



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Título del trabajo:
El aprendizaje de la lectura en niños con
Discapacidad Auditiva.

English title:
Learning reading in children with Hearing
Impairment

Autora

Coral Hernández Fernández

Directora

Juana Soriano Bozalongo

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2016/2017

ÍNDICE

RESUMEN	5
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	6
2. DISCAPACIDAD AUDITIVA	8
2.1. Concepto y definición	8
2.2. Variables que determinan las diferencias entre las personas sordas	9
2.3. Grados de pérdida auditiva	10
- Pérdidas auditivas severas (70-90 dB)	10
- Pérdidas auditivas profundas (más de 90 dB)	11
2.4. Tecnologías de ayuda para el aprovechamiento de los restos auditivos	11
2.5. El implante coclear, gran avance tecnológico	14
3. APRENDIZAJE DE LA LECTURA	17
3.1. Perspectivas que explican el lenguaje escrito	17
3.2. Modelos de lectura	19
4. APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ALUMNOS SORDOS	21
4.1. El desarrollo de las habilidades lectoras en alumnos con Discapacidad Auditiva	21
4.2. Componentes del lenguaje escrito y dificultades de los alumnos sordos	24
4.3. Orientaciones prácticas que favorecen el aprendizaje de la lectura en el alumnado sordo	28
5. PROPUESTA	33
5.1. Justificación de la Unidad Didáctica	33

5.2. Objetivos de la Unidad Didáctica “Los trabajos de nuestros papás”	35
5.3. Contenidos de la Unidad Didáctica “Los trabajos de nuestros papás”	36
5.4. Contribución de la Unidad Didáctica al desarrollo de las competencias básicas	37
5.5. Metodología	38
5.6. Actividades	40
5.7. Evaluación del aprendizaje del alumnado	54
5.8. Evaluación de la práctica docente	55
6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS	63

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es conocer las dificultades que tiene el alumnado sordo al enfrentarse al aprendizaje de la lectura para conseguir, como maestros de Educación Infantil, responder a sus necesidades dentro del aula ordinaria.

Para ello, se ha investigado sobre la Discapacidad Auditiva y sobre las variables que determinan las diferencias entre las personas sordas, pues los efectos de la sordera sobre el desarrollo lingüístico y sobre el desarrollo de la lectura dependen mucho del perfil trazado a través de dichas variables.

También, se ha indagado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, conociendo cuáles son las perspectivas desde las que se puede presentar el lenguaje escrito a los alumnos y cuáles son los modelos de lectura existentes.

Finalmente, he relacionado ambos temas, investigando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en niños con Discapacidad Auditiva y obteniendo algunas conclusiones sobre los aspectos en los que hay que insistir más con este alumnado.

A partir de la revisión teórica, he diseñado una Unidad Didáctica, con la que pretendo que todos los alumnos en general y los sordos en particular mejoren sus habilidades lectoras consiguiendo así una lectura funcional que les permita alcanzar el éxito en el futuro.

Palabras clave: lectura, sordera, implante coclear, comprensión lectora, educación inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El tema de este TFG es: “El aprendizaje de la lectura en niños con Discapacidad Auditiva” y el motivo de la elección del tema es fruto del análisis reflexivo de mis prácticas escolares y más concretamente de las prácticas llevadas a cabo en la mención de atención a la diversidad.

En el curso 2016/2017 he tenido la oportunidad de realizar mis prácticas escolares en dos centros totalmente diferentes, siendo el centro de prácticas de la mención de atención a la diversidad un centro de Educación Especial específico de Discapacidad Auditiva, el Colegio La Purísima para Niños Sordos de Zaragoza y siendo el colegio de prácticas escolares III un centro ordinario, el CEIP Cesáreo Alierta.

Al haber realizado prácticas en estos dos colegios, he podido observar la gran importancia que se da en ambos, en la etapa de Educación Infantil, a la adquisición y desarrollo del lenguaje escrito, pues se considera un aprendizaje básico que va a permitir el desarrollo de los niños a todos los niveles. Sin embargo, al comparar ambos tipos de escolarización y la diferencia del alumnado presente en ellos, he podido darme cuenta de que pese a que el proceso de aprendizaje de la lectura es complicado para todos los niños, todavía lo es más en el caso de las personas con Discapacidad Auditiva, pues debido a sus limitaciones presentan dificultades que afectan directamente a este aprendizaje.

Además, cuando acudí como alumna en prácticas al colegio La Purísima para Niños Sordos, también me di cuenta de que realmente hacen falta más conocimientos de los que yo he adquirido en el grado para poder actuar de forma eficaz con este alumnado. Este pensamiento es debido a que tenía la sensación de que pese a conocer algunas cuestiones sobre dicha discapacidad y sus características, no tenía un conocimiento suficiente de estrategias metodológicas que me permitieran ajustar del todo las distintas tareas propuestas a las características de este alumnado, por lo que pensaba que necesitaba una mayor formación para poder ofrecerles una educación de calidad.

A través de la observación realizada durante mi estancia en este colegio como alumna en prácticas pude conocer, en términos generales, el cómo actuar con el alumnado que presenta Discapacidad Auditiva para favorecer su aprendizaje en general y el de la lectura en particular. Sin embargo, al ser un colegio de Educación Especial también me hizo reflexionar acerca de si realmente la respuesta educativa que se ofrecía a los alumnos era

la más adecuada. Esto es debido a que, según mi opinión, algunos de los alumnos escolarizados en este centro en la etapa de Educación Infantil podrían estar escolarizados en un centro ordinario o preferente de sordos, y esto daría lugar a una educación más inclusiva que garantizaría la igualdad de oportunidades y derechos y el pleno desarrollo de la personalidad del individuo.

En definitiva, fruto de estas prácticas escolares y de la observación directa de las grandes dificultades que presenta el alumnado sordo para el aprendizaje de la lectura, he considerado adecuado ampliar mis conocimientos sobre la Discapacidad Auditiva, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y por supuesto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en personas con Discapacidad Auditiva, ya que un mal aprendizaje de la lectoescritura conlleva grandes consecuencias en la vida adulta.

Finalmente, en base a esta información obtenida he creído oportuno plantear una Unidad Didáctica que favorezca el desarrollo de la lectura de los niños sordos y de todo el alumnado en general de tercero de Educación Infantil, pues creo que el planteamiento de las distintas tareas, si bien inciden en los aspectos de este proceso de aprendizaje en los que los niños sordos presentan más dificultades por sus características, permiten también la adquisición de resultados positivos en todo el alumnado.

Por lo tanto, los objetivos generales que pretendo alcanzar con la elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado son:

- Conocer las características generales de la Discapacidad Auditiva, incidiendo especialmente en las variables que influyen en el aprendizaje de la lectura.
- Conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.
- Conocer las habilidades lectoras de los alumnos con Discapacidad Auditiva.
- Conocer las dificultades que el sordo se encuentra en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Conocer algunas orientaciones prácticas que favorezcan el aprendizaje de la lectura en el alumnado sordo.
- Plantear una Unidad Didáctica que favorezca el aprendizaje de la lectura en niños sordos de tercero de Educación Infantil.

2. DISCAPACIDAD AUDITIVA

2.1. Concepto y definición.

Como señala Pérez (2008), la audición es el sentido por el cual se sienten, perciben y descodifican las vibraciones que llegan al oído, para más tarde darles un significado. Sin embargo, la funcionalidad de este sentido puede variar entre las personas dependiendo del nivel de audición, nivel que se puede determinar haciendo una media, para los umbrales conversacionales, entre dos parámetros. Uno de estos dos parámetros es la frecuencia del sonido, que hace referencia al número de veces que las vibraciones se repiten en una unidad de tiempo, es decir, a si el sonido es más grave o más agudo (hercios, Hz). El otro parámetro es la intensidad del sonido, es decir, la fuerza y sonoridad de la vibración (decibelios, dB).

Además, Juárez y Monfort (2001), distinguen entre tres tipos diferentes de audición, definiendo la capacidad auditiva en función de su utilidad real y del modo de percibir el habla de los demás y no sólo en función de parámetros numéricos. Distinguen entre audición normal, audición funcional y audición residual. Consideran que la *audición normal* es la capacidad de poder discriminar cualquier sonido del habla y cualquier combinación de ellos, independientemente de su significado, pudiendo repetir así cualquier tipo de palabra, aunque sea inventada. Además, puntualizan que este tipo de audición es alcanzable para niños con una sordera ligera (umbral medio comprendido entre 20 y 40 dB) o media del primer grupo (umbral medio comprendido entre 40 y 50 dB) con buena adaptación protésica y con entrenamiento. Por otra parte, indican que la *audición funcional* es la capacidad de poder reconocer y entender mensajes verbales previamente conocidos, sobre todo si se dispone de algún tipo de información antes de escuchar, pero consideran que las personas que presentan esta audición no son capaces de reconocer palabras nuevas o palabras inventadas. Esta audición es alcanzable en niños con sordera media del segundo grupo (umbral medio comprendido entre 60 y 70 dB) con una buena adaptación protésica y entrenamiento, con algunas dificultades para niños con sorderas severas (umbral medio comprendido entre 70 y 80 dB ò 80 y 90 dB), y parcialmente alcanzable para niños con sordera profunda del primer grupo (umbral medio comprendido entre 90 y 100 dB). Finalmente, destacan la *audición residual*, en la que el niño no es capaz de discriminar ningún mensaje verbal únicamente por audición, pero en la que se ha comprobado a través de las pruebas de comprensión con lectura labial, que sus resultados se incrementan cuando se utiliza la ayuda auditiva (prótesis auditivas unidas a lectura labial). Este tipo de audición

se considera un objetivo mínimo alcanzable para los niños con sordera profunda del segundo (umbral medio comprendido entre 100 y 110 dB) y tercer grupo (umbral medio igual o superior a 110 dB), con prótesis auditiva convencional.

En relación con lo anterior, tal y como indica Pérez (2008), es necesario establecer una distinción dentro de la Discapacidad Auditiva entre los dos términos más utilizados en este campo, Sordera e Hipoacusia. Se considera sorda a la persona cuya audición residual hace imposible la comprensión del habla por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditivas, mientras que se considera hipoacúsica a la persona cuya audición residual hace difícil, pero no imposible, la comprensión de la palabra por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditiva, adquiriendo formación básica del lenguaje interior.

García y Pérez (2001), establecen que una persona con hipoacusia va a poder adquirir el lenguaje a través de la vía auditiva, aunque tendrá ciertas dificultades léxicas, articulatorias y estructurales, mientras que una persona con sordera deberá adquirirlo por otras vías como la visual, ya que no podrá hacer uso de la auditiva. Sin embargo, con el avance tecnológico, hemos podido comprobar que no siempre es así, pues existen recursos como los implantes cocleares que permiten que la audición de los niños sordos sea funcional para la vida diaria. Sin embargo, no se puede hablar de que se haya acabado la sordera, pues en esto influyen otras variables a las que haremos referencia a continuación.

2.2. Variables que determinan las diferencias entre las personas sordas.

Tal y como señala Marchesi (1987) son numerosas las variables que determinan las diferencias dentro del grupo sordos, diferencias entre ellos que son a veces mayores que las encontradas entre los sordos en sentido genérico y los oyentes.

Algunas de estas variables que determinan las diferencias entre las personas sordas, señaladas por Lledó (2008) y Marchesi (1987) son: La etiología de la pérdida auditiva (genética o adquirida), el momento de la adquisición (prelocutiva o postlocutiva), la localización topográfica (sordera de transmisión o de conducción, sordera de percepción o neurosensorial o sordera mixta) y el grado de intensidad de la pérdida auditiva.

Por otra parte, a las anteriores, Marchesi (1987) añade otras también importantes, pero que según nos indica son más difíciles de analizar, más modificables a lo largo del tiempo y

con efectos más imprecisos y menos permanentes. Estas variables son, el ambiente familiar (padres sordos o padres oyentes) y los factores educativos (posibilidad de recibir una atención educativa desde el momento en que es detectada la sordera; edad de escolarización; ambiente educativo,...).

A todo lo anterior, el CREENA (2006) suma algunas variables que pueden agravar o paliar las limitaciones que las personas sordas suelen presentar, siendo estas: La detección y atención temprana, la eficacia de la ayuda protésica y los problemas asociados.

Sin embargo, de todas estas variables destacadas, las que más van a influir en el desarrollo general y en el aprendizaje de la lectura en particular, van a ser el grado de pérdida auditiva y el uso de tecnologías de ayuda para el aprovechamiento de los restos auditivos. Por lo tanto, considero necesario profundizar más en ambas variables.

2.3. Grados de pérdida auditiva.

Lledó (2008) tiene en cuenta dentro de las variables que diferencian entre los distintos tipos de pérdidas auditivas, el grado de intensidad de la pérdida auditiva y destaca que aunque son también muy empleadas las clasificaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y del Bureau Internacional d'Audiophonologie (BIAP), existe una clasificación más global y básica que se maneja por parte de todos los profesionales que intervienen con niños con Discapacidad Auditiva y que agrupa dichas pérdidas auditivas en leves (20-40 dB), medias (40-70 dB), severas (70-90 dB) y profundas (más de 90 dB).

Por lo tanto, aunque las pérdidas leves y medias también presentan ciertas consecuencias en las funciones lingüística, auditiva, conceptual y social, estas consecuencias serán mucho mayores en las personas que padecen pérdidas auditivas severas y profundas, es decir, sordera. Como consecuencia de esto y debido a que, como ya he indicado anteriormente, mi objetivo es conseguir la mejora de las habilidades lectoras en los niños con sordera, a continuación voy a profundizar en las consecuencias de estos dos últimos.

Pérdidas auditivas severas (70-90 dB) (Lledó, 2008)

Las personas que padecen este grado de pérdida auditiva, por norma general, únicamente identifican ruidos fuertes y cercanos y algunas vocales, pero no identifican las consonantes (datos que dependen de la curva audiométrica y de las frecuencias en las que se encuentran los restos auditivos), por lo que necesitan del apoyo de la lectura labial para la comprensión

del lenguaje oral. Además, si no reciben el apoyo pedagógico adecuado pueden presentar una distorsión del medio, de algunos procesos mentales (abstracción, razonamiento lógico, establecimiento de relaciones causales, anticipación, etc.) y/o de conceptos espacio-temporales, así como una grave afectación en la lectoescritura. Así mismo, suelen ser personas con desajustes en sus actitudes y conductas, con frecuentes fases depresivas y con dificultades para entender, aceptar y respetar las normas sociales. Finalmente, añadir, que en el caso de que la pérdida auditiva sea prelocutiva el niño no podrá adquirir el lenguaje oral de manera espontánea, adquiriendo en el mejor de los casos un lenguaje oral que se caracteriza por un uso de escasas palabras y un habla ininteligible, con una fonética y una prosodia muy alteradas (múltiples dislalias) o dándose, en el peor de los casos, la incomunicación.

Pérdidas auditivas profundas (más de 90 dB) (Lledó, 2008)

Las personas que padecen una pérdida auditiva profunda no pueden, en un principio, percibir sonidos del habla articulada y por lo tanto no consiguen integrar, ya que sólo perciben vibraciones, llegando incluso en ocasiones a presentar una indiferencia total ante el sonido con falta evidente de conciencia sonora. Además, son niños que van a presentar muchas dificultades para establecer relaciones causa-efecto, para anticipar acontecimientos e ideas, para estructurar el espacio y el tiempo y para mantener la atención. Así mismo, suelen ser personas, que además de presentar dificultades para entender, aceptar y respetar las normas sociales, presentan dificultades para desarrollar su identidad personal y social y para comunicarse si no se establece un sistema de comunicación temprano, útil y funcional. Por último, añadir, que en el caso de que la pérdida auditiva sea prelocutiva el niño no desarrollará el lenguaje oral sin la ayuda de prótesis auditivas y sin un trabajo habilitador con profesionales especializados, trabajo que será fundamental para corregir, en la medida de lo posible, las emisiones descontroladas y con anomalías de su voz y para aumentar su escasa comunicación.

2.4. Tecnologías de ayuda para el aprovechamiento de los restos auditivos.

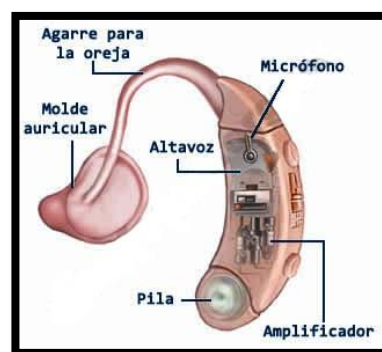
Uno de los factores que más condiciona a los niños sordos son las ayudas técnicas proporcionadas, ya que tal y como señalan López y Guillén (2008), mediante el uso de distintas prótesis auditivas se puede conseguir aumentar y/o transformar el sonido para que sea percibido por los sujetos que presentan Discapacidad Auditiva. A continuación, voy a

explicar brevemente las prótesis auditivas que no requieren de intervención quirúrgica para su instalación y voy a profundizar más en los implantes cocleares.

Audífonos

López y Guillén (2008) señalan que los audífonos son un tipo de prótesis auditivas que sirven para amplificar los sonidos, consiguiendo por lo tanto que las personas perciban los sonidos más altos pero no más claros. También indican que es necesario el uso continuado de los mismos y un entrenamiento auditivo para conseguir unos resultado positivos, siendo además fundamental que la adaptación protésica sea lo más temprana posible.

Esta prótesis auditiva, que consigue amplificar los sonidos, está constituida por un micrófono que capta el sonido, un circuito electrónico que lo amplifica y un auricular que lo transmite al tímpano, siendo un sistema alimentado por una pila.



Equipos de Frecuencia Modulada

López y Guillén (2008) añaden a lo anterior que uno de los mayores inconvenientes que tienen las prótesis auditivas, en el ámbito escolar, es el ruido ambiente constante que puede interferir en la discriminación de una conversación. Además, consideran que en la audición influyen otros factores como las condiciones acústicas del ambiente, la distancia, la reverberación o el eco. Para solucionar estas cuestiones y para mejorar la funcionalidad del audífono o del implante coclear, se destaca la utilización de equipos de Frecuencia Modulada.

Este aparato consiste en un sistema de radio sin cables que consta de un transmisor que permite captar la voz del emisor (profesor), siendo enviada dicha señal al aire en forma de ondas FM con una frecuencia determinada



y siendo captada esta señal por el receptor (persona con Discapacidad Auditiva)

dirigiéndose finalmente al audífono o al implante coclear del mismo. De esta forma, se consigue que las señales del habla se transmitan, desde la fuente hasta el receptor, de forma clara y sin distorsiones.

Aparatos SUVAG

López y Guillén (2008) destacan también los aparatos SUVAG ya que tienen múltiples finalidades en el campo de los problemas del habla y la audición, como la rehabilitación de la audición



y el habla de personas con Discapacidad Auditiva o la adaptación protésica. Además, puntualizan la existencia de 3 tipos de aparatos SUVAG (SUVAG I, SUVAG II y SUVAG de grupo) que permiten el trabajo de los ritmos fonéticos musicales, de los ritmos fonéticos corporales, de los ritmos fonéticos audiovisuales, del tratamiento individual y de la audiometría tonal.

Implantes cocleares

Por último, López y Guillén (2008) indican que los implantes cocleares son un tipo de prótesis auditivas (requieren de intervención quirúrgica para su instalación) que transforman los sonidos y ruidos del medio ambiente en energía eléctrica capaz de actuar sobre el nervio coclear desencadenando una sensación auditiva en el individuo que finalmente es procesada, reproduciendo por lo tanto la función de la cóclea y mejorando la comunicación de los individuos.

Romero (2014) añade, que el implante coclear ha supuesto una revolución en el tratamiento de las pérdidas graves de audición, siendo posible afirmar que la población infantil implantada, a lo largo de su desarrollo, adquiere funciones auditivas básicas, mejora en la adquisición de los instrumentos básicos de aprendizaje y consigue una integración social y personal en la vida adulta.

Ambos autores coinciden en que el implante coclear es el recurso más favorecedor para aquellas personas que debido a su grado de Discapacidad Auditiva no se pueden beneficiar

de otros recursos tecnológicos como los audífonos y por ello voy a profundizar más sobre esta ayuda técnica y sobre sus resultados.

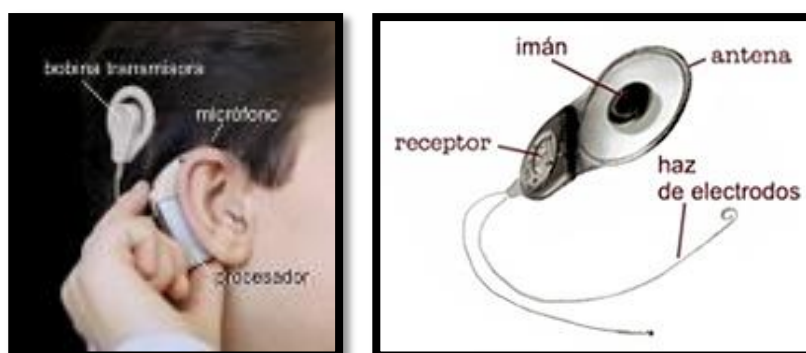
2.5. El implante coclear, gran avance tecnológico.

Descripción, componentes y funcionamiento del implante coclear

Tal y como señala Portillo (2002), el implante coclear es un avance en el área de la electrónica y de la neurofisiología que permite restablecer funciones biológicas, reemplazando determinadas áreas anatómicas lesionadas, pertenecientes en este caso al sistema auditivo. Por lo tanto, el implante coclear, aporta beneficios a pacientes que sufren una sordera neurosensorial de tipo coclear.

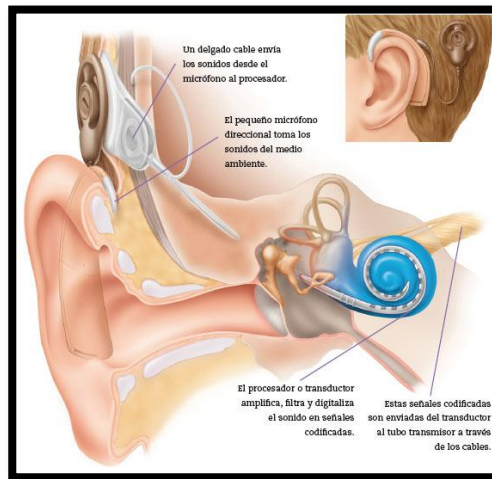
Este autor, indica también que los implantes cocleares tienen cuatro componentes comunes:

- Un micrófono para captar los sonidos y transformarlos en señales eléctricas.
- Un procesador de sonidos que codifica las señales eléctricas y que tiene una batería.
- Un sistema de transmisión que comunica el procesador con los componentes implantados.
- Una antena-receptor-estimulador unida a una serie de electrodos distribuidos a lo largo de una guía portadora de electrodos, que el cirujano introduce en la cóclea.



En cuanto al funcionamiento de esta prótesis auditiva, el CREENA (2006), indica que: *“Las partes externas son las encargadas de captar sonidos, ruidos y palabras, de procesarlos y de transmitirlos a las partes internas. El micrófono capta los sonidos, que son transmitidos al procesador del habla, el cual los analiza y los convierte en un lenguaje electrónico codificado. Esta información cifrada se manda al transmisor que se encarga de enviarla al transformador. Estas dos partes transmisor y transformador entran en*

contacto, a través de la piel, mediante un imán. El transformador da lugar a corrientes eléctricas que pasan a través de los electrodos y excitan al nervio auditivo a través del cual va la información hasta el cerebro”.



Resultados del implante coclear en lo referido a la percepción auditiva

A partir de un análisis realizado por Manrique, Huarte y Molina (2002) sobre la percepción auditiva de dos muestras de población sometidas a la colocación de implantes cocleares, una de pacientes con pérdidas auditivas poslinguales y otra de pacientes con pérdidas auditivas prelinguales, se concluye que el implante coclear produce tanto en los pacientes poslinguales como en los prelinguales, una mejoría significativa en el umbral de detección de sonidos puros comprendidos entre 0.5 y 4 kHz, y una mejora significativa en la capacidad de estos pacientes para detectar la presencia de sonidos dentro del espectro conversacional.

Sin embargo, estos autores determinan que las muestras analizadas suponen grupos de pacientes muy homogéneos pero a la vez muy diferenciados, ya que hay numerosas variables que los diferencian y concluyen que la edad de implantación y el tiempo que carecen de audición son factores que determina en gran medida los resultados, tanto en los pacientes poslinguales como en los prelinguales. Esto fue debido a que los mejores resultados de la muestra de pacientes poslinguales fueron en aquellos cuya edad de implantación era inferior a los 50 años y con una duración de la hipoacusia menor a 6 años. Así mismo, en cuanto a los pacientes prelinguales se concluyó que los resultados eran mejores en la medida en que la edad de implantación era menor y se circunscribía al periodo de la vida en el que la plasticidad neural auditiva es mayor, pues se evidenció que sólo

cuando la implantación y estimulación auditiva se produjo dentro de los primeros seis años de vida fue posible alcanzar un reconocimiento del lenguaje oral en un contexto totalmente abierto.

Finalmente, añaden que en cuanto a la percepción auditiva y en comparación de los dos grupos descritos con anterioridad, hay que resaltar la idea de que en el caso de los pacientes poslinguales, se considera que poseen una memoria auditiva que les permite reconocer, en un período de tiempo relativamente corto, la palabra hablada a través del implante, algo que no poseen los pacientes prelinguales, lo que supondrá la necesidad de un mayor tiempo y esfuerzo para conseguir dicho reconocimiento y entendimiento, siendo en algunos casos imposible el reconocimiento del lenguaje oral en un contexto totalmente abierto, como ya he indicado anteriormente.

Consideraciones a tener en cuenta en relación con el desarrollo del lenguaje (Monfort y Juárez, 2002)

Los niños con Discapacidad Auditiva presentan una serie de dificultades escolares frente a los niños normooyentes de entornos socioeconómicos similares, algo que influye en las diferentes áreas escolares (lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua extranjera, etc.), y esto es debido entre otros aspectos a que poseen niveles especialmente bajos en comprensión lectora o expresión escrita.

Se han propuesto diferentes explicaciones para tratar de comprender dichas dificultades, entre las cuales se encuentran: limitaciones cognitivas ligadas a la reducción de la estimulación social y lingüística que sufren estos alumnos; dominio insuficiente del lenguaje oral y escrito, vehículo principal de los programas de enseñanza; falta de un código comunicativo consistente y de fácil acceso, como el lenguaje de signos; inadaptación de las estructuras y de los programas escolares a las peculiaridades comunicativas de los alumnos sordos; y/o determinados aspectos del desarrollo de su personalidad, como la inmadurez o la inseguridad.

Sin embargo, con el implante coclear, lo que se consigue es que el niño tenga una audición funcional, es decir, le permite recibir información relevante del mundo sonoro y del habla de los demás, lo que posibilita que las dificultades académicas comentadas con anterioridad se reduzcan en la medida de lo posible, ya que no son causadas por un único factor.

En el caso de los niños con sorderas prelocutivas, comentar que el implante coclear no les va a proporcionar una audición normal pero, si estos han sido implantados en los primeros años de vida, puede suponer una aportación fundamental en el proceso de comprensión del lenguaje oral, como ocurre con las prótesis auditivas convencionales en los niños que tienen una Discapacidad Auditiva media o intensa del primer grado, siempre y cuando la capacidad de reconocimiento auditivo sea estimulada y educada. Además, es preciso tener en cuenta que el niño sordo con implante coclear es un niño con más posibilidades de desarrollo lingüístico, pero que sigue siendo un niño con importantes limitaciones auditivas y que por lo tanto sigue presentando dificultades en el desarrollo del lenguaje.

Más concretamente, en el área de lengua, hay que diferenciar entre lo referido a habilidades lingüísticas y la parte que se basa en la adquisición de conocimientos metalingüísticos. En la primera de ellas, se nos informa de que las dificultades de los niños sordos son muy grandes y permanentes, siendo muy difícil que alcancen niveles comprensivos y expresivos iguales a los niños normooyentes. Sin embargo, los niños sordos más frecuentemente son capaces de alcanzar un rendimiento normal en tareas de metalenguaje, salvo en las que tienen que ver directamente con la audición (prosodia, acentuación,...).

3. APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Domínguez y Alonso (2004), señalan que el lenguaje escrito es esencial para el desarrollo personal y social de los individuos pertenecientes a sociedades como la nuestra, donde la mayor parte de la información es transmitida en su forma escrita, por lo que es fundamental su aprendizaje. Sin embargo, consideran que aprender a leer y a escribir es un proceso bastante complejo, lo que supone que haya numerosas personas que presentan dificultades para su aprendizaje.

3.1. Perspectivas que explican el lenguaje escrito.

Domínguez y Alonso (2004) indican que la interpretación de lo que es el lenguaje escrito es distinta en función de la perspectiva adoptada y expresan que en la actualidad las perspectivas más significativas son la psicolingüística, la constructivista y la sociocultural. Por lo tanto, creo importante introducir cada una de estas perspectivas para conocer así el valor de la lectura en las mismas.

Perspectiva constructivista

Los defensores de esta perspectiva proponen que el lenguaje escrito es un sistema de representación gráfica del lenguaje con dos funciones básicas, la de conservar o recuperar conocimiento a lo largo del tiempo y la de transmitir o recibir información a través del espacio. Además, consideran que el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito es una construcción progresiva por parte del niño, partiendo de las ideas, el pensamiento y la reflexión que éste tiene sobre la escritura y ayudándole aportándole información nueva, información que se centra más en el por qué se lee y escribe que en el cómo. Desde esta perspectiva, el texto es unidad de trabajo, por ser la unidad básica de comunicación escrita que tiene significado.

Perspectiva sociocultural

El lenguaje escrito es considerado un producto cultural, sujeto a las influencias del contexto donde se produce, por lo que leer supone la asimilación de una herramienta o instrumento cultural, gracias a procesos de interacción o andamiaje proporcionados por miembros ya formados de esa cultura.

Las dos perspectivas descritas hasta el momento resaltan el valor social del lenguaje escrito; la dimensión comunicativa y funcional que este tiene, lo que proporcionaría una mayor significatividad; la necesidad de contextualizar el aprendizaje; y el papel activo del niño en este. Sin embargo, en ellas no se reconoce explícitamente la necesidad de enseñar a los niños el código alfabético ni el sistema de reglas de correspondencia grafema-fonema, algo que sí que se defiende desde la perspectiva psicolingüística, perspectiva que será descrita a continuación.

Perspectiva psicolingüística

Leer es el resultado de la integración de dos capacidades, la del reconocimiento de la palabra escrita y la de comprensión de textos escritos, capacidades en las que los alumnos sordos tienen dificultades y que por lo tanto serán descritas con más detalle posteriormente.

Así mismo, estos autores nos indican que desde esta perspectiva, se describen cuáles son las actividades que se ponen en marcha cuando un lector experto lee e interpreta un texto, así como las fases o etapas que atraviesa un niño durante el aprendizaje del lenguaje escrito. Ambas cuestiones, han servido para diseñar actividades que permiten a los alumnos

convertirse en lectores expertos y para ayudar a los alumnos con dificultades a superar los problemas que manifiestan en esas operaciones. Sin embargo, desde esta perspectiva no se ha prestado mucha atención a los aspectos culturales, funcionales y motivacionales que también están implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y esto puede provocar que las tareas propuestas estén descontextualizadas, aisladas y carentes de significado para los alumnos.

En definitiva, se podría concluir este apartado diciendo que el lenguaje escrito es la suma de todo lo anterior, por lo que es importante considerar las aportaciones procedentes de las distintas perspectivas e integrarlas, para conseguir una correcta enseñanza del mismo, posibilitándose así que los niños aprendan cómo se lee y por qué.

3.2. Modelos de lectura.

Además de las perspectivas indicadas con anterioridad, Marchesi (1987) señala que se pueden encontrar diferentes modelos de lectura en base al procesamiento de la información, encontrándose modelos de procesamiento ascendente, modelos de procesamiento descendente y modelos interactivos

Modelos de procesamiento ascendente (Marchesi, 1987)

Estos modelos consideran la lectura como un proceso fundamentalmente de abajo-arriba, es decir, que avanza de los niveles más sencillos e inferiores a los más complejos y superiores. Por esta razón, en primer lugar, el lector analiza las características de las letras y las va identificando, reconociendo posteriormente las palabras, que se van integrando en las estructuras sintácticas y semánticas más probables. Por lo tanto, según este modelo lector, el significado de una frase se obtiene como resultado de los niveles inferiores de análisis, y los productos de cada nivel son los elementos para el nivel siguiente. Por consiguiente, la información fluye a lo largo del sistema, siendo analizada cada vez de manera más compleja y comprensiva, y estando por lo tanto la comprensión lectora basada en una jerarquía de habilidades que permite la incorporación de las adquisiciones iniciales en unidades más amplias que hacen posible la extracción del significado.

Sin embargo, numerosas investigaciones sostienen que el proceso lector no puede ser tan lineal, pues se considera que las letras se reconocen mejor si están incluidas en palabras y que las palabras se leen más rápidamente dentro de frases con sentido y que las frases se

comprenden mejor si están incluidas en textos con significado, lo que indica que los procesos inferiores de lectura se encuentran influenciados por los procesos superiores.

Modelos de procesamiento descendente

En contraposición con el modelo lector señalado anteriormente, se encuentran los modelos de procesamiento descendente, top-down o de arriba hacia abajo. Goodman (1967, 1976) y Smith (1975, 1978) citados por Marchesi (1987), señalan la importancia de los esquemas previos del lector y de sus hipótesis iniciales acerca del texto.

Por lo tanto, en este modelo lector, tal y como señala Goodman (1967, 1976) citado por Marchesi (1987), se considera que cuanto mayor dominio se tenga sobre la estructura del lenguaje, y cuanto mayor nivel conceptual y más información se posea, las tareas de adivinación del significado del texto serán más seguras y por lo tanto la lectura se realizará de forma más rápida y precisa, sin ser necesaria la identificación de todos los caracteres escritos.

Modelos interactivos

Por último, en estos modelos se insiste tanto en la actividad del lector y la influencia de su información previa para elaborar un significado coherente del texto, como en las limitaciones que el propio texto impone y en la necesidad de decodificar los caracteres gráficos. Así mismo, merece la pena destacar, que el mayor o menor peso de un aspecto u otro, dependerá de las características del texto, de su ajuste con el conocimiento previo del lector y de las propias habilidades y estrategias del sujeto, pues en algunos casos puede automatizar algunas de ellas, lo que le permite dirigir sus recursos operativos al procesamiento más profundo del texto. (Marchesi, 1987)

Una vez descritos y analizados ciertos conocimientos teóricos sobre la Discapacidad Auditiva y también sobre el aprendizaje de la lectura, voy a proceder a comparar ambos temas. Con ello pretendo obtener una serie de conclusiones sobre las dificultades a las que se enfrentan las personas sordas en el momento de aprender a leer, siendo aspectos en los que habrá que incidir más cuando se enseñe dicho proceso.

4. APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ALUMNOS SORDOS

Domínguez y Alonso (2004) indican que aprender a leer y a escribir es un proceso bastante complejo, lo que provoca que haya numerosas personas que presentan dificultades para su aprendizaje. Dentro del grupo de personas que presentan dificultades para este aprendizaje, podemos ubicar a las personas con Discapacidad Auditiva, sobre todo aquellas cuya pérdida auditiva es prelocutiva y profunda.

Además, Marchesi (1987) señala que la comprensión del texto escrito, si bien es fundamental para cualquier persona, todavía lo es más para las personas sordas, ya que éstas se encuentran privadas del canal normal por el que se recibe la información lingüística oral. Por ello, aunque la enseñanza de la lectura debe ser un objetivo central del proceso educativo con todas las personas de la sociedad, todavía es más importante trabajarlo y alcanzarlo con las personas sordas.

Por lo tanto, en base a la gran importancia del aprendizaje de la lectura en los niños sordos, voy a explicar, en primer lugar, cómo es el desarrollo de las habilidades lectoras en los alumnos con Discapacidad Auditiva que acceden a la lectura desde el lenguaje oral, desde el lenguaje oral elemental o desde la Lengua de Signos. En segundo lugar, voy a insistir en los componentes del lenguaje escrito y voy a especificar las dificultades de los sordos en los mismos. Finalmente, voy a mostrar algunas orientaciones prácticas que favorecen el aprendizaje de la lectura en el alumnado sordo.

4.1. El desarrollo de las habilidades lectoras en alumnos con Discapacidad Auditiva.

Monfort (1999) indica que en los alumnos con sordera prelocutiva se pueden producir una gran variedad de situaciones diferentes en relación con el proceso de desarrollo de la comunicación y del lenguaje, las cuales generalmente se agrupan en las cuatro categorías siguientes:

- Niños que han podido desarrollar una competencia oral temprana y que, entre los 4 y los 6 años de edad, alcanzan bases lingüísticas amplias, tanto a nivel de léxico como a nivel morfosintáctico.
- Niños que utilizan la Lengua de Signos como medio principal de comunicación y que desarrollan una competencia oral temprana similar a los del anterior grupo.

- Niños que utilizan la modalidad oral como medio principal de comunicación pero cuyo lenguaje, a los 4 años, presenta un reducido número de palabras y combinaciones muy sencillas de las mismas (escaso dominio morfosintáctico).
- Niños que utilizan la Lengua de Signos como medio principal de comunicación y que abordan el lenguaje escrito a partir de dicha lengua.

Por consiguiente, voy a diferenciar el desarrollo de las habilidades lectoras en alumnos con Discapacidad Auditiva, en base al medio de comunicación que utilizan.

La lectura desde el lenguaje oral (Monfort, 1999)

En términos generales, comentar que en el caso de que los niños sordos aborden el aprendizaje de la lecto-escritura a partir de una base lingüística oral funcional, el proceso de adquisición de la lectura es bastante idéntico al llevado a cabo con los niños oyentes.

Sin embargo, voy a puntualizar sobre dos cuestiones fundamentales en el aprendizaje de la lectura: las habilidades de meta-fonología y los niveles de dominio léxico y morfosintáctico.

En cuanto a las habilidades metafonológicas, se considera que es posible desarrollarlas en los niños sordos de preescolar mediante un entrenamiento adecuado, a partir de informaciones esencialmente visuales y propioceptivas, haciendo por lo tanto uso de la lectura labial (mejor si está acompañada de la Palabra Complementada), las informaciones propioceptivas de la articulación y la introducción precoz de la lectura. Además, se considera de gran eficacia para el aprendizaje de la lectura el entrenamiento auditivo, resultados que progresivamente se demuestran más positivos, gracias al uso del Implante Coclear.

Por otra parte, en referencia al dominio léxico y morfosintáctico, hay que resaltar, que aunque son niños con una base lingüística bastante funcional para la comunicación diaria y que aunque poseen conocimientos pragmáticos suficientes, suelen tener, entre los 5 y los 8 años, un dominio léxico y morfosintáctico inferior al de sus compañeros oyentes, lo que influye en el aprendizaje de la lectura, teniendo dificultades especialmente en la comprensión de textos y en el provecho que pueden extraer de las tareas lectoras para incrementar su conocimiento del castellano, aspectos en los que habrá que insistir en la intervención educativa.

Además, otro aspecto que debe ser señalado, en cuanto al proceso de aprendizaje de la lectura, es que se pueden producir alteraciones significativas en la construcción del equilibrio entre la vía directa y la fonológica (lo que influye en la posibilidad de ser un buen lector) cuando la actividad se aplica sobre textos que están escritos en un idioma que no dominan. Este uso excesivo del contexto se puede deber a un control fonológico lento o ineficaz, algo que también se produce mucho más si el lector no dispone de todas las claves léxicas y morfosintácticas, por lo que el trabajar el aprendizaje y el almacenamiento en la memoria de nuevos elementos lingüísticos, con su propia construcción fonológica, se considera también algo fundamental.

En relación con toda esta información, se considera que la adaptación de los textos es una estrategia adecuada para la enseñanza de estos alumnos, ya que suelen requerir para su comprensión de ciertos conocimientos sobre las realidades sociales, históricas o culturales, conocimientos que los alumnos sordos en muchas ocasiones no poseen.

El acceso a la lectura desde el lenguaje oral elemental (Monfort, 1999)

Hay que puntualizar que no es lo mismo el que los niños con sordera tengan una base lingüística oral funcional, que el que sean niños que están oralizados pero con niveles elementales, es decir, con un léxico de menos de 500 palabras y con ausencia de estructuras morfosintácticas, pues esto va a suponer unas dificultades diferentes y por lo tanto una metodología y una forma de trabajar distintas.

En lo relativo al nivel fonológico, resaltar que esta base oral puede ser de utilidad para el desarrollo de las habilidades metafonológicas útiles, aunque sea con retraso. Sin embargo, en este caso, no sólo se estimulará un nivel ya existente aplicando de forma más precoz ejercicios que se realizan con oyentes en las aulas de preescolar, sino que este desarrollo deberá ser trabajado de forma específica.

Así mismo, estos niños suelen presentar grandes limitaciones en la comprensión del idioma y un pobre nivel de conocimientos generales, por lo que se debe evitar el entrenamiento en el proceso de lectura mecánica, consiguiéndose por el contrario que se modifiquen, antes del aprendizaje de la lectura, las estrategias de desarrollo del lenguaje oral que no han sido suficientemente eficaces.

Por otra parte, en lo relativo a la lectura, se considera beneficioso adecuar las tareas al nivel y objetivos de este grupo de niños, para lo cual es positivo, como ya he indicado en el grupo anterior, la adaptación de materiales, materiales que tendrán un doble objetivo: desarrollar estrategias lectoras eficaces y apoyar el aprendizaje del lenguaje oral, principalmente en lo relativo a las estructuras morfosintácticas.

El acceso a la lectura desde la Lengua de Signos

Monfort (1999) considera que el niño que aborda por primera vez la lengua castellana, entre los 5 y los 7 años, a través de la modalidad escrita y desde la Lengua de Signos se encuentra con ciertas ventajas pero también con bastantes inconvenientes en lo relativo al proceso lector. Cuenta con ventajas en el acceso a informaciones y conceptos de los textos escritos al disponer de una base de conocimientos amplia. Sin embargo, también presenta grandes dificultades, pues no disponen de ninguna base, ni siquiera elemental, para desarrollar la conciencia fonológica, algo que es muy importante para alcanzar una lectura independiente y más aún cuando el acceso directo se ve limitado por el desconocimiento del idioma. Por lo tanto, es necesario plantearse el cómo conseguir precozmente un mayor nivel de conciencia fonológica en este tipo de alumnado.

Así mismo, Domínguez y Alonso (2004), insisten en que estos niños adquieren una competencia lingüística en Lengua de Signos que permite un mejor acceso al lenguaje escrito, al poder transferir algunas habilidades lingüísticas, lo que reduce ciertas dificultades que presentan los niños sordos relativas al reducido vocabulario y a las dificultades morfosintácticas. Además, añaden que la Lengua de Signos facilita la comprensión de los textos escritos, pero que también es necesario el que los alumnos realicen, junto con sus profesores, ejercicios o actividades de relación y comparación entre ambas lenguas, para que éstos sean conscientes de las diferencias existentes. Finalmente, también consideran que la Lengua de Signos es muy útil en las actividades de motivación y aprendizaje significativo de la lectura.

4.2. Componentes del lenguaje escrito y dificultades de los alumnos sordos.

Tal y como nos informan Domínguez y Velasco (1999), en el momento de comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura con niños sordos, hay que tener en cuenta tanto los aspectos de la competencia lingüística general o conocimiento y dominio del lenguaje oral

que presentan los niños sordos, como los procesos implicados específicamente en la lectura.

En cuanto a la competencia lingüística general, estos autores consideran que el grado de conocimientos y las habilidades que los niños tienen en el momento de iniciar el aprendizaje varían considerablemente, siendo un área fundamental el relativo al desarrollo del lenguaje oral, puesto que leer es hacer uso del lenguaje, por lo que en definitiva tener una competencia lingüística y metalingüística deficiente es una mala base para el inicio de la enseñanza de la lectura. En el caso de los niños sordos, el conocimiento y dominio del lenguaje oral que muestran la mayoría es cuantitativamente y cualitativamente diferente al de los alumnos oyentes, siendo habitualmente insuficiente para iniciar este aprendizaje de la lectura.

Más concretamente, Alegría y Domínguez (2009) señalan que para comprender una frase escrita u oral o un texto de mayor extensión es fundamental conocer la mayoría de las palabras que la componen, así como la sintaxis que las organiza, los elementos pragmáticos que contiene y los conocimientos del tema de que se trata. Por lo tanto, todos estos aspectos son indispensables para la comprensión de la frase escrita pero no son específicos de la lectura, porque son fundamentales también para la comprensión de la lengua oral. Estos autores nos indican, también, que dichos aspectos se ven favorecidos en los niños oyentes por el hecho de estar inmersos en un ambiente social oralizado, siendo por el contrario afectados en el caso de los niños sordos.

Además, profundizando un poco más, Domínguez y Velasco (1999) destacan que algunos aspectos concretos de la incompetencia lingüística general de los niños sordos son: vocabulario reducido, dificultades en la comprensión de determinados términos, significado unívoco que atribuyen a algunas palabras y desconocimiento de las palabras clave del contenido temático del texto; problemas en el dominio de las estructuras sintácticas del lenguaje oral, no haciendo además uso o haciendo un mal uso de una serie de claves gramaticales presentes en la oración (palabras funcionales, orden de las palabras, etc.); y problemas para la comprensión del lenguaje figurativo, las metáforas y las expresiones idiomáticas.

Alegría y Domínguez (2009) puntualizan también que en el caso de los niños sordos educados en entornos orales clásicos la extensión del léxico es extremadamente baja y su

evolución con la edad y la escolaridad lenta, siendo niños que poseen un vocabulario muy limitado, unas 200 palabras, al inicio de la Educación Primaria. Así mismo, en cuanto a la competencia morfosintáctica puntualizan que la percepción parcial del habla hace que estos niños se limiten a identificar las palabras claves de las frases, las que poseen contenido semántico propio, identificando en menor medida las palabras funcionales y teniendo por lo tanto una competencia morfosintáctica baja.

Alegría, Domínguez y van der Straten (2009) añaden que los sordos utilizan la estrategia de palabras clave para leer, una estrategia que consiste en identificar algunas de las palabras de cada frase y elaborar su significado global a partir de las mismas. Además, concluyen que la lectura por sí misma no permite desarrollar habilidades morfosintácticas en los lectores sordos, por lo que la estrategia de palabras clave es mantenida ya que es probablemente la única manera de extraer la información contenida en una frase cuando el lector no dispone de las habilidades morfosintácticas y pragmáticas suficientes, siendo por lo tanto una estrategia empleada por todas las personas que carecen de los recursos lingüísticos suficientes, no sólo por los lectores sordos.

En cuanto a los procesos implicados específicamente en la lectura, Domínguez y Alonso (2004) puntualizan que leer es el resultado de la integración de dos capacidades, la de reconocimiento de la palabra escrita y la de comprensión de textos escritos.

En referencia al reconocimiento de la palabra escrita, Domínguez y Alonso (2004) señalan que se trata de procesos que permiten al lector identificar o reconocer palabras escritas accediendo a toda la información que tiene sobre ellas almacenada en el léxico interno, reconocimiento que puede ser inmediato (la palabra escrita es emparejada con su representación ortográfica almacenada en el léxico) o que puede precisar de un proceso de recodificación fonológica (se atribuye a letras o grupos de letras los valores fonológicos correspondientes y se elabora una representación fonológica global de la palabra que conduce a su identificación). Por lo tanto, vemos que tal y como nos indican Alegría y Domínguez (2009), la fonología desempeña un papel particularmente importante en el proceso de aprendizaje de la lectura, pues es fundamental para la utilización de una de las dos vías de acceso al significado de las palabras, por lo que será un aspecto en el que insistir en la intervención educativa con el alumnado sordo.

Sin embargo, a pesar de que el reconocimiento de la palabra escrita es fundamental, tal y como nos indican Domínguez y Alonso (2004) la meta final es la comprensión del texto, lo que supone operaciones que permiten relacionar los significados del texto entre sí (construcción del texto base) y operaciones que permiten relacionar o integrar la información del texto en nuestros conocimientos (acceso a los conocimientos previos).

En relación con esto, Marchesi (1987) señala que la lectura no es un proceso de comprensión de frases aisladas o desconectadas, sino que consiste en la comprensión de un discurso escrito, el cual puede ser de tipo descriptivo, narrativo o expositivo. Así pues, un texto no sólo es un conjunto de frases que deben ser analizadas y comprendidas, sino que también posee una estructura que organiza el conjunto del texto y que le proporciona una coherencia lógica y temporal. Por lo tanto, se considera que el proceso de lectura es más sencillo si el lector conoce la estructura básica del texto, que además de permitirle comprenderlo mejor, le permite también almacenarlo y recuperarlo de forma más eficaz. Además, cuando a los sordos se les proporcionan historias completas, significativas, interesantes y predecibles, a menudo progresan en su comprensión lectora, por lo que es importante proporcionarles textos amplios y contextualizados, que les permitan construir el significado a pesar de las palabras poco familiares o de la dificultad de la sintaxis.

Finalmente, Domínguez y Alonso (2004) indican que también es importante señalar las dificultades que presenta el alumnado sordo relativas a los procesos u operaciones relacionadas con la metacognición y la autorregulación, pues se trata de cuestiones que permiten al lector regular todo el proceso y ser autónomo, llegando a alcanzar el éxito en la lectura. Así pues, se considera que es favorable reducir también, en la medida de lo posible, estas dificultades y para ello Brown (1980) citado por Marchesi (1987) señala algunas estrategias de lectura, que están relacionadas con la planificación y el control de la actividad lectora, y que permiten una mayor eficiencia lectora. Dichas estrategias de lectura son: la comprensión de los objetivos de la lectura; la identificación de los aspectos importantes del texto; la orientación hacia los aspectos principales del texto; el control de estas acciones para comprobar si los objetivos se alcanzan; la acción correctiva si se detectan fracasos en la comprensión y; la realización de actividades planificadas para superar las distracciones y consolidar la eficacia del proceso de lectura.

4.3. Orientaciones prácticas que favorecen el aprendizaje de la lectura en el alumnado sordo.

Como acabamos de señalar, en el momento de comenzar el aprendizaje de la lectura con niños sordos, hay que tener en cuenta tanto aspectos de la competencia lingüística general, como los procesos implicados específicamente en la lectura (reconocimiento de la palabra escrita y comprensión de textos escritos).

Por ello, considero importante destacar, a continuación, algunas orientaciones prácticas para trabajar la competencia lingüística general, siendo éstas relativas al trabajo del conocimiento del lenguaje y la memoria verbal y también orientaciones relativas a la enseñanza y potenciación de los procesos implicados específicamente en la lectura. En cuanto al reconocimiento de la palabra escrita, especificaré la posibilidad del desarrollo de la misma sin audición y en referencia a la comprensión de los textos escritos, hablaré de las estrategias para contar un cuento, de cómo se debe llevar a cabo una adaptación de los textos de lectura para favorecer la comprensión de los mismos en este tipo de alumnado, indicaré una serie de pasos especificados por el CREENA (2006) para potenciar la comprensión lectora como tal y reflejaré como se debe realizar el trabajo con los diferentes tipos de textos literarios.

Orientaciones para trabajar el conocimiento del lenguaje y la memoria verbal

En lo relativo a las orientaciones para trabajar el conocimiento del lenguaje y la memoria verbal, el CREENA (2006) nos especifica que con alumnos sordos que no desarrollan el lenguaje oral a través de la audición, es necesario profundizar en el conocimiento de palabras, expresiones, oraciones y elementos de la morfología, por lo que se preparan una serie de ejercicios para ello.

Por una parte, se necesitan realizar actividades encaminadas a reforzar y profundizar en los significados de las palabras, locuciones, expresiones y frases hechas (antónimos y sinónimos, otros significados de palabras polisémicas, definiciones, frases hechas y refranes, relación de palabras con otras que se derivan de la misma raíz explicando el significado de prefijos y sufijos, etc.).

Por otra parte, se deben plantear actividades encaminadas a asegurar la comprensión y el uso correcto de estructuras sintácticas, de partículas morfológicas y de verbos (responder

a preguntas sobre diferentes tipos de oraciones, completar frases con partículas, ordenar elementos de la frase, elaborar frases a partir de palabras dadas, etc.).

Además para trabajar la memoria verbal, se deben realizar actividades basadas en la misma lectura (recordar las características de un personaje o de un lugar, determinadas acciones, etc.), actividades que se deben complementar con otras de repetición de números, palabras, oraciones y poesías.

Desarrollo de la fonología y uso de la Palabra Complementada

Tal y como he indicado en apartados anteriores del informe y según nos informan Alegría y Domínguez (2009), la dimensión fonológica de la lengua es uno de los aspectos que más dificultades causa en el alumnado sordo en lo relativo al aprendizaje de la lectura. La razón de ello es que la fonología juega un papel fundamental en los procesos de identificación de las palabras escritas, pues permite convertir las secuencias de letras en representaciones fonológicas que a su vez permiten la comprensión de las palabras.

En ausencia de la fonología, los lectores sordos disponen del mecanismo de la memoria a “fuerza bruta” para establecer conexiones entre las palabras escritas y los conceptos que subyacen de las mismas, haciendo uso para ello de logogramas. Sin embargo, estos logogramas suponen una relación con el concepto que representa un poco arbitraria y lleva en muchos casos a la confusión, pues a medida que el léxico logográfico se incrementa cada vez son más finos los detalles en el plano ortográfico para distinguir entre palabras distintas en el plano semántico.

Sin embargo, se ha comprobado, que los sordos no hacen uso únicamente de los logogramas y de la memoria a “fuerza bruta” para acceder al significado de las palabras y por lo tanto para conseguir la lectura de las mismas, tarea que además es muy costosa y dificultosa. Esto es debido a que pese a la ausencia de audición pueden desarrollar la fonología, mediante una fonología de origen visual, lo que les permite acceder al significado de las palabras haciendo uso de la recodificación fonológica.

Para ello, se hace uso de la lectura labio-facial (LLF), pero las informaciones fonológicas proporcionadas por la LLF en ausencia de información auditiva son insuficientes, puesto que algunos fonemas tienen la misma imagen labial o puesto que hay un conjunto de fonemas (/g/, /k/, /r/) que son invisibles en la LLF, por lo que se pueden producir ciertos

errores. Por lo tanto, para que las representaciones fonológicas elaboradas supongan el acceso al léxico interno de los sordos de forma unívoca, es necesario utilizar sistemas de ayuda a la lectura labial, siendo el sistema más utilizado la Palabra Complementada.

En definitiva, mediante este sistema de ayuda a la LLF, los niños sordos pueden desarrollar la conciencia fonológica y acceder al significado adecuado de las palabras sin ambigüedad, siendo por lo tanto su enseñanza y utilización un aspecto beneficioso para el aprendizaje de la lectura en este alumnado.

Estrategias para contar un cuento

Tal y como nos informa Lledó (2008), un aspecto fundamental para potenciar el aprendizaje de la lectura, en todos los niños en general y también en los niños sordos es promover el amor por los libros y el gusto por la lectura, algo a lo que se contribuye en gran medida a través de los cuentacuentos.

Sin embargo, cuando se realiza esta actividad con la presencia de niños sordos se deben de realizar ciertas modificaciones, ya que hay palabras que no tienen una traducción literal a la Lengua de Signos por lo que es necesaria la modificación de la historia para que la puedan comprender o ya que la ausencia de audición también provoca la no diferenciación de los matices de la voz, lo que provoca a su vez que no se diferencie entre los distintos personajes si no se recurre a otras estrategias que no sean únicamente de la vía auditiva.

Algunas estrategias propuestas por este autor, que mediante la vía visual compensan estas dificultades y por lo tanto permiten una mejor comprensión del cuento son: Dibujar en el suelo grandes círculos de colores que representen a cada uno de los personajes, colocándose el narrador, según el personaje del cuento que hable, en uno u otro círculo; utilizar imágenes de los personajes y mostrarlas en función del personaje que está hablando; escenificar el cuento; utilizar pictogramas en la narración y/o; narrarlo utilizando también la Lengua de Signos.

Adaptación de textos de lectura

La adaptación de los textos de lectura, aspecto fundamental para favorecer la comprensión por parte de los niños sordos, puede ser mediante reducción léxica y/o mediante reducción sintáctica, pero siempre debe respetar la complejidad temática, algo que en la práctica no

es tan sencillo, pues requiere de cierta experiencia y de un buen conocimiento de los alumnos para realizar los ajustes necesarios. (Monfort, 1999)

Sin embargo, Lledó (2008) considera que por adaptación de textos escritos no sólo se entiende la simplificación de lo que se lee, sino que también se trata de modificar, complementar y añadir información a dichos textos, y de modificar estrategias.

Esta idea se ve apoyada por la información aportada en el CREENA (2006), el cual dice que la adaptación de textos no consiste en realizar un resumen, sino en modificar frases, palabras y expresiones o bien en organizar las ideas de forma más clara, considerando además que esta tarea requiere de la coordinación de los distintos profesionales que trabajan con el niño sordo y proponiendo ciertas orientaciones para la realización de dichas adaptaciones, orientaciones que se dividen en la adaptación del vocabulario, de la morfosintaxis y del contenido. Algunas de las orientaciones que destaco son:

- Vocabulario: Eliminar palabras y expresiones poco habituales y no relevantes; Sustituir las palabras desconocidas que son importantes para la comprensión del texto por sinónimos conocidos; Mantener vocabulario desconocido que se considera importante, pero explicándolo o añadiéndole un paréntesis con definición sencilla o sinónimo; etc.
- Morfosintaxis: Sustituir frases largas por varias más cortas; Organizar oraciones o párrafos de forma más clara; Sustituir oraciones complejas por otras más simples; Sustituir verbos conjugados en tiempos poco frecuentes o formas perifrásticas complejas por otros comprensibles para el alumno; Cambiar las conjunciones, locuciones adverbiales o nexos poco habituales por otros comprensibles para el alumnado; etc.
- Contenido: Acompañar los párrafos con imágenes relativas a su contenido; Explicitar el sujeto que habla o piensa algo; Quitar información no relevante; Añadir información escrita para facilitar la comprensión de ideas implícitas cuando el niño carece de unos conocimientos o unas experiencias previas; etc.

El trabajo de la comprensión lectora

Tal y como se indica en el CREENA (2006) el trabajo de la comprensión lectora supone un proceso lento y muy pautado que sigue una serie de pasos.

En primer lugar, hay que ponerle al niño en situación sobre el contenido y la estructura del texto. Para ello, a partir de las imágenes y del título se habla sobre sus experiencias y conocimientos del tema de la lectura y se hacen hipótesis sobre el contenido del texto, se hace referencia al tipo de texto del que se trata y se comenta el objetivo de la lectura.

En segundo lugar, se asegura y trabaja la comprensión lingüística del texto. Para ello, el profesor identifica previamente el vocabulario que puede ser desconocido para el alumno así como las frases y los párrafos que le pueden resultar más complicados y el alumno realizará una primera lectura del texto preguntando sobre lo que no entiende.

En tercer lugar, se trabaja la comprensión de las ideas del texto. Para ello el alumno hace una segunda lectura, lectura en la que se trabaja la comprensión por párrafos identificando las ideas que se pueden obtener de los mismos, en la que se relacionan las ideas obtenidas entre ellas y se realizan inferencias, en la que se realizan hipótesis sobre los hechos y desenlaces que pueden suceder a continuación y en la que se analiza la continuidad de las ideas o del tema, identificando finalmente las ideas principales y organizándolas en un esquema.

Finalmente, se comprueba la comprensión del texto mediante preguntas orales o escritas y se ayuda a que el alumno relacione la información del texto con las experiencias y conocimientos que ya poseía previamente, ayudándole finalmente a dar una valoración personal sobre determinados hechos, personajes o situaciones.

El trabajo de diferentes tipos de textos literarios

Según se especifica en el CREENA (2006), el trabajo de los diferentes tipos de textos literarios es un contenido que tiene especial importancia para los alumnos sordos, pues ellos, a diferencia de los oyentes, han tenido una pobre experiencia con los textos orales, por lo que trabajar el análisis y el conocimiento de los mismos van a ayudar a la comprensión lectora y a la composición escrita.

A continuación, voy a destacar algunas aportaciones del CREENA (2006) relativas al trabajo de los textos narrativos, los expositivos y los poéticos.

De los textos narrativos, destacar que el objetivo de trabajo es llegar a obtener con el niño un esquema de la organización del contenido teniendo en cuenta el formato lingüístico de inicio, los personajes que intervienen, el marco narrativo, los acontecimientos y el

desenlace. El niño sordo tiene más dificultades para captar la organización de los acontecimientos y ordenar la información que ha leído, por lo que se recomienda que el profesor guíe la lectura del texto (realizando preguntas por párrafos encaminadas a poner de manifiesto dicha estructura) y el trabajo de la estructura del texto narrativo como tal, ya que mejora la comprensión lectora, la organización de ideas y la memorización de hechos y posibilita la composición de este tipo de textos.

En los textos expositivos las tareas de comprensión, organización de ideas y memorización de información resultan más complicadas, por la estructura no tan convencional de los mismos. Por lo tanto, son textos en los que tienen mayor importancia los conocimientos previos sobre el tema, que exigen además un mayor trabajo cognitivo para relacionar las ideas y organizarlas y que requieren también de mayor memoria verbal. Para trabajar este tipo de textos y para conseguir la comprensión de los mismos, en el caso de los alumnos sordos se necesitará de una intervención más directa por parte del profesor. Además, tras trabajar el texto, se cree conveniente hacer un esquema gráfico con las ideas principales para mejorar la comprensión del mismo.

Por último, nos dicen que debido a la gran dificultad que conllevan los textos poéticos para los niños sordos, debido al lenguaje figurativo y al uso de estructuras y expresiones lingüísticas poco habituales, se necesita que sean textos muy sencillos. Además, se deberán proporcionar ayudas para favorecer la comprensión, como el trabajo del significado de las palabras desconocidas y de los usos no literales de las expresiones, comparaciones y frases, o la explicación del contenido de las frases o estrofas.

5. PROPUESTA

5.1. Justificación de la Unidad Didáctica.

Teniendo en cuenta la opinión de Segovia (1999) que defiende que el profesorado no debe considerar el tema de la atención a la diversidad en su conjunto como algo ajeno a sus competencias, dejándolo en manos de los especialistas, sino que éste debe aprovechar el potencial de su acción en el día a día del aula, considero fundamental realizar una propuesta que permita trabajar en el aula ordinaria los aspectos referidos al aprendizaje de la lectura, destacados con anterioridad, en los que los niños sordos presentan dificultades.

Una forma adecuada para ello es a través de proyectos de trabajo, ya que tal y como señalan Domínguez y Alonso (2004), los proyectos de trabajo son un procedimiento de aprendizaje en el cual, a través de la puesta en marcha de unos recursos, unas acciones y unas intenciones organizadas con las cuales se intenta resolver un “problema” que provoca interés, incertidumbre y curiosidad en los niños, éstos alcanzan una serie de objetivos.

Sin embargo, pese a que considero que la metodología de los proyectos es la más adecuada para trabajar con este alumnado, el planteamiento que realizo a continuación es de una Unidad Didáctica, pues los proyectos parten de la idea de que el tema trabajado surge de los intereses de los alumnos y en este caso no es así, es un tema propuesto según los intereses generales de los niños de estas edades.

Más concretamente, la Unidad Didáctica diseñada se titula “Los trabajos de nuestros papás” y está planteada para el nivel educativo de tercero de Educación Infantil (5 años). Esta elección se debe a que las profesiones es un tema que causa curiosidad en los niños, siendo también un tema que puede cubrir los objetivos y contenidos del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, consiguiendo además trabajar las capacidades necesarias que provocan en los niños sordos aprendizajes autónomos y su implicación activa en el aprendizaje.

Por último, comentar que no se trata de una Unidad Didáctica planteada para ser llevada a cabo con el niño que presenta sordera de forma individual, sino que por el contrario está diseñada para ser realizada dentro del aula ordinaria junto con el resto del alumnado, pues creo que las actividades planteadas, con los apoyos adecuados, no son únicamente beneficiosas para este alumnado en concreto sino que son positivas para el desarrollo de todos los alumnos de 5 años.

Por lo tanto, no sólo tendrá en cuenta la diversidad de este tipo de alumnado, sino que tendrá presente que todos los niños tienen ritmos de aprendizaje distintos y son susceptibles en ciertos momentos de necesitar una atención más especializada o ciertos apoyos.

5.2. Objetivos de la Unidad Didáctica “Los trabajos de nuestros papás”.

Teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos que marca el currículo de Aragón (BOA Nº43, 2008) para el segundo ciclo de Educación Infantil, los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar con la Unidad Didáctica planteada son:

1. Trabajar de forma cooperativa para lograr un objetivo común, respetando a los demás y valorando las diferencias.
2. Utilizar estrategias de observación y búsqueda de información en relación con las profesiones de los papás.
3. Desarrollar la anticipación y creación de hipótesis a partir de la visualización de un vídeo, una serie de imágenes o la escucha de una canción.
4. Conocer y respetar los distintos oficios y formas de vida, el nombre de los mismos y la labor realizada por sus profesionales.
5. Conocer y ampliar el vocabulario de los oficios (cocinero/a, albañil y veterinario/a) en su forma oral y/o signada y escrita.
6. Desarrollar habilidades metalingüísticas para la apropiación del código alfabético.
7. Desarrollar la discriminación auditiva a través de sonidos y sencillas palabras.
8. Participar activamente en situaciones de diálogo respetando sus normas (escuchar, mantener un orden...) y comunicando sentimientos, anécdotas, etc.
9. Leer, entonando y pronunciando con claridad, los nombres de los compañeros, palabras y frases sencillas.
10. Desarrollar estrategias de comprensión lectora interpretando correctamente la información que proporcionan los textos.
11. Acercarse a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute: construcción de palabras a través de la asociación de sílabas, escritura de sencillas palabras y producción de oraciones simples.
12. Participar en actividades de juego simbólico, utilizando movimientos corporales y gestos con una intención comunicativa y expresiva.
13. Perfeccionar las habilidades psicomotrices finas.

5.3. Contenidos de la Unidad Didáctica “Los trabajos de nuestros papás”.

En relación con los objetivos didácticos señalados, que a su vez se encuentran relacionados con los objetivos establecidos en currículo de Aragón (BOA N°43, 2008), los contenidos que se van a trabajar, clasificados por áreas, son:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

1. Iniciación en el trabajo cooperativo y en la resolución de conflictos.
2. Tolerancia y respeto a la diversidad. Rechazo de las actitudes discriminatorias y valoración de las diferencias.
3. Anticipación y creación de hipótesis a partir de la visualización de un vídeo, una serie de imágenes o la escucha de una canción.
4. Perfección de las habilidades psicomotrices finas: Coger objetos, coordinar movimientos, coger un lápiz, pintar, dibujar, recortar,...

Conocimiento del entorno

1. Introducción a la recogida de información sobre las profesiones de los papás.
2. Valoración y respeto por los distintos oficios y formas de vida.
3. Conocimiento del nombre de distintos oficios y de la labor realizada por sus profesionales: Cocinero/a, albañil, veterinario/a, médico/a, bombero/a, policía, profesor/a, dependiente/a, peluquero/a, abogado/a, cartero/a, piloto, monitor/a, camarero/a y pintor/a.

Los lenguajes: comunicación y representación

1. Discriminación auditiva: sonidos y palabras.
2. Participación activa en diálogos con un control progresivo de sus normas y con comunicación de ideas, sentimientos, anécdotas,...
3. Aprendizaje de la forma oral y/o signada y escrita, del vocabulario característico del cocinero/a, albañil y veterinario/a: Nombres de elementos del uniforme, instrumental característico, etc.
4. Adquisición progresiva de habilidades metalingüísticas para la apropiación del código alfabético: Desarrollo de la conciencia silábica y de la conciencia fonológica.

5. Iniciación en la lectura: Nombres propios, palabras y frases muy significativas y usuales.
6. Estrategias de comprensión lectora para la correcta interpretación de la información de los textos: El título, la relación entre el título y el contenido, los procedimientos de lectura.
7. Iniciación en la escritura: Nombres propios, palabras y frases muy significativas y usuales.
8. Descubrimiento y utilización de movimientos corporales y gestos para la comunicación y expresión de sentimientos, emociones, historias, etc. (juego simbólico).

5.4 Contribución de la Unidad Didáctica al desarrollo de las competencias básicas.

Según la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en el segundo ciclo de Educación Infantil se debe contribuir al inicio y desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

De todas estas competencias, esta Unidad Didáctica contribuye especialmente al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, pues es creada con la finalidad de mejorar la lectura de los niños y sobre todo la de los niños sordos. Por lo tanto, para cumplir este objetivo principal se realizan una serie de tareas que inciden en aquellos aspectos en los que estos niños presentan mayores dificultades, actividades que también resultan positivas

para el resto del alumnado de 5 años. Más concretamente, a partir de estas actividades los niños expresan ideas, opiniones, pensamientos y vivencias, dialogan para la resolución de conflictos y para la resolución de tareas cooperativas, amplían su vocabulario sobre las distintas profesiones mejorando así la lectura global de dichas palabras en el futuro, trabajan la discriminación fonológica que es fundamental para la lectura por la vía indirecta, construyen sencillas frases mejorando así su sintaxis, interpretan sencillos textos,...

Sin embargo, con esta Unidad Didáctica no se contribuye únicamente a desarrollar esta competencia básica, pues no consiste en la realización de una serie de tareas aisladas y poco significativas que insisten en las dificultades de los niños, sino que supone la realización de distintas tareas, de áreas diferentes, que relacionadas siempre con el tema de las profesiones permiten la consecución de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos y la adquisición de motivación por el aprendizaje. Por lo tanto, a través de la realización de las tareas diseñadas se contribuye también al desarrollo de la competencia en autonomía e iniciativa personal, de la competencia social y ciudadana, de la competencia para aprender a aprender y de la competencia cultural y artística.

5.5 Metodología.

Teniendo en cuenta lo establecido en el currículo de Aragón (BOA N°43, 2008), esta Unidad Didáctica va a considerar la importancia de que el alumno tenga un papel activo en su aprendizaje, teniendo éste que establecer múltiples conexiones entre lo nuevo y lo conocido. Para la realización de esas conexiones y para la adquisición de los aprendizajes será también fundamental el papel del maestro, el cual deberá tener una actitud equilibrada, impregnada de afectividad y disponibilidad en las relaciones con el alumnado, pero estableciendo también límites en sus actuaciones para conseguir que los niños desarrollen la autonomía.

También, para contribuir al aprendizaje significativo de los niños, se cree fundamental la realización de juegos y actividades con materiales diversos y la utilización del principio de globalización, pues por una parte el juego es el principal recurso metodológico de la etapa y permite que los niños aprendan a la vez que se divierten y por otra parte considero necesario el que los distintos aprendizajes tengan un tema o hilo conductor que permita un mejor aprendizaje.

Por último en cuanto a aspectos de la metodología general, destacar que es importante plantear algunas actividades grupales, pues crean y refuerzan las relaciones interpersonales y permiten múltiples aprendizajes, y todo ello en un ambiente agradable que tenga en cuenta las características y necesidades del alumnado.

Además de señalar algunas de las cuestiones metodológicas generales que va a considerar la Unidad Didáctica presentada, es necesario hacer referencia, de forma más concreta, a otras cuestiones metodológicas.

En cuanto a la organización del espacio y del tiempo, comentar que se va a trabajar durante 21 sesiones (4 semanas y 1 día), en el tiempo relativo a la tarde lectiva, es decir, durante una hora y media por sesión, siendo realizadas todas las sesiones en el aula ordinaria, aula en la que se hará uso tanto de la zona de asamblea como de la zona de trabajo individual.

Más concretamente, se dedicará una tarde lectiva a la sesión inicial y 5 a cada una de las profesiones trabajadas (cocinero/a, albañil y veterinario/a) y al repaso de la Unidad Didáctica. Sin embargo, cada una de las actividades, llevadas a cabo en las diferentes sesiones, no va a tener un tiempo establecido de manera rígida, pues la duración variará en función de los objetivos a perseguir y de las necesidades que presenten los alumnos durante las mismas.

Finalmente, en referencia a los recursos, hay que puntualizar que los recursos materiales empleados son principalmente materiales fungibles que podemos encontrar en el aula ordinaria o materiales que se encuentran adjuntados en los anexos del presente documento, aunque también hay algunos materiales menos habituales, como por ejemplo una batidora para la elaboración de un batido, materiales que deberán ser aportados por la maestra. Por otra parte, en cuanto a los recursos personales, destacar que el principal recurso humano es la maestra, persona que va a llevar a cabo las distintas sesiones planteadas, favoreciendo el aprendizaje de la lectura de todos los niños del aula y especialmente de los niños sordos.

5.6 Actividades.

Sesión inicial: ¿Qué profesiones conocemos?

❖ Día 1

Actividad 1: Asamblea

- Materiales: Sin material.

- Desarrollo: Días antes de esta actividad la maestra les dirá a los niños que van a trabajar las profesiones y que tienen que realizar una búsqueda de información en casa, averiguando cuáles son las profesiones de sus papás y algunas cosas relacionadas con las mismas. Tras esta observación en casa, en el aula tendrá lugar una actividad de asamblea, en la que los niños se situarán junto con la maestra en la zona de asamblea y ésta establecerá una conversación con ellos en torno al tema de las profesiones. Esta asamblea tendrá la finalidad de conocer cuáles son los conocimientos previos de los niños sobre el tema central de la Unidad Didáctica, para valorar así al final de la misma los aprendizajes que han obtenido. Algunas de las preguntas que puede utilizar la maestra para dirigir y guiar la conversación son: ¿En qué trabajan tus papás? ¿Qué utilizan en su trabajo?; ¿Habéis visto a alguien trabajar? ¿Qué hacía? ¿Qué utilizaba?; ¿Qué quieres ser de mayor? ¿Por qué?

Actividad 2: Aprendemos nombres de profesiones

- Materiales: Bits de inteligencia de las profesiones, dibujos sin palabras escritas y letreros con el vocabulario escrito. (Anexo 1)

- Desarrollo: Los alumnos deberán aprender algunas palabras de vocabulario referidas a nombres de profesiones. Para ello, la maestra contará con una serie de bits de inteligencia con dicho vocabulario, los cuales irá mostrando a los alumnos a la vez que expresa la palabra correspondiente a cada uno de ellos, haciendo uso del lenguaje oral y del lenguaje signado. A continuación, colocará los dibujos que no tienen el nombre escrito distribuidos por el suelo y por otra parte del suelo distribuirá los carteles de las palabras escritas. A continuación, de uno en uno irá llamando a los alumnos, los cuales deberán llevar a cabo

la asociación cartel-dibujo de la palabra indicada por la maestra, comprobando así si han memorizado las palabras, lo que beneficiará a la lectura por la vía directa.

Actividad 3: ¿Quién soy?

- Materiales: Bits de inteligencia de las profesiones. (Anexo 1)
- Desarrollo: La maestra repasará el nombre de los oficios aprendidos en la anterior actividad, a la vez que mostrará la tarjeta que se corresponda con cada uno de ellos y a la vez que explicará brevemente la labor de las personas que tienen cada uno de esos oficios. A continuación, los niños se sentarán en la asamblea y la maestra escogerá al azar a un niño. El niño escogido deberá acudir al lado de la maestra y deberá ver la tarjeta que ésta le muestre. Además, deberá representar la tarea de las personas que tienen ese oficio sin hacer uso de la voz, únicamente mediante mímica. El resto de alumnos deberán estar muy atentos y deberán intentar adivinar el oficio representado. El niño que lo adivine será el siguiente en actuar y así sucesivamente hasta que la maestra lo considere oportuno.

Sesión 1: Somos cocineros

❖ Día 1

Actividad 1: Adivina nuestra profesión de hoy

- Materiales: Fragmento de la película “Ratatouille”.
- Desarrollo: En esta actividad la maestra les dirá a los alumnos que van a ver un pequeño vídeo a partir del cual deberán adivinar la profesión que van a desempeñar a lo largo de la sucesiva semana. El vídeo seleccionado será un fragmento de la película “Ratatouille”, película que se desenvuelve en el contexto de una cocina de un restaurante, por lo que los niños podrán adivinar con facilidad que la profesión que se va a trabajar es la de cocineros. Una vez adivinada la profesión, los niños se sentarán en la zona de asamblea y expresarán el razonamiento de su idea, así como algunas de las cosas que han visualizado en el vídeo y que están relacionadas con la profesión de cocinero. Además, todos deberán expresar

algo, en la medida de sus posibilidades, relacionado con la cocina (alguna comida que les guste, alguna experiencia como cocineros, si han ido a algún restaurante, etc.).

❖ Día 2

Actividad 2: Nos disfrazamos de cocineros

- Materiales: 2 folios, 1 bolsa blanca y 1 bolsa de basura por alumno, cola blanca, cinta, celo y gómetts.

- Desarrollo: Una vez adivinada la profesión que van a trabajar a lo largo de la semana, tanto los niños como la maestra se disfrazarán de cocineros, para lo que tendrán que elaborar en primer lugar el disfraz. Éste consistirá en un gorro de cocineros y un delantal. Así pues, la maestra realizará su disfraz a la vez que servirá de ejemplo para los niños y ayudará a los mismos mientras ejecutan las acciones que les indica.

- Para la elaboración del gorro se necesitarán 2 folios en blanco y una bolsa blanca pequeña (por alumno) así como cola blanca. Los alumnos cogerán los folios y deberán doblarlos haciendo tablas por el ancho del papel. A continuación, deberán enlazar ambos folios haciendo uso de la cola blanca consiguiendo que queden en forma de cilindro. Por último, cogerán la bolsa de plástico blanca y con la cola blanca la pegarán en la parte superior cerrando el cilindro.
- Para la elaboración del delantal, se necesitará una bolsa de basura por alumno, cinta, celo y gómetts para la decoración. Los alumnos, deberán pegar un trozo de cinta haciendo forma de semicírculo en el lado corto de la bolsa de basura (donde colocarán la cabeza), así como a ambos lados largos de la bolsa (para ajustar el delantal a la espalda). Finalmente, deberán decorar la bolsa con los gómetts proporcionados de forma creativa.

❖ Día 3

Actividad 3: Aprendemos vocabulario

-Materiales: Bits de inteligencia del vocabulario de cocineros, dibujos sin palabras escritas y letreros con el vocabulario escrito. (Anexo 2)

- Desarrollo: Los alumnos deberán aprender vocabulario relacionado con la profesión de los cocineros. Para ello, la maestra contará con una serie de bits de inteligencia con dicho vocabulario, los cuales irá mostrando a los alumnos a la vez que expresa la palabra correspondiente a cada uno de ellos, haciendo uso del lenguaje oral y del lenguaje signado. A continuación, colocará los dibujos sin nombre distribuidos por el suelo y por otra parte distribuirá los carteles de las palabras escritas. Seguidamente, de uno en uno irá llamando a los alumnos, los cuales deberán realizar la asociación cartel-dibujo de la palabra indicada por la maestra, comprobándose así si han memorizado las palabras, lo que beneficiará a la lectura por la vía directa.

Actividad 4: Dictado de palabras

- Materiales: Folios y lapiceros o carteles de letras (en el caso de que los alumnos no sepan escribir). (Anexo 3)

- Desarrollo: En esta actividad, la maestra expresará algunas palabras relacionadas con el centro de interés de los cocineros (palabras aprendidas en la anterior actividad u otras). Los alumnos deberán escuchar las palabras pronunciadas por la maestra con mucha atención y deberán escribirlas en el papel, para lo que antes deberán reflexionar sobre los fonemas que forman cada palabra y el orden de los mismos. Esto es una tarea que supone bastante dificultad para los niños de esta edad y más todavía si presentan problemas auditivos, por lo que la maestra deberá dejar el tiempo adecuado entre palabra y palabra para que los niños puedan ejecutar la tarea con tranquilidad. En el caso de que los niños no sepan escribir todavía podrán hacer uso de carteles de letras.

Actividad 5: Ordenamos la cocina

- Materiales: Un tablero que representa una cocina, un texto (como el expresado por la maestra) apoyado de pictogramas y bits de inteligencia de alimentos para cada alumno. (Anexo 4)

- Desarrollo: En primer lugar, la maestra, a través de un breve relato les introducirá a los alumnos esta tarea metafonológica, relato que será proporcionado al alumnado apoyado de pictogramas, para que todos los alumnos independientemente de sus ritmos de aprendizaje y de sus características lo puedan leer y comprender. Tras la lectura del relato, los alumnos deberán comparar los nombres de los alimentos y preguntarse si entre las palabras hay algo en común, hay algo que sea igual y el qué es, descubriendo finalmente el parecido silábico del comienzo de algunas palabras y emparejándolas dentro del tablero de la cocina.

❖ Día 4

Actividad 6: Leemos una receta

- Materiales: Ficha por alumno con receta de cocina de batido de fresas y plátano apoyada de pictogramas y cuestiones sobre la misma. (Anexos 5 y 6)

- Desarrollo: La maestra les dirá en primer lugar, que una receta es un tipo de texto utilizado frecuentemente en la cocina y que permite que siguiendo los pasos que en ella se explican se consiga hacer una comida que en un principio no se sabía cómo realizar. Además, para que la receta salga bien, les dirá que es muy importante que estén atentos a todas las palabras del texto, pues un pequeño fallo puede hacer que la comida no esté buena. A continuación, los alumnos junto con la maestra leerán la receta, y posteriormente dispondrán de una ficha con la misma, apoyada por pictogramas, para que todos los niños la puedan leer y comprender, teniendo que contestar finalmente, colocando una cruz en la respuesta correcta, a algunas cuestiones reflejadas en el reverso de la ficha para ver si la comprensión del texto ha sido buena o no.

Actividad 7: Componemos frases para comunicarnos con el frutero

- Materiales: 4 tableros con velcro (con las frases del frutero ya escritas), 4 juegos de palabras con velcro (para las frases de los alumnos) y modelo de conversación con pictogramas. (Anexo 7)

- Desarrollo: Tras la lectura de la receta que llevan a cabo en la anterior tarea, los niños serán divididos en 4 grupos, de forma que en cada grupo se dispondrá de un tablero con velcro y de un juego de palabras con velcro. La maestra les informará a los niños de que en la próxima tarde (último día dedicado a la profesión de cocineros) van a ir a comprar las frutas de la receta a la frutería, para poder posteriormente cocinar en clase como verdaderos cocineros y les dirá que es muy importante que sepan las frases que tienen que decirle al frutero. Para ello, cada grupo, de forma cooperativa, deberá construir las frases que considere adecuadas con las palabras proporcionadas y en el orden correcto, siendo finalmente leídas, grupo por grupo en la asamblea, corrigiendo así los posibles errores de construcción y observando finalmente el modelo de conversación ya realizado previamente por la maestra.

❖ Día 5

Actividad 8: Compramos los ingredientes

- Materiales: Receta de cocina de batido de fresas y plátano (Anexo 5) y tablero de velcro con las frases construidas en la anterior actividad (Anexo 7).

- Desarrollo: En primer lugar, los alumnos, junto con la maestra y con ayuda de la receta, repasarán las frutas que necesitan comprar (el azúcar y la leche son proporcionados por la maestra). Así mismo, con ayuda del tablero realizado en la anterior actividad, repasarán las frases que dirán en la frutería. A continuación, los alumnos se distribuirán por parejas aleatoriamente por el espacio y mediante juego simbólico representarán la situación de ir a la frutería y comprar, ensayando así lo que después harán en la realidad. Para ello, un miembro de cada pareja será el frutero y el otro miembro el cliente y ambos deberán conversar para lo que leerán las frases del tablero. Finalmente, los alumnos y la maestra se

dirigirán a la frutería más cercana al centro y comprarán las frutas necesarias, pudiendo hacer uso del tablero en el caso de ser necesario.

Actividad 9: Hacemos un batido de fresa y plátano

- Materiales: Receta de cocina de batido de fresas y plátano (Anexo 5), fresas, plátanos, leche, azúcar, cuchillos y vasos de plástico y batidora.

- Desarrollo: Los alumnos y la maestra, irán leyendo los pasos indicados en la receta e irán realizando las acciones indicadas en los mismos. Una vez terminada la receta, habrán conseguido hacer un rico batido de fresas y plátano que será repartido entre todos, para disfrutar de una merienda con la que finalizarán la semana de ser cocineros.

Sesión 2: Somos albañiles

❖ Día 1

Actividad 1: Adivina nuestra profesión de hoy

- Materiales: 2 fichas de cada dibujo. (Anexo 8)

- Desarrollo: Los alumnos junto con la maestra se situarán en la zona de la asamblea y ésta les explicará que tienen que averiguar la profesión que van a trabajar a lo largo de la semana. Para ello, la maestra situará, distribuidas aleatoriamente por el suelo y hacia abajo, parejas de fichas de imágenes del vocabulario relacionado con esta profesión. Los niños deberán jugar al Memory según el orden indicado y cada vez que consigan una pareja de fichas iguales deberán intentar decir el nombre de la palabra, el cual si es desconocido será expresado por la profesora (mediante lenguaje oral y mediante Lenguaje de Signos). Al final del juego, juntos deberán intentar adivinar la profesión, teniendo en cuenta que las palabras del Memory se relacionan con ella.

Actividad 2: Historia de Manolo el albañil

- Materiales: Historia de Manolo el albañil (para la maestra), ficha con continuación de la historia y con un dibujo de una casa (por alumno) y gómetes de colores (4 azules, 3 rojos, 6 amarillos y 1 verde por alumno). (Anexo 9)

- Desarrollo: Tras adivinar el oficio, la maestra les contará una breve historia relacionada con el mismo, para conseguir una mayor motivación del alumnado hacia el trabajo de la semana. Además, a los niños se les proporcionará una ficha en la que aparece la continuación de la historia, la cual tendrán que leer con mucha atención, pues en base a la información que en ella se proporciona tendrán que poner los gómetes de colores dentro del dibujo de la casa, ayudando así a Manolo a decorar la casita de su perro.

❖ Día 2

Actividad 3: Nos disfrazamos de albañiles

- Materiales: 1 caja pequeña por alumno, pintura de manos amarilla, cuerda, celo, 1 bolsa de basura azul por alumno, tijeras y gómetes de colores.

- Desarrollo: Una vez adivinada la profesión que se va a trabajar a lo largo de la semana, tanto los niños como la maestra se disfrazarán de albañiles, para lo que tendrán que elaborar el disfraz. El disfraz consistirá en un casco y un peto. Así pues, la maestra realizará su disfraz a la vez que servirá de ejemplo para los niños y ayudará a los mismos mientras ejecutan las acciones que les indica.

- Para la elaboración del casco, los niños en primer lugar deberán pintar su caja con pintura de dedos amarilla y posteriormente deberán pegar cuerda por ambos lados de la caja (lados de la caja que se corresponden con ambos lados de la cara), de forma que posteriormente atando la cuerda el casco quede ajustado a la cabeza de los niños.
- Para la elaboración del peto de albañil, los niños deberán recortar en la bolsa de basura azul un agujero en la parte superior (por el que introducirán la cabeza) y dos

agujeros bastante amplios a cada uno de los lados del anterior (por donde introducirán los brazos. Finalmente, escribirán su nombre en la parte de atrás con gómetas y decorarán la parte de delante de forma creativa.

❖ Día 3

Actividad 4: Aprendemos vocabulario

-Materiales: Bits de inteligencia del vocabulario de albañiles, dibujos sin palabras escritas y letreros con el vocabulario escrito. (Anexo 10)

- Desarrollo: Los alumnos deberán aprender vocabulario relacionado con la profesión de los albañiles. Para ello, la maestra contará con una serie de bits de inteligencia con dicho vocabulario, los cuales irá mostrando a los alumnos a la vez que expresa la palabra correspondiente a cada uno de ellos, haciendo uso del lenguaje oral y del lenguaje signado. A continuación, colocará los dibujos sin palabras distribuidos por el suelo y por otra parte distribuirá los carteles de las palabras escritas y, de uno en uno, irá llamando a los alumnos teniendo estos que realizar la asociación cartel-dibujo de la palabra indicada por la maestra, comprobando por lo tanto si han memorizado las palabras, lo que beneficiará a la lectura por la vía directa.

Actividad 5: Dictado de palabras

- Materiales: Folios y lapiceros o carteles de letras (en el caso de que los alumnos no sepan escribir). (Anexo 3)

- Desarrollo: La maestra expresará algunas palabras relacionadas con el centro de interés de los albañiles (palabras aprendidas en la anterior actividad u otras). Los alumnos deberán escuchar las palabras pronunciadas por la maestra con mucha atención y deberán escribirlas en el papel, para lo que antes deberán reflexionar sobre los fonemas que forman cada palabra y el orden de los mismos. Esto es una tarea que supone bastante dificultad para los niños de esta edad y más todavía si presentan problemas auditivos, por lo que la maestra deberá dejar el tiempo adecuado entre palabra y palabra para que los niños puedan ejecutar

la tarea con tranquilidad. En el caso de que los niños no sepan escribir todavía podrán hacer uso de carteles de letras.

Actividad 6: Ordenamos la casa

- Materiales: Un tablero que representa una casa, un texto (como el expresado por la maestra) apoyado de pictogramas y bits de inteligencia de elementos que se encuentran en la misma para cada alumno. (Anexo 11)

- Desarrollo: En primer lugar, la maestra, a través de un breve relato les introducirá a los alumnos esta tarea metafonológica, relato que será también proporcionado al alumnado apoyado de pictogramas, para que todos los alumnos independientemente de sus ritmos de aprendizaje y de sus características lo puedan leer y comprender. Tras este breve relato, los alumnos deberán comparar los nombres de los objetos y preguntarse si entre las palabras hay algo en común, hay algo que sea igual y el qué es, descubriendo finalmente el parecido silábico del comienzo de algunas palabras y emparejándolas dentro del tablero de la casa.

❖ Día 4

Actividad 7: Construimos palabras

- Materiales: Carteles de las sílabas de las palabras de vocabulario aprendidas en forma de puzzles. (Anexo 12)

- Desarrollo: Los alumnos serán divididos en 2 grupos, de forma que a cada uno de los grupos se le proporcionará 7 de los 14 puzzles que encontramos en los anexos. La maestra les dirá que van a construir palabras de igual forma que los albañiles construyen casas. Para ello, los alumnos, de forma cooperativa, deberán ir leyendo las distintas sílabas proporcionadas, asociándolas entre sí y ordenándolas correctamente para que las palabras queden bien construidas. En último lugar, los alumnos de cada grupo leerán las palabras construidas en la asamblea, momento en el que la maestra corregirá los posibles errores.

Actividad 8: Construimos frases

- Materiales: Ladrillos de construcción de juguete, letreros del vocabulario aprendido, folios y lapiceros (o carteles de letras en el caso de los niños que no sepan escribir) y blu-tack. (Anexos 10 y 3)

- Desarrollo: Los niños deberán construir frases a partir de las palabras del vocabulario, relacionadas con los albañiles, aprendidas a lo largo de la semana. Para ello, en primer lugar, deberán pensar una frase y deberán a continuación escribir en un folio las palabras que faltan para poder escribir esa frase (en el caso de que no sepan escribir podrán hacer uso de los carteles de letras), consiguiendo así, cada alumno, los componentes que necesita para su frase. A continuación, la maestra llamará de uno en uno a los alumnos del aula a la zona de asamblea y les preguntará la palabra del vocabulario que han utilizado. Después de que el alumno se la diga la maestra le proporcionará el cartel de la misma pegado en un ladrillo de construcción y le dará tantos ladrillos como palabras tenga escritas el niño. El alumno deberá pegar los carteles a los ladrillos con blu-tack y posteriormente deberá construir una torre en la que las palabras estén ordenadas (abajo-arriba) formando su frase, teniendo finalmente que leerla en voz alta para hacérsela saber a sus compañeros.

❖ Día 5

Actividad 9: Construimos nuestra propia casa

- Materiales: Pizarra Digital interactiva, palos de polo, cola blanca, pinceles y rotuladores de colores o plastilina de colores.

- Desarrollo: Los alumnos dedicarán la última tarde de albañiles a construir una sencilla casa de juguete que se llevarán a casa como premio a su esfuerzo por el trabajo de toda la semana. La maestra les proporcionará a los alumnos palos de polo, pinceles y cola blanca y les mostrará en la PDI algunas imágenes que les puedan servir de modelo. Una vez que la cola blanca se haya secado, podrán decorar la casa construida con los rotuladores. En el caso de que esta tarea resulte muy dificultosa, podrán construir sus casas con plastilinas de colores.

Sesión 3: Somos veterinarios

Debido a la extensión permitida en este Trabajo de Fin de Grado, me ha sido imposible desarrollar todas las sesiones diseñadas dentro del mismo, por lo que encontramos la tercera profesión desarrollada en el Anexo 13 del presente documento.

Sesión final: ¿Qué hemos aprendido?

❖ Día 1

Actividad 1: Repasamos nuestros aprendizajes

- Materiales: Bits de inteligencia (cocinero/a, albañil y veterinario/a). (Anexo 1)
- Desarrollo: Los niños y la maestra se situarán en la zona de asamblea y establecerán una conversación en torno a las profesiones trabajadas a lo largo de las anteriores semanas. La maestra hará uso de los bits de inteligencia, los cuales irá mostrando de uno en uno, teniendo un alumno que recordar el nombre de cada profesión y teniendo que expresar los distintos alumnos ideas sobre las mismas (el instrumental que utilizan en su trabajo, cosas del uniforme, en qué consiste la labor de los mismos, etc.) y anécdotas que se hayan producido a lo largo del desarrollo de la Unidad Didáctica (lo que más les ha gustado, lo que menos, algunos conflictos, etc.).

Con esta asamblea, la maestra comprobará si los alumnos recuerdan los aspectos trabajados a lo largo de las semanas y si se ha producido un aprendizaje con respecto a los conocimientos previos de los niños. Por otra parte, valorará la motivación de los niños hacia la Unidad Didáctica, teniendo más información, a parte de la ya obtenida a partir de la observación del día a día, sobre aspectos que se podrían mejorar para futuras puestas en marcha.

Actividad 2: Pintamos dibujos de cosas de las profesiones trabajadas

- Materiales: 1 dibujo para colorear por alumno (Anexo 19), tijeras, pinturas y rotuladores de colores.

- Desarrollo: Los niños se sentarán en los pupitres y la maestra les dirá que van a tener que pintar un dibujo cada uno, el cual será repartido al azar, y que es muy importante que lo pinten bien pues van a formar parte de un mural que van a hacer al día siguiente y que se colgará en la clase. Tras pintar el dibujo, los niños deberán recortarlo con mucho cuidado, escribir su nombre por detrás y dárselo a la maestra para que lo guarde.

❖ Día 2

Actividad 3: Hacemos un mural (diagrama de Venn)

- Materiales: Papel continuo con el dibujo de un diagrama de Venn de 3 secciones (cocinero/a, albañil y veterinario/a), dibujos coloreados de la anterior actividad, letreros con el vocabulario de los dibujos y pegamento. (Anexo 19)

- Desarrollo: Los niños se situarán en la zona de asamblea, haciendo un semicírculo, para que todos puedan visualizar el cartel del diagrama de Venn sin dificultad. La maestra, les explicará a los niños que el mural va a consistir en la realización de una clasificación, de forma que van a tener que ir colocando los dibujos en la profesión correspondiente, según lo aprendido en las semanas anteriores. Para ello cogerá los dibujos de uno en uno, y un alumno elegido al azar tendrá que leer el nombre del dibujo, de forma que el niño que lo haya pintado se tendrá que levantar, coger el dibujo y el pegamento y situarlo en el círculo de la profesión de la que sea característico. Este proceso se repetirá sucesivamente con todos los niños y posteriormente se colocarán en el suelo los letreros del vocabulario de cada uno de los dibujos. Entonces, los niños, según les indique la maestra, deberán acudir a la zona de los carteles, coger uno, leerlo y pegarlo debajo del dibujo que se corresponda con el mismo, finalizándose así el mural de las profesiones.

❖ Día 3

Actividad 4: Elaboramos un juego de lectura global

- Materiales: Una ficha por alumno con 9 dibujos y palabras del vocabulario (Anexo 20), pinturas de colores y tijeras.

- Desarrollo: Los alumnos crearán un juego, relacionado con la temática de la Unidad Didáctica desarrollada, para trabajar la lectura global en casa. Para ello, deberán colorear los dibujos de la ficha y deberán recortar éstos y los letreros que aparecen en la misma. Una vez creado el juego, la maestra explicará la manera de utilizarlo, para lo que les dirá que deben de colocar al lado de cada dibujo el cartel que le corresponda, asociación que deberán hacer a partir de la lectura de los carteles. En el caso de que el tiempo lo permita, empezarán a jugar.

❖ Día 4

Actividad 5: Bingo de las profesiones

- Materiales: 1 cartilla por niño (modelos variados) con 9 dibujos de distintas profesiones, 9 tapones de botella por niño, saco y letreros de las distintas profesiones y medalla para el ganador. (Anexo 21)

- Desarrollo: La maestra recordará que además de las tres profesiones trabajadas existen muchas más profesiones, algunas de las cuales ya se comentaron en la sesión inicial y les dirá a los niños que van a jugar al bingo de las profesiones. Para ello, la maestra poseerá un saco con los letreros de todas las profesiones que aparezcan en las cartillas de los niños. La maestra llamará a un alumno y éste deberá sacar una palabra y leerla en voz alta y de forma clara para que sea posible la discriminación auditiva de la misma por parte de todo el alumnado. A continuación se sentará y todos los alumnos, incluido el lector, que la tengan en su cartilla deberán colocar un tapón encima de la misma. Así sucesivamente, hasta que un niño haga bingo, momento en el que se tendrá que levantar y acudir con su cartilla a la mesa de la maestra y comprobar junto a ella, recordando el nombre de todas las profesiones y viendo si han salido o no, si está en lo cierto o por el contrario sigue el juego. El niño que primero haga bingo correctamente ganará una medalla.

❖ Día 5

Actividad 6: Nos visitan algunos familiares

- Materiales: Material aportado por los familiares.

- Desarrollo: La maestra, al comienzo de la Unidad Didáctica, les informará a los familiares de que se van a trabajar las profesiones, y les dirá que sería muy enriquecedor que acudieran algunos de ellos al aula, si es posible, para conversar con los niños sobre sus trabajos. Por lo tanto, en el caso de que haya algún familiar que pueda asistir al aula, en esta última sesión, los niños se situarán en la asamblea y conversarán con el familiar sobre el oficio del mismo.

5.7 Evaluación del aprendizaje del alumnado.

Para la evaluación del aprendizaje del alumnado, se llevará a cabo una evaluación inicial, una continua y otra final.

La evaluación inicial tendrá lugar en la primera sesión a través de la asamblea planteada. En ella conversarán sobre diferentes aspectos de las profesiones de sus papás, expresando diferentes ideas previas, anécdotas, conocimientos, opiniones, etc., en base al tema central de la Unidad Didáctica. Además, a partir de los resultados de esta evaluación inicial, el docente adecuará el posterior desarrollo de la Unidad Didáctica, dejándola igual, o ampliando/reduciendo actividades y contenidos a desarrollar.

La evaluación continua se realizará a lo largo de todo el transcurso de la Unidad Didáctica. Para ello, el docente llevará a cabo una observación directa y continua del alumnado, y realizará las anotaciones que considere oportunas sobre lo observado que serán plasmadas en un diario.

Finalmente, tendrá lugar la evaluación final, evaluación que se realizará a lo largo del trabajo de la última semana, semana en la que a través de diferentes juegos y actividades se comprobará si los alumnos recuerdan los contenidos trabajados durante las anteriores semanas y la motivación de los mismos. Además, en esta evaluación final, se tendrá

también en cuenta todo lo observado por el tutor y todas las anotaciones realizadas en la evaluación continua. Por último, para una mejor evaluación de los aprendizajes, se rellenará una tabla que hace hincapié en los objetivos didácticos propuestos (Anexo 22).

5.8 Evaluación de la práctica docente.

Por otra parte, es necesario llevar a cabo una evaluación de la práctica docente y del desarrollo de la Unidad Didáctica. Para ello, la tutora deberá realizar una autoevaluación al finalizar la Unidad Didáctica, autoevaluación que incidirá en una serie de aspectos, los cuales se encuentran reflejados en una rúbrica de evaluación (Anexo 23).

6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

En primer lugar, destaco que la realización de este trabajo, en mi opinión, es de gran importancia y utilidad para mi futuro como maestra de Educación Infantil, siendo por lo tanto, además de un trabajo diseñado para concluir mi formación universitaria, una herramienta de trabajo que me puede ser de gran utilidad en un futuro.

Lo primero que me gustaría destacar en este trabajo es su composición, ya que está formado por dos partes principales: una teórica y otra práctica. En primer lugar, se realiza un estudio sobre la Discapacidad Auditiva, sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y especialmente sobre este aprendizaje en alumnos sordos, y en segundo lugar, en base a la información obtenida, se diseña una Unidad Didáctica que potencia el aprendizaje de la lectura en todos los alumnos y especialmente en los sordos.

De la parte teórica, destacar que me ha permitido ampliar mis conocimientos adquiridos a lo largo del grado sobre la Discapacidad Auditiva, pudiendo, a través de la revisión de numerosos libros, artículos y revistas de autores especializados en dicha discapacidad, comprender especialmente las dificultades que estos niños tienen a la hora de enfrentarse a este proceso, siendo estos aspectos de la competencia lingüística general y específicos de la lectura (reconocimiento de la palabra escrita y comprensión del texto) los puntos en los que hay que insistir más para que consigan una lectura funcional, lectura fundamental de cara a un futuro.

Así mismo, esta parte teórica del trabajo, me ha permitido darme cuenta todavía más de que los maestros se tienen que formar continuamente, tienen que descubrir las nuevas teorías y conocimientos y tienen que adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos y sociales que van surgiendo. Esto es debido a que, según mi opinión, un buen maestro es el que evoluciona y mejora, el que utiliza métodos y estrategias innovadoras y el que aumenta las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos, sin la necesidad de que éstos tengan que salir del aula ordinaria para alcanzar una serie de objetivos, o por lo menos siendo esto la última opción.

Por otra parte, en cuanto a la creación de una Unidad Didáctica que favorezca el aprendizaje de la lectura en niños sordos, considero necesario destacar algunos puntos fuertes y otros más débiles.

En cuanto a las fortalezas, destacar que según mi opinión se trata de una Unidad Didáctica que no ofrece a los niños una serie de actividades “sin sentido”, como sucede muchas veces en las aulas por falta de tiempo, sino que por el contrario se trata de una serie de tareas motivantes y significativas que se encuentran enlazadas por un tema que suele causar curiosidad e interés a los niños de Educación Infantil, las profesiones de sus papás. Además, para conseguir este aprendizaje significativo, dentro de cada una de las profesiones trabajadas también hay un hilo conductor, comenzando siempre por una actividad en la que los niños adivinan la profesión a trabajar, continuando con la fabricación del respectivo disfraz y realizando actividades que insisten en las dificultades de los niños hacia el aprendizaje de la lectura pero también realizando actividades más lúdicas que favorecen la tan deseada motivación hacia el aprendizaje.

También, he considerado muy importante el valor lúdico de las actividades, planteando tareas variadas (individuales, pequeños grupos o grupo clase), en la que se insistiera sobre todo en el aprendizaje de la lectura, pero siempre teniendo en cuenta la motivación de los niños por el aprendizaje de la misma y la comprensión de la utilidad de dicho aprendizaje.

Así mismo, he creído adecuado realizar una sesión inicial, en la que se puedan observar los conocimientos previos que los niños tienen sobre el tema de la Unidad Didáctica y la motivación de los alumnos hacia la misma, y una sesión final, en la que los alumnos repasen los conocimientos adquiridos a lo largo del trabajo de las anteriores semanas, pues además de que los niños se diviertan con las tareas para que sean adecuadas es necesario que supongan un aprendizaje y un progreso en los niños.

Finalmente, también valoro positivamente el hecho de que las distintas tareas planteadas, según mi opinión, tienen en cuenta las diferencias entre unos niños y otros, pues la clase homogénea no existe, es algo idealizado, por lo que siempre se encuentran distintos niveles de aprendizaje entre el alumnado. Sin embargo, considero que antes de realizar esta y cualquier otra Unidad Didáctica o programación diseñada en un aula en concreto, es necesario un tiempo previo de observación del aula y sus alumnos, para así poder ajustar las distintas tareas a las características concretas del alumnado.

En relación con lo anterior, se encuentra el punto débil de la parte práctica de este trabajo, el cual está relacionado con el hecho de que aunque he realizado las prácticas de mención en el Colegio La Purísima para Niños Sordos, al ser estas anteriores a las prácticas escolares

III y por lo tanto al principio del cuatrimestre, no he podido llevar a cabo mi Unidad Didáctica dentro del aula. Además, esta Unidad Didáctica, está planteada para ser llevada a cabo dentro de un aula ordinaria, pues considero que no sólo beneficia a los alumnos sordos, sino a todos los alumnos en general, por lo que este centro de educación especial no sería exactamente el contexto deseado. Por lo tanto, aunque la estancia en el Colegio La Purísima para Niños Sordos, sí que me ha aportado numerosos beneficios para conocer el mundo de la Discapacidad Auditiva y para ajustar más mis tareas a las posibilidades de este alumnado, no me ha sido posible poner en marcha el trabajo práctico.

Al no poder poner en práctica la Unidad Didáctica por falta de tiempo, no puedo establecer conclusiones sobre la consecución de los objetivos y sobre si realmente favorece el aprendizaje de la lectura en sordos. Por ello, me parecería muy interesante poder en un futuro profesional llevar a la práctica este trabajo y comprobar si atiende adecuadamente a las necesidades de estos alumnos, consiguiendo además una mejora progresiva de mi trabajo y a su vez de mi labor como maestra de Educación Infantil.

En conclusión, considero que este trabajo es un buen cierre a mi etapa universitaria, ya que la indagación en distintas fuentes bibliográficas unido a la parte práctica del trabajo, me ha permitido conocer más sobre el complicado mundo de la Discapacidad Auditiva y sus posibilidades educativas, dándome cuenta una vez más de que siempre hay opción para todos los alumnos, independientemente de las necesidades y características de los mismos y que siempre se les puede dar una respuesta que favorezca la igualdad de oportunidades mediante la inclusión, siendo en ocasiones muy pequeños los cambios por parte del maestro que son necesarios realizar en la práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. y Domínguez, A.B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita (Deaf students and written language). *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 31(1), 95-111.

Alegría, J.; Domínguez, A.B.; y van der Straten, P. (2009). ¿Cómo leen los sordos adultos? La estrategia de palabras clave. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(3), 195-206.

BOA (Nº43, 2008). Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, Zaragoza, España, 14 de abril de 2008.

CREENA. (2006). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en Educación Infantil y Primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Iruña: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Domínguez, A. B. y Velasco, C. (coords.). (1999). *Lenguaje escrito y sordera: Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

- García, J.M. y Pérez, J. (Coords.). (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención*. Murcia: DM.
- Juárez, A. y Monfort, M. (2001). *Algo que decir. Hacia la adquisición del Lenguaje: Manual de orientación para los padres de niños con sordera, de 0 a 5 años*. Madrid: Entha Ediciones.
- Lledó, A. (2008). *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva*. Barcelona: Edebé.
- López, T. y Guillén, C. (2008). Intervención educativa en el alumnado con Discapacidad Auditiva. Extraído de <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20Discap%20Auditiva.pdf>. Recuperado el 20.02.2017.
- Monfort, M. (1999): Reflexiones sobre el desarrollo de las habilidades lectoras en alumnos sordos. En A.B. Domínguez y C. Velasco (coords). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. (pp. 91 - 105). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2002): Escolarización del niño sordo implantado. En M. Manrique y A. Huarte. *Implantes cocleares*. (pp. 377-385). Barcelona: Masson.
- Manrique, M.J.; Huarte, A.; y Molina, M. (2002): Percepción auditiva en prelinguales. En M. Manrique y A. Huarte. *Implantes cocleares*. (pp. 313-324). Barcelona: Masson.

Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.

Pérez, R. (2008): Marco conceptual de la deficiencia auditiva. En A. Lledó. *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva*. (pp. 17-36). Barcelona: Edebé.

Portillo, F. (2002): Descripción y funcionamiento del implante coclear. En M. Manrique y A. Huarte. *Implantes cocleares*. (pp. 43-62). Barcelona: Masson.

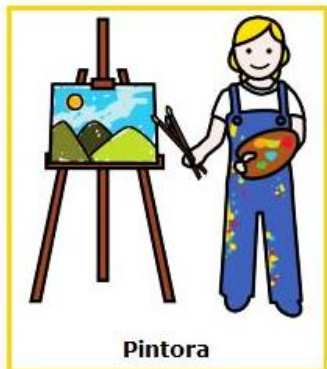
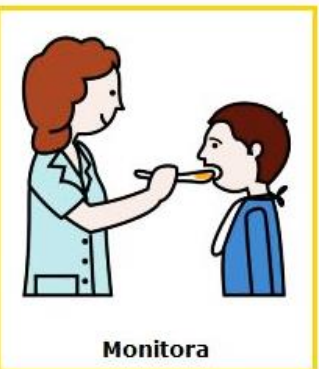
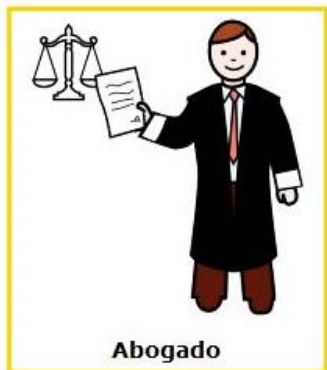
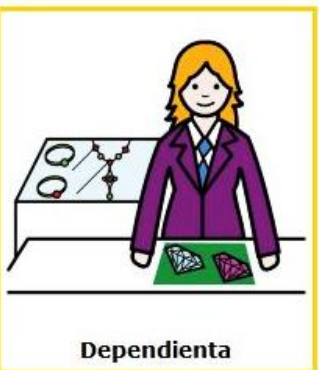
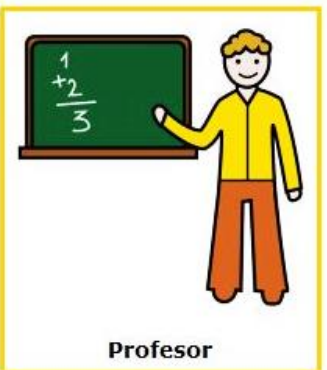
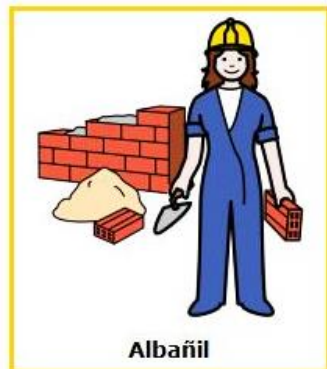
Romero, M. S. J. (2014). El impacto del implante coclear en la integración auditiva: resultados y factores predictores en un grupo de 116 niñas y niños sordos españoles. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 34(1), 4-16.

Segovia, J. D. (1999). Discapacidad auditiva. Avanzando y conquistando la integración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2).

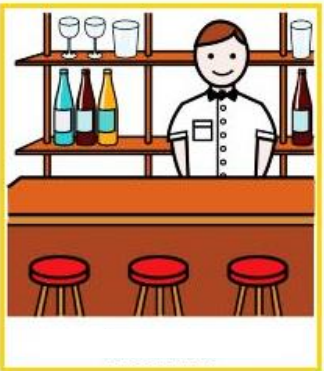
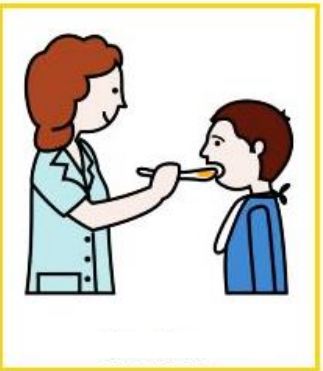
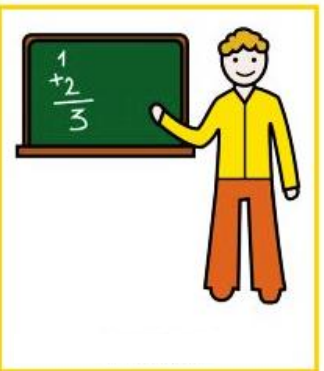
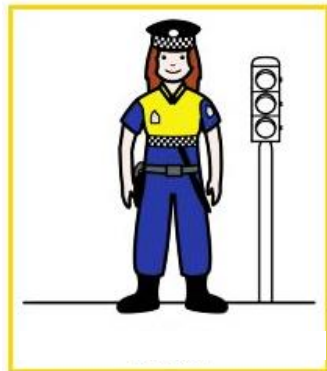
ANEXOS

Anexo 1: Vocabulario de los oficios.

- Bits de inteligencia de los oficios.



- Dibujos de los oficios.

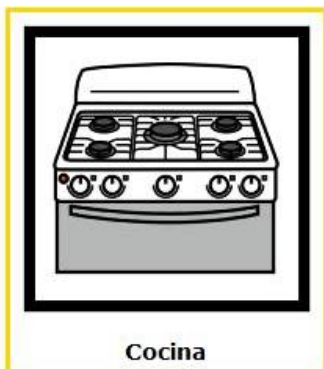


- Letrados de los oficios.



Anexo 2: Vocabulario de los cocineros.

- Bits de inteligencia del vocabulario de cocineros.



Cocina



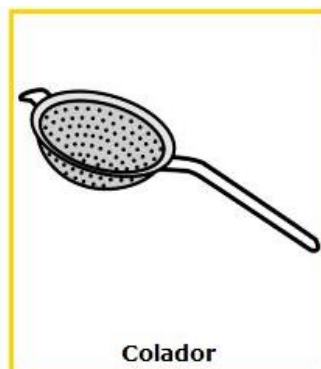
Cocinero



Delantal



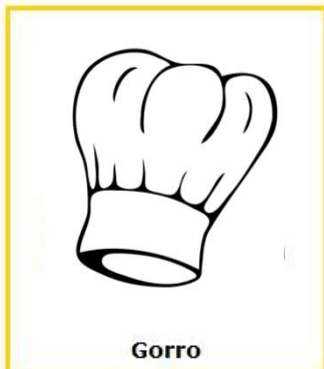
Cuchara



Colador



Receta



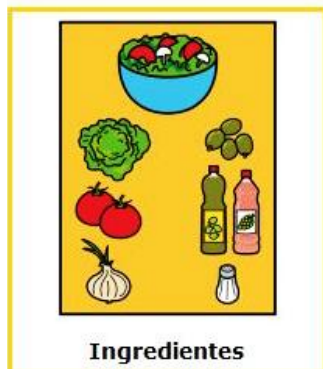
Gorro



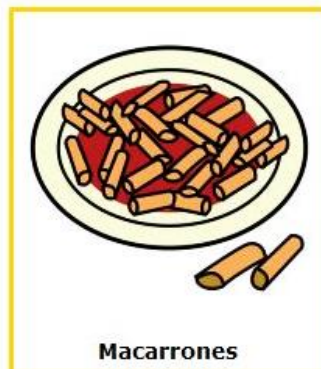
Horno



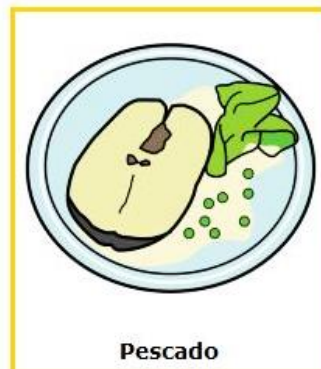
Sartén



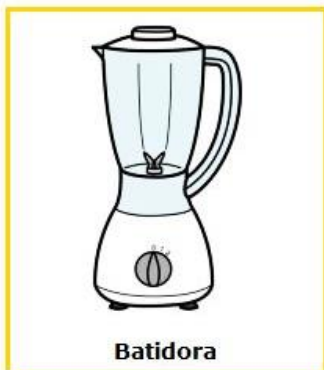
Ingredientes



Macarrones



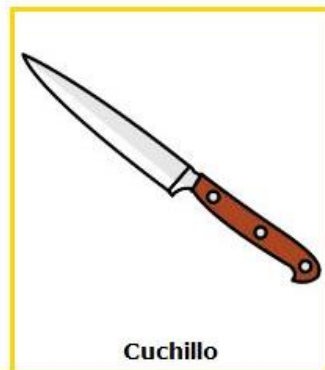
Pescado



Batidora



Olla



Cuchillo



Postre



Batido



Fresa



- Letreros del vocabulario de cocineros.

Azúcar

Plátano

Cocina

Cocinero

Delantal

Gorro

Horno

Sartén

Batidora

Olla

Cuchillo

Cuchara

Colador

Receta

Ingredientes

Macarrones

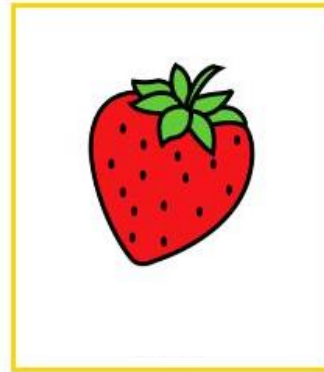
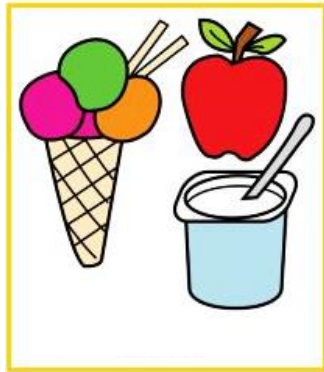
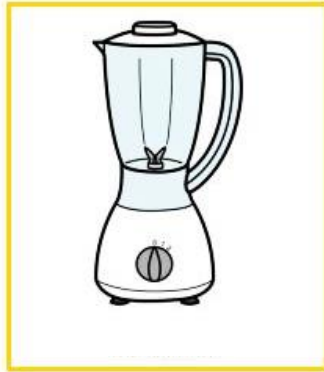
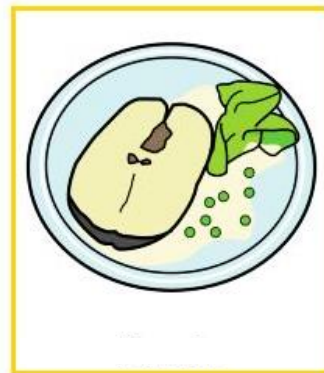
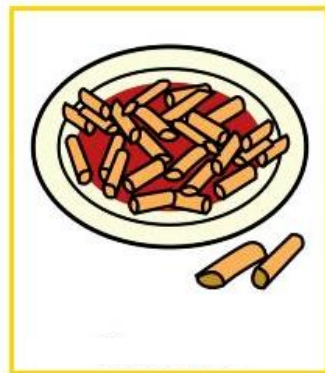
Pescado

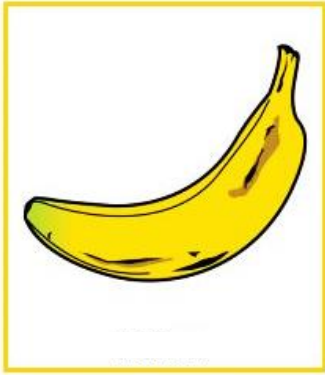
Postre

Batido

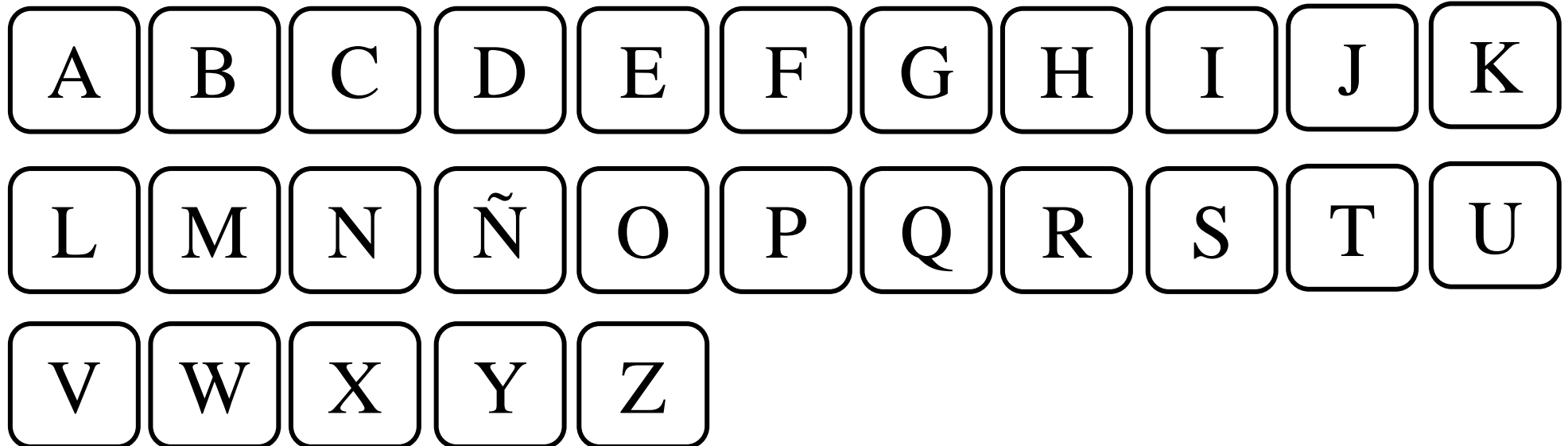
Fresa

- Dibujos del vocabulario de cocineros.





Anexo 3: Carteles de letras (se imprimen tantos como se consideren necesarios de cada letra).




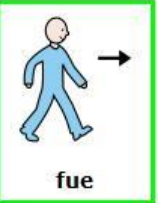











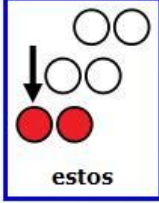

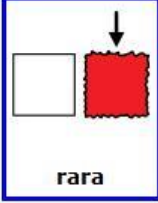





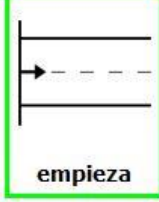
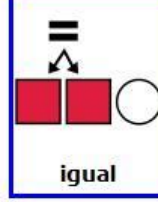


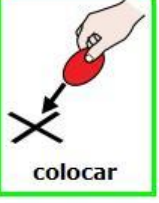




Anexo 4: Materiales “Ordenamos la cocina”.

- Tablero dibujo cocina Ratatouille.



- Relato empleado en la actividad "Ordenamos la cocina".

El  cocinero del  restaurante de la  película de Ratatouille fue  de  compras al  supermercado y por la  tarde le  han llegado al  restaurante los  alimentos que  había comprado. Pero para  guardar los  alimentos en la  cocina quiere  ordenar  estos de una manera  muy  rara en los  armarios. i  Quiere  guardar juntos los  alimentos cuyo  nombre  empieza  igual ! ¿  Queréis  ayudar a  colocar los  alimentos en la  cocina ?

- Bits de inteligencia de alimentos.


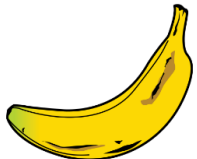




Anexo 5: Receta de batido de fresas y plátano.

BATIDO DE FRESAS Y PLÁTANO

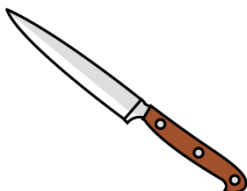
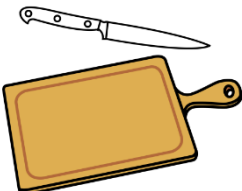
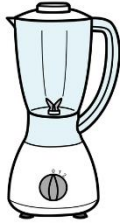
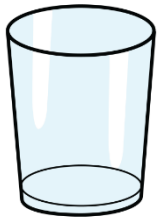


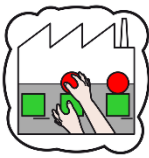
INGREDIENTES:

FRESAS	PLÁTANOS	LECHE	AZÚCAR
			

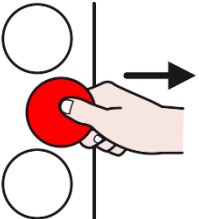


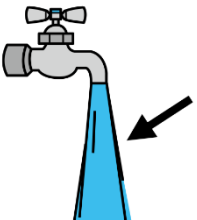

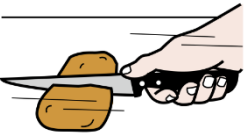


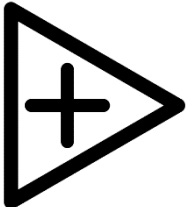
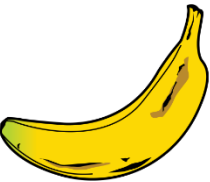


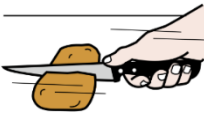

UTENSILIOS DE COCINA:

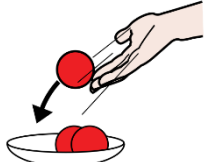

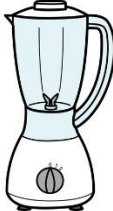
CUCHILLO	TABLA DE CORTAR	BATIDORA	VASOS
			

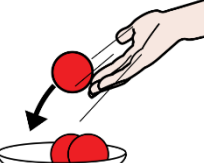




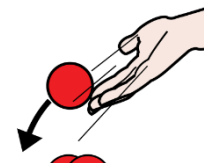



ELABORACIÓN


1	QUITAR 	LAS	HOJAS +s 	DE	LAS	FRESAS 
2	LAVAR 	LAS	FRESAS 			
3	CORTAR 	LAS	FRESAS 			
4	PELAR 	LOS 	PLÁTANOS 			



5	CORTAR 	LOS	PLÁTANOS 
---	---	-----	--


6	ECHAR 	LAS	FRESAS 	EN	LA	BATIDORA 
---	--	-----	--	----	----	---

7	ECHAR 	LOS	PLÁTANOS 	EN	LA	BATIDORA 
---	--	-----	--	----	----	---

8	ECHAR 	LA	LECHE 	Y	EL	AZÚCAR 	EN	LA	BATIDORA 
---	--	----	---	---	----	---	----	----	---

9	BATIR 
---	--

10	ECHAR 	EN	LOS	VASOS 
----	--	----	-----	--

11	BEBER 
----	--

OBSERVACIONES: La cantidad de leche a añadir dependerá de si el batido se quiere más o menos líquido.

Anexo 6: Cuestiones para evaluar la comprensión del texto.

1. Las frutas que necesitamos para la receta son:

a) Fresas y plátano.

b) Fresas y naranjas.

2. Además necesitamos:

a) Azúcar y agua.

b) Azúcar y leche.





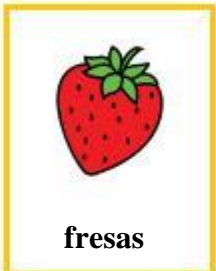
3. Limpiamos la fruta y...

a) La echamos en la batidora junto con el resto de ingredientes y batimos todo.

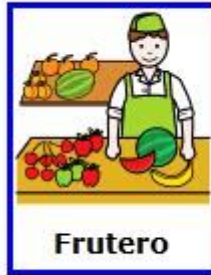
b) Echamos las fresas y las batimos.

Anexo 7: Materiales para la construcción de frases conversación frutero-alumnos.

- Modelo conversación alumnos-frutero con pictogramas.

1	 <p>Frutero</p> :  <p>Buenas tardes</p> ¿Qué  <p>desean</p> ?
2	 <p>Alumnos</p> :  <p>Hola,</p>  <p>quiero</p> 16  <p>fresas</p>

3



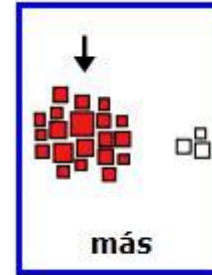
Frutero

:



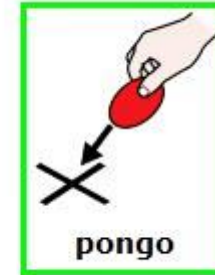
Muy bien

¿Qué



más

os



pongo

?

4



Alumnos

:

2

2



plátano,



por favor

5



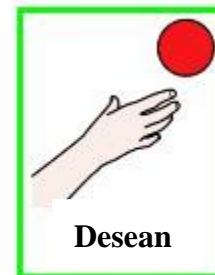
Frutero

:



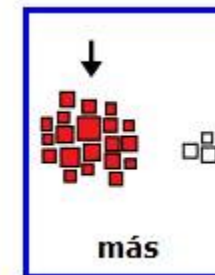
Genial.

¿




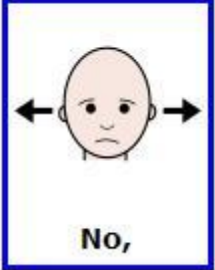




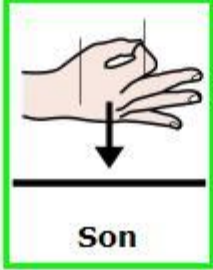



Desean

algo



más

?

<p>6</p>	 :  :  ¿ Cuánto ?  ? 
<p>7</p>	 :  2  (Ejemplo)
<p>8</p>	 : (Pagamos) 

- Frases del frutero.

1	Buenas tardes. ¿Qué desean?
3	Muy bien. ¿Qué más os pongo?
5	Genial. ¿Desean algo más?
7	Son 2 euros.

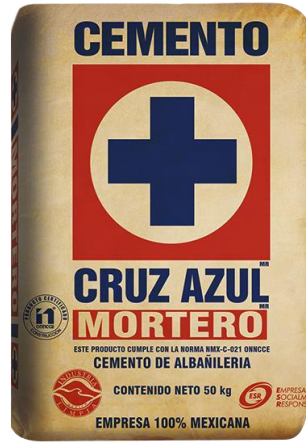
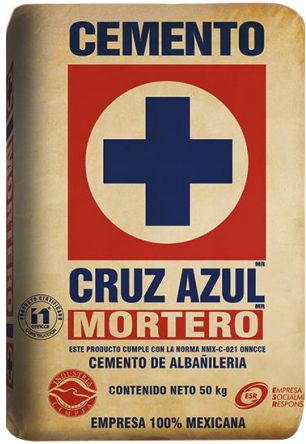
- Palabras para la construcción de frases de los alumnos.

Hola,	quiero	16	fresas	2
plátanos	por favor	No,	gracias.	
¿	Cuánto	vale	todo	?
	Adiós			

Anexo 8: Imágenes del Memory del albañil.







Anexo 9: Materiales historia “Manolo, el albañil”.

- Historia de Manolo el albañil (maestra).

Manolo era un albañil que tenía tres hijos. Un día estaba en el jardín de su casa haciendo una casita para su perro cuando llegaron los tres niños:

¡Papá, yo quiero ayudarte!- exclamó el mayor.

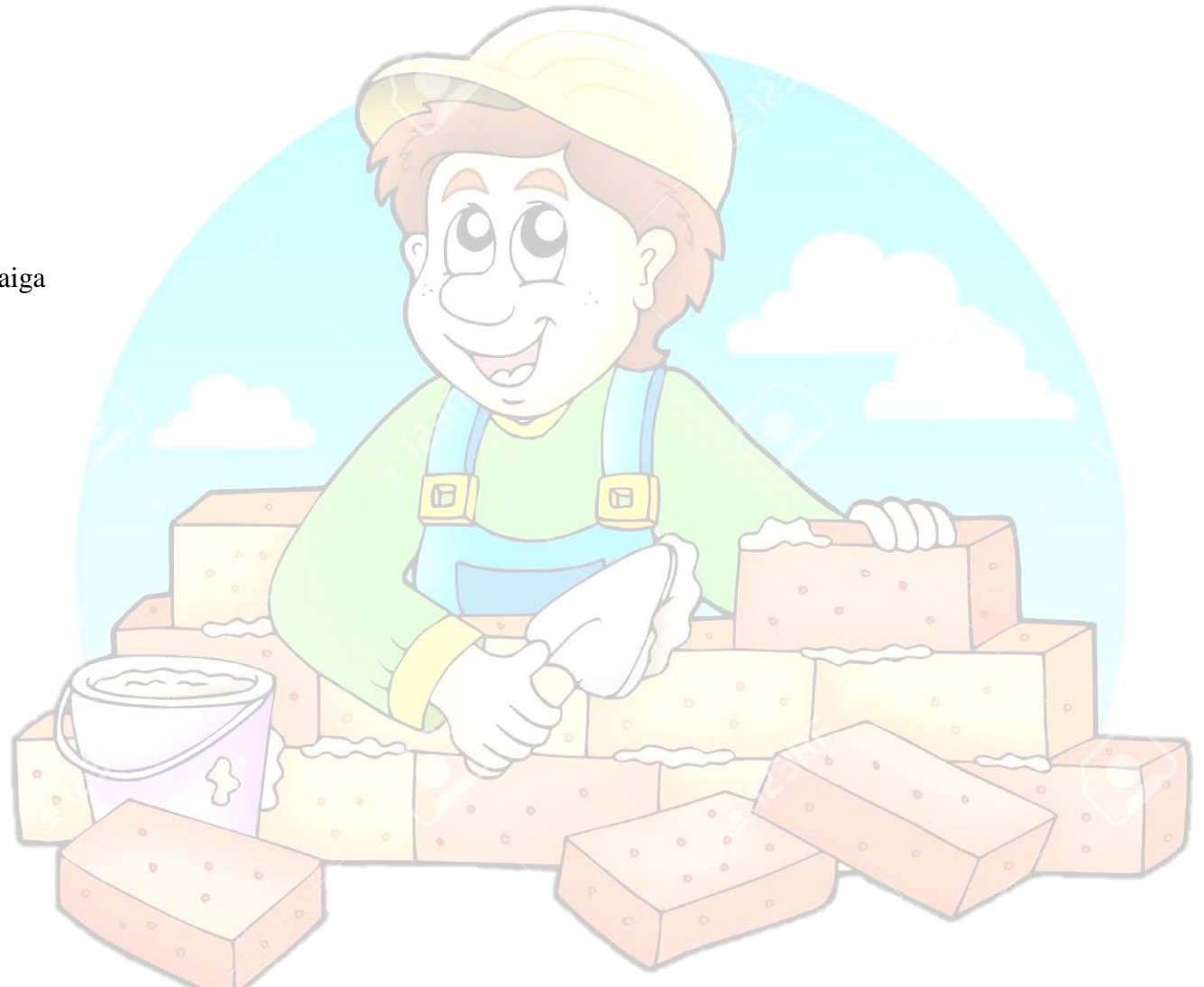
¡Y yo también!- intervino el mediano.

¡Y yo!- concluyó el pequeño.

Está bien. Que uno me traiga una pala, que otro me traiga cemento y que otro me traiga un cubo con agua.

Muy bien papá- respondieron los tres a la vez.

Así los tres niños con su papá hicieron la casita.



- Ficha alumnos: Continuación de la historia de Manolo el albañil (apoyada de pictogramas) y dibujo de la casa.

Otro día Manolo pensó que la casa del perro no tenía color, y quería que fuera azul, verde, amarilla y roja. ¿Queréis ayudar a Manolo a decorar la casa del perro?

- Coloca los 4 gómet de color azul en la ventana.

- Coloca el gómet de color verde en la chimenea.

- Coloca los 6 gómetas de color amarillo alrededor de la puerta.

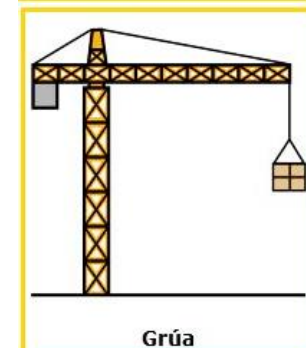
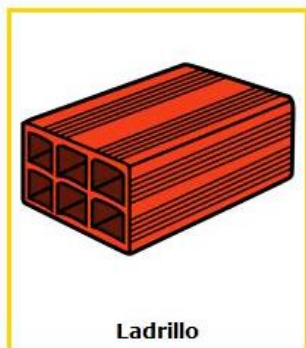
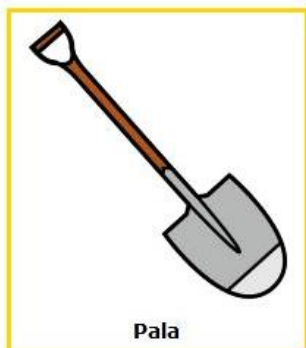
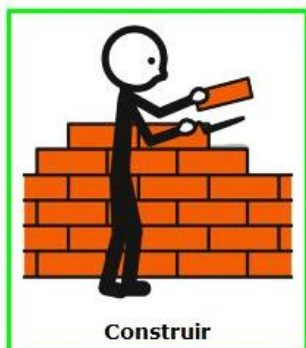
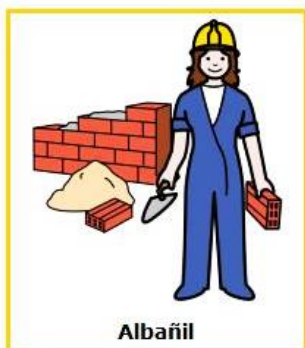
- Coloca los 3 gómetas de color rojo en el tejado.

El perro de Manolo ya tiene una casa muy bonita. Gracias

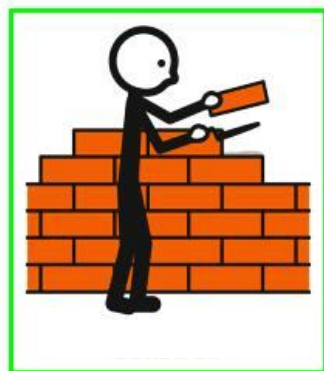


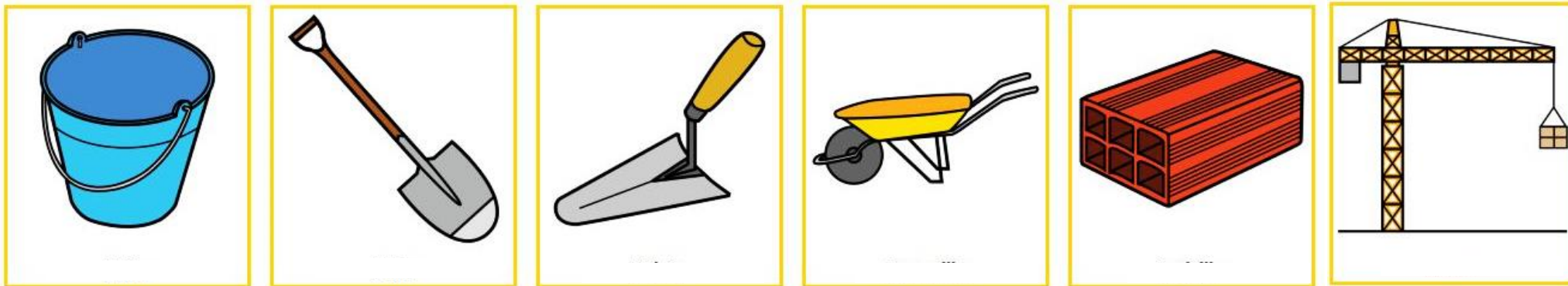
Anexo 10: Vocabulario de los albañiles.

- Bits de inteligencia del vocabulario de albañiles.



- Dibujos del vocabulario de albañiles.





- Letreros del vocabulario de albañiles.

Albañil

Construir

Casa

Casco

Peto

Cubo

Pala

Paleta

Carretilla

Ladrillo

Cemento

Grúa

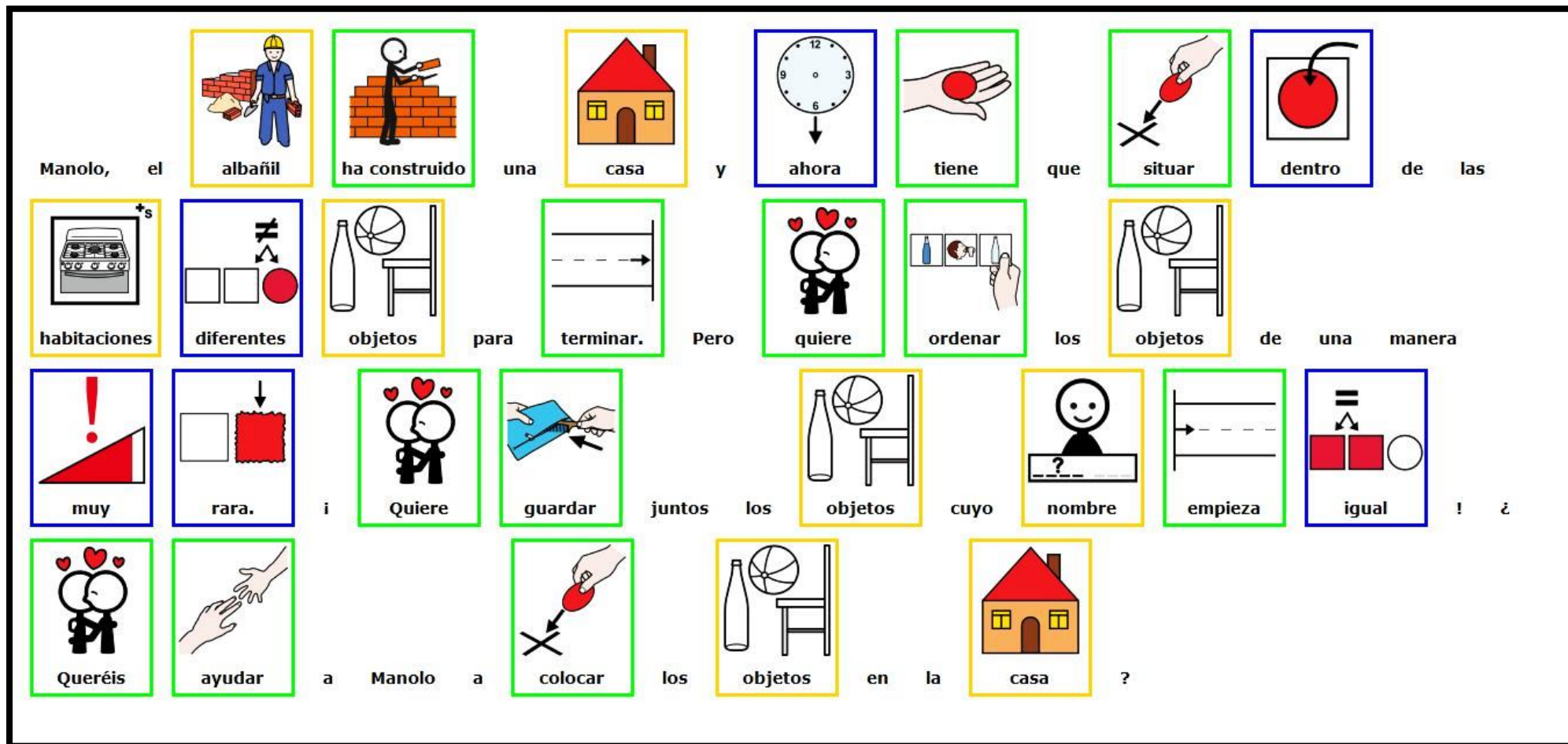
Anexo 11: Materiales “Ordenamos la casa”.

- Tablero dibujo casa.



- Relato empleado en la actividad “Ordenamos la casa”.

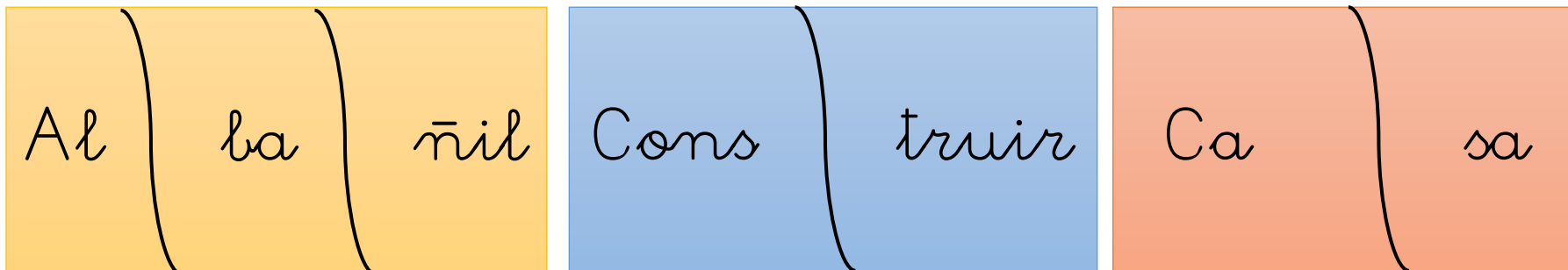
Manolo, el albañil ha construido una casa y ahora tiene que situar dentro de las habitaciones diferentes objetos para terminar. Pero quiere ordenar los objetos de una manera muy rara. i Quiere guardar juntos los objetos cuyo nombre empieza igual ! ¿ Queréis ayudar a Manolo a colocar los objetos en la casa ?



- Bits de inteligencia de elementos de la casa.



Anexo 12: Sílabas para construcción de palabras.



Pa le ta

Ca rre ti lla

Cas co

Pe to

La dri llo

Ce men to

Grú a

Cu bo

Pa la

Anexo 13: Sesión 3. Somos veterinarios.

❖ Día 1

Actividad 1: Adivina nuestra profesión de hoy

- Materiales: Canción “Mi tío Mario veterinario” subtitulada.

- Desarrollo: La maestra les dirá a los alumnos que van a ver un vídeo de una canción a partir de la cual deberán adivinar la profesión que van a desempeñar a lo largo de la sucesiva semana. La canción seleccionada es “Mi tío Mario veterinario”, que aparecerá subtitulada para favorecer la comprensión de la misma en el alumnado sordo. Además, la imagen del propio vídeo también aporta gran información, ya que se ve como el veterinario va solucionando los problemas de los animales, por lo que la profesión que se va a trabajar será fácilmente adivinable para el alumnado. Una vez adivinada la profesión, los niños se sentarán en la zona de asamblea y expresarán algo, en la medida de sus posibilidades, relacionado con los veterinarios (si tienen algún animal y lo han llevado alguna vez al veterinario, si algún familiar es veterinario, etc.).

Actividad 2: Conocemos a nuestra mascota

- Materiales: Tortuga, pecera y comida para tortugas e instrucciones de cómo cuidar a una tortuga apoyadas de pictogramas. (Anexo 14)

- Desarrollo: Tras adivinar que la profesión que vamos a trabajar a lo largo de la semana es la de veterinarios y tras hablar en la asamblea sobre algunas cuestiones de la misma, la maestra les dirá a los niños que como ya saben los veterinarios cuidan animales y que ellos no van a ser menos. A continuación, les presentará a la nueva mascota de la clase, una tortuga acuática y entre todos le pondrán un nombre. Pero esto no será todo, tendrán que cuidarla muy bien y para ello tendrán unas instrucciones con unos pasos a seguir. Los alumnos, con ayuda de la maestra, deberán leer uno a uno los pasos de las instrucciones, poniendo una cruz en los que ya se cumplen o haciendo los que todavía no se han realizado

(siendo en algunos casos pasos que se realizarán todos los días y que hará cada día el encargado).

❖ Día 2

Actividad 3: Nos disfrazamos de veterinarios

- Materiales: 1 gorro de ducha (por alumno), 1 fotocopia de un dibujo de un fonendoscopio (por alumno, anexo 15), pinturas, tijeras, tela verde, lana y gómetts de colores.

- Desarrollo: Una vez adivinada la profesión que van a trabajar a lo largo de la semana, tanto los niños como la maestra se disfrazarán de veterinarios, para lo que tendrán que elaborar un disfraz que consistirá en un gorro de veterinario, una mascarilla de veterinario y un fonendoscopio. Por lo tanto, la maestra realizará su disfraz a la vez que servirá de ejemplo para los niños y les ayudará mientras ejecutan las acciones que les indica.

- Para la elaboración del gorro cada alumno tendrá un gorro de ducha, teniendo únicamente que decorarlo con gómetts de colores de forma creativa.
- Para la elaboración de la mascarilla cada alumno tendrá un fragmento de tela verde con un rectángulo dibujado, lana y tijeras. Lo primero que deberán hacer es recortar el rectángulo de tela, acudiendo posteriormente a la maestra la que hará dos agujeros en cada uno de los lados cortos del rectángulo. A continuación, los niños recortarán dos pequeños trozos de lana (a la medida de sus orejas) y atarán cada uno de ellos pasando por los agujeros de cada lado.
- Finalmente, los niños pintarán el dibujo del fonendoscopio con las pinturas y lo recortarán, y una vez recortado, la maestra le añadirá un trozo de lana para que quede como un collar que los niños se pondrán sobre la camiseta.

❖ Día 3

Actividad 4: Aprendemos vocabulario

-Materiales: Bits de inteligencia del vocabulario de veterinarios, dibujos sin palabras escritas y letreros con el vocabulario escrito. (Anexo 16)

- Desarrollo: Los alumnos deberán aprender vocabulario relacionado con la profesión de los veterinarios. Para ello, la maestra contará con una serie de bits de inteligencia con dicho vocabulario, los cuales irá mostrando a los alumnos a la vez que expresa la palabra correspondiente a cada uno de ellos, haciendo uso del lenguaje oral y del lenguaje signado. A continuación, colocará los dibujos sin nombre distribuidos por el suelo y por otra parte distribuirá los carteles de las palabras escritas. Seguidamente, de uno en uno irá llamando a los alumnos, los cuales deberán realizar la asociación cartel-dibujo de la palabra indicada por la maestra, comprobando así si han memorizado las palabras, lo que beneficiará a la lectura por la vía directa.

Actividad 5: Dictado de palabras

- Materiales: Folios y lapiceros o carteles de letras (en el caso de que los alumnos no sepan escribir). (Anexo 3)

- Desarrollo: La maestra expresará algunas palabras relacionadas con el centro de interés de los veterinarios (palabras aprendidas en la anterior actividad u otras). Los alumnos deberán escuchar las palabras pronunciadas por la maestra con mucha atención y deberán escribirlas en el papel, para lo que antes deberán reflexionar sobre los fonemas que forman cada palabra y el orden de los mismos. Esto es una tarea que supone bastante dificultad para los niños de esta edad y más todavía si presentan problemas auditivos, por lo que la maestra deberá dejar el tiempo adecuado entre palabra y palabra para que los niños puedan ejecutar la tarea con tranquilidad. En el caso de que los niños no sepan escribir todavía podrán hacer uso de carteles de letras.

Actividad 6: ¿Qué animal soy?

- Materiales: Pizarra Digital Interactiva y Power point con sonidos de animales enumerados (perro, gato, caballo, cerdo, pato, pájaro, rana, burro, oveja, elefante y león) y con imágenes de los mismos.

- Desarrollo: Los alumnos se colocarán en la zona de asamblea delante de la PDI (Pizarra Digital Interactiva) y en ella se proyectará un Power Point que contendrá sonidos de animales (enumerados) e imágenes de los mismos distribuidos de forma aleatoria. La maestra les dirá a los alumnos que tienen que estar atentos al sonido que escuchen y que posteriormente el alumno que ella indique deberá acercarse a la PDI y unir el número correspondiente al sonido reproducido con la imagen del animal que se corresponda.

❖ Día 4

Actividad 7: Ordenamos la clínica veterinaria

- Materiales: Un tablero que representa una clínica veterinaria, un texto (como el expresado por la maestra) apoyado de pictogramas y bits de inteligencia de animales para cada alumno. (Anexo 17)

- Desarrollo: En primer lugar, la maestra, a través de un breve relato les introducirá a los alumnos esta tarea metafonológica, relato que también será proporcionado al alumnado apoyado de pictogramas, para que todos los alumnos independientemente de sus ritmos de aprendizaje y de sus características lo puedan leer y comprender. Tras este breve relato, los alumnos deberán comparar los nombres de los animales y preguntarse si entre las palabras hay algo en común, hay algo que sea igual y el qué es, descubriendo finalmente el parecido silábico del comienzo de algunas palabras y emparejándolas dentro del tablero de la clínica veterinaria.

Actividad 8: Nos dibujamos curando a un animal

- Materiales: Folios, lapiceros y pinturas de colores.

- Desarrollo: Tras aprender el oficio de los veterinarios, parte del instrumental que utilizan en su trabajo y algunos de los animales a los que prestan servicio, los alumnos deberán dibujarse a ellos mismos vestidos de veterinarios y atendiendo a un animal. Además, deberán escribir una pequeña frase que describa el dibujo, frase que posteriormente leerán en voz alta a sus compañeros.

❖ Día 5

Actividad 9: Yo quiero ser veterinario (Juego simbólico)

- Materiales: Disfraces de veterinarios fabricados, 5 juegos de instrumental de veterinarios de juguete, 5 juegos de animales de peluche (perro, gato, pato, pájaro y hámster) y 5 juegos de fichas de datos de los animales y sus problemas (Anexo 18).

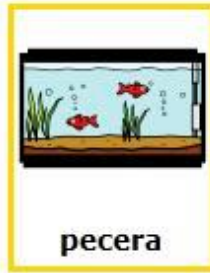
- Desarrollo: En primer lugar la maestra les dirá a los niños que para finalizar la semana de veterinarios van a dedicar la última tarde de la semana a jugar como verdaderos veterinarios, con sus vestuarios, su instrumental y atendiendo a los animales que necesitan ayuda. Para ello, los alumnos serán divididos en 5 grupos que se distribuirán en 5 áreas diferenciadas a lo largo del espacio de la clase, y cada grupo tendrá un juego de instrumental de veterinarios de juguete, un juego de animales de peluche y las fichas correspondientes a los mismos. Un miembro del grupo será el veterinario (el cual deberá disfrazarse) y entre los demás decidirán el animal que acude a la clínica. Llevarán al animal elegido y buscarán entre las fichas de datos la que se corresponda con el mismo. El veterinario deberá leer la ficha y el problema que tiene el animal y deberá curarlo haciendo uso del instrumental adecuado. Cuando éste acabe, se cambiarán los roles, de forma de que en cada grupo todos los miembros del equipo hagan en algún momento de veterinarios, variándose así mismo los animales que serán atendidos. Finalmente, los niños se sentarán en la asamblea con la maestra y comentarán cómo se han sentido en su experiencia como veterinarios.

Anexo 14: Instrucciones de cómo cuidar a una tortuga.

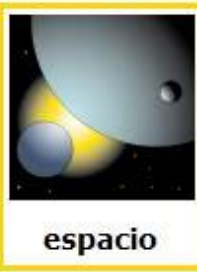
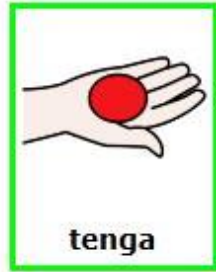
1



una

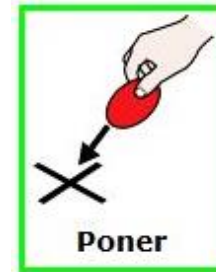


en la que



suficiente.

2



el

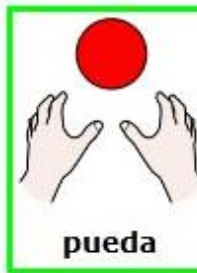
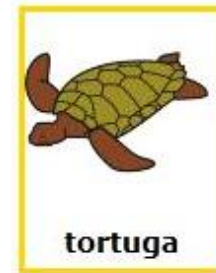


suficiente

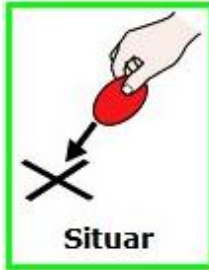
como

para

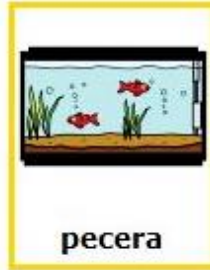
que la



3



la

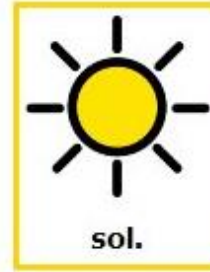


en

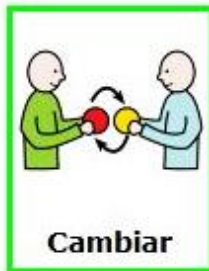
un



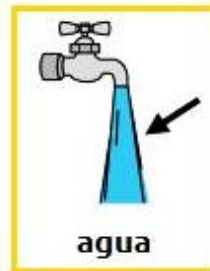
del



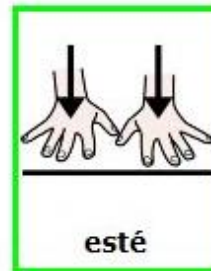
4



el



cuando

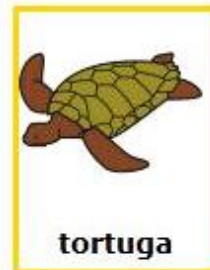


5



a

la



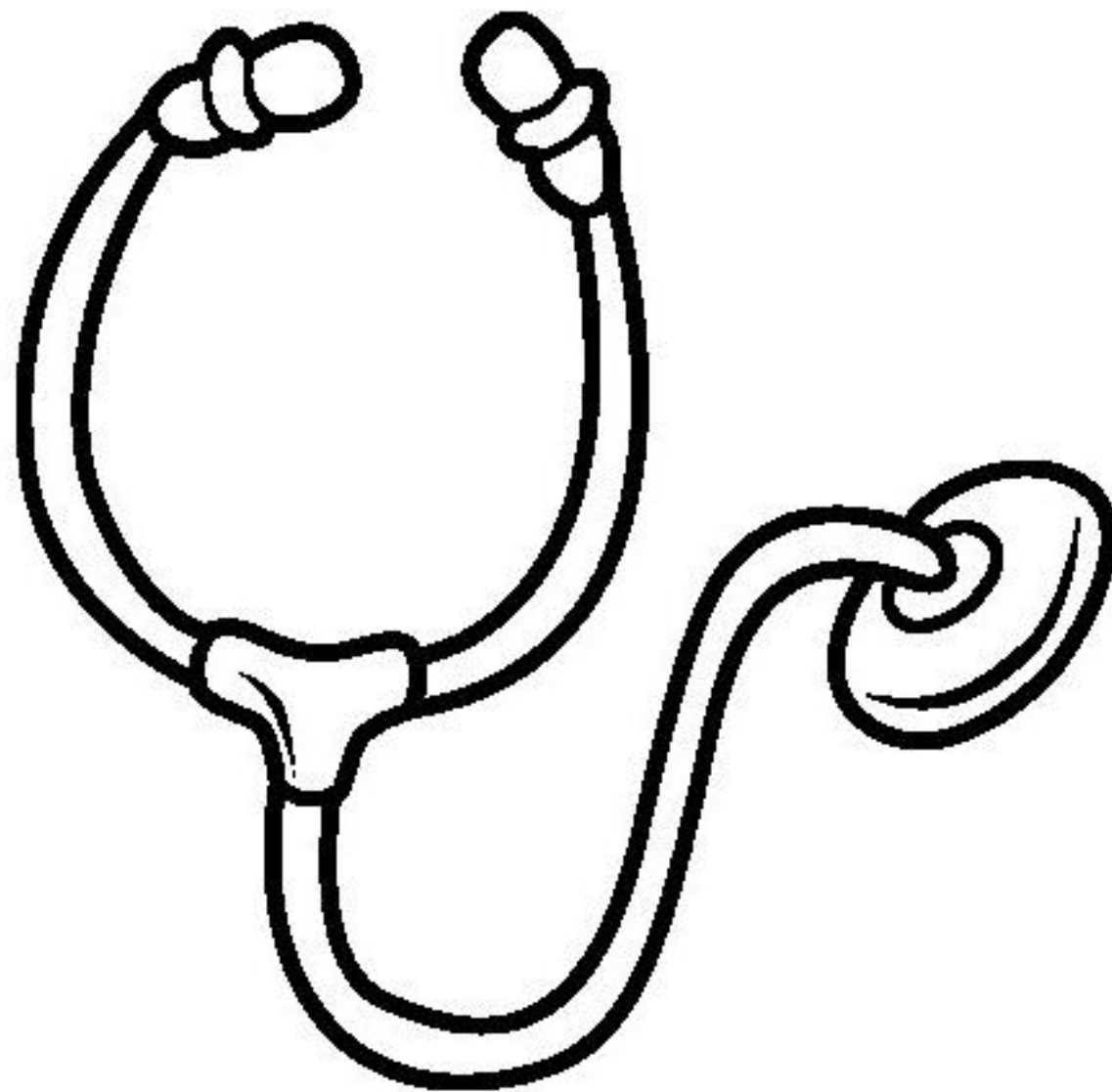
3

veces

al



Anexo 15: Dibujo disfraz fonendoscopio.



Anexo 16: Vocabulario de los veterinarios.

- Bits de inteligencia del vocabulario de veterinarios.



- Dibujos del vocabulario de veterinarios.



- Letreros del vocabulario de veterinarios.

Veterinario

Mascarilla

Guantes

Fonendoscopio

Jeringuilla

Termómetro

Pinzas

Bisturí

Venda

Esparadrapo

Collar isabelino

Perro

Gato

Periquito

Caballo

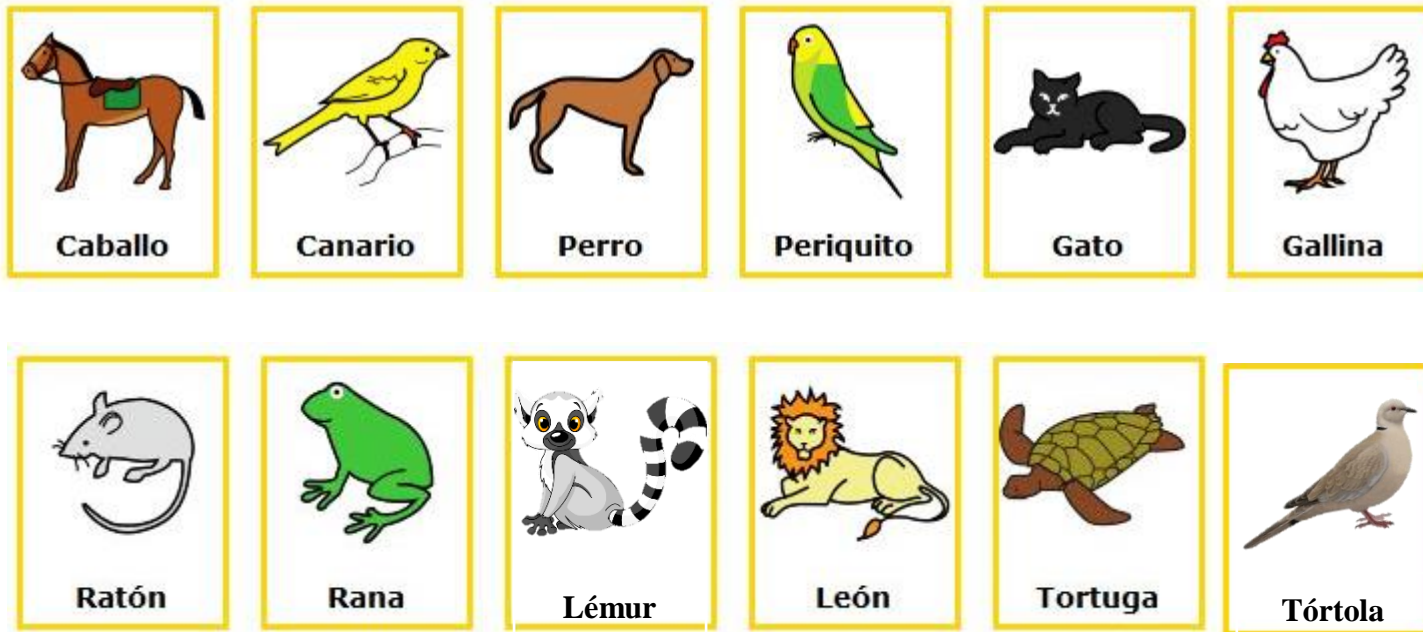
Comedero

Anexo 17: Materiales “Ordenamos la clínica veterinaria”

- Tablero dibujo clínica veterinaria.



- Bits de inteligencia de animales.



Anexo 18: Fichas animales juego “Yo quiero ser veterinario”.

INFORMACIÓN DEL PACIENTE

NOMBRE DE LA MASCOTA: *Kiko*

¿QUÉ LE PASA?:

Acude a la clínica veterinaria por un fuerte dolor en la pata delantera izquierda que le hace cojear.

NOMBRE DEL PROPIETARIO: *Juan*



INFORMACIÓN DEL PACIENTE

NOMBRE DE LA MASCOTA: *Gala*

¿QUÉ LE PASA?:

Acude a la clínica veterinaria por excesiva caída de pelo.

NOMBRE DEL PROPIETARIO: *Sofía*



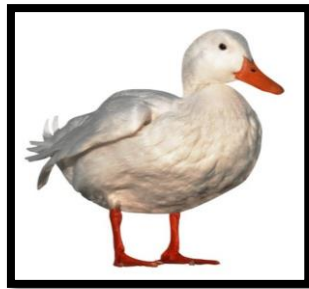
INFORMACIÓN DEL PACIENTE

NOMBRE DE LA MASCOTA: *Donald*

¿QUÉ LE PASA?:

Acude a la clínica veterinaria por la presencia de una herida en el costado.

NOMBRE DEL PROPIETARIO: *Carlos*



INFORMACIÓN DEL PACIENTE

NOMBRE DE LA MASCOTA: *Miha*

¿QUÉ LE PASA?:

Acude a la clínica veterinaria porque no puede volar.

NOMBRE DEL PROPIETARIO: *Eva*



INFORMACIÓN DEL PACIENTE

NOMBRE DE LA MASCOTA: *Roedor*

¿QUÉ LE PASA?:

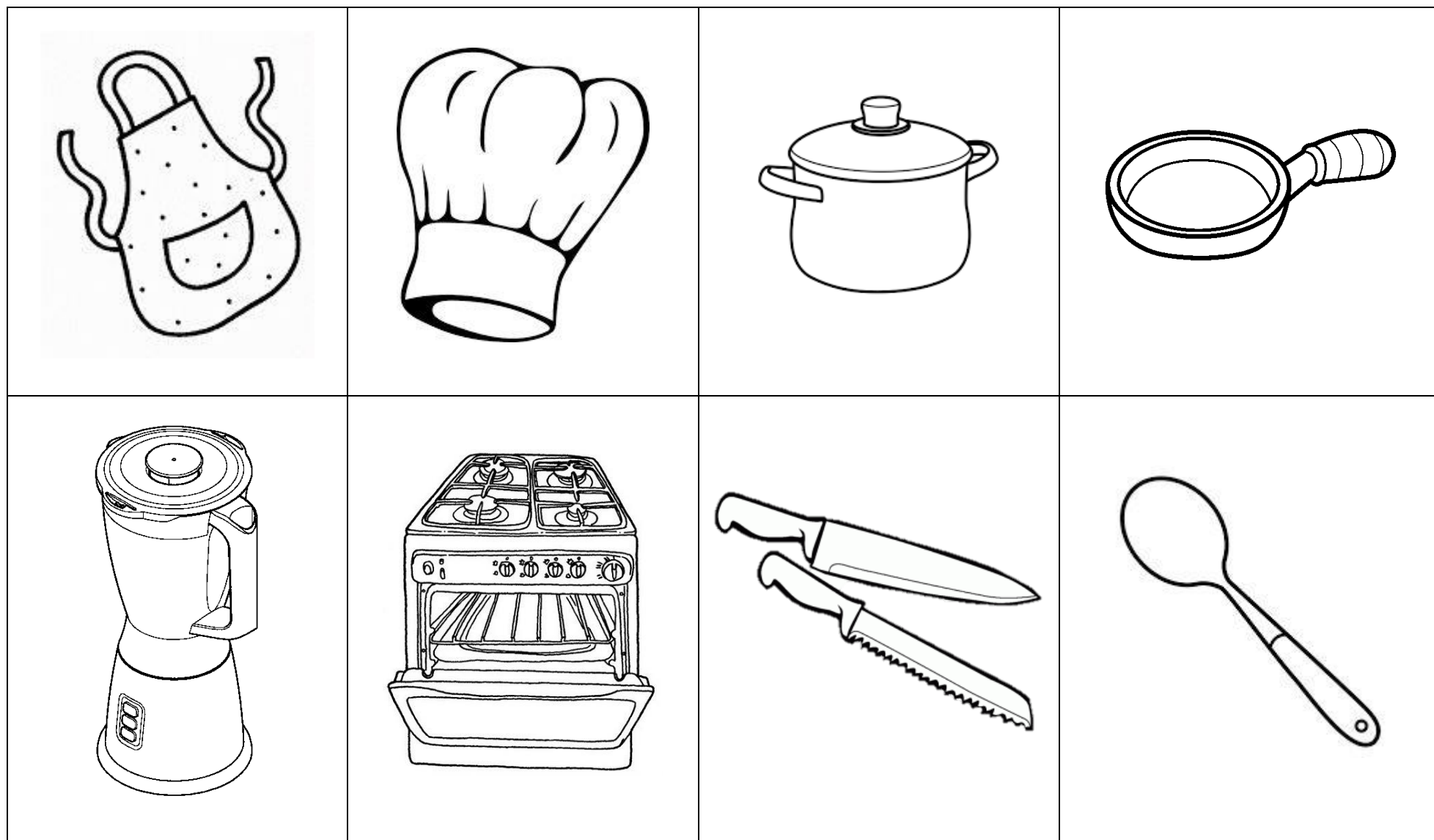
*Acude a la clínica veterinaria
porque lleva varios días sin
querer comer.*

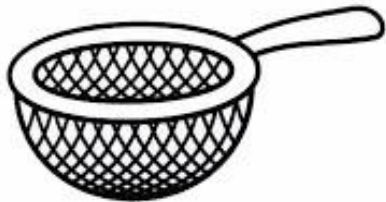
NOMBRE DEL PROPIETARIO: *Valeria*



Anexo 19: Materiales mural.

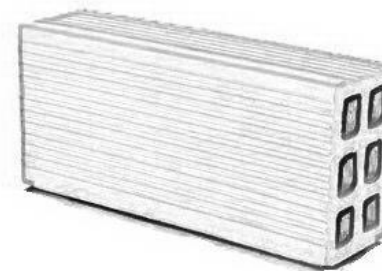
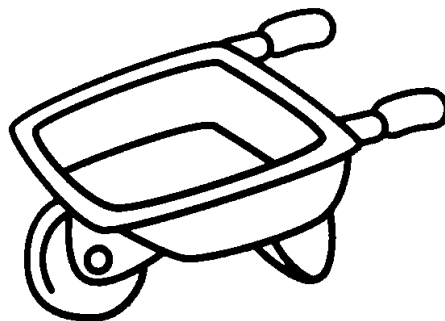
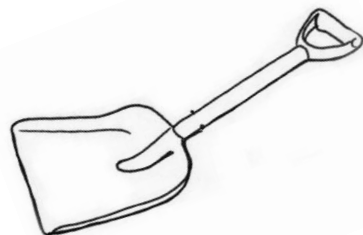
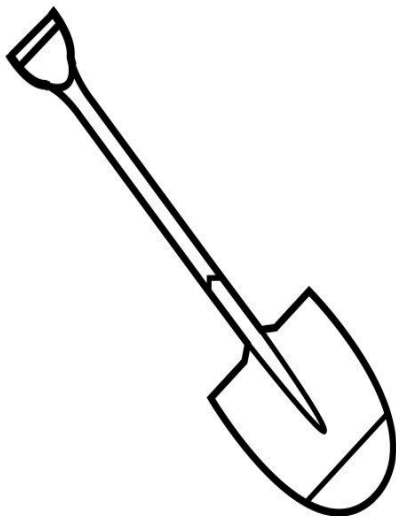
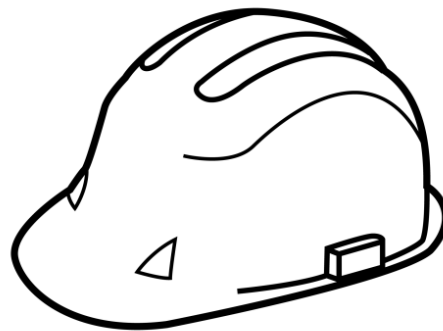
- Dibujos para colorear para el mural (ampliar al tamaño que se considere adecuado).

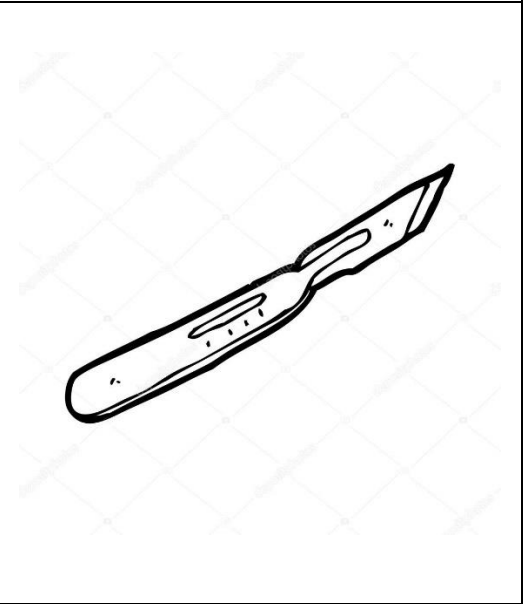
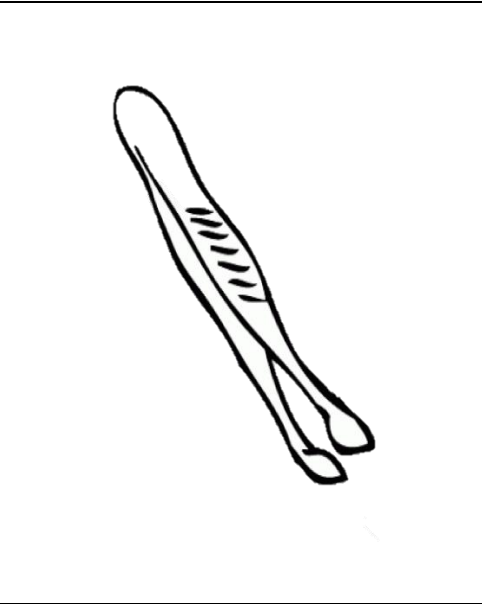
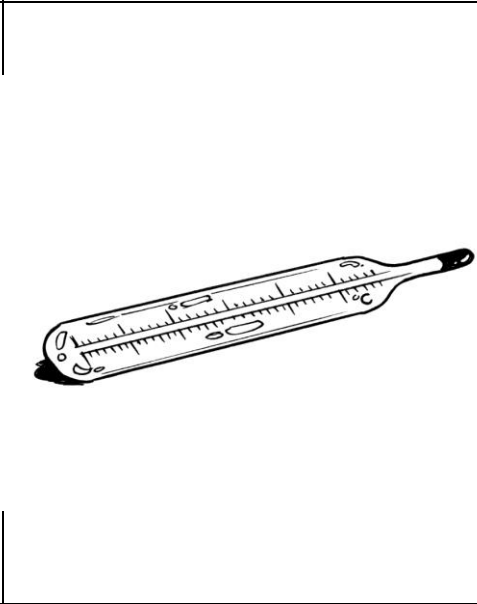
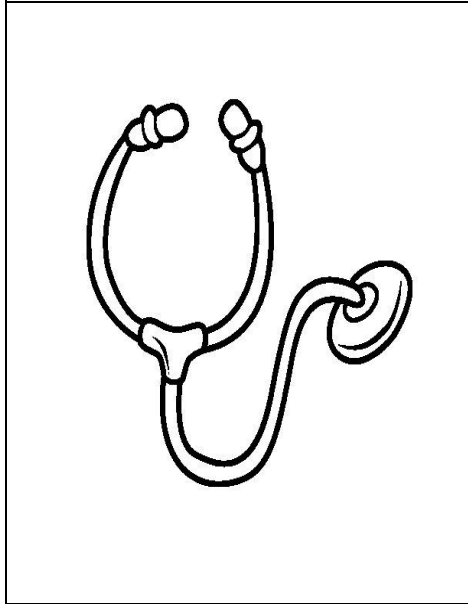
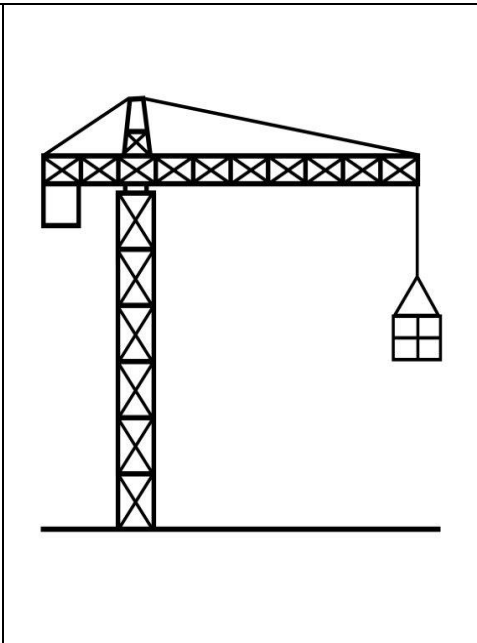


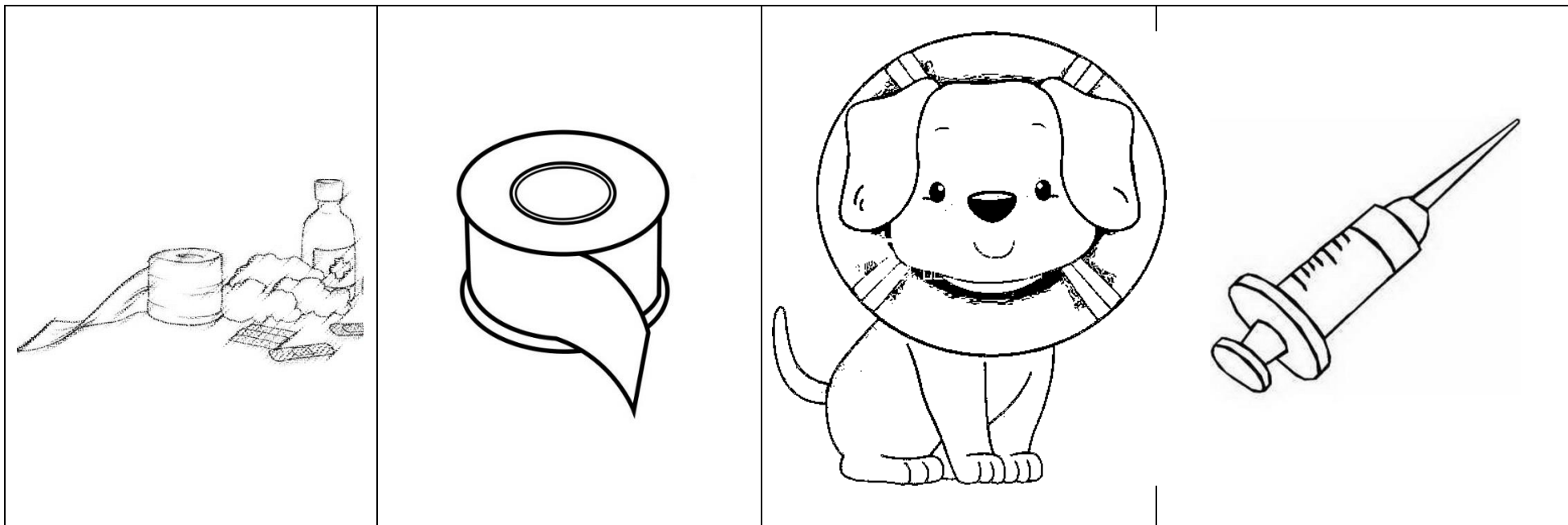


RECETA

1. _____ 
2. _____ 
3. _____ 







- Letreros del vocabulario de los dibujos pintados.

Delantal

Gorro de cocinero

Olla

Sartén

Batidora

Horno

Cuchillos

Cuchara

Colador

Receta

Casco

Peto de albañil

Pala

Paleta

Carretilla

Ladrillo

Cemento

Grúa

Cubo

Mascarilla de veterinario

Fonendoscopio

Termómetro

Pinzas

Bisturí

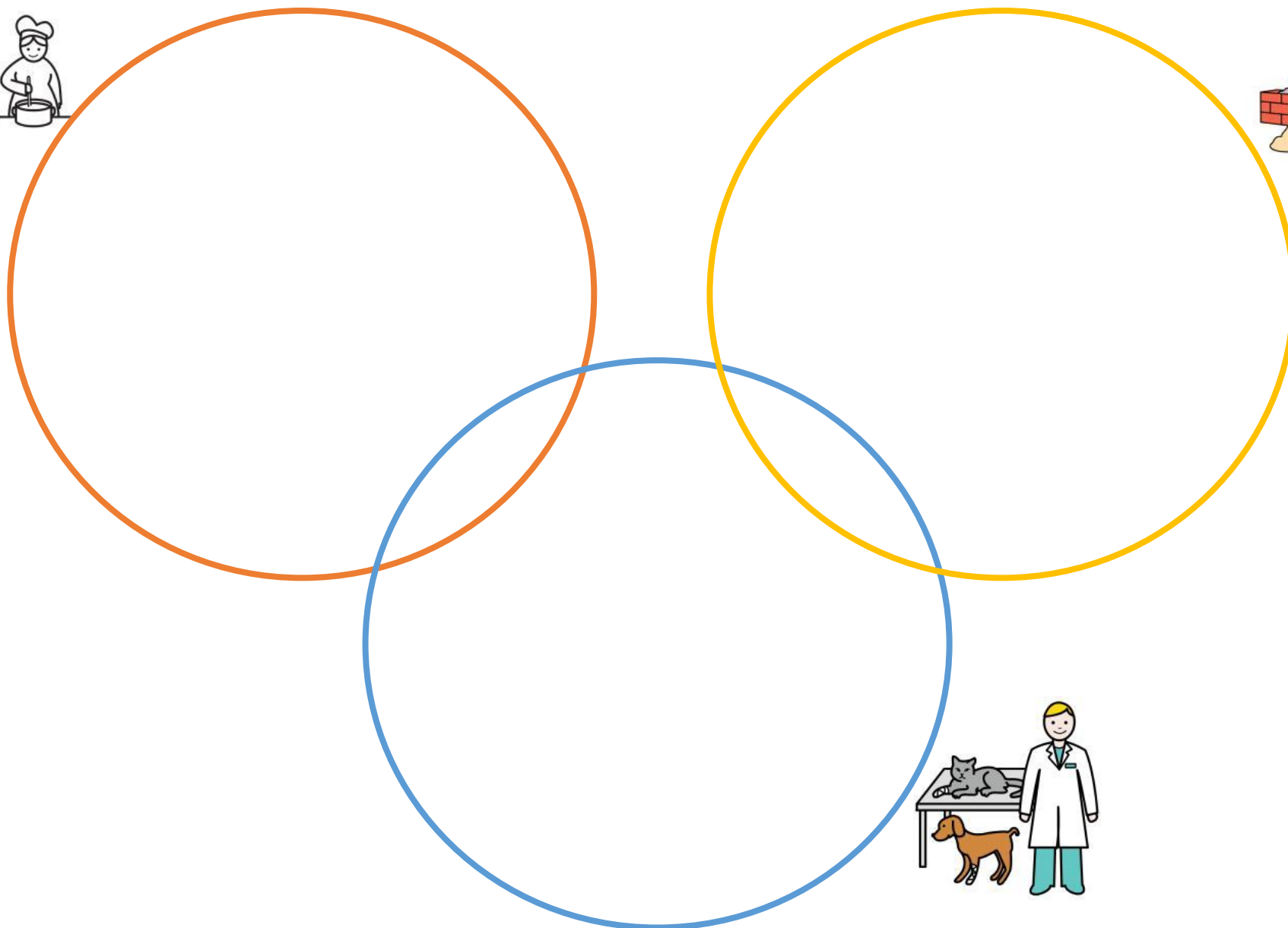
Vendas

Esparadrapo


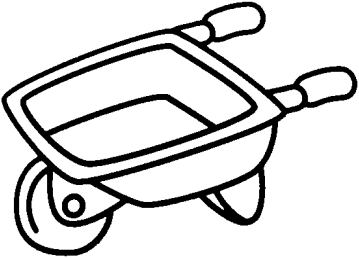
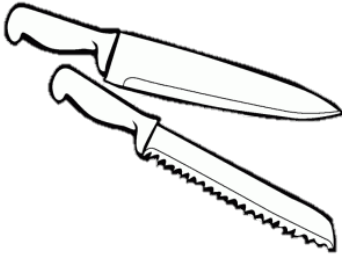


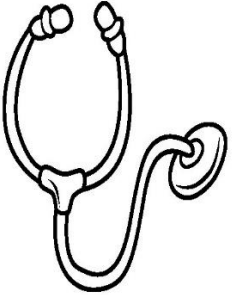
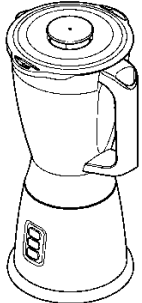
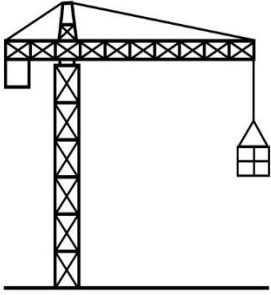
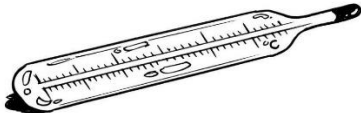
Collar isabelino

Jeringuilla

- Modelo diagrama de Venn.

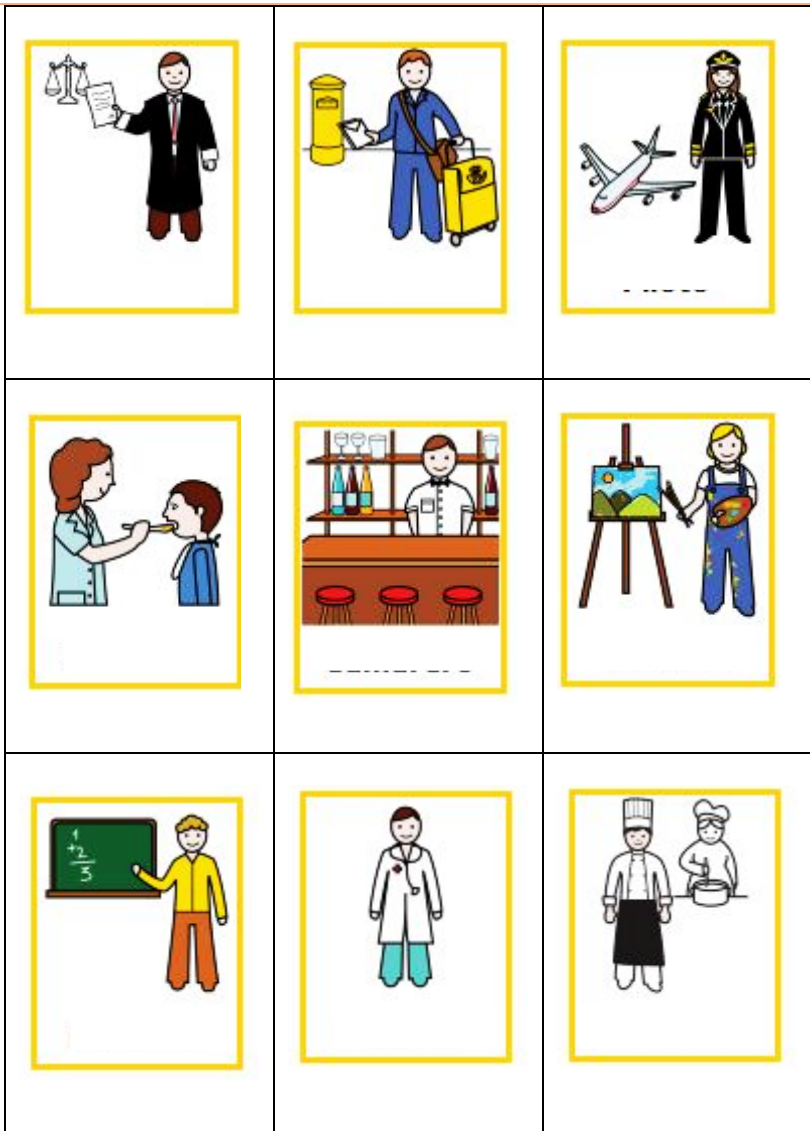


Anexo 20: Ficha del juego de lectura global.

				
				<p>Termómetro</p>
<p>Gorro de cocinero</p>	<p>Batidora</p>	<p>Cuchillos</p>	<p>Grúa</p>	<p>Jeringuilla</p>
		<p>Carretilla</p>	<p>Ladrillo</p>	

Anexo 21: Ejemplos de cartillas “Bingo de las profesiones” y letreros profesiones.





LETREROS PROFESIONES BINGO

Cocinero	Albañil
	Bombero
Dependiente	Peluquero
	Piloto
Veterinario	Médico
	Profesor
Abogado	Cartero
	Camarero
Policía	Monitora
	Pintora

Anexo 22: Tabla de evaluación del aprendizaje del alumnado.

Siempre		A veces		Nunca	
---------	---	---------	---	-------	---

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	A.1	A.2	A.3	A.4	Etc.
Trabaja de forma cooperativa para lograr un objetivo común, respetando a los demás y valorando las diferencias.					
Utiliza estrategias de observación y búsqueda de información en relación con las profesiones de sus papás.					
Anticipa y crea hipótesis a partir de la visualización de un vídeo, una serie de imágenes y/o la escucha de una canción.					
Conoce y respeta los distintos oficios y formas de vida, el nombre de los mismos y la labor realizada por sus profesionales.					
Es conocedor del vocabulario relacionado con el oficio del cocinero/a, de forma oral y/o signada.					
Es conocedor de la escritura del vocabulario relacionado con el oficio del cocinero/a.					
Es conocedor del vocabulario relacionado con el oficio del albañil, de forma oral y/o signada.					
Es conocedor de la escritura del vocabulario relacionado con el oficio del albañil.					
Es conocedor del vocabulario relacionado con el oficio del veterinario/a, de forma oral y/o signada.					

Es conocedor de la escritura del vocabulario relacionado con el oficio del veterinario/a.					
Muestra conocimiento de la conciencia fonológica y silábica de las palabras.					
Discrimina auditivamente sencillas palabras relacionadas con los oficios.					
Discrimina auditivamente los sonidos onomatopéyicos de distintos animales y los asocia con sus respectivas imágenes.					
Participa activamente en situaciones de diálogo respetando sus normas (escuchar, mantener un orden...) y comunicando sentimientos, anécdotas, etc.					
Lee los nombres de los compañeros, entonando y pronunciando con claridad.					
Lee palabras, entonando y pronunciando con claridad.					
Lee frases sencillas, entonando y pronunciando con claridad.					
Muestra estrategias de comprensión lectora (lectura del título y realización de hipótesis, búsqueda de relación entre el título y los contenidos, procedimientos de lectura, etc.) e interpreta correctamente la información que proporcionan los textos.					
Construye palabras a través de la asociación de sus respectivas sílabas.					
Escribe sencillas palabras a partir de la escucha de las mismas.					
Produce oraciones simples.					

Participa en actividades de juego simbólico utilizando movimientos corporales y gestos para comunicarse y expresarse.					
Es capaz de controlar sus habilidades psicomotrices finas, mostrando un progresivo perfeccionamiento de las mismas					

Anexo 23: Tablas de evaluación de la práctica docente y del desarrollo de la Unidad Didáctica.

INDICAR CON X	Si	No
Es capaz de transmitir adecuadamente la finalidad de cada tarea.		
Dinamiza y motiva al alumnado en la realización de las tareas.		
Es modelo de actuación durante las actividades.		
Es capaz de proponer mejoras y alternativas coherentes ante las dificultades que aparezcan.		
Otorga a cada actividad el tiempo necesario.		
Cumple con la organización temporal preestablecida.		
Es capaz de flexibilizar el tiempo en caso de imprevistos.		
Proporciona los recursos necesarios para cada actividad.		
Dispone de alternativas en la utilización de recursos.		
Ha adaptado las diferentes tareas a las características de sus alumnos.		
Su actuación ha implicado a todo el alumnado.		

INDICAR CON X	SI	NO
Se han trabajado todos los objetivos		
Se han trabajado todas las actividades		

LA U.D HA RESULTADO	No satisfactoria	Poco satisfactoria	Satisfactoria	Muy satisfactoria
----------------------------	------------------	--------------------	---------------	-------------------

DIFICULTADES / PROPUESTAS DE MEJORA