LA COMPETENCIA TEXTUAL EN LENGUA EXTRANJERA DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

PATRICIA ÁLVAREZ SÁNCHEZ
Universidade de Vigo

RESUMEN: A medida que el español se afianza como uno de los idiomas más demandados como lengua extranjera, la diversidad de alumnos con alguna dificultad lingüística específica aumenta en el aula. Varias explicaciones se encuentran tras este hecho significativo: la creciente flexibilidad docente y metodológica que ayuda a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.) y la transparencia ortográfica de nuestro idioma, que lo hace más accesible a este tipo de alumnos.

El objetivo de esta comunicación es reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia textual escrita en lengua materna y lengua extranjera por alumnos con N.E.E. como la deficiencia auditiva, deteniéndonos en las estrategias de enseñanza, las actividades más efectivas y la evaluación.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza reglada de lengua extranjera (LE) no ha sido obligatoria, sobre todo en países angloparlantes, hasta hace relativamente poco tiempo, por lo que eximir a estudiantes con necesidades educativas especiales (N.E.E.) de esta asignatura era un hecho común. Estas medidas ya no son aceptadas en el currículo ordinario por lo que cada vez es más frecuente encontrar alumnos que necesitan adaptaciones específicas para sacar el mayor provecho al aprendizaje de una LE. Los beneficios que les aportará son conocidos por todos: se producirá una mejora notable en la producción y la comprensión de la

L1 del alumno, favorecerá el aprendizaje cognitivo, ayudará a la concentración, generará confianza a través del planteamiento de objetivos fácilmente alcanzables a corto plazo, etc.

En el aula de español como lengua extranjera (ELE) en concreto, se puede encontrar cada día una mayor variedad de estilos de aprendizaje y capacidades lingüísticas entre nuestros alumnos. La adquisición de la competencia textual escrita en LE no está exenta de dificultades para ninguno de ellos y supone al mismo tiempo un reto para el profesor y una gran oportunidad cuando se hace referencia a alumnos con alguna N.E.E..

El objetivo de esta comunicación es reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia textual escrita en lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE) por alumnos con N.E.E. como la deficiencia auditiva.

En primer lugar, revisaré el proceso de adquisición de la competencia textual en L1 ya que existen muchas similitudes entre éste y el proceso equivalente en lengua extranjera. Drucker (2003) y Crombie (1997) confirman que el grado de dificultades al que los alumnos se enfrentan al aprender una LE está relacionado con el nivel de dificultades que ya han tenido en el proceso de adquisición de su L1. Los buenos lectores en L1 usan las mismas estrategias de trabajo y aprendizaje cuando se enfrentan a una lección de LE.

En segundo lugar, me detendré en el proceso de aprendizaje de la LE y en las claves principales para una inclusión apropiada de los alumnos con N.E.E. en nuestra clase de ELE. Además, indicaré algunas pautas que podrán seguir los profesores para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura en esta LE.

Por último, evaluaré el examen del DELE siguiendo criterios de accesibilidad para comprobar la idoneidad de esta prueba en relación a las necesidades reales de los estudiantes con N.E.E..

Nuestras hipótesis de trabajo subrayan, por una parte, el papel de las estrategias propias de la competencia textual como las claves de la instrucción a alumnos con N.E.E., ya que éstos no las habrán podido adquirir de manera más o menos automática en el curso de su proceso de alfabetización como los demás alumnos y, por otra parte, la falta de adecuación de las pruebas de evaluación relacionadas con la competencia textual a las capacidades y necesidades específicas de alumnos con N.E.E. que exige un replanteamiento de los criterios de evaluación.

2. LAS L1, L2 Y LE EN EL CURRÍCULO DEL ALUMNO CON N.E.E.

La mayoría de los alumnos sordos llegan a la adolescencia e incluso a la edad adulta sin haber conseguido dominar la lengua oral al mismo nivel que el resto de sus

compañeros. Para ellos no se trata de un proceso de adquisición como en el caso de los niños oyentes, sino de aprendizaje.

Al contrario de lo que se cree comúnmente, Rathmann (2007) y otros autores confirman que la fluidez en una lengua de signos facilita el desarrollo de la lectura en una segunda lengua. Resulta evidente si pensamos que todos los niños necesitan desarrollar su conocimiento del mundo antes de comenzar a leer y a escribir y esto solamente se logra mediante la adquisición de una primera lengua, en este caso, una lengua de signos. Ésta es la única lengua natural de la que los alumnos sordos pueden obtener un input suficiente como para que les permita desarrollarla y multitud de oportunidades para practicarla.

Mayer (2007) resalta la importancia de este desarrollo cognitivo para el aprendizaje de la decodificación lectora. La fonología solamente funciona si la cadena de sonidos que el niño va a pronunciar se aproxima a una palabra ya conocida o que pueda haber oído con anterioridad. Resulta muy complicado aprender a leer y escribir una lengua que no es familiar para el aprendiz ni en sus sonidos ni en su significado.

Asimismo, resulta muy difícil pensar que un alumno sordo podrá aprender a componer textos a menos que ya sea capaz de usar una lengua natural (oral o signada) como herramienta para planificar, narrar, revisar y reflexionar sobre el propio discurso.

Por regla general, los niños sordos comienzan a reconocerse como lectores y escritores cuando toman conciencia del papel significativo de la escritura en la vida de las demás personas y en su entorno más próximo, al igual que lo hacen los niños oyentes. Sin embargo, los alumnos sordos suelen tener menos vocabulario y más dificultades en el ámbito de la sintaxis, en particular con los procesos de inflexión verbal, el uso de los verbos auxiliares, de las cláusulas relativas y con las oraciones cuyo orden se desvía de alguna manera del orden que ya conocen en su lengua materna.

Los profesores de ELE deberemos reconocer estas dificultades lingüísticas asociadas a la discapacidad del alumno con deficiencia auditiva y aplicar las medidas necesarias para facilitar su aprendizaje. El mayor reto de estos alumnos consiste, sin duda, en salvar esta serie de limitaciones lingüísticas específicas y no supone tanto una reducción o adaptación de los contenidos académicos como una reflexión por parte del docente acerca de la metodología de enseñanza, las posibilidades del alumno y los criterios de evaluación.

Se ha constatado la presencia de más alumnos con N.E.E. como la deficiencia auditiva o la dislexia en cursos de español alrededor del mundo frente a otros idiomas como el inglés, y esto es debido fundamentalmente a las diferencias a nivel ortográfico de las lenguas. Las correspondencias entre sonidos y letras en inglés o francés son relativamente inconsistentes si las comparamos con lo que ocurre en la escritura en italiano o español.

Wauters (2006) confirma a este respecto que el desarrollo de la conciencia fonológica y la decodificación de las palabras ocurren más rápidamente en una lengua de ortografía transparente que en una que tenga una ortografía opaca. En la misma línea, Crombie (1997) sugiere que idiomas como el español son más sencillos para alumnos con N.E.E. ya que sus dificultades lingüísticas específicas permanecen ocultas mientras que en otras lenguas con ortografía más opaca los problemas de comprensión y expresión escrita pueden agravarse.

3. LA COMPETENCIA TEXTUAL EN LE

Un niño aprende a hablar a través de la exposición a la lengua que percibe a su alrededor. La lengua escrita, sin embargo, requiere un conocimiento consciente de la propia lengua. La lectura y la escritura requieren conocimientos sobre conceptos lingüísticos como la relación entre símbolo y sonido, las estructuras sintácticas, cómo éstas se combinan para producir oraciones significativas y textos, cómo manipular patrones lingüísticos para expresar pensamientos e ideas, etc.

Según Crombie (1997), la creencia de que la comprensión y la expresión oral constituyen las principales vías de aprendizaje de una lengua no son justificación suficiente como para elegir el método audiolingüístico para todos los alumnos independientemente de sus capacidades o necesidades. Sin embargo, todavía hay muchos profesores que creen que la escritura es innecesaria y que el elemento oral es el más natural y efectivo para la enseñanza de una lengua extranjera. Normalmente son también aquellos que prohíben tajantemente el uso de la L1 en las primeras etapas de aprendizaje de LE. Esta preferencia siempre ha colocado a alumnos con dificultades de aprendizaje específicas en una posición de desventaja. Para estos alumnos, el input a través de un solo canal no actúa en su beneficio y acentúa sus problemas fonológicos y de comprensión oral.

Hasta el momento, los estudiantes con N.E.E. entendían el proceso de lectura y redacción como una tarea laboriosa más que una herramienta útil para la comunicación de mensajes. Resulta fundamental conocer la motivación de los alumnos con N.E.E., es decir, saber por qué los alumnos necesitan leer y escribir en la lengua extranjera de su elección y qué formas de escritura desean aprender para que ésta sea verdaderamente comunicativa. Estos estudiantes siempre tenderán a poner más esfuerzo en comprender textos que coincidan con sus intereses y sean relevantes para su vida. Siguiendo la misma línea, se ha sugerido la inserción de una dimensión lúdica en la enseñanza del texto escrito para desvincularlo en la medida de lo posible de los estigmas negativos que se le habían atribuido, especialmente entre los miembros de la comunidad sorda. Es más que probable que estos prejuicios estén relacionados con la prohibición del uso de las lenguas de signos a lo largo de la historia, la negación del estatus de la lengua de signos como lengua natural y oficial de nuestro país y el predominio de la escritura en una L2

como única alternativa, en la mayoría de los casos de la mano de la imposición de la lengua oral como pre-requisito para el aprendizaje de la escritura.

3.1. Estrategias

En cuanto a las estrategias adoptadas en clase, para evitar que los alumnos sordos se puedan llegar a perder en las actividades de comprensión lectora por falta de conocimiento previo del tema del texto, Drucker (2003) y Berthiaume (2006), entre otros, proponen las siguientes pautas: ofrecer un contexto amplio al texto que se presentará en clase, hacer preguntas sobre el contenido del texto que despierten el interés de los alumnos y así lo puedan relacionar con aspectos del mundo ya familiares para ellos, introducir a los personajes, describir la trama, pedir que busquen información específica a medida que van leyendo el texto, que hagan inferencias sobre lo que ocurrirá más adelante en el texto, sobre las consecuencias de alguna acción, etc.

Al igual que los métodos para el aprendizaje de la comprensión lectora, las estrategias más eficaces para la práctica de la expresión escrita se centran en presentar la escritura como proceso y no como producto, con planteamiento, organización y pautas específicas para que los estudiantes mejoren sus composiciones y participen activamente en todas las fases, desde el trazado de la idea inicial hasta la publicación del texto final.

Webster (2000) y Schirmer (1999) confirman en sus investigaciones acerca de la enseñanza de la competencia textual que el enfoque de la escritura como proceso mejora la calidad, complejidad y organización de la redacción de los estudiantes sordos. Este enfoque hace hincapié en la pre-escritura, la discusión, las lluvias de ideas, la redacción por parejas, el análisis de las estructuras textuales, la preparación de mapas de contenidos, la revisión, edición, corrección y publicación del texto, etc.

Según Arfe (2006), los estudiantes sordos tienen más dificultades organizando y relacionando las ideas para expresar y redactar mensajes debido a que suelen estar más centrados en alcanzar la corrección gramatical necesaria para una evaluación aceptable. Estos alumnos tienen la tendencia a utilizar construcciones más simples, emplear palabras más comunes y conocidas y experimentar menos con la lengua. Solamente cuando les damos una mayor libertad de expresión se aprecia una mejora en sus producciones escritas incluso con una mayor longitud en las oraciones.

3.2. Actividades

Han sido muchas las actividades propuestas para utilizar en clase de ELE con el fin de desarrollar la competencia textual. No haré un repaso de todas ellas, ya que ése no es el objeto de esta comunicación, pero sí me detendré en las que más beneficios les pueden aportar a los alumnos sordos, como el uso de *chats*, *blogs*, procesadores de texto o subtítulos.

Wang (2005) afirma que si en la pasada generación enseñábamos a los alumnos de LE a escribir redacciones y leer revistas, ahora deberemos integrar las nuevas tecnologías en la clase de LE para convertir este entorno en uno interactivo y comunicativo en el que se enseñe a chatear, escribir emails y realizar investigaciones en línea.

Gracias a los *chats* o salas de conversación, los alumnos de LE ya no están solos en el aula sino que podrán tener compañeros de otros países con los que practicar el idioma, intercambiar información acerca de la cultura española o compartir experiencias educativas.

Asimismo, los chats son el género textual más parecido a la expresión oral gracias a su juego de pregunta y respuesta casi sincrónico. En su informalidad y espontaneidad se puede relacionar fácilmente con las conversaciones cara a cara. Ya que los alumnos sordos no podrán disfrutar ni aprender tanto como los demás estudiantes en las actividades de comprensión y expresión oral, resulta interesante que conozcan el lado más coloquial de la lengua a través de la producción de textos de este género.

Wang también sugiere que se utilicen procesadores de texto en el aula de LE ya que motivan al alumno para escribir y le guían a través de las fases del proceso de redacción: borrador, revisión, edición, almacenamiento de datos, impresión, tablas y gráficos, formato y publicación.

Los *blogs* educativos o *edublogs* también comienzan a cobrar protagonismo. Los estudiantes pueden contar con un lugar de interacción entre ellos, comentar la asignatura y compartir información sobre ésta.

Koutsoubou (2006) comenta algunas de las principales ventajas que ofrecen los *edublogs* desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo: posibilitan la estimulación del sentimiento de pertenencia a un grupo, disminuyendo el aislamiento de los alumnos; propician la generación de conocimiento, al exigir a los miembros del grupo la investigación, la interacción, el intercambio de ideas y la búsqueda de soluciones a los enigmas planteados, etc.

En cuanto a la práctica de la comprensión lectora, los subtítulos conjugan la clave decodificadora de la relación sonido – grafema, que no siempre resulta clara y directa, con la presentación del texto en un contexto visual que ayudará a los alumnos sordos. Koskinen (1987) investigó los efectos del uso de los subtítulos como medio para la enseñanza de la lectura a estudiantes sordos. Los datos obtenidos en el experimento demostraron que el visionado de material audiovisual subtitulado mejoraba su retención del texto escrito, su motivación y la comprensión del texto si comparamos estos parámetros con sus equivalentes en la enseñanza ordinaria de la lectura con textos escritos.

Spanos (1990) también confirma que los alumnos aprenden nuevas estrategias para el procesamiento de la información y mejoran sus resultados en las pruebas de

comprensión que realizaron tras el visionado de vídeos subtitulados. El reto que supone para ellos leer rápidamente a la vez que intentan identificar las palabras clave en el discurso parece mejorar su comprensión del argumento y los personajes. Además, este autor subraya el hecho de que los subtítulos dan a los alumnos con algún resto auditivo la oportunidad de discriminar y entender la correspondencia entre la lengua oral y escrita.

3.3. Producciones lingüísticas

Sousa (2008) realizó una interesante investigación en la que recogió y analizó durante ocho meses una serie de producciones escritas de cada uno de sus alumnos sordos: una al inicio de un curso dedicado exclusivamente a la competencia textual, otra en mitad del curso y otra al final. Su objetivo era conocer el uso de estrategias comunicativas en la producción escrita en LE.

Los alumnos sordos confirmaron en una encuesta de sondeo, previa al curso, que los textos que más redactaban en su vida diaria eran correos electrónicos, conversaciones en chats y mensajes de teléfono móvil (SMS).

La primera actividad que se les proponía era la lectura de perfiles de personas interesadas en hacer amigos a través de internet. Después, los alumnos debían redactar uno propio con el fin de practicar las descripciones, que suelen ser escuetas, por norma general, en la escritura de los alumnos sordos.

En la segunda actividad propuesta, los alumnos sordos debían escribir un correo electrónico a su profesora. Se escogió este género porque es un medio muy usado por la comunidad sorda debido a su accesibilidad y es uno de los géneros textuales más producidos en las sociedades alfabetizadas.

La tercera actividad estaba basada en una tira de cómic, elegida por combinar información visual y verbal al mismo tiempo y que sirvió de pretexto para inventar una historia y practicar la cohesión narrativa y las relaciones de causalidad.

Según su autora, este estudio demostró que los alumnos utilizan la L1 y la L2 ampliamente para suplir la falta de conocimiento léxico y sintáctico en la LE. Los alumnos de este curso buscaban medios para expresarse, utilizando los escasos recursos de los que disponían. Llevar a los alumnos a arriesgarse, a ser creativos, a no evitar los errores y usar estrategias de compensación como la creación de vocabulario, la transferencia lingüística y el cambio de código eran algunos de los objetivos del curso.

Otros patrones en la producción lingüística escrita son apuntados por Eastebrooks (2006) y Burman (2008): los alumnos sordos tienden a usar muchos nombres, verbos y determinantes frente a muy pocos adverbios, conjunciones, auxiliares, pronombres, preposiciones y adjetivos. Por lo tanto, se deberá animar a los alumnos a que escriban unidades de

significado más largas que simples palabras, que usen el orden de la lengua correctamente, que utilicen auxiliares y hagan un uso correcto de las inflexiones verbales, así como un vocabulario descriptivo rico y un uso más complejo de oraciones subordinadas.

Se han observado también errores en la elección entre artículos determinados e indeterminados en relación con información nueva y conocida y en el uso de dispositivos de referencia en el discurso escrito que se atribuyen al pobre conocimiento y uso de los pronombres clíticos en posición de objeto (Arfe 2008). Los alumnos tendían a cambiarlos por nombres, lo que hacía el discurso muy redundante, como si estuviesen contando hechos separados e independientes, u omitirlos por completo, lo que tampoco es común en español pero les servía para no perder la continuidad temática debido también a sus limitaciones en la memoria a corto plazo.

Esta limitación, apuntada por Easterbrooks (2006), impide a los alumnos sordos poner atención en el contenido de sus redacciones ya que se centran exclusivamente en conseguir una ortografía y una gramática correctas, que es por lo que normalmente son evaluados en sus textos. Cuando la memoria funcional se usa de esa forma, no es sencillo que quede espacio para la semántica en el proceso de escritura.

La falta de vocabulario que suele dificultar la expresión en LE de los alumnos sordos puede deberse al modo de adquisición del mismo, que influye también en la comprensión textual. Leer palabras que se aprenden lingüísticamente lleva más tiempo que leer aquellas que se han aprendido a través de la percepción. Esto explicaría las carencias léxicas de los alumnos con deficiencias auditivas, que suelen aprender el vocabulario nuevo a través de herramientas lexicográficas y no tanto por el contexto (Wauters 2006).

Kelly (1992) afirma que algunos errores en la escritura de los estudiantes sordos pueden ser el resultado de pensar en una lengua y escribir en otra cuando no tienen conocimiento de composición en ninguna de las dos. Se ha apuntado que el problema puede ser el vocabulario o la sintaxis pero este autor afirma que principalmente se debe a la ignorancia de las reglas de la composición efectiva. Los profesores de ELE deberán enfatizar, por lo tanto, un enfoque de la escritura como texto no sólo correcto en términos gramaticales, sino comunicativo, informativo y coherente.

3.4. Evaluación

En cuanto a la evaluación en ELE, los alumnos con dificultades de aprendizaje como la dislexia podrán presentarse al examen del DELE[1] que les otorgará, según su normativa, hasta un tercio más de tiempo para leer las preguntas del examen y completar

1 Instituto Cervantes, (Diploma de Español como Lengua Extranjera) (España) Pruebas de examen para candidatos con necesidades especiales [en línea] <http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120003_7_1.pdf>

las respuestas, así como un ayudante, si así lo necesitasen, que les ayudaría a cubrir las hojas de respuesta. Los candidatos podrán utilizar su propia máquina de escribir o procesador de textos para escribir sus respuestas pero éste deberá tener desactivada la herramienta de revisión ortográfica y de búsqueda de sinónimos. Además, los candidatos podrán solicitar que la prueba de expresión escrita les sea calificada de manera separada por correctores que pasarán por alto errores de tipo ortográfico y que valorarán específicamente la capacidad del candidato para utilizar el idioma y para llevar a cabo con éxito la tarea propuesta.

Resulta chocante comprobar que a los alumnos con deficiencias auditivas, en cambio, no se les ofrece un examen ajustado a sus necesidades y capacidades, y solamente cuentan con una serie de adaptaciones de las pruebas de comprensión y expresión oral de las que pueden pedir una exención. Se confirma de esta forma que la sordera todavía está caracterizada como una discapacidad física sin consecuencias cognitivas o lingüísticas, y sus afectados pueden optar a las mismas pautas de evaluación que un alumno con movilidad reducida, por ejemplo. Considero que las mismas disposiciones que están disponibles para los alumnos con dificultades de aprendizaje deberían encontrarse también en la guía de adaptaciones para los candidatos con deficiencias auditivas ya que sus dificultades lingüísticas son específicas de su discapacidad. El apoyo de un procesador de textos y una corrección especial de la prueba de expresión escrita resulta fundamental para una evaluación efectiva del alumno sordo que, por ejemplo, tendrá más dificultades que el resto de compañeros en la colocación de las tildes en español ya que no siempre podrá distinguir los acentos en todas las palabras y estos errores no van en detrimento de la capacidad del candidato para utilizar el idioma y comunicarse de manera efectiva con él.

A propósito del examen del DELE, Baralo (2010) sugiere que se abran los resultados de estas pruebas de español a la comunidad investigadora de ELE. Sin duda sería muy beneficioso para los que trabajamos con alumnos con necesidades educativas especiales ya que podríamos tratarlos con más acierto conociendo de antemano sus principales dificultades, aquellas construcciones que les resultan más complicadas, las estrategias de redacción que desconocen, etc.

4. CONCLUSIONES

En estos momentos tenemos acceso a material escrito de una magnitud y variedad nunca vistas en el pasado y esto suscita la necesidad de aprender a comprender estos textos y producirlos de una manera efectiva y comunicativa. La competencia textual escrita no es una habilidad que se pueda adquirir de manera espontánea sino que es necesario proporcionar a los alumnos un *input* variado y comprensible obtenido por placer y/o interés y utilizar actividades que les ayuden a desarrollar sus propias estrategias proporcionando en cada ocasión una motivación para la comunicación.

En esta ponencia me he centrado en el caso de los alumnos con N.E.E., en concreto, con deficiencias auditivas. Éstos serán los primeros interesados en aprender a expresarse por escrito y comprender textos de todo tipo ya que en el futuro ésta será su principal vía de comunicación con las personas oyentes de su entorno

En los casos de inclusión de estos alumnos en la clase de lengua extranjera, se ha constatado que en ciertas situaciones se pasa por alto la utilidad final de la lengua para elegir una que se adapte a las capacidades de los estudiantes por lo que muchos autores apuntan hacia la preferencia de lenguas con ortografía transparente como el español o el italiano frente a aquellas de ortografía opaca como el inglés para explicar la elección de LE por alumnos con N.E.E.

Los textos escritos por alumnos con esta deficiencia son muy característicos. Suelen estar compuestos por oraciones cortas y sencillas, con un uso excesivo de sustantivos y verbos frente a una escasez de conjunciones, verbos auxiliares o adjetivos que proporcionarían la cohesión y riqueza descriptiva que falta en sus textos.

Resulta interesante descubrir que la práctica de la comprensión y creación de textos escritos en el aula se puede realizar a través de actividades con las que también se beneficiarán los demás alumnos en el aula de ELE: el uso de las nuevas tecnologías para la creación de *blogs*, la distribución de mensajes por correo electrónico, en redes sociales y móviles, la lectura de subtítulos en actividades relacionadas también con la comprensión oral, etc. A pesar de que ninguna de estas tecnologías fue desarrollada en primer lugar con fines educativos, están comenzando a ser usadas con este propósito. Incluso herramientas como los sistemas de comunicación simultáneos o chats, cuya reputación les precede, están siendo objeto de investigación en el aula. Para los alumnos sordos, ésta es una oportunidad excelente para adquirir el nivel de lenguaje coloquial que solamente aparece en conversaciones orales y al que, por lo tanto, no podrían tener un fácil acceso.

Se ha propuesto en esta comunicación una reflexión acerca de las estrategias más adecuadas para utilizar en el aula de ELE. Concretamente para el desarrollo de la competencia textual escrita me he detenido en el enfoque de la escritura y la lectura como procesos compuestos por una planificación inicial y unas pautas concretas que guíen al alumno con N.E.E. a través de las distintas etapas que finalizarán en la composición o comprensión de un texto.

Asimismo, esta comunicación subraya la necesidad de un replanteamiento de los criterios de evaluación de las pruebas de comprensión y expresión escrita del DELE con el fin de adaptarlos a las necesidades y capacidades reales de los alumnos con alguna deficiencia auditiva. Considero que es necesario equiparar estas adaptaciones a las ofrecidas a otros alumnos con dificultades de aprendizaje, que ya cuentan con una calificación especial de la prueba de expresión escrita en la que se pasan por alto errores ortográficos

y se valora específicamente la capacidad del candidato para usar el idioma de manera comunicativa y para llevar a cabo la tarea que se propone en el ejercicio.

Los estudiosos en la enseñanza y aprendizaje de ELE echan en falta la existencia de bases de datos fiables que puedan contrastarse, que permitan replicar los estudios, las hipótesis y confirmar las conclusiones a las que llegamos desde la opinión o experiencia de los docentes. Considero que el análisis de muestras de lengua de alumnos con N.E.E. supondría, sin duda, una guía inmejorable para nuestra enseñanza.

En conclusión, el aprendizaje mejora considerablemente cuando los docentes somos conscientes de las dificultades de aprendizaje que existen entre nuestros estudiantes y cuando adoptamos estrategias de enseñanza para acomodar estas diferencias. A pesar de que muchas veces nos estancamos en los métodos que nos funcionan, muchos son los autores que sugieren que cuantos más métodos probemos y cuantas más modalidades de enseñanza utilicemos para hacer llegar la lengua al alumno, mayores serán las posibilidades de éxito.

El problema reside en que los expertos en dificultades de aprendizaje no suelen enseñar lenguas extranjeras y los profesores de lenguas extranjeras, por regla general, no estamos formados para detectar problemas que están asociados a las dificultades de aprendizaje. Sin embargo, este hecho debería impulsarnos a seguir formándonos como docentes de ELE y comprobar posibles adaptaciones, acomodaciones y mejoras en nuestras estrategias de enseñanza que puedan beneficiar a todos los alumnos en su variedad de capacidades y necesidades lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

Arfe, B. e I. Perondi (2008): "Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development", *First Language* 28. 355-376.

Arfe, B. y P. Boscolo (2006): "Causal Coherence in Deaf and Hearing Students' Written Narratives", *Discourse Processes* 42/3, 271-300.

Baralo Ottonello, M. (2010): "La investigación en español como lengua segunda: necesidad de un corpus de español no nativo", en *Actas del V Congreso Internacional de la Lengua Española*, [en línea]: <http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/baralo_marta.htm>

Berthiaume, K. S. (2006): "Story Comprehension and Academic Deficits in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What Is the Connection?", *School Psychology Review* 35/2, 309-316.

Burman, D., D. Evans, T. Nunes y D. Bell (2008): "Assessing Deaf Children's Writing in Primary School: Grammar and Story Development", *Deafness and Education International* 10/2, 93-110.

Crombie, M. A. (1997): "The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school", *Dyslexia* 3, 27-47.

Drucker, M. J. (2003): "What Reading Teachers Should Know about ESL Learners: Good Teaching Is Teaching for All. These Strategies Will Help English-Language Learners, but They Will Help Typical Learners as Well", *The Reading Teacher* 57/1, 22-31.

Easterbrooks, S. R. y M. Stoner (2006): "Using a Visual Tool to Increase Adjectives in the Written Language of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing", *Communication Disorders Quarterly* 27/2, 95-116.

Fu-Yun, Y. y J. Yu Hsin-Ju (2002): "Incorporating e-mail into the learning process: its impact on student academic achievement and attitudes", *Computers & education* 38, 117-126.

Instituto Cervantes (2007): "DELE. Pruebas de examen para candidatos con necesidades especiales", [en línea]: <http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120003_7_1.pdf>

Kelly, A. B. y T. N. Kluwin (1992): "Implementing a successful writing program in public schools for students who are deaf", *Exceptional Children* 59/1, 41-50.

Koskinen W. y J. Gambrell (1987): "Using the technology of closed-captioned television to teach reading to handicapped students", [en línea]: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1f/ce/0f.pdf>

Koutsoubou, M., R. Herman y B. Woll (2006): "Bilingual Language Profiles of Deaf Students: An Analysis of the Written Narratives of Three Deaf Writers with Different Language Proficiencies", *Deafness and Education International* 8/3. 144-168.

Mayer, C. (2007): "What Really Matters in the Early Literacy Development of Deaf Children", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12, 411-431.

Rathmann, C., W. Mann y G. Morgan (2007): "Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children", *Deafness and Education International* 9/4.

Schirmer, B. R., J. Bailey y S. M. Fitzgerald (1999): "Using a Writing Assessment Rubric for Writing Development of Children Who Are Deaf", *Exceptional Children* 65/3, 383-398.

Sousa, A. (2008): *Surdos Brasileiros escrevendo em inglês: uma experiencia com o ensino comunicativo de línguas*, Fortaleza: Universidade estadual do Ceará. Centro de Humanidades.

Spanos, G. y J. J. Smith (1990): "Closed Caption Television for Adult LEP Literacy Learners", [en línea]: <http://www.dcmp.org/caai/nadh162.pdf>

Wang, L. (2005): "The Advantages of Using Technology in Second Language Education: Technology Integration in Foreign Language Teaching Demonstrates the Shift from a Behavioral to a Constructivist Learning Approach", *T.H.E. Journal* 10/32, 38-42.

Wauters, L. N., W. H. J. Van Bon y A. E. J. M. Tellings (2006): "Reading comprehension of Dutch deaf children", *Reading and writing* 19, 49-76.

Wauters, L. N. *et al.* (2006): "In search of factors in Deaf and Hearing Children's reading comprehension", *American Annals of the Deaf* 151/3, 371-380.

Webster, A. (2000): "An international research review of literacy intervention strategies for children with severe to profound deafness", *Deafness and Education International* 2/3, 128-142.