

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**FACULTAD DE MEDICINA**

**GRADO EN LOGOPEDIA**

**CURSO ACADÉMICO-2019-2020**



***“Aproximación Metodológica de la Competencia en  
Lectura y Escritura en Jóvenes con Discapacidad  
Auditiva”***

Realizado por: Carla Benítez Manquillo

Tutora: Rosa Belén Santiago Pardo



*Quiero agradecer a cada uno de los coordinadores y al Equipo del Proyecto de Investigación "Desarrollo del lenguaje en niños con detección temprana de hipoacusia neonatal", por su dedicación conmigo, sin ella, este TFG no hubiera sido posible.*

*A Belén, por ser mi tutora y guía durante todo este trabajo, por su paciencia para ayudarme en la realización del TFG.*

*A Nacho, por contactar y animar a todas las familias a participar en esta investigación.*

*A Ángel, por su dedicación en la comprobación de los resultados de las pruebas.*

*A mis compañeras del Proyecto, por su cooperación desinteresada, dedicándole muchas horas a que todo saliera bien, porque sin ellas este trabajo hubiera sido interminable.*

*Y, especialmente, agradecer a mi familia su apoyo y confianza en mí, sobretodo en este último y difícil año.*

## Resumen

La discapacidad auditiva afecta al desarrollo del lenguaje oral y escrito y a la discriminación auditiva, por lo que en este trabajo nos interesa conocer cómo es su adquisición, cómo se desarrolla y qué niveles llegan a obtener los jóvenes con discapacidad auditiva (DA) que, gracias a los dispositivos auditivos, llegan hasta los estudios universitarios.

En el marco de un Proyecto de investigación sobre discapacidad auditiva, se abre una nueva línea de estudio sobre lecto-escritura, por lo que en este TFG mostraremos la metodología seguida en esta investigación sobre el nivel de lectura y escritura en jóvenes con discapacidad auditiva.

Utilizando una metodología cualitativa y descriptiva del procedimiento seguido en la investigación, se analizan los diferentes factores que puedan influir en el resultado del estudio. La muestra está compuesta de 22 jóvenes con DA que quieren conocer su nivel de competencia en lecto-escritura.

Se han adaptado dos documentos, el consentimiento informado y un cuestionario con datos muy variados que nos permitan conocer tanto el ámbito escolar y logopédico del joven, como sus impresiones en relación a cómo considera que ha sido el desarrollo de su lectura y su escritura. Se les han aplicado las pruebas de evaluación de lectura y de escritura: PROLEC-SE-R, PROESC y PEALE, anotando en una hoja de registro de incidencias las dificultades encontradas durante la aplicación de las pruebas por cada caso.

Como resultados y conclusiones consideramos que las pruebas seleccionadas son pertinentes para evaluar la lecto-escritura de los jóvenes con DA. Se recomienda darles algo más de tiempo y presentarles menor número de palabras por ítem, además, que sean como mínimo dos evaluadores. A pesar de que los jóvenes con DA no son conscientes de sus dificultades de lectura y escritura, concluimos que su pérdida auditiva les condiciona en la realización adecuada de las pruebas: sus errores fonéticos (omisiones, sustituciones y adiciones), sus dificultades en la entonación, discriminación auditiva y vocabulario reducido (comprensivo y expresivo) comprometen el resultado final de las pruebas.

**Palabras clave:** discapacidad auditiva, lecto-escritura, PROLEC-SE-R, PROESCC, PEALE.

**Abstract:**

Hearing disability affects the development of oral and written language and auditory discrimination, so in this work we are interested in knowing how it is acquired, how it develops and what levels young people with hearing disabilities (DA) achieve, which, thanks to hearing devices, they go to college.

In the framework of a research project on hearing impairment, a new line of study on reading and writing is opened, so in this TFG we intend to study the methodology followed in this research on the level of reading and writing in young people with hearing disabilities.

Using a qualitative and descriptive methodology of the procedure followed in the investigation, the different factors that may influence the study result are analyzed. The sample is made up of 22 young people with AD who want to know their level of proficiency in reading and writing.

Two documents have been adapted, the informed consent and a questionnaire with very varied data that allow us to know both the school and speech therapy of the young person, as well as their impressions in relation to how they consider the development of their reading and writing to have been. The reading and writing assessment tests have been applied to them: PROLEC-SE-R, PROESC and PEALE, noting on a record sheet of incidents the difficulties encountered during the application of the tests for each case.

As results and conclusions, we consider that the selected tests are pertinent to evaluate the literacy of young people with AD. It is recommended to give them a little more time and present them with a smaller number of words per item, in addition, that there are at least two evaluators. Despite the fact that young people with AD are not aware of their reading and writing difficulties, we conclude that their hearing loss conditions them in the proper performance of tests: their phonetic errors (omissions, substitutions and additions), their intonation difficulties, auditory discrimination and reduced vocabulary (comprehensive and expressive) compromise the final result of the tests.

**Keywords:** hearing impairment, reading and writing, PROLEC-SE-R, PROESCC, PEALE

## ÍNDICE

	Pág.
1. Justificación	5
2. Introducción	6
2.1. La discapacidad auditiva	6
2.2. Lectura y escritura en la discapacidad auditiva	8
3. Objetivos	10
4. Metodología	11
4.1. Participantes	11
4.2. Procedimiento	11
4.3. Materiales	13
4.3.1. Consentimiento informado y cuestionario	13
4.3.2. PROLEC-SE-R	14
4.3.3. PEALE	17
4.3.4. PROESC	18
5. Resultados y discusión	19
6. Conclusiones	29
7. Referencias	31
8. Anexos	33
8.1. Anexo I: Consentimiento informado	34
8.2. Anexo II: cuestionario de lecto-escritura	38
8.3. Anexo III: Cuestionario de valoración de la metodología	47
8.4. Anexo IV: Cuestionario de lenguaje oral	49
8.5. Anexo V: Cuestionario de la lectura	50
8.6. Anexo VI: Cuestionario de la escritura	52
8.7. Anexo VII: Cuestionario de la escritura espontánea	53

## 1. Justificación

Partimos de que todas las personas somos únicas, diferentes, con nuestras propias fortalezas y debilidades, estas limitaciones son muy diversas y con un origen muy variado (físico, psíquico o sensorial), que pueden repercutir en mayor o menor medida en su desarrollo del lenguaje oral y escrito, en su aprendizaje y en su vida en general. Dentro de estas limitaciones encontramos la pérdida auditiva en sus distintos grados. Esta discapacidad auditiva afecta de diferente forma a aspectos tan concretos como el desarrollo del lenguaje oral y escrito y la discriminación auditiva.

Ciertamente, el desarrollo de la lectura y la escritura en las personas con discapacidad auditiva preocupa a los profesionales que trabajan con este colectivo. Interesa conocer cómo es su adquisición, cómo se desarrolla y qué niveles llegan a obtener los jóvenes hipoacúsicos que avanzan en los distintos niveles educativos y hoy en día, gracias al uso de distintos dispositivos auditivos, les permiten llegar hasta los estudios universitarios.

Un equipo de investigadores de la Universidad de Valladolid y del Hospital Clínico universitario lleva años investigando el desarrollo del lenguaje de los niños con discapacidad auditiva de Valladolid. Durante los cursos 2018, 2019 y 2020, tuve la oportunidad de sumarme al proyecto “Investigación del desarrollo del lenguaje en niños con detección temprana de la hipoacusia neonatal”, dirigido por mi tutora, la profesora Dra. Santiago Pardo, donde también participaban el Dr. Benito-Orejas, otorrinolaringólogo del Hospital Clínico Universitario, el psicólogo Sánchez Rosso, así como un conjunto de logopedas y estudiantes de tercero y cuarto curso del Grado en Logopedia.

En el marco de este proyecto se abrió una nueva línea de investigación sobre el estudio del nivel adquirido de lectura y escritura en jóvenes con discapacidad auditiva. Mi condición de persona con discapacidad auditiva que ha llegado a realizar estudios universitarios, nos llevó a plantearnos esta nueva línea de investigación, ofreciéndome la oportunidad de participar de forma muy activa.

Las dificultades en la lecto-escritura de las personas con discapacidad auditiva son evidentes, personalmente lo he sufrido, he tenido que dedicar mucho esfuerzo y trabajo extra para llegar donde estoy actualmente. Debido a ello, nuestro interés se ha centrado en conocer si este problema es compartido con otros jóvenes con discapacidad auditiva, qué problemas en concreto han tenido en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, cómo los han ido venciendo, cómo afrontan esta dificultad tan específica y concreta que invade todas las esferas de nuestra vida personal y académica.

Dentro de esta línea de trabajo, que es muy amplia y está aun actualmente en curso, este Trabajo Fin de Grado (TFG) se centra en reflejar los aspectos metodológicos de esta investigación.

A lo largo del documento se exponen los apartados en los que se ha desarrollado el trabajo, empezando con un marco teórico sobre la discapacidad

auditiva y la lecto-escritura, los objetivos que nos planteamos, la metodología utilizada, los resultados del trabajo y, finalmente, unas conclusiones que cerrarán todo este proceso.

## **2. Introducción**

### ***2.1. La discapacidad auditiva***

La Organización Mundial de la Salud define como persona sorda a aquella que no es capaz de percibir los sonidos si no es con ayuda de aparatos amplificadores.

La sordera es un término general usado para describir todos los tipos y grados de pérdida de audición. Los términos sordera, discapacidad auditiva e hipoacusia se utilizan frecuentemente como sinónimos, para hacer referencia tanto a niveles de pérdida auditiva leves como profundos (Fernández Viader y Pertusa, 2004a).

La discapacidad auditiva es la pérdida o anomalía de una función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral (FIAPAS, 1990).

Partiendo de que la audición es la vía principal a través de la que se desarrolla el lenguaje y el habla, debemos tener presente que cualquier trastorno en la percepción auditiva del niño, a edades tempranas, va a afectar a su desarrollo lingüístico y comunicativo, a sus procesos cognitivos y, consecuentemente, a su posterior integración escolar, social y laboral (FIAPAS, 1990).

Dependiendo del momento de aparición, del tipo y del grado de las mismas las pérdidas auditivas pueden clasificarse según el momento de adquisición, según la localización de la lesión o según el grado de pérdida auditiva (FIAPAS, 1990).

Según el momento de adquisición puede ser sordera prelocutiva: la pérdida auditiva está presente antes de que se haya desarrollado el lenguaje; y sordera postlocutiva: la pérdida auditiva aparece cuando ya existe lenguaje.

En relación a la localización de la lesión, según la ASHA (2016) se distinguen tres tipos de pérdida auditiva: neurosensorial o de percepción, conductiva o de transmisión y mixta. El primer tipo, la pérdida neurosensorial aparece por daño en el órgano Corti o la vía auditiva o (coclear o neural); es el tipo más común de DA permanente, relacionada con el 90% del total de las pérdidas de audición, y tiene mayores consecuencias sobre el lenguaje. El segundo tipo, la pérdida conductiva se debe a problemas en el oído externo y/o medio que interfieren en la transmisión de las ondas sonoras hacia el oído interno. Por último, la pérdida auditiva mixta se da cuando aparecen de manera simultánea

la pérdida auditiva de conducción con la sensorial, pudiendo verse afectado todo el órgano auditivo.

Según el grado de pérdida auditiva (Villalba, 2001):

- Pérdida leve: El umbral de audición está situado entre 20-40 dB. Presenta alguna dificultad de comprensión durante la conversación, especialmente en ambiente ruidoso.
- Pérdida media: El umbral de audición se encuentra entre 41-70 dB. Presenta dificultades de comprensión durante la conversación cuando no utiliza una prótesis auditiva.
- Pérdida severa: El umbral de audición se sitúa entre los 71-90 dB. Necesita de prótesis auditivas. Algunos usan la lengua de signos y se apoyan en la lectura labiofacial.
- Pérdida profunda: La pérdida auditiva supera los 90 dB y el umbral de audición se sitúa entre 91-100 dB. Suelen requerir de implante coclear.
- Cofosis: Pérdida total de audición.

La mayoría de las pérdidas auditivas precisan de prótesis auditivas (implantes cocleares y audífonos) que les ayuden en la restauración de su audición.

El objetivo de las prótesis auditivas es aumentar y/o transformar el sonido para que soslayando el problema de audición el sonido pueda ser percibido por el paciente. Este cometido puede lograrse por vía ósea y por vía aérea. Cuando la audición ósea es mejor que la vía aérea hay motivos para sospechar que los problemas están a nivel de oído externo y/ medio, y la sordera es de transmisión o de conducción. Cuando la pérdida auditiva afecta tanto a la vía aérea como a la ósea, el problema está localizado en el oído interno o en las vías auditivas, y la sordera es de percepción o neurosensorial (Monreal, Santos, Hernández y González, 1995).

Los implantes cocleares son un tipo de prótesis que requiere de técnicas quirúrgicas para su instalación. Es una prótesis que estimula al nervio auditivo directamente mediante energía eléctrica. El implante coclear lo utilizan para las personas que padecen una pérdida auditiva severo-profunda que con el uso de audífonos no han alcanzado la amplificación suficiente para hacer una vida normal. Se trata de un dispositivo electrónico, que se acopla mediante una cirugía, cuya misión es transmitirle a la cóclea las señales eléctricas y desencadenar así una sensación sonora. El implante coclear se compone de dos partes, una externa y otra interna, ambas unidas mediante un imán. Su funcionamiento consiste en captar la señal acústica con un micrófono y transformarla en una señal eléctrica. A continuación, mediante los electrodos que posee, se transmite al nervio coclear, y desde ese punto la señal llega hasta el cerebro (Federación AICE, 1995).

El logopeda es el profesional de referencia que “entrenará” al usuario con este nuevo dispositivo. Si se trata de un adulto, el objetivo de este especialista es ayudarlo a que reconozca los patrones del habla, mientras que, si es un niño, su labor principal es controlar que se produzca el desarrollo del lenguaje de forma correcta y adecuada a la edad del menor. También es importante destacar, en el caso de niños que nacen sordos, que el implante coclear les permite poder escuchar los sonidos y aprender a hablar. Cuando se le coloca a una persona que ya sabía hablar, pero que ha perdido la audición, gracias al dispositivo coclear, vuelve a oír. Para asegurar todo lo posible el éxito de esta solución auditiva y alcanzar el resultado más óptimo, “hay que actuar pronto”, desde el mismo momento en que se detecta la pérdida auditiva.

En la actualidad, gracias a los avances de la tecnología, la funcionalidad y la estética de los implantes cocleares ha mejorado de manera notable. Son más pequeños, con un diseño moderno y con unas estrategias de codificación más eficaces que, incluso, posibilita que sean compatibles con la realización de resonancias magnéticas.

Por otra parte, otro de los dispositivos que utilizan los sujetos con DA son los audífonos. Se trata de una prótesis que se usa cuando la pérdida de audición ósea es mejor que la aérea. Un audífono es un dispositivo electrónico, cuya misión es amplificar y modificar las señales sonoras para permitir una mejor audición y comunicación. Un audífono se compone de tres partes: micrófono, amplificador y auricular. El micrófono recibe el sonido ambiente y convierte las señales sonoras en señales eléctricas. El amplificador o procesador tiene como misión modular las señales eléctricas y aumentar su intensidad. Hoy la tecnología existente permite realizar estos procesos de una forma digital y automática. El auricular, su misión fundamental consiste en conducir el sonido al interior del oído.

En este trabajo que presentamos, la mayoría de los sujetos estudiados utilizan en su vida cotidiana tanto el implante coclear como los audífonos. Los que presentan una hipoacusia leve no utilizan ninguno de ellos.

## ***2.2. Lectura y escritura en la discapacidad auditiva***

El concepto lecto-escritura se ha convertido en la herramienta más potente para acceder al conocimiento y disponer de numerosas oportunidades para aprender. Por ello mismo, se considera uno de los pilares fundamentales para la integración en la sociedad actual. Por lo tanto, es importante trabajar, en edades tempranas, el conocimiento fonológico en las personas con DA, ya que va a ser la llave que les va a permitir una lectura y una escritura eficaz, lo cual les permitirá avanzar en la trayectoria académica avanzando en su nivel de estudios.

En este sentido, Fernandez-Viader y Pertusa (2004) hicieron un estudio desde el Ministerio de Educación y Ciencia, en el que analizaron el nivel de estudios alcanzado por las personas sordas de la Comunidad de Madrid. Los datos revelan que el 100% no cursan estudios superiores, el 88,7% escolarizados en

centros especiales alcanzan el nivel de estudios primarios, sobre el 2,7% de alumnos escolarizados en centros ordinarios.

En la literatura científica no es extraño encontrar comentarios como que las personas con DA tienen dificultades en la adquisición y el desarrollo de la lecto-escritura, por lo que vamos a exponer algunas de las investigaciones que se han centrado en estudiar precisamente el desarrollo de este concepto.

Domínguez, Alegría y Pérez (2012) en su estudio “confirman globalmente numerosos trabajos que ponen en evidencia efectos positivos de los implantes cocleares, especialmente cuando éstos han sido implantados precozmente, en el desarrollo de competencias lingüísticas en general”, demostrando que existen diferencias a nivel lingüístico entre niños oyentes, niños sordos con implante temprano, niños sordos con implante tardío y niños sordos sin implante. Asimismo, demuestran específicamente que el nivel de lectura es más elevado en los oyentes que en los sordos, en los implantados que en los no implantados. Además, tanto la edad de colocación del implante como su tiempo de uso son determinantes para el nivel lector y de sus habilidades lectoras.

Pérez y Domínguez (2006; citado en López-Higes et al., 2015) han establecido que el progreso lector en niños con implantes es en un 80% similar al progreso seguido por los niños oyentes en habilidades lectoras, en cambio, en ausencia de implante, el rendimiento de los niños sordos es de tan sólo un 20%.

Santana y Torres (2004, citado en Hinojosa, 2016) destacan que los niños sordos encuentran más problemas en la comprensión de textos narrativos, frente a los expositivos.

Hinojosa (2016), Lantarón (2002) o Robertson y Flexer (1993) defienden la idea de que los niños implantados precozmente desarrollan procesos lingüísticos muy similares a los oyentes, por lo que las posibilidades de aprender a leer y lograr una lectura comprensiva son equiparables a los niños sin dificultades auditivas.

Domínguez et al. (2012) señalan que al analizar las estrategias de lectura empleadas para alcanzar ese nivel lector, se observa cómo los estudiantes sordos (implantados y no implantados) hacen uso de la táctica de palabras clave. Esta estrategia consiste en leer frases procesando únicamente las palabras con contenido semántico propio (sustantivos, verbos y adjetivos) y, a partir de ahí, generar el significado de las mismas sin procesar las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones y adverbios). Esta situación muestra las dificultades que los estudiantes sordos tienen con el procesamiento morfosintáctico de la lengua.

Otros autores añaden al respecto que han de tenerse en cuenta otros factores a la hora de evaluar el nivel comprensivo de un texto, como el cociente intelectual verbal, el nivel de vocabulario, el uso de estrategias metacognitivas y los conocimientos acerca de la estructura del tipo de texto que se leen (Cain, Bryant y Oakhill, 2004; Oakhill, Cain y Bryant, 2003; Lantarón, 2002).

Además, algunos estudios analizan y coinciden en afirmar (Asensio, 1989; Paul, 1987) que estos alumnos obtienen resultados inferiores a sus iguales oyentes, por el escaso dominio de vocabulario y de la sintaxis.

Otros autores (Fernández-Viader; Pertusa, 1995; Marchesi, 1987), justifican que, al no disponer de un conocimiento básico del lenguaje, no solo del código, sino del propio lenguaje, el aprendizaje de la lectura implica el aprendizaje del lenguaje al mismo tiempo. Por tanto, algunos niños sordos son capaces de aprender el código del mensaje impreso, pero si no disponen de una base firme del lenguaje no acceden a la comprensión del texto.

Y, en cuanto a la escritura en personas sordas, se han hecho numerosas investigaciones revelando que los sujetos con DA logran una competencia inferior de expresión escrita que los normoyentes. Autores como Taescher, Devescovi y Volterra (1988), concluyen que los alumnos sordos producen frases más cortas y evitan el uso de estructuras sintácticas complejas, especialmente de relativo y pasivas; una reducción de vocabulario tanto en producción como en comprensión y cometen errores fonéticos de omisiones, sustituciones y adiciones en varios aspectos morfológicos y en particular con preposiciones, artículos y pronombres.

### **3. Objetivos**

Son precisamente estas dificultades, que aparentemente presentan los jóvenes con discapacidad auditiva en la adquisición y buen desarrollo de la lecto-escritura, lo que nos ha llevado a iniciar esta investigación.

Sin embargo, en este trabajo preliminar nos vamos a centrar en conseguir el siguiente objetivo general: estudiar y analizar la metodología seguida en nuestra investigación ofreciendo los resultados de la aplicación del cuestionario específico sobre lecto-escritura.

Para conseguir este objetivo general de análisis metodológico, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

1. Adaptar los documentos (consentimiento informado y cuestionario con preguntas específicas sobre lectura y escritura).
2. Analizar el cuestionario para valorar que la información aportada sea adecuada y suficiente para extraer datos significativos en relación con la percepción que tienen los jóvenes con discapacidad auditiva sobre su lectura y su escritura.
3. Seleccionar la muestra de los sujetos con discapacidad auditiva.

4. Seleccionar las pruebas adecuadas para evaluar la lecto-escritura de los jóvenes con discapacidad auditiva.
5. Analizar las dificultades concretas halladas durante la aplicación de las pruebas seleccionadas para la muestra y valorar la pertinencia de las aplicaciones de dichas pruebas para el colectivo con discapacidad auditiva.

#### **4. Metodología**

En el seno del proyecto “*Investigación del desarrollo del lenguaje en niños con detección temprana de la hipoacusia neonatal*”, realizado entre la Uva y el Hospital Clínico Universitario (HCU) de Valladolid, se puso en marcha una nueva línea de investigación que permitiera conocer el nivel de competencia lecto-escritora de los jóvenes con discapacidad auditiva.

El trabajo que presentamos sigue una metodología cualitativa y descriptiva del procedimiento seguido a lo largo de una investigación, en la que se analizan los diferentes factores que puedan influir en el resultado del estudio.

A continuación, se explican los participantes, el procedimiento y los materiales que se han utilizado para este trabajo.

##### **4.1. Participantes**

Para la realización de este estudio ha habido dos tipos de participantes: los evaluados, que conforman la muestra analizada, y los evaluadores.

La muestra de este estudio pertenece al Servicio de ORL del HCU de Valladolid, facilitada por el Dr. Benito-Orejás (coordinador del proyecto y del Programa de Hipoacusia infantil del hospital), excepto tres casos (jóvenes universitarios que han aceptado participar).

Para poder seleccionar la muestra los criterios de inclusión fueron: joven con discapacidad auditiva bilateral, mayor de 14 años, con interés en conocer cómo es su nivel de competencia lecto-escritora.

De un total de 28 casos, se descartan seis que rechazan participar en nuestro estudio o no se presentan a la cita; por lo que, finalmente, la muestra estudiada se compone de 22 jóvenes.

Las evaluadoras han sido estudiantes de 3º y 4º curso del Grado en Logopedia, así como logopedas, todas ellas integrantes del Proyecto. En total, han sido doce evaluadoras, más tres coordinadores del Proyecto.

## **4.2. Procedimiento**

El Proyecto en el que se enmarca este TFG dispone de un banco documental elaborado por el Equipo de investigación. Por eso, para esta nueva línea de investigación, se ha comenzado el proceso adaptando dos documentos, el consentimiento informado y un cuestionario donde se recoge información acerca del sujeto.

Para iniciar esta investigación, se cita al joven (y al padre/madre, si éste es menor de edad), para explicarles el proyecto. Si accede a participar, se le entrega para su firma un consentimiento informado (Anexo I) y un cuestionario (Anexo II), con datos muy variados que nos permitan conocer tanto el ámbito escolar y logopédico del joven, así como sus impresiones en relación a cómo considera que ha sido el desarrollo de su lectura y su escritura.

Una vez recogidos ambos documentos, se le cita nuevamente para proceder a pasarle las pruebas de evaluación de lectura y de escritura.

Para una mejor organización del trabajo de aplicación de las pruebas, las evaluadoras se han distribuido en grupos de tres personas por cada caso. De esta manera cada evaluadora asumía una tarea específica: una controlaba el tiempo, otra explicaba las instrucciones al joven, y otra apuntaba las respuestas dadas por el joven. Estas tareas se rotaban por cada caso.

Al finalizar cada sesión de aplicación de pruebas, el grupo discutía y comentaba las incidencias encontradas durante la sesión y, finalmente, registraban en una hoja de registro de incidencias los incidentes y las dificultades encontradas durante la aplicación de las pruebas por cada caso. Para finalizar el proceso, en el *Moodle* disponible para este Proyecto, se abrió un foro específico sobre las pruebas de lecto-escritura, para que las evaluadoras pusieran a disposición de todo el Equipo las *“sugerencias, impresiones y dificultades que se hubieran observado, así como los comentarios que pudieran haberlos realizado los jóvenes evaluados sobre las dificultades o no de las pruebas. Recoger esta información nos puede ser muy útil de cara a mejorar la forma de aplicar las pruebas y para profundizar en nuestra investigación”*.

Una vez realizado todo lo anterior, se ha creado un cuestionario de valoración de la metodología seguida, con el fin de conocer cómo ha sido el proceso y proponer sugerencias de mejora para futuras actuaciones (Anexo III).

La realización de este estudio se lleva a cabo en la Facultad de Medicina. El tiempo estimado para pasar las pruebas depende de cada una de ellas. Estas tres pruebas se han aplicado en dos sesiones con una duración entre una hora y media a dos horas aproximadamente, excepto en un caso en que se ha necesitado volver a citar al joven para completar la evaluación.

Las pruebas son aplicadas en una sala tranquila y silenciosa donde el joven se sienta lo más cómodo posible. Cuando coincidieron dos sujetos en un mismo día, se aplicaron las pruebas simultáneamente y para no interferirse en las actividades orales, se les separa en dos salas.

Aunque no es la intención de este TFG centrarnos en los siguientes pasos de este proceso, sí que puede resultar de interés comentar cómo se ha procedido en la investigación completa. Los resultados de las pruebas son volcados en una base de datos realizada *ad hoc* para su posterior análisis y contraste de los datos recogidos. Finalmente, estos resultados son explicados en un informe que será entregado de forma personal al joven y/o su familia.

Finalmente, para poder completar este estudio, se ha realizado una revisión bibliográfica de los artículos más relevantes y recientes sobre el desarrollo de la lectura y la escritura en jóvenes con discapacidad auditiva. Para ello, se ha hecho uso de las bases de datos *Medline*, *Pub-Med*, o *Dialnet*, con palabras claves como: discapacidad auditiva, deficiencia auditiva, sordos, hipoacusia, lectura, escritura y lecto-escritura.

### **4.3. Materiales**

Los distintos materiales utilizados en este estudio están señalados y explicados conforme se han ido utilizando en nuestra investigación. Para empezar, el *consentimiento informado* y el *cuestionario*, a continuación, se han utilizado las pruebas PROLEC-SE-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano, y Arribas, 2007), PEALE (Domínguez, Alegría, Carrillo, y Soriano, 2013) y PROESC (Cuetos, Ramos, y Ruano, 2004). Simultáneamente se ha utilizado el *cuaderno de registro de incidencias* para recoger las distintas dificultades halladas durante la aplicación de las pruebas. Por otra parte, hemos utilizado la plataforma *Moodle* como herramienta de trabajo del Proyecto para compartir información sobre el proceso: organización de los grupos para la aplicación de las pruebas, dificultades surgidas en su aplicación, comentarios, etc. Y, por último, se ha realizado un cuestionario de la valoración del procedimiento seguido.

#### **4.3.1. Consentimiento informado y cuestionario**

Consentimiento informado (Anexo I): asegura el acuerdo de los padres o del propio joven a participar en el proyecto de forma voluntaria. En este documento se explica quiénes forman parte de este proyecto, los servicios que emplean, un teléfono de contacto y la denominación de la línea del trabajo. El consentimiento expone explícitamente la metodología llevada a cabo, los objetivos, las pruebas que se le aplicarán y el número de sesiones. Se ha tenido en cuenta la mayoría de edad de los jóvenes (si es mayor de edad puede decidir participar de forma voluntaria, en caso contrario, necesita la aprobación del padre y de la madre). En caso de participar, se comprometen a que se apliquen las pruebas en las condiciones estipuladas (incluso la grabación audiovisual para revalidar la fiabilidad de los resultados). Se les informa sobre que la información obtenida se almacenará en una base de datos que será de manejo interno por parte del Equipo del Proyecto. Además, el consentimiento informado permite la posibilidad de participar en futuros estudios o la anulación de su participación. Este documento ha sido aprobado por el Comité Ético de Investigación Clínica del Área de Salud.

Cuestionario (Anexo II): es un documento entregado en papel con varios apartados con diferentes ítems sobre la edad y el ciclo escolar, vivienda, datos socio-económicos de la unidad familiar (datos sobre la audición de sus padres), características nosológicas (el ORL cumplimenta los datos de la hipoacusia detectada), intervención (prótesis, logopedia, colegio, apoyos escolares). Además, incluye un apartado específico con preguntas sobre la lectura y la escritura, que contiene 46 preguntas, donde 5 preguntas son de lenguaje oral, 21 preguntas de lectura, 14 preguntas de escritura, y 6 preguntas de escritura espontánea. Y algunas de las preguntas planteadas son por ejemplo: *¿A qué edad aprendiste a leer?*, *¿Cómo consideras tu lectura en voz alta?*, *¿Recibiste apoyo específico para escribir?* o *¿Qué tal escribes al dictado?* Estas preguntas nos ofrecen una visión subjetiva del joven respecto a su desarrollo lecto-escritor. Se les anima a que consulten a sus padres para poder completarlas y que sus respuestas sean más certeras.

Pruebas utilizadas y sus características: las pruebas seleccionadas para evaluar la lectura y la escritura, tal y como hemos señalado, son las siguientes: PROLEC-SE-R y PEALE que evalúan la lectura y PROESC que evalúa la escritura. Para sacar mejores conclusiones y resultados más completos, que nos ofrezcan una visión más amplia, hemos analizado dos pruebas de lectura, que pueden considerarse complementarias.

#### **4.3.2. PROLEC-SE-R**

PROLEC-SE-R: se trata de una batería de trece pruebas para la evaluación y la detección de las dificultades en la lectura. Su aplicación permite obtener información sobre tres procesos básicos de la lectura: los procesos léxicos, sintácticos y semánticos. Permite evaluar la presencia de dificultades en uno o más de estos procesos y valorar el nivel de habilidad lectora en comparación con otros sujetos.

La aplicación es individual con una duración de 45 minutos. El material cuenta con un manual y una hoja de respuestas.

Existe dos modalidades de aplicación: la batería completa y la versión *screening*. La primera permite obtener una información detallada de cada uno de los procesos evaluados y requiere la aplicación de todos los test. La segunda modalidad permite realizar una evaluación más breve y sencilla que requiere únicamente el uso de los test de aplicación colectiva (cuadernillo con las pruebas 1 a 6 y hojas de respuestas mecanizadas). Las seis primeras son comunes y pueden aplicarse de forma individual o colectiva; y los siete restantes requieren necesariamente de una sesión de evaluación individual.

En cuanto a la estructura, siguiendo el manual del cuaderno, consta de dos partes claramente diferenciadas entre sí.

- *Versión screening*: incluye dos test por cada uno de los procesos lectores. Para evaluar los procesos léxicos, están las pruebas de *Selección Léxica* y

*Categorización Semántica*, para los procesos sintácticos las de *Estructuras gramaticales I* y *Juicios de gramaticalidad* y para los procesos semánticos hay una prueba de *comprensión de un texto expositivo* y otra de *comprensión de un texto narrativo*. En esta modalidad, como no se pueden medir los tiempos, se valora el número de ítems acertados en ese tiempo.

A continuación, describimos los test agrupados por los procesos que evalúan:

#### Procesos léxicos

- Selección léxica: se presenta una lista de 50 palabras, 25 reales y 25 inventadas y la persona evaluada tiene que indicar cuáles son de cada tipo. Dispone de un tiempo de 4 minutos.
- Categorización semántica: se presenta una lista de 90 palabras, la mitad son animales y la otra mitad objetos. La tarea consiste en marcar si cada una de las palabras es o no un nombre de un animal. Dispone de un tiempo de 2 minutos.

#### Procesos sintácticos

- Estructuras gramaticales I: se presentan 24 dibujos, cada uno de ellos acompañado de tres oraciones para que la persona evaluada señale la oración que describe adecuadamente lo que aparece representado en el dibujo. Las estructuras gramaticales empleadas son de seis tipos (pasivas, de objetivo focalizado, de sujeto escindido, de objeto escindido, de relativo de sujeto y de relativo de objetivo). Dispone de un tiempo de 5 minutos.
- Juicios de gramaticalidad: se presentan 35 oraciones sobre las que se debe indicar cuáles son gramaticalmente correctas y cuáles incorrectas. Dispone de un tiempo de 2 minutos.

#### Procesos semánticos

- Comprensión expositiva: el evaluado tiene que leer mentalmente un texto expositivo durante 5 minutos. A continuación, debe responder a 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta. Dispone de 5 minutos para contestar y no puede volver a consultar el texto.
  - Comprensión narrativa: el evaluado tiene que leer mentalmente un texto narrativo durante 5 minutos. A continuación, debe responder a 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta, pero en este caso puede consultar el texto para responderlas. No existe tiempo límite.
- Batería completa: además de las pruebas 1 a 6 del screening, incluye otro conjunto de 7 pruebas que permiten una evaluación de los procesos lectores más minuciosa y completa.

Las pruebas de este segundo grupo (de la 7ª a la 13ª) son exclusivamente de aplicación individual, permitiendo profundizar en los diferentes procesos lectores. Las dos primeras tareas, *Lectura de palabras* y *Lectura de pseudopalabras*, están destinadas a evaluar los procesos léxicos; las dos siguientes, *Estructuras gramaticales II* y *Signos de puntuación*, tienen como finalidad evaluar los procesos sintácticos; y las tres últimas, *Comprensión lectora pura*, *Comprensión lectora mnemónica* y *Comprensión oral*, están dirigidas a los procesos superiores o semánticos.

#### Procesos léxicos

- *Lectura de palabras*: su finalidad es conocer el funcionamiento de las vías y subléxica del reconocimiento de palabras. Se presentan cuatro listas de 24 palabras a leer en voz alta por cada persona evaluada. La primera lista está formada por palabras cortas y de frecuencia alta, la segunda por palabras largas de frecuencia alta, la tercera por palabras cortas de frecuencia baja y la cuarta por palabras largas de frecuencia baja. En esta tarea se registran los errores y el tiempo empleado en leer cada una de las listas.
- *Lectura de pseudopalabras*: similar a la anterior, solo que ahora la persona evaluada debe leer en voz alta listas de palabras inventadas, permitiendo profundizar en el uso de la vía subléxica. En este caso hay dos listas, una formada por 24 palabras cortas y otras 24 más largas. Se recogen los aciertos o errores y el tiempo que tarda en leer cada una de las listas.

#### Procesos sintácticos

- *Estructuras gramaticales II*: su finalidad es evaluar la capacidad para procesar oraciones con diferentes estructuras sintácticas. Tiene 24 ítems y en cada uno de ellos aparecen cuatro dibujos y una oración. El evaluado debe leer la oración y señalar cuál de los cuatro dibujos representa correctamente lo que se describe lo leído. Los dibujos distractores están contruidos cambiando los papeles del sujeto y del objeto de la oración o utilizando distractores semánticos.
- *Signos de puntuación*: el evaluado debe leer un texto en voz alta, mientras se registra en el cuadernillo de anotación si hace una lectura adecuada de los signos de puntuación: comas, puntos, dos puntos, guiones, signos de interrogación y signos de exclamación. En total son 30 los signos que se puntúan.

#### Procesos semánticos

- *Comprensión lectora pura*: el evaluado debe leer en voz alta un texto expositivo y responder a las 10 preguntas que se le plantean con el texto delante. Se cronometra el tiempo que tarda en leer el texto y se registra en el cuadernillo de anotación dicho tiempo y los aciertos o errores a las

preguntas. Las preguntas son todas de tipo inferencial, por lo que tiene que haber entendido el texto para responder y puede consultarlo.

- Comprensión lectora mnemónica: el evaluado debe leer un texto expositivo mentalmente y contestar las 10 preguntas sin consultar el texto.
- Comprensión oral: es el evaluador quien lee en voz alta un texto expositivo, el evaluado debe contestar 10 preguntas sin consultar el texto.

### **4.3.3. PEALE**

El PEALE: se trata de una prueba de evaluación analítica de la lengua escrita, que consta de siete pruebas.

La aplicación es individual con una duración de 30 minutos. El material cuenta con un manual que explica las diferentes pruebas.

- Prueba de evaluación de Estrategias Semánticas: el evaluado lee frases incompletas porque les falta una palabra. Marca con una cruz la palabra correcta entre las cuatro escritas debajo de cada frase. Son 64 frases para 5 minutos. Ejemplo: *“En el colegio hay un ..... de música. (Goma-Profesor-Pelota- Sacapuntas)”*.
- Prueba de Habilidad Sintáctica: el evaluado lee frases incompletas porque les falta una preposición. Marca con una cruz la preposición correcta entre las cuatro escritas debajo de cada frase. Son 64 frases para 5 minutos.
- Prueba de Vocabulario: el evaluado marca con una cruz la palabra con un significado similar a la propuesta entre otras tres palabras escritas debajo. Son 42 palabras, sin tiempo.
- Prueba de Decisión Ortografía: el evaluado busca la palabra que está bien escrita entre dos opciones. Son 50 palabras, sin tiempo. Ejemplo: “avión/habión”; “jeranio/geranio”.
- Pruebas de metafonología:

*Subprueba de sílabas:* el evaluado segmenta palabras en sílabas y señala el número de sílabas de dicha palabra. El estímulo se le presenta en dibujos, previamente el evaluador ha leído los correspondientes nombres de los dibujos. Son 90 dibujos para 3 minutos.

*Subprueba de fonemas:* el evaluado segmenta los sonidos de palabras y señala el número de sonidos de cada palabra. El estímulo se le presenta en

dibujos, previamente el evaluador ha leído los correspondientes nombres de los dibujos. Son 90 dibujos para 3 tres minutos.

*Subprueba de acento tónico:* el evaluado busca la sílaba tónica de palabras bisílabas. Si cae en la primera sílaba hay que rodear el 1; si cae en la segunda sílaba rodea el 2. El estímulo se le presenta en dibujos, previamente el evaluador ha leído los correspondientes nombres de los dibujos. Son 90 dibujos para 3 minutos.

- Prueba de Identificación de Palabras Escritas: entre tres palabras el evaluado busca y rodea la palabra correcta que designa el dibujo. Son 48 dibujos para 3 minutos.
- Prueba de Morfología: el evaluado lee frases incompletas porque les falta una palabra. Busca y señala con una cruz la palabra que le falta entre las cuatro propuestas. Consiste en leer frases que están incompletas porque les falta una palabra. Son 64 frases para 5 minutos.

#### **4.3.3. PROESC**

El PROESC: la finalidad de esta prueba es proporcionar una herramienta de evaluación de la escritura que, basada en el enfoque cognitivo, aporte información sobre cada uno de los componentes de la escritura.

La aplicación puede ser individual o colectiva con una duración entre 40 y 50 minutos. El material cuenta con un manual y unas hojas de respuestas A y B.

En cuanto a la estructura de la batería, consta de seis pruebas destinadas a evaluar ocho aspectos diferentes de la escritura. Las tareas son:

- Dictado de sílabas: se le dictan 25 sílabas que reflejan las principales estructuras silábicas.
- Dictado de palabras: formada por dos listas de 25 palabras cada una. La lista A contiene palabras de ortografía arbitraria. La lista B palabras que siguen reglas ortográficas. En concreto, se han seleccionado palabras que se rigen por las siguientes reglas “m” antes de “p” y “b”; “r” después de “n”, “l” y “s”; “h” en palabras que empiezan por “hue”; “b” en palabras que empiezan por “bus”y “bur”; “y” al final de palabra cuando no lleva acento; “b” en verbos acabados en “bir”; “v” en todos los infinitivos acabados en “ervar”; “b” en verbos acabados en “aba”; “j” en palabras terminadas en “aje”; “ll” en palabras terminadas en “illo”; “v” en adjetivos terminados en “ava”; y “b” en palabras terminadas en “bilidad”.
- Dictado de pseudopalabras: se le dictan 25 palabras inventadas. Las 15 últimas están sujetas a reglas ortográficas.

- Dictado de frases: se le dicta un texto con 6 frases en la cual, dos de ellas son interrogativas y una exclamativa, en el que aparecen nombres propios y palabras acentuadas.
- Escritura de un cuento: el evaluado debe escribir un cuento o historia, el que prefiera. Si no se le ocurre ninguno se le puede sugerir algún clásico.
- Escritura de una redacción: el evaluado debe escribir una redacción sobre algún animal conocido. Si no se le ocurre ninguno se le sugiere alguno como el oso, el lobo, el león, etc.

Los aspectos que tratan de evaluar estas pruebas son: dominio de las reglas de conversión fonema-grafema, conocimiento de la ortografía arbitraria, dominio de las reglas ortográficas, dominio de las reglas de acentuación, uso de las mayúsculas, uso de los signos de puntuación, capacidad de planificar un texto narrativo, capacidad de planificar un texto expositivo.

Por último, otros materiales utilizados han sido el *cuaderno de registro de incidencias* y el *cuestionario de valoración de la metodología*; ambos gestionados a través de la plataforma *Moodle*.

## 5. Resultados y discusión

Como resultados podemos señalar que hemos obtenido tres nuevos documentos: por un lado, el *consentimiento informado* que nos ha permitido iniciar nuestro proceso de investigación con un grupo de 22 sujetos con DA, por otra parte, el *cuestionario de lecto-escritura* que nos ha permitido analizar las cuestiones específicas sobre la lectura y la escritura de estos jóvenes, y el último, el *cuestionario de valoración de la metodología*.

Con el fin de estudiar y analizar la metodología seguida en nuestra investigación sobre el nivel de lectura y escritura en jóvenes con discapacidad auditiva, en primer lugar, nos vamos a centrar en el análisis de la información proporcionada por el cuestionario para, posteriormente, analizar las hojas de registro de incidencias de las sesiones durante la aplicación de las pruebas, y, además, las dificultades específicas encontradas en cada una de las pruebas aplicadas.

En nuestro cuestionario, en relación con las características auditivas de la muestra estudiada, tal y como se refleja en la Tabla 1, según el tipo de hipoacusia, predominan los que sufren una hipoacusia neurosensorial (20 casos) y sólo dos son de transmisión. Según el grado de hipoacusia, nos encontramos con 8 jóvenes con hipoacusia profunda, 3 jóvenes con hipoacusia severa, 8 jóvenes con hipoacusia moderada y 3 leves. En total son 22 jóvenes con sordera bilateral, de edades comprendidas entre los 14 a 27 años, 14 mujeres y 8 hombres. De todos ellos, 17 utilizan IC o audífonos bilaterales, 2

utilizan audífono unilateral, 1 utiliza audífono óseo y únicamente 3 no utilizan ningún tipo de prótesis auditiva (con una sordera leve).

Tabla 1. Características Auditivas de la Muestra

<b>CASO</b>	<b>Edad</b>	<b>Género</b>	<b>Grado de discapacidad auditiva</b>	<b>Tipo de hipoacusia</b>	<b>Prótesis auditiva</b>
<b>LE1</b>	23 a	Mujer	Profunda bilateral	Neurosensorial	IC bilateral
<b>LE2</b>	23 a	Hombre	Severa bilateral	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE3</b>	26 a	Mujer	Profunda bilateral	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE4</b>	23 a	Hombre	Profunda bilateral	Neurosensorial	IC bilateral
<b>LE5</b>	16 a	Hombre	Severa(OI) /Profunda(OD)	Neurosensorial	Audífono/IC
<b>LE6</b>	14 a	Mujer	Moderada bilateral	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE7</b>	20 a	Mujer	Severa bilateral	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE8</b>	23 a	Mujer	Severa(OI) /Profunda(OD)	Neurosensorial	Audífono/IC
<b>LE9</b>	27 a	Mujer	Moderada bilateral	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE10</b>	18 a	Hombre	Moderada bilateral	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE11</b>	15 a	Mujer	Moderada bilateral	Neurosensorial	Audífono unilateral
<b>LE12</b>	18 a	Hombre	Leve	Transmisión	Ninguno
<b>LE13</b>	20 a	Hombre	Moderada bilateral	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE14</b>	25 a	Hombre	Profunda bilateral	Neurosensorial	Audífono unilateral
<b>LE15</b>	18 a	Mujer	Profunda bilateral	Neurosensorial	IC bilateral
<b>LE16</b>	20 a	Mujer	Profunda bilateral	Neurosensorial	Audífono/IC
<b>LE17</b>	17 a	Mujer	Leve	Neurosensorial	Ninguno
<b>LE18</b>	24 a	Mujer	Leve (OI)/moderada(OD)	Neurosensorial	Ninguno
<b>LE19</b>	15 a	Mujer	Leve	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE20</b>	23 a	Hombre	Moderada bilateral	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE21</b>	20 a	Mujer	Moderada bilateral	Neurosensorial	Audífono bilateral
<b>LE22</b>	17 a	Mujer	Severa	Transmisión	Audífono óseo

Tabla 1: elaboración propia

Además, del cuestionario hemos sintetizado las respuestas de los 22 jóvenes con DA sobre preguntas específicas relativas a la inteligibilidad de su lenguaje oral, de su lectura y de su escritura (espontánea). Las tablas con los resultados se encuentran en los Anexos IV, V, VI Y VII. Para la elaboración de dichas tablas se han extraído aquellas preguntas más específicas de lecto-escritura para proceder a su análisis.

Según Fernandez-Viader y Pertusa (2004), los sujetos que han conseguido finalizar la escolaridad básica, como nuestros jóvenes, tienen una mejor competencia de expresión oral que los que no la finalizan. Nuestros jóvenes consideran que tienen buen nivel de lenguaje oral, que hablan bien (95,4%) y que les entienden sus compañeros (86,3%), sin embargo, dieciséis (72,7%) apostillan que en alguna ocasión sus compañeros les piden que repitan lo que han dicho.

En cuanto a la lectura, el 72,7% señala que aprendió precozmente a leer, entre los 4-5 años. Sin embargo, el aprendizaje de la escritura tan precoz sólo lo tuvieron el 54,5%. Según la Federación AICE (1995), el niño aprende lo que su contexto le brinda. Si no ve leer o escribir a sus padres y emplear este código en sus diferentes usos, el niño tendrá menos oportunidades y estímulos para conocerlo.

Llama la atención la dicotomía encontrada en sus preferencias respecto a estudiar de memoria o comprendiendo, el 50% indica que prefiere estudiar de memoria. Según Fernández-Viader (1995), Marchesi (1987) o Pertusa (1995), justifican este aprendizaje memorístico porque no disponen de una base firme del lenguaje por lo que han de utilizar la estrategia de aprender el código del mensaje impreso, y no acceden a la comprensión del texto.

Cuando leen en voz alta, el 86,3% lo hace mejor con la prótesis auditiva encendida. Como dicen Domínguez et al. (2012), tanto la edad de colocación de la prótesis auditiva, así como su tiempo real de uso repercute en sus habilidades lectoras y en su nivel lector. Un 59% no se quita su prótesis auditiva cuando estudia.

Según Domínguez et al. (2012), los sujetos con DA tienen dificultad en el acceso a la dimensión fonológica, de acceder correctamente a las representaciones fonológicas de las palabras; tal y como nos señalan doce de los evaluados, que consideran que lo que peor tienen cuando leen es la pronunciación y la entonación.

Ninguno de nuestros jóvenes tuvo ayuda por parte de sus padres para aprender a leer, pero dos señalan que sí para aprender a escribir; sin embargo, el 40,9% informa que recibió apoyo específico para leer y el 31,8% lo recibió para escribir.

Mientras que un 63,3% señala que le gusta la lectura, un 36,3% reconoce que casi nunca lee y el 31,8% que de forma esporádica; sólo lee diariamente el 31,8%. Este porcentaje sube en relación con la escritura, pues el 77,2% señala que le gusta escribir y que escriben bien lo que se les ocurre de forma

espontánea; sin embargo, el 95,4% indica que después entiende bien lo que él mismo ha escrito mientras que su escrito es entendido por los demás en un 68,1%.

La ortografía, el vocabulario y la gramática son lo que manifiestan que deben mejorar en su escritura. El 63,6% no se dicta a si mismo lo que quiere escribir antes de escribirlo, y el 72,7% suele leer de vez en cuando lo que ha escrito para comprobar que eso es exactamente lo que quiere decir o para comprobar que no haya omitido alguna palabra o frase (68,1%). Curiosamente el 90,9% no revisa nunca o casi nunca lo que ha escrito antes de entregarlo para que lo lea otra persona, mientras que el 95,4 delega esta tarea en otra persona a quien pide ayuda para que se lo revise y/o corrija.

El 77,2% reconoce no cometer faltas de ortografía.

Los jóvenes reconocen que su pérdida auditiva les ha afectado en su escritura (22,7%) y en su lectura (27,2%).

Según la investigación realizada por Taescher, Devescovi y Volterra (1988), las personas sordas tienden a escribir frases cortas y evitan el uso de estructuras sintácticas complejas; presentan una reducción de vocabulario tanto en producción como en comprensión y cometen errores fonéticos de omisiones, sustituciones y adiciones en varios aspectos morfológicos y en particular con preposiciones, artículos y pronombres. En nuestro caso, el 63,3% de los jóvenes asegura que escriben mejor espontáneamente que al dictado.

A continuación, y una vez que ha sido realizado el proceso de aplicación de las pruebas a todos los sujetos de nuestro estudio, podemos analizar las distintas dificultades halladas que han sido recogidas en un cuaderno de registro de incidencias. Expondremos a continuación las dificultades específicas halladas en cada una de las pruebas: PROLEC-SE-R, PEALE y PROESC.

En relación con el PROLEC-SE-R, que evalúa la lectura, hemos encontrado dificultades en los siguientes items:

1º. El texto "*La traición*": el evaluador lo lee en voz alta y el evaluado debe atender y retener la información escuchada para poder responder a las preguntas que se le realicen sobre el texto leído. Se trata de un texto de un nivel alto donde un pequeño detalle da sentido al texto para poder comprenderle y poder contestar a las preguntas. Solo se puede releer una vez más y no hay tiempo para responder a las preguntas.

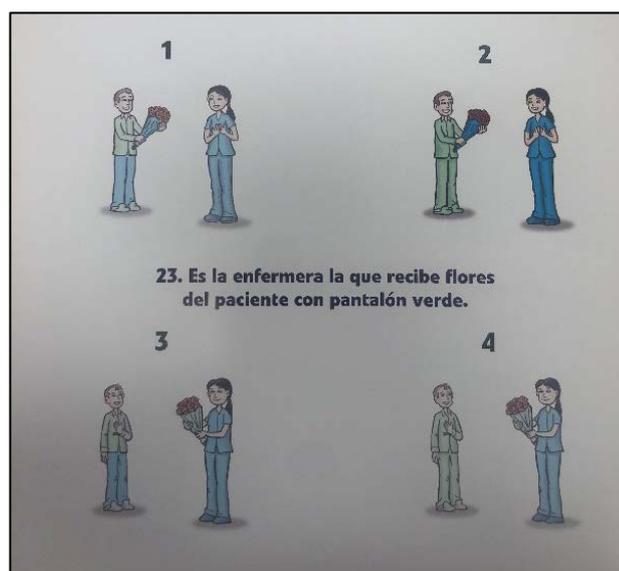
- Dificultades y errores en la respuesta por fallo en la comprensión de la historia: Todos los sujetos de la muestra han dedicado mucho tiempo a entender de qué trata la historia, e incluso se han frustrado y dos han abandonado la tarea.

2º. La subprueba de estructura gramatical, formada por 24 ítems y en cada uno de ellos aparecen cuatro dibujos y una oración, por ejemplo: "*El conejo está saltando sobre el gato*". El evaluado lee la oración y debe señalar cuál de los

cuatro dibujos representa correctamente lo que describe la frase leída. Sin limitación de tiempo.

- Les cuesta comprender las frases pasivas.
- Malinterpretan los dibujos lo que lleva a fallar en la respuesta. Por ejemplo, en lámina de la figura A es fácil confundir la respuesta entre los dibujos 2 y 4, pues en ambos el paciente tiene el pantalón verde y se puede interpretar que la enfermera recibe las flores. La confusión procede de que en ambos dibujos la enfermera está recibiendo las flores. En el 2 el paciente las ofrece y en el 4 la enfermera ya las tiene, pero ambos dibujos se pueden interpretar como que están en el proceso de recibir las flores. Creemos que esta dificultad la presenta cualquier evaluado, no solo surge en el sujeto con DA. Como propuesta sugerimos que el tiempo verbal de la frase se mejore: *Es la enfermera la que ha recibido las flores del paciente con pantalón verde* (dibujo 4).

Figura A. Lámina de la subprueba gramatical del PROLEC-SE-R



Precisamente es en esta subprueba del PROLEC-SE-R donde mayor dificultad han encontrado los jóvenes con discapacidad auditiva.

3º. En las subpruebas de lectura de palabras y pseudopalabras, cuya finalidad es leer y reconocer las palabras o palabras inventadas, donde se registran los errores y el tiempo que se invierte en leer cada una de las listas, por lo tanto, no hay un tiempo limitado.

- Errores de articulación al pronunciar correctamente las palabras como, por ejemplo:  
*Orgía*: no realiza el acento tónico correctamente.

*Menester*: el fonema “e”, es sustituido por el “a” (*manester*)  
*Alegoría*: no hay entonación, no realizan el acento tónico.  
*Nostalgia*: realiza el acento tónico en la última sílaba: *nostalgíá*.

- Mayor número de errores en la lectura de pseudopalabras, por el hecho de que son palabras inventadas y es la primera vez que lo dicen. Por ejemplo:
  - Alagoría*: el fonema “a”, es sustituido por “e” (*alegoría*).
  - Orgen*: el fonema “g”, es sustituido por “d” (*orden*).
  - Vegabucia*: “Vega”, es sustituido por “vaga” (*vagabucia*).
  - Felítico*: no realiza el acento tónico correctamente.

Como sugerencia de mejora sobre la aplicación de esta prueba de lectura a los sujetos con discapacidad auditiva, se propone:

- Dar a los evaluados más tiempo en las pruebas de gramática, que es donde precisan más tiempo para pensar.
- Es fundamental que la evaluación sea realizada como mínimo por dos evaluadores que vayan apuntando las respuestas, pues en algunos ítems los evaluados suelen avanzar muy rápido y no da tiempo a recoger y verificar todas sus respuestas; y en otros ítems las respuestas son muy subjetivas, por lo que disponer de dos evaluadores permite comparar las respuestas registradas.

El PEALE, que es la prueba de lectura más corta de duración, consiste en marcar la casilla correcta, por lo que se realiza de manera rápida y sencilla. Hemos comprobado que a veces las instrucciones de las subpruebas (número de sílabas, fonemas y fuerza de la voz) no son tan claras como deberían para el evaluador, pues ha habido confusión en su aplicación, y además, ciertos dibujos han resultado confusos.

1º. Prueba de metafonología (subprueba de sílabas): consiste en rodear el número de sílabas del nombre de cada imagen (figura B). Después de hacer varios ejemplos de muestra, el evaluador nombra las 90 palabras de los dibujos todas seguidas para que el evaluado identifique mejor el dibujo y sepa en concreto el nombre a utilizar para ese dibujo. Dispone de 3 minutos, no puede preguntar nada y debe señalar las sílabas del mayor número posible de dibujos.

Figura B. Lámina de la prueba de metafonología (subprueba de sílabas)

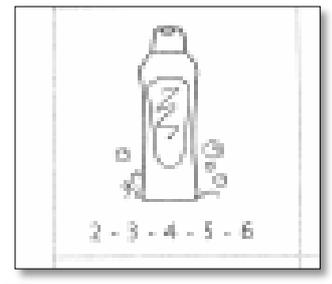
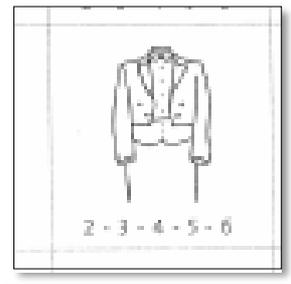
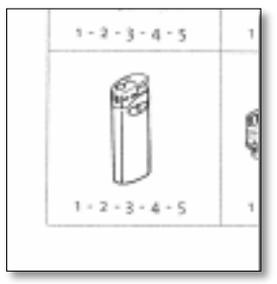


- Esta prueba, a pesar de la claridad de la instrucción, no ha sido realizada uniformemente por todas las evaluadoras; algunas evaluadoras han dicho la palabra al tiempo que el evaluado rodeaba el número de sílabas.
- Por otra parte, durante la realización de la prueba, los jóvenes con discapacidad auditiva no recordaban el nombre de los dibujos, por lo que se han saltado dibujos y/o han solicitado que se les recuerde qué es, con lo que pierden un tiempo precioso para la buena ejecución de la prueba y, además, pierden la concentración. Para paliar estos inconvenientes, se sugiere que se presente el listado de palabras dividiéndolo en varias tandas, para que no sean tantas las palabras que tenga que recordar.

2º. Subprueba metafonología (subprueba de fonemas). La tarea es igual que la anterior, pero para este ejercicio tiene que rodear el número de fonemas. Las dificultades encontradas son:

- Al igual que en la subprueba de sílabas, las evaluadoras no han seguido fielmente las instrucciones.
- Como ciertos dibujos pueden corresponder a nombres diferentes, los jóvenes no recuerdan el nombre que se les dijo. Por ejemplo: en el dibujo del “mechero” contaron los fonemas de la palabra “encendedor”; en el dibujo del “gel” contaron los fonemas de las palabras “jabón” o “champú”. Asimismo, no recordaban el nombre del dibujo del “frac”. (Figuras C, D, y E)

Figura C, D y E: dibujos de la Prueba de metafonología (subprueba de fonemas)



En el PROESC, que evalúa la escritura, las dificultades encontradas han sido:

1º. Prueba de redacción sobre un animal genérico. Tiene que realizar una redacción sobre algún animal, el que él decida. Si no se le ocurre, podemos sugerirle algún animal como leones, monos, lobos... Debe escribir lo mejor posible en una cara del papel. En esta prueba no hay tiempo limitado.

- De los 22 evaluados, 18 realizan una descripción de su mascota en lugar de un animal genérico. Esto denota que la mayoría de los

evaluados tienen dificultad en realizar descripciones sobre algo abstracto y por eso describen sus mascotas. Tal y como señalan García y Ávila (1996), los sujetos sordos tienden a tener dificultades con la abstracción en sí misma, y proponen que para facilitar la comprensión de un concepto abstracto se ilustre con alguna analogía menos abstracta. En este caso son los propios evaluados los que, para evitar esta dificultad, describen a su mascota.

2º. En el dictado de palabras, pseudopalabras y frases, sin tiempo limitado, se le dicta una vez. En el caso que no lo haya captado, se puede repetir otra vez.

- La totalidad de los 22 evaluados han pedido que se les repita lo que se les dicta. El número de repeticiones ha sido mayor de lo normal, por lo cual deducimos que este tipo de tareas les resulta más complicada. Todos se han apoyado en la lectura labiofacial para comprender mejor el mensaje.
- En el dictado pseudopalabras confunden fonemas a pesar de que muchos de los evaluados se han apoyado en la lectura labiofacial. Han cometido fallos en la sustitución de un fonema por otro, por ejemplo: Olcho: “*olso*”, “*oicho*”, “*oncho*”. Sirulo: “*sedulo*”, “*simulo*”. Urdol: “*urdon*”, “*undol*”. Remba: “*semba*”, “*rempa*”. Seraba: “*serada*”. Grodilla: “*glotilla*”, “*glodilla*”. Busfe: “*busze*”. Huefo: “*huerzo*”. Bloma: “*ploma*”.
- En el dictado de sílabas, sustituyen un fonema por otro, por ejemplo: Güi: “*wi*”. Gue: omiten la “*u*”.
- En el dictado de frases prácticamente ningún evaluado ha escrito los dos puntos antes de realizar una pregunta. Quince los han sustituido por una coma. Las dos frases que no pusieron los dos puntos eran las siguientes:
  - Le preguntó a Juan: ¿tienes un lápiz?
  - Y el chico le respondió: ¿te sirve un bolígrafo?
- Fallos de ortografía, como falta de acentuación de palabras o sustitución de algún fonema en las palabras. Ejemplo: “*examenes*”, (sin acento); “*mármol*” (sin acento); “*aprovaba*” (con “*v*”).

Como podemos observar, las mayores dificultades que el sujeto con DA tiene en la escritura son debido a su dificultad en la comprensión de conceptos abstractos para realizar redacciones, su dificultad en la discriminación auditiva para realizar dictados (a pesar de que se apoya en la lectura labiofacial) y la acentuación de palabras.

Finalmente, destacamos algunas consideraciones que hemos encontrado en la aplicación de las tres pruebas son:

En primer lugar, queremos resaltar que, dadas las características auditivas del colectivo con el que hemos interactuado, 22 de los jóvenes con discapacidad auditiva precisan de lectura labial, por lo que el evaluador debe situarse delante de ellos y articular de forma clara y precisa. Sin embargo, esta necesidad imperiosa para nuestra muestra entra en contraposición con los requerimientos de ciertos ítems, como la de *dictados de sílabas* o *pseudopalabras* donde el joven, según nuestra opinión, por la característica de dicho ítem no debe apoyarse en la lectura labial pues esto condicionará el resultado esperado en estas y otras pruebas.

En segundo lugar, tanto en el PROLEC-SE-R (en categorización semántica y en estructuras gramaticales) como en el PEALE (en pruebas de metafonología, de sílabas, fonemas y acento tónico) hemos observado que 20 de los 22 sujetos evaluados no terminan las preguntas de la prueba. Esto es debido a que para cada una de ellas hay marcado un tiempo muy escaso, por lo que esta limitación desanima y frustra al joven, que empieza con ánimo y termina descorazonado al comprobar que no le ha dado tiempo a finalizar las preguntas por completo. Esta limitación de tiempo les lleva a que en el siguiente ítem cometan más errores por su intento de avanzar con mayor rapidez, con lo que los resultados finales en las pruebas se ven afectados.

Y, finalmente, se pasó a las evaluadoras un cuestionario para conocer su valoración sobre el proceso metodológico (Anexo III).

En general, en sus respuestas se observa un buen grado de satisfacción en la organización de las citas al joven o a la familia para explicarles el proyecto y en el tiempo establecido. Además, el lugar donde se ha llevado a cabo, los espacios de la Facultad de Medicina, han sido apropiados, la sala era espaciosa y tranquila, sin distracciones y con el material necesario accesible.

La organización de las evaluadoras para citarles y aplicarles las pruebas ha sido flexible, ajustándose a la disponibilidad del joven. En algún caso se ha necesitado una nueva sesión para terminar de realizar las pruebas. Se resalta como fundamental que siempre hubiera más de una evaluadora para la aplicación de las pruebas, organizándose por parejas (veterana junto a novata). Precisamente este aspecto se destaca en la organización de las evaluadoras, en todo momento se ha intentado que juntamente con una veterana, conocedora del procedimiento y de las pruebas, estuviera una novata para que aprendiera el proceso y conociera las pruebas.

Las evaluadoras son conscientes de que hubiera sido mejorable la recogida de las incidencias y de las dificultades halladas en las sesiones, puesto que reconocen ha faltado sistemática en la anotación que debía ser volcada en el foro el mismo día de la sesión.

Como sugerencias de mejora señalan que se necesita más práctica previa a la aplicación de las pruebas, siguiendo unos criterios comunes tanto para aplicar como para corregir las pruebas.

## 6. Conclusiones

Presentamos las conclusiones obtenidas de estudiar y analizar la metodología seguida en la investigación para conocer la competencia lecto-escritora de los jóvenes con DA.

El análisis de los datos aportados por el cuestionario sobre la opinión de los jóvenes sobre su lectura y escritura nos ofrece una valiosa información:

- Respecto a la lectura consideran que el uso de la prótesis auditiva les ayuda a leer mejor en voz alta, a pesar de que reconocen que fallan en la entonación y la pronunciación.
- Respecto a la escritura, son conscientes de que deben mejorar la escritura en cuanto a la ortografía, el vocabulario y la gramática. Señalan que no se dictan a sí mismos lo que quieren escribir y que, ocasionalmente, leen lo escrito para comprobar que sea lo que quieren decir o que no hayan omitido alguna palabra o frase. Aseguran que escriben mejor espontáneamente que al dictado. Son pocos los que reconocen cometer faltas de ortografía.

Los jóvenes consideran que su pérdida auditiva no les ha afectado ni en su escritura ni en su lectura.

A pesar de la dificultad de encontrar pruebas específicas que podamos aplicar a este colectivo con DA, las pruebas utilizadas (PROLEC-SE-R, PEALE y PROESC) son pertinentes para evaluar la lecto-escritura de los jóvenes con DA, aunque se recomienda a las evaluadoras que tengan en cuenta que, debido a la pérdida auditiva, deben tener en cuenta algunas pequeñas adaptaciones que les facilitarán la aplicación de las pruebas, como estar durante la aplicación dos evaluadores como mínimo, presentar listados con menor número de palabras, dar a los evaluados más tiempo en las pruebas de gramática, repetir lo que se les dicta y facilitarles el apoyo visual para que hagan lectura labiofacial,

No obstante, gran parte de los jóvenes con DA no son conscientes de las dificultades que tienen ante las tareas de lectura y escritura, concluimos que su pérdida auditiva les condiciona en mayor o menor medida en la realización adecuada de las pruebas: sus errores fonéticos (omisiones, sustituciones y adiciones), su dificultad en la entonación, en la discriminación auditiva y su vocabulario reducido (comprensivo y expresivo) comprometen el resultado final de las pruebas.

A pesar de que el número de casos analizado es aún escaso, nos ha permitido discutir nuestros resultados con los obtenidos por otras investigaciones. A pesar de esta limitación, se tiene la intención de continuar este estudio preliminar con nuevos casos y contrastando sus opiniones y las obtenidas mediante las pruebas objetivas.

No deseo terminar este trabajo sin reflejar algunas consideraciones que, para mí, como joven con DA y participante en este Proyecto de investigación, ha supuesto la realización de este TFG.

Gracias a este TFG he podido vivir de primera mano la experiencia de tratar con las familias y los jóvenes con DA, realizándoles un cuestionario, aplicando y analizando las tres pruebas de lecto-escritura con la ayuda de mis compañeras del proyecto. Esta experiencia me ha permitido profundizar en los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, de la DA.

Además, realizar esta investigación me ha enriquecido, no solo en lo académico sino también en lo personal. Como persona con DA me he sentido muy motivada y he podido empatizar con los participantes, sintiéndome muy identificada con ellos. Curiosamente, a pesar de ser mi discapacidad, no me había detenido a pensar sobre muchos aspectos sobre los que he comenzado a ser consciente de ellos; este trabajo ha despertado mi interés para seguir trabajando con personas con DA e ir aumentando y descubriendo nuevos conocimientos.

Finalmente, con este trabajo me he dado cuenta de que este Proyecto de investigación tiene aún un largo camino por recorrer, por lo que estoy dispuesta a continuar en el proyecto con mis compañeras y aprovechar esta gran oportunidad.

## Referencias

- Confederación Española de Familias de Personas Sordas. (1978). *¿Qué es la sordera?* <http://www.fiapas.es/>
- Cuetos, F., Ramos, J.L., B., Ruano, E. (2004). PROESC, TEA.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., Arribas, D. (2007). PROLEC-SE-R. Dpto. I+D+i de TEA.
- Domínguez, A.B., Alegría, J., Carrillo, M., Soriano, J. (2013). PEALE. Pruebas de Evaluación Analítica de Lengua Escrita. Universidad de Salamanca.
- Domínguez, A., Pérez, I., y Alegría, J. (2012). La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (3), 327-341. [file:///C:/Users/CARLICHU/Downloads/DOMINGUEZETAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CARLICHU/Downloads/DOMINGUEZETAL%20(1).pdf)
- Federación AICE (1995). *¿Qué es un implante coclear?* [http://implantecoclear.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=76&Itemid=82](http://implantecoclear.org/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=82)
- Fernández-Viader. (2012). *Alumnado con sordera: implicaciones en la lectura y la comunicación*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9323.pdf>
- Fernández-Viader, M.P., Pertusa Venteo, E. (2004). Aproximaciones al estudio de la escritura en las personas sordas. *El valor de la mirada: sordera y educación* (págs. 296-339). Universitat de Barcelona.
- Santamaría, V., Domínguez, A.B. (2017). ¿El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 119-128. <file:///C:/Users/CARLICHU/Downloads/1034-3228-1-PB.pdf>
- Hinojosa, M. F. (2016). Procesos de adquisición escrita en población infantil con pérdida auditiva. <https://eprints.ucm.es/40363/1/T38085.pdf>
- Langreo, A., Mieres, A. (15 de noviembre de 2017). *Qué son y para qué sirven los audífonos*. LNE. <https://www.lne.es/cuencas/2017/10/15/son-sirven-audifonos/2178248.html>
- La revista del implante coclear (Enero 2005). *La lectoescritura y los niños sordos: una herramienta para comunicarse y conocer el número*. Federación AICE.(33).<http://integracion.implantecoclear.org/index.php/rehabilitacion/849-la-lectoescritura-y-los-ninos-sordos-una-herramienta-para-comunicarse-y-conocer-el-mundo-integracion-num-33-enero-2005>
- López-Higes, R., Gallego, C., Martín-Aragoneses, M. T. y Melle, N. (2015). MorphoSyntactic Reading Comprehension in Children With Early and Late. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20 (2), 136–

146.file:///C:/Users/CARLICHU/Downloads/J.DeafStud.DeafEduc.-2015-Lpez-Higesetal.-136-46.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (15 de marzo de 2019). *Sordera y pérdida de la audición*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Serie informativa de audiología (2016). *Tipo, grado y configuración de la pérdida de audición*. AIS. <https://www.asha.org/uploadedFiles/Tipo-grado-y-configuracion-de-la-perdida-de-audicion.pdf>

Torres Monreal, S.; Rodríguez Santos, J. M.; Santana Hernández, R.; González Cuenca, M. A. (1995). Tipos de prótesis auditivas. Deficiencia auditiva: Aspectos psicoevolutivos y educativos [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20964/guia\\_auditivos\\_asturias.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20964/guia_auditivos_asturias.pdf)

Villalba, A. (2001). *Incidencia y causas de la sordera. Exploración y diagnóstico*. FIAPAS. [https://bibliotecafiapas.es/pdf/Manual\\_Basico\\_de\\_Formacion\\_Especializada\\_sobre\\_Discapacidad\\_Auditiva.pdf](https://bibliotecafiapas.es/pdf/Manual_Basico_de_Formacion_Especializada_sobre_Discapacidad_Auditiva.pdf)

# ANEXOS



## ANEXO I

### DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INVESTIGACIÓN CLÍNICA QUE NO IMPLIQUE MUESTRAS BIOLÓGICAS

#### SERVICIOS:

- SERVICIO DE OTORRINOLARINGOLOGÍA DEL HOSPITAL CLÍNICO UNIVERSITARIO DE VALLADOLID (ORL del HCU)
- DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y GRADO EN LOGOPEDIA DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVa).

**INVESTIGADORES RESPONSABLES:** Rosa Belén Santiago Pardo (Logopeda y profesora del Grado en Logopedia de la UVa); Ángel Luis Sánchez Rosso (Psicólogo) y José Ignacio Benito Orejas (ORL del HCU).

**TELÉFONO DE CONTACTO:** 690 083 404

E-

**MAIL:** [jibenito@ono.com](mailto:jibenito@ono.com)

**NOMBRE DE LA LÍNEA DE TRABAJO:** ESTUDIO DE LA LECTO-ESCRITURA EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA.

---

#### I) Finalidad de la línea de trabajo propuesta:

Este proyecto consiste en conocer el nivel en la lecto-escritura de los jóvenes (mayores de 15 años), con discapacidad auditiva. Para ello, se realiza una entrevista y se aplican dos pruebas: PEALE Y PROLEC-SE-R para, posteriormente, analizar los resultados obtenidos.

Vd., o su hijo/a, forma parte de este grupo y por ello le pedimos el consentimiento para este estudio porque, además, dado el gran número de variables, precisamos de la mayor cantidad de participantes para que nuestras conclusiones sean sólidas.

Varios técnicos expertos en pruebas de lecto-escritura serán los encargados de recoger los datos. Se realizará un cuestionario, para conocer el ámbito escolar y logopédico del joven y sus impresiones en relación a cómo cree que ha sido el desarrollo de su lectura y escritura; al tiempo que se aplicarán las pruebas de evaluación. La realización de este estudio lo llevaremos a cabo en la Facultad de Medicina. El tiempo que dedicaremos a este estudio se estima que será de dos sesiones: la entrevista tendrá 1 hora



de duración y las pruebas aproximadamente 2 horas: PROLEC-SE-R (hora y media) y el PEALE (30 minutos).

Los resultados ayudarán probablemente a diagnosticar y/o tratar de manera más precisa a quienes padezcan una discapacidad como la de su hijo/a.

## II) Algunas consideraciones sobre la participación de su hijo/a:

- A) La participación de Vd. / su hijo/a es totalmente voluntaria.
- B) Puede plantear todas las dudas que considere sobre su participación en este estudio.
- C) No percibirá ninguna compensación económica o de otro tipo por su participación en el estudio. No obstante, la información generada en el mismo podría ser fuente de beneficios comerciales. En tal caso, están previstos mecanismos para que estos beneficios reviertan en la salud de la población, aunque no de forma individual en el participante.
- D) La información obtenida se almacenará en una base de datos, en soporte informático. Los datos registrados serán tratados estadísticamente de forma codificada. La Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales, puede ejercitar sus derechos de acceso, rectificación, supresión y portabilidad, limitación y/u oposición al tratamiento, a través de la direcciones postal y electrónica.
- E) Los datos quedarán custodiados bajo la responsabilidad de los Investigadores Principales del Estudio, **José Ignacio Benito Orejas (ORL del HCU)**, **Rosa Belén Santiago Pardo (Profesora de Logopedia en la UVA)** y **Ángel Luis Sánchez Rosso (Psicólogo)**. Asimismo, si considera que el tratamiento de sus datos personales vulnera la normativa o sus derechos de privacidad, puede entrar en contacto con ellos, o presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos. Para ejercitar sus derechos, acompañe a su solicitud una copia de su Documento Nacional de Identidad (DNI).
- F) Los datos serán guardados de forma indefinida, lo que permitirá que puedan ser utilizados por el grupo investigador en estudios futuros de investigación relacionados con la línea de trabajo arriba expuesta. Dichos datos podrán ser cedidos a otros investigadores designados por el grupo investigador para trabajos relacionados con esta línea, siempre al servicio de proyectos que tengan alta calidad científica y respeto por los principios éticos. En estos dos últimos casos, se



solicitará antes autorización al CEIC (Comité Ético de Investigación Clínica) del Área de Salud Valladolid Éste.

- G) La falta de consentimiento o la revocación de este consentimiento previamente otorgado no supondrá perjuicio alguno en la asistencia sanitaria que su hijo/a recibe/recibirá.
- H) Es posible que los estudios realizados a Vd. / su hijo/a aporten información relevante para su salud o la de sus familiares. Vd. tiene derecho a conocerla y trasmitirla a sus familiares si así lo desea.
- I) Sólo si Vd. lo desea, existe la posibilidad de que pueda ser contactado en el futuro para completar o actualizar la información asociada al estudio.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PACIENTE

Estudio: ESTUDIO DE LA LECTO-ESCRITURA EN JÓVENES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Yo, \_\_\_\_\_

(nombre y apellidos de paciente o representante legal)

- He leído la información que me ha sido entregada.
- He recibido la hoja de información que me ha sido entregada.
- He podido hacer preguntas sobre el estudio.
- He recibido suficiente información sobre el estudio.
- He hablado del estudio con los investigadores y el Dr. José Ignacio BENITO OREJAS
- Comprendo que mi participación es voluntaria.
- Comprendo que puedo retirarme del estudio:
  - 1.- Cuando quiera.
  - 2.- Sin tener que dar explicaciones.
  - 3.- Sin que esto repercuta en mis cuidados médicos.

Por la presente, otorgo mi consentimiento informado y libre para participar en esta investigación.



- Accedo a que los responsables/participantes del proyecto contacten conmigo en el futuro en caso de que se necesite obtener nuevos datos. **SI – NO** (rodear lo que proceda).
- Accedo a que los responsables/participantes del proyecto contacten conmigo en caso de que los estudios realizados a mi hijo/a aporten información relevante para su salud o la de sus familiares. **SI - NO** (rodear lo que proceda).

Una vez firmada, me será entregada una copia del documento de consentimiento.

---

FIRMA DE LOS PADRES / REPRESENTANTE LEGAL

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

Yo he explicado por completo los detalles relevantes de este estudio al paciente nombrado anteriormente y/o la persona autorizada a dar el consentimiento en nombre del paciente.

---

FIRMA DEL INVESTIGADOR

NOMBRE Y APELLIDOS

FECHA

**ANEXO II**

**CUESTIONARIO DE LECTO-ESCRITURA**

**FECHA DE ENTREVISTA:** .....

**Sexo:**  Masculino       Femenino

**Fecha de nacimiento:** .....      **Edad actual (en años y meses):** .....

**Rechaza participación:**     Sí     No      **Pérdida de seguimiento:**     Sí     No

**Datos incompletos o no válidos:** .....

<b>EDAD Y CICLO ESCOLAR</b>	
<b>Educación Secundaria Obligatoria</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
<b>Bachillerato</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
<b>Universidad</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	
<b>Otros</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No      ¿Cuáles?	

<b>VIVIENDA</b>	
<b>Localidad</b>	<input type="checkbox"/> Valladolid ciudad <input type="checkbox"/> Valladolid (zona rural) <input type="checkbox"/> Otros

<b>DATOS SOCIO-ECONÓMICOS DE LA UNIDAD FAMILIAR</b>																																	
<b>Madre</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">Edad</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Afectación auditiva</td> <td><input type="checkbox"/> Sí</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> NO</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Lengua materna</td> <td><input type="checkbox"/> Español de España</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Español latino</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Otra: especificar _____</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Signo-parlante</td> <td><input type="checkbox"/> Sí</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> NO</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="padding: 5px;">¿Aprendió signos a raíz del diagnóstico?</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="padding: 5px;">Otras formas de comunicación:</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="padding: 5px;"> <input type="checkbox"/> Ninguna  <input type="checkbox"/> Comunicación bimodal  <input type="checkbox"/> Palabra complementada  <input type="checkbox"/> Lectura labial  <input type="checkbox"/> Pictogramas (SAC)  <input type="checkbox"/> Signos sueltos  <input type="checkbox"/> Otros (especificar _____)         </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Nivel estudios</td> <td colspan="2" style="padding: 5px;"><input type="checkbox"/> Básicos o sin estudios</td> </tr> </table>	Edad			Afectación auditiva	<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> NO		Lengua materna	<input type="checkbox"/> Español de España		<input type="checkbox"/> Español latino		<input type="checkbox"/> Otra: especificar _____		Signo-parlante	<input type="checkbox"/> Sí		<input type="checkbox"/> NO		¿Aprendió signos a raíz del diagnóstico?			Otras formas de comunicación:			<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Comunicación bimodal <input type="checkbox"/> Palabra complementada <input type="checkbox"/> Lectura labial <input type="checkbox"/> Pictogramas (SAC) <input type="checkbox"/> Signos sueltos <input type="checkbox"/> Otros (especificar _____)			Nivel estudios	<input type="checkbox"/> Básicos o sin estudios	
Edad																																	
Afectación auditiva	<input type="checkbox"/> Sí																																
	<input type="checkbox"/> NO																																
Lengua materna	<input type="checkbox"/> Español de España																																
	<input type="checkbox"/> Español latino																																
	<input type="checkbox"/> Otra: especificar _____																																
Signo-parlante	<input type="checkbox"/> Sí																																
	<input type="checkbox"/> NO																																
¿Aprendió signos a raíz del diagnóstico?																																	
Otras formas de comunicación:																																	
<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Comunicación bimodal <input type="checkbox"/> Palabra complementada <input type="checkbox"/> Lectura labial <input type="checkbox"/> Pictogramas (SAC) <input type="checkbox"/> Signos sueltos <input type="checkbox"/> Otros (especificar _____)																																	
Nivel estudios	<input type="checkbox"/> Básicos o sin estudios																																

		<input type="checkbox"/> Bachillerato	
		<input type="checkbox"/> Formación profesional	
		<input type="checkbox"/> Universitario	
		<input type="checkbox"/> No información	
<b>Padre</b>	Edad		
	Afectación auditiva	<input type="checkbox"/> Sí	
		<input type="checkbox"/> NO	
	Lengua materna	<input type="checkbox"/> Español de España	
		<input type="checkbox"/> Español latino	
		<input type="checkbox"/> Otra: especificar _____	
	Signo-parlante	<input type="checkbox"/> Sí	
		<input type="checkbox"/> NO	
	¿Aprendió signos a raíz del diagnóstico?		
	Otras formas de comunicación:		
<input type="checkbox"/> Ninguna <input type="checkbox"/> Comunicación bimodal <input type="checkbox"/> Palabra complementada <input type="checkbox"/> Lectura labial <input type="checkbox"/> Pictogramas (SAC) <input type="checkbox"/> Signos sueltos <input type="checkbox"/> Otros especificar _____			
Nivel estudios	<input type="checkbox"/> Básicos o sin estudios		
	<input type="checkbox"/> Bachillerato		
	<input type="checkbox"/> Formación profesional		
	<input type="checkbox"/> Universitario		
	<input type="checkbox"/> No información		
<b>Hermanos</b>	<input type="checkbox"/> SI	¿Cuántos?	
	<input type="checkbox"/> NO		
	¿Con hipoacusia? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
Otros miembros de la familia con hipoacusia	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> Padre/madre <input type="checkbox"/> Abuela/o materno / paterno <input type="checkbox"/> Tío/a <input type="checkbox"/> Primo/a <input type="checkbox"/> Otro de segunda generación <input type="checkbox"/> No especificado <input type="checkbox"/> Otros: especificar _____	
	<input type="checkbox"/> NO		
<b>Lengua utiliza da en la vivien da:</b>	Lengua de signos <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
	Lengua oral <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
	Ambas <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
	¿Qué idioma? <input type="checkbox"/> Español: <input type="checkbox"/> Otro: especificar _____ Bilingüismo (Español /otro: _____)		
Otros modos de comunicación		<input type="checkbox"/> Comunicación bimodal	

	<input type="checkbox"/> Palabra complementada <input type="checkbox"/> Lectura labial <input type="checkbox"/> Pictogramas (SAC) <input type="checkbox"/> Signos sueltos <input type="checkbox"/> Otros: especificar _____		
<b>Nivel socio-económico</b>	<input type="checkbox"/> Bajo	<input type="checkbox"/> Medio	<input type="checkbox"/> Alto
	¿Tuvo ayudas económicas?  <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO	¿Cuáles? <input type="checkbox"/> Ayuda para logopedia / apoyo escolar <input type="checkbox"/> Ayuda para prótesis auditivas <input type="checkbox"/> Ayuda ley de dependencia <input type="checkbox"/> Ayuda familia numerosa <input type="checkbox"/> Beca escolar /logopedia/apoyo <input type="checkbox"/> Ayuda transporte <input type="checkbox"/> Ayuda orfandad <input type="checkbox"/> MUFACE <input type="checkbox"/> Ayuda hijo a cargo <input type="checkbox"/> Ayuda para la adaptación de la vivienda	
<b>CARACTERÍSTICAS NOSOLÓGICAS (esto lo rellena el ORL Dr. Benito)</b>			
Factores de riesgo de la hipoacusia	<input type="checkbox"/> SI	¿Cuáles?	
	<input type="checkbox"/> NO		
Adquisición de hipoacusia	<input type="checkbox"/> Congénita		
	<input type="checkbox"/> Adquirida		
	<input type="checkbox"/> Desconocida		
Grado hipoacusia oído mejor	<input type="checkbox"/> Leve		
	<input type="checkbox"/> Moderada		
	<input type="checkbox"/> Severa		
	<input type="checkbox"/> Profunda		
Tipo de hipoacusia	<input type="checkbox"/> Neurosensorial		
	<input type="checkbox"/> Transmisión		
	<input type="checkbox"/> Mixta		
Hipoacusia unilateral	<input type="checkbox"/> SI		
	<input type="checkbox"/> NO		
Hipoacusia progresiva	<input type="checkbox"/> SI		
	<input type="checkbox"/> NO		
	<input type="checkbox"/> NO		
<b>INTERVENCIÓN</b>			
<b>Prótesis auditiva</b>	<input type="checkbox"/> SI	Tipo: Adaptación audífono: <input type="checkbox"/> unilateral VA <input type="checkbox"/> bilateral VA <input type="checkbox"/> vía ósea	
	<input type="checkbox"/> NO		
<b>Implante coclear:</b>	<input type="checkbox"/> SI	Modelo:	
	<input type="checkbox"/> NO		

Tipo de implantación	<input type="checkbox"/> Unilateral		<input type="checkbox"/> Bilateral		
	Si unilateral:	<input type="checkbox"/> Sólo implante	<input type="checkbox"/> Implante y audífono		
	Si Bilateral:	<input type="checkbox"/> Simultáneo	<input type="checkbox"/> Secuencial		
	¿Si secuencial, con qué diferencia de tiempo (meses)?				
Logopedia	<input type="checkbox"/> SI	¿Acude regularmente?	<input type="checkbox"/> SI	¿Continúa actualmente?	<input type="checkbox"/> SI
	<input type="checkbox"/> NO		<input type="checkbox"/> NO		<input type="checkbox"/> NO
<b>Colegio</b> Tipo de escolarización	<input type="checkbox"/> Ordinario sin apoyos <input type="checkbox"/> Ordinario con apoyos <input type="checkbox"/> Específico				
<b>Evolución en la escolarización:</b> ¿Adaptación curricular?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No				
¿Has repetido algún curso?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No				
¿Algún problema? ¿Estuvo a gusto?	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No				
Resultados académicos	<input type="checkbox"/> Buenos	<input type="checkbox"/> Regulares	<input type="checkbox"/> Malos		
Apoyos escolares	<input type="checkbox"/> Equipo de FM: <input type="checkbox"/> Intérprete de Lengua de signos				
	<input type="checkbox"/> Profesor de audición y lenguaje (AL): Tiempo AL:				
Otro tipo de apoyos:					
Valoración en la calidad de los servicios escolares	<input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Buen servicio <input type="checkbox"/> Muy buen servicio				
	Comentarios:				
<b>Cuestiones específicas sobre lecto-escritura</b>					
<b>LENGUAJE ORAL</b>					
<b>1. ¿Qué tal crees tú que hablas?</b>					
<input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular					
<b>2. Cuando hablas, ¿qué tal te entienden tus compañeros?</b>					
<input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular					
<b>3. ¿Te piden que repitas lo que acabas de decir?</b>					

<input type="checkbox"/> Con frecuencia <input type="checkbox"/> Sólo alguna vez <input type="checkbox"/> Nunca	
<b>4. En igualdad de condiciones ¿con quién de las 2 personas indicadas a continuación prefieres relacionarte?</b> <input type="checkbox"/> Con una persona oyente o con pérdida auditiva usuaria de lengua de signos. <input type="checkbox"/> Con una persona con pérdida auditiva usuaria de lengua oral y de signos. <input type="checkbox"/> Con una persona oyente o con pérdida auditiva usuaria de lengua oral:	
<b>5. Durante el tiempo libre, ¿qué prefieres hacer? (pon una X las 2 cosas que más te gustan y tacha las 2 que menos te gustan):</b>	
<input type="checkbox"/> estudiar <input type="checkbox"/> hacer deporte <input type="checkbox"/> ir a la piscina <input type="checkbox"/> pasear <input type="checkbox"/> ir al cine	<input type="checkbox"/> ir a la discoteca <input type="checkbox"/> salir con amigos <input type="checkbox"/> ir de compras <input type="checkbox"/> quedarme en casa
<b>LECTURA</b>	
<b>6. ¿A qué edad aprendiste a leer?</b> <input type="checkbox"/> 4-5 años <input type="checkbox"/> 5-6 años <input type="checkbox"/> Mayor de 6 años	
<b>7. ¿Tuviste dificultades con la lectura para aprender a leer?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé	
<b>8. ¿Recibiste apoyo específico para leer?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
<b>9. ¿Cómo consideras tu lectura en voz alta?</b> <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular	
<b>10. ¿Qué tal comprendes lo que lees?</b> <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular	
<b>11. Cuando lees en voz alta, ¿escuchas lo que dices?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
<b>12. ¿Crees que la pérdida auditiva te ha afectado la lectura?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No	
<b>13. ¿Cuándo lees, qué consideras que tienes peor?</b> <input type="checkbox"/> Vocabulario (de palabras)	

<input type="checkbox"/> Pronunciación (entonación) en voz alta <input type="checkbox"/> Comprensión (de lo que lees)		
<b>14. ¿Te gusta leer?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No		
<b>15. ¿Cuánto sueles leer, por tu cuenta?</b> <input type="checkbox"/> Casi todos los días <input type="checkbox"/> 1 día a la semana <input type="checkbox"/> Alguna vez al mes <input type="checkbox"/> Alguna vez al año <input type="checkbox"/> Casi nunca leo		
<b>16. ¿Qué libros te resultan ahora más fáciles de leer y entender?</b>		
<b>17. ¿Utilizas otros apoyos para la lectura?</b> <input type="checkbox"/> Signos <input type="checkbox"/> Palabra Complementada <input type="checkbox"/> .....		
<b>18. ¿Te ayudaron tus padres a leer?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No		
<b>19. ¿Te siguen ayudando tus padres a leer?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No		
<b>20. ¿Qué dos asignaturas de las siguientes se te daban peor?</b>		
<table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px dotted black; padding: 5px;"> <input type="checkbox"/> Matemáticas  <input type="checkbox"/> Biología  <input type="checkbox"/> Lengua </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <input type="checkbox"/> Idiomas  <input type="checkbox"/> Filosofía  <input type="checkbox"/> Historia </td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Biología <input type="checkbox"/> Lengua	<input type="checkbox"/> Idiomas <input type="checkbox"/> Filosofía <input type="checkbox"/> Historia
<input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Biología <input type="checkbox"/> Lengua	<input type="checkbox"/> Idiomas <input type="checkbox"/> Filosofía <input type="checkbox"/> Historia	
<b>21. ¿Qué dos asignaturas de las siguientes se te daban mejor?</b>		
<table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; border-right: 1px dotted black; padding: 5px;"> <input type="checkbox"/> Matemáticas  <input type="checkbox"/> Biología  <input type="checkbox"/> Lengua </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <input type="checkbox"/> Idiomas  <input type="checkbox"/> Filosofía  <input type="checkbox"/> Historia </td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Biología <input type="checkbox"/> Lengua	<input type="checkbox"/> Idiomas <input type="checkbox"/> Filosofía <input type="checkbox"/> Historia
<input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Biología <input type="checkbox"/> Lengua	<input type="checkbox"/> Idiomas <input type="checkbox"/> Filosofía <input type="checkbox"/> Historia	
<b>22. Cuando tienes que estudiar algo, ¿te lo aprendes de memoria o intentas comprenderlo?</b> <input type="checkbox"/> Generalmente, me lo aprendo de memoria <input type="checkbox"/> Intento comprenderlo		
<b>23. ¿Tuviste dificultades en lengua?</b> <input type="checkbox"/> Muchas <input type="checkbox"/> Pocas <input type="checkbox"/> Regular		
<b>24. ¿Te ayudaron tus profesores en lengua?</b>		

<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces
<b>25. Cuando lees en voz alta ¿lo haces mejor con IC o sin IC?</b> <input type="checkbox"/> Mejor con IC <input type="checkbox"/> Mejor sin IC
<b>26. Cuando estudias ¿te quitas el IC?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces
<b>ESCRITURA</b>
<b>27. ¿A qué edad aprendiste a escribir?</b> <input type="checkbox"/> 4-5 años <input type="checkbox"/> 5-6 años <input type="checkbox"/> Mayor de 6 años
<b>28. ¿Tuviste dificultades para aprender a escribir?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No sé
<b>29. ¿Recibiste apoyo específico para escribir?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<b>30. ¿Qué tal crees que escribes lo que se te ocurre?</b> <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular
<b>31. ¿Cómo entiendes luego lo que has escrito?</b> <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular
<b>32. ¿Cómo crees que entienden los demás lo que has escrito?</b> <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular
<b>33. ¿Qué tal escribes al dictado?</b> <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular
<b>34. ¿Escribes mejor al dictado o cuando escribes algo que se te ocurre (escritura espontánea)?</b> <input type="checkbox"/> Al dictado

<input type="checkbox"/> Espontáneamente
<b>35. ¿Cometes faltas de ortografía?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<b>36. ¿Qué tal copias algo que ya está escrito?</b> <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Mal <input type="checkbox"/> Regular
<b>37. ¿Crees que la pérdida auditiva te ha afectado en la escritura?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<b>38. ¿Qué crees que necesitas mejorar en tu escritura?</b> <input type="checkbox"/> Ortografía <input type="checkbox"/> Vocabulario <input type="checkbox"/> Gramática
<b>39. ¿Te gusta escribir?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<b>40. ¿Te ayudan otras personas en la escritura?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<b>Escritura espontánea</b>
<b>41. ¿Sueles “dictarte” a ti mismo/a lo que quieres escribir antes de escribirlo?</b> <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<b>42. ¿Sueles leer de vez en cuando lo que llevas escrito para comprobar que eso es exactamente lo que quieres decir?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<b>43. ¿Sueles leer de vez en cuando lo que llevas escrito para comprobar que no te hayas comido ninguna palabra o frase?</b> <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
<b>44. ¿Te sueles corregir a ti mismo/a?</b> <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca
<b>45. Cuando escribes algo para que lo lean otras personas, al finalizar ¿sueles revisar todo lo que has escrito antes de entregarlo o enviarlo?</b> <input type="checkbox"/> Con mucha frecuencia <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca

**46. Cuando escribes algo para que lo lean otras personas, ¿sueles pedir ayuda a alguien para que te lo revise y/o corrija?**

- Con mucha frecuencia
- A veces
- Casi nunca
- Nunca



### CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Queridas compañeras del Proyecto.

Para terminar mi TFG necesito **recopilar datos sobre la valoración por parte del Equipo sobre el procedimiento seguido**; es decir, os pido que todo el Equipo que ha participado en la aplicación de las pruebas de lecto-escritura en jóvenes con discapacidad auditiva, valore cómo ha sido el procedimiento para **mejorar el proceso de cara a futuras actuaciones**.

Me gustaría que señalarais con una **X** lo que consideréis (*Muy bien, Satisfactorio o Necesita Mejorar*) añadiendo algún comentario sobre cada uno de los apartados que os pongo a continuación:

<i>Aspecto a valorar:</i>	<b>MUY BIEN</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>NECESITA MEJORAR</b>
1. Las citaciones al joven o a la familia para explicarles el proyecto.			
• <i>Comentario:</i>			
2. La entrega y recogida del consentimiento informado y del cuestionario que se les ha facilitado previamente.			
• <i>Comentario:</i>			
3. La organización de los evaluadores y las citas para pasarles las pruebas.			
• <i>Comentario:</i>			
4. La organización de la aplicación de las pruebas (dos sesiones, aplicando las más cortas en una sesión).			
• <i>Comentario:</i>			
5. Número de evaluadoras en la aplicación de las pruebas.			
• <i>Comentario:</i>			
6. Comentarios de incidencias encontradas durante la sesión y dificultades encontradas en la aplicación de las			

<i>Aspecto a valorar:</i>	<b>MUY BIEN</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>NECESITA MEJORAR</b>
pruebas (anotación en el foro de Moodle).			
• <i>Comentario:</i>			
7. Lugar de aplicación de las pruebas.			
• <i>Comentario:</i>			
8. Introducción de la información en la base de datos.			
• <i>Comentario:</i>			
9. Elaboración del informe.			
• <i>Comentario:</i>			
10. Sugerencias de mejora en el procedimiento de cara a próximos cursos:			

### Respuestas al Cuestionario de valoración

<i>Aspecto a valorar:</i>	<b>MUY BIEN</b>	<b>SATISFACTORIO</b>	<b>NECESITA MEJORAR</b>
1. Las citas al joven o a la familia para explicarles el proyecto.	9		
2. La entrega y recogida del consentimiento informado y del cuestionario que se les ha facilitado previamente.	6	3	
3. La organización de los evaluadores y las citas para pasarles las pruebas.	3	5	1
4. La organización de la aplicación de las pruebas (dos sesiones, aplicando las más cortas en una sesión).	7	2	
5. Número de evaluadoras en la aplicación de las pruebas.	6	1	2
6. Comentarios de incidencias encontradas durante la sesión y dificultades encontradas en la aplicación de las pruebas (anotación en el foro de Moodle).	1	5	3
7. Lugar de aplicación de las pruebas.	9		
8. Introducción de la información en la base de datos.	1	7	1
9. Elaboración del informe.	4	2	3

**ANEXO IV**

Tabla 2. Cuestionario de lenguaje oral

<b>LENGUAJE ORAL</b>	<b>BIEN</b>	<b>MAL</b>	<b>REGULAR</b>	<b>CON FRECUENCIA</b>	<b>SOLO ALGUNA VEZ</b>	<b>NUNCA</b>
<b>¿Qué tal crees tú que hablas?</b>	21		1			
<b>Cuando hablas, ¿qué tal te entienden tus compañeros?</b>	19		3			
<b>¿Te piden que repitas lo que acabas de decir?</b>				1	15	6

Fuente: elaboración propia.

ANEXO V

Tabla 3. Cuestionario de la lectura

LECTURA	SI	NO	NO SÉ	A VECES	BIEN	MAL	REGULAR	MUCHAS	POCAS	CON IC	SIN IC
<i>¿Tuviste dificultades con la lectura para aprender a leer?</i>	3	17	2								
<i>¿Recibiste apoyo específico para leer?</i>	9	13									
<i>Cuando lees en voz alta, escuchas lo que dices?</i>	21	1									
<i>¿Crees que la pérdida auditiva te ha afectado la lectura?</i>	6	16									
<i>¿Te ayudaron tus padres a leer?</i>		22									
<i>¿Te siguen ayudando tus padres a leer?</i>		22									
<i>¿Cómo consideras tu lectura en voz alta?</i>					20		2				
<i>¿Qué tal comprendes lo que lees?</i>					13		9				
<i>¿Te gusta leer?</i>	14	8									
<i>¿Tuviste dificultades en lengua?</i>							9	2	11		
<i>¿Te ayudaron tus profesores en lengua?</i>	6	9		7							
<i>Cuando estudias ¿te quitas el IC?</i>	7	13		2							
<i>Cuando lees en voz alta ¿lo haces mejor con IC o sin IC?</i>										19	3

Fuente: elaboración propia.

PREGUNTAS DE LECTURA

	4-5 AÑOS	5-6 AÑOS	VOCABULARI O	PRONUNC.(E NTONACIÓN )	COMPRENSIÓN (DE LO QUE LEES)	CASI TODOS LOS DÍAS	1 DÍA /SEM	ALGUNA VEZ AL MES	ALGUNA VEZ AL AÑO	CASI NUNCA LEO	DE ME MORIA	LO COMPRENDO
<i>¿A qué edad aprendiste a leer?</i>	16	6										
<i>¿Cuándo lees, qué consideras que tienes peor?</i>			5	12	5							
<i>¿Cuánto sueles leer, por tu cuenta?</i>						7	4	2	1	8		
<i>Cuando tienes que estudiar algo, ¿te lo aprendes de memoria o intentas comprenderlo?</i>											11	11

Fuente: elaboración propia

ANEXO VI

Tabla 4. Cuestionario de la escritura

ESCRITURA	4-5 AÑOS	5-6 AÑOS	MAYOR DE 6 AÑOS	SI	NO	NO SÉ	BIEN	MAL	REGULAR	AL DICTADO	ESPONTA NEAMENTE
<b>¿A qué edad aprendiste a escribir?</b>	12	8	2								
<b>¿Tuviste dificultades para aprender a escribir?</b>				2	18	2					
<b>¿Recibiste apoyo específico para escribir?</b>				7	15						
<b>¿Cometes faltas de ortografía?</b>				5	17						
<b>¿Crees que la pérdida auditiva te ha afectado en la escritura?</b>				5	17						
<b>¿Te gusta escribir?</b>				17	5						
<b>¿Te ayudan otras personas en la escritura?</b>				2	20						
<b>¿Qué tal crees que escribes lo que se te ocurre?</b>							17		5		
<b>¿Cómo entiendes luego lo que has escrito?</b>							21		1		
<b>¿Cómo crees que entienden los demás lo que has escrito?</b>							15		7		
<b>¿Qué tal escribes al dictado?</b>							12	3	7		
<b>¿Qué tal copias algo que ya está escrito?</b>							21		1		
<b>¿Escribes mejor al dictado o cuando escribes algo que se te ocurre (escrit. espontánea)?</b>										8	14

Fuente: elaboración propia

ANEXO VII

Tabla 5. Cuestionario de la escritura espontánea

ESCRITURA ESPONTÁNEA	SI	NO	CON MUCHA FRECUENCIA	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	ORTO GRAFÍA	VOCABU LARIO	GRAMÁTICA
<i>¿Qué crees que necesitas mejorar en tu escritura?</i>							7	10	5
<i>¿Sueles “dictarte” a ti mismo/a lo que quieres escribir antes de escribirlo?</i>	8	14							
<i>¿Sueles leer de vez en cuando lo que llevas escrito para comprobar que eso es exactamente lo que quieres decir?</i>	16	6							
<i>¿Sueles leer de vez en cuando lo que llevas escrito para comprobar que no te hayas comido ninguna palabra o frase?</i>	15	7							
<i>¿Te sueles corregir a ti mismo/a?</i>			2	15	5				
<i>Cuando escribes algo para que lo lean otras personas, al finalizar ¿sueles revisar todo lo que has escrito antes de entregarlo o enviarlo?</i>			1	5	8	8			
<i>Cuando escribes algo para que lo lean otras personas, ¿sueles pedir ayuda a alguien para que te lo revise y/o corrija?</i>			15	6	1				

Fuente: elaboración propia