



**Universidad**  
Zaragoza

## **Trabajo Fin de Grado Magisterio en Educación Primaria**

**Proyecto de sensibilización sobre las discapacidades  
auditiva y visual mediante un itinerario lector dirigido  
a estudiantes oyentes y videntes de Educación  
Primaria.**

Project to raise awareness of hearing and visual disabilities  
through a reading itinerary aimed at hearing and sighted  
students in Primary Education.

Autora

Gema Grima Nonay

Directora

Graciela de Torres Olson

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2022

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>9</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
4.1. La lectura.....	10
4.1.1. Lectura en voz alta.....	11
4.1.2. Lectura en 5.º de Educación Primaria.....	11
4.2. Itinerario lector.....	12
4.3. Biblioteca escolar.....	13
4.4. Discapacidad visual y lectura.....	14
4.5. Discapacidad auditiva frente a la literatura.....	16
4.6. Otros formatos de libro.....	18
4.6.1. Libros adaptados.....	18
4.6.2. Audiolibros.....	19
<b>MARCO LEGISLATIVO.....</b>	<b>21</b>
<b>PROPUESTA DIDÁCTICA .....</b>	<b>23</b>
6.1. Introducción.....	23
6.2. Temporalización .....	24
6.3. Objetivos.....	25
6.4. Contenidos .....	26
6.5. Competencias .....	28
6.6. Recursos y materiales .....	30
6.7. Metodología.....	34
6.8. Desarrollo de las sesiones.....	36
6.9. Atención a la Diversidad .....	49
6.10. Evaluación .....	50
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>53</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>
ANEXO 1. Cubiertas de los libros del proyecto.....	59

ANEXO 2. Alfabeto manual disponible en el libro Mil orejas (Gutiérrez, 2015). ....	63
ANEXO 3. Encuesta de valoración para el alumnado. ....	63
ANEXO 4. Rúbrica de evaluación sobre el proyecto. ....	65
ANEXO 5. Lista de títulos alternativos. ....	67

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo implementar un proyecto para sensibilizar sobre la discapacidad visual y auditiva al alumnado de Educación Primaria, concretamente al del tercer ciclo.

Se desarrolla una propuesta de intervención anual para trabajar sobre estos conceptos a través de un itinerario lector, por lo que al mismo tiempo se persigue fomentar el desarrollo y ampliación del hábito de lectura en el aula, mediante la selección de títulos de distintas tipologías textuales y géneros literarios.

Se ha diseñado desde una perspectiva de colaboración entre la maestra-tutora, el departamento de orientación y la biblioteca escolar, ya que parte de un objetivo de centro que busca su vigencia y continuidad a través de la creación de una sección específica de títulos que aborden el tema objeto de esta investigación.

Se incluye un marco teórico que plantea los conceptos de lectura, itinerario lector, biblioteca escolar, discapacidades visual y auditiva y otros formatos de libro. Asimismo, también se desarrolla el marco legislativo, que se ha considerado para la aplicación de la propuesta, que gira en torno a la Ley Orgánica por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE).

**Palabras clave:** Lectura, biblioteca, otros formatos de libro, discapacidad visual, discapacidad auditiva, sensibilización.

## ABSTRACT

This study aims to implement a project to increase visual and hearing disability awareness among Primary Education students, specifically third cycle pupils.

An intervention annual proposal is developing to work on these concepts through a reading itinerary, so at the same time the reading habit it's been building and extending by means of a wide book selection.

This project was designed from a collaborative approach between the teacher, the guidance department and the school library, since it departs from the school's aim to continue with it.

It includes a theoretical framework facing reading, reading itinerary, school library, visual and hearing disability and others format books. Furthermore, a legislative framework is being built to apply the didactic proposal focused on LOMCE.

**Key words:** Reading, library, others format books, visual disability, hearing disability, awareness.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se expone una propuesta didáctica destinada a la sensibilización de las discapacidades auditiva y visual dirigida a los estudiantes videntes y oyentes del 5.º curso de Educación Primaria mediante un itinerario lector.

La gran diversidad que existe en la mayoría de las aulas en cuanto a las capacidades individuales de cada estudiante es notable. De esta manera, muchos discentes no llegan a comprender a sus compañeros, pues desconocen de las características principales que puedan presentar debido a su condición, pudiendo llegar a excluirles tanto activa como pasivamente.

Los libros brindan información acerca de cualquier ámbito, permitiendo el acceso, durante el tiempo de lectura, a mundos y realidades distintas de las habituales. Se puede aprovechar este gran beneficio para que los estudiantes puedan crear imágenes mentales sobre distintos casos con los que puedan coincidir en el aula y, por lo tanto, comprenderlos y favorecer la inclusión.

Poniéndose en la piel de los protagonistas, leyendo las situaciones en las que se pueden encontrar, puede ayudarles en esta tarea, pues estarán recreando los sentimientos y las vivencias que van atravesando.

Así, se ha creado un proyecto que, mediante un itinerario lector temático sobre la diversidad funcional referida a la vista y al oído, pueda sensibilizar al alumnado oyente y vidente del 5.º curso de Educación Primaria. El proyecto se llevará a cabo desde el enfoque de una maestra especializada en Pedagogía Terapéutica que esté ejerciendo su labor docente como tutora de un grupo de 5.º de Educación Primaria. De esta manera, se pretende transmitir los conocimientos adquiridos durante la especialización.

Mediante la colaboración entre dos unidades de trabajo escolares que conciernen a todo el centro, como son el Departamento de Orientación y la biblioteca escolar, se pretenden conseguir los objetivos planteados a través de esta propuesta didáctica. La interacción que se produce es esencial para el desarrollo del proyecto.

La propuesta de sensibilización está planteada desde el Programa de Orientación y Acción Tutorial, ya que conlleva la inclusión de todo el alumnado del centro educativo. Como la tutora que lo llevará a cabo imparte las asignaturas de Lengua Castellana y

Literatura, Matemáticas, Educación Plástica, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, al realizarse a través de un itinerario lector, lo desarrollará desde el área de Lengua Castellana y Literatura. Además, se incluyen algunos contenidos transversales de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Este proyecto tendrá lugar, principalmente, en la biblioteca del centro, de manera que además de conseguir la sensibilización del alumnado, se fomente el hábito lector y se propongan varios tipos de lecturas para que los estudiantes descubran la amplia variedad de obras que tienen a su alcance, unas más afines a sus intereses que otras. Se contempla el género narrativo, el lírico y se realizan algunas actividades de dramatización a través de la mímica, además de contar con libros-álbum, libros ilustrados y novela gráfica.

Al trabajar un corpus literario concreto, conforme se vayan leyendo los diferentes libros se incluirán en la biblioteca, por lo que durante el curso se creará una estantería específica con los títulos relacionados con estas temáticas principales. Este rincón será llamado *Biblioteca que ve y oye*, pues durante la propuesta comprenderán que los sentidos del oído y la vista no son estrictamente necesarios para poder acceder a la lectura, ya sea de manera textual u oral. Así, a pesar de que el proyecto está planteado para desarrollarse en un año escolar concreto, todo el centro se beneficia de él, pudiendo acceder también a estos títulos, o incluso continuar con el itinerario durante otros cursos.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Durante mi trayectoria académica a lo largo el grado de Magisterio de Educación Primaria, incluyendo las prácticas escolares en dos centros distintos, he detectado que existe una fuerte sensibilización por cierto tipo de alumnado con diversidad funcional, en detrimento de otro tipo de discapacidades que pueden ser consideradas con menor problemática cognitiva, como pueden ser la auditiva y la visual. De acuerdo con el Departamento de Orientación de cada centro en el que he desempeñado mis prácticas escolares considero que han de ser puestas en valor, por lo que sería conveniente construir un entorno más favorecedor a través de la sensibilización de toda el aula sin reducirse a la labor docente. De este modo, se realiza un proyecto de sensibilización de estos tipos de diversidad aprovechando los beneficios de la literatura. A su vez, se estará impulsando el uso de la biblioteca además de incluir en un rincón específico nuevos títulos que traten estas temáticas y otros que vayan dirigidos para ese tipo de público, pues también se detectó la carencia de otros formatos de libro especialmente diseñados para el alumnado con discapacidad visual.

Conocer una discapacidad junto con sus características fomenta la sensibilización hacia ella, por lo que, de esta manera, se pueden evitar conductas de rechazo o de indiferencia a los sujetos que las presentan. Se pretende que esta sensibilización se realice a través de la literatura.

Aprovechando la labor a desempeñar como tutora de un aula, teniendo que perseguir la cumplimentación de objetivos relacionados con la orientación educativa, se relaciona el proyecto con el área de Lengua Castellana y Literatura, implementada por la misma persona, de modo que se haga uso de la biblioteca, espacio con el que la mayoría del alumnado no está familiarizado.

### 3. OBJETIVOS

La finalidad general del trabajo es diseñar un proyecto didáctico que sensibilice a los estudiantes de 5.º de Educación Primaria sobre las discapacidades visual y auditiva mediante la lectura.

No obstante, para ello también se persiguen otros objetivos previos más específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica acerca de la lectura en personas con discapacidad visual y auditiva y en los estudiantes de 5.º de Educación Primaria, así como algunas maneras de llevarla a cabo, como la lectura en voz alta, los itinerarios lectores y los audiolibros, con el objetivo de crear un itinerario lector.
- Diseñar actividades tras las lecturas que busquen la sensibilización en el tema al mismo tiempo que se incentive el hábito lector.
- Crear un espacio específico en la biblioteca del centro para continuar con la sensibilización de las discapacidades auditiva y visual en el resto de los cursos.
- Incluir en la biblioteca otros formatos de libro que atiendan a las discapacidades visual y auditiva.
- Sentar una base práctica en el centro que permita la continuidad de este proyecto durante otros cursos.

Es importante considerar, además, que todos ellos se complementarán con los objetivos a conseguir desde el perfil de la tutora del aula que se relacionen con la sensibilización y la inclusión de todo el alumnado, de forma que se esté atendiendo a la diversidad. Se desarrollarán de manera transversal y son los siguientes:

- Orientar el aprendizaje del alumnado.
- Apoyar al alumnado en su proceso educativo.
- Conocer las necesidades, las motivaciones, los intereses y los aprendizajes de los estudiantes para darles respuesta.
- Potenciar la inclusión del alumnado.
- Favorecer la adaptación de los estudiantes al contexto escolar.
- Impulsar medidas que posibiliten la atención a la diversidad, la inclusión educativa y la integración escolar.

## 4. MARCO TEÓRICO

Para poder interpretar completamente la intervención que se va a llevar a cabo, es necesario concretar algunos conceptos. En primer lugar, se explica la importancia del modo en el que se realiza el desarrollo de la lectura, la metodología más adecuada para hacerlo, y cómo se puede llevar a cabo en el contexto de 5.º de Educación Primaria. Además, se indica qué es un itinerario lector, qué beneficios tiene y cómo ha de elaborarse. Por último, se aborda la biblioteca escolar, junto con la justificación para que deba ser considerada.

También se definen la discapacidad visual y la discapacidad auditiva, indicando cómo se produce la lectura y su aprendizaje en estas condiciones además de señalar en otro apartado otros formatos de lectura que pueda utilizar este tipo de perfil.

### 4.1. La lectura

Según la Real Academia Española, leer significa “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” o “entender o interpretar un texto de determinado modo” (s.f., definiciones 1 y 3) y, por lo tanto, define la lectura como “acción de leer” o “interpretación del sentido de un texto” (s.f., definiciones 1 y 3).

La manera en la que se realice la lectura es esencial para que ésta se desarrolle satisfactoriamente. Considerando el contexto que se va a tratar en este caso, el escolar, la maestra debe reflexionar acerca de la metodología que va a llevar a cabo para abordarla, el entorno en el que se encuentra y el ambiente que ha de crear para que se favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Chambers (2007, p.13), “en dónde leemos afecta el cómo leemos: con qué placer, disposición y concentración [...] también es una cuestión de tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos”. De este modo, como mediadores, hemos de hacer una correcta selección para construir un buen corpus literario que contenga obras de calidad literaria. Siguiendo con el autor, para conseguirlo se tendrán que analizar una cantidad considerable de libros, de manera que se puedan valorar cuáles son los mejores y, a su vez, se adquieran más conocimientos sobre literatura infantil y juvenil.

#### **4.1.1. Lectura en voz alta**

Se han demostrado los numerosos beneficios que aporta la lectura en voz alta por parte de un adulto, como el aumento significativo del vocabulario de calidad y el desarrollo de la comprensión lectora. Esta práctica estimula el aumento de las habilidades lectoras y escritoras, fomenta el pensamiento crítico y transmite la idea de que la lectura puede llegar a ser divertida. A su vez, al tener que poner en práctica la capacidad de escucha para comprender, se está haciendo un trabajo de concentración, atención y percepción auditiva. Además, a través de esta modalidad, al crear imágenes mientras se escucha, se desarrolla la imaginación y se estimulan la memoria y la curiosidad. (Beuchat, 2013).

Según Castañeda (2020), la lectura en voz alta por parte de un adulto ayuda a los oyentes a aprender cómo ha de hacerse, es decir, a crearse un modelo lector. Es esencial transmitir la importancia que cobran los gestos, las miradas, la entonación, las pausas, el énfasis y la respiración durante la lectura. Como indica la autora (Castañeda, 2020, p.2): “se lee con el cuerpo y con el alma”.

#### **4.1.2. Lectura en 5.º de Educación Primaria.**

Este proyecto está diseñado para el curso de 5.º curso de Educación Primaria, es decir, que la mayoría de los estudiantes oscilan entre los 10 y 11 años y, por lo tanto, próximamente comenzarán la adolescencia. Los resultados obtenidos por estudio realizado para un Trabajo Fin de Máster en la Universidad de Zaragoza (Escartín, 2020), demuestran que una gran parte de adolescentes admite no leer o lo hace por obligación, sin que les resulte satisfactorio. Además, expone que la metodología relacionada con la enseñanza de la literatura debería modificarse para que resulte más atractiva, sin necesidad de evaluarla y calificarla estrictamente relacionándola con ciertos contenidos.

En un grupo escolar se puede observar diversidad en cuanto a capacidades, conocimientos, expectativas, intereses y actitudes, de manera que se encuentren distintas opiniones y posiciones ante la lectura. No obstante, la obligatoriedad va asociada, en muchas ocasiones, a la falta de interés, actitud o gusto por realizar las tareas, y los estudiantes, generalmente, perciben la lectura como una actividad de este tipo. Para paliar este asunto, se debe motivar al alumnado y captar su atención cuidando las rutinas a realizar, proponiendo

actividades variadas y participativas que partan de los intereses de los estudiantes. (Vaello, 2011).

La reticencia de los jóvenes ante la lectura en la mayoría de los casos está promovida por experiencias de lectura poco gratificantes, la falta de hábito lector de las personas del entorno o la preferencia de otras prácticas de ocio. Esto produce que se generen dificultades en la lectura que provocan todavía más rechazo, en lugar de recurrir a ella para paliar este tipo de problemas (Margallo, 2012).

Con el objetivo de adquirir el hábito lector entre los estudiantes, se ha considerado la posibilidad de ofrecer un corpus literario más amplio que no solamente contemple los clásicos. No obstante, es necesario reflexionar acerca de qué textos son los más adecuados para ello (Margallo, 2012). Además, retomando el estudio de Escartín (2020), la conversación literaria ayuda a la comprensión de la lectura y al establecimiento del pensamiento crítico, aspectos relacionados con la competencia literaria. Así, se deben priorizar las actividades tras la lectura que supongan el intercambio de ideas y opiniones entre los compañeros y el docente, surgidas a través de los textos.

#### **4.2. Itinerario lector**

Con el fin de poder ofrecer un corpus literario variado y que se pueda adaptar a las necesidades y gustos personales de cada estudiante, se pueden llevar a cabo itinerarios lectores, también denominados constelaciones literarias.

Este tipo de propuesta, promovido por el Grupo Guadarrama, en Madrid, facilita que los lectores puedan establecer relaciones entre varias obras en función de un punto en común que se considere, como la conexión a partir del tema, del género, del lugar o de la época, con el requisito de hacerlo explícito. Este eje conductor debe considerar el contexto en el que se va a desarrollar, es decir, la competencia literaria de los lectores (Jover, 2009).

Como ya se ha mencionado anteriormente, en un estudio realizado a adolescentes (Escarín, 2020), se demostró que la metodología de la lectura, en términos generales, debía ser modificada. La autora decidió intervenir ofreciendo un amplio corpus literario diverso en cuanto a temas y géneros, obteniendo múltiples beneficios y diferencias con respecto a la enseñanza tradicional. De esta manera, como docentes debemos incentivar desde edades

tempranas propuestas de itinerarios lectores que, teniendo al menos un elemento común, al mismo tiempo sea diverso, de tal forma que cada lectura ofrezca puntos de vista y sensaciones distintas.

Según Guajardo (2017) esta modalidad permite desarrollar la competencia literaria y, por lo tanto, el pensamiento crítico del alumnado al exponerse ante varios textos y tener que reflexionar sobre ellos, interpretándolos y construyendo su propio significado.

Estos itinerarios deben componerse por una selección de títulos que, además de tener que relacionarse entre sí, sean escogidos en base a unos criterios específicos, como pueden ser el género que tratan, la edad a la que van dirigidos o la tipología textual. También es necesario conocer a los destinatarios para ajustarse a sus necesidades e intereses y para planificar las actividades posteriores (Guajardo, 2017).

Para implementarlo se debe seleccionar un eje general para acotar y revisar los títulos posibles a tratar, escogiendo los de mayor calidad o utilizando otros criterios adicionales. Después, se presenta este punto principal a los estudiantes para saber sus conocimientos sobre él y se asignan las lecturas junto con sus actividades a diferentes sesiones para completar un calendario lector. Tras haber realizado todas las lecturas, se recuerdan los títulos para reflexionar o establecer posibles relaciones y vínculos entre ellos, también denominado como la creación de una *telaraña literaria* (Guajardo, 2017).

#### **4.3. Biblioteca escolar**

Para poder desarrollar el hábito lector entre los menores, uno de los aspectos a considerar notablemente está relacionado con el espacio en el que se ha de practicar esta tarea. Centrándonos en el contexto escolar, el más adecuado sería la biblioteca del centro. Marchesi y Miret (2005, p.10) citan a Graciela Montes, escritora argentina:

La biblioteca es el lugar natural del lector. Un sitio para la perplejidad y una metáfora de la memoria. [...] es una gran trama de mundos entrelazados de mil maneras, un laberinto de corredores, estantes y sitios alternativos que ofrecen no un camino -un método- sino infinitos caminos.

El hábito lector se desarrolla por motivos distintos en cada individuo, en la mayoría de los casos en momentos que no se pueden definir, es complicado generarla o aumentarla siguiendo un patrón establecido. De esta manera, se debe ofrecer una amplia variedad temática o genérica de lecturas para que, individualmente, se encuentre la más satisfactoria al mismo tiempo que se debe crear un ambiente que facilite esta tarea (tener accesibilidad a las lecturas, disponer de un espacio físico para ello, establecer una rutina...) (Coronas, 2000). Este ambiente no puede ser otro que la biblioteca, donde los lectores se encuentran rodeados de múltiples libros e incluso de personas leyendo.

En la mayoría de las ocasiones, las bibliotecas escolares no tienen éxito debido a la falta de demanda social, el escaso interés por parte de las administraciones y la ausencia de personas que estén dispuestas a contribuir en su desarrollo y dinamización. Además, a ello se le añade que, en general, las nuevas generaciones no se sientan atraídas por los libros debido a su fácil manejo y falta de informatización (principal interés, generalmente, entre los menores actualmente) (Coronas, 2000).

Por lo tanto, es importante que el centro escolar muestre interés en impulsar este espacio para poder aprovecharse de sus beneficios y continuar con el fomento del hábito lector y el interés por la lectura.

#### **4.4. Discapacidad visual y lectura**

Según la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) (2020), la discapacidad visual hace referencia a la disminución total o parcial de la vista medida a través de limitaciones en la capacidad lectora de cerca y de lejos, el campo visual y/o la agudeza visual que producen limitaciones en la autonomía y la participación de la propia persona en su vida cotidiana.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022) clasifica los distintos grados de discapacidad visual en función de la agudeza visual siguiendo la Clasificación Internacional de Enfermedades 11 (2018). De este modo, contempla el deterioro de visión distante (leve, moderado, grave o ceguera) y cercana.

Este tipo de discapacidad puede dificultar el aprendizaje de la lectoescritura y, por lo tanto, el acceso a la adquisición de los conocimientos. No obstante, existen varias alternativas

para paliar estos posibles obstáculos, como la tiflotecnología, concretamente, el sistema braille.

La tiflotecnología se define como “el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a las personas con ceguera o discapacidad visual grave los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología” (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2022b).

Este tipo de recursos fomenta tanto la autonomía como la inclusión de las personas con discapacidad visual, de manera que se facilita notablemente el acceso a la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario considerar el tipo de déficit individualmente para adecuarlos, pues en algunos casos se pueden entrenar los restos visuales. De esta manera, se diferencian varios tipos de herramientas. A continuación, se especifican algunas de ellas, referidas a la lectura (Zamora, y Marín, 2021):

- Las ayudas audio-descriptivas, es decir, la existencia de un narrador en los audiovisuales para narrar lo que sucede en las imágenes.
- Aprovechando la alta tecnología, puede hacerse uso de herramientas que amplíen los documentos o que lean los textos escritos en tinta.
- La aplicación del material en relieve, comúnmente conocido como braille, el cual va a ser desarrollado a continuación.

El braille, también denominado cecografía, es un sistema de puntos en relieve que sirve como herramienta dirigida a las personas con diversidad funcional referida a la vista para poder leer, escribir, acceder a la educación, a la cultura y a la información sin necesidad de ver, es decir, mediante el tacto (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2022a). Fue ideado por Luis Braille en 1825 y contempla seis puntos que se ubican y numeran de manera que se pueden obtener hasta 64 combinaciones diferentes para poder representar grafías tanto en mayúscula como en minúscula, números, signos de puntuación y signos diacríticos. Así, a través de este mecanismo se pretende que mediante el sentido del tacto se facilite el acceso a la información del código escrito.

El proceso de alfabetización en este sistema debe acompañarse de profesores especializados en ello, una correcta valoración de las capacidades y el nivel del niño, y la

adquisición de destrezas básicas de lectoescritura (Equipo de expertos en educación, 2014).

Según estos especialistas:

El método de alfabetización básico de un niño ciego o con graves problemas visuales es parecido al de los alumnos que ven con normalidad, con la diferencia de que en los primeros el ojo es sustituido por la yema de los dedos (párr. 5).

Para que el desarrollo del aprendizaje de este sistema sea satisfactorio, se deberían seguir una serie de cuestiones, como desempeñar una actitud positiva hacia el aprendizaje; facilitar estímulos en este sistema; tener una figura de apoyo aprenda braille simultáneamente; desarrollar el sentido del tacto y la sensibilidad mediante el entrenamiento táctil, la coordinación motriz y la motricidad fina manual-dactilar; ejercer una presión y prensión dactilares adecuadas; poseer una capacidad aceptable de memoria inmediata; tener la lateralidad definida; y desarrollar la estructuración espacial y rítmico-temporal (Martín-Blas, 2004; Martínez-Liébana y Polo, 2004).

Es necesario considerar que este tipo de lectura pone en manifiesto algunas limitaciones. Una de ellas está referida a las dificultades del código, es decir, la posibilidad de cometer errores en la identificación de las configuraciones de puntos por la similitud entre las letras, la falta de referencias en cuanto a la disposición del texto, o el deterioro del material tras varias lecturas. Además, también pueden causar dificultades relacionadas con el tacto, como la limitación de la información percibida a través de la yema de los dedos, o la falta de ritmo y precisión con respecto a la lectura visual (Simón, 1994).

#### **4.5. Discapacidad auditiva frente a la literatura**

La deficiencia auditiva, según Casas, Linares, Lemos y Restrepo (2009, p.4) se define como:

Carencia de la capacidad parcial o completa para escuchar por uno o ambos oídos, y comprende una menor o mayor limitación para la comunicación y el desarrollo de las actividades cotidianas, a nivel social, académico y profesional, pudiendo traer consigo consecuencias en el ámbito psicológico, emocional y comportamental.

Las personas con discapacidad auditiva se pueden clasificar en dos grupos: hipoacusia y sordera. Los del primer grupo pueden desarrollar y adquirir el lenguaje oral a pesar de que precisen de ayudas técnicas para aprovechar sus restos auditivos, mientras que los del segundo no pueden hacerlo, pues su pérdida de audición es tan elevada que no se lo permite (Aguilar, 2008).

Estas personas, además de presentar déficits auditivos, es probable que se encuentren ante otras dificultades relacionadas con el nivel de gravedad, la edad de aparición o la edad de detección. En cuanto al área de la lecto-escritura, pueden tener problemas para percibir y distinguir ciertos fonemas y, por lo tanto, leer y escribir determinadas sílabas o realizar dictados; para comprender textos con estructuras complicadas o nuevo vocabulario; y para responder cuestiones de comprensión lectora cuya respuesta no esté expresada literalmente en el texto (Helix, 2017).

El aprendizaje de la lectura en niños con discapacidad auditiva se produce de manera distinta a los oyentes, pues mientras estos últimos descomponen el código transformando las grafías en sonidos para encontrar el componente léxico, los discentes con alteraciones en la audición no lo pueden realizar del mismo modo. En este caso, adquieren la correspondencia del sonido con la palabra sin comprender el significado, construyendo visualmente el contexto. Además, podrían confundir las palabras cuando sean visualmente similares. Por lo tanto, la lectura no puede ser enseñada con el mismo procedimiento (Andrade y Castro, 2009). No obstante, un estudio realizado por FIAPAS demostró que el alumnado con discapacidad auditiva consigue mejores resultados en cuanto a la lectura cuanto más temprano se realiza el diagnóstico (Helix, 2017).

Según Andrade y Castro (2009), la enseñanza de la lectura podría realizarse facilitando espacios para ello y acompañándose con lengua de señas al mismo tiempo que se muestran el texto y las imágenes. De este modo, pueden relacionar lo que se está leyendo con lo escrito, pudiendo corregir o verificar sus interpretaciones. Además, el texto es esencial para que los menores puedan relacionar la palabra con su significado, su *input* lingüístico. Esta información debe ser concisa, de fácil lectura, contrastable con el fondo y correctamente iluminada, sin que produzca reflejos ni sombras (Hélix, 2017).

Aguilar (2008) explica que existen varias modalidades para facilitar la comunicación entre oyentes y personas con discapacidad auditiva, clasificadas en la opción oral, que incluye complementos manuales o visuales a las emisiones orales de manera que se puedan aprovechar al máximo los restos auditivos; y la opción comunicativa gestual, relacionada con la lengua de signos.

En cuanto a la opción comunicativa oral, se distingue el método bimodal, que consiste en la complementación del lenguaje oral con signos gestuales; la palabra complementada, una ayuda a la lectura labial mediante tres posiciones y ocho figuras realizadas con la mano; la dactilología, que permite deletrear manualmente cada grafía; y la lectura labial, con la que se comprende el lenguaje mediante la visualización de los órganos articulatorios del emisor (Aguilar, 2008).

Por otro lado, la opción comunicativa gestual contempla la Lengua de Signos Española (LSE) “lengua natural de carácter visual, gestual y espacial con gramática propia que reúne todas las características y cumple las mismas funciones que cualquier otra lengua” (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2022, párr. 1). Cabe destacar que se ha de diferenciar de qué país procede en cada caso, pues cada uno posee una o varias, contemplando sus propios valores culturales y lingüísticos.

De este modo, los maestros que intervengan con este tipo de alumnado deben conocer cómo han de leerles y cuál es el funcionamiento de las distintas opciones comunicativas. Además, tienen que considerar que es muy beneficioso que la lectura se complemente con imágenes, de manera que puedan asociar el sonido con cada una de ellas y, por lo tanto, se facilite la comprensión (Andrade, M.; Castro, R.E., 2009).

#### **4.6. Otros formatos de libro**

Las personas con discapacidad visual pueden acceder a la lectura a través de varios formatos específicos para ellos y algunos otros, como los audiolibros, que también pueden ser utilizados por un público generalizado.

##### **4.6.1. Libros adaptados**

Para aprovechar los restos auditivos se pueden adaptar los libros modificando el tamaño del texto y las imágenes y favoreciendo el contraste entre las letras y el fondo. En

relación con esto último, es fundamental considerar el color, el tono, el brillo y la saturación para que la percepción se realice satisfactoriamente. Según la Organización Nacional de Ciegos Españoles (2016), las recomendaciones más destacadas son la combinación de colores blanco sobre fondo azul oscuro, rojo, negro o verde oscuro; negro sobre fondo amarillo o blanco; y verde, rojo, amarillo o azul sobre fondo blanco.

El Servicio Bibliográfico de la ONCE (SBO) es capaz de adaptar en distintos formatos cualquier texto que necesiten las personas afiliadas a la organización. Durante el final del curso escolar, están disponibles para recibir nuevas solicitudes sobre la adaptación de los libros de texto de los estudiantes para el curso siguiente, pudiendo elaborar su versión en mayor tamaño, con contraste de colores, en relieve, en braille o en audio (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2022c).

Además, habilitan ejemplares de libros infantiles y cuentos en otros formatos adecuados dirigidos a las personas con discapacidad visual para aumentar los títulos de la biblioteca y fomentar la lectura, combinando los textos en tinta con la adaptación en braille y en relieve (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2022c).

Estas bibliotecas específicas se denominan tiflotecas, que facilitan el préstamo de ejemplares haciendo intercambios entre las localidades e incluso pudiendo enviarlos al domicilio del lector. Además, en estos espacios se dispone de un *Rincón del Relieve* que, a partir de material tridimensional, pretende favorecer la creación de imágenes mentales sobre ciertos elementos, lugares o personajes que pueden resultar inciertos por su complejidad. Además, cabe destacar que posee un espacio digital, llamado Biblioteca Digital de la ONCE (BDO) en la que se encuentran algunas versiones audibles de los libros, varias películas con audiodescripción y diversos documentos en braille computerizado (Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2022c).

#### **4.6.2. Audiolibros**

Los audiolibros se pueden definir como “una grabación de un libro leído en voz alta, por una sola persona o dramatizados con varias voces y la incorporación de música y efectos sonoros” (García-Rodríguez y Gómez-Díaz, 2019, p.2). Según Cordón-García (2018), sus

orígenes parten de la utilización de “libros parlantes” dirigidos a personas con discapacidad visual por parte del *Instituto Real Nacional para Ciegos (RNIB)* en torno a 1920.

Siguiendo a García-Rodríguez y Gómez-Díaz (2019), es a partir de 2015 cuando se produce el auge de estas grabaciones, debido a la importancia otorgada a la comunicación oral fomentada por la predominancia de Internet añadida a la posibilidad de realizar simultáneamente otras tareas a la vez que se está consumiendo contenido textual de otro modo distinto.

Cordón-García (2018) comenta el estudio de Schneps (2015), quien muestra que la combinación de la lectura textual y auditiva incrementa la comprensión lectora, y el de Colapinto (2012), que investigó que la evolución de la comprensión y el lenguaje comenzó hace 150.000 años, fundamentalmente, gracias a la audición y su espontaneidad.

García-Rodríguez y Gómez-Díaz (2019), explican la utilidad de la escucha de audiolibros, ya que nos benefician en diversos aspectos, como la potenciación de la actividad cognitiva; la interacción entre los oyentes; y la mejora de la expresión oral, el lenguaje, el vocabulario y, por lo tanto, la comprensión lectora. Esta práctica puede ser una posible transición de la lectura en voz alta y supone una alternativa inclusiva para los que presenten dificultades lectoras, discapacidad cognitiva o dificultades en la visión. Para este último de perfiles, los audiolibros son una forma de tiflotecnología, descrita en el apartado anterior.

Para que todo esto se desarrolle satisfactoriamente, es necesario que la locución se realice de manera adecuada y cuidadosa, considerando el perfil de los oyentes; la ambientación sonora y musical para facilitar un ambiente lector y la creación de imágenes mentales; y que la duración del mismo se adapte a la edad recomendada, teniendo en cuenta, además, que se pueden hacer divisiones por capítulos.

Coincidiendo con las conclusiones de García-Rodríguez y Gómez-Díaz (2019), a pesar de que la lectura textual es imprescindible, la escucha de audiolibros supone otro formato de lectura, complementario a la narración oral tradicional.

## 5. MARCO LEGISLATIVO

Para el diseño y la realización de este proyecto se han considerado los documentos legislativos relacionados con la etapa educativa a la que va dirigido.

La propuesta didáctica está desarrollada en torno a la Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, comúnmente conocida como LOMLOE. Actualmente, se han implementado las modificaciones relativas a la participación y las competencias del Consejo Escolar o Claustro y la figura del director además de las relacionadas con la evaluación, la titulación y las condiciones de acceso. Como durante el próximo curso escolar, 2022-2023, se contemplarán los cambios del currículo relacionados con la organización y los objetivos de los cursos impares de Educación Primaria: y nuestra propuesta se desarrolla en el curso quinto, es necesario indicar que este trabajamos su diseño teniendo ya en cuenta dicha ley.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria dedica un bloque específico en el área de Lengua Castellana y Literatura a la comunicación escrita: ‘leer’ y otro a la ‘Educación Literaria’, destinado a la formación lectora a través de diversos textos. No obstante, los contenidos que se pretenden trabajar a través de esta propuesta están extraídos de la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Considerando el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el cual será implementado en los cursos primero, tercero y quinto durante el curso escolar 2022-2023, se destaca que, en relación con las competencias específicas del área de Lengua Castellana y Literatura, una de ellas supone el trabajo en el aula mediante una selección de obras o textos literarios, es decir, por itinerarios lectores. Esta modalidad pretende facilitar experiencias literarias placenteras al mismo tiempo que se acerca al alumnado a referentes literarios y culturales compartidos, aspectos necesarios para el establecimiento del hábito lector.

Además, esta nueva ley educativa se destaca por su carácter competencial. A pesar de que todavía se consideren los contenidos anteriormente referenciados, se consideran algunas de las competencias clave a desarrollar durante el proyecto. Estas se caracterizan por reunir

un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes. Durante los apartados siguientes, se indican qué competencias clave se tratarán durante la propuesta y de qué manera.

Por último, indicar que a pesar de que la LOMLOE contempla el área de Conocimiento del Medio, el centro educativo en el que se desarrolla esta propuesta la desdobra en Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, de manera que los contenidos a impartir coincidan con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

## 6. PROPUESTA DIDÁCTICA

### 6.1. Introducción

La propuesta didáctica que se va a desarrollar a continuación parte de los libros. Para ello, se ha realizado una elección de varias obras literarias para leer en el aula, considerando el tema principal de las mismas, el tipo de texto del que trata y la edad aproximada a la que pueden ir dirigidas.

Este proyecto busca concienciar sobre la diversidad funcional referida a los sentidos de la vista y el oído al mismo tiempo que se fomenta la motivación por la lectura. Se respetarán los distintos ritmos, sin otorgar demasiada importancia a la velocidad de lectura o a la comprensión completa de las obras, optando por el incremento de la curiosidad y el interés hacia la lectura.

La propuesta se ha diseñado teniendo en cuenta su posible implementación en un aula de 5.º curso de Educación Primaria del C.E.I.P. Las Fuentes de Zaragoza, el colegio público más grande del barrio que comparte nombre con el centro. El Departamento de Orientación del centro consideró esta falta de sensibilización tras haberla observado durante cursos anteriores y en otros centros, por lo que decidió que era necesario un proyecto que se desarrollase junto con una maestra-tutora, particularmente especialista en Pedagogía Terapéutica para poder aprovechar sus conocimientos. Actualmente no hay escolarizado ningún estudiante que presente discapacidad auditiva o visual, por lo que la propuesta está dirigida al alumnado oyente yidente.

Por lo tanto, se llevará a cabo por parte de una maestra-tutora de 5.º de Educación Primaria que, a su vez, sea especialista en Pedagogía Terapéutica, aunque no esté ejerciendo como tal. De esta manera, el proyecto está incluido en el Programa de Orientación y Acción Tutorial y se desarrollará junto con el área de Lengua Castellana.

La secuencia didáctica consiste en un itinerario lector cuyo eje temático está articulado en la discapacidad visual y auditiva de manera separada. El corpus literario se compone por varios libros de diversas tipologías textuales, como libro-álbum, libro ilustrado y novela gráfica, además de que contempla los distintos géneros literarios: narrativo, lírico y

alguna actividad que está relacionada con la dramatización y la mímica, para que los estudiantes se familiaricen con ellos y adquieran diversidad de destrezas en cuanto a la lectura de estos se refiere. Al experimentar con esta variedad, es más sencillo que cada estudiante identifique cuál es el que mejor se adapta a sus intereses y necesidades, comprendiendo que la lectura es fundamental para su formación. Además, se han considerado lecturas que vayan dirigidas a una edad igual o inferior a los estudiantes a los que se les van a presentar, a pesar de que el tratamiento que se haga durante o tras la lectura puede modificar el grado de dificultad de la misma.

El título asignado al proyecto, *Biblioteca que ve y oye*, como ya se ha indicado, hace alusión a la estantería que se va a ir formando durante el curso gracias a este proyecto, compuesta por libros que traten acerca de las discapacidades visual y auditiva y otros formatos de libro que puedan ser utilizados por las personas que las padeczan.

En cuanto a la atención a la diversidad del alumnado al que se dirige, cabe destacar que se encuentran tres estudiantes diagnosticados con trastorno negativista desafiante (TND), un tipo de Trastorno destructivo del control de los impulsos y de la conducta según el Manual de Diagnóstico DSM-5. Se caracterizan por sus comportamientos desobedientes, negativistas no cooperativos o enfadados hacia sus figuras de autoridad, como los padres o el profesorado. En todos estos casos la gravedad es moderada, es decir, que los síntomas aparecen en dos entornos, el familiar y el escolar. Durante todo el curso escolar tanto en el domicilio como en el aula se están aplicando procedimientos operantes, como de extinción y de refuerzo diferencial de otras conductas para remitir estos comportamientos. El proyecto continuará con estas medidas además de que el modo de trabajo propuesto pueda ser beneficioso para ellos, pues sugiere más movimiento y cambio de la rutina habitual.

## **6.2. Temporalización**

El desarrollo de este proyecto tendrá lugar a lo largo de todo el curso escolar, por lo que se trata de una temporalización anual. Cada trimestre cuenta con cuatro sesiones, de manera que haya un total de 12.

Durante los anteriores apartados se ha incidido acerca de la lectura, sobre algunas maneras de llevarla a cabo, como la lectura en voz alta o los audiolibros, y cómo se produce cuando se tienen afectados los sentidos de la vista o el oído. De esta manera, durante el

primer trimestre se leerán libros en los que los protagonistas padecen de discapacidad visual; en el segundo trimestre se trabajarán obras relacionadas con la discapacidad auditiva; y, por último, en el tercer trimestre se hará una visión general y práctica sobre lo que se ha aprendido acerca de estas diversidades funcionales.

Así pues, en los dos primeros trimestres se pretenderá que los estudiantes se acerquen a las situaciones o sentimientos presenciados por parte de los que se caracterizan por esta diversidad, mientras que en el tercero se presentarán algunas alternativas de lectura y varios recursos se pueden utilizar, principalmente dirigidos a las personas con discapacidad visual y auditiva.

En el Plan de Orientación y Acción Tutorial está indicada la planificación de las sesiones de tutoría de todo el curso en los distintos niveles. De esta manera, con el grupo de 5.º curso de Educación Primaria se aplica este proyecto durante una hora semanal a lo largo de cuatro semanas en cada trimestre, ordenadas en torno a dos días específicos marcados en el calendario propuesto por el Equipo de Orientación: el Día Mundial de la Visión (14 de octubre) y el Día Internacional de la Audición (3 de marzo).

A pesar de que todas ellas tendrán lugar en la biblioteca, la primera sesión de cada trimestre se desarrollará durante la hora de tutoría para orientar acerca de lo que se va a llevar a cabo, mientras que las demás se desempeñarán en el área de Lengua Castellana y Literatura.

En la mayoría de las sesiones se realizará la lectura de un libro distinto, exceptuando *Supersorda*, del que se trabajarán solamente algunos capítulos durante dos sesiones distintas debido a su extensión.

### **6.3. Objetivos**

El objetivo principal que persigue esta propuesta es sensibilizar a los estudiantes oyentes y videntes sobre las discapacidades auditiva y visual.

Además, como finalidad implícita de este proyecto se plantea iniciar o mantener el hábito de la lectura en el alumnado, proporcionándoles diversas tipologías textuales y géneros literarios.

Por otro lado, a continuación se especifican algunos objetivos específicos que se pretenden conseguir a través de todas las sesiones:

- Acercar al alumnado vidente y oyente a las discapacidades auditiva y visual.
- Conocer las formas de comunicación de las personas sordas y ciegas.
- Valorar la diversidad de las características de los estudiantes.
- Familiarizarse con la biblioteca del centro.
- Desarrollar la comprensión oral.
- Expresar las opiniones propias desarrollando el pensamiento crítico.

En el desarrollo de las sesiones, en los apartados siguientes, se indica al menos uno principal característico a conseguir durante cada una de ellas.

#### **6.4. Contenidos**

A continuación se presentan los contenidos referidos a esta propuesta pertenecientes al 5.º curso, recogidos por el currículo de Educación Primaria del Gobierno de Aragón, especificado en la Orden del 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón.

En primer lugar, se especifican los referidos al área de Lengua Castellana y Literatura:

- Bloque 1: *Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar.*
  - Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso claro y preciso, con un vocabulario adecuado y estructura cuidada y coherente.
  - Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: turnos de palabra, respeto a las opiniones y opciones lingüísticas de los demás, fluidez, claridad, orden, léxico apropiado, pronunciación correcta, entonación, gestualidad, tono de voz, acentos, miradas y posturas corporales.
  - Intención comunicativa: expresar ideas, opiniones, juicios críticos, preguntar y expresar dudas.
  - Actitud de escucha: atención, postura, contacto visual, comunicación y conocimiento de la intención del mensaje.
  - Responder a preguntas sobre el mensaje transmitido. Llevar a cabo otro tipo de actividades sobre lo escuchado.

- Plantearse preguntas, intereses, antes de ponerse en situación de escucha. Opinar tras la escucha sobre el texto oral: si ha conseguido contestar a sus preguntas, si ha dado respuesta a sus expectativas, si le ha gustado o no y por qué. Justificaciones de lo comentado.
- Comunicación no verbal: lenguaje corporal en la actitud de escucha. Cualidades prosódicas: pronunciación, tono de voz, ritmo y volumen.
- Bloque 2: *Comunicación escrita: leer.*
  - Lectura en voz alta y en silencio. Lectura individual y lectura compartida. Dedicación de un tiempo a preparar el texto que se va a leer. Audiciones.
  - Modelaje lector: lectura en voz alta por parte de un modelo lector, audición de textos. La lectura en voz alta como invitación a leer.
  - Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto leído.
  - Propuestas personales de lectura: gustos individuales, sugerencias y elecciones compartidas.
  - Gusto por la lectura y hábito lector: leer para aprender y leer para disfrutar (diferencias en la selección de los textos y en el objetivo lector), textos diversos y usos diferentes del texto. Diversidad de fuentes bibliográficas.
  - Educación literaria: Contacto y manejo de textos del mundo de la literatura infantil. Musicalidad del lenguaje. Carácter evocador e imaginación. Espacios lectores: biblioteca de centro. La biblioteca como espacio para el aprendizaje y para el ocio.
- Bloque 5: *Educación Literaria.*
  - El texto literario como fuente de comunicación, de placer, de juego, de entretenimiento, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, de aprendizaje. La literatura y sus valores universales como recurso para identificar situaciones y resolver problemas de la vida cotidiana.
  - Vinculación con el texto: conceder tiempo a la escucha, al disfrute de modelos lectores (lectura en voz alta) y a la expresión de las emociones y sentimientos que los textos provocan. Favorecen los ambientes de lectura (espacio, tiempo, clima). Los textos como facilitadores de situaciones que enriquecen la experiencia del mundo por parte del alumno y el conocimiento de sí mismo.

- Actitud del lector ante el texto literario: posición de acceso al conocimiento, de momento de diversión y disfrute, propuesta de ocio, de desarrollo de la imaginación y de oportunidad de soñar, conocer otras épocas y culturas. Silencio, atención... Sugerencias al alumnado, sugerencias de unos alumnos a otros, elecciones personales, etc.

A pesar de que este proyecto se realice principalmente en el área de Lengua Castellana y Literatura, también contiene otros contenidos que se trabajan de manera transversal referidos a las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Son los siguientes:

Ciencias de la Naturaleza:

- Bloque 2: *El ser humano y la salud.*
  - Función de relación: órganos de los sentidos.
  - Avances de la ciencia que mejoran la salud.

Ciencias Sociales:

- Bloque 1: *Contenidos comunes.*
  - Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo: dinámicas, estrategias y técnicas cooperativas.
  - Iniciativa emprendedora: planificación y gestión de proyectos con el fin de alcanzar objetivos: toma de decisiones y resolución de problemas.
  - Utilización correcta de diversos materiales con los que se trabaja.
  - Estrategia para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.

## 6.5. Competencias

La Ley Orgánica de la Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) y, a su vez, la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón, establecen las competencias clave a cumplimentar durante esta etapa. En este proyecto se desarrollarán algunas de ellas de la siguiente manera:

Competencia en comunicación lingüística (CCL): Se pretende que, a través de esta propuesta, además de enriquecerse de lo que ofrece la lectura en diferentes géneros y formatos, se desarrolle la capacidad de comunicación de manera apropiada y ajustada al contexto. Esto puede conseguirse mediante la interacción entre los estudiantes, al comentar sus sensaciones y reflexiones tras cada lectura. Con ello va relacionado el aprendizaje de las normas de comunicación, como la tolerancia y el respeto hacia los interlocutores y/u oyentes.

Competencia digital (CD): Los estudiantes harán uso de las nuevas tecnologías para desarrollar algunas actividades e incluso acceder a algunas lecturas, por lo que es necesario que sepan desenvolverse en cuanto al manejo y al uso de las mismas. Se busca familiarizar al alumnado en el uso de las herramientas digitales y, a su vez, el uso correcto, ético, crítico y seguro de las mismas.

Competencia de aprender a aprender (CPAA): El proyecto persigue que el alumnado tenga gusto por leer, aprender y conocer. Al exponerles ante varios tipos de libros, experimentarán distinto grado de interés hacia ellas, de manera que sean conscientes de qué es lo que más les motiva, creando, aumentando o manteniendo su hábito lector y fomentando la autonomía para la elección de próximas lecturas. El desarrollo de esta competencia ayuda a que los estudiantes se conviertan en los protagonistas de su propio aprendizaje.

Competencias sociales y cívicas (CSC): Tras las lecturas, al intervenir en las conversaciones literarias para comentar o debatir acerca de las mismas, los estudiantes están desarrollando y poniendo en práctica sus habilidades sociales y desarrollando valores como la tolerancia, la convivencia y el respeto. Además, interpretarán y pondrán situación a posibles problemas sociales, buscando el bienestar individual y colectivo.

Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC): La lectura, su comprensión y su valoración conlleva a considerar todos los beneficios que ofrece, desarrollar la imaginación y conocer otros mundos y realidades. Asimismo, implica conocer, apreciar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas.

## 6.6. Recursos y materiales

Las sesiones dedicadas a esta propuesta se desempeñarán en la biblioteca del centro para que la ambientación de las sesiones sea lo más adecuada posible al momento de lectura, pretendiendo incentivar la motivación de los estudiantes.

De este modo, los libros que se van a leer son proporcionados por esta biblioteca, consiguiendo así formar a lo largo del curso una estantería en este espacio dedicada a las discapacidades visual y auditiva, denominado *Biblioteca que ve y oye*. A continuación, se procede a comentar sobre qué trata cada uno de ellos (Ver cubiertas de los libros en Anexo 1).

### *Arriba las manos*, de María Sol Arqued y María Graziano (2014):

En este libro se representan todas las letras pertenecientes al abecedario dactilológico mediante ilustraciones de manos que recuerdan a algún objeto u animal para poder facilitar su simbolización.

Además, por cada letra del alfabeto se propone una adivinanza, de manera que la respuesta es el elemento a representar con las manos y que, además, comienza por la letra que se representa. Supone una manera más lúdica y divertida para comenzar el aprendizaje de la lengua de signos.

### *Supersorda*, de Cece Bell (2017):

Se trata de una novela gráfica autobiográfica que cuenta con naturalidad la visión de la autora en su infancia padeciendo discapacidad auditiva, mostrando su día a día con ella y cómo percibe que la ven los demás. Se muestran escenas de falta de sensibilización por parte de las personas del entorno de la protagonista y la progresiva aceptación y superación de la protagonista por su condición, llegando a imaginarse su propio *alter ego* como superheroína cuyos poderes tienen que ver con su discapacidad.

Las ilustraciones y bocadillos de la novela gráfica permiten percibir de una manera más cercana los momentos en los que la protagonista tiene más dificultades relacionadas con el déficit de audición o no logra comprender lo que oye.

Este libro ha formado parte de las lecturas obligatorias de 6.º de Educación Primaria, de forma que los alumnos ya lo han leído en el trimestre anterior al perteneciente a las sesiones que lo trabajan durante el proyecto.

*El libro negro de los colores*, de Menena Cottin (2008):

Tomás, un niño invidente, transmite con palabras cómo percibe los colores a través de los demás sentidos. Por cada par de páginas se describe un color: en una de ellas se incluye el texto en grafías y en braille, mientras que en la otra se encuentran ilustraciones en relieve.

A pesar de que tanto la cubierta como las páginas del libro sean de color negro, es capaz de transmitir una gran cantidad de colores que pueden percibirse mediante otras sensaciones que no impliquen el sentido de la vista. En las últimas páginas, se incluye el abecedario, los números y los signos en braille.

*Mil orejas*, de Pilar Gutiérrez Llano (2015):

A través de poesía y relato, ilustraciones y lengua de signos, en este libro se explica cómo las personas con discapacidad auditiva son capaces de percibir a través de otros estímulos, justificando que no oír no significa ser sordo.

Incluye una lámina con el alfabeto manual, con el que está representado el título en la cubierta (Ver en Anexo 2).

*Un día lleno de sonidos*, de Eva Montanari (2020):

La autora cuenta el primer día de clase de varios animales junto con los sonidos que acompañan esta rutina: el despertador, las cosquillas, el agua, la cremallera, los cereales, la puerta, el coche, el timbre...

A pesar de ser un título dirigido a público infantil, durante el proyecto se aprovechará el uso de onomatopeyas y sonidos a lo largo de la historia para reflexionar sobre la discapacidad auditiva y la interpretación de los mismos.

*Mi Lazarilla, Mi Capitán*, de Gonzalo Moure (2020):

Se trata de un libro-álbum en el que se muestra el trayecto habitual para ir al colegio que recorren una niña y su padre, ambos con discapacidad visual. Concretamente, se escribe desde el punto de vista de la niña, quien imagina que los coches son animales y los pasos de cebra son puentes sobre ríos y se sorprende de la capacidad del padre de percibir aspectos aparentemente visibles sin utilizar el sentido de la vista, como el estado de ánimo de las personas.

Al final, el padre se dirige a su hija como “mi Lazarilla”, haciendo referencia al primer tratado de la obra *La vida de Lazarillo de Tormes* (Anónimo). El padre puede representar al ciego, mientras la niña representa a Lázaro, pues está aprendiendo de su progenitor sobre cómo desenvolverse con su discapacidad.

*Cierra Los Ojos*, de Victoria Pérez-Escrivá (2020):

En este libro ilustrado se contrastan las descripciones de varias situaciones, personas u objetos por parte de dos hermanos: uno de ellos las explica a partir de lo que percibe mediante la vista, mientras que el otro, con discapacidad visual, lo hace por el resto de los sentidos.

Durante el diálogo que mantienen los hermanos se percibe cómo entre ellos no logran entenderse, ya que no perciben el mundo de la misma manera. De esta manera, al finalizar, la madre de ambos propone una solución para que el vidente pueda entender las definiciones que aporta su hermano.

*El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry. (1943, reeditado en audiolibro en 2020):

Se realizará la audición del primer capítulo de esta obra, en la que el narrador cuenta sus experiencias como dibujante. Recuerda el dibujo que hizo con seis años, de un elefante digerido por una boa. Enseñó su creación a unos adultos, quienes interpretaron el dibujo como si fuese un sombrero a pesar de que el protagonista les explicó la representación. La incomprendición de este grupo produjo que abandonase el dibujo y decidiese dejar de hablar sobre sus intereses.

Otros formatos:

Además, a pesar de que la biblioteca de la Delegación Territorial de la ONCE de Zaragoza solo permite acceso a los afiliados a la organización para acceder a sus recursos, pueden proporcionar, si se solicitan, algunos ejemplares de libros adaptados que tengan disponibles para, en esta ocasión, facilitar la sensibilización de nuestros estudiantes.

También se hará uso del ordenador del aula junto con el proyector para el visionado de algunos vídeos en varias sesiones y el servicio web gratuito Classroom, plataforma en la que tanto estudiantes como docentes pueden compartir información. Concretamente, será donde el alumnado transmita las valoraciones sugeridas durante cada trimestre.

Para realizar estas valoraciones, los estudiantes harán uso de una herramienta online, concretamente Brailletranslator.org (<https://www.brailletranslator.org/>) que permite la conversión de grafías a braille, y una lámina en la que aparezca el diccionario dactilológico, incluida en el libro *Mil orejas* (Gutiérrez, 2015) (Ver en Anexo 2).

Además, se reproducirán varios vídeos:

Dos de ellos están referidos al acercamiento del sistema braille al alumnado: uno corresponde a un resumen didáctico modo *Draw my life* en el que se indica cómo surgió la creación de este sistema (INCI Colombia, 2019), mientras que el segundo supone una explicación del mismo por parte de una niña con discapacidad visual y cómo ella misma comenzó a aprenderlo (*Mi Señal*, 2018).

También se visualizarán dos poemas adaptados en Lengua de Signos Española, concretamente *Tu pupila es azul* (*Rima XIII*) y *¿Qué es poesía?* (*Rima XXI*), ambas de Gustavo Adolfo Bécquer, escogidas debido a su sencillez y a la repetición de palabras en el mismo poema, de manera que los estudiantes puedan recordar la representación de éstas. Están realizados por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, y en la misma página web se puede tanto atender al vídeo como leer el poema, escrito en el margen izquierdo (Cervantesvirtual, 2015).

Por último, se proyectará un cortometraje llamado *No hace falta oír* en el que se muestra la problemática de un alumno hipoacúsico cuando la intérprete de signos tiene que salir del aula y ni su profesora ni sus compañeros son conscientes de que la comprensión se dificulta notablemente. (El Aula del Tiempo, 2019). Para el visionado del cortometraje se necesitan gafas de realidad virtual, ya que es un vídeo grabado en 360º para poder sumergirse completamente en él. En una sesión del área de Educación Plástica previa a la reproducción del vídeo, los estudiantes construirán sus propias gafas con cartón, de modo que además de disfrutarlas completamente con este corto, puedan utilizarlas para ver otros vídeos si lo desean.

Para la escucha de un audiolibro se hará uso de la web eBiblio, donde se ofrece el servicio gratuito en línea de préstamo de audiolibros, revistas, periódicos y libros digitales a los usuarios con carné de bibliotecas públicas.

## 6.7. Metodología

Los principios metodológicos generales que se implementan en esta propuesta didáctica están recogidos en la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón, y son los siguientes:

- La atención a la diversidad: Supone el elemento central de las decisiones metodológicas. Todos los alumnos pueden seguir el itinerario lector, pues las lecturas se realizarán por parte de la maestra y las actividades están formuladas para que todos ellos las puedan desempeñar.
- El aprendizaje significativo, ya que se pretende fomentar el desarrollo del pensamiento eficaz, crítico y creativo de los estudiantes.
- La aplicación de lo aprendido a lo largo de la escolaridad en diferentes contextos reales o simulados. Las lecturas propuestas persiguen la sensibilización hacia los demás, de manera que se pueda ver reflejada en las actividades posteriores.
- La preparación para la resolución de problemas de la vida cotidiana. Las reflexiones tras las lecturas fomentan la búsqueda de las soluciones más adecuadas ante posibles dificultades que puedan surgir.
- La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para que el alumnado pueda compartir sus valoraciones y acceda a vídeos y recursos que faciliten la consecución de los objetivos del proyecto.
- El logro de un buen clima de aula, pues se pretende conseguir la igualdad y la convivencia positiva, previniendo conflictos.
- La promoción del compromiso del alumnado con su aprendizaje, considerando los intereses y las necesidades de los mismos persiguiendo su colaboración y participación.

En cuanto a la metodología didáctica específica, cabe destacar que la elección del corpus literario se ha realizado en base a la formación de un itinerario lector en la que la conexión entre las obras se rige por la temática: en primer lugar, se leen los referidos a la discapacidad visual y posteriormente los de la auditiva. Además, para elaborar este esquema también se ha tenido en cuenta el grado de complejidad en cuanto a la profundización sobre la discapacidad: durante el primer trimestre se comienza con una pequeña muestra de braille a

modo de introducción, hasta que se ofrecen libros adaptados para conocerlos profundamente; y durante el segundo trimestre se realiza una reflexión acerca de los sonidos con un libro referido a las onomatopeyas hasta llegar a leer un ejemplar en el que se habla sobre la lengua de signos.

En cuanto al tercer trimestre, en él se reúnen otros formatos de libro que pueden ir dirigidos para las personas que padeczan alguna de estas diversidades funcionales, como son los audiolibros, la representación en lengua de signos y la dramatización sin sonidos.

Es conveniente que este itinerario se desarrolle mediante una lectura socializada para favorecer la construcción compartida de la interpretación y, a su vez, experimentar la dimensión socializadora de la literatura, de modo que los estudiantes se sientan partícipes de una comunidad de lectores. Concretamente, se llevará a cabo la lectura en voz alta por parte de la maestra, pues permite al alumnado el acceso a textos cada vez más complejos, el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura, el modelo de una lectura expresiva y el conocimiento de obras que no seleccionarían voluntariamente. Al mismo tiempo se mostrarán las ilustraciones y, al finalizar, se rotará el libro para que los estudiantes puedan observarlo y palparlo. Se dispondrá, además, de los libros en su formato digital por si se necesitan proyectar.

Es preciso mencionar que en el caso de *Supersorda* (Bell, 2017) se realizará una relectura de algunos capítulos, pues ha supuesto la lectura obligatoria del alumnado durante el primer trimestre. De esta manera se facilita que cada estudiante pueda disponer de un ejemplar, ya que la biblioteca escolar solicitó un lote de varios ejemplares para la primera lectura. Este repaso se realizará individualmente, de manera que este tipo de encuentro transmita la idea de que la acción de leer es una situación comunicativa real de la sociedad y construya un hábito lector estable.

Tras cada lectura se realizarán actividades que persigan la reflexión de los estudiantes sobre el aspecto que se esté trabajando en cada sesión. Se realizarán charlas e incluso pequeños debates en los que el alumnado exponga sus ideas y los pensamientos surgidos a través de las lecturas. De esta manera, se estará poniendo en práctica la metodología del diálogo, donde se argumentan los razonamientos, desarrollando el pensamiento crítico y favoreciendo la competencia aprender a aprender. (Domínguez, 2019).

Además, cabe destacar que durante el proyecto se recibirá a una persona de la ONCE para informar a los estudiantes sobre la adaptación bibliográfica (SBO), para proporcionar algunos ejemplares adaptados y así ofrecer más conocimiento sobre ellos, y para tener conciencia de qué proceso se sigue para que una persona con discapacidad visual pueda acceder a la lectura.

## 6.8. Desarrollo de las sesiones

A continuación se desarrollan las sesiones que conforman la totalidad del proyecto. Durante cada trimestre, se dedicará una sesión inicial introductoria sobre la temática a tratar y una final para recopilar y reflexionar sobre lo aprendido. En la última de cada trimestre se realizará una valoración por parte de los estudiantes en la que, utilizando braille, lengua de signos o ambas durante el primer, el segundo y el tercer trimestre respectivamente, indiquen el título que más les ha gustado o impresionado.

Cada trimestre contempla cuatro sesiones, habiendo un total de doce, organizadas en torno al Día Mundial de la Visión y el Día Internacional de la Audición. Los siguientes cuadros resumen en un título y las lecturas las sesiones a desempeñar en los tres trimestres:

Primer trimestre: Discapacidad visual.

<b>Sesión 1</b>	<b>Biblioteca que ve y oye</b> Lectura de <i>El libro negro de los colores</i> (Cottin, 2008).
<b>Sesión 2</b>	<b>Mi visión favorita</b> Lectura de <i>Cierra los ojos</i> (Pérez-Escrivá, 2020).
<b>Sesión 3</b>	<b>Lazarillos y Lazarillas</b> Lectura de <i>Mi Lazarilla, Mi Capitán</i> (Moure, 2020).
<b>Sesión 4</b>	<b>¿Sabrías leerlo?</b> Libros adaptados proporcionados por la ONCE.

Segundo trimestre: Discapacidad auditiva.

<b>Sesión 5</b>	<b>Mi sonido favorito</b> Lectura de <i>Un día lleno de sonidos</i> (Montanari, 2020).
<b>Sesión 6</b>	<b>Una superheroína con audífono</b> Lectura de <i>Supersorda</i> (Bell, 2017).
<b>Sesión 7</b>	<b>No hace falta oír</b> Visionado de un cortometraje en Realidad Virtual.
<b>Sesión 8</b>	<b>Escuchando con el cuerpo</b> Lectura de <i>Mil orejas</i> (Gutiérrez, 2015).

Tercer trimestre: Puesta en práctica.

<b>Sesión 9:</b>	<b>Léeme con los oídos</b> Audición de <i>El Principito</i> (Saint-Exupéry, 1943, reedición en 2020).
<b>Sesión 10:</b>	<b>Léeme con las manos</b> Libros adaptados proporcionados por la ONCE.
<b>Sesión 11:</b>	<b>Manos que hablan.</b> Lectura de <i>Arriba las manos</i> (Arqued y Graziano, 2014).
<b>Sesión 12:</b>	<b>Mucho más que palabras.</b> Dramatización de escenas sin diálogo.

Seguidamente, se procede a desarrollar detalladamente las sesiones:

Sesión 1: Biblioteca que ve y oye.

- Objetivos:
  - Familiarizarse con la biblioteca del centro.
  - Reflexionar sobre la discapacidad visual.

- Recursos materiales:

- Biblioteca del centro.
- Libro *El libro negro de los colores* (Cottin, 2008).

- Descripción de las actividades:

Durante esta primera sesión, se acude a la biblioteca del centro y se procede a realizar la siguiente pregunta a los estudiantes: *¿qué libro escogeríais si tuvieseis discapacidad visual?* Es una cuestión que seguramente ninguno de ellos se haya formulado hasta ese momento, de manera que se les explica que a lo largo del trimestre se van a leer algunos libros sobre esta temática, llegando a formar una estantería específica en la biblioteca llamada *Biblioteca que ve y oye*, dedicada a diversos libros que traten acerca de la realidad que vive este perfil de personas, y otros que sean accesibles para ellos.

Además, se pregunta si conocen a alguna persona que padezca de esta condición, qué diferencias creen que tienen con respecto a los demás y cómo creen que pueden acceder a la lectura teniendo afectado el sentido de la vista.

Para responder a la pregunta inicial, se realiza la lectura en voz alta de *El libro negro de los colores* (Cottin, 2008) por parte de la maestra, libro con texto en grafías y en braille, en el que se describen los colores desde la percepción de personas que no pueden verlos. Posteriormente, los estudiantes podrán tocar individualmente el libro, acercándose al sistema braille.

### Sesión 2: Mi visión favorita.

- Objetivos:

- Ser consciente de las diferentes percepciones que se realizan a partir de todos los sentidos.

- Recursos materiales:

- Libro *Cierra los ojos* (Pérez-Escrivá, 2020).

- Descripción de las actividades:

Al inicio de la sesión, la maestra realiza la lectura en voz alta del libro *Cierra los ojos* (Pérez-Escrivá, 2020). En él, se exponen descripciones de un árbol, una culebra, un reloj, manchas en la ropa, jabón, una bombilla, la luna, un padre y la noche. Éstas se realizan tanto con características perceptibles por el sentido de la vista, como por el resto de ellos. De esta

manera, tras la lectura, los estudiantes deben describir estos aspectos como lo harían con normalidad y posteriormente, explicar cómo lo harían ante una persona con discapacidad visual.

Después, se sugiere que cada alumno escoja su situación, objeto y obra artística preferidos y la describa sin indicar sus características visibles, exponiendo qué otros sentidos pueden estar involucrados en ellos. La comparten con el resto de sus compañeros para comentar si las perciben de igual manera y para percatarse de las diferentes interpretaciones que se pueden realizar de una misma situación.

### Sesión 3: Lazarillos y Lazarillas.

- Objetivos:

- Ser consciente de las diferentes percepciones que se realizan a partir de todos los sentidos.
- Empatizar vivencialmente con las personas con discapacidad visual.

- Recursos materiales:

- Libro *Mi Lazarilla, Mi Capitán* (Moure, 2020).
- Objeto para tapar los ojos (gafas totalmente opacas o pañuelo).
- Pica que haga la función de bastón guía.

- Descripción de las actividades:

Se realiza la lectura en voz alta por parte de la docente del libro *Mi Lazarilla, Mi Capitán* (Moure, 2020). Posteriormente, se realizan las siguientes preguntas a los alumnos:

- *¿Veis a las mismas personas cada mañana cuando acudís al colegio?*
- *¿Qué sonidos escucháis en el trayecto de casa al colegio o del colegio a casa?*
- *¿Escucháis los mismos sonidos al ir al colegio que al volver?*

De esta manera, se identifica si son tan conscientes de todos los sonidos que les rodean como de los estímulos visuales que perciben.

Posteriormente, se realiza un circuito por el aula y el centro escolar en el que se inhibe el sentido de la vista. Para ello, se realizan las siguientes cuestiones introductorias, relacionadas con la historia que se ha leído:

- *¿Habéis medido alguna vez los pasos que tenéis que dar para ir a un lugar determinado, o los obstáculos que hay para llegar hasta él?*
- *¿Sabéis identificar a las personas por su olor?*

El alumnado se coloca en parejas: un estudiante se tapa los ojos y el otro actúa como guía. Disponen de una pica para que la utilicen a modo de bastón y, así, prevengan algunos obstáculos. Deben intentar entrar al aula y sentarse en su sitio habitual, acceder a sus materiales y simular que va a comenzar una sesión de clase. Posteriormente, acuden al recreo y a los aseos. Durante este recorrido se cruzan entre ellos, de manera que, al finalizar la actividad, se pregunta si han sabido con qué compañeros se han cruzado, por qué les han reconocido y si han identificado su estado de ánimo.

Con esta actividad, comprenden que algunas palabras como *aquí, allí, esto, aquello* o los verbos ver y mirar no son útiles ni favorecedoras para las personas que padecen discapacidad visual y que, además, para interactuar con la persona invidente hay que identificarse, utilizar su nombre para indicar que nos dirigimos a ella y antes de irnos, avisarle de ello.

#### Sesión 4: ¿Sabrías leerlo?

- Objetivos:

- Conocer una forma de comunicación de las personas ciegas: el sistema braille.
- Tener la conciencia de la existencia de los libros adaptados.

- Recursos materiales:

- Ordenador y proyector.
- Vídeo didáctico introductorio al braille (*INCI Colombia, 2019*).
- Vídeo didáctico explicativo de la lectura y escritura en braille (*Mi Señal, 2018*).
- Libros en braille y adaptados proporcionados por la ONCE.

- Descripción de las actividades:

Durante esta última sesión trimestral se presenta detalladamente el sistema braille. Para ello, se reproducen dos vídeos didácticos en los que se explica mediante dibujos (*draw my life*) cómo surgió la creación del sistema (*INCI Colombia, 2019*) y cómo una niña es capaz de leer y escribir con él (*Mi Señal, 2018*).

Posteriormente, se pregunta si alguna vez han visto este sistema y dónde. De esta manera, con las respuestas proporcionadas se descubre qué conocimientos poseen acerca del tema y qué grado de conciencia tienen sobre ello, ya que se pueden encontrar mensajes mediante este sistema en el entorno.

La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) ha proporcionado al centro algunos libros adaptados para que los estudiantes puedan palparlos y se acerquen todavía más a esta alternativa de lectura para las personas con discapacidad visual.

Finalmente, se realiza una valoración de lo que se ha aprendido durante el trimestre. Se vuelven a recordar todos los libros leídos durante estas sesiones para que cada estudiante elija el que más les ha gustado o impresionado. Posteriormente, con ayuda de una herramienta online que convierte texto a braille, escriben el título de ese libro y, tras colocarse por parejas, lo envían a su compañero mediante la plataforma del colegio. De esta manera, tiene que consultar el sistema de código del alfabeto para saber de qué libro se trata.

#### Sesión 5: Mi sonido favorito.

- Objetivos:

- Comprender que los libros pueden transmitir sonoridad.

- Recursos materiales:

- Libro *Un día lleno de sonidos* (Montanari, 2020).
  - Grabadora y ordenador.

- Descripción de las actividades:

Al comienzo de la sesión, se plantea a los estudiantes la siguiente cuestión: *¿se pueden leer los sonidos?* Se pretende que piensen en las onomatopeyas, las reproducciones de los sonidos naturales o no discursivos. Seguidamente, se realiza la lectura de *Un día lleno de sonidos* (Montanari, 2020), en el que se representan en grafías diversos sonidos. Después, se pregunta: *¿creéis que este libro sería interesante para una persona con discapacidad auditiva, que puede oír muy poco o incluso nada?*

Tras comprender que las onomatopeyas pueden ayudar a las personas con discapacidad auditiva a entender los sonidos, se sugiere que indiquen cuáles pueden percibir en ese mismo momento, llegando a percibirse de que, en muchas ocasiones, no se tiene la conciencia de ellos. Posteriormente, individualmente describen sonidos que pertenezcan a la vida cotidiana, como el de la lavadora, el despertador, el timbre del colegio o un grifo abierto.

Por último, se requiere que escojan su sonido favorito, intenten grabarlo y lo publiquen en Classroom, la plataforma del colegio, junto con su transcripción, pues tienen que pensar cómo se lo explicarían a una persona con discapacidad auditiva.

## Sesión 6: Una superheroína con audífono.

- Objetivos:

- Reflexionar sobre la comunicación con personas que padeczan discapacidad auditiva.

- Recursos materiales:

- Libro *Supersorda* (Bell, 2017).

- Descripción de las actividades:

Durante la sesión anterior, los estudiantes comprendieron que los libros pueden transmitir sonoridad. De esta manera, se indica que el cómic y las novelas gráficas son la tipología de libros que más pueden incluir a los que padecen una pérdida auditiva.

Tras esta introducción se inicia la relectura de *Supersorda* (Bell, 2017). Tendrá lugar durante esta sesión y la siguiente, y los capítulos seleccionados para ambas muestran el comienzo de la protagonista conviviendo con su discapacidad y algunas situaciones en las que se encuentra durante la misma, relacionadas con falta de sensibilización y entendimiento por parte de los demás; varias afectaciones surgidas por su condición; o la falta de comprensión en numerosas ocasiones. De esta manera, los estudiantes consiguen entender la situación, sensibilizarse con ello y, además, llegar a mostrar interés por seguir leyendo. En esta sesión se leen los siguientes capítulos:

- Capítulo tres (Bell, 2017, pp. 23-34): Durante estas páginas se puede acompañar a la protagonista en sus primeros días con los audífonos. Le resulta extraño verse con ellos y, aunque escucha mejor, la percepción de los sonidos es distinta. También indica algunas pautas que facilitan la comprensión, y otras que la dificultan.
- Capítulo cuatro (Bell, 2017, pp. 35-46): La protagonista se muda a otro barrio desconocido, por lo que tiene que lidiar con el cambio de colegio y con la vivencia con un Phonic Ear, su aparato de audición en el centro escolar. Se muestran las primeras inseguridades de Cece surgidas por su necesidad.
- Capítulo cinco (Bell, 2017, pp. 47-59): Cece establece relación con su primera amiga, quien no empatiza mucho con ella, imponiéndole varias

normas. Se observa cómo la protagonista se aprovecha de sus *poderes* para ignorar las súplicas de esta compañera.

Posteriormente, se sugiere que los estudiantes indiquen cómo se comunicarían con un compañero que padezca discapacidad auditiva: cómo dirían buenos días o cómo le preguntarían si necesita ayuda. Además, se recordará un momento del capítulo tres del libro, donde Emma, amiga de Cece, le pregunta si quiere algo de beber y ésta no comprende lo que le dice: (*¿quieres algo de bebé? ¿escoba de Teresa, botas naranjas o una chota?*) La interpretación correcta sería la siguiente: *¿quieres algo de beber? ¿zumo de cereza, gotas de naranja o una cola?*). Se proponen las mismas situaciones a todo el alumnado, las cuales van aumentando de complejidad para que al comienzo las respuestas sean similares y posteriormente vayan variando.

Sesión 7: No hace falta oír.

- Objetivos:

- Empatizar con los alumnos con discapacidad auditiva.

- Recursos materiales:

- Libro *Supersorda* (Bell, 2017).
  - Ordenador o dispositivo móvil.
  - Gafas de realidad virtual hechas por los estudiantes.
  - Cortometraje *No hace falta oír* (El Aula del Tiempo, 2019).

- Descripción de las actividades:

Se seguirá la lectura de tres capítulos de *Supersorda* (Bell, 2017):

- Capítulo seis (Bell, 2017, pp. 60-71): Cece conoce a una nueva amiga, Ginny, quien respeta a la protagonista por su discapacidad auditiva aunque le habla demasiado lento, alto y segmentado, hecho que le molesta.
  - Capítulo siete (Bell, 2017, pp. 72-84): Cece indica que, para la visión de audiovisuales le facilitan los subtítulos, que se puedan leer los labios, que los rasgos faciales sean muy expresivos, que no haya voz en off o que incluso no tengan diálogo. Además, explica que el problema no es el volumen, sino la comprensión. A través de una serie, descubre que quiere denominarse como Supersorda.

- Capítulo ocho (Bell, 2017, pp. 85-101): Cece acude a una fiesta de pijamas donde se demuestra una falta de sensibilización por parte de sus compañeras, pues le tratan de manera distinta por su condición.
- Capítulo diez (Bell, 2017, pp. 118-130): Cece conoce a otra amiga que no hace referencia a su discapacidad ni le trata distinto, incluso le busca alguna ventaja a llevar audífono. Se convierte en la aliada de Supersorda.

Para hacer uso de las gafas de realidad virtual que han construido en la asignatura de Educación Plástica se proporcionan algunos dispositivos móviles y así, visionen en 360º el cortometraje *No hace falta oír*. Una variante en la que no se hagan uso de las gafas sería la reproducción del vídeo en un ordenador desde la plataforma YouTube —que permite reproducir el formato en 360º propio de la realidad virtual— e ir arrastrando la imagen del mismo con el ratón.

Se introduce el cortometraje explicando que se trata de una sesión de Lengua Castellana y Literatura en la que se encuentran la docente y la intérprete de signos, quien ayuda a un alumno hipoacúsico a seguir la explicación. Al principio, se pide que intenten seguir la sesión cuando la profesora está moviéndose, planteando las siguientes preguntas:

- *¿Qué pasa cuando la intérprete no está en el aula?*
- *¿Habéis leído los subtítulos que representan los pensamientos del chico, o habéis intentado atender a la docente?*

#### Sesión 8: Escuchando con el cuerpo.

- Objetivos:
  - Acercarse a la Lengua de Signos Española.
- Recursos materiales:
  - Libro *Mil orejas* (Llano, 2015).
  - Ordenadores para los estudiantes.
- Descripción de las actividades:

Durante esta última sesión trimestral la maestra realiza la lectura en voz alta de *Mil orejas* (Llano, 2015). Antes de ello, se muestra la portada, donde el título aparece representado por ilustraciones de las letras en diccionario dactilológico. Se pregunta a los estudiantes si alguna vez han visto estas representaciones y si saben cómo se llama.

Tras la lectura, se realizan preguntas relacionadas con el texto del libro:

- *Si la protagonista perdió el oído ¿por qué dice que no es sorda?*
- *¿Creéis que tenemos más de dos orejas en el cuerpo?*
- *¿También os ocurre que el aroma, a veces, os indica que va a llover? ¿sabéis cómo se llama ese olor?*
- *¿Cómo le dirías a alguien que le quieras sin palabras?*
- *Si no lo puedes entender, ¿quiénes son los sordos?*

Posteriormente, se busca la respuesta de la pregunta final que aparece en el libro:  
*¿cuántas personas sordas hay en el mundo?*

Como también aparece una imagen con el alfabeto manual, se explica que es la representación de las letras del alfabeto a través de las manos.

Finalmente se sugiere que, a través de este sistema, representen su nombre y el título del libro que más les ha impresionado durante este trimestre.

Sesión 9: Léeme con los oídos.

- Objetivos:
  - Conocer los audiolibros. y la importancia de la comunicación oral.
- Recursos materiales:
  - Ordenador y altavoces.
  - Plataforma web de reproducción de audiolibros eBiblio.
  - Audiolibro de *El Principito* (Antoine de Saint-Exupéry, 1943, reeditado en audio en 2020).
- Descripción de las actividades:

Durante esta sesión se pretenderá dar conocimiento de los audiolibros. Para ello, se utilizará la plataforma eBiblio, la red virtual de bibliotecas públicas donde se ofrecen tanto libros electrónicos como revistas como audiolibros. En ella, se reproducirá el audiolibro *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry, concretamente el primer capítulo. En él, se cuenta cómo el narrador deja de hacer algo que le gustaba, como lo era el dibujo, y hablar sobre sus intereses debido a la incomprendición de los demás.

Tras esta audición, se pide a los estudiantes que reflexionen sobre lo que piensan acerca de lo escuchado y cómo lo interpretan ellos. Se pretende que entiendan que una misma

situación puede ser percibida de distintas maneras y que todas ellas pueden ser válidas, por lo que no se tiene que juzgar a los demás por sus creencias.

Posteriormente, los estudiantes realizarán un dibujo simple que pueda ser interpretado de distintas maneras y, aleatoriamente, uno de los estudiantes escogerá una creación de algún compañero. Con ello, jugarán a *teléfono roto* transmitiendo la interpretación: habiéndose colocado en círculo, el primer portavoz indicará una sola vez al compañero de al lado lo que le haya evocado, de manera que ésta vaya pasando entre los estudiantes hasta que el último indique lo que le ha llegado. De esta manera, comprenderán que, en muchas ocasiones, incluso en los oyentes, la comprensión no es tan óptima como esperamos, llegando a modificar notablemente la información y que las interpretaciones pueden ser muy diversas. Por lo tanto, reflexionarán que ante una persona con discapacidad auditiva, la transmisión de información debe ser lo más clara y concisa posible además de que se ha de empatizar con los demás y no juzgar sus creencias.

Sesión 10: Léeme con las manos.

- Objetivos:

- Conocer el braille y los libros adaptados a la discapacidad visual.

- Recursos materiales:

- Libro *El libro negro de los colores* (Cottin, 2008).
  - Libros adaptados a discapacidad visual proporcionados por la ONCE.

- Descripción de las actividades:

En esta sesión se realiza un recordatorio de una de las lecturas del primer trimestre, concretamente la de la primera sesión, *El libro negro de los colores* (Cottin, 2008). Con este libro se realizó una breve introducción al braille, pues combina el texto con este sistema. Además, durante la cuarta sesión se pudieron palpar algunos ejemplares en braille proporcionados por la ONCE.

En esta ocasión, la persona responsable de la biblioteca de la ONCE en Zaragoza acude al centro para dar a conocer de manera más detallada la adaptación bibliográfica para las personas con diversidad funcional referida al sentido de la vista. La bibliotecaria explica la diferencia entre ellos y para qué tipo de lectores van dirigidos dependiendo de su nivel de pérdida visual, pues se presentarán libros en braille, con modificación del tamaño de las letras y con contraste de colores.

Los estudiantes pueden realizar las preguntas que han podido surgir durante estas sesiones y posteriormente por parejas escogen un libro adaptado o en braille para observar las diferencias que presentan con respecto a los que leen ellos y para intentar descifrar el sistema de puntos con una plantilla como ayuda.

Sesión 11: Manos que hablan.

- Objetivos:

- Acercarse a la Lengua de Signos Española.
- Aprender nociones básicas de lengua de signos: el diccionario dactilológico.
- Tener conocimiento de la figura del intérprete de lengua de signos

- Recursos materiales:

- Libro *Arriba las manos* (Arqued y Graziano, 2014).
- Ordenador y proyector.
- Vídeo de poemas adaptados en Lengua de Signos Española: Cervantesvirtual (2015a), Cervantesvirtual (2015b).

- Descripción de las actividades:

En esta sesión se realiza la lectura en voz alta del libro *Arriba las manos* (Arqued y Graziano, 2014). Como propone una adivinanza por cada letra, se plantea una para cada alumno, debiendo indicar la respuesta de la incógnita, la letra a la que corresponde el acertijo y cómo creen que se realiza su representación. Tras cada respuesta, se indica la correcta y cada estudiante la representa para facilitar su aprendizaje.

Tras ello, se pregunta al alumnado si saben qué es un intérprete de signos, qué hace y si alguna vez han visto alguno. A través de las respuestas, se indica que son aquellos profesionales que interpretan mensajes en lengua de signos para facilitar la comunicación a las personas con discapacidad auditiva.

Además, se explica que cada país posee una lengua de signos propia, ya que no hay una universal. Se cuenta, como ejemplo, que incluso algunos gestos comunes se realizan de manera distinta en algunos territorios, como el movimiento de cabeza de arriba abajo, que nosotros interpretamos como sí, y moverla de lado a lado quiere decir que no, en India y Bulgaria significa lo contrario.

Posteriormente, se realiza el visionado de dos poemas interpretados en la Lengua de Signos Española, *Tu pupila es azul (Rima XIII)* y *¿Qué es poesía? (Rima XXI)* de Gustavo Adolfo Bécquer, ambos disponibles en la plataforma de la biblioteca digital Cervantes Virtual. Como en el margen izquierdo se encuentra el poema escrito en grafías, pueden ir siguiéndolo con la representación. Como algunas palabras se repiten varias veces en cada poema, se pregunta, por ejemplo: *¿os acordáis de cómo se representa la palabra poesía en lengua de signos?*

Sesión 12: Mucho más que palabras.

- Objetivos:

- Utilizar la comunicación no verbal.

- Recursos materiales:

- Carteles con situaciones: entrar en el aula, comprar en el supermercado, presentarse ante nuevos compañeros y pedir ayuda en la calle para ir a un lugar determinado.
  - Todos los libros leídos durante el itinerario.

- Descripción de las actividades:

En esta última sesión se persigue trabajar la comunicación no verbal, de manera que se continúe con la sensibilización de la discapacidad auditiva. Para ello, en una bolsa hay cuatro carteles con una situación cada una y, tras haber dividido al alumnado en pequeños grupos, por sorteo cada uno de ellos dramatiza sin palabras una de ellas. El resto de los compañeros debe entender qué está ocurriendo sin necesidad de escuchar sonidos ni verbalizaciones, es decir, mediante la mímica.

Posteriormente, se realiza una rememoración de los libros leídos durante el proyecto que han formado la *Biblioteca que ve y oye*, colocándolos sobre la mesa y recordando brevemente de qué se trata cada uno de ellos. Individualmente, cada estudiante escoge el que más les ha gustado o impresionado y lo representa mediante comunicación no verbal, dramatizando su situación favorita o alguna representativa de la historia. Los demás compañeros deben adivinar de qué libro se trata. De esta manera, además de continuar considerando la comunicación verbal, se repasa el itinerario lector. El alumnado también

cumplimenta una encuesta de valoración para facilitar la comprobación de la consecución de los objetivos (Ver en Anexo 3).

## **6.9. Atención a la Diversidad**

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad adoptadas, como se ha indicado en la introducción del proyecto, el grupo cuenta con varios estudiantes con trastorno disruptivo de la conducta, concretamente diagnosticados con Trastorno Negativista Desafiante (TND). La implementación del proyecto en otro espacio distinto al habitual, en esta ocasión la biblioteca del centro, añade dinamicidad que, junto al fomento de la interacción con el docente y con los compañeros y a la sugerencia de movimiento de las actividades, ayuda a que las conductas desordenadas se reduzcan. Además, se llevan a cabo procedimientos operantes, como la extinción, prestando atención únicamente a aquellos que cumplen las reglas, así como el refuerzo diferencial de otras conductas apropiadas.

Si en el aula hubiese otro tipo de alumnado se valoraría la posibilidad del seguimiento de las sesiones. Las lecturas propuestas están dirigidas a una edad inferior a la de los estudiantes, pues se busca que sea comprensible para todos y, además, el trato que se realiza tras ellas es lo que verdaderamente puede marcar el nivel. De esta manera, si todavía se considerase que no pueden desempeñar las sesiones satisfactoriamente, se propondrían actividades de refuerzo relacionadas que puedan resultar de su interés. A modo de ejemplo, generalmente los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista presentan una gran sensibilidad auditiva, por lo que también se estaría realizando sensibilización en cuanto a la descripción de los sonidos, en su caso. Además, este perfil se caracteriza por la realización de tareas mecánicas, por lo que se podría proponer alguna actividad de esta índole relacionada con el trabajo general del grupo, como lo podría ser la traducción de un texto en braille.

Por otro lado, indicar que este itinerario no está dirigido para el alumnado con discapacidad visual o auditiva. No obstante, también podría seguirlo, aunque con algunas variaciones. Podrían comentar qué opinan de las lecturas desde su punto de vista o añadir sus experiencias y sensaciones relacionadas con lo que se esté tratando en cada sesión. Así, se incrementaría el grado de la sensibilización de los compañeros, pues se encontrarían ante un caso real.

## 6.10. Evaluación

La evaluación de este proyecto busca, principalmente, valorar si se han conseguido los objetivos propuestos inicialmente. Para ello, se llevará a cabo una evaluación continua, es decir, se valorará tanto el proceso como los resultados obtenidos.

De esta manera, mediante la observación sistemática realizada durante las sesiones por parte de la maestra-tutora, se evalúa la lectura y el desempeño de las actividades a través del interés, la implicación, la actitud, la participación y el respeto por los demás. Así, el instrumento de evaluación consiste en una rúbrica que cumplimenta la docente, en la que aparecen los indicadores relacionados con los aspectos anteriormente mencionados, valorándolos mediante la escala: *sobresaliente, notable, suficiente e insuficiente*. Además, a través de ella se pretende valorar el grado de sensibilización individualmente (Ver rúbrica de evaluación en Anexo 4). Con ella, junto a los comentarios adicionales de los estudiantes que realicen durante las sesiones, se estimará si se ha conseguido la sensibilización.

Adicionalmente, la última sesión de cada trimestre incluye una valoración por parte del alumnado en la que, utilizando el sistema de comunicación alternativo de cada discapacidad, el braille para la visual y la lengua de signos para la auditiva, se indique individualmente qué lectura es la que más les ha impresionado. Con ella, además de facilitar la cumplimentación de la rúbrica anteriormente nombrada, se observa si la propuesta didáctica está siendo de agrado para los estudiantes y si les ha sumergido, todavía más, en ambas diversidades funcionales. Durante la duodécima sesión, además, los estudiantes cumplimentarán una encuesta de valoración en la que se pueda comprobar la consecución de algunos objetivos (Ver en Anexo 3).

## 7. CONCLUSIONES

Este trabajo ha permitido recopilar y poner en práctica numerosos conocimientos adquiridos durante el grado. Concretamente, ha hecho posible la investigación más profunda en torno a los libros, los itinerarios lectores y las bibliotecas como herramientas de sensibilización sobre las discapacidades visual y auditiva, implicadas en la lectura y su proceso.

Con el diseño de esta propuesta didáctica se ha pretendido que, mediante la lectura de la maestra en voz alta de diversos libros, la lectura individual y la posterior realización de actividades destinadas a la reflexión, el alumnado pueda empatizar con las personas que presentan discapacidad visual y/o auditiva. Tanto los títulos propuestos como las labores relacionadas con ellos han tratado varias experiencias y sensaciones por las que suelen atravesar estos grupos de población, sobre todo las relacionadas con el ámbito escolar.

Además, la relación entre el Departamento de Orientación, la biblioteca del centro y la maestra-tutora contribuye a la consecución de los objetivos propuestos respecto al trabajo de tutoría del grupo-clase, al impulso de la biblioteca mediante la creación de un nuevo espacio con títulos específicos, así como al fomento del hábito lector.

Desde el punto de vista del área de Lengua Castellana y Literatura, cabe destacar que el itinerario lector y sus actividades complementarias abarcan el género narrativo, el lírico y la dramatización, incluyéndose también la novela gráfica, habiéndose puesto un importante énfasis en la coherencia de los valores transversales de todas estas lecturas.

Cabe destacar que este proyecto permite tener continuidad, pues los títulos leídos van a formar parte del catálogo de la biblioteca, habiendo formado un rincón específico para ellos, denominado *Biblioteca que ve y oye*. Además, pueden establecerse rutas alternativas utilizando otros títulos o actividades e incluso seguir la orientación de sensibilizar mediante la lectura, pero escogiendo otro tipo de diversidad funcional. Para ello, sería necesario hacer una investigación sobre el tema escogido, leer profundamente los libros que traten sobre ello y diseñar unas actividades relacionadas que logren conseguir los objetivos propuestos.

En este sentido, a pesar de que no se hayan leído durante el proyecto, se pueden incluir en la biblioteca algunos libros alternativos que también podrían haber sido utilizados

para la sensibilización, pero no ha sido así para que la duración de la propuesta no fuese muy extensa. (Ver lista de libros en Anexo 5).

Hay que considerar que los docentes debemos de continuar nuestra formación para poder ofrecer una enseñanza óptima y adecuada al momento y al contexto que se esté tratando, llevando a cabo metodologías innovadoras para aprovecharnos de sus múltiples beneficios. En esta ocasión, se ha puesto el foco en el rendimiento lingüístico y cognitivo de la lectura en voz alta y la lectura individual, conducidas a través de un itinerario lector diseñado para sensibilizar no solo desde las propias historias narradas, sino también mediante la práctica y el juego.

Como futura maestra-tutora de la etapa de Primaria y, al mismo tiempo, especialista en Pedagogía Terapéutica, pretendo continuar mi formación para seguir investigando con el objetivo de implementar mediante la literatura la sensibilización plena sobre estas tipologías de diversidad funcional entre mi alumnado.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Almada, A. (2013). *La niña que caminaba entre aromas*. Cuento de luz.
- Andrade, M. y Castro, R.E. (noviembre de 2009). *Lectura y discapacidad auditiva: guía para trabajar con niños* [Discurso principal]. XIV Conferencia internacional de bibliotecología “Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados”, Chile. [https://www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/andrade\\_castro.pdf](https://www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/andrade_castro.pdf)
- Arqued, M.S. y Graziano, M. (2014). *Arriba las manos*. Micubo.
- Arredondo, P. (2014). *Acércate*. Tramuntana.
- Bell, C. (2017). *Supersorda*. Maeva, Ediciones, S.A.
- Benoit, J. (2009). *La noche de la visita*. A buen paso.
- Beuchat, C. (2013). Están los libros, están los niños... Consideraciones sobre la lectura en voz alta. En C. Beuchat et al. *A viva voz. Lectura en voz alta* (pp. 16-28). Santiago de Chile: Bibliotecas Escolares CRA, Ministerio de Educación de Chile.
- Casas, D. A., Linares, M. S., Lemos, M. Restrepo, D. A. (2009). Depresión y ansiedad en personas con deficiencia auditiva: revisión de literatura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Volumen (28)*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214468012.pdf>
- Castañeda, A. L. (2020). *La lectura colectiva en voz alta como estrategia para formar lectores en el aula*.
- Cervantesvirtual. (2015a). *¿Qué es poesía?, dices mientras clavas... [Adaptación a la Lengua de Signos Española]* [Vídeo]. Recuperado de [https://www.cervantesvirtual.com/portales/ver\\_la\\_poesia/709107\\_que\\_es\\_poesia/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/ver_la_poesia/709107_que_es_poesia/)

- Cervantesvirtual. (2015b). *Tu pupila es azul, y cuando ríes... [Adaptación a la Lengua de Signos Española]* [Vídeo]. Recuperado de [https://www.cervantesvirtual.com/portales/ver\\_la\\_poesia/709095\\_pupila\\_azul/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/ver_la_poesia/709095_pupila_azul/)
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Confederación Estatal de Personas Sordas. (2022). Lengua de Signos. Confederación Estatal de Personas Sordas. Recuperado el 15 de mayo de 2022 de: <https://www.cnse.es/index.php/lengua-de-signos>
- Cordón-García, J. A. (2018). “Leer escuchando: reflexiones en torno a los audiolibros como sector emergente”. *Anuario ThinkEPI*, v. 12, pp. 170-182. <https://thinkepi.profesionaldelainformacion.com/index.php/ThinkEPI/article/view/thinkepi.2018.23>
- Coronas, M. (2000). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.
- Cottin, M. (2008). *El libro negro de los colores*. Libros Del Zorro Rojo.
- Cuesta, M. J. (2019). *Una varita mágica para Dulce*. Letrimagia.
- de las Heras, I. (2015). *Azul turquesa*. Círculo Rojo.
- Domínguez, P. (2019). *Discusión y diálogo. La mayéutica y el debate estructurado*. Materiales de Didáctica de las Ciencias Sociales I. Universidad de Zaragoza.
- El Aula del Tiempo. (2019, 25 de febrero). *No hace falta oír* [vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=UZ2Op\\_Rb4pg](https://www.youtube.com/watch?v=UZ2Op_Rb4pg)
- Equipo de expertos en educación (2014). *Estrategias y didáctica para la enseñanza del sistema Braille*. Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/estrategias-y-didactica-para-la-ensenanza-del-sistema-braille#:~:text=Se%20puede%20considerar%20que%20el,la%20yema%20de%20los%20dedos>
- Escartín, T. (2020). *La adquisición de la competencia literaria mediante un itinerario textual en un aula de 4º de ESO: resultados de una investigación-acción*, dir. Sanjuan

Álvarez, Marta, Universidad de Zaragoza.

<https://zaguan.unizar.es/record/101348?ln=es>

Festa, G. (2018). *Cien pasos para volar*. Duomo ediciones.

García-Rodríguez, A. y Gómez-Díaz, R. (2019). “¿Leer con los oídos?: audiolibros y literatura infantil y juvenil”. *Anuario ThinkEPI*, v. 13, pp. 1-13. <https://thinkepi.profesionaldelainformacion.com/index.php/ThinkEPI/article/view/thinkepi.2019.e13c01/44225>

Guajardo, M. (2017). *Itinerarios lectores. Propuesta didáctica para el uso de bibliotecas*. [Folleto]. Ministerio de Educación. División de Educación General. Coordinación Nacional Educación Rural. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2455/mono-1057.pdf?sequence=1>

Gutiérrez, P. (2015). *Mil orejas*. Libros del Zorro Rojo.

Helix. (2017). *Libro blanco sobre discapacidad auditiva*. Federación de Asociaciones por la Integración del Sordo en la Comunidad Valenciana. Recuperado de: <http://www.helixcv.com/wp-content/uploads/2017/07/LIBRO-BLANCO-SOBRE-DISCAPACIDAD-AUDITIVA-%C3%81mbitos-de-actuaci%C3%B3n.pdf>

INCI Colombia. (2019, 30 de abril). *Historia del braille* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-4KIIkeQNDM>

Jover, G. (2009). *Libro abierto: Constelaciones literarias. “Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia”*. Junta de Andalucía, Consejería de educación.

Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Marchesi, A. y Miret, I. (2005). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Margallo, A. M. (2012). “El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura”, *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 10, Barcelona, (pp. 69-65).

- Martín-Blas, A. (2004). *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*. ONCE.
- Martínez-Liébana, I., Polo Chacón, D. (2004). *Guía didáctica para la escritura braille*. ONCE.
- Mi Señal. (2018, 9 de mayo). *¿Cómo es leer y escribir en braille? Deinny te lo explica* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5YEpYQZOZJ4>
- Montanari, E. (2020). *Un día lleno de sonidos*. Juventud S.A.
- Moure, G. (2020). *Mi Lazarilla, Mi Capitán*. Kalandraka.
- Moure, G. (2002). *Palabras de caramelo*. ANAYA.
- ORDEN del 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOE 20/05/2014).
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Ceguera y discapacidad visual*. Recuperado el 27 de marzo de 2022 de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impaired>
- Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2020). *Ceguera y deficiencia visual*. Recuperado el 27 de marzo de 2022 de: <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidadvisual/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>
- Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2022a). *El braille: lectura, aprendizaje, alfabeto y signos*. Recuperado el 25 de abril de 2022 de: <https://www.once.es/servicios-sociales/braille>
- Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2016). *Guía sobre Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para uso educativo*. ONCE.
- Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2022b). *Tiflotecnología, ¿qué es?* Recuperado el 25 de abril de 2022 de: <https://www.once.es/servicios-sociales/tecnologiyrecursosadaptados/tiflotecnologi>

[a#:~:text=Nace%20entonces%20el%20concepto%20de,correcta%20utilizaci%C3%A9n%20de%20la%20tecnolog%C3%ADAa.](#)

Organización Nacional de Ciegos Españoles (2022c). *¿Qué hace el SBO?* Recuperado el 1 de junio de 2022 de: <https://www.once.es/servicios-sociales/tecnologíayrecursosadaptados/servicio-bibliografico/que-hace-el-SBO>

Peretti, P. (2019). *El árbol de las cerezas*. Seix Barral.

Pérez, A. (2021). *Ishi va a la escuela*. Ediciones Hati.

Pérez-Escrivá, V. (2020). *Cierra los ojos*. Thule.

Real Academia Española. (s.f.). Lectura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 28 de mayo de 2022 de <https://dle.rae.es/lectura>

Real Academia Española. (s.f.). Leer. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 28 de mayo de 2022 de <https://dle.rae.es/leer>

Real Decreto 126/2014 [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 157/2022 [Ministerio de Educación y Formación Profesional]. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 2 de marzo de 2022.

Ruiz, N. (2015). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 19-32. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4191/3416>

Saint-Exupéry, A. d. (2020). *El Principito*. (Penguin Random House) [Audiolibro]. eBiblio. <https://aragon.ebiblio.es/resources/60070f38f1d33300017047c8> (Libro original publicado en 1943).

Simón, C. (1994). *El desarrollo de los procesos básicos en la lectura Braille*. ONCE.

Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.

Zamora, P., Marín, C. (2021). Tiflotecnologías para el alumnado con discapacidad visual.

ACADEMO, *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol 8 (1), pp. 110-116. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.10>

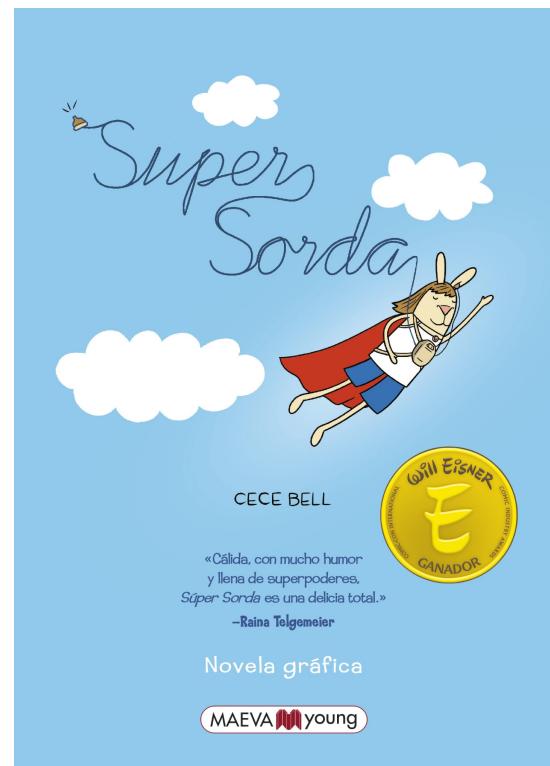
## 9. ANEXOS

**ANEXO 1.** Cubiertas de los libros del proyecto.

*Arriba las manos*, de María Sol Arqued y María Graziano. (2014).



*Supersorda*, de Cece Bell. (2017).



*El libro negro de los colores*, de Menena Cottin. (2008).



*Mil orejas*, de Pilar Gutiérrez. (2015).



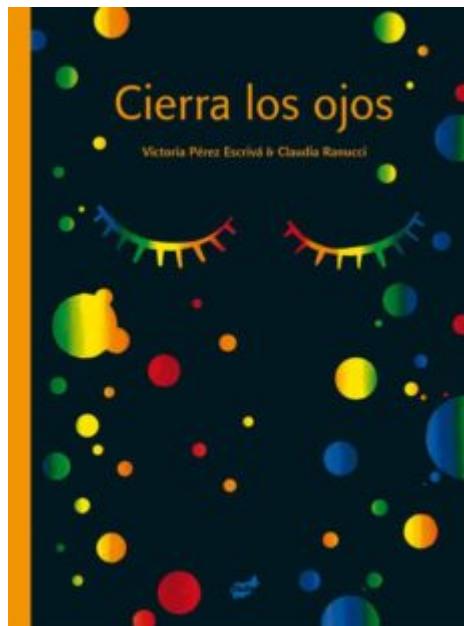
*Un día lleno de sonidos*, de Eva Montanari (2020).



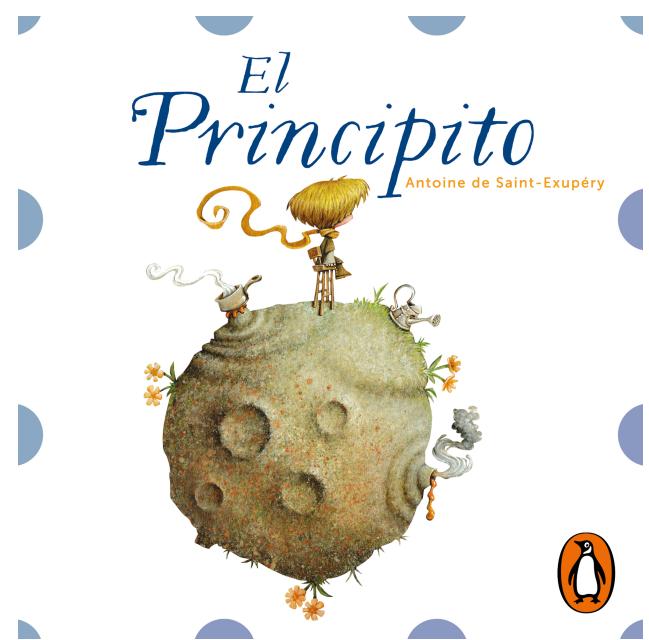
*Mi Lazarilla, Mi Capitán*, de Gonzalo Moure (2020).



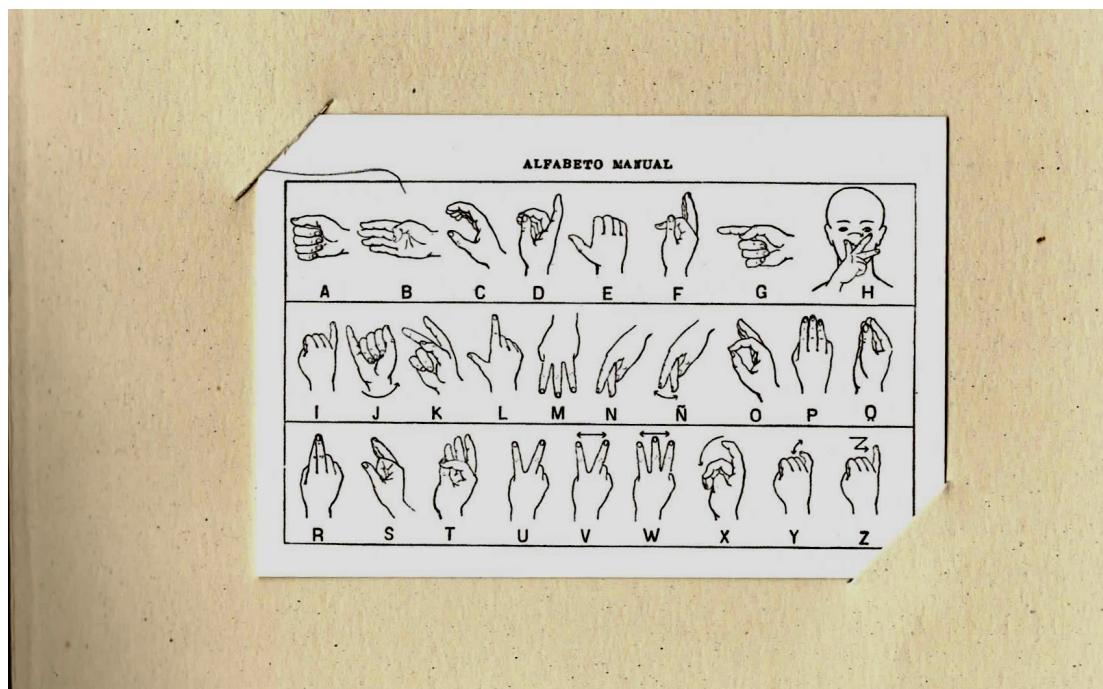
*Cierra los ojos*, de Victoria Pérez-Escrivá (2020).



*El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943), reeditado en audiolibro en 2020.



**ANEXO 2.** Alfabeto manual disponible en el libro *Mil orejas* (Gutiérrez, 2015).



**ANEXO 3.** Encuesta de valoración para el alumnado.

Nombre del estudiante:			
Preguntas:	Sí	Más o menos	No
¿Leer te parece divertido?			
¿Lees a menudo?			
¿Te gustaría leer más en clase?			
¿Te gusta leer en voz alta?			

¿Te gusta escuchar leer a alguien?			
¿Crees que las personas con discapacidad visual o auditiva son especiales?			
¿Crees que las personas con discapacidad visual o auditiva pueden leer?			
¿Crees que a las personas con discapacidad visual o auditiva les puede gustar leer?			
¿Te gustaría tener un compañero con discapacidad visual o auditiva?			
<b>Comentarios adicionales:</b>			

**ANEXO 4.** Rúbrica de evaluación sobre el proyecto.

Nombre del estudiante:			
INSUFICIENTE	SUFICIENTE	NOTABLE	SOBRESALIENTE
No muestra interés en el proyecto ni las actividades.	El interés en el proyecto y las actividades va variando durante el mismo.	Muestra interés en el proyecto y las actividades.	El interés en el desarrollo del proyecto y las actividades es elevado.
No respeta el turno de palabra ni a sus compañeros.	Respeta a sus compañeros pero en ocasiones no respeta el turno de palabra.	Respeta el turno de palabras y a sus compañeros exceptuando alguna ocasión.	Respeta el turno de palabra y a sus compañeros en todo momento.
No presenta actitud participativa en ningún momento.	Se perciben déficits de participación en algunas sesiones.	Participa mayoritariamente en las conversaciones y las actividades.	Presenta actitud participativa en todo momento.
No muestra actitud de escucha hacia la maestra ni a sus compañeros.	Generalmente muestra actitud de escucha hacia la maestra y los compañeros.	Muestra actitud de escucha hacia la maestra y los compañeros.	Escucha activamente a la maestra y a sus compañeros.
No se implica en las actividades propuestas.	Se implica en alguna ocasión en las actividades	En la mayoría de las ocasiones se implica en la	El grado de implicación en las actividades es

	propuestas.	realización de las actividades.	satisfactorio.
No muestra respeto hacia las personas con discapacidad visual o auditiva.	Muestra respeto hacia las personas con discapacidad visual y auditiva exceptuando algunas ocasiones.	Respeta a las personas con discapacidad visual y auditiva aunque en ocasiones no logra empatizar.	Muestra empatía en todo momento hacia las personas con discapacidad visual o auditiva.
No se interesa en las alternativas de lectura para las personas con discapacidad visual o auditiva.	En ocasiones muestra interés hacia las alternativas de lectura para las personas con discapacidad visual o auditiva.	Muestra interés hacia las alternativas de lectura para las personas con discapacidad visual y auditiva.	Muestra interés y quiere saber más información acerca de las alternativas de lectura para las personas con discapacidad visual o auditiva.
No realiza preguntas ni aportaciones hacia las situaciones comentadas sobre la discapacidad visual o auditiva.	Realiza alguna pregunta sobre la discapacidad visual o auditiva.	En ocasiones realiza preguntas o aportaciones acerca de la discapacidad visual o auditiva.	Realiza preguntas y aportaciones en numerosas ocasiones sobre las situaciones comentadas sobre la discapacidad visual o auditiva.
<b>Comentarios adicionales:</b>			

**ANEXO 5.** Lista de títulos alternativos.

Almada, A. (2013). *La niña que caminaba entre aromas*. Cuento de luz.

Arredondo, P. (2014). *Acércate*. Tramuntana.

Benoit, J. (2009). *La noche de la visita*. A buen paso.

Cuesta, M. J. (2019). *Una varita mágica para Dulce*. Letrimagia.

de las Heras, I. (2015). *Azul turquesa*. Círculo Rojo.

Festa, G. (2018). *Cien pasos para volar*. Duomo ediciones.

Moure, G. (2002). *Palabras de caramelo*. ANAYA.

Peretti, P. (2019). *El árbol de las cerezas*. Seix Barral.

Pérez, A. (2021). *Ishi va a la escuela*. Ediciones Hati.