



Universidad
Zaragoza

Memoria de prácticas de mención de Audición y Lenguaje

Jesús María Mora Mur.

Curso 2023-2024.

Universidad de Zaragoza.

Centro educativo: CEIP Pedro I

Tutora del colegio: Eva Les Gran.

Tutora de la Universidad: Charo Tobeña Arasanz.

Índice

1. Contextualización del centro.	1
1.1. Claustro y conexiones con entidades.	2
2. Análisis del Plan de Atención a la diversidad.	2
2.1. Objetivos.	2
2.2. Actuaciones de Atención a la Diversidad.	4
2.2.1. Actuaciones generales.	4
2.2.2. Actuaciones específicas.	6
2.3. Recursos para atender a la diversidad.	7
3. Estudio y análisis de la práctica docente de la maestra de AL.	7
3.1. Descripción del aula.	7
3.2. Alumnado con quien se ha trabajado.	8
3.3. Funciones llevadas a cabo por la maestra AL.	8
3.4. Descripción y observación de las metodologías, recursos y evaluación.	9
4. Análisis y reflexión del aprendizaje en las prácticas.	10
4.1. Actividad docente.	10
4.2. Competencias adquiridas en el periodo de prácticas.	10
4.3. Grado de consecución de los objetivos de las prácticas.	11
4.4. Aspectos para seguir mejorando.	12
5. Referencias.	13

1. Contextualización del centro.

Las prácticas escolares se han realizado en el CEIP Pedro I. Este centro está situado en Barbastro (Huesca). Se localiza en la Calle Beato Florentino Asensio, S/N.

El CEIP “Pedro I” de Barbastro es un colegio público que está ubicado en la zona llamada “Las huertas”. La ciudad de Barbastro tiene una población de 17200 habitantes, es la capital de la comarca del Somontano y cuenta con bastantes servicios de tipo educativo: guarderías, escuelas infantiles, colegios de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria y Bachillerato y Grados, así como la Universidad de Educación a Distancia (UNED).

Barbastro se hermanó en 1963 con la ciudad de Saint Gaudens, a raíz de lo cual se realiza desde hace muchos años desde nuestro centro un intercambio escolar con el colegio L’Ecole Du Pilat.

Este colegio fue inicialmente una extensión del CEIP “Alto Aragón” dentro del edificio de un antiguo instituto técnico situado en la calle Antonio Machado Nº 5. Se designó definitivamente como colegio en 1981, dándole el nombre de Colegio Público “Pedro I”, en ese momento contaba con una vía en la etapa de infantil y primaria. El colegio fue creciendo y se hizo necesaria la construcción de un nuevo colegio, que se inauguró el 24 de septiembre de 2010.

En la actualidad, el colegio acoge las etapas de Educación Infantil (2º Ciclo) y Educación Primaria. Es un colegio de máximo 3 vías y cuenta con un total de 21 unidades creadas: 6 Infantil y 13 de Primaria.

En la actualidad, al centro asisten 462 alumnos y alumnas. Respecto al alumnado, la situación del colegio ha variado de forma visible en los últimos años, especialmente con la llegada de inmigrantes. Antes, en el centro, convivían alumnos procedentes de familias de Barbastro o de los pueblos de su entorno y ahora existen en el centro alrededor de 12 nacionalidades diferentes.

Existe alumnado inmigrante de diferentes procedencias (Marruecos, Gambia, Malí, Ecuador, Bolivia, Guatemala, Brasil, República Dominicana, Bulgaria, Rumanía, China...) y una minoría de alumnado de etnia gitana.

En el centro asisten alumnos con necesidades educativas especiales (albinismo ocular, TEA, síndrome de Angelman, diferentes disfunciones motóricas, auditivas, diversos alumnos con trastornos de lenguaje y comunicación, TDAH,...).

1.1. Claustro y conexiones con entidades.

El Claustro está compuesto por 39 docentes: 8 de Educación Infantil, 4 de Educación Primaria, 1 de Música, 5 de Educación Física, 2 de Educación Física con francés, 5 Filología inglesa, 5 Filología Francesa, 1 de Pedagogía terapéutica, 2 de Audición y Lenguaje, 5 profesoras colaboradoras de Francés y 1 de Religión Católica. Además hay una Técnico Auxiliar de Educación Infantil y dos Auxiliares de Educación Especial. Un día y una mañana a la semana el centro es atendido por la Orientadora y una tarde a la semana la Trabajadora Social de Equipo, ambos pertenecientes al EOEIP de Monzón.

El AMPA colabora en varias actividades del Centro y, además, realiza otras propias (guardería, las actividades extraescolares, fiesta fin de curso ...).

2. Análisis del Plan de Atención a la diversidad.

2.1. Objetivos.

El centro en que se han desarrollado las prácticas busca, en línea con los planteamientos de la educación moderna, que todas las personas integrantes de la comunidad educativa perciban la diversidad como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

La legislación en atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Aragón sigue estas tesis, propuestas por la UNESCO, en varias normas, entre las que destacan el *Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la*

respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. En su título segundo, se detallan los principios generales de actuación:

- La prevención y anticipación.
- La equidad y la inclusión, y la accesibilidad universal a la educación.
- La personalización de la enseñanza.
- La calidad de la educación para todo el alumnado.
- La participación de la comunidad educativa y la coordinación.
- La convivencia, sentida como la transmisión de valores que favorezcan la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia y la valoración de las diferencias.
- La autonomía en la organización y funcionamiento de los centros educativos, para convivencia positiva y la inclusión de todo el alumnado.
- La formación y el impulso de prácticas innovadoras
- La flexibilidad de los elementos organizativos del centro.
- La escuela inclusiva como referente del encuentro de todas las identidades de género siguiendo los principios de igualdad y equidad.
- La orientación educativa y la tutoría en los distintos niveles educativos.

En base a esto, se especifican unos objetivos que citamos a continuación:

- Favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada y fomentar la participación, la solidaridad y la cooperación entre el alumnado. En conclusión, aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.
- Detectar de forma temprana y preventiva, evaluar y hacer el seguimiento de las necesidades educativas en el alumnado.
- Posibilitar la integración social y educativa de este alumnado potenciando actitudes de aceptación y respeto en todos los alumnos y alumnas. Potenciar la incorporación de los diferentes valores que aportan las distintas culturas y fomentar la participación del alumnado y de sus familias en la vida del centro.

- Ofrecer al alumnado en situación social o cultural desfavorecida o que presente graves dificultades de adaptación escolar, una respuesta educativa adecuada y de calidad que le facilite conseguir los objetivos educativos para que pueda integrarse en la sociedad.
- Favorecer la cooperación entre el profesorado y las familias, fomentando la implicación de éstas en el proceso educativo de sus hijos.

2.2. Actuaciones de Atención a la Diversidad.

En el centro se realizan las siguientes actuaciones de atención a la diversidad, conforme a lo dispuesto en la Orden ECD/913/2023, del 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1005/2018, del 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

2.2.1. Actuaciones generales.

Se realizan en el centro las siguientes *actuaciones generales*:

1. Prevención de necesidades y respuesta anticipada

- Estimulación del lenguaje en 4 y 5 años.
- Coordinación con las guarderías para incluir al nuevo alumnado en 3 años.
- Coordinación con instituciones externas (ASPACE, Asociación DOWN u ONCE entre otras).
- Coordinación con IASS, USMIJ o CEPAIM.
- Coordinación de cambio de etapa.
- Coordinación entre ciclos.
- Apoyos de profesorado de infantil en Primer Ciclo de Primaria.
- Participación de la mediación CAREI.
- Evaluaciones iniciales: gestión de informes para prevenir la aparición de condiciones de NEAE.

2. Promoción de la asistencia y la permanencia en el sistema educativo

- Plan de Absentismo Provincial con el Personal de Servicios a la Comunidad y Equipo Directivo.
- Intervención del EOEIP, si procede.
- Atención domiciliaria.
- Plan de acogida con el CEPAIM.

3. Función tutorial y convivencia escolar

- Entrevistas con las familias, con EOEIP y especialistas PT y AL participantes.
- Tutorías individuales con el alumnado.
- Actividades específicas en las horas de Tutoría, detalladas en el POAT.
- Recreos cooperativos y propuestas de inclusión en los patios.
- Actuaciones de centro.

4. Propuestas metodológicas y organizativas

- *Desdobles de especialista y codocencia:* para realizar cuando existan ACNEAEs. Preferentemente, se realizarán dentro del aula, a no ser que esté justificada la salida. Además, versarán, en la medida de lo posible, sobre la misma temática trabajada en el grupo-clase.
- *Metodologías en Educación Infantil:* proyectos, rincones y talleres.
- Aprendizaje cooperativo.
- Tutoría entre iguales.
- Apoyos para lectoescritura en primer ciclo.
- Desdobles en ciencias.
- Apadrinamiento lector.
- Apoyos generalistas y especialistas personalizados *dentro de aula*.

5. Accesibilidad universal al aprendizaje

- Uso de pictogramas.
- Tabletas y portátiles para facilitar el acceso a la información y su expresión.

- Utilización de equipos de FM y sistemas bimodales para el trabajo diario con alumnado con discapacidad auditiva.
- Adaptación del mobiliario y señalización de espacios para personas con discapacidad visual.

6. Adaptaciones no significativas del currículo

- Priorización de criterios imprescindibles.
- Enriquecimiento curricular
- *Adecuación de la evaluación*: oral, con más tiempo o apoyo visual.

7. Programas de colaboración

- Grupos interactivos.
- Tertulias dialógicas.
- Bibliotecas tutorizadas.
- Grupos de apoyo.

8. Programas establecidos por la Administración

- AÚNA.
- Refuerzo de Cruz Roja.
- Mediación árabe del CAREI.
- Programa de hábitos saludables.

2.2.2. Actuaciones específicas.

Se especifican en el Plan de Atención a la Diversidad las siguientes *actuaciones específicas*:

- 1. Adaptación Curricular Significativa**, entendida como la modificación de los elementos nucleares del currículo, cuando existen más de dos años de desfase curricular.
- 2. Adaptación de acceso al currículo**
 - Propuesta de Auxiliar de Educación Especial.
 - Ayudas técnicas.

- SAAC.
- Modificación de elementos físicos.

2.3. Recursos para atender a la diversidad.

En el centro existen los siguientes recursos personales de Atención a la Diversidad:

- Dos especialistas de Pedagogía Terapéutica.
- Una especialista de Audición y Lenguaje.
- Un especialista de inglés con Audición y Lenguaje.
- Dos auxiliares de Educación Especial.
- Una orientadora del EOEIP de Monzón.

Por otro lado, existen diferentes *recursos materiales* que permiten una correcta gestión de la diversidad, a saber:

- *Equipos técnicos de Frecuencia Modulada* para permitir que el profesorado y alumnado con discapacidad auditiva acceda a la información de forma óptima haciendo uso del canal auditivo.
- *Mesas adaptadas* para personas con discapacidad motora, preparadas para sillas de ruedas. Además, *sillas adaptadas* para poder trabajar con este alumnado.
- Accesibilidad universal y eliminación de barreras arquitectónicas, de acuerdo con las directrices de Neufert (1936) y otras voces.

3. Estudio y análisis de la práctica docente de la maestra de AL.

3.1. Descripción del aula.

El aula en que se ha trabajado durante las prácticas tiene una apariencia moderna, que le confiere versatilidad para poder intervenir en pequeño grupo cuando es necesario. Es un aula con superficie rectangular, que permite un aprovechamiento óptimo de los lugares de trabajo del profesorado y del alumnado. No es menos cierto que el aula es pequeña,

pero cumple con las directrices establecidas por Neufert (1936) para creación de centros de educación. Además, tiene un aula idéntica contigua que se utiliza también para el trabajo del departamento de Atención a la Diversidad, permitiendo una mejor gestión del alumnado llevado por PT y AL.

Existen en el aula una mesa para el profesorado, con un ordenador y otra doble para el alumnado, además de 3 armarios donde se guardan los materiales propios para el trabajo diario de especialista.

3.2. Alumnado con quien se ha trabajado.

Se ha trabajado con el siguiente alumnado en el transcurso de las prácticas:

1. Etapa de Educación Infantil

- 1º: J.R., A. y S., alumnado con Retraso Global del Desarrollo, Trastorno del Espectro Autista y Trastorno del Lenguaje.
- 3º: G., A., D., A. y M.: alumnado con dislalias en diversos fonemas.

2. Etapa de Educación Primaria

- 1º: M., J., M. y L.: alumnado con dislalias en diversos fonemas.
- 2º: I.: alumnado con retraso lectoescritor y discapacidad intelectual.
- 3º: D.: alumnado con discapacidad intelectual.
- 6º: S., alumnado con Trastorno del Espectro Autista. J., alumnado con Discapacidad Intelectual y M., alumnado con Hipoacusia profunda.

3.3. Funciones llevadas a cabo por la maestra AL.

Entre las funciones de la maestra de Audición y Lenguaje se encuentran las siguientes:

- Estimulación del lenguaje en Infantil, en gran grupo y pequeño grupo.
- Prevención de dificultades del lenguaje en infantil y primer ciclo.
- En primer ciclo de primaria, prevención de los retrasos lectoescritores.
- Gestión de las problemáticas de lenguaje y audición y su consiguiente estimulación para permitir la máxima inclusión.

- Asesoramiento profesional sobre dificultades del lenguaje, patologías e intervención.
- redacción de informes y seguimiento de las patologías del lenguaje, coordinación con las familias y los tutores, con el objeto de transmitir la información.

3.4. Descripción y observación de las metodologías, recursos y evaluación.

En lo que respecta a las metodologías, se han observados diferentes cuestiones que merecen mención en el presente documento:

En lo que se refiere a los grupos de dislalias, la maestra suele mantener una rutina compuesta por un saludo con la frase *Buenos días*, haciendo énfasis, en los fonema /b/ y /s/. Después, haciendo uso de un vocabulario seleccionado, se procede a estimular en lenguaje repetido la correcta articulación de los fonemas en punto y modo. Las praxias se relegan a un segundo plano.

Por otro lado, es habitual el trabajo con juegos de descripción, preguntas y respuestas con el objetivo de extrapolar los aprendizajes específicos al lenguaje espontáneo.

Con respecto al alumnado con Discapacidad Intelectual se establecen unas pautas generales de actuación, sin perjuicio de una personalización y adaptación de los métodos a la individualidad de cada estudiante. Entre otras, destacan el trabajo de lectoescritura, estructuración de las frases orales y escritas y el procesamiento lector y escritor, así como los ejercicios de comprensión literal e inferencial.

Por último, en lo que se refiere al alumnado con hipoacusia, se trabaja el lenguaje oral mediante numerosos apoyos técnicos (rehabilitación del implante en el programa SEDEA del colegio La Purísima en Zaragoza, equipos de FM) y pedagógicos (LSE, dactilología, LNA, gestos y pictogramas). Se propicia la integración de los aprendizajes en estos métodos con el objeto de dotar al alumnado de herramientas y estrategias para suplir el canal auditivo, extremadamente importante en nuestro sector.

4. Análisis y reflexión del aprendizaje en las prácticas.

4.1. Actividad docente.

Se han realizado numerosas actividades durante el periodo de prácticas, a nivel académico, complementario o extraescolar. La asistencia a reuniones ha sido regular, con varias coordinaciones de ciclo y con el EOEIP. En ellas se han tratado aspectos como la creación de planes de apoyo y refuerzo, así como la planificación de actividades para los niños.

Por otro lado, se han hecho diferentes actividades extraescolares con la celebración del fin de curso en el colegio. Estas actividades permiten un fomento de la convivencia entre todos los grupos. Por otro lado, la celebración del festival permite generar una situación social de referencia que busca que los escolares trabajen aprendizajes variados con una motivación, la *muestra al público*.

4.2. Competencias adquiridas en el periodo de prácticas.

Se especifican a continuación las competencias adquiridas en este periodo de prácticas:

- **Paciencia**, virtud de especial relevancia por las casuísticas trabajadas en el aula. Ante disrupciones o dificultades en la comprensión, es esencial mantener la paciencia y estar preparados para explicar sucesivas veces los conceptos o procedimientos que se trabajan. Así es como se consigue el aprendizaje, más si cabe en atención a la diversidad de forma específica.
- **Templanza**, en las llamadas al orden que se realizan en el centro educativo, es necesario actuar dando un *feedback* formativo y enriquecedor para el alumno o alumna, lo cual propicia la mejora. Han existido casos en los que esto se ha tenido que realizar, pero se ha hecho conforme a legislación y pensando en estas cuestiones, buscando el aprendizaje y la intención de evitar volver a cometer el mismo error por segunda vez.

En lo que se refiere a las competencias académicas, podemos mencionar:

- **Trabajo con alumnado hipoacúsico**, con el que es preciso trabajar de forma diferente en la dación de consignas. El continuo apoyo visual así como la correcta dicción y la

gestión de los equipos técnicos ha necesitado ser trabajada para conseguir que el alumnado accediese a la información dada.

- **Trabajo con el alumnado de Educación Infantil**, cuestión cultivada mucho durante el periodo. Como especialistas, es competencia nuestra trabajar con el alumnado de educación infantil. Sin embargo, no hemos sido formados para esta etapa, en la que hay cuestiones que se han de tener en cuenta para el trabajo habitual. La necesidad de comprobar exhaustivamente el trabajo realizado, tener en cuenta la diferencia de altura entre el alumnado y nosotros mismos o la importancia del material manipulativo para los conceptos matemáticos o científicos son algunas de las habilidades que se han de tener para preparar secuencias o adaptaciones de material en el aula de Educación Infantil.
- **Uso de diferentes recursos de especialidad**, como equipos de FM, pictogramas o secuenciadores de información para alumnado con TEA.

4.3. Grado de consecución de los objetivos de las prácticas.

En líneas generales, se ha podido ver que los objetivos de las prácticas se han cumplido, en tanto en cuanto se han conocido las líneas básicas de actuación de las y los docentes de Audición y Lenguaje, así como unas posibilidades de intervención en las patologías de lenguaje y audición en el alumnado de Educación Infantil y Primaria.

Más en detalle, se ha podido comprobar cómo funcionan cuestiones tan básicas como una ACS para alumnado de primaria o los conocidos Planes Personalizados de Refuerzo, así como un Plan de Seguimiento Personalizado.

Por otro lado, se ha podido ver el funcionamiento de un centro como una entidad consigue múltiples frentes abiertos, así como el funcionamiento de un evento grande de centro, como es un *festival de fin de curso*.

Se ha podido mejorar la forma de trabajo con la supervisión de la tutora y adecuarla a los casos, habiendo cursado con aprovechamiento el periodo de prácticas de especialista AL.

4.4. Aspectos para seguir mejorando.

Aun con los objetivos cumplidos, siempre cabe un lugar para la mejora de las foras de trabajo. Podemos mencionar diversas cuestiones entre las que destacan las siguientes:

- **Adecuación al aula de Educación Infantil.** Al ser la segunda vez que se intervenía en el aula de la etapa mencionada, los primeros días fueron complicados por las diferencias manifiestas que existen entre la forma de trabajar en Primaria con respecto a la existente en Infantil. Sin embargo, gracias a la disposición de la tutora y de las maestras de la etapa, se pasó correctamente el periodo de adaptación a la nueva dinámica con facilidad, llegando a trabajar sin problemas en el aula. La curva de aprendizaje al bajar de etapa, con una consiguiente pérdida de autonomía se ha compensado en los dos periodos en los que se ha intervenido en Educación Infantil.
- **Trabajo con ciertos colectivos:** no podemos olvidar la presencia de colectivos vulnerables o con un alto riesgo de exclusión social. Existen cuestiones estructurales que no siempre permiten una alineación de escuela y familia. Como profesionales, hemos de conocer estas cuestiones y ser flexibles a la vez que exigentes con el alumnado, manteniendo la compostura y profesionalidad en la institución educativa, pero siendo indulgentes con los niños, que suelen carecer de culpa en la mayoría de los casos.
- **Trabajo con alumnado con NEE:** el alumnado con NEE, derivadas de discapacidad visual o discapacidad auditiva, por ejemplo, requiere el conocimiento de diferentes actuaciones para permitir un mejor acceso a la información, como los equipos de FM, los *stands* o los implantes cocleares, así como las lupas. El conocimiento de estos aparatos y su funcionamiento es vital para adecuar sus características a nuestro alumnado. Además, hemos de ser capaces de entender diferentes informaciones clínicas para poder trabajar de forma óptima con este tipo de estudiantes.

En suma, las prácticas escolares de especialista de Audición y Lenguaje han supuesto un aprendizaje clave, que complementa a los académicos, para la práctica futura, en lo que a

métodos, habilidades y formas de proceder se refiere. No se puede, a este respecto, más que agradecer al centro, especialmente a los docentes de atención a la diversidad, su presencia y disposición para resolver dudas y explicar las dinámicas, así como para permitir las intervenciones que se han estimado y dar *feedback* formativo, cuando así ha sido procedente.

5. Referencias.

Neufert, E. (1936). *Arte de proyectar en arquitectura* (13.^a ed.). Gustavo Gili.



Universidad
Zaragoza

Proyecto de prácticas de mención de Audición y Lenguaje

Jesús María Mora Mur.

Curso 2023-2024.

Universidad de Zaragoza.

Centro educativo: CEIP Pedro I

Tutora del colegio: Eva Les Gran.

Tutora de la Universidad: Charo Tobeña Arasan.

Índice

1. Planteamiento y justificación de la propuesta a desarrollar.	1
2. Objetivo general y específicos.	2
2.1. Objetivo general.	2
2.2. Objetivos específicos.	2
3. Destinatarios.	2
3.1. Vinculación curricular.	3
3.1.1. Área de Lengua Castellana y Literatura.	3
4. Descripción de las actividades realizadas.	6
4.1. Actividad 1.	6
4.1.1. Objetivos.	7
4.1.2. Desarrollo de la sesión.	7
4.2. Actividad 2.	10
4.2.1. Objetivos.	10
4.2.2. Desarrollo de la sesión.	10
4.3. Actividad 3.	11
4.3.1. Objetivos.	12
4.3.2. Desarrollo de la sesión.	12
5. Conclusiones.	13
6. Referencias.	14

1. Planteamiento y justificación de la propuesta a desarrollar.

El proyecto que se ha desarrollado en estas prácticas se ha realizado con dos alumnos de sexto curso de educación primaria para el área de lengua. Estos dos estudiantes tienen unas casuísticas que se detallan en la sección 3 del presente documento. Ante una carencia observada en la comprensión inferencial de las situaciones se ha decidido proponer tres actividades de inferencias en dos sesiones de intervención, gradadas en dificultad, de forma que exista un modelo de soporte de la autonomía, en el que el maestro guía y son los estudiantes los que contestan sin mucha ayuda. Sin embargo, esto se ha flexibilizado para adecuar el contenido nuevo a los estudiantes.

Cabe destacar que ante las carencias observadas en la estructuración de la frase, se han introducido intervenciones en este aspecto tanto a nivel oral como escrito.

Según el estudio de Ríos Gallardo et al. (2015), cuando hay discapacidad intelectual, es posible adquirir aprendizajes y conseguir que perduren por largo tiempo. Por ende, se propone trabajar contenido nuevo con ellos. Por otro lado, hemos de tener en cuenta que cuanto más corta sea la frase que queremos que se infiera (en este caso), mejores resultados obtendremos (Tavares Sanchez-Monge, 2016).

La discapacidad auditiva profunda con la cual trabajamos ha de ser tomada en cuenta también para diseñar las intervenciones. Tal y como especifican Santiago Pardo et al. (2021), las mayores carencias de los alumnos con discapacidad auditiva suelen estar en la morfosintaxis y no en el vocabulario. Sin embargo, nuestro caso tuvo una implantación muy tardía y además es árabe, con lo que el vocabulario también se ve afectado. La falta de una detección precoz supone un problema, según especifican Jané Checa (2011). Por otro lado, la falta de vocabulario en estudiantes con incorporación tardía al sistema educativo es clara, así como sus dificultades para adquirir diferentes componentes lingüísticos (Ahmed Azzouz, 2017).

2. Objetivo general y específicos.

2.1. Objetivo general.

Nos marcamos el siguiente objetivo como *general*:

- Adquirir los principios de una comprensión no literal de las situaciones.

2.2. Objetivos específicos.

Detallando el objetivo general, se proponen los siguientes, más *específicos*:

- Deducir qué ha ocurrido en una situación vistas las consecuencias.
- Deducir sentimientos o emociones a partir de una imagen.
- Comprender el concepto de *campo semántico* y aplicarlo para clasificar palabras.

3. Destinatarios.

Los destinatarios son dos alumnos de sexto curso de Educación Primaria, cuyos diagnósticos especificamos a continuación.

1. J., alumno con discapacidad intelectual leve. (317)
2. M., alumno con hipoacusia profunda. (CIE-11: AB51.1 y XK9J)

En lo que se refiere al alumno con hipoacusia, es habitual que con esa identificación sea complicado acceder a la palabra hablada, más si cabe teniendo en cuenta la nacionalidad árabe del chico. Sin embargo, el niño ha conseguido acceder al habla y lee mecánicamente. La cuestión que genera dificultad no es la mecánica de la lectoescritura y el habla, sino la comprensión que es capaz de realizar a partir de los procesos mecánicos. Se detecta que es poca y difícil, pues aun con la presencia de un doble implante coclear con rehabilitación en el SEDEA y la utilización de equipos de FM, las carencias en vocabulario del niño son más que aparentes. Es ciertamente costoso que el alumno exprese diferentes cuestiones cotidianas o que expanda su vocabulario en tanto en cuanto las dificultades para con la discriminación auditiva son más que palpables.

Por otro lado, el alumno con discapacidad intelectual presenta dificultades palpables en la integración de la información en memoria, así como la gestión de su memoria de trabajo

y ciertos aprendizajes motores. La discapacidad intelectual leve que presenta le provoca dificultades para que la información permanezca almacenada, pero la buena estimulación que realiza la familia y el gran contexto de aprendizaje que tiene le permiten tener más vocabulario y por tanto más conexiones neuronales, que permiten un aprendizaje más profundo que con M.

Los dos estudiantes tienen sendas ACS con curso destino siendo el tercero de Educación Primaria.

3.1. Vinculación curricular.

Se expone a continuación la vinculación curricular de la propuesta realizada, atendiendo a la ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

3.1.1. Área de Lengua Castellana y Literatura.

Criterios de calificación asociados a la CE.LCL.2
<i>Comprender e interpretar textos orales y multimodales identificando el sentido general y la información más relevante, valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.</i>
2.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales, los mensajes explícitos y los mensajes implícitos más sencillos, y progresando, de manera acompañada, en la valoración crítica del contenido y de los elementos no verbales elementales.
Criterios de calificación asociados a la CE.LCL.3
<i>Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.</i>

3.1. Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales básicos.

3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, respetando las normas básicas de la cortesía lingüística e iniciándose en estrategias de escucha activa.

Criterios de calificación asociados a la CE.LCL.4

Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.

4.1. Leer de manera silenciosa y en voz alta textos escritos y multimodales sencillos, identificando el sentido global y la información relevante e integrando, de manera acompañada, la información explícita.

4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad.

Criterios de calificación asociados a la CE.LCL.5

Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión y edición para construir conocimiento y dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

5.1. Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes, en distintos soportes, seleccionado el modelo discursivo que mejor responda a cada situación comunicativa, iniciándose en el uso de las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y progresando, de manera acompañada, en la movilización de estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición.

Criterios de calificación asociados a la CE.LCL.9

Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

9.2. Revisar y mejorar los textos propios y ajenos y subsanar algunos problemas de comprensión lectora, de manera acompañada, a partir de la reflexión metalingüística y usando la terminología básica adecuada.

En lo que se refiere a los saberes básicos:

B. Comunicación.
<i>Conocimientos, destrezas y actitudes.</i>
<p>B.1. Saberes comunes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la coherencia y la cohesión. • Elementos básicos de contenido (tema, fórmulas fijas, léxico) y forma (estructura, formato, título e imágenes).
<p>B.2. Comunicación e interacción oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación y entonación adecuadas. • Construcción y comunicación de conocimiento mediante la planificación y producción acompañada de textos orales y multimodales sencillos. • Estrategias de identificación e interpretación del sentido global del texto y de integración de la información explícita de textos sociales orales y multimodales sencillos.
<p>B.3. Comprensión lectora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura compartida y expresiva con entonación y ritmo progresivamente adecuados al nivel cognitivo. • Elementos gráficos y paratextuales progresivamente complejos que favorecen la comprensión antes, durante y después de la experiencia lectora.

<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias básicas de comprensión del sentido general y de integración de manera acompañada de la información explícita de textos de fuentes documentales diversas en procesos de comprensión y producción de textos escritos.
<p>B.4. Producción escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación cuidada y aplicación de las normas ortográficas básicas. • Cuidado en la presentación de las producciones escritas. • Modelos y estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, redacción, revisión y edición de textos escritos y multimodales sencillos, en diferentes soportes, con distintos propósitos comunicativos.
<p>D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales</p>
<p><i>Conocimientos, destrezas y actitudes.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos y letras, palabras, oraciones y textos. Observación y comparación de unidades comunicativas básicas. • Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Similitudes y diferencias de forma y significado entre palabras de la misma familia léxica o semántica. • Los signos de puntuación como mecanismos para organizar el texto escrito y para expresar la intención comunicativa.

4. Descripción de las actividades realizadas.

Las actividades se han realizado teniendo en cuenta que se introduce contenido nuevo para los estudiantes. Así pues, se ha buscado gradarlas en dificultad con el objetivo de permitir una progresión de los aprendizajes que pretendemos se alcancen en la intervención.

4.1. Actividad 1.

En la primera actividad se han propuesto una serie de estímulos para trabajar las comprensiones inferenciales y la estructuración de la frase. Se ha preparado para ello un *Genially*

en el que se han visualizado diferentes estímulos visuales, para permitir un mejor trabajo con el alumnado con discapacidad auditiva. He aquí una imagen de los estímulos:



Figura 1: Ejemplo de la primera actividad

4.1.1. Objetivos.

Los objetivos de la sesión son los siguientes:

- Comprender e integrar la metodología de la intervención.
- Reconocer diferentes elementos cotidianos y denominarlos correctamente.
- Caracterizar atributos de ciertos objetos.
- Reconocer atributos comunes a distintos objetos.

4.1.2. Desarrollo de la sesión.

En primer lugar, se explicó qué se iba a realizar ese día y la forma de trabajar de la intervención. Una vez se aseguró la comprensión de las órdenes, se comenzó la actividad. Había 8 estímulos, cuatro para cada estudiante. Se presentaban varias opciones para responder a la pregunta *¿Qué necesito?*. Todas las preguntas, como la que vemos en la figura 1, tienen varias respuestas correctas.

Se pedían varias cuestiones:

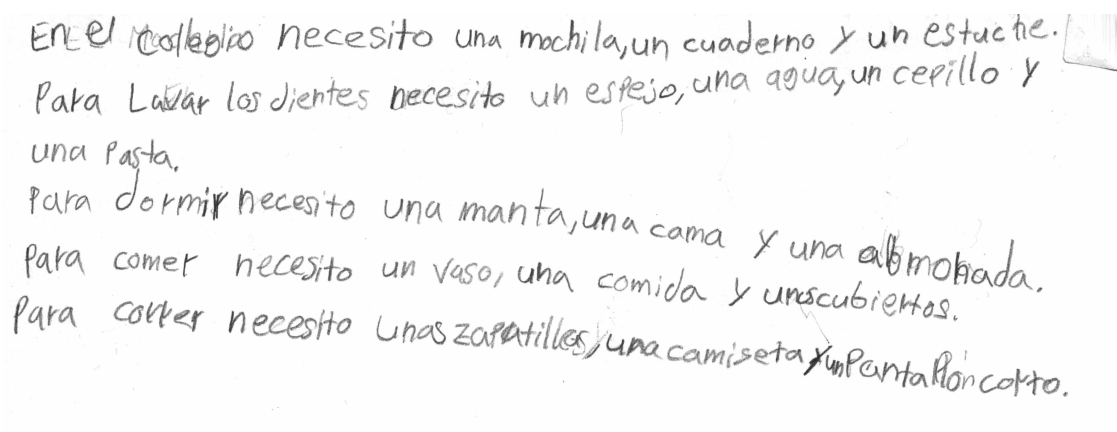
1. Marcar correctamente qué se necesita para cada acción.
2. Realizar una frase del tipo *Para [...] necesito [...]*. Se da esta plantilla para facilitar la estructura, objeto principal de esta escritura y verbalización.

3. Enumerar todos los elementos que aparecen en la transparencia (acción y opciones), justificar por qué se han elegido o dejado y comprobar si hay algunos elementos que compartan propiedades comunes.

La dificultad que supone la presencia en el aula de dos niveles de vocabulario, comprensión y expresión oral y escrita ha supuesto un desafío claro. Esta cuestión se ha intentado solventar haciendo partícipe a los dos estudiantes en cada estímulo, preparando preguntas adecuadas a las diferentes cuestiones que se pretenden trabajar con cada uno de ellos.

En lo que al desarrollo de la sesión se refiere, esta siguió el planteamiento previsto. No es, eso sí, menos cierto que visto el comportamiento en una observación anterior se optó por reducir la intensidad de esta primera actividad temiendo que no surtiese el efecto deseado. El comportamiento mencionado (pasivo y con dificultades serias en el procesamiento de la información) demostró ser coyuntural, no mostrándose tal conducta en la sesión de intervención. Así pues, se adecuó la intervención sucesiva en consecuencia.

En líneas generales, los estudiantes respondieron correctamente a los estímulos y pudieron generar las frases requeridas. He aquí la producción de M.:



En el colegio necesito una mochila, un cuaderno y un estuche.
Para lavar los dientes necesito un espejo, una agua, un cepillo y una pasta.
Para dormir necesito una manta, una cama y una almohada.
Para comer necesito un vaso, una comida y un cubiertos.
Para correr necesito unas zapatillas, una camiseta y un pantalón corto.

Figura 2: Frases producidas por M.

También tenemos la producción de J.:

EN EL COEPIO NECESITO UNA MOCHILA
 Y CUADERNO Y UN ESTUCHE.
 NECESITO PARA LAVAR LOS DIENTES NECESITO.
 PASTA, AGUA CEPILLO DE DIENTES Y
 ESPESO.
 QUE NECESITO PARA DORMIR? LA MANTA,
 LA CAMA, LA HAMACA ALMOHADA
 QUE NECESITO PARA ~~COMER~~ ^{COMER?} CUBIERTOS,
 PARA CORRER NECESITO UNAS ZAPATILLAS
 Y UNA CAMISETA Y PANTALONES CORTOS
 PARA COMER NECESITO CUBIERTOS, VASO Y COMIDA

Figura 3: Frases producidas por J.

Podemos ver aquí que J. es más desorganizado y ha tenido múltiples problemas para seguir la estructura de la frase. En otro orden de cosas, M. organiza correctamente las frases y mantiene la estructuración cual el modelo. Cuando interpelamos a J. acerca de por qué no ha seguido la estructura relata que pretendía escribir la pregunta *¿Qué necesito?* y la respuesta correspondiente. Así, modificamos con los correspondientes signos de interrogación.

Por último, vemos carencias en morfosintaxis en M., como apuntábamos en la sección 1, según Ahmed Azzouz (2017). Nótese la incorrección *una pasta, las dificultades en la escritura del vocablo *almohada*, la incorrección *una comida y la no inclusión de un *se* pronominal en *lavar los dientes. Estos fallos se categorizan en diferentes errores:

- Sustantivos contables e incontables.
- Valores del *se*. Verbos pronominales.
- Fonema /l/ en posición inversa.

Con respecto al último es curioso cuanto menos la dificultad en alumnado árabe, por lo común del artículo de presentación de sustantivos *al* en esta lengua. Es posible explicar esto por sus dificultades auditivas.

4.2. Actividad 2.

En esta segunda actividad, desarrollada en una sesión distinta se trabajó la diferencia entre comprensión literal e inferencial en tanto en cuanto, la comprensión literal es explícita en un texto o imagen, mientras que la inferencial no. Trabajaremos desde la oralidad a partir de imágenes.

4.2.1. Objetivos.

- Distinguir entre lo que se ve y lo que se intuye en una imagen.
- Deducir acciones a partir de lo que se ve en una imagen.
- Describir detalladamente las imágenes propuestas.

4.2.2. Desarrollo de la sesión.

Se utilizó un corto espacio de tiempo para explicar en qué iba a consistir la sesión. Las preguntas son de dos tipos:

- Preguntas tipo *ojo*: visibles explícitamente al mirar la imagen.
- Preguntas tipo *lupa*: no visibles explícitamente pero deducibles a partir de las acciones que se ven en las imágenes.





- ¿Dónde está la niña?
- ¿Qué lleva puesto en la cabeza?
- ¿Qué lleva en los pies?
- ¿Qué le duele?



Figura 4: Ejemplo de la segunda actividad: preguntas explícitas



Figura 5: Ejemplo de la segunda actividad: preguntas deducibles

Se volvieron a introducir diferentes estímulos (imágenes) para poder trabajar de forma alterna con los dos estudiantes. Además, se pidieron varias cuestiones:

1. Dar una respuesta correcta a la pregunta.
2. Justificar con detalle esa respuesta.
3. Describir la imagen que se veía en pareja.

La sesión transcurrió sin problemáticas de ningún tipo. Los alumnos comprendieron y realizaron correctamente las preguntas sobre las situaciones, tanto las explícitas como las deducibles. Cabe destacar que en las últimas hubo que proponer diferentes apoyos visuales para que el alumno con hipoacusia comprendiese qué es lo que pretendíamos. Además, hubo algunas en las que se dieron opciones o se recondujo una respuesta incorrecta, así como dar pistas acerca de dónde mirar. En cualquier caso quedaron cumplidos los objetivos de la sesión.

Para la descripción fue necesario dar un patrón después de obtener discursos desorganizados de forma autónoma.

4.3. Actividad 3.

En la tercera actividad, se preparó otro Genially en el que se preguntaba a qué se hacía referencia en una frase. Esto supone una actividad compleja para nuestro alumnado, que

se propone después de dos actividades gradadas en dificultad convenientemente. Seguiremos trabajando de forma oral.

4.3.1. Objetivos.

- Explicitar el objeto del que se habla.
- Comprender la información implícita en diferentes frases

4.3.2. Desarrollo de la sesión.

Después de explicar en qué iba a consistir la actividad, se introdujo el primer estímulo, con esta forma:

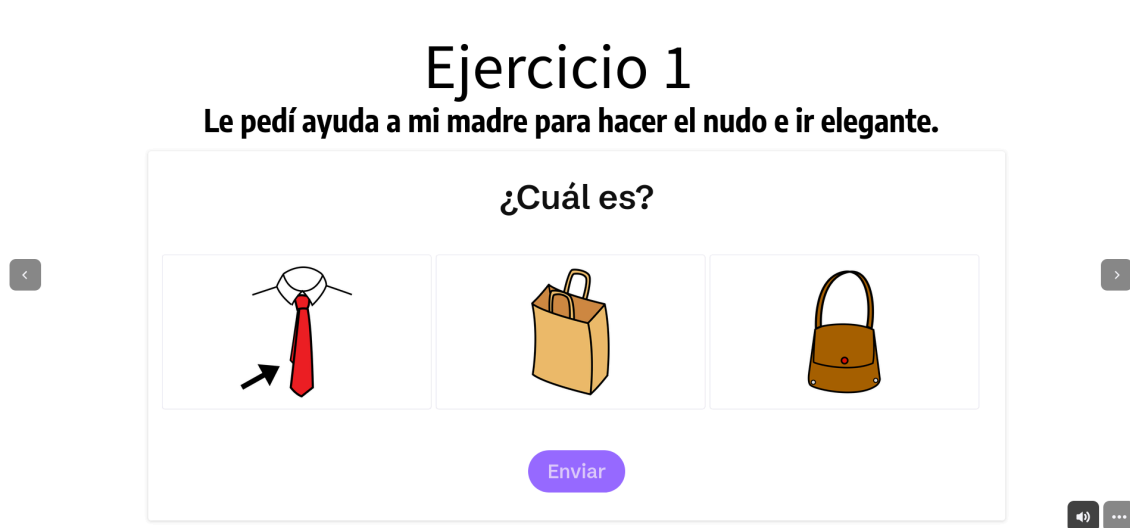


Figura 6: Ejemplo de la tercera actividad

Hubo varios de estos estímulos en la actividad para los cuales se requiere:

1. Dar el objeto correcto.
2. Especificar por qué se ha escogido.
3. Definir por qué no se escogieron los otros.
4. Denominar todos los objetos y describirlos.
5. Dirimir si algunos objetos tienen atributos comunes
6. En su caso, especificar qué tienen los objetos en común.

Nótese la imperiosa necesidad de aumentar el vocabulario de los dos sujetos de intervención, siendo procedente introducir en la medida de lo posible nuevo vocabulario, sobre todo en M.

La sesión se desarrolló sin problemas, aunque hubo que ayudar a los estudiantes en ciertos momentos para que obtuviesen las respuestas a todas aquellas cuestiones requeridas. Sin embargo, los estudiantes respondieron bien a las inferencias y se recurrió poco a la ayuda visual. Para permitir un mejor acceso a la información, se ayudó con gestos para que el niño con hipoacusia comprendiese qué se pedía.

Con respecto a la categorización semántica, veamos un ejemplo con la siguiente transparencia:

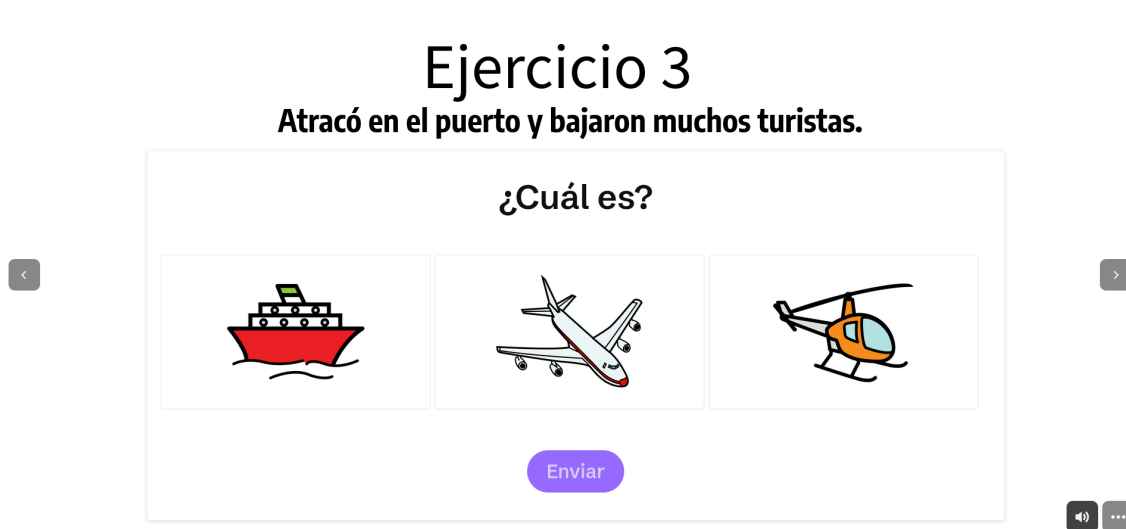


Figura 7: Las tres posibles respuestas (barco, avión y helicóptero) son medios de transporte

Pretendemos que nos diga el alumnado lo que precisamente viene a especificar en su pie la figura 7. Podríamos hilar más fino (diciendo por ejemplo que todos esos medios pueden ser de transporte público), pero no es competencia de la intervención propuesta.

5. Conclusiones.

A la vista del desempeño de los estudiantes en la intervención y la comparación entre las primeras observaciones de comprensión inferencial y la última tarea, se detecta una evolución positiva en nuestro estudiantado en lo que a la comprensión inferencial se refiere. Así pues, se considera que la intervención ha sido beneficiosa en el alumnado. La intervención transversal en el vocabulario y en su expansión también ha tenido cierta ex-

trapolación al repertorio espontáneo de nuestro alumnado. Sin embargo, la estructuración de la frase no ha tenido excesivo efecto fuera de nuestra intervención.

En suma, podemos considerar la intervención efectiva. Como limitaciones, quizá han existido errores de temporalización que no han permitido aprovechar al máximo la intervención. Además, podemos sumar también el hecho del final de curso que propicia cierto cansancio y hastío en nuestro alumnado. Esto se ha intentado evitar siguiendo una dinámica motivante, que salga de la rutina (puesto que también lo hacen en otras áreas) y que utilice nuevos elementos como la tecnología digital y la interacción con ella.

6. Referencias.

- Ahmed Azzouz, K. (2017). *Estudio del proceso de adquisición del español en un niño bilingüe árabe – español: el sintagma nominal*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=178151>
- Jané Checa, M. A., Mireia y Clavería Puig. (2011). La importancia de la detección precoz de la hipoacusia neonatal. *FMC: Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 18(1), 1-3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3660674>
- Ríos Gallardo, Á. M., Vallejo Cuéllar, L., Marín Zambrana, A. M., & Bermeo Losada, M. A. (2015). Estimulación del potencial de aprendizaje en niños y niñas con discapacidad intelectual. *Apuntes de Psicología*, 33(2), 77-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5862192>
- Santiago Pardo, R. B., Sánchez Rosso, A. L., Peribáñez Giraldo, S., & Benito Orejas, J. I. (2021). Impacto de la hipoacusia unilateral en el desarrollo del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 41(2), 93-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8030288>
- Tavares Sanchez-Monge, G. (2016). *Efectos de simplificación de textos en la comprensión lectora de las personas con discapacidad intelectual*. <http://hdl.handle.net/10550/50147>