



Universidad
Zaragoza

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

Aprendizaje de la lectura en niños sordos profundos
implantados: Utilidad del método fonético.

Learning of reading in completely deaf implanted
children: Use of the phonetic method.

Autor/es

Claudia Avellaneda Morellón

Director/es

Francisco Eguinoza Zaborras

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019/2020

AGRADECIMIENTOS

“La gratitud es la memoria del corazón” (Lao – Tse)

Deseo agradecer de manera especial a Francisco Eguinoa su gran atención, interés y profesionalidad. A pesar de la difícil situación vivida en nuestro país durante la elaboración del TFG a causa de la Covid-19, siempre ha estado presente con sus buenos consejos.

También me gustaría dar las gracias a los profesionales del colegio “La Purísima” para niños sordos por la ayuda prestada y su familiaridad en el trato. Sin olvidar a sus alumnos, “mis” alumnos, cada uno de ellos es único.

Finalmente, me gustaría dedicar este trabajo a mi familia, por confiar siempre en mí.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. DEFICIENCIA AUDITIVA	7
3.1. Definición y clasificación.....	7
3.2. Revisión histórica de la educación del niño sordo desde mediados del siglo XVI hasta la actualidad.	9
4. APRENDIZAJE DEL NIÑO SORDO PROFUNDO	12
4.1. Procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje de la lectura.....	12
4.1.1. <i>Procesos de bajo nivel</i>	12
4.1.2. <i>Procesos de alto nivel</i>	13
4.2. Modelos explicativos del proceso lector.	15
4.2.1. <i>Los métodos sintéticos en la enseñanza de la lectura.</i>	16
4.3. Relación entre detección de la sordera y adquisición lectora.....	17
5. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO SORDO EN LA ACTUALIDAD	19
5.1. El desarrollo y expansión generalizada de la realización de implantes cocleares.....	19
5.2. Programas de detección precoz de la sordera: Pruebas de cribado neonatal.....	21
6. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO SORDO PROFUNDO	25
6.1. Características del desarrollo psicolingüístico del alumnado sordo profundo.	25
6.2. Etapas de desarrollo del lenguaje en los niños sordos profundos.	27
6.3. La importancia de la conciencia fonológica en la adquisición del lenguaje del niño sordo profundo.	28
7. ESCOLARIZACIÓN DEL NIÑO SORDO PROFUNDO	29
7.1. Modalidades de escolarización según la orden 1005 aragonesa.	29
8. PROGRAMA DE ATENCIÓN PROPUESTO EN RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS SORDOS PROFUNDOS.	31

8.1. Orientaciones para trabajar la lectura con el alumnado sordo profundo.....	31
8.1.1. <i>Método de intervención propuesto para mejorar el aprendizaje y adquisición de la comprensión lectora.</i>	31
8.1.2. <i>¿Adaptar los textos?</i>	32
9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA: “ <i>UN MARAVILLOSO VIAJE POR EL MUNDO DE LA LECTURA</i> ”.....	33
9.1. Introducción.....	33
9.2. Contexto y reajuste del plan de intervención planificado.	33
9.3. Descripción de las características del niño objeto de intervención.	34
9.4. Ventajas y desventajas del método fonético.....	35
9.5. Objetivos.....	36
9.6. Contenidos.....	36
9.7. Temporalización.....	37
9.8. Metodología.	38
9.9. Secuencia de actividades.....	39
9.9.1. <i>Bloque 1: Conciencia fonológica.</i>	39
9.9.2. <i>Bloque 3: Sintaxis.</i>	39
9.9.3. <i>Bloque 3: Comprensión.</i>	39
10. EVALUACIÓN.....	40
11. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	46
WEBGRAFÍA	48
NORMATIVA	48
ANEXOS.....	49

RESUMEN

Este trabajo pretende aportar información sobre la adquisición de la lectura en el alumnado sordo profundo usuario de implante coclear. Para ello, realizo una revisión de las variables que influyen en su desarrollo, entre las que destacan el momento de aparición de la sordera, el lugar de la lesión, o la rapidez de diagnóstico. Igualmente, se analizan los procesos psicolingüísticos y lectores del alumnado sordo, para comprender la manera en que adquieren la lectura.

Se lleva a cabo igualmente un proceso de evaluación lectora, para finalmente proponer un plan de intervención basado en el método fonético, poniendo en valor su utilidad como forma de mejorar la adquisición de la lectura en los menores sordos profundos usuarios de implante coclear.

Por otro lado, se dedican importantes apartados a conocer la situación actual del alumnado sordo profundo en la época que me ha tocado vivir, favorecida por la expansión de los implantes cocleares como dispositivos que consiguen la mejora de su capacidad de aprendizaje y adquisición del lenguaje.

Finalmente, se destina un apartado a valorar cómo la normativa educativa aragonesa actual, en concreto la Orden 1005, ha mejorado el nivel de inclusión de los alumnos sordos profundos en los centros escolares.

Palabras clave: lectura, implante coclear, inclusión, método fonético, sordera.

ABSTRACT

This assignment expect to provide information about the reading acquisition in completely deaf students users of cochlear implant. In order to it, I make a variables review that affect its development, such as the moment of deafness' appearance, place of the injury or the speed of the diagnosis. In the same way, Psycholinguistics and reading students' procedures are analysed.

It is also carried out, reading's evaluation procedures to, in the end, suggest an intervention plan based on the phonetic method, highlighting the importance of its useful as a way to improve the reading acquisition in the completely deaf underage's, users of cochlear implant.

Additionally, quite many sections are addressed to know the current situation of completely deaf students in the period I am living, benefited from cochlear implants expansion as devices that get the improvement of their capacity of knowledge and language acquisition.

Finally, one section is addressed to value how the current Aragonese educational regulations, specially Order 1005 has improved the deep deaf students inclusion level in schools.

Palabras clave: Readings, Cochlear implant, inclusion, phonetic method, deafness.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura es considerada en el contexto escolar uno de los pilares fundamentales para la adquisición de los demás aprendizajes, debido a que nos permite acceder al significado de los documentos ya escritos, y es la base principal que posibilita el acceso al conocimiento que se adquiere en la infancia.

El aprendizaje del lenguaje como ya es conocido, se desarrolla de manera natural y consustancial con la especie humana, y es un aprendizaje específico que nos diferencia del resto de mamíferos. La estructura del cuerpo humano está constituida por naturaleza para que pueda originarse el lenguaje. La boca, dientes, lengua, así como los órganos fonadores del ser humano, cuentan con unas características específicas para que pueda producirse el lenguaje (Aitchison, 1992).

Siguiendo a esta autora, está asumido que el lenguaje es natural y específico a la especie humana, sin embargo la lectura no lo es. Esta última surgió mucho después del lenguaje oral, datando los primeros alfabetos fonéticos de hace 3500 años. Para el aprendizaje de la lectura, el cerebro del ser humano ha tenido que reorganizarse intrínsecamente. Los resultados obtenidos en el estudio realizado en 2004 por Eden et al (citado en Cuetos, 2010) mostraron que la actividad del hemisferio izquierdo del cerebro iba aumentando conforme avanzaba la edad y la destreza lectora mejoraba. Por el contrario, la actividad del hemisferio derecho que se encarga de los aspectos visuales, disminuía. La explicación de este hecho viene dada porque a medida que la destreza lectora aumenta, más importancia adquieren los aspectos lingüísticos, mientras que el uso de los aspectos visuales se reduce progresivamente.

Los profesores dedican mucho tiempo durante la escolaridad al aprendizaje del proceso lector, esperando que este facilite la adquisición de los demás aprendizajes y conocimientos. Sin embargo, no todos los niños adquieren el dominio de la lectura de forma natural y siguiendo las fases madurativas establecidas (Cuetos, 2010; Gallego, 2019). En algunos menores, no solo no se siguen los ritmos madurativos habituales de los niños, sino más bien su proceso de aprendizaje resulta complicado. Tal y como establece la Asociación Psiquiátrica Americana (citado en Gallego, 2019) se estima que entre el 5% y el 15% de niños en edad escolar manifiestan dificultades en el aprendizaje de la lectura.

De este modo, en este Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG) se profundizará en algunas de las repercusiones en el aprendizaje de la lectura, que son debidas a limitaciones sensoriales.

En concreto, se focalizará la atención en los problemas de lectura que presenta el alumnado con discapacidad auditiva. Para este colectivo resulta complejo dicho aprendizaje ya que, en la mayoría de casos tienen un insuficiente o nulo conocimiento de la lengua oral (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005).

Uno de los autores más significativos en esta materia, que a mi juicio más ha aportado al conocimiento de la adquisición del proceso lector, ha sido Conrad (citado en Alegría y Domínguez, 2009, pp. 96-97), quien tras realizar una evaluación del nivel de lectura de adolescentes sordos, afirmaba en su manual ya clásico *The Deaf Schoolchild* (1979): “el nivel que los niños sordos profundos adquieren apenas llega a lo que se espera a los siete años de edad debido a su insuficiente nivel lingüístico”.

Más de cuarenta años después de este trabajo que puedo denominar de “culto”, considero que los métodos de aprendizaje y las nuevas tecnologías han evolucionado notablemente, posibilitando una nueva realidad en la atención a los niños sordos gracias a las nuevas prótesis auditivas (audífonos) y la mejora de los dispositivos electrónicos conocidos como implantes cocleares. Igualmente se han mejorado los programas de detección precoz de la sordera, y en consecuencia los programas de atención temprana. Todas estas mejoras han permitido alcanzar, en la mayoría de casos, un nivel de desarrollo en el dominio oral y lector semejante al alcanzado por un niño normo-oyente.

Por tanto, podemos afirmar que en la actualidad, nos encontramos ante una nueva realidad en los programas de trabajo dirigidos al aprendizaje y adquisición de la lectura diseñados para *niños sordos*¹, siendo posibles por el gran desarrollo de intervenciones quirúrgicas que han posibilitado colocar los implantes cocleares. La mejora de las técnicas quirúrgicas y en los aspectos tecnológicos, así como la temprana edad que se implanta, ha supuesto una revolución en la forma de atender a la sordera, y en el acceso y facilidad que ha supuesto para el aprendizaje de la lectura (Gallego, 2019). Alegría y Domínguez (2009) realizaron estudios en los que ponen de manifiesto que, a pesar de los avances logrados con el implante coclear, todavía existen diferentes niveles de

¹ Niños sordos. Las menciones genéricas que aparecen en el redactado de este TFG se entenderán referidas también a su correspondiente femenino.

competencia lectora tanto entre niños normo-oyentes como niños implantados, incluso entre diferentes niños a los que se había realizado el implante coclear. Sin embargo, en la actualidad, se ha comprobado que parte del alumnado que ha pasado por esta intervención quirúrgica precozmente, logra un nivel semejante de adquisición lectora al de sus iguales oyentes (Gallego, 2019).

Es importante conocer que los resultados de los niños sordos quienes han sido candidatos a implante coclear, van a depender fundamentalmente de dos aspectos. Por un lado, la temprana edad en la que se realiza la intervención quirúrgica del implante coclear, y por otro la forma de comunicación, es decir, si utilizan lengua de signos o lengua oral. Finalmente y para concluir esta introducción, referir que en la actualidad existe suficiente evidencia científica como para poder afirmar que la edad temprana de realización de la intervención quirúrgica que posibilite realizar el implante coclear, consigue mejores resultados y facilita en mayor medida la adquisición lectora. La gran mayoría de los menores que utilizan desde edad temprana implantes cocleares suelen ser oralistas, y alcanzarán mejores resultados en el manejo de la lectura que los niños signantes (Leybaert y Cols., citado en Carrillo y Domínguez, 2010).

2. JUSTIFICACIÓN

El trabajo que se presenta en estas páginas y que he titulado: “Aprendizaje de la lectura en niños sordos profundos implantados: Validez del método fonético” pretende aportar evidencia del proceso de aprendizaje de la lectura mediante el método fonético. Para ello, se estudiará el desarrollo lingüístico del alumnado sordo, incluyendo las dificultades más comunes así como las características generales de la lectura de este colectivo.

La decisión de la realización de este trabajo se debe a la observación que he podido realizar durante las diversas prácticas llevadas a cabo en el grado de Magisterio en Educación Primaria. Durante las mismas he comprobado la dificultad que encuentra el alumnado sordo en general en el aprendizaje de la lectura, conocimiento que se considera base fundamental del resto de aprendizajes.

He tenido la oportunidad de realizar las prácticas de mención en dos colegios de la ciudad de Zaragoza que considero muy diferentes. Por un lado, un centro ordinario de modalidad concertado como es “Compañía de María”, que se caracteriza por ser uno de los colegios pioneros en nuestra ciudad en educación inclusiva. Y por otro lado, un colegio también concertado que es modalidad de educación especial “La Purísima” para niños sordos.

En ambos centros escolares se le otorga gran importancia en su currículum escolar al aprendizaje de la lectura, que se considera primordial para poder acceder a los demás aprendizajes y conocimientos. Uno y otro cuentan con diversas actividades destinadas a promover la lectura entre el alumnado, con el objetivo de despertar motivación e interés hacia la misma. Sin embargo, la realización de estas actividades resulta tarea complicada para un grupo de alumnado, entre el que se encuentran los niños con deficiencia auditiva.

Durante mi estancia en el colegio de Educación Especial “La Purísima” para niños sordos, he podido comprobar además, que los conocimientos que un estudiante de cuarto curso posee sobre la enseñanza de la lectura, en el alumnado sordo resultan insuficientes. Es esta otra de las razones por las que he decidido profundizar a través de este TFG y aprender más sobre el aprendizaje de la lectura en alumnos sordos implantados, ya que se trata por la severidad de limitaciones que estos niños presentan, una tarea complicada y distinta a la misma enseñanza en un niño normo-oyente.

Por tanto, las dos razones que me han llevado a seleccionar esta temática son la importancia que se le da en el currículo a la lectura como puerta de acceso a los demás conocimientos, y la dificultad observada para lograr este aprendizaje en alumnado con sordera profunda, en concreto usuarios de implante coclear.

Además, este trabajo tiene como objetivo principal realizar un análisis teórico acerca de la situación actual de los métodos de aprendizaje de la lectura en niños sordos profundos implantados.

A su vez, se pretende trabajar con un caso en concreto que responde a esta nueva situación, implementando un plan de intervención de lectura para posteriormente analizar y reflexionar sobre los resultados obtenidos y los avances en dicho aprendizaje.

Por otra parte, la modalidad de elaboración de memoria escogida de este TFG ha sido la de intervención profesional. De este modo, en el presente trabajo se realizará una revisión teórica referente al tratamiento de la sordera en el sistema educativo aragonés, así como a los implantes cocleares y la rehabilitación que precisan, lo que estaría muy relacionado con la nueva realidad de la sordera. También se analizarán los diferentes métodos para la enseñanza de la lectura en sordos implantados. Para finalizar, se diseñará y se implementará un plan de intervención de lectura para un alumno con sordera profunda, usuario de implante coclear.

Para concluir este apartado de justificación, veo conveniente indicar que este trabajo ha tenido que ser reorganizado y reajustado, con el conocimiento de su Director, debido a la situación vivida por nuestro país en los meses precedentes a su entrega, a causa de las repercusiones causadas por la denominada Covid-19.

Por tanto, he tenido que replantear la parte de diseño e implementación, que ha sido la que más afectada se ha visto. Ha sido necesario contactar con el centro en el que el niño está escolarizado para recabar aspectos en relación a su competencia lectora, ya que ha sido imposible trabajar con el niño, quedando suprimida la implementación del plan de intervención.

3. DEFICIENCIA AUDITIVA

3.1. Definición y clasificación.

Coloquialmente si preguntamos a cualquier persona cuál es su concepto de existencia de deficiencia auditiva, nos responderán que ocurre cuando la audición se encuentra afectada, total o parcialmente. Sin embargo, se distingue un amplio rango de limitaciones dentro de la deficiencia auditiva, debido a la heterogeneidad que la caracteriza.

Por un lado, debemos considerar el grado de pérdida auditiva y por otro la dificultad encontrada en los diferentes aprendizajes relacionados con la escolaridad. Por tanto, para conocer la severidad de la pérdida auditiva y sus consecuencias, tenemos que tener en cuenta la intensidad y la afección a uno o ambos oídos, denominándose lo último amplitud (Gallego, 2019).

Tal y como dejó establecido la Organización Mundial de la Salud en 2001, se considera a un niño sordo cuando su agudeza auditiva resulta insuficiente para permitirle, entre otras cosas, el desarrollo del lenguaje oral de su entorno, la participación en las actividades normales de su edad y el seguimiento eficaz de la enseñanza escolar normalizada (OMS, 2001).

Autores de gran prestigio en la materia como Gallego (2019), consideran la necesidad de diferenciar dentro de la deficiencia auditiva, la diferencia existente entre sordera e hipoacusia. La sordera se caracteriza por la ausencia de capacidad auditiva, que afecta al uso funcional del lenguaje. Sin embargo, la hipoacusia no impide la capacidad auditiva, sino que esta se encuentra disminuida, siendo menor la agudeza auditiva.

Es importante también conocer los diferentes tipos de deficiencia auditiva, para poder entender la severidad de sus limitaciones, así como la discapacidad de interacción social que nos podemos encontrar en un niño sordo o hipoacústico. La deficiencia auditiva indica la existencia de una lesión, que puede ser de diferentes índoles, expuestas a continuación.

En primer lugar, la lesión puede presentarse antes del nacimiento, es decir, durante el embarazo (hipoacusia prenatal), durante el parto (hipoacusia perinatal) o después del nacimiento (hipoacusia postnatal). Las hipoacusias postnatales pueden aparecer antes de la adquisición del lenguaje, por lo que se denominan hipoacusia prelocutiva. Pero también pueden aparecer cuando el lenguaje ya ha sido adquirido, denominándose en este caso hipoacusia postlocutiva (Gallego, 2019).

La otra forma habitual de clasificar las limitaciones auditivas tienen que ver con el lugar de localización de la lesión, pudiendo diferenciar entre hipoacusia de transmisión o conductiva, cuando la lesión afecta a la transmisión del sonido y esta se encuentra en el oído externo; de percepción o neurosensoriales, en el caso de que la lesión afecte al oído interno y la transmisión de la señal esté afectada; o mixta, cuando la lesión se encuentra en el oído medio o interno (Gallego, 2019).

Por último, y atendiendo al grado de pérdida auditiva, es común establecer cuatro rangos, de menor a mayor pérdida auditiva. Se puede diferenciar entre hipoacusia ligera (21 – 40 dB), media (41 – 70 dB), severa (71 – 90 dB) o profunda (+ 90dB) (Gallego, 2019).

Por tanto, para Gallego son las hipoacusias prelocutivas severas y profundas las que más dificultades de aprendizaje del lenguaje van a causar, puesto que en este caso los niños tienen que aprender un lenguaje que nunca han usado, el oral.

Por esta razón, será fundamental en un primer momento identificar el tipo de deficiencia auditiva que un alumno presenta, la intensidad de la misma, si tiene afectados uno o los dos oídos, o el momento de aparición de la lesión. Estos aspectos van a determinar el grado de dificultad en los diferentes aprendizajes, y en concreto en el de la lectura. No es lo mismo realizar el aprendizaje del proceso lector sin conocer el lenguaje verbal que habiendo sido partícipe del mismo durante un tiempo. De ahí, que la hipoacusia prelocutiva cause mayor dificultad, frente a las sorderas postloculativas, que surgen después de que la persona sea conocedora del lenguaje.

3.2. Revisión histórica de la educación del niño sordo desde mediados del siglo XVI hasta la actualidad.

Quiero dedicar un breve apartado en este TFG a realizar un somero recorrido de la educación del niño sordo, viendo la evolución que ha tenido desde sus orígenes hasta la actualidad, así como los fundamentos base que todavía perduran hoy en día.

La educación de las personas sordas comenzó a mediados del siglo XVI en el conocido como “Siglo de oro de las bellas letras”, y tiene bastante relación con algunos aspectos de la actual educación.

En la etapa que tiene lugar desde los orígenes de la civilización hasta el siglo XVI, apareció lo que pudo ser la base fundamental de lo que es la Educación de la persona sorda hoy en día. Luis Fortich Morell (1987) indicó que Jerónimo Cardano (1501 – 1576) pudo ser el primero que aplicó los principios psicológicos de la sordera.

En el siglo XVI destacan figuras importantes como Ponce de León, Ramírez de Carrión y Juan Pablo Bonet, quienes marcan los orígenes de la Educación del Sordo. Fray Pedro Ponce de León fue un monje Benedictino, al cual se le considera el primer educador de sordomudos. P. Antonio Angoitia (1986), que estudió profundamente la obra de Ponce, defiende que dejó un método de enseñanza escrito. Las etapas de las que se componía el método eran las siguientes. En primer lugar, destaca la denominada enseñanza gráfica muda, que consistía en un adiestramiento manual previo a la escritura global. En segundo lugar, se realizaban movimientos de la lengua mediante el deletreo y la pronunciación de las letras, trabajando de este modo los puntos de articulación y la

vibración. Esta enseñanza se denominaba oral. Por último, se consideraba una última etapa de preparación cultural superior, dedicada a la dotación de los conocimientos necesarios para que el alumnado pudiera desenvolverse con éxito en su entorno.

En esta etapa se tomó conciencia por primera vez de la posibilidad de enseñar a los niños sordos. Sin embargo, el tipo de enseñanza era privada y solo podían acceder a ella las familias pudientes. También destacaba el marcado sigilo con el que se trataban los métodos de enseñanza.

A finales del siglo XVIII, se crea el Colegio Nacional de Sordomudos, concretamente en 1795. También se publica Escuela de Sordomudos, de Lorenzo Hervás y Panduro.

A pesar de no ser una buena etapa para España en la investigación de este tipo de educación, destaca en esta etapa Jacobo Rodríguez Pereira como pionero de la enseñanza del sordo en Francia. En 1775 se creó en Francia la primera escuela pública para sordos, de la mano de Carlos Miguel L'Epée (1712-1789). En su obra (Institución de los sordos y mudos por medio de los signos metódicos) estudia la posibilidad de un lenguaje gestual universal, surgiendo así la controversia entre gestualistas y oralistas existente hoy en día. Se diferenciaba entre el método francés (mímico-gestual) y el alemán, considerado más oralista.

Desde 1795 hasta 1880, se considera en España la cumbre del oralismo puro, periodo característico porque los Gobiernos asumieron la responsabilidad de la educación, se establecieron las bases de la filosofía auditiva, se empezó a considerar que el desarrollo de los niños debía depender de programas educativos (pedagogía). En España se defendió durante este periodo el método gestual de L'Epée, mientras que la mayoría de escuelas europeas defendían el método oralista.

Fue Lorenzo Hervás y Panduro (1735 – 1809) quien defendió la enseñanza de la palabra y el gesto, denominándola “combinación somatológica”.

Desde 1880 a 1936, debido a los problemas políticos, sociales, económicos... en España no se encontraban planteamientos adecuados para la Educación del Sordo, mientras que en los demás países seguían investigando sobre la enseñanza enfocada a este colectivo.

Siguió el enfrentamiento entre el método oral y gestual. Sin embargo, en el I Congreso Internacional para maestros de Sordos de París (1878), se estableció el predominio del método oralista, lo que quedó reforzado en el Congreso de Milán (1880). Esta metodología nació con Ponce, Ramírez de Carrión y Bonet.

En 1905 se estableció el método belga, que supuso el regreso de la mimética y la palabra.

Desde 1936 hasta 1960, la Guerra y Posguerra impidió avanzar en los estudios de la educación para sordos, cerrando incluso algunos colegios. Sin embargo, a partir de los años sesenta hasta la actualidad, se actualizaron en España los avances realizados en otros países. La asociación PROAS (antecesora de FIAPAS), tuvo representación en el VII Congreso de la Federación Mundial de Sordos en Washington (1975). Supuso el impulso de la comunicación total, que defendía la integración de todos los medios de comunicación en la rehabilitación del sordo. Se le empezó a dar mucha importancia a los derechos de este colectivo, las personas con discapacidad auditiva.

La década de los años sesenta y setenta atestiguó un gran avance en el desarrollo de los implantes cocleares. Destaca el trabajo de W. House y J. Urban (1971 – 1973), quienes convirtieron los implantes cocleares en una realidad clínica. También realizó un importante trabajo GM. Clark en 1978 (Manrique y Huarte, 2002) En Aragón fue el doctor Héctor Vallés el que llevó a cabo el primer implante coclear en el año 1975. Desde 2001 existe un programa de detección precoz de la sordera, que ha permitido realizar en nuestra comunidad aproximadamente, según los datos de la Asociación de Implantados Cocleares de España de Aragón (AICE), 500 intervenciones.

4. APRENDIZAJE DEL NIÑO SORDO PROFUNDO

4.1. Procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje de la lectura.

Como venimos refiriendo a lo largo de este trabajo, la lectura es un proceso complejo, que se interioriza progresivamente mediante la práctica, llegando a estar automatizada en los lectores hábiles. No consiste solamente en reconocer signos gráficos y asignarles a cada uno un sonido, sino que es necesario averiguar el significado de la información y comprenderla para ser un buen lector (Cuetos, 2010).

4.1.1. Procesos de bajo nivel.

De acuerdo con Cuetos, la lectura se compone de diferentes procesos. En primer lugar, son necesarios los procesos perceptivos y de identificación de letras. El lector tiene que identificar los signos gráficos. Esto lo realiza mediante las fijaciones y unos movimientos oculares que se les conoce como sacádicos, que captan los signos escritos para posteriormente ser enviados al cerebro.

A continuación, se realiza un reconocimiento visual de la palabra. Existen diferentes métodos para explicar este proceso pero, en la actualidad, el más utilizado y conocido es el método dual o de doble ruta. Este fue originado en los años ochenta y defendido principalmente por Coltheart. Según este método existen dos caminos para alcanzar el significado de las palabras escritas (Cuetos, 2010).

Por un lado, se encuentra la vía léxica o visual, que permite acceder directamente a las representaciones que tenemos en nuestro diccionario o léxico visual. Cuando se utiliza esta vía, la palabra se concibe como un todo visual, y para ello es necesario tener una representación ortográfica de las mismas, es decir, conocerlas. Permite leer todas las palabras conocidas, tanto regulares como irregulares, además de los préstamos lingüísticos.

Por otro lado, destaca la importancia del uso de la vía fonológica o también conocida como subléxica. Para su uso es necesario transformar la versión escrita de la palabra en su versión oral y posteriormente acceder a su significado, que se encuentra en el diccionario o léxico auditivo. Para ello, es necesario la automatización de las normas de conversión grafema-fonema. En castellano, al tener una ortografía transparente, todas las palabras se ajustan a estas normas. Esta vía permite abordar todas las palabras regulares, sean conocidas o no, y las pseudopalabras. Sin embargo, no permite leer las palabras irregulares.

Ambas vías actúan de manera interactiva y las dos son igual de importantes. El dominio de cada una dependerá del nivel lector del sujeto. De esta forma, los lectores principiantes suelen hacer un mayor uso de la vía fonológica, mientras que un lector experimentado usa más la vía léxica.

Estos dos procesos corresponden a los procesos de bajo nivel, mientras que los que se explica a continuación, son procesos con un nivel superior. Estos son el procesamiento sintáctico y el procesamiento semántico (Cuetos, 2010).

4.1.2. Procesos de alto nivel.

En el procesamiento sintáctico, el lector identifica la estructura de las diferentes unidades lingüísticas que aparecen en el texto, en concreto de las oraciones. Esto facilita la búsqueda del significado. Se compone de tres operaciones: identificar de qué tipo son los grupos de palabras que componen la oración (síntagma nominal, síntagma verbal, etc); identificar la relación existente entre estos componentes; construir la estructura mediante ordenamiento jerárquico de los componentes.

Para ello, debe contar con una serie de estrategias sintácticas. En primer lugar, el orden de las palabras en la oración da información sobre su papel sintáctico. En castellano, normalmente la primera palabra ejerce de sujeto y el segundo nombre (detrás del verbo) actúa de objeto. En segundo lugar, las palabras funciones (preposiciones, artículos, pronombres, conjunciones, partículas) indican el inicio de un nuevo elemento que construye la oración. Por otro lado, conocer el significado de las palabras también es un indicador fundamental en la estructura de la oración, ya que la variación de una sola palabra puede cambiar completamente el sentido de la oración. Por último, los signos de puntuación permiten conocer dónde acaba y empieza un constituyente, además de facilitar la comprensión.

Por último, se lleva a cabo el procesamiento semántico, que consiste en construir una representación mental del texto, integrándola en los conocimientos previos que cada persona tiene. Entre las distintas teorías existentes sobre las representaciones mentales, en el presente trabajo nos centraremos en el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983). Según este modelo, el lector hace representaciones del texto en tres niveles.

En primer lugar, destaca el denominado texto superficie, que es caracterizado por su literalidad. El lector realiza una representación superficial del texto, por lo que permanece muy poco tiempo en la memoria.

En un segundo nivel llamado texto base, el lector forma proposiciones con las ideas principales y las relaciona entre sí, obteniendo significados parciales del texto, que recibe el nombre de microestructura. Es importante que el lector diferencia entre ideas principales y secundarias, para poder construir un significado global, que se denomina macroestructura. Así, la unión de microestructuras da como resultado la macroestructura. En este momento la estrategia de resumir adquiere un papel fundamental.

Por último, en el llamado modelo de situación, el lector relaciona la información del texto con los conocimientos previos, para después integrarlo en la memoria y recordarlo indefinidamente. El leyente realiza inferencias denominadas elaborativas, que le permiten completar la información inexistente en el texto con los conocimientos que el ya posee sobre el tema. De este modo, se hace posible relacionar el texto con los conocimientos previos.

Para comprender un texto, es necesario que la persona que lee tenga diferentes conocimientos (García – Madruga, citado en Cuetos, 2010). Entre ellos, conocimientos lingüísticos; conocimientos sobre el tema que trata el texto, ya que cuanto mayores sean estos saberes, más facilidad habrá para entender el texto e integrar la información en sus conocimientos previos; conocimientos sobre el mundo; conocimientos sobre la superestructura, que hace alusión a la estructura u gramática del texto; y conocimientos estratégicos y metacognitivos.

Dentro de los procesos de alto nivel, es de gran relevancia el proceso denominado metacognición, que se refiere a la conciencia del aprendizaje adquirido. Es decir, es la capacidad (en este caso del lector) para saber los conocimientos que tiene y los que no tiene. Además, permite reconocer los procesos que se realizan al leer e identificar los fallos. Así, la metacognición va a permitir al lector ejecutar una revisión de la lectura y una evaluación (Gallego, 2019).

Cada uno de estos procesos depende de una parte del sistema nervioso, que actúa de manera independiente respecto al resto de actividades implicadas en el proceso lector. En el caso de los niños, que no han aprendido todavía a leer de forma eficaz, el problema en uno de estos procesos va a afectar al resto. Sin embargo, en los adultos alfabetos que sufren una lesión, el tener problemas en una de estas zonas del cerebro, no repercute a los demás procesos (Cuetos, 2010).

Castro-Caldas, Peterson, Reis, Stone Flander e Ingvar (citado en Cuetos, 2010); Castro-Caldas y Reis (citado en Cuetos, 2010) comprobaron las repercusiones que tiene la lectura en el cerebro, que afectan no solo a la actividad lectora sino también al lenguaje oral. Realizaron un estudio en el que comparaban dos grupos de personas, que se diferenciaban únicamente por el conocimiento de la lectura. Tras estudiar la actividad cerebral de ambos grupos al leer pseudopalabras, se observó que el grupo de analfabetos realizaban una actividad superior en la zona del cerebro que se ocupa de la activación de recuerdos. Esto se debe a que estos intentaban convertir la pseudopalabra en una palabra conocida, activando así la memoria. Sin embargo, el grupo de personas que sabía leer ponían en marcha el área del lenguaje.

4.2. Modelos explicativos del proceso lector.

Existen diferentes modelos que definen lectura. Por un lado, destaca el modelo transmisivo. De acuerdo con este modelo, que al igual que Mirás, Solé y Castells (citado en Gallego, 2019), llamaremos modelo estándar, la lectura es un proceso lineal y unidireccional, en la que el escritor es el que proporciona la información y el lector es el receptor de la misma. Por otro lado, se encuentra el modelo transaccional, según el cual el lector también es el receptor. Sin embargo, teniendo en cuenta las ideas, conocimientos y experiencias previas, puede entenderlo de una forma u otra. Es decir, elabora nuevos significados (Gallego, 2019).

Por otro lado, hay que tener en cuenta los factores que intervienen en la lectura, que la van a condicionar. Por un lado se encuentra el lector, que debe contar con conocimientos, capacidades, motivación y experiencias previas para enfrentarse a la lectura. Además, será fundamental que domine los diferentes niveles de la lengua (fonológico, léxico – semántico, sintáctico y pragmático). Por otro lado, necesitamos la estructura, la forma lingüística y textual, la forma física del texto también va a condicionar el proceso lector. Por último, es fundamental conocer el contexto en el que se desarrolla la lectura. No se va a leer del mismo modo si al lector le agrada o no lo que lee, si la familia le ha transmitido o no pasión por la lectura, si el profesor motiva o no al alumnado, entre otros factores (Gallego, 2019).

4.2.1. Los métodos sintéticos en la enseñanza de la lectura.

De acuerdo con lo explicado a lo largo de este TFG, la lectura tiene un papel fundamental en la adquisición de los demás conocimientos. Debido a esta importancia, considero esencial dedicar un apartado para revisar los diferentes métodos de enseñanza de la misma. Es importante estudiar cada caso en concreto para seleccionar el método más beneficioso.

Existen numerosos métodos para la enseñanza de la lectura, pero todos ellos se pueden agrupar en dos grandes grupos. Por un lado, destacan los métodos sintéticos, que defienden comenzar a enseñar a leer por las unidades lingüísticas más pequeñas para terminar en otras más grandes. Tal y como postula (Cuetos, 2010) se diferencian varios tipos de métodos sintéticos. En primer lugar, se encuentra el método alfabético, en el que el nombre de las letras es lo primero que se enseña, para continuar por las sílabas y después con la palabra. Otro de ellos es el método fonético, que se diferencia del anterior por empezar la enseñanza de la lectura con el sonido de las letras y no por su nombre. Por último, dentro de este gran grupo, está el método silábico, que enseña directamente las sílabas para pasar a continuación a las palabras.

Por otro lado, se hallan los métodos analíticos o globales. Estos, al contrario que los sintéticos, empiezan enseñando las estructuras lingüísticas mayores para terminar, de manera progresiva, con las más pequeñas. Así, comienzan enseñando la frase o palabra y terminan con el aprendizaje de las reglas de conversión grafema fonema, es decir, con la sílaba o con las letras (Cuetos, 2010).

Por último, destacan los métodos mixtos, que es una combinación de los dos anteriores.

Para escoger el método de enseñanza de la lectura más adecuado a cada niño, es importante conocer las características de cada lengua. En el caso del castellano se trata de una lengua alfabética bastante transparente e irregular, pues a cada grafema le corresponde un fonema en concreto. Únicamente hay tres excepciones, que son el caso de la “c”, “g” y “r”, en las que a cada grafema le corresponden dos fonemas dependiendo del contexto.

Teniendo en cuenta las características de la lengua castellana, pensar en una enseñanza con el método global, resulta un tanto complicada a nivel cognitivo. Esto se debe a que es muy complicado conocer todas las palabras que se usan a lo largo de la vida, pues para conocerlas, han tenido que verse repetidas varias veces. En el lado opuesto, la enseñanza por métodos sintéticos parece tener una mayor funcionalidad, ya que si se conocen las reglas de conversión grafema - fonema, se van a poder leer todas las palabras y pseudopalabras. A su vez, cuando se haya leído una palabra muchas veces mediante este método, esta pasará a leerse por la vía léxica, pues ya será conocida (Cuetos, 2010).

Sin embargo, existen varios subtipos de métodos sintéticos, que procederemos a revisar a lo largo de las páginas siguientes. En el caso del método alfabético, se considera que la enseñanza del nombre de las letras no es quizá un requisito necesario para aprender a leer, ya que lo que necesitamos conocer es el sonido que tienen las letras y no cómo se denominan. Los métodos silábicos pueden resultar también un tanto complejos, ya que existen numerosas sílabas, y su aprendizaje podría ser costoso. Finalmente, el método fonético es el que se considera más adecuado, ya que las normas de correspondencia grafema-fonema va a capacitar para leer todas las palabras, sean conocidas o desconocidas (Cuetos, 2010).

De este modo, el método escogido para trabajar en este TFG es el método fonético, ya que considero que es el más beneficioso para el aprendizaje del niño. Opino, al igual que Cuetos (2010) en el libro *Psicología de la lectura*, que este método enfatiza la articulación, facilitando en gran medida el aprendizaje de la lectura en una lengua tan transparente como es el español. En un principio puede resultar un tanto mecánica, pero enseguida cobra sentido cuando los niños ven que a medida que conocen más sílabas, el número de palabras que pueden formar se incrementa. Por otro lado, considero que es un método muy visual, lo cual es positivo para la enseñanza de la lectura en el alumnado sordo profundo.

4.3. Relación entre detección de la sordera y adquisición lectora.

El nivel de desarrollo lector que se adquiere dependerá, en gran medida, del momento en que haya sido detectada la sordera, y se hayan podido implementar medidas de atención temprana. Por tanto, considero fundamental dedicar un apartado a estudiar esta relación, ya que una pronta detección y atención suele tener repercusiones muy positivas en el desarrollo del niño sordo.

Existen numerosos estudios centrados en el proceso de aprendizaje de la lectura en niños que han sido implantados con diagnósticos de hipoacusia severa o moderada, entre los que destacan autores como Manrique Rodríguez (citado en Jáudenes, 2017) o López-Higes (citado en Jáudenes, 2017), por citar autores de nuestro entorno. Normalmente, estos estudios se realizan en comparación con el desarrollo de niños normo-oyentes y sordos no implantados.

En primer lugar, los implantes cocleares han supuesto una gran revolución en la facilitación del aprendizaje del lenguaje en el niño sordo, y por ello también en la lectura. Sin embargo, es fundamental una detección precoz de la sordera, que determinará en gran medida los resultados alcanzados.

Tal y como reflejan los resultados obtenidos en el estudio realizado por Manrique Rodríguez, Huarte y Manrique Huarte (citado en Jáudenes, 2017) los niños sordos implantados antes de los 12 meses de edad alcanzan un mayor nivel lingüístico que los sordos implantados tardíamente, llegando a un desarrollo semejante al de un niño normo-oyente. De acuerdo con esta afirmación, otros estudios afirman la semejanza entre el aprendizaje del alumnado sordo y el normo-oyente, aunque tiende a disminuir conforme avanza la edad (Alonso, Marchesi, Paniagua, Valmaseda, 1995; Martínez de Antoñana, Augusto, 2002). Siguiendo la misma idea, Myklebust (1975), conocido como un clásico en la psicología del sordo, afirma que este alumnado obtiene resultados semejantes al alumnado normo-oyente, y esta similitud incrementa cuando el contenido verbal se reduce.

Por otra parte, tal y como establecen los resultados obtenidos en el estudio realizado por López-Higes (citado en Jáudenes, 2017), la comprensión lectora depende mucho del momento de la realización del implante, alcanzando mayores resultados los niños implantados en edades tempranas. Por otro lado, el nivel de comprensión morfosintáctica de los niños implantados de manera precoz será semejante al de los normo-oyentes, mientras que el nivel de los implantados tardíamente difiere mucho. Como conclusión, se obtuvo que el desarrollo lingüístico de los niños implantados precozmente era semejante al de los niños oyentes. Cuando más difiere esta semejanza es cuando las oraciones son complejas desde el punto de vista sintáctico y semántico, y cuando se utilizan nexos para relacionar preposiciones.

A pesar de las diferencias existentes entre niños implantados precozmente y a los que se les ha realizado el implante de forma tardía, así como con niños no implantados, todos ellos utilizan una misma estrategia en la lectura. Esta estrategia consiste en identificar solamente las palabras más significativas en las oraciones, que son las palabras contenido. Esta se conoce como se indica en Domínguez, González y Alegría (citado en Jáudenes, 2017) la Estrategia de Palabras Claves, y es utilizada en mayor o menor medida dependiendo de la dificultad que se tiene en cada caso. El uso de esta estrategia puede explicarse por las dificultades que los niños con discapacidad auditiva encuentran en la sintaxis (Domínguez. et al, citado en Jáudenes, 2017).

5. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO SORDO EN LA ACTUALIDAD

5.1. El desarrollo y expansión generalizada de la realización de implantes cocleares.

Desde principios de este nuevo siglo, la visión que se tiene de la persona sorda no corresponde con la que se tenía a finales del siglo XX. Las actuales prótesis y los protocolos de detección precoz, los programas de atención temprana tanto especializados como generalistas, han supuesto una nueva realidad en la atención de las personas sordas. Esta nueva situación permite al alumnado sordo alcanzar un nivel superior del lenguaje, facilitando su desarrollo.

Las prótesis auditivas han evolucionado favorablemente, siendo el audífono y, sobre todo, el implante coclear un gran avance en el desarrollo y atención de las personas sordas. El papel del implante coclear es fundamental, ya que convierte los sonidos del medio en energía eléctrica para que esta actúe sobre las aferencias del nervio coclear, permitiendo al sujeto tener sensación auditiva (Manrique Rodríguez, citado en Jáudenes, 2013). Tal y como indica AICE, desde que se puso en marcha el programa de implantes cocleares en 2002, se han realizado en nuestra comunidad aproximadamente 500 intervenciones.

Durante mi etapa de estudiante y de realización de prácticas de mención, he podido apreciar la elevada cantidad de niños que utilizan el implante coclear. La mayoría de alumnado se beneficia de estas prótesis auditivas y, normalmente, de manera precoz, gracias a los programas de detección precoz de la sordera. Sin embargo, nos encontramos situaciones clínicas y educativas en las que no se ha realizado el implante coclear o no ha funcionado, como se explicará más adelante.

El implante coclear puede ser monolateral o bilateral, siendo más habitual este último. Para lograr resultados exitosos tras la intervención quirúrgica de este tipo de prótesis auditivas, se requiere un proceso complejo en el que es muy importante la coordinación de todos los profesionales implicados. Con el objetivo de facilitar y mejorar este proceso, surgieron los programas de Implante Coclear, que constan de cinco fases.

De acuerdo con Manrique Rodríguez (citado en Jáudenes, 2013) en primer lugar, se realiza una selección del niño que va a ser intervenido, estudiando el estado de los huesos del oído y de la vía auditiva mediante una Tomografía Computarizada (TC) o una Resonancia Magnética Nuclear (RMN), asegurándose de que no presenta ninguna contraindicación que pueda dificultar el proceso. Una vez hecha esta selección, se realiza la intervención quirúrgica. Posteriormente, se lleva a cabo una programación de los implantes. Se necesita también un periodo de rehabilitación y, por último, un seguimiento.

El resultado de los implantes cocleares varía en función de cada caso, siendo determinante el tiempo que la persona permanece sin percibir estímulos auditivos. Está comprobado que cuanto menor sea el periodo de privación de la audición, mejores serán los resultados, sobre todo en los casos de sordera prelocutiva (Manrique Rodríguez, citado en Jáudenes et al, 2013) También es fundamental el momento de manifestación de la sordera, ya que cuanto más tarde aparezca, mejores resultados se esperan porque el lenguaje ya ha sido adquirido previamente. Así, en sordos postlocutivos se esperan resultados más favorables. Por otro lado, la motivación hacia el implante coclear, el uso previo de audífonos, la existencia de una anatomía coclear normal, la ausencia de contraindicaciones, entre otros factores, van a influir también en la calidad de los resultados (Manrique Rodríguez, citado en Jáudenes, 2013).

De acuerdo con el autor que venimos siguiendo, los resultados obtenidos en los casos de sordera postlocutiva con implante coclear, son altamente satisfactorios, tanto en niños como en adultos. En los casos de implantes en niños con hipoacusia prelocutiva, los resultados obtenidos varían significativamente según el caso. Sin embargo, y según Manrique, estos resultados se hacen más homogéneos pasados unos años desde la implantación. Las diferencias se deben sobre todo a la detección precoz o tardía, teniendo los primeros un desarrollo semejante al de los normo-oyentes. Según el estudio realizado por Valero y Villalba (citado en Jáudenes, 2013) los niños implantados

precozmente reconocen con ayuda del implante coclear, sin ayudarse de la palabra complementada, el 80 % de las palabras, mientras que los de diagnóstico tardío solamente identifican aproximadamente el 25% de las mismas.

Para lograr el máximo nivel de desarrollo lingüístico con los implantes cocleares, es imprescindible realizar una pronta detección y diagnóstico de la sordera. Esto es posible gracias a los programas de detección precoz (Núñez, Jáudenes, Sequí, Vivanco y Zubicaray, 2018).

Así, para que se alcance el máximo nivel con los implantes cocleares, es imprescindible que la detección y diagnóstico se realice lo antes posible. Es aquí donde juegan un papel fundamental los programas existentes de detección precoz. Aragón ha sido una de las comunidades autónomas más pioneras en estos programas. Estos permiten una pronta detección, diagnóstico y la puesta en marcha de un tratamiento lo antes posible (Núñez. et al., 2018).

En relación al programa de detección precoz de la sordera en Aragón, he podido comprobar que se sigue el programa de screening neonatal que se expone en el siguiente apartado establecido por la Comisión para la detección precoz de la sordera infantil (CODEPEH), tanto en cuanto a pruebas clínicas como en temporalizaciones. Se realizan todas las pruebas pertinentes a lo largo de las cuatro fases y a través del Comité de Implantes Cocleares, cuyo coordinador es el doctor Héctor Vallés. Es un trabajo multidisciplinar que reúne profesionales del campo de la medicina (otorrinolaringología), la rehabilitación (foniatria y logopedia) y la audiología protésica. En Aragón se sigue este protocolo desde el año 2002 / 03. El colegio la Purísima para niños sordos forma parte de este comité a través de la coordinación de rehabilitación.

5.2. Programas de detección precoz de la sordera: Pruebas de cribado neonatal.

Quiero dedicar un apartado específico a detallar el proceso que se sigue en los programas de detección precoz de la sordera, especificando el llevado a cabo en nuestra comunidad autónoma. Asimismo, considero importante analizar las positivas repercusiones que dichos programas han tenido en el desarrollo del alumnado sordo.

Los programas de detección precoz de la sordera garantizan, en la mayoría de casos, el máximo nivel de desarrollo lingüístico con la utilización de los implantes cocleares. Aragón ha sido una de las comunidades autónomas más pioneras en estos programas, que permiten una pronta detección, diagnóstico y la puesta en marcha de un tratamiento lo antes posible (Núñez. Et al, 2018).

Desde la implementación de estos programas y su mejora continua, la edad de intervención quirúrgica para la colocación de implantes no ha parado de descender a edades más tempranas, pudiendo afirmar que en la actualidad la detección se realiza en los primeros meses de vida.

Sin embargo, todavía nos podemos encontrar con niños a los que se les detecta la sordera de forma tardía, debido a diversos motivos. Según como pone de manifiesto el estudio realizado por la Comisión para la detección precoz de la sordera infantil realizado por Núñez et al. (2018), esta situación se da en niños que desarrollan de forma tardía la hipoacusia o en familias que no realizan los seguimientos adecuados. De este modo, 1 de cada 10 niños con hipoacusia sería detectado por revisiones postnatales (Cuetos, 2014).

De acuerdo con Núñez et al. (2018), estos programas de detección precoz en España se componen de cuatro fases o niveles, estructuradas de forma progresiva. En primer lugar, se realiza la fase de detección, llevando a cabo un cribado auditivo a todos los niños poco después del nacimiento para detectar posibles hipoacusias. Ya en 1996 la Comisión para la Detección precoz de la hipoacusia, propuso realizar la detección a todos los recién nacidos y no solo a los que presentaban factores de riesgo.

Cuando se supera el cribado, el bebé recibe el alta y se realiza un control de atención primaria. En el caso que este cribado no se pase o se considere que existen factores de riesgo, se realiza un seguimiento otorrinolaringólogo. En esta primera parte del cribado auditivo se pueden utilizar como técnicas las otoemisiones acústicas o los potenciales evocados auditivos (OEAA).

De acuerdo con Manrique Rodríguez y Huarte (citado en Jáudenes, 2013) las otoemisiones acústicas consisten en la emisión de un estímulo sonoro que hace que las células del órgano Corti generen modificaciones o energía acústica.

Tal y como afirma Núñez et al. (2018), esta técnica de cribado se recomienda llevarla a cabo a partir de las 48 horas de nacimiento y antes de los 30 días, debido a que es aconsejable asegurarse de que no queda en el oído restos de líquido amniótico u otros. Por otro lado, el realizarla antes de los 30 días de vida permite un diagnóstico temprano en el caso de que no se pasara la fase de cribado. Las otoemisiones acústicas tienen como inconveniente que no permite detectar sorderas retrococleares. Además, tiene un elevado número de falsos positivos, razón por la cual es realizada en dos pasos para evitar dar paso a niños que no presentan hipoacusia a la fase siguiente, que es la de diagnóstico (Núñez et al, 2018). El nivel de detección se recomienda realizar antes de los 15 días de vida.

La segunda fase se denomina diagnóstico. En el caso de que el recién nacido no supere el cribado auditivo neonatal o en el caso de que se observen factores de riesgo, se pasa al segundo paso. En esta fase se realizan diferentes pruebas y estudios. En primer lugar, se realiza una exploración de los antecedentes familiares, de la historia clínica, así como una exploración física. Posteriormente, se realizan las pruebas audiológicas, que pueden ser objetivas y subjetivas, y varían en su uso dependiendo de la edad del niño y de sus posibilidades de colaboración. Entre las pruebas objetivas, destacan los Potenciales Evocados Auditivos de Tronco Cerebral (PEACT) y los Potenciales Evocados Auditivos de Tronco Estable (PEAE). No se puede utilizar una única prueba diagnóstica, sino que deben utilizarse de manera complementaria (Núñez et al, 2019). Siempre que sea posible, debe llevarse a cabo de manera simultánea el diagnóstico auditivo y el etiológico, aunque tiene prioridad el primero.

Igualmente, de acuerdo con Núñez et al (2018) se lleva a cabo también un diagnóstico genético, dado que es una de las causas mayoritarias de la hipoacusia. Hasta un 60% de las hipoacusias neurosensoriales congénitas o de inicio precoz, se deben a factores genéticos. Este modelo de hipoacusias no siempre es detectado en el cribado neonatal universal. Por esta razón, se están realizando estudios en los que se combina con el cribado universal, aumentando el número de detecciones.

Por último, se realizan también en la fase de diagnóstico estudios de imagen. Existen dos pruebas de imagen, que son la Tomografía Computarizada y la Resonancia Magnética. En la actualidad, se ha demostrado (Siu et al, citado en Núñez et al, 2019) que es suficiente, en la mayoría de casos con la realización de la resonancia magnética (RM). Solo en los casos donde se observen anomalías en la anatomía del oído, se llevará a cabo la tomografía computarizada (TC). El diagnóstico se puede realizar hasta los tres meses de edad, con el fin de empezar el tratamiento que sea pertinente cuanto antes.

En el diagnóstico actualmente se concede gran importancia al estudio de las infecciones congénitas por citomegalovirus (CMVc), ya que una de sus secuelas más frecuentes es la hipoacusia (entre el 22 y el 65% en niños sintomáticos y entre el 7 y el 15% en asintomáticos). Esta enfermedad afecta a 1 de cada 150 niños en España. Se quiere incidir en este apartado sobre la importancia de la investigación sobre esta causa de la hipoacusia, gran parte de los recién nacidos son asintomáticos y no pueden ser detectados precozmente, ya que la hipoacusia aparece más adelante. Se detecta menos del 50% de casos en el primer mes. Esta situación, dificulta el desarrollo lingüístico al ser detectado de manera tardía (Pinillos et al, 2016).

Para ello se realiza una prueba consistente normalmente en una recogida de saliva, la cual se analiza. Ante un resultado positivo en esta prueba, se deberá recoger una muestra de orina para confirmarlos. El inconveniente de esta técnica es que solo se detecta esta causa de hipoacusia en unos pocos, en torno al 57 %, siendo el resto detectados de manera tardía.

Ante esta situación, los servicios especializados están planteando realizar un cribado combinado, compuesto por el cribado genético y el cribado de la CMVc, además del cribado auditivo neonatal.

Una vez realizado el diagnóstico, de acuerdo con el estudio de Núñez et al (2018), es imprescindible la coordinación entre los distintos profesionales para decidir cuál es el tratamiento más adecuado. En el caso de que se requiera implante coclear, se seguiría el programa de implantes cocleares. Posteriormente, es necesario un seguimiento.

6. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO SORDO PROFUNDO

6.1. Características del desarrollo psicolingüístico del alumnado sordo profundo.

En este apartado pretendo dedicar unas líneas a exponer las características del desarrollo psicolingüístico de los niños sordos profundos, y las especiales necesidades educativas que plantean en este sentido, con el objetivo de plantear posteriormente un programa de intervención basado en la adquisición de la lectura. Es importante conocer las dificultades y necesidades del alumnado para ser capaces de identificarlas y poder dar una respuesta lo más tempranamente posible. Así, previo a realizar el plan de intervención, es necesario conocer cómo es el desarrollo del lenguaje en alumnado con sordera y las necesidades educativas especiales que pueden presentar.

Silvestre (citado en Gallego, 2019), considera que la discapacidad auditiva tiene repercusiones en diferentes áreas del desarrollo, siendo el lenguaje una de las más afectadas. Sin embargo, el punto de partida asumido en este TFG es que el niño sordo profundo a quien se le ha realizado implante coclear en edad temprana, atraviesa las mismas etapas de desarrollo que un niño normo-oyente, aunque con mayor demora (Gallego, 2019).

Al margen de que los implantes cocleares influyan decisivamente en el desarrollo del niño sordo, el nivel psicolingüístico que alcance este alumnado dependerá, además, del momento de aparición de la sordera, de la localización de la lesión, del grado de pérdida auditiva, de la capacidad cognitiva, así como del contexto (Gallego, 2019).

Por otro lado, he podido participar en conversaciones en las cuales se afirma que el alumnado con discapacidad auditiva tiene más posibilidades de tener dificultades en la lectura o de que partan con desventaja debido a su condición de personas sordas.

Esta dificultad en la lectura por parte de los niños sordos se explica, tal y como se expone en el Nuevo Manual de Logopedia escolar coordinado por Gallego (2019), porque el lenguaje está condicionado por el nivel de competencia lingüística que rodea al niño y por la capacidad de este para percibir los estímulos sonoros de su contexto.

De este modo, y a pesar de que los implantes cocleares facilitan su aprendizaje, el alumnado sordo parte con desventaja en la tarea de adquirir el proceso lector, ya que su percepción de los sonidos del entorno se encuentra disminuida o suprimida.

El aprendizaje de la lectura en este alumnado del niño sordo profundo varía según los factores ya comentados al principio, como son el momento de aparición de la sordera (antes o después del lenguaje), la localización de la lesión, la posibilidad o no de una detección precoz, así como del nivel cognitivo de cada alumno.

Existe bastante consenso en afirmar que la lectura de los niños sordos se caracteriza por la aparición tardía de las primeras palabras, mayor número de errores gramaticales, vocabulario reducido, dificultad para combinar palabras en la formación de oraciones y en el uso de formas verbales, así como problemas en la comprensión de formas sintácticas complejas (Gallego y Gómez, citado en Gallego, 2019). Se ve afectada también la calidad del habla y la estructuración del lenguaje, produciendo en ocasiones un lenguaje inteligible. Normalmente el alumnado sordo suele tener el timbre de la voz y el ritmo alterados, que dificultan la pronunciación.

Además, y siguiendo a nuestro autor de referencia, se debe tener en cuenta una serie de necesidades educativas especiales propias del alumnado sordo profundo, para poder identificarlas en un caso en concreto y dar respuesta a las mismas. Por un lado, el alumnado del que venimos hablando encuentra dificultades para planificar acciones y actividades que impliquen abstracción o razonamiento, por lo que van a necesitar un desarrollo cognitivo superior. Por otro lado, en ocasiones se resisten a aceptar las normas y tienen dificultad para socializarse. Además, son más vulnerables emocionalmente, razón por la cual será necesario incidir en trabajar el desarrollo socioafectivo.

La comprensión del lenguaje oral también les resulta complicado en algunos casos, razón por la cual se convierte en fundamental adquirir el código lingüístico que le permita aprovechar los restos auditivos y favorezca la comunicación.

Tal y como expone Gallego (2019), es importante potenciar al máximo los restos auditivos desde los primeros años de vida, lo cual se ha visto favorecido, como venimos afirmando en este trabajo, por el desarrollo tecnológico de los audífonos y los implantes cocleares. De acuerdo con el autor del que venimos hablando, para conseguir la estimulación de los restos auditivos, resulta fundamental que se propongan situaciones comunicativas y que el alumnado sordo profundo tenga conciencia de este tipo de situaciones. También recae un peso importante en el sentido de la vista durante

la práctica docente, dado que se recomienda potenciarlo al máximo con el objetivo de desarrollar el lenguaje.

6.2. Etapas de desarrollo del lenguaje en los niños sordos profundos.

Quiero dedicar un breve apartado a la explicación de las diferentes etapas que atraviesan los alumnos sordos para adquirir el lenguaje, además de hacer una comparación del mismo con el desarrollo del lenguaje del alumnado normo-oyente.

Centrándonos en el desarrollo del lenguaje del niño sordo profundo existe bastante consenso a la hora de afirmar que, en la mayoría de casos, las etapas que sigue este alumnado son similares a las de un niño normo-oyente pero con un proceso más lento. Esto es posible debido a la gran evolución de los implantes cocleares y a los programas de detección precoz, que han supuesto una nueva realidad, tal y como he expuesto previamente, al igual que a la mejora de los programas de trabajo puestos en marcha por los profesionales especialistas. Sin embargo, autores como Marchesi (1992), a pesar de reconocer la dificultad de la tarea, defienden que las primeras dificultades del lenguaje en un niño sordo deben observarse en la forma de comunicación de los primeros meses de vida.

De acuerdo con Villalba (citado en Jáudenes, 2013), la primera etapa del desarrollo psiconlingüístico es la de prelenguaje, cuyo periodo se estima durante los 5-6 primeros meses. En esta fase, no se aprecia ninguna diferencia entre un niño sordo a un niño normo-oyente, ya que los sonidos que emiten son similares. Sin embargo, a partir del sexto mes de vida las diferencias empiezan a ser más evidentes. En los niños sordos los balbuceos desaparecen y las ecolalias no aparecen de forma natural.

En la etapa del primer lenguaje (12-36 meses), según Villalba (citado en Jáudenes, 2013) el aprendizaje de los niños sordos profundos prelocutivos, es mucho más lento que el de los normoyentes. Las primeras palabras aparecen con posterioridad, su vocabulario es reducido y pobre y las combinaciones entre palabras surgen más tarde. En esta etapa, resulta imprescindible la comunicación, sea mediante una metodología u otra (lengua de signos, lengua oral, combinación de ambas, entre otras). A los tres años de edad comienza el desarrollo del lenguaje propiamente dicho. En esta etapa se van a observar una serie de dificultades en los niños sordos, entre las que destacan el vocabulario reducido, dificultad para entender las abstracciones o frases hechas, uso frecuente de oraciones simples, problemas en sintaxis y morfología, uso de una cantidad

inferior de lenguaje y mensajes más breves, conjugación errónea de verbos (utilizan el presente e infinitivo fundamentalmente), en la lectura identifican solamente las palabras contenido de las oraciones, presentan habla telegráfica, presentan errores de concordancia y falta de coherencia.

A partir de los seis años de edad, en la etapa de educación primaria, se sigue desarrollando el lenguaje. Se comienza a utilizar una variedad más amplia de formas y tiempos verbales. Se amplía el vocabulario, llegándose a tener un diccionario aproximado de 40.000 palabras a los 10 años. En cuanto a la sintaxis, también continúa desarrollándose progresivamente, llegando a comprender las formas pasivas entre los 10 años y los 12 años. En esta etapa de primaria también se adquiere la lectoescritura.

De acuerdo con lo que propone Escandell (citado en Jáudenes, 2013), la lengua materna se adquiere de forma natural pero, sin embargo, existen ciertos conocimientos que necesitan ser enseñados. Es por esta razón, por lo que en primaria se dedica tanto tiempo a trabajar el lenguaje.

Como conclusión, a pesar de que el desarrollo lingüístico varía en función de las características de cada niño sordo profundo, el desarrollo de los programas de detección precoz y de implantes cocleares ha supuesto una gran revolución en el mundo del sordo, permitiendo en la mayoría de casos un desarrollo del lenguaje semejante al de los niños normo-oyentes.

6.3. La importancia de la conciencia fonológica en la adquisición del lenguaje del niño sordo profundo.

Según Alegría (2010) la fonología juega un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura, ya que permite dar sonido a todas las letras y llegar al significado de las palabras. Sin embargo, adquirir una conciencia fonológica es una tarea complicada especialmente para el alumnado sordo, dificultando la adquisición de la lectura, debido a que la tarea de leer sin fonología es bastante complicada.

Por esta razón, el alumnado sordo profundo que no adquiere la conciencia fonológica, utiliza otro mecanismo conocido como memoria a “forza bruta”, que consiste en utilizar logogramas para relacionar las palabras escritas y su significado. Sin embargo, este mecanismo deja de ser útil progresivamente, ya que a medida que el léxico logográfico aumenta, es necesario recurrir a detalles ortográficos más concretos para poder distinguir palabras con distinto significado.

Debido a la arbitrariedad que existe en el uso de la memoria a “forza bruta”, se realizaron estudios en los que se comprobó que existen otras fuentes de acceso a la fonología, como puede ser el sentido de la vista (Alegria, 2010). De este modo, la lectura labial (LL) proporciona a las personas sordas información fonológica, aunque en ocasiones puede llevar a errores, ya que algunos fonemas presentan la misma imagen fonológica. Sin embargo, el uso de la Palabra complementada (PC) junto con la LL evita la ambigüedad y proporcionan al alumnado sordo información fonológica de calidad.

7. ESCOLARIZACIÓN DEL NIÑO SORDO PROFUNDO

7.1. Modalidades de escolarización según la orden 1005 aragonesa.

Una vez llegado a la parte más importante de este TFG, es decir, a la parte de intervención, y en aras de ir delimitando dicho apartado, precisamos detallar cuál es la modalidad de escolarización habitual de los niños sordos profundos en Aragón. La referencia obligada para este planteamiento es la orden ECD/1005/2018, de 7 de junio (BOA Nº 116, 2018), por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Aunque esta orden no está pensada en exclusiva para el alumnado sordo, es la competente en la materia para dar una respuesta educativa inclusiva a todo el alumnado que precise apoyo, incluyéndose el colectivo de niños con discapacidad auditiva.

La propuesta de escolarización final dependerá de las necesidades detectadas a causa de la sordera y del tipo de centro que responda mejor a las mismas.

De carácter general, la escolarización se realizará en un centro ordinario. La segunda modalidad de escolarización son los centros de atención educativa preferente para discapacidad auditiva. Esta modalidad escolar se da cuando en el centro ordinario se han aplicado todas las actuaciones generales y específicas sin éxito, y tiene carácter voluntario para las familias.

Una tercera modalidad de escolarización son los centros de Educación Especial. Tiene lugar cuando los centros ordinarios o, en su caso, preferentes, no pueden dar la respuesta educativa inclusiva que necesita el alumnado en relación a aspectos sociales y curriculares. Las actuaciones generales y específicas han tenido que ser aplicadas sin éxito. En este caso, los niños van a requerir actuaciones más específicas y prolongadas en el tiempo.

La escolarización combinada es otra de las opciones. Se adopta en alumnado con necesidades educativas especiales (en este caso con discapacidad auditiva) cuando las decisiones respecto a aspectos curriculares y sociales aconsejan una actuación de intervención más específica, que no se puede proporcionar de manera independiente en el centro ordinario. Tiene carácter voluntario para las familias. En este caso el alumnado va a realizar la educación tanto en el centro ordinario como en uno especial, de manera complementada. Se establecerá la opción de permanencia en cada centro que más beneficiosa sea en cada caso. Esta modalidad de escolarización se contempla desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria.

En la actualidad, la mayoría de los niños sordos, en general, inician tratamientos de atención temprana especializados en recursos, como “La Purísima” o ASPANSOR en Zaragoza, antes de su escolarización.

Otra situación que puede darse, aunque sucede de forma menos habitual, es la aparición o detección tardía de la sordera. En este caso, el alumno se encuentra escolarizado en un colegio ordinario y se empiezan a observar indicios de que presenta dificultades. En primer lugar, la maestra aplica las actuaciones generales que crea conveniente. En el caso de que estas no hayan tenido éxito, la Dirección del centro debe solicitar la realización de una Evaluación Psicopedagógica, que siempre va acompañada de resolución administrativa firmada por el director provincial del servicio provincial competente. En el informe psicopedagógico se indicarán orientaciones sobre las actuaciones a realizar, la modalidad de escolarización y el tipo de centro, así como la autorización para desarrollar las actuaciones específicas necesarias. En el caso de que se realicen todas las actuaciones generales y específicas sin éxito, se procederá al cambio de tipo de centro.

En base a los datos aportados por el estudio de la situación socioeducativa de las personas con sordera en España realizado tanto en 2017 como 2018 (Jáudenes, 2019), el 77% de la muestra estaba escolarizado en un centro ordinario, el 8% en un centro de educación especial y el 15% se desconocía. Esto señala el beneficio del efecto de los implantes cocleares, que han supuesto un cambio en la realidad del mundo del sordo, facilitando su desarrollo y posibilitando el alcance de niveles superiores.

8. PROGRAMA DE ATENCIÓN PROPUESTO EN RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS SORDOS PROFUNDOS.

8.1. Orientaciones para trabajar la lectura con el alumnado sordo profundo.

Para finalizar la parte del marco teórico y dar paso a la propuesta de intervención, me gustaría dedicar un apartado para explicar un método para trabajar la lectura con el alumnado sordo profundo, aunque también pueden ser de gran utilidad en el trabajo con alumnado normo-oyente.

De esta forma, en el siguiente apartado se presenta una propuesta de intervención de lectura, en la que se ha optado por el método fonético, para un alumno en concreto con sordera profunda y usuario de implante coclear. Se proponen actividades para trabajar diferentes aspectos que favorecen el aprendizaje y mejora del proceso lector, como son la conciencia fonológica, la comprensión lectora y la sintaxis. Para ello, se ha tenido en cuenta el método de intervención propuesto a continuación.

8.1.1. Método de intervención propuesto para mejorar el aprendizaje y adquisición de la comprensión lectora.

La comprensión de textos también es una tarea que resulta especialmente difícil para el alumnado sordo profundo, razón por la cual es necesario seguir unos pasos muy concretos y detallados para facilitar su aprendizaje, siendo preciso diferenciar tres momentos de trabajo: antes, durante y después de la lectura.

Tal y como exponen los técnicos que trabajan desde la plataforma educativa navarra CREENA (2006) es importante, en primer lugar, el diálogo entre el maestro y el alumno sobre el contenido del texto y sobre los conocimientos previos sobre el tema que el alumno posee. Para ello, es interesante analizar el título y extraer ideas sobre el mismo.

También pueden realizarse hipótesis sobre el contenido del texto y observar la estructura del mismo, para facilitar la lectura.

En segundo lugar, se debe realizar una primera lectura, tras la cual se trabajará el vocabulario que el alumnado no comprenda. Es importante también asegurarnos de lo que ha comprendido, para lo cual es imprescindible realizarle preguntas sobre los párrafos ya leídos. Posteriormente, es interesante proponer al alumnado que realice hipótesis sobre lo que viene a continuación.

Finalmente, es importante analizar las ideas obtenidas, diferenciando las que sean de mayor importancia para a continuación, hacer un resumen del texto.

8.1.2. ¿Adaptar los textos?

En relación con el trabajo de la comprensión lectora, y de acuerdo con los profesionales que trabajan desde esta plataforma, se afirma en CREENA (2006) la importancia de adaptar los textos que se utilicen teniendo en cuenta las características de cada alumno. Se tendrá que analizar el vocabulario, la gramática y la morfosintaxis.

De este modo, y conociendo las características del alumno para el que se va a adaptar el texto, es conveniente sustituir palabras desconocidas por sinónimos de uso más frecuente para el niño. Sin embargo, es importante que aparezcan progresivamente nuevos conceptos para ampliar su diccionario.

En cuanto a la morfosintaxis es fundamental reorganizar las oraciones de forma más clara. Para ello, se sustituyen las oraciones largas por otras más cortas, se debe priorizar el estilo directo, así como el uso de formas verbales conocidas. Por último, el apoyo visual es un apoyo fundamental para este tipo de alumnado.

9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA: “UN MARAVILLOSO VIAJE POR EL MUNDO DE LA LECTURA”.

9.1. Introducción.

El plan de intervención que se expone a continuación ha sido diseñado para mejorar los procesos lectores de un niño en concreto, que presenta sordera profunda. A pesar de que ha sido planificado para llevarlo a cabo de forma individual, he considerado que puede ser beneficioso para todo el alumnado, pudiéndose implementar en el aula. De acuerdo con las dificultades observadas, en el presente plan de intervención se va a utilizar el método fonético para llevar a cabo la enseñanza de la lectura. De este modo, se otorga gran importancia a la conciencia fonológica, que según Alegría y Domínguez (2009) es aspecto fundamental en el aprendizaje lector de los niños sordos. Por último, y de acuerdo a las orientaciones que se indican anteriormente expuestas en la plataforma CREENA (2006), también se han diseñado actividades para trabajar la comprensión lectora y la sintaxis.

9.2. Contexto y reajuste del plan de intervención planificado.

La implementación concreta del plan de intervención no ha podido ser desarrollada por la situación vivida causada por la crisis sanitaria debida a la Covid-19, razón por la cual ha tenido que ser adaptada a la situación de educación no presencial. De este modo, tanto el diseño como la implantación del plan de intervención han tenido que ajustarse a estas circunstancias, y han sufrido modificaciones respecto a su planteamiento en un contexto de educación presencial.

Mi planteamiento inicial, de manera previa al diseño del plan de intervención, era la realización de una evaluación inicial de los procesos lectores del alumno mediante la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2014), con el objetivo de averiguar sus dificultades y poder responder a las mismas. En este caso, ha sido la jefa de estudios del colegio del niño, “La Purísima” para niños sordos, la que ha facilitado la evaluación final anual del curso 2018/2019 del alumno, dado que realizar la evaluación ha sido imposible. Los datos solicitados muestran el nivel del alumno en relación a los procesos de identificación de letras, los procesos léxicos, procesos sintácticos, los procesos semánticos, así como a la metacognición.

Por otro lado, como bien indicaba al principio de este apartado, no se ha podido implementar el plan de intervención diseñado inicialmente, ya que la familia no tiene los recursos dotacionales necesarios para poder implementar un trabajo en modalidad telemática o no presencial. De este modo, se ha diseñado un plan de intervención para llevarlo a cabo tanto de manera presencial como no presencial, y teniendo en cuenta las características individuales y dificultades del alumno, aunque como decía anteriormente, podría llevarse a cabo en una clase.

9.3. Descripción de las características del niño objeto de intervención.

El alumno para el cual ha sido diseñado el plan de intervención, y al que llamaremos X, se encuentra actualmente escolarizado en 5º de Educación Primaria. Presenta sordera profunda bilateral, tiene adaptados dos implantes cocleares; en oído izquierdo desde mayo de 2012 y en oído derecho desde junio de 2015. De acuerdo con la observación de los datos facilitados por la jefa de estudios del colegio, se ha observado que tiene dificultades tanto en los procesos de bajo como en los de alto nivel. Podemos suponer que se corresponde con la adquisición tardía del lenguaje, debida a su deficiencia auditiva.

Respecto a la forma de acceso al significado de las palabras, utiliza una vía mixta de acceso al léxico. En ocasiones utiliza la vía léxica y sustituye palabras desconocidas por otras conocidas que se asemejan (por ejemplo: puede leer “boca” en vez de “poca”, “roja” en vez de “roca”). Otras veces, utiliza la vía fonológica pero comete errores de adición, omisión o sustitución, lo que nos indica que no tiene automatizadas las normas de conversión grafema-fonema. Esta falta de automatización también podemos deducirla por los errores articulatorios que comete. Por último, su fluidez y entonación deben mejorar, lo que nos indica que no es bueno en ninguna de las dos vías de acceso al significado de la palabra.

En cuanto a los procesos de alto nivel, podemos apreciar por la información aportada y por nuestro conocimiento en la materia, la existencia de severos problemas de comprensión. Muestra dificultades para entender el sentido de los elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global, aunque sea sobre aspectos que él ya conoce. No identifica el tema del texto si no recibe ayuda. Tampoco es capaz de extraer por sí solo las ideas principales de un texto. No comprende el mensaje de un texto sencillo de manera global cuando lo lee en voz alta. Se deduce que no hace inferencias, ya que no es capaz de interpretar el título de un texto ni algunas ilustraciones con pautas

establecidas. Tiene dificultades también a nivel sintáctico, cometiendo errores de omisión y al observar una aparente desorganización de la frase.

De este modo, considero que presenta retraso en la lectura debido, sobre todo, a su deficiencia auditiva. El plan de intervención que se va a exponer a continuación ha sido diseñado para trabajar los siguientes aspectos relacionados con la lectura:

- Articulación de fonemas.
- Conciencia fonológica.
- Sintaxis.
- Comprensión.

9.4. Ventajas y desventajas del método fonético.

En este trabajo he apostado por defender el método fonético en la intervención en el área del lenguaje con niños sordos profundos. Asumo que existe controversia, por lo que expondré las ventajas e inconvenientes. De este modo, conociendo los diferentes aspectos que caracterizan al método, se podrán evitar algunos de sus inconvenientes en el diseño de las actividades.

De acuerdo con Cuetos (2010) y como se ha expuesto previamente, el método fonético se considera el más beneficioso para la enseñanza de la lectura en el caso del aprendizaje de la lengua castellana, ya que a la mayoría de grafemas le corresponde un único fonema. Sin embargo, este autor defiende también la existencia de una serie de desventajas a la hora de utilizar este método para la enseñanza del proceso lector. Uno de los inconvenientes se encuentra en la desmotivación hacia la lectura que puede causar en los alumnos, ya que el método resulta un tanto abstracto para ellos, pues en un primer momento no entienden cuál es su finalidad. Por esta razón, es importante que mantengamos al alumnado informado acerca del objetivo que tiene el aprendizaje de fonemas, que es leer.

Por otro lado, este método puede resultar al principio un tanto mecánico para los niños, ya que no hay nada en los grafemas que indique cuál es el sonido que le corresponde, sino que debe ser aprendido.

A pesar de las desventajas, como decía antes, es importante que diseñemos las actividades de forma que puedan evitarse. Para ello, es importante que el alumnado conozca en todo momento cuál es la finalidad de aprender los fonemas, así como fomentar la motivación por el aprendizaje del proceso lector.

9.5. Objetivos.

Los objetivos que se pretenden conseguir con las actividades diseñadas en el plan de intervención son los siguientes:

- Adquirir una mayor conciencia fonológica, sobre todo en relación con el conocimiento silábico.
- Conocer las normas de conversión grafema – fonema y saber aplicarlas en la lectura de diferentes textos.
- Conocer la estructura sintáctica básica de las oraciones.
- Mejorar la velocidad, entonación y la fluidez en la lectura en voz alta.
- Conocer los pasos que hay que seguir para realizar una lectura.
- Realizar hipótesis sobre la lectura y observar las características del texto antes de comenzar a leer.
- Comprender y extraer las ideas principales de un texto de manera autónoma.
- Adquirir una comprensión literal, inferencial y crítica de lo leído.
- Aumentar el vocabulario mediante la lectura.
- Iniciarse en el uso del diccionario.
- Ser consciente de cómo se ha trabajado y de la información comprendida, es decir, adquirir el conocimiento metacognitivo.

9.6. Contenidos.

De acuerdo con el la ORDEN de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, (BOA Nº119, 2014) en el presente plan de intervención se van a trabajar los contenidos expuestos a continuación, correspondientes al bloque 2: “Comunicación escrita: leer” del 5º curso de Educación Primaria.

1. Manejo y lectura de textos escritos procedentes del ámbito familiar, social (notas, horarios, carteles, rótulos, normas de uso, noticias procedentes de los medios de comunicación y de internet, etc.) y educativo (horarios de aula, normas de la clase, enunciados de progresiva dificultad, información específica sobre un tema de trabajo, reglas de juegos, resúmenes, esquemas, murales, etc.)

2. Consolidación del sistema de lecto-escritura (fluidez, expresividad en la lectura, etc.) y de la comprensión de lo leído (comprensión general de textos leídos en voz alta y en silencio, temas generales y aspectos concretos).

3. Lectura en voz alta y en silencio. Lectura individual y lectura compartida. Dedicación de un tiempo a preparar el texto que se va a leer. Grabación y escucha de lo leído. Audiciones.

4. Modelaje lector: lectura en voz alta por parte de un modelo lector, audición de textos.

5. Propuestas personales de lectura: gustos individuales, sugerencias y elecciones compartidas. Lectura en soportes variados: lecturas impresas y lecturas en formato digital.

6. Conocimiento y uso progresivo de estrategias que faciliten la comprensión global de un texto en todas las fases del proceso lector: antes de la lectura (identificando el objetivo, activando el conocimiento previo, entre otros) durante la lectura (identificando situaciones, reconociendo hechos expresados, recurriendo al contexto de palabras...) y después de la lectura (extrayendo la idea principal, resumiendo, sintetizando, interpretando y valorando el sentido de palabras, frases y texto).

7. Gusto por la lectura y hábito lector: leer para aprender y leer para disfrutar, textos diversos y usos diferentes del texto.

8. Comunicación no verbal: entonación, tono, volumen, lectura expresiva de exclamaciones, interrogaciones, etc.

9.7. Temporalización.

En cuanto a la duración del presente plan de intervención, se había estimado que se implementara durante 21 días, que se repartirían a lo largo de 7 semanas. De este modo, se realizarían 3 sesiones semanales de 45 minutos cada una. Sin embargo, se acordó con el colegio que se ampliaría el periodo de intervención en el caso de que se considerara necesario por falta de tiempo, fundamentalmente en las últimas tres semanas, en las que está programado trabajar la comprensión. La forma de ampliación será por días, de tal forma que si en el tercer día no se ha terminado la lectura establecida, se trabajará otro día más esa misma semana.

En el Anexo 1 se muestra una serie de tablas, en las que se muestran las actividades que se había pensado realizar cada día y semana, así como la secuencia de las mismas.

9.8. Metodología.

El contexto de no presencialidad para el que se han tenido que diseñar las actividades, ha repercutido, como ya he expuesto previamente, en las metodologías a utilizar. Ante esta situación, en la que cada alumno debe realizar las tareas en su domicilio de manera individual, se han anulado algunas de las metodologías que se consideran interesantes y positivas como es el aprendizaje cooperativo. De este modo, se ha visto necesario plantear otras formas de intervención para llevar a cabo las actividades.

En todas ellas se ha procurado utilizar como estrategia metodológica, en la medida de lo posible, el juego, ya que se considera que es una forma de aprendizaje que favorece y facilita la adquisición de los conocimientos del alumnado mientras ellos se divierten.

Se ha priorizado la vía visual, ya que es un apoyo imprescindible para el alumnado sordo y es la que propugnan numerosos especialistas para su uso. Ejemplo de ello serían tanto los pictogramas como las imágenes utilizadas en las diferentes actividades. Además, se pretende dar un papel activo al alumnado, situándolo en el centro del aprendizaje, y actuando el maestro como guía.

Como se indicaba anteriormente, se han adaptado cada una de las actividades tanto al contexto de educación no presencial como presencial. En el caso de que fuera posible llevar a cabo el plan de intervención diseñado en el colegio, se podría considerar la opción de implementarlo con todo el alumnado de la clase, ya que se considera que puede ser beneficioso. En este caso, se podrían realizar las actividades de manera cooperativa en vez de a nivel individual.

Es importante tener muy en cuenta una serie de actuaciones metodológicas para facilitar y hacer más asequible los conocimientos en el aula. Es fundamental que el niño esté situado en un lugar del aula cercano a la profesora y que le permita ver las señales que realiza, escuchar sus mensajes y poder leer los labios. También es conveniente que pueda ver al resto de compañeros, en el caso de que se realice con toda la clase. Los docentes deben articular de manera clara y a una velocidad moderada sin moverse, para permitir que el alumno les siga. La iluminación y sonoridad del aula también es un

factor a tener en cuenta, así como evitar la reverberación. Toda la información verbal debe ir acompañada de apoyo visual, que además de hacer más accesible el aprendizaje va a ayudar a focalizar más la atención (Gallego, 2019).

9.9. Secuencia de actividades.

Las actividades diseñadas se van a estructurar en cuatro bloques, en función de lo que se quiera trabajar en cada caso. Dichos bloques son:

1. Conciencia fonológica.
2. Sintaxis.
3. Comprensión.

Se ha diseñado dos formatos de cada actividad, adaptando las tareas tanto al contexto de educación presencial como a la situación no presencial. Como se observará a continuación, se han utilizado materiales más tradicionales en unos casos, y otros más innovadores en otros, como puede ser la realización de las actividades mediante una aplicación. Me gustaría destacar que pueden utilizarse algunas de las actividades diseñadas para un contexto no presencial en el aula, resultando incluso más motivadoras y dinámicas. En todas ellas, se da la opción de corrección.

9.9.1. Bloque 1: Conciencia fonológica.

Las actividades se encuentran en el Anexo 2.

9.9.2. Bloque 3: Sintaxis.

Las actividades se pueden observar en el Anexo 3.

9.9.3. Bloque 3: Comprensión.

Para trabajar la comprensión lectora, se van a realizar actividades antes, durante y después de cada lectura, variando el tipo de actividades en cada caso. Para ello, se van a proponer tres lecturas, con sus correspondientes actividades. Se pretende que se cree una rutina al leer, de manera que el alumnado acostumbre a realizar cada uno de los pasos. Por esta razón, se ha diseñado una especie de mural, con el objetivo de guiar al alumno.

Las actividades se encuentran en el Anexo 4.

10. EVALUACIÓN

En el presente apartado se expone la evaluación del plan de intervención diseñado, así como los instrumentos de evaluación utilizados, en el supuesto caso de que las actividades se hubieran podido implementar. De este modo, se muestra a continuación la forma en que se hubieran evaluado los conocimientos, tanto de forma presencial como no presencial.

En primer lugar, se había planteado llevar a cabo una evaluación inicial mediante la Batería de Evaluación de los procesos lectores propuesta por Cuetos et al. (2014), con la finalidad de averiguar el nivel lector del alumno, así como las dificultades en los procesos lectores y poder partir de sus conocimientos. Posteriormente, se utilizaría como instrumentos de evaluación una rúbrica, a través de observación directa, con la que se evaluaría el nivel de adquisición de los conocimientos (Anexo 26). Esta sería la forma de evaluación que se propone para una implementación presencial de las actividades diseñadas.

En el caso de que las actividades se llevaran a cabo en un contexto no presencial, la evaluación tendría que ser adaptada a esas circunstancias. En este caso, se tendría que tener en cuenta que no se puede utilizar como instrumento de evaluación la observación directa, por lo que se tendrán que analizar en mayor profundidad las tareas recomendadas. En primer lugar, se adaptarían las actividades que aparecen en la Batería PROLEC - R a un formato online, para que el alumnado pudiera llevarlas a cabo mediante un dispositivo. Para analizar el nivel de aprendizaje alcanzado, se observarían los resultados de las actividades propuestas anteriormente, teniendo en cuenta los criterios de evaluación. Sin embargo, resultará imprescindible que, ya sea el alumno o la familia, nos envíen cada una de las tareas resueltas.

11. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

En primer lugar, me gustaría destacar la importancia que, en mi opinión, tiene este trabajo como broche final para cerrar la etapa educativa del grado de Magisterio en Educación Primaria, ya que favorece la profundización en algunos contenidos que han sido estudiados en los cuatro años de estudios.

Por otro lado, me parece fundamental reflexionar sobre la realización del mismo y los diferentes cambios que se han realizado en su estructura. En un primer momento, la concreción del tema no fue sencilla, a pesar de tener claro que el trabajo iba a estar relacionado con la deficiencia auditiva, ya que es un tema que siempre me ha interesado por la poca visibilidad que se le da al mundo de la sordera, definida muchas veces como una discapacidad invisible. Finalmente, tras muchos cambios, decidí de acuerdo con el Director del TFG realizar el trabajo sobre el aprendizaje de la lectura en niños sordos profundos usuarios de implante coclear, ya que en mi opinión es la base fundamental que sustenta el resto de conocimientos.

En cuanto al diseño de todo el trabajo, se ha visto afectado por las repercusiones causadas por la crisis sanitaria de la Covid-19, razón por la cual ha tenido que ser adaptado al contexto de educación no presencial. Es por este motivo por el que, tal y como indicaba previamente, se han tenido que realizar cambios, concretamente en la parte de intervención. En un principio, estaba previsto llevar a cabo el plan de intervención para trabajar la lectura con un alumno. Sin embargo, esta implementación se ha visto imposibilitada por la situación que ha causado la crisis. De este modo, y resultando necesario un reajuste en esa parte, no se ha podido poner en práctica las actividades diseñadas.

En relación con este contexto de educación no presencial para el que ha tenido que ser adaptado el plan de intervención, ha demandado por parte de los docentes en general un gran esfuerzo para posibilitar el seguimiento de las clases. En mi opinión, a pesar de que no ha sido una situación sencilla en el campo de la educación, entre otros, nos ha permitido diseñar las actividades con otra visión que hasta el momento no habíamos experimentado previamente, la enseñanza no presencial. De este modo, en la realización de este trabajo no solo se han adquirido conocimientos y herramientas en relación a la deficiencia auditiva sino que ha habido un reto adicional, que es el de adaptar las actividades para que el alumnado pueda realizarlas en sus domicilios.

Centrándonos en el contenido del trabajo, me gustaría destacar varios aspectos. En primer lugar, y como algo negativo para mi aprendizaje, destaca la imposibilidad de llevar a cabo las actividades diseñadas, ya que no he podido comprobar la efectividad de las mismas. A pesar de que mi estancia en el colegio “La Purísima” para niños sordos ha sido muy enriquecedora y me ha posibilitado la adquisición de numerosos conocimientos sobre la discapacidad auditiva que desconocía, así como experiencias con este tipo de alumnado, considero que hubiese sido un punto clave en este trabajo. Por esta razón, me encantaría poder implementar en un futuro el plan de intervención diseñado, para poder ser partícipe de la efectividad del mismo en el aprendizaje de los procesos lectores o, por el contrario, modificar los aspectos que se observen que podrían beneficiar el aprendizaje del niño.

En cuanto a los aspectos positivos, considero que el plan de intervención diseñado puede resultar muy potente tanto a nivel individual como a nivel de aula para trabajar la adquisición de la lectura, debido a su gran carga pictórica acompañada a su vez por palabras, que tiene la capacidad de adaptarse a las diferentes formas de acceso a la información y comunicación del alumnado. Además, el hecho de haber adaptado las actividades tanto a un contexto de educación presencial como no presencial, posibilita su implementación tanto en el aula como fuera de ella. Por otro lado, tiene un gran valor lúdico, que favorece en gran medida la motivación del alumnado al mismo tiempo que está adquiriendo los procesos lectores.

Por otro lado, y centrándome la atención en la parte teórica, he podido analizar las diferentes variables que influyen en el desarrollo del niño sordo profundo y la gran heterogeneidad por la que se caracteriza el colectivo con deficiencia auditiva, defiriendo por esta razón el nivel lector de cada alumno.

Otro aspecto muy interesante y novedoso sobre el que he investigado, ha sido la nueva realidad de las personas sordas, influenciada sobre todo por la implementación de los programas de detección precoz de la sordera infantil y del gran avance en el desarrollo tecnológico de los implantes cocleares. Este gran desarrollo afecta de manera directa en el desarrollo del alumno y por ello, también en el aprendizaje de los procesos lectores.

De este modo, durante la realización de este trabajo he conocido los aspectos que caracterizan el aprendizaje de la lectura del alumnado sordo en general, así como las diferentes variables que influyen en el desarrollo de este colectivo, y los grandes avances en el desarrollo de los implantes cocleares, así como en los programas de detección precoz de la sordera, que han facilitado en gran medida el aprendizaje de este alumnado. Además, teniendo en cuenta esta información y las orientaciones que los especialistas indican para la enseñanza de la lectura en niños sordos profundos, he sido capaz de diseñar un plan de intervención atendiendo, en concreto, las dificultades y capacidades de un alumno en concreto.

A modo de cierre, considero que este trabajo me ha posibilitado ampliar mis conocimientos sobre la discapacidad auditiva, mediante la búsqueda en diversas fuentes, así como conocer los aspectos que facilitan el aprendizaje de la lectura de este colectivo. Una vez más, he comprobado que es fundamental la adaptación de materiales y actividades a cada alumno para posibilitar su aprendizaje, y es un trabajo en el que todos los docentes deben ser competentes y tener la información pertinente para poder llevarlo a cabo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aitchison, J. (1976): *The Articulate Mammal. An introduction to Psycholinguistics*, Unwin Hyman, Londres, 1989 (3º ed.). [Versión española: *El mamífero articulado. Introducción a la psicolingüística*, Alianza, Madrid, 1992]

Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y ciencia*, 340(1), 6-14.

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

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

Asociaciones de implantados cocleares en España (comunicación personal, junio, 1, 2020).

Carrillo, M., y Domínguez, A. B. (2010). *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. Archidona: Aljibe.

CODEPEH. (2019). Actualización de los programas de detección precoz de la sordera infantil. *Revista FIAPAS*. Confederación española de familias de personas sordas.

CODEPEH. (2018). Actualización de los programas de detección precoz de la sordera infantil: recomendaciones CODEPEH 2018. *Especiales FIAPAS*. Confederación española de familias de personas sordas.

CODEPEH. (2017). Estudios sobre la situación del alumnado con sordera en España. *Revista FIAPAS*. Confederación española de familias de personas sordas.

CODEPEH. (2017 - 2018). Situación socioeducativa de las personas con sordera en España. *Revista FIAPAS*. Confederación española de familias de personas sordas.

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

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura* (8º edición). Madrid: Wolters Kluwer.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada* (5º ed.). Madrid: TEA Ediciones.

De Antoñana Ugarte, R. M., y Landa, J. M. A. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología*, 18(1), 183-195.

Jáudenes, C. et ál. (2013): *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (5º ed.). Madrid, FIAPAS.

Marchesi, A. (1992). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.

Marchesi, Á., Alonso, P., Valmaseda, M., y Paniagua, G. (1995). *Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos* (Vol. 117). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Myklebust, H.R. (1975). *Psicología del niño sordo*. Madrid: Magisterio Español.

Ortega, J. G. (2019). *Nuevo manual de logopedia escolar*. Madrid: Aljibe.

Pinillos Pisón, R., López Pisón, J., & Samper Villagrassa, M. P. *Estudio retrospectivo de infección congénita por citomegalovirus en encefalopatías de causa no establecida e hipoacusias* (Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza).

Rodríguez, M. M. (2002). *Implantes cocleares*. Barcelona: Masson.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Alegría, J., y Leybaert, J. (1987). *Adquisición de la lectura en el niño sordo* (No. 5). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Bozalongo, J. S. (2003). La lectura y los alumnos con deficiencia auditiva. *Anuario de pedagogía*, (5), 303-315.

Cano, S. P., Cubillos, L. G., Bustamente, P. G., Ordóñez, C. A. C., y Fardaun, H. (2016). Sistema interactivo para la enseñanza de la lectoescritura para niños con implante coclear. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (24), 21-29.

Dolors Gispert, L. R. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.

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

Espino, J. D. M (Ed.) (1999) *Logopedia escolar y clínica: últimos avances en evaluación e intervención*. Madrid: CEPE.

Gobierno de Aragón. (2017). La dislexia: guía de detección y actuación en el aula. Aragón: ADA (Asociación de Dislexia de Aragón).

Hinojosa Valencia, M. F. (2016). *Procesos de adquisición de la lengua escrita en población infantil con pérdida auditiva*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

Monfort, M., y Juárez, A. (1987). *El niño que habla*. Madrid: CEPE

Monfort, M., Juárez Sánchez, A., y Torres Monreal, S. (1992). *La palabra complementada*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Moruno López, E. (2016). *Desarrollo del lenguaje en niños sordos con implante coclear: diseño de un corpus y su aplicación al estudio de la fonología*. (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga)

Suárez Rodríguez, M. J. (1997). *Las habilidades sociales en niños sordos profundos*. (Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna).

WEBGRAFÍA

C.E.I.P. La Cerruda (2020). *Aula virtual.* Recuperado de
http://www.ceiplacerruda.org/home_aula_virtual/1_primaria/lenguaje_20-24_abril.pdf

Orientación Andújar (2018). *Cuentos para trabajar fonemas.* Recuperado de
<https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

Orientación Andújar (2009). *Lecturas comprensivas.* Recuperado de
<https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2009/05/banco-de-lecturas-tercer-ciclo-primaria.pdf>

Rodríguez, C. (2018). *Mundo Primaria.* Recuperado de
<https://www.mundoprimaria.com/lecturas-para-ninos-primaria/historia-chocolate>

Rodríguez, C. (2018). *Mundo Primaria.* Recuperado de
<https://www.mundoprimaria.com/lecturas-para-ninos-primaria/curiosidades-las-jirafas>

NORMATIVA

BOA (Nº 116, 2018). Orden 1005 de 7 de junio de 2018, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

BOA (Nº 119, 2014). Orden de 16 de junio de 2014, de la consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ANEXOS

ANEXO 1: TABLAS DE TEMPORALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Tabla 1: Actividades a realizar en la primera semana.

<u>SEMANA 1</u>	
DÍA 1	<ul style="list-style-type: none">- Explicación de las actividades que se van a realizar y de la finalidad de las mismas.- Repasamos fonemas + Juego de parejas para repasar fonemas.
DÍA 2	<ul style="list-style-type: none">- Repasamos fonemas + Juego de parejas para repasar fonemas.- Trabajamos sílabas trabadas + Juego de parejas sílabas trabadas.
DÍA 3	<ul style="list-style-type: none">- Bingo fonemas + Juego de parejas fonemas + juego de parejas para trabajar sílabas trabadas.

Tabla 2: Actividades a realizar en la segunda semana.

<u>SEMANA 2</u>	
DÍA 1	<ul style="list-style-type: none">- Identificamos al intruso.- Buscando la pareja.
DÍA 2	<ul style="list-style-type: none">- El monstruo de las sílabas.- Ordenamos sílabas.
DÍA 3	<ul style="list-style-type: none">- Formando nuevas palabras.- Identificamos sílabas.

Tabla 3: Actividades a realizar en la tercera semana.

<u>SEMANA 3</u>	
DÍA 1	- Trivial fonológico.
DÍA 2	- Trivial fonológico.
DÍA 3	- Trivial fonológico.

Tabla 4: Actividades a realizar en la cuarta semana.

<u>SEMANA 4</u>	
DÍA 1	- Trivial fonológico.
DÍA 2	- Trabajamos sintaxis. - Formamos nuevas oraciones.
DÍA 3	- Trabajamos sintaxis. - Formamos nuevas oraciones. - Explicación de cómo se va a trabajar la comprensión lectora.

Tabla 5: Actividades a realizar en la quinta semana.

<u>SEMANA 5</u>	
DÍA 1	- Trabajamos el título del texto 1. - Analizamos la estructura del texto 1. - ¿Qué conocimientos tengo sobre ese tema? - Lectura en voz baja del texto 1. - Identificamos a los desconocidos del texto 1.
DÍA 2	- Identificamos a los desconocidos del texto 1. - Lectura por párrafos del texto 1. - Dibujo del texto 1.
DÍA 3	- Respondemos a las preguntas del texto 1. - Pirámide de la metacognición.

Tabla 6: Actividades a realizar en la sexta semana.

<u>SEMANA 6</u>	
DÍA 1	<ul style="list-style-type: none">- Trabajamos el título del texto 2.- Analizamos la estructura del texto 2.- ¿Qué conocimientos tengo sobre ese tema?- Lectura en voz baja del texto 2.- Identificamos a los intrusos del texto 2.
DÍA 2	<ul style="list-style-type: none">- Identificamos a los intrusos del texto 2.- Lectura por párrafos del texto 2.- Dibujo del texto 2.
DÍA 3	<ul style="list-style-type: none">- Respondemos a las preguntas del texto 2.- Pirámide de la metacognición.

Tabla 7: Actividades a realizar en la séptima semana.

<u>SEMANA 7</u>	
DÍA 1	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajamos el título del texto 3. - Analizamos la estructura del texto 3. - ¿Qué conocimientos tengo sobre el tema? - Lectura en voz baja del texto 3. - Identificamos a los intrusos del texto 3.
DÍA 2	<ul style="list-style-type: none"> - Identificamos a los intrusos del texto 3. - Lectura por párrafos del texto 3. - Dibujo del texto 3.
DÍA 3	<ul style="list-style-type: none"> - Respondemos a las preguntas del texto 3. - Pirámide de la metacognición.

ANEXO 2: ACTIVIDADES BLOQUE 1 “CONCIENCIA FONOLÓGICA”

Tabla 8: Actividad 1.

9.9.1.1. Actividad 1: “Repasando fonemas”
<p>- <u>¿En qué consiste?</u> En esta actividad se repasan los fonemas de manera dinámica, utilizando el método fonético de aprendizaje de la lectura. Debido a que es un ejercicio de profundización y que el alumno ya conoce tanto los fonemas vocálicos como los consonánticos, se partirá de la fase de enseñanza de palabras y oraciones, sin trabajar la fase de enseñanza de vocales y consonantes. Sin embargo, de manera previa se hará un breve repaso pidiendo al alumno que repita las sílabas que se van a trabajar.</p> <p>Para ello, se le presentará una serie de tarjetas con palabras (acompañadas con una imagen o pictograma) que contengan los mismos fonemas, y tendrá que repetirlo.</p> <p>Posteriormente, se trabajará con un texto en el que aparezcan palabras que presenten el o los fonemas que se estén trabajando. En primer lugar, se realizará una lectura en voz alta y después se le pedirá al alumno que subraye las palabras que contengan el fonema que se esté trabajando en cada caso.</p> <p>Se presentarán los fonemas en el siguiente orden de acuerdo con Cuetos (2010): m, s, l, p, d, n, t, f, ñ, r, b, j, ll, v, h, c, q, y, ch, z, g, k, x.</p> <p>Los textos se encuentran en el Anexo 5.</p> <ul style="list-style-type: none">- <u>Materiales:</u> tarjetas con palabras y su pictograma, textos de palabras que contengan los mismos fonemas.- <u>Objetivo:</u> conocer las normas de conversión grafema – fonema.- <u>Versión online:</u> En el supuesto caso de que la actividad tuviera que llevarse a cabo de forma no presencial, se ha diseñado una secuencia de aplicaciones. Primero aparecen diferentes tarjetas en las que aparece un pictograma y la palabra. Aparecen agrupadas según el fonema que se trabaja en cada caso. Finalmente, se propone un juego en el que tienen que emparejar las tarjetas que contengan el mismo fonema. El enlace puede encontrarse en el Anexo 6.

Tabla 9: Actividad 2.

9.9.1.2. Actividad 2: “Trabajamos las sílabas trabadas”.
<p>- <u>¿En qué consiste?</u> Esta actividad comenzará con la explicación de sílaba trabada. Se le comentará al alumno que en ocasiones, en las palabras aparecen dos consonantes juntas. Posteriormente, se le presentará una serie de tarjetas con el mismo formato que las anteriores, para trabajar sílabas trabadas. En primer lugar leerá la palabra el maestro y a continuación el alumno.</p> <p>La segunda parte de la actividad es un juego de parejas. Se presentarán las mismas tarjetas que antes. En primer lugar, el alumno tendrá que identificar la sílaba o sílabas trabadas en cada una de las palabras. A continuación, se colocarán boca abajo y tendrán que emparejar las tarjetas de dos en dos según la sílaba trabada que contenga.</p> <p>- <u>Materiales:</u> tarjetas con objetos y palabras que contengan sílabas trabadas.</p> <p>- <u>Objetivos:</u> conocer las normas de conversión grafema – fonema y saber aplicarlas en la lectura de diferentes textos.</p> <p>- <u>Versión online.</u> En el caso de realizar esta actividad en un contexto no presencial, la tarea seguirá teniendo los mismos objetivos y pasos. Sin embargo, en el caso de la pronunciación de palabras, en vez de hacerlo el maestro lo hará otra voz que se incluye en la aplicación. Para ello, se han propuesto una secuencia de actividades en las que se presenta la exposición de tarjetas con las diferentes sílabas trabadas y, por último, el juego de parejas. Puede observarse en el Anexo 7.</p>

Tabla 10: Actividad 3.

<u>9.9.1.3. Actividad 3: “Bingo de fonemas”.</u>
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> Se trata de un bingo para trabajar los fonemas y las sílabas trabadas. Cada cartón está formado por 16 pictogramas, seleccionados previamente con el objetivo de que se trabajen todos los fonemas. En vez de sacarse bolas, se sacan pictogramas y el alumno deberá ir tachando los que tenga. Se pedirá que se repita cada uno de los pictogramas.- <u>Materiales:</u> cartulinas con pictogramas, de las cuales puede observarse un ejemplo en el Anexo 8.- <u>Objetivos:</u> conocer las normas de conversión grafema – fonema y saber aplicarlas en la lectura de diferentes textos.- <u>Versión online.</u> En el caso de que esta actividad no pudiera realizarse en el aula, se facilitarían los cartones al alumno, para que pudiera jugar en su casa. Se realizaría una aplicación previa al juego, en la que el alumno pudiera escuchar y visualizar cada una de las palabras que se van a trabajar en el bingo.

Tabla 11: Actividad 4.

<u>9.9.1.4. Actividad 4: “Identificamos al intruso”.</u>
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> Se trata de una actividad en la que se presentan al alumno cuatro imágenes acompañadas de la palabra correspondiente, de las cuales solo tres contienen un mismo sonido. El alumno debe identificar la palabra que no pertenece a este grupo. Posteriormente, debe indicar cuál es el sonido que tienen en común las tres palabras.- <u>Materiales:</u> ficha en la que aparezcan las diferentes palabras, o tarjetas como el la actividad anterior. Se encuentra en el Anexo 9.- <u>Objetivos:</u> conocer las normas de conversión grafema – fonema y saber aplicarlas en la lectura de diferentes textos.- <u>Versión online.</u> Para realizar esta actividad adaptada a la situación de no presencialidad, se han realizado pequeñas modificaciones. En este caso se propondrá un juego en el que tengan que clasificar las palabras que contengan el mismo sonido en un lado de la pantalla, y en el otro lado tendrán que colocar la palabra que no contiene el sonido en común. A continuación, el alumno deberá escribir las palabras en su cuaderno y rodear el sonido que tienen en

común.

Existirá una ayuda en la que el alumno pueda presionar sobre el objeto y escuchar cómo se lee la palabra. Es muy importante el alumno repita cada una de las palabras.

Puede observarse en el Anexo 10.

Tabla 12: Actividad 5.

9.9.1.5. Actividad 5: “Buscando la pareja” (conocimiento de la rima).

- ¿En qué consiste? Se presentan una serie de pictogramas acompañados de su nombre y el alumno debe emparejarlos según su rima. Después debe identificar la rima de cada pareja.

En un segundo momento, solamente se presentan los pictogramas. Finalmente, el alumno deberá indicar una palabra que no aparezca que rime con cada pareja, y hacer una tarjeta de la misma en la que aparezca la palabra escrita y un dibujo.

Esta tarea se asemeja a un juego de parejas, pero relacionando las palabras según la rima.

- Materiales: tarjetas con pictogramas y palabras. Pueden encontrarse en el Anexo 11.
- Objetivos: conocer las normas de conversión grafema – fonema y saber aplicarlas en la lectura de diferentes textos, adquirir una mayor conciencia fonológica (en este caso trabajando el conocimiento de la rima).
- Versión online. Se trata de la misma actividad pero en formato online. El alumno tiene que colocar los elementos cuyas palabras rimen uno encima de otro. También se han diseñado dos modelos, uno con apoyo visual y palabra, y otro solamente con pictogramas. En ambos hay opción de escuchar la palabra.

El juego puede encontrarse en el Anexo 12.

Tabla 13: Actividad 6.

9.9.1.6. Actividad 6: “El monstruo de las sílabas” (conocimiento silábico).
<ul style="list-style-type: none">- ¿En qué consiste? Se presenta entre cuatro y cinco “monstruos”, en función del número de sílabas de las palabras que se quieran trabajar (un monstruo para las palabras de 1 sílaba, otro para las de dos sílabas...). Se muestra al alumno tarjetas con varias palabras, y debe introducirlas en la boca del monstruo que corresponda teniendo en cuenta el número de sílabas.- Materiales: cuatro recipientes, cartulina, rotuladores, tarjetas con palabras.- Objetivos: mejorar la conciencia fonológica (en este caso se trabaja el conocimiento silábico).- Versión online. Se presentan una serie de palabras, previamente seleccionadas, que se muestran con un dibujo, con la palabra y de manera oral. El alumno debe agrupar las palabras según el número de sílabas por las que está compuesta. <p>Se puede observar tanto la actividad como su enlace en el Anexo 13.</p> <ul style="list-style-type: none">- Variables. Esta misma actividad puede realizarse en una ficha en la que el alumno tenga que colorear tantos cuadrados como sílabas haya en una palabra. Se ha realizado una ficha ejemplo que se puede observar en el Anexo 14. Sería interesante también proponer un juego de parejas según el número de sílabas que contuvieran las palabras. Un ejemplo puede verse en el Anexo 15.

Tabla 14: Actividad 7.

9.9.1.7. Actividad 7: “Ordenamos sílabas”
<ul style="list-style-type: none">- ¿En qué consiste? Se presentan las sílabas de una palabra pero en orden incorrecto. El alumno debe ordenar las sílabas para formar una o varias palabras. En el caso de que surjan dificultades, se puede mostrar una imagen de la palabra como ayuda.- Materiales: tarjetas con palabras, imágenes y sílabas sueltas.- Variables. Para la realización de la actividad, podrían usarse otros objetos que ayudarán al alumno a comprender que las palabras están compuestas por sílabas, como pueden ser tapes de botella o gomets.- Objetivos: mejorar la conciencia fonológica (en este caso se trabaja el conocimiento silábico).- Versión online. En el caso de realizar esta actividad de manera no presencial, la actividad sería la misma. Sin embargo, se ha diseñado la actividad en otro formato, como puede verse en el Anexo 16. Se presenta una secuencia de tareas y en cada una se debe formar una palabra.

Tabla 15: Actividad 8.

9.9.1.8. Actividad 8: “Formando nuevas palabras”
<ul style="list-style-type: none">- ¿En qué consiste? Esta actividad es un juego en el que se lanza una palabra y el alumnado tiene que pensar otra que empiece por la sílaba que acaba la palabra anterior. Se escriben todas las palabras para facilitar la visualización de que ambas palabras contienen un sonido igual.- Materiales: un cuaderno y un bolígrafo.- Objetivos: mejorar la conciencia fonológica (en este caso se está trabajando el conocimiento silábico).- Versión online. El juego puede realizarse en el mismo formato tanto en un contexto presencial como no presencial.

Tabla 16: Actividad 9.

<u>9.9.1.9. Actividad 9: “Identificamos sílabas”.</u>
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> Se trata de una actividad en la que se presentan una serie de palabras y el alumno debe escribir cada sílaba en un cuadrado. También podrían utilizarse gomets para diferenciar cada sílaba. Se utilizan las mismas palabras tanto en la actividad adaptada a la educación presencial como a la situación de no presencialidad. Las palabras están clasificadas en varios niveles, de menor a mayor dificultad. Puede verse un ejemplo en el Anexo 17. En un principio, se colocan tantos espacios como sílabas tiene cada palabra. De manera progresiva, y a medida que el alumno vaya adquiriendo soltura en la actividad, se pueden incorporar más espacios de los necesarios.- <u>Materiales:</u> una ficha y gomets.- <u>Objetivos:</u> mejorar la conciencia fonológica (en este caso se trabaja el conocimiento silábico).- <u>Versión online.</u> En esta actividad en formato digital se presenta una palabra y tres o cuatro opciones, de las cuales en solo una es correcta la separación de sílabas. Puede observarse la actividad y el enlace a la misma en el Anexo 18.

Tabla 17: Actividad 10.

<u>9.9.1.10. Actividad 10: “Trivial fonológico”</u>
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> Se trata de un trivial en el que se proponen actividades para trabajar la conciencia fonológica. Se han diseñado cinco tipos de actividades, en las que se trabaja el reconocimiento de silabas, su ordenación para formar palabras, omisión de sílabas, la identificación del número de sílabas que hay en cada palabra y, por último, el conocimiento segmental. En todas las actividades se adjunta la respuesta de la actividad. El formato del juego es online, por lo que podría utilizarse también en un contexto no presencial.- <u>Materiales:</u> trivial online diseñado, cuyo enlace puede encontrarse en el Anexo 19.- <u>Objetivos:</u> conocer las normas de conversión grafema – fonema y saber aplicarlas en la lectura de diferentes textos, adquirir una mayor conciencia fonológica

ANEXO 3: ACTIVIDADES BLOQUE 2 “SINTAXIS”

Tabla 18: Actividad 11.

9.9.2.1. Actividad 1: “Trabajamos sintaxis”.
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> Se presenta una serie de tarjetas al alumnado (¿quién?, ¿qué hace?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?), que le van a servir de apoyo para ordenar correctamente las palabras que forman cada oración. Posteriormente, solo se presentan las tarjetas necesarias para formar las oraciones, eliminando el apoyo de las preguntas. De este modo, se deben ordenar los diferentes elementos para formar oraciones.- <u>Materiales:</u> tarjetas. Pueden encontrarse en el Anexo 20.- <u>Objetivos:</u> conocer la estructura sintáctica básica de las oraciones.- <u>Versión online.</u> En este caso se propone también una secuencia de actividades, formada por dos tareas. En primer lugar, se ha diseñado un juego de parejas, en el que se debe relacionar cada pregunta con un elemento de la oración. En segundo lugar, se ha propuesto un juego en el que se presentan las palabras de una oración divididas en tarjetas, y el alumno debe colocarlas en el orden correcto para que tenga sentido. Puede verse el juego en el Anexo 21.

Tabla 19: Actividad 12.

9.9.2.2. Actividad 2: “Inventamos oraciones”.
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> Se trata de que el alumnado invente frases, de manera escrita u oral, pero siguiendo el orden correcto en la colocación de los elementos. En un principio, puede servir de apoyo las tarjetas con preguntas. Se irán añadiendo tarjetas de manera progresiva y en función de su dificultad.- <u>Materiales.</u> Un cuaderno y un bolígrafo.- <u>Objetivos:</u> conocer la estructura sintáctica básica de las oraciones.- <u>Versión online.</u> En el contexto de educación no presencial también puede llevarse a cabo la actividad de la misma manera.

ANEXO 4: ACTIVIDADES BLOQUE 3 “COMPRENSIÓN LECTORA”

1. Antes de la lectura.

Tabla 20: Actividad 13.

<p><i>9.9.3.1. Actividad 1: “Trabajamos el título”.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> De acuerdo con lo que se indica en CREENA (2006), cuando se va a realizar una lectura, lo primero que hay que observar y analizar es el título. Esta primera actividad consiste en que el alumnado lea el título e imagine de qué va a tratar el texto. Para ello, se propone que enumere las ideas obtenidas y posteriormente, se dialogue con la maestra los conocimientos previos que tiene sobre el tema. Es importante que el maestro lance los interrogantes adecuados. Algunas de las preguntas que es interesante hacerles es: ¿habías escuchado hablar alguna vez de...? ¿conoces..., sabes que es...?, ¿me podrías explicar qué es...?, ¿qué sabes sobre...?, ¿has estado alguna vez en...? <p>Los textos seleccionados pueden encontrarse en el Anexo 22.</p> <ul style="list-style-type: none">- <u>Materiales:</u> ninguno.- <u>Objetivos:</u> conocer los pasos que hay que seguir para realizar una lectura.- Realizar hipótesis sobre la lectura y observar las características del texto antes de comenzar a leer.- <u>Versión online.</u> En el caso de realizar esta actividad de manera no presencial y no haber posibilidad de realizar videoconferencias, se pediría al alumnado que escribiera las ideas en el cuaderno. <p>En este caso se darían unas pautas a seguir, que pueden verse en el anexo 23.</p>
--

Tabla 21: Actividad 14.

9.9.3.2. Actividad 2: “Observamos la estructura del texto”.
<ul style="list-style-type: none">- ¿En qué consiste? En un segundo momento, se pedirá al alumnado que observe la estructura del texto, su extensión, así como el número de párrafos. Posteriormente, se diferenciarán los párrafos y se numerarán, para facilitar la comprensión del texto.- Materiales: bolígrafos o rotuladores de diferentes colores.- Objetivos: conocer los pasos que hay que seguir para realizar una lectura, realizar hipótesis sobre la lectura y observar las características del texto antes de comenzar a leer.- Versión online. Esta actividad, en el caso de no poder realizarla presencialmente, se llevaría a cabo mediante Word. De este modo, el alumno podría utilizar diferentes colores y herramientas sin tener que imprimir el texto.

2. Durante la lectura.

Tabla 22: Actividad 15.

9.9.3.3. Actividad 3: “Lectura en voz baja”.
<ul style="list-style-type: none">- ¿En qué consiste? Una vez que se ha analizado tanto el título como la estructura del texto, y se ha trabajado el vocabulario más importante con el que nos vamos a encontrar, además de conocer lo que el niño sabe sobre el tema, ya se está preparado para realizar la primera lectura. De este modo, se realizará una primera lectura en voz baja.- Materiales: ninguno.- Objetivos: comprender y extraer las ideas principales de un texto de manera autónoma.- Versión online. No habría variaciones en el caso de realizarse la actividad en un contexto de no presencialidad.

Tabla 23: Actividad 16.

9.9.3.4. Actividad 4: “Identificamos a los desconocidos”.
<p>- <u>¿En qué consiste?</u> Realizada la lectura de forma individual, se pedirá al alumno que rodee de un color llamativo todas las palabras que no entienda. Posteriormente, para buscar el significado, se utilizará un diccionario adaptado para escolares con ayuda de la maestra, ya que todavía no es capaz de utilizarlo de manera autónoma. Siempre que sea posible se fomentará el uso de las TIC, ya sea a nivel de apoyo visual o de texto. En el caso de que el alumno no comprenda el significado de la palabra ni con la explicación del diccionario ni con el uso de las TIC, se buscarán sinónimos de la palabra más sencillos, así como el uso de pictogramas.</p> <p>Se anotarán todas las palabras desconocidas en un cuaderno exclusivo para ello, donde se escribirá el significado y se añadirá un pictograma o imagen.</p> <p>- <u>Materiales:</u> diccionario escolar, cuaderno, bolígrafo, pegamento, TIC.</p> <p>- <u>Objetivos:</u> comprender y extraer las ideas principales de un texto de manera autónoma, aumentar el vocabulario mediante la lectura, iniciarse en el uso del diccionario.</p> <p>- <u>Versión online:</u> en el caso de tener que realizar el plan de intervención de manera no presencial y resultar imposible la opción de video llamada, tendría que adaptarse la actividad. En primer lugar, sería imprescindibles las pautas indicadas en el Anexo 26. Por otro lado, se daría más importancia al uso de las TIC para la búsqueda de significados, ya que el diccionario apenas lo han utilizado en el aula. En el caso de que la familia tuviese la oportunidad de participar, se propondría el uso de diccionario.</p>

Tabla 24: Actividad 17.

<u>9.9.3.5. Actividad 5: “Lectura en voz alta”.</u>
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> Una vez se haya buscado el significado de las palabras que no se comprendían, se realiza una lectura en voz alta y por párrafos. Primero lee la maestra y a continuación el alumno. Al terminar la lectura de cada párrafo es importante que el alumno nos diga lo que ha entendido, para asegurarnos de que lo está entendiendo y extraer las ideas principales.- <u>Materiales:</u> bolígrafo.- <u>Objetivos:</u> comprender y extraer las ideas principales de un texto de manera autónoma.- <u>Versión online:</u> en el caso de existir un contexto de educación no presencial, se fomentaría el formato audio. Para ello, se enviaría al niño un audio en que se mostrara la lectura del texto, con espacios para que lo leyera el alumno a continuación. En cuanto a las ideas de cada párrafo, se pediría que las anotara en el margen de la página.

Tabla 25: Actividad 18.

<u>9.9.3.6. Actividad 6: “Realizamos un dibujo”.</u>
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> La última actividad que se propone durante la lectura, es realizar un dibujo en el que se represente lo comprendido en el texto, que puede servir para representar las ideas adquiridas y organizarlas en la mente. Además, puede servir de apoyo para realizar las actividades siguientes.- <u>Materiales:</u> papel y lápiz.- <u>Objetivos:</u> comprender y extraer las ideas principales de un texto de manera autónoma.- <u>Versión online.</u> La actividad en un contexto no presencial sería la misma.

3. Después de la lectura.

Tabla 26: Actividad 19.

<u>9.9.3.7. Actividad 7: “Respondemos a preguntas”.</u>
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> En esta actividad se proponen una serie de preguntas en relación a cada texto. Con ellas se pretende que el alumnado alcance los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, crítica), para lo cual se formulan preguntas de diversos tipos. Las preguntas diseñadas para trabajar la comprensión de cada texto se pueden localizar en el Anexo 24.- <u>Materiales:</u> ficha con las preguntas y bolígrafo.- <u>Objetivos:</u> Adquirir una comprensión literal, inferencial y crítica de lo leído.- <u>Versión online.</u> En un contexto no presencial, las preguntas se formularían desde una aplicación. Puede encontrarse el enlace en el Anexo 25.

Tabla 27: Actividad 20.

<u>9.9.3.8. Actividad 8: “Pirámide de la metacognición”.</u>
<ul style="list-style-type: none">- <u>¿En qué consiste?</u> Se trata de que el alumno reflexione sobre la información que ha comprendido y la que no, acerca de su actuación en las actividades, y sobre la aplicación futura de los conocimientos adquiridos. Se presentará en formato ficha, y en la pirámide se muestran tres preguntas a las que el alumno debe responder: ¿Qué he comprendido / aprendido?, ¿Cómo he trabajado y aprendido?, ¿En qué otras ocasiones puedo usar lo aprendido?- <u>Materiales:</u> pirámide con preguntas.- <u>Objetivos:</u> ser consciente de cómo se ha trabajado y de la información comprendida, es decir, adquirir el conocimiento metacognitivo.- <u>Versión online.</u> En el caso de que la actividad tuviera que realizarse en un contexto no presencial, se propondría al alumnado dos opciones. En primer lugar, y posiblemente la opción más dinámica, podría pedirse al alumno que se grabase respondiendo a las diferentes preguntas. Otra opción sería que respondiera de forma escrita.

ANEXO 5: ORACIONES PARA TRABAJAR FONEMAS

M

LA MONA MARÍA TOCA LAS MARACAS

La mona María almuerza las moras y manzanas con un poco de miel antes de su concierto. Al concierto asistirán la mariposa Amanda, el moscardón Miguel, la mojeta Mimi y murciélagos Mario.

La mona María se coloca su sombrero de copa, su chaqueta amarilla y su pajarita morada antes de salir al escenario. Sacó sus maracas de la mochila y dando pasos firmes se subió al escenario, adornado con molinillos y amapolas.

Sus amigos el moscardón, la mojeta y el murciélagos la recibieron con un fuerte aplauso. La mona María, está un poco nerviosa, pero moviendo las manos con fuerza hizo una genial interpretación. Al terminar el concierto todos quedaron maravillados y la animaron.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

S

SANTI NO SABE SILBAR

Santi estaba sentado en una silla bajo el sol de la sombrilla y no hacia más que soplar y soplar y de su boca no salía ningún sonido. Estaba muy triste, hasta que su tía Susana supo como ayudarle.

Ella primero lo consoló y con mucho salero y sabiduría le enseñó la forma correcta de posicionar la lengua y los dedos.

Al principio a Santi solo le salía un pequeño sonido parecido al sibrido de la serpiente. Santi seguía practicando todos los días con tesón.

Una mañana casi sin darse cuenta salió un sibrido tan sumamente fuerte que su tía Susana se asustó. Santi se puso muy contento y se pasó todo el día silbando e imitando todos los sonidos que se le ocurrían.

Silbaba haciendo el sonido de los semáforos, de las sonajas, del saxofón, del sapo. Aunque lo que más le gustaba era silbar la melodía de sus canciones favoritas.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

L

LUCA LEE SU LIBRO

Luca se levantó contento, cogió su libro y leyó el cuento "La leona alimenta a sus leoncitos".

La leona Luisita alimenta a sus peludos leoncitos Lolo y Luna con la leche de sus pechos. Luego, su papá le lame su lanudo cuerpo para limpiarlo antes de irse a jugar cerca de la laguna con el leopardo Leandro y la elefanta Laura.

Al llegar a la laguna la gacela Marcela, que saltaba libre se asustó, y salió corriendo al ver a los leones y sus amigos, el leopardo y la elefanta. El alegre Loro voló rápido por la selva hasta encontrar a la gacela y le contó que los pequeños leones no se alimentan de gacelas, porque la leona Luisita los alimenta con la leche. La gacela feliz, volvió a la laguna dando grandes saltos de alegría y los cuatro animales jugaron libres y felices hasta que la luna salió.

Cuando Luca terminó de leer el cuento todos sus amiguitos del cole le felicitaron y le ovacionaron con un largo aplauso. Ese día Luca volvió a casa feliz.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

P

PAULA Y SU PATÍN

Paula e fue de vacaciones con sus padres y su hermano Pepe a la playa. A Paula le encanta patinar con el patín que le regaló su primo Pedro por su cumpleaños.

El primer día se fue a patinar cerca de las palmeras. Paula vio una mariposa color púrpura y se olvidó de su patín. Al principio pensó que se lo podía haber llevado un perro que paseaba cerca, pero su padre le dijo que un perro no puede patinar.

Paula se preocupó mucho, porque era su juguete preferido para ir al parque. Su hermano Pepe le ayudó a buscarlo por todos sitios. Primero por la playa, después por el paseo y al final por el campo de pinos. Cuando Paula lo daba por perdido, apareció un niño pelirrojo muy bien peinado, llamado Pablo, que paseaba con su patinete. Paula pronto lo reconoció y él amablemente se lo devolvió. Su padre le dio las gracias y los invitó a comer paella con pollo y papas.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

D

A DANI LE DUELE UN DEDO

A Dani le gusta nadar con su padre subidos en su delfín verde. Se divierte dando saltos dentro del mar con sus amigos Damián y David. Su madre, de deberes le hace dictados difíciles todos los días y al terminar hace dibujos. Él demuestra toda su sabiduría en los dictados y su destreza en los dibujos.

Un día, dando un salto se dobló un dedo y le dolía tanto que su madre lo llevó a la doctora Dora. La doctora Dora le vendó el dedo y le mandó medicamentos.

Dani estaba aburrido y sus amigos Damián y David le dieron un dominó, que compraron con su dinero. Dani estaba tan agradecido que ese día los invitó a merendar donut de chocolate y le dejó prestado su delfín verde, ya que durante algunos días no iba a poder usarlo.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

N

NOA VA A LA NIEVE

Cuando Noa abrió la ventana todo estaba blanco de nieve. Corriendo fue a por sus guantes naranjas, sus botas nuevas y el gorro que le regalaron por Navidad. Sin decir nada a sus padres, Noelia y Nono salieron a la calle con otros niños que ya jugaban con la nieve.

A Noa lo que más le apetecía era hacer un muñeco de nieve en el enorme patio de su casa. Se puso a buscar y encontró dos nueces que le podían servir de ojos, un plátano sería su nariz, una bufanda negra que ya nadie utilizaba en casa y para las manos dos ramas de un pino.

Estaba tan emocionada con su muñeco de nieve que llamó a sus amigos Noelia y Antonio para que le hicieran una foto con él. Antes del anochecer y de que saliera la luna, todos la felicitaron por su bonito muñeco de nieve, menos sus padres que se preocuparon mucho porque cuando fueron a despertar a Noa no estaba en la cama.

Disponible en: http://www.ceiplacerruda.org/home_aula_virtual/1_primaria/lenguaje_20-24_abril.pdf

T

LA TIGRESA MAQUINISTA

La tigresa Teresa es maquinista del tranvía. Cuando llega a la estación, el toro Timoteo revisa los tiquet del tren. En el primer vagón del tren viajan el pato Toni y el tucán Mateo.

El tucán Mateo come palomitas de chocolate mientras ve la televisión y el pato Toni habla por teléfono con su amiga la tortuga Tamara que está de compras en una tienda.

Al llegar a la estación de Toledo se abre la puerta del tranvía y el pato Toni, que anda despistado, tiene un accidente. Tropieza con una de las vías del tranvía y se tuerce el tobillo.

La doctora Tisa le da unas muletas, para poder andar y le receta tarta de tomate y tortilla de patatas tres veces al día. Todos sus amigos los visitan y le regalan una rica tarta de nata.

A los cuatro días apenas le duele el tobillo y la doctora Tisa le dice que ya puede salir a trotar por el parque. Muy contento llama a todos sus amigos para hacer una fiesta.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

F

LA FIESA DE FÁTIMA

Fátima decidió celebrar la famosa fiesta de la primavera en el parque de las flores. Hacía tiempo que puso la fecha. A su fiesta invitó a sus amigos Felipe, Fidel, Sofía y Alfonso. En la invitación mandó una foto del lugar, para que ninguno de sus amigos se perdiere y faltase a la fiesta. Ella se encargó de preparar una rica fuente de flan de frutas. El que mejor le salía era el de fresa y frambuesa.

Su madre le puso su falda nueva, su camiseta de pitufos, su pantalón fucsia y su felpa de flores. Fátima se sentía muy feliz.

Llamó a su padre por teléfono para que la llevase, pero le dijo que debía esperar unos minutos mientras se afeitaba, para no estar feo. Mientras esperaba a su padre, se sentó en el sofá, cerca del fuego de la chimenea, a practicar con la flauta del cole. Aunque la canción que le tocaba practicar este fin de semana era fácil, aún le salía un poco fea.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

N

EL CUMPLEAÑOS DE ÑOÑO

Con la llegada del otoño, el pequeño Ñoño celebrará su cumpleaños con todos los niños de su clase. Lleva varios días soñando con la piñata que su madre le suele regalar.

El año pasado una niña le hizo daño en la uña del dedo meñique al querer coger unas castañuelas que había en la piñata. Este año su madre le prometió celebrar su cumpleaños en "La cabaña de la cigüeña". La cabaña de la cigüeña está cerca de la montaña y es un sitio muy divertido para celebrar los cumpleaños.

Unos días antes del cumpleaños Ñoño, pidió permiso a su señorita para repartir las invitaciones a todos los niños. Por la mañana las repasa todas para que no se olvide de nadie. El año pasado se olvidó de una niña, y para que no se enfadara le regaló una muñeca. Este año le entregará la tarjeta la primera. Vera trabaja cada verano en la granja de vacas de sus abuelos. Sus abuelos viven en una pequeña vivienda con grandes ventanas, desde donde se puede ver el verde valle, lleno de pastos para sus vacas.

Disponible en: http://www.ceiplacerruda.org/home_aula_virtual/1_primaria/lenguaje_20-24_abril.pdf

R

EL PERRO DE RAFA

Rafa le contó a su amigo Rubén que cada noche soñaba con tener un perro. Un día soñó que le regalaban una preciosa perrita con una correa rosa y un lacito rojo. Se sentía tan feliz que jugando se fue corriendo por el arroyo hasta llegar al río, donde su perra empezó a jugar con una verde rana que saltaba por las ramas buscando a sus verdes renacuajos.

Un ratón que correteaba triste por la orilla del río, saludó a su perrita y le dijo que un pequeño zorro marrón le había robado su merienda. Rafa, rápidamente, dejó de corretear detrás de su perra y buscó algo de comer para su amigo el ratón. Pronto encontró un racimo de uvas, unas pocas fresas rojas y un rábano rosa. El ratón se puso tan contento que cuando Rafa decidió regresar a su casa, el ratón les perseguía para despedirlos con un fuerte abrazo.

Cuando Rafa se despertó esa mañana y bajó a tomar su desayuno, quedó sorprendido. Justo al lado del radiador del comedor había un pequeño cachorro con un letrero que decía "Felicitaciones Rafa, soy tu regalo de cumpleaños".

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

B

LA BALLENA BIBÍ

La ballena Bibí cada viernes va con su bicicleta a la biblioteca a buscar su libro semanal. Por las noches, después de darle un buen liberón a sus pequeños ballenatos Benito y Bartolín, le quita sus baberos y les leía en voz alta su libro.

Benito y Bartolín le propusieron un día a su madre que les enseñara a leer para poder ir con ella cada viernes a la biblioteca a buscar su libro semanal.

A Bibí le pareció una muy buena idea. A la mañana siguiente despertó a Bartolín y a Benito con un beso, desayunaron un buen bocadillo y en una bolsa les dio a cada ballenato un bloc para escribir cada letra que iban aprendiendo. Como eran muy buenos alumnos, pronto aprenderían a leer. El búho, el caballo y la abeja que jugaban a baloncesto con un globo, le pidieron a la ballena Bibí que les enseñara. Ella les invitó a ocupar una de sus butacas y los cinco amigos no paraban de reir y jugar aprendiendo las letras.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

J

JULIA Y ALEJANDRO

Julia y Alejandro se divierten dibujando en el jardín de su abuela Josefa. A Julia le gusta dibujar animales, como jirafas, ovejas, conejos o jabalíes. Alejandro prefiere dibujar plantas, como jazmines y jacintos dentro de un jarrón. A los dos les encanta jugar a juegos de mesa.

Un día, para jugar, decidieron coger las tijeras de la abuela y recortar las jirafas, las ovejas, abejas, conejos y jabalíes. Les pusieron ojos negros y orejas rojas y los metieron en una jaula llena de hojas del jardín. Las plantas de Alejandro las colocaron en un viejo jarrón que su primo Juan le trajo de su último viaje a Jaén.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

LL

UNA TARDE DE LLUVIA

Era una tarde muy lluviosa y Guillermo y Lluna ya habían merendado un bocadillo de tortilla, unas pocas galletas y unos caramelos de sus bolsillos. Como estaban muy aburridos, y no podían salir a la calle, decidieron jugar a imitar animales con sus padres.

Guillermo empezó imitando a un pollito que saltaba de silla en silla. Cuando le tocó a su hermana Lluna, imitó a un caballo que trotaba por la llanura.

La mamá de Guillermo, que le encantaba jugar con ellos, imitó a una llama de cabello largo. Cuando fue el turno de su padre se le ocurrió hacer de ardilla que comía bellotas. Siguieron imitando a una ballena que vivía en un castillo, un gallo que llamaba a las gallinas y un camello que seguía a una estrella. Lo que parecía que iba a ser una tarde aburrida de lluvia fue una agradable tarde de juegos y risas.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

V

LA GRANJA DE VERA

Vera trabaja cada verano en la granja de vacas de sus abuelos. Sus abuelos viven en una pequeña vivienda con grandes ventanas, desde donde se puede ver el verde valle, lleno de pastos para sus vacas.

En lo alto del tejado hay una veleta que, en los días de viento, se mueve mucho. Cerca de la granja el abuelo cultiva ricas verduras.

Lo que más le gusta a Vera es salir con su amigo Victor por el camino nuevo para alimentar las vacas y comer uvas, su fruta favorita. Todos los veranos viven inolvidables aventuras.

Una tarde vio más de veinte avispas que volaban hacia el aveSTRUZ de su vecina Vicenta. Gracias a la gran velocidad del aveSTRUZ pudo salvarse. Otro día, dos pavos volaron de la granja de Valerio y Vera y Victor le ayudaron a buscarlo. Cuando los encontraron, Valerio les invitó a merendar un vaso de leche de vainilla y avellanas.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

C

LA COMETA DE CARMEN

Cada día que Carmen salía a la calle para jugar con sus amigos Carlos y Celia, soñaba con tener su propia cometa. Como Carmen era muy creativa, se le ocurrió crear su propia cometa. Compró cartulinas de colores, cuerda y cartón. Cuando salió del colegio, fue corriendo a casa y escondió todo debajo de su cama. Comió un poco de cebolla, se fue a su cuarto y sacó todo lo que había comprado.

Con colores coloreó el cartón, con el cíter lo cortó con forma de cuadrado, adornó con las cartulinas de colores, le hizo flecos con tiras de una camisa rota y finalmente, ató la cuerda y la enrolló en una copa en forma de caracol. Cuando salió de su cuarto, su hermano y sus padres se quedaron con la boca abierta. Se fue a la calle y como loca, no paró de correr hasta que su cometa empezó a volar por el cielo como un cohete.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

Q

A QUIQUE VA A LA PLAYA

Quique es un chico de quince años que le encanta hacer experimentos. Está estudiando química en un colegio de Madrid. El verano pasado se fue a la playa con su amiga Enriqueta. Estuvieron tanto rato al sol que se quemaron.

La comida favorita de Quique y Enriqueta es la quínoa con queso. Además, les encanta leer el Quijote. Quique también hace equitación desde que tenía quince meses. Una vez se tropezó en caballo y Quique se rompió quince huesos. Tuvo que pasar por el quirófano para que le curaran.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

Y

YAGO Y SU YATE

Yago vive en una casa muy grande y ventanas pequeñas frente a la playa. Su madre Yasmina tiene un yate gigante y precioso.

A Yago le encanta navegar en el yate de su madre con su perro Yeyé, mientras se come una yema de huevo. Siempre lleva en el bolsillo de su jersey un yoyo de color yodo.

Su abuela vive en otra playa, y se dedica a hacer yogures caseros, que están riquísimos. Su abuelo es el rey y vive en un yunque porque su casa se incendió con un rayo un día de tormenta.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

CH

LA CHOZA DE CHARO

Charo llevaba varias noches soñando con su choza del árbol. Así que, el sábado, a las ocho de la mañana, desayunó un gran vaso de leche con churros de chocolate, se preparó un bocata de chorizo que echó a su mochila, se puso su chaleco de bricolaje, cogió su serrucho y su hacha para cortar madera y se fue derecha hasta el árbol que serviría de base para su choza. Cortó varios palos, que unió con unas chapas que había encontrado para hacer el techo y la chimenea.

Estuvo trabajando duro hasta que llegó la noche. Casi tenía su choza terminada y poco a poco fue llevándose todo lo que iba a necesitar. Se llevó su parchis para jugar con sus amigos, una chaqueta, una hucha, su peluche para que le diera compañía, un cuchillo, una cuchara y un tenedor. Cuando vio su choza terminada estaba feliz.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

Z

ZOE VA A VISITAR EL ZOO

Nuestro profesor lo escribió con su mano izquierda para que lo apuntásemos en nuestras agendas. El mes próximo visitaríamos el zoológico andaluz. Sería un viaje fugaz, pero todos los compañeros lo celebramos. Yo me sentía muy feliz.

El día de antes de visitar el zoo, mi padre me preparó un bocata de chorizo, un zumo, una manzana y unas pocas cerezas. Mi madre me preparó mis zapatillas nuevas y mi lazo rosa.

Cuando llegamos al zoo, nos recibió en la zona del pozo y las zarzas una monitora que llevaba un disfraz de zorro y un antifaz de buzo. Cuando empezamos la visita yo no me separé de la monitora porque el camino iba haciendo zigzag y no quería perderme ninguna zona.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

G

EL MAGO GABI

El mago Gabi era un gusano que le gustaba vivir en su jugosa granada. Solo salía para hacer sus trucos de magia a sus amigos la tortuga Gabriela, el gato glotón, el gorila gordinflón, el gran gallo y el lagarto guitarrista.

Gabi citó a todos sus amigos cerca del lago. Adornó el escenario con globos y preparó su gorra de la suerte, sus guantes de mago, sus gafas de goma y su gran bigote. Todos los animales llegaron puntuales.

Gabi, algo nervioso, salió al escenario con su típica guitarra. En el primer truco, de su gorra apareció un gracioso gorrión. En el segundo, como gotas de lluvia, caían regalos para todos. Y, para terminar, agradeció a sus amigos la tortuga, el gato, el gorila, el gallo y el lagarto su gran amabilidad invitándoles a galletas cubiertas de jugosas gotas de chocolate negro.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

K

En un lejano país llamado Australia, vivía un koala muy especial que tenía un kiosco donde vendía fruta. El koala se despertaba cada mañana cuando oía al gallo decir Kirihihi. Un día, llegó al kiosco un niño y le pidió un kiwi, cogió la pesa de kilo y le pesó un kilo de kiwis. Todos los días, después de su trabajo, el koala se pone su kimono y se va a hacer karate, que es lo que más le gusta.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

X

FELIX Y SU SAXOFÓN

Aunque Félix lo tenía bastante claro, se tomó un tiempo para reflexionarlo con su amigo Calixto. No quería equivocarse, y aprovechó la excursión en taxi para examinar el próximo instrumento musical que le pediría a los Tres Reyes Magos. Hasta última hora estuvo dudando entre el xilófono y el saxofón.

Félix pidió auxilio a Calixto, ya que estudió música hasta sexto grado e incluso viajó por varios países, como México, dando exitosos conciertos. Así que él era el máximo conocedor de los dos instrumentos.

Se decidió por el saxofón, gracias a un texto que le dio Calixto donde pudo comprobar la gran belleza del instrumento y la gran conexión que existía entre el saxo y las posibilidades de hacer la música que a él le gustaba.

Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2018/06/13/cuentos-con-fonemas-la-letra-j-julia-y-alejandro/>

ANEXO 6: TARJETAS PARA TRABAJAR FONEMAS VERSIÓN ONLINE



<https://learningapps.org/watch?v=pah0ywcmn20>



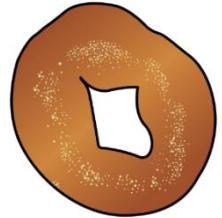
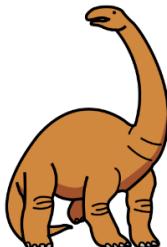
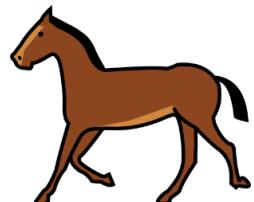
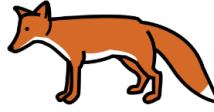
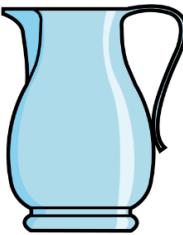
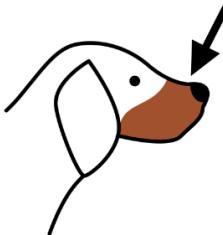
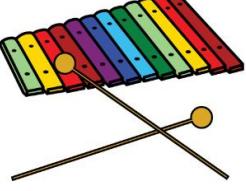
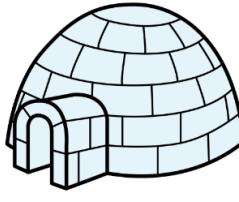
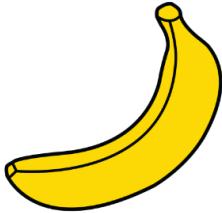
**ANEXO 7: TARJETAS PARA TRABAJAR SÍLABAS TRABADAS VERSIÓN
ONLINE**

TRABAJAMOS SÍLABAS TRABADAS

<https://learningapps.org/watch?v=pix6k9ci520>

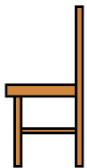


ANEXO 8: BINGO PARA TRABAJAR LOS FONEMAS Y LAS SÍLABAS TRABADAS

BINGO			
			
MANZANA	SOPERA	LABERINTO	ROSQUILLA
			
MARIPOSA	DINOSAURIO	PÁGINA	CABALLO
			
ZORRO	JARRA	HOCICO	POBRE
			
XILÓFONO	FRASCO	IGLÚ	PLÁTANO

ANEXO 9: FICHA “IDENTIFICAMOS EL INTRUSO”

Rodea la palabra que no contenga un sonido en común con las otras tres.

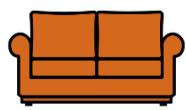


Madre

Silla

Maleta

Norma

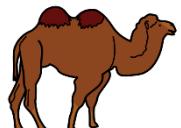
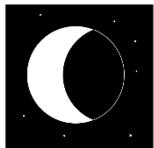


Sopa

Sopera

Sofá

Madriguera

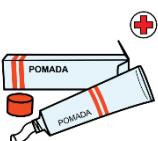


Luna

Luz

Camello

Lupa

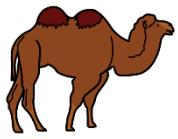


Remo

Policía

Pomada

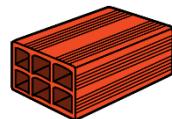
Mariposa



Camello



Jirafa



Ladrillo



Cabello



Kayac



Karate



Karaóke



Koala

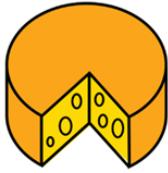
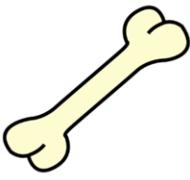
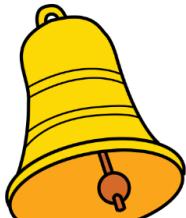
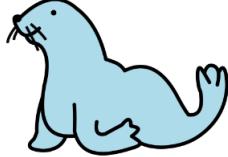
ANEXO 10: JUEGO “IDENTIFICAMOS AL INTRUSO” ONLINE

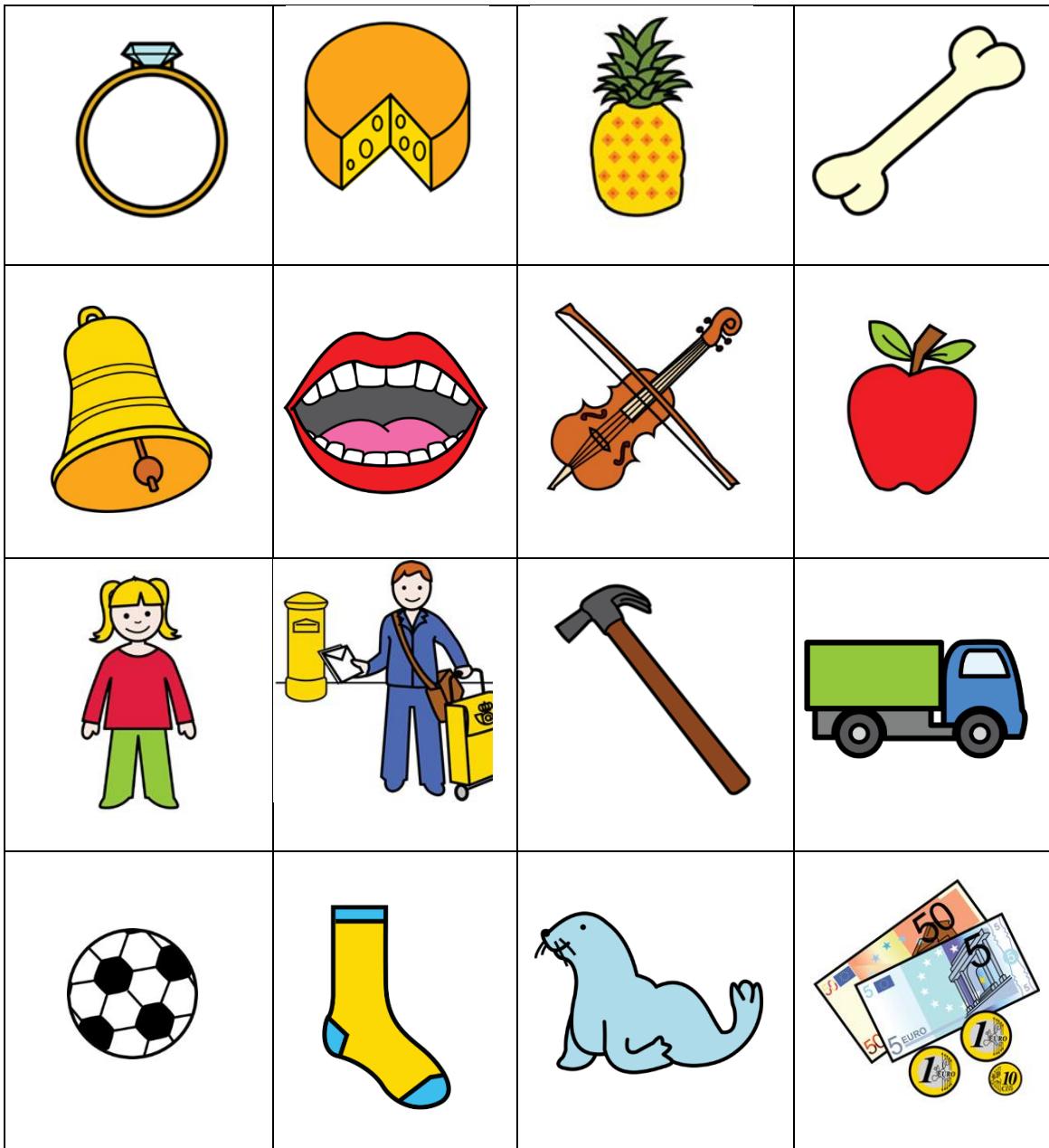
BUSCANDO AL INTRUSO

<https://learningapps.org/watch?v=pc6cgj0yk20>

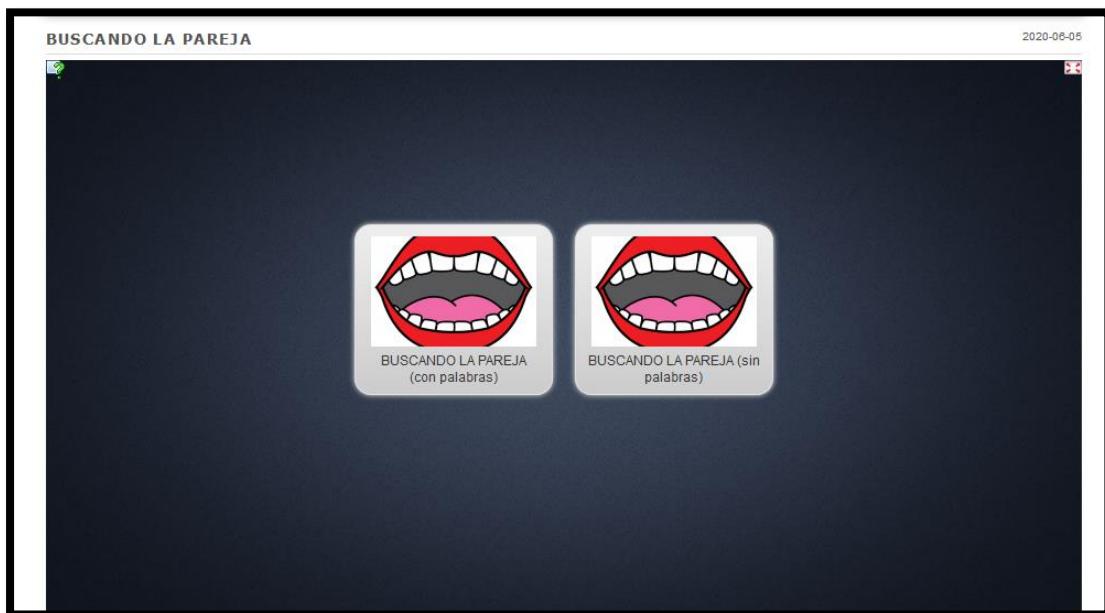


ANEXO 11: TARJETAS JUEGO “BUSCANDO LA PAREJA”.

			
ANILLO	QUESO	PIÑA	HUESO
			
CAMPANA	BOCA	VIOLÍN	MANZANA
			
NIÑA	CARTERO	MARTILLO	CAMIÓN
			
BALÓN	CALCETÍN	FOCA	DINERO



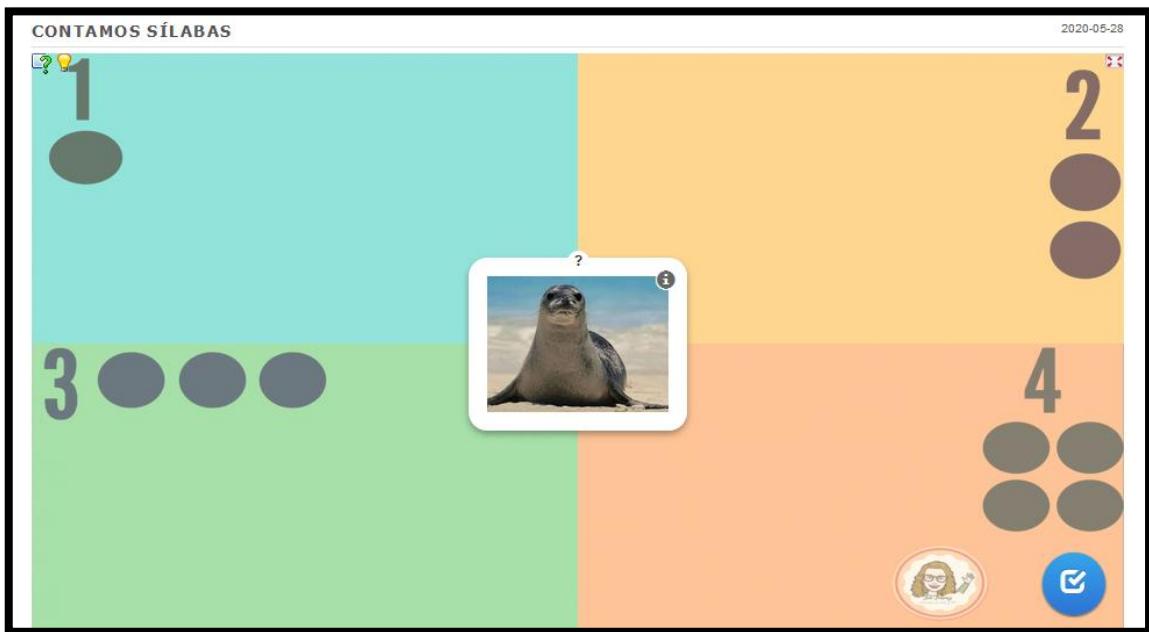
ANEXO 12: JUEGO “BUSCAMOS LA PAREJA” VERSIÓN ONLINE



<https://learningapps.org/watch?v=p0ji620qc20>



ANEXO 13: JUEGO “EL MONSTRUO DE LAS SÍLABAS “ONLINE”



ANEXO 14: VARIABLE DE “EL MONSTRUO DE LAS SÍLABAS”

Colorea tantos cuadrados como sílabas tenga cada palabra.

SOL

--	--	--	--	--

PAPEL

--	--	--	--	--

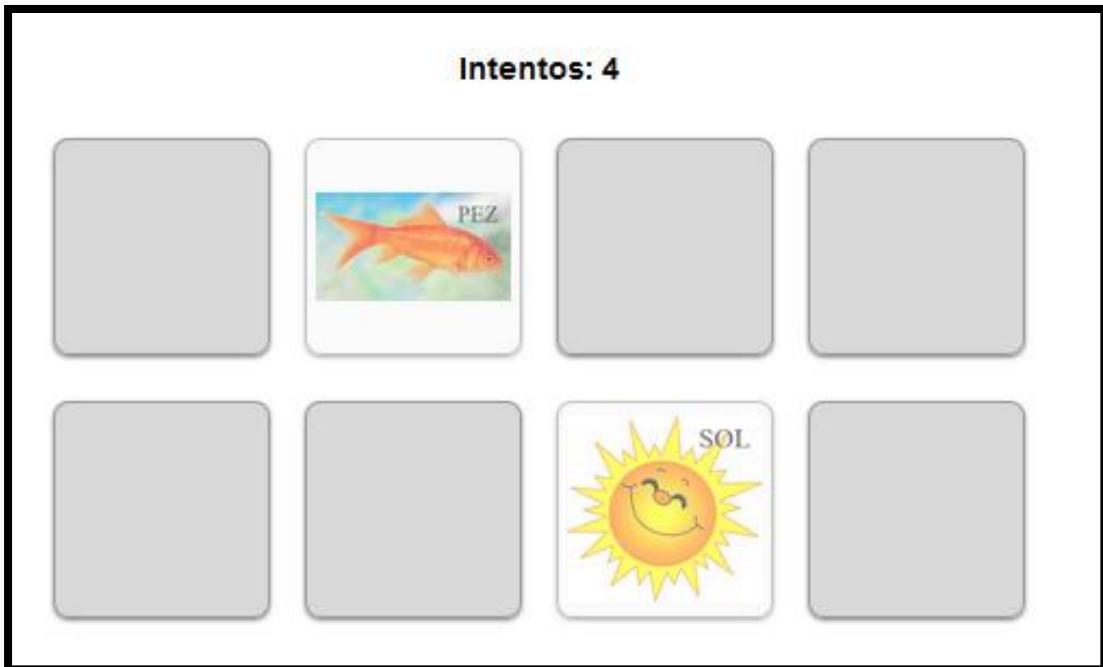
PELOTA

--	--	--	--	--

ZAPATILLAS

--	--	--	--	--

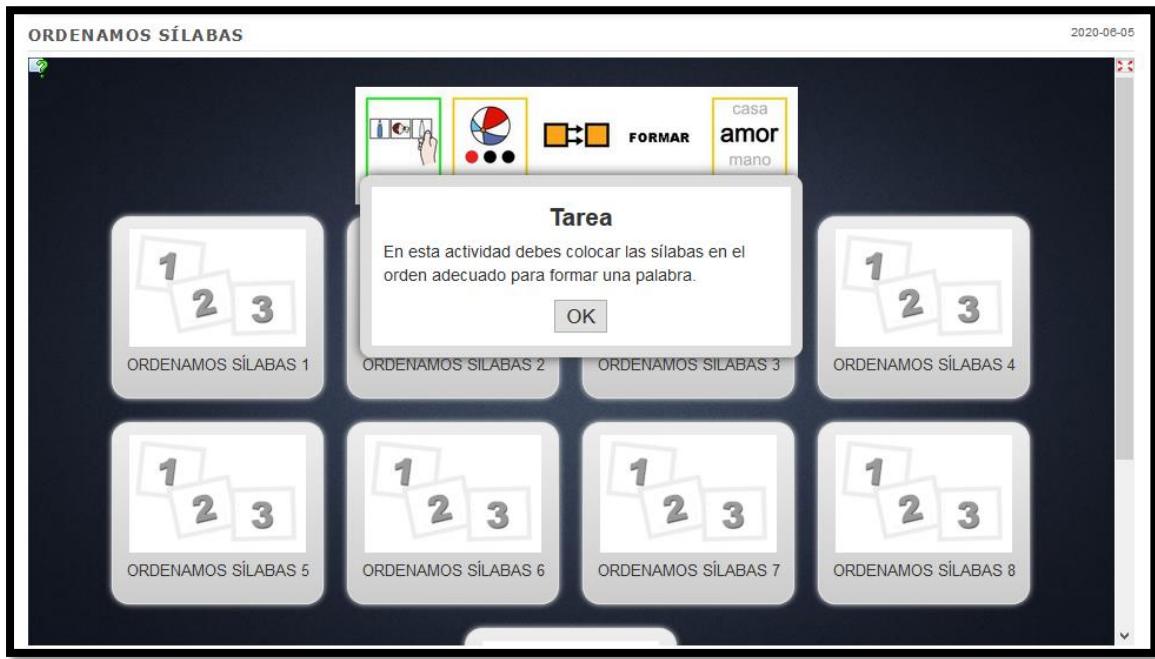
ANEXO 15: VARIABLE “EL MONSTRUO DE LAS SÍLABAS



<https://learningapps.org/watch?v=pee9fojgn20>



ANEXO 16: “ORDENAMOS SÍLABAS” VERSIÓN ONLINE.



<https://learningapps.org/watch?v=pi4maa60v20>



ANEXO 17: “SEPARAMOS SÍLABAS”

Escribe cada sílaba en un espacio.

Tabla



Amor



Cuchilla



--	--

--	--

--	--	--

Veintiséis

26

--	--	--

Alegria



--	--	--	--

Arqueología



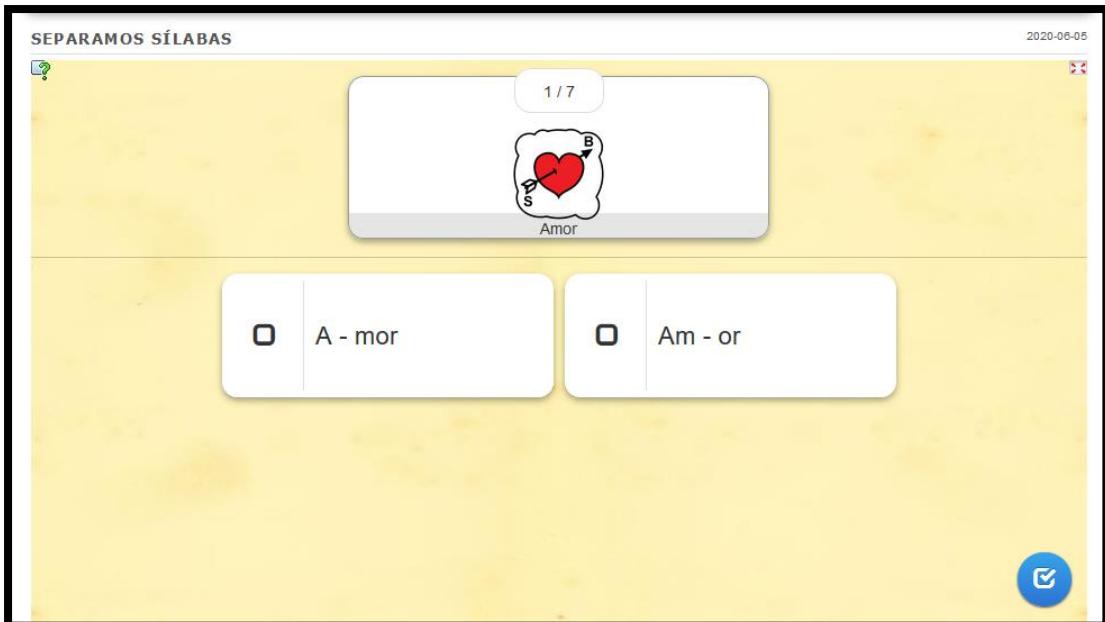
Panadería



--	--	--	--	--

--	--	--	--

ANEXO 18: “SEPARAMOS SÍLABAS” ONLINE



<https://learningapps.org/watch?v=p631vcvu520>



ANEXO 19: TRIVIAL FONOLÓGICO

<https://view.genial.ly/5edb41a51827e00d09f61879/game-trivial-fonologico>

ANEXO 20: TARJETAS “TRABAJAMOS SINTAXIS”



Forma frases con ayuda de las tarjetas de preguntas.

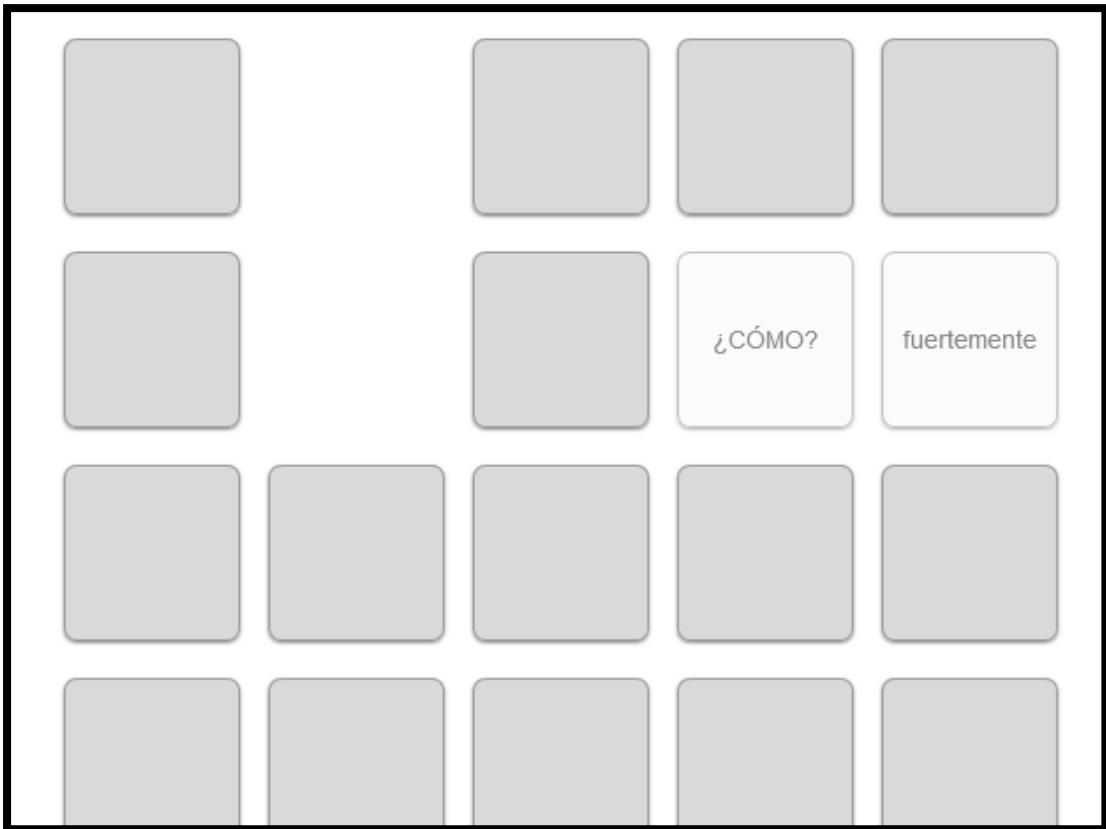
1 peligrosamente El vehículo viene

2 salieron muy contentos Los espectadores del teatro

3 mordió fuertemente esta mañana a mi gato El perro
de Juan

4 la semana
que viene Miguel en avión a China viaja

ANEXO 21: “TRABAJAMOS SINTAXIS” ONLINE



<https://learningapps.org/watch?v=p2gvuptea20>





<https://learningapps.org/watch?v=pqd1kzyhn20>



ANEXO 22: TEXTOS SELECCIONADOS

TEXTO 1: LA CASA DEL MOLINERO

El cuarto de baño de la nueva casa era muy acogedor. En él había un gran lavabo blanco. Los grifos tenían forma de serpiente con la boca entreabierta.

El comedor era un gran salón con amplias ventanas. En un lado destacaba una hermosa chimenea de piedra. En el lado opuesto un piano de cola.

En la parte posterior de la casa estaba el jardín. En medio había un gran surtidor que echaba agua al cielo y caía en cascada. Todo ello estaba cubierto por un césped muy fino.

Disponible en: <https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2009/05/banco-de-lecturas-tercer-ciclo-primaria.pdf>

TEXTO 2: LA HISTORIA DEL CHOCOLATE

El chocolate es uno de los alimentos que más nos gusta a los seres humanos. No hay nada más delicioso que comerse un bombón, un helado o una tarta rellena de este manjar.

El producto fundamental para elaborar chocolate es un fruto llamado cacao. Dentro del fruto están las semillas.

Se sabe que el primer lugar en donde se cultivó fue México. Allí, el pueblo maya descubrió que si las semillas de cacao se tostaban y se mezclaban con agua y otros ingredientes como el maíz, el resultado era una bebida rica y nutritiva a la que llamaron "Xocolatl", que significaba "agua amarga".

Más tarde llegaron los Aztecas, quienes preparaban un chocolate muy parecido al de los mayas. La diferencia era que los mayas lo tomaban caliente y los aztecas frío.

Cuando los españoles llegaron a América en 1492, vieron por primera vez el árbol y las semillas del cacao, que en Europa no existían. Dice la leyenda que el conquistador español Hernán Cortés fue el primer en probar la desconocida bebida. A partir de entonces, los barcos empezaron a regresar a España cargados de granos de cacao.

Como era una bebida amarga, en España se le añadió azúcar y vainilla. El chocolate empezó a ser consumido por la gente más rica porque era un alimento bastante caro.

Hoy en día, el chocolate se conoce en todo el mundo y hay muchas variedades, como el fondant, el chocolate con leche, el chocolate con frutos secos...

Si se come con moderación, el chocolate es un alimento saludable. Aumenta nuestra energía y es bueno para el cerebro y el corazón.

Disponible en: <https://www.mundoprimaria.com/lecturas-para-ninos-primaria/historia-chocolate>

TEXTO 3: CURIOSIDADES DE LAS JIRAFAS

Las jirafas son grandes mamíferos que viven en el continente africano. Su hábitat natural son las extensas llanuras, los bosques y las sabanas.

Las jirafas tienen el cuerpo estilizado y muy singular gracias a que poseen cuatro grandes patas y un larguísimo cuello. Miden hasta seis metros, así que pueden presumir de ser los animales más altos del planeta.

En su cabeza destacan dos pequeños cuernos cubiertos de pelo llamados osiconos, y a cada lado de su simpática carita, dos enormes ojos que le permiten una buena visión de su entorno.

Otra de sus peculiaridades es que poseen un hermoso pelaje color crema salpicado de manchas en diferentes tonos de marrón. Este pelaje les ayuda a camuflarse para despistar a posibles enemigos.

No verás nunca a una jirafa alimentarse de carne o pescado. Se trata de un animal herbívoro que pasa la mayor parte de su tiempo comiendo. ¿Sabes cuál es la razón? Es tan grande que para sobrevivir necesita ingerir al menos quince kilos de alimento al día.

Como es tan alta puede alcanzar con facilidad frutos de las copas de los árboles. Los coge hábilmente con ayuda de su lengua grande y fuerte. ¡El interior de su boca es tan duro y resistente que hasta puede morder ramas cubiertas de espinas sin hacerse daño!

La jirafa es un rumiante porque mastica el alimento, lo traga, lo digiere un poco, y lo vuelve a llevar a la boca para seguir masticándolo. Su comida favorita son las hojas de acacia. Sin embargo, no necesita beber mucha agua y con dormir un par de horas al día tiene suficiente.

Disponible en: <https://www.mundoprimaria.com/lecturas-para-ninos-primaria/curiosidades-las-jirafas>

ANEXO 23: PAUTAS PARA UNA BUENA LECTURA

The screenshot shows a digital corkboard titled "EQUIPO DE LOS BUENOS LECTORES". At the top, there's a message bar with "Mensaje nuevo:" and some icons, and a user status "Usuario/-a: 1". The main area is a corkboard with several pinned cards numbered 1 through 10. Card 1 is highlighted with a white border and contains a "Tarea" (Task) box with the following text:
En este tablón de anuncios se publicará información muy importante, y que debéis leer para convertiros en mejores lectores todaya.
OK
Below the task box, the card text reads:
PASOS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA:
1. Observamos el texto y pensamos sobre qué puede tratar el texto.
2. ¿Qué sabemos sobre ese tema?
3. Observamos la estructura del texto (número de párrafo, etc)
4. Actividades de vocabulario.
5. Lectura en voz baja.
6. Señalamos vocabulario que no conocemos y buscamos su significado (cuaderno de vocabulario).
7. Lectura por párrafos.
8. Anotamos las ideas más importantes de cada párrafo.
9. Respondemos a preguntas.
10. ¿Debemos volver a leer el texto?
The other cards on the board have similar structures with "Aumentar el tamaño de la imagen" (Increase image size) links.

<https://learningapps.org/watch?v=p5inryco320>



ANEXO 24: “RESPONDIEndo A PREGUNTAS”

PREGUNTAS LITERALES TEXTO 1

- ¿Cómo eran los grifos del lavabo?
- ¿Qué dos objetos hay en el comedor?
- ¿Qué tres estancias de la casa se describen en el texto?

PREGUNTAS INFERENCIALES TEXTO 1

- Cita las diferencias de la casa que se describe en el texto con tu casa.
- ¿Qué otro título le pondrías al texto?

PREGUNTAS CRÍTICAS TEXTO 1

- ¿Qué opinas de la casa que se describe?
- ¿Cómo crees que serán los dormitorios de la casa?
- ¿Por qué crees que el escritor puso ese título?

PREGUNTAS LITERALES TEXTO 2

- ¿Cuál fue el primer lugar donde se cultivó el chocolate?
- ¿Qué se añadió al chocolate en España? ¿Por qué?
- Cita dos beneficios de consumir chocolate.
- ¿Cómo denominaron en México a la bebida obtenida del chocolate? ¿Qué significaba?

PREGUNTAS INFERENCIALES TEXTO 2

- Cita tres tipos de chocolate que conozcas que no se nombran en el texto.

PREGUNTAS CRÍTICAS TEXTO 2

- ¿Cuáles crees que son las desventajas de comer mucho chocolate?
- Explica alguna receta en la que el ingrediente principal sea el chocolate.

PREGUNTAS LITERALES TEXTO 3

- ¿Qué comen las jirafas? ¿Cómo se denomina a los seres vivos que tienen ese tipo de alimentación?
- ¿Dónde viven las jirafas?
- ¿Qué son los osiconos?
- ¿Qué hacen los animales rumiantes?

PREGUNTAS INFERENCIALES TEXTO 3

- Cita alguna peculiaridad de la jirafa que no se haya mencionado en el texto.
- Cita dos animales que sean rumiantes.
- Cita dos animales que sean herbívoros.

PREGUNTAS CRÍTICAS TEXTO 3

- ¿Qué opinas sobre que las jirafas estén en los zoos?
- ¿Crees que las jirafas podrían vivir en nuestra ciudad?

ANEXO 25: “RESPONDIENDO A PREGUNTAS” ONLINE

TEXTO 1

¿Cómo eran los grifos del lavabo?

¿Qué dos objetos hay en el comedor?

¿Qué tres estancias de la casa se describen en el texto?

Cita las diferencias entre la casa del texto y la tuya.

¿Qué otro título le pondrías al texto?

¿Qué opinas de la casa que se describe?

¿Cómo crees que serán los dormitorios de la casa?

¿Por qué crees que el escritor puso ese título?

<https://learningapps.org/watch?v=pmbsv04zc20>



TEXTO 2

LA HISTORIA DEL CHOCOLATE 2020-05-31

The worksheet contains six questions:

- ¿Cuál fue el primer lugar donde se cultivó el chocolate?
- ¿Qué se añadió al chocolate en España? ¿Por qué?
- Cita dos beneficios de consumir chocolate.
- ¿Cómo denominaron en México a la bebida obtenida del chocolate? ¿Qué significa?
- Cita tres tipos de chocolate que no se nombran en el texto.
- ¿Cuáles crees que son las desventajas de comer mucho chocolate?

A blue circular button with a checkmark icon is located in the bottom right corner of the worksheet area.

<https://learningapps.org/watch?v=p9xz5ny7220>



TEXTO 3

CURIOSIDADES DE LAS JIRAFAS 2020-05-

¿Qué comen las jirafas? ¿Cómo se denomina a los seres vivos que tienen este tipo de alimentación?

¿Dónde viven las jirafas?

¿Qué son los osiconos?

¿Qué hacen los animales rumiantes?

Cita alguna peculiaridad de las jirafas que no se mencione en el texto.

Cita dos animales que sean rumiantes.

Cita dos animales que sean hervíboros.

¿Qué opinas sobre que las jirafas estén en los zoos?

¿Crees que las jirafas podrían vivir en nuestra ciudad?

<https://learningapps.org/watch?v=pp86313w220>



ANEXO 26: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

	3	2	1
<i>Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.</i>	Lee en voz alta correctamente diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada.	Encuentra dificultades en leer en voz alta diferentes textos, con la fluidez y entonación adecuada.	No es capaz de leer en voz alta diferentes textos con la fluidez y entonación adecuada.
<i>Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario.</i>	Comprende adecuadamente distintos tipos de textos adaptados a la edad y utiliza la lectura como medio para ampliar el vocabulario.	Encuentra dificultades en la comprensión de distintos tipos de textos, aunque estén adaptados a su edad, así como en el uso de la lectura como medio para ampliar el vocabulario.	No comprende distintos tipos de textos, a pesar de estar adaptados a su edad, ni tampoco utiliza la lectura como medio para ampliar el vocabulario.
<i>Resumir un texto leído reflejando la estructura básica y destacando las ideas principales y secundarias.</i>	Resume de manera adecuada los textos leídos, reflejando la estructura básica y destacando las ideas principales y secundarias.	Encuentra dificultades en resumir los textos leídos, en reflejar la estructura básica y en destacar las ideas principales y secundarias.	No es capaz de resumir un texto leído reflejando la estructura básica, ni de destacar las ideas principales y secundarias.
<i>Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información analizando su importancia.</i>	Utiliza eficazmente y de manera responsable las TIC para la búsqueda y tratamiento de la información analizando su importancia.	Encuentra dificultades en el uso de las TIC para la búsqueda y tratamiento eficaz de la información.	No es capaz de utilizar de manera eficaz y responsable las TIC para la búsqueda y tratamiento de la información.
<i>Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.</i>	Lee de manera adecuada en silencio diferentes textos, valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.	Tiene dificultades en la lectura en silencio de diferentes textos, así como en la velocidad y la comprensión lectora.	No es capaz de leer en silencio diferentes textos, y presenta una inadecuada velocidad y comprensión lectora.
<i>Adquirir una mayor conciencia fonológica que facilite la lectura.</i>	Presenta una mayor conciencia fonológica, que facilita la lectura.	Encuentra dificultades en la adquisición de la conciencia fonológica.	No es capaz de adquirir la conciencia fonológica.
<i>Ser consciente de las ideas que ha comprendido y las que no, así como de la adquisición de conocimientos.</i>	Es consciente de las ideas que ha comprendido y las que no tras una lectura, así como de la adquisición de conocimientos.	Tiene dificultades en analizar cómo ha sido su comprensión y adquisición de conocimientos.	No es consciente de las ideas que ha comprendido y las que no tras una lectura, ni tampoco de los conocimientos que ha adquirido.