



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO:

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A  
RESOLVER LOS PROBLEMAS DEL ALUMNADO  
CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA  
LECTOESCRITURA.**

Presentado por: Vanesa Sacristán Madrid para optar al Grado de Educación Primaria con especialidad en Audición y Lenguaje por la Universidad de Valladolid

Tutelado por: Carlos Francisco Salgado Pascual

Curso 2016-2017

Universidad de Valladolid

# **RESUMEN**

El objetivo del presente trabajo es diseñar un programa de intervención dirigido a resolver los problemas del alumnado con discapacidad auditiva en la lectoescritura. Se tratará de solventar dicho problema por medio de diferentes actividades enfocadas a las deficiencias tanto en la lectura como en la escritura. Los destinatarios son alumnos de entre 8 a 10 años que, junto con la ayuda de padres y especialistas en otros ámbitos, realizarán actividades y juegos con las que construir el conocimiento en la lectoescritura, así como adaptarse a las rutinas que conlleva tener un audífono.

Palabras clave: lectoescritura, auditivo, conocimiento, actividades, audífono.

# **ABSTRACT**

The purpose of this project is to create a program that focuses on solving problems for students with auditory disabilities. This assignment will approach this issue using different tools and activities, which focus on the discrepancies related to capabilities in both reading and writing. It is targeted to students between the ages of 8 and 10. Students, parents, and other specialists in various areas of expertise, will perform a variety of activities and games to promote a better understanding of this topic. Moreover, the combination of the above will help encourage students to accept their disability and find ways to work through it in their everyday life.

Key words: Literacy, hearing, knowledge, activities, hearing aid.

# ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT .....	1
ÍNDICE.....	2
INTRODUCCIÓN .....	3
MARCO TEORICO.....	4
EL LENGUAJE .....	4
La comunicación y el lenguaje. Desarrollo del lenguaje .....	4
La interacción entre el lenguaje oral- lenguaje escrito.....	7
LA LECTURA.....	9
Comprensión lectora .....	9
LA ESCRITURA .....	11
La escritura desde el enfoque psicomotor .....	11
Aspectos neurológicos de la escritura .....	12
LECTOESCRITURA. CONCIENCIA FONOLÓGICA .....	14
DEFICINECIA AUDITIVA .....	15
Clasificación de las sorderas .....	15
Causas de las sorderas.....	16
Aurífonos. Tipos de aurífonos .....	16
Coordinación entre audioprotesistas, logopedas, profesores y padres. ....	16
MÉTODOS DE LECTOESCRITURA .....	18
PLANTEAMIENTO.....	20
APROXIMACIÓN PRÁCTICA.....	21
PRESENTACIÓN DEL CASO .....	21
PUESTA EN PRÁCTICA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	23
METODOLOGÍA .....	23
CRONOGRAMA.....	23
ACTIVIDADES.....	23
Bloque 1: habilidades metalingüísticas.....	25
Bloque 2: ortografía y expresión escrita .....	31
Bloque 3: memoria secuencial auditiva, y asociación auditiva.....	36
Bloque 4: lectura .....	41
CONCLUSIONES .....	43
BIBLIOGRAFÍA .....	44

# INTRODUCCIÓN

Aunque la intervención es ficticia, el caso es real. El trabajo que se presenta a continuación se enmarca en torno a unos objetivos:

## Objetivos generales:

1. Mejorar en el aula las dificultades de lectura y escritura en niños con discapacidad auditiva.
2. Reforzar los mecanismos de acceso a la escritura y la lectura.

## Objetivos específicos:

1. Conocer diferentes métodos de intervención
2. Tener conciencia de las necesidades que presentan los alumnos con dificultades en lectoescritura
3. Estar al tanto de que es la discapacidad auditiva y lo que esto conlleva.

Para poder llevarlos a la práctica mi trabajo se estructurará de la siguiente forma:

- Se iniciará el documento con un párrafo dando a conocer al lector de que trata el programa, así como los objetivos que se persiguen conseguir.
- A continuación, se establece el marco teórico del trabajo. Esta es la base teórica que dará forma más adelante a la intervención. Aquí se explica los conceptos claves, los diferentes enfoques, autores destacados, etc. Tanto de la lectura, de la escritura, y de la discapacidad auditiva.
- Se lleva a cabo una justificación del trabajo realizado. Por qué se ha elegido dicho tema, motivaciones y expectativas a cumplir.
- Aproximación práctica, puesta en práctica de la teoría. Desarrollo de una posible intervención, ya que no se ha podido llevar a cabo en el aula. Sin embargo, el alumno descrito y la evaluación de la que se parte para poder llevar a cabo la intervención son reales.
- Finalmente, se encuentra la parte bibliográfica del trabajo. Esta parte es de gran importancia, ya que muchos de los datos o ideas del trabajo están sacados de otros grandes autores. Es importante darles su categoría, y más aún, saber dónde poder ampliar la información acerca del tema a tratar.

# MARCO TEORICO

## EL LENGUAJE

El correcto uso del lenguaje, es de vital importancia para poder realizar una vida plena tanto dentro como fuera de las aulas. Se debe tener presente este aspecto en nuestras aulas, para poder corregirlo o implantarlo si se tiene mal adquirido o no se cuenta con ello.

Solé (2009, p. 24) nos hace reflexionar acerca de la dificultad que presenta adquirir unas correctas capacidades de lenguaje incluso en buenos lectores; ya que para ello es necesario contar con una correcta escritura y lectura.

Cada vez existe mayor número de investigadores de la comunidad científica que estudian acerca de la importancia del lenguaje en relación con la adquisición de la lectura y la escritura, y más concretamente, la conciencia metalingüística. Gombert (1992) afirma que entendemos por conciencia metalingüística aquel conocimiento y uso que cada persona tiene del lenguaje. Es decir, tiene que ver con el control consciente que cada individuo ejerce sobre su propia lengua. Desde esta perspectiva, es de resaltar la importancia de la conciencia metalingüística ya que abarca todos los componentes o aspectos del lenguaje: sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica). Por ello, es necesario una correcta adquisición y empleo de estos componentes, para poder hacer un buen uso del lenguaje.

Tomando como base todos estos aspectos, se llevará a cabo una propuesta educativa, donde se refleje el problema con el que cuentan los alumnos con necesidades en este ámbito, que tipos hay y como poder solventarlo.

### **La comunicación y el lenguaje. Desarrollo del lenguaje**

El proceso de desarrollo del lenguaje en los niños se produce a la par que la maduración del sistema neurosensorial y motor, teniendo gran influencia sobre su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Antes de desarrollar el lenguaje propiamente dicho, las personas presentan una capacidad de discriminación auditiva de su entorno. Es muy importante tener este aspecto en cuenta en todo momento, ya que, si el alumno presenta dificultades

auditivas, podrá presentar mayor dificultad para adquirir las bases del lenguaje, interfiriéndole su comunicación en general.

En el siguiente cuadro resumen se recoge las acciones tanto auditivas como del lenguaje, llevadas a cabo por los niños según se va produciendo su desarrollo basándome en cada autor recogidos en el libro: Jáudenes, Patiño, & Fernández (2004). Dicha tabla está compuesta es el resultado de diferentes investigaciones.

<b>EDADES</b>	<b>TEORÍA</b>	<b>AUTORES</b>
<b>Primeros meses de vida</b>	Cuando el niño recibe algún estímulo conocido para el (voz de su madre) se ve modificado su ritmo de succión del chupete.	Mehler, Jusczyk, Lambertz, & Halsted (1988).
<b>6-7 semanas de vida</b>	Distingue entre las diferentes tonalidades de voz de los adultos.	Menyuk (1977).
<b>4 primeros meses de vida</b>	Comunicación social, respondiendo a las señales de los adultos con una sonrisa. Balbuceo rudimentario explorando sus mecanismos vocales	Koopmans Van Beinum & Van Der Stelt (1979).
<b>A partir de los 3 meses de edad</b>	Aumenta considerablemente el número y ritmo de los balbuceos. Esto está relacionado con el esfuerzo social que se le presenta al niño.	Stark (1980).
<b>A partir de los 5 meses de vida</b>	Se produce un paso de un balbuceo rudimentario a un balbuceo canónico (emite un conjunto de vocales y consonantes juntas, ej. “ma”. En referente a las consonantes comienza con las oclusivas sordas /p,t,k/ y evoluciona hacia las oclusivas sonoras /b, d, g/.	Oller & Eilers (1988).
<b>Hacia los 9 meses de edad</b>	Inicio de la etapa de balbuceo mixto (elementos significativos con sílabas no reconocibles)	Konopczynsky (1990).
<b>A partir de 12-15 meses de edad</b>	Adquisición del significado por parte de las palabras (formadas por dos sílabas). Es necesario conocer el contexto para poder entenderlo.	Menyuk (1988).
<b>Entre los 16-18 meses de edad</b>	Incrementa su vocabulario a 50 palabras pudiendo combinar de dos palabras para iniciar holofrases.	
<b>Hacia los 20 meses de edad</b>	100 palabras	
<b>24 meses de edad</b>	300 palabras	
<b>3 años de edad</b>	1000 palabras usando enunciados con más de 2 palabras con estilo telegráfico.	

Tabla1: Desarrollo auditivo y del lenguaje en los niños

Podemos observar cómo sería un proceso de adquisición del lenguaje en niños que no presentan ningún tipo de dificultad auditiva y por tanto pueden desarrollar su lenguaje como es esperado. Aun así, aquí no acabado el proceso de adquisición del lenguaje, ya que es necesario que se siga profundizando en las diferentes áreas lingüísticas. Aunque es cierto que, presentaría una base afianzada en la cual se puede producir un desarrollo favorable del lenguaje y la comunicación.

Esta evolución es importante a la hora de diagnosticar o ver que fallos presentan nuestros alumnos, ya que, dependiendo de dichos factores, podremos llevar a cabo una intervención u otra. Es necesario contar con la mayor información posible antes de intervenir o solventar los problemas.

### **La interacción entre el lenguaje oral- lenguaje escrito.**

Se sabe que para que el niño lleve a cabo un desarrollo del lenguaje oral solo necesita contar con un entorno lingüístico apropiado, a diferencia de la lectura y la escritura, que, en la gran mayoría de los casos, necesitan una enseñanza sistemática. Según la concepción tradicional de Signorini(1998), todas las palabras de un lenguaje son el resultado de una unión de elementos lingüísticos específicos (vocales y consonantes) llamados fonemas.

Debemos tener en cuenta la diferencia existente en las formas de presentar la información, tanto oral como escrita. La escritura alfabética es el resultado de una representación más o menos directa de la estructura fonológica; el habla codifica la misma estructura, pero de una manera más compleja (no se reproducen los fonemas uno a uno, sino que se crea una fusión de las vocales y de las consonantes creando una fusión de elementos que se transmiten mediante la articulación).

Siempre ha existido gran controversia a la hora de establecer si la lectura y la escritura (adquisición del lenguaje) son dos aspectos que van unidos de la mano, o si, por el contrario, son independientes cada uno, es decir, ninguno de los dos aspectos ayuda o interviene en la adquisición del otro. A esta discusión unimos también el proceso de adquisición del habla.

En torno a esta controversia y debate, Liberman (1988) marca una perspectiva donde apoya que es más sencillo hablar que leer en un sistema alfabético por que los procesos del habla dependen de un módulo fonético biológicamente especializado. Afirmado que el desarrollo del lenguaje oral fue el resultado de un cambio evolutivo de

la especie, el alfabeto no presenta esas ventajas biológicas. La lectura y la escritura no son el resultado de un cambio biológico, sino de un cambio cultural.

Por otro lado, haciendo referencia a la postura tomada por Signorini (1998) hay que tener en cuenta que el niño cuando aprende a leer en un sistema alfabético tiene que saber comprender el principio de decodificación, es decir, que los signos gráficos corresponden a segmentos sonoros sin significado.

Por lo tanto, podemos afirmar que el lenguaje oral y el lenguaje escrito, se complementan, es decir, están íntimamente relacionados. Esta postura de que ambos lenguajes se complementan constituirá la base de nuestra propuesta de intervención, apoyándonos además en la afirmación llevada a cabo por Vygotski (1931/1995) viendo al lenguaje y la escritura como dos procesos que una vez adquiridos forman el comportamiento superior; ya que creo que las dos formas son necesarias y complementarias.

## LA LECTURA

Podemos encontrar diferentes autores y perspectivas acerca del concepto de lectura, entre los que destacamos los siguientes:

Solé (1887) interpreta la lectura como un proceso donde interaccionan el lector y el texto. El lector utiliza la información del texto de una manera concreta (cumpliendo sus objetivos) basándose en sus ideas y estrategias previas.

Salazar (2001) expresa que entendemos el acto de leer es su totalidad como aquel proceso que engloba tanto el mecanismo mecánico de lectura como la propia comprensión de lo que se está leyendo. Dependiendo del nivel que se alcance en estos dos actos hablaremos de una u otra etapa lectora.

### Comprensión lectora

Tomando como referencia a los autores Jiménez y Ortiz (1995) se llevará a cabo un recorrido por el proceso de adquisición de la lectura de los alumnos, ya que, dentro del proceso de adquisición de la lectura, podemos encontrar diferentes etapas o estadios:

- **Etapa logográfica:** se lleva a cabo un reconocimiento de las palabras escritas por la vía logográfica sin mediación fonológica. Hay dos teorías acerca de cómo se realiza este reconocimiento de palabras: como un todo, leyendo “logogramas” y aprendiendo unas reglas de asociación para sacar su significado; o bien reconociendo la palabra usando solo una parte de ella.

Dentro de esta etapa podemos encontrar dos posturas bien diferenciadas. Unos autores afirman y ven la etapa logografica como primer estadio por lo que los niños pasan en su proceso de adquisición de la lectura. Por otro lado, otros autores consideran esta etapa como un período pre-lector, donde no se puede considerar lectura, considerando a esta etapa una lectura informal en contraposición de un inicio de lectura formal (etapa alfabética).

- **Etapa alfabética:** se desarrollan estrategias de decodificación fonológica. Dentro de esta etapa encontraríamos ruta fonológica o indirecta. Mediante esta vía, las personas pueden leer todo tipo de palabras (sean conocidas o no) ya que se lleva a cabo un proceso de decodificación de las palabras en unidades más pequeñas.
- **Etapa ortográfica:** se desenvuelven estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación de ortográfica de la palabra. En esta etapa se encuentra la ruta visual u ortográfica. Esto consiste en comparar la forma

ortográfica de la palabra escrita (palabra que es una secuencia de letras) con las representaciones de palabras que tenemos almacenadas en el léxico visual y activarlo la representación correspondiente al leerlo.

Coltherat (1978) lleva a cabo una unión de ambas vías (fonológica y ortográfica), planteando una doble ruta que habla sobre el uso de los lectores de ambas vías por parte del lector para acceder al léxico. Este aspecto es de gran interés, sobre todo en los primeros procesos de adquisición de la lectura, ya que es cuando se ponen las bases para su correcto desarrollo. Este modelo de doble ruta es usado en mayor o menor medida por el lector, dependiendo del grado de relación que mantenga con las palabras. La mayoría de alumnos que presentan dificultades tanto en la lectura como en la escritura o en ambas, tiene afectadas estas rutas. Saber que ruta tiene afectada y en qué grado; debe de estar presente en todo momento en la forma de formar por parte del especialista o persona que trabaje con este alumnado.

## LA ESCRITURA

El profesor Ajuriafuerra (1980) no dice: “la escritura es motricidad y lenguaje”. Remarca, por tanto, el concepto de que antes de escribir es necesario hablar, es decir, presentar lenguaje. Cómo tengamos adquirido el lenguaje influye a la hora de escribir. El mal uso o desconocimiento del lenguaje escrito, entre otros, retrasa el proceso de enseñanza- aprendizaje de los niños tanto dentro de las aulas como fuera.

Según Galaburda & Cestnick (2003) el problema en la lectoescritura suele manifestarse plenamente hacia el final de la edad de preescolar o al inicio de la primaria, en alumnos con una inteligencia media y que han evolucionado en ambientes socioculturales que estimulan la apropiada adquisición de la lectura. Para que se produzca el proceso de escritor con éxito, es necesario el paso por varios estadios o etapas de aprendizaje, diferentes, pero igual de importantes cada una de ellas. A continuación, se llevará a cabo una descripción de cada una de ellas:

### La escritura desde el enfoque psicomotor

Basándome en el enfoque que hace Lebrero et al.(1990), podemos hacer una clasificación diferenciando etapas o estadios por las que pasa el proceso de la escritura (teniendo en cuenta que es un acto motor muy complejo): reconocimiento de sus componentes; formación de una unidad más compleja; automatización y puesta en juego de la perspectiva espacio-temporal.

Partiendo de este esquema, podemos basarnos en la teoría de la relación significado-significante, teniendo influencia el desarrollo lingüístico sobre el escrito.

Para que se produzca una correcta escritura, es necesario el correcto funcionamiento y adquisición de cuatro factores básicos para que se tenga lugar el desarrollo del significante (pre-aprendizajes de la escritura). Según Lebrero (1990) estos son:

- **Direccionalidad o barrido perceptivo- motor:**

Las señales que recibe el sujeto que lee deben ser emitidas en un contexto y un tiempo determinado. Para comprender el mensaje, es necesario llevar a cabo una descodificación en el mismo orden y sentido que han sido emitidas. Esta dirección nos presenta dos factores en la escritura (uno visual y otro motor) es decir, lectura y escritura respectivamente.

En el caso de que se produzca un fallo en esta perspectiva que es la base de la escritura, se puede producir fallos como: inmadurez lectora, ambidextrismo, lateralidad cruzada, zurdos, etc.

▪ **Pulsión tónica:**

Es necesario tener un control motor sobre el papel en todo momento (forma de agarre, fuerza, etc.). Este complejo proceso es llevado a cabo por el córtex pre-frontal. En ningún caso se obtiene antes de los 7 años de edad. Esto es importante ya que se debe trabajar con los alumnos en su momento de adquisición para unos resultados óptimos en su adquisición y desarrollo.

Las personas que no tengan adquirida esta capacidad, por exceso de fuerza o falta en la presión con el papel, u otro motivo, presentan diversos cuadros disgráficos (mal manejo del lápiz, escritura rígida, torpe o imprecisa, etc.)

▪ **Concordancia visomotora**

La realización del trazo de las palabras presenta su dificultad, no solo por el proceso mecánico, sino también por el encadenamiento de letras que ello conlleva.

Basándonos en Lebrero (1990) podemos decir que el trazo voluntario pasa por tres momentos bien diferenciados:

- El proceso de deslizamiento de la mano.
- Movimientos de pre-rotación o de curva.
- Movimientos de curva propiamente dichos.

La coordinación visomotora presenta un papel muy importante a la hora de tener una correcta escritura. Es necesario tener en cuenta el papel tan importante que toma en este aspecto las actividades gráficas (dibujos, copias, etc.) a la hora de trabajarlas.

▪ **Codificación- descodificación viso-auditiva-motora.**

En el acto de leer trasladamos los indicadores auditivos en visuales. Por tanto, para que se produzca una correcta adquisición de la escritura debemos usar correctamente: la memoria visual y auditiva, la capacidad de estructuras rítmicas espacio-temporales, así como la articulación.

### **Aspectos neurológicos de la escritura**

En 1970 el neuropsicólogo Luria publicó su teoría sobre la organización funcional del cerebro. En dicha publicación el autor nos habla de la complejidad que presenta cualquier actividad mental, diferenciando estas actividades por sistemas: El **primer sistema** estimula y traslada la información periférica hasta los centros de

análisis sensorial cortical. Por otro lado, el **segundo sistema** busca y almacena la información sensorial en esquemas perceptivos. Finalmente, el **tercer sistema** elabora y realiza los planes que necesita el individuo.

La simultaneidad y el empleo de estos sistemas son necesarios para poder realizar cualquier actividad. Es decir, es necesaria la simultaneidad de todos los sistemas y subsistemas cerebrales.

Una vez diferenciados los sistemas, Lebrero (1999) se basa en ellos para compararlo con la escritura: el primer proceso que el sujeto lleva a cabo para escribir es: reconocimiento de fonemas. En el segundo proceso entra en juego la articulación.

Antes de continuar con los demás procesos, debemos prestar atención a estos dos procesos ya mencionados, nos daremos cuenta que nos encontramos con las bases del lenguaje hablado. Mostrándonos la teoría dicha con anterioridad: lenguaje oral y lenguaje escrito están íntimamente relacionados.

Como tercer proceso encontramos la codificación de las unidades sonoras- los fonemas- en componentes visuales- grafemas-. El cuarto proceso es el análisis secuencial, caracterizando todo el lenguaje superior. Por último, encontramos los factores lingüísticos (factores del significado).

<b>PROCESOS</b>	<b>ACCIONES</b>	
<b>1º-</b>	Reconocimiento de fonemas	Bases del lenguaje hablado
<b>2º-</b>	Articulación	
<b>3º-</b>	Codificación de las unidades sonoras	
<b>4º-</b>	Análisis secuencial	Lenguaje superior
<b>5º-</b>	Factores lingüísticos	

Tabla 2: Relación de los procesos cerebrales con la adquisición del lenguaje.

## **LECTOESCRITURA. CONCIENCIA FONOLÓGICA**

Los alumnos con los que contamos en las aulas, en general, tienen desarrollado un proceso de adquisición de lenguaje oral y la articulación de los fonemas de su lenguaje (con mayor o menor precisión), llevando a cabo el uso de éste, aunque nunca hayan realizado para ello un análisis formal.

La conciencia fonológica forma parte de los conocimientos metalingüísticos. Complementado la definición dada con anterioridad, podemos decir que éstos son la capacidad de reflexión y manipulación del lenguaje en sus distintos niveles: fonológico, sintáctico, léxico, semántico, textual y pragmático Gombert (1990). Por ello, para poder afirmar que el alumno sabe tanto leer como escribir, es necesario que presente un buen desarrollo de la conciencia fonológica. Es decir, poder diferenciar combinaciones de letras o de palabras incluso que no se hayan adquirido con anterioridad

Diremos que un alumno ha adquirido su conciencia fonológica cuando es capaz de prestar atención no solo al significado de las palabras; sino también a los sonidos del lenguaje. Es decir, cuando son capaces de pensar que las palabras están formadas por unidades más elementales.

Basándonos en Gispert & Huguet (2010), sabemos que unas de las primeras señales que nos indican que los alumnos manifiestan el uso de conciencia fonológica es cuando tienen habilidad para realizar rimas con las palabras. Ya que cuando encuentra rima entre dos palabras, está presentando atención a una de las partes de la palabra. Este aspecto es muy importante en el ámbito de la lectoescritura, ya que forma la base para el buen funcionamiento de la escritura y de la lectura.

## DEFICINECIA AUDITIVA

### Clasificación de las sorderas

Llevaremos a cabo esta clasificación basándonos en Manrique & Huarte (2004). Tanto desde un punto de vista cronológico como en relación al periodo de adquisición del lenguaje, se pueden emplear diferentes criterios para la realización de su clasificación, entre los que destacan: intensidad de pérdida auditiva, localización de la lesión responsable de la sordera y momentos de aparición de la sordera.

Basándome en las **normas de la BIAP** (Bureau International d'Audiophonologie), se establecen cuatro grupos:

- Sorderas leves (21- 40 db HL)
- Sorderas medias (41- 70 dB HL)
- Sorderas severas (71- 90 dB HL)
- Sorderas profundas (> 90 dB HL)

En cuanto a la **localización de la lesión**, encontramos dos tipos:

1. Sorderas de transmisión (o conductivas): corresponde a las enfermedades del oído medio u externo. Se produce cuando está dañada la parte mecánica del oído, impidiendo que lleguen las ondas del sonido correctamente al órgano de Corti.
2. Sorderas de percepción (o neurosensoriales): en este caso la lesión se localiza en el órgano de Corti o en los centros superiores auditivos, llamada también lesión sensorial.
3. Sordera mixta: se encuentra afectado tanto el oído medio u externo y el órgano de Corti.

Si nos centramos en el **momento de aparición del problema auditivo**, podemos diferenciar:

1. Sorderas prelocutivas o perlinguales (0 a 2 años): se originan antes de la aparición del lenguaje.
2. Sordera perilocutiva (entre 2 y 4 años)
3. Sordera postlocutivas o postlinguales (después de que las adquisiciones lingüísticas fundamentales estén consolidadas)

## **Causas de las sorderas**

Tomando como referencia a Jáudenes, Patiño & Fernández (2004) se realizará una descripción de las sorderas más frecuentes en el ámbito de las hipoacusias de tipo neurosensorial.

Por tanto, atendiendo a su momento de aparición podemos clasificarlas en causas: prenatales, perinatales o postnatales.

## **Audífonos. Tipos de audífonos**

Carreras (2013) nos hace una clasificación de los tipos de audífonos que nos podemos encontrar:

Según el tipo de **estímulo utilizado** encontramos dos tipos de audífonos:

1. Estimulación por vía aérea (más común)
2. Estimulación por vía ósea.

Basándonos en su **formato**, distinguimos los siguientes:

1. Convencional o de cordón
2. Retroauricular
3. Intraauricular
4. Intracanal
5. Intra CIC

También se puede llevar una clasificación fijándose en **su funcionamiento y el factor de amplificación**.

## **Coordinación entre audioprotesistas, logopedas, profesores y padres.**

Es muy importante la existencia de una buena coordinación por parte del logopeda o profesores de AL, las familias y el audioprotesista con el objetivo de que el alumno pueda llevar una vida lo más normalizada y cómoda posible.

El audoprotesista debe recibir información tanto del colegio como del entorno familiar para poder verificar y comprobar el efecto de la prótesis sobre el paciente. Por tanto, todos los ámbitos tienen que estar muy pendientes (sobre todo en el período de adaptación) del comportamiento del niño/a, así como su desarrollo. Por ello, es necesario contar con una serie de pautas o de instrucciones para poder hacer más cómodo y llevadera al niño/a su vida.

- En cuanto a los aspectos tecnológicos del audífono (limpieza, cambio de pilas o batería, revisiones, etc.)
- Como las dificultades o posibles inconvenientes que este puede sufrir (hablar a la cara, controlar el tono de voz, etc.).

## MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

Llevando a cabo un recorrido por las diversas investigaciones y estudios que se han realizado acerca del problema de lectoescritura en los niños, se realizará una breve explicación sobre los métodos que se pueden poner en marcha para su corrección. Se han elegido estos métodos en especial con el objetivo de poder solucionar el problema del caso planteado. Hemos considerado que estos métodos aportan en gran medida aspectos claves ayudando a desarrollar el modelo de intervención propuesto.

En el trabajo llevado a cabo por Córdova (2014) encontramos tres modelos de intervención que ejercitan y desarrollan a su vez el aprendizaje del sistema alfabético. Los tres programas dan mucha importancia a los procesos de conciencia fonológica además de otros procesos cognitivos. Inciden en la línea de reflexión de que la conciencia fonológica es desarrollada en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Suro, Leal y Zarabozo (2012) han desarrollado un programa para mejorar el lenguaje oral, la lectura de los niños de preescolar, basándose en la tesis de los precursores de la lectura y, sobre todo, en la conciencia fonológica. Su programa fonológico está argumentado sobre una base lingüística. Estos autores plantean la existencia de 27 competencias para la lectura, algunas de ellas abarcan el contacto con materiales escritos, otras el reconocimiento de letras y escritos, por último, otros hacen mayor hincapié en trabajar la conciencia fonológica. El mecanismo profundo que se busca es fortalecer es la concienciación de la relación fonema-grafema.
- Por su parte, Preilowski y Matute (2011) analizaron los déficits cognitivos de los niños con problema en lectoescritura, afirmando que el trastorno no es un cúmulo de déficits, sino que tienen como núcleo esencial una deficiencia fonológica. Debido a esto, proponen que la intervención debe de ser individualizado, multimodal y debe contar con la participación de padres y maestros. También debe incluir terapia neuropsicológica de funciones cognitivas básicas, así como terapias centradas en el aprendizaje de la conciencia fonológica, del alfabeto, automatización de letras, psicoterapia, y orientación a padres de cómo apoyar el proceso lector de sus hijos.

- Otra aportación neuropsicológica está encabezada por Soloviera (2009) y Soloviera y Quintana (2008, 2009), quienes han formado un programa de lectoescritura basados en el procesamiento fonológico de las grafías. Destaca el entrenamiento llevado a cabo en la concienciación de la palabra como ente independiente en el flujo del habla, identificación de sonidos verbales (fonemas), clasificación de vocales y consonantes, reconocimiento de sonidos a partir de su representación gráfica y definición del sentido del enunciado verbal. Todos estos procesos, se practican y desarrollan junto con el aprendizaje del sistema alfabético, de tal manera que los niños que presentan problemas de discriminación fonológica para la adquisición de la lectura suelen verse estimulados por el aprendizaje de la misma lectura, pese a la dificultad para su adquisición.

Otro método, es el **método Gateño**, que se basa en el fonetismo y empleo del color asociado a la grafía de cada fonema.

Finalmente, encontramos el **método de asociación de Mildred McGinniss**. Este consiste en la asociación de los sonidos con sus grafías, haciendo hincapié en el uso de fonemas. El aprendizaje sucede desde la letra a la palabra y luego a las oraciones. Se complementa con ejercicios de globalización y visualización de órdenes escritas y palabras con las imágenes correspondientes.

Una vez elegidos los métodos que creemos que responde mejor a nuestras necesidades, llevaremos a cabo nuestra puesta de intervención. Como se verá más adelante, se ha llevado a cabo una adaptación de los métodos con los que contábamos para llevar a cabo la intervención en todos los aspectos planteados. Es decir, la realización del listado de posibles actividades se ha llevado a cabo basándonos en todos los métodos, y, sobre todo, centrándonos en los enfoques que hacen de las dinámicas cada uno de ellos.

# PLANTEAMIENTO

Vivimos en un mundo socializado donde es necesario el uso del lenguaje para poder comunicarnos y sobrevivir. Muchos los estímulos que recibimos a lo largo de nuestros días (publicidad, conversaciones, carteles, transporte, comprar, etc.) está relacionados con el saber leer y escribir. Enmarcado el tema en el ámbito educativo, y más concretamente en las aulas, podemos observar la importancia y relevancia que adquiere el lenguaje. Cuando un alumno entra en un aula, la gran mayoría de estímulos que recibe, necesita saber leer o escribir para poder captarlos y en muchos casos superarlo. Por ello considero necesario plantear mi intervención en el hábito de la lectura y escritura, desde todos los puntos de vista. Como sabemos, ambos son dos procesos donde intervienen todos nuestros sentidos, por lo que es necesario tener un pleno desarrollo de estos, y si no lo tenemos, poder contar con recursos para poder afrontar cualquier problema con un éxito total.

Además, la lectoescritura es un proceso que engloba la creatividad y estimulación del pensamiento divergente, entre otros; dando al niño la posibilidad de búsqueda de diferentes alternativas ante cualquier situación. Con este pensamiento el niño es capaz de afrontar la vida tanto dentro como fuera del aula. Por ello, siempre hay que tener en cuenta este aspecto e intentar trabajar en esta línea todas las actividades que se propongan tanto para su adquisición como para su refuerzo.

Por todo ello decidí enfocar mi trabajo de fin de carrera en este ámbito. Un ámbito de gran importancia para nuestros alumnos, donde todas las personas que rodean a estos (profesores, padres, tutores, etc.) deben contar con una gran lista de recursos para poder fomentar y desarrollar estos aspectos todos juntos.

# APROXIMACIÓN PRÁCTICA

## PRESENTACIÓN DEL CASO

Contamos con un alumno de 8 años que cursa segundo curso de Educación Primaria. El niño presenta severos problemas en el manejo y comprensión de la lectoescritura. Además, carece de audición en el oído izquierdo, por lo que lleva un audífono para poder oír lo mejor posible.

Antes de comenzar a desarrollar las actividades, es necesario conocer el punto de partida a partir del cual comenzaremos a trabajar con el alumno. Después, trataremos de adaptar las actividades de tal manera que puedan solventar o ayudar a superar todas las dificultades del alumno. Contamos con dos informes realizados en diferentes etapas del alumno, pero igual de importantes para nuestro trabajo:

El primero sitúa al sujeto durante toda la etapa de Educación Infantil. Como he mencionado con anterioridad y basándome en la tabla descrita de Jáudenes, Patiño, & Fernández (2004) donde habla del proceso de adquisición del lenguaje en los niños, es necesario tener en cuenta como ha sido las acciones tanto auditivas como del lenguaje del alumno durante sus tres primeros años de vida. Es algo crucial y muy importante en el desarrollo lingüístico y de comunicación del alumno. Por todo ello, podemos destacar los siguientes datos reflejados en dicho informe con la edad de 5 años: el alumno no es capaz de reproducir ritmos sencillos ni adaptar sus movimientos a estos ritmos; no tiene una pronunciación clara de las palabras del vocabulario; presenta dificultades a la hora de secuenciar una historia de dos o tres imágenes.

En el segundo informe llevado a cabo por la psicopedagoga al inicio del segundo curso de Educación Primaria, con 8 años de edad, podemos ver las dificultades y puntos fuertes que presenta el alumno. En este caso, me centraré en los aspectos que el alumno necesita mejorar, para poner las bases a mi intervención:

- Presenta ciertos componentes de inatención que están influyendo en el rendimiento cognitivo de alumno.
- Su rendimiento psicolingüístico es significativamente inferior en tareas que implican:
  - Memoria secuencial auditiva.
  - Asociación auditiva

Por tanto, son aquellas que implican: registrar, mantener y manipular información auditiva (memoria de trabajo). Esto también requiere altas dosis de atención, concentración y discriminación auditiva, que es lo que vemos que falla.

- Presenta dificultades en la discriminación auditiva de pares con oposición fonológica mínima (f-z, z-s)
- Mala adquisición de las habilidades metalingüísticas (rimas, contar palabras de una frase, añadir y omitir fonemas, en una palabra, etc.)
- En la lectura se encuentra por debajo del nivel esperado. Tiene afectada tanto la ruta directa o léxica como la fonológica o indirecta. Basándome en el marco teórico, tiene afectada tanto la etapa alfabética como la ortográfica.
- En la escritura:
  - Se observan numerosos errores de ortografía natural que le sitúan por debajo de lo que le corresponde por curso escolar:
    - Numerosas fragmentaciones y uniones inadecuadas (debido a las dificultades en las habilidades de conciencia fonológica)
  - Necesita mejorar la ortografía arbitraria:
    - mb/mp.
    - Uso de mayúsculas.
    - Utilización de punto al final de las frases.
  - Expresión escrita pobre.

# **PUESTA EN PRÁCTICA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

## **METODOLOGÍA**

El diseño de las actividades está basado en las dificultades, que previamente se han analizado del alumno en concreto. Las sesiones serán dirigidas por el profesor de Audición y Lenguaje; éste, ayudará en todo momento al alumno a realizar las actividades, orientándolo y dando las pautas de realización, actuando como guía, sin ánimo de entorpecer el aprendizaje del alumno, el cual tiene que llevar a cabo las actividades por sí solo. Tendrán lugar en el aula de Audición y Lenguaje, en un pequeño grupo (si hay alumnos que necesitan reforzar los mismos aspectos) o individualmente. Esto es así, ya que consideramos importante trabajar directamente con el alumno y basándonos en método de intervención de Preilowski y Matute (2011). Por ello trabajaremos las dificultades con un material específico, con el fin de superar los problemas y que el alumno pueda unirse lo antes posible al ritmo del resto de alumnos del aula ordinaria. De este modo, se persigue construir poco a poco un conocimiento correcto de la lectoescritura.

## **CRONOGRAMA**

El desarrollo de la propuesta de intervención está enmarcado durante un curso escolar. Es necesario tener en cuenta, que dicha propuesta no se ha puesto en práctica, por lo que el cronograma se basa en un supuesto.

Tomando como referencia el horario con el que cuenta dicho alumno, se llevarían a cabo sesiones de tres días a la semana, con clase de 30 minutos.

## **ACTIVIDADES**

Las actividades que se presentan a continuación constituyen la vía para alcanzar los objetivos del presente programa desde un enfoque restaurador de los problemas. Todas las actividades están orientadas a poder ser trabajadas tanto con el profesor de Audición y Lenguaje, como con otras personas que sirvan como guía (tutores, familiares, etc.) como apoyan en su método de intervención Preilowski y Matute (2011).

El orden y la realización de las actividades presenta también un papel importante. Se comenzará con actividades más sencillas, aumentando el grado de complejidad a medida que los alumnos vayan tomando mayor contacto con los objetivos, y poco a poco superando sus dificultades.

Se intenta llevar a cabo unas sesiones dinámicas y motivadoras para el alumno, ya que es necesario que el alumno esté animado y con ganas de aprender para lograr los objetivos. Con este fin, la batería de actividades que se presentan, intercalan tanto actividades escritas mediante fichas, como juegos lúdicos y movidos. Al ser una lista de posibles actividades, dependiendo de las necesidades, el tiempo, y los objetivos que se quieran conseguir, estas se pueden llevar a cabo como se necesite.

Basándonos en el informe psicopedagógico del centro, diferenciamos cuatro grandes focos importantes de intervención de donde desarrollaremos actividades tipo para cada bloque. El número de actividades varía en cada bloque. Los bloques que cuentan mayor número de actividades, es debido a la importancia que creemos que tiene intentar trabajar aspectos más difíciles o abstractos, desde diferentes perspectivas. Por tanto, nuestras sesiones se basan en bloques de contenido específico para cada problema. Esto no quiere decir, que en su puesta en práctica tenga que seguirse esta línea de trabajo. Simplemente ofrecemos una lista de actividades que se pueden mezclar a la hora de trabajar, pero que es necesario comprender que objetivo abarca cada una.

<b>Bloque 1: habilidades metalingüísticas:</b>
<b>Bloque 2: ortografía y expresión escrita</b>
<b>Bloque 3: memoria secuencia auditiva y asociación auditiva</b>
<b>Bloque 4: lectura</b>

Tabla 3: bloques que forman las diferentes actividades de intervención

## Bloque 1: habilidades metalingüísticas.

Según en la definición dada por Gombert (1992), encontramos cuatro componentes que en su conjunto forman las habilidades metalingüísticas. Sabemos que el alumno en concreto presenta graves dificultades en estos componentes. Para poder reforzar este ámbito presentaremos actividades tipo que se pueden realizar con cada uno de ellos. Las actividades están basadas en el libro llevado a cabo Defior, Gallardo & Ortúzar (1993).

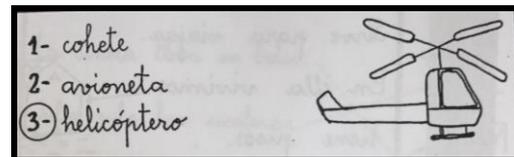
- **Aspecto sintáctico:**

Trabajaremos con el alumno las habilidades semánticas. Con esto queremos llevar a cabo una mejora de la captación y la integración del significado o de la información que nos proporcionan los signos escritos en el acto de leer. Es necesario trabajar esto, ya que compone el punto de partida para lectura y la escritura. Poder leer, comprender textos, etc.

Se proponen diferentes actividades con vías variantes:

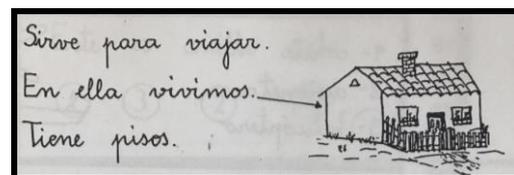
1. Rodea el correcto:

Se les presenta a los alumnos una imagen de un objeto. A la izquierda del objeto se encuentran tres nombres. Hay que rodear el nombre que se refiera al objeto que están viendo.



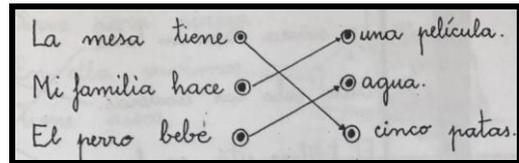
2. Une con flechas la definición correcta:

Se les presenta a los alumnos una imagen de un objeto. A la izquierda del objeto se encuentran tres definiciones diferentes de objetos. Solo una se refiere al objeto que están viendo. Tiene que unir con flechas la definición correcta.



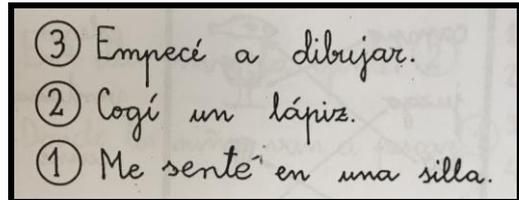
3. ¡Hacemos frases!:

Encontramos dos columnas. En cada columna hay el inicio de una frase y en la segunda su continuación. Los alumnos mediante flechas tienen que hacer la frase completa. La frase tiene que tener sentido.



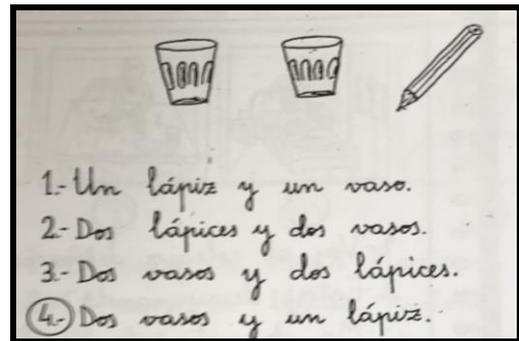
4. ¿Qué hago primero? Numera:

Se presentan tres frases que están describiendo los pasos que hay que seguir para realizar una acción. Están desordenadas. Poniendo números los alumnos deberán ordenarla.



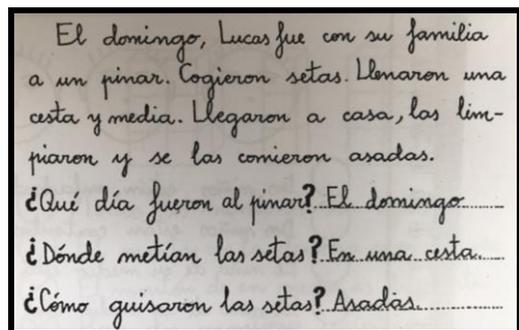
5. ¿Qué vemos en la imagen?:

Observamos una imagen con una serie de objetos o personas. Debajo hay cuatro frases que describen la imagen, pero solo una la correcta. Tiene que marcar la correcta.



6. Comprendemos lo que leemos:

Un pequeño texto donde da información concreta sobre los personajes de una historia. Seguidamente encontramos unas preguntas cortas que el alumno tiene que responder para demostrar si ha entendido la lectura



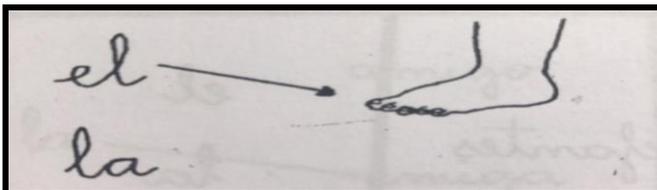
- **Aspecto léxico** (conciencia léxica).

En este aspecto tenemos como objetivo el conseguir que nuestro alumno tome conciencia de la oración como una unidad de expresión de ideas, y sepa manipular las palabras dentro del contexto de la oración. Poder hacerle ver la relación que tienen las palabras entre sí y su concordancia.

1. Busca su compañero:

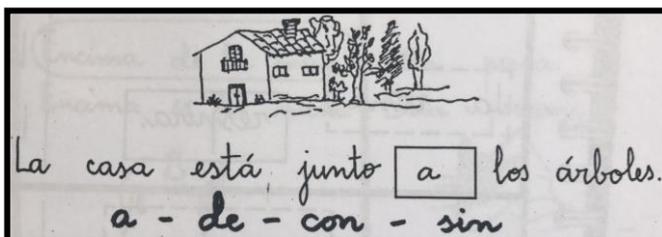
Saber qué imagen corresponde al artículo (el, la, los, las, un, una, unos, unas, estos, aquellos, etc.)

Uniendo la imagen/palabra con este, por medio de flechas.



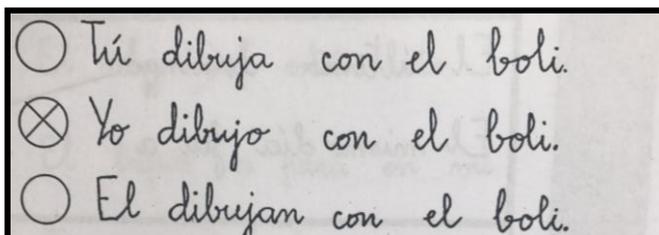
2. Todos son importantes:

Completar frases con el sustantivo, adjetivo, pronombre, etc. que falte para dar sentido a la imagen correspondiente.



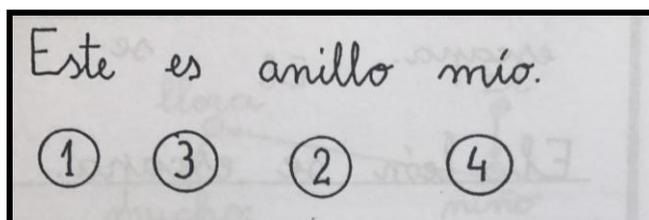
3. Sabemos conjugar:

Varias frases, pero solo una está formada correctamente (bien conjugada), elegir la correcta.



4. Palabras desordenadas:

Nos dan una serie de palabras desordenadas. Ordenar para formar una frase con sentido. Puede que en algunos casos sobren palabras.



- **Aspecto pragmático** (conciencia pragmática)

El componente pragmático se refiere a la dificultad que presenta el alumno para iniciar una conversación, pedir algo, expresar sus deseos. Nuestro alumno en concreto no presenta dificultad en dicho ámbito, por lo que no llevaremos actividades específicas para reforzarlo. Ciertamente, se verá reforzado en el transcurso de las otras sesiones.

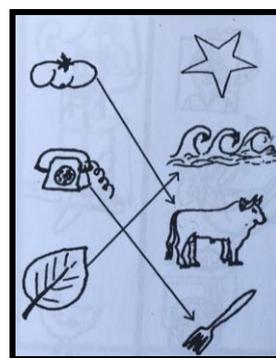
- **Aspecto fonológico** (conciencia fonológica).

En este aspecto trabajaremos las habilidades fonológicas. El aspecto fonológico juega un papel muy importante en la fase de adquisición de la lectura de un sistema alfabético, por lo que tiene que estar adquirido en el mayor grado posible, haciendo referencia al trabajo antes mencionado de Córdova (2014).

El objetivo es tratar con el alumno los segmentos en los que puede dividirse el lenguaje. Dichas actividades consisten en lo siguiente:

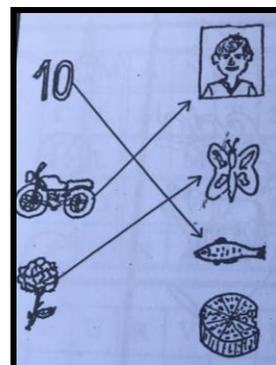
1. ¿Por qué sílaba empieza?

Se le da al alumno una ficha que está dividida en cuatro partes. En cada parte hay un grupo de objetos. Tiene que unir las imágenes que empiecen igual. Para ello tendrán que decir en voz alta cual es el nombre de cada cosa, y unir las que empiecen por el mismo fonema.



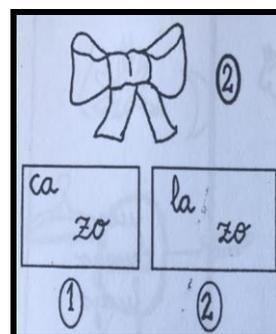
2. ¿Cómo termina cada palabra?

Se le da al alumno una ficha que está dividida en cuatro partes. En cada parte hay un grupo de objetos. Tiene que unir las imágenes que terminan igual. Deberá que decir en voz alto el nombre de cada objeto, para poder ver los fonemas de los que está compuesto y así ver sus terminaciones.



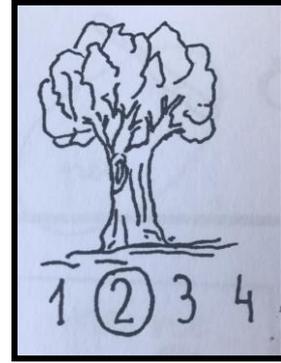
3. ¿Cuál es cuál?

Nos presentan una imagen con un círculo para poner un número. Debajo de la imagen aparecen dos palabras separadas en sílabas, numeradas las dos. El alumno tiene que relacionar la palabra correcta con el dibujo, y poner su número correspondiente en el círculo. Para ello tiene que decir el nombre del objeto, y leer correctamente las palabras separadas en sílabas.



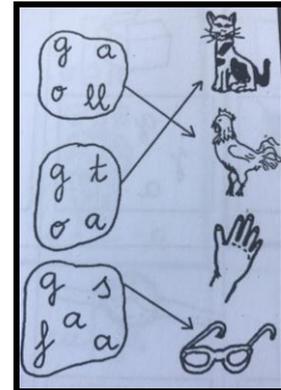
#### 4. Contamos sílabas

Se les proporciona una imagen de la cual los alumnos tienen que decir su nombre en alto, contando las sílabas. Puede ayudarse de palmadas, o de contar dedos. Una vez que sabe cuántas sílabas tiene, rodean el número correcto.



#### 5. Reconocemos los objetos.

Varias imágenes con su nombre debajo. Las palabras están separadas en sílabas y a su vez desordenadas. Tienen que unir bien las sílabas para formar correctamente una palabra, y luego unir la palabra con la imagen.



#### • **Otras posibles actividades:**

Las diferentes actividades están sacadas de Aula PT (2017).

#### 1. Contar sílabas

Mediante la realización de dicha ficha, o tarjetas, el alumno tiene que descomponer el nombre del objeto dado en sílabas, decirlo en alto, y luego escribirlo



#### 2. Rimamos:

- Escribimos una palabra que empiece por la última sílaba del objeto del dibujo
- Rimamos el nombre del dibujo recuadrado con los objetos que correspondan de la lámina.



## **Bloque 2: ortografía y expresión escrita**

Para solventar el problema que presentan el sujeto en cuanto a la escritura, y más concretamente, en la ortografía natural y arbitraria, se presentan una serie dinámicas y fichas lúdicas. Queremos que el alumno adquiera las bases de ortografía de un modo divertido, para que no se desmotive y podamos seguir trabajando. Trabajando estos aspectos, se conseguirá una correcta escritura.

### - En la ortografía natural

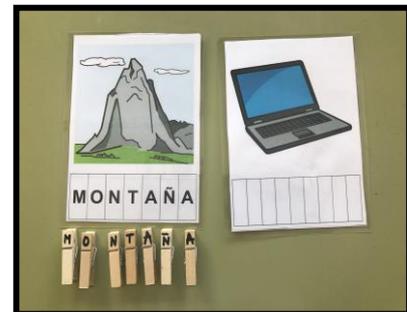
En el informe se hace referencia a la existencia de numerosos errores de ortografía natural que se sitúan por debajo de lo que corresponde a su curso escolar. Concretamente, muchas fragmentaciones y uniones inadecuadas (debido a las dificultades en las habilidades de conciencia fonológica).

La ortografía natural se basa en la ruta fonológica, por tanto, es necesario trabajar la asociación fonema-grafema, como vemos en el método de intervención de Suro, Leal & Zarabozo (2012). Debemos trabajar la composición de palabras, es decir, como se escriben.

### 1. Pinzas de letras:

Dependiendo del grado de dificultad que queramos emplear, podemos realizar dos variantes:

- Dado el nombre del dibujo, poner con pinzas el mismo nombre. Fijándose en las letras, su orden, que letra se utiliza para cada nombre, etc.
- Dado el dibujo, tiene que escribir el nombre correspondiente al dibujo. Bien rotulador en la cartulina o con pinzas.



### 2. Matamoscas:

Juego para trabajar la conciencia fonológica. Consiste en mostrar una tarjeta con una imagen, girar la ruleta y cazar las moscas que lleven las letras que nos marca la ruleta.

Material de Suárez, A (2017)

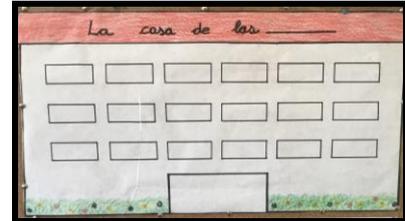


### 3. Las palabras son divertidas:

Utilizando la escritura, pero de una forma diferente, reforzaremos la conciencia fonológica como la escritura de palabras y su composición. Las imágenes son de tamaño A3 plastificadas, se realiza la actividad con rotuladores permanentes

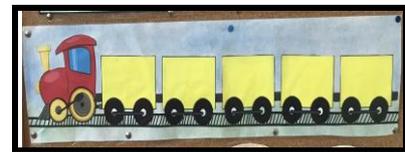
#### - La casa de las palabras:

Dependiendo el tipo de palabras que queramos trabajar, los alumnos tendrán que escribir frases, adjetivos, determinantes, etc. de forma correcta en cada ventana de la casa.



#### - El tren de los fonemas:

Hay que descomponer las palabras en fonemas, en nuestro tren de los fonemas. Primero el alumno piensa una palabra o el profesor le dice una. El alumno la repite en alto, para poder escuchar y descomponer con facilidad la palabra en los fonemas correctos. Finalmente, escribe los grafemas correspondientes a los fonemas en cada vagón.



#### - Sopa de letras:

El alumno tiene que pensar en palabras que se compongan de (2,3,4,5,6,7,8,9,10, o más de 10) letras; decirlas en voz alta, y escribirlas en el plato correspondiente de nuestra sopa de letras.



- Ortografía arbitraria

Sabemos que nuestro alumno falla en el uso de la ortografía arbitraria, es decir, tiene afectada la ruta léxica la cual depende del almacén léxico visual. Necesita mejorar el uso de mayúsculas, reglas de escritura de mp/mb; utilización de signos de puntuación, etc. Es decir, llevar a cabo un refuerzo de las reglas de ortografía.

El material está sacado de Suárez, A(2017)

1. Oca b-v

Juego clásico de la oca adaptado a nuestra oca ortográfica. Está compuesto de un tablero formado por palabras compuestas por B y V en alguna de sus partes. El alumno tiene que decir cuál de ellas corresponde a cada palabra (cual se forma con b o con v) y por qué. También cuenta con unas casillas especiales que llevan a las tarjetas de “verdadero o falso”, “encuentra el error” y “termina la frase”.

El objetivo final es reforzar y aplicar las reglas ortográficas. Por ello, no hay ganadores ni perdedores, simplemente se tiene que acabar la vuelta en el tablero con los menos fallos posibles. Si se falla en alguna casilla, se pierde el turno, para que el alumno tenga tiempo de asimilar la regla ortográfica.



2. Signos de puntuación

Usamos los signos de puntuación para delimitar las pausas necesarias para poder dar sentido y significado adecuado a los textos.

Es necesario tener estos signos muy claros para poder realizar una escritura y una lectura correcta.

Para ello, nos basaremos en estas divertidas tarjetas para repasarlos y afianzar los conceptos. Se puede utilizar de diferentes maneras:



- Leerlas de vez en cuando y reflexionar acerca de su utilización, que significan, etc.
- Copiarlas en el cuaderno, (a la par que estemos trabajando cada signo ortografía) para tenerlo siempre presente.
- Realizar un mural con tollas ellas para ponerlo en el pasillo de nuestro colegio o en las paredes del aula, para que esté presente en nuestros textos escritos y lecturas.



- Repaso global

1. Ortotrivial

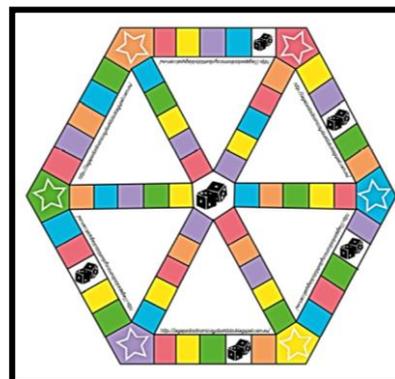
Mediante el ortotrivial, juego del trivial adaptado para trabajar la ortografía (arbitraria y natural), practicaremos las reglas ortográficas de una forma amena y distendida. Siguiendo la dinámica del trivial tradicional, los jugadores deberán ir recorriendo las casillas y acertando las pruebas para conseguir todos los quesitos.

El juego está formado por más de 200 palabras englobadas en 6 grupos (B/V, G/J, Y/LL, H, C/QU/Z, TÍLDES). Incluye tarjetas con las soluciones, algo muy importante, ya que da autonomía a los alumnos a realizar el juego por ellos mismo, si no está el profesor o el guía correspondiente.

2. Ortografía divertida

Libro orientado a 2º de Educación Primaria, que forma parte de una colección de 19 cuadernos. Mediante el juego con las palabras se enseñan o repasan las reglas ortográficas más importantes. Mediante una forma sencilla y divertida el alumno podrá repasar las reglas ortográficas esperadas para su nivel (m- antes de -p y -b; mayúsculas en nombres propios, etc.).

Romero, J.M & Alcalá, A. (2006). Ortografía divertida: atención a la diversidad. GEU.



### **Bloque 3: memoria secuencial auditiva, y asociación auditiva**

#### **Memoria secuencia auditiva, y asociación auditiva:**

El alumno con el que se va a trabajar cuenta con una discapacidad auditiva leve en el oído izquierdo. Por ello, tiene puesto en todo momento su audífono, que le hace seguir las clases con normalidad, aunque presenta problemas en la memoria auditiva de trabajo. Esto quiere decir, que presenta problemas en las actividades que implican registrar, mantener y manipular la información auditiva. Por ejemplo, discriminación auditiva de pares con oposición fonológica mínima (f-z, z-s). Todo esto unido a que presenta problemas de atención, por lo que le cuesta concentrarse.

Por ello, llevaremos cabo una serie de actividades basadas en reforzar dichos puntos, dividiendo los objetivos en dos bloques.

El material está sacado de Suárez, A. (2017).

- Memoria auditiva y asociación auditiva:

1. ¿Qué palabra hemos escuchado?

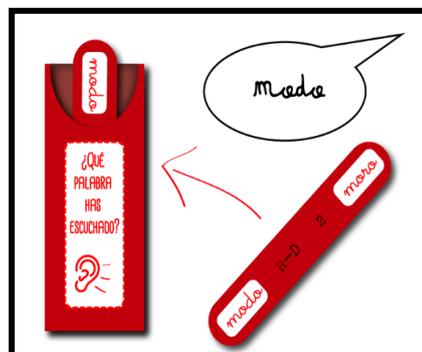
Por medio de depresores (palos de madera) trabajaremos la discriminación auditiva de pares de palabras.

En un extremo del depresor pegamos una palabra y en el otro, otra palabra que se diferencie de la primera en un fonema (ejemplo: modo – moro).

En cada color trabajamos pares de fonemas diferentes (/d/-/r/; /b/-/d/; /b/-/p/; /ch/-/ll/; /s/-/z/; /g/-/k/.)

El alumno tiene que colocar sobre la mesa las caras 1 o 2 del color de los pares que se quieran trabajar. El profesor o guía, va diciendo las palabras en voz alta para que los niños la reconozcan.

Usamos la caja como medio para saber cuál de las dos respuestas es la correcta. Ya que una vez que se han leído las dos palabras, el profesor o guía elige una de las dos palabras, diciéndola en alto. El alumno tiene que introducir el palo en la caja, dejando la palabra elegida a la vista.



## 2. Fíjate bien:

Libro orientado a los alumnos de entre 8 y 10 años de edad. En dicho programa se desarrolla las habilidades que constituyen la capacidad de atender, discriminar, seleccionar, mantener el contacto visual, etc. Es decir, todo lo necesario para aprender a prestar atención concentrada.

Vallés. A. (200).



## 3. Tip- top-clap

Juego de memoria tanto visual como auditiva. Está orientado para jugadores de edades superiores a 6 años. Se colocan las cartas en el centro de la mesa y el primer jugador realiza el ruido o la mímica que indica la carta. El siguiente jugador coge otra carta, la coloca boca arriba encima de la otra carta anterior y realiza el ruido del jugador anterior y el que le toque en su carta. Cuando se falla se lleva el bloque de cartas. Gana el jugador que termine con menos número de cartas.



#### 4. Fantasma

Juego que trabaja los reflejos y la concentración de los alumnos.

Uno de los jugadores gira la carta superior de la baraja, de tal manera que quede visible para todos. Los demás jugadores deben de intentar coger el objeto que coincida con la carta (tiene que ser idéntico en todo): silla roja, libro azul, ratón gris, fantasma blanco y botella verde. Si no hay objeto que cumpla con los requisitos en la carta, los jugadores deben coger el que ni se muestre en la carta ni comparta color con ninguno de los objetos que aparezcan en ella. El jugador que acierte se queda la carta. Gana el que termine con mayor número de cartas.

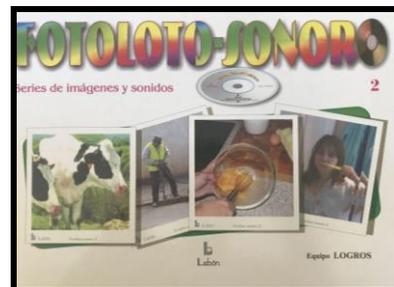


#### 5. Fotoloto-sonoro

Ejercicios que se realizan para la discriminación auditiva de palabras. Trata tanto los aspectos cualitativos (palabras con las mismas vocales, misma terminación, agrupación fonológica idéntica, etc.) como aspectos cuantitativos (cantidad de elementos vocálicos; reconocimiento del número de sílabas).

Además, trabaja la discriminación viso-auditiva y la memoria auditiva inmediata.

Todos los ejercicios se llevarán a cabo mediante imágenes fotográficas claras y atractivas y con las grabaciones de su CD (230 voces). Lebón (200).



- Memoria y concentración:

1. Mimiq

Mimiq es un juego de 33 cartas orientado para jugadores de más de 4 años. Por medio de muecas se estimula la memoria, el desarrollo del lenguaje y la imaginación. Se reparten todas las cartas, y cada jugador tiene que ir preguntando por medio de muecas, a sus compañeros si tiene la carta del gesto que está realizando. Los jugadores solo pueden mirar las cartas una vez. Gana quien más cartas tenga al final.



2. Dobble:

Juego de 55 cartas compuesto por más de 50 símbolos, con solamente dos símbolos idénticos entre cada carta. Está recomendado para jugadores a partir de 6 años de edad. Se reparten todas las cartas, y por medio de la atención hay que descubrir lo antes posible que tiene en común las dos cartas.



## **Bloque 4: lectura**

Observamos que nuestro alumno se encuentra por debajo del nivel esperado en la lectura. Esto es así ya que tiene afectada tanto la ruta directa o léxica como la fonológica o indirecta. Basándome en el marco teórico, tiene afectada tanto la etapa alfabética como la ortográfica.

Para ayudarle a coger mayor fluidez en su lectura y, por tanto, empezar a tener mayor comprensión lectora, se proponen las siguientes actividades y dinámicas:

### 1. Galexia:

Juego gratuito para tabletas Android que mejora la fluidez lectora validado científicamente (Serrano y Cols., 2012). Mediante la combinación de los métodos de lectura repetida y lectura acelerada se mejorará las habilidades lectoras del alumno. Está diseñado para que el participante lo realice con un lector más avanzado (profesor) que sirva como un modelo lector. Consta de 24 sesiones de 50 minutos aproximadamente (se pueden llevar a cabo el tiempo que se quiera, ya que, al finalizar cada actividad, se queda guardada la información de cada participante).



Cada sesión consta de 4 fases:

- Lectura de sílabas
- Lectura de palabras
- Actividades con sonidos, letras y palabras
- Lectura de textos

Además, dependiendo de los resultados que se vayan obteniendo, se va regulando la dificultad de las actividades y su velocidad.

## 2. “Estimular y aprender”:

Para reforzar la lectura, me basaré en la colección de Jarque (2012). Está compuesto por tres tomos de libros. Cada tomo tiene tres niveles.

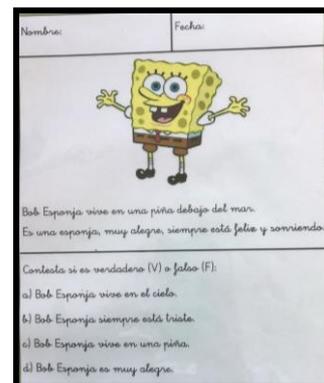
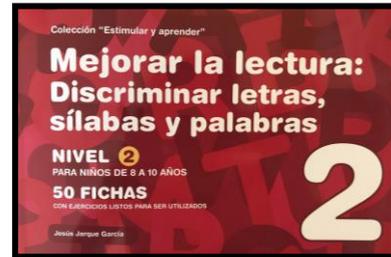
El nivel que necesitaríamos en este caso en concreto, serían los libros del 2º nivel de dificultad. Ayudan a mejorar la lectura desde tres perspectivas diferentes. La forma de utilización será desde lo más particular a lo más general, aumentando así progresivamente el nivel de dificultad. Por tanto, las actividades a realizar serán las siguientes:

- Discriminación de letras, sílabas y palabras:
- Comprender palabras y oraciones
- Ejecución y velocidad lectora.

No se ha llevado a cabo la elección de ninguna actividad en concreto, creemos que, para lograr mejorar la lectura de una manera óptima y completa, se debe realizar el libro completamente.

## 3. Comprendemos lo que leemos:

Tomando como temática una serie de dibujos animados, después de leer una pequeña historia donde se describe a cada personaje, el alumno tiene que saber si es verdadero o falso las afirmaciones que se ponen a continuación del texto. Aula PT (2017)



# CONCLUSIONES

Tras la realización del siguiente trabajo de investigación, se han puesto de manifiesto muchos aspectos que a continuación destacaré:

El hecho de que la propuesta esté basada y sustentada por unas dificultades específicas, con un diagnóstico concreto, nos muestra la importancia de la realización de intervenciones basadas en las necesidades concretas de cada persona. Es preciso conocer en todo momento tanto los puntos fuertes como los más débiles, para utilizarlos en la realización del trabajo, y sacar el mayor rendimiento posible a las intervenciones.

Por otro lado, se muestra también la importancia que tiene el planteamiento de las sesiones. Observamos cómo es posible llevar un aprendizaje dinámico y divertido, intercalándolo con actividades menos movidas, para cumplir todos los objetivos.

El hecho de tener que buscar información sobre diversos autores y métodos, nos hace ver lo difícil pero enriquecedor que es llevar a cabo una búsqueda exhaustiva acerca de diferentes temas, para poder lograr cualquier tipo de trabajo.

Se puede decir que, aunque no se haya puesto en práctica dicha propuesta, muchas de las actividades se han realizado individualmente con diferentes alumnos, observando el buen resultado que ofrecen. Esto ha sido posible debido a que gran parte del material ha sido usado durante el periodo de prácticas en un aula de Audición y Lenguaje.

Todas las intervenciones deben ser evaluadas para poder ver el impacto tanto positivo como negativo que ha generado en el alumno dicha actividad o dinámica. Desde nuestra perspectiva, optaríamos por la realización de una rúbrica, como un método efectivo para la evaluación. Esto es así, ya que creemos que es necesario evaluar tanto los aspectos teóricos que se quieren abordar como las actitudes, emociones, sensaciones, etc. que se han producido en los alumnos. Debemos tener en cuenta que no existe una rúbrica universal y válida para todas las actividades, sino que hay que adaptarlas según diferentes características.

Finalmente, remarcar que ha sido un trabajo duro y áspero al principio, pero enriquecedor y muy formativo finalmente, gracias a la ayuda de mi tutor.

# BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriguerra, J. (1980): Manual de Psiquiatría infantil. En Lebrero, M<sup>a</sup>. y otros, *La enseñanza de la lecto-escritura*. Escuela Española.
- Aula PT (2017). *Blog de Recursos Educativos*. Recuperado de <http://www.aulapt.org/>.
- Coltheart, M. (1978): Lexical Access in simple Reading tasks. En G. Underwood, (Ed.), *Strategies of information processing*. London. Academic Press.
- Defior, S.; Gallardo, J.R y Ortúzar R (1993). *Aprendiendo a leer: Materiales de apoyo*. Ediciones Aljibe.
- Escotto Córdova, E.A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1), 55-69.
- Galaburda, A. M. & Cestnick, L. (2003), Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36 (Supl 1), S3-S9.
- Gombert, J.E, (1990). *Le développement métalingüistique*. Presses Universitaires de France, París
- González, J. E. J. & González, M. D. R. O. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis.
- González, C.P. (2016). *Lectoescritura y Creatividad*. Universidad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Jaén.
- Jarque G. (2012). *Estimular y aprender*. Grupo Gesfomedia.
- Jáudenes, C. et ál. (2004): *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva (5ª ed.)*. Madrid: FIAPAS.
- Jiménez J. E., & Ortiz, M. R. (1995). Aprender a leer. En Jiménez & Ortiz M. R., *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. (63-85) Madrid: Síntesis
- Lebrero, M<sup>a</sup>. y otros. (1990): *La enseñanza de la lecto-escritura*. Escuela Española.
- Liberman, A.M. (1988) Reading is Hard just Because Listening is Easy. Hasking Laboratories, Status REport on Speech Research, SR-95/96, 145-150.
- Manrique, M. & Huarte, A. (2004). Incidencia y causas de la sordera.

- Eploración y diagnóstico. En Jáudenes, C. et ál. (2004): Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva (5ª ed.). 37-79. Madrid: FIAPAS.
- Manrique, M., Narbona, J. Amor, J.C., Huarte, A., Olleta, I., García, M. & García-Tapia, R. (1993) Los principales factores etiológicos en el periodo perinatal. En, *Implantes cocleares en los niños* 362-370. Acta Pediátrica Española.
  - Mehler, J., Jusczyk, P.W, Lambertz, G. & Halsted, N. (1988). Language acquisition in Young infants. En *Cognition*, 29, 144-178.
  - Menyuk, P. (1977): *Language and Maturation*, Cambridge, Harvard University Press.
  - Menyuk, P. (1988): *Language development. Knowledge and use*. Boston: Scott Foresman.
  - Oller, D.K. y Eilers, R. (1988). The role of audition in babbling. *Child Development*, 59, 441-449.
  - Preilowski, B. y Matute, E. (2011). Diagnóstico neuropsicológico y terapia de los trastornos de lectura-escritura (dislexia del desarrollo). *Revista Neuropsicológica, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1), 95-112.
  - Salazar, M. et ál (2011): *La enseñanza de la lectura a la niña y el niño con dificultades de aprendizaje*. Evento Pedagogía.
  - Stark, R.E. (1980). Stages of speech development in the first year. en Yeni-Komshian G, Kavanag, JF, Ferguson, CA (eds) (1980): *Child Phonology*. Vol.1, Nueva York, Production. Academic Press.
  - Signolini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación completa. *Lectura y vida*, 19(3), 15-22.
  - Solé, I. (1887). *L' ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: Ediciones CEAC.
  - Suárez, A (2017). *Logopedia dinámica y divertida*. Recuperado de <http://logopediadinamicaydivertida.blogspot.com.es>
  - Suro, S.J., Leal, C.F. & Zarabozo, D. (2012). Estimulación del lenguaje y lectura en niños de preescolar. En E. Matute y S. Guajardo, *Dislexia. Definición e intervención en hispanohablantes* (pp.51-62). México, D.F.: Manual Moderno.

- Valles, A. & Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención psicopedagógica*. Valencia: PROMOLIBRO.
- Konopczynsky, G. (1990): *Le langage émergents. Caractéristiques rythmiques*. Hamburgo: Buske Verlag.
- Koopmans Van Beinum, F. & Van Der Stelt, J. (1979): Early stage in infant speech development. *Proceedings Instituut voor Fonetik (Amsterdam)*, 5, 30-43.