



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.

Grado en Maestro de Educación Infantil.

Cómo se enfrentan los alumnos sordos al lenguaje escrito.

Curso: 2013/2014

Curso: 4/**Cuatrimestre:** 2/ **Créditos:** 10

Asignatura: 26533- Trabajo de fin de grado

Alumno/a: Bárbara Sabio Calzón; NIA: 628943

Directora: Juana Soriano Bozalongo.

Titulación: Grado en Maestro de Educación Infantil.

Resumen

El objetivo principal de este trabajo, es analizar las variables que afectan al alumno sordo al enfrentarse al lenguaje escrito.

Para ello, he comenzado analizando en qué consiste el mismo y cuáles son las diferentes perspectivas desde las cuales podemos presentárselo a nuestros alumnos.

A continuación, he indagado a cerca de la sordera. Los efectos de la sordera sobre el desarrollo lingüístico, cognitivo y socio afectivo son diversos y dependen de muchas variables, estas a su vez interaccionarán con una gran variedad de entornos y de actitudes, dando como resultado perfiles muy diversos.

Por último he intentado establecer una serie de relaciones entre estos dos temas, examinando las limitaciones a las que se ve expuesta la persona sorda, y como repercuten en ella a la hora de comenzar el aprendizaje del lenguaje escrito.

A partir de la revisión teórica, he llevado a cabo la planificación de un proyecto de trabajo para una clase en concreto, en la que se encuentra un alumno sordo. A través de actividades atractivas y significativas, pretendo que los alumnos vayan construyendo una base, a partir del trabajo de la fonología, discriminación aditiva... que aumente las probabilidades de su éxito lector en un futuro.

Palabras clave: lenguaje escrito, sordera, implante coclear, lenguaje oral, lengua de signos.

ÍNDICE

1. Justificación.	Pág.6
1.1. Competencias generales.	Pág. 6
1.2. Competencias específicas.	Pág.7
1.3. Objetivos del trabajo.	Pág. 9
2. Desarrollo del trabajo.	Pág.10
2.1. ¿Qué es el lenguaje escrito?	Pág.10
2.1.1. Perspectivas desde las cuales podemos explicar el lenguaje escrito.	Pág.10
2.1.1.1. Perspectiva psicolingüística.	Pág.10
2.1.1.2. Perspectiva constructivista.	Pág.13
2.1.1.3. Perspectiva sociocultural.	Pág.13
2.2. Sordera.	Pág.14
2.2.1. Variables que afectan en el desarrollo de la persona sorda.	Pág.14
2.2.2. Implicaciones según la pérdida auditiva.	Pág.17
2.2.3. Importancia de las ayudas técnicas.	Pág.18
2.2.4. Pronóstico del Implante Coclear.	Pág.19
2.2.5. Fases del Implante Coclear.	Pág. 20
2.3. Lenguaje escrito y sordera.	Pág.21
2.3.1. Factores que repercuten en el aprendizaje del lenguaje escrito en los sordos.	Pág.21

2.3.2. ¿Utilizan los sordos y los oyentes los mismos mecanismos de lectura?	Pág.25
2.3.3. ¿Fonología sin audición?	Pág.26
2.3.4. Enseñanza del lenguaje escrito.	Pág.28
2.3.5. Adquisición de la lectura en niños con implante coclear.	Pág.32
2.4. Conclusión.	Pág.34
2.5. Propuesta de intervención.	Pág.36
2.5.1. Introducción.	Pág.36
2.5.2. Contexto.	Pág.36
2.5.3. Descripción del aula.	Pág.37
2.5.4. Descripción de los alumnos.	Pág.41
2.5.5. Medidas ordinarias.	Pág.44
2.5.6. Organización temporal.	Pág.45
2.5.7. Programación didáctica.	Pág.45
2.5.8. Horario.	Pág.48
2.5.9. Proyecto.	Pág.49
2.5.9.1. Introducción.	Pág.49
2.5.9.2. Justificación.	Pág.49
2.5.9.3. Origen del proyecto.	Pág.52
2.5.9.4. Objetivos y contenidos.	Pág.53
2.5.9.5. Actividades.	Pág.55
2.5.9.6. Animación a la lectura.	Pág.61
2.5.9.7. Principios metodológicos.	Pág.63
2.5.9.8. Recursos.	Pág.67
2.5.9.9. Autoevaluación y coevaluación.	Pág.67

- 3. Conclusión y valoración personal.** Pág.70
- 4. Referencias Bibliográficas** Pág.72
- 5. Anexos** Pág.75

1. JUSTIFICACIÓN

A través de esta justificación intentaré reflexionar sobre la importancia del tema elegido, el lenguaje escrito en los sordos, en relación con las competencias que debe haber adquirido un maestro al salir de la carrera de Educación Infantil.

En primer lugar me parece imprescindible, que el alumno que ha elegido esta carrera, que lleva implícita una gran responsabilidad, obtenga por parte de la universidad, una formación integral en la cual esté incluida el conocimiento de las diferentes realidades que hoy en día podemos encontrar en el aula, y las diversas respuestas que debemos dar ante éstas.

1.1. COMPETENCIAS GENERALES.

(CG 2). Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.

Porque en definitiva es nuestro objetivo principal, debemos utilizar estrategias, metodologías, recursos para poder facilitar los aprendizajes de todos nuestros alumnos, teniendo en cuenta la diversidad que esto implica, a través de una educación individualizada.

(CG 3). Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.

Es importante conocer las peculiaridades que entraña cada una de las discapacidades, para podernos adaptar de una mejor manera al aprendizaje del alumno en cuestión, proporcionándole aquello que necesite, e intentando alcanzar una educación integral.

(CG 5). Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

Porque con este trabajo, intento que los alumnos sordos sean cada día un poco más autónomos, y qué mejor forma que a través de algo tan importante como es el lenguaje escrito, ya que se enfrentan a muchas dificultades para poder adquirirlo, y posteriormente dominarlo. El lenguaje escrito nos da las llaves para conocer en profundidad el mundo en el que vivimos, dotarnos de conocimientos que solo de esta forma podríamos adquirir, de vocabulario que ayudará a que nuestro lenguaje oral sea más completo y adecuado y a su vez facilitar las relaciones sociales.

(CG 8). Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.

Porque es fundamental conocer los signos de alarma, para poder detectar cualquiera de las dificultades lo antes posible. Una detección precoz, de un problema como la sordera, va a repercutir de forma muy positiva en su desarrollo, ya que desde un primer momento empezaremos a intervenir con él, teniendo en cuenta las ventajas que esto supone no solo en el presente sino que se manifestarán también en el futuro.

1.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.

- **Respecto a la formación del docente:**

(CE 9) Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

Debemos conocer los diferentes recursos, apoyos técnicos (frecuencia modulada, audífono, implante coclear, en el caso de los sordos) además de adoptar estrategias dentro del aula (utilización de apoyos visuales, establecer contacto ocular al hablar con el alumno...) para favorecer no solo la educación del alumnado sino su integración dentro del grupo-aula..

(CE 19) Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación, y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

La flexibilidad educativa es una de las medidas ordinarias más importantes, y desgraciadamente poco he podido ver de ella, en las escuelas.

¿Por qué no estar preparados para poder flexibilizar objetivos, contenidos, criterios de evaluación, elegir una metodología que favorezca la inclusión del alumnado en su grupo? Los docentes somos conscientes de que eso es más beneficioso para nuestros alumnos que conformarnos con la salida del aula la mayor parte de la jornada escolar, del alumno con dificultades de aprendizaje, con las consecuencias que todo ello implica.

Soy consciente que el trabajo del lenguaje escrito es arduo y requiere mucha constancia sobre todo en estos casos, pero me gustaría que el alumno estuviera más tiempo con sus compañeros, que aprendiera de ellos y con ellos, a la vez que los demás también tengan la oportunidad de aprender de él, favoreciendo así su implicación dentro del aula y la inclusión dentro de la misma.

- **Respecto a la metodología:**

(CE 30) Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.

Desde mi humilde punto de vista, esta es la mejor forma de trabajar en las aulas de educación infantil. Ellos son los que eligen el tema, por tanto desde un primer momento contamos con sus ganas y participación activa, en el reparto de tareas cada uno hace aquello que mejor se le da, potenciando lo mejor de cada uno, sintiéndose validos y útiles para el grupo. Aprenden a través de la experimentación lo que les exige una constante actividad y les permite ayudarse los unos a los otros, respaldarse, confiar en el grupo, sentir cierta seguridad dentro del mismo.

- **Respecto al lenguaje oral y escrito:**

(CE 42) Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

(CE 43) Favorecer las capacidades de habla y de escritura.

(CE 44) Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

(CE 46) Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.

(CE 47) Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

(CE 49) Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.

El lenguaje escrito es un aprendizaje básico, que va a permitir que nos desarrollemos a todos los niveles. El lenguaje escrito nos permite adaptarnos a la sociedad, potenciar nuestro conocimiento...

¿Por qué no conocer lo que nos cuentan los diferentes autores a cerca de este tema y de esta forma poder adaptar nuestra forma de educarlos, intentando facilitarles estos aprendizajes que serán tan importantes a lo largo de su vida?

En primer lugar debemos conocer en qué consiste el proceso de leer y escribir, un aprendizaje complicado para todos, pero más aún en el caso de las personas con discapacidad auditiva.

Debemos tener en cuenta la relación que existe entre la competencia lingüística y la comprensión lectora, es decir, sin un buen dominio del lenguaje oral se multiplicaran

las dificultades a la hora de aprender a leer y a escribir, y esto es precisamente lo que ocurre en la mayoría de estos alumnos.

Por tanto sería interesante esforzarnos en que el niño sordo adquiriera un buen lenguaje oral, una buena base sobre la que posteriormente se asentarán demás conocimientos acerca de la lengua escrita.

Para ello, necesitamos conocer cuál es la mejor forma de hacerlo, como podemos acceder a la dimensión fonológica en ausencia de la audición, que sistemas de ayuda a la lectura labial podrían ayudarle o como hacerlo a través de la lengua de signos además de las ayudas técnicas que nos servirán de soporte para enfrentarnos a esta dura tarea.

Un mal aprendizaje de la lectoescritura, conlleva graves consecuencias en la vida adulta, debido a su importancia debemos esforzarnos por realizar nuestra tarea de la mejor forma posible.

1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO.

Una vez argumentada la relevancia de este trabajo para mi formación como docente, me dispongo a exponer los objetivos que me planteo alcanzar con dicho trabajo:

- Conocer el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito
- Conocer las características generales de la sordera.
- Conocer las dificultades que el sordo se encuentra en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Comprender las diferentes habilidades que deben adquirir los alumnos sordos para favorecer el aprendizaje del lenguaje escrito.
- Diseñar un proyecto de trabajo, el cual integre el trabajo de esas habilidades para poder facilitarles el aprendizaje de la lectoescritura.

2.1. ¿QUÉ ES EL LENGUAJE ESCRITO?

Según Domínguez y Alonso (2004) el lenguaje escrito es una herramienta esencial para el desarrollo tanto personal como social de los individuos de esta sociedad. Sin embargo aprender a leer y escribir es un proceso tremadamente complejo que requiere desarrollar múltiples capacidades de tipo cognitivo, lingüístico y metacognitivo.

2.1.1. Perspectivas desde las cuales podemos explicar el Lenguaje Escrito.

En el momento actual podemos explicar el lenguaje escrito a través de tres perspectivas: la **perspectiva psicolingüística, la constructivista y la sociocultural**. Cada una de estas, parece centrarse en una parte o aspecto concreto que explica el hecho lector en su totalidad.

2.1.1.1. Perspectiva psicolingüística

Si adoptamos una perspectiva psicolingüística, nos encontraremos con que: leer es el resultado de la integración de dos capacidades, la de reconocimiento de la palabra escrita y la de comprensión de textos escritos. Sánchez (1999) señala que el lenguaje escrito es el resultado de la integración de dos tipos de competencias de muy distinta naturaleza. Unas, nos permiten reconocer las palabras escritas, mientras las otras intervienen en el proceso de comprensión y comunicación lingüística. La integración de ambas competencias da lugar a lo que denominamos el lenguaje escrito. A esta se le añade una última: la encargada de operar con el texto escrito.

Analizamos a continuación cada uno de estas:

- Los procesos de reconocimiento de la palabra escrita:

Para Sánchez (1999) leer una palabra supone un acto de re- conocimiento. Podemos diferenciar dos modos de re-conocer una palabra: la vía fonológica ,la cual utilizaríamos ante una palabra desconocida para nosotros y la vía lexical , la cual nos permite reconocer la palabra visualmente y suscitar a su vez su significado.

Domínguez (1999) señala que los procesos de reconocimiento de la palabra escrita permiten al lector experto identificar o reconocer palabras accediendo a toda la información que tiene sobre ellas (significado, sintaxis, pragmática, fonología, etc.) almacenada en un lugar de su sistema cognitivo, denominado léxico interno. Este reconocimiento puede ser inmediato, la

palabra escrita es emparejada con su representación ortográfica almacenada en el léxico (vía directa o léxica), lo que ocurre con palabras familiares. O bien necesita atribuir a letras y a grupos de letras los valores fonológicos correspondientes y elaborar una representación fonológica global de la palabra que conduce a su identificación (vía indirecta o fonológica), gracias a lo cual se pueden leer palabras que no se hayan visto nunca antes escritas.

El aprendizaje del lenguaje escrito desde esta perspectiva consiste en elaborar un gran número de representaciones ortográficas globales de las palabras y un proceso de recodificación fonológico rápido y automático, para poder dedicar toda su mente a interpretar el mensaje.

Pero esto no queda aquí, ya que nuestra meta final es la comprensión del texto:

- Comprensión del texto:

Según Sánchez (1999) una vez hemos accedido al significado de la palabra, se inicia un complejo proceso de interrelación entre los diversos significados.

Comprender es crear relaciones. En este proceso participan dos tipos de relaciones:

- ✓ Las primeras nos permiten conectar la información extraída del texto. Estas nos permitirán alcanzar la construcción de la base del texto (van Dicjk y Kinstch, 1983).

En primer lugar, deberemos reconocer las palabras escritas (accediendo al significado de las palabras), para poder ir construyendo proposiciones (organizando los diferentes significados en ideas claves), y terminar estableciendo una serie de conexiones entre estas.

Más tarde creamos la macroestructura, que son derivadas del texto y de los conocimientos previos del lector y por último se interrelacionan globalmente estas ideas.

- ✓ Las segundas nos permiten integrar la información a nuestro bagaje de conocimientos. Nos permiten construir una idea de carácter global que da sentido a nuestra lectura.

Además, y al mismo tiempo es necesario regular este complejo proceso, lo que requiere de un tercer tipo de competencias: las autorregulativas. Estas permiten al lector una planificación (detectar los objetivos que se llevan a cabo a través de la lectura), detectar

las dificultades que surgen durante la misma (supervisión) y por último una evaluación final, en la cual valore en qué medida se han alcanzado los objetivos durante la tarea.

A través de ellas el lector puede ser autónomo.

Todas estas operaciones no se aplican de forma lineal, sino que se desarrollan de forma interactiva y parcialmente simultánea.

La automatización de todas estas habilidades implicadas en el reconocimiento de las palabras es un logro esencial. Un lector competente no es que no necesite reconocer cada una de las palabras de un texto, sino que lo hace a tal velocidad, precisión y automatización que toda su mente puede dedicarse a interpretar el mensaje.

Por último me gustaría destacar, que el éxito depende de los rasgos individuales y de las oportunidades del entorno.

Domínguez y Alonso (2004) señalan que en la comprensión del texto están implicadas dos tipos de operaciones: unas permiten relacionar los significados del texto entre sí (base de texto); y las otras permiten relacionar o integrar la información del texto en nuestros conocimientos (acceso a conocimientos previos).

La construcción del texto base implicada en el proceso de comprensión, permite recordar el texto, resumir ideas o contestar a preguntas sobre su contenido. Esta operación incluye tres niveles de estructuración: la “microestructura”, la “macroestructura”, la “superestructura”. Una vez que el lector ha accedido al significado debe construir unidades de significado más complejas, las proposiciones o ideas y tiene que establecer una continuidad entre estas, identificando un elemento común en todas ellas (microestructura). Además para llegar a la integración del texto, el lector debe, por un lado, extraer el significado global del texto (macroestructura), que otorgará una coherencia a las ideas extraídas y por último deberá reconocer la superestructura del texto, la cual le permitirá fijar en su mente esta misma organización y distribuir la información extraída del texto.

Por último, es importante que el lector agregue a la información del texto sus propios conocimientos (acceda a sus conocimientos previos) para poder ir interpretando la situación en la que se encuentra la información textual.

Pero además, también están implicados otros procesos relacionados con la metacognición y la autorregulación, que permiten al lector regular todo el proceso y ser autónomo. Estos procesos de autorregulación posibilitan que el lector experto dirija su lectura según el objetivo que tenía previsto cuando comenzó a leer (planificación), que sea el propio lector quien detecte e interprete correctamente las señales de no comprensión o las dificultades que puedan surgirle durante la lectura (supervisión); y de acuerdo a la meta fijada, que el lector valore en qué medida ha alcanzado la comprensión (evaluación).

Esta perspectiva no ha prestado mucha atención a los aspectos culturales, funcionales, y motivacionales que también están implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura; este hecho puede provocar que las tareas que se propongan estén descontextualizadas, aisladas y carentes de significado para los alumnos.

2.1.1.2. Perspectiva constructivista.

Según Domínguez (1999) otra de las perspectivas desde la cual se puede responder al lenguaje escrito es la perspectiva constructivista. Desde esta, se propone que el lenguaje escrito es un sistema de representación gráfica del lenguaje con dos funciones básicas: conservar o recuperar conocimiento a lo largo del tiempo y transmitir o recibir información a través del espacio. El proceso del lenguaje escrito es una construcción progresiva por parte del niño, esto es, en su enseñanza se parte de las ideas, el pensamiento y la reflexión que tiene sobre la escritura. Desde esta perspectiva, el texto es unidad de trabajo, por ser la unidad básica de comunicación escrita que tiene significado.

2.1.1.3. Perspectiva sociocultural.

Desde la perspectiva sociocultural: el lenguaje escrito es un producto cultural, sujeto a las influencias del contexto donde se produce, por lo que leer supone la asimilación de una herramienta o instrumento cultural, gracias a procesos de interacción o andamiaje proporcionados por miembros ya formados de esa cultura. El aprendizaje del lenguaje escrito está totalmente relacionado con los usos y funciones que para su contexto tiene ese conocimiento.

Estas dos perspectivas resaltan el valor social del lenguaje escrito; la dimensión comunicativa y funcional que este tiene, lo que proporcionaría una mayor significatividad; la necesidad de

contextualizar el aprendizaje; y el papel activo del niño en este. Sin embargo, no se reconoce explícitamente la necesidad de enseñar a los niños el código alfabético ni el sistema de reglas de correspondencia grafema- fonema.

Finalmente podríamos decir que leer y escribir supone poner en juego la competencia lingüística del lector, sus conocimientos previos generales y del tema en particular, su interés o compromiso emocional con el mismo , su propósito de lectura y escritura, el contexto social donde se produce, así como su capacidad para reconocer las palabras escritas y relacionar los significados entre sí.

Una vez analizadas las diferentes perspectivas, entre las cuales podemos optar para hacer frente a la enseñanza del lenguaje escrito desde el contexto escolar, me dispongo a investigar a cerca de la sordera, para poder tener una serie de conocimientos teóricos que posteriormente me permitan comparar ambos temas y sacar una serie de conclusiones sobre las dificultades a las que se enfrentan las personas con discapacidad auditiva, a la hora de empezar su aprendizaje del leguaje escrito.

2.2. SORDERA

2.2.1. Variables que afectan en el desarrollo de la persona sorda.

Según Trinidad y Jaudenes (2012) la discapacidad auditiva es muy diversa, dependiendo de diferentes variables podemos observar diferentes perfiles de niños sordos:

- Dependiendo del tipo de pérdida auditiva**

–**Sordera de transmisión** El problema se encuentra en el oído externo.

–**Sordera de percepción** El problema se encuentra en el oído interno.

–**Mixta**

- Grado de pérdida auditiva:**

En la literatura podemos encontrar que las hipoacusias corresponden a una pérdida auditiva ligera o media, es decir, disminución de la sensación auditiva. En cambio la sordera severa y profunda es algo más grave, ya que la audición se verá perturbada

- **Hipoacusias o Perdida Ligera (20db y 40db)**. Pocas implicaciones, hablar alto. Suelen ser producidas por otitis, suelen ser temporales. Da lugar a problemas en los sonidos agudos (/ch/, /s/, que las producirán más graves) y en la articulación.
- **Media Hipoacusia 40, 70db.** La frecuencia en la que se encuentra nuestro habla es a 60Db, por tanto tendrá problemas en la percepción de la mayoría de fonemas ya que se encuentran dentro de esta franja. Podremos observar problemas de articulación, distorsiones, mala percepción, llevarán audífonos y tendrán seguimiento y ayuda.
- **Severa Sordera 70-90db.**
La manera de entender será diferente, problemas en la comprensión y suelen presentar retraso del lenguaje. Necesitan que alguien les enseñe a hablar.
Suelen responder bastante bien con el audífono o si este no da resultado, nos decantamos por el implante coclear.
- **Profunda +90 db.**
No oyen nada más que vibraciones. Imposible será el aprendizaje del lenguaje oral de forma natural. Necesitarán de un audífono (si es que se le puede sacar partido) y si no implante. Su lengua será el lenguaje de signos.

- **Momento en el que tuvo lugar la pérdida**

- **Prelocutiva:**
Antes de haber adquirido lenguaje oral, es decir la pérdida auditiva se produce de los 0-3 años. El niño no sabe como es el sonido, debe aprender a conocerlo.
- **Postlocutiva .**
La perdida aparece después de haberlo adquirido el lenguaje oral, es decir a partir de los 3 años. Debemos intentar conservar y apoyarnos en lo que ha adquirido hasta el momento de la perdida.

- **Etiología**

- **Hereditaria**
Sus padres son sordos, aceptan la discapacidad de sus hijos desde el primer momento, tienen estrategias y herramientas para saber cómo educarlos y desde un

primer momento de manera natural le posibilitan de un código, con el cual poder comunicarse.

- **Adquirida**

Los padres suelen necesitar tiempo para aceptar la discapacidad, tardan más tiempo en reaccionar, tienen diferentes dudas respecto a su educación...

- **Prenatal:** La sordera puede ser producida por la toma de medicamentos ototáxicos, la vida desordenada de la madre, enfermedades de la madre durante el embarazo.
- **Perinatal:** la sordera puede ser producida, una vez se produce el alumbramiento, por ejemplo niños prematuros,
- **Postnatal** la sordera será producida por enfermedades que el niño pueda presentar a lo largo de su desarrollo.

- **Ámbito personal:**

Características propias del niño y su contexto: depende de con quién viva, de la características de sus padres, de las expectativas, del colegio, de cómo se relacione en los diferentes contextos, de cómo sea emocionalmente....

- **Ayuda técnica:**

- **Audífono**

- **Implante coclear:**

Cuanto más precoz sea el implante acaban teniendo un rendimiento muy parecido a las personas oyentes.

La variabilidad de los casos será tremenda, ya que cada una de las características que presenta el niño dará lugar a un perfil muy diferente.

2.2.2. Implicaciones según la pérdida auditiva.

- **Audición normal** Oyen bien y la pérdida auditiva no es mayor de 20 dBs. El niño no tiene dificultades para percibir la palabra.
- **Hipoacusia ligera** (20-40 dBs) La mayoría de estas pérdidas ligeras suelen estar provocadas por otitis y afectan a muchos niños en los primeros años de su escolaridad. Los niños con esta pérdida reconocen las palabras por vía auditiva aunque hay algunos fonemas consonánticos que no los identifican con total nitidez, lo que puede provocar algunas dificultades de articulación. Responden bien a instrucciones y a preguntas formuladas a poca distancia y dan la impresión de oír correctamente pero, si se les habla en voz baja o de lejos, si están en lugares ruidosos y si se utilizan palabras poco frecuentes, tienen dificultades para entender con claridad lo que se dice y en ocasiones, interpretan una palabra por otra. Pueden parecer niños poco atentos en actividades de lenguaje oral y es habitual que pidan que se les repita de nuevo la información
- **Hipoacusia media o moderada** (40-70 dBs) Los niños con este grado de pérdida auditiva necesitan que se eleve la voz para poder percibir el mensaje con claridad y necesitan audífonos. Adquieren el lenguaje por vía auditiva aunque con dificultad. Suelen presentar problemas articulatorios. Pueden desarrollar el lenguaje con cierto retraso, utilizar un vocabulario más pobre y persistir durante más tiempo problemas formales de estructuración morfo-sintáctica.
- **Sordera severa** (70-90 dBs) Tienen grandes dificultades para entender las palabras. Su habla suele ser monótona, poco inteligible y presentan un importante retraso de lenguaje. Los audífonos son muy importantes ya que, a través de ellos, pueden llegar a desarrollar el lenguaje oral aunque van a requerir una intervención Especializada. Estos niños necesitan mirar a la boca para compensar lo que por vía auditiva y a través de los audífonos no les llega con claridad.
- **Sordera profunda** (+90 dBs) Tan sólo perciben ruidos muy intensos y algunos de ellos por el componente vibratorio. Dentro de esta categoría, hay grandes diferencias entre unos niños y otros, en función de los restos auditivos que mantengan en las frecuencias conversacionales.

2.2.3. Importancia de las ayudas técnicas.

Uno de los factores que más condiciona a los niños sordos es la ayuda técnica.

- El audífono es un dispositivo que está formado por un micrófono, el cuál recoge el sonido y lo transmite a través de un conducto muy fino, al canal auditivo externo, y lo amplifica para que llegue al canal auditivo interno. La mayoría son retroauriculares, es decir, se colocan detrás de la oreja.

En los estudios audiométricos realizados con audífonos y sin ellos se observan las siguientes ganancias:

- Una pérdida ligera no es susceptible a llevar audífono.
- Una pérdida auditiva media ($x: 45-50$ dBs), con audífono se aproxima a una pérdida ligera ($x: 20$ dBs).
- Una pérdida auditiva severa ($x: 75-80$ dBs), con audífono se aproxima a una pérdida media en el límite con la ligera ($x: 35-40$ dBs).
- Una pérdida auditiva profunda ($x: 100-105$ dBs) con restos auditivos en todas las frecuencias, con audífono se aproxima a una pérdida media moderadamente severa ($x: 60$ dBs). Tendrá poca entonación, problemas de discriminación auditiva, habla monótona, confundirán palabras.
- Cuando la sordera es profunda, sin restos, el audífono no dará los resultados esperados, podríamos decir que su utilización resultará inútil. Para ellos está destinado el implante coclear. Están destinados a personas con sordera profunda bilateral, que no consiguen ningún efecto con los audífonos.

- Un Implante coclear (IC) son los electrodos que sustituyen a las células ciliadas de la cóclea. Transforman la energía mecánica en energía bioeléctrica para poder trasmisir el sonido.

Domínguez Pérez y Soriano (2007) señalan que el IC es un aparato que transforma las señales eléctricas que estimulan al nervio auditivo. Para su colocación se requiere una intervención quirúrgica. Dicho implante se divide en dos zonas: la parte externa o procesador, analiza el sonido lo codifica y lo trasmite a la parte interna y la zona interna que se encarga de transformar las señales transmitidas por el procesador en pequeños impulsos eléctricos. Los IC no restauran una información sensorial completamente

normal, aunque si proporcionan importantes pistas para la percepción del habla. Las personas sordas deberán aprender a reconocer y asociar la información auditiva que proporciona el IC.

2.2.4. Pronóstico del IC.

El implante no sirve de la misma manera para las personas.

•Existe unanimidad por parte de todos los autores en afirmar que los resultados tienden a ser significativamente mejores en aquellos individuos en los que el tiempo de deprivación auditiva es menor, es decir, permite alcanzar mejores resultados cuando la persona lleva menos tiempo sin oír. Cuanto antes se haga el implante mejor pronóstico tendrá.

•En los sordos postlocutivos se aprecia una rápida adquisición en la comprensión del lenguaje hablado. Esto es debido a que en ellos existe una “memoria auditiva” que les permite interpretar más fácilmente la información sonora enviada por el implante coclear.

•Motivación: La activa colaboración del paciente, familia y entorno social es esencial

•Otros factores: La utilización previa de audífonos(porque no tendrán memoria auditiva pero algo les suena), un modo de comunicación oral(que no se haya limitado a comunicarse a través de la lengua de signos, porque de esta manera habrán establecido imágenes de las palabras)), acompañado de una buena lectura labial(complementando lo poco que oye con lo que ve, es una forma de obtener información, El problema es que una persona con lectura labial solo percibe un 35%, lo demás se ve complementado con la suplencia verbal.), una plena inserción y activación de los electrodos, son circunstancias indicativas de buen pronóstico (En ocasiones el implante no funciona tan bien como debería, en ocasiones no permite diferenciar una serie de fonemas.

Todas estos factores condicionan a que el rendimiento del IC sea mejor o peor.

2.2.5. Fases del IC.

Estas fases van destinadas a la enseñanza de la audición, ya que los sordos deberán aprender a oír de nuevo.

Las fases van de lo más simple a lo más complejo.

- Detección: se entrena al niño a detectar la presencia o ausencia de un sonido (utilizando fuentes sonoras de la vida cotidiana y la voz).

- Discriminación: el niño debe reconocer si dos ítems son iguales o no; la progresión se hará desde ítems muy diferentes a ítems cada vez más parecidos hasta llegar a los pares mínimos (dos palabras que se diferencian únicamente en un fonema).

Por ejemplo: empezamos por lo sencillo (pan- mariposa), y poco a poco vamos haciendo que las palabras tengan la misma duración pero que sean muy diferentes (mesa- puerta) para terminar diferenciando palabras iguales (casa- pasa)

- Identificación: se entrena a la persona a reconocer un ruido, una palabra o una frase en una situación de elección forzosa (closed-set). Damos una lista de dibujos y luego digo una palabra y el niño debe asociarla con la imagen La progresión se basará en el número total de ítems del ejercicio y su parecido. En cuanto a las palabras, el primer nivel de diferenciación se suele centrar en el tamaño respectivo (número de sílabas) y pasa después por contrastes frecuenciales, oposición fonética máxima, diferencias de entonación terminando con las oposiciones fonéticas mínimas. Una vez que se encuentre en fase avanzada de identificación, se puede comenzar la utilización del teléfono.

No busco saber si son iguales o diferentes, sino cual es la palabra que se nos está diciendo, de una lista.

- Reconocimiento: en este nivel, debe repetir una palabra o una frase en situación abierta (open-set). Por ejemplo yo le digo hola que tal y el debe repetir, pero no tiene ninguna referencia, no sabe lo que realmente está repitiendo. Como este nivel supone para muchas personas un salto muy importante y a veces difícil de alcanzar, se puede preparar con situaciones semiabiertas, es decir con ciertas ayudas del contexto (introducir la palabra a reconocer dentro de una frase presentada por escrito, situar las palabras y frases en un contexto referencial a partir de un tema, una fotografía...) Debe iniciarse en la escucha de la TV

- Comprensión: se entrena en situaciones de diálogo semiabierto (a partir de un tema o de un referente determinado) y, finalmente, de diálogo abierto.

El IC bilateral, sirve para saber de donde procede el sonido, por ejemplo en situaciones de dialogo en grupo, en los cuales la persona habla a la vez.

Su vida social se ve más facilitada. Con un solo implante tendría más problemas. El audífono puesto en el oído con restos sirve como complemento.

En definitiva y después de los expuesto anteriormente, podemos intuir que las personas sordas se van a encontrar con muchos problemas a la hora de enfrentarse a una tarea tan compleja como es el lenguaje escrito ya que entre sus limitaciones se encuentra la de no disponer de una herramienta fundamental en este proceso, como es la audición. Para ello, después de haber indagado y expuesto las ideas más relevantes a cerca de estos dos temas, me preparo para a continuación explicar en profundidad este complicado camino al que deberá hacer frente estas personas durante su desarrollo.

2.3. LENGUAJE ESCRITO Y SORDERA

El lenguaje escrito es uno de los sistemas de transmisión de conocimientos e información más ágil y precisa, por lo que las personas que alcanzan un buen dominio de ese lenguaje cuentan con una importante herramienta para recibir información y acceder al conocimiento.

Aprender a leer y a escribir es un proceso tremadamente complejo que requiere desarrollar de múltiples capacidades de tipo cognitivo , lingüístico y metalingüístico; lo cual provoca que a pesar de los esfuerzos dedicados a la enseñanza , un considerable número de personas , entre ellos los sordos, sobre todo aquellos que tienen una pérdida auditiva prelocutiva y profunda, tengan dificultades en su aprendizaje , en tener un progreso lector adecuado y en alcanzar una competencia lectora adecuada y funcional....

2.3.1. Factores que repercuten en el aprendizaje del lenguaje escrito.

Hasta el momento no existe un acuerdo del todo claro y preciso, cuando se trata de identificar cuáles son las causas que provocan estas dificultades, de tal forma que se señalan diferentes factores, entre los que se encuentran: la: competencia lingüística general, conocimiento

general del mundo, experiencias previas con lo escrito, motivación hacia el lenguaje escrito y codificación fonológica (Domínguez, 2003).

Según Domínguez y Alonso, (2004) las diferencias individuales que existen entre los niños sordos son enormes, puesto que los efectos de la sordera sobre el desarrollo lingüístico, cognitivo y socio afectivo son diversos y dependen de muchas variables (ya citadas anteriormente) y estas a su vez interaccionan con una variedad de entornos y de actitudes que incluyen a la familia, la escuela y la sociedad. También es importante destacar el papel que puede jugar la lengua de signos en el desarrollo general de los niños sordos.

Domínguez, Pérez y Soriano (2010) aseguran que la situación de inicio de aprendizaje de la lectura es totalmente diferente a la de los oyentes, de tal forma que una gran mayoría comienza a leer y escribir sin poseer suficiente conocimiento y dominio de la lengua y las dificultades de lectura que presentan son debidas a este hecho, que por lo tanto no son específicas de la lectura. La competencia lingüística de estos niños depende de una serie de variables: la pérdida auditiva, la edad de comienzo de la sordera y el empleo de ayudas técnicas tales como el IC.

Domínguez y Alonso (2004) señalan que es imprescindible conocer la competencia lingüística o conocimiento y dominio del lenguaje que presenta un alumno sordo en el momento de iniciar el aprendizaje del lenguaje escrito. Monfort, (1999) nos dice que la mejor forma de abordar con éxito la lectura y alcanzar a largo plazo niveles comparables a los oyentes es a partir de una buena base preliminar de dominio del lenguaje oral, como lengua funcional de comunicación.

Mientras que los oyentes comienzan este aprendizaje con un adecuado desarrollo del lenguaje oral, la situación de los niños sordos es totalmente diferente, entre ella podemos considerar dos grupos:

- Aquellos alumnos sordos que acceden al lenguaje escrito desde el lenguaje oral mayoritario de la comunidad oyente.

En primer lugar, observaremos que solo un grupo minoritario de alumnos poseen una competencia lingüística adecuada para acceder al lenguaje escrito. En este grupo se encuentran alumnos hipoacúsicos y con sordera postlocutiva. También suelen situarse aquí los niños con los que se ha utilizado la palabra complementada (PC) para la enseñanza de la lengua oral, y

por supuesto aquellos niños a los que se les ha realizado un IC. La utilización de la PC y el IC van a permitir desarrollar antes del aprendizaje formal de la lectura, una serie de estrategias fonológicas en la lectura tal como nos muestran los resultados Domínguez, Rodríguez y Alonso, (2011).

Por otro lado, se encuentran la mayoría de niños sordos que inician su aprendizaje en una lengua que apenas conocen y que por supuesto no dominan lo suficiente.

Entre las dificultades que suelen encontrarse estos alumnos, a la hora de enfrentarse al aprendizaje de la lectura y escritura, debido a esa incompetencia lingüística son: el reducido vocabulario con el que cuentan (inferior a 500 palabras) y las dificultades que presentan en la comprensión y producción de las estructuras morfo-sintácticas.

Estas dificultades en la adquisición del lenguaje oral, traen en consecuencia que cuando los niños sordos comienzan su aprendizaje de la lectura y escritura posean menos conocimientos generales sobre el mundo y hayan tenido menos experiencias con lo escrito, lo cual suele derivar en una menor motivación hacia el lenguaje escrito.

Cuando en el contexto familiar se emplea inicialmente la lengua oral como sistema de comunicación, los estudios muestran que la mayor parte de los niños no han tenido muchas ocasiones de tener con sus padres oyentes interacciones a partir de lo escrito (los padres encuentran dificultades para contarles historias, leerles cuentos, olvidándose de que lo importante es comunicarse con sus hijos, encontrando formas en las que ambos disfruten, dejando a un lado esas interacciones más didácticas y controladoras que suelen llevar a cabo).

Si en el ambiente familiar se emplean sistemas complementarios: como el bimodal o la palabra complementada se consigue mejores niveles de interacción con los niños sordos, pero el estilo comunicativo de los padres oyentes, puede llegar a ser directivo y controlador. Todo ello ofrece a los niños sordos pocas oportunidades de adoptar un papel activo y de desarrollar sus habilidades lingüísticas y sus conocimientos.

- Aquellos alumnos sordos que acceden al lenguaje escrito desde la lengua de signos.

El empleo de la lengua de signos (LS) en los modelos educativos bilingües está permitiendo impulsar la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito como segunda lengua, lo cual puede repercutir a la situación de partida de los alumnos sordos, ya que el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura será bastante diferente al que presentan los niños educados en una opción monolingüe.

Estos niños adquieren una competencia lingüística en LS que proporciona un mejor acceso al lenguaje escrito, y de la misma forma se verá favorecido el aprendizaje de la lengua oral. La competencia lingüística que estos niños tienen, está ayudando a salvar algunos de los problemas, como el reducido vocabulario y las dificultades en el dominio de la morfosintaxis. Pero para ello, también es importante que el niño conozca que las estructuras lingüísticas de ambas lenguas y los medios de expresar contenidos difieren en cada una de las lenguas (en ocasiones un signo no corresponde a una palabra sino a un sintagma o una frase del lenguaje escrito).

Al disponer de una lengua desde edades tempranas cuentan con un mayor número de experiencias de interacción y la comunicación será más rica y tendrán mejor acceso a la información y a los conocimientos. La mayoría de niños que dominan la LS cuando empiezan el colegio tienen un buen nivel de conocimiento general, tienen mayor facilidad para acceder a ese conocimiento y pueden construir conocimientos previos antes y durante la lectura.

Se observa que cuando en el ambiente familiar se emplea la LS, los niños llegan a la escuela con mayor experiencia con lo escrito.

El niño a través de la LS, podrá disponer de cantidad y variedad de experiencias, poseerá un conocimiento de las diversas clases de textos, podrá empezar a descubrir la potencialidad del lenguaje y su poder para crear mundos posibles o imaginarios; de tal manera que sin saber leer, conocerá la funcionalidad de la lectura y escritura. Por lo tanto la LS puede ser útil en las actividades de motivación y aprendizaje significativo de la lectura.

También nos podemos encontrar con niños sordos, que poseen unos conocimientos lingüísticos generales adecuados para aprender a leer y a escribir y, a pesar de ello, tienen problemas de aprendizaje. En el caso de estos alumnos, los problemas se encuentran en los procesos

implicados especialmente en el lenguaje escrito. Existe una relación recíproca e interactiva entre la competencia lingüística y los mecanismos específicos para la lectura y escritura.

2.3.2. ¿Utilizan los sordos y los oyentes los mismos mecanismos de lectura?

En primer lugar deberíamos preguntarnos: sí los mecanismos de lectura desarrollados por los alumnos sordos son como los de los oyentes. Las investigaciones nos llevan a dos tipos de respuestas: una señala que los mecanismos de lectura desarrollados por las personas sordas son perfectamente eficaces, pero cualitativamente diferentes a los de los oyentes, y la otra, postula que los sordos pueden desarrollar mecanismos de lectura idénticos a los de los oyentes.

- Si nos centramos en los procesos de reconocimiento de las palabras escritas, la disyuntiva entre estas dos opciones se centra en la necesidad o no de desarrollar códigos fonológicos susceptibles de ser utilizados en estos procesos. La utilización de códigos fonológicos plantea de diferentes inconvenientes: el insuficiente dominio del sistema fonológico del lenguaje oral y el escaso nivel de conocimiento de vocabulario puede provocar que las representaciones internas almacenadas sean más incompletas y en menor número, que las accesibles para los niños oyente. En segundo lugar, el proceso de codificación fonológica esta directamente ligado a la existencia de una entrada fonológica en el léxico interno del lector. En el caso del niño sordo profundo, tendrá dificultades a la hora de acceder a su léxico interno debido a esta gran pérdida.

El proceso de recodificación fonológica podría no desarrollarse en el sordo, por el simple hecho de que las representaciones que es capaz de elaborar son de poca utilidad. Y en tercer lugar, la gran diversidad de sistemas de comunicación a los que se ven expuestos los niños sordos podría influir en la utilización de este proceso de recodificación fonológica y/o podría ocurrir que elaboraran una serie de estrategias de lectura que estuvieran alejadas de la utilización de este tipo de codificación fonológica.

Monfort, (1999) señala la importancia que tienen los procesos fonológicos a la hora de acceder al léxico interno, y por este motivo parece necesario plantearse cómo asegurar precozmente un mayor nivel de CF en estos alumnos.

2.3.3. ¿Fonología sin audición?

¿Pueden los sordos desarrollar representaciones fonológicas en ausencia de la información acústica? Si la respuesta fuese afirmativa ¿Cuál es el origen de estas representaciones fonológicas?

Según Heiling, (1994,1999); Svartholm, (1993,1998): restan importancia al papel tan fundamental que se le adjudica a la codificación fonológica en los actuales modelos teóricos de la lectura, afirmando que los sordos pueden acceder al lenguaje escrito y conseguir unos buenos niveles sin emplear códigos fonológicos. Nos hablan de los modelos denominados de "arriba y abajo" , los cuales consideran que el procesamiento de los niveles inferiores esta afectado por la información procedente de los niveles superiores, es decir, subrayan la importancia de los conocimientos previos del lector y sus hipótesis iniciales a la hora de interpretar el texto. Por ello, leer un texto significa comprender su contenido, haciendo uso de la LS. Una de las bases principales de la enseñanza del lenguaje escrito es centrarse en las unidades con significado de los textos reales y en sus explicaciones, de tal forma que los dos lenguajes sean comparados y contrastados, sin establecer simples correspondencias uno a uno entre los signos y las palabras.

Pero el empleo exclusivo de la LS traería a los alumnos las siguientes dificultades:

- deberán leer y escribir en un lenguaje que tiene una estructura morfo-fonológica y sintáctica diferente de la LS.
- la correspondencia entre un signo de la LS y una palabra del lenguaje escrito es arbitraria y tampoco existen correspondencias subléxicas, a nivel silábico ni fonológico, entre estos dos lenguajes.
- La LS no proporciona representaciones fonológicas de las palabras que forman el léxico interno del niño, lo cual puede tener consecuencias importantes en el desarrollo de los procesos de reconocimiento de la palabra escrita.

Para ello, se están planteando otros sistemas que permitan a los niños sordos crear representaciones. El sistema más utilizado es la dactilología, este sistema puede dotar a los

niños de autonomía para escribir, es decir, para que los niños puedan producir la segunda lengua a partir de la LS.

Por otro lado, autores como Alegría, (1999) afirman que los sordos poseen representaciones fonológicas de la lengua y que las utilizan durante la escritura y la lectura. Desde este punto de vista, el acceso fonológico al léxico interno no es exclusivamente de origen acústico-auditivo, sino audiovisual. Debemos concebir una fonología que se desarrolle en ausencia de la audición y que pueda servir de base para aprender a leer, o, en otras palabras, considerar la existencia de una fonología de origen audiovisual tal y como argumenta Domínguez, (2009). Según esta idea, los sordos pueden emplear informaciones provenientes de la lectura labiofacial (LLF), PC y la dactilología para el desarrollo de los códigos fonológicos y de esta manera accederán a los fonemas de la lengua hablada.

Por tanto, la información visual contribuye a la formación de representaciones fonológicas, o dicho de otra forma, las representaciones fonológicas son entidades abstractas construidas por informaciones sensorial de origen diverso: auditivo, visual y kinestésico. En este caso, para los sordos la LLF puede ser la principal fuente de información fonológica.

Según Leybaert, (1999) las representaciones fonológicas están relacionadas con las semánticas y con programas motores. Una vez que el niño comienza el aprendizaje de la lectoescritura, la información ortográfica se suma a la representación léxica. Al estar la categoría gramatical de una palabra estrechamente ligada a su significado, las representaciones semánticas y gramaticales aparecen vinculadas. A partir de este fragmento intento concienciar de la importancia de desarrollar representaciones fonológicas en nuestros alumnos, incluso anteriormente al inicio del aprendizaje de la lectoescritura.

Pero tal y como nos dice Domínguez, Rodríguez y Alonso, (2011) las informaciones fonológicas proporcionadas por la LLF en ausencia de información auditiva, son insuficientes, porque pueden resultar muy ambiguas y no facilitan el acceso al léxico interno de una forma unívoca. Para ello, se han desarrollado sistemas de ayuda a la LLF que supriman las ambigüedades, al “visualizar” los fonemas no visibles. Los trabajos indican que la PC permite la percepción del habla de forma completa y sin ambigüedades, de tal forma que si se emplea de forma sistemática en la educación de los alumnos sordos, estos consiguen desarrollar representaciones fonológicas más completas y exactas. Por sí solos ambos sistemas son

ambiguos, solo su combinación hará desaparecer esa ambigüedad. Se ha demostrado, que el desarrollo del léxico de los niños sordos con ayuda de la PC tiene propiedades que son equivalentes a la fonología de los niños oyentes, ya que en ambos casos las representaciones internas de las palabras son compatibles con sus representaciones ortográficas. Esto permite el uso de codificación fonológica para identificar palabras desconocidas o no familiares, o explotar la generatividad propia de los sistemas de escritura alfabética.

En conclusión, la relación entre la Conciencia fonológica (CF) y el aprendizaje de la lectura es reciproca. La capacidad metafonológica precede el aprendizaje de la lectura pero solo se expresa en contacto con ella (Morais, Alegría y Content, 1987).

2.3.4. Enseñanza del lenguaje escrito.

Domínguez y Alonso, (2004) presentan unas pautas de intervención que se enmarcan dentro de las cuatro dimensiones, que deberían contemplarse para enseñar a leer y a escribir en un sistema de escritura alfabético: mostrar qué representa el lenguaje escrito; explicar cuáles son sus funciones dentro de la propia cultura; provocar la apropiación del código alfabético; y, ayudar a comprender y a producir textos escritos.

- Mostrar qué representa el lenguaje escrito y explicitar cuáles son sus funciones.

El lenguaje escrito representa al lenguaje oral, por ello se debe inducir al niño a captar el lenguaje escrito y no a que aprenda únicamente las letras como elementos constitutivos del sistema alfabético. En este proceso se puede seguir la propuesta de Vygostki: del juego, al dibujo y de este a la escritura. Es importante mostrarles los usos de la lectura y la escritura para que los niños se interesen por su aprendizaje.

Debemos crear contextos para el aprendizaje del lenguaje escrito y para conseguirlo debemos:

- Hacer captar al niño las funciones que tiene la escritura
- Propiciar el contacto con todo tipo de libros y materiales impresos
- Provocar al niño para que genere diferentes tipos de texto
- Plantear la enseñanza de la lectura y escritura de manera que el alumno la perciba como algo necesario.

- Provocar la apropiación del código alfabético.

Es necesario plantear actividades, contextualizadas que desarrollen las habilidades metafonológicas propias de los sistemas de escritura alfabéticos. Estas reglas permiten comprender una serie de signos ortográficos nunca vistos con anterioridad, y también posibilitan la creación de nuevas palabras.

Incorporar actividades metafonológicas puede tener un carácter de prevención de las dificultades que habitualmente manifiestan estos alumnos en el plano fonológico del lenguaje. Éstas, posibilitan una mejora en las habilidades de procesamiento fonológico, la creación de representaciones fonológicas completas, exactas y precisas que les garanticen el acceso al código alfabético. Para ello, las autoras plantean el uso de la PC y la LS.

Se ha observado, que a diferencia de los oyentes, los sordos realizan ligeramente las tareas de identificación y omisión con fonemas que con sílabas, en todas las posiciones de la palabra, a excepción de la identificación al principio y la omisión al final de la palabra.

- Ayudar a comprender y producir textos escritos.

Comprender un texto implica penetrar en su lógica interna, esto es, llegar a crear una representación coherente, estructurada, jerarquizada y conectar el significado derivado de esta representación con nuestros conocimientos previos; por tanto el significado surge en y de la interacción entre el texto y los conocimientos que poseemos.

Alegría, (2009) afirma que un rasgo esencial de todo modelo de comprensión lectora es la distinción entre los aspectos específicos de la lectura y los aspectos no específicos de ésta.

Los aspectos no específicos son comunes a la lengua oral y escrita. Es evidente que para comprender una frase escrita, es indispensable conocer la mayoría de las palabras que la componen así como la sintaxis que las organiza, los elementos pragmáticos que contiene y los conocimientos del tema de que trata.

Estos son indispensables para comprender la frase escrita pero no son específicos de la lectura, son comunes a la comprensión de la lengua escrita y de la lengua oral. Los sordos no adquieren esta base lingüística previamente al aprendizaje de la lectura, tal y como ocurre en el caso de los oyentes ya que están en pleno contacto con la lengua oral. Por tanto este sería el motivo

que generaría el déficit lingüístico y general que constituye que el sordo tenga mayores dificultades a la hora de convertirse en un buen lector.

Cuando el oyente se enfrenta al lenguaje escrito, se nutre de una serie de vocabulario sofisticado y estructuras sintácticas complejas que de otra forma no podrían ser aprendidas. El sordo al no poder enfrentarse a esta tarea debido a su déficit en el lenguaje oral, pierde a su vez estas grandes oportunidades de aprendizaje, constituyendo a un “círculo vicioso” del cual el lector sordo se ve totalmente perjudicado.

El segundo problema a considerar concierne los aspectos específicos de la lectura. El más importante de todos es la identificación de las palabras escritas. Ser capaz de atribuir un significado preciso a una palabra escrita, es decir conectar la serie de letras que la componen con su significado grabado previamente en la memoria del lector, es una actividad específica de la lectura en la medida en que sólo sirve para leer. Además, la fonología desempeña un papel particularmente importante en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Frente a esta situación la educación lingüística de los niños sordos puede plantearse de dos maneras: la primera es mejorar la percepción del habla en el niño de manera que se le proporcionen los recursos lingüísticos por la vía fonológica. Una fórmula que se desarrolla a gran velocidad los últimos años es la utilización de IC. Los efectos positivos de los IC sobre la lectura son indiscutibles, ya que les van a acercar a la situación del oyente. Los IC van a permitir la elaboración de representaciones fonológicas de las palabras que van a tener una incidencia positiva en la adquisición de la lectura. En las últimas décadas se ha producido un importante incremento del número de niños sordos que reciben un IC. Las investigaciones realizadas muestran que, en general estos niños mejoran la percepción y la producción del habla y el desarrollo del lenguaje se ve también favorecido (véase Marschark et al., 2007; Spencer, 2004, para una revisión). Pero los resultados también dependen de diversas variables como por ejemplo la edad en la que el IC fue realizado (Domínguez et al., 2007). Otra fórmula es la utilización de PC. A través de esta, el sordo percibe el habla en tiempo real con toda su información fonológica utilizando recursos puramente visuales. Del mismo modo que los IC y la PC generan representaciones fonológicas correctas de las palabras, lo que les facilitará la posterior identificación de las palabras escritas.

La segunda fórmula educativa consiste en adoptar como base del desarrollo lingüístico y general del niño sordo la LS.

El conocimiento de la LS facilita el aprendizaje de la lectura (Hoffmeister, 2000; Mayberry y Chamberlain, 1994). El conocimiento de la LS proporciona el soporte lingüístico y cognitivo general necesario para aprender “nuevas habilidades de la lengua” como la lectura y la escritura.

Por un lado la LS facilita la comprensión lectora en la medida en que contribuye al desarrollo de conocimientos generales sobre el mundo y/o temas concretos. Gracias a que los niños disponen desde edades tempranas de una lengua, las experiencias de interacción y comunicación son más ricas y variadas, y tienen un mejor acceso a la información y a los conocimientos. Otro aspecto importante es que a través de ella, el sordo adquiere un vocabulario rico y variado.

Pero por otro lado, la LS y la lengua escrita se diferencian radicalmente a nivel morfosintáctico y fonológico. La correspondencia entre un signo de la lengua de signos y una palabra escrita es arbitraria puesto que no existen conexiones sub-léxicas entre ambas. Es razonable suponer que si el niño sordo no posee la fonología de las palabras gracias a la LS, no podrá establecer las correspondencias entre palabras escritas y su significado a través de la fonología.

Los modelos de identificación de palabras escritas suponen de un modo u otro la existencia de un mecanismo de ensamblaje fonológico que convierte secuencias de letras en representaciones fonológicas. Estas representaciones permiten la comprensión de las palabras. El proceso de ensamblaje fonológico es el único que permite identificar todas las palabras escritas que el lector pueda encontrar en un texto. La identificación repetida de éstas conduce a la elaboración de las correspondientes representaciones ortográficas.

La única forma que tendría un lector sordo de leer sin utilizar la fonología sería a través de mecanismos logográficos. Esto sería imposible o extremadamente difícil. De esta forma, deberíamos considerar la existencia de una fonología de origen visual al alcance del niño sordo. Esta fonología puede ser alcanzada a través de la LLF, la cual aporta información sobre el lugar y el modo de articulación de los fonemas. La dimensión fonológica de la LLF se establecería progresivamente a través de la exposición repetida al habla a causa de su carácter audiovisual. Lo cual supone la existencia de un procesador fonológico que utiliza desde el comienzo representaciones suficientemente abstractas, que incluyen la información auditiva y la LLF (Summerfield, 1987, 1991). Además es evidente que los IC, sobre todo realizados precozmente, van a alimentar este procesador fonológico. La señal auditiva que proporcionan el IC es

incompleta, al igual que la que proporciona la LLF, pero el conjunto de estas informaciones va a permitir que elabore representaciones fonológicas más completas y menos ambiguas. Además la combinación de la LLF y de la PC hace desaparecer también esta ambigüedad. Podríamos concluir diciendo: que la “fonología” no depende exclusivamente de la audición ni del habla. Segundo, que el cerebro humano está preparado para procesar LLF y que la PC se integra perfectamente con esta señal. Finalmente, quelas representaciones fonológicas derivadas de la PC funcionan tan eficazmente como las representaciones fonológicas derivadas de la información audio-visual en los niños oyentes y, permiten a los niños emplearlas en tareas de lectura y escritura.

2.3.5. Adquisición de la lectura en niños con IC.

Según Leybaert, Bravard., Sudre y Cochard, (2010) el aumento de niños con un IC y la consiguiente mejora en el dominio de la audición y en el desarrollo del lenguaje permiten esperar, una mejora del procesamiento fonológico, de la CF y de las habilidades de lectura de los niños implantados en comparación con los que no tienen implante.

Alegría (2009) señala *que* el IC no proporciona una información sensorial idéntica a la que recibe el oyente normal, aunque sí mejoran considerablemente la percepción del habla. Los niños sordos deben aprender a reconocer y asociar la información auditiva que proporciona el IC. Los IC van a favorecer la percepción del habla y van a permitir la elaboración de representaciones fonológicas de las palabras que van a tener una incidencia positiva en la adquisición de la lectura, especialmente si el IC se realiza de manera temprana en los 2 o 3 primeros años de vida (Perez, Valmaseda, De la fuente, Montero y Mostaert, 2013).

Según Domínguez et al., (2007) los IC se están convirtiendo en una opción eficaz en la intervención educativa de los alumnos sordos. Se ha demostrado la existencia en las diferencias individuales en los beneficios obtenidos en función de una serie de variables: edad de comienzo de la sordera, duración de la sordera, restos auditivos, edad del implante, experiencia con el implante, naturaleza e intensidad de la rehabilitación y la colaboración familiar, el modo de comunicación, el nivel intelectual, el tipo de implante, etc.

Leybaert et al., (2010) afirma que existe dos variables que parecen determinar el nivel que se puede alcanzar con los IC: la edad de colocación del implante (cuanto antes sean colocados,

mayor será la probabilidad de que los niños alcancen un nivel de lenguaje cercano al de los niños oyentes y también un buen nivel de lectura), y el método de comunicación (los niños integrados en programas que utilizan la lengua oral(oralistas) llegan a ser mejor lectores y desarrollan igualmente habilidades fonológicas en memoria a corto plazo.

Según Domínguez et al (2007) las investigaciones realizadas con los alumnos con sordera profunda y postlocutiva muestran que, el IC mejora en la ejecución auditiva, en la percepción y producción del habla y en el desarrollo del lenguaje. Los IC permiten tener un mayor conocimiento de la lengua oral, este aspecto será muy importante ya que el dominio que los alumnos tienen de la lengua oral en el momento de iniciarse en el aprendizaje de la lengua escrita, condicionará este futuro aprendizaje.

Las investigaciones muestran que los alumnos con IC emplean tanto los mecanismos semánticos como sintácticos y que se diferencian de los alumnos sin implante en el uso de los mecanismos sintácticos. Estas diferencias se pueden deber al distinto nivel de conocimiento de la lengua que tienen.

También existen diferencias en el uso de los mecanismos ortográficos y/o fonológicos en función del IC, en el caso de los alumnos sin implante,, la resolución de las tareas parece estar más influenciada por el uso de mecanismos viso-ortográficos, es decir, los alumnos han desarrollado algunas nociones ortográficas que les permiten resolver con éxito muchas de las actividades, mientras que los alumnos con IC utilizan códigos fonológicos, aunque estos no estén del todo automatizados, y deban emplear mayor cantidad de tiempo para resolver las tareas con éxito.

Según las investigaciones de Pérez et al., (2013) los niños sordos sin IC tardan mucho más tiempo en adquirir las primeras palabras, cuentan con un número significativamente inferior de palabras y su ritmo de adquisición e incorporación al almacenamiento lexical es más lento y no aumenta de manera significativa a partir de las primeras 50 palabras. Un aspecto importante es: que en todos los casos el vocabulario comprensivo está por encima del productivo.

Por último, es preciso tener en cuenta que los niños con IC suelen mostrar un rápido progreso del léxico, pero su posterior desarrollo es mucho más lento.

Pero según Leybaert et al., (2010) muchos estudios afirman que el implante, por sí solo, no permite a los niños sordos alcanzar un nivel de lectura comparable al de los oyentes de la misma edad cronológica. La estimulación obtenida por el implante no es tan precisa como la estimulación acústica en el niño oyente. Por ejemplo el niño sordo con implante, situado en un contexto ruidoso, no tendrá las mismas posibilidades de aprendizaje pasivo gracias a la audición que un niño oyente. El niño sordo dependerá más de la información labial para la identificación de palabras que el niño oyente. La falta de discriminación entre fonemas no puede sino engendrar dificultades en el manejo de las correspondencias fonema- grafema y, así, aumentar la dificultad para memorizar la forma ortográfica de las palabras. Por estos motivos se ha optado por la utilización conjunta de la PC. De esta forma, el niño expuesto a la PC podría mostrar una serie de ventajas a la hora de comenzar su aprendizaje de la lectura y escritura.

2.4. CONCLUSIÓN.

En definitiva, de los factores que depende el éxito lector de las personas sordas son:

- Los conocimientos lingüísticos del lector, esencialmente léxicos y sintácticos.

Para ello será necesario ofrecerle al niño desde un primer momento un sistema de comunicación, con el cual pueda aprender del entorno que le rodea, compartir experiencias..., y múltiples oportunidades de interactuar con la lengua escrita y con personas que le lean tanto en el hogar como en la escuela tal y como nos dice Ortiz, (2012).

- Aspectos específicos de la lectura: identificación de la palabra escrita.

Alegria, Domínguez y Van Der Straten, (2009) nos explican que una de las estrategias que más utilizan los sordos es la estrategia de la palabra clave, esta estrategia consiste en identificar algunas de las palabras de cada frase y elaborar su significado global a partir de éstas. Las palabras identificadas eran, sustantivos, adjetivos y/o verbos frecuentes que permiten una interpretación semántica simple de la frase.

Para comprender correctamente una frase debemos conocer las palabras que la componen así como las estructuras sintácticas que utiliza, por tanto será necesario el aprendizaje de un léxico

extenso que permita enfrentarnos a cualquier tipo de texto. Y otro factor que interviene en la lectura es la disponibilidad de representaciones fonológicas de las palabras. La fonología es el determinante más importante a la hora de enfrentarnos al lenguaje escrito.

Otra de las estrategias que utilizan los alumnos sordos es según Rottenberg, (2001) el apoyo en las ilustraciones y dibujos cuando se enfrentan a un libro para posteriormente pasar a reconocer y leer las palabras familiares de su entorno. Además Gentry y otros (2005) plantea que un texto con ilustraciones proporciona mejores pistas para la comprensión.

Teniendo en cuenta, todo lo expuesto anteriormente he planteado una intervención para llevarla a cabo en una clase de 3º de Infantil, en la cual se encuentra un niño con discapacidad auditiva. He intentado establecer medidas ordinarias dentro del aula y a lo largo de todo el proyecto, para poder hacer posible el trabajo de manera conjunta de todo el grupo- aula a lo largo de todo el proyecto.

En primer lugar, consciente de la importancia de los apoyos visuales a la hora de enfrentarse a la lectura, he adaptado un cuento, acompañando la narración con sus correspondientes pictogramas (representando a las palabras de contenido semántico) que serán trabajados previamente. A partir de este, pretendo trabajar habilidades fonológicas y la discriminación auditiva, actividades metafonológicas, así como el léxico y la sintaxis facilitándoles el acceso al complejo pero a la vez entrañable mundo de la lectoescritura.

2.5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

2.5.1. INTRODUCCIÓN.

Los proyectos de trabajo son un procedimiento de aprendizaje que permite alcanzar unos objetivos a través de la puesta en marcha de unos recursos, unas acciones y unas intenciones organizadas, para intentar resolver un problema, una duda, una curiosidad del alumnado, que provoca cierta incertidumbre en ellos. Y no solo eso, sino que favorece a la inclusión dentro del aula.

2.5.2. CONTEXTO

El colegio Santa Ana es un colegio concertado. Situado en la localidad de Zaragoza, concretamente en el barrio de la Paz, barrio que actualmente se está expandiendo debido a la reciente construcción de las viviendas en la zona de Parque Venecia.

En el centro, conviven más de 900 alumnos distribuidos en las distintas etapas: infantil, primaria y bachiller. El rasgo con el que podemos definir tanto a las familias como a los alumnos es la heterogeneidad.

- En lo económico. Al ser un colegio concertado, aparecen gran variedad de situaciones: desde familias cuya situación es bastante precaria hasta aquellas que viven más desahogadamente. Podemos decir que son familias de clase media/ media baja.
- En lo académico. La mayoría de los padres muestran interés y preocupación por la educación de sus hijos, pretenden que se les dé información permanente sobre el proceso enseñanza –aprendizaje de cada uno de ellos. Parte de ellos tienen el título de Graduado Escolar, Formación Profesional o equivalentes .Pocos tienen estudios superiores.
- En lo social. En los últimos años hemos venido observando un mayor número de alumnos procedentes de otras culturas. Esto nos exige nuevos planteamientos didácticos y mayor necesidad de recursos humanos y materiales. Constatamos así mismo cambios en la estructura familiar.

El centro está formado por un edificio que se divide en tres plantas:

La planta baja en la cual encontramos el polideportivo y el comedor.

La primera planta: consta de las siguientes instalaciones: nueve aulas de Educación Infantil (tres por cada nivel), aula de apoyo, aulas hasta 4º de Primaria, sala de Psicomotricidad.

La segunda Planta: dispone de veintidos aulas; seis aulas entre 5 y 6 de Primaria, doce aula que conforman la Educación Secundaria y cuatro aulas de Bachiller. También encontramos la sala de profesores, despacho del director tanto de la etapa Infantil/Primaria, como de Secundaria/Bachillerato, sala de informática y música. En la misma planta se encuentra, la conserjería, la secretaría, el local del AMPA, el almacén de material, una sala de reuniones y una sala de profesores.

La única dificultad que puedo encontrar en el centro son las condiciones de accesibilidad para personas con movilidad reducida que por ejemplo necesiten ir en silla de ruedas, puesto que para entrar al colegio no hay ningún problema ya que si hay algún un pequeño escalón éste está acompañado de una pequeña rampa, pero en el interior no existe ninguna rampa elevadora o ascensor con el que se pueda acceder a las diferentes plantas del centro.

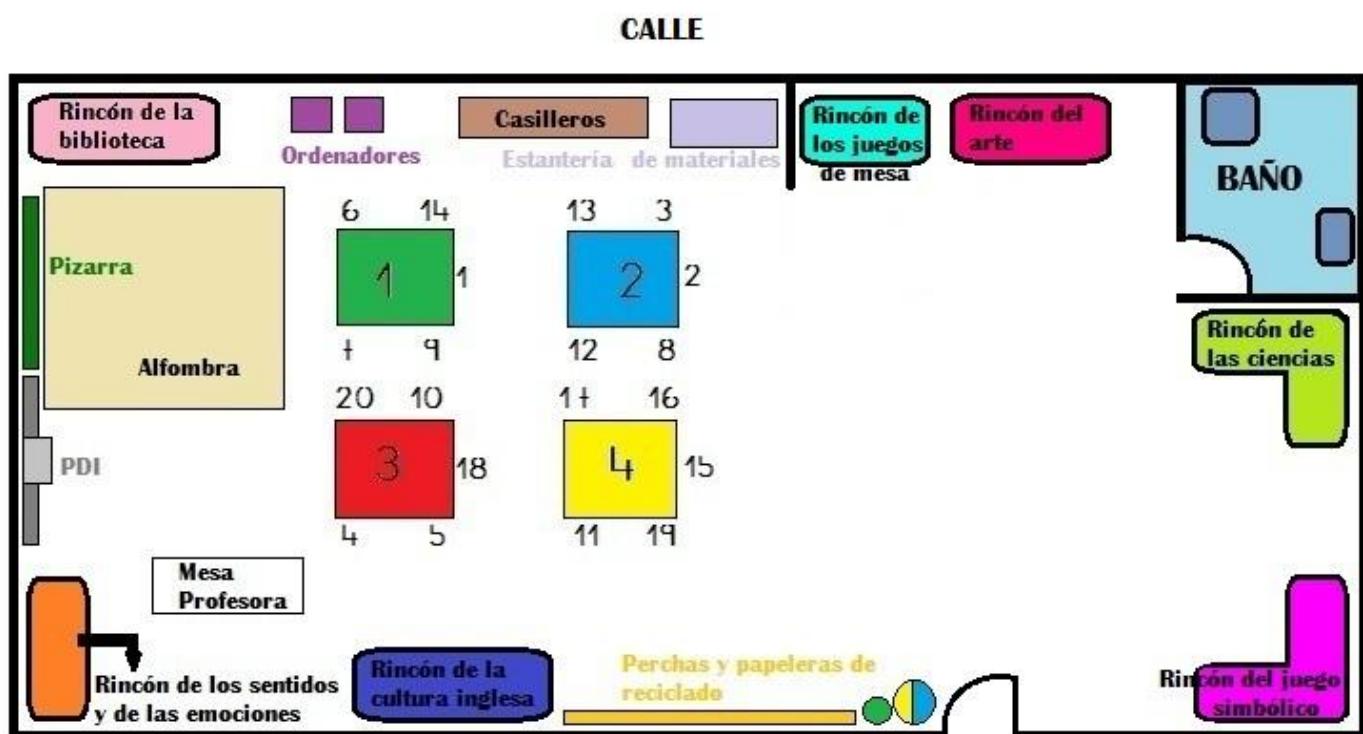
2.5.3. DESCRIPCIÓN DEL AULA

Las aulas de educación infantil se encuentran en la planta baja. Hay tres clases por curso en el segundo ciclo de esta etapa educativa las cuales se encuentran una a continuación de la otra como puede verse en el plano que se refleja a continuación:



A cada nivel de Educación Infantil, se accede a través de una puerta y por esta misma es por la que salen para dirigirse al recreo. Las aulas disponen de una gran luminosidad gracias a las numerosas ventanas que rodean el aula (puesto que da al patio y a la calle).

El aula en el que se desarrolla nuestro proyecto, es la de 3º B y cuenta con un amplio y luminoso espacio en el que los niños pueden desplazarse con facilidad y tener a su alcance todos los materiales. Además la distribución permite el trabajo tanto individual, como en pequeño grupo y en gran grupo.



PORCHE Y PATIO DEL RECREO

Los alumnos cuentan con una zona para la asamblea diaria, con variados rincones y sus respectivos materiales, con una biblioteca, dos ordenadores, una pizarra digital interactiva y un baño, además del mobiliario oportuno como mesas, sillas, pizarra, casilleros, perchas y papeleras. El ambiente es cálido y se disfruta de buena temperatura.

Los alumnos se distribuyen en el aula por equipos, que corresponden con los cuatro colores que se pueden ver en el plano de esta manera intento favorecer la ayuda de unos hacia otros, la solidaridad. Las agrupaciones que se pueden observar en el plano corresponden al momento en el que se desarollo este proyecto. Además esta organización nos ayuda y favorece a la participación del alumnado cuando se trabaje por cooperativo puesto que, los grupos son heterogéneos pero homogéneos entre sí.

En el plano, los números que están colocados alrededor de las mesas se corresponden al momento en el que con los niños que configuran nuestra aula y que posteriormente describiremos.

Tanto la elección de los rincones como su distribución no han sido elegidas al azar si no que hay detrás distintas razones.

En primer lugar hemos escogido determinados rincones de entre las muchas opciones que existen:

- Rincón de la biblioteca: es un rincón importante en el que los niños pueden crear la base de un hábito lector y es una manera de que aprecien los libros como medio para saber más y disfrutar desarrollando su imaginación y ampliando su lenguaje oral.

Los alumnos dispondrán de libros de cuentos, poesías, retahílas, adivinanzas, de álbumes ilustrados, de imágenes, enciclopedias, libros informativos, revistas educativas...

- Rincón de los sentidos y de las emociones: es una manera de desarrollar intencionadamente los órganos de los sentidos y experimentar y expresar como se sienten cuando están trabajando cada uno de ellos. Podrán tocar texturas, escuchar el sonido de distintos animales, de objetos al romperse en un audio o ellos mismos por ejemplo rompiendo o arrugando un folio, una hoja de un árbol... realizando discriminaciones auditivas, visuales, táctiles, olfativas (tendrán granos de café en una botella cerrada con agujeros , limón...)...

Los recursos a utilizar en este rincón son: texturas de telas, cartones, lijas..., música con diferentes sonidos, recipientes con café, limón...

- Rincón de la cultura inglesa: los alumnos van a poder entrar en contacto con la realidad de la cultura inglesa y aprender a conocer sin juzgar las diferencias. Van a poder observar, manipular, asimilar conceptos y aspectos de esta segunda lengua tan importante a día de hoy.

Recursos en el rincón: libros con imágenes, cuentos en inglés, bits de inteligencia, objetos propios de la cultura, folletos, fotos...

- Rincón de los juegos de mesa: a través de este rincón los niños van a poder afianzar conceptos de lógico-matemática, de observación espacial, temporal y de atención, al mismo tiempo que van a interiorizar normas de diferentes juegos, aprender a ganar y perder y adecuar su

comportamiento a las demandas del juego como colaboración y ayuda o competición siempre sana.

Recursos materiales: una visera para cada jugador, cartas, dominós, oca, mikado, puzzle, tres en raya, parchís...

- Rincón del arte: en este rincón los alumnos podrán poner en práctica todo lo aprendido en el proyecto mejorando sus dotes artísticas, dando paso a la creatividad y la imaginación.

Recursos materiales: pinturas, rotuladores, temperas, pintura de dedos, acuarelas, pinceles, material reciclado, folios, cartulinas...

- Rincón de las ciencias: este rincón es una manera de que los alumnos experimenten creando problemas y posibles soluciones a ellos. Les ayuda a dar respuesta a algunos de sus interrogantes ya que puede analizar fenómenos físicos entre otras cosas.

El material disponible será: diferentes tipos de relojes, imanes, limas, lupas, diferentes recipientes para llenar con diversos materiales, balanzas, materiales de la naturaleza (conchas, semillas, piñas, piedras, arena, serrín, etc.) cintas métricas, espejos, linternas, láminas, fotografías, cuaderno para anotaciones, etc.

- Rincón del juego simbólico: los niños van a poder imitar variadas situaciones reales puesto que van a disponer de un baúl con disfraces y elementos propios de distintas profesiones así como el mobiliario de un supermercado, un teatrillo guiñol...

La distribución de dichos rincones queda reflejada en el plano del aula. Los siguientes rincones se ubican al lado izquierdo de la clase: biblioteca, de los sentidos y las emociones y rincón de la cultura inglesa. El motivo es que estos rincones requieren de un espacio tranquilo que incite a la atención, concentración (para un mayor aprovechamiento y disfrute) y una intervención por parte de los alumnos prácticamente individual. Por eso se localizan en la zona de la clase donde se encuentran las mesas de trabajo, la alfombra de la asamblea...

Por otro lado, en la zona derecha del aula, se localizan los rincones que requieren una mayor motricidad de los alumnos, interacción entre ellos, utilización del baño frecuente... y en consecuencia mayor ruido y alboroto por parte de los alumnos. Estos rincones son: juegos de mesa, arte, ciencias y juego simbólico.

Puesto que hay siete rincones, a lo largo de la semana iremos utilizando unos y otros no, de tal modo que cada día se utilizarán cinco rincones (tres serán elegidos por el protagonista del día y dos por la profesora). Además, cada día los alumnos pasarán por dos rincones de esos cinco elegidos. El primero irán ellos al que quieran y el segundo lo mandará la profesora para que todos los niños puedan disfrutar de todos los rincones (tendrá una lista de control).

2.5.4. DESCRIPCIÓN DE LOS ALUMNOS.

Es fundamental que como maestras conozcamos a nuestros alumnos, para tener en cuenta durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje sus potencialidades y sus dificultades, intereses, gustos y expectativas, para poder adaptarnos a las características de los mismos.



1. Jorge es un niño muy educado y obediente. Tiene mucha imaginación y es muy creativo, siempre aporta ideas interesantes. Es bastante movido y tiene dificultades para mantener su atención.



2. Mario es hijo único y tiene problemas a la hora de respetar las normas. Destaca en las actividades deportivas y es el líder del grupo de niños.



3. Pedro pertenece a una familia desestructurada, el niño en ocasiones no va del todo aseado, sus padres no asisten a las reuniones ni a talleres.... Se esfuerza en las tareas, es responsable y no tiene ningún problema con sus compañeros.



4. María es una niña muy seria y demasiado responsable para su edad. Destaca en el tema académico es muy aplicada y ordenada.



5. Pablo acaba de llegar nuevo al cole este año. No se termina de adaptar al cambio, llora a la entrada del colegio y no se siente del todo cómodo en el aula ni con sus compañeros. Su gran hobby es la pintura y el arte.



6. A Candela le encanta ser la ayudante de la señorita y colaborar en las tareas que se realizan en aula, siempre está dispuesta y motivada para realizarlas. Se aísla un poco de sus compañeros, a la hora del recreo.



7. Ainhoa es una niña muy extrovertida y desenvuelta, pero intenta acaparar siempre ella la atención dejando a sus compañeros en un segundo plano.



8. Julia es muy tímida y le cuesta mucho relacionarse con los demás.. Destaca en las tareas académicas, le encanta leer se le ve disfrutar en la biblioteca.



9. Eva es una niña que esta siempre atenle cuesta mucho terminar las actividades al ser tan perfeccionista.



10. Aída se motiva ante cualquier actividad que se plantea en el aula, pero habla muchísimo en clase.



11.Nagore es una niña muy sonriente y alegre. Tiene problemas a la hora de ir al comedor, cuando acaba la mañana la niña empieza a llorar y tiene rabietas, además no suele comer nada y hay que estar muy pendiente de ella.



12. Ismael es un niño muy movido e inquieto. Tiene una relación muy buena con todos sus compañeros.



13. Nicolás es un niño fantástico, tiene un don especial para cautivar a los adultos pero la mayoría de veces no sabe resolver los problemas hablando y termina pegando a los demás compañeros.



14. Álvaro, es un niño que tiene problemas auditivos, estos van asociados a una limitación visual. Es muy impulsivo, pero a la vez muy cariñoso y amigo de todos.



15. Said es de origen árabe. No tiene ningún problema con el idioma. Es muy cariñoso pero necesita que estemos pendiente de él en todo momento, para poder realizar sus actividades diarias.



16. Nerea es muy amiga de Álvaro, siempre van juntos, le ayuda en las tareas diarias y está muy pendiente de él.



17. Amanda es una niña muy responsable y exigente consigo misma, cada vez que se le dice que algo está mal o que tiene que mejorar se echa a llorar, no acepta las



18. A Adrián le encanta la música, está aprendiendo a tocar la guitarra y esa parece su única motivación. En cambio es muy vago en el aula, le cuesta muchísimo hacer las tareas por lo que, hay que insistirle demasiado.



19. Óscar es un niño que le cuesta estar atento cuando la profesora habla, por tanto realiza las tareas como él ha entendido y de forma rápida y chapucera. A la vez es un niño muy gracioso que aporta un toque de humor al aula.



20. Cayetana intenta ayudar a todo el mundo que está a su alrededor. Al estar tan pendiente de todos en ocasiones se despreocupa mucho de ella misma.

2.5.5. MEDIDAS ORDINARIAS.

La maestra deberá tener en cuenta una serie de medidas para facilitar el aprendizaje al alumno sordo dentro del aula.

Según Zapiola, (2014) cada niño requiere adaptaciones de acceso específicas, pero en forma general debemos tener en cuenta:

- La organización del aula:
- Buena iluminación.
- Ubicación preferencial del alumno, para poder ver las señas del docente, hacer correcta lectura labial o escuchar el habla, de acuerdo a las posibilidades de cada niño.

Evitar factores que distorsionan e interfieren en la correcta percepción auditiva, como por ejemplo las dimensiones del aula, la distancia entre emisor y receptor, el ruido ambiente y la reverberación. Las aulas escolares suelen presentar varios de estos factores distorsionantes, de forma que el rendimiento verbal de un alumno sordo disminuye en esta situación.

- Cuidado del audífono. Conversar periódicamente con los padres para que el niño pueda optimizar el uso del audífono: orientar a los padres sobre duración de las pilas, reemplazo de moldes, controles del aparato, etc. El sordo debe poder hacer un buen aprovechamiento del resto auditivo.
- Priorizar las habilidades: debemos trabajar con el alumno aspectos significativos para el niño, que tengan alguna repercusión en su vida cotidiana.
- Establecer códigos de comunicación: mirar la cara y las manos, respetar turnos de comunicación y establecer que es prioritario la comprensión del mensaje, que debe pedir ayuda si no comprendió el mensaje.
- Evitar explicaciones largas y apoyarse en la recepción del mensaje por canal visual. Al tener el niño problemas visuales, la maestra deberá tener cuidado con estos estímulos visuales, haciéndolos más grandes, para adaptarlos a sus necesidades.

- Recordar que la percepción del mensaje cesa rápidamente, esto requiere mantener niveles medios de atención, por lo tanto si las consignas son largas aparecerá la dificultad para comprender las estructuras sintácticas.
- Debe darse una consigna por vez, acompañada por ilustraciones, es decir hay que usar sistemas de facilitación visual.
- Cuando la consigna sea larga hay que separarla y acompañarla por secuencias de ilustraciones, es importante chequear para ver si entendió lo que tiene que hacer.
- Utilizar la emisora de frecuencia modulada, para facilitar la recepción del mensaje por parte alumno con problemas auditivos.

2.5.6. ORGANIZACIÓN TEMPORAL.

Este proyecto se llevará a cabo a principio de curso, una vez que todos nos conozcamos. El objetivo de este, es mejorar y prepararnos para el trabajo de la lectoescritura. A través de él pretendo trabajar aspectos como la conciencia fonológica y la discriminación auditiva, ya que son en los que más dificultades se va encontrar el niño con problemas auditivos a la hora de enfrentarse a estas tareas. A los demás no les vendrá nada mal reforzarlos, y a todos nos servirá de punto de partida para poder iniciarnos en este importante aprendizaje.

2.5.7. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

- Amigos, cada uno a su manera (2 semanas): En esta primera unidad didáctica se conocerá la clase y sus elementos, rincones, materiales, etc. Se distribuirá a los niños en mesas y se realizarán juegos para que se conozcan, a su vez en estos juegos, se irán recordando conceptos y rutinas del año anterior.
- Aragón (3 semanas): Esta unidad didáctica se realizará dos semanas antes de las Fiestas del Pilar y se dedicará otra semana después de las fiestas para trabajar las experiencias vividas por los niños durante los días no lectivos. Se observarán monumentos de Zaragoza especialmente, pero también de Huesca y Teruel, trabajaremos las fiestas

características de cada ciudad, el folclore y los niños nos traerán fotos, nos contarán experiencias, etc.

- La oruga glotona(3 semanas): Aprovecharemos este recurso didáctico para introducirnos en el maravilloso mundo de la lectoescritura. Sabemos que este curso está especialmente pensado para el trabajo de esta tarea, y que mejor que empezar con él a través de un material motivante para ellos, como son los cuentos.
- Inventos (3 semanas): UD. Normalmente no suelen trabajarse mucho en educación infantil, pero nosotras creemos que es un tema muy interesante con el cual los niños pueden aprender muchísimo. Se trabajarán tanto los inventos más antiguos como los más modernos. Aprovechando la unidad didáctica trabajaremos el personaje de Leonardo Da Vinci.
- Juegos tradicionales (3 semanas): Durante esta unidad didáctica, mostraremos a los niños algunos juegos tradicionales, de dónde proceden y cuáles son sus reglas. Además les pediremos que busquen y se documenten sobre un juego tradicional y que posteriormente tendrán que mostrar a sus compañeros.
- Cornelio, el camello viajero (4 semanas): UD. Con este cuento pretendemos trabajar los diferentes continentes con sus diversas características como el clima y su flora y fauna. Pensamos que es mucho mas motivador trabajar esto a través de un cuento, y que para infantil es un recurso muy bueno.
- Educación vial – Paseamos por la calle (3 semanas): UD. Consideramos que desde el centro escolar podemos enseñar a los niños la educación vial de manera práctica y teórica. Enseñaremos las normas de circulación necesarias para que los niños puedan ir seguros por la calle. Realizaremos circuitos en el patio simulando la calle y haremos una salida acompañados de agentes de policía.
- ¿Por qué nos rompemos los huesos? (3 semanas): Durante este proyecto que surgirá motivado por los niños aprenderemos cómo y porqué se rompen los huesos, cómo debemos cuidarnos para que los huesos puedan estar de nuevo sanos y otros datos que vayan interesando a los niños durante el proyecto.

- Reciclado (3 semanas): UD. Vemos necesario inculcar a los niños los hábitos de reciclado. Para ello, en primer lugar debemos enseñarles qué es reciclar, saber si en sus casas reciclan, que ideas tienen sobre esto, etc. En el aula pondremos los cubos correspondientes, para comenzar reciclando desde el aula, además les diremos que han de informar a sus padres de la importancia del reciclado y cómo deben hacerlo.
- Oficios – De mayor quiero ser... (3 semanas): En esta unidad didáctica trabajaremos los distintos oficios, los agruparemos en función de características comunes y si es posible vendrán algunos profesionales para mostrar a los niños cómo es su oficio... La última semana se dedicará a los niños, nos contarán que quieren ser de mayores y por qué, si ha cambiado sus opiniones antes de realizar la unidad didáctica y tras conocer los diferentes oficios y porqué, además les proporcionaremos la información necesaria para que sepan a lo que se enfrentarán al desempeñar esa profesión.
- Felices con nuestras familias (3 semanas): Consideramos necesario en estos tiempos trabajar los diferentes tipos de familias, puesto que hoy en día hay muchas familias diferentes y en ocasiones los niños no lo entienden. Desde la escuela podemos hacerles entender que todos los tipos de familia tienen cabida. Este proyecto nos ayudará a entender y a resolver dudas sobre las familias, además trabajaremos aspectos emocionales.
- ¡Hemos crecido, nos vamos a primaria! (3 semanas): Durante la última unidad didáctica, haremos un repaso sobre los tres años de infantil y prepararemos a los chicos para primaria, explicándoles cómo va a ser esta nueva etapa educativa, darles consejos.... Realizaremos una caja del tesoro en la que los niños guardarán aquello que consideren más significativo de los tres años de educación infantil. Al finalizar la unidad didáctica prepararemos una fiesta de despedida para todos.

2.5.8. HORARIO

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00/9:30	RUTINA Y ASAMBLEA				
9:30/10:40	PSICOMOTRICIDAD	INGLES	MÚSICA	INGLES	RELIGIÓN
10:40/11:00	ASEO Y ALMUERZO				
11:00/11:30	R E C R E O				
11:30/12:30	RINCONES	RINCONES	RINCONES	RINCONES	RINCONES
C O M I D A					
15:00/16:30	PROYECTO/UD				

El horario está organizado de manera que, comenzamos la jornada con la asamblea ya que, considero que es un espacio de tiempo importante para que los niños se despierten y se motiven para trabajar. Después de la asamblea los alumnos dedican una hora y diez minutos a clases como psicomotricidad, inglés, música y religión en función del día de la semana en el que se encuentren. La materia que no imparte la tutora es inglés (la desempeña la otra tutora de este nivel), mientras se da esta clase la profesora se desplaza a la otra aula de cinco años para dar música y psicomotricidad, es decir, se intercambian.

Los rincones se realizan después del recreo puesto que los niños están más alterados y sería complicado ponerles a trabajar en las mesas.

El proyecto se trabajara por la tarde, ya que disponemos de un periodo largo de tiempo y sin interrupciones.

2.5.9. PROYECTO

2.5.9.1. INTRODUCCIÓN

Los cuentos son, entre otras muchas cosas, una puerta mágica que se abre a la imaginación y también una de las sendas en las que el transito conjunto de adultos y niños conduce a estos últimos a apropiarse y a incorporar., además de la cultura, desarrollos especialmente útiles en nuestra especie: sentimientos emociones, empatía, costumbres,hábitos de nuestra sociedad, comprensión social y muchos otros de indudable significación humana. El niño con desarrollo normal dispone de esta maravillosa herramienta, el cuento, con infinitas posibilidades temáticas y múltiples adaptaciones en función de la edad, contexto, finalidad,...

¿Pero que ocurre con los niños que no tiene ese desarrollo típico? ¿Qué ocurre con los niños que padecen alguna dificultad de tipo auditivo? Y para los que el lenguaje tanto oral como escrito supone un gran obstáculo, difícil de superar en muchas ocasiones.

Autores como Monfort, (1999) siguen defendiendo el principio de utilizar textos adaptados, como una estrategia para facilitar al alumnado con discapacidades el acceso al lenguaje escrito.

Lo que intento con este proyecto, es que los niños, en especial el niño con discapacidad auditiva, descubran ese maravilloso mundo que entrañan los cuentos. Intento que este proyecto, se convierta en una herramienta atractiva para la estimulación de los procesos de lectoescritura.

2.5.9.2. JUSTIFICACIÓN.

Uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la lectura y la escritura es que el niño comprenda que representa el lenguaje escrito y cuáles son sus funciones. Es importante que en esta enseñanza el alumno tome conciencia de forma paulatina que el lenguaje escrito no representa a los objetos, situaciones... sino que representa al lenguaje oral.

Lo que pretendo es que los niños se interesen por el aprendizaje de la lectura y escritura a través del conocimiento de sus usos y no que se dediquen a aprender únicamente las letras como elementos constitutivos del sistema alfabetico

Es importante, sobre todo en el caso del alumno sordo, que disponga lo más tempranamente posible de una lengua que le permita “compartir” con los demás, “contextos de aprendizaje a través de lo escrito. En este caso, Álvaro utiliza el lenguaje oral para comunicarse. El aprendizaje de la lengua oral se trabaja de forma más consciente en 1º y 2º de Educación Infantil, ya que es un prerrequisito fundamental que les posibilitará el aprendizaje del lenguaje escrito. Porque éste es el que le va a permitir tener una competencia lingüística, que le sirva de base en el aprendizaje del lenguaje escrito, le permitirá obtener conocimientos generales del mundo que le rodea, le facilitará las experiencias previas con lo escrito, desarrollará estrategias de comprensión lectora....

Para poder alcanzar este objetivo, es necesario que los alumnos estén en contacto con libros, cuentos, historias, y esto es lo que pretendo con este proyecto.

Es importante, hacer alusión a las características del alumno con problemas auditivos, a continuación explicare de forma breve el caso de este niño:

Álvaro tiene 5 años y 6 meses y curso 3º de Infantil, en un colegio concertado de Zaragoza. Su familia está formada por el padre de 41 años, docente de profesión y la madre que se dedica a la medicina. Es el mediano de 3 hermanos, de una niña de 7 años escolarizada en el mismo colegio, y un niño de 2 años que asiste a la guardería.

Amnesia:

Embarazo normal, parto con desplazamiento de placenta y parada cardiorespiratoria con Apgar 1/5/9, requirió el ingreso en la UCI neonatal durante unas horas. Lactancia natural durante 5 meses.

Desarrollo del bebe de bajo peso, muy tranquilo y pasivo. A los 6 meses se observan problemas visuales. A los 11 meses le ponen gafas, se le diagnostica hipermetropía en los dos ojos y posteriormente astigmatismo y además padece de estrabismo.

Motricidad: inició deambulación a los 15 meses sin gateo previo, después de andar comenzó a gatear previo entrenamiento paterno. Presenta hipotonía, dificultades de coordinación y equilibrio. Realiza movimientos bruscos. Es muy movido. Mala coordinación oculo manual y motricidad fina. Todo ello ha favorecido caídas frecuentes, y en dos ocasiones ha sido hospitalizado por Traumatismo Craneal.

Presenta un retraso psicomotor generalizado con un déficit de atención muy acusado, una gran impulsividad y falta de control (los objetos se le caen constantemente, puede incluso caerse al ir a sentarse en la silla). Es incapaz de estar quieto y ni mucho menos de seguir un orden. No centra la mirada en el adulto ni tampoco en la tarea. Su inquietud motriz es constante, hay incluso que sujetarle para ayudarle a frenarse y conseguir pautar la tarea.

Lenguaje: Empezó a emitir las primeras palabras en la guardería, antes de los tres años. A los 4 años, acude Al otorrinolaringólogo (ORL) por sospecha de hipoacusia. El diagnóstico es "Hipoacusia neurosensorial moderada bilateral" OD 60 dB, OI 60 dB. Se propone como tratamiento: prótesis auditiva bilateral, así como intervención logopedia y medidas de apoyo en el aula del tipo de sistemas de FM o Bucle Magnético. En enero de este año le colocaron los audífonos (prótesis auditiva bilateral). Actualmente está en proceso de adaptación protésica. Su tono de voz es muy alto, habla a gritos, no modela la voz.

A los 2 años acude a la guardería. En 1º de Educación Infantil se escolarizó en el colegio.

El año pasado se le incluye en el programa de Atención Temprana de IASS para tratamiento de psicomotricidad. Recibe dos sesiones semanales. El dictamen del IASS estima un 33% de minusvalía según informa la familia.

No se ha realizado una evaluación de capacidades cognitivas porque todas las informaciones existentes señalan la normalidad intelectual del niño

Estilo de aprendizaje:

Es un niño poco autónomo e inmaduro para su edad. Sus relaciones sociales con el grupo clase son buenas, los niños lo aceptan y no le han rechazado por llevar audífonos.

Nunca suele jugar solo, le gusta mucho jugar con los demás niños.

En muchas ocasiones les pide ayuda cuando ve que algo no lo puede hacer solo (no suele intentar las cosas, lo primero que hace es intentar que los demás se las hagan) y los niños le ayudan.

Tiene dificultades para centrar la atención, impulsividad hacia la tarea, falta de constancia de esfuerzo, poca autonomía, inhibición hacia las tareas difíciles y es sensible a los refuerzos positivos

Nivel de competencia curricular:

Tiene conseguidos algunos objetivos curriculares correspondientes a 1º de Educación Infantil.

Tiene un desfase curricular de 2 años respecto a su grupo-clase, debido a esto el alumno repetirá este año 3º de Infantil, ya que no lo ven suficientemente preparado para pasar a la etapa primaria. Las mayores dificultades derivan de las dificultades de audición y visión que presenta el alumno.

Respecto a la Adaptación curricular individualizada (ACI), en el área de lenguaje y comunicación se hace especial hincapié tanto en el lenguaje oral como en el escrito.

Los objetivos planteados, relacionados con la expresión oral son:

- Saber expresarse en diferentes situaciones tanto de forma verbal como no verbal.
- Ampliar su vocabulario.
- Contar historias o cuentos.

Los objetivos planteados relacionados con el lenguaje escrito son:

- Reconocer las vocales y algunas consonantes.
- Iniciarse en el proceso lectoescritor.
- Leer con ayuda de pictogramas.

2.5.9.3. ORIGEN DEL PROYECTO.

Todos los lunes, un alumno se lleva a casa el libro de los cuentos. Esta fue una actividad propuesta por una profesora al principio de curso, la cual se ha ido llevando a la práctica durante este curso escolar. Esta consiste en que cada semana un niño lee un cuento en casa y luego rellena una ficha de biblioteca, con la ayuda de sus padres. El jueves, este cuaderno vuelve al colegio, y el alumno cuenta a toda la clase de que ha ido su cuento y que es lo que más y lo que menos le ha gustado de él.

Llevábamos unas semanas contando cuentos sobre animales, y los alumnos habían mostrado reiteradamente curiosidad y perplejidad por las orugas. Estos pequeños animalillos, se habían

dejado ver por el pinar que rodea al colegio y la mayoría de los alumnos las veían cada día a la hora de entrar en las aulas.

En ese momento, se me ocurrió presentarles el cuento de la Oruga Glotona, ya que podría cubrir muy bien los contenidos curriculares y además lo aprovecharíamos para empezar a trabajar la lectoescritura.

2.5.9.4. OBJETIVOS Y CONTENIDOS.

1. Utilizar estrategias de observación, búsqueda de información relacionadas con el entorno y la vida de las orugas.

Conceptos:

- Características, peculiaridades de las orugas.
- Ciclo de vida de la oruga.

Procedimientos:

- Recogida de información, fotos, ficha descriptiva de dicho animal...
- Observar su ciclo vital, trayendo una oruga al aula.

Actitudes:

Valoración, cuidado y conservación de la naturaleza.

2. Realizar una entrevista al jardinero del colegio, el cual nos explicará un poco más acerca de este peculiar animal, el cuidado que hay que tener con ellas y muchas otras características.
3. Favorecer en los niños estrategias de comprensión lectora, en particular con el cuento trabajado.

Conceptos:

- El título de los cuentos, relación entre el título y contenido, procedimientos de lectura.

Procedimientos:

- Anticipación y creación de hipótesis a partir del título y de las ilustraciones.

- Resumir las ideas más importantes.

Actitudes:

- Motivación y ganas de participar.

4. Desarrollar habilidades metafonológicas para la apropiación del código alfabético.

Conceptos:

- Conocimiento de fonemas y sílabas.
- Localización de sílabas al principio y final de la palabra.

Procedimientos:

- Análisis de los fonemas que forman las diferentes palabras.
- Comparación de pares de palabras. Empezaremos con palabras muy diferentes, hasta llegar a palabras casi idénticas que solo se distinguen en un fonema.

Actitudes:

- Interés por este tipo de actividades metafonológicas.

5. Conocer y ampliar el vocabulario.

Conceptos:

- Léxico desconocido para los niños, que vaya surgiendo a lo largo de todo el proyecto.

Procedimientos:

- Las palabras que no conocemos serán recogidas en un diccionario de aula, el cual estará formado por la imagen del objeto y a su lado la palabra escrita.

Actitudes:

- Deseo por aprender y ampliar nuestro vocabulario.

6. Reconocer e identificar el calendario como medida de tiempo.

Conceptos:

- Días de la semana, meses del año.

Procedimiento:

- iremos anotando cada día en el calendario, aquellos cambios que vayamos observando en la oruga.

Actitudes:

- Dialogo y escucha, para decidir entre todos qué poner y en qué día hacerlo.

2.5.9.5. ACTIVIDADES

- **Actividades de motivación:**

- **EL CUENTO DE LA ORUGA GLOTONA.**

En primer lugar descubriremos el cuento de la oruga glotona. Lo presentaremos de forma especial, cuando los niños lleguen a clase se encontrarán un regalo en el medio de la asamblea. Cuando todos estemos preparados lo abriremos e intentaremos averiguar a través del título y la ilustración de la portada de qué puede tratar el cuento.

Cada equipo realizará una hipótesis y luego al final del cuento veremos quién es que más se ha acercado al verdadero contenido del cuento. Ellos mismos lo podrán descubrir, ya que les daré el cuento adaptado con pictogramas, para que puedan ser todos capaces de leerlo. *Véase en anexos.*

Las palabras que no entendamos, o que no sepamos lo que significan a ciencia cierta, las recogeremos para ir confeccionando nuestro diccionario.

- **PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN.**

Estas preguntas serán realizadas oralmente. Pretendo que los alumnos a través de estas preguntas me demuestren lo atentos que han estado durante el cuento y que discriminen auditivamente, eligiendo finalmente la respuesta adecuada.

¿Qué comió el último día la oruga?

SOJA O **HOJA**.

¿Qué atravesó el martes?

2 PERAS O 2 PESAS.

Estas serían algunas preguntas a modo de ejemplo.

El encargado de cada grupo, una vez reflexionado la pregunta entre todos los miembros del grupo, levantará la mano y la maestra le dará el turno. Ganará el grupo que más respuestas correctas haya conseguido.

Luego deberán contestar a una serie de preguntas, pero esta vez de forma escrita. Deberán completar con las vocales que faltan en cada una de las palabras.

¿Qué día comió la oruga fresas?

J __ V_S

¿Qué comió el lunes?

1 M_NZ_N_

- **SOMOS INVESTIGADORES.**

Entre todos compondremos una carta a las familias, para que los alumnos vayan investigando a cerca de las orugas. Para ello nos serviremos de otras circulares, para que a los niños les sirvan de modelo y les ayuden para la realización de esta. Cada grupo analizará un aspecto y con la información recogida, formarán una propia y la mostrarán al resto de la clase.

CARTA A LAS FAMILIAS

¡Investigamos sobre las orugas!

Necesitamos vuestra ayuda.

Buscando en libros de casa, biblioteca, internet... traeremos para el martes el material que resulte interesante para cada equipo (equipo 1: como son; equipo 2: alimentación; equipo 3: donde viven 4: ciclo de vida).

Hacedlo con los niños porque serán ellos quienes expliquen lo que han encontrado.

Dividimos a la clase en 4 grupos, cada uno de ellos tendrá una función. Cada equipo se encargará de la búsqueda de un aspecto concreto, en casa con ayuda de sus familiares.

Una vez hayan buscado la información deberán compartirla con sus compañeros de grupo y a partir de ahí crear una recopilación donde recojan los datos que crean ellos más fundamentales.

La profesora recogerá toda la información y la plasmarán en un mural, acompañada de las fotos que habrán ido trayendo.

- **Actividades de desarrollo:**

- **CONFECCIONAMOS LA ENTEVISTA.**

Una vez recogida la información sobre este bicho, cada grupo se reúne para hacer 2 preguntas a Michel, el jardinero del colegio, y el que mejor conoce a las orugas. Entre las preguntas pueden aparecer: si son venenosas, si podemos cogerlas, si son insectos o animalitos... La maestra ayudará a sus alumnos a transcribirlas.

- **¡BIENVENIDO MICHEL!**

El jardinero del colegio decide venir a visitarnos con una gran sorpresa. Él nos trae en un gran recipiente de plástico una oruga, para que vayamos observando su proceso.

Cada mañana, en la asamblea iremos apuntando en el calendario aquellos cambios que vayamos observando en la oruga.

- **NUESTRO DICCIONARIO.**

Recogeremos todas las palabras que nos hayan resultado interesantes e iremos formándolas con ayuda de la maestra. Para ello emplearemos piezas de puzzle, en las que cada uno contendrá una letra. Una vez compuesta la palabra, pondremos al lado la imagen. Para que vayan asociando la palabra escrita con el objeto.



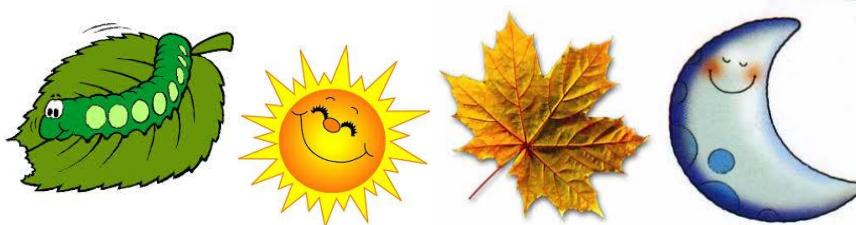
Parecidas a estas serán las piezas que emplearemos.

Una vez recogidas las palabras tendremos que ordenarlas como lo hacen todos los diccionarios. Para ello cada grupo se encargará de una letra (repartida por la profesora) y tendrá que ir recogiendo en un papel aquellas palabras que empiezan por dicho fonema.

De esta manera realizamos actividades metafonológicas para que provocar en el alumno la apropiación del código fonológico.

- **SOPA DE LETRAS.**

Crearemos una sopa de letras, con palabras vistas en el cuento. Por grupos deberán encontrarlas. Si tienen problemas para saber cómo se escriben. Podrán ayudarse del diccionario, en el cual estarán recogidas.

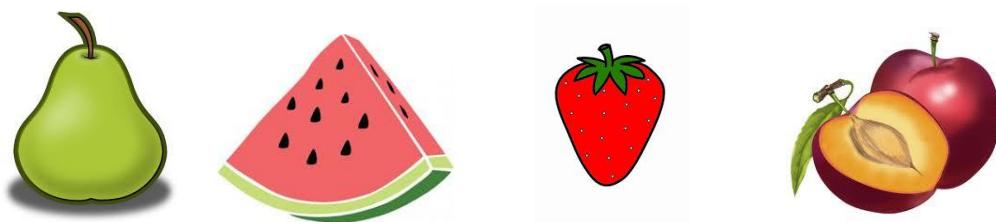


O_____

S____

H____

L____



P____

S_____

F_____

C_____

A	C	I	R	U	E	L	A
S	O	L	J	A	L	K	L
C	A	K	H	O	J	A	D
E	C	G	L	U	N	A	U
L	A	V	T	R	T	B	R
P	E	R	A	T	R	R	I
J	L	S	J	I	E	A	P
F	R	E	S	A	P	J	V
Q	F	S	A	N	D	I	A
O	R	U	G	A	I	L	E

- **JUEGO DEL PAÑUELO.**

Para trabajar la discriminación auditiva, he planificado este juego.

Dividiremos a los alumnos es dos grupos de 10 niños. A cada alumno se le dará una palabra que haya estado presente a lo largo de todo el proyecto. Pero la complicación será la siguiente, les haré creer que me he olvidado de las palabras que les he dicho y les diré algunas que se parezcan mucho fonéticamente y otras no tanto a las que ellos tienen asignadas. Ellos solo tendrán que salir a coger el pañuelo cuando yo diga su palabra.

Por ejemplo: yo puedo decir ola, en vez de hoja, estas dos palabras solo se diferencian en un fonema, y los alumnos deberán prestar mucha atención para poderlas discriminar de forma auditiva.

- **CONSTRUIMOS NUESTRO PROPIO CUENTO:**

Una vez hayamos observado, analizado y reflexionado acerca de la evolución de la pequeña orugita, realizaremos nuestro propio cuento. Nos ayudaremos de una serie de pictogramas que la maestra habrá realizado para ello, y de las anotaciones realizadas por nosotros a lo largo de los días.

Estos pictogramas serán de un tamaño considerable, para que Álvaro que tiene problemas visuales, pueda salvar esas dificultades y pueda manipularlos mejor. La profesora irá transcribiendo debajo de las frases compuestas por pictogramas aquello que quieren realmente decir los alumnos.

Una vez confeccionado, Álvaro junto a otro de sus compañeros irán a la clase de 2º de Infantil, para contarles a sus compañeros, ese cuento tan fabuloso que han creado entre todos.

2.5.9.6. ANIMACIÓN A LA LECTURA.

La iniciación en la expresión oral y escrita es vital para el desenvolvimiento de nuestros alumnos en la sociedad, es por ello, por lo que aparece contemplado en los objetivos de etapa y

en los principios pedagógicos de la LOE así como en los objetivos, contenidos, competencias de la Orden del 28 de marzo de 2008 (Aragón).

Debido a la importancia de la expresión oral y escrita es necesario que se trabajen de manera constante y por ello vamos a reflejar la forma en que vamos a llevar a cabo la animación a la lectura durante el curso escolar.

En primer lugar y desde el aula, en concreto desde el rincón de la biblioteca, comenzaremos estableciendo en los niños la base del hábito lector. En este rincón habrá una gran variedad de libros y textos de distintas temáticas y se incluirá una sección que se irá renovando en función de la unidad didáctica o proyecto que estemos trabajando, con la finalidad de que los niños aprendan a buscar información en un libro y aprendan datos durante la realización de temáticas más concretas. Los niños a través de este rincón apreciarán los libros y conocerán todas las posibilidades que les brindan, además ampliarán su lenguaje.

También realizaremos una visita semanalmente a la biblioteca del centro escolar, allí contaremos y leeremos un cuento y charlaremos sobre él, al acabarlo. Además dejaremos tiempo para que los niños puedan elegir el libro que deseen para poder llevárselo a casa y leerlo con la familia. Creemos que esto último es una buena manera de implicar a las familias y por lo tanto favorecer el hábito lector desde casa.

Cada lunes un alumno se lleva a casa el libro de los cuentos, y una vez que ha leído junto a sus padres un cuento, escribe una pequeña reseña sobre él y en clase la comparte con todos sus compañeros.

Por otro lado, se promueve desde el centro un grupo de maestros y padres que se reúne semanalmente después de la jornada escolar con la finalidad de leer libros de diferentes temáticas como pueden ser cuentos, poesías, adivinanzas, historias sobre animales...

Pensamos que todo lo anteriormente propuesto, ayudará a que nuestros alumnos desarrollen su lenguaje así como el hábito lector. Unas buenas y bonitas experiencias con los libros serán la base para que los niños tengan curiosidad por ellos y por lo tanto, ganas de leerlos.

2.5.9.7. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

- **Etapa con identidad propia, que posee sentido educativo.**

Como maestra de Educación Infantil, intentaré no basar mis actividades en un simple “pinta y colorea”, sino que detrás de cada actividad habrá insertos una serie de aprendizajes que deberán ser adquiridos por el niño ,es decir dotaremos a nuestra etapa de un sentido educativo.

- **Escuela centrada en el niño**

El alumno será el protagonista del proceso enseñanza aprendizaje, intentare ofrecerle una educación individualizada y exclusiva a cada uno de mis alumnos adaptándonos a sus características, sin olvidarnos que es el maestro el que se debe adaptar a la forma de aprender de cada uno de sus alumnos, y no al revés.

- **Maestro como guía del aprendizaje**

Como sabemos en los proyectos, son los alumnos los verdaderos creadores de su propio aprendizaje, ellos deciden que quieren aprender y cómo y cuando lo quieren hacer. Por tanto la maestra deberá convertirse en la guía en el proceso educativo de sus alumnos, adoptando una actitud equilibrada, afectiva y disponible.

- **El papel activo del alumnado**

Lo más importante en esta unidad de programación es la actitud, motivación y participación de nuestros alumnos ya que ellos serán los protagonistas de esta y los que posteriormente aprenderán los aspectos del tema elegido que les apetezcan.

- **Aprendizaje significativo: que el alumno pueda conectar lo nuevo con lo que ya conoce.**

Debemos realizar actividades que sean significativas para el alumnado, es decir que estén basadas en actividades que se realizan de forma cotidiana, además estas actividades serán

adaptadas a los conocimientos previos del alumnado para ello nosotras tendremos que hacer todo lo posible para conocerlos. Los alumnos deben enfrentarse a situaciones que puedan darse en su vida diaria, a través del desarrollo de las competencias.

- **Escuela centrada en la familia y en la comunidad.**

Mantendremos y fomentaremos una relación basada en la colaboración tanto con la comunidad como con las familias, ya que somos los tres agentes más cercanos al alumno y debemos de coordinarnos para favorecer dicho proceso educativo .Las familias nos proporcionaran información clave y necesaria a cerca del niño. La comunidad además de estar presente en la realización de diferentes tareas del centro educativo, nos ayudaran a realizar tareas más enriquecedoras y motivadoras para el alumno.

- **Atención a la prevención de dificultades.**

Estaremos alerta ante los posibles signos que puedan manifestar nuestros alumnos de que algo no funciona bien y hacer un seguimiento de estos con el fin de asegurarnos si existe una verdadera dificultad o no .En caso positivo, deberemos tomar las medidas necesarias. Si nosotros detectamos a tiempo el problema o dificultad , podremos diagnosticarlo y dar solución a las necesidades de alumno lo antes posible y permitirle que su desarrollo sea lo más normal posible.

- **Utilización del juego.**

El juego es uno de los recursos educativos que no pueden faltar en el proyecto. El juego es una de las actividades naturales en las personas sobre todo en la infancia y nosotros como maestros debemos de conocerlo, aprovecharlo y explotarlo para poder beneficiarlos ya que proporciona al niño un montón de oportunidades de aprendizaje.

A través del juego los niños de manera casi inconsciente aprenderán lo mismo, que con actividades más mecánicas. De forma lúdica estarán más motivados y tendrán más interés por aprender.

- **Clima de afecto y confianza.**

Es uno de los requisitos más importante, ya que si los niños experimentan que esto se da en el aula se sentirán más cómodos, por lo tanto se mostraran como son ellos mismos, y manifestaran una mayor participación y estarán entusiasmados por ir al colegio. No tendrán pudor al explicar sus ideas, ya que en ningún momento se sentirán juzgados. Debemos concienciarles que ser diferentes no es malo, sino que mediante la diferencia podemos aprender los unos de los otros.

- **Inclusión de todos los alumnos.**

En nuestra aula queremos dar cabida a todos nuestros alumnos, aunque muestren características diferentes. Todos ocupan un lugar único en el aula, las diferencias nos enriquecen personalmente, por ello no las debemos ver como algo negativo sino positivo. Debemos aceptarlas y buscar respuestas educativas para satisfacer las necesidades de cada uno de nuestros alumnos.

¡La diferencia nos hace únicos!

- **Aprendizaje cooperativo.**

Soy consciente que el aprendizaje cooperativo es una forma difícil de trabajar con los alumnos de Infantil. Pero empezare a trabajar en equipo con los alumnos de 3º de Educación Infantil, para poco a poco ir introduciendo técnicas de aprendizaje cooperativo. Trabajar en equipo, fomenta la ayuda entre compañeros, aprenden nuevos valores como el respeto, la tolerancia , se fomenta el dialogo a la hora de tener en cuenta las diferentes opiniones de los diferentes

miembros de grupo para llegar a una decisión final , y para resolver los conflictos que puedan surgir.

Mediante este tipo de aprendizaje favoreceremos a una mayor socialización dentro del aula y al desarrollo de habilidades sociales.

- **Enfoque globalizador e integrador de las áreas**

No debemos trabajar las diferentes materias de forma aislada sobretodo en esta etapa de Educación Infantil. La mayoría de las actividades que proponen los niños en este proyecto intentan trabajar todas las áreas de desarrollo, aunque por supuesto habrá algunas que trabajen algún aspecto más concreto.

2.5.9.8. RECURSOS

Personales	Ambientales	Materiales
<ul style="list-style-type: none">- Profesora- Padres(colaboración fuera del aula)- Jardinerº (colaboración dentro del aula)	<ul style="list-style-type: none">- Clase- Recreos- Sala de Psicomotricidad.	<ul style="list-style-type: none">- Ordenador- Piezas de puzzle.- Papel- Orugas- Diferentes materiales para la realización de nuestros trabajos (lápiz, pinturas, rotuladores, tijeras, pictogramas...)

2.5.9.9. AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN.

Al final de las actividades realizadas en grupos, dedicaremos un tiempo en reflexionar sobre el trabajo de uno mismo y de los demás compañeros del grupo, destacando lo que hemos hecho bien y lo que debemos mejorar.

Cada miembro de grupo se evaluará a él mismo y sus compañeros del grupo de trabajo.

Nombre	qué he/ha hecho bien	qué debo/debe mejorar

Nombre	Qué es lo que más me ha gustado	Qué es lo que menos.

La maestra por su parte también deberá evaluar su labor educativa, reflexionando acerca de lo realizado a lo largo de estas tres semanas. Deberá ser crítica con ella misma, para seguir mejorando convirtiéndose cada vez más, en una mejor profesional.

Para la evaluación de sus alumnos, además de interesarse por la realizada por ellos, tendrá en cuenta las anotaciones realizadas durante todo el proyecto en su diario, de aquellas cosas que más le han llamado la atención.

Utilizará la observación sistemática y continua y analizará cada una de las actividades realizadas para tener una información más completa, sobre cómo ha trabajado cada uno de los alumnos.

3. Conclusiones y valoración personal.

Soy consciente de que al encontrarnos con un alumno sordo en el aula pueden surgirnos grandes dudas y porque no decirlo ciertos “ dolores de cabeza”, pero todavía estoy más convencida de que como maestra debo esforzarme por resolverlas, para poder proporcionarle a todos los alumnos una educación de calidad, porque en definitiva, esa es la meta hacia la que me dirijo.

Al considerar éste mi objetivo primordial dentro del ámbito de la educación, decidí realizar mi trabajo a cerca del aprendizaje del lenguaje escrito en las personas sordas. Porque sé de la importancia del lenguaje escrito para desenvolvernos en el mundo en el que vivimos, quise conocer, adquirir y poner en práctica una serie de estrategias que permitieran al alumno con problemas auditivos un acercamiento hacia la lectoescritura.

Por un lado me siento sumamente satisfecha del trabajo realizado, ya que he sabido recabar la información necesaria, acudiendo a artículos, libros...escritos por autores expertos en el tema, para realizar un trabajo a cerca de un tema tan complicado como es el lenguaje escrito en relación con la sordera. Además creo que he alcanzado los objetivos que desde un primer momento me había propuesto con la realización de este trabajo.

Como habréis podido observar he ido marcando una progresión a lo largo de todo el trabajo. Al principio, empecé analizando dos temas de interés, para posteriormente poder establecer una serie de relaciones entre ambos. A partir de ésta revisión teórica he podido llegar a unas conclusiones sobre las habilidades que habría que trabajar con prioridad con los alumnos sordos, para poder asegurar el aprendizaje de la lectoescritura.

Por otro lado me siento apenada, por el hecho de no haber podido llevar a cabo mi proyecto dentro del aula. Quizás esto no hubiese pasado si mis prácticas las hubiese realizado en un colegio preferente de sordos, como puede ser la Purísima o Compañía de María. Allí, tal vez hubiese conocido mucho mejor a estos alumnos, entendido su realidad y conocido los recursos que utilizan en el aprendizaje del lenguaje escrito, entre otras cosas...

Pero en su momento y dentro de la realidad educativa que me ha tocado vivir a lo largo de mi periodo de prácticas, creí conveniente que lo mejor sería llevarlo a la práctica nada más empezar el próximo curso escolar, cuando el niño sordo estuviese más preparado y el nivel de sus compañeros se asemejase más al suyo. Este niño con problemas auditivos, tiene un desfase curricular con respecto a sus compañeros de clase de dos años, es decir que sus conocimientos se asemejarían más a los que pudiera tener un alumno de 1º de Infantil. El alumno debido a esas diferencias con el grupo, no puede pasar al año que viene a Primaria y repetirá este año 3º de infantil. A lo largo del proyecto tendrán la oportunidad, todos los alumnos, de construir una base en la cual se vayan asentando habilidades indispensables para el aprendizaje del lenguaje escrito, que garantice en un futuro su éxito lector

Me parecería sumamente interesante realizar otro trabajo en el cual se plasmasen los resultados del proyecto, después de haberlo llevado a la práctica. De ésta manera podría evaluar mi propio trabajo, sacar de nuevo una serie de conclusiones y poder mejorarlo para poder cada vez acercarme, un poquito más, a las necesidades de los alumnos con discapacidad auditiva y ofrecerles una educación integral.

En conclusión, puede decir que este trabajo me ha servido para " dar un pasito más" en ese camino tan complicado que me propuse cuando empecé la carrera, el de ser una profesora competente y si fuese posible la mejor en mi ámbito. Para conseguirlo aún me queda mucho, pero la indagación en las diferentes fuentes bibliográficas unida a la práctica y una buena actitud harán de mí, eso que siempre he querido ser.

4. Referencias bibliográficas

- ALEGRÍA, J. (1999). La lectura para el niño sordo: elementos para una discusión. En A.B. Domínguez y C. Velasco (coords). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas.*(pp. 59 – 76). Salamanca: KADMOS.
- ALEGRÍA, J. (2009). Lectura, fonología y sordera. Recuperado el 10 de Mayo de 2014, de <http://www.jmunozy.org/files/9/Logopedia/Deficiencia-Auditiva/documentos/A05-alegria-sordera.pdf>
- ALEGRÍA, J. y DOMÍNGUEZ, A.B.(2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (1)*, 95-111.
- ALEGRÍA, J.; DOMINGUEZ, A.B; VAN DER STRATEN,P:(2009). ¿Cómo leen los adultos sordos?. Estrategias de la palabra clave. *Revisa de logopedia, foniatria y audiologia, 29 (3)*, 195-206.
- AUGUSTO, J.M.; ADRIÁN, J.A, ALEGRÍA, J. Y MARTINEZ.R.(2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema, 14 (4)*, 746-753.
- DOMÍNGUEZ, A.B.(1999). Lenguaje escrito y sordera:¿sobre qué cuestiones es importante reflexionar. En A.B. Domínguez y C. Velasco (coords). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas.*(pp. 47 – 56). Salamanca: KADMOS.
- DOMÍNGUEZ, A.B.(2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza, 21*, (201-218).
- DOMÍNGUEZ, A.B.(2009). Fonología sin audición. *Aula, 15*, 139-153.
- DOMÍNGUEZ, A.B. y ALONSO, P. (2004). La educación de los alumnos sordos hoy. Málaga: Aljibe.

- DOMÍNGUEZ, A.B; PÉREZ, I. y SORIANO, J. (2007) Repercusión del implante coclear en el aprendizaje de la lectura de los alumnos sordos: resultados preliminares. *Enseñanza*, 25, 93-110.
- DOMÍNGUEZ, A.B; PÉREZ, I. y SORIANO, J. (2010). Evaluación de la lectura en las personas sordas. A.B. Domínguez (coords).*Dislexia y Sordera. Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 237 – 248). Málaga: Aljibe.
- DOMINGUEZ, A.B.; RODRÍGUEZ, P. y ALONSO P. (2009). Como facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. *Educación*, 353-375.
- LEYBAERT, J.(1999) Habilidades fonológicas de niños sordos expuestas a diferentes modelos de comunicación, juicios desde la rima, la ortografía y la lectura. En A.B. Domínguez y C. Velasco (coords). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*.(pp. 77 – 91). Salamanca: KADMOS.
- LEYBAERT, J; BRAVARD,S,;SUDRE, O y COCHARD, N(2010). La adquisición de la lectura y la ortografía en niños sordos con implante coclear: efectos de la palabra complementada. A.B. Domínguez (coords).*Dislexia y Sordera. Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 201 – 220). Málaga: Aljibe.
- MONFORT,M.(1999): Reflexiones sobre el desarrollo de las habilidades lectoras en alumnos sordos. En A.B. Domínguez y C. Velasco (coords). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*.(pp. 91 - 105). Salamanca: KADMOS.
- ORTIZ, M: (2012).Estrategias de lectura utilizadas por niños sordos. Estudio de casos.*LEGENDA*, 16, 34-54.

- PERÉZ, M.; VALMASEDA,M;DE LA FUENTE, B; MONTERO, I y MOSTAERT,S: (2013). Desarrollo del vocabulario temprano en niños con implante coclear escolarizados en centros con bilingüismo oral- signado. *Revista de logopedia, foniatria y audiologia*, 34 (2), 85-97.
- SANCHÉZ, E.(1999) ¿Qué es el lenguaje escrito?. En A.B. Domínguez y C. Velasco (coords). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas.*(pp. 21- 46). Salamanca: KADMOS.
- TRINIDAD, G.; JAUDENES, C.(coords) (2012). Sordera infantil: del diagnóstico precoz a la inclusión educativa: guía práctica para el abordaje interdisciplinar. Madrid: FIAPAS
- ZAPIOLA, M.C (2004) Adaptaciones de acceso para los niños con discapacidad auditiva. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 150-155.

5. Anexos

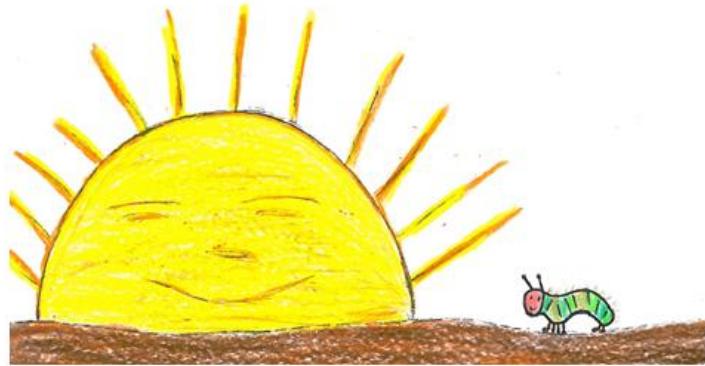
Cuento adaptado

LA PEQUEÑA ORUGA GLOTONA



UNA DE SOBRE UNA HABÍA UN

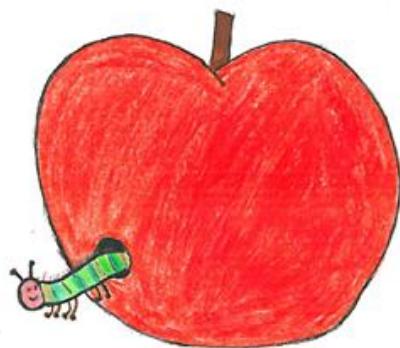
UNA NOCHE DE LUNA LLENA, SOBRE UNA HOJA HABÍA UN HUEVO.



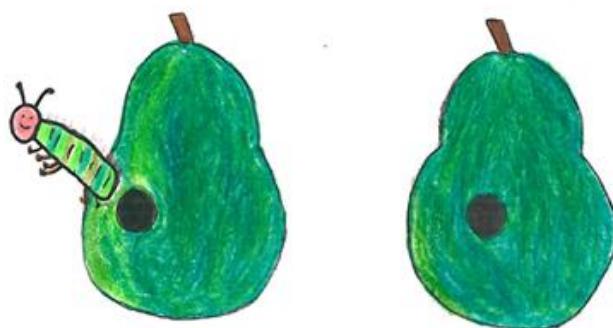
UN A LA DEL SALIÓ DEL UNA
UN DOMINGO A LA LUZ DEL SOL, SALIÓ DEL HUEVO UNA ORUGA



LA TENÍA
LA PEQUEÑA ORUGA TENÍA MUCHO HAMBRE



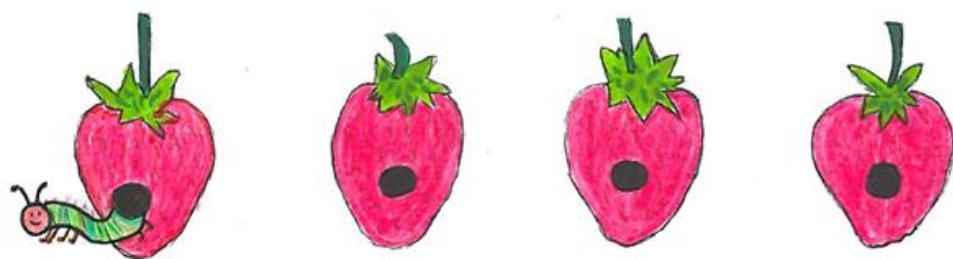
EL UNA PERO TENÍA
EL LUNES COMIÓ UNA MANZANA, PERO TENÍA MÁS HAMBRE



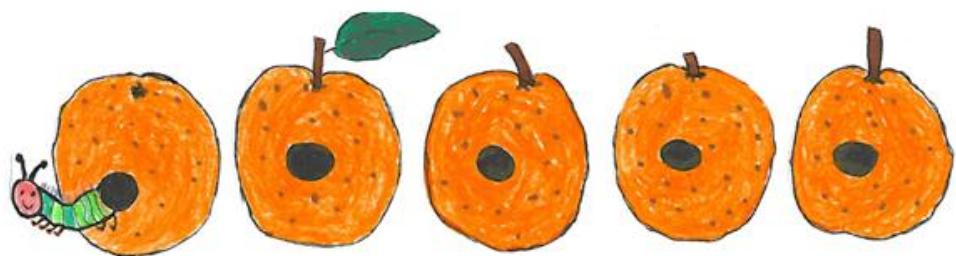
EL ² PERO AÚN TENÍA
EL MARTES COMIÓ DOS PERAS, PERO AÚN TENÍA HAMBRE



EL 3 PERO AÚN TENÍA
EL MIERCOLES COMIÓ TRES CIRUELAS, PERO AÚN TENÍA HAMBRE

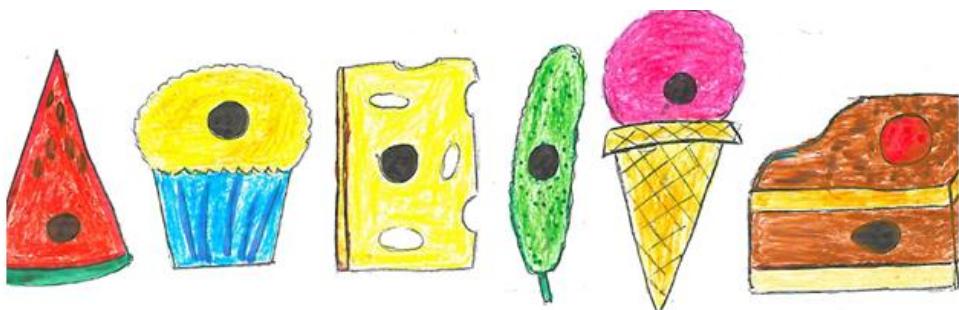


EL 4 PERO AÚN TENÍA
EL JUEVES COMIÓ CUATRO FRESAS, PERO AÚN TENÍA HAMBRE



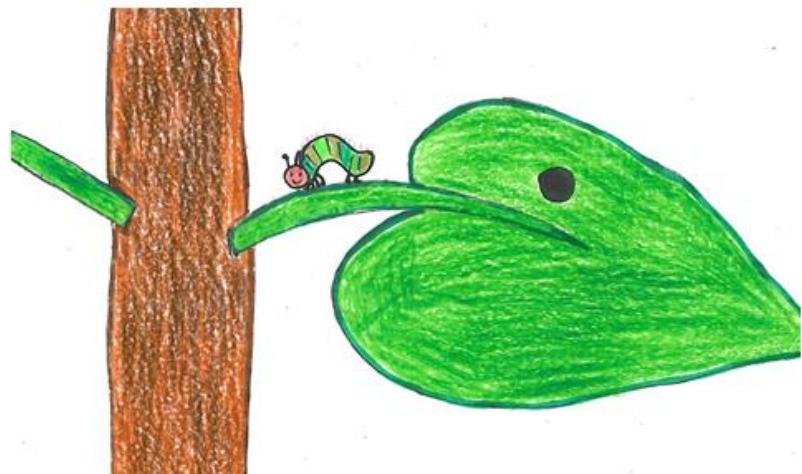
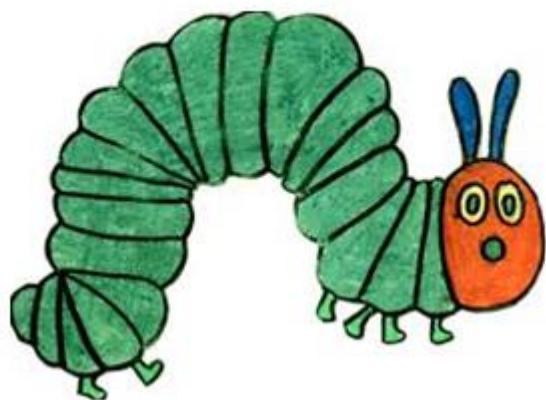
EL VIERNES COMIÓ CINCO NARANJAS, PERO AÚN TENÍA HAMBRE

5

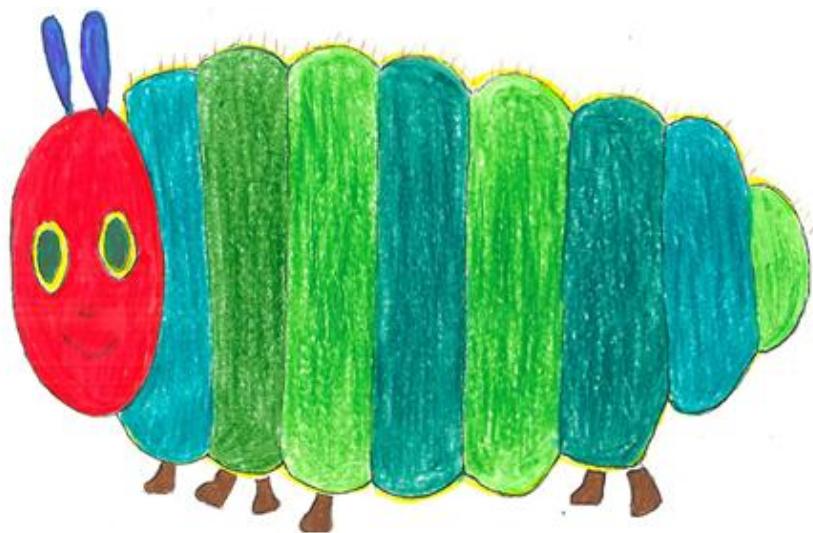


EL SÁBADO COMIÓ UN HELADO, UN PASTEL, QUESO, UNA MAGDALENA Y UNA SANDÍA

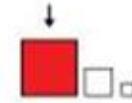
EL SÁBADO COMIÓ UN HELADO, UN PASTEL, QUESO, UNA MAGDALENA Y UNA SANDÍA



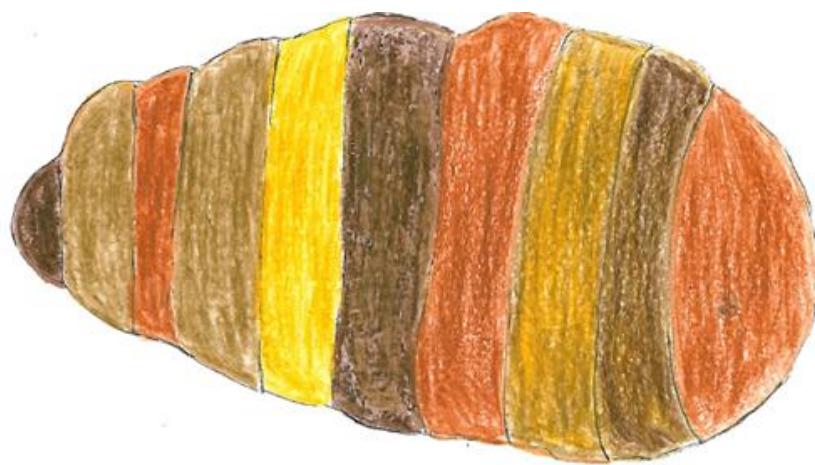
EL UNA Y SE SINTIÓ MEJOR
EL DOMINGO COMIÓ UNA HOJA, Y SE SINTIÓ MEJOR



AHORA ERA UNA ORUGA GRANDE Y GORDA

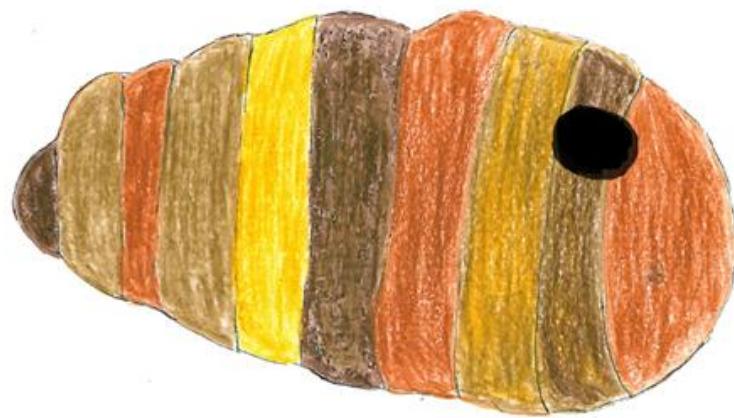


Y



LA ORUGA SE HIZO UN CAPULLO Y DURMIÓ UNAS DOS SEMANAS.





UN HIZO UN Y Y Y
UN DIA HIZO UN AUGUJERO Y EMPUJÓ Y EMPUJÓ....



Y SE CONVIRTIÓ EN UNA Y SE CONVIRTIÓ EN UNA BONITA MARIPOSA

