



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

El acceso a la lectura de los alumnos con discapacidad auditiva en Educación Infantil. Estudio de casos.

Access to reading of students with hearing disabilities in Pre-school Education. Cases study.

Autora:

Belén Torrano Latorre

Directora:

Juana Soriano Bozalongo

Facultad de Educación

Junio, 2019

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo, por un lado, identificar las dificultades que presentan en el aprendizaje de la lectura los niños con discapacidad auditiva en Educación Infantil y, por otro lado, proponer orientaciones educativas como respuesta a estas dificultades. Se analizan los postulados teóricos con los que actualmente se aborda la enseñanza del lenguaje escrito como uno de los aprendizajes que mayores problemas plantean a estos alumnos. Se ha llevado a cabo un estudio de casos, en el que se evaluó el lenguaje oral de 6 participantes a través de una prueba, de observaciones en el aula y de entrevistas a las maestras. La hipótesis principal del estudio era que existen dificultades específicas en el conocimiento de la lengua oral, en la codificación fonológica y en el método educativo, que condicionan el acceso a la lectura de los alumnos con discapacidad auditiva. Se relacionarán sus carencias a nivel lingüístico, especialmente a nivel morfosintáctico y de vocabulario, con las dificultades que tienen en el aprendizaje de la lectura, teniendo en cuenta el tipo de ayuda técnica utilizada y sus características individuales. Finalmente, se indican respuestas educativas para el abordaje de este aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: discapacidad auditiva, estudio de casos, aprendizaje de la lectura, nivel lingüístico.

Abstract

There are two main objectives in this study. On the one hand, it tries to identify the difficulties that children with auditive disability show in the learning of reading at children's education level and, on the other hand, to propose educative orientations as an answer to these difficulties. The theoretical hypothesis with which the teaching of written language are tackled nowadays have been analyzed. Since it is one of the biggest problems these students have to face. A study of cases has been carried out in which the oral language of 6 participants was evaluated through a test, observation in the classroom and interviews to teachers. The main hypothesis of the study was that there are specific difficulties in the knowledge of the oral language, in the phonological codification and in the educative method, which determine the access to reading to children with auditive disability. Their deficiency at linguistic level will be related specially at morphosyntactic and semantic level, with the difficulties which those students have in the learning of reading, keeping in mind the kind of technical help used and their individual characteristics. Lastly, Educative tools to handle this learning at children's level will be given.

Keywords: hearing disability, case study, reading learning, linguistic level.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	5
OBJETIVOS.....	7
I. MARCO TEÓRICO.....	9
1. Conceptualización y clasificación de la discapacidad auditiva	9
2. Ayudas técnicas y aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva	11
3. El proceso de aprendizaje de la lectura.....	14
3.1. <i>Decodificación o procesos de reconocimiento de la palabra escrita</i>	16
3.2. <i>Procesos de comprensión lectora</i>	17
4. Las dificultades en la lectura de las personas con discapacidad auditiva.....	18
4.1. <i>Habilidades no específicas de la lectura: los recursos lingüísticos.</i>	19
4.2. <i>Habilidades específicas de la lectura: la identificación de palabras escritas...</i>	22
5. ¿Cómo acceden a la lectura las personas con discapacidad auditiva?	24
5.1. <i>Acceso a la lectura desde la lengua de signos española (LS)</i>	24
5.2. <i>Acceso a la lectura desde la lengua oral</i>	26
II. ESTUDIO DE CASOS.....	28
1. Método	28
1.1. <i>Participantes</i>	28
1.2. <i>Instrumentos</i>	31
1.3. <i>Procedimiento</i>	34
2. Resultados.....	35
<i>Alumno 1</i>	37
<i>Alumno 2</i>	38
<i>Alumno 3</i>	40
<i>Alumno 4</i>	41
<i>Alumno 5</i>	43
<i>Alumno 6</i>	45
3. Discusión	49
III. CONCLUSIONES.....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS.....	60
Anexo 1. Entrevista a maestros tutores y especialistas.....	60

Anexo 2. Resultados de la PLON-R	62
Anexo 3. Resultados de la observación	106
Anexo 4. Transcripción de las entrevistas a maestros tutores y especialistas	116

Índice de Tablas

Tabla 1. Descripción de los participantes	30
Tabla 2. Resultados estadísticos descriptivos de la PLON-R 5 años	33
Tabla 3. Resultados estadísticos descriptivos de la PLON-R 6 años	33
Tabla 4. Resultados del alumno 1 en la PLON-R.....	37
Tabla 5. Resultados del alumno 2 en la PLON-R.....	38
Tabla 6. Resultados del alumno 3 en la PLON-R.....	40
Tabla 7. Resultados del alumno 4 en la PLON-R.....	42
Tabla 8. Resultados del alumno 5 en la PLON-R.....	44
Tabla 9. Resultados del alumno 6 en la PLON-R.....	45
Tabla 10. Resultados de la PLON-R y la observación realizada.....	47

Índice de Figuras

Figura 1. Ejemplo de ítem de forma de la PLON-R.....	32
Figura 2. Ejemplo de ítem de contenido de la PLON-R.....	32
Figura 3. Ejemplo de ítem de uso de la PLON-R.....	33
Figura 4. Puntuaciones obtenidas en la PLON-R.....	35
Figura 5. Puntuaciones obtenidas en la PLON-R de los participantes de 5 años	36
Figura 6. Puntuaciones obtenidas en la PLON-R de los participantes de 6 años	36

INTRODUCCIÓN

El lenguaje escrito es una herramienta esencial para el desarrollo personal y social de cada individuo. Se trata de un acto de comunicación con unas funciones específicas que, en una sociedad como la nuestra, permite el acceso a la información. Por tanto, las personas requieren de una competencia lectora adecuada y funcional. Sin embargo, aprender a leer es un proceso complejo que precisa capacidades de tipo cognitivo, lingüístico y metacognitivo. A pesar de la enseñanza de este proceso, existen minorías en nuestra sociedad que tienen dificultades en su aprendizaje. Dentro de este grupo se encuentran las personas con discapacidad auditiva (Domínguez y Alonso, 2004; González y Domínguez, 2017).

En las personas con discapacidad auditiva, la lectura tiene mayor relevancia que en las personas oyentes, debido a que la palabra escrita supone un modo alternativo de comunicación que le permite recibir información y acceder a conocimientos que de otro modo le serían difíciles de adquirir (Martínez y Augusto, 2002). De esta manera, el aprendizaje de la lectura constituye una de las tareas más importantes a las que se enfrenta un niño sordo.

A la vista del aprendizaje del lenguaje escrito, muchas investigaciones, desde Conrad (1979) hasta las teorías actuales de adquisición de la lectura, exponen las dificultades de las personas sordas en la tarea de leer. Además, muestran las diferencias existentes entre sus niveles lectores y los de sus iguales oyentes durante este aprendizaje, a pesar de la mejora del implante coclear (Alegría y Domínguez, 2009; Domínguez, Carrillo, González y Alegría, 2016; Domínguez y González, 2016). En los últimos años, los resultados han demostrado que este nivel de lectura depende en gran medida de las dificultades lingüísticas que estas personas acarrearán, principalmente a nivel léxico y sintáctico (Domínguez, Pérez y Alegría, 2012) y de su capacidad para extraer información contenida en el lenguaje hablado al que han estado expuestos (Domínguez et al., 2016).

Por consiguiente, una de las principales preocupaciones y, al mismo tiempo, el pilar del trabajo es el acceso a la lengua escrita, dada las dificultades que conlleva este aprendizaje en los niños con discapacidad auditiva. Considero que un modelo educativo basado en el concepto de inclusión debe permitir el aprendizaje escolar a todos los

alumnos, lo que significa propiciar situaciones que posibiliten el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno. En la actualidad, los centros educativos buscan dar respuesta a niños con pérdida auditiva en el acceso a la lectura: sin embargo, existen diferentes argumentos sobre en qué debe consistir esta enseñanza. Asimismo, debido al modelo de inclusión del sistema educativo, en algunos casos, los niños cursan una modalidad de escolarización combinada, de forma que el centro de educación especial y el centro ordinario deben compartir el proceso de aprendizaje del niño. Por ello, la elección del tema de este trabajo ha estado condicionada por la necesidad de determinar aquellos prerequisites de acceso a la lectura que son importantes para los alumnos con discapacidad auditiva y de establecer orientaciones educativas que permitan la coordinación y organización en el proceso de aprendizaje de estos niños.

Así, el objetivo general de este trabajo es determinar las dificultades que presentan los niños de Educación Infantil en el acceso al lenguaje escrito. Para ello, ha sido necesario evaluar aquellos aspectos que influyen directamente en el aprendizaje de la lectura, como el nivel de su lenguaje oral. De esta manera, se expone, en primer lugar, los objetivos explícitos sobre lo que se pretende conseguir con esta investigación. En segundo lugar, se desarrolla un marco teórico que permite al lector aproximarse a las cuestiones que se plantean a lo largo del trabajo. A continuación, se realiza una descripción precisa del método de investigación, así como de los participantes y el procedimiento que se ha llevado a cabo. Por último, se presenta los resultados obtenidos y una propuesta de orientaciones educativas fundamentada en los mismos.

A través de este estudio, se pretende concienciar al lector sobre la importancia de los programas específicos de acceso a la lectura en Educación Infantil para niños con discapacidad auditiva.

OBJETIVOS

Los objetivos generales que se pretenden conseguir con el desarrollo de este trabajo son:

- Identificar las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños con discapacidad auditiva.
- Proponer respuestas educativas a las necesidades que presentan los niños con discapacidad auditiva dentro del marco de una escuela inclusiva.

Además de los objetivos principales, se pretenden conseguir los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar si los niveles de lenguaje oral de los alumnos con discapacidad auditiva son similares a los de oyentes de su misma edad.
- Analizar cómo influye las dificultades del lenguaje oral de estos alumnos en el proceso de aprendizaje de la lectura.
- Determinar cómo influye el uso de las ayudas técnicas, esto es, audífonos e implantes cocleares, en la adquisición de la lectura.
- Examinar si las estrategias educativas y la metodología utilizada contribuyen en el acceso a la lectura con los niños con pérdida auditiva.
- Establecer una respuesta educativa a las necesidades que presentan en este aprendizaje los niños con discapacidad auditiva.

I. MARCO TEÓRICO

1. Conceptualización y clasificación de la discapacidad auditiva

Para establecer una conceptualización de lo que es la discapacidad auditiva, se toma la definición de sordera o pérdida auditiva que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS):

Se dice que alguien sufre pérdida de audición cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 25 dB. (OMS, 2019)

La Confederación Española de Familias de Personas Sordas incluye nuevos términos, como son la discapacidad y el lenguaje oral, en su definición: “pérdida o anormalidad 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, s.f.).

El ámbito de la discapacidad auditiva se caracteriza por la heterogeneidad, reflejada en la frase “no existen dos sordos iguales” (Villalba, 2013, p.186), puesto que no todas las pérdidas de audición provocan las mismas repercusiones. Para facilitar su descripción, se utilizará la clasificación propuesta por la *Bureau International d’Audiophonologie* (BIAP), que es la que utiliza la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (Jáudenes, 2013), en la que la sordera puede ser clasificada atendiendo al momento de aparición de la misma, la localización de la lesión y la intensidad de la pérdida auditiva.

Respecto al primer grupo, la edad a la que se produce la pérdida auditiva forma parte de las variables más decisivas en relación con el nivel de lenguaje. Dependiendo de si aparecen antes o después de la adquisición del lenguaje oral, se distinguen dos tipos: sorderas prelocutivas y postlocutivas, respectivamente. Estas últimas tienen una menor repercusión en el niño, puesto que ha aprendido una serie de pautas preverbales, que facilitan el aprendizaje de la lengua oral y favorecen que el sujeto rentabilice los restos auditivos que se obtienen de los audífonos e implantes cocleares. En el caso de las sorderas prelocutivas, las repercusiones en el lenguaje oral serán más graves, pues el niño no ha adquirido anteriormente la experiencia previa de discriminación de sonidos (Villalba, 2013). Algunos autores, como Manrique y Huarte (2013), también diferencian

dentro de este criterio las sorderas perilocutivas, que son aquellas que aparecen entre el segundo y cuarto año de vida del niño. No obstante, dada su similitud en características y necesidades de intervención, se considera que pertenece al grupo de las sorderas prelocutivas.

La segunda clasificación es la que atiende a la localización de la lesión y, siguiendo a estos autores, se diferencian dos tipos de pérdidas auditivas: de transmisión o percepción. En primer lugar, las sorderas de transmisión (o conductivas) son aquellas en las que está afectada la zona del oído externo y medio, es decir, la parte mecánica que impide que el sonido estimule adecuadamente el órgano de Corti. Este tipo de lesiones suele ocasionar pérdidas leves o medias. En segundo lugar, las sorderas de percepción (o neurosensoriales) se localizan en el oído interno, a nivel del órgano de Corti o en los centros superiores auditivos, y provocan pérdidas que conllevan repercusiones más graves en el desarrollo del lenguaje oral. Por último, cuando la localización de la lesión es de tipo conductiva y neurosensorial, se denominan sorderas mixtas, y puede verse afectada cualquier parte del oído (Manrique y Huarte, 2013).

En la tercera clasificación, atendiendo a la intensidad de la pérdida auditiva, y siguiendo la clasificación de la BIAP (Bureau International d'Audiophonologie), se establecen cuatro grados de sordera y percepción del habla (Silvestre, 2003): la sordera leve (entre 20 a 40 dB de pérdida auditiva), la sordera media (entre 40 y 70 dB), la sordera severa (entre 70 y 90 dB) y la sordera profunda (pérdida auditiva superior a 90 dB). Salvo en el caso de la sordera leve, con estas pérdidas auditivas solo es posible la percepción global del habla con una ayuda técnica, que permita completar los elementos que discrimina auditivamente con la lectura labiofacial y mejorar su inteligibilidad del habla.

En la descripción de la pérdida de audición, la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición (*American Speech-Language-Hearing Association*) (ASHA, 2016) hace referencia a las pérdidas auditivas unilaterales o bilaterales, en función a la afectación de uno o de los dos oídos, respectivamente. Asimismo, otras clasificaciones que utiliza son: simétrica o asimétrica, en relación a si el grado de pérdida y la configuración de la misma es igual o diferente en ambos oídos; súbita o progresiva dependiendo de si la pérdida sucede de manera repentina o transcurre a lo largo del

tiempo; fluctuante o estable, si cambia a lo largo del tiempo o, por el contrario, permanece siempre igual.

A estas clasificaciones que describen la discapacidad auditiva, Silvestre (2003) enuncia que la importancia del desarrollo del niño durante el período prelingüístico lleva a diferenciar dos tipos dentro de las sorderas prelocutivas: congénitas y adquiridas o acontecidas al final del primer año de vida. Aunque no poseen un pleno dominio del lenguaje oral, los niños con sordera adquirida han realizado diferentes aprendizajes comunicativos y fonológicos que les permiten saber que las palabras tienen un significado, conocer el valor de la entonación, etc.

Hay que tener en cuenta que las sorderas que interfieren o impiden el desarrollo del lenguaje oral son, principalmente, las pérdidas auditivas prelocutivas y perilocutivas, cuando además son bilaterales y de intensidad severa o profunda. Por ello, son este tipo de discapacidades auditivas las que se revisarán a lo largo de este trabajo.

Para concluir, la importancia de mencionar las clasificaciones que recogen diferentes autores es la repercusión que tiene cada una de las características en la pérdida auditiva del niño. No obstante, cabe mencionar que a la descripción de los distintos tipos de sorderas hay que añadir las características individuales, que determinan el gran espectro de diferencias entre los niños con discapacidad auditiva.

2. Ayudas técnicas y aprendizaje de las personas con discapacidad auditiva

A la vista de los diferentes tipos de pérdida auditiva, existen ayudas técnicas facilitadoras de la audición, como los audífonos y los implantes cocleares, que están permitiendo que los niños con discapacidad auditiva accedan al lenguaje oral a través de lo que oyen.

Respecto a los audífonos, constituyen un sistema técnico fundamental para aquellos alumnos sordos con restos auditivos, principalmente sorderas medias o severas, puesto que les permite adquirir el lenguaje oral a través de una educación auditiva. Además, los audífonos digitales dan la posibilidad de ajustar frecuencias independientes, por lo que permiten precisar en mayor medida sus descompensaciones auditivas (Valero y Villalba, 2013).

Asimismo, en los últimos años ha aumentado el número de niños con discapacidad auditiva que han recibido un implante coclear (IC), esto es, una ayuda técnica que transforma las señales eléctricas para estimular el nervio auditivo (Alegría y Domínguez, 2009). Esta se ha consolidado como una ayuda óptima en el caso de la sordera profunda y prelocutiva.

En términos generales, se ha observado que, en primer lugar, los implantes cocleares proporcionan información al sistema perceptivo, lo que ayuda al desarrollo de representaciones fonológicas de las palabras. En segundo lugar, al mejorar la percepción del habla, los IC favorecen el desarrollo de habilidades lingüísticas, como el vocabulario, la morfosintaxis y la pragmática. De esta manera, favorecen la adquisición del lenguaje oral y, por tanto, tienen efectos positivos en el procesamiento lector (Domínguez et al., 2016; González y Domínguez, 2018; Marschark, Rhoten y Fabich, 2007). En el análisis de la lengua oral de los alumnos con IC, Alegría y Domínguez (2009) señalan que:

El vocabulario se enriquece a buen ritmo y que tienen un dominio de la morfo-sintaxis y de la pragmática muy superior al de los niños sordos sin IC. Además las producciones orales son mucho más frecuentes, extensas, complejas y precisas. (p. 105)

Aunque el IC mejora la percepción del habla, no permite acceder a una información sensorial completa ni producir una estimulación tan precisa como la que se obtiene a través de la audición natural, puesto que la discriminación de contrastes fonéticos no es exacta y el ruido produce un excesivo deterioro de la percepción auditiva (Leybaert y Colin, 2007). En consecuencia, según Domínguez y Alonso (2004), estos niños deben atravesar un proceso de aprendizaje para reconocer y asociar la información auditiva que reciben del implante.

Además, en este desarrollo lingüístico, hay que tener en cuenta las diferencias individuales en los posibles beneficios obtenidos. Así, la mejora de la percepción y producción del habla dependerá de diversas variables: momento de aparición de la sordera, restos auditivos, edad de implantación, el tipo de implante, la naturaleza y la intensidad de la rehabilitación y la colaboración familiar, el modo de comunicación, el nivel intelectual, etc. (Alegría y Domínguez, 2009). No obstante, la edad de colocación del IC se considera una variable determinante en el desarrollo del lenguaje oral.

Según Alegría y Domínguez (2009), los implantes cocleares generan mejores resultados si se trata de un implante precoz, es decir, antes de los 30 meses. Después de este periodo, a causa de la privación auditiva, el sistema neuronal central no podrá proporcionar los recursos necesarios para la organización del procesamiento auditivo. Villalba (2013) indica que este periodo sensible o crítico suele circunscribirse a los 5 primeros años de vida y tiene gran importancia para el desarrollo del lenguaje oral.

En la investigación llevada a cabo por González y Domínguez (2018), se plantea como objetivo determinar los niveles lectores de los alumnos con discapacidad auditiva en función de los efectos del implante coclear. Los resultados mostraron que las puntuaciones obtenidas por el grupo de niños con IC precoz no difería al de los oyentes de su misma edad. A diferencia de estos, los alumnos con IC tardío, con pérdida moderada y con pérdida profunda diferían significativamente en cuanto a la puntuación obtenida por los oyentes. No obstante, al igual que en las investigaciones realizadas por Domínguez et al. (2016), en todos los grupos de alumnos sordos los retrasos lectores tendían a incrementarse con la edad, sobre todo los alumnos sordos sin IC.

Esta ayuda técnica también contribuye a determinar las estrategias de lectura empleadas para alcanzar un buen nivel lector. En algunos trabajos, se observa que todos los alumnos con discapacidad auditiva hacían uso de la Estrategia de Palabras clave, que consiste en “seleccionar las palabras con contenido semántico propio (sustantivo, verbos y adjetivos) e inferir el significado del texto sin procesar apenas las palabras funcionales (preposiciones y conjunciones)” (González y Domínguez, 2017, p.121). Sin embargo, los mismos autores reflejan que existe cierta variabilidad en el uso de esta estrategia, siendo el grupo de alumnos con implantes precoces los que menos uso hacen de ella, puesto que tienen menos dificultades en el procesamiento de palabras funcionales.

Para finalizar, según Domínguez et al. (2016) y González y Domínguez (2019), los datos actuales muestran que la implantación coclear ha mejorado considerablemente la educación de los niños sordos; sin embargo, esta ayuda técnica no los sitúa en una situación equivalente a la de los niños oyentes, en concreto en el procesamiento de palabras sintácticas y en las habilidades metafonológicas.

3. El proceso de aprendizaje de la lectura

Una educación de calidad para los alumnos sordos debe propiciar el acceso a los aprendizajes escolares a través de un currículum ordinario, con las adaptaciones que sean precisas y posibilitando el aprendizaje de la lengua oral y escrita de su entorno (Domínguez, 2009). Partiendo de esta premisa, la autora considera importante la enseñanza explícita, sistemática, formalizada y lo más temprana posible de la lengua, tanto en su modalidad oral como escrita.

Según Domínguez y Alonso (2004), los niños sordos y oyentes pasan por etapas e hitos evolutivos similares en el desarrollo lingüístico. No obstante, la realidad de los alumnos con discapacidad auditiva es multidimensional, lo que significa que hay que tener en cuenta su pérdida auditiva, pero también otras dificultades que presentan en áreas como el lenguaje oral y escrito.

A la vista de la importancia de esta aportación en la vida escolar, es necesario exponer en primer lugar las bases del proceso de adquisición de lengua escrita. Por ello, se revisarán varias cuestiones teóricas que lo sustentan: qué se entiende por lenguaje escrito, cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lectura y qué factores están implicados en dicho proceso. Esta base permitirá acceder a los factores explicativos sobre las dificultades de lectura que presentan los alumnos con discapacidad auditiva.

Para concretar el concepto de lenguaje escrito, Domínguez, Alonso y Rodríguez (2007) lo definen como un proceso en el que se integra, entre otras capacidades, la competencia lingüística del lector, sus conocimientos previos sobre el mundo en general y del tema concreto y su capacidad para reconocer las palabras escritas y relacionar los significados del texto entre sí.

Por su parte, Alegría (2012) describe el aprendizaje de la lectura a partir de la siguiente definición: “aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente” (p.1). De esta manera, el resultado del aprendizaje de la lectura, la comprensión del mensaje, es el mismo que el obtenido cuando el mensaje se produce a través del lenguaje oral. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el lenguaje escrito representa al lenguaje oral y que antes de iniciarse en la lectura, los niños han aprendido palabras a través de la vía oral (Alegría, 2006).

En este proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, según el modelo psicolingüístico, el niño atraviesa dos fases o etapas que se concretan en el reconocimiento de la palabra escrita y la comprensión de textos escritos. Según Domínguez y Alonso (2004), el primer proceso implica la detección de signos gráficos y acceso al léxico interno, mientras que el proceso de comprensión se basa en la construcción del texto base (implica integrar los significados en proposiciones, construir relaciones entre proposiciones, extraer el significado global, integrar todas las ideas en un esquema), el acceso a los conocimientos previos y los procesos de autorregulación (planificar, supervisar y evaluar).

Siguiendo con este proceso, se tomará también como referencia el modelo simple de lectura (Georgiou, Das y Hayward, 2009). Este modelo formula “que el éxito lector se debe esencialmente a la combinación de una lectura de palabras y una comprensión oral adecuadas, y que los problemas de lectura derivarían de dificultades asociadas a una u otra” (Mesa, Tirado y Saldaña, 2013, p.137). Asimismo, se propone una relación multiplicativa entre ambas dimensiones, tal y como se muestra en la fórmula:

MODELO SIMPLE DE LECTURA

$$RC = D \times C$$

Siendo RC la comprensión lectora; D, la decodificación; y C, la comprensión oral. (Georgiou, et al., 2009, p.76)

Por tanto, en este modelo, el primer factor será los conocimientos lingüísticos del lector, principalmente léxicos y sintácticos, puesto que para comprender oralmente (C) un texto es necesario conocer las palabras que lo componen y las estructuras sintácticas que lo organizan. También, implica dominar los elementos pragmáticos del texto y los conocimientos del tema del que trata. El segundo factor corresponde a la identificación de las palabras escritas o proceso de decodificación de la palabra escrita (D), que es una habilidad específica de la lectura. En este proceso, los mecanismos cognitivos hacen actuar masivamente la fonología, de manera que aparece como uno de los determinantes más importante de las habilidades de lectura (Domínguez, 2011).

El resultado de esta relación multiplicativa o el objetivo del éxito lector es la comprensión lectora (RC). Para comprender los textos es necesario controlar factores léxicos y sintácticos, además de requerir los conocimientos que poseemos sobre el mundo. No obstante, estas competencias lingüísticas no son exclusivas de la

comprensión lectora, sino que también son necesarias en la comprensión oral, así que los niños las pueden adquirir antes de comenzar con el aprendizaje de la lectura. Por tanto, tal y como también mostraba el modelo psicolingüístico, el reconocimiento de palabras escritas y la comprensión lectora son dos pilares fundamentales de la lectura.

3.1. Decodificación o procesos de reconocimiento de la palabra escrita

Los procesos de reconocimiento de la palabra escrita permiten identificar o reconocer las palabras y acceder a la información que está almacenada en el sistema cognitivo, concretamente en el léxico interno, sobre estas palabras. Por ello, el léxico interno es la estructura mental en la que reside el conocimiento sobre el significado de las palabras y la información de tipo sintáctico, semántico, fonológico y pragmático (Alonso et al., 2007; Augusto, Adrián y Martínez, 1999).

En la actualidad, según los modelos duales, existen dos procesadores para acceder al léxico interno: la vía léxica o directa y la vía fonológica o indirecta. Respecto a la vía léxica, el reconocimiento consiste en un proceso inmediato a través de la vía directa, es decir, la palabra escrita es emparejada con su representación ortográfica almacenada en el léxico. En esta vía, se establece una conexión directa entre la forma visual de la palabra y su significado en la memoria léxica. En la segunda forma de acceso, el procesamiento fonológico, en el acceso se lleva a cabo un proceso de recodificación, al traducir los símbolos gráficos en fonemas mediante la aplicación de un conjunto de reglas de conversión letra-sonido. Esto es, elabora una representación fonológica global de la palabra que conduce a su identificación (Domínguez y Alonso, 2004; Sánchez, 1999).

Para Martínez y Augusto (2002), en un sistema alfabético como el castellano, la vía directa solo puede ser desarrollada mediante la repetición de la palabra, es decir, estableciendo representaciones fonológicas de las palabras nuevas en el léxico interno. Por tanto, una palabra que encontramos por primera vez no puede ser leída como un todo, ya que no existe una representación de ella. En cambio, la vía indirecta supone un procesamiento fonológico, que permite emparejar la representación interna no con la palabra escrita, sino con una reconstrucción oral de dicha palabra. Esta ruta supone la adquisición del lenguaje oral para obtener el significado de la palabra. Estos autores

explican que la vía indirecta resulta útil cuando la persona se enfrenta con expresiones escritas que se refieren a palabras ya conocidas oralmente y con palabras desconocidas.

Siguiendo con la argumentación, Domínguez, Alegría, Carrillo y González (2019) delimitan que la función de la decodificación fonológica es permitir la identificación de palabras y, tras decodificaciones repetidas, elaborar gradualmente representaciones ortográficas de palabras. Por ello, para alcanzar una buena destreza lectora, ambos procesos no son independientes, sino que funcionan de manera paralela, complementaria y simultáneamente en el proceso de reconocimiento de palabras, con mayor o menor importancia según la tarea específica que se realiza (Martínez y Augusto, 2002).

3.2. Procesos de comprensión lectora

A pesar de que el reconocimiento de la palabra escrita es importante, Domínguez y Alonso (2004) explican que el resultado final es la comprensión lectora. Este proceso de comprensión del texto implica, a su vez, dos tipos de operaciones: las que permiten relacionar los significados del texto entre sí y las que permiten integrar la información del texto en nuestros conocimientos previos.

Con respecto a este proceso, Sánchez y García (2014) denominan construcción de la base del texto a las operaciones que permiten relacionar la información extraída del texto. Asimismo, detallan que a través de las palabras que conforman el texto, nuestra mente “desvela sus significados, construye ideas o proposiciones que va conectando linealmente entre sí y globalmente, mientras cada uno de esos significados e ideas activan conceptos y estructuras de conocimientos que ya estaban” (p.90).

El texto es una unidad con estructura lógica, coherencia en el contenido y una organización que favorece su interpretación, lo que favorece la relación de los significados. No obstante, el lector realiza un esfuerzo cognitivo durante la lectura, que le permite emitir y verificar hipótesis para la comprensión lectora, y ser capaz de establecer estrategias oportunas para controlarla (Alonso, 1999).

Entre los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectura, Domínguez y Alonso (2004), al igual que Sánchez (1999), destacan además el dominio de otros

procesos relacionados con la metacognición y la autorregulación, que permiten al lector regular todo el proceso en cuanto a planificación, supervisión y evaluación de la comprensión realizada. Estas operaciones forman parte de un proceso interactivo, por lo que no se aplican de forma lineal, sino parcialmente simultánea y admitiendo compensaciones.

La memoria de trabajo o memoria corto plazo también ha sido señalada, en diferentes investigaciones, como uno de los procesos que influyen en los problemas de comprensión en lengua oral y escrita (Herrera, 2009). A pesar de que se trate de niños con un nivel de desarrollo cognitivo normal, un déficit en la memoria de trabajo significa que la persona no presente los suficientes recursos atencionales para inferir, recordar información o enlazar las diferentes ideas de un texto (Mesa et al., 2013).

Para concluir, anteriormente se ha puesto de manifiesto que el lenguaje escrito es un proceso complejo que integra diferentes habilidades, de forma que la lectura implica la competencia lingüística del lector, su capacidad de comprensión lectora, así como de identificación de las palabras escritas y de relación de los significados del texto entre sí. En consecuencia, el aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso complejo que plantea problemas a los alumnos con discapacidad auditiva; sin embargo, no existe un acuerdo sobre las causas que inducen estas dificultades (Domínguez y Alonso, 2004).

4. Las dificultades en la lectura de las personas con discapacidad auditiva

Como se ha explicado anteriormente, el lenguaje escrito ha sido considerado uno de los aprendizajes que mayores problemas plantea a los alumnos con discapacidad auditiva. Existen distintos postulados teóricos que, en las últimas décadas, han debatido sobre las causas de este bajo nivel de lectura y los métodos educativos utilizados en este aprendizaje (Herrera, Puente, Alvarado y Ardila, 2007). Aunque no existe un acuerdo que identifique los causantes de dicha problemática en los sordos, se han señalado diversos factores: déficit en el conocimiento y dominio de la lengua oral, en los conocimientos generales sobre el mundo, en las experiencias y la motivación hacia lo escrito, en la codificación fonológica y en la metodología de enseñanza de la lectura y la escritura (Domínguez y Alonso, 2004). No obstante, existe una gran heterogeneidad dentro de este grupo que tendrá repercusiones en la adquisición de la lectura y que se

debe a factores tales como el diagnóstico precoz, el grado de pérdida auditiva, el empleo de ayudas técnicas, el acceso a la audición, el desarrollo de la competencia lingüística, la intervención temprana y la capacitación de la familia (Domínguez y Leybaert, 2014).

Por consiguiente, el aprendizaje de la lectura constituye una de las tareas más complejas para los niños con discapacidad auditiva. Pero, para estos niños, la lectura tiene una gran relevancia, ya que puede convertirse en un modo alternativo de comunicación y suplir la carencia de conocimiento y dominio de la lengua oral, en una sociedad en la que la mayoría de la información se transmite de forma oral. No obstante, gran proporción de las personas con discapacidad auditiva no llegan a alcanzar niveles de lectura competentes (Martínez y Augusto, 2002).

Para analizar estas dificultades en los niños con discapacidad auditiva, se hace referencia a dos factores, que se han señalado anteriormente en el modelo simple de lectura y de los que depende el éxito lector: el reconocimiento de palabras y los conocimientos lingüísticos del lector.

Leer una frase, es decir, comprender lo que quiso decir el que la escribió, exige identificar las palabras que la componen y además implica la movilización de conocimientos léxico-semánticos, sintácticos y pragmáticos. Sólo los primeros, los que permiten identificar las palabras escritas, son específicos de la lectura (solo sirven para leer). Los otros, sirven también para (...) conocer la lengua en la que se lee. (Alegría, 2012, p.1).

A la vista de las teorías actuales de adquisición de la lectura, este proceso implica, por tanto, habilidades que se ocupan de los mecanismos para identificar palabras escritas, denominadas habilidades específicas, y habilidades sintácticas, pragmáticas, etc., que no son específicas de la lectura. Así, el nivel de destreza en estas dos habilidades, específicas y no específicas, determinará el nivel de comprensión de la lectura. De ahí, las dificultades que se presenten en una u otra habilidad pueden inducir a problemas lectores (Domínguez et al., 2019).

4.1. Habilidades no específicas de la lectura: los recursos lingüísticos.

Según el modelo simple de lectura descrito anteriormente, para comprender el lenguaje escrito son necesarios ciertos recursos lingüísticos y generales como conocer las palabras del texto, la sintaxis que las organiza, los elementos pragmáticos que contienen y el tema del que trata (Alegría y Domínguez, 2009). No obstante, estos

conocimientos no son específicos de la lectura, sino que son comunes a la comprensión de la lengua oral y escrita.

Dado que el niño con discapacidad auditiva presenta dificultades a nivel de comprensión oral, no cuenta con una base lingüística suficiente cuando se inicia el aprendizaje de la lectura. Es decir, una de las razones por las que los sordos no alcanzan unos niveles lectores adecuados es el insuficiente conocimiento y dominio de la lengua oral (Martínez y Augusto, 2002) y las demandas de un sistema de lectura basado en el habla (Geers, 2003). Por este motivo, es importante evaluar estas habilidades del lenguaje oral y su repercusión en el aprendizaje de la lectura.

Entre estas dificultades lingüísticas, las investigaciones señalan que la extensión de su léxico es extremadamente baja y no se observa el fenómeno de expansión o aceleración autónoma de vocabulario, de forma que el aprendizaje de las palabras es más lento que en los niños oyentes (Domínguez y Alonso, 2004). Por tanto, este crecimiento de vocabulario se debe a situaciones de enseñanza planificada por los profesores. Así pues, los niños poseen al inicio de la educación primaria un vocabulario de 200 palabras, que es limitado e insuficiente para leer y escribir (Alegría y Domínguez, 2009).

Otra hipótesis que explica el déficit lector es su limitada capacidad de comprensión del significado que está condicionada por el desconocimiento de las palabras que aparecen en el texto y la interpretación de las palabras en función del significado más cotidiano o el único que conocen (Herrera et al., 2007). Otro tipo de dificultades que realizan a nivel comprensivo son aquellas relacionadas con el lenguaje figurativo, las metáforas y las expresiones idiomáticas (Domínguez, 1999).

Estos alumnos también tienen dificultades en la producción y comprensión a nivel de competencia morfo-sintáctica. En estudios sobre las habilidades sintácticas (Alegría y Domínguez, 2009; Herrera et al., 2007), se confirma que los niños sordos presentan dificultades en el uso de estructuras sintácticas complejas. Los problemas surgen en oraciones pasivas, de relativo, de objeto directo, con uso de pronombres, etc. que precisan de otros recursos adicionales como es una adecuada memoria de trabajo, de la que no disponen. Según diferentes investigaciones, como la de Domínguez y Alonso (2004), los tipos de errores más comunes son la falta de concordancia, tanto de número y género como de persona y tiempo y los problemas en la construcción e interpretación

de las reglas sintácticas, realizando principalmente estructuras directas, activas y afirmativas.

En este contexto, los niños se limitan a identificar las palabras clave de las frases, que son las que poseen contenido semántico propio (verbos y sustantivos) y en menor medida las funcionales. La idea de que los lectores sordos poseen un gran léxico ortográfico explica la estrategia de la palabra clave, que requiere la capacidad de identificar al menos algunas palabras de contenido más frecuentes de la oración, ignorando palabras funcionales, y extraer su significado global sobre esa única base. Para González y Domínguez (2018), este procedimiento de lectura está relacionado con la capacidad sintáctica, más concretamente con el uso de las palabras funcionales. Según Domínguez et al. (2016), mientras que las palabras de contenido se pueden aprender por designación y enseñanza explícita a cualquier edad, las palabras funcionales requieren de la exposición a la lengua oral. A medida que aumenta la edad y/o el nivel de lectura, este procedimiento de lectura no desaparece, puesto que su manejo de las palabras funcionales y su conocimiento morfosintáctico son insuficientes y, además, los niños no se benefician de la lectura para mejorar su conocimiento de estas palabras. Por tanto, pierden el sentido de la oración y tienen dificultad en la comprensión de ciertos sintagmas complejos.

En esta situación, los niños sordos utilizan mayoritariamente palabras lexicales (nombres y verbos) y presentan dificultad para emplear palabras funcionales tales como preposiciones, adverbios, conjunciones y pronombres. Además, los niños sordos tienen menos capacidad para generalizar el uso de palabras aprendidas. El motivo se asocia a que las interacciones comunicativas entre los padres y los niños tiene como objetivo la enseñanza de vocabulario a través del “etiquetado” de las palabras (Domínguez y Alonso, 2004).

Según Domínguez et al. (2019) y González y Domínguez (2019), a medida que progresan las habilidades de lectura, el esfuerzo en la decodificación de palabras en la comprensión de la lectura disminuye y los recursos lingüísticos no específicos (vocabulario, morfosintaxis y pragmática) adquieren un papel cada vez más importante, puesto que estas habilidades se vuelven menos fonológicas y más ortográficas. Así, los requisitos lingüísticos que se acaban de examinar, en concreto el léxico y la morfosintáctica, se convierten en condiciones sine qua non para el aprendizaje de la

lectura y desempeñan un papel directo en el niño con discapacidad auditiva (Domínguez et al, 2016).

4.2. Habilidades específicas de la lectura: la identificación de palabras escritas

Entre las dificultades anteriores, hay que resaltar la ausencia parcial o total de representaciones fonológicas de las palabras, que son esenciales para aprender a leer en nuestro sistema alfabético. Así, estos factores específicos de la lectura son aquellos que hacen referencia a “la capacidad de reconocer palabras escritas, esto es, la capacidad de identificar cada palabra como una forma ortográfica que tiene un significado y de atribuirle una pronunciación” (González y Domínguez, 2018, p.1).

Para Domínguez et al. (2019), la codificación fonológica es fundamental en el proceso de identificación de las palabras, puesto que permite establecer un análisis explícito de las palabras habladas a nivel fonémico y realizar la conexión entre el lenguaje hablado y el escrito. En las investigaciones que tratan esta cuestión, se concluye que “los alumnos sordos que poseen mejores habilidades lectoras son los que tienen mayores niveles de conciencia fonológica, aunque esta capacidad es inferior a la alcanzada por los alumnos oyentes de la misma edad” (Domínguez, Rodríguez y Alonso, 2011, p.356).

En este contexto, el código fonológico es la representación interna del habla que permite acceder al léxico interno, donde se almacenan todos los conocimientos sobre las palabras. En consecuencia, un déficit en el plano acústico de estos niños influye en el acceso fonológico al lexicón mental. De esta manera, el ensamblador fonológico pudiera ser que no se desarrollase debido a las dificultades de utilización de códigos fonológicos correspondientes a las palabras escritas (Augusto et al., 1999).

En cuanto a los modelos actuales del aprendizaje ortográfico, suponen que, en primer lugar, las palabras se reconocen a través de la decodificación fonológica y, a través de la repetición de este procedimiento, se fija progresivamente su representación ortográfica. Así, este mecanismo permite al lector la posterior identificación directa de las palabras. De esta manera, las representaciones fonológicas y ortográficas se combinan entre sí. No obstante, algunos lectores sordos, que no poseen ninguna representación fonológica

de las palabras, realizan una representación logográfica en la que adjuntan la secuencia de letras de forma directa a su significado sin aprovechar la fonología. En la investigación realizada por Domínguez y Alegría (2009), los datos no proporcionan una evidencia clara, aunque los resultados de la tarea se inclinan a que la mayoría de participantes realizaban una codificación fonológica y las representaciones eran ortográficas, no logográficas.

Siguiendo las investigaciones acerca de la necesidad de desarrollar códigos fonológicos para el aprendizaje de la lectura, se ha planteado un debate entre diferentes autores. Por un lado, existen estudios (Heiling, 1994,1999; Svartholm, 1993, 1998; en Domínguez y Alonso, 2004) que afirman que estos niños pueden acceder al lenguaje escrito sin emplear códigos fonológicos. Partiendo de este modelo, los niños deberían hacer uso de la lengua de signos y prestar atención a las unidades con significado de los textos reales y a sus explicaciones, de tal forma que los dos lenguajes sean comparados y contrastados, sin establecer simples correspondencias entre los signos y las palabras (Domínguez, 1999). Por otro lado, desde el punto de vista de otro grupo de autores (Alegría, 1999; Leybaert, 1993; Musselman, 2000; en Domínguez y Alonso, 2004), se demuestra que los alumnos sordos poseen representaciones fonológicas que utilizan en la lectura y la escritura. Para ellos, el acceso fonológico al léxico interno no es exclusivamente de origen acústico-auditivo, sino audiovisual. Así, los niños sordos pueden desarrollar códigos fonológicos empleando informaciones provenientes de la lectura labiofacial, la palabra complementada o la dactilología. En el proceso de reconocimiento de la palabra escrita, estas informaciones les permitirán establecer correspondencias entre la palabra escrita y un código de acceso al léxico que el niño haya desarrollado independientemente de la lectura (Domínguez, 1999).

En las últimas investigaciones sobre las representaciones de las palabras, González y Domínguez (2019), señalan que las representaciones ortográficas se almacenan utilizando las representaciones fonológicas y que, a su vez, estas últimas mejoran con la información ortográfica que proporciona la tarea de la lectura. Por ello, los resultados de esta investigación concluyen en la importancia de la enseñanza explícita y sistemática de las habilidades metafonológicas con los alumnos con discapacidad auditiva, tanto antes como después del aprendizaje de la lectura.

Frente a esta situación, surge la cuestión de cómo es este acceso de los niños con discapacidad auditiva a la lectura. En este caso, se pueden desarrollar dos vías de acceso: a partir de la lengua de signos española y del lenguaje oral. A continuación, se examinarán las consecuencias que tienen sobre la adquisición de la lectura.

5. ¿Cómo acceden a la lectura las personas con discapacidad auditiva?

La educación en habilidades lingüísticas de estos alumnos se podrá plantear de dos maneras diferentes. La primera vía consiste en renunciar total o parcialmente a la enseñanza de la lengua oral y adoptar la lengua de signos como base del desarrollo lingüístico. La segunda es mejorar la percepción del habla en el niño generando representaciones fonológicas correctas de las palabras (Alegría y Domínguez, 2009).

5.1. Acceso a la lectura desde la lengua de signos española (LS)

A diferencia del lenguaje oral, la lengua de signos ha sido considerada como “un sistema de gestos sin estructura, incapaces de sostener actividades cognitivas complejas, próximas a las que proporciona la lengua oral al oyente” (Alegría y Domínguez, 2009, p.106). No obstante, en estas últimas décadas este sistema de comunicación se está valorando como herramienta en los procesos educativos de muchos alumnos sordos. A través de distintos estudios experimentales e investigaciones, se ha demostrado que proporciona un soporte lingüístico y cognitivo equivalente al de la lengua oral y que reúne las mismas características que la lengua oral a nivel estructural, en su modo de adquisición y en el plano neurolingüístico (Alegría y Domínguez, 2009).

Distintos autores han defendido la adquisición de la lengua de signos española como primera lengua de los niños sordos. En el aprendizaje de la lectura, se han planteado que los niños sordos puedan aprender a leer sin tener que recurrir a la fonología del lenguaje oral (Domínguez y Leybaert, 2014). Para ello, identifican palabras sin desarrollar un código fonológico y, por tanto, sin necesidad de utilizar el sistema alfabético (Herrera et al., 2007). Además, la LS facilitará la comprensión lectora al desarrollar más conocimientos sobre el mundo y contribuir al plano lexical, proporcionando un soporte

semántico y conceptual que favorecerá el proceso de lectura. Así, la adquisición temprana de la lengua de signos permite que los niños se beneficien de experiencias de comunicación y accedan a la información (Alegría y Domínguez, 2009; Domínguez y Alonso, 2004).

Es preciso señalar que algunos autores, como Alegría y Domínguez (2009), defienden que la competencia que un niño con discapacidad auditiva adquiere en lengua de signos puede servir de base lingüística en el acceso a la lectura, ya que el desarrollo en LS de un niño sordo no difiere, en esencia, al desarrollo en lengua oral de un niño oyente.

En cambio, existen importantes diferencias entre la lenguaje oral y la LS a nivel morfológico, sintáctico y fonológico (Herrera et al., 2007), por lo que surgen dificultades en el uso de la lengua de signos como primera lengua para el acceso a la lectura. En cuanto a la ausencia de relación morfo-sintáctica, se constatan diferencias en las estructuras lingüísticas y la forma de expresar el contenido de ambas lenguas. La segunda limitación de la LS es que no facilita el acceso a la fonología de las palabras, lo que dificulta a los niños establecer correspondencias entre un signo de la LS y la palabra escrita. En consecuencia, esta correspondencia es arbitraria y no existen conexiones sublexicales entre ambas (Alegría y Domínguez, 2009; Domínguez y Alonso, 2004). Por tanto, la lengua de signos no permitirá identificar los significados de las palabras encontradas por primera vez en el lenguaje escrito. Para Domínguez y Leybaert (2014, p.75), “en la medida en que la LS y el español escrito no comparten ni la fonología ni la gramática, aprender a leer será diferente para un niño signante que para un niño educado oralmente”.

Para concluir, hay que señalar que, en la actualidad, la lengua de signos se está incorporando en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, dando lugar a modelos bilingües, de forma que los alumnos con discapacidad auditiva dispongan de mayor variedad de experiencias de interacción y comunicación. En estos modelos, la lengua de signos facilita el aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua. De esta manera, la competencia que el niño adquiera en lengua de signos le sirve como base lingüística para la adquisición de la lengua escrita (Alegría y Domínguez, 2009).

5.2. Acceso a la lectura desde la lengua oral

A la vista de la segunda fórmula educativa, en este grupo de niños que acceden al lenguaje escrito desde la lengua oral se diferencia entre los alumnos que poseen una competencia lingüística adecuada para acceder al lenguaje escrito y los alumnos que inician este aprendizaje en una lengua que no dominan, esto es, “sin haber alcanzado los niveles mínimos de comprensión y producción lingüística y metalingüística” (Domínguez y Alonso, 2004, p.100). Este último grupo está formado por la mayoría de los alumnos sordos, los cuales presentan grandes dificultades en este aprendizaje.

En el lenguaje escrito, los alumnos oyentes comienzan este proceso con una base lingüística adecuada al estar inmersos en una sociedad en la que se comunican oralmente; pero esto no ocurre en el caso de los niños sordos, sobre todo cuando su sistema de comunicación es principalmente oral, sin ayuda de sistemas complementarios ni ayudas técnicas (Alegría y Domínguez, 2009). Hay que tener en cuenta que estos niños tienen una percepción del habla incompleta y ambigua, puesto que se realiza esencialmente a través de la lectura labiofacial y la suplencia mental, esto es, el proceso de integración de múltiples informaciones (Domínguez y Leybaert, 2014; González y Domínguez, 2018).

Según Domínguez y Alonso (2004), el desarrollo fonológico de los niños sordos depende no sólo del grado de pérdida auditiva, sino también de la estimulación auditiva que permita rentabilizar la audición residual. De hecho, los resultados actuales apuntan que, tanto los niveles lingüísticos como de lectura que alcanzan los alumnos sordos, dependen de su capacidad para extraer información del lenguaje hablado al que han estado expuestos (Domínguez et al., 2016). No obstante, los datos examinados indican que los niños sordos utilizan de manera similar estos códigos fonológicos, por lo que la información auditiva deja de ser una condición *sine qua non* para el desarrollo de la representación fonológica (Domínguez y Alegría, 2009).

Para hacer frente a esta situación, en algunas experiencias bilingües están empleando sistemas aumentativos de comunicación que ayudan a mejorar la percepción del habla y a acceder a la lectura a través del lenguaje oral. Estos sistemas permiten realizar conexiones entre la palabra escrita y su significado, ya que aportan información visual, en forma de signos o complementos manuales (Domínguez, 2009). Así, los niños con

pérdidas auditivas pueden acceder a la lectura labiofacial, la palabra complementada o la dactilología para el desarrollo de códigos fonológicos.

Según Sánchez (2013), la lectura labiofacial interviene en el procesamiento de la palabra, siendo una de las fuentes de acceso a la información fonológica a nivel visual. Sin embargo, las informaciones proporcionadas por esta en ausencia de input auditivo resultan ambiguas y pueden activar otros fonemas que tienen la misma imagen (p.ej. bilabiales) y otros que no se ven a través de la lectura labiofacial (p.ej. guturales) en el acceso al léxico interno (Domínguez et al., 2011).

Por ello, se han desarrollado sistemas de comunicación como el *Cued Speech* o Palabra Complementada, que permite la percepción del habla de forma completa, facilitando la visualización de fonemas no visibles y suprimiendo las ambigüedades (Domínguez et al., 2007; Herrera et al., 2007). De esta manera, el acceso al léxico se obtiene no tanto por experiencias acústico-auditivas, sino a través de un sistema audiovisual que consta de configuraciones manuales, que indican 2 o 3 consonantes cada una, y de posiciones alrededor de la boca, que complementan las vocales (Domínguez et al., 2011).

Otra estrategia complementaria es la dactilología, que constituye una fuente de información en el desarrollo fonológico (Alegría y Domínguez, 2009; Domínguez y Alonso, 2004). Este sistema de comunicación permite obtener información viso-gestual simultánea (propia de las lenguas signadas) y secuencial (propia de las lenguas orales) (Herrera et al., 2007). Aunque presenta limitaciones para el aprendizaje de la sintaxis, es un sistema útil en la tarea de identificación de palabras y un instrumento para descubrir el carácter segmentario del que se constituyen las palabras.

Así pues, mediante estos sistemas de comunicación, los niños con pérdidas auditivas perciben elementos morfológicos que son difíciles de identificar a través del lenguaje oral, como los plurales, las desinencias verbales, los pronombres enclíticos o las preposiciones, puesto que no se adquieren sólo con la audición (Herrera et al., 2007).

II. ESTUDIO DE CASOS

Según Sabirón (2006), el estudio de casos consiste en la investigación de un número pequeño de casos en la que se analizan un amplio número de características cada uno y priorizan los datos cualitativos. El estudio de caso no permite establecer generalizaciones pero puede presentar informaciones relevantes, que induzcan a plantear nuevas hipótesis o a revisar los conocimientos teóricos ya asentados.

En este proceso, es esencial definir la cuestión a investigar, así como especificar los participantes. Con motivo de aportar perspectivas diferentes y de fortalecer la información recogida, se hará uso de diferentes estrategias de recogida de datos, que son: la PLON-R, la observación directa y la entrevista. La última fase de este proceso será establecer la coincidencia con la fundamentación teórica anterior y elaborar conclusiones (Sabirón, 2006).

1. Método

1.1. Participantes

En este estudio, participaron 6 alumnos con discapacidad auditiva, que en el curso 2018/2019 estaban escolarizados en el colegio “La Purísima para niños sordos” de Zaragoza (Aragón). Los participantes eran de sexo masculino y cursaban el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Cuatro alumnos pertenecían a 3º curso (Alumno 1 (A1) = 5 años y 10 meses; A2 = 6 años y 4 meses; A3 = 5 años y 9 meses; y A4 = 5 años y 10 meses) y dos alumnos, a 2º curso (A5 = 5 años y 3 meses; y A6 = 5 años).

Los alumnos presentaban sorderas prelocutivas (de nacimiento); en su mayoría en ambos oídos (bilateral), con excepción de un alumno (A6) con pérdida unilateral en el oído derecho. Siguiendo los criterios de la BIAP (Silvestre, 2003), el grado de pérdida auditiva de estos alumnos era superior a los 90 dB, excepto en el caso de un alumno (A3) que tenía una pérdida media de 50-60 dB. En todos los niños, los restos auditivos sin ayuda de los sistemas técnicos no eran funcionales para la adquisición del lenguaje. Además, a cuatro alumnos (A1, A2, A4 Y A5) se les había efectuado un implante

coclear antes de los 2 años y los otros dos alumnos (A3 y A6) utilizaban audífonos desde los 4 años (véase Tabla 1).

En cuanto a la escolarización, los participantes habían sido atendidos por los servicios de Atención Temprana y, posteriormente, habían estado en el aula de 2 años de este centro educativo. Desde el primer curso de Educación Infantil (3 años), cursaban una modalidad combinada, por lo que asistían al centro educativo de educación especial y a un centro ordinario, que en el caso de dos alumnos (A2 y A4) era un centro preferente de auditivos. En el momento de la investigación, los periodos de asistencia de cada alumno a los centros variaban en función de las necesidades del alumno. No obstante, uno de los alumnos (A6) no había recibido atención educativa especial, hasta su llegada al centro este mismo curso.

Respecto al ámbito familiar, el nivel socioeconómico era medio-bajo. Asimismo, las familias eran oyentes y tenían un nivel bajo de lengua de signos; por lo que, el principal medio de comunicación entre padres e hijos era la lengua oral, apoyada con signos. Todos ellos hablaban español en el ámbito familiar, a excepción de dos alumnos (A4 y A6), que hablaban la lengua materna de sus padres: rumano y suajili, respectivamente.

Tabla 1

Descripción de los participantes

	Curso	Edad	Tipo P.A.	Grado P.A.	IC/Audífono	Edad A.T.	P.A. con A.T.
A1	3° E.I.	5 años y 10 meses	Bilateral	Profunda	2 I.C.	1 año	15-20 dB
A2	3° E.I.	6 años y 4 meses	Bilateral	Profunda	2 I.C.	1-2 años	30 dB
A3	3° E.I.	5 años y 9 meses	Bilateral	Media	2 Audífonos	4 años	25 dB
A4	3° E.I.	5 años y 10 meses	Bilateral	Profunda	2 I.C.	2 años	30 dB
A5	2° E.I.	5 años y 3 meses	Bilateral	Profunda	2 I.C.	1 año	20-25 dB
A6	2° E.I.	5 años	Unilateral	Profunda	1 Audífono	4 años	70 dB

Nota. Descripción de los participantes en cuanto al curso, edad, tipo de pérdida auditiva (P.A.) según los órganos afectados (bilateral/unilateral), grado de pérdida auditiva (profunda = >90 dB, media = 40-70 dB), uso de implante coclear (I.C.) o audífono, la edad de implantación de la ayuda técnica (A.T.) y la pérdida auditiva evaluada con la ayuda técnica. Elaboración propia.

1.2. Instrumentos

Para determinar el lenguaje oral de los alumnos, se utilizó la Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R) (Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004). Además, a través de la observación, se analizaron diferentes situaciones y actividades del aula, con la finalidad de obtener información más precisa sobre la competencia lingüística y el acceso a la lectura de cada alumno. También, se realizaron entrevistas a los profesionales que trabajaban con los participantes en el momento del estudio.

Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R)

La Prueba de Lenguaje Oral Navarra Revisada permite valorar los niveles básicos del comportamiento verbal de los alumnos, en concreto el desarrollo del lenguaje oral en los aspectos de: forma, contenido y uso. Esta prueba fue diseñada para detectar a los alumnos con riesgo dentro del desarrollo del lenguaje y realizar una evaluación inicial de los aspectos fundamentales de la lengua. Es una prueba de detección rápida o *screening*, por lo que sólo refleja los componentes esenciales de cada aspecto y edad (Aguinaga et al., 2004).

En el apartado de forma, se incluyen aquellos aspectos que están relacionados con la descripción y análisis de la topografía verbal. La tarea de fonología consiste en valorar la articulación de sonidos en imitación diferida y evocada al mismo tiempo a través de imágenes que representan a determinadas palabras. Permite detectar la existencia de retrasos o trastornos fonológicos. En las pruebas de morfología y sintaxis, se evalúa la descripción de sufijos o morfemas verbales, las variaciones que sufre el léxico y el tipo de frases producidas por los participantes. En consecuencia, se plantan actividades de imitación directa de estructuras sintácticas y producción verbal sugerida por imágenes, para la prueba de 5 años, y de producción sugerida por enunciados incompletos, para 6 años (véase Figura 1).

II. Morfología

1. Pronombre «la suya»

INSTRUCCIONES: *Ahora nos vamos a tocar la nariz (Mostrar LÁMINA 1). Mira, yo me toco la mía, tú te tocas la tuya, ella se toca....*

la suya	+	-
---------	---	---

Figura 1. Ejemplo de ítem de forma de la PLON-R. Extraído de *Cuadernillo de anotación* de Aguinaga et al. (2004).

Respecto al contenido, se valora aspectos relativos al significado de las palabras. A los 5 años, el test se compone de actividades de categorías, acciones, partes del cuerpo, seguimiento de órdenes (véase Figura 2) y definición por el uso, tanto a nivel comprensivo como expresivo. En cambio, a los 6 años, se mantienen las categorías y las definiciones de palabras y se añade el tercio excluso y los conocimientos de opuestos.

IV. Órdenes sencillas

INSTRUCCIONES: *Ahora vas a hacer lo que te diga, ¿vale? (Colocar una silla al lado del niño, una pintura retirada de él y el coche encima de la mesa). Pon el cochecito en esta silla (Señalar), luego enciende la luz y después trae aquella pintura (Señalar).*

orden 1 (coche)	+	-
orden 2 (luz)	+	-
orden 3 (pintura)	+	-
secuencia	+	-

Figura 2. Ejemplo de ítem de contenido de la PLON-R. Extraído de *Cuadernillo de anotación* de Aguinaga et al. (2004).

Por último, las pruebas de uso hacen referencia a la funcionalidad de su lenguaje en situaciones en las que el participante tiene que estructurar una situación ante una lámina, operar con objetos o reflexionar sobre la utilización del lenguaje o el mismo (véase Figura 3) en función de la edad.

IV. Comprensión y adaptación

INSTRUCCIONES: ¿Qué debes hacer si...?

te das cuenta que vas a llegar tarde a la escuela?	+	-	
tienes que cruzar la carretera?	+	-	

Figura 3. Ejemplo de ítem de uso de la PLON-R. Extraído de *Cuadernillo de anotación* de Aguinaga et al. (2004).

La prueba no tiene tiempo establecido y se proporciona un cuaderno de estímulos y diferentes materiales para la realización de la misma. El resultado se calcula sumando el número de puntos obtenidos en cada una de las tareas, lo que dará lugar a la puntuación directa. Esta puntuación se corresponde con una puntuación tipificada e indicará el perfil del lenguaje oral del examinado. La Tabla 2 y la Tabla 3 muestran, en puntuaciones directas, los resultados de la estadística descriptiva de tendencia central (Media) y la variabilidad (Dt).

Tabla 2

Resultados estadísticos descriptivos de la PLON-R 5 años

5 años						
	Fonología	Morfología-Sintaxis	Forma	Contenido	Uso	Total PLON-R
Media	0,713	3,303	4,016	4,631	2,151	10,799
Dt	0,453	0,976	1,129	1,198	0,712	2,109

Nota. Extraído de *Manual* de Aguinaga et al. (2004).

Tabla 3

Resultados estadísticos descriptivos de la PLON-R 6 años

6 años							
	Fonología	Morfología	Sintaxis	Forma	Contenido	Uso	Total PLON-R
Media	0,853	0,437	0,845	2,136	3,694	4,777	10,608
Dt	0,354	0,122	0,216	0,494	1,134	1,010	2,036

Nota. Extraído de *Manual* de Aguinaga et al. (2004).

Entrevista a maestros tutores y especialistas

La finalidad de esta entrevista era realizar un análisis sobre la metodología de la enseñanza del lenguaje oral y escrito, principalmente aspectos referidos a: actividades que se realizan en el aula, metodología para iniciarse en la lectura, sistemas de comunicación utilizados, etc. Además, se cuestionó sobre las limitaciones que encontraban en este proceso, la coordinación del propio centro y con el centro de modalidad combinada y la necesidad de formación permanente (véase anexo 1).

1.3. Procedimiento

Respecto al PLON-R, los participantes fueron evaluados individualmente en una única sesión el mismo día. Debido a su edad y su desarrollo del lenguaje, los alumnos A2 y A3 fueron evaluados con la prueba correspondiente a 6 años, mientras que los alumnos A1, A4, A5 y A6, fueron evaluados con la de 5 años. La explicación de las pruebas se llevó a cabo en lenguaje oral, al ser la principal lengua de aprendizaje de los participantes. Posteriormente, se realizó las entrevistas de manera individual, anónima y confidencial a dos profesionales: la tutora (que también es especialista en pedagogía terapéutica) y la maestra de audición y lenguaje del grupo de participantes.

En cuanto a la metodología utilizada para el análisis de las actividades, se realizó una observación sistemática, en concreto, una observación verbal, pues se centra en el contenido lingüístico de la conducta del niño; activa, en tanto que el objetivo está planificado; y participante, ya que existe una interrelación entre el observador y el participante. Esta observación se realizó en el periodo de prácticas escolares en el centro de “La Purísima” durante el 2º trimestre y los datos obtenidos fueron constatados con los informes de evaluación que había elaborado la tutora de los participantes. En cambio, al igual que la PLON-R y las entrevistas, el estudio de casos se realizó *a posteriori* de haber realizado las prácticas en este centro educativo.

2. Resultados

Uno de los objetivos de este trabajo fue evaluar en qué medida se ha desarrollado el lenguaje oral antes de comenzar el aprendizaje de la lectura en los niños con discapacidad auditiva de Educación Infantil. Para este fin, se establecieron las puntuaciones obtenidas a partir de la Prueba Lenguaje Oral Navarra Revisada (PLON-R), que se explican en la siguiente Figura 4:

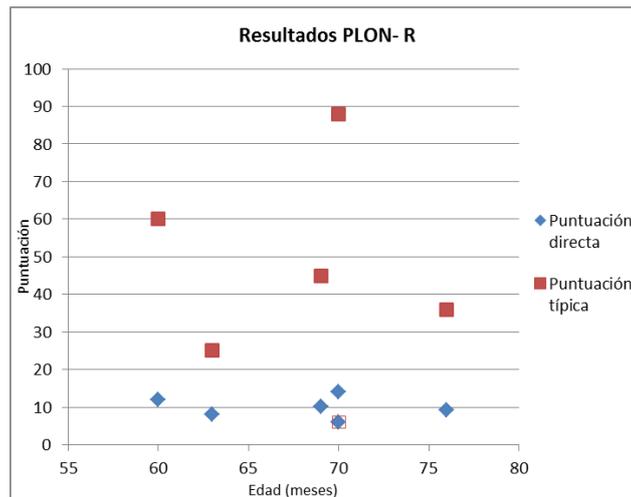


Figura 4. Puntuaciones obtenidas en la PLON-R según la edad (meses) de todos los participantes. Elaboración propia.

En la PLON-R, las puntuaciones directas, representadas en azul, son el resultado de la suma de los puntos obtenidos en cada tarea que realizaron. Además, en este proceso se han calculado las puntuaciones típicas normalizadas (Media= 50; Desviación típica=20), cuyos baremos están confeccionados a partir de la muestra de tipificación de la PLON-R (Aguinaga et al., 2004). De esta manera, a cada puntuación directa le corresponde una puntuación típica, representada en rojo.

Con estos datos, se ha establecido el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que puede ser *normal*, *necesita mejorar* o *retraso*. A continuación, la Figura 5 y la Figura 6 muestran los niveles de los participantes por edades, teniendo en cuenta los puntos de corte de los estudios originales.

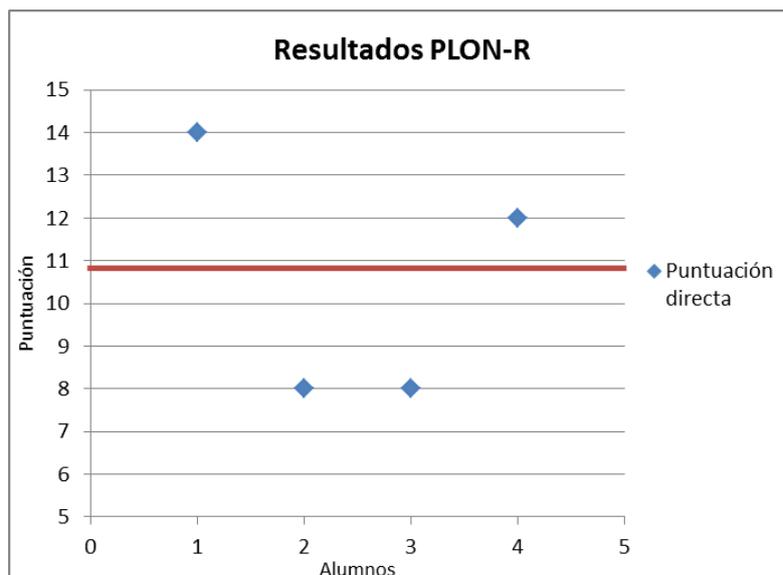


Figura 5. Puntuaciones obtenidas en la PLON-R de los participantes de 5 años (en el eje horizontal, 1=A1, 2=A4, 3=A5 y 4=A6). La línea roja indica la puntuación directa media del total de la prueba. Elaboración propia.

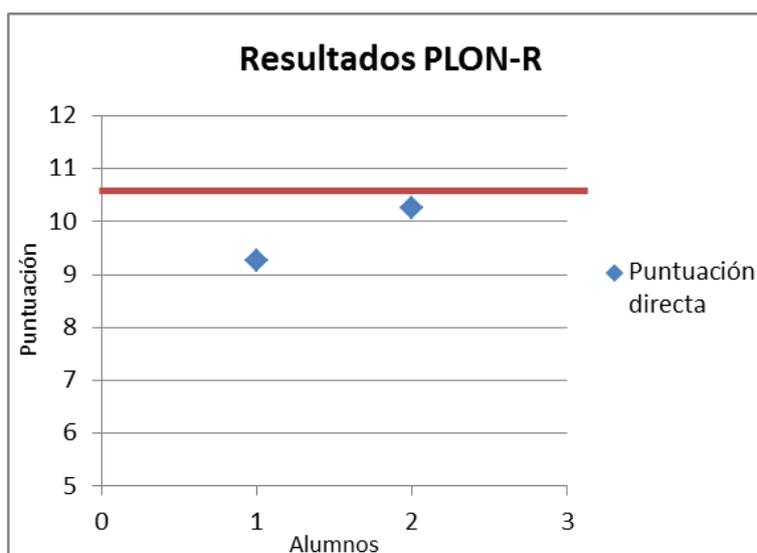


Figura 6. Puntuaciones obtenidas en la PLON-R de los participantes de 6 años (en el eje horizontal, 1=A2, 2=A3). La línea roja indica la puntuación directa media del total de la prueba. Elaboración propia.

Se presenta a continuación un análisis individual de los resultados obtenidos. Estos datos se facilitarán en años, pero se señalará el curso educativo en el que se encuentra, lo que permitirá un mejor entendimiento para futuras orientaciones educativas. En este estudio, se valora cada una de las tareas que se realiza en la PLON-R (véase anexo 2) y se recoge la información extraída de la observación realizada en el aula (véase anexo 3).

Alumno 1

El alumno 1, a la edad de 5 años y 10 meses, cursa 3° de Educación Infantil. Presenta una pérdida auditiva profunda desde el nacimiento y dos implantes cocleares precoces. Los resultados obtenidos se reflejan en la siguiente tabla 4:

Tabla 4

Resultados del alumno 1 en PLON-R

	P.D.	P.T.	D.L.
Forma	5	65	Normal
Contenido	6	73	Normal
Uso	3	69	Normal
Total prueba	14	88	Normal

Nota. Tabla que muestra las puntuaciones directas (P.D.), puntuaciones tipificadas (P.T.) y el desarrollo del lenguaje (D.L.) del alumno 1 a partir de los resultados obtenidos de la PLON-R. Para ampliar la información véase anexo 2. Elaboración propia.

Se puede observar que el alumno 1 presenta una puntuación directa de 14, que convertido a puntuaciones típicas representa un total de 88 puntos, situándose en la categoría de *normal*.

El desempeño en la forma es bueno en la parte fonológica, donde no realiza ningún error en los fonemas de su edad. En las tareas de morfo-sintaxis, es capaz de retener la mayor parte de las estructuras sintácticas y su expresión verbal espontánea resulta mayor al número de frases que se requieren para superar la tarea.

En el contenido, es capaz de realizar con éxito todos los ítems de cada una de las tareas que se le realizaron: reconocer elementos como pertenecientes a una categoría, nombrar acciones, identificar partes del cuerpo, comprender y realizar órdenes sencillas en la secuencia que se le solicita y conocer definiciones a nivel comprensivo y expresivo.

En cuanto al uso, su nivel funcional del lenguaje le permite hacer referencia a elementos no presentes e interpretar los hechos de una lámina y, durante la realización del rompecabezas, se observan respuestas con la siguiente finalidad: solicita información, pide atención y autorregula su acción.

Respecto a la observación realizada, discrimina, identifica y reconoce sílabas directas, pero algunas no las produce. No presenta dificultades en los elementos

prosódicos. En cuanto a la morfosintaxis, ha desarrollado buena memoria secuencial auditiva, recordando el orden de palabras de parejas y es capaz de construir con éxito frases con un gran número de elementos (p.e. S+V+CD+CC). Aprende vocabulario que recibe de forma directa, con apoyos pictográficos. Aunque al principio muestra dificultad, realiza con éxito actividades de asociación por categorías semánticas, contrarios y sinónimos, apoyado de pictogramas. En actividades de descripción por categorías y usos, realiza la descripción de objetos (cómo es), pero presenta mayor dificultad a la hora de describir el uso, sin llegar a hacerlo. Asimismo, encuentra problemas en la memorización de la letra de una canción a través del ordenador, necesitando de la lectura labial para adquirir una mayor comprensión del lenguaje.

Por último, el alumno 1 identifica determinados sonidos y sílabas dentro de las palabras y es capaz de realizar actividades de conteo silábico, aunque encuentra dificultades para discriminar auditivamente palabras poco contrastadas. Además, realiza actividades de completar sonidos dentro de las palabras y detectar absurdos fonéticos y, en ocasiones, identifica qué sonido es el incorrecto. En el proceso de lectoescritura, se encuentra en la fase de lectura mecánica de frases. Es capaz de escribir palabras a través del dictado, aunque en ocasiones omite la vocal, pues deletrea el abecedario y lo confunde. La lectura redonda positivamente en sus producciones.

Alumno 2

El alumno 2 tiene una edad de 6 años y 4 meses y se encuentra en 3º de Educación Infantil. Presenta una pérdida auditiva profunda desde el nacimiento y dos implantes cocleares precoces. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados del alumno 2 en PLON-R

	P.D.	P.T.	D.L
Forma	0,75	10	Retraso
Contenido	3,5	46	Necesita mejorar
Uso	5	52	Normal
Total prueba	9,25	36	Necesita mejorar

Nota. Tabla que muestra las puntuaciones directas (P.D.), puntuaciones tipificadas (P.T.) y el desarrollo del lenguaje (D.L.) del alumno 2 a partir de los resultados obtenidos de la PLON-R. Para ampliar la información véase anexo 2. Elaboración propia.

En este caso, el alumno 2 ha obtenido una puntuación directa de 9,25, que corresponde a 36 de puntuación tipificada, por lo que su desarrollo del lenguaje *necesita mejorar*.

En las tareas que evalúan la forma, tiene dificultades en la pronunciación de consonantes respecto a su edad, en concreto en el sifón /fl/ sustituido por /fr/ y en el diptongo /au/. Además, conoce el pronombre *suya*, pero no es capaz de utilizar el pronombre *contigo*, ni de construir oraciones de relativo (p.e. *la que*) y de condicional (p.e. *si*).

Respecto a su desempeño en el contenido, se nota ciertas dificultades en la tarea de “Categorías” como la denominación de muebles al no conocer la palabra. Sin embargo, realiza con éxito la tarea de “Tercio excluso” y de “Contrarios, es decir, es capaz de formar categorías mediante el reconocimiento de un objeto que no pertenece a las mismas y producir términos contrarios, respectivamente. En la definición de palabras, no es capaz de definir la categoría de sustantivos ni verbos por no conocer la categoría a la que pertenecen o no utilizar sinónimos, salvo en el caso del adjetivo *alegre*.

Las tareas que evalúan el uso, absurdos del contenido y forma y comprensión de una metáfora, se realizan sin dificultad, lo que demuestra que es capaz de reflexionar sobre la utilización correcta del lenguaje y de comprender e interpretar significados. Asimismo, ordena y relata una historia de tres secuencias. Aunque es capaz de comprender situaciones, presenta dificultades para verbalizar una adaptación o solución.

Además, se ha observado que el alumno 2 tiene dificultades para producir algunas sílabas directas y presenta gran dificultad en reproducir elementos prosódicos con buen ritmo y entonación. En la morfosintaxis, ha mejorado en la respuesta de partículas (p.e. *dónde*, *qué* y *por qué*); aunque necesita hacer inferencias y su tiempo de respuesta es en ocasiones lento. Tiene dificultad en la memoria auditiva secuencial, por lo que es frecuente que tenga dificultad para memorizar palabras polisilábicas o desordene la secuencia de palabras o el orden de las sílabas dentro de las palabras. Al igual que el alumno anterior, para aprender vocabulario necesita que sea de forma directa, con apoyos pictográficos y de la lectura labiofacial. Asimismo, utiliza la estrategia de repetir subvocalmente las palabras para memorizarlas. Para seguir instrucciones, necesita de la lectura labial, ya que a nivel auditivo presenta dificultad para integrar esa información y

llevarla a cabo. Además, su expresión espontánea se caracteriza por la falta de palabras funcionales y de concordancia entre los elementos.

Para finalizar, es capaz de identificar y reconocer los fonemas o sílabas dentro de las palabras, realiza actividades de conteo silábico y tiene buen reconocimiento global de las palabras. Realiza una lectura mecánica de frases y es capaz de escribir palabras a través del dictado y de componer palabras. La adquisición de la lectura ha redundando positivamente en sus producciones orales.

Alumno 3

Este alumno, de 5 años y 9 meses, cursa 3° de Educación Infantil. Presenta una pérdida auditiva de 50-60 dB, clasificada como sordera media, que tiene posibilidad de progresar hacia una sordera profunda. Por ello, utiliza dos audífonos desde los 4 años. Los resultados obtenidos son (véase Tabla 6):

Tabla 6

Resultados del alumno 3 en PLON-R

	P.D.	P.T.	D.L
Forma	2,25	47	Necesita mejorar
Contenido	3	39	Necesita mejorar
Uso	5	52	Normal
Total prueba	10,25	45	Necesita mejorar

Nota. Tabla que muestra las puntuaciones directas (P.D.), puntuaciones tipificadas (P.T.) y el desarrollo del lenguaje (D.L.) del alumno 3 a partir de los resultados obtenidos de la PLON-R. Para ampliar la información véase anexo 2. Elaboración propia.

El alumno 3 ha obtenido una puntuación directa total de 10,25, que se traduce a 45 puntos de puntuación tipificada, según los criterios de la PLON-R. De esta manera, la puntuación indica que *necesita mejorar*.

En las tareas que hacen referencia a la forma, no comete ningún error en la pronunciación de los fonemas correspondientes a su edad. En la parte de morfología y sintaxis, utiliza correctamente los pronombres *suya* y *contigo* y realiza oraciones con estructuras subordinadas complejas, salvo en el caso de las condicionales.

El desempeño en el contenido muestra que es capaz de formar categorías y produce correctamente los términos contrarios en al menos dos de los tres ítems que proponen cada tarea. Además, identifica los elementos que pertenecen a las categorías que se le piden y es capaz de definir palabras, excepto el verbo *hablar* y el adjetivo *bello*.

En cuanto al uso, reflexiona sobre la utilización correcta del lenguaje en cuanto a su forma, aunque presenta dificultades para hacerlo con el contenido de la frase, por ejemplo: *yo apago la radio para oír música*. El alumno 3 comprende e interpreta el significado de una metáfora y las situaciones que se le plantean, ordena secuencias y relata verbalmente siguiendo un orden y proponiendo soluciones.

En las actividades de competencia lingüística, se observa que el alumno 3 no presenta errores en la producción de fonemas, pero sí para el desarrollo de elementos prosódicos. Ha mejorado en la memoria secuencial auditiva de palabras y sonidos, presentando mayor dificultad en la reproducción de ritmos. Asimismo, duda en las actividades de asociación por categorías semánticas, contrarios y sinónimos, apoyándose en pictogramas. Sus interacciones verbales espontáneas en el aula son escasas y presenta un ritmo lento con problemas de evocación para responder a nivel oral.

A nivel del aprendizaje lector, realiza actividades relacionadas con la conciencia fonológica y es capaz de identificar palabras a través de la búsqueda visual. Su nivel de lectura se encuentra en la fase de lectura mecánica de frases.

Alumno 4

El alumno 4 tiene 5 años y 10 meses y cursa 3º de Educación Infantil. Su pérdida auditiva es profunda y posee dos implantes cocleares precoces. Su nivel de lenguaje oral se refleja en la Tabla 7:

Tabla 7

Resultados del alumno 4 en PLON-R

	P.D.	P.T.	D.L.
Forma	2	22	Retraso
Contenido	2	14	Retraso
Uso	2	46	Necesita mejorar
Total prueba	6	6	Retraso

Nota. Tabla que muestra las puntuaciones directas (P.D.), puntuaciones tipificadas (P.T.) y el desarrollo del lenguaje (D.L.) del alumno 4 a partir de los resultados obtenidos de la PLON-R. Para ampliar la información véase anexo 2. Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, la puntuación directa corresponde a un total de 8 puntos sobre 14, por lo que su puntuación tipificada es de 25 puntos. Por ello, su desarrollo del lenguaje se califica como *retraso*.

En las pruebas de forma, fonológicamente no es capaz de pronunciar ni los fonemas correspondientes a su edad ni los fonemas evaluados a los 4 años. Presenta dificultades en los fonemas /r, g, z, ñ/ en cualquier posición, los fonemas /j, s/ en posición inicial y media y los sifones con el fonema //l/. En el aspecto morfológico-sintáctico, no es capaz de retener en la memoria una estructura sintáctica de más de siete elementos y su expresión verbal espontánea se basa en una sola palabra u oraciones formadas por dos o tres elementos.

En cuanto al desempeño en el contenido, se notan ciertas dificultades en la parte de “Categorías” como la selección de alimentos y de “Partes del cuerpo” como el tobillo y el talón, por no conocer su significado. No obstante, demuestra conocer todas las acciones, tales como cortar, saltar y pintar. En la tarea de “Órdenes sencillas”, no es capaz de recordar la orden de encender la luz, pero sigue la secuencia en las otras dos instrucciones. Es capaz de comprender y expresar las definiciones por el uso, excepto en la comprensión de *ordenar el tráfico* y en la definición de la utilidad de las manos.

En las tareas de uso, denomina y describe con facilidad aunque presenta dificultad en la narración; no obstante, realiza diferentes conductas verbales comunicativas durante el armado de rompecabezas.

Tras realizar el análisis de las actividades, en la fonología, se observa que es capaz de reconocer fonemas pero encuentra dificultades para producirlos correctamente. A pesar

de tener adquirida la sílaba inversa del fonema /s/, no produce su sílaba directa. Esta última dificultad puede deberse a la falta de tensión- relajación con la que produce los fonemas. Además, realiza procesos de sustitución y tiene dificultades en la producción de los elementos prosódicos, por lo que a menudo su habla es ininteligible. En consecuencia, necesita del apoyo visual de la palabra, la lectura labial y un habla a intensidad alta para reproducir las palabras correctamente. En el aspecto morfosintáctico, es capaz de realizar frases sencillas de tres elementos con apoyos visuales. Este alumno asimila y evoca el vocabulario únicamente si ha sido aprendido de forma dirigida.

Su lenguaje se caracteriza por ser telegráfico con palabras de contenido léxico, pero no con palabras funcionales. En el aspecto auditivo, durante el periodo de evaluación, se observó que su audición no era la ideal, por lo que la programación de sus implantes cocleares fue modificada.

Por último, en referencia al aprendizaje de la lectura, es capaz de discriminar los fonemas de palabras monosilábicas, presentándole la imagen del vocabulario y tres grafías. No obstante, se observa dificultad para asociar grafía a sonido, solo conoce las vocales y algunas consonantes (p.e. *l, m, n, s, t, p*) y requiere de apoyos corporales y dactilológicos para reproducir las grafías. Se encuentra en la fase de lectura de segmentos silábicos, pero realiza un buen análisis auditivo, lo que le permite completar palabras cuando lee sus dos primer sílabas.

Alumno 5

Este alumno de 5 años y 3 meses se encuentra en 2º de Educación Infantil y cuenta con una pérdida auditiva profunda y dos implantes cocleares precoces. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 8:

Tabla 8

Resultados del alumno 5 en PLON-R

	P.D.	P.T.	D.L.
Forma	2	22	Retraso
Contenido	4	38	Necesita mejorar
Uso	2	46	Necesita mejorar
Total prueba	8	25	Retraso

Nota. Tabla que muestra las puntuaciones directas (P.D.), puntuaciones tipificadas (P.T.) y el desarrollo del lenguaje (D.L.) del alumno 5 a partir de los resultados obtenidos de la PLON-R. Para ampliar la información véase anexo 2. Elaboración propia.

El alumno 5 ha obtenido una puntuación total directa de 8 puntos, con una puntuación total tipificada de 25, por lo que su desarrollo del lenguaje se clasificó como *retraso* en comparación con la media de participantes de la PLON-R.

En las tareas de forma, concretamente de fonología, presenta dificultades en los fonemas /r/ a nivel inicial, medio y final, el fonema /g/ a nivel inicial y medio y los sifones del fonema /r/, que son sustituidos por los del fonema /l/. Asimismo, no es capaz de memorizar una estructura sintáctica de más de 5 elementos y su expresión verbal espontánea se basa en producir oraciones con la misma estructura (p.e. *hay un niño...*).

En cuanto al contenido, es capaz de superar las tareas de “Categorías”, “Acciones” y “Partes del cuerpo”, aunque no entiende el significado de alimentos, tobillo y talón, lo que dificulta el desarrollo de las mismas. Tampoco presenta dificultad en la realización de “Órdenes sencillas”, siendo capaz de comprenderlas y seguir la secuencia correctamente. En “Definiciones por el uso”, es capaz de superar todos los ítems, tanto a nivel comprensivo como expresivo.

Su desempeño en el uso se caracteriza por una buena expresión espontánea ante una lámina y durante una actividad manipulativa; no obstante, es capaz de denominar y describir, pero todavía encuentra dificultades para narrar acciones e interpretar hechos.

Respecto a la observación realizada, el alumno 5 tiene dificultades en la producción del fonema /r/ y, en ocasiones, confunde la /s/ y la /z/. Es capaz de reproducir frases sencillas a nivel oral, pero posteriormente no consigue formarlas con pictogramas, lo que no garantiza su total comprensión. No obstante, es capaz de realizar y comprender

dos órdenes sencillas. Además, aprende el vocabulario que se le ofrece, cuando este aprendizaje es directo y con apoyos contextuales y de imágenes.

En el proceso lector, a nivel de conciencia fonológica es capaz de realizar análisis de los sonidos que contienen las palabras cuando se presenta la imagen y se verbaliza el nombre. Identifica de forma consistente las vocales y las sílabas de grafías trabajadas (p.e. *ma, pa, la, sa*). Sin embargo, le cuesta discriminar palabras poco contrastadas. Su lectura se limita a segmentos silábicos.

Alumno 6

El alumno número 6 tiene una edad de 5 años y cursa 2º de Educación Infantil. Este niño presenta una pérdida auditiva profunda, prelocutiva y unilateral, en el oído derecho. Sus restos auditivos en este oído con ayuda del audífono son de 70 dB, detectando únicamente 3 frecuencias graves y sin inteligibilidad. Los resultados se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9

Resultados del alumno 5 en PLON-R

	P.D	P.T.	D.L.
Forma	4	46	Necesita mejorar
Contenido	6	73	Normal
Uso	2	46	Necesita mejorar
Total prueba	12	60	Normal

Nota. Tabla que muestra las puntuaciones directas (P.D.), puntuaciones tipificadas (P.T.) y el desarrollo del lenguaje (D.L.) del alumno 5 a partir de los resultados obtenidos de la PLON-R. Para ampliar la información véase anexo 2. Elaboración propia.

En la prueba anterior, el alumno 6 ha obtenido una puntuación total directa de 12 puntos, que convertida a puntuación típica representa 60 puntos. De esta manera, su desarrollo del lenguaje es *normal*.

En las tareas que hacen referencia a la forma, su desarrollo fonológico corresponde a su edad y es capaz de repetir hasta 10 elementos de una frase, pero el número de frases en expresión verbal espontánea todavía es reducido.

Respecto al contenido, demuestra un buen desempeño en todas las tareas que se proponen, siendo capaz de identificar elementos como pertenecientes a una categoría, nombrar acciones sencillas, comprender órdenes secuenciadas y comprender y expresar definiciones. Además, es capaz de señalar diferentes partes del cuerpo poco usuales, con excepción del tobillo y el talón.

En cuanto al uso, siguiendo en la misma línea de la tarea de expresión espontánea anterior, sus producciones son reducidas y muestra preferencia por describir, sin interpretar ni narrar hechos.

Con referencia a la observación, el alumno 6 tiene dificultades para producir el fonema /p/ y realiza procesos de sustitución: fonema /s/ por /t/, el fonema /t/ por /l/ y el fonema /l/ por /m/. Esto puede deberse bien a las dificultades en la percepción auditiva o bien a la tensión labial y lingual que presenta. En las tareas de morfosintaxis, está mejorando en la capacidad de respuestas en partículas interrogativas. Además, aprende el vocabulario que se le ofrece cuando este aprendizaje es directo y con apoyos contextuales y de imágenes. En el aspecto auditivo, existen pocos avances auditivos en el oído derecho y un escaso aprovechamiento de la ayuda auditiva, por lo que no es capaz de realizar procesos auditivos simultáneos.

Por último, en la lectura, es capaz de realizar un análisis auditivo de sonidos que contienen las palabras cuando se le presenta la imagen y verbaliza el nombre. Sin embargo, no identifica de forma consistente las vocales y las sílabas de grafías trabajadas (p.e. ma, pa, la, sa). En suma, es capaz de leer segmentos silábicos.

A la vista de los resultados mostrados, en la Tabla 10 se resumen las características de cada alumno, los resultados obtenidos en la PLON-R y la información extraída a través de la observación.

Tabla 10. *Resultados de la PLON-R y la observación realizada.*

Descripción de los participantes	Resultados PLON-R				Resultados de la observación
	Aspecto	P.D.	P.T.	D.L.	
A1 3° E.I. (5 años y 10 meses) Sódera bilateral y profunda 2 implantes cocleares Pérdida auditiva con A.T.: 15-20 dB	Forma	5	65	Normal	<ul style="list-style-type: none"> - Aprende vocabulario de forma directa, con apoyos pictográficos. - Describe cómo son los objetos, pero tiene dificultad en el uso. - Necesita la lectura labial para adquirir una mayor comprensión del lenguaje. - Dificultad para discriminar auditivamente palabras poco contrastadas. - Fase de lectura mecánica de frases.
	Contenido	6	73	Normal	
	Uso	3	69	Normal	
	Total	14	88	Normal	
A2 3° E.I. (6 años y 4 meses) Sódera bilateral y profunda 2 implantes cocleares Pérdida auditiva con A.T.: 30 dB	Forma	0,75	10	Retraso	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para producir sílabas directas y elementos prosódicos. - Dificultad para memorizar palabras polisilábicas y ordenar la secuencia de sílabas o palabras. - Aprende vocabulario de forma directa, con apoyos pictográficos. - Necesita la lectura labial para adquirir una mayor comprensión del lenguaje. - No utiliza palabras funcionales ni concuerda los elementos de la frase. - Fase de lectura mecánica de frases.
	Contenido	3,5	46	N.M.	
	Uso	5	52	Normal	
	Total	9,25	36	N.M.	
A3 3° E.I. (5 años y 9 meses) Sódera bilateral y media 2 audífonos Pérdida auditiva con A.T.: 25 dB	Forma	2,25	47	N.M.	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para producir elementos prosódicos. - Dificultad en la asociación por categorías semánticas, contrarios y sinónimos. - Realiza escasas interacciones verbales espontáneas. - Problemas de evocación para responder a nivel oral. - Fase de lectura mecánica de frases.
	Contenido	3	39	N.M.	
	Uso	5	52	Normal	
	Total	10,25	45	N.M.	

A4	3° E.I. (5 años y 10 meses)	Forma	2	22	Retraso	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para producir elementos prosódicos y los fonemas /r, g, z, ñ/, los fonemas /j, s/ en posición inicial y media y los sifones de /l/. - Realiza estructuras sintácticas de dos o tres elementos. - Aprende vocabulario de forma directa, con apoyos pictográficos, lectura labial y habla a intensidad alta. - Lenguaje telegráfico y, a menudo, ininteligible. - Lectura de segmentos silábicos.
	Sodera bilateral y profunda	Contenido	2	14	Retraso	
	2 Implantes cocleares	Uso	2	46	N.M.	
	Pérdida auditiva con A.T.: 30 dB	Total	6	6	Retraso	
A5	2° E.I. (5 años y 3 meses)	Forma	2	22	Retraso	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en la producción de los fonemas /r/ y confunde /s/ por /z/. - Dificultad para formar estructuras sintácticas. - Aprende vocabulario de forma directa, con apoyos pictográficos. - Dificultad para discriminar palabras poco contrastadas. - Lectura de segmentos silábicos.
	Sodera bilateral y profunda	Contenido	4	38	N.M.	
	2 Implantes cocleares	Uso	2	46	N.M.	
	Pérdida auditiva con A.T.: 20-25 dB	Total	8	25	Retraso	
A6	2° E.I. (5 años)	Forma	4	46	N.M.	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en la producción del fonema /p/ y procesos de sustitución de /s/por /s/, /t/ por /l/ y /l/ por /m/. - Aprende vocabulario de forma directa, con apoyos pictográficos. - No identifica de forma consistente las vocales y sílabas trabajadas. - Lectura de segmentos silábicos.
	Sodera unilateral (oído derecho) y profunda	Contenido	6	73	Normal	
	1 audífono	Uso	2	46	N.M.	
	Pérdida auditiva con A.T.: 70 dB	Total	10	60	Normal	

Nota. Descripción de los participantes en cuanto al curso, edad, tipo de sordera, grado de pérdida auditiva, uso de implante coclear (I.C.) o audífono y la pérdida auditiva evaluada con la ayuda técnica (A.T). Resultados obtenidos de la PLON-R, expresado en Puntuación Directa (P.D.), Puntuación Tipificada (P.T.) y Desarrollo del Lenguaje (D.L.). Los resultados del desarrollo del lenguaje son Normal, Necesita Mejorar (N.M.) y Retraso. Resultados de la observación según el análisis realizado. Elaboración propia.

3. Discusión

Los objetivos de este trabajo son dos: identificar las dificultades que presentan en el proceso de aprendizaje de la lectura los niños con discapacidad auditiva y proponer respuestas educativas a las necesidades que se presentan. Para poder alcanzar estos objetivos, se ha realizado un análisis de cada participante, ya que este trabajo se trata de un estudio de casos. Cuando sea posible se establecerán distintos grupos para llegar a conclusiones, en cierta medida, más generales.

El primer objetivo específico fue evaluar si los niveles de lenguaje oral de los participantes eran similares a los de los oyentes de su misma edad. Según la PLON-R, dos participantes evaluados (A1 y A6) presentan un desarrollo del lenguaje normal, otros dos (A2 y A3) puntúan en el rango de necesidad de mejorar y el desarrollo del lenguaje del resto (A4 y A5) es considerado como retraso. Por tanto, cuatro de los participantes difieren de los niveles lectores de sus pares oyentes. Se observa que los dos participantes que han obtenido mejor puntuación son capaces de obtener mayores restos auditivos con la ayuda técnica, en el caso del alumno A1, o bien presentan una pérdida auditiva unilateral, conservando toda la audición en un oído, en el caso del alumno A6. Lo cual concuerda con los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Domínguez y Alonso, 2004; Domínguez et al., 2016), en los que se establece que los niveles lingüísticos como de lectura que alcanzan los alumnos sordos, dependen de su capacidad para extraer información del lenguaje hablado que, a su vez, depende del grado de pérdida auditiva y de la estimulación que permita rentabilizar la audición residual. Otra variable a considerar es que el idioma que hablan dos alumnos (A4 y A6) en el aula, el español, difiere del idioma que hablan en el ámbito familiar (rumano y suajili, respectivamente). Este dato también puede afectar al desarrollo de su lenguaje.

El segundo objetivo específico de este trabajo fue analizar cómo influían las dificultades del lenguaje oral de estos alumnos en el proceso de aprendizaje de la lectura. Para ello, se analizan cada uno de los aspectos que se evalúan en la PLON-R.

Respecto a la forma, únicamente un alumno (A1) presenta un desarrollo normal en el ámbito de la fonología y la morfosintaxis. En cambio, dos de ellos (A3 y A6) necesitan mejorar y el resto de participantes (A2, A4 y A5) presentan retraso. En estos casos, se observan dificultades en la producción de elementos prosódicos, así como en la

construcción de estructuras sintácticas, ya sea por el orden o la concordancia de los elementos. Los participantes A2, A4, A5 y A6 presentan también procesos de sustitución y dificultades en la producción de algunos fonemas (p.e. /r, g, z, n, j, s/), de sílabas directas y de sifones. Por un lado, la conclusión que se puede extraer de estos resultados, en concordancia con estudios anteriores (Augusto et al., 1999; González y Domínguez, 2018), es que poseen una ausencia parcial de representaciones fonológicas de las palabras y, por tanto, dificultad para atribuir una pronunciación. Asimismo, esto impide establecer un análisis explícito de las palabras habladas a nivel fonémico y realizar la conexión entre el lenguaje hablado y el escrito (Domínguez et al., 2019). Por otro lado, también se encuentra en consonancia con estudios anteriores (Alegría y Domínguez, 2009; Domínguez y Alonso, 2004; Herrera et al., 2007) que los niños sordos presentan dificultades en el uso de estructuras sintácticas complejas y que los tipos de errores más comunes son la falta de concordancia, tanto de número y género como de persona y tiempo.

En relación al contenido, se ha obtenido mejores resultados en comparación a las puntuaciones obtenidas por cada participante en el total de la prueba. La mayoría de los alumnos son capaces de formar categorías semánticas, definir palabras, de nombrar e identificar vocabulario y de comprender y realizar órdenes sencillas. Los resultados del PLON-R muestran que los alumnos que puntuaban como necesidad de mejorar (A2, A3 y A5) o retraso (A4) no conocen el vocabulario o tienen una limitada capacidad de comprensión. Así, coincidiendo con Alegría y Domínguez (2009) y Herrera et al. (2007) el vocabulario que poseen los niños al inicio de la educación primaria será limitado e insuficiente para leer y escribir. Del mismo modo, su limitada capacidad de comprensión del significado, que está condicionada por el desconocimiento de las palabras, explicará posteriormente el déficit lector.

Las puntuaciones de la PLON-R, relacionadas con el uso del lenguaje, indican que la mitad de los participantes (A1, A2 y A3) presentan un desarrollo normal, mientras que la otra mitad (A4, A5 y A6) necesitan mejorar en este aspecto. Este último grupo de alumnos prefieren denominar y describir ante una tarea de expresión espontánea, sin interpretar ni narrar hechos. En este contexto, utilizan mayoritariamente palabras lexicales (nombres y verbos) y presentan dificultad para emplear palabras funcionales, en consonancia con los resultados obtenidos por Domínguez y Alonso (2004). Como

consecuencia, en la lectura, perderán el sentido de la oración y tendrán dificultad en la comprensión de sintagmas complejos (Domínguez et al., 2016).

El siguiente objetivo fue determinar cómo influye el uso de las ayudas técnicas en la adquisición de la lectura. Según los resultados obtenidos, se puede concluir que sí es cierto que el grado de pérdida auditiva influye en la adquisición de la lectura. En este estudio, no podemos establecer conclusiones en cuanto a la variable del momento de aparición de la sordera, puesto que todas son pérdidas auditivas prelocutivas. Además, los participantes con mayor grado de pérdida auditiva y con implantación coclear en ambos oídos, obtienen resultados muy variados. No obstante, coincide que el alumno A1, que obtiene mayor rentabilidad de sus implantes cocleares, ha obtenido una puntuación superior al resto de participantes. Asimismo, el alumno A4, que necesitó modificar la programación de sus implantes cocleares por no obtener una audición ideal, obtiene peores resultados que el resto de participantes. Tomando el caso de los alumnos con audífonos, los participantes con un menor grado de pérdida auditiva, como el alumno 3, y con una pérdida unilateral, como el alumno 6, puntúan como normal o, en algunos casos, como necesita mejorar. Por lo que se podría concluir, de esta manera, que hay que tener en cuenta las diferencias individuales en los posibles beneficios obtenidos de la ayuda técnica. En relación al implante coclear, se podría llegar a la conclusión de que mejoran la percepción del habla y, por tanto, favorecen la adquisición del lenguaje oral y el procesamiento lector (Domínguez et al., 2016; González y Domínguez, 2018; Marschark, Rhoten y Fabich, 2007). Sin embargo, esta ayuda técnica no los sitúa en una situación equivalente a la de los niños oyentes, en concreto en el procesamiento de palabras sintácticas y en las habilidades metafonológicas (Domínguez et al., 2016; González y Domínguez, 2019).

Asimismo, se estableció el objetivo de examinar si las estrategias educativas y la metodología utilizada contribuyen en el acceso a la lectura. A través del análisis de las entrevistas realizadas (véase anexo 4), se constata que se utilizaban apoyos visuales, el lenguaje bimodal, la dactilología o la lengua de signos, sobre todo, en actividades que implicaban aspectos fonológicos o léxicos. Coincidiendo con Domínguez y Leybaert (2014) y González y Domínguez (2018), hay que tener en cuenta que estos niños tienen una percepción del habla incompleta y ambigua y que necesitan extraer información del lenguaje hablado. Para hacer frente a esta situación, los participantes están empleando sistemas aumentativos de comunicación que, como explica Domínguez (2009), ayudan

a mejorar la percepción del habla y a acceder a la lectura a través del lenguaje oral, ya que permiten obtener información visual para realizar conexiones entre la palabra escrita y su significado. Estos sistemas son la lectura labiofacial, la palabra complementada, el lenguaje bimodal o la dactilología (Domínguez et al., 2011; Sánchez, 2013; Herrera et al., 2007). Asimismo, en las entrevistas, se detalla que el aprendizaje del vocabulario es directo y con apoyos visuales, esto es, con pictogramas. Al igual que el lenguaje bimodal, para la tutora y la maestra de audición y lenguaje, los pictogramas actúan como un sistema aumentativo porque hace que el niño sea capaz de evocar aquello que él ya tiene, pero que a nivel de lenguaje oral tiene dificultad todavía.

Para finalizar, de estos resultados y coincidiendo con González y Domínguez (2018) y González y Domínguez (2019), se concluye la importancia de la enseñanza explícita y sistemática de las habilidades metafonológicas, morfosintácticas y de vocabulario, antes del aprendizaje de la lectura en niños con discapacidad auditiva. No obstante, hay que considerar las características multi-modales del lenguaje (Alegría y Domínguez, 2009) e incluir en este aprendizaje un método educativo basado en estrategias visuales y sistemas de comunicación.

III. CONCLUSIONES

Respecto a los objetivos que se pretendían conseguir, se ha puesto de manifiesto que surgen dificultades en la conciencia fonológica y en el lenguaje oral que determinan el aprendizaje de la lectura de los niños con discapacidad auditiva. Esto refuerza la necesidad que existe de los alumnos con pérdida auditiva de una intervención del lenguaje, que les facilite el proceso lector.

En este trabajo, se ha realizado un estudio de casos, por lo que no es posible establecer conclusiones generales aplicables a otros casos. No obstante, se pueden sintetizar los resultados obtenidos. En primer lugar, los alumnos sordos presentan niveles de lenguaje oral inferiores a los de oyentes de su misma edad. En segundo lugar, la forma, esto es, la fonología y la morfosintaxis, es el componente lingüístico más afectado en los niños con pérdida auditiva. Del mismo modo, se ha constatado que el éxito lector depende de las habilidades lingüísticas en las que los niños sordos presentan dificultades, por lo que el proceso lector se verá afectado.

Asimismo, el uso de ayudas técnicas (implantes cocleares y audífonos) facilita la adquisición de la lectura de estos alumnos, pero la estimulación auditiva que proporciona no prescinde las dificultades en el procesamiento de palabras sintácticas y en las habilidades metafonológicas. Por ello, es necesario introducir estrategias educativas y metodología que proporcione información visual en su proceso de aprendizaje; como los pictogramas, el lenguaje bimodal, la dactilología o la lengua de signos.

A pesar de tratarse de un estudio de casos, puede resultar de gran interés para establecer respuestas educativas que permitan saber cómo actuar en un aula con alumnos con discapacidad auditiva en Educación Infantil. Para ello, en primer lugar, habría que valorar sus características individuales y los distintos aspectos de su lenguaje oral y escrito y, posteriormente, dar a una respuesta apropiada a sus necesidades educativas. No obstante, esta intervención podría estar basada en las orientaciones educativas extraídas de este trabajo, que son las siguientes:

- Introducir en el proceso de aprendizaje una enseñanza explícita y sistemática de las habilidades metafonológicas para mejorar la competencia de los procesos de reconocimiento de la palabra escrita.
- Introducir en el proceso de aprendizaje una enseñanza explícita y sistemática de los conocimientos lingüísticos, en concreto, de habilidades morfosintácticas y de vocabulario para alcanzar la comprensión del lenguaje oral.
- Incorporar estrategias visuales como los pictogramas y sistemas de comunicación como el lenguaje bimodal, la palabra complementada, la dactilología y la lengua de signos, que les ayude a acceder a la lectura a través del lenguaje oral.

Las limitaciones de este trabajo tienen que ver, por un lado, con el reducido número de participantes implicados en el mismo, lo que no permite realizar afirmaciones definitivas sobre los resultados alcanzados. Además, todos los participantes tienen edades similares, lo que impide conocer cómo evolucionan en el proceso lector. Se trata de un estudio de casos de un aula concreta, ya que se contaban con una accesibilidad factible al estar realizando prácticas escolares en esa misma aula. Por otro lado, el contexto concreto donde se llevó a cabo el estudio también provoca limitaciones a la hora de generalizar los resultados, dadas las características específicas de un aula de modalidad combinada en un centro de educación especial. Derivado de esta limitación, surgen las dificultades encontradas en la compaginación de horarios con los participantes y el centro de educación especial, lo que obstaculiza plantear un mayor número de pruebas y estudios para realizar un análisis más detallado.

Por ello, desde una perspectiva de mejora, sería interesante realizar más pruebas que evalúen, con mayor precisión, el nivel de lenguaje oral y escrito de los alumnos. Igualmente, en cuanto a futuras investigaciones, se podría continuar con estudios longitudinales y con un mayor número de alumnos con discapacidad auditiva de diversas características, que permitiera establecer implicaciones educativas generales para trabajar los prerrequisitos de la lectura en Educación Infantil.

En conclusión, de este trabajo se puede extraer una implicación para la práctica educativa con los alumnos con discapacidad auditiva: la necesidad de realizar una enseñanza de habilidades metalingüísticas y conocimientos lingüísticos en Educación Infantil para mejorar sus niveles lectores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaga, G. L., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R)*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29 (1), 93-111.
- Alegría, J. (2012). Las dificultades de aprendizaje: Un análisis de la dislexia y sus implicaciones para la evaluación y la intervención. En Navarro, J; Fernández, M^a. T^a; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Alegría, J. y Domínguez, A.B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 95-111.
- Alonso, P. (1999). Comprensión y producción de textos por parte de niños sordos escolarizados en un centro bilingüe. En Domínguez A.B. y Velasco, C. (Coords.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 169-175). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontifica de Salamanca.
- Alonso, P., Rodríguez, P., y Domínguez, A.B. (2007). Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos. En García, J.N. (Coord.). *Dificultades del desarrollo. Evaluación e intervención* (pp. 1-48). Madrid: Pirámide.
- American Speech-Language-Hearing Association. (ASHA) (2016). *Tipo, grado y configuración de la pérdida de audición*. Recuperado de: <https://www.asha.org/uploadedFiles/Tipo-grado-y-configuracion-de-la-perdida-de-audicion.pdf>
- Augusto, J.M., Adrián, J.A., y Martínez, R.A. (1999). Estudios sobre el conocimiento fonológico en los niños sordos. En Domínguez A.B. y Velasco, C. (Coords.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 183-189). Salamanca, España: Publicaciones Universidad Pontifica de Salamanca.

- Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS) (s.f.). *¿Qué es la sordera?*. Recuperado de <http://www.fiapas.es/FIAPAS/queeslasordera.html>
- Domínguez, A. B., Alegría, J., Carrillo, M.S., y González, V. (2019). Learning to read for Spanish- speaking deaf children with and without cochlear implants: The role of phonological and orthographic representation. *American Annals of the Deaf*, 164(1), 37–72.
- Domínguez, A.B. (1999). Lenguaje escrito y sordera: ¿sobre qué cuestiones es importante reflexionar?. En Domínguez A.B. & Velasco, C. (coord.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 47-56). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-51.
- Domínguez, A.B. (2011, 30 de abril). ¿Qué sabemos y qué deberíamos saber sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita de los estudiantes sordos?, *Leer.es*
Recuperado de:
https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lecturasordos_anabeldominguez_acc.pdf/f36e66c4-eb11-4156-bee5-bee0df139801
- Domínguez, A.B. y Alegría, J. (2009). Reading Mechanisms in Orally Educated Deaf Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (2), 136-148.
- Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Domínguez, A.B. y Leybaert, J. (2014). Acceso a la estructura fonológica de la lengua: repercusión en los lectores sordos. *Aula*, 20, 65-81.
- Domínguez, A.B., Alonso, P., & Rodríguez, P. (2007). Por qué y cómo enseñar conocimiento fonológico a los alumnos sordos. En García, J.N. (Coord.) (2007). *Dificultades de desarrollo: Evaluación e intervención* (pp. 175-185). Madrid: Pirámide.

- Domínguez, A.B., Carrillo, M.S., González, V., y Alegría, J. (2016). How Do Deaf Children With and Without Cochlear Implants Manage to Read Sentences: The Key Word Strategy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 0 (0), 1-13.
- Domínguez, A.B., Rodríguez, P., y Alonso, P. (2011). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de Educación*, 356, 353-375.
- Georgiou, G.K., Das, J.P., y Hayward, D. (2009). Revisiting the “Simple View of Reading” in a Group of Children With Poor Reading Comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 76-84.
- González, V. y Domínguez, A. B. (2017). ¿ El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 119-127.
- González, V. y Domínguez, A.B. (2018). Influencia de las habilidades lingüísticas en las estrategias lectoras de estudiante sordos. *Revista de Investigación en Logopedia*, 8(1), 1-19.
- González, V. y Domínguez, A.B. (2019). Lectura, ortografía y habilidades fonológicas de estudiantes sordos con y sin implante coclear. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 39 (2), 75-85.
- Herrera, V. (2009). Procesos cognitivos implicados en la lectura de los sordos. *Estudios Pedagógicos*, 35(1) 79-92.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J.M., y Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 269-286.
- Jáudenes, C. (Coord.) (2013). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva*. Madrid: FIAPAS.
- Leybaert, J. y Colin, C. (2007). Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire. *Enfance*, 3(59), 245-253.

- Manrique, M. y Huarte, A. (2013). Incidencia y causas de la sordera. Exploración y diagnóstico. En Jáudenes, C. (Coord.) (2013). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (pp.49-72). Madrid: FIAPAS.
- Marschark, M., Rhoten, C., y Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 269-282.
- Martinez, R. y Augusto, J.M. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología*, 18(1), 183-195.
- Mesa, G., Tirado, M.J., y Saldaña, D. (2013). El retraso en el desarrollo del lenguaje y los problemas de comprensión lectora: una exploración del modelo simple de lectura. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, 136-145.
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Sordera y pérdida de la audición. Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sánchez, E. (1999). ¿Qué es el lenguaje escrito?. En Domínguez A.B. y Velasco, C. (Coords.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (pp. 21-45). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontifica de Salamanca.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83-103.
- Sánchez, M.P. (2013). La comunicación y el lenguaje. En Jáudenes, C. (Coord.) *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (pp.167-184). Madrid: FIAPAS.
- Silvestre, N. (Coord.)(2003). *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.

Valero, J. y Villalba, A. (2013). Resultados de los avances tecnológicos en la atención al niño sordo. En Jáudenes, C. (Coord.) *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (pp.121-140) Madrid: FIAPAS.

Villalba, A. (2013). Implicaciones de la sordera: repercusiones en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social. En Jáudenes, C. (Coord.) *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva* (pp.185-204). Madrid: FIAPAS.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista a maestros tutores y especialistas

La finalidad de esta entrevista es realizar un análisis sobre el acceso al lenguaje escrito del alumnado con discapacidad auditiva de Educación Infantil. La entrevista es totalmente anónima y confidencial, por lo que no se pide ningún tipo de información personal. Antes de comenzar, le agradezco su participación.

Experiencia con alumnos con discapacidad auditiva

- ¿Cuántos años lleva trabajando con alumnos con discapacidad auditiva?
- ¿Durante esos años ha trabajado como tutora, especialista de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, etc.?
- ¿Cuántos años lleva trabajando con el alumno que estamos evaluando?
- ¿Durante esos años ha trabajado con él como tutora, especialista de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, etc.?

Metodología de la enseñanza del lenguaje oral y escrito

- ¿Qué actividades realiza en el proceso de aprendizaje de la lengua oral de todos los niños? ¿Y con el niño con discapacidad auditiva?
- ¿Qué metodología utiliza para iniciar en la lectura a todos los niños (cartilla, programa, elaboran actividades)? ¿Y con el niño con discapacidad auditiva?
- ¿Qué prerrequisitos en el acceso a la lectura cree que es necesario trabajar en Educación Infantil? ¿Cómo los trabaja? ¿Y con el niño con discapacidad auditiva?
- ¿Utiliza algún sistema aumentativo o alternativo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno?, ¿Cómo lo utiliza?

Limitaciones en el proceso de enseñanza

- ¿Qué es lo que le gustaría hacer para enseñar el lenguaje oral? ¿Y para enseñar el lenguaje escrito?
- ¿Qué limitaciones encuentra de recursos, material, tiempo, etc. en la enseñanza?

Datos relevantes del niño con discapacidad auditiva

- ¿Cómo funciona el niño en las actividades que se plantean de lenguaje oral? ¿Y en la lectura?
- ¿Cómo cree que influye la metodología que utiliza en el aprendizaje de este niño?

Coordinación entre los profesionales

- ¿Cómo es la organización y coordinación con el maestr@ de AL y/o PT en la enseñanza del alumno con discapacidad auditiva? (ej. realizan un apoyo individual/grupal fuera/dentro del aula, elaboran conjuntamente un programa, etc.)
- Sobre la modalidad de escolarización combinada, ¿cómo se organizan y coordinan con el otro centro educativo al que asiste el alumno?
- ¿Cómo crees que influye la escolarización combinada en la educación de este alumno?
- En la coordinación entre el centro ordinario y de educación especial, ¿cómo crees que debería organizarse?, ¿existe alguna limitación?

Formación permanente

- ¿Qué formación cree que necesitaría o sobre qué le gustaría saber del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva?

Anexo 2. Resultados de la PLON-R

A continuación, se muestran los resultados obtenidos por cada participante en la prueba PLON-R

Resultados de la PLON-R: Alumno 1

PLON-R
5 años

Cuadernillo de anotación



Apellidos: — Nombre: ALUMNO 1

Sexo: MASCULINO Fecha de nacimiento: 9/7/2013 Edad: 5 AÑOS 4 NO MESES

Centro: C.E.E. "LA PURÍSIMA PARA NIÑOS SORDOS" (ZARAGOZA) Curso: 3º E. INFANTIL

Fecha de aplicación: 29/5/2019 Examinador: BELEN TORRANO

 Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.
Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino Sahagún, 24, 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España

Perfil de resultados

	<i>Retraso</i>	<i>Necesita mejorar</i>	<i>Normal</i>
Forma	●	●	⊙
Contenido	●	●	⊙
Uso	●	●	⊙
TOTAL PRUEBA	●	●	⊙



Resumen de puntuaciones

	PD	PT
Forma		
Puntuación total (Máx: 5)	5	65
Fonología	1	
Morfología-Sintaxis	4	
Repetición de frases	2	
Expresión verbal espontánea	2	
Contenido		
Puntuación total (Máx: 6)	6	73
Categorías	1	
Acciones	1	
Partes del cuerpo	1	
Órdenes sencillas	1	
Definición por el uso	1	
Nivel comprensivo	1	
Nivel expresivo	1	
Uso		
Puntuación total (Máx: 3)	3	69
Expresión espontánea ante una lámina	2	
Expresión espontánea rompecabezas	1	
PUNTUACIÓN TOTAL PLON-R (MÁX: 14)	14	88



Forma

I. Fonología

INSTRUCCIONES: *Mira, voy a enseñarte las fotos de...* (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)
 ¿Qué es esto? (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

3 años

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

4 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo	_____
	niño	_____
f	foca	_____
	café	_____
	gato	_____
g	bigote	_____
	luna	_____
l	pala	_____
	sol	_____
	zapato	_____
z	taza	_____
	lápiz	_____
ia	piano	_____
	jaula	_____
j	tijera	_____
	llave	_____
ll	pollo	_____
	pera	_____
r	silla	_____
	vaso	_____
s	manos	_____
ñ	niño	_____
y	payaso	_____

5 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
	rana ✓	_____
r	gorro ✓	_____
	collar ✓	_____
j	reloj ✓	_____
pl	plato ✓	_____
kl	clavo ✓	_____
bl	tabla ✓	_____
	tren ✓	_____
tr	letras ✓	_____
kr	chromo ✓	_____
	brazo ✓	_____
br	libro ✓	_____

Puntuación

1

- 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad.



Forma

II. Morfología-Sintaxis

1. Repetición de frases

INSTRUCCIONES: Ahora yo digo una frase y tú la repites.

EJEMPLO: Los niños juegan en el patio.

FRASES:

A. Mi amigo tiene un canario amarillo que canta mucho.

Producción verbal:

MI AMIGO TIENE UN CANARIO QUE ES AMARILLO Y CANTA MUCHO

Número de elementos repetidos

9

B. Tarzán y la mona Chita corrían mucho porque les perseguía un león.

Producción verbal:

TARZÁN CORRÍAN MUCHO PORQUE LES PERSEGUÍA UN LEÓN

Número de elementos repetidos

8

PUNTUACIÓN

2

- 2 puntos: 8 o más elementos repetidos de cada frase.
- 1 punto: 8 o más elementos repetidos sólo de una frase.
- 0 puntos: 7 o menos elementos repetidos de cada frase.

2. Expresión verbal espontánea

INSTRUCCIONES: Ahora te voy a enseñar un dibujo (Mostrar LÁMINA 1). Fíjate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí.

Producción verbal:

QUE UN NIÑO ESTÁ LLORANDO PORQUE SE HA CAIDO DEL TOBOYAN Y LE HA TIRADO EL PAPA VA COMIENDO Y LOS DEL FUTBOL SIENDO AL FUTBOL Y EL DELA... ¿CÓMO SE LLAMA ESTO? (SEÑALA LA COMETA) EL SEÑOR DE LA COMETA Y EL NIÑO QUE ESTÁ SUBIENDO Y ESTE ESTÁ LEYENDO Y ESTE ESTÁ EMPUJANDO

PAPÁ DE GESTO: SEÑALA Y OBSERVA LA FOTO.

Número de frases producidas

9

PUNTUACIÓN

2

- 2 puntos: 5 o más frases producidas.
- 1 punto: 3 ó 4 frases producidas.
- 0 puntos: 2 o menos frases producidas.



Contenido

I. Categorías

INSTRUCCIONES: *Vamos a jugar con esta lámina (Mostrar LÁMINA 2).*

Señala los...

alimentos	+	-
ropas	+	-
juguetes	+	-

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: todas las categorías señaladas correctamente.
- 0 puntos: 2 o menos categorías señaladas correctamente.

II. Acciones

INSTRUCCIONES: *¿Qué hace ella niñola? (Mostrar LÁMINAS)*

Lámina 3: recorta	+	-
Lámina 4: salta	+	-
Lámina 5: pinta	+	-

*ESTA RECORTANDO
ESTA SALTANDO
ESTA PINTANDO*

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 2 o menos respuestas correctas.

III. Partes del cuerpo

INSTRUCCIONES: *Señala tu...*

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

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: 4 o más partes del cuerpo señaladas correctamente.
- 0 puntos: 3 o menos partes del cuerpo señaladas correctamente.

IV. Órdenes sencillas

INSTRUCCIONES: *Ahora vas a hacer lo que te diga, ¿vale? (Colocar una silla al lado del niño, una pintura retirada de él y el coche encima de la mesa). Pon el cochecito en esta silla (Señalar), luego enciende la luz y después trae aquella pintura (Señalar).*

orden 1 (coche)	+	-
orden 2 (luz)	+	-
orden 3 (pintura)	+	-
secuencia	+	-

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: realiza las 3 órdenes y la secuencia correctamente.
- 0 puntos: la secuencia no es la solicitada o realiza 2 o menos órdenes.



Contenido

Uso

V. Definición por el uso

1. Nivel comprensivo

INSTRUCCIONES: Señala una cosa que sirve para...
(Mostrar LÁMINA 6).

no mojarse	⊕	-
pintar	⊕	-
hacer fotos	⊕	-
jugar	⊕	-
ordenar el tráfico	⊕	-

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: señala todos los elementos correctamente.
- 0 puntos: señala 1 o más elementos incorrectamente.

2. Nivel expresivo

INSTRUCCIONES: Dime para qué sirven...
(Nombrar cada parte).

los ojos	⊕	-	PARA VER
la boca	⊕	-	PARA HABLAR
la nariz	⊕	-	PARA OLER
los oídos	⊕	-	PARA ESCUCHAR
las manos	⊕	-	PARA TOCAR

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 4 o menos respuestas correctas.

I. Expresión espontánea ante una lámina

Denomina	+	-
Describe	+	-
Narra	⊕	-

PUNTUACIÓN

2

- 2 puntos: narra.
- 1 punto: describe.
- 0 puntos: denomina.

II. Expresión espontánea durante una actividad manipulativa: rompecabezas

INSTRUCCIONES: Ahora vamos a hacer este rompecabezas. A ver si nos sale (Se sacan todas las piezas menos una, que se deja parcialmente a la vista).

TIEMPO: de uno a tres minutos.

Solicita información	⊕	-
Pide atención	⊕	-
Autorregula su acción	⊕	-

Otras: YO SEÑALÉNDOS DICHES, EL DELA NINNA
SI DEBE VOJE
¿Y LA OTRA PIEZA? AQUÍ, YA ESTÁ

PUNTUACIÓN

1

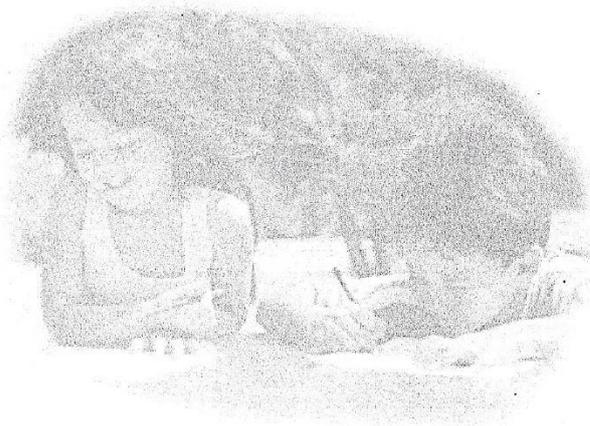
- 1 punto: 1 o más respuestas observadas.
- 0 puntos: ninguna respuesta observada.



PLON-R

6 años

Cuadernillo de anotación



Apellidos: — Nombre: ALUMNO 2
Sexo: MASCUNO Fecha de nacimiento: 31/11/2013 Edad: 6 AÑOS 4 MESES
Centro: C.E.E. "LA PURÍSIMA PARA NIÑOS SORDOS" (ZARAGOZA) Curso: 3º EPI INFANTIL
Fecha de aplicación: 28/11/2019 Examinador: BELEN TORRANO



Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.
Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España

Perfil de resultados

	<i>Retraso</i>	<i>Necesita mejorar</i>	<i>Normal</i>
Forma	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
TOTAL PRUEBA	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>



Resumen de puntuaciones

	PD	PT
Forma Puntuación total (Máx: 2,5)	0'75	10
Fonología	0	
Morfología	0'25	
Sintaxis	0'5	
Contenido Puntuación total (Máx: 5,5)	3'5	46
Tercio excluso	1	
Contrarios	1'5	
Categorías	1	
Definición de palabras	0	
Uso Puntuación total (Máx: 6)	5	52
Absurdos contenido y forma	2	
Comprensión metáfora	1	
Ordenar y relatar	1	
Comprensión y adaptación	0'5	
Planificación	0'5	
PUNTUACIÓN TOTAL PLON-R (MÁX: 14)	9'25	



Forma

I. Fonología

INSTRUCCIONES: *Mira, voy a enseñarte las fotos de...* (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)
¿Qué es esto? (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

3 años

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

4 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo	_____
	nido	_____
f	foca	_____
	café	_____
g	gato	_____
	bigote	_____
l	luna	_____
	pala	_____
z	sol	_____
	zapato	_____
ia	taza	_____
	lápiz	_____
j	piano	_____
	jaula	_____
ll	tijera	_____
	llave	_____
r	pollo	_____
	pera	_____
s	silla	_____
	vaso	_____
ñ	manos	_____
	niño	_____
y	payaso	_____

5 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
r	rana	_____
	gorro	_____
j	collar	_____
	reloj	_____
pl	plato	_____
	clavo	_____
bl	tabla	_____
	tren	_____
tr	letras	_____
	letras	_____
kr	chromo	_____
	chromo	_____
br	brazo	_____
	libro	_____

6 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
str	estrella ✓	_____
gr	grifo ✓	_____
fi	flecha ✓	FRECHA
fr	fruta ✓	_____
au	autobús	AUTOBUS

PUNTUACIÓN

0

- 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad.



Forma

II. Morfología

1. Pronombre «la suya»

INSTRUCCIONES: Ahora nos vamos a tocar la nariz (Mostrar LÁMINA 1).

Mira, yo me toco la mía,
tú te tocas la tuya,
ella se toca....

la suya + -

2. Pronombre «contigo»

INSTRUCCIONES: Este niño (Mostrar LÁMINA 2) viene todos los días a la escuela conmigo, ¿eh? ¿Con quién viene este niño todos los días a la escuela?

Contigo + -

PUNTUACIÓN

0'25

- 0,50 puntos: responde correctamente a los 2 elementos.
- 0,25 puntos: responde correctamente a 1 elemento.
- 0 puntos: responde incorrectamente a los 2 elementos.



III. Sintaxis

1. Oración adverbial de tiempo

INSTRUCCIONES: Ana se irá a jugar después de merendar. ¿Cuándo se irá Ana a jugar?

Después, cuando + -

2. Oración causal

INSTRUCCIONES: Pedro estaba jugando.

Se tropezó con una piedra y se cayó. ¿Por qué se cayó Pedro?

Porque + -

3. Oración de relativo

INSTRUCCIONES: La pelota que me regaló mi tía se ha roto.

¿Qué pelota se ha roto?

La que + -

QUE ME HA
REGALADO MI
TIA

4. Oración condicional

INSTRUCCIONES: Una mamá dice a su hijo:

Si comes te daré un beso.

Te daré un beso...

Si + -

DESPUES DE
COMER

PUNTUACIÓN

0'5

- 1 punto: responde correctamente a todos los elementos.
- 0,75 puntos: responde correctamente a 3 elementos.
- 0,50 puntos: responde correctamente a 2 elementos.
- 0,25 puntos: responde correctamente a 1 elemento.
- 0 puntos: responde incorrectamente a los 4 elementos.

Contenido

I. Tercio excluso

INSTRUCCIONES: Te voy a enseñar unos dibujos (Mostrar LÁMINAS). Fíjate bien y señala cuál no debería estar ahí.

Lámina 3: Balón	+	-
Lámina 4: Pájaro	+	-
Lámina 5: Jamón	+	-

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 2 o menos respuestas correctas.

III. Contrarios

INSTRUCCIONES: Yo empiezo una frase y tú la terminas.

EJEMPLO: Un gigante no es pequeño, un gigante es...

El caracol no es rápido, el caracol es... LENTO	+	-
La esponja no es dura, la esponja es... BLANQUITA	+	-
Un fideo no es gordo, un fideo es... PLANO	+	-

PUNTUACIÓN 1.5

- 1.5 puntos: 3 respuestas correctas.
- 1 punto: 2 respuestas correctas.
- 0 puntos: 1 o ninguna respuestas correctas.

III. Categorías

INSTRUCCIONES: Dime dos nombres de...

herramientas MARTILLO, SIERRA	+	-
vehículos BARCO, HELICÓPTERO	+	-
muebles	+	-

CUANDO SE LE EXPLICA
LA SOFA,
SILLA

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: 2 ó 3 categorías conocidas.
- 0 puntos: 1 o ninguna categorías conocidas.

IV. Definición de palabras

INSTRUCCIONES: Ahora quiero que me expliques qué es o bien qué quiere decir...

martillo ES UN MARTILLO PARA PONER CLAVOS	+	-
bufanda ES UNA BUFANDA CUANDO HACE FROLO Y HAY LA NIEVE	+	-
cocinar ES COCINA COMIDA	+	-
hablar HABLAR COSAS PARA SABER	+	-
bello	+	-
alegre CONTENTO	+	-

PUNTUACIÓN 0

- 2 puntos: 5 ó 6 respuestas correctas.
- 1 punto: de 2 a 4 respuestas correctas.
- 0 puntos: 1 o ninguna respuestas correctas.



Uso

I. Absurdos de contenido y forma

INSTRUCCIONES: Ahora voy a leer una frase que está mal dicha y tú tienes que decir por qué está mal (Leer cada frase). ¿Por qué está mal?

EJEMPLOS: Yo veo con los pies
Los pájaros vuela

Yo apago la radio para oír música ENCENDER	+	-
Voy al frigorífico y cojo los zapatos COMIDA	+	-
Ayer vamos al cine MAÑANA	+	-
Juan cogió una pelota que eran redondas LA ISLA NO	+	-

PUNTUACIÓN 2

- 2 puntos: las 4 respuestas correctas.
- 1 punto: las 2 primeras o 2 últimas respuestas correctas.
- 0 puntos: 2 en otro orden, 1 o ninguna respuestas correctas.

II. Comprensión de una metáfora

INSTRUCCIONES: Vamos a hacer otra cosa.
Escucha primero: el cabello de Susana era de oro.
¿Susana era rubia o morena?

Rubia

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: respuesta correcta.
- 0 puntos: respuesta incorrecta.

III. Ordenar y relatar

INSTRUCCIONES: Ahora te voy a poner tres dibujos desordenados (Poner las LÁMINAS en orden A-L-S). Tú tienes que ordenarlas bien y después me cuentas lo que pasa.

Producción verbal:

• ¿ESTA MAL? PRIMERO ESTA ("S"),
DESPUÉS AQUÍ, Y YA ESTA, ASÍ
• PESCAN, COGEN PECES Y COCINAN

Orden (SAL)

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: orden y narración correctos.
- 0 puntos: orden o narración incorrectos.



Uso

Observaciones generales

IV. Comprensión y adaptación

I. Articulación espontánea

INSTRUCCIONES: ¿Qué debes hacer si...?

te das cuenta que vas a llegar tarde a la escuela? LEGAO BIEN	+	⊖
tienes que cruzar la carretera? CUANDO ESTÉ EN VERDE	⊕	-

PUNTUACIÓN _____ **0'5**

II. Uso espontáneo del lenguaje durante la prueba

- 1 punto: las 2 respuestas correctas.
- 0,5 puntos: 1 respuesta correcta.
- 0 puntos: ninguna respuesta correcta.

V. Planificación

III. Conducta global ante la prueba

INSTRUCCIONES: ¿Sabes jugar al escondite?
Explícame cómo se juega al escondite

Producción verbal:

TU CUENTAS HASTA DIEZ Y TU ENWENTAS A LOS NIÑOS QUE ESTÁN ESCONDIDOS Y LAS PILLAS Y BÚSCAS

PUNTUACIÓN _____ **0'5**

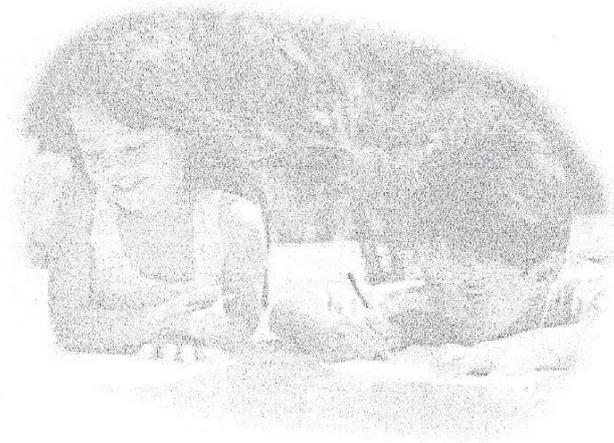
- 1 punto: produce una secuencia y una solución.
- 0,5 puntos: produce una secuencia o una solución.
- 0 puntos: no produce secuencia ni solución.



PLON-R

6 años

Cuadernillo de anotación



Apellidos: —	Nombre: ALUMNO 3	
Sexo: MASCULINO	Fecha de nacimiento: 10/8/2013	Edad: 5 AÑOS Y 9 MESES
Centro: C.E.E. "LA PURÍSIMA PARA NIÑOS SORDOS" (ZARAGOZA)	Curso: 3º E. INFANTIL	
Fecha de aplicación: 28/5/2019	Examinador: BELEN TORRANO	



Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.
Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España

Perfil de resultados

	<i>Retraso</i>	<i>Necesita mejorar</i>	<i>Normal</i>
Forma	•	⊙	•
Contenido	•	⊙	•
Uso	•	•	⊙
TOTAL PRUEBA	•	⊙	•



Resumen de puntuaciones

Forma

	PD	PT
Puntuación total (Máx: 2,5)	2'25	47
Fonología	1	
Morfología	0'5	
Sintaxis	0'75	

Contenido

	PD	PT
Puntuación total (Máx: 5,5)	3	39
Tercio excluso	0	
Contrarios	1	
Categorías	1	
Definición de palabras	1	

Uso

	PD	PT
Puntuación total (Máx: 6)	5	52
Absurdos contenido y forma	1	
Comprensión metáfora	1	
Ordenar y relatar	1	
Comprensión y adaptación	1	
Planificación	1	
Puntuación total PLON-R (MÁX: 14)	10'25	45



Forma

I. Fonología

INSTRUCCIONES: *Mira, voy a enseñarte las fotos de...* (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)
 ¿Qué es esto? (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

3 años

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

4 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo	
	nido	
f	foca	
	café	
g	gato	
	bigote	
l	luna	
	pala	
	sol	
	zapato	
z	taza	
	lápiz	
ia	piano	
j	jaula	
	tijera	
ll	llave	
	pollo	
r	pera	
	silla	
s	vaso	
	manos	
ñ	niño	
y	payaso	

5 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
	rana	
r	gorro	
	collar	
j	reloj	
pl	plato	
kl	clavo	
bl	tabla	
	tren	
tr	letras	
kr	chromo	
br	brazo	
	libro	

6 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
str	estrella	✓
gr	grifo	✓
fl	flecha	✓
fr	fruta	✓
au	autobús	✓

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad.



Forma

II. Morfología

1. Pronombre «la suya»

INSTRUCCIONES: *Ahora nos vamos a tocar la nariz (Mostrar LÁMINA 1).
Mira, yo me toco la mía,
tú te tocas la tuya,
ella se toca....*

la suya	+	-
---------	---	---

2. Pronombre «contigo»

INSTRUCCIONES: *Este niño (Mostrar LÁMINA 2) viene todos los días a la escuela conmigo, ¿eh? ¿Con quién viene este niño todos los días a la escuela?*

Contigo	+	-
---------	---	---

PUNTUACIÓN

0'5

- 0,50 puntos: responde correctamente a los 2 elementos.
- 0,25 puntos: responde correctamente a 1 elemento.
- 0 puntos: responde incorrectamente a los 2 elementos.

III. Sintaxis

1. Oración adverbial de tiempo

INSTRUCCIONES: *Ana se irá a jugar después de merendar. ¿Cuándo se irá Ana a jugar?*

Después, cuando	+	-
-----------------	---	---

2. Oración causal

INSTRUCCIONES: *Pedro estaba jugando. Se tropezó con una piedra y se cayó. ¿Por qué se cayó Pedro?*

Porque	+	-
--------	---	---

3. Oración de relativo

INSTRUCCIONES: *La pelota que me regaló mi tía se ha roto. ¿Qué pelota se ha roto?*

La que	+	-
--------	---	---

4. Oración condicional

INSTRUCCIONES: *Una mamá dice a su hijo: si comes te daré un beso. Te daré un beso...*

Si	+	-
----	---	---

PUNTUACIÓN

0'75

- 1 punto: responde correctamente a todos los elementos.
- 0,75 puntos: responde correctamente a 3 elementos.
- 0,50 puntos: responde correctamente a 2 elementos.
- 0,25 puntos: responde correctamente a 1 elemento.
- 0 puntos: responde incorrectamente a los 4 elementos.



Contenido

I. Tercio excluso

INSTRUCCIONES: Te voy a enseñar unos dibujos (Mostrar LÁMINAS). Fíjate bien y señala cuál no debería estar ahí.

Lámina 3: Balón	+	⊖
Lámina 4: Pájaro	+	⊖
Lámina 5: Jamón	⊕	-

PUNTUACIÓN 0

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 2 o menos respuestas correctas.

III. Contrarios

INSTRUCCIONES: Yo empiezo una frase y tú la terminas.

EJEMPLO: Un gigante no es pequeño, un gigante es...

El caracol no es rápido, el caracol es... <i>DESAPACADO</i>	+	⊖
La esponja no es dura, la esponja es...	⊕	-
Un fideo no es gordo, un fideo es...	⊕	-

PUNTUACIÓN 1

- 1,5 puntos: 3 respuestas correctas.
- 1 punto: 2 respuestas correctas.
- 0 puntos: 1 o ninguna respuestas correctas.

III. Categorías

INSTRUCCIONES: Dime dos nombres de...

herramientas	⊕	-
vehículos	⊕	-
muebles	⊕	-

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: 2 ó 3 categorías conocidas.
- 0 puntos: 1 o ninguna categorías conocidas.

IV. Definición de palabras

INSTRUCCIONES: Ahora quiero que me expliques qué es o bien qué quiere decir...

martillo	⊕	-
bufanda	⊕	-
cocinar	⊕	-
hablar	+	⊖
bello	+	⊖
alegre	⊕	-

PUNTUACIÓN 1

- 2 puntos: 5 ó 6 respuestas correctas.
- 1 punto: de 2 a 4 respuestas correctas.
- 0 puntos: 1 o ninguna respuestas correctas.



Uso

I. Absurdos de contenido y forma

INSTRUCCIONES: *Ahora voy a leer una frase que está mal dicha y tú tienes que decir por qué está mal (Leer cada frase). ¿Por qué está mal?*

EJEMPLOS: Yo veo con los pies
Los pájaros vuela

Yo apago la radio para oír música	+	⊖
Voy al frigorífico y cojo los zapatos	⊕	-
Ayer vamos al cine	⊕	-
Juan cogió una pelota que eran redondas	⊕	-

PUNTUACIÓN 1

- 2 puntos: las 4 respuestas correctas.
- 1 punto: las 2 primeras o 2 últimas respuestas correctas.
- 0 puntos: 2 en otro orden, 1 o ninguna respuestas correctas.

II. Comprensión de una metáfora

INSTRUCCIONES: *Vamos a hacer otra cosa. Escucha primero: el cabello de Susana era de oro. ¿Susana era rubia o morena?*

Rubia ⊕ -

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: respuesta correcta.
- 0 puntos: respuesta incorrecta.

III. Ordenar y relatar

INSTRUCCIONES: *Ahora te voy a poner tres dibujos desordenados (Poner las LÁMINAS en orden A-L-S). Tú tienes que ordenarlas bien y después me cuentas lo que pasa.*

Producción verbal:

PRIMERO PESABAN PECES
DESPUES PESABAN Y
LUEGO LOS COMENAN

Orden (SAL) ⊕ -

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: orden y narración correctos.
- 0 puntos: orden o narración incorrectos.



Uso

Observaciones generales

IV. Comprensión y adaptación

I. Articulación espontánea

INSTRUCCIONES: ¿Qué debes hacer si...?

te das cuenta que vas a llegar tarde a la escuela?	+	-
tienes que cruzar la carretera?	+	-

PUNTUACIÓN 1

II. Uso espontáneo del lenguaje durante la prueba

- 1 punto: las 2 respuestas correctas.
- 0,5 puntos: 1 respuesta correcta.
- 0 puntos: ninguna respuesta correcta.

V. Planificación

III. Conducta global ante la prueba

INSTRUCCIONES: ¿Sabes jugar al escondite?
Explícame cómo se juega al escondite

Producción verbal:

UNO CUENTA, DOS SE ESCONDEN Y LAS TIENEN QUE ENCONTRAR

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: produce una secuencia y una solución.
- 0,5 puntos: produce una secuencia o una solución.
- 0 puntos: no produce secuencia ni solución.



PLON-R

5 años

Cuadernillo de anotación



Apellidos: — Nombre: ALUMNO 4
Sexo: MASCULINO Fecha de nacimiento: 27/7/2013 Edad: 5 AÑOS 4 MESES
Centro: C.E.E. "LA PURÍSIMA PARA NIÑOS SORDOS" (ZARAGOZA) Curso: 3º E. INFANTIL
Fecha de aplicación: 28/5/2019 Examinador: BELEN TORRANO



Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.
Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España

Perfil de resultados

	<i>Retraso</i>	<i>Necesita mejorar</i>	<i>Normal</i>
Forma	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOTAL PRUEBA	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Resumen de puntuaciones

	PD	PT
Forma		
Puntuación total (Máx: 5)	2	22
Fonología	0	
Morfología-Sintaxis	1	
Repetición de frases	0	
Expresión verbal espontánea	1	
Contenido		
Puntuación total (Máx: 6)	2	14
Categorías	0	
Acciones	1	
Partes del cuerpo	1	
Órdenes sencillas	0	
Definición por el uso	0	
Nivel comprensivo	0	
Nivel expresivo	0	
Uso		
Puntuación total (Máx: 3)	2	46
Expresión espontánea ante una lámina	1	
Expresión espontánea rompecabezas	1	
PUNTUACIÓN TOTAL PLON-R (MÁX: 14)	6	6



Forma

I. Fonología

INSTRUCCIONES: *Mira, voy a enseñarte las fotos de...* (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)
 ¿Qué es esto? (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

3 años

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

4 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo ✓	
	nido	(NO SABE)
f	foca ✓	FOPA
	café	TAFÉ
	gato	TAP
g	bigote	BIGOTE
	luna	NUNA
l	pala ✓	
	sol ✓	
	zapato	PATAP
z	taza	BATA
	lápiz	LAPU
ia	piano ✓	
	jaula ✓	LAULA
j	tijera	TIJERA
ll	llave ✓	
	pollo ✓	
r	pera ✓	
	silla	TIUA
s	vaso	VATO
	manos	
ñ	niño ✓	
y	payaso ✓	PAYAP

5 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
	rana	NANA
r	gorro	GORO
	collar	TOLAR
j	reloj ✓	(E)LOJ
pl	plato	PLAFO
kl	clavo	(NO SABE)
bl	tabla	MESA
	tren	TREN
tr	letras ✓	
kr	chromo	(NO SABE)
br	brazo	LAZO
	libro	LIBO

PUNTUACIÓN

0

- 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad.



Forma

II. Morfología-Sintaxis

1. Repetición de frases

INSTRUCCIONES: Ahora yo digo una frase y tú la repites.

EJEMPLO: Los niños juegan en el patio.

FRASES:

A. Mi amigo tiene un canario amarillo que canta mucho.

Producción verbal:

AMIGO TIENE UN GATA SANTA AMARILLO

Número de elementos repetidos

4

B. Tarzán y la mona Chita corrían mucho porque les perseguía un león.

Producción verbal:

TARZÁN Y LA MONA CHITA UN LEÓN

Número de elementos repetidos

7

PUNTUACIÓN

0

- 2 puntos: 8 o más elementos repetidos de cada frase.
- 1 punto: 8 o más elementos repetidos sólo de una frase.
- 0 puntos: 7 o menos elementos repetidos de cada frase.

2. Expresión verbal espontánea

INSTRUCCIONES: Ahora te voy a enseñar un dibujo (Mostrar LÁMINA 1). Fijate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí.

Producción verbal:

PAPA COXE EL NIÑO

TIENE AGUA

UN WETO

Y AHÍ COMPIÓ

TORREÓN

VA A SUBI

Número de frases producidas

3

PUNTUACIÓN

1

- 2 puntos: 5 o más frases producidas.
- 1 punto: 3 ó 4 frases producidas.
- 0 puntos: 2 o menos frases producidas.



Contenido

I. Categorías

INSTRUCCIONES: *Vamos a jugar con esta lámina (Mostrar LÁMINA 2). Señala los...*

alimentos	+	⊖
ropas	⊕	-
juguetes	⊕	-

PUNTUACIÓN 0

- 1 punto: todas las categorías señaladas correctamente.
- 0 puntos: 2 o menos categorías señaladas correctamente.

II. Acciones

INSTRUCCIONES: *¿Qué hace ella niña?* (Mostrar LÁMINAS)

Lámina 3: recorta	⊕	-	RETORARLO
Lámina 4: salta	⊕	-	TALTAR
Lámina 5: pinta	⊕	-	PINTAR

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 2 o menos respuestas correctas.

III. Partes del cuerpo

INSTRUCCIONES: *Señala tu...*

codo	⊕	-	
rodilla	⊕	-	
cuello	⊕	-	
pie	⊕	-	
tobillo	+	⊖	RODILLA
talón	+	⊖	PANTALÓN

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: 4 o más partes del cuerpo señaladas correctamente.
- 0 puntos: 3 o menos partes del cuerpo señaladas correctamente.

IV. Órdenes sencillos

INSTRUCCIONES: *Ahora vas a hacer lo que te diga, ¿vale? (Colocar una silla al lado del niño, una pintura retirada de él y el coche encima de la mesa). Pon el cochecito en esta silla (Señalar), luego enciende la luz y después trae aquella pintura (Señalar).*

orden 1 (coche)	⊕	-
orden 2 (luz)	+	⊖
orden 3 (pintura)	⊕	-
secuencia	+	⊖

PUNTUACIÓN 0

- 1 punto: realiza las 3 órdenes y la secuencia correctamente.
- 0 puntos: la secuencia no es la solicitada o realiza 2 o menos órdenes.



Contenido

Uso

V. Definición por el uso

I. Expresión espontánea ante una lámina

1. Nivel comprensivo

INSTRUCCIONES: Señala una cosa que sirve para...
(Mostrar LÁMINA 6).

Denomina	⊕	-
Describe	⊕	-
Narra	+	⊖

no mojarse	⊕	-
pintar	⊕	-
hacer fotos	⊕	-
jugar	⊕	-
ordenar el tráfico	+	⊖

PUNTUACIÓN 1

- 2 puntos: narra.
- 1 punto: describe.
- 0 puntos: denomina.

PUNTUACIÓN 0

- 1 punto: señala todos los elementos correctamente.
- 0 puntos: señala 1 o más elementos incorrectamente.

2. Nivel expresivo

II. Expresión espontánea durante una actividad manipulativa: rompecabezas

INSTRUCCIONES: Dime para qué sirven...
(Nombrar cada parte).

INSTRUCCIONES: Ahora vamos a hacer este rompecabezas. A ver si nos sale (Se sacan todas las piezas menos una, que se deja parcialmente a la vista).

los ojos	⊕	-	VER
la boca	⊕	-	HABLAR
la nariz	⊕	-	RESPIRAR
los oídos	⊕	-	ESCUCHAR
las manos	+	⊖	COMER

TIEMPO: de uno a tres minutos.

PUNTUACIÓN 0

Solicita información	⊕	-
Pide atención	+	⊖
Autorregula su acción	⊕	-

Otras: ESTA ES ALI, ASI ¡AY! ¿LA MANO?

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: 1 o más respuestas observadas.
- 0 puntos: ninguna respuesta observada.



PLON-R

5 años

Cuadernillo de anotación



Apellidos: - Nombre: ALUMNO 5
Sexo: MASCULINO Fecha de nacimiento: 18/2/2014 Edad: 5 AÑOS 4 MESES
Centro: C.E.C. "LA PURÍSIMA PARA NIÑOS SORDOS" (ZARAGOZA) Curso: 2º E. INFANTIL
Fecha de aplicación: 28/5/2019 Examinador: BELEÉN TORRANO



Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.
Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España

Perfil de resultados

	<i>Retraso</i>	<i>Necesita mejorar</i>	<i>Normal</i>
Forma	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOTAL PRUEBA	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Resumen de puntuaciones

	PD	PT
Forma		
Puntuación total (Máx: 5)	2	22
Fonología	0	
Morfología-Sintaxis	2	
Repetición de frases	0	
Expresión verbal espontánea	2	
Contenido		
Puntuación total (Máx: 6)	4	38
Categorías	0	
Acciones	0	
Partes del cuerpo	1	
Órdenes sencillas	1	
Definición por el uso	2	
Nivel comprensivo	1	
Nivel expresivo	1	
Uso		
Puntuación total (Máx: 3)	2	46
Expresión espontánea ante una lámina	1	
Expresión espontánea rompecabezas	1	
PUNTUACIÓN TOTAL PLON-R (MÁX: 14)	8	25



Forma

I. Fonología

INSTRUCCIONES: *Mira, voy a enseñarte las fotos de...* (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)
 ¿Qué es esto? (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

3 años

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

4 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo ✓	
	niño	(NO SABE)
f	foca	(NO SABE)
	café ✓	
g	gato ✓	
	bigote	bigote
	luna	nuna
l	pala ✓	
	sol ✓	
	zapato ✓	
z	taza	(NO SABE)
	lápiz ✓	
ia	piano ✓	
	jaula ✓	
j	tijera ✓	
	llave ✓	
ll	pollo ✓	
r	pera ✓	
	silla ✓	
s	vaso ✓	
	manos ✓	
ñ	niño ✓	
y	payaso ✓	pasayete

5 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
	rana ✓	
r	gorro	borro
	collar	collal (NO SABE)
j	reloj	leloj
pl	plato ✓	
kl	clavo ✓	alclavo
bl	tabla ✓	
tr	tren ✓	
	letras ✓	
kr	cromo	calmas
	brazo	blato
br	libro	liblo

PUNTUACIÓN

0

- 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad.



Forma

II. Morfología-Sintaxis

1. Repetición de frases

INSTRUCCIONES: Ahora yo digo una frase y tú la repites.

EJEMPLO: Los niños juegan en el patio.

FRASES:

A. Mi amigo tiene un canario amarillo que canta mucho.

Producción verbal:

EL NIÑO TIENE ... QUE CANTA MUCHO

Número de elementos repetidos 4

B. Tarzán y la mona Chita corrian mucho porque les perseguía un león.

Producción verbal:

LA MONA CHITA CORRÍA Y SALTA UN LEÓN

Número de elementos repetidos 5

PUNTUACIÓN 0

- 0 2 puntos: 8 o más elementos repetidos de cada frase.
0 1 punto: 8 o más elementos repetidos sólo de una frase.
0 0 puntos: 7 o menos elementos repetidos de cada frase.



2. Expresión verbal espontánea

INSTRUCCIONES: Ahora te voy a enseñar un dibujo (Mostrar LÁMINA 1). Fijate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí.

Producción verbal:

HAY UN NIÑO LLORANDO
HAY UN NIÑO SUBIENDO POR LAS ESCALERAS
HAY UN NIÑO BEBIENDO
HAY UN NIÑO QUE ESTÁ SUBIENDO POR AQUÍ
Y HAY UN NIÑO COLGÁNDOSE
YA LO DILHO TODO

Número de frases producidas 6

PUNTUACIÓN 2

- 0 2 puntos: 5 o más frases producidas.
0 1 punto: 3 ó 4 frases producidas.
0 0 puntos: 2 o menos frases producidas.



Contenido

I. Categorías

INSTRUCCIONES: *Vamos a jugar con esta lámina (Mostrar LÁMINA 2). Señala los...*

alimentos	+	-
ropas	+	-
juguetes	+	-

NO ENTENDE X

PUNTUACIÓN

0

- 1 punto: todas las categorías señaladas correctamente.
- 0 puntos: 2 o menos categorías señaladas correctamente.

II. Acciones

INSTRUCCIONES: *¿Qué hace ella niñola? (Mostrar LÁMINAS)*

Lámina 3: recorta	+	-
Lámina 4: salta	+	-
Lámina 5: pinta	+	-

RECORTANDO
JUGANDO A LA LUMBA SALTANDO
DIBUJANDO EL PELO ✓

PUNTUACIÓN

0

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 2 o menos respuestas correctas.

III. Partes del cuerpo

INSTRUCCIONES: *Señala tu...*

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

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: 4 o más partes del cuerpo señaladas correctamente.
- 0 puntos: 3 o menos partes del cuerpo señaladas correctamente.

IV. Órdenes sencillas

INSTRUCCIONES: *Ahora vas a hacer lo que te diga, ¿vale? (Colocar una silla al lado del niño, una pintura retirada de él y el coche encima de la mesa). Pon el cochecito en esta silla (Señalar), luego enciende la luz y después trae aquella pintura (Señalar).*

orden 1 (coche)	+	-
orden 2 (luz)	+	-
orden 3 (pintura)	+	-
secuencia	+	-

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: realiza las 3 órdenes y la secuencia correctamente.
- 0 puntos: la secuencia no es la solicitada o realiza 2 o menos órdenes.



Contenido

Uso

V. Definición por el uso

1. Nivel comprensivo

INSTRUCCIONES: Señala una cosa que sirve para...
(Mostrar LÁMINA 6).

no mojarse	+	-
pintar	+	-
hacer fotos	+	-
jugar	+	-
ordenar el tráfico	+	-

PALABRAS

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: señala todos los elementos correctamente.
- 0 puntos: señala 1 o más elementos incorrectamente.

2. Nivel expresivo

INSTRUCCIONES: Dime para qué sirven...
(Nombrar cada parte).

los ojos	+	-
la boca	+	-
la nariz	+	-
los oídos	+	-
las manos	+	-

VER
COMER/CHUPAR
HUELEN PLUMES
ESCUCHAR
TOCAR

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 4 o menos respuestas correctas.

I. Expresión espontánea ante una lámina

Denomina	+	-
Describe	+	-
Narra	+	-

PUNTUACIÓN

1

- 2 puntos: narra.
- 1 punto: describe.
- 0 puntos: denomina.

II. Expresión espontánea durante una actividad manipulativa: rompecabezas

INSTRUCCIONES: Ahora vamos a hacer este rompecabezas. A ver si nos sale (Se sacan todas las piezas menos una, que se deja parcialmente a la vista).

TIEMPO: de uno a tres minutos.

Solicita información	+	-
Pide atención	+	-
Autorregula su acción	+	-

Otras ¿QUE ESTO? QUE DADO D Y ALGO MÁS PARA AQUÍ? LA NIÑA MONTADA

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: 1 o más respuestas observadas.
- 0 puntos: ninguna respuesta observada.



PLON-R

5 años

Cuadernillo de anotación



Apellidos: — Nombre: ALUMNO 6
Sexo: MASCULINO Fecha de nacimiento: 30/14/2014 Edad: 5 AÑOS
Centro: C.E.E. "LA PURÍSIMA PARA NIÑOS SORDOS" (ZARAGOZA) Curso: 2º E. INFANTIL
Fecha de aplicación: 28/5/2019 Examinador: BELEN TORRERO



Copyright © 2004 by TEA Ediciones, S. A.
Edita: TEA Ediciones, S. A.; Fray Bernardino Sahagún, 24; 28036 Madrid. Prohibida la reproducción total o parcial.
Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España

Perfil de resultados

	<i>Retraso</i>	<i>Necesita mejorar</i>	<i>Normal</i>
Forma	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Uso	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
TOTAL PRUEBA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>



Resumen de puntuaciones

	PD	PT
Forma		
Puntuación total (Máx: 5)	4	46
Fonología	1	
Morfología-Sintaxis	3	
Repetición de frases	2	
Expresión verbal espontánea	1	
Contenido		
Puntuación total (Máx: 6)	6	73
Categorías	1	
Acciones	1	
Partes del cuerpo	1	
Órdenes sencillas	1	
Definición por el uso	1	
Nivel comprensivo	1	
Nivel expresivo	1	
Uso		
Puntuación total (Máx: 3)	2	46
Expresión espontánea ante una lámina	1	
Expresión espontánea rompecabezas	1	
PUNTUACIÓN TOTAL PLON-R (MÁX: 14)	12	60



Forma

I. Fonología

INSTRUCCIONES: *Mira, voy a enseñarte las fotos de...* (Nombrar todas las imágenes de cada fonema)
 ¿Qué es esto? (Enseñar láminas y repetir la instrucción al principio de cada fonema)

3 años

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

4 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
d	dedo	_____
	nido	_____
f	foca	_____
	café	_____
g	gato	_____
	bigote	_____
l	luna	_____
	pala	_____
z	sol	_____
	zapato	_____
ia	taza	_____
	lápiz	_____
j	piano	_____
	jaula	_____
ll	tijera	_____
	llave	_____
r	pollo	_____
	pera	_____
s	silla	_____
	vaso	_____
ñ	manos	_____
	niño	_____
y	payaso	_____

5 años

Fonema	Palabra	Producción verbal
r	rana	✓ _____
	gorro	✓ _____
j	collar	✓ _____
	reloj	✓ _____
pl	plato	✓ _____
	clavo	✓ _____
bl	tabla	✓ _____
	tren	✓ _____
tr	letras	✓ _____
	chromo	✓ _____
br	brazo	✓ _____
	libro	✓ _____

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: ningún error en los fonemas de su edad.
- 0 puntos: cualquier error en los fonemas de su edad.



Forma

II. Morfología-Sintaxis

1. Repetición de frases

INSTRUCCIONES: Ahora yo digo una frase y tú la repites.

EJEMPLO: Los niños juegan en el patio.

FRASES:

A. Mi amigo tiene un canario amarillo que canta mucho.

Producción verbal:

MI AMIGO TIENE UN CANARIO QUE CANTA MUCHO

Número de elementos repetidos 8

B. Tarzán y la mona Chita corrían mucho porque les perseguía un león.

Producción verbal:

TARZÁN Y LA MONA CHITA LE CORRÍAN PORQUE UN LEÓN

Número de elementos repetidos 10

PUNTUACIÓN 2

- 0 2 puntos: 8 o más elementos repetidos de cada frase.
0 1 punto: 8 o más elementos repetidos sólo de una frase.
0 0 puntos: 7 o menos elementos repetidos de cada frase.



2. Expresión verbal espontánea

INSTRUCCIONES: Ahora te voy a enseñar un dibujo (Mostrar LÁMINA 1). Fijate bien y cuéntame todo lo que pasa aquí.

Producción verbal:

UN NIÑO QUE SE HA CAIDO Y HAY OTROS NIÑOS Y SU PADRE LE CUIDA QUE HABIA OTROS NIÑOS

Número de frases producidas 4

PUNTUACIÓN 1

- 0 2 puntos: 5 o más frases producidas.
0 1 punto: 3 ó 4 frases producidas.
0 0 puntos: 2 o menos frases producidas.



Contenido

I. Categorías

INSTRUCCIONES: *Vamos a jugar con esta lámina (Mostrar LÁMINA 2). Señala los...*

alimentos	⊕	-
ropas	⊕	-
juguetes	⊕	-

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: todas las categorías señaladas correctamente.
- 0 puntos: 2 o menos categorías señaladas correctamente.

II. Acciones

INSTRUCCIONES: *¿Qué hace ella niña?* (Mostrar LÁMINAS)

Lámina 3: recorta	⊕	-
Lámina 4: salta	⊕	-
Lámina 5: pinta	⊕	-

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 2 o menos respuestas correctas.

III. Partes del cuerpo

INSTRUCCIONES: *Señala tu...*

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

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: 4 o más partes del cuerpo señaladas correctamente.
- 0 puntos: 3 o menos partes del cuerpo señaladas correctamente.

IV. Órdenes sencillas

INSTRUCCIONES: *Ahora vas a hacer lo que te diga, ¿vale? (Colocar una silla al lado del niño, una pintura retirada de él y el coche encima de la mesa). Pon el cochecito en esta silla (Señalar), luego enciende la luz y después trae aquella pintura (Señalar).*

orden 1 (coche)	⊕	-
orden 2 (luz)	⊕	-
orden 3 (pintura)	⊕	-
secuencia	⊕	-

PUNTUACIÓN 1

- 1 punto: realiza las 3 órdenes y la secuencia correctamente.
- 0 puntos: la secuencia no es la solicitada o realiza 2 o menos órdenes.



Contenido

V. Definición por el uso

1. Nivel comprensivo

INSTRUCCIONES: Señala una cosa que sirve para...
(Mostrar LÁMINA 6).

no mojarse	⊕	-
pintar	⊕	-
hacer fotos	⊕	-
jugar	⊕	-
ordenar el tráfico	⊕	-

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: señala todos los elementos correctamente.
- 0 puntos: señala 1 o más elementos incorrectamente.

2. Nivel expresivo

INSTRUCCIONES: Dime para qué sirven...
(Nombrar cada parte).

los ojos	⊕	-
la boca	⊕	-
la nariz	⊕	-
los oídos	⊕	-
las manos	⊕	-

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: todas las respuestas correctas.
- 0 puntos: 4 o menos respuestas correctas.



Uso

I. Expresión espontánea ante una lámina

Denomina	+	-
Describe	⊕	-
Narra	+	-

PUNTUACIÓN

1

- 2 puntos: narra.
- 1 punto: describe.
- 0 puntos: denomina.

II. Expresión espontánea durante una actividad manipulativa: rompecabezas

INSTRUCCIONES: Ahora vamos a hacer este rompecabezas. A ver si nos sale.
(Se sacan todas las piezas menos una, que se deja parcialmente a la vista).

TIEMPO: de uno a tres minutos.

Solicita información	+	-
Pide atención	⊕	-
Autorregula su acción	⊕	-

Otras

PUNTUACIÓN

1

- 1 punto: 1 o más respuestas observadas.
- 0 puntos: ninguna respuesta observada.

Anexo 3. Resultados de la observación

A continuación, se muestran los resultados obtenidos del proceso de observación de cada participante en el aula.

<p>ALUMNO 1</p> <p>Descripción general</p> <p>Requiere de trabajo manipulativo, gráfico y visual para adquirir los aprendizajes.</p>
<p>Forma</p> <p>I. Fonología</p> <p>Reconoce sonidos y los clasifica auditivamente.</p> <p>En las sílabas directas, discrimina, identifica y reconoce, pero algunas no las produce.</p> <p>No presenta dificultades en los elementos prosódicos.</p> <p>II. Morfología- Sintaxis</p> <p>Ha necesitado hacer inferencias sobre “dónde”, “qué” y “por qué”.</p> <p>Construye con éxito frases con mayor número de elementos (p.e. S+V+CD+CC).</p> <p>Desarrolla buena memoria secuencial auditiva en parejas de palabras, recordando el orden de escucha a intensidades de susurro.</p> <p>Presenta dificultad en la memorización de la letra de una canción a través del ordenador, necesitando de la lectura labial para adquirir una mayor comprensión del lenguaje.</p>
<p>Contenido</p> <p>Aprende vocabulario que recibe de forma directa, con apoyos pictográficos y fotográficos, que mejora cuando va acompañado de la lectura labial.</p> <p>Ha realizado actividades de asociación por categorías semánticas, contrarios, sinónimos apoyados de pictogramas realizando estas tareas al principio con dificultad.</p> <p>En ocasiones, necesita de la lectura labiofacial para comprender la instrucción.</p> <p>En actividades de descripción por categorías y usos, realiza la descripción de objetos (cómo es), pero presenta mayor dificultad a la hora de describir el uso sin llegar a hacerlo.</p>

Uso

Su expresión espontánea es bastante buena.

Aspecto auditivo

Ha mejorado su memoria secuencial auditiva de sonidos y palabras.

Presenta dificultad en la reproducción de ritmos.

Reconoce frases auditivamente.

Lectura

I. Conciencia fonológica

Es capaz de discriminar, identificar, reconocer y producir fonemas vocálicos y palabras.

En actividades de identificación de objetos que contienen determinados fonemas y sílabas, es capaz de localizar un gran número de objetos portadores del sonido o sílaba determinada, sin necesidad de mostrarle una estrategia.

Realiza actividades de conteo silábico.

Es capaz de realizar actividades de completar sonidos dentro de palabras.

Detecta los absurdos fonéticos y, en ocasiones, identifica qué sonido es el equivocado.

Tiene dificultad para discriminar auditivamente palabras poco contrastadas.

II. Discriminación visual: vía global en el reconocimiento de palabras

Reproduce, identifica, reconoce y produce el ritmo corporal de la grafía, el ritmo pictográfico, el léxico visual del nombre; pero no produce el léxico visual de acciones y de objetos de clase.

Tiene más o menos dificultad en búsqueda visual de palabras en el cuaderno de lectura

Tiene identificación visual de vocales, consonantes, sílabas directas y vocabulario trabajado.

III. Lectura

Realiza lectura de vocales, de segmentos silábicos, silábica, alfabética y los sonidos mecánicamente. Realiza una lectura mecánica de frases.

En el proceso de lectoescritura, asocia grafía a sonido, de todas las grafías presentadas hasta el momento. La lectura redunda positivamente en sus producciones.

Es capaz de escribir palabras a través del dictado, aunque en ocasiones omite la vocal, pues deletrea el abecedario y lo confunde.

ALUMNO 2

Descripción general

Requiere de trabajo manipulativo, gráfico y visual para adquirir los aprendizajes.

Se apoya de los organizadores gráficos para poder explicar lo aprendido.

Forma

I. Fonología

Tiene dificultades para producir algunas sílabas directas.

Gran dificultad en reproducir elementos prosódicos con buen ritmo y entonación.

II. Morfología- Sintaxis

Ha mejorado en la respuesta de partículas de “dónde”, “qué” y “por qué”; aunque necesita hacer inferencias y su tiempo de respuesta es en ocasiones lento.

Tiene dificultad de memoria auditiva secuencial, porque desordena la secuencia de palabras o el orden de las sílabas dentro de la palabra.

Contenido

Ha mejorado su expresión oral utilizando un lenguaje más preciso.

Aprende vocabulario que recibe de forma directa, con apoyos pictográficos y fotográficos y mejora cuando va acompañado de la lectura labial.

Utiliza la estrategia de repetir subvocalmente las palabras o frases que se le ofrecen.

Para seguir instrucciones se necesita de la lectura labial, a nivel auditivo en ocasiones presenta dificultad para integrar esa información y llevarla a cabo.

Uso

Su expresión espontánea se caracteriza por la falta de palabras funcionales y de concordancia entre los elementos.

Aspecto auditivo

Tiene dificultad en la secuencia, en saber el inicio y el final.

Presenta dificultad para memorizar palabras polisilábicas.

Para seguir instrucciones necesita de la lectura labial, ya que a nivel auditivo presenta dificultad para integrar esa información y llevarla a cabo.

Necesita mejorar en el análisis auditivo.

Lectura

I. Conciencia fonológica

Es capaz de discriminar, identificar, reconocer y producir fonemas vocálicos, consonánticos y palabras.

En actividades de identificación de objetos que contienen determinados fonemas y sílabas, es capaz de localizar un gran número de objetos portadores del sonido o sílabas demandadas, a pesar de la gran dificultad que entrañaban algunos sonidos como /ch/.

Realiza correctamente actividades de conteo silábico.

Realiza correctamente actividades de completar sonidos dentro de palabras.

II. Discriminación visual: vía global en el reconocimiento de palabras

Buena discriminación visual de búsqueda de palabras en el cuaderno de lectura.

Reproduce, identifica, reconoce y produce el ritmo corporal de la grafía, el ritmo pictográfico, el léxico visual del nombre; pero no produce el léxico visual de acciones y de objetos de clase.

Realiza identificación visual y produce vocales, consonantes, sílabas directas y vocabulario trabajado.

III. Lectura

Realiza lectura de vocales, de segmentos silábicos, silábica, alfabética y los sonidos mecánicamente. Realiza una lectura mecánica de frases.

Asocia grafía a sonido, de todas las grafías que hasta ahora ha aprendido.

La adquisición de la lectura ha redundado positivamente en sus producciones.

Es capaz de escribir palabras a través del dictado y de componer palabras.

ALUMNO 3

Descripción general

Presenta un ritmo lento de respuesta tanto a nivel oral como cuando se le presentan tareas de mesa, pero si se le ofrece más tiempo sus respuestas son correctas.

Tiene problemas para evocar.

<p>Forma</p> <p>I. Fonología</p> <p>No presenta errores en la producción de fonemas.</p> <p>Presenta dificultad para el desarrollo de elementos prosódicos, pero ha mejorado en cuando a inflexión y expresión, por lo que su curva entonativa de su producción ha mejorado.</p> <p>II. Morfología- sintaxis</p> <p>Ha necesitado hacer inferencias sobre “dónde”, “qué” y “por qué”.</p>
<p>Contenido</p> <p>Duda en las actividades de asociación por categorías semánticas, contrarios, sinónimos apoyándose en pictogramas.</p>
<p>Uso</p> <p>Sus interacciones verbales en el aula todavía siguen siendo escasas, pero ya están iniciadas.</p>
<p>Aspecto auditivo</p> <p>Ha mejorado en la memoria secuencial auditiva de palabras y sonidos, presentando mayor dificultad en la reproducción de ritmos.</p>
<p>Lectura</p> <p>I. Conciencia fonológica</p> <p>En actividades de identificación de objetos que contienen determinados fonemas y sílabas, es capaz de localizar un gran número de objetos portadores del sonido o sílaba demandada.</p> <p>Realiza actividades de conteo silábico.</p> <p>Es capaz de realizar correctamente algunas actividades de completar sonidos dentro de las palabras.</p> <p>Discrimina gráfica y auditivamente palabras similares por sus grafías o fonética.</p> <p>Identifica las sílabas como integrantes de la palabra.</p> <p>Identifica absurdos fonéticos y, en ocasiones, identifica qué sonido es el equivocado.</p>

<p>II. Discriminación visual: vía global en el reconocimiento de palabras</p> <p>Realiza buena búsqueda visual de palabras.</p> <p>III. Lectura</p> <p>Se encuentra en la fase de lectura mecánica de frases.</p>

<p>ALUMNO 4</p> <p>Descripción general</p> <p>Necesita un trabajo propioceptivo, kinestésico-corporal, manipulativo y gráfico para adquirir los aprendizajes.</p>
<p>Forma</p> <p>I. Fonología</p> <p>Tiene adquirida la sílaba inversa del fonema /s/ pero no la sílaba directa con /s/, porque la inversa implica liberar tensión.</p> <p>Tiene dificultad en el fonema /g/.</p> <p>Tiene dificultad de discriminación auditiva de fonemas, no reconocer los orales pero escritos sí.</p> <p>En su vocabulario cotidiano, existen múltiples procesos fonológicos de sustitución.</p> <p>Reconoce fonemas pero le cuesta producirlos correctamente.</p> <p>Su habla con frecuencia es ininteligible.</p> <p>Necesita del apoyo visual de la palabra, la lectura labial y un habla a intensidad alta para reproducir las palabras correctamente.</p> <p>Tiene dificultad en los elementos prosódicos.</p> <p>Dificultad en la fuerza e intensidad del soplo y en la tensión-relajación para producir fonemas.</p> <p>II. Morfología- Sintaxis</p> <p>Realiza frases sencillas de tres elementos con apoyos visuales y contesta a las preguntas.</p>
<p>Contenido</p> <p>Aprende vocabulario, pero el lenguaje es ininteligible si no se le enseña de forma directa.</p>

<p>Es un lenguaje telegráfico con palabras de contenido léxico, pero no con palabras funcionales.</p> <p>Asimila y evoca el vocabulario únicamente si ha sido aprendido de forma dirigida.</p> <p>Necesita alta intensidad, apoyo pictográfico y ayuda de la lectura labiofacial para memorizar vocabulario nuevo.</p> <p>Presenta buena comprensión del lenguaje.</p> <p>Tiene dificultad de la secuencia (inicio y final).</p> <p>En ocasiones, requiere del pictograma para evocar vocabulario.</p>
<p>Uso</p> <p>En el lenguaje cotidiano, en el que no se le facilitan acceso a la información, hay aproximaciones entonativas, pero con un habla ininteligible.</p>
<p>Aspecto auditivo</p> <p>Durante el periodo de evaluación, se observó que su audición no era la ideal, por lo que la programación de sus implantes cocleares fue modificada, por lo que aumentó su atención y la inteligibilidad de su habla.</p> <p>Posee buen análisis auditivo, lo que le permite completar palabras cuando lee sus dos primer sílabas.</p> <p>Realiza un análisis auditivo del vocabulario que se trabaja.</p>
<p>Lectura</p> <p>I. Conciencia fonológica</p> <p>Es capaz de discriminar los fonemas de palabras monosilábicas, presentándole la imagen del vocabulario y tres grafías.</p> <p>Clasifica palabras según el número de sílabas.</p> <p>II. Discriminación visual: vía global en el reconocimiento de palabras</p> <p>Tiene más o menos dificultad en búsqueda visual de palabras en el cuaderno de lectura.</p> <p>Reproduce, identifica, reconoce y produce el ritmo corporal de la grafía, el ritmo pictográfico, el léxico visual del nombre; pero no produce el léxico visual de acciones y de objetos de clase.</p> <p>Posee bien identificación visual y produce vocales y consonantes.</p> <p>Tiene mala secuencia visual, para seguir las frases al leer.</p>

III. Lectura

Es capaz de escribir palabras cuando se las dictan, aunque solo conoce las vocales y las consonantes /l, m, n, s, t, p/.

Es capaz de copiar palabras.

Realiza lectura de vocales, de segmentos silábicos.

Se observa dificultad para asociar grafía a sonido, requiere de apoyos corporales y dactilológicos para reproducir las grafías, redundando positivamente en sus producciones.

ALUMNO 5

Descripción general

Necesita trabajar con diferentes vías de aprendizaje para adquirir los conocimientos.

Forma

I. Fonología

Ha corregido su producción de la /s/ y de la /z/ cuando corresponde.

Tiene dificultades en la producción del fonema /r/.

II. Morfología- Sintaxis

Es capaz de reproducir frases sencillas a nivel oral, pero luego le cuesta escribirlas con pictogramas, lo que no garantiza su total comprensión.

Contenido

Aprende el vocabulario que se le ofrece, cuando este aprendizaje es directo y con apoyos contextuales y de imágenes.

Comprende y realiza dos órdenes sencillas

Uso

Tiene una buena expresión espontánea.

Aspecto auditivo

Dificultades en la memoria secuencial auditiva.

Lectura

I. Conciencia fonológica

Es capaz de discriminar, identificar, reconocer y producir fonemas vocálicos.

Es capaz de realizar análisis de sonidos que contienen las palabras cuando le presentamos la imagen y verbaliza el nombre.

Identifica de forma consistente las vocales, sílabas de grafías trabajadas en el aula (ma, pa, la, sa).

Le cuesta discriminar palabras poco contrastadas.

II. Discriminación visual: vía global en el reconocimiento de palabras

Identificación visual y produce vocales, consonantes y sílabas directas.

Identifica léxico visual de palabras trabajadas.

III. Lectura

Realiza lectura de vocales, de segmentos silábicos.

ALUMNO 6

Descripción general

Necesita de trabajo propioceptivo, manipulativo y gráfico para adquirir los aprendizajes.

Se apoya en organizadores gráficos para poder explicar lo aprendido.

Presenta buena memoria.

No asocia el número con las grafías (problemas de abstracción).

Forma

I. Fonología

Realiza procesos de sustitución: s-t, t-l, p, l.-m.

Dificultad para ejercitar praxias para promover mayor tensión labial y lingual.

II. Morfología- Sintaxis

Está mejorando en la capacidad de respuestas en partículas interrogativas.

Cada día se observa mayor atención a las preguntas.

<p>Contenido</p> <p>Aprende el vocabulario que se le ofrece cuando este aprendizaje es directo y con apoyos contextuales y de imágenes.</p>
<p>Uso</p> <p>Buena expresión verbal espontánea.</p>
<p>Aspecto auditivo</p> <p>A pesar de la buena actitud, esfuerzo y paciencia respecto al trabajo con el odio derecho, existen pocos avances auditivos en ese oído. No obstante, se ha potenciado la atención y la memoria.</p> <p>Tiene buena memoria auditiva y visual secuencial.</p> <p>Escaso aprovechamiento de la ayuda auditiva.</p> <p>No es capaz de realizar procesos auditivos simultáneos.</p>
<p>Lectura</p> <p>I. Conciencia fonológica.</p> <p>Es capaz de realizar un análisis auditivo de sonidos que contienen las palabras cuando le presentamos la imagen y verbaliza el nombre.</p> <p>No identifica de forma consistente las vocales y las sílabas de grafías trabajadas en el aula (ma, pa, la, sa).</p> <p>II. Discriminación visual.</p> <p>A menudo, confunde figura y fondo.</p> <p>III. Lectura.</p> <p>Nivel de lectura de segmentos silábicos.</p>

Anexo 4. Transcripción de las entrevistas a maestros tutores y especialistas

A continuación, se transcriben las dos entrevistas realizadas a la tutora del aula y a la profesora de audición y lenguaje de los participantes.

Entrevista a maestros tutores y especialistas (Número 1)

La finalidad de esta entrevista es realizar un análisis sobre el acceso al lenguaje escrito del alumnado con discapacidad auditiva de Educación Infantil. La entrevista es totalmente anónima y confidencial, por lo que no se pide ningún tipo de información personal. Antes de comenzar, le agradezco su participación.

Experiencia con alumnos con discapacidad auditiva

- Entrevistador (A): ¿Cuántos años lleva trabajando con alumnos con discapacidad auditiva?
- Entrevistada (B): Con alumnos, 20. Pero con la discapacidad auditiva, desde el año 1990. Unos cuántos años. Estuve con discapacitados auditivos adultos primeramente en un gabinete audioprotésico como logopeda.
- (A) ¿Durante esos años ha trabajado como tutora, especialista de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, etc.?
- (B) Los inicios fueron de AL en gabinete y hace 9 años me propusieron ser tutora del aula de 5 años. Aunque al ser grupo pequeño, la función de tutor también engloba ser PT y AL.
- (A) ¿Cuántos años lleva trabajando con el alumno que estamos evaluando?
- (B) 1 año.
- (A) ¿Durante esos años ha trabajado con él como tutora, especialista de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, etc.?
- (B) Los últimos años me he dedicado únicamente a la tutoría. De vez en cuando, participo en clases de grupos de combinada de comunicación lingüística, que es más un papel de AL, pero en pequeño grupo. Va variando con los años. Normalmente, he llegado a estar hasta dos años de tutora combinada de comunicación lingüística. Pero como grupo de 5 años, pasan solo un año.

Metodología de la enseñanza del lenguaje oral y escrito

- (A) ¿Qué actividades realiza en el proceso de aprendizaje de la lengua oral?

- (B) ¿Con los alumnos? Pues realmente aquí lo que utilizamos es la comunicación total. Aunque priorizamos el lenguaje oral, porque si estamos con alumnos con una discapacidad auditiva que están habilitados con sus implantes cocleares o audífonos, realmente no hay una restauración completa. Entonces, tenemos que darles los apoyos necesarios que es comunicación oral, lenguaje bimodal y todos los apoyos contextuales que requieran. Y como estamos en pequeño grupo con alumnos con diferentes capacidades, pues tenemos que aportarles la ayuda de los pictogramas.
- (A) ¿Y qué habilidades concretas trabajas para fomentar el lenguaje oral?
- (B) Pues en pequeño grupo tenemos más dificultad, pero trabajamos lo que es la prosodia, todo lo que es la conciencia fonológica, que es reconocimiento de grafías, reconocimiento de sílabas dentro de palabras, conteo silábico o que sonidos faltan para trabajar el lenguaje oral. Para trabajar el lenguaje oral, por un lado, trabajamos todo lo que es la conciencia fonológica; pero, al mismo tiempo, trabajamos un vocabulario que sea significativo para el alumno. Por lo tanto, no hacemos listados de palabras, sino que hacemos unos proyectos, de forma que se trabajen las inteligencias múltiples. Y, a través juegos, hacemos que estos alumnos aprendan todo el vocabulario que a nosotros nos interesa que lo hagan. Y sobre ese mismo vocabulario, vamos a trabajar el sistema fonológico de los alumnos.
- (A) ¿Y qué actividades concretas que realizas para trabajar lo que acabas de nombrar?
- (B) Pues ya lo he dicho, conteo silábico, búsqueda y reconocimiento de grafías visualmente y auditivamente, búsqueda de objetos que contengan esas grafías y diagramas de Venn para clasificar sonidos que tengan el mismo sonido. También, para trabajar lo que es el vocabulario léxico-visual, trabajamos con imágenes de pictogramas y palabras. Los niños a través de dominós, *Memory* van trabajando todo el vocabulario. Para hacer frases, también hacemos alguna actividad para ordenar frases; que las podemos hacer con pictogramas o con palabras.
- (A) ¿Qué metodología utiliza para iniciar en la lectura a todos los niños (cartilla, programa, elaboran actividades)? ¿Y con el niño con discapacidad auditiva?
- (B) Hago una combinación de metodologías porque realmente no podemos dejar a un lado lo que es la conciencia de la ruta fonológica. Pero luego nos basamos

en frases y en palabras, en palabras del vocabulario que trabajan en el aula. Por lo tanto, hacemos un refundido de la parte visual como fonológica porque un niño con un léxico visual difícilmente va a poder acceder a los conocimientos y al aprendizaje de la lectura. Simplemente, con una ruta fonológica, es también difícil que vayan a dar esos pasos y que aprendan esa secuencia de los sonidos. Por lo tanto, combinamos vocabulario conocido con ruta fonológica.

- (A) ¿Utiliza algún sistema aumentativo o alternativo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno?, ¿Cómo lo utiliza?
- (B) Los usamos habitualmente porque realmente estamos en un grupo de 5-6 niños y cada niño está en un nivel diferente de adquisición de lenguaje oral. Por lo tanto, utilizamos lenguaje bimodal y pictográfico. Cuando son niños que vemos que oyen bastante bien, el lenguaje bimodal y el pictograma les ayuda a evocar vocabulario. El lenguaje bimodal es aumentativo porque hace que el niño sea capaz de evocar algo que él ya tiene, pero que a nivel de lenguaje oral le cuesta todavía. Por ello, es una herramienta muy válida para nuestros alumnos.

Limitaciones en el proceso de enseñanza

- (A) ¿Qué es lo que le gustaría hacer para enseñar el lenguaje oral? ¿Y para enseñar el lenguaje escrito? ¿Qué limitaciones encuentra de recursos, material, tiempo, etc. en la enseñanza?
- (B) Lo ideal sería tener un equipo de grabación para que ellos fueran conscientes de conocer en qué parte han fallado y tuvieran una conciencia más clara de sus fallos. Una cosa serían las grabaciones. Para el lenguaje oral, sería bueno tener muchos instrumentos musicales que no fueran las típicas claves o cajas chinas que hay en los colegios y que son bastante poco motivantes. Tener un abanico más amplio para poder trabajar en las pruebas entonativas, aunque eso en el ritmo musical se trabaja en el cole.

De lenguaje escrito, yo estoy en 5 años, en principio hay una iniciación. Lo que creo es que un niño debe hacer un montón de actividades de rastreo ocular, de organización espacial, de puzles, de ver figura-fondo, antes de ponerse a escribir realmente. Y comienzo con que copien y no exijo que sepan lo que copien, sino que copian como si fuera un dibujo. Luego, cada vez le damos un significado a

esos dibujos, a esas letras. En años anteriores, hacen lo que es la grafomotricidad, bucles, trazos verticales y horizontales. Pero en 5 años, directamente les pongo a copiar. Me da igual que copien gomets, tangram, palabras, etc. Lo que yo quiero hacer es que haya una coordinación ojo-mano, ojo-pizarra-mano, porque hay veces que en la ruta se pierden.

Datos relevantes del niño con discapacidad auditiva

- (A) ¿Cómo funciona los niños en las actividades que se plantean de lenguaje oral? ¿Y en la lectura? ¿Cómo cree que influye la metodología que utiliza?
- (B) No todos funcionan igual, por eso hay que trabajar de diferentes maneras, es decir, cada niño aprende por una vía diferente. Y nosotros tenemos que ofrecer oportunidades de aprendizaje muy variadas. Unos pueden ser lingüísticas, otros musicales, otros más corporales, más visuo-espaciales, más de trabajar el pensamiento, etc. Hay niños que aunque tengan dificultades de lenguaje oral, pueden llegar a pensar y les gusta esa actividad de pensamiento.

Entonces, una vez que nosotros hacemos un 2D, un 3D, una canción, una dramatización de los proyectos, unos diagramas de Venn, unos mapas de pensamiento, unas fichas de diagramas de Venn con frases, el cuento, pues ya cada niño opta por una vía y a través de esa vía coge confianza y tiene éxito. Y los niños toman confianza, porque si saben que van a hacer las cosas mal pues no las hacen. Entonces, nos ponemos en una tesitura en la que intentamos conectar con los niños y crear un vínculo educativo en el que tú eres bueno en algo. Tenemos que darle esa oportunidad porque seguro que es bueno en algo. Una vez que le damos esa parcela de seguridad, tiene una confianza que seguro que antes no la tenía. Entonces, a raíz de ahí, tú eres capaz de ir desarrollando más capacidades del niño. No solamente vamos a hacer lo que les guste. Nosotros lo que vamos a hacer es que sea mejor en más capacidades, en todas las que se puedan, no solo en la que es bueno. La capacidad buena es para sacarlo, para conectarte tú con él. Y una vez que tú ya estas conectado, pues ya la cosa resulta mucho más sencilla. Incluso en tareas que no son de agrado de él o de mayor dificultades como puede ser una lectoescritura, va a poner mucha más motivación y atención y de la otra manera, pues no.

Coordinación entre los profesionales

- (A) ¿Cómo es la organización y coordinación con el maestr@ de AL y/o PT en la enseñanza del alumno con discapacidad auditiva? (ej. realizan un apoyo individual/grupal fuera/dentro del aula, elaboran conjuntamente un programa, etc.)
- (B) No es el mismo programa, pero hay muchas partes que se solapan. Realmente la coordinación tiene que ser clara. La PT es la tutora de clase y la maestra de AL va a seguir más o menos los proyectos que se van a hacer en el aula, donde si va a hacer más hincapié y más foco en la parte auditiva, prosódica y fonética. En el grupo de alumnos, son tareas difíciles de abordar. Entonces, la AL lo que va a hacer es que si va a trabajar vocabulario, será el vocabulario relativo a los proyectos que se den en el aula. Es cierto que todo el trabajo de respiración, de parámetros de soplo, intensidad, todo eso, lo van a trabajar de forma más específica en individual, como la parte auditiva. Realmente, en el centro, en el grupo-clase, se hace hincapié en la audición pero cada niño oye de manera distinta y tiene unas necesidades diferentes. Entonces, es la maestra de AL la que tiene que incidir en la parte auditiva.
- (A) Sobre la modalidad de escolarización combinada, ¿cómo se organizan y coordinan con el otro centro educativo al que asiste el alumno?
- (B) Siempre tenemos reuniones trimestrales. A veces, acudimos al colegio y, luego, el colegio acude aquí. Siempre esas reuniones están coordinadas por las orientadoras del centro de aquí y del centro de integración. En principio, suele haber acuerdos, pero normalmente hacemos la lupa en procesos cognitivos que hacemos aquí y que a veces en los colegios, con 25 alumnos, no pueden darse cuenta, o chequear, o tener un *feedback* en ese sentido, porque un alumno con 25 niños se guía por imitación, copia. Lo que pasa aquí es que está solo ante el peligro. Somos totalmente conscientes de hasta dónde llega un niño, donde se sitúa y hasta dónde puede llegar. En ese sentido, nos complementamos bien porque hay una parte social que aquí no la podemos abordar como tal, porque es muy bueno que tengan un modelaje de una lectura correcta de otros niños y porque hay que ir hacia la inclusión. Pero, realmente, son niños que el gran grupo se los come porque son niños que necesitan más tiempo y porque necesitan otras estrategias para aprender, por lo que esa parte se la vamos a ir

ofreciendo. Y a medida que esos niños van adquiriendo un mayor andamiaje y estén más preparados para abordar un aprendizaje más autónomo, pues cada vez vamos cambiando el horario de la modalidad de combinada. Pasamos primero de todas las mañanas aquí, todas las tardes en el otro colegio, etc. Pasan de tener solamente dos tardes y van al otro colegio. En caso de que haya un problema auditivo importante, van solamente al tratamiento de la audición. Entonces, hay muchas peculiaridades y cada centro lo aborda de manera distinta.

- (A) ¿Hay una comunicación y un *feedback* en las programaciones individuales que hacéis de cada niño?
- (B) Bueno, sí, ellos nos aportan pero no nos mandan, normalmente. Nosotros tenemos la obligación de mandar la programación y las evaluaciones a los centros de referencia y que sepan lo que estamos haciendo y en qué estado están los alumnos. A nosotros a veces nos llega algo de información, pero realmente es lo que se hace en el aula. En la etapa de Infantil, es la parte social y la interacción con sus iguales.
- (A) ¿Crees que debería coordinarse más?
- (B) Sí, lo que pasa es que es muy difícil. Aquí tenemos nuestros proyectos y nuestros centros de interés y es muy difícil influir en el otro colegio, porque si yo tengo aquí seis alumnos y en cada colegio es un proyecto distinto... Nosotros no podemos coger los proyectos de distintos colegios porque no coincidiríamos con ninguno.
- (A) ¿Y en el tipo de actividades?
- (B) Sí, en eso sí. De hecho, muchas veces las maestras de AL nos preguntan cómo lo pueden hacer. En las reuniones, siempre está la orientadora, la tutora, la AL y la PT. Y aquí, si vamos al colegio, vamos la tutora y la orientadora y si es en el centro, también está la maestra de audición y lenguaje.

Formación permanente

- (A) ¿Qué formación cree que necesitaría o sobre qué le gustaría saber del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva?
- (B) Bueno, en principio, la vida es muy larga. Primero, empecé con el tema auditivo. Cuando vine aquí me di cuenta de todo lo que me faltaba a nivel

pedagógico. Entonces, tuve suerte de participar en el primer curso de innovación pedagógica educativa que me ofrecieron las hermanas Monserrat en Barcelona. Creo que me dieron un empujón pedagógico importante. Luego, soy de educación especial y, según los niños que vamos a ir teniendo, a lo mejor necesitamos más formación para la atención a la diversidad.

- (A) ¿Por ejemplo, nuevos sistemas de comunicación?
- (B) Si, pero a veces nuevos sistemas de comunicación requieren de una inversión económica y nosotros aquí tenemos unas limitaciones económicas. Tenemos pulsadores, el portal de ARASAAC nos permite elaborar tableros de comunicación adaptados a cada niño. El colegio nos da libertad para imprimir, elaborar y plastificar. Pero si necesitaremos de otro tipo de recursos, igual lo tenían que aportar las familias, porque el centro no lo tiene. Pero formación, yo creo que al final estamos todo el día formándonos, porque participamos en la formación de inteligencias múltiples, de pensamiento visible, del tema de paisajes de aprendizajes, todo lo nuevo que está revolucionando un poco la pedagogía. Llevamos desde el 2011 inmersas en ese reciclaje, que yo creo que además hacía falta. Pero luego, tenemos que seguir formándonos a nivel auditivo, porque ahora con el tema de la implantación monoaural, estamos viendo la necesidad de niños que solamente tienen conservado un oído, la importancia de la escucha binaural. Nunca podemos parar de formarnos, porque todo evoluciona y se saben más cosas. El mundo cambia muy rápida y nosotros nos hacemos mayores y va a mucha velocidad. En el colegio, también se hizo una inversión con el manejo de *IPads*, formación, etc. Intentamos seguir no en lo último, pero con aplicaciones que sean motivantes para nuestros alumnos y que puedan mostrar una actividad de síntesis del proyecto, etc. Lo que es cierto es que hay ciertas actividades que prefiero que lo hagan manualmente, como el tema de puzles, porque con el *IPad* al final hacen ensayo y error. Realmente, no han reflexionado, no han manipulado y a nivel espacial no se trabaja. Hay que seguir manipulando, sobre todo, en Infantil.

Entrevista a maestr@s tutores y especialistas (Número 2)

La finalidad de esta entrevista es realizar un análisis sobre el acceso al lenguaje escrito del alumnado con discapacidad auditiva de Educación Infantil. La entrevista es totalmente anónima y confidencial, por lo que no se pide ningún tipo de información personal. Antes de comenzar, le agradezco su participación.

Experiencia con alumnos con discapacidad auditiva

- Entrevistador (A):¿Cuántos años lleva trabajando con alumnos con discapacidad auditiva?
- Entrevistada (B): 27 años.
- (A) ¿Durante esos años ha trabajado como tutora, especialista de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, etc.?
- (B) He estado siempre de tutora de clase. Estuve muchos años como tutora de 5 años y, luego, pase al aula de 3. Entonces, mi mayor tiempo ha sido de tutora. Este año estoy de AL pero mi experiencia es de tutora.
- (A)¿Cuántos años lleva trabajando con el alumno que estamos evaluando?
- (B) Yo a esos niños los conocí cuando fui su tutora en tres años. El año pasado no los cogí porque fui tutora de un grupo. Y este año los tengo en individual, de AL.
- (A) ¿Durante esos años ha trabajado con él como tutora, especialista de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, etc.?
- Este año estoy como AL.

Metodología de la enseñanza del lenguaje oral y escrito

- (A) ¿Qué actividades realiza en el proceso de aprendizaje de la lengua oral?
- (B) En ese grupo de 5 años, estoy trabajando muchos procesos cognitivos de atención y, sobre todo, auditivos; todo lo que es figura-fondo, lo que es análisis auditivo, síntesis auditiva. Eso es lo que se van a encontrar en los coles de referencia: sillas que van a estar moviéndose, ellos tienen que estar muy atentos, etc. Entonces, se trabaja todo lo que es atención sostenida, dividida, etc. Y luego, si hay dislalias, lo que hago es que a través del cuerpo produzcan. Un

niño confundía la /z/ con la /s/ y a través de experimentarlo con el cuerpo, parece que hemos ido integrándolo.

- (A) ¿Qué metodología utiliza para iniciarlos en el aprendizaje de la lengua oral?
- (B) Me baso en la metodología verbotonál. Para mí es la base. Parto de la metodología verbotonál para realizar la representación de un contenido curricular, cuando se van a trabajar las letras, las vocales, en tres años, etc. Será con actividades y se realizan movimientos que se asemejan al movimiento que realizan las cuerdas vocales. Mi base es la metodología verbotonál y a partir de ahí puedes utilizar muchas herramientas para alcanzar el objetivo. Pero el cuerpo, para mí, es una herramienta bien.
- (A) ¿Qué prerrequisitos en el acceso a la lectura cree que es necesario trabajar en Educación Infantil?
- (B) La conciencia fonológica es el corporal. Presentas el fonema, lo presentas a nivel de cuerpo, los niños lo representan con su cuerpo, asimilan el movimiento, etc. Al principio, se apoyan en ese movimiento para producir el fonema. Cuando lo tienen integrado, cuando tienen esa conciencia fonológica, ya no se apoyan en el movimiento, pero lo hemos trabajado a través de ese movimiento corporal.
- (A) ¿Utiliza algún sistema aumentativo o alternativo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno?, ¿Cómo lo utiliza?
- (B) El objetivo es que el niño comprenda lo que estamos trabajando. Hay niños que con solo el lenguaje oral no comprenden. Nuestros niños necesitan del apoyo visual, porque eso les da la seguridad de que comprenden lo que se está trabajando. Entonces, por muy buena audición y por muy buenos que sean, a veces necesitan de unos apoyos y un contexto visual para entender lo que está pasando.
- (A) ¿Entonces, utilizas la comunicación bimodal?
- (B) La que surja, con tal de que el niño comprenda lo que estamos trabajando. Mi objetivo es lo oral, pero si necesito cualquier sistema necesario para que el niño entienda, como la Lengua de Signos, lo que sea, para que el niño comprenda lo que produce.

Limitaciones en el proceso de enseñanza

- (A) ¿Qué es lo que le gustaría hacer para enseñar el lenguaje oral? ¿Y para enseñar el lenguaje escrito? ¿Qué limitaciones encuentra de recursos, material, tiempo, etc. en la enseñanza?
- (B) Es verdad, y más en niños que combinan su tiempo en los colegios de oyentes, que se queda un poco corto la cantidad de actividades que podrías hacer referente a la lectura. El leer a un nivel mecánico y que conozcan los fonemas no quiere decir que hayan aprendido a leer porque luego no comprenden lo que leen. Entonces, si los niños estuvieran aquí toda la semana, pues cuando lo estaban y se trabaja la lectura sistemáticamente, salían con un nivel lector aceptable. Es verdad que si hay que compartir tiempo con los colegios, al final termina trabajando la lectura el cole que más peso tiene o que cree que le puede ayudar más al alumno. Aprender a leer es muy importante y si no le dedicas horas...

Datos relevantes del niño con discapacidad auditiva

- (A) ¿Cómo funciona los niños en las actividades que se plantean de lenguaje oral? ¿Y en la lectura?
- (B) El niño 1 muy bien. El niño 2 flojea en el apartado de uso, porque cuando tiene que expresar tiene alguna discapacidad a nivel de organización, de querer expresar.... El niño 1 es más claro a la hora de expresar, aunque necesita apoyos visuales. El niño 5 está por debajo porque es más pequeño, lo adquirirá sin dificultad con apoyos visuales. El niño 6 tiene un acceso a la lectura con dificultades porque no hay un procesamiento de la información. En el trabajo individual, no se procesa lo que trabajamos. Todos los días hacemos praxias, hacemos respiración, hacemos recolocación, hacemos movimientos corporales para las tantas dislalias que tiene. Los tres primeros corrige mejor, porque en el niño 4 puede haber un problema de procesamiento.

Coordinación entre los profesionales

- (A) ¿Cómo es la organización y coordinación con el maestr@ de AL y/o PT en la enseñanza del alumno con discapacidad auditiva? (ej. realizan un apoyo individual/grupal fuera/dentro del aula, elaboran conjuntamente un programa, etc.)
- (B) Yo realizo un apoyo más individual. Yo hago una programación en función de la programación del año anterior y le pregunto a la tutora que proyectos o unidades va a trabajar durante este trimestre. Entonces, el vocabulario que utilizó es el que va trabajando la tutora. El programa que yo realizo se lo envío a la tutora y cuando evalúa, también le envío la evaluación en un pequeño anexo. Luego, cuando nos juntamos con la familia, se lo leo y solemos coincidir. Pides información o la tutora te pide que trabajes un fonema o te dice que ve que no está escuchando bien. Es un poco interdisciplinar, porque si no el niño mal.
- (A) Sobre la modalidad de escolarización combinada, ¿cómo se organizan y coordinan con el otro centro educativo al que asiste el alumno? ¿Cómo crees que influye la escolarización combinada en la educación de este alumno?
- (B) La combinada es un desgaste para los niños. Con los colegios, hay reuniones todos los trimestres. Cuando empieza el curso, se juntas los profesores de un colegio con el otro, se le manda el programa de individual siempre y se le manda la evaluación de ese programa de individual cuando termina el trimestre. En algunos casos, ellos te mandan el boletín o información de lo que van trabajando. Hay un *feedback* y como poco te juntas dos veces al año, a veces tres. Cada vez viene un colegio y expones lo que ves y lo que no ves. A veces se coincide y a veces no.
- (A) En la coordinación entre el centro ordinario y de educación especial, ¿cómo crees que debería organizarse?, ¿existe alguna limitación?
- (B) Lo que te decía, para los niños, es adaptarse a dos situaciones, adaptarse a dos colegios, adaptarse a dos metodologías diferentes, a dos profesoras, a un grupo grande y un grupo pequeño, etc. Para las familias, es una organización lo que hay que hacer y, al final, les pasa factura y se cansan.
- (A) ¿Crees que también te limita el tiempo?
- (B) Bueno, si es en beneficio del niño... Hay niños que necesitan venir aquí porque hay que revisar su audición, hay que darles estrategias, etc. En

determinados niños, somos un colchón y a medida que el niño va avanzando se va retirando el colchón. El niño 1 empezó viniendo dos días, luego vino dos, ahora va a venir 1; pues vas quitando hasta que lo veas preparando. Es necesario que venga sobre todo para comprobar la audición, en los niños que se pueden dar más vida. Hay niños que están en escolaridad combinada por decisiones de equipos, por decisiones de padres, pero igual estarían mejor aquí más tiempo; pero la Ley de Inclusión es lo que tiene.

Formación permanente

- (A) ¿Qué formación cree que necesitaría o sobre qué le gustaría saber del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva?
- (B) Cualquier cosa. Hay que formarse continuamente. Estamos en un mundo tecnológico. En las apps de los Ipads, también hay muchas actividades que se pueden realizar con los alumnos. Tienes que estar abierta a cualquier herramienta que te ayude. Para trabajar ahora el pensamiento computacional, la planificación, pues está ahora la robótica y la programación. Podemos trabajar eso, como herramienta. Todo es válido mientras ayuden a los alumnos. No hay que cerrarse a nada, porque de ti el alumno termina cansándose. Puedo contar un cuento y hacer el pino, pero, sin embargo traigo un robot están atentos. Entonces, hay que utilizar lo que haya y hay que estar muy puestos en los que hay en el mercado, pero siempre como herramienta y para conseguir tu objetivo. Yo quiero que aprendan a planificar una actividad. ¿Qué necesito un blue-bot?, pues perfecto. Yo quiero que me digan todos los pasos que han seguido y que verbalicen a nivel oral y si pueden que me lo plasmen en un dibujo. Me da igual de lo que sea, con tal de que ayude al niño a conseguir el objetivo.