



Universidad
Zaragoza

**MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS
SOBRE EL LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN
Y SUS PATOLOGÍAS**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**INTERVENCIÓN EN EL AULA DE INFANTIL
PARA UN CASO CON DIFICULTADES EN EL LENGUAJE
DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO**

Alumna

Lorena Pérez Ferrer

Directora

Mara Socolovski Batista

2016/2017

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
Y DE LA EDUCACIÓN – HUESCA**

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo “Intervención en el aula de infantil para un caso con dificultades en el lenguaje desde un enfoque inclusivo” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2016/2017 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Firma:

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 EL LENGUAJE COMO HECHO SOCIAL	11
2.2 DESARROLLO DEL LENGUAJE.....	13
2.3 LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	16
2.4 EL LENGUAJE EN LA ESCUELA INFANTIL.....	17
2.4.1 <i>Lenguaje oral</i>	17
2.4.2 <i>Lenguaje escrito</i>	18
2.4.3 <i>El paso del lenguaje oral al escrito en Educación Infantil</i>	19
2.5 AULAS INCLUSIVAS	20
2.6 INTERVENCIONES POSIBLES PARA CASOS CON DIFICULTADES EN EL LENGUAJE ORAL EN EL AULA DE INFANTIL.....	23
3. TRABAJO DE CAMPO	26
3.1 OBJETIVOS.....	27
3.2 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	27
3.2.1 <i>Contextualización</i>	28
3.2.2 <i>Descripción del caso en particular y cómo se desenvuelve en el contexto.</i>	28
3.2.3 <i>Desarrollo de la intervención</i>	31
3.3 METODOLOGÍA DE TRABAJO.....	33
3.3.1 <i>Procedimiento</i>	33
3.3.2 <i>Instrumentos de evaluación aplicados</i>	38
3.3.2.1 Registro Fonológico Inducido	38
3.3.2.2 Nivel de escritura	38
3.3.2.3 Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R).....	39
3.3.2.4 Observación directa y registro diario	39
3.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS	40
3.4.1 <i>A nivel del desarrollo del lenguaje</i>	40
3.4.2 <i>A nivel social</i>	43
4. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES.....	44
4.1.1 <i>En relación al caso</i>	44
4.1.2 <i>En relación a la particularidad de este ensayo</i>	46
4.1.3 <i>A nivel personal</i>	47
5. BIBLIOGRAFÍA.....	48
5.1 DOCUMENTACIÓN CONSULTADA.....	48
5.2 LEGISLACIÓN CONSULTADA	49
6. ANEXOS	51

RESUMEN

El presente trabajo expone una intervención educativa que trabaja Dificultades del Lenguaje en el 3º año del 2º ciclo de Infantil. La misma fue diseñada, en primera instancia, para una niña con alteraciones del Lenguaje y la Comunicación con la finalidad de trabajar con la singularidad de la alumna y prevenir posibles dificultades a la hora de realizar un acercamiento a la Lengua escrita. Más allá de los diagnósticos médicos que irán cambiando a lo largo del año, la alumna presenta dificultades a nivel articulatorio así como a la hora de incorporar ciertas estructuras y fonemas a su lenguaje cotidiano. Es destacable que siempre se había tratado a la niña como un sujeto con hipoacusia, por lo que también se abordará el sentido que dicha construcción tiene para la niña en su subjetividad y las consecuencias que pudieran acarrear abordajes generalistas.

Teniendo en cuenta el contexto, el programa fue ejecutado por quien escribe en su posición de maestra de aula pero en coordinación constante y permanente con la especialista de Audición y Lenguaje, con el Psicólogo del colegio y con la Logopeda externa. En relación a la intervención, se ha optado por una intervención preventiva a través de una metodología global que parte de diferentes tipos de textos, enmarcado dentro del enfoque que aportan Ferreiro y Teberosky (1995). De esta forma se quiere instrumentar una práctica realmente inclusiva donde la intervención que, en primer momento está motivada por una niña en concreto, pueda sostenerse dentro de la programación general del curso siendo promotora de innovación y cambios que sean aprovechados por todo el grupo.

Las conclusiones giran en torno no sólo a los avances de la niña sino a los efectos de la intervención sobre el grupo y a la posibilidad efectiva de trabajar con la singularidad en grupos de clases.

Palabras Claves: Educación Infantil, Desarrollo del Lenguaje, Práctica Inclusiva, Introducción a la Lecto-Escritura en niños con Hipoacusia

ABSTRACT

The following work presents an educative intervention that studies the language difficulties in the 3rd year of the 2nd cycle of preschool education. It was originally oriented to a young girl with language and communication impairment and the purpose was to work with this young girl's singularity and to prevent potential difficulties on approaching written language. Beyond medical diagnosis which has varied along the year, the pupil presents difficulties with articulation as well as with the addition of certain structures and phonemes to her everyday language. It is worth pointing out that she has always been treated as a child with a hearing impairment; for this reason, the subjective effect thereof on the child will be also be addressed and the consequences that a generalistic approach may incur.

In this context, the program was executed by the author of this work, who is also the teacher, in constant coordination with the Hearing and Language Specialist and the School Psychologist, as well as the external Speech Therapist. With regards to the intervention, a preventive intervention using a global methodology based on a number of different texts, namely the works on literacy by Emilia Ferreiro and Ana Teberosky's (1995) has been selected. The purpose is to establish a comprehensive and inclusive practice which, although originally stemming from the intervention on a specific child, could be integrated into the general syllabus, thus introducing innovation and changes that are beneficial to all. The conclusions come not only from the young girl's progress but also from the effects of the intervention in the group and the real possibility to work with this singularity in other groups.

Key Words: Preschool education, language development, inclusive practice, writing and reading introduction in kids with hearing loss

1. INTRODUCCIÓN

El actual trabajo expone el desarrollo de una Práctica Inclusiva dentro de un grupo de 23 niños y niñas de 5 años de edad, quienes cursan el último año de Educación Infantil dentro de un Colegio Público de una pequeña localidad altoaragonesa.

El principal objetivo de este escrito es presentar una puntualización detallada de las cuestiones relativas a un caso de una niña con Dificultades en el Desarrollo del Lenguaje oral y, debido a la importancia del mismo en el desarrollo del Lenguaje escrito, promover una práctica que pueda ser preventiva al mismo tiempo que facilitadora del Desarrollo del Lenguaje tanto oral como escrito. Todo ello ha sido diseñado a partir de pensar la singularidad de la alumna en cuestión pero con la intención de que pueda llevarse a cabo en el conjunto de la clase.

El abordaje detallado anteriormente busca realizar una intersección entre los conocimientos incorporados en el presente Máster y las posibilidades concretas de poner en práctica los mismos en el contexto educativo, dentro de los márgenes que la legalidad le permite a una maestra-tutora. Por ello, a lo largo de la intervención, se trabaja desde la posición mencionada pero en permanente coordinación con la especialista de Audición y Lenguaje y del Psicólogo del colegio así como con la Logopeda del centro de Atención Temprana al que acude la niña.

En relación al caso, podemos mencionar que reviste diferentes particularidades. La alumna acude al centro como una niña que sufre neurofibromatosis y, hasta este curso escolar, se creía, de acuerdo a las manifestaciones concretas y los diagnósticos médicos, que también padecía una deficiencia auditiva. Sin embargo, tras la exploración médica oportuna hacia finales de año, después de distintos indicios que iban en dirección contraria a ese primer diagnóstico, no se ha observado que el oído externo o interno esté dañado. No obstante, la niña presenta diversas dificultades a nivel articulatorio y no incorpora ciertas estructuras y fonemas a su lenguaje cotidiano.

Por otra parte, desde que entró en la escuela, la niña ha asumido el rol de una persona con hipoacusia aunque haya sido descartado este curso. Ello le ha permitido inscribirse en lo social respondiendo a un papel determinado desde el cual ha desarrollado sus relaciones sociales y que se hace presente no sólo en la relación con los iguales sino, particularmente, en relación con los adultos. Se trata de destacar el

lugar simbólico donde se ha instalado la niña para hacer lazo con los demás. Por ello, este aspecto desempeña un importante hito en la construcción y el desarrollo de la alumna, por lo que desde estas líneas, también se abordará los posibles efectos que, de manera inconsciente, han ido construyendo la subjetividad de esta persona.

Para abordar la intervención educativa, se ha apostado por una metodología global que parte de las aportaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1995), quienes defienden el trabajo de diferentes tipos de texto. Es necesario destacar que la intervención es aquella factible de realizar por quien escribe, es decir, por una maestra de infantil y que se encuadra dentro de las posibilidades que la legalidad vigente habilita a tal fin. Por ello, la misma no puede ser si no ser netamente educativa, atendiendo al grupo en general, aunque trabajando con la particularidad del caso y utilizando las herramientas aprendidas en este Máster para trabajar en red con los otros profesionales involucrados, tal como se ha mencionado anteriormente.

Por todo ello, el trabajo de campo se inscribe como una práctica que no sólo beneficie a la alumna sobre la que posamos nuestra atención sino que apunta a que posibilite al resto del grupo no sólo seguir construyendo el lenguaje sino también, prevenir posibles dificultades o avanzar según sus posibilidades, bajo un marco de inclusión.

Así pues, este trabajo se estructura en 3 apartados claramente diferenciados que se enlazan no sólo para dar sentido al escrito sino que pretenden llevar al lector a la comprensión de las posibilidades, los límites y las proyecciones de las prácticas sobre las Dificultades del Lenguaje en el contexto escolar.

En primer lugar, se presenta un capítulo teórico que recoge una sintética revisión sobre el Lenguaje como constructo y su función socializadora. También se incluye la relevancia del Lenguaje en la etapa de Educación Infantil y su articulación en el aula, tanto oral como escrito así, señalando los objetivos en relación al mismo dentro de la labor educativa para estimular su correcto desarrollo. Seguidamente, se hace referencia a qué se entiende por una práctica inclusiva que permitiera el trabajo con la singularidad del caso que se recoge y para finalizar se hace un de algunas posibles intervenciones para casos con dificultades en el desarrollo del lenguaje. Todo ello ha sido la base teórica que quien escribe tuvo que recorrer para dar sustento a la intervención que se planteó y se presenta en el siguiente apartado.

En el capítulo relativo al Trabajo de Campo, se detallan los objetivos, la metodología, la intervención y el análisis de los datos obtenidos. Gran parte de las fichas de trabajo han sido reseñadas en los anexos porque la finalidad de este escrito no es (de)mostrar el trabajo educativo en sí sino la intersección del mismo con los conocimientos adquiridos en el transcurso de este Máster.

Y, por último se cierra este ensayo con unas reflexiones y conclusiones que se deducen de la intervención. Como toda labor educativa, los resultados son relativos a la intervención puntual en función del caso y en relación al contexto, por lo que pueden ser tomados como promotor de nuevas prácticas pero no han de generalizarse ya que las prácticas educativas sólo pueden inscribirse en la realidad histórico-social que las sostiene. Finalmente, se presentan la bibliografía utilizada para elaborar este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

La palabra y el lazo social son las mayores ficciones y al mismo tiempo, son el único camino para que alguna verdad se haga presente.

Gabriela A. Abad,
El riesgo subjetivo.

Como se ha mencionado anteriormente, el presente capítulo recoge los puntos más relevantes consultados y construidos que fundamentan la intervención realizada en relación a la posibilidad de construir la palabra y el lazo social que supone el vínculo educativo.

Para ello, en primer lugar, se aborda la necesidad e importancia que presenta el lenguaje en el desarrollo social de los seres humanos para, posteriormente analizar cómo se desarrolla el Lenguaje y el lugar que ocupa dentro de las aulas de educación infantil, de manera oral y escrita, como así también, la importancia que tiene para los niños el paso de un lenguaje al otro.

Seguidamente, se hace una reflexión sobre la apuesta de aulas inclusivas en Educación Infantil, contemplando y respetando el ritmo y características individuales de cada niño o niña y considerando la inclusión no sólo como una enriquecedora y actual sino como un requerimiento social que sostiene la construcción de la alteridad y por ende, la construcción de un tipo de sujeto y de lazo social.

Y, por último se hace referencia a posibles intervenciones que se pueden llevar a cabo en las aulas de Infantil para casos con dificultades en el lenguaje oral.

2.1 El Lenguaje como hecho social

¿A qué nos referimos cuando hablamos de lenguaje? Existen numerosas respuestas a esta pregunta dependiendo el ámbito donde se formule la pregunta pero también desde el lugar epistemológico desde donde se responda. Hacemos aquí una brevíssima síntesis trabajando el constructo a nivel general y desde un abordaje humanista que nos permita luego, dar soporte a los sentidos de la intervención.

La Real Academia de la Lengua (2014) define *Lenguaje* como el conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. Sin embargo,

más allá de lo ajustado de la definición de quién construye oficialmente las palabras, ello no nos sirve para abordar la profundidad de los efectos que tiene el Lenguaje en todo ser. De hecho, debemos ser conscientes que en nuestra especie, es el desarrollo del mismo y sus efectos en la relación con los otros, es decir, en la posibilidad de ser social, lo que nos hace humanos. Como expone Morales Ascencio, el hombre es hombre porque "...vive con la Muerte, camina con el Deseo que ha perdido su objeto y es dependiente de una Ley que se articula en silencio" (1997, pág. 50). En definitiva, es sujeto de su vida/muerte, de su deseo y de su Lengua que articula su andar buscando el objeto de su deseo en el camino de la vida hacia la muerte.

Pero retomando la idea de acotar una definición, puede decirse que el lenguaje es un sistema de signos que facilita al hombre para comunicar sus pensamientos, ya sea oralmente o por escrito y que consiste, primordialmente, en representar los pensamientos por medio de signos que simbolizan ideas (palabras) que permiten la comunicación a través del habla (Méndez, 1989).

De esta definición, el autor infiere las tres dimensiones propias del lenguaje:

- Dimensión estructural o formal: sitúa al lenguaje como un sistema de signos que constituyen el sistema lingüístico.
- Dimensión funcional: sirve para desarrollar formas de relación y acción con el medio.
- Dimensión comportamental: sitúa al lenguaje como una forma de comportamiento, implica un tipo de conducta.

Cada una de ellas no puede ser sin la otra. Sin embargo, esta última dimensión, la comportamental, juega un papel relevante en la sociedad en la que se desenvuelve cada persona ya que no sólo articula las demás sino que sitúa al sujeto mismo en relación a lo corporal propio y el de los demás. En definitiva, concentra la articulación del desarrollo del sujeto en relación al espacio y al lugar que ocupa. Ello se debe a que, por una parte nos permite intercambiar información y comunicarnos con los que nos rodean pero también como vehículo para estructurar nuestro pensamiento y posibilitar nuestro aprendizaje, mediante su papel de representación. Todo ello no puede hacerse si no es por medio de una palabra que atraviesa el cuerpo. El lenguaje, concebido desde este punto de vista, actúa como factor que regula y estructura la personalidad y el comportamiento social, además de servirnos de herramienta para identificarnos con un determinado grupo social.

Precisamente la escuela necesita asumir que el lenguaje, en tanto dispositivo foucaultiano¹, es, sin duda, el instrumento de comunicación y de representación, un medio fundamental para el desarrollo personal y social del niño y el recurso más poderoso y eficaz para la adquisición de los aprendizajes escolares (Gallego Ortega, 2003). En estos términos, es el Lenguaje el instrumento que posibilita la construcción del sujeto y de la sociedad. Sobre este aspecto y su relación con la escuela volveremos más adelante pero antes es menester conocer cómo transcurre el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito.

2.2 Desarrollo del Lenguaje

Como en muchos ámbitos vitales, el lenguaje, su aparición y desarrollo, está sujeto a la variabilidad entre unos niños y otros aún en una misma sociedad, en contextos parecidos. El lenguaje comienza mucho antes de que los niños empiecen a decir las primeras palabras. En la adquisición del lenguaje influye, por un lado, la maduración pero también el ambiente o contexto en el que se desarrolla el niño. Los niños pasan, en pocos años, de una ausencia total del habla en el momento del nacimiento a un dominio absoluto del lenguaje. Es decir, éste se convierte en la herramienta fundamental para expresar y verbalizar sus pensamientos y emociones.

Sin embargo, siguiendo a Galeote (2002) se trata de un proceso gradual que abarca los siguientes períodos:

- **Período prelingüístico** de 0 a 1 año

Sobre los 3 meses los niños empiezan a emitir gorjeos (sonidos)

Hacia los 5-6 meses empieza el balbuceo, que es la combinación de sonidos vocálicos y consonánticos expresados con cierta entonación.

Hacia los 9 meses empiezan a aparecer sonidos fonéticamente estables, relacionados con los sonidos que escuchan.

Paralelamente entra en juego el desarrollo de habilidades comunicativas en el que además de la maduración, influye, sobre todo la interacción social. Los adultos creamos alrededor de los niños entornos lingüísticos que están sujetos

¹ Foucault define la noción de “dispositivo” en su obra Vigilar y Castigar (1975) para remitir no sólo a las estructuras físicas que pudieran sostener a los distintos dispositivos sino también a las relaciones que lo sostienen, al mismo tiempo que plasma no sólo lo presente sino lo ausente de los mismos. En relación al Lenguaje, dispositivo humano por excelencia, no sólo lo entiende a partir de las palabras concretas que pudieran condensar determinada significación en un contexto histórico-social en tanto responden a una estructura lingüística, sino que se rescatan las relaciones que articula y las realidades que los silencios evitan significar.

a ciertas rutinas y formatos en los que literalmente dialogamos con bebés que todavía no saben hablar. Así vamos creando las condiciones para que las habilidades comunicativas del niño se desarrollen y amplíen. Aparecen así las primeras intenciones comunicativas cuando, por ejemplo el bebé señala algo con el dedo para pedirlo o mostrarlo.

- **Periodo lingüístico** de 1 a 6 años. En este periodo se destacan 2 momentos importantes:

1. periodo de la palabra- frase: alrededor del año aparecen las primeras palabras aunque no sean el primer signo de expresión. Las primeras palabras son sustantivos y tienen todo el valor de una frase. Son palabras que imita del adulto. Estos tienen un carácter genérico y los niños las utilizan en contextos y situaciones diferentes. Por ejemplo “aba” significa unas veces agua, otras quiero agua. Serán los gestos y el contexto los que le otorguen el verdadero valor.

Las primeras 10 palabras se relacionan con contextos rutinarios y regulares (baño, comida, saludar) y hacia el año y medio se llegan a las 50 palabras

2. periodo de las primeras frases: a finales del segundo año se van combinando las palabras para formar frases. Alrededor de los 18 meses, los niños empiezan a juntar palabras. Su vocabulario aumenta muy rápido y su dominio semántico cada vez es mayor. A los 2 años ya pronuncia unas 450 palabras y a los 6 sobre 4500.

De la misma forma no evoluciona la morfología y la sintaxis. Gracias la morfología los niños aprenden a construir plurales, aumentativos, tiempos en pasado y gracias a la sintaxis van construyendo oraciones más complejas y completas distinguiendo, por ejemplo, interrogativas de afirmativas, con concordancia entre género y número y con la aparición de coordinadas y subordinadas, entre los 3 y los 4 años y medio.

Y una vez que se ha adquirido cierto dominio del lenguaje oral, se pasa a otro código, el lenguaje escrito.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky han dedicado gran parte de sus investigaciones a profundizar sobre el proceso del desarrollo del pensamiento infantil a través de la escritura y la lectura.

En sus trabajos descubrieron las particularidades de dicho proceso y cómo los niños construyen su propio sistema de escritura y lectura para, en forma paulatina, ir

“sujetándose” al lenguaje socialmente compartido. Las autoras convienen que este es un proceso que se da en todos los niños de un mismo contexto y sumergidos dentro de una misma lengua, independientemente de los métodos de los enseñanza y aprendizaje que se utilicen.

Describen el proceso de aprendizaje de la siguiente manera:

1. **Escribir no es lo mismo que dibujar.** El mundo que rodea al niño es un mundo gráfico. Así los niños deberán distinguir entre dibujos y otros signos como las letras, números o grafía.
2. **Grafismos primitivos** (garabatos, pseudoletras): los primeros intentos al escribir producen signos que ya no son dibujos pero tampoco letras convencionales. Son grafías que intentan parecerse a letras.
3. **Diferencia entre letras y números.** Al principio usa indistintamente letras y números. Luego distingue que hay 2 tipos de signos gráficos.
4. **Escrituras sin control de cantidad:** ahora que ya saben para que se usan los signos, el problema es cómo pueden escribirse las distintas cosas
5. **Estructuras fijas:** con este bagaje, el niño ya puede escribir cualquier cosa. Es decir, representar nombres de las cosas, personas, etcétera. En estos primeros intentos de escritura, puede que aún no haya percibido la diferenciación que los adultos hacemos entre las palabras: escriben un mismo conjunto de signos para cualquier cosa.
6. **Estructuras diferenciadas:** los niños escriben palabras largas y cortas; letras grandes y pequeñas.
7. **Las palabras se diferencian según las características del objeto de referencia:** el número de letras o tamaño de una palabra depende del objeto que representan (OSO, hormiga).
8. **Cada letra representa un sonido:** se trata de la escritura silábica. Los niños representan cada sílaba con una letra o grafía. Normalmente eligen las vocales (piano-IAO). Cuando descubren que una sílaba puede escribirse con la vocal o con la consonante, acaban escribiendo ambas. Pero la hipótesis silábica (letra por sílaba) cuesta mucho quitarla.

Así transcurre un tiempo en el que se combina el criterio silábico con escrituras parcialmente alfabéticas.

Por este camino se llega a escribir todas las letras que hacemos los adultos para representar una palabra, sin embargo, van apareciendo nuevos problemas de escritura como la ortografía o la puntuación.

A continuación se presenta, en primera instancia, qué papel juega la etapa de Educación Infantil como espacio de socialización y seguidamente el papel que supone la especial atención al desarrollo del lenguaje dentro de esta etapa.

2.3 La educación Infantil

De acuerdo con lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y se atenderá, de forma progresiva y según el momento evolutivo del alumnado, al desarrollo emocional y afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio.

Tal y como se extrae de esta ley, desde la Educación Infantil se debe contribuir al desarrollo del lenguaje. Éste empieza siendo una herramienta para la comunicación con los demás y acaba sirviendo también para comunicarse con uno mismo; empieza siendo habla social y se convierte luego en pensamiento. En este sentido, los profesionales que trabajamos en esta etapa de Educación Infantil tenemos la suerte de poder observar y disfrutar de este proceso.

El ser humano es, por excelencia, un sujeto de Lenguaje, tal como se ha expuesto anteriormente. Su experiencia vital está atravesada por él. Tal como expone Socolovski (2014, p.81-82):

Un Lenguaje que da soporte a la estructura del sujeto... al sujeto de la palabra. Ello implica un corte sincrónico y una constancia que se construye en relación con el Otro. Aquí no hay nada que 'crezca' o 'se desarrolle'. Sin embargo, si entendemos que la niñez "...es el momento de la vida en el cual el pensamiento de lo nuevo se encarna en el cuerpo y deja una huella psíquica generadora de plasticidad simbólica y neuronal que lo transforma" (LEVIN, 2011, pág. 12), apreciamos que la estructura sólo puede tener lugar a partir de un cuerpo que sí está en desarrollo, donde existe una base biológica que va conformando sus particularidades a partir no sólo de los necesarios tiempos de crecimiento sino de los singulares momentos de encuentros entre ambos movimientos.

Ese cuerpo como tal no responde sólo al automatismo de la naturaleza sino que se conforma a partir de la demanda y el deseo de los padres, deseo del Otro, que va erogenizando y organizando el funcionamiento las pulsiones que atraviesan a esa *cria infantil*.

Por ello, en las aulas de infantil, la experiencia del lenguaje está presente en todos los momentos y los niños de estas edades demandan lenguaje a todas horas y en todos los contextos. El lenguaje como una experiencia social por excelencia.

De ahí la necesidad como escuela de ofrecer la mejor respuesta posible a esta demanda que se presenta, aspecto en el que aterrizamos en el siguiente punto.

2.4 El lenguaje en la escuela Infantil

Ya hemos señalado que el lenguaje está contemplado dentro de la etapa de Educación Infantil y su necesario abordaje por su gran influencia en la construcción personal y social de los niños pero, ¿cómo abordar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en el aula?

2.4.1 Lenguaje oral

Siguiendo a Gracia et al. (2015) para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral hay que tener en cuenta:

1. El aprendizaje del lenguaje oral requiere un alto grado de motivación e interacción con otras personas. Es importante que en los primeros meses los padres aprueben las primeras emisiones de los niños.
2. El lenguaje infantil es un fiel reflejo del entorno social en el que el niño se desenvuelve. Así la imitación del lenguaje de los demás y el deseo de comunicarse hacen que se forme el lenguaje. La escuela pues tiene un papel muy importante en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. En todo caso se debe dejar espacio para que los niños pregunten, den sus opiniones, respondan, entre otros, para así favorecer la comunicación.
3. Es necesario sumergir al niño en una atmósfera lingüística suficientemente rica.
4. Debe ser siempre un lenguaje rico, abundante y variado, razonablemente complejo, morfológica y sintácticamente correcto y adaptado a las capacidades de comprensión pero un poco por delante de ellos.

5. En Educación Infantil las actividades orales deben ocupar un alto porcentaje del tiempo. Con actividades como narraciones, dramatizaciones, juegos de palabras, adivinanzas o canciones
6. El juego favorece el desarrollo del lenguaje. Los niños mientras juegan, hablan: lenguaje y juego van unidos.
7. Es importante que el niño hable con la maestra en una interacción que supone una adaptación recíproca de los interlocutores a las necesidades comunicativas del otro.
8. Es imprescindible hacer hablar al niño, creando la necesidad a través de experiencias variadas.

Siguiendo al mismo autor, el papel de la escuela en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral es el siguiente:

- Ayudar a su desarrollo.
- Función compensadora.
- Maestro como modelo.
- Alejarse de la escuela del silencio.
- Lenguaje como instrumento eficaz.
- Proponer actividades orales.
- Poner en marcha programas de estimulación del lenguaje.

2.4.2 Lenguaje escrito

Durante las últimas décadas se han desarrollado **modelos** diferentes para enseñar a leer y escribir. Los fundamentales son:

- Globales o analíticos; parten de la palabra o frase, unidades con significado, para posteriormente descender a unidades más sencillas (sílabas- fonemas).
- Sintéticos: parte de unidades más sencillas, fonemas, sílabas, para llegar a una palabra o frase. Con este modelo se prende muy rápido a leer pero no se comprende lo que se lee.
- Mixtos, mezcla la tendencia sintética con la analítica. Parte de la palabra pero se dan a conocer las unidades más sencillas de forma paralela.

Si analizamos la **Orden de 28 de marzo de 2008**, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, vemos que establece entre los objetivos generales de la

etapa de Educación Infantil, más concretamente en el objetivo h: *Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura, en el movimiento, el gesto y el ritmo.*

Así en esta Orden aparecen en el Área de Lenguajes: comunicación y representación los siguientes **objetivos**:

- *Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante el lenguaje oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y situación.*
- *Descubrir y explorar los usos sociales de la lectura y la escritura iniciándose en su utilización y funcionamiento, valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.*

Dentro de los bloques de contenidos encontramos el bloque del lenguaje verbal en el que se incluye aproximación a la lengua escrita.

El área también contribuye al desarrollo de la **competencia lingüística**, que incluye leer, escribir, escuchar y comprender. Esta se irá desarrollando a través del uso social y funcional de los diferentes contextos comunicativos donde los niños aprendan a expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones.

Como se deduce de la normativa y de la bibliografía, la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura constituyen uno de los hitos más representativos y relevantes del desarrollo del ser humano.

No cabe duda de que alcanzar esta meta permite contribuir al desarrollo al desarrollo cognitivo y la integración social del individuo, permitiendo su evolución en todos los ámbitos. Por eso, son muchos los recursos sociales, cognitivos, humanos y materiales así como los esfuerzos y la energía destinados por la sociedad al logro de esta importante tarea. Sin embargo, alcanzar esta meta no resulta una tarea fácil y precisamente desde el aula de infantil se tiene que procurar que el paso de lo oral a lo escrito se haga de la forma más amable y natural posible para el niño o niña, resultándole significativo y motivador.

2.4.3 El paso del lenguaje oral al escrito en Educación Infantil

El aprendizaje de la lectura y la escritura supone para el niño poseer y controlar procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos elementales, como las habilidades de

comprensión, ortográficas, sintácticas, semánticas y fonológicas (Biemiller, 1999; Snow, Burns y Griffin, 1998).

A lo largo de más de cuatro décadas se ha documentado la influencia que tiene la conciencia fonológica en la adquisición de la lecto-escritura, especialmente en la Educación Infantil, sirviendo como puente entre el lenguaje oral y el escrito. Alegría (2006) menciona que el proceso de aprendizaje que lleva a la adquisición de los mecanismos de identificación de palabras precisa de un entrenamiento metafonológico explícito y sistemático en las etapas preescolares y de tareas que desarrollan la conciencia fonológica en la etapa escolar.

Cuando hablamos de conciencia fonológica, siguiendo a Rueda (1995) nos referimos a la capacidad que tiene una persona para operar explícitamente, es decir, segmentar, añadir, omitir, invertir, identificar, encadenar, etc. con los segmentos de la palabra. Estos segmentos de la palabra son la rima, la sílaba y el fonema.

El desarrollo de esta competencia fonológica empieza a manifestarse en el primer curso de Educación Infantil, 3-4 años, y a partir de ese momento los niños empiezan a ser capaces de realizar un escáner de los sonidos del habla siguiendo, tal y como señala Defior (2004), una secuencia universal que va desde las unidades más grandes; palabras a las más pequeñas; los fonemas.

Es un proceso complejo y progresivo pero, en un aula de infantil ¿todos los niños realizan este paso de la mano o como en muchos ámbitos, aparecen diversidad de situaciones y características que diferencian a unos de otros?

De ahí el reto de los profesionales que acompañan a los niños en este importante proceso, el crear aulas inclusivas en las que todos tengan cabida y puedan enriquecerse los unos de los otros.

2.5 Aulas Inclusivas

En relación al tema que nos ocupa, es apropiado recurrir a la fuente que hoy organiza los significantes que dan sentido a la Educación Inclusiva y las formas de Integración² en el aula. Por ello, buscamos su definición en la UNESCO (2003),

² Usaremos los significantes “integración” e “inclusión” indistintamente, escapando a la significación histórica que han tenido dichos términos en la “evolución” de lo que hoy es la Educación Inclusiva en España. Ello se debe a que, aceptando la significación con que hoy se construye la inclusión de acuerdo a

organismo internacional que define la educación inclusiva y la integración de la siguiente manera:

La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth, 1996). Supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños (UNESCO, 1994).

La educación integradora se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos alumnos en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los alumnos. Su propósito es conseguir que los docentes y los alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema (subrayado de la autora).

Y, precisamente la inclusión y la heterogeneidad aportan vida a las escuelas y a las aulas. La heterogeneidad es riqueza en saberes, opiniones, intercambios, experiencias, culturas, puntos de vista y se podrían enumerar muchos más aspectos que ofrece el formar parte de un grupo heterogéneo que incluye a todos y en el que todos tienen algo que aportar.

El verdadero reto de la educación y de los docentes en la actualidad se basa en cómo afrontar esta diversidad y heterogeneidad que presentan las aulas. Ya el filósofo Helvétius del siglo XVIII, recogido en Meirieu (2004, p.45-46) se atrevía a señalar que la educación lo puede todo... ¡incluso hacer bailar a los osos!

Sin embargo, antes de continuar, es menester puntualizar un término al que recurrimos diariamente pero merece ser “pensado” y significado para que no sea usado desde el “sentido común” o una significación colectiva basada en opiniones. El término al que nos referimos es “diversidad”, ya que al hablar de construir una escuela inclusiva referimos, constantemente, a construir “la diversidad” como elemento favorecedor del proceso educativo.

Al respecto, Skliar (2008) nos invita a repensar el concepto de diversidad pero especialmente en el ámbito de la educación, evitando las dos tendencias que

la legislación vigente y el momento histórico-social, en mucha bibliografía latinoamericana se encuentran cruzados.

subyacen a dicho significante dentro del discurso pedagógico hegemónico: primero, el de igualar la desigualdad en las aulas y, en segundo lugar, la idea de una aceptación como efecto de la tolerancia, entendida ésta como soportar o aguantar ciertas diferencias desde una posición distinta a la que tiene quien es diferente.

En este sentido, podríamos decir que hay niños muy distintos, niños que tienen necesidades educativas especiales, alumnos en situación de riesgo social, alumnos con altas capacidades, alumnos inmigrantes, de otras culturas y lenguas, hay algunos que están motivados, otros que no están interesados, etc. Cada uno de ellos es distinto al de al lado y estos alumnos exigen la creación de distintos agrupamientos dentro del aula y la concentración de todos los apoyos y recursos posibles. Son todos diferentes en sus particularidades pero iguales en su derecho a tener una educación que los constituya y los enlace a lo social. De allí que el reto del maestro será poder atender las necesidades de cada uno de ellos y poder ofrecerles no sólo lo que necesitan en cada momento sino un lugar donde la diferencia sea productora de la particularidad de cada uno³. Ésta no es una tarea fácil pero se hace indispensable en un modelo de calidad educativa e inclusión en el aula.

Más allá de la construcción de sentidos desde los que puede armarse la práctica educativa, es necesario encuadrarla dentro del marco legal que nos acoge al respecto en nuestro país y en nuestra propia comunidad. En este sentido, esta idea de inclusión es recogida también por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (de ahora en adelante LOMCE), dispone entre sus principios la equidad como garante de la conformación de la diversidad. Ello lo propone en los siguientes términos:

La equidad ha de ser el elemento que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad

³ Un ejemplo de ello es que no hay 'españoles' si no hay 'extranjeros', ni hay 'niñas' si no hay 'niños', ni están 'los que se portan bien' si no están 'los que se portan mal', ni 'niño que viene de una familia desestructurada' si no existe un 'ideal de familia'. Es decir, si hoy aceptáramos que la familia 'es diversa' en sus posibilidades de conformación, el comportamiento de un niño no sería reseñable en función de la familia 'desestructurada' sino de las particularidades de su entorno familiar, ya que en todos ellos existen niños que se resisten a la estructuración que supone lo escolar. Por ello, hoy más que nunca, es necesaria revisión de los significantes que nos conforman y sus sentidos.

Esta misma idea de Inclusión en la Educación se hace constar en la Comunidad autónoma de Aragón a través del Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Es importante destacar el avance que supone la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo y a la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los equipos especializados de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón y se aprueban instrucciones para su organización y funcionamiento.

Esta legalidad nos permitirá arbitrar un marco de referencia para pensar el próximo apartado.

2.6 Intervenciones posibles para casos con dificultades en el lenguaje oral en el aula de infantil.

En las aulas de infantil es muy frecuente encontrar casos de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje. A la hora de intervenir en el aula, las opciones son amplísimas y no existe la receta perfecta y adecuada para todos los casos. Siempre, las intervenciones deben pensarse en función de la particularidad del caso y tomando en cuenta al grupo.

Como trabajo preventivo es aconsejable llevar a cabo una intervención que ayude a detectar de forma temprana casos emergentes a través de diversos programas de estimulación del lenguaje oral. Estos programas tienen como finalidad el desarrollo del lenguaje y la prevención de dificultades. La adquisición y desarrollo del lenguaje es quizás el aprendizaje más importante que deben realizar los niños y niñas en sus primeros años de vida. De cómo se estimule y progrese este aprendizaje dependerán las interacciones sociales que el niño establezca y de éstas, a su vez, una mayor y mejor estimulación y comprensión del mundo que le rodea, convirtiéndose así en un pilar fundamental del aprendizaje y se suelen desarrollar dentro del aula con apoyo de distintos profesionales, pero especialmente con el aporte de la Maestra o Maestro de Audición y Lenguaje (AL).

Según Sánchez (1999) Cualquier trabajo de estimulación del lenguaje oral debería contemplar los siguientes contenidos:

- Bases funcionales del lenguaje: respiración, percepción auditiva y a parato fonador.
- Dimensiones del lenguaje: fonética y fonología, semántica, morfología, sintaxis y pragmática.
- Voz: respiración y relajación, conducta postural, cualidades de la voz, dicción e impostación.
- Entrenamiento en conciencia fonológica: conciencia lexical, silábica y fonémica.

El trabajo en sí dependerá del caso en particular y del grupo-clase en el que se lleve a cabo. En el caso que se detectase alguna dificultad específica, se hace imprescindible la colaboración de profesionales especializados en el ámbito del lenguaje con el que el tutor o tutora establecerá los cauces oportunos para que la intervención sea lo más adecuada. Es decir, ya no sólo se trabajará el programa dentro de la clase sino que se arbitrarán los medios necesarios para trabajar la singularidad de los casos que puedanemerger.

Según aparece en el capítulo III, artículo 20, apartado 3 del Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, las actuaciones de apoyo especializado se proporcionarán preferentemente en el aula ordinaria, escenario básico que posibilita la presencia, la participación, la socialización y el aprendizaje del alumnado.

Y, precisamente en esta línea, además de adoptar la mejor intervención posible según las características y necesidades particulares que presenta cada caso, se hace imprescindible apostar por el modelo de trabajo en red, que tal y como define Núñez (2011). La autora alude al trabajo de colaboración que dos o más profesionales establecen partiendo de la atención de un caso común donde se ponga el acento sobre los aportes que cada profesional puede realizar en función de la singularidad del lazo que establece. Su forma de abordar la dinámica de trabajo escapa a una mirada de muchos sobre un objeto-caso sino que habla de poner en común los abordajes posibles e imposibles de cada uno con el niño. Se intenta así escapar a la cosificación del alumno que podría quedar encerrado en un expediente o un detrás de un

diagnóstico para hablar sobre él a partir de las relaciones que se entablan y las hipótesis desde las que se trabaja.

En definitiva, no se trata de colaborar con los demás profesionales que intervienen en el mismo caso sino que va más allá. Este modelo de red busca una coordinación real y según las particularidades de cada caso en la que cada profesional juega un papel indispensable y puede aportar su punto de vista. Se trata, como dice la autora, de un trabajo de ingeniería, como un circuito donde se trata de poner a circular al sujeto bajo la perspectiva de la máxima rentabilidad y por tanto de la optimización máxima de los recursos.

3. TRABAJO DE CAMPO

El precio que el hombre moderno paga por las certezas proporcionadas por la ciencia es la simplificación del tiempo, de la realidad, su automatización, su propia soledad y exclusión como sujeto creador, constructor del mundo humano. Disimula, asimismo, el poder de sus intervenciones en el mundo actual, el carácter político del conocimiento y sus efectos en las prácticas sociales.

Violeta Guyot,
Las prácticas del conocimiento.

Intentando conocer algo sobre la realidad educativa y las particularidades del caso de una niña con trastornos del lenguaje, se ha realizado un trabajo que reúne no sólo una intervención educativa sino un análisis de la práctica con el fin de vislumbrar, aunque sea en una primera aproximación, aquellas cuestiones que pueden aprehenderse y conocerse a partir de pensar la propia práctica. Por ello, siguiendo a James H. McMillan y Sally Schumacher (2001) la realización de este ensayo, no sólo contó con una intervención educativa sino que en su vertiente investigativa, se encuadraría dentro de los márgenes de una práctica cualitativa. Ello se debe a que no sólo se apunta a analizar los efectos concretos de la intervención sino a pensar y producir conocimiento racional a partir de los datos que pudieron recogerse dotándolos de un sentido y una significación determinada dentro del ámbito educativo, sabiéndolos sujetos a las tensiones propias del contexto donde se generaron. Por ello se ha seleccionado un diseño de estudio de caso y siguiendo el Reglamento del Trabajo Fin de Máster dentro del anexo Ib que se corresponde con el modelo de proyecto de intervención

Sintéticamente, podemos decir que este proyecto se ha llevado a cabo en una clase de 5-6 años, último curso de Educación Infantil, en un Colegio Público de una pequeña localidad altoaragonesa en la que tengo la oportunidad de trabajar como tutora y que me ha ofrecido la posibilidad de investigar a cerca de un caso en concreto con dificultades de articulación y escasa motivación hacia el aprendizaje de la lengua escrita.

El caso al que va destinado la intervención tiene que ver con una alteración en la articulación de ciertos fonemas debido, en un primer momento y presentado

a la tutora del grupo al que pertenece y a la especialista de Audición y Lenguaje del centro educativo, como un hipoacusia aunque se ha descartado que exista.

A continuación se describen y se especifican las particularidades del caso trabajado, los objetivos propuestos en relación a la intervención y del presente ensayo, la forma en que se realizó y el análisis de la información recogida.

3.1 OBJETIVOS

El objetivo principal que fue el promotor del diseño singular del programa fue:

- Mejorar las competencias orales a nivel articulatorio de la niña a la que se le ha aplicado este proyecto de intervención.

Sin embargo, atendiendo a la práctica inclusiva desde donde se trabajó, también era importante ser capaces de:

- Apostar por un trabajo a la educabilidad en el que se pretende superar las barreras que supone determinada etiqueta en el sujeto.
- Observar cómo la intervención en grupo mejora las competencias lingüísticas de la niña en particular y del grupo en general.
- Despertar el gusto por acercarse a la lengua escrita como medio de comunicación de la niña y el grupo.

Finalmente, con la finalidad de cumplir las particularidades que supone la conclusión de este Máster y la necesidad de producción de un trabajo de investigación, se configuraron los siguientes objetivos:

- Valorar la mejora de las competencias orales a nivel articulatorio de la niña a la que se le ha aplicado este proyecto de intervención.
- Analizar los efectos del diseño de una práctica singular en un contexto grupal.

3.2 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Atendiendo a las particularidades que supone realizar una intervención educativo, es necesario describir y contextualizar la misma antes de analizar la metodología de trabajo ya que ésta cobra sentido en función de las particularidades del contexto y las necesidades del caso. Por ello, se ha invertido

el orden propuesto en la guía, lo que redunda en una mejor comprensión de la propuesta y facilita su lectura.

3.2.1 Contextualización

La intervención se ha llevado a cabo en un aula compuesta por 23 alumnos, 13 niñas y 10 niños del último curso de Educación Infantil en un Colegio Público de una pequeña población. Se trata de un grupo heterogéneo, con diferentes niveles de desarrollo que lleva compartiendo aula a lo largo de 3 cursos, con buen ambiente de trabajo y predisposición hacia el aprendizaje.

Quien escribe se incorporó al grupo como maestra-tutora en este mismo año, con las consecuencias propias que supone tanto para el adulto (por no conocerlos y depender de la información recibida en muchos aspectos) y para los niños (que se enfrentan a las dinámicas que articula un nuevo docente para un grupo ya conformado hace dos años).

3.2.2 Descripción del caso en particular y cómo se desenvuelve en el contexto.

En el momento de la intervención Úrsula⁴ tiene una edad de 5 años y 11 meses.

A los 4 años de edad se le diagnosticó con una hipoacusia bilateral (30db de pérdida auditiva) en los niveles graves de habla humana, sin conocer el origen ni las causas. A los 5 años dicha hipoacusia fue descartada ya que el especialista no encontró afectación en el oído externo ni interno a partir de los distintos indicios que fueron comunicados a la familia por todos los profesionales de la escuela y que los padres también empezaron a detectar.

Es entonces cuando la familia comunica al centro educativo que desde el momento del nacimiento la niña padece neurofibromatosis, un conjunto de enfermedades raras de origen genético que se caracteriza por la formación de manchas en el cuerpo de color café con leche y por el desarrollo de tumores benignos en los nervios del cuerpo y de la piel. En algunos casos, no en la mayoría, puede desencadenar en sordera y alteraciones del habla.

Su desarrollo en los ámbitos cognitivo como psicomotor, no presenta ninguna dificultad y es el adecuado para la edad en la que se encuentra. Sin

⁴ Por cuestiones de privacidad y confidencialidad, nos remitiremos a la alumna con un nombre ficticio.

embargo, su desarrollo del lenguaje se ve notablemente afectado, especialmente la expresión oral y la iniciación a la lengua escrita.

La niña cuenta con una serie de antecedentes familiares relevantes relacionados con dificultades del lenguaje y otras patologías. Su hermano mayor presenta taquilalia, un abuelo paterno tartamudez y otro familiar más lejano, sordera bilateral profunda.

A continuación se detalla cómo ha sido la evolución del caso desde su escolarización, según la información recogida en el centro y generada tanto por los profesionales con los que se ha trabajado como por la maestra anterior:

A lo largo del curso 14-15 presentaba un lenguaje ininteligible con expresividad gestual pero con expresiones sonoras mínimas. Ante la sospecha de hipoacusia, se le aconsejó desde el colegio ponerse en contacto con un especialista y éste concluyó que no había pérdida auditiva aparente.

Ante el avance mínimo durante ese curso, en cuanto a fonología y articulación, al inicio del curso siguiente se volvió a recomendar realizar una revisión audiológica en una asociación de hipoacúsicos y los resultados indicaron hipoacusia bilateral (30db de pérdida auditiva) en los niveles graves de habla humana. Durante la realización de esta audiometría la niña presentaba un cuadro de otitis y bastante mucosidad, aspecto que, pasado el tiempo y vista la evolución, se cree que pudo afectar los resultados.

A partir de ese segundo diagnóstico, se trata a la niña como un sujeto que padece hipoacusia con las consecuentes adaptaciones curriculares que ello implica. Esta situación se extiende durante los dos primeros cursos de Educación Infantil. Sin embargo, durante el último curso de esta etapa se ha descubierto que se trataba de un diagnóstico erróneo ya que no presentando ninguna afectación a nivel auditivo. Como consecuencia relevante, es destacable que la niña fue tratada como si tuviese deficiencia auditiva y ella presentaba alguna conducta propia de los niños que padecen esta deficiencia como: juego solitario o mal genio.

Dentro de la escuela a la que acude se realiza una intervención individualizada fuera del aula con la especialista de Audición y Lenguaje del centro durante 3 sesiones semanales. 1 sesión de 60 minutos de duración y otras dos sesiones de 30 minutos cada una. A lo largo de estas sesiones la especialista trata aspectos relacionados con el lenguaje a través de material manipulativo y

atractivo para la niña como: barajas de fonemas, sonidos, juegos con sílabas, fotoloto o bingos de fonemas, entre otros así como ejercicios de articulación, respiración y soplo. Fuera del centro, la niña acude al Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) desde el segundo curso de Educación Infantil durante 2 horas semanales.

Durante estas sesiones se trabajan diferentes aspectos:

A nivel orofacial: ejercicios de soplo o praxias. A nivel del lenguaje: actividades de discriminación fonológica, ejercicios de comprensión y actividades de acercamiento a la lengua escrita.

A lo largo del curso 2016-2017 se ha seguido la intervención dentro y fuera del aula, considerando que la niña tenía una pérdida auditiva, pero, a lo largo del segundo trimestre, tras distintos indicios tanto de la maestra como de los distintos profesionales del centro, se recomendó una nueva valoración. Los padres también comenzaron a detectar conductas singulares con lo que no dudaron en ir al especialista. La revisión pertinente comunicó que no padece ningún tipo de pérdida auditiva a nivel de oído externo ni interno. Paralelamente, puede decirse que si bien fue considerada dentro del colegio como una niña con hipoacusia, mostraba también algo llamativo: escaso interés hacia la escritura, no resultándole nada motivadora. Esta conducta no suele ser así en el contexto escolar en pacientes con estas patologías ya que encuentran en la escritura (y en los dibujos) un elemento facilitador de la comunicación.

Por otra parte, resulta destacable el desarrollo social de Úrsula ya que presenta continuas conductas de enfado, juego mayormente solitario y escasos intercambios con los iguales.

Hasta el momento de finalización de este proyecto de intervención, sigue sin conocerse un diagnóstico específico para este caso, desconociendo la causa de su alteración en el lenguaje oral. Sin embargo, es de destacar que desde lo educativo, se ha tratado de trabajar más allá del diagnóstico, cuestión que permitió, en una primera instancia, detectar particularidades y momentos singulares de relación con el lenguaje oral. Por ello, si bien no existe un diagnóstico definitivo, sí podrían plantearse desde lo educativo, proyectos y formas de trabajar para estimular su relación con la Lengua.

3.2.3 Desarrollo de la intervención

La metodología del trabajo por textos se ha aplicado en el aula a lo largo de 4 semanas. Cada semana se ha descubierto un tipo de texto diferente: poesía, trabalenguas, adivinanza y canción, tal como se describirá con mayor detalle en la metodología.

A lo largo de cada semana se han realizado 4 sesiones en las que se ha trabajado la comprensión y expresión oral y escrita. En el anexo 1 se encuentra la programación general del aula para cada semana en la que aparecen las 4 sesiones que componen esta intervención.

A la hora de programar estas sesiones, se ha tenido en cuenta varios aspectos teniendo en relación a las necesidades del grupo y a las de Úrsula. Por ejemplo, cuáles son los períodos de mayor atención en el aula, la no coincidencia de alguna de las sesiones con la salida de Úrsula del aula con la especialista de Audición y Lenguaje, etc.

También se planificó en función de la presencia de la maestra de apoyo en el aula coincidiendo con la tercera y la cuarta sesión ya que en estas sesiones hay trabajo individual de escritura libre y al haber dos adultos en el aula se puede atender mejor a las necesidades del grupo en general y de Úrsula.

Algunas otras cuestiones relevantes fueron también, combinar diferentes tipos de actividades antes o después de la sesión de intervención, evitar últimas horas de la mañana ya que los niños tienden a estar más cansados y pueden verse afectados los resultados, etc. A continuación se detallan una serie de medidas específicas se han tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo la intervención con Úrsula en concreto describiéndolas sesión por sesión:



Sesión 1: Presentación del texto para el grupo y trabajo individual.

En esta sesión se posiciona a los niños en semicírculo para presentar el texto de la semana. Por ello, se intenta que Úrsula esté en un sitio en el que escuche bien, no se distraiga y se le hace participar a la hora de contestar preguntas relacionadas con el texto.

Pasamos a trabajar el texto en la mesa de forma individual. Rodeamos el título, algunas palabras, autor, escribimos solución de adivinanza. Este trabajo lo

realiza con la ayuda de la tutora haciendo hincapié en cómo suenan algunos fonemas en los que presenta dificultades, trabajando la atención al buscar palabras repetidas en mayúsculas y en minúsculas o intentar recitar o leer el poema con el dedo siguiendo las letras como si se estuviera leyendo.

 **Sesión 2:** Recordar el texto y detenerse en rimas, letras, sílabas, palabras, etc.

Se realiza también en gran grupo así que se intenta que Úrsula se siente en una posición que le permita participar activamente y estar atenta.

 **Sesión 3:** Descripción de un pictograma.

La primera parte de esta sesión se realiza también en la asamblea del aula, con todo el grupo, y por tanto como en las sesiones anteriores, la niña se sentará en un sitio cercano al texto. Se presentan las 3 imágenes de palabras que aparecen en el texto y se hace palmejar al grupo las sílabas que tienen, si son palabras largas o cortas, si alguien tiene esas letras en su nombre o apellidos, entre otros. Siempre prestando atención a la participación de Úrsula y pidiéndole intervenir si no lo hace.

Posteriormente, se pasa a la silla de cada niño y se les ofrece una hoja con uno de los pictogramas para que lo describan. En el caso de Úrsula se elige aquel que se considera más sencillo y que podrá hacer con menor dificultad. Como en esta sesión se cuenta, además de la tutora con la figura de apoyo. Una de estas dos personas ayudará a Úrsula a palmejar las palabras que quiere poner y a intentar descubrir qué fonemas suenan en esas palabras y cómo se escriben. Siempre considerando que todas las propuestas que hace la niña son correctas, aunque se equivoque en alguna ocasión.

 **Sesión 4:** Escribir las 3 palabras de los pictogramas y recitar el texto.

Una vez recordado el texto con el grupo, se presenta a los niños, para hacer de forma individual, una hoja con los tres dibujos y deben escribir el nombre en mayúscula o en minúscula a la derecha de los mismos, según el nivel de escritura en el que se encuentre cada niño sin el apoyo del texto.

En el caso de Úrsula contando con la figura de apoyo, será en letra mayúscula y como en la sesión anterior, respetando sus producciones escritas y valorándolas todas como positivas.

3.3 METODOLOGÍA DE TRABAJO

La intervención descripta en este ensayo apunta a abordar los componentes del lenguaje: comprensión y expresión, tanto oral como escrita a través de una serie de textos seleccionados previamente.

Precisamente en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se hace evidente la diversidad de momentos y de niveles que se encuentran dentro de la heterogeneidad del grupo-clase. Por ello, a través de los diferentes textos que se han propuesto, se exige a cada alumno en función de sus posibilidades, considerándolo un método abierto y flexible, que permite la atención individualizada del caso que se pretende analizar y del resto del grupo.

Por esta razón, tal y como señalan Ferreiro y Teberosky (1995), esta metodología permite adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje que se dan en el aula, dando lugar a realizar adaptaciones curriculares que pueden plasmarse en la misma práctica cotidiana. Se trata de poder componer una labor educativa que sea 'para todos' pero respetando las particularidades 'de cada uno', es decir, funcional para el grupo y provechoso para todos aún cuando convivan en un grupo, niños con diferentes niveles de desarrollo del lenguaje.

De esta forma, se produce un acercamiento al texto de forma grupal e individual ya que se presenta un texto grande escrito en papel continuo para trabajar en gran grupo durante las cuatro sesiones y por otra parte cada alumno realizará una ficha de forma individual y a posteriori la misma actividad que hemos hecho todos juntos. El trabajo singular de cada alumno servirá al maestro/investigador como registro de evaluación o, como se considera dentro de estos parámetros educativos, como registro de evolución.

3.3.1 Procedimiento

Así la intervención que se ha llevado a cabo se ha realizado en el transcurso de cuatro semanas sucesivas en el mes de Mayo del presente año, deteniéndonos en un tipo de texto cada semana que se muestran a continuación:

- Semana 1: Poema

LA PRIMAVERA

LA PRIMAVERA HA VENIDO

Y NADIE SABE COMO HA SIDO.

HA DESPERTADO LA RANA,

EL ALMENDRO HA FLORECIDO.

EN EL CAMPO SE ESCUCHABA

EL GRI-GRI DEL GRILLO.

LA PRIMAVERA HA VENIDO

Y NADIE SABE COMO HA SIDO.

ANTONIO MACHADO

- Semana 2: Trabalenguas

UN DRAGÓN MADRUGADOR

SE LEVANTA DE MADRUGADA.

MADRUGA, DRAGÓN, MADRUGA,

QUE YA DORMIRÁS MAÑANA.

- Semana 3. Adivinanza

DE ROJO ME CUBRO
SIN SER AMAPOLA
MI ABUELA Y EL LOBO
COMPLETAN LA HISTORIA.
¿QUIÉN SOY?

- Semana 4: Canción

UNA SEÑORA GORDA
UNA SEÑORA GORDA
POR EL PASEO
HA ROTO UNA FAROLA
CON SU SOMBRERO,
AL RUIDO DE LOS CRISTALES,
SALIÓ EL GOBERNADOR
- ¿QUIÉN HA SIDO EL ATREVIDO
QUE HA ROTO EL FAROL?
- SEÑOR GOBERNADOR,
QUE YO NO HE SIDO,
HA SIDO MI SOMBRERO
MUY ATREVIDO.
- SI HA SIDO SU SOMBRERO,
UNA MULTA PAGARÁ
PARA QUE SEPA SU SOMBRERO
POR DONDE VA.

CANCION POPULAR

Cada semana se han realizado 4 sesiones de una duración de 30 minutos aproximadamente, considerando que este tiempo es de plena atención para el grupo-clase. Cada una de las sesiones ha seguido esta estructura:

- Primera sesión. Se ha llevado a cabo los lunes en la primera hora de la mañana. En esta primera sesión se presenta el texto en formato grande, escrito en letras mayúsculas y ocupando siempre un lugar fijo de la clase. A lo largo de esta primera sesión, se trabaja la estructura del texto y el contenido dedicando el tiempo adecuado al “antes” (dando relevancia al título), “durante” (qué nos dice el texto y cómo) y “después” (cuestiones que ponen a prueba la capacidad del alumno para recordar y reconocer lo que ha pasado, hacer deducciones, valorar y organizar lo leído). Posteriormente, de forma individual, rodearemos el título, el autor, contaremos las frases o párrafos o escribiremos la solución a la adivinanza.

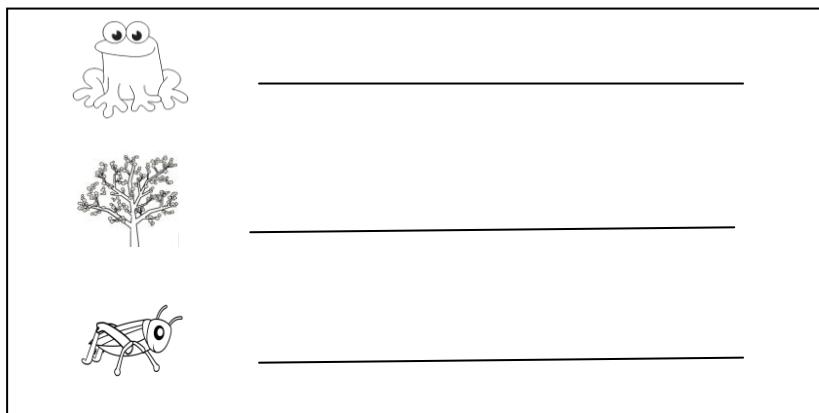
DE ROJO ME CUBRO
SIN SER AMAPOLA
MI ABUELA Y EL LOBO
COMPLETAN LA HISTORIA.
¿QUIÉN SOY?

*De rojo me cubro
sin ser amapola
mi abuela y el lobo
completan la historia.
¿quién soy?*

- Segunda sesión. Ésta se ha realizado los martes a tercera hora de la mañana, a las 10:40, con una duración de 15-20 minutos aproximadamente. Volvemos a leer el texto, entre todos, para seguir memorizándolo, disfrutándolo y comprendiéndolo. Rodeamos letras, sílabas (directas, inversas, mixtas y trabadas), palabras o rimas.
- Tercera sesión. Ha tenido lugar los jueves a primera hora de la jornada escolar.
Primero, con todo el grupo, se presentan 3 imágenes de 3 palabras del texto, buscamos las palabras de los tres pictogramas y los colocamos como una pestaña que se levanta a modo de ventana, de tal forma que se ve la imagen y cuando la levantas aparece debajo la palabra que corresponde. Jugamos a ver quién tiene esas letras que forman las palabras en su nombre o apellido, si son largas o cortas, damos palmadas para descubrir cuántos “golpes de voz” tienen. Posteriormente, cada niño o niña describirá y pintará uno de los pictogramas; dependiendo de la dificultad de la palabra se selecciona para cada niño la que se cree más adecuada a su nivel.



- Cuarta sesión. Se ha realizado después del recreo de los viernes, a las 12 horas. En esta última sesión, los niños recitan, con ayuda, si la necesitan, el texto para el resto.
Después cada niño individualmente escribe las palabras de los tres pictogramas en su ficha.



3.3.2 Instrumentos de evaluación aplicados

Antes de llevar a cabo el proceso de intervención se ha realizado una evaluación **pre-test** y posteriormente se ha llevado a cabo una evaluación **post-test** utilizando los mismos instrumentos. Los mismos se detallan a continuación.

3.3.2.1 *Registro Fonológico Inducido*

Para evaluar la articulación, se ha aplicado la prueba de Registro Fonológico Inducido (RFI) de la editorial CEPE a cada uno de los 23 niños y niñas que forman parte del grupo clase.

Esta prueba consiste en ir mostrando al niño tarjetas de imágenes para que diga su nombre y comprobar cuál es el estado de los fonemas. Los resultados se anotan en una hoja de registro en la que se plasma si el niño dice correctamente la palabra de forma espontánea, o, por el contrario ha necesitado que se le diga la palabra para repetirla. También se anotará si al ofrecerle el modelo se ha repetido la palabra correctamente o ha cometido errores en algunos fonemas.

Tanto en el pre test como en el post test se aplicó esta prueba de forma individual con una duración de 10-15 minutos por alumno en una sala silenciosa en la que el niño o niña no se distrajera.

3.3.2.2 *Nivel de escritura*

Con el fin de evaluar el nivel de escritura en el que se encuentra cada alumno, se ha recogido una muestra de una tarea de escritura libre y espontánea del aula, también de cada uno de los alumnos. Para determinar el nivel escritor me he basado en las etapas de escritura propuestas por Myriam Nemirovsky (1999). A

través de las producciones escritas de los alumnos se registra a cada uno de ellos en el nivel de escritura en el que se encuentra en ese momento.

En el pre test, tras quedarse atascada una pelota en el tejado del colegio durante el recreo, se pidió a los alumnos que escribiesen, de forma individual, en un papel en blanco una carta o nota para que alguien nos ayudase a recuperar un balón.

En el post test, se realizó también una actividad de escritura libre e individual. Esta vez consistió en imaginar cuáles serían las vacaciones perfectas, aprovechando que se acercaba el verano.

Ambas actividades de escritura se llevaron a cabo en el aula habitual del colegio con las condiciones de luz adecuadas y evitando ruidos que pudiesen distraer. La actividad tuvo una duración de 5-10 minutos, dependiendo de cada niño.

3.3.2.3 Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R)

Después de llevar a cabo la intervención además de los dos instrumentos anteriores se ha utilizado la **Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R)** de 5 años, Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2005. El PLON sirve para evaluar el desarrollo del lenguaje en los aspectos de fonología, morfología-sintaxis, contenido y uso del lenguaje.

Se aplicó de forma individual sólo a la niña a la que va destinado este estudio en el aula de la logopeda del colegio. Con una duración de 20 minutos aproximadamente.

3.3.2.4 Observación directa y registro diario

A lo largo de toda la intervención se ha llevado a cabo un registro de observación del grupo en general y de Úrsula en particular a través de las producciones reflejadas de forma oral y escrita en las fichas individuales y en el diario de campo del cual se pudo rescatar varios elementos que se valoran como emergentes y que están relacionados con situaciones y problemáticas que, en tanto docente-investigador, fueron recogidas y destacadas como aquello que surge en el marco de la incertidumbre propia del acto de educar.

3.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado presentamos una esquematización del análisis de los datos que se han obtenido en los registros a partir de la aplicación de la intervención propuesta. Es importante destacar que presentaremos no sólo los datos cuantificables por medio de las pruebas sino aquellas cuestiones que fueron observadas y registradas en el Diario de Campo.

3.4.1 A nivel del desarrollo del lenguaje

En cuanto al desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito del grupo tras la intervención se observa una disposición y motivación favorable hacia la propuesta con resultados positivos en todos los alumnos. Algunos con avances más significativos que otros.

En el caso de Úrsula, se observa que presenta dificultades en la articulación del habla omitiendo, sustituyendo y simplificando ciertos fonemas, descartando que haya una posible afectación a nivel cognitivo ni auditivo aparente.

Actualmente la niña presenta un habla acelerada, rica en vocabulario y expresiones. Además se ha observado cierta hipotonía a nivel orofacial (escasa fuerza en el soplo y respiración fatigada).

Antes de la intervención en el aula con el método de textos, la niña no mostraba ningún interés en cuanto al lenguaje escrito, no tenía adquirida la correspondencia grafema-fonema, ni se sentía motivada hacia la decodificación de mensajes sencillos.

Se observa tanto en las intervenciones dentro del aula, como con la especialista de Audición y Lenguaje y en las sesiones en las que acude a la asociación de hipoacúsicos, cierta involución, no generalización y falta de incorporación de ciertos fonemas aleatoriamente a su lenguaje espontáneo, pudiendo articular, algunos de ellos cuando se le ofrece el modelo.

A continuación se muestran los resultados:

Interpretación de los resultados del pretest.

En cuanto al nivel de escritura, tal y como se refleja en la tabla situada en el anexo 2, se observa que la mayoría del grupo-clase se encuentra entre la etapa

silábico- alfabética y alfabética. En el caso de Úrsula tal y como se refleja en los resultados, se encuentra en la etapa silábica, sin valor sonoro convencional, claramente por debajo de la media del grupo.

Respecto al Registro Fonológico Inducido, la tabla que aparece en el anexo 3 (tabla 2), los resultados muestran que hay algunos niños del grupo-clase que tienen alguna dificultad a la hora de articular pero siempre dentro de los límites normales, ya que se refieren a errores articulatorios evolutivos, que se corregirán con el paso del tiempo. Sin embargo, en el caso de Úrsula se observa cierto desfase para la edad natural que tiene actualmente ya que comete 40 errores en el lenguaje espontáneo coincidiendo esta misma cifra cuando se le hace repetir.

Evolución durante la intervención

A lo largo del proceso de intervención se ha ido observando una evolución favorable y positiva en cuanto al lenguaje escrito en gran parte del grupo- clase.

En el caso de Úrsula su disposición y motivación se han visto aumentadas, lo que ha posibilitado observar un notable avance en sus producciones escritas. Siempre contando con el apoyo de un adulto que ofrece el modelo correcto para traspasar los sonidos al papel. La principal dificultad de Úrsula es que como sus modelos fonéticos son erróneos, a la hora de escribirlos puede que no sean los correctos. En el anexo 4 se muestran las fichas de cada semana de intervención de Úrsula.

En cuanto al lenguaje oral, se hace visible un progreso cuando se trata de la repetición de un modelo pero, sin embargo, no se incorporan al lenguaje espontáneo. Su actitud durante todo el día de clase puede ser un parámetro evaluar esta singular situación ya que en las observaciones realizadas durante las intervenciones y las propias de la actividad docente cotidiana, destacan los momentos en que Úrsula 'se resiste' a incorporar nuevos elementos, ya sean normas o fonemas. Podríamos decir que no sólo en los aspectos relacionados con el desarrollo lingüístico se nota 'la resistencia' que opone la niña a incorporar cuestiones relacionadas con lo escolar.

La intervención ha sido muy corta en el tiempo y es difícil observar cambios notables en tan escaso tiempo. Habiendo casos de este estilo, si una maestra tiene continuidad laboral, puede hacer un diseño más extendido en el tiempo para

realizar un acercamiento al lenguaje desde esta metodología. Sin embargo, cabe destacar que, aún con la singularidad que supone la implementación de una rutina nueva de trabajo en los períodos dedicados al desarrollo de la lecto-escritura, la actitud de la niña fue positiva y se esfuerzó en recitar los textos con cierta entonación aún encontrando dificultad en algunos fonemas que omite constantemente o que sustituye por otros

Por otra parte, tal y como se puede observar en el diario de campo (ver Anexo 5), se han realizado anotaciones a lo largo de toda la jornada escolar, independientemente de las sesiones específicas de la intervención diseñada para este proyecto. Allí se observa que las interacciones orales de la niña en el aula han mejorado notablemente. Se hace visible una mayor intención comunicativa en situaciones de juego, asamblea y mayor participación espontánea en diferentes actividades.

Esta evolución también ha sido observada también durante los 3 últimos meses por la especialista de Audición y Lenguaje y la Logopeda del Centro de hipoacúsicos al que acude quienes lo han reseñado en la última reunión, al finalizar el curso.

Interpretación de los resultados del postest

Tras la intervención a lo largo de cuatro semanas, se ha hecho evidente una clara mejoría en cuanto al nivel de escritura de la niña tal y como se refleja en el anexo 6, pasando de la etapa de letras sin valor sonoro convencional a la etapa silábico-alfabética, situándose dentro de la media de la clase. Por otra parte, no se ha observado el mismo avance en otros niños del grupo que no han progresado de manera tan significativa.

En cuanto a la fonología, los resultados se han visto afectados e incluso han empeorado en cuanto a los errores espontáneos (44) pero, sin embargo, los errores en la repetición han disminuido casi a la mitad que cuando se realizó el prertest (ver Anexo 7).

Al finalizar el proceso de intervención, también se aplicó la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada (PLON-R). Los resultados obtenidos en esta prueba son los normales para la edad en cuanto a contenido y uso. Sin embargo,

en cuanto a forma necesita mejorar ya que no puntúa para este apartado (Ver Anexo 8).

3.4.2 A nivel social

A través de la observación directa y siguiendo las anotaciones del registro diario de conductas, anécdotas y sucesos, se hace un balance positivo en cuanto al desarrollo social de la niña a lo largo de estas 4 semanas de intervención.

Es necesario destacar que, en mi posición de maestra a lo largo del curso y por tanto también a lo largo de la intervención que se menciona en estas páginas, he tratado de “normalizar” la situación de Úrsula en su posición y actitud de niña sorda que realmente se ha formado en su interior. Esto se ha trabajado a través de diversas intervenciones diarias como por ejemplo tratar de decir las cosas sin enfadarse, intentar que hable de forma calmada sin acelerarse con los adultos y con los demás niños, pedir las cosas de forma oral no sólo a través de gestos o fomentar su autonomía evitando darle todo hecho.

Situaciones puntuales e intervenciones ‘fuera de programa’ hablan de la importancia de la palabra y la actitud del docente frente a los casos de niños con determinadas dificultades, sin importar mayormente el diagnóstico. Ante el hecho concreto de una disfunción en el lenguaje, la observación atenta y la valoración específica de los alcances de las actitudes del niño en relación a cada situación, han marcado, no sólo un cambio de actitud en la niña sino la posibilidad de pensar que más allá del diagnóstico y pedir una segunda (o tercera) evaluación.

Todo lo mencionado anteriormente se ha plasmado en cierta predisposición por ampliar sus relaciones sociales y de juego con los demás, aunque prefiere grupos de 2-3 personas en los que participa activamente.

También se hace evidente el autocontrol que ejerce sobre sus impulsos, ya que anteriormente decía las cosas que le pasaban de manera enfadada, gruñendo y a lo largo de estos días estas conductas se han ido controlando positivamente. Aunque este trabajo se ha ido haciendo a lo largo de todo el curso, se ha hecho visible durante estas 4 semanas de intervención.

4. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

Me inclino a creer que la cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión. Es decir: una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas.

LAURENCE STENHOUSE,
Investigación y Desarrollo del Currículum

4.1.1 En relación al caso

Antes de dar paso a las conclusiones que se deducen de este proyecto de intervención, quiero hacer hincapié en cuáles han sido sus limitaciones y posibilidades.

Este proyecto no ha sido finalizado ya que con tan poco tiempo de intervención parece difícil extraer conclusiones relevantes que marquen un progreso destacable. Sería aconsejable continuar este estudio por lo menos durante un curso escolar para observar realmente el alcance de los resultados de este tipo de intervención en el caso puntual de Úrsula y su posibilidad de inserción en la práctica general del grupo como dinámica organizadora del proceso de desarrollo de la lecto-escritura.

El tiempo de la investigación ha sido una limitación a tener en cuenta ya que a lo largo del periodo en el que se ha llevado a cabo la intervención, se han observado algunos avances importantes en el caso de estudio y en el grupo en general teniendo en cuenta que el proceso de la lectoescritura es progresivo y madurativo así como lo es para el caso del sujeto estudiado la correcta articulación.

Por tanto, teniendo en cuenta lo subjetivo que puede ser el desarrollo del lenguaje en cada niño y aún teniendo en cuenta que la intervención no ha sido finalizada y sería aconsejable continuar con la misma para alcanzar datos relevantes que den cuenta de la influencia de este tipo de programa en contraposición con los que se venían articulando en los años anteriores. Cabe destacar que el cambio de diagnóstico no resulta relevante al momento de la evaluación ya que la actitud de quien escribe no estaba fundamentada en los alcances que los libros dicen que se esperan de niños con estas patologías, sino

en la apuesta que supone el acto educativo para desafiar los límites de cada niño con sus particularidades.

Sin embargo, este estudio también ha ofrecido la posibilidad de trabajar en red a la tutora, la PT y la AL en el colegio y la posibilidad de conectar con los profesionales de otras instituciones, más concretamente con el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT). Valoró como necesario y positivo este trabajo en red, a través de reuniones e intercambios de información que tienen como fin último favorecer el desarrollo del lenguaje de la niña.

Otro aspecto sobre el que me gustaría reflexionar es acerca de las pruebas que se han aplicado a la niña y al grupo. Éstas ayudan en la intervención a la hora de orientarla y pensarla y también en la evaluación de la misma. Pero, es cierto que también estas pruebas tienen algunas limitaciones (Hegde y Pomaville, 2008) que se han de tener en cuenta como:

- No permite muestrear las interacciones sociales inherentes a la comunicación.
- Evalúan conductas que no representan las habilidades de comunicación funcional.
- Brindan pocas oportunidades de iniciar las interacciones; los ítems evocan respuestas, pero no permiten comunicación espontánea.

Por esta razón se ha combinado la información obtenida de las pruebas pretest y posttest pero también se han valorado otras informaciones obtenidas de anotaciones, observaciones e impresiones de los distintos profesionales que han participado en la intervención, entendiendo que todas las informaciones son necesarias y bienvenidas a la hora de conformar el caso de estudio.

Cabe destacar también que el hecho de etiquetar a los niños desde pequeños con un determinado síntoma afecta a su aprendizaje, motivación, actuaciones, en definitiva ocupa un lugar determinado en el sujeto.

Esta niña desde el inicio de la escolaridad se metió en un papel de deficiente auditivo; su comportamiento, la predisposición hacia ciertos vínculos sociales... todo ello ha influido en el desarrollo de la niña y de las actuaciones de los adultos que ha tenido alrededor durante estos años. Debemos apostar a priori por sacar de la situación más de lo que se espera de antemano, una apuesta a la educabilidad (Meirieu, 2004) sin preocuparnos las etiquetas o juicios anteriores.

El primer día en la clase como docente, me enfrentaba al grupo sin haber leído ninguna información de ninguno de los alumnos de los que iba a ser maestra a lo largo de todo el curso. Es algo que considero fundamental como profesional de la educación que va en la línea de no catalogar ni encajonar a los niños antes de siquiera conocerlos.

Así que con esta niña hice lo mismo. Desde el principio sospeché que la niña no padecía ninguna dificultad auditiva sino más bien relacionada con la articulación, aspecto que se confirmó más adelante. A pesar de ello, mi tratamiento dentro del aula ha sido como a otro niño cualquiera, teniendo en cuenta que ésta iba a necesitar más apoyo a nivel articulatorio y en el paso del lenguaje oral al escrito.

A lo largo de la intervención sus avances a nivel articulatorio, lamentablemente, no han sido tan fructíferos como lo han sido a nivel escrito. Debemos tener en cuenta que es un proceso que necesita tiempo y que los cambios son progresivos.

Lo que sí se ha conseguido gracias a la intervención basada en los textos, ha sido motivar a la niña a intentar decodificar palabras sencillas, a escribirlas e incluso a recitar pequeños fragmentos de los textos propuestos.

Una vez finalizada la intervención y analizados los datos obtenidos, se podría afirmar que se ha observado un claro avance en cuanto a la escritura tanto en su predisposición y motivación como en los resultados escritos que se han ido sucediendo a lo largo de las 4 semanas. Este fenómeno se ha observado en el caso de estudio en particular de forma muy evidente y en el grupo clase, con avances importantes en la etapa de escritura en la que se encontraban antes de la intervención. Aunque los avances del grupo-clase no han sido tan claros como el caso de la niña, si que se divisan ciertos progresos y se piden refuerzos para ayudar a avanzar a aquellos que lo necesitan.

4.1.2 En relación a la particularidad de este ensayo

En primer lugar, a lo largo de la elaboración de este documento, al igual que durante el proceso de intervención en el aula, han sido de gran utilidad los conocimientos adquiridos en el Máster, tanto a la hora de interpretar los resultados obtenidos en las pruebas pretest y postest como así también para realizar una

programación en función de los conocimientos adquiridos. La realización del mismo supuso un salto cualitativo en el diseño de la programación didáctica para articular una práctica inclusiva que tenga fundamentos teóricos sólidos en los casos relacionados con el desarrollo del lenguaje y sus vicisitudes durante la construcción del mismo.

Por otra parte, el diseño de esta intervención ha permitido probar que puede trabajarse un caso en concreto dentro de un grupo ordinario con los beneficios que aporta para ambas partes, tanto para la clase como para un caso particular, sosteniendo la idea de inclusión en el aula que promueve nuestra legislación y el discurso vigente.

Y, por último cabe destacar que de este ensayo también se deduce que dentro del campo educativo son tan importantes los datos recogidos en función de las pruebas y formularios como la observación atenta y triangulación con otros profesionales.

4.1.3 A nivel personal

Personalmente quiero agradecer al grupo de niños y niñas con el cual he trabajado durante este año y el que me ha permitido llevar a cabo esta intervención ya que sin ellos no hubiera sido posible. Por otro lado, también quiero destacar la colaboración y los aportes recibidos por parte de todos los profesionales que me han ayudado de una forma u otra, tanto en mi trabajo en la escuela como a la hora de elaborar este documento. En este último sentido, me refiero a mi directora de este trabajo, la Dra. Mara Socolovski y a los profesores de las asignaturas cursadas a lo largo del Máster relacionadas con la adquisición del lenguaje escrito y la conciencia fonológica que me han orientado en la búsqueda de información y materiales nuevos para pensar la intervención presentada.

No quisiera terminar este escrito sin reseñar que me parecería muy importante para mi desarrollo profesional seguir investigando en esta línea, no con el caso en concreto (debido a que las imposiciones laborales hoy no lo permiten) sino realizar más intervenciones para poder ser capaces de valorar las propiedades de este tipo de abordaje y su conveniencia con el fin de promover diseños como este que apunten hacia una práctica inclusiva.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1 Documentación Consultada

- Aguilar et. al. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y el aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiometria* , 96-105.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades - 20 años después-. *Infancia y Aprendizaje* , 93-111.
- Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Cambridge: MA: Brookline Books.
- Defior, S. (2011). La conciencia fonológica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiometria*, 31 , 2-13.
- Defior, S. (2004). *Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective*. Londres: Academic Press.
- Ferreiro, E. (1995). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*. Madrid: Pirámide.
- Gracia, e. a. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral*. Barcelona: Grao Ediciones.
- Hegde, M. P. (2008). *Assesment of Communication Disorders in Children: Resources and Protocols*. San Diego: Plural Publishing Inc.
- Levin, E. (2011). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- McMillan, J. S. (2001). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Merieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Morales Ascencio, H. (1997). *Sujeto y Estructura. Lacán, psicoanálisis y modernidad*. México: Ediciones de la Noche.
- Nemirovsky, M. . (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Núñez, V. (2011). La praxis educativa o la sabiduría ignorante de un artesano narrador. *Conferencia realizada en la sección clínica de Barcelona- Instituto del Campo Freudiano* . Barcelona.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío una visión. París:

Sección de la primera infancia y educación integradora División de Educación Básica.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (s.f.). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación.

Pérez, D. (2015). La adquisición del lenguaje según el modelo innatista.

Rueda, M. (1995). *La lectura: adquisición dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Sánchez, A. (1999). Estimulación temprana, prevención y educación. *Revista de Educación Especial*, 7, 15-25.

Skliar. (2008). ¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿Qué pretende la idea de "diversidad" con nosotros? *Encuentro inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar "construyendo una escuela inclusiva"*. Manucho.

Snow, C. B. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

Socolovski Batista, M. (2014). *La institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia: Valencia.

Ubieto, J. (2012). *la construcción del caso en el Trabajo en red*. Barcelona: Editorial UOC.

5.2 Legislación consultada

Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Boletín Oficial de Aragón, núm. 150, de 1 de agosto de 2014, pp. 24826 a 24838.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad

Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 43, de 14 de abril de 2008, pp. 4943 a 4974.

Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. Boletín Oficial de Aragón, núm. 152, de 5 de agosto de 2014, pp. 25181 a 25223.

Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los equipos especializados de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón y se aprueban instrucciones para su organización y funcionamiento. Boletín Oficial de Aragón, núm. 152, de 5 de agosto de 2014, pp. 25224 a 25229.

6. ANEXOS

Anexo 1. Programación semanal aula	52
Anexo 2. Pretest escritura libre	57
Anexo 3. Pretest RFI	60
Anexo 4. Fichas intervención	64
Anexo 5. Diario de campo	77
Anexo 6. Postest escritura libre	81
Anexo 7. Postest RFI	84
Anexo 8. PLON	88

ANEXO 1

Programación semanal de aula

SEMANA DEL 8 AL 12 DE MAYO

Textos Prácticas	LUNES	MARTES	MERCOLES	JUEVES	VIERNES
	SESIÓN 1. TEXTO 9-9:50	BRI	Boo - Bot (m.) A Asamblea LM	SESIÓN 2. TEXTO A E.F.	
	Reunión	Música		BRI	Fidele Jaque A
	BRI 10:40-11:30	SESIÓN 2. TEXTO	LM	A Fidele Jaque	BRI
RECREO					
	BRI 12:00-13:00	LM + Desarrollo (12-24)	BRI Foto letras decodificar		SESIÓN 4. TEXTO A
	13:00-14:00	Plástica (Somas)	BRI	Rincónes	Muerto Gomazos
	De water juego			De portada cuadros	
				15-17 euros papel	

SEMANA DEL 15 AL 19 DE MAYO

Textos trabajados	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
9-9:50	SESIÓN 1. TEXTO BRI	Asamblea Bac -bat (mes 2)	A sesión 3. TEXTO	A sesión 3. TEXTO	E.4
9:50-10:40	Religión	Música	BRI	BRI	A taller canciones
10:40-11:30	BRI	SESIÓN 2. TEXTO	11:00 EXCURSIÓN EXPLORACIÓN DE DADAS	A conversación exchanges música	BRI
			RECREO		Tutoría Plan
12:00-13:00	BRI	A + información (0-12)		BRI	sesión 4. TEXTO A
13:00-14:00	Jaca protesta ficciones	Preparar excusión	BRI	BRI ficción ciudadela	excuse + tareas work
	Cuentos 15:30		Reunión organizada 16:10	Reunión organizada 16:10	

SEMANA DEL 22 AL 26 DE MAYO

Texto Adicional	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
	sesión 1. texto 9-9:50	BRI	Asunto Bee-bot (m.3)	A sesión 3. texto A	4
	Reunión 9:50-10:40	Misión	BRI		Dibujos cuentos LH + ST
	BRI 10:40-11:30			LM 35-43 CATEBLACIÓN	BRI
			RECREO	DE	sesión 4. texto A
	BRI 12:00-13:00	LM + inform (12-24)		BRI CUMPLIM.	
	Reunión 13:00-14:00	Abuso sexual física	BRI		Huerto
				Moddle Alice	LM

SEMANA DEL 29 AL 2 DE JUNIO

Texto concción	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
	sesión 1. TEXTO 9-9:50	BRi	Algunos grados temo	A sesión 3. TEXTO E. 4.	
	9:50- 10:40	Religión	BRi	BRi	A Acuado con f.
	10:40- 11:30	BRi	sesión 2. TEXTO Fijo Joco festos	LH. 14-4- BRi	
				RECREO	
		LH + Form (0-2)	A parche coffee	BRi	sesión 4. TEXTO
	12:00- 13:00	Linocon + vive como vino	BRi	BRi	
	13:00- 14:00	BRi	BRi coches polos 4 14:00	BRi naranja	BRi 15' A 15' B 15' C 10:30 Roceos u + jeso

ANEXO 2

Pretest escritura libre

~~NVCD-LP~~

NECESITAMOS LA ESCALERA

5

BDT

Banderas

PRETEST NIVEL ESCRITURA. (28/04/2017)

NOMBRE	GARABATO	PSEUDO LETRAS	LETRAS SIN VALOR SONORO CONVENCIONAL	SILÁBICO SIN VALOR SONORO CONVENCIONAL	LETRAS CON VALOR SONORO CONVENCIONAL (VOCÁLICO)	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
	am	Q. 0.0	EMBRAYA	MATA → MARÍA IN → TIGRE	AIOS → ma-d-pa-su IE → si-de EAA → ve-ge-va	ULIAIESAS	CERDITO MALLOR
A.					X		
P.						X	
I.						X	
M.						X	
M.							X
A.						X	
M.							X
M.							X
E.					X		
S.							X
E.						X	
C.							X
J.							X
G.						X	
D.						X	
A.							X
M.						X	
A.							X
K.						X	
S.						X	
U.				X			
L.						X	
N.							X

ANEXO 3

Pretest Registro Fonológico Inducido

REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO. PRETEST
(02/05/2017)

NOMBRE	ERRORES ESPONTÁNEO	ERRORES REPETICIÓN	OBSERVACIONES
A.	0	0	
P.	0	0	
I.	10	7	Sustitución /r/ por /d/
M.	0	0	
M.	0	0	
A.	0	0	
M.	0	0	
M.	0	0	
E.	16	15	Sustitución /z/ por /s/ Sustituci /r/ por /d/, /y/
S.	0	0	
E.	0	0	
C.	0	0	
J.	0	0	
G.	0	0	
D.	0	0	
A.	0	0	
M.	0	0	
A.	0	0	
K.	2	0	Dentro de la media
S.	0	0	
U.	40	40	Omisión /r/, /s/, /l/ Sustitución: /r/ por /d, /g/ /l/ por /b/ /z/ por /f/ /s/ por /z/ /d/ por /r/
L.	0	0	
N.	0	0	

REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO. ÚRSULA

Registro Fonológico Inducido

Hoja de Registro

Nombre y Apellidos: Úrsula

Edad: 5 años + 10 meses

Fecha: 5/2/17

Palabras	Esportáneo	Repetición	Observaciones
Moto	✓		
Boca	✓		
Piña	✓		
Piano	✓		
Pala	✓		
Pie	✓		
Niño	✓		
Pan	✓		
Ojo	✓		
Llave	✓		
Luna	✓		
Campana	Papera	capara	
Indio	iyio	iyio	
Toalla	v		
Fumar	Fuma	fuma	
Dedo	dero	dedo	
Peine	piene	piene	
Ducha	Dusa	ducha	
Gafas	✓		
Toro	✓		
Silla	✓		
Taza	✓		
Cuchara	Cuchede	cuchede	
Teléfono	Teeffono	teefono	
Sol	zol	zol	
Casa	cata	case	
Pez	✓		
Jaula	jale	jaula	
Zapato	lapato	lapato	
Flan	fan	fan	
Lápiz	bapit	bapit	
Pistola	pitola	pitole	

Mar	ma	ma	
Caramelo	✓ ?	caramelo	
Plátano	patano	petano	
Globo	gobo	boho	
Palmera	peera	perere	
Clavo	cavo	cavo	
Tortuga	totuga	totusa	
Pueblo	piebo	puebo	
Tambor	tambo	tambo	
Escoba	ecoba	ecoba	
Mariposa	maioposa	maiopote	
Puerta	puerta	puerta	
Bruja	buja	buja	
Grifo	bifo	bif	
Jarra	jaka	jale	
Tren	ten	ten	
Gorro	gogo	gomo	
Ratón	gatón	gatón	
Cabra	caba	cobe	
Lavadora	babedora	babedora	
Preso	peso	pieso	
Semáforo	semafoda	seafoms	
Fresa	fesa	feso	
Árbol	abol	abol	
Periódico	peodico	peokiko	

ANEXO 4

Fichas intervención

LA PRIMAVERA

LA PRIMAVERA HA VENIDO
Y NADIE SABE COMO HA SIDO.
HA DESPERTADO LA RANA,
EL ALMENDRO HA FLORECIDO.

La primavera ha venido
y nadie sabe como ha sido.
Ha despertado la rana,
el almendro ha florecido.

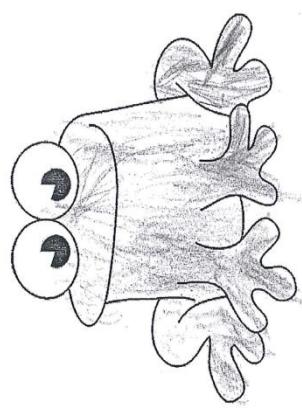
LA PRIMAVERA

EN EL CAMPO SE ESCUCHABA
EL GRI-GRI DEL GRILLO.
LA PRIMAVERA HA VENIDO
Y NADIE SABE COMO HA SIDO.

La primavera ha venido
y nadie sabe como ha sido.
Ha despertado la rana,
el almendro ha florecido.

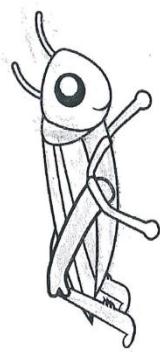
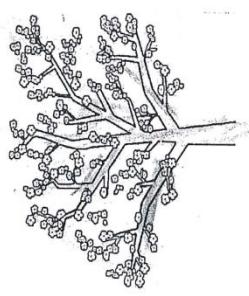
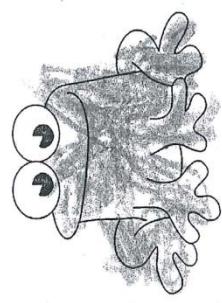
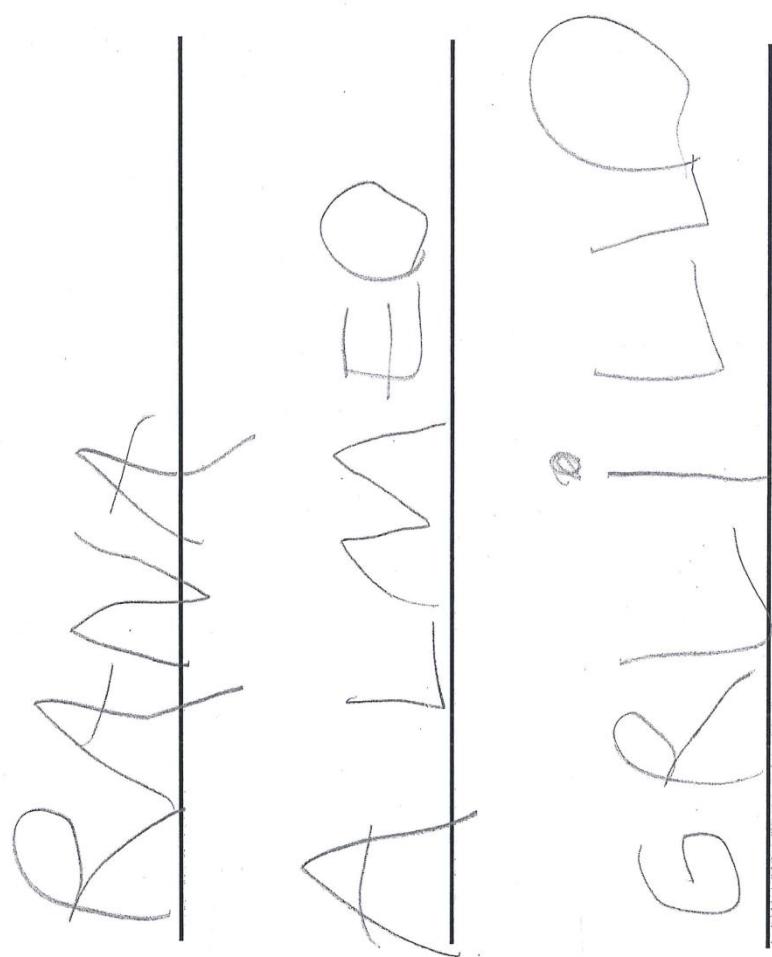
ANTONIO MACHADO

ANTONIO MACHADO



¿ CÓMO ES LA GANAS ?

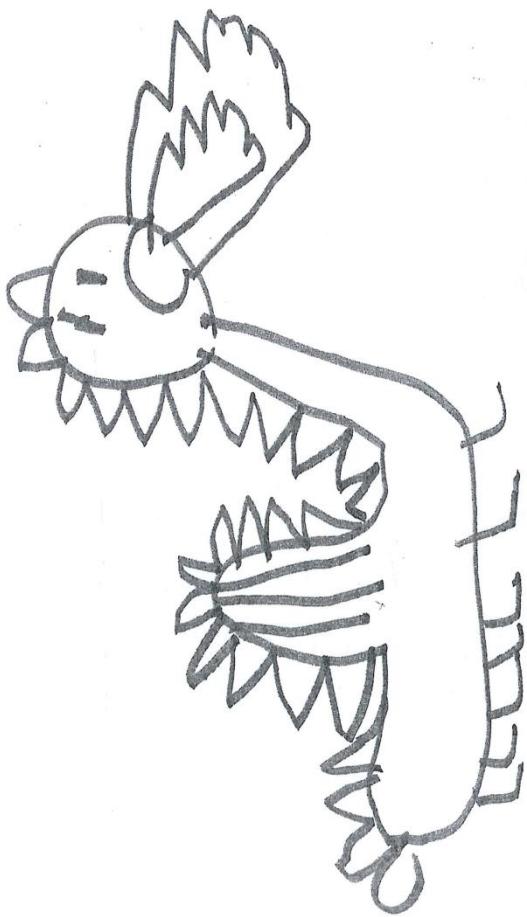
ESTA
ESTA
ESTA



RA DRAGÓN ENGUAS

UN DRAGÓN MADRUGADOR
SE LEVANTA DE MADRUGADA.
MADRUGA, DRAGÓN MADRUGA,
QUE YA DORMIRÁS MAÑANA.

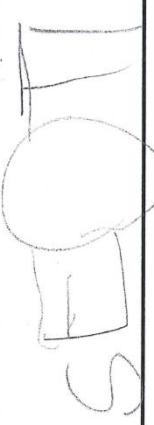
Un dragón madrugador
se levanta de madrugada.
Madruga, dragón, madruga,
que ya dormirás mañana.



?

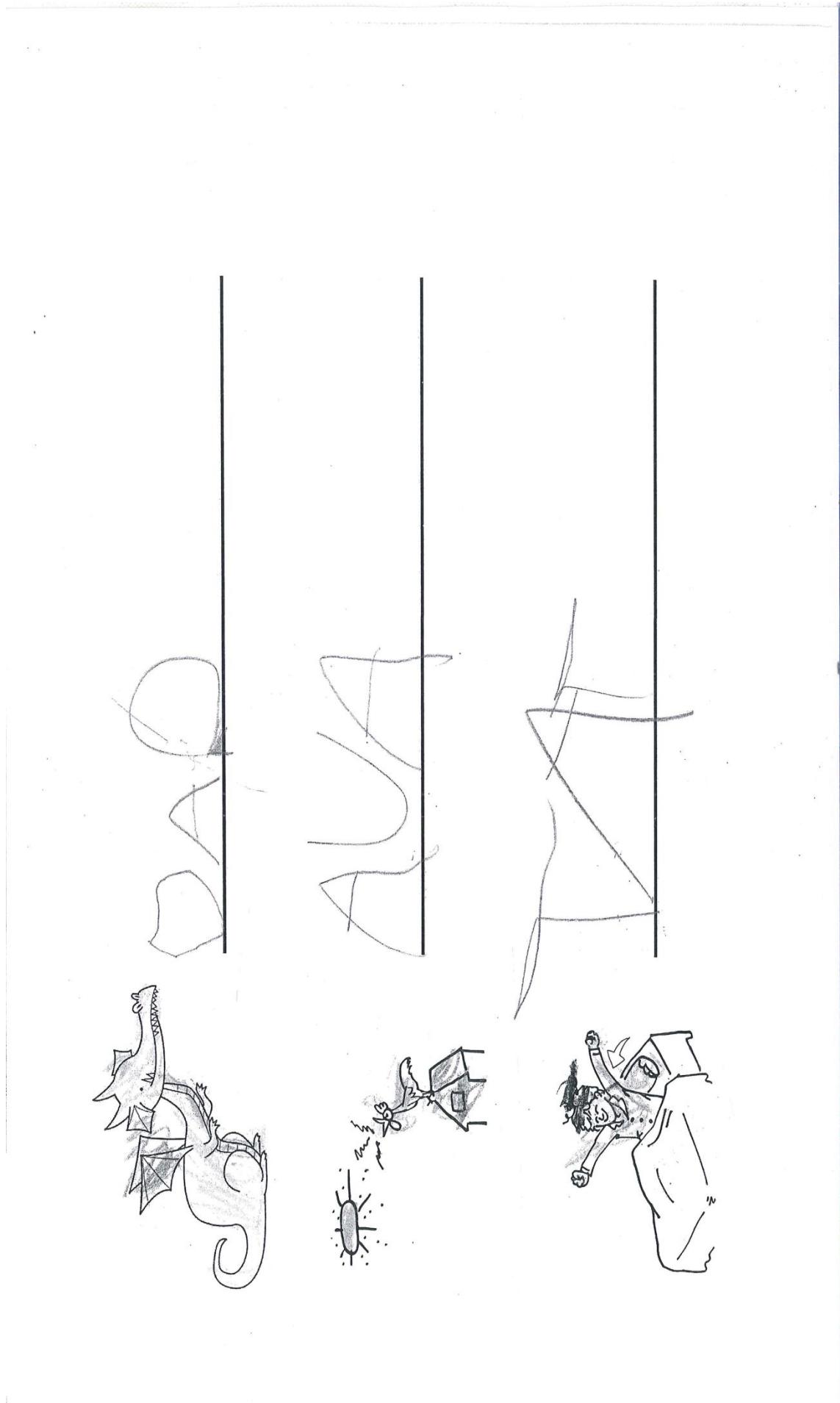
LEONATINA

¿ CÓMO SE



SE PONE DE PIE





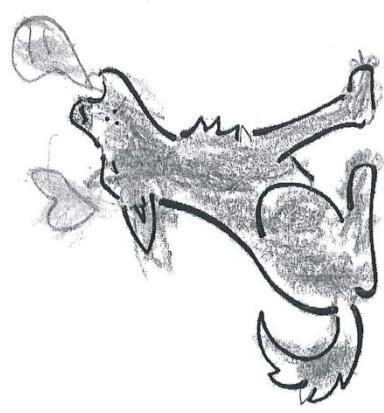
DE ROJO ME CUBRO
SIN SER AMAPOLA
MI ABUELA Y EL LOBO
COMPLETAN LA HISTORIA

De rojo me cubro
sin ser amanecer
mi abuela y el leche
completan la historia

¿QUÉ SON LOS SOY?

¿Quién soy?

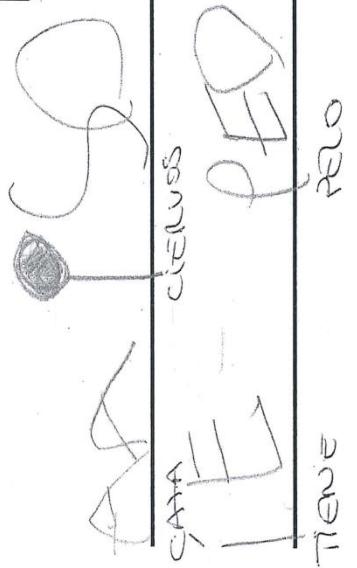
A vertical column of ten simple line drawings, likely a tracing exercise. The drawings include: a large 'U' with a horizontal line through it; a large circle; a large 'S' with a horizontal line through it; a large 'E' with a horizontal line through it; a large 'K' with a horizontal line through it; a large 'G' with a horizontal line through it; a large 'H' with a horizontal line through it; a large 'J' with a horizontal line through it; a large 'A' with a horizontal line through it; and a large 'C' with a horizontal line through it.



?

LOBO

¿ CÓMO ES EL



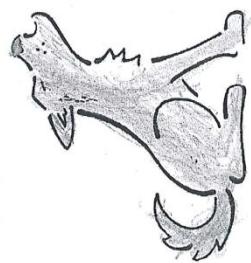
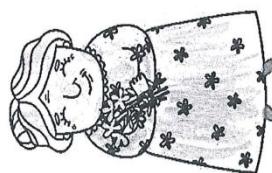
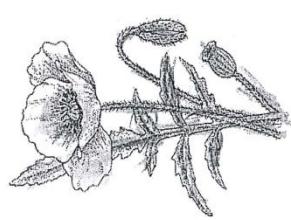
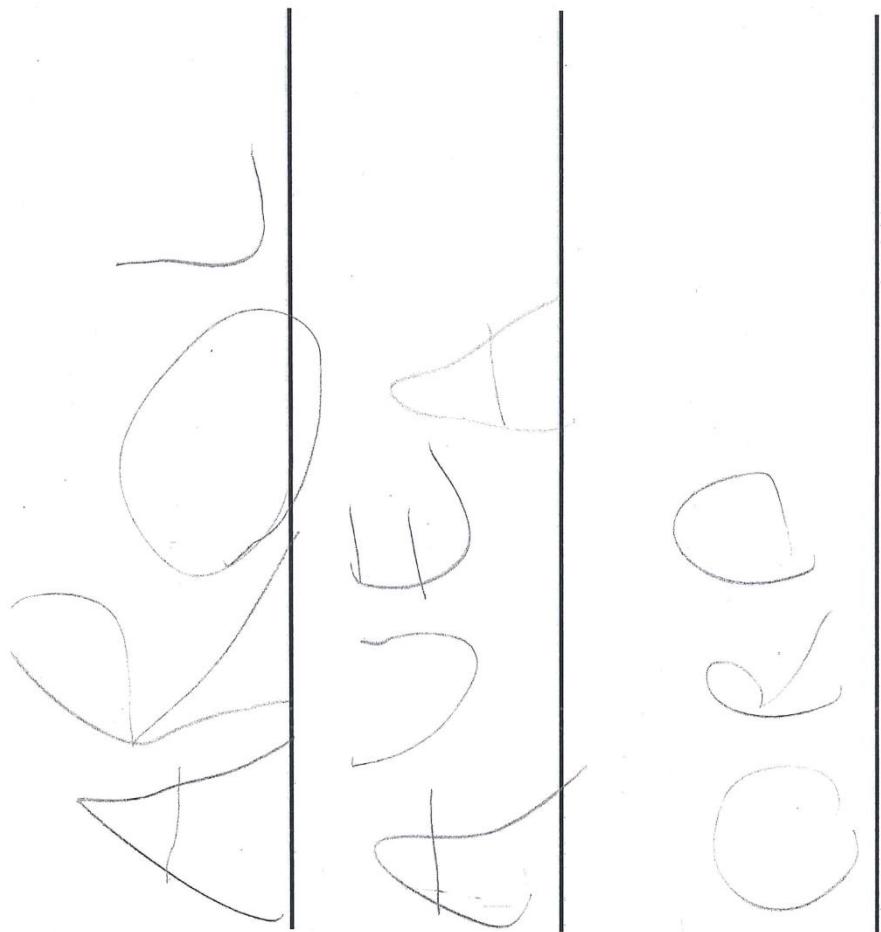
CREANOS

CHI

PERO

zero

TIENE



UNA SEÑORA GORDA

UNA SEÑORA GORDA

POR EL PASEO

HA ROTO UNA FAROLA

CON SU SOMBRETO.

AL RUIDO DE LOS CRISTALES,

SALIÓ EL GOBERNADOR

-¿QUÍÉN HA SIDO EL ATREVIDO

QUE HA ROTO EL FAROL?

- SEÑOR GOBERNADOR

QUE YO NO HE SIDO.

HA SIDO MI SOMBRETO

MUY ATREVIDO.

- SI HA SIDO SU SOMBRETO,

UNA MULTA PAGARÁ

PARA QUE SEPA SU SOMBRETO

POR DONDE VA.

POPULAR

UNA SEÑORA GORDA

Uma señora gorda

que el paseo

ha roto una farola

con su sombrero.

al ruido de los cristales,

salió el gobernador

-¿Quién ha sido el atrevido

que ha roto el farol?

- Señor gobernador,

que yo no he sido,

ha sido mi sombrero

muy atrevido.

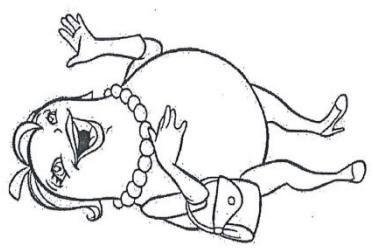
- Si ha sido su sombrero,

una multa pagará

para que sepa su sombrero

por donde va.

POPULAR

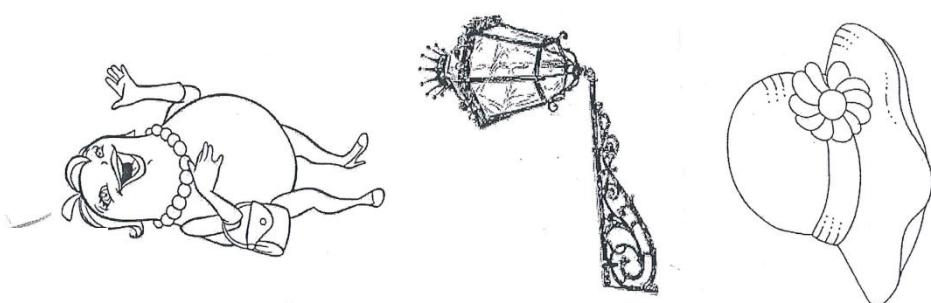


¿ CÓMO ES LA ERA ?

A
G
E
H
U

T
O
X
E

S
O
E



ANEXO 5

Diario de campo

DÍAS DE OBSERVACIÓN

De 8 mayo

Betrás muy alteradas.

Dar papel a乌苏拉 lucía

Revisar memoria de Astor.

Se asustó intento calmar
ambiente.

Presenta tema primavera.

Los personajes notables
presentan乌苏拉. ¿Qué te despertó?
OK!

¿Qué quería solo? O VI
en fiesta nubes el "PANA".
Atención a Astor, preocupa q no se
lo entiendan, q no está incluido.

Antecedentes educativos. Masterbox. Corro.

Trabajamos sobre animales.

Al principio, 乌苏拉 dibuja al

Sofía, copia sobre Sofía
que creó Sofía.

Indes. Físicas.

Personajes + actividades grupo.

Astor → Plan distorsionado.

Proyecto jardín → jardín catedral.

At. →乌苏拉 ciert. especial
sobre los cuatro misterios.
con ayuda.

Último Paseo jardín catedral

De 9 mayo

Presentaciones en inglés. Me dice q
van estando muy bien. Jajaja.

Última Sesión misión folclórica

2º Sesión texto.

↓
Palabras que乌苏拉 muy atentas
parece recordar frases, palabras.
Astor muy atento

Dactiles. Los dactiles en informática
Sofía por con el ratón!!

Ver más notables.

Algunas no jése nubes.

Preparamos excursión ciudadela.

Proyectos q queremos hacer.

Curiosidades

Recorridos nubes.

Die 10 mes

Asamblea bien-bien. Luis dice basta.
Luis dice basta.

Presentación LM. Fotos unidas
Bastante bien. Fotos bien
presentadas.

Foto bien fotos (pedir)
Quién papel amarillo.

Die 11 mes

Asamblea > 3^a sesión

Diseños < alumnos
síntesis

Área de Ríos M.
Usual. Ríos.

Muestra interés por
escribir.

Carlos editado

que no hace malo. positive

A. muy distendida.

Marcos general.

Marta en reyes juega + con Noa
en inglés. muy contenta

Presenta. Ríos. Monta onda. M. tiene...
editada.

Resumes.

Marta busca a Noa. Quiere interactuar
Pero con diners pero optan a jugar
a que es mejor.

Ricardo > Mirella dice que todo
habrá pasado ?? Rose ultimom.
Papel retrocede!

Die 12 mes

RF Sos

Felicidad > concepto HB todos!

Indios.

Luis dice a Diana yo free
casi ninguna viene a la fiesta.
Roma de verdad
4^a sesión prim.

Miguelito recita. Paula segundado

Al final todos.

Marta dificultades pero se curre
a lucir en alto.

Poso Plan & Taller. escribir poesía
- los libros que no tienen portada
> escribo sin mirar poesía - OK!

Marta > somos cumplidos.

Queda 5 temas todos.

Die 13 mes

Texto nuevo. Trabajos

Muy bien aceptados.

Al final quiere escribir "trabajos"
palabra larga. Nada copiar al final

ANEXO 6

Postest escritura libre

POSTEST NIVEL ESCRITURA. (12/06/2017)

NOMBRE	GARABATO	PSEUDO LETRAS	LETRAS SIN VALOR SONORO CONVENCIONAL	SILÁBICO SIN VALOR SONORO CONVENCIONAL	LETRAS CON VALOR SONORO CONVENCIONAL (VOCÁLICO)	SILÁBICO- ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
	...	Q. O.O	EMBRANIA	MATA → MARIMBA IN → TIGRE	ATO → mar-i-posa IE → -i-ge EAA → -e-ge	ULIOIESAS	CREDITO MALLOR
A.						X	
P.						X	
I.						X	
M.						X	
M.							X
A.						X	
M.							X
M.							X
E.							X
S.							X
E.						X	
C.							X
J.							X
G.							X
D.						X	
A.							X
M.							X
A.							X
K.						X	
S.						X	
U.						X	
L.						X	
N.							X

IXIA
A, AÑOS PEEES
VACACIONES
PERFECTAS

EV
A, AÑOS PEEES
GUSTARIA
ME

PANQUE

IR AL

GUSTARIA



ACUARARIO

ANEXO 7

Postest Registro Fonológico Inducido

REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO. POSTEST (07/06/2017)

NOMBRE	ERRORES ESPONTÁNEO	ERRORES REPETICIÓN	OBSERVACIONES
A.	0	0	
P.	0	0	
I.	8	8	Sustitución /r/ por /d/
M.	0	0	
M.	0	0	
A.	0	0	
M.	0	0	
M.	0	0	
E.	15	5	Sustitución /z/ por /s/ Sustitución /r/ por /d/, /y/
S.	0	0	
E.	0	0	
C.	0	0	
J.	0	0	
G.	0	0	
D.	0	0	
A.	0	0	
M.	0	0	
A.	0	0	
K.	0	0	Dentro de la media
S.	0	0	
U.	44	25	Omisión /r/, /s/, /l/ Sustitución: /r/ por /d, /g/; /l/ por /b/ y /n/; /z/ por /f/ y /s/; /s/ por /z/; /d/ por /r/; /g/ por /b/
L.	0	0	
N.	0	0	

REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO ÚRSULA

Registro Fonológico Inducido

Hoja de Registro

Nombre y Apellidos:

Edad:

Fecha: 7/6/17

Palabras	Espontáneo	Repetición	Observaciones
Moto	✓		
Boca	✓		
Piña	✓		
Piano	✓		
Pala	para	✓	
Pie	✓		
Niño	✓		
Pan	✓		
Ojo	✓		
Llave	✓		
Luna	nuna	✓	
Campana	pepana	catene	
Indio	iyio	inuio	
Toalla	✓		
Fumar	fuma	fuma	
Dedo	ders	✓	
Peine	piene	per	
Ducha	dusa	✓	
Gafas	bafas	✓	
Toro	todo	✓	
Silla	✓		
Taza	tasa	✓	
Cuchara	cusara	✓	
Teléfono	teefono	teefono	
Sol	so	✓	
Casa	✓		
Pez	✓		
Jaula	jauta	✓	
Zapato	lapato	✓	
Flan	fan	fan	
Lápiz	bepit	✓	
Pistola	pistole	✓	

Mar	mar	✓	
Caramelo	cababéu	cabomalo	
Plátano	patano	✓	
Globo	bobo	gobo	
Palmera	perera	perera	
Clavo	cavo	cero	
Tortuga	tatuga	tatuse	
Pueblo	pebo	puebo	
Tambor	pobo	tombo	
Escoba	ecobe	✓	
Mariposa	maiposa	✓	
Puerta	pueta	pueta	
Bruja	buja	buja	
Grifo	bifo	bifo	
Jarra	jara	jara	R fuerte
Tren	ten	ten	
Gorro	goro	=	
Ratón	gatón	=	
Cabra	cabe	=	
Lavadora	babedora	✓	
Preso	peso	piess	
Semáforo	seaforo	seaforo	
Fresa	fesc	fesa	
Árbol	abol	=	
Periódico	pequico	pedicico	

ANEXO 8

Prueba de Lenguaje Oral de

Navarra

(PLON-R)

PlON-R 5 AÑOS

Hoja de respuestas

pellidos _____ Nombre _____
 exo M Fecha nacimiento _____ Edad 5 años
 entro _____ C.E.I.P. S. Juan de la Peña
 urso E.I. 5.A Profesor Lorena
 fecha del examen 14/24-5-17 Examinador P. calvo

RESUMEN DE PUNTUACIONES

PRUEBA	PUNTUACION	
	Directa	Tipica
Fonología	0	
Morfología - Sintaxis:		
• Repetición Frases	1	
• Expresión Verbal Espontánea	2	
PUNTUACION TOTAL DE FORMA (Máximo: 5 puntos)	3	33
Categorías	1	
Acciones	1	
Partes del Cuerpo	1	
Ordenes sencillas	1	
Definición por el uso:		
• Nivel Comprensivo	1	
• Nivel expresivo	1	
PUNTUACION TOTAL DE CONTENIDO (Máximo: 6 puntos)	6	73
Expresión Espontánea Lámina	2	
Expresión Espontánea Rompecabezas	1	
PUNTUACION TOTAL DE USO (Máximo: 3 puntos)	3	69
PUNTUACION TOTAL DE LA PRUEBA (Máximo: 14 puntos)	12	60

Observaciones:

Necesita más fuerza
 en la forma
 no pinta su fonología
 tiene un retraso
 en 4 años y en 5 años
 ha superado 3 años
 (2 años de retraso
 en fonología).

PERFIL DE RESULTADOS

FORMA	CONTENIDO	USO	TOTAL PRUEBA
Normal	X	X	X
Necesita mejorar	X		
Retraso			

F O R M A

I. FONOLOGÍA

MATERIAL:

Cuadernillo de imágenes de color

CONSIGNA:

ANOTACION:

Registrar sólo las respuestas erróneas transcribiendo literalmente la producción verbal.

4 AÑOS, nivel inferior

Fonema	Palabra	Producción verbal
b	bota	
	cubo	
ch	chino	
	coche	
k	casa	
	pico	
m	mano	
	cama	
n	nube	
	cuna	
	tacón	
p	pato	
	copa	
t	tubo	
	pata	
ie	pie	
ue	huevo	
ua	agua	
st	cesta	
sp	espada	
sk	mosca	

4 AÑOS

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo	
	nido	
f	foca	
	café	
g	gato	
	bigote	

Puntuación

I	luna	Puntuación
	pala	
	sol	
z	zapato	
	taza	
	lápiz	
ia	piano	
	jaula	
j	tijera	
II	llave	
	pollo	
r	pera	
	silla	
s	vaso	
	manos	
ñ	niño	
y	payaso	

Puntuación

5 AÑOS

Fonema	Palabra	Producción verbal
r	rana	raña
	gorro	gorro
	collar	collar
j	reloj	reloj
pl	plato	plato pa niños
kl	clavo	clavo
bl	tabla	tabla madera
tr	tren	tren
letras	letras	letras
kr	cromo	cromo
br	brazo	brazo
	libro	libro

PUNTUACION:

- 1 punto: Ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: Cualquier error en los fonemas de su edad.

Puntuación fonología

F O R M A

II. MORFOLOGIA - SINTAXIS

1. Repetición de frases

CONSIGNA:

ITEM DE ENTRENAMIENTO:

FRASES: 2 veces se asiste
a)

Producción verbal Mi amigo
lleva a su perro amarillo
a su lado

Número de elementos 5

b) Un niño se asiste
en la playa

Producción verbal Un niño
se asiste
en la playa

Número de elementos 5

(La producción verbal se anota si hay errores).

PUNTUACION (para cada frase):

- 1 punto: Ocho o más elementos repetidos.
- 0 puntos: Siete o menos elementos repetidos.

1

2. Expresión verbal espontánea

MATERIAL:

Lámina "El parque 2".

CONSIGNA:

Producción verbal _____

Un niño se asiste
en la playa
para nadar
en la playa
en la playa

Un niño
se asiste
en la playa
para nadar

Un niño
se asiste
en la playa
para nadar

Número de frases 3

PUNTUACION:

- 2 puntos: Tres o más frases.
- 1 punto: Dos frases.
- 0 puntos: Una o ninguna frase

2

Total Morfología-Sintaxis 3

TOTAL FORMA 3

C O N T E N I D O

I. CATEGORIAS

MATERIAL:
Lámina 3.

CONSIGNA:

"Pon en cuadros los siguientes elementos según la lámina que se muestre".

ANOTACION:

alimentos	+	-
ropas	+	-
juguetes	+	-

(rodear)

- + Dos o más elementos correctos.
- Un elemento correcto o cualquier error.

PUNTUACION:

- 1 punto: Dos o tres categorías correctas.
- 0 puntos: Una o ninguna categoría correcta.

II. ACCIONES

MATERIAL:
Tres tarjetas.

CONSIGNA:

"Pon en cuadros las siguientes acciones"

ANOTACION:

cita	recorta	+	-
	salta	+	-
	pinta	+	-

(rodear)

PUNTUACION

- 1 punto: Dos o tres aciertos.
- 0 puntos: Una acción o ninguna.

Puntuación

III. PARTES DEL CUERPO

CONSIGNA:
"Pon en cuadros las siguientes partes del cuerpo" (se dice cada parte del cuerpo anotado).

ANOTACION:

codo	+	-
rodilla	+	-
cuello	+	-
pie	+	-
tobillo	+	-
talón	+	-

(rodear)

Puntuación

- PUNTUACION:
- 1 punto: Cuatro o más elementos señalados.
 - 0 puntos: Tres o menos elementos señalados.

IV. ORDENES SENCILLAS

MATERIAL:
Cochecito y pintura.

CONSIGNA:

"Ahora vas a hacer lo que te diga, ¿vale? (recorrido circular ordenado). Pon el cochecito en esta silla, luego enciéndela luz de la clase y después trae aquella pintura.

ANOTACION:

orden 1	+	-
orden 2	+	-
orden 3	+	-
secuencia	+	-

(rodear)

PUNTUACION:

- 1 punto: Si realiza las tres órdenes y la secuencia.
- 0 puntos: Si el orden no es el solicitado y/o realiza dos o menos órdenes.

CONTENIDO**USO****DEFINICION POR EL USO**

Puntuación

Nivel comprensivo

MATERIAL:

niña 4.

CONSIGNA:

NOTACION:

(+)	-
(+)	-
(+)	-
(+)	-
(+)	-

(rodear)

PUNTUACION:

1 punto: Si señala todos los elementos correctos.

0 puntos: Si señala uno o más elementos incorrectos.

Nivel expresivo

CONSIGNA: (se nombra cada parte).

NOTACION:

(+)	-
(+)	-
(+)	-
(+)	-
(+)	-

(rodear)

PUNTUACION:

• 1 punto: Cuatro o más funciones correctas.

• 0 puntos: Dos o más funciones incorrectas.

TOTAL CONTENIDO

2

I. EXPRESION ESPONTANEA ANTE UNA LAMINA

Puntuación

ANOTACION:

Se valora el nivel de expresión del relato hecho por el niño en el apartado II de Morfología-Sintaxis, punto 2. (Ver criterios de corrección).

Denomina	(+)
Describe	(+)
Narra	(+)

(rodear)

PUNTUACION:

- 2 puntos: Narra
- 1 punto: Describe.
- 0 puntos: Denomina.

2

II. EXPRESION ESPONTANEA DURANTE UNA ACTIVIDAD**MANIPULATIVA: ROMPECABEZAS**

MATERIAL:

Un sobre contenido un rompecabezas de cinco piezas.

CONSIGNA:

ANOTACION:

solicita información

+

pide atención

+

autorregula su acción

(+)

(rodear)

TIEMPO: De uno a tres minutos.

PUNTUACION:

- 1 punto: Un positivo o más.
- 0 puntos: Ningún positivo.

1

ya te

TOTAL USO

3

O B S E R V A C I O N E S G E N E R A L E S

1. Articulación espontánea:

3. Conducta global ante la prueba:

2. Uso espontáneo del lenguaje a lo largo de la prueba:

