los centros bilingües elaborarán un currículo integrado de las lenguas, así como materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras en el marco de su proyecto educativo, que contemplará al menos los siguientes aspectos:

a) Estrategias que propicien el aprendizaje de contenidos en lengua extranjera, en el marco de los objetivos curriculares establecidos con carácter general para el aprendizaje de las mismas.

b) Diseño de tareas comunicativas de aprendizaje que se implementarán en el aula para contribuir a que el alumnado pueda dominar las destrezas básicas de la competencia lingüística, tanto orales como escritas, en coherencia con los objetivos de aprendizaje que aparecen relacionados para cada nivel de competencia, conforme a lo recogido en el apartado 2 del presente artículo. Para la consecución de estos objetivos se promoverá el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas.

c) Inclusión del principio de competencia lingüística del alumnado para el desarrollo de las competencias básicas.

d) Incorporación de actividades comunicativas en todas las lenguas para fomentar el desarrollo de las destrezas básicas en cada una de las lenguas impartidas en el centro.

e) Establecimiento de vínculos entre las distintas lenguas, unificar la terminología lingüística y los planteamientos metodológicos basados en un enfoque comunicativo.

Organización y funcionamiento. (Orden de 28 de junio de 2011)

Segundo ciclo de la educación infantil. (Artículo 12)

1. Los centros bilingües establecerán el horario lectivo semanal del alumnado del segundo ciclo de la educación infantil de forma que en cada curso del ciclo se imparta la L2, al menos, una hora y treinta minutos.

2. El horario de impartición de la L2 se dedicará a la sensibilización al idioma extranjero, de conformidad con lo establecido en el artículo 9.5.

3. Durante el horario dedicado a la enseñanza de la L2 se podrá organizar la actividad del aula contando con la presencia simultánea en el grupo del profesorado especialista de la L2 y del tutor o tutora.

Educación primaria. (Artículo 13)

1. Los centros bilingües establecerán el horario lectivo semanal del alumnado de educación primaria de forma que en cada curso de la etapa se imparta como área no lingüística en la L2 el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural.

2. Además, si disponen de los recursos humanos correspondientes, los centros bilingües podrán impartir en la L2 como áreas no lingüísticas la Educación artística, la Educación física y la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Organización y horario en centros plurilingües. (Artículo 17. Orden de 28 de junio de 2011)

Los centros plurilingües establecerán el horario lectivo semanal del alumnado de la etapa educativa correspondiente de forma que el área o las áreas, materias o módulos profesionales que se impartan en la L3 sean diferentes a los que se impartan en la L2 y, en ningún caso, en un número superior a aquellos.

Auxiliares de conversación. (Artículo 23. Orden de 28 de junio de 2011)

1. Los centros públicos bilingües serán dotados, al menos, con un auxiliar de conversación a tiempo parcial o total.

2. Los auxiliares de conversación colaborarán, preferentemente, con el profesorado que imparta áreas, materias o módulos profesionales en la L2, con objeto de fomentar la conversación oral con el alumnado. En ningún caso realizarán funciones propias del profesorado, por quien estarán siempre acompañados en el aula.

3. Las modalidades de provisión de los auxiliares de conversación en los centros bilingües, así como la regulación de las ayudas correspondientes para el desarrollo de sus funciones, serán las establecidas con carácter general en la normativa de aplicación en los centros públicos.

3.4. Marco legal de la cooficialidad de las lenguas de signos españolas

En España tenemos legislada desde el año 2007 la Lengua de Signos como Lengua co-oficial del territorio español en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al igual que en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Ley 11/2011 de 5 de diciembre. Así, en los estatutos de Andalucía, en el capítulo III, en el artículo 37,6, se contempla a la Lengua de Signos Española como Lengua Oficial, reflejándose además, la importancia de dicha lengua en todos los centros educativos.

4. Revisión crítica de los aprendizajes producidos durante el Prácticum

Mi experiencia en los Prácticum fue el comienzo de mis inquietudes. A través de una fase de observación en Prácticum I y de análisis en Prácticum I y II, pude empezar este proyecto que quiero que se convierta en algo más y que me sirva de motivación para creer en un centro en el que convivan las dos realidades justificándome en la co-oficialidad de la LSE y en la experiencia productiva de mi Prácticum III que

directamente, como cualquier pensamiento filosófico que se lleva a la práctica, ha de pasar por una hipótesis, en mi caso ¿por qué no LSE para todos?

Se comienza a ofrecer solo proyecto bilingüe, pero mediante la experiencia vivida en esos centros donde se incorpora el alumnado Sordo, se evidencian numerosas dificultades para satisfacer o responder a sus necesidades que se ve la importancia de incluir al currículo los conocimientos, historias y valores por lo tanto la denominación del proyecto sería de educación Bi-Bi que asume el respeto y aceptación de los valores culturales.

En el análisis de las prácticas, la principal dificultad se encuentra en la falta de un entorno lingüístico completo dentro del centro que permita a los niños Sordos un acceso real a toda la información. Por lo que es necesaria un mayor logro para contribuir a su desarrollo efectivo que encontramos en la implicación y participación de toda la comunidad educativa (equipo directivo, profesores, alumnos y padres Sordos y oyentes).

La primera cuestión que debemos aclarar es que el bilingüismo es la modalidad educativa que recoge el desarrollo de la lengua de signos española y el desarrollo de la lengua castellana en su versión oral y escrita de la misma manera, igual importancia y con idéntico estatus. Así como de falta de delimitación clara de los objetivos docentes del profesor de apoyo que, por ello, normalmente da prioridad al aprendizaje de la lengua oral. Además, la forma de organización escolar, los alumnos sordos pasan la mayoría el tiempo en el aula solos. Y pensando esto que tener una profesora de PT y maestra de bilingüe no hace que se haya cubierto todas las necesidades de estos alumnos sordos.

Marchesi (1999) considera que la lengua de signos facilita el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños permitiéndoles la adquisición progresiva de la lengua oral. Por tanto, sería aconsejable “una mayor atención por parte de la institución escolar hacia la lengua de signos, ya que los reparos hacia él parecen estar basados en prejuicios y no en datos objetivos” (Real y cols. 1991).

Partir de un modelo educativo en el que la diversidad existente y tan positiva sea primordial, donde la participación de la familia, la comunidad Sorda, la comunidad

oyente, etc. formen parte del currículo educativo; y destacar la importancia del profesional Sordo en la educación del alumnado Sordo, no solo para el propio alumno Sordo, sino para la propia comunidad educativa.

Teniendo en cuenta las perspectivas antropológicas que hemos trabajado en los conceptos clave en el apartado anterior, tenemos que empezar a alejarnos del concepto de la sordera como una condición médica, que puede solucionarse mediante la tecnología. Tenemos que entender que todos somos parte de la misma sociedad, que los alumnos Sordos y oyentes son educandos con las mismas necesidades y que es necesaria la creación de un centro que cubra ambas. Tenemos que alejarnos de la idea: “no va a cambiar toda la sociedad porque haya un sordo, se afirma, y ¿por qué no?, se responde desde otras perspectivas (...) y porque haya un ciego, y por un autista (...), y por ti y por cada uno de nosotros. Las sociedades y las escuelas deberían movilizarse para que todos tuviéramos cabida y nos sintiéramos acogidos, con esfuerzo, pero mutuo” (Acosta, 2006).

Esta nueva concepción nos lleva a alejarnos del concepto de deficiencia para acercarnos al de diferencia o diversidad cultural y lingüística, similar al de otros grupos lingüísticos y culturales minoritarios.

Nos enfrentamos a barreras como la falta del tiempo y el espacio en lengua oral y lengua de signos como recurso lingüístico para definir los objetivos del proyecto educativo por falta de recursos humanos que se necesitan para llevar a cabo realmente un proyecto bilingüe.

La normalización de la educación bilingüe debería comenzar desde un currículo escolar de calidad en la cual se debe aportar al alumno la posibilidad de participar en la dinámica grupal y en el proceso de interacción que surja, generado en el compartir las necesidades verdaderas y las vivencias de los mismos participantes. Adentrarse en el proceso de comunicación que permita regular la capacidad de autosocioconstrucción en el aula. La educación bilingüe monocultural (la enseñanza en lengua de signos en un entorno cultural oyente) conduce al alumno al mayor esfuerzo de descifrar mensajes conceptuales en solitario lo cual puede ocasionar ideas equivocadas del concepto.

El efecto indirecto de la integración representa el intento por normalizar a los alumnos Sordos que ha sido, con frecuencia, el aislamiento de los niños Sordos en centros donde acuden muy pocas personas Sordas y en los que se niega toda posibilidad de acceso a la cultura Sorda.

Mientras que no se reconozca y se conceda a la cultura Sorda en un espacio real dentro del sistema educativo, las posibilidades de desarrollar y profundizar este proyecto bilingüe quedarán reducidas a experiencias parciales y aisladas (Minguet, 2001).

Destaca la enorme importancia de la figura del profesor. Su implicación en todo el proceso educativo, la labor de evitar la dualidad académica entre el alumnado diversificado que puede conllevar la exclusión. El concepto de inclusión va más allá de la integración escolar, ya que implica una acogida incondicional a cualquier estudiante, en cualquiera de las situaciones más o menos especiales en que pueda encontrarse. La educación inclusiva cumple un papel aglutinador de muchos aspectos diferentes vinculados a la tarea de cómo tratar de alcanzar en el proceso educativo, el equilibrio entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada uno. De este modo, la educación Bi-Bi es una propuesta que se relaciona donde la lengua de signos es la lengua de la escuela en la cual el niño Sordo pueda formular hipótesis acerca del mundo, criticar, hablar acerca de las emociones y discutir sus preocupaciones.

La contratación de profesores Sordos y oyentes, con competencia plena en lengua de signos, conocimientos profundos de la cultura de las personas Sordas y formación docente; así como la idea de la educación bilingüe y bicultural como nuevo modelo de construcción social en el que los profesionales oyentes y Sordos comparten objetivos.

Hay que crear centros especializados en educación inclusiva con el material curricular necesario para trabajar la lengua de signos como asignatura y cuando planteemos el papel de la lengua de signos en la educación de los alumnos, la dimensión en la que nos centremos tendrá que ser más sociocultural, ya que dicha lengua es el valor fundamental en el que se sustenta esta dimensión en lo cual lo importante sería rescatar que muchas personas Sordas se definen no por lo que les falta (la audición), ni

por lo que no son (oyentes), sino por lo que son, personas con capacidad que debe ser aceptada y reconocida en una sociedad que abogue por la igualdad en la diversidad.

5. Resumen de los proyectos de intervención autónoma desarrollados

En este apartado como su nombre indica realizaremos un resumen de los proyectos de intervención diseñados y desarrollados durante el Prácticum del último curso de la titulación.

5.1. Proyecto de intervención Prácticum III.1

La programación en LSE se ha creado precisamente con el objetivo de atender a las necesidades comunicativas de un alumno Sordo usuario de la lengua de signos de la clase de sexto, por ello la LSE sirve como nexo o estrategia unificadora para la comunicación entre los alumnos Sordos y oyentes. El grupo-clase está formado por 26 alumnos.

En esta intervención, se pretende realizar una introducción a la Lengua de Signos Española, para que los alumnos adquieran unos conocimientos básicos para poder comunicar y entender mensajes sencillos adaptados a sus capacidades en Lengua de Signos Española. Las sesiones de LSE surgen para dar respuesta a la necesidad de intercambio comunicativo entre los alumnos Sordos del centro y el resto de componentes de la comunidad educativa que les rodea.

Los objetivos que se quieren alcanzar de la enseñanza de la LSE son:

- Conocer a las personas Sordas y las dificultades que encuentran en su vida diaria.
- Sensibilizar a nuestras alumnas de la existencia de iguales que se encuentran con ciertas discapacidades.
- Respetar la diversidad y aceptarla.
- Descubrir la lengua de este colectivo.
- Satisfacer las necesidades de comunicación entre Sordos y oyentes. Facilitar estrategias de comunicación. Participar en situaciones comunicativas.
- Desarrollar las habilidades de comunicación no verbal. Aprovechar al máximo los recursos comunicativos no verbales (signos convencionales, expresiones

- faciales, mimo...) con el fin de hacerse entender sin utilizar la voz.
- Desarrollar la capacidad de comunicación en Lengua de Signos Española. Conocer vocabulario básico (saludos, días de la semana, meses...).
 - Disfrutar utilizando una lengua nueva.
 - Ayudar a los alumnos a valorar a las personas Sordas en una sociedad mayoritariamente oyente y posibilitar un primer acercamiento a la realidad socio-cultural y lingüística de la comunidad Sorda y su percepción visual del mundo.

Cabe mencionar que en esta programación de intervención se desarrollan las competencias atendiendo a los diferentes contenidos que se pretende alcanzar una serie de competencias que les ayudarán al alumno a desarrollar los contenidos que se van a tratar. Al final de cada sesión se introducen unos breves apuntes sobre la comunidad Sorda con el fin de proporcionar datos que ayuden a conocer mejor a este colectivo.

La metodología se fundamenta en dinámicas en la que se promueva y se fomente:

- Participación activa en pequeños diálogos y conservaciones, mostrando comprensión de oraciones interrogativas variadas mientras se comparten juegos, cuentos, etc.
- Participación activa en distintas situaciones de interacción en contextos cotidianos, en situaciones individuales (adulto-niño) o pequeño grupo.
- Los juegos interactivos como motores de comunicación.
- Interés por compartir la atención por adultos signantes cercanos así como hacia los objetos en situaciones de la vida cotidiana a través de la exploración.
- Interés por participar en conversaciones en LSE para expresar hechos, necesidades, deseos y sentimientos.

El principal instrumento como recurso es el maestro signante en sí, sus manos, así como la intérprete de LSE. La presencia del alumno Sordo en clase también se usa como recurso didáctico al darle un rol más participativo y tomándolo como ejemplo a la hora de realizar las clases, presentar las actividades, etc.

La programación de las sesiones se ha realizado dos veces por semana (lunes y jueves) durante media hora, lo cual sería un total de una hora a la semana.

Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible que se tiene en cuenta una serie de indicadores para ver si el alumno logra los objetivos propuestos:

- Realización de signos.
- Realización de expresiones faciales.
- Estructuración de frases y diálogos.
- Disfrute del uso de esta lengua.
- Aprovechamiento que hace de la misma.
- Conocimiento que se adquiere sobre la comunidad Sorda.

5.2. Proyecto de intervención Prácticum III.2

La Unidad Didáctica (U.D.) va dirigida al tercer curso de segundo ciclo de Educación Primaria. El grupo-clase está formado por 25 alumnos.

Como la LSE está incluida en el proyecto educativo del CEIP Tartessos atendiendo a las necesidades de dos alumnos Sordos. Se pretende realizar una introducción a la Lengua de Signos Española a través de un vocabulario específico del tema de la Unidad Didáctica, para que los alumnos adquieran unos conocimientos básicos para poder comunicar y entender mensajes sencillos adaptados a sus capacidades en Lengua de Signos Española.

Atendiendo al concepto de bilingüismo y biculturalidad se trabaja en esta unidad didáctica objetivos de la Lengua de Signos Española ya que se cuenta con un profesor en prácticas Sordo y perteneciente a la comunidad Sorda.

Con esta unidad didáctica, trabajando los tipos de líneas, rectas y ángulos, se pretende conseguir dichos objetivos generales y los propios de la unidad:

- Distinguir y dibujar distintos tipos de líneas.
- Diferenciar entre rectas paralelas y rectas secantes.
- Reconocer un ángulo e identificar sus elementos.

- Diferenciar entre los distintos tipos de ángulos.
- Elegir por estimación la solución de un problema y comprobarla.
- Restar mentalmente números de dos cifras sin llevadas.
- Restar mentalmente números de tres cifras sin llevadas.
- Restar mentalmente a un número de tres cifras otro de dos cifras sin llevadas.
- Reconocer los signos específicos de LSE.

En la U.D. Rectas y ángulos se pretende alcanzar una serie de competencias que ayudarán al alumno a desarrollar los contenidos que se van a tratar.

Mencionar la importancia metodológica que tienen y aportan los centros TIC ya que a través del uso de las nuevas tecnologías (Internet sobre todo) tendremos acceso a mucha información y herramientas para desarrollar el aprendizaje. Al mismo tiempo actuará como una fórmula para que los alumnos se motiven y para fomentar el cumplimiento de los principios de escuela inclusiva.

Como recurso didáctico-lingüístico se usa la LSE como nexo o estrategia unificadora para la comunicación entre los alumnos Sordos, oyentes así como para el maestro Sordo que sí domina la lengua de signos, en este caso sería un recurso facilitador para la comprensión de la Unidad Didáctica.

La duración global de la U.D. ha durado 2 semanas. La asignatura de Matemáticas ocupa en el tercer curso seis horas semanales, que abarca un total de 9 sesiones.

Al terminar estas clases de nuestra U.D. el alumno tiene que ser capaz de distinguir los tipos de líneas, rectas, elementos del ángulo y sus tipos. Además de haber reforzado de forma natural, adecuada a los problemas de la U.D., las multiplicaciones y la estimación ya que se utilizarán como medios en la resolución de los mismos. Se tiene en cuenta una serie de indicadores para ver si el alumno logra los objetivos propuestos:

- Diferencia y traza distintos tipos de líneas.
- Distingue los distintos tipos de rectas: paralelas y secantes.
- Señala correctamente los elementos de un ángulo.
- Reconoce e identifica entre ángulo recto, agudo y obtuso.
- Elige por estimación la solución de un problema y la comprueba.

- Utiliza estrategias de cálculo mental para restar números de dos cifras sin llevadas.
- Utiliza estrategias de cálculo mental para restar números de tres cifras sin llevadas.
- Utiliza estrategias de cálculo mental para restar a un número de tres cifras otro de dos cifras sin llevadas.
- Reconoce cada signo de LSE y lo identifica en lengua escrita.

6. Evaluación de los proyectos de las intervenciones autónomas

La valoración, como proceso reflexivo, tiene un papel preponderante durante todo el proceso de una reforma educativa, ya que permite la realización de los cambios necesarios para que su respuesta se ajuste a las demandas actuales. La evaluación debe estar presente en la etapa de diagnóstico de situación, en la selección y valoración de los modelos de reformas a tener en cuenta, durante el proceso reflexivo que conlleva el diseño de un sistema educativo así como su implementación, seguimiento y ajuste.

6.1. Proyecto Prácticum III.1: logros, dificultades y propuestas de mejora

LOGROS	
<ul style="list-style-type: none"> - Excelente motivación y participación por parte de todo el alumnado. - Actitud notable. Captación de atención. Rápida consecución. - Los alumnos cumplían con las tareas: actividades de clase, consolidación (trabajo de casa) y repaso continuo. - Aprendizaje de los contenidos. Alcanzado los objetivos propuestos. 	
DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
- Uso abusivo de la voz al mismo tiempo signaba.	→ - No usar tanto la lengua oral y sí más signada para que los alumnos tengan una experiencia más real.
- Alumno Sordo, en muchas ocasiones, se distrae.	→ - Darle un rol activo, ayudante de conversación signada (corregir, solucionar dudas...).
- No permite una participación efectiva de los alumnos debido a la atención visual y seguimiento adecuado para corregir.	→ - Colocar las mesas distribuidas en forma de “U” para mejor atención por parte de los alumnos, mejor control por el profesor.
- Escasez de tiempo. Sesiones de media hora.	→ - Proponer al equipo directivo para la creación de una asignatura LSE.
- Mal funcionamiento pizarra digital.	→ - Mejor mantenimiento por parte del centro.

6.2. Proyecto Prácticum III.2: logros, dificultades y propuestas de mejora

LOGROS	
<ul style="list-style-type: none"> - Mejor comprensión por parte de todo el alumnado. - Excelente motivación y participación por parte de todo el alumnado. - Alto porcentaje de alumnos que cumplía con las tareas. - Se mantiene una buena atención, la mayor parte del tiempo. Rápida consecución. - Al cabo dos sesiones ya sabía el nombre de todos los alumnos y la participación gracias a un esquema que elaboré de la clase. 	
DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA
- Libro de texto confuso en explicaciones.	→ - Realización de esquemas verticales.
- Limitaciones al explicar cómo hacer tareas en casa.	→ - Mejor compenetración con la maestra cotutora.
- A la hora de autocorregir sus ejercicios no lo hacen bien.	→ - Colocar las mesas distribuidas en forma de “U” para mejor atención por parte de los alumnos, mejor control por el profesor.
- Escasa destreza con el uso de instrumentos (lápiz, cartabón, regla).	→ - Practicar en clase más ejercicios relacionados con esto.
- Escasez de tiempo. Sesiones de una hora.	→ - Proponer distribución del horario de tal manera que el maestro no tuviera que cambiar de clase a cada hora.
- Atención a la diversidad (niña con dificultad de aprendizaje).	→ - Hablar con la cotutora para realizar las adaptaciones oportunas con el tiempo necesario.
- Mal funcionamiento pizarra digital y mala ubicación.	→ - Mejor mantenimiento por parte del centro y adecuación intermedia para el uso de la misma de alumnos y profesores.

7. Valoración teórica e implicaciones

A lo largo de las sesiones y una vez acabada la intervención surgieron algunas reflexiones que se pueden incluir como propuestas de mejora.

Cuando las sesiones iniciaron se tomó la decisión de usar la voz lo menos posible para que los niños tuvieran una experiencia más real con el contacto de la lengua de signos, pero desde la primera sesión se hizo uso abusivo de la misma al tiempo que signaba y ya se convirtió en una costumbre. Al poner un cuento en lengua de signos sin subtítulos, se notó que los alumnos prestaban más atención y había más silencio en clase para poder prestarla, estaban muy concentrados así que este hecho se convirtió en el punto de inflexión para no usar tanto la lengua oral y sí más la signada.

Otra mejora que se pudo llevar a cabo es el papel que jugaba el niño Sordo durante estas sesiones, puesto que al conocer bien la LSE, en muchas ocasiones se le veía aburrido o distraído, a pesar de que se siempre se puede hacer mejor y la próxima vez darle un rol más activo haciéndolo ayudante para corregir a sus compañeros, solucionar sus dudas, etc. Se ha descubierto lo que podría ser un ayudante de conversación signada.

Por último una propuesta para incluir en la metodología es la de distribuir las mesas de una forma más adecuada como por ejemplo en “U” puesto que la distribución en hileras que es la que había en el aula, no permite una participación de los alumnos y seguimiento adecuados. En tan poco tiempo de clase y siendo la clase compartida con otras asignaturas, no se pudo llevar a cabo.

En el Practicum III.2 pasamos a un nivel de valoración distinto, ya no es tanto lingüístico como matemático lo que me lleva a hacer la primera conclusión, el funcionamiento de un centro Bi-Bi real en otras asignaturas, en este caso Matemáticas. Analizo por tanto desde un punto de vista más práctico.

A la hora de mandar las actividades de consolidación bien por fichas o bien del libro, me enfrento a la dificultad de explicarlo en clase puesto que es algo a trabajar de forma autónoma en casa. Llegados a este punto merece la pena destacar el papel del

concepto comunidad educativa puesto que todos estamos implicados.

En cuanto a la evaluación de la parte de lengua de signos se añadió un ejercicio, por acuerdo, en el que se evalúa la adquisición del vocabulario signado relativo al tema que hemos dado. Concluyo en la importancia del concepto biculturalidad y bilingüismo. Si no es por esto, si no se trabaja desde el principio teniendo esto en cuenta, que para mí solo era un concepto, nada concreto, no podría haber ayudado por un lado al alumno Sordo para su integración y por otro al resto de alumnos, ya que entendieron mejor los conceptos.

A través de una rúbrica de evaluación veo que las notas finales son altas por lo que hay una consecución de los objetivos propuestos en la U.D. Aún así, me doy cuenta de que las estadísticas son necesarias porque se tiene una visión general del resultado, lo que sirve para autoevaluarme como docente.

Una vez realizada mi valoración personal sobre la intervención a lo largo de esta U.D me gustaría reflexionar sobre algunas propuestas de mejora de cara al futuro. Empezaré comentando la atención a la diversidad, ya que en la clase había dos alumnos Sordos pero además contábamos con una niña con problemas de aprendizaje que sigue otro currículum. Elementos que desde un principio en un centro Bi-Bi ya se contaría con una adaptación curricular.

En cuanto a los conceptos que se tratan en clase, en muchas ocasiones, los docentes nos adelantamos a explicar cosas para las que los niños todavía no están preparados o necesitan más tiempo como por ejemplo el uso de instrumentos como la regla y el cartabón. Al ser la primera vez que los alumnos los utilizaban no tenían la destreza necesaria para manejarlos con soltura ni siquiera una vez realizado el examen, aunque la técnica sí que la conocían. Lo mismo ocurrió con los problemas de estimación, que se notaba claramente que los niños no habían llegado a dominarlos incluso en la actividad del examen. Por lo que quizás deberíamos plantearnos si los alumnos están preparados para adquirir ciertos conceptos o no se encuentran todavía en el momento adecuado puesto que es en estos casos es donde el porcentaje de fracaso se dispara. Por lo que mi propuesta consiste en trabajar estas dificultades a lo largo de otros temas y no dejarlos aparcados por el hecho de haber realizado el examen.

La valoración final que se extrae a través de este análisis es, por un lado las dificultades propias y las mejoras pertinentes que se desprenden de la enseñanza y aprendizaje de la LSE en un centro Bi-Bi; por otro las dificultades, logros y mejoras que se desprenden de cualquier asignatura, en este caso de Matemáticas. Lo que demuestra que podría funcionar perfectamente LSE como una asignatura más. Para terminar hacer una breve valoración acerca del papel de cotutor, durante los Practicum y siempre con mi rol de estudiante en prácticas, es decir, controlado y evaluado por mis “compañeros”, he aprendido que el papel de cotutor es posible, sin yo hubiese tenido la oportunidad de hacerlos con la formación previa, habría funcionado.

8. Propuesta de mejora didáctica: Centro Bi-Bi Sordo-oyente

Para sentar las bases de un sistema educativo, hay que analizar a los alumnos, a las familias y a la sociedad. Si lo que se pretende es hacer un centro Bi-Bi, los primeros sondeos han de hacerse a los niños. Como se verá más adelante se trata de cubrir unas necesidades en ambas comunidades la Sorda y la oyente. Hacer que el colegio sea el punto de encuentro y homogeneización de dos culturas y dos lenguas que conviven.

Se trata, pues, de elaborar una propuesta de mejora para la consecución de un centro Bi-Bi partiendo de tres premisas fundamentales extraídas de los Prácticum III.1 y III.2:

1. Es posible incluir en el currículo ordinario una asignatura dedicada a la Lengua de Signos Española y cultura Sorda.
2. Es posible desarrollar una U.D. de Matemáticas en dos lenguas por dos profesores simultáneamente.
3. El actual marco legislativo educativo en Andalucía referente a la educación Bilingüe y plurilingüe así lo permite y fundamenta.

Los niños normalmente son calificados de “esponjas” son capaces de absorber todo los conocimientos, culturas y valores a los que son expuestos, además sin prejuicios preventivos. La dificultad nace cuando los adultos tienen prejuicios, es decir, que padres oyentes con hijos oyentes admitan la idea de tener un centro Bi-Bi con lengua de signos donde matricular a sus hijos. La información aquí es clave, no se trata

de fomentar guetos heterogéneos sino de inculcar en esta sociedad la diversidad de forma activa no como hasta ahora con la figura del PT.

En nuestra propuesta para un centro real y completamente Bi-Bi, el aprendizaje de la lengua de signos no solo está enfocado al alumnado Sordo, sino que a través de la incorporación del profesor bilingüe en las aulas se pretende iniciar al alumnado en el conocimiento de dicha lengua, con la finalidad de favorecer de manera integral la comunicación con sus iguales. Al mismo modo que el inglés o la lengua castellana se enseña a todos, por supuesto con las adaptaciones pertinentes, se trata de introducirla como una asignatura más.

El proyecto que desarrolla una escuela abierta al uso de las dos lenguas se basa en cuatro pilares fundamentales:

1. La educación compartida de niños Sordos y oyentes en un mismo contexto y desde un único currículum, con las adaptaciones necesarias para todos aquellos que así lo necesiten.
2. Un cambio de perspectiva respecto a la forma de entender la inclusión que permita la convivencia y la educación compartida.
3. Un proyecto bilingüe, desde la convivencia, en un mismo espacio y tiempo, de la lengua de signos y de la lengua oral, que cuenten con el mismo peso en nuestro centro, teniendo acceso a ellos tanto los niños Sordos como los oyentes.
4. La unificación de culturas desde el ámbito del trabajo con las familias, incorporando en una misma realidad todos los valores, tradiciones y costumbres de ambas comunidades, abriéndose rutas y caminos de conocimiento y respeto mutuos.

Con estos cuatro pilares fundamentales se comprenden los objetivos de un centro bilingüe-bicultural Sordo-oyente. La incorporación de la educación Bi-Bi promoverá una visión positiva de encuentro y dialogo, de aproximación y complementariedad entre las dos culturas, la Sorda y la oyente. Analizando y pensando en las necesidades de los alumnos para facilitar la posibilidad de desarrollar sentimientos positivos hacia la diversidad cultural y lingüística.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de los alumnos Sordos, un noventa por ciento, proceden de familias oyentes, por lo tanto no disponen de recursos propios para adaptarse al medio, por tanto, es necesaria la presencia de adultos Sordos para promocionarles las herramientas que les permita continuar y acceder progresivamente hacia las esferas académicas superiores, es aquí donde entra en juego el papel de los cotutores.

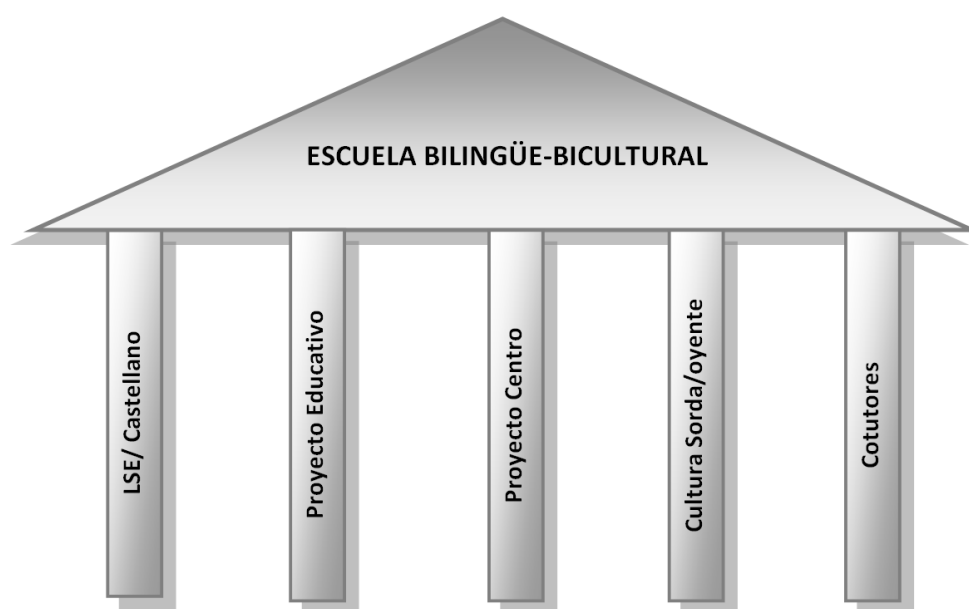
Es necesario ver la entrada al colegio del niño como el primer paso para la socialización. Según Seifert (1982) “con el comienzo del colegio empieza la segunda fase de socialización para el niño sordo” y también para los oyentes. En el colegio donde se llevan la impresión y tienen el primer contacto con la sociedad, otros semejantes y otros adultos. Es aquí donde formarán las primeras impresiones que serán decisivas para el desarrollo personal y social. Por tanto, si están juntos desde pequeños ninguna de las dos comunidades se verán como extraños pero Hoffman (1985) comenta que es en el lado de los oyentes donde mayormente se encuentran los clichés: “típicamente, los estereotipos están en la comunidad oyente, fomentados por la falta de interacción. Un tópico es que los sordos no son capaces de interactuar o socializarse, por lo que son inferiores”. Las personas Sordas son impotentes ante la intransigencia de los prejuicios y la tradición. Si no hay disposición a escuchar a las personas Sordas y hablarles claramente, la sordera puede separarles de sus semejantes.

Los modelos bilingües-biculturales aportan ventajas tanto para el alumnado Sordo como para el oyente; “para los niños y niñas oyentes, el bilingüismo supone un importante refuerzo de sus capacidades expresivas y de sus desarrollos lingüísticos, un avance mejor en sus procesos de simbolización, en sus capacidades cognoscitivas, en la estructuración de su pensamiento, además de aprender e incorporar nuevos valores de respeto y comprensión hacia los diferentes, aceptándolos y queriéndolos como parte de su propia identidad” (VV.AA., 2004).

Con este tipo de centro Bi-Bi, los niños estarán expuestos desde muy pequeños a ambas culturas y al corazón de estas lenguas. Es allí, en la relación con sus padres y modelos adultos Sordos, figura del cotutor donde descubrirán y desarrollaran su propia identidad.

Sin embargo para lograr eso, antes debe ser reconocido y ser aceptado el concepto de cultura Sorda, que vean a sus alumnos Sordos como pertenecientes a una comunidad sociolingüística con una cultura distinta. Al conocerse su cultura y los elementos que la componen, estos podrán incluirse en el programa curricular y ofrecer una educación de equidad y calidad.

A la hora de enfrentarnos al campo de justificación más cercano a la didáctica, a la enseñanza, es necesario llegar a niveles de concreción como el planteamiento de un currículum específico para un modelo de centro nuevo bilingüe-bicultural; prestar atención a la organización del grupo en el aula para facilitar la comunicación, interacción y aprendizaje; por último a la metodología.



Pilares para la construcción de una enseñanza Bi-Bi.

No solo esto, es muy necesario a la hora de establecer un nuevo centro Bi-Bi, la captación de nuevos alumnos. La mayoría de los alumnos a los que va dirigida la enseñanza en el territorio español, tal y como hemos visto a lo largo de este trabajo, son oyentes. Una manera de hacer este centro realmente atractivo para las familias oyentes es la oferta plurilingüe. Basándonos en la idea de los beneficios del aprendizaje de la lengua de signos para comprender mejor otros campos teóricos y, para la relación entre los miembros de la comunidad Sordo-oyente, ofertaremos LSE como asignatura e inglés, de forma que quede un centro al que acudir por la amplia oferta en idiomas de la siguiente manera:

1º. Atendiendo a la organización del centro. Siguiendo el esquema de la ley plurilingüe (tres lenguas Español/Inglés/LSE) según la legislación actual. Esto supone equiparar la LSE (lengua cooficial) al mismo nivel legal que Inglés/Francés/Alemán para Centro bilingüe.

2º. Atendiendo a la organización curricular. Puede organizarse como dice la ley para infantil mínimo 1 hora y media semanal el profesor de LSE (preferentemente Sordo) va a clase y junto con tutor, enseña LSE. En primaria 1 hora y media de materia propia de LSE por profesor de LSE (reajustar currículo para hacer hueco igual que en comunidades con lengua propia Catalán) + área de Conocimiento del Medio o Matemáticas (en plurilingüe en LSE y alguna más, si se puede por ejemplo Educación artística, Educación Física y Educación para la ciudadanía).

3º. Métodos pedagógicos y evaluación. Igual para LSE que la actual normativa recoge para los centros bilingües con Inglés o Francés. Tal y como marca la ley los centros bilingües atenderán las recomendaciones europeas en esta materia recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa. Elaborarán un currículo integrado de las lenguas, así como materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras en el marco de su proyecto educativo con las estrategias que propicien el aprendizaje de contenidos en lengua extranjera y LSE, en el marco de los objetivos curriculares establecidos con carácter general para el aprendizaje de las mismas. Para la evaluación del alumnado se promoverá que el usuario de la lengua que corresponda demuestre lo que ha aprendido a hacer, a través de un registro de consecución de objetivos referido a cada una de las cinco destrezas comunicativas.

Basándonos en una educación de calidad para todos y en el marco legal pertinente, lo primero que se plantea en un centro de este tipo es el diseño de un currículo adecuado, tal y como se ha dicho, para que no se produzca un desfase entre alumnos Sordos y oyentes. Para ello es fundamental:

- Conocer la LSE para que a través de ella se aumente el conocimiento y dominio de la lengua castellana.
- Dotar al alumnado Sordo de un modelo de identificación mediante el maestro Sordo bilingüe, adquiriendo un enfoque bicultural.

- Implicar a los profesionales en un trabajo cooperativo, tendiendo todos ellos a la consecución de las mismas finalidades.
- Facilitar al profesorado, padres y compañeros el aprendizaje de la LSE para favorecer la comunicación entre ellos.
- Analizar y elaborar material didáctico adaptado a la LSE.

Como en todo currículum es necesaria la mención de unos objetivos que, en nuestro caso, favorecen la educación bilingüe-bicultural. Según Vicente Conrado (2001) son los siguientes:

- Proporcionar las mismas posibilidades psicosociolingüísticas y educativas al alumno Sordo y oyente.
- Desarrollar una identidad bicultural que permita aproximarse a la cultura Sorda y oyente.
- Incluir dos culturas y dos lenguas dentro de la escuela, en contextos diferentes, con representantes de ambas comunidades desempeñando roles pedagógicos.
- Crear un ambiente apropiado para el aprendizaje de los niños Sordos.
- Posibilitar un desarrollo socioemocional basado en la identificación.
- Favorecer relaciones sobre el mundo que les rodea.
- Proporcionar un acceso completo a la información curricular y cultural.

Pero la aceptación y la comprensión de metodologías comunicativas bilingües no están exentas de dificultades, pues lo que se pretende es ofrecer al alumno Sordo las claves para entender e integrarse en ambas culturas de forma temprana y progresiva, es decir, una educación bicultural que deja al margen esa perspectiva patológica de la sordera y se acerca a la inclusión educativa.

La propuesta curricular para Educación Infantil que se presenta y se diseña persigue favorecer y desarrollar las capacidades comunicativas y lingüísticas en lengua de signos y oral española en los niños de 0 a 6 años. Los contenidos que se incluyen en esta etapa se organizan en un gran bloque para cada uno de los ciclos donde la comunicación cobra especial relevancia por encima de otras cuestiones más formales de la lengua. Se incluyen también contenidos referidos a las tres principales funciones del

lenguaje: la comunicativa, la autorregulación de la conducta propia y la de los demás, y la metalingüística.

Centrándonos en la propuesta curricular para Educación Primaria, trataríamos de incrementar la competencia comunicativa y despertar el gusto por las manifestaciones artísticas y culturales de las comunidades Sorda y oyente. Si algo caracteriza a los alumnos en esta etapa es su gran capacidad para el aprendizaje, es una fase clave en la conformación de la personalidad y un periodo en el que aumenta sobremanera el interés por la comunicación. Se enriquecen y diversifican las situaciones y necesidades de comunicación, y se desarrollan nuevas funciones o usos de la lengua. Un buen conocimiento y uso de la LSE y de la lengua castellana para los alumnos Sordos y oyentes aporta, no sólo el vehículo más adecuado para comunicarse entre sí, en el centro Bi-Bi y con el mundo y también la estructura lingüística sobre la que construir el desarrollo integral de los alumnos Sordos/oyentes.

Especial interés cobra en este bloque la conversación, así se distinguen contenidos referidos al inicio y turnos de palabra y a las normas y estrategias conversacionales por la diferenciación entre las dos culturas.

Para terminar, hacer hincapié no sólo en el aprendizaje de una y otra lengua para los dos tipos de alumnos sino el aprendizaje y la inmersión en ambas culturas.

Uno de los primeros problemas que se nos plantea es cómo incluir la LSE en el currículo. Para ello se han establecido las bases en la elaboración del currículo anteriormente pero también se hace necesario elaborar una lista de estrategias a tener en cuenta en el desarrollo de la inclusión de la LSE. Vendrán a ser los objetivos para que se produzca el aprendizaje de la misma de forma significativa. Será necesario:

- Expresar y comprender diversas intenciones comunicativas para recibir y compartir información de su entorno más cercano y cada vez más evolucionadas.
- La comunicación signada con iguales y adultos signantes en distintas situaciones de interacción comunicativa dentro del contexto familiar y escolar.
- Elaborar unidades didácticas según el esquema de atención dividida.
- Uso del diálogo y conversaciones colectivas.

- Uso de la LSE como herramienta para:
 - o Planificar acciones en situaciones familiares y escolares.
 - o Regular la conducta propia y la de los demás.
 - o Indagar sucesos, causas y explicaciones.
 - o Expresar sentimientos, emociones y vivencias.
- Uso de normas que rigen el intercambio comunicativo lingüístico.
- Iniciación al uso de la dactilología.
- Importancia del uso de normas básicas de la comunicación signada.
- Nivel de corrección lingüística, en sus producciones, ajustado a su desarrollo psicomotor.
- Marcas gramaticales propias de la LSE: verbos direccionales (o concordantes), clasificadores, uso del espacio y expresión facial; en contextos cercanos y cotidianos.
- Interés por mejorar y enriquecer las propias producciones lingüísticas y curiosidad por nuevos signos.
- Toma de conciencia de algunos aspectos que diferencian a personas Sordas y personas oyentes.
- Diferencia entre personas signantes y no signantes.

Marcadas estas pautas e incluidas en el currículum, será más sencilla la elaboración de una metodología.



Una vez el centro Bi-Bi sea realidad hay que tener en cuenta qué factores son los que formarán el proyecto curricular del centro.

9. Conclusiones

“La diversidad lingüística comienza en la puerta vecina, o más bien, en casa dentro un único y mismo hombre” (Martinet, 1967).

A pesar del impulso que se da actualmente en algunos países de la UE (y en particular en España), a la eliminación de las barreras arquitectónicas, urbanas y en el transporte, debería incluir también la eliminación de las barreras de comunicación como objetivo diferenciado y no como parte de los otros tres objetivos, ya que parece no ser suficiente la implantación de una ley para la convivencia de dos lenguas oral y signada, al no llegar toda la información ni a una comunidad ni a la otra.

Un centro que no se implica por reconocer, apreciar y valorar la diversidad de su alumnado, de su profesorado, de la comunidad educativa que lo mantiene, es un centro del que difícilmente cabrá esperar los esfuerzos para generar los cambios que conlleva una enseñanza de calidad para todos. Se requiere la creación de una cultura escolar que permita atender al alumnado respetando sus diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico del profesorado cambie y consideren a las personas diferentes cognitiva, social, cultural y étnicamente como ocasiones para mejorar su práctica profesional.

Enmarcar la propuesta educativa Bilingüe-Bicultural, en un currículo de carácter comprensivo, en que la toma de decisiones compartida y el reconocimiento de la diversidad en un proceso de socialización continuo, facilitan el desarrollo de la identidad propia y el compartir con las diferentes culturas. Este currículo comprensivo propicia establecimiento de distintas relaciones transformando las concepciones de lenguaje, poder y control.

La mejora para una educación de calidad depende del reconocimiento de los valores y la cultura de las personas Sordas. Proponemos un modelo educativo que respete el derecho a la educación de estas personas en el cual se considere a la lengua de signos como su lengua materna, la participación activa de los miembros de la comunidad Sorda, es decir una educación Bilingüe-Bicultural.

Actualmente en España, “se considera que no existe aún un modelo propiamente bilingüe, sino más bien un estadio inicial que hemos denominado pre-bilingüe” (Morales, 2008). Por ello, son muchos los cambios que aun deben realizarse para tener una aspiración más controvertida. Establecer redes de colaboración, apoyo, emprendimiento y ayuda, formar al profesorado e implicar a la familia, serian algunos de los cambios más necesarios.

A pesar del camino recorrido el bilingüismo no es una opción educativa plenamente instaurada en nuestro contexto. Requiere ciertas condiciones, entre las que destaca la necesidad de crear Bi-Bi. La aceptación y el reconocimiento de las comunidades Sordas como minorías lingüísticas y culturales no más ‘discapacitadas’ que cualquier otra minoría lingüística y cultural en un mundo en el que el multilingüismo se reconoce cada vez más, unidos a la movilización de los miembros de estas comunidades como agentes a favor de la salud, suponen la promoción de un modelo social de salud para niños Sordos y para sus familias, y uno de los primeros pasos imprescindibles para responder de una manera efectiva y equitativa a sus necesidades y requisitos (Muñoz Baell, 2010).

Debemos tratar de desarrollar una verdadera sociedad multilingüe en la que todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades para acceder a la comunicación, a la cultura y a la igualdad de condiciones y oportunidades, respetando su singularidad especificidad, a través de la construcción de una escuela sin exclusiones. Ya hemos empezado por la Lengua Inglesa pero aún queda mucho camino por recorrer. Los llamados colegios bilingües todavía no son tales, vemos cada día que nuestros alumnos siguen sin producir el idioma inglés. Hasta que no se aprenda como cultura además de cómo lengua, no funcionará y, por esto, es mejor un centro Bi-Bi que uno bilingüe.

En nuestro tema, Bi-Bi Sordo-oyente, lograr que los niños inicien su vida en el entorno escolar con las mejores perspectivas que implica posibilitar que puedan acceder a una educación de calidad y que asegure su empoderamiento, desarrollo de su competencia para la acción en un entorno comunicativo, físico y psicosocial, accesible es todo un reto.

Afrontar el principal desafío educativo del alumnado Sordo, en estos momentos y en un futuro próximo, pasará por desarrollar y aplicar estrategias en la escuela como escuelas Bilingües-Biculturales para alumnado Sordo-oyente, que aúnen de forma innovadora los principios y valores comunes a todas ellas.

“Tan sólo cuando dejemos de intentar hacer que los niños sordos parezcan niños oyentes, seremos capaces de dejar de pensar en ellos en un sentido patológico; es decir, como si hubiera algo que está mal en estos niños. En su lugar, seremos capaces de ver un grupo minoritario con una lengua minoritaria cuyos miembros son perfectamente capaces de ser educados y de llegar a convertirse en elementos productivos para la sociedad,” Marta Barnum (1984).

“Qué importa la sordera del oído cuando la mente oye; la verdadera sordera, la incurable sordera es la de la mente” (Víctor Hugo).

Referencias bibliográficas

Acosta Rodríguez, V. M. (2006). La sordera desde la diversidad cultural y lingüística. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera. Barcelona: MASSON-ELSEVIER.

Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, I. y Cárdenas, A. (1997). ¿Por qué una educación bilingüe bicultural para las personas sordas? Revista Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Alcina Madueño, A. (2010). Las lenguas de signos en la educación bilingüe. Un enfoque plurilingüe e intercultural. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España.

Alonso, P. y Rodríguez, P. (2004). Dos tutores en el aula. Cuadernos de Pedagogía, 331.

Arnáiz Sánchez, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En Arnáiz Sánchez, P. y De Haro Rodríguez, R. (Ed.). 10 años de integración en España. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona: Aljibe.

Booth, T. y Ainscow, M. (Ed.) (1998). From them to us: An international study of inclusion in education. London: Routledge.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Canabal García, C. (2007). La atención a la diversidad socio-cultural desde la escuela inclusiva: los modelos bilingües-biculturales para estudiantes sordos y oyentes. II Encuentro Iberoamericano de Educación, Araraquara (Brasil). Ed. Universidad de Alcalá.

Cohen, A. D. (1975). A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education. Massachusetts: Newbury House.

Confederación Estatal de Personas Sordas (2006). Propuestas curriculares orientativas de la Lengua de Signos Española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Madrid: CNSE, Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación.

Confederación Nacional de Sordos de España (2002).Guía de educación bilingüe para niños y niñas Sordos. Madrid: CNSE, Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación.

Conrado, V. (2001). Deficiencia auditiva. La atención a la diversidad en el sistema educativo. III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

De la Paz C., M. V. y Salamanca Salucci, M. (2009). Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural.

Domínguez Gutiérrez, A. B. y Alonso Baixeras, P. (2004). La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas. Archidona: Aljibe.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En Verdugo Alonso, M. A. y De Jordán de Urríes Vega, F. J. (Ed.): Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Salamanca: Amarú.

Fernández-Viader, M. y Pertusa Venteo, E. (coords.) (2004). El valor de la mirada: sordera y educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Gardner, H. (1993). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós.

Grosjean, F. (1982). Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2000). El derecho del niño Sordo a crecer Bilingüe. En: Revista El Bilingüismo de los Sordos. Santa Fe de Bogotá: INSOR.

Hoffman, M. L. (1985). Affect, motivation, and cognition. In E.T. Higgins y R.M. Sorrentino (Ed.), Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior. NY: Guilford.

INSOR. (2006). Orientaciones Pedagógicas: Educación Bilingüe para sordos—etapa escolar. Bogotá.

Lane, H., Hoffmeister, R. y Bahan, B. (1996). A Journey in to the Deaf World. San Diego: Dawn Sign Press.

Larrubia, J. J. (2006). Modelo didáctico inclusivo para atender la diversidad sordooyente en el aula ordinaria de matemáticas. El caso de la resolución de ecuaciones de segundo grado en la E.S.O. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica de la Matemática, C. Sociales y C. Experimentales.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. En Boletín Oficial del Estado, núm. 225, de 24 de octubre de 2007.

Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordoceguera en Andalucía. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 244, de 15 de diciembre de 2011.

Ley Orgánica de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía del 2/2007 de 19 de marzo. En Boletín Oficial del Estado, núm. 68, de 20 de marzo de 2007.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios J. (1999). Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial.

Martinet, A. (1967). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Colin.

Melgar, J. F. y Moctezuma, M. M. (2010). La posibilidad del bilingüismo y biculturalismo en la comunidad sorda.

Minguet, A. (coord.) (2001). Rasgos Sociológicos y culturales de las personas Sordas. Valencia: FESORD

Morales, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos/lengua oral), Comunicación presentada en el Curso “Las lenguas de signos como lenguas minoritarias: perspectivas lingüísticas, sociales y políticas”. Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. Barcelona: CUIMPB.

Muñoz Baell, I. M., Álvarez-Dardet Díaz, C., Ruiz Cantero, M. T., Ferreiro Lago, E. y Arroca Fernández, E. (2010). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de Educación*, 361.

Nowell, R. y Innes, J. (1997). *Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Inclusion*.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 135, de 12 de julio de 2011.

Oviedo, A. (2007). *La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente*.

Ramírez, P. y Castañeda, M. (2003). *Educación Bilingüe para Sordos*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: INSOR.

Robles Gómez, M. (2012). *Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión*.

Skliar, C. y Massone, M. I. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*.

Skliar, C. (1997). *La educación de los Sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.

Uditsky, B. (1993). *From Integration to Inclusion: The Canadian Experience*. En Slee, R. (Ed.): *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration*. London: Falmer Press.

Udvari-Solner, A. y Thousand, J. (1995). *Promising practices That Foster Inclusive Education*. In R.A. Villa and J.S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.

Valdespino Núñez, S. (2007). *Estudio comparado sobre la adquisición de la Teoría de la Mente por niños sordos y niños oyentes*. Universidad de Valladolid.

Vaughan, M. (2002). *An Index for Inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*.

VV.AA. (2003). El Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: CNSE.

VV.AA. (2004). La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones. Barcelona: Graó.

Anexos

Anexo I. Programa de intervención en Lengua de Signos Española 6º de Primaria.

3.1 JUSTIFICACIÓN

La Lengua de Signos Española (LSE) tiene hoy por hoy un espacio muy importante en la vida pública y privada con, cada vez, más usuarios, no sólo cuando se refiere a su uso como lengua sino también como objeto de conocimiento.

En la historia reciente encontramos acontecimientos realmente significativos que han contribuido a elevar el estatus lingüístico y social de la LSE.

La LSE se incluye en los proyectos educativos de cada vez más centros escolares. Aumenta así la demanda por parte del alumnado sordo y de sus familias de contar con una respuesta educativa que incluya la LSE, no sólo como lengua de acceso al currículo, sino un área curricular más.

En el Estado Español, durante mucho tiempo, la LSE estuvo relegada a un ámbito muy específico: un uso comunicativo entre las personas sordas del movimiento asociativo. Sin embargo, desde finales de los años setenta, su conocimiento y uso se ha ido extendiendo a otros ámbitos, generando una demanda formativa de LSE por las personas oyentes que, ya sea por motivos de parentesco, de profesión o por simple interés, mantienen relaciones con esta minoría sociocultural y lingüística que es la Comunidad Sorda.

En España tenemos legislada desde el año 2007 la Lengua de Signos como Lengua co-oficial del territorio español en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al igual que en la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Ley 11/2011 de 5 de diciembre.

En nuestro caso, las sesiones de LSE surgen para dar respuesta a la necesidad de intercambio comunicativo entre los alumnos/as sordos del centro y el resto de componentes de la comunidad educativa que les rodea.

En definitiva, se pretende realizar una introducción a la Lengua de Signos Española, para que los alumnos y alumnas adquieran unos conocimientos básicos para poder comunicar y entender mensajes sencillos adaptados a sus capacidades en Lengua de Signos Española.

3.2 OBJETIVOS GENERALES



Los objetivos que se quieren alcanzar de la enseñanza de la LSE son:

- Conocer a las personas sordas y las dificultades que encuentran en su vida diaria.
- Sensibilizar a nuestras alumnas y alumnos de la existencia de iguales que se encuentran con ciertas discapacidades.
- Respetar la diversidad y aceptarla.
- Descubrir la lengua de este colectivo.
- Satisfacer las necesidades de comunicación entre sordos y oyentes. Facilitar estrategias de comunicación. Participar en situaciones comunicativas.
- Desarrollar las habilidades de comunicación no verbal. Aprovechar al máximo los recursos comunicativos no verbales (signos convencionales, expresiones faciales, mimo...) con el fin de hacerse entender sin utilizar la voz.
- Desarrollar la capacidad de comunicación en Lengua de Signos Española. Conocer vocabulario básico (saludos, días de la semana, meses...).
- Disfrutar utilizando una lengua nueva.
- Ayudar a los alumnos/as a valorar a las personas sordas en una sociedad mayoritariamente oyente y posibilitar un primer acercamiento a la realidad socio-cultural y lingüística de la comunidad sorda y su percepción visual del mundo.

3.3 COMPETENCIAS BÁSICAS

Según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria existen ocho competencias básicas, establecidas por la Unión Europea.

Es en el Anexo I del real decreto donde se fijan las competencias básicas que se deberán adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberá contribuir la educación primaria.

La inclusión de las competencias básicas en el currículum tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto formales, incorporados a las diferentes áreas o materiales, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En las sesiones de LSE se pretende alcanzar una serie de competencias que les ayudarán al alumno/a a desarrollar los contenidos que se van a tratar.

Para que las competencias básicas se lleven a cabo, se hace necesaria la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos.

En esta programación de intervención se desarrollarán las competencias atendiendo a los diferentes contenidos.

- Competencia lingüística:

Esta es la competencia clave, fundamental para el desarrollo de esta programación, se trata de desarrollar la Lengua de Signos Española. Por lo tanto, se promueve, a través de las actividades, el dominio expresivo de la LSE. Los niños/as deben saber manejar el vocabulario relacionado con los temas.

Esta competencia se trabaja en todas las unidades ya que es un idioma, por tanto medio de comunicación además de intercambio entre sordos y oyentes.

- Competencia matemática:

En el caso de la unidad 6 del cuento "Buscando el 10", se proponen actividades para contar y aprender vocabulario de signos-números; además de ver un cuento para responder preguntas.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:

Esta competencia está directamente unida, no solo al trabajo y desarrollo de las demás competencias, sino también a las competencias social y ciudadana y a la de aprender a aprender; cada una explicada posteriormente en su apartado, comentar que las tres están relacionadas respecto al mundo físico que nos rodea como comunidad educativa.

- Tratamiento de la información y competencia digital:

A través de los recursos usados, la mayoría digitales, esta competencia es, se puede decir, un pilar tanto en el medio de enseñanza como en el de aprendizaje. Con la pizarra digital, el recurso en línea o el uso de los subtítulos en casa a través del teletexto. Se trata de buscar la mayor, más fácil y rápida accesibilidad para el aprendizaje, no solo para LSE sino para cualquier materia.

- Competencia social y ciudadana:

Se desarrolla en cada unidad al estar en contacto alumnos/as y profesor. Además de dar las claves para la interacción con la comunidad sorda fuera de clase.

- Competencia cultural y artística:

A través del villancico en Navidad y del cuento para fomentar en el alumnado una participación activa en la vida cultural del centro y de la ciudad, valorando la expresión y comunicación en diversos códigos artísticos así como la creatividad, etc.

- Competencia para aprender a aprender:

Los estudiantes deben tener el interés de aprender, ser responsables y llevar a cabo las actividades que se proponen en clase y para hacer en casa. Para ello, se fomenta esta competencia a través de la motivación y el despertar de una necesidad en el aprendizaje de la Lengua de Signos, ya no solo para usar con sus compañeros/as sino para entender el mundo que les rodea (ej. noticias Canal Sur 2).

- Autonomía e iniciativa personal:

Como maestros/as, debemos promover la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje, lo conseguimos con los contenidos propuestos. Un ejemplo clave cuando se anima a los alumnos/as a responder preguntas de forma autónoma o a participar en un diálogo usando frases independientes que han aprendido antes.

3.3.1 COMPETENCIAS GENÉRICAS QUE DEBE TENER EL DOCENTE:

Siempre se habla sobre las competencias que deben poseer los alumnos/as, pero también hay que destacar las competencias que debe tener el maestro/a cuando se pone al frente de una clase tratando de enseñar un tema a sus alumnos/as.

- **Flexibilidad:**

Flexibilidad es la habilidad de adaptarse y trabajar eficazmente en distintas y variadas situaciones y con personas o grupos de estas que sean diversos. El educador trabaja con distintos grupos y tiene que desarrollar su labor en diversos lugares, no limitar la enseñanza al espacio delimitado del aula asignada.

- **Búsqueda de información:**

Búsqueda de información es tener la inquietud y la curiosidad constante por saber más cosas, hechos o personas con tal de enriquecer el propio conocimiento. El docente debe tener un interés continuo por ampliar conocimientos en esta materia y en las demás disciplinas.

- **Desarrollo de personas:**

El desarrollo de personas implica un esfuerzo constante por mejorar el aprendizaje o el desarrollo de los demás a partir de un apropiado análisis de sus necesidades. La labor del docente consiste en promover y mejorar la conciencia del entorno que nos rodea así como de la sociedad en la que nos encontramos.

- **Creatividad:**

Consiste en darle un enfoque innovador a los temas a enseñar, hacerlos más llamativos y motivadores. Esta habilidad es fundamental para el desarrollo y elaboración de los materiales didácticos.

- **Planificación y organización:**

Es la capacidad para establecer eficientemente un orden apropiado de actuación personal o para terceros con el objetivo de alcanzar una meta. Esta habilidad es necesaria para la planificación de las actividades a realizar.

- **Comunicación oral/signada:**

Capacidad para expresar ideas o hechos claramente y de una manera persuasiva para que los alumnos/as se convenzan de que tiene importancia lo que se les está explicando.

3.4 CONTENIDOS

Se entiende por contenidos no sólo el aprendizaje de conceptos, hechos, datos, etc. sino el conjunto de procedimientos, destrezas y habilidades y el sistema de actitudes, valores y normas que regulan la vida en sociedad, con lo que se reconoce explícitamente los *finés sociales de la educación*. Los contenidos que se trabajarán son:

- Conceptuales:

- Alfabeto dactilológico.

- Vocabulario relacionado con:

- ⇒ Presentaciones, saludos y fórmulas de cortesía.

- ⇒ Clase.

- ⇒ Calendario (días de la semana, meses, estaciones...)

- ⇒ Familia.

- ⇒ Números.

- ⇒ Navidad.

- Procedimentales:

- Discriminación de las letras del alfabeto dactilológico.

- Utilización de expresiones faciales para las frases interrogativas.

- Elaboración de diálogos breves en parejas y en grupo.

- Utilización de las reglas sintácticas y gramaticales.

- Reconocimiento de los elementos estructurales de las frases y/o diálogos signados.

- Actitudinales:

- Interés por el aprendizaje por la Lengua de Signos Española.

- Participación activa en situaciones de comunicación, respetando las normas básicas que regulan la interacción.

- Aprecio por la lengua de signos como instrumento para satisfacer las necesidades de comunicación entre personas sordas y oyentes.

- Preocupación por la claridad y orden de los signos.
- Participación activa en juegos y actividades colectivas.
- Consideración de la Lengua de Signos Española como una lengua con el mismo "status" que las demás dentro del español.

3.4.1 MATERIAS TRANSVERSALES

a) Lengua de Signos Española.

La LSE tiene hoy por hoy un espacio muy importante en la vida pública y privada de cada vez más usuarios, no sólo cuando se refiere a su uso como lengua sino también como objeto de conocimiento.

b) Expresión Corporal aplicada a la LSE.

El estudio del lenguaje corporal abarca todos los movimientos del cuerpo humano. Éste aclara, confirma o niega los mensajes del lenguaje verbal, ya que más del 50% de la información procede del cuerpo de manera no verbal.

c) Comunidad Sorda.

Al final de cada sesión se introducen unos breves apuntes sobre la Comunidad Sorda con el fin de proporcionar datos que ayuden a conocer mejor a este colectivo.

Para adoptar una metodología adecuada para que el proceso lleve a un aprendizaje significativo, hay que tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- El nivel de desarrollo de los estudiantes, haciendo hincapié en la madurez, así como sus conocimientos anteriores del tema.
- Facilitar situaciones de aprendizaje en el aula. En cada sesión se irá explicando este apartado en tanto que se desarrolla cada actividad.
- Estimular la participación en clase.
- Adecuar las actividades preparadas para los alumnos/as al nivel o etapa educativa.

Por supuesto, no hay que olvidar la atención individualizada para aquellas alumnas y alumnos que así lo requieran, proporcionándoles las herramientas adecuadas y que así estén totalmente integrados.

Esto son solo pautas para conseguir una metodología que, sobre todo, tiene que ser flexible, y para ello estará determinada por los objetivos a conseguir, a través de un hilo conductor, que son los contenidos, y apoyados en unas actividades y en unos medios y materiales.

Se plantea una metodología principalmente participativa, con un enfoque constructivista que se fundamenta, por tanto, en relación a cuatro conceptos: educación, desarrollo, cultura y aprendizaje.

Son tres las ideas fundamentales de este enfoque:

1. El alumno/a es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructiva del alumno/a se aplica a contenidos ya elaborados.
3. La enseñanza es un ajuste constante de la ayuda pedagógica a los progresos, dificultades,... que experimenta la alumna/o en la construcción de significados.

Además, tiene en cuenta la transferencia de lo aprendido, es decir, que lo aprendido en el aula se utilice en otras situaciones nuevas, y la funcionalidad de lo aprendido, es decir, en la medida en que los aprendizajes sean significativos, exigiendo cada vez un mayor manejo de las destrezas mentales, su funcionalidad será mayor.

3.5 METODOLOGÍA



La metodología hace referencia a CÓMO enseñar. La educación se entiende como un proceso en el que la relación entre el docente y el alumnado hace posible un aprendizaje significativo. El papel del profesor/a no es otro que el de "facilitador", se trata de aportar a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar conceptos y competencias; sin olvidar el papel del profesor/a de animador, motivador, presentador y evaluador del proceso enseñanza-aprendizaje.

La acción educativa debe incidir en lo que Vygotsky llama "Zona de Desarrollo Próximo" que se establece viendo la diferencia entre lo que el alumno/a es capaz de hacer y de aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con el concurso de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. El desarrollo de este enfoque se aprecia en los principios psicopedagógicos y didácticos.

La metodología se fundamentará en dinámicas en la que se promueva y se fomente:

- Participación activa en pequeños diálogos y conversaciones, mostrando comprensión de oraciones interrogativas variadas mientras se comparten juegos, cuentos, etc.
- Participación activa en distintas situaciones de interacción en contextos cotidianos, en situaciones individuales (adulto-niño/a) o pequeño grupo.
- Los juegos interactivos como motores de comunicación.
- Interés por compartir la atención por adultos signantes cercanos así como hacia los objetos en situaciones de la vida cotidiana a través de la exploración.
- Interés por participar en conversaciones en LSE para expresar hechos, necesidades, deseos y sentimientos.

3.6 TEMPORALIZACIÓN Y TEMARIO

Las sesiones se realizarán dos veces por semana (lunes y jueves) durante media hora. El comienzo será el 4 de noviembre y terminarán el 12 de diciembre.



NOVIEMBRE

DICIEMBRE

L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3							1
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29
							30	31					

TEMA 1: "¡VAMOS A APRENDER LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA!".

TEMA 2: "SALUDOS Y PRESENTACIONES".

TEMA 3: "LA CLASE".

TEMA 4: "EL CALENDARIO".

TEMA 5: "LA FAMILIA".

TEMA 6: "BUSCANDO EL 10".

TEMA 7: "LA NAVIDAD".

3.7 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La LOE, de 3 de mayo de 2006, establece la atención a la diversidad como un principio fundamental en la educación primaria, dedicando el Título II de Equidad en la Educación al Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La programación en LSE se ha creado precisamente con el objetivo de atender a las necesidades comunicativas de un alumno sordo usuario de la lengua de signos de la clase de sexto, por ello la LSE sirve como nexo o estrategia unificadora para la comunicación entre los alumnos/as sordos y oyentes; por lo tanto no puede estar limitada a aquellos alumnos/as que no tengan ninguna discapacidad, sino todo lo contrario.

El aprendizaje de esta lengua por parte de éstos últimos se evaluará con actividades de producción y de comprensión, pero en el caso de ser un alumno con discapacidad auditiva, su presencia en clase se usa como recurso didáctico al darle un rol más participativo y tomándolo como ejemplo a la hora de realizar las clases, presentar las actividades, etc. evitando sesiones sonoras y cambiándolas por sesiones visuales.

3.8 RECURSOS Y MATERIALES

Los recursos didácticos son un conjunto de elementos que facilitan la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales contribuyen a que los alumnos y alumnas logren el dominio de un conocimiento determinado, al proporcionarles experiencias.

Tratándose de la Lengua de Signos, el principal instrumento como recurso es el maestro signante en sí, sus manos así como la intérprete de LSE. Cuando se trata de clases para oyentes, el primer recurso es la voz. Además, entre otros se pueden destacar: cañón proyector, ordenador, internet, videos y DVD sobre LSE, fotocopias de vocabulario y ejercicios, equipo de música, cámara de video...



3.9 EVALUACIÓN



3.9.1 LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se tiene en cuenta una serie de indicadores para ver si el alumno/a logra los objetivos propuestos:

- Realización de signos.
- Realización de expresiones faciales.
- Estructuración de frases y diálogos.
- Disfrute del uso de esta lengua.
- Aprovechamiento que hace de la misma.
- Conocimiento que se adquiere sobre la Comunidad Sorda.

3.9.2 PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS

Para recoger información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y así poder evaluar:

- La observación por parte del profesor/a: Será llevada a cabo a lo largo de todas las sesiones con el grupo, en cada actividad (valorando la participación, reflexión,...).
- Las producciones del alumnado: Se tendrán en cuenta todas aquellas realizaciones por parte del alumno/a.
- Las sesiones escritas mediante realización de ejercicios diarios.

La evaluación de los contenidos, procedimientos y actitudes estará basada en los criterios, será global y continua.

La evaluación será realizada por observación utilizando el siguiente instrumento, plantilla de evaluación con rúbrica:

DOMINIO QUE POSEE
EL ALUMNO/A

N= Ninguno
B=Bajo
A=Alto
M.A.=Muy alto

ALUMNOS/AS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN					
	Realización de signos.	Realización de expresiones faciales.	Estructuración de frases de frases y diálogos.	Disfrute del uso de la lengua.	Aprovechamiento que hace de la misma.	Conocimiento que se adquiere sobre la Comunidad Sorda.
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						

3.9.3 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La evaluación afecta no solo a los procesos de aprendizaje del alumnado sino también al resto de elementos implicados en el proceso de enseñanza, al profesor/a y al mismo diseño curricular, evaluando los objetivos, contenidos, competencias básicas, metodología, recursos organizativos y materiales, y el propio sistema de evaluación. En este sentido, a los datos aportados por la evaluación continua de los alumnos y alumnas, parece conveniente incorporar información sobre la idoneidad de los distintos componentes de la programación.

La investigación en evaluación educativa y evaluación de programas, ha optado en las últimas décadas por enfoques globales e integradores orientados a la mejora, que avalan la necesidad de evaluar tanto el producto como la planificación del programa, su aplicación e impacto (Scriven, 1973; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Pérez Juste, 1995, 2006; Bausela, 2003; Tejada, 2004; Reboloso et al, 2008; Pérez Llantada et al, 2009).

Desde una perspectiva amplia, la evaluación de la propia programación podría presentar tres momentos diferenciados.

El primero de ellos nos invita, tras su planificación y previamente a su desarrollo y aplicación en unidades o proyectos de trabajo, a examinar la inclusión, idoneidad y pertinencia de todos los elementos curriculares prescriptivos.

El segundo momento alude a la reorientación continua que la aplicación en el aula de la programación, puede aportar sobre los procesos de implementación. Instrumentos de evaluación como el cuaderno o diario del profesor/a y el registro anecdótico, aportarán consideraciones, juicios, sugerencias..., que luego serán objeto de una más profunda reflexión al final del proceso evaluador. Las opiniones del alumnado a través de sus autoevaluaciones o las puestas en común son también una referencia importante para una valoración más participativa y compartida del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un ejemplo de esto es que al final de la intervención se realiza una autoevaluación mediante una rúbrica que nos llevará a entender el propio proceso de evaluación del docente.

Nombre y apellidos:

Observa la leyenda y completa la siguiente tabla:






"¡Sí!"



"Mmmm, así así..."



"No..."

			
<i>¿He participado en las actividades de clase?</i>			
<i>¿He comprendido lo que se ha dado?</i>			
<i>¿Me ha interesado lo que he aprendido?</i>			

Por último, será al final del proceso, tras la aplicación real de la programación, cuando haya una perspectiva global que se completará con los resultados de la evaluación del aprendizaje del alumnado. Así como una autoevaluación, teniendo en cuenta estos dos apartados anteriores, del profesor/a.

La conjunción de los tres momentos genera información fiable y válida suficiente para emitir juicios de valor que den soporte a la función formativa de la evaluación y permitan reconducir, tomar decisiones y mejorar las programaciones, sus procesos de aplicación y los resultados de su puesta en marcha.

Anexo II. Programa de intervención en Matemáticas 3º Primaria.

3.1 INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN MATEMÁTICA

La educación matemática debe procurar una formación específica que suponga un aprendizaje relevante, significativo y útil para la vida. Debe servir para que los alumnos/as adquieran confianza en su propio pensamiento, mejoren la capacidad de resolver problemas matemáticos, aprendan a razonar y comunicar matemáticamente y adquieran un dominio del lenguaje, los conocimientos, las destrezas, técnicas y procedimientos matemáticos como parte de la cultura universal.

El objetivo principal de la educación matemática es conseguir un nivel elevado de alfabetización matemática: capacidad para analizar, razonar, utilizar y hacer matemáticas en situaciones reales.

La alfabetización matemática se consigue mediante el desarrollo óptimo y equilibrado de las competencias básicas y matemáticas específicas - formación y capacidades necesarias para el uso funcional eficiente del conocimiento matemático-. Para ello se han de alcanzar objetivos tales como:

- Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes sobre hechos y situaciones de la vida cotidiana.
- Reconocer situaciones en su medio natural para cuya comprensión se requieren operaciones de cálculo, formularlas y resolverlas.
- Elaborar estrategias y aplicarlas en la resolución de problemas sencillos.
- Describir el mundo que nos rodea.
- Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana.

Con esta unidad didáctica, trabajando los tipos de líneas, rectas y ángulos, se pretende conseguir dichos objetivos generales y los propios de la unidad que se detallan más adelante.

Atendiendo al concepto de Bi-lingüismo y Bi-culturalidad (BI-BI) se trabaja en esta unidad didáctica objetivos de la Lengua de Signos Española (LSE) ya que se cuenta con un profesor en prácticas sordo y perteneciente a la comunidad sorda.

La LSE está incluida en el proyecto educativo del CEIP Tartessos atendiendo a las necesidades de dos alumnos sordos. En definitiva, se pretende realizar una introducción a la Lengua de Signos Española a través de un vocabulario específico del tema de nuestra U.D., para que los alumnos y alumnas adquieran unos conocimientos básicos para poder comunicar y entender mensajes sencillos adaptados a sus capacidades en Lengua de Signos Española.

3.2 INICIACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: “RECTAS Y ÁNGULOS”

El contenido general en esta unidad didáctica será según viene en el Boletín oficial de la Junta de Andalucía para el ámbito educativo y más concretamente en el área de matemáticas.

El estudio de la geometría se justifica porque así viene reflejado en el siguiente documento:

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Orden de 10 de Agosto de 2007, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

La unidad didáctica va dirigida al Tercer curso de Segundo Ciclo de Educación Primaria con un nivel de dificultad progresivo de las actividades.

Tener conocimientos sobre geometría es importante tanto a nivel escolar como en su aplicación en la vida. Su aprendizaje requiere pensar, visualizar, hacer y clasificar formas y estructuras geométricas. Dentro del mundo en que vivimos estamos en continua relación con estas formas, por ejemplo: las vías del tren.

Al terminar estas clases de nuestra unidad didáctica el alumno/a tiene que ser capaz de distinguir los tipos de líneas, rectas, elementos del ángulo y sus tipos. Además de haber reforzado de forma natural, adecuada a los problemas de la U.D., las multiplicaciones y la estimación ya que se utilizarán como medios en la resolución de los mismos.

También es esencial asignar un papel importante a la parte manipulativa a través del uso de materiales alternativos y de la actividad personal utilizando elementos de la vida cotidiana como el metro articulado o el abanico para llegar a interiorizar conceptos claves como por ejemplo la orientación en un plano.

3.3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El lenguaje es el instrumento fundamental de la comunicación y el dominio de las habilidades lingüísticas permite expresar y compartir lo que se aprende. En la medida en que el alumnado comparte y contrasta sus conocimientos, sus opiniones y dudas con otras personas, tiene más posibilidades de comprender y de interpretar cómo es la sociedad en la que viven, y es por ello que nuestra estrategia se centra en el trabajo cooperativo. Teniendo en cuenta y haciendo uso, no solo del lenguaje oral, sino también en esta U.D. de la LSE.

En esta U.D. se crean situaciones didácticas adecuadas para facilitar la comprensión de los hechos tratados y se predispone al alumnado a pensar y construir su propio conocimiento, a fomentar su curiosidad y su capacidad de buscar soluciones alternativas y originales. A través de la metodología empleada en esta U.D. se analizan situaciones de manera contextualizada y

conectada con la realidad del alumnado y de sus intereses, siempre partiendo de sus conocimientos previos y a la vez reforzándolos.

Todo ello va enfocado, en este caso, al pensamiento matemático y al tema en el que se insertan los contenidos que he trabajado: Rectas y ángulos. Por ello, el lenguaje tanto oral como signado es matemático, básicamente referido a la geometría.

De todos los bloques temáticos que se estudian en Educación Primaria, la geometría es la que mayor posibilidad ofrece a la hora de experimentar con materiales manipulativos, permitiendo al alumnado familiarizarse con todo un mundo de formas, figuras y movimientos sobre los que asentar posteriormente los modelos abstractos correspondiente al nivel 2 de Deducción Informal, según Van Hiele. Con esta U.D. en la asignatura de matemáticas para tercer curso de primaria se desarrollarán los niveles 0 y 1, Visualización y Análisis respectivamente, en lo que se llama la evolución del razonamiento geométrico de Van Hiele, a quienes me refiero principalmente como soporte teórico.

Según los Van Hiele, los aprendizajes de la geometría no van enlazados a la edad, sino que nos plantean a los docentes la dificultad de que solo alcanzando un nivel, se puede llegar al siguiente. En la asignatura de matemáticas queda demostrado ya que si no saben por ejemplo sumar, tampoco pueden multiplicar.

En el tema de esta U.D. Rectas y ángulos se recurre al nivel 0 sobre todo, a través de la visualización los alumnos/as conocen conceptos básicos como línea, recta, tipos de línea o ángulos. Conciben su apariencia y su forma, distinguen sus componentes; describen su apariencia a través de objetos reales -ángulo recto-folio-. Posteriormente se alcanza el nivel 1 de Análisis ya que con la evaluación los alumnos/as demuestran haber comprendido las propiedades de los objetos dibujando en nuestro caso, ángulos a partir de definiciones, distinguiendo en planos las figuras teóricas y clasificándolas por tipos.

3.4 OBJETIVOS

Los objetivos que se pretende alcanzar con la enseñanza de esta U.D. son:

- Distinguir y dibujar distintos tipos de líneas.
- Diferenciar entre rectas paralelas y rectas secantes.
- Reconocer un ángulo e identificar sus elementos.
- Diferenciar entre los distintos tipos de ángulos.
- Elegir por estimación la solución de un problema y comprobarla.
- Restar mentalmente números de dos cifras sin llevadas.
- Restar mentalmente números de tres cifras sin llevadas.
- Restar mentalmente a un número de tres cifras otro de dos cifras sin llevadas.
- Reconocer los signos específicos de LSE.

3.5 COMPETENCIAS BÁSICAS

Según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria existen ocho competencias básicas, establecidas por la Unión Europea.

Es en el Anexo I del real decreto donde se fijan las competencias básicas que se deberán adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberá contribuir la educación primaria.

La inclusión de las competencias básicas en el currículum tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto formales, incorporados a las diferentes áreas o materiales, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En la U.D. Rectas y ángulos se pretende alcanzar una serie de competencias que ayudarán al alumno/a a desarrollar los contenidos que se van a tratar.

Para que las competencias básicas se lleven a cabo, se hace necesaria la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos.

En esta programación de intervención se desarrollarán las competencias atendiendo a los diferentes contenidos.

Competencia	Indicador
Comunicación lingüística (C.B.1)	- Conoce y utiliza correctamente el lenguaje oral y signado relacionado con las líneas, rectas y los ángulos.
Matemática (C.B.2)	- Distingue un recorrido utilizando los distintos tipos de líneas. - Identifica distintos tipos de líneas en contextos reales. - Distingue entre rectas paralelas y secantes en un entorno cotidiano. - Distingue los diferentes tipos de recta en un plano. - Identifica un ángulo y sus elementos en situaciones cotidianas. - Distingue distintos tipos de ángulos en el entorno escolar. - Resuelve problemas de la vida cotidiana eligiendo por estimación la solución más adecuada.

<p>Conocimiento e interacción con el mundo físico (C.B.3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce el camino más corto orientándose con un plano. - Identifica a través de situaciones reales los distintos tipos de líneas. - Identifica y concluye las mejores soluciones a través de la estimación para problemas de la vida cotidiana.
<p>Tratamiento de la información y competencia digital (C.B.4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa de forma esquemática todo lo aprendido en la unidad. - Reflexiona e identifica conceptos a través de proyecciones en la pizarra digital.
<p>Social y ciudadana (C.B.5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta el trabajo en equipo realizando problemas en grupo y debatiendo sobre los resultados.
<p>Cultural y artística (C.B.6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hace dibujos de los contenidos aprendidos sobre líneas, rectas o ángulos. - Usa diferente colores para diferenciar conceptos.
<p>Aprender a aprender (C.B.7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza los conocimientos de otras personas para adquirir los suyos propios. - Utiliza material escolar para distinguir los distintos tipos de ángulos. - Desarrolla estrategias de cálculo mental y estimación para aplicarlas en situaciones problemáticas. - Emplea técnicas de memorización de lo aprendido en la unidad para realizar un resumen de la misma.

<p>Autonomía e iniciativa personal (C.B.8)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza habilidades para representar ángulos con objetos cotidianos. - Decide qué soluciones se adaptan mejor a sus necesidades con respecto a lo que se le pide en un problema.
---	---

3.5.1 COMPETENCIAS GENÉRICAS QUE DEBE TENER EL DOCENTE:

Siempre se habla sobre las competencias que deben poseer los alumnos/as, pero también hay que destacar las competencias que debe tener el maestro/a cuando se pone al frente de una clase tratando de enseñar un tema a sus alumnos/as.

- **Flexibilidad:**

Flexibilidad es la habilidad de adaptarse y trabajar eficazmente en distintas y variadas situaciones y con personas o grupos de estas que sean diversos. El educador trabaja con distintos grupos y tiene que desarrollar su labor en diversos lugares, no limitar la enseñanza al espacio delimitado del aula asignada.

- **Búsqueda de información:**

Búsqueda de información es tener la inquietud y la curiosidad constante por saber más cosas, hechos o personas con tal de enriquecer el propio conocimiento. El docente debe tener un interés continuo por ampliar conocimientos en esta materia y en las demás disciplinas.

- **Desarrollo de personas:**

El desarrollo de personas implica un esfuerzo constante por mejorar el aprendizaje o el desarrollo de los demás a partir de un apropiado análisis de sus necesidades. La labor del docente consiste en promover y mejorar la conciencia del entorno que nos rodea así como de la sociedad en la que nos encontramos.

- **Creatividad:**

Consiste en darle un enfoque innovador a los temas a enseñar, hacerlos más llamativos y motivadores. Esta habilidad es fundamental para el desarrollo y elaboración de los materiales didácticos.

- **Planificación y organización:**

Es la capacidad para establecer eficientemente un orden apropiado de actuación personal o para terceros con el objetivo de alcanzar una meta. Esta habilidad es necesaria para la planificación de las actividades a realizar.

- **Comunicación oral/signada:**

Capacidad para expresar ideas o hechos claramente y de una manera persuasiva para que los alumnos/as se convenzan de que tiene importancia lo que se les está explicando.

3.6 CONTENIDOS

Los contenidos son los medios que utilizamos para alcanzar las capacidades y los objetivos.

El bloque de contenidos presenta al docente la información relativa a los temas que debe trabajar durante la etapa, organizados en conjuntos denominados unidades didácticas. La U.D. Rectas y ángulos dará cobertura a los siguientes contenidos:

3.7 METODOLOGÍA

La metodología hace referencia a CÓMO enseñar. La educación se entiende como un proceso en el que la relación entre el docente y el alumnado hace posible un aprendizaje significativo. El papel del profesor/a no es otro que el de "facilitador", aportaremos a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar conceptos y competencias. Al mismo tiempo, no debemos olvidar el papel del profesor/a de animador, motivador, presentador y evaluador del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para llevar una metodología adecuada para que el proceso lleve a un aprendizaje significativo, tendremos en cuenta las siguientes orientaciones:

- El nivel de desarrollo de los estudiantes, haciendo hincapié en la madurez, así como sus conocimientos anteriores del tema -multiplicaciones, sumas, restas-.
- Facilitar situaciones de aprendizaje en el aula a través de objetos cotidianos como planos o abanicos.
- Estimular la participación en clase a través de la pizarra digital, pizarra, objetos cotidianos e instrumentos de medida como el metro articulado, la regla y el cartabón.
- Adecuar las actividades preparadas para los alumnos/as al nivel o etapa educativa.

Un aspecto a tener en cuenta tratando el apartado de metodología es que ésta ha de ser ecléctica. Tendremos que basarnos en diferentes aspectos de forma flexible y teniendo en cuenta a la hora de evaluar, no solo los conceptos sino también las actitudes, los procedimientos, el entorno, la cultura, la sociedad, etc. Para ello presentaremos actividades basadas en la observación, reflexión o la investigación para fomentar su autonomía. Por tanto, el tipo de actividades será, en el caso de nuestra U.D. progresivas y

CONTENIDOS		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> - La línea y la recta. - Las rectas paralelas, las secantes. Las rectas perpendiculares. - El ángulo y sus elementos. - Clases de ángulos: recto, agudo y obtuso. - Cálculo y estimación. - Signos matemáticos de LSE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y trazado de líneas y rectas. - Reconocimiento y trazado de rectas paralelas y secantes, así como perpendiculares. - Reconocimiento y trazado de ángulos e identificación de sus elementos. - Reconocimiento y clasificación de ángulos rectos, agudos y obtusos. - Elección por estimación de la solución de un problema y comprobación. - Resta mental de número de dos cifras sin llevadas. - Resta mental de números de tres cifras sin llevadas. - Resta mental de un número de tres cifras menos otro de dos cifras sin llevadas. - Identificar y reconocer los signos en LSE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado de los instrumentos de dibujo y medida -regla y cartabón-. - Precisión en el uso de instrumentos de dibujo. - Curiosidad por la identificación de líneas, rectas y ángulos en elementos del entorno. - Valoración de la necesidad de conocer los distintos tipos de líneas, rectas y ángulos. - Gusto por la presentación de datos de forma ordenada, clara y limpia. - Valoración y uso de la LSE.

cooperativas -entre alumnado y de alumnos/as a profesor; siempre concluyendo en la evaluación de la actividad por el docente-. De acuerdo con el planteamiento teórico de los Van Hiele han de ser así para reforzar los contenidos previos y avanzar con los nuevos conceptos. Actividades visuales para el nivel 0 y de análisis para el nivel 1. El desarrollo de la U.D. se lleva a cabo a través de tareas individuales -en clase para puesta en común y en casa- que, posteriormente, se analizan y evalúan en clase.

Por supuesto no hay que olvidar la atención individualizada para aquellas alumnas y alumnos que así lo requieran proporcionándoles las herramientas adecuadas y así estén totalmente integrados. Las actividades serán dinamizadoras y dinámicas, así como activas y motivadoras.

Por último, mencionar la importancia metodológica que tienen y aportan los centros TIC ya que a través del uso de las nuevas tecnologías -Internet sobre todo- tendremos acceso a mucha información y herramientas para desarrollar el aprendizaje. Al mismo tiempo actuará como una fórmula para que los alumnos y alumnas se motiven y recapiten sobre la importancia de determinados temas en nuestra sociedad.

Esto son solo pautas para conseguir una metodología que, sobre todo, tiene que ser flexible, y para ello estará orientada por los objetivos a conseguir, a través de un hilo conductor, que son los contenidos y apoyados en unas actividades y en unos medios y materiales.

3.8 MATERIALES Y RECURSOS

Los materiales y recursos didácticos son un conjunto de elementos que facilitan la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales contribuyen a que los alumnos y alumnas logren el dominio de un conocimiento determinado, al proporcionarles experiencias.

Incluyen:

- Cañón proyector.
- Pizarra digital.
- Ordenador.
- Internet.
- Fotocopias de apuntes y fichas.
- Libro de texto y guías didácticas (Propuesta didáctica. Matemáticas. 3º de Primaria. Ed. Edelvives).
- PowerPoint elaborado por el maestro.
- Regla.
- Cartabón.
- Metro articulado.
- Abanicos.
- Cuerdas.
- Mobiliario del aula.

3.9 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La LOE, de 3 de mayo de 2006, establece la atención a la diversidad como un principio fundamental en la educación primaria, dedicando el Título II de Equidad en la Educación al Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En esta U.D. se ha tenido en cuenta estas diferencias para intentar lograr un máximo desarrollo en cada niño/a. En este caso en esta clase hay dos alumnos sordos, pero a pesar de ello la programación de matemáticas en LSE no se ha creado exclusivamente con el objetivo de atender a las necesidades comunicativas de estos alumnos en particular puesto que ninguno de ellos es usuario de la lengua de signos. Lo que se pretende es utilizar la LSE como nexo o estrategia unificadora para la comunicación entre los alumnos/as sordos, oyentes así como para el maestro sordo que sí domina la lengua de signos; por lo tanto no puede estar limitada a aquellos alumnos/as que no tengan ninguna discapacidad, sino todo lo contrario, en este caso sería un recurso facilitador para la comprensión de la unidad didáctica.

3.10 EVALUACIÓN

3.10.1 LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se tiene en cuenta una serie de indicadores para ver si el alumno/a logra los objetivos propuestos:

- Diferencia y traza distintos tipos de líneas.
- Distingue los distintos tipos de rectas: paralelas y secantes.
- Señala correctamente los elementos de un ángulo.
- Reconoce e identifica entre ángulo recto, agudo y obtuso.
- Elige por estimación la solución de un problema y la comprueba.
- Utiliza estrategias de cálculo mental para restar números de dos cifras sin llevadas.
- Utiliza estrategias de cálculo mental para restar números de tres cifras sin llevadas.
- Utiliza estrategias de cálculo mental para restar a un número de tres cifras otro de dos cifras sin llevadas.
- Reconoce cada signo de LSE y lo identifica en lengua escrita.

3.10.2 PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS

Para recoger información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y así poder evaluar:

- La observación por parte del profesor/a: Será llevada a cabo a lo largo de todas las sesiones con el grupo, en cada actividad -valorando la participación, reflexión-.
- Las producciones del alumnado: se tendrán en cuenta todas aquellas realizaciones por parte del alumno/a.
- Las fichas de consolidación de cada parte del tema como ejercicios diarios.
- Prueba final escrita para demostrar los conocimientos adquiridos. En dicha prueba se pretende demostrar que los alumnos/as han alcanzado

los criterios de evaluación mencionados anteriormente así como las competencias relacionadas. En el anexo(2.3) se puede ver las preguntas del examen. A continuación se muestra una tabla donde se reflejan los criterios y competencias con los que se relaciona cada pregunta:

Preguntas	Criterios	Competencias
1	- Diferencia y traza distintos tipos de líneas.	- Identifica distintos tipos de líneas en contextos reales -avión, barco, camión, señal y carretera-. C.B.2 - Usa diferentes colores para diferenciar conceptos. C.B. 6
2	- Distingue los distintos tipos de rectas: paralelas y secantes	- Distingue entre rectas paralelas y secantes. C.B.2 - Usa diferentes colores para diferenciar conceptos. C.B. 6
3	- Señala correctamente los elementos de un ángulo.	- Expresa de forma esquemática lo aprendido en la unidad. C.B. 4 - Identifica un ángulo y sus elementos. C.B. 2
4	- Utiliza estrategias de cálculo mental para restar números de dos cifras sin llevadas. - Utiliza estrategias de cálculo mental para restar números de tres cifras sin llevadas. - Utiliza estrategias de cálculo mental para restar números a un número de tres cifras otro de dos cifras sin llevadas.	- C.B. 2 - Desarrolla estrategias de cálculo mental para aplicarlas en situaciones problemáticas. C.B. 7
5	- Elige por estimación la solución de un problema y la comprueba.	- Resuelve problemas de la vida cotidiana eligiendo por estimación la solución más adecuada. C.B. 2 - Desarrolla estrategias de estimación para aplicarlas en situaciones problemáticas. C.B. 7
6	- Diferencia y traza distintos tipos de líneas. - Reconoce e identifica entre ángulo recto, agudo y obtuso.	- Identifica distintos tipos de líneas. C.B. 2 - Distingue distintos tipos de ángulos. C.B. 2 - Usa diferentes colores para diferenciar conceptos. C.B. 6
7	- Reconoce cada signo de LSE y lo identifica en lengua escrita.	- Conoce correctamente el lenguaje signado. C.B. 1
8	- Reconoce e identifica entre ángulo recto, agudo y obtuso.	- Distingue los diferentes tipos de rectas en un plano. C.B. 2 - Distingue distintos tipos de ángulos. C.B. 2 - Usa diferentes colores para diferenciar conceptos. C.B. 6
9	- Saber las tablas de multiplicar.	- C. B. 2

C.B. Competencia Básica.

- Resultado final de evaluación teniendo en cuenta la siguiente rúbrica:

Nº orden	ALUMNO/A	Ficha 1 (5%)	Ficha 2 (5%)	Ficha 3 (5%)	Ficha 4 (5%)	Problemas de estimación (5%)	Participación (15%)	Examen (60%)	Resultado NOTA
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									

La evaluación de los contenidos, procedimientos y actitudes estará basada en los criterios, será global y continua.

3.10.3 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La evaluación afecta no solo a los procesos de aprendizaje del alumnado sino también al resto de elementos implicados en el proceso de enseñanza, al profesor/a y al mismo diseño curricular, evaluando los objetivos, contenidos, competencias básicas, metodología, recursos organizativos y materiales, y el propio sistema de evaluación. En este sentido, a los datos aportados por la evaluación continua de los alumnos y alumnas, parece conveniente incorporar información sobre la idoneidad de los distintos componentes de la programación.

La investigación en evaluación educativa y evaluación de programas, ha optado en las últimas décadas por enfoques globales e integradores orientados a la mejora, que avalan la necesidad de evaluar tanto el producto como la planificación del programa, su aplicación e impacto (Scriven, 1973; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Pérez Juste, 1995, 2006; Bausela, 2003; Tejada, 2004; Rebolloso et al, 2008; Pérez Llantada et al, 2009).

Desde una perspectiva amplia, la evaluación de la propia programación podría presentar tres momentos diferenciados.

El primero de ellos nos invita, tras su planificación y previamente a su desarrollo y aplicación en unidades o proyectos de trabajo, a examinar la inclusión, idoneidad y pertinencia de todos los elementos curriculares prescriptivos.

El segundo momento alude a la reorientación continua que la aplicación en el aula de la programación, puede aportar sobre los procesos de implementación. Instrumentos de evaluación como el cuaderno o diario del profesor/a y el registro anecdótico, aportarán consideraciones, juicios, sugerencias..., que luego serán objeto de una más profunda reflexión al final del proceso evaluador. Las opiniones del alumnado a través de sus autoevaluaciones o las puestas en común son también una referencia




importante para una valoración más participativa y compartida del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un ejemplo de esto es que al final de la intervención se realiza una autoevaluación mediante una rúbrica que nos llevará a entender el propio proceso de evaluación del docente.

Nombre y apellidos:

Observa la leyenda y completa la siguiente tabla:



			
¿He participado en las actividades de clase?			
¿He comprendido lo que se ha dado?			
¿Me ha interesado lo que he aprendido?			

Por último, será al final del proceso, tras la aplicación real de la programación, cuando haya una perspectiva global que se completará con los resultados de la evaluación del aprendizaje del alumnado. Así como una autoevaluación, teniendo en cuenta estos dos apartados anteriores, del profesor/a.

La conjunción de los tres momentos genera información fiable y válida suficiente para emitir juicios de valor que den soporte a la función formativa de la evaluación y permitan reconducir, tomar decisiones y mejorar las programaciones, sus procesos de aplicación y los resultados de su puesta en marcha.