



## **UNIVERSIDAD DE GRANADA**

“La sordera profunda y la comprensión lectora:  
El bilingüismo”

Autora: Esmeralda Fernández Tortosa

Curso 2015/2016

**RESUMEN:**

En este trabajo fin de grado se presenta un proyecto de intervención para mejorar la comprensión lectora del alumnado sordo profundo. Se exponen las dificultades que presenta este colectivo para acceder a la información escrita y la importancia de ésta a lo largo de su vida. Además se propone una intervención para primer ciclo de primaria, donde el proceso de iniciación a la lectura difiere del utilizado hasta el momento en nuestro Sistema Educativo. Se desarrolla el bilingüismo como alternativa metodológica para alcanzar la competencia en ambas lenguas y que ésta conlleve una inclusión real, consecuencia del bilingüismo y la biculturalidad.

**PALABRAS CLAVE:**

Sordos, bilingüismo, comprensión lectora, lengua de signos española, dactilología, lengua escrita, inclusión.

## ÍNDICE

1. Estado de la cuestión _____	4
2. Análisis de necesidades _____	12
3. Establecimiento de objetivos _____	14
4. Población beneficiaria _____	14
5. Diseño de evaluación del programa _____	15
6. Diseño de la intervención _____	18
7. Bibliografía _____	25
Anexos _____	27

“La principal explicación de por qué el aprendizaje de un lenguaje hablado constituye una dificultad tan grande para los niños sordos, es que para éstos el habla no está asociada primordialmente a sonidos, sino sólo a pequeños movimientos de la boca. Muy similares unos de otros y, por tanto, muy difíciles de descifrar”.

(Moore, 1987, citado por Lissi, Svartholm & González (2012).

## 1. Estado de la cuestión

En la actualidad, la sociedad está compuesta por una heterogeneidad de individuos inmensa. Cada uno de ellos posee unas características propias que le hacen ser quienes son. Asimismo, son muchos los colectivos que forman el entorno donde vivimos, pero en este trabajo vamos a centrarnos más específicamente en el colectivo sordo.

La adquisición de un código de comunicación es fundamental para el desarrollo personal y social en la vida de cualquier persona. La comunidad sorda se caracteriza por compartir una identidad y cultura propias: la sorda, la cual debe ser respetada y no se debe abogar por su estandarización. Esto queda reflejado en el principio de respeto, en el que se clarifica el valor y la dignidad de cada persona como individuo de libre elección, y con una identidad propia e irremplazable.

Debido a la necesidad de relación con el entorno que les rodea ha surgido una lengua común, que es el instrumento visual para su comunicación: la Lengua de Signos Española (LSE). Como cualquier lengua, no es universal, ya que se ve influenciada por la cultura y posee una gramática propia.

Al igual que ocurre con las lenguas orales dentro de un mismo país, las lenguas de signos españolas se caracterizan por variaciones dialectales. Hasta el año 2007, con la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas

sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas (BOE 255, de 24 de octubre de 2007), la LSE se encontraba desamparada y no se reconocía como lengua oficial. Actualmente conviven en el Estado español la Lengua de Signos Española y la Lengua de Signos Catalana.

La adquisición de ésta es necesaria para el desarrollo lingüístico, cognitivo, social y afectivo-emocional del individuo sordo. Esto es así debido a que el mundo que nos rodea está diseñado por y para personas que no tienen discapacidad y más concretamente la auditiva. Los sonidos acompañan el ambiente diario y si bien es cierto que existe comunicación visual, también lo es que las barreras de acceso a la información están presentes en la vida de estas personas. Estas barreras pueden darse tanto en la interacción oral como en la escrita.

Centrándonos en el tema del trabajo, el colectivo sordo presenta diversas dificultades para desarrollarse como individuos competentes en la lengua escrita, lo que implica la comprensión y la expresión de ésta. Es decir, manifiestan problemas cuando deben comprender la información presente en una carta, en un cuento o unas instrucciones y también cuando son ellos los que deben utilizar la escritura para expresar sus ideas, opiniones, etc. En definitiva, comunicarse.

Según el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de la discapacidad auditiva de la Junta de Andalucía (2008), esta situación varía en función del contacto previo que hayan tenido con la lengua oral. Los hipoacúsicos leves o los moderados (aquellos individuos cuya audición es funcional y sólo se ve alterada por la distancia de los sonidos o el nivel de las conversaciones) tienen más posibilidad de acceder al uso de ambas lenguas, tanto la lengua oral como la lengua de signos, cierto es que se suelen decantar por su lengua materna. En el otro extremo, nos encontramos con hipoacusias severas y profundas (donde la audición deja de ser funcional y se caracteriza por una percepción de sonidos de alta intensidad junto con una rehabilitación necesaria para el uso de la lengua oral) y en casos excepcionales anacusias (o la ausencia de captación de sonidos). En este caso, los individuos cuya lengua materna es la lengua de signos tienen verdaderas complicaciones para poder acceder a la comprensión del lenguaje escrito. Esta cuestión ya es tratada en el código deontológico del educador, quien debe garantizar el acceso igualitario a la educación,

sin que las características de los discentes lo condicionen. Queda reflejada en el principio de justicia de este documento.

Basándonos en las investigaciones de Augusto, Adrián, Alegría y Martínez de Antoñana (2002:746) y analizándolo desde un enfoque cuantitativo, la cantidad de vocabulario propio de la lengua oral que tienen estos últimos individuos es notoriamente inferior al de sus iguales oyentes y, si el enfoque lo pretendemos cualitativo, las palabras conocidas cuentan con diferentes límites para su uso, ya que se suelen emplear en contextos conocidos y se asocian a significados familiares.

Como afirman Cooper y Rosentein (1996) cuya investigación se basó en analizar cuáles eran las diferencias que presentaban los sordos a la hora de escribir en comparación con los oyentes, éstas eran: cómo distribuían las partes de la oración, la estructura de las mismas y los errores sintácticos que presentaban. Bajo este conocimiento, determinaron el mayor uso de oraciones simples por parte de este colectivo y por tanto las dificultades surgen cuando deben enfrentarse a oraciones con estructura compleja.

Sabiendo cuáles son las dificultades que van a presentar podemos actuar antes de que surjan. La atención temprana es imprescindible, pues con una intervención adecuada desde la detección de la discapacidad podemos potenciar al máximo su desarrollo evitando y compensando situaciones en las que éste se pueda ver afectado (Peñañiel, Hernández y Chacón: 248). De esta manera, la figura del educador actúa conforme a los valores universales propios de su entorno laboral y de su ética profesional.

El principal problema que deben afrontar los niños sordos es la falta de dominio o nulo conocimiento del sistema fonológico, pero existe la posibilidad de acceder a este contenido mediante otras vías. Como afirma Alegría (Hernández y Santamarina, 2011) “el acceso a la fonología puede apoyarse en sistemas visuales creados *ad hoc* como la dactilología”.

La intervención se basa en la adquisición de un doble léxico por parte del alumno sordo, es decir, su léxico propio en lengua de signos, el cual ha ido obteniendo durante su desarrollo, y la representación escrita de éste. Lo que esta intervención plantea deja

fuera el código fonológico, ya que según Herrera (2003) éste puede ser una consecuencia más que un prerrequisito para el aprendizaje lector.

Proceso (toda la comunicación es en LSE)

En un primer momento, es interesante que el alumno adquiera vocabulario para posteriormente poder trabajar con él. El propio alumno ya presenta cierto vocabulario que ha adquirido durante su desarrollo y dentro de los contextos familiar y social.

Es por eso que dentro del aula habrá estímulos visuales relacionados con el vocabulario ya conocido y describiéndose como lo siguiente: Imagen/pictograma (una imagen se entiende más real, pero el dibujo podemos hacerlo más llamativo), más la palabra escrita en mayúscula en un principio, por ser más fácil la identificación y, posteriormente, en minúscula. De este modo, al verlo podrá relacionar el pictograma con su signo ya conocido (en caso de que no sea conocido, el maestro se lo enseñará), y podrá interactuar con todas las imágenes del aula para que todas ellas sean conocidas por todos. Además, será necesario añadir más. Las imágenes (entendidas a partir de ahora como pictograma más palabra) irán desde las láminas del Reino de las Letras a palabras concretas como “silla”, “mesa”, “pizarra”, “ventana”, “servicio”, etcétera.

El alumno irá visualizando consciente e inconscientemente las imágenes y poco a poco relacionando el dibujo con la palabra escrita (al igual que cuando somos pequeños y vemos en la televisión escrito “dibujos animados”. Aunque aún no sabemos leer, entendemos que esas letras con esa forma nos van a dar paso a los dibujos).

Una vez que el alumno ya tiene cierto vocabulario se empieza a trabajar el deletreo. De haber empezado por éste, el alumno se sentiría desubicado, ya que no tendría estímulos tan llamativos en los que contextualizar ese uso. Lo normal es que éste traiga consigo un conocimiento del deletreo, ya que desde muy pequeños son capaces de utilizarlo. En caso de no ser así, se podría empezar por las imágenes que tenemos del abecedario. Se enseñaría la letra de cada imagen y una vez aprendidas, podrán deletrear las palabras que acompañan a cada dibujo.

Es el momento de empezar a escribir letras. Se utilizan como hasta ahora las palabras ya conocidas dentro del aula. Si el alumno aporta palabras nuevas, también

serán utilizadas. Con el objetivo de que no encasille un término dentro de un sólo contexto (el presentado en clase), bien en este momento o bien cuando se dé el caso, se hará referencia al vocabulario ya aprendido. (Se hace referencia a que silla no es sólo la de la clase o la que conocemos en casa, sino la del restaurante también, o guantes no son sólo los que nos ponemos en las manos en invierno, sino también los usamos en otros contextos como son el jardín, el hospital o la pescadería).

Se realizará de forma gradual y paralela al proceso de iniciación a la escritura. Dentro de este proceso, el alumno una vez adquiera soltura en la representación de los grafemas, podrá escribirlos de dos en dos, siempre y cuando éstos tengan sentido en palabras con las que trabajará más adelante o directamente escribiendo palabras de complejidad ascendente. No por el significado sino por los trazos y el número de letras que la componen.

El alumno en este proceso comenzará a asociar la palabra ya conocida (signo) con su pictograma (presentado en clase) y con su palabra escrita (vista en clase y producida por él). Es decir, se le estará proporcionando dentro de un concepto como es “casa”, dos léxicos diferentes para expresarlo: por un lado el signo y por otro la palabra escrita. A este proceso de enseñanza lo denominamos bilingüismo.

El dactilológico es necesario durante este proceso, pero su función no es más que la de un puente entre la asociación del signo y la palabra escrita. Relaciona un signo conocido con otra forma de expresión del mismo (más o menos conocida: el dactilológico) y que se puede plasmar de forma escrita. Por lo que cuando el alumno escribe una palabra y no recuerda bien su escritura tiene dos formas de acceder a esa información: recordando la imagen visual (al igual que hacen los oyentes al aprender una segunda lengua), o recordando los movimientos de la mano a la hora de deletrearlo.

### Comprensión lectora

Se plantea el bilingüismo como propuesta para alcanzar un bilingüismo bicultural. A partir del conocimiento de los dos léxicos sólo se mostrarán al alumno aquellos aspectos necesarios para la mejor comprensión lectora.



Se presentan frases simples: “el libro verde” donde su comprensión alcanza “libro - verde”. Es a partir de aquí donde se debe explicar que las palabras escritas poseen delante “el” o “la”. (Diferentes ejemplos con “los” o “las” en función de la cantidad y con el resto de determinantes. Nunca haciendo referencia a ellos con este nombre, sino presentando diversas situaciones en las que nos los encontramos. Ejemplo: “Mi mamá”). De este modo continuarán asociando nuevas palabras con otros signos además de interiorizar que éstas, aunque a la hora de signar no se expresan, cuando leemos sí están escritas (en muchas ocasiones).

Dentro de la comprensión de las frases simples, se pueden aprovechar palabras desconocidas para explicar su significado. También es posible la corrección de una palabra si el alumno la ha confundido. Lo ideal sería que las frases estuvieran contextualizadas dentro de un mismo tema. Para facilitar la comprensión y, anterior a la lectura, poner en marcha otras estrategias, como hablar del tema con los alumnos. Para evaluar la comprensión lectora de éste se pueden hacer preguntas como: ¿qué dice la frase? (y que su expresión sea en estructura signada. No una repetición bimodal: expresión signada con estructura de lengua oral), ¿qué significa esta palabra? ¿Seguro que no dice “lo contrario”? ¿Dónde más utilizamos ese alimento?, etcétera.

Si durante la lectura el alumno confunde palabras parecidas en su forma escrita, por ejemplo “sol” y “sal”, el maestro debe explicar el significado de las palabras y al escribirlas hacerles ver que la diferencia está en los grafemas “a” y “o”. Deben estar atentos porque como han podido comprobar, el significado cambia.

A la hora de aumentar vocabulario, es interesante hacerlo partiendo de los conocimientos que ya posee el alumno. Un ejemplo de esto sería que tras la palabra carne (signada, escrita y dibujada), podemos encontrar una familia de palabras. “Carnicería”, “carnicero”, son palabras que tienen la raíz “carn-” y esto nos las relaciona con la palabra “carne”. Jugando con más ejemplos como “pescado”: “pescadería”, “pescadero”; “pan”: “panadería”, “panadero”; asociamos que en todas ellas: “-ero” nos dice que es una persona y “-ería” un lugar. No hace falta hablar de familia de palabras ni de sufijos. Para presentarles esta información podemos resaltar dentro de cada nueva palabra, la ya conocida. Y posteriormente relacionar un dibujo donde se muestre el lugar con una acción realizándose, con personas quienes la realicen y explicarles lo que allí sucede, o que sean ellos quienes expliquen lo que ven o lo

relacionen con experiencias que hayan tenido (como ir a comprar el pan con el abuelo o cuando su madre le dice que va a la carnicería a comprar pollo).

También pueden aparecer palabras cuyo significado sea distinto en función del contexto en el que se presenten. Es posible utilizar esos momentos en los que nos aparece la palabra “pienso” para aclarar que se puede referir a “la comida del perro” o a “pensar”.

Tratando el tema de los verbos, al igual que cualquier oyente cuando aprende un nuevo idioma, debe conocer que éstos aparecen conjugados con terminaciones distintas. Es necesario vincular las terminaciones de los verbos con la persona a la que se refieren. Esto se hace mediante juegos y comprensión lectora de frases. (Posteriormente en otros ciclos se enseñarán las terminaciones del pasado y del futuro. En este ciclo, nos centraremos en el presente).

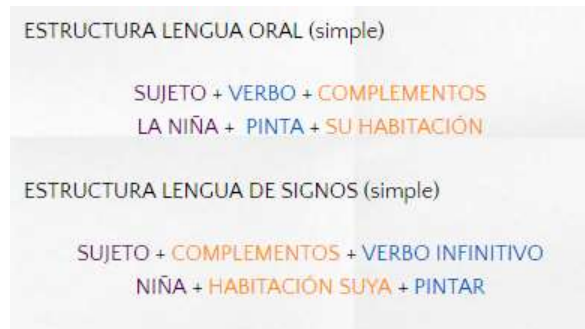
La comprensión lectora mejora con la praxis y gracias a diferentes praxis aumentará la comprensión lectora del alumno. Los textos utilizados deben ser los propios para un niño de su edad, no textos adaptados debido a la discapacidad. Debe enfrentarse gradualmente a textos elaborados específicamente para su ciclo y contar con el apoyo y guía de los compañeros y maestro.

A la hora de leer, el alumno debe hacerlo de forma fluida. Pero, ¿cómo leemos sin apoyarnos en la fonología? Considerando unidades de sentido completas (frase). Se debe comprender una frase y posteriormente expresarla en LSE. No leyendo palabra por palabra ya que se vería alterada la expresión en lengua de signos y nos indicaría la incompreensión de la misma.

Una vez ya planteada la importancia de la diferencia estructural entre ambas lenguas, es necesario ejemplificarla para su mejor comprensión. Para poder afirmar que el alumno alcanza una comprensión lectora competente, como hemos argumentado anteriormente, debemos comprobar que la expresión de lo leído la hace mediante la estructura de su lengua materna.

Si la expresión de la información se realiza con la estructura sintáctica de la lengua oral, comúnmente conocida como “bimodal”, se entendería como una incompreensión. La alteración de las estructuras en ambas lenguas muestra una dificultad

presente en la captación del significado general. La más básica diferencia sería, a modo esquemático, la que quedaría recogida en la siguiente imagen:



Se puede comprobar que la lengua oral tiene una estructura lineal, mientras que la estructura signada está basada en una estructura simultánea, donde es necesario presentar, en primer lugar, todos los factores que van a intervenir en el espacio, y una vez ubicados, se lleva a cabo la acción.

El alumno sordo que proceda a la lectura de un texto escrito y estructurado en lengua oral podrá comprobar que la ordenación sintáctica es diferente a la adquirida en su lengua materna, pero no debe partir de la base estructural de la lengua oral, ya que para captar el significado de un texto mediante la interacción, muchas palabras serán obviadas como por ejemplo las conjunciones, los artículos, etc., ya que dentro de su lengua no las reconocen.

Por ello, desde esta propuesta de intervención, se define la sintaxis en un papel secundario, que no irrelevante, para el alcance del objetivo de comprensión lectora.

Todo lo expuesto anteriormente, hace que sea necesario elaborar un programa de intervención para trabajar la comprensión lectora del alumnado sordo profundo a través de su propia lengua. De este modo, se pretende averiguar si proporcionándoles un léxico paralelo al que ya conocen (bilingualismo) y relacionando y aumentando sus conocimientos semánticos, la comprensión lectora mejora y alcanza el nivel establecido a su edad y puede ir desarrollándose a la par con sus iguales oyentes, evitando así el retraso que hasta ahora han venido manifestando. Formando de este modo individuos competentes en su lengua materna y dentro de su contexto, y competentes en una sociedad oyente, la cual también se expresa de forma escrita y a la que hay que acceder mediante la comprensión lectora.

## 2. Análisis de necesidades

Se plantea esta intervención con el objetivo de que las personas con sordera profunda mejoren su comprensión lectora y por tanto exista una mayor inclusión. Esto atañe al principio de utilidad recogido en el código deontológico, ya que al pretender la inclusión se está actuando en pro del beneficio de toda la comunidad educativa y no sólo de las personas sordas, las cuales son individuos competentes en lengua de signos, por lo que el acceso a la información mediante esta lengua no experimenta ningún problema. Pero la realidad es que la sociedad se desenvuelve mediante el uso de la lengua castellana tanto en su expresión oral como escrita y esto supone, una inaccesibilidad parcial o total al mundo oyente que les rodea. Trabajando paulatinamente y desde el primer contacto con la lectoescritura, sin rechazar su lengua materna sino apoyándonos en ésta para acceder a la lengua escrita, se pretende dotar de experiencias y conocimientos que les hagan competentes en la comprensión lectora.

### ❖ Amenazas

- Existen diferentes posicionamientos a la hora de trabajar la comprensión lectora de los individuos sordos. Algunos profesionales se decantan por el bilingüismo como base, muchos prefieren trabajar la fonología y otros parten del léxico para ir mejorando el resto de habilidades lingüísticas.
- La lengua en la que se debe intervenir es la lengua de signos. No todos los docentes podrán llevar a cabo este proyecto, ya que deben ser competentes comunicativamente en ésta.
- Exclusión social. La sociedad no margina conscientemente a este colectivo, sino que continúa su curso como sociedad oyente sin percatarse de que esta barrera de comunicación existe.

### ❖ Fortalezas

- Utiliza la lengua materna de los individuos para la interacción. No se trata de imponer una lengua sobre otra, sino de utilizar de forma adecuada ambas para proporcionar una competencia real.
- Posibilita el uso de una lengua para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.

- Favorece la inclusión del colectivo sordo en una sociedad oyente, si el resultado es una mejora de la comprensión lectora.
- Enriquecimiento del léxico en ambas lenguas. Adquiriendo más conocimientos por el uso de la lengua de signos en otros contextos paralelos a los creados hasta el momento, y contacto con la lengua escrita, la cual proporciona acceso a otras formas de comunicación.
- Proporciona nuevas experiencias que pueden favorecer el desarrollo en la comprensión lectora y por tanto mejorar su autoconcepto.
- Rompe la barrera de la comprensión escrita de textos por parte de individuos sordos profundos, teniendo en cuenta el nivel de complejidad del mismo.
- Genera zona de desarrollo próximo a causa de los distintos niveles de conocimiento presentes en una misma aula, y que posibilite el aprendizaje y desarrollo de ambas lenguas.
- Aumento de la formación de los educadores.

#### ❖ Debilidades

- Dificultad de acceso a la estructura gramatical de la lengua oral. Las oraciones complejas presentan más dificultades a la hora de su comprensión por su estructura gramatical y, aunque se les proporcionen experiencias para ir mejorando esa comprensión, puede que la dificultad siga existiendo en mayor o menor medida.
- Palabras polisémicas. El léxico se ve enriquecido pero hace falta valorar la coherencia semántica durante la pragmática, ya que tienden a usar los significados más frecuentes relacionados con sus experiencias.
- Sinonimia. Un mismo concepto tiene diversos signos a la hora de expresarlo. Varía según los matices de la información que queramos expresar.

#### ❖ Oportunidades

- Mejora de la comprensión lectora.
- Adquirir riqueza léxica.
- Acceso a la información escrita durante su etapa educativa y cuando ésta acabe. Por tanto, acceso al mundo que le rodea.
- Conocer dos lenguas y dos culturas diferentes.

- Potenciar el desarrollo de la lengua materna debido a las diferentes situaciones que se dan en el aula.
- Generar conocimiento en cuanto al proceso lectoescritor de los sordos profundos y por tanto da la oportunidad de emplear nuevas prácticas.

### 3. Establecimiento de objetivos

Tomando como punto de partida las dificultades con que se encuentra este colectivo a lo largo de su vida, en relación con la lengua escrita, se pretende como objetivo general del proyecto conseguir la inclusión de este alumnado dentro de una sociedad oyente, para que sean ciudadanos competentes y activos.

Por ello es imprescindible trabajar más específicamente otros fines, los cuales dan pie a lograr una mayor inclusión del colectivo sordo profundo.

- Mejorar la comprensión lectora.
- Aumentar la autopercepción y la autoestima.
- Concienciar a la sociedad de su diversidad.
- Generar sensibilidad social.
- Valorar y respetar el bilingüismo y el biculturalismo.

### 4. Población beneficiaria

Esta intervención está enfocada al colectivo sordo, más concretamente a aquellos niños cuya discapacidad auditiva no les va a permitir desenvolverse en igualdad de condiciones respecto al resto de la población oyente, a lo largo de su vida. Además, deben ser usuarios de la lengua de signos como lengua materna y su entorno también debe comunicarse mediante ésta. Es decir, el contacto con la lengua oral debe ser nulo o muy reducido. Es por ello que la intervención se realizará en lengua de signos, ya que es el denominador común de los niños y, gracias al previo desarrollo de ésta, se utiliza como punto de partida para llevar a la práctica dicho proyecto.

En este caso, se entiende que son los individuos más idóneos, por el riesgo de exclusión social parcial, debido a las barreras de acceso a la información y de la incomunicación que presentan como consecuencia de las características antes mencionadas. Se pretende llevar a cabo esta intervención con el objetivo de poder seguir un ritmo normal en su desarrollo, no sólo escolar o personal, sino como individuo competente de una sociedad oyente. El acceso a la información escrita garantiza un paso más hacia la inclusión de este colectivo. Proporcionar alternativas para trabajar la comprensión lectora de los niños sordos hace que la sociedad camine hacia la equidad.

## 5. Diseño de la evaluación del programa de intervención

La evaluación posee un carácter intencional de reunir información y se nos presenta como un proceso que nos hace conscientes del nivel de eficacia de lo que estamos poniendo en práctica. Al estar llevando a cabo una intervención, es necesario valorar si ésta es o no de calidad, en la medida que sea más o menos satisfactoria con el objetivo general, y de acuerdo a los objetivos específicos que se han planteado. Para ello, se debe emplear una evaluación del proyecto de manera global valorando su eficacia, eficiencia y funcionalidad, teniendo en cuenta los aspectos que hace falta mejorar, eliminar o sustituir y procurando confianza o mejora hacia aquellos cuya evaluación sea positiva. Es decir, procurar una readaptación del proyecto según la información recogida. Para alcanzar esta información no es útil una valoración subjetiva de los componentes del proyecto o de los participantes del mismo, sino que se debe partir de un resultado basado en la objetividad y conforme a los hechos. Éstos serán experimentados por el alumnado y guiados y supervisados por el docente que a su vez será quien los evalúe. Para ello contará con tres tipos de evaluación: una primera inicial, en la que se determinarán los conocimientos previos del alumno en relación con su vocabulario y, en función de su resultado, se seleccionará el punto de partida de la intervención propuesta. Otra evaluación será la procesual que se desarrollará durante la intervención. Ésta proporcionará información mediante la observación y recogida de datos de la puesta en práctica educativa (progreso de la intervención, comportamiento, actitud, interés, cooperación...), los cuales hay que tener en cuenta para evaluar posteriormente la intervención. Se debe seleccionar un procedimiento de evaluación que

concuere con la información que pretendemos recoger. Por último, se utilizará una evaluación final para determinar si los conocimientos trabajados son o no satisfactorios.

También es imprescindible hacer una autoevaluación, ya que en la intervención convergen los docentes, los discentes y el proyecto que se lleva a cabo. Por ello es necesario evaluar la puesta en marcha por parte de los educadores, como lo es su metodología, planificación, los recursos empleados, etcétera.

La metodología se plantea bajo un enfoque globalizador y plurimetodológico para acoger las diferentes necesidades del alumnado y, por tanto, dar cabida a la gran diversidad de éstos. Es imprescindible tener en cuenta las motivaciones e intereses de cada uno, emplear actividades contextualizadas en la vida diaria además de favorecer el trabajo individual y cooperativo, respetar el ritmo de trabajo de cada uno y lograr un ambiente dentro del aula que favorezca el aprendizaje. Además, ésta debe presentarse flexible y con el propósito de alcanzar el máximo desarrollo del alumnado mediante la adquisición de habilidades cognitivas, desarrollo personal y social, que les capacite como individuos de esta sociedad.

Estos resultados, apoyados tanto en los éxitos obtenidos por los alumnos como en su propio crecimiento y progreso, deben quedar reflejados de forma individual para su posterior evaluación.

La elección del procedimiento de evaluación depende de dónde se ponga el interés en la valoración o qué tipo información se pretenda recoger. Para ello, las prácticas más utilizadas hasta el momento son las siguientes:

- La observación: El docente la utiliza para recopilar información tanto de un grupo como de un sólo individuo. Su uso puede ser sistemática o asistemática, sea o no planificada, y de manera intencional o incidental. Esta práctica proporciona información sobre los aprendizajes y sus praxis.
- Análisis de las producciones del alumnado: Se pretende valorar los resultados de la praxis. Se pueden emplear instrumentos formales o informales para conocer la habilidad de desempeño.
- Intercambios orales: Es imprescindible su apropiada planificación. Manifestando el propósito, el instrumento de registro, etcétera.



Durante el proceso de evaluación se emplean instrumentos necesarios para reunir información. Ésta se destina a comprobar si la intervención educativa es satisfactoria. En caso contrario, se pone en marcha una readaptación con el fin de ajustar ésta a las características y necesidades de los alumnos. Algunos de estos instrumentos son, por ejemplo, el registro de las actividades de clase o las entrevistas realizadas, las carpetas de trabajo de los alumnos o controles al final de cada unidad. Sin embargo, es necesario el uso de un instrumento antes de dar comienzo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste es la indagación de conocimientos previos.

En función de los procedimientos antes expuestos, se mencionan algunos instrumentos que tienen cabida en cada uno de ellos:

#### Observación sistemática

- Registros de observación de las actividades realizadas por el alumnado en clase.
- Exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.
- Registros de observación por tablas.

#### Intercambios orales

- Asamblea.
- Diálogo.
- Puestas en común

#### Análisis de las producciones del alumnado

- Producciones orales.
- Trabajos y desempeños.
- Resúmenes.

## 6. Diseño de la intervención

En la actualidad, la educación del alumnado sordo profundo se ve afectada debido a que la lengua que se utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se corresponde con la suya materna. Todo el conocimiento que se presenta y el código de comunicación pertenecen a una sociedad oralista. Esta dificultad en el acceso a la información, y más concretamente a la información escrita, conlleva dificultades en la comprensión lectora de este colectivo.

Con esta intervención se pretende proporcionar a los alumnos, mediante el uso de su lengua materna, la capacidad de comprensión lectora de textos en lengua oral. De este modo, serán competentes en el acceso a los diversos conocimientos durante toda su etapa educativa y después de ésta. Disminuyendo así, la diferencia existente con sus iguales oyentes.

Esta intervención se realiza en un aula perteneciente a un colegio ordinario donde se escolariza tanto alumnado oyente como sordo. La característica principal del aula es la gran cantidad de información visual que presenta. Todos los objetos o espacios, tanto dentro de la clase como en el centro educativo, poseen un cartel con su nombre. La iluminación con la que cuenta favorece el intercambio de información visual, además de ser un espacio diáfano y accesible, libre de barreras arquitectónicas que dificulten la comunicación. Se encuentra distribuida en distintos espacios con finalidades diversas. Además cuenta con dos orientaciones, haciendo posible la docencia compartida. Los materiales de los que está equipada son manipulables y accesibles al alumnado.

La educación del alumnado sordo profundo se ve perjudicada debido a que en la actualidad, no todos los centros cuentan con una especialización dirigida a paliar las posibles necesidades que puedan presentar en el acceso al currículum. Esto es así por la falta de recursos tanto materiales como humanos. La necesidad de una figura en el aula que les haga llegar los conocimientos mediante el uso de su propia lengua, conduce hacia un acceso completo a la educación y, por tanto, da sentido a la inclusión de este colectivo, no sólo en el ámbito educativo, sino como individuos activos de esta sociedad.

Esta intervención se centra en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística como pieza fundamental para el desarrollo de las demás competencias. Se trabaja la comprensión lectora mediante su propia lengua materna. Esto deriva en una doble competencia lingüística: en lengua de signos y en lengua oral. Este acceso a la lengua escrita permite de forma transversal un acercamiento al resto de competencias, en el que se puede apreciar esta relación.

Para poder garantizar el máximo desarrollo del alumnado sordo profundo se debe asegurar el acceso de éste al currículum además de un ambiente que prevenga la incomunicación. De este modo su lengua materna, la lengua de signos, cobrará un sentido indispensable para la transmisión e intercambio de conocimientos y la relación con el entorno educativo.

Al llevarlo a cabo es necesario el uso de distintos tipos de recursos. El conocimiento de la lengua de signos por parte del docente o docentes se muestra como un recurso humano imprescindible para la inclusión en el aula. En relación a los materiales didácticos, éstos se presentan de forma visual y tangible, dando la oportunidad de acceder a ellos fácilmente cuando la situación lo requiera. Asimismo, la base auditiva se apoyará en estímulos visuales.

Por consiguiente, la enseñanza de la lectura en este alumnado se plantea de forma alternativa al uso de la conciencia fonológica para leer. No sólo el proceso de iniciación lector se ve alterado sino que el código de comunicación utilizado será la lengua de signos.

La finalidad de esta intervención es mejorar la comprensión lectora del alumnado sordo profundo ya que hasta ahora, el nivel de comprensión ha estado por detrás del de sus iguales oyentes.

Con el propósito de alcanzar esa mejora, se plantean metas más específicas y de consecución durante el proceso de intervención. Éstas ayudan al individuo durante el desarrollo de la habilidad lectora ya que, son piezas fundamentales en el avance de la lectura tal y como se propone.

Se hace referencia a:

- Adquirir léxico en ambas lenguas.
- Relacionar el signo con la palabra escrita.
- Asociar la dactilología a los grafemas.
- Comprender estructuras simples.
  - Nivel morfológico
  - Nivel sintáctico
  - Nivel textual
- Identificar familias de palabras.
- Descontextualizar los significados.
- Trabajar la polisemia.

Con el propósito de lograr los objetivos mencionados, los contenidos que se trabajarán y los criterios de evaluación empleados serán los presentes en el Real Decreto 126/2014, referidos al área y ciclo al que está orientada esta intervención. Teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado al que va dirigida, se atienden dichos contenidos y criterios de evaluación como se muestran en las siguientes tablas:

1º CICLO - 1º curso <b>PRIMER TRIMESTRE</b>					
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>	<b>Criterios de Evaluación</b>	<b>Limitaciones</b>
Adquirir léxico  O1	Trabajo con el léxico ya adquirido, el presentado en clase y el adicionado	Anexo I: A1	Aprendizaje cooperativo	Adquisición de léxico	Anexo II

Relacionar el signo con su representación fonética O2	Relación signo-pictograma-representación fonética	Anexo I: A2	Agrupamientos heterogéneos	Relación: signo ↓ representación fonética	Anexo II
Asociar dactilología a los fonemas O3	Deletreo dactílico	Anexo I: A3	Atención individualizada	Asociación de la dactilología con los fonemas	L3

1º CICLO - 1º curso <b>SEGUNDO TRIMESTRE</b>					
Objetivos	Contenidos	Actividades	Metodología	Criterios de Evaluación	Limitaciones
Asociar dactilología a los fonemas O3	Deletreo dactílico	Anexo I: A3	Atención individualizada	Asociación de la dactilología con los fonemas	Anexo II
Comprender estructuras simples: Nivel morfológico O4A	Las palabras	Anexo I: A4A	Agrupamientos heterogéneos	Comprensión de estructuras simples: Nivel morfológico	Anexo II

1° CICLO - 1° curso <b>TERCER TRIMESTRE</b>					
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>	<b>Criterios de Evaluación</b>	<b>Limitaciones</b>
Asociar fonemas a la dactilología  O3	Deletreo	Anexo I: A3	Atención individualizada	Asociación de la dactilología con los fonemas	Anexo II
Comprender estructuras simples:  Nivel morfológico  O4A	Las palabras	Anexo I: A4A	Agrupamientos heterogéneos	Compresión de estructuras simples:  Nivel morfológico	Anexo II
Comprender estructuras simples:  Nivel sintáctico  O4B	Las oraciones	Anexo I: A4B	Agrupamientos heterogéneos	Compresión de estructuras simples:  Nivel sintáctico	Anexo II

1° CICLO - 2° curso <b>PRIMER TRIMESTRE</b>					
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>	<b>Criterios de Evaluación</b>	<b>Limitaciones</b>
Comprender estructuras	Determinantes  Género	Anexo I: A4A	Agrupamientos heterogéneos	Compresión de estructuras	Anexo II

simples:  Nivel morfológico  O4A	Número  Verbos  Reglas ortográficas  Afirmación  Negación			simples:  Nivel morfológico	
Comprender estructuras simples:  Nivel sintáctico  O4B	Determinantes  Género  Número  Verbos básicos  Reglas ortográficas  Afirmación  Negación	Anexo I: A4B	Aprendizaje cooperativo	Compresión de estructuras simples:  Nivel sintáctico	Anexo II

1º CICLO - 2º curso <b>SEGUNDO TRIMESTRE</b>					
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>	<b>Criterios de Evaluación</b>	<b>Limitaciones</b>
Comprender estructuras simples:  Nivel sintáctico  O4B	Aumento de verbos	Anexo I: A4B	Aprendizaje cooperativo	Compresión de estructuras simples:  Nivel sintáctico	Anexo II

Identificar familias de palabras  O5	Familias de palabras	Anexo I: A5	Atención individualizada	Identificación de familias de palabras	Anexo II
Descontextualizar los significados  O6	Léxico fuera de contextos conocidos	Anexo I: A6	Atención individualizada	Descontextualización de los significados	Anexo II

1º CICLO - 2º curso <b>TERCER TRIMESTRE</b>					
<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Metodología</b>	<b>Criterios de Evaluación</b>	<b>Limitaciones</b>
Comprender estructuras simples:  Nivel textual  O4C	Preposiciones básicas  (de, en, con...)	Anexo I: A4C	Aprendizaje cooperativo	Compresión de estructuras simples: nivel textual	Anexo II
Trabajar la polisemia  O7	Polisemia cotidiana	Anexo I: A7	Atención individualizada	Uso adecuado de las palabras polisémicas	Anexo II

Esta intervención está propuesta para el primer ciclo de Educación Primaria. Se desarrollará durante los dos cursos teniendo como principal característica la flexibilidad. Pudiéndose alargar en el tiempo el trabajo de cualquier contenido, siempre que esto propicie su mejor adquisición y favorezca la consecución de los objetivos.



## 7. Bibliografía

- Augusto, J.M., Adrián, J.A., Alegría, J. & Martínez de Antoñana, R. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, (14), 746- 753.
  
- Cooper, R. &Rosenstein, J. (1996). Language acquisition of the deafchildren. *Volta Review*, 68, 58-67.
  
- Hernández-Sánchez, A.M. &Santamarina-Sancho, M. (2011). La lectoescritura en personas sordas: buenas prácticas. Actas del XII Congreso Internacional “La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro”. Ed. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid, 2011.
  
- Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios pedagógicos*, XXXI, (2), 121-135.
  
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J.M. & Ardila, F. (2007). Códigos de lectoescritura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, volumen 39, (2), 269-286.
  
- Jornet, J. M., Suárez, J. M. & Pérez Carbonell, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, (18), 341-356.
  
- Lissi, M.R., Svartholm, K. & González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, (2),299-320.
  
- *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Junta de Andalucía, Sevilla, 2008.

- Peñafiel Martínez, F., Hernández Fernández, A. & Chacón Medina, A. (2003). Atención temprana. *Enseñanza*, (21), 245-274.

- Peñafiel Martínez, F., Torres González, J.A., Fernández Batanero, J.M. (2014). *Evaluación e Intervención didáctica: Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid, Pirámide.

- Ortiz Carvajal, C. F. (2012): *La ética profesional en el ámbito de la profesión docente*. Documento policopiado. Madrid.

- **Normativa consultada**

- Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero (BOE 52, de 1 de marzo de marzo de 2014), Currículo básico de Educación Primaria.

- Ley 27/2007, de 23 de octubre (BOE 255, de 24 de octubre de 2007), por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

## ANEXOS

### ANEXO I. Actividades

#### **Actividad 1**

Meta: Adquirir léxico.

Desarrollo: Se trabaja de forma visual el léxico que encontramos en la clase. La comunicación es en lengua de signos. Presentamos el objeto y animamos a que nos digan “qué es”, “para qué se utiliza”, etcétera. De este modo, nos apoyamos en sus conocimientos previos para trabajar ese léxico ya existente e ir implementándolo. Todo aquello con lo que interactuemos tendrá un pictograma con su nombre escrito en mayúscula. De modo que inconscientemente irán asociando el signo con el pictograma que se le presenta y con el conjunto de letras que aparece bajo éste.

Material: Pictogramas con nombres, objetos de clase.

Agrupamiento: Con el fin de que todo el alumnado participe en esta actividad, se realizará en grupo-aula, ya que así podrán apoyarse intercambiando conocimientos y reforzando otros.

Interacción: Maestro-alumno, alumno-alumno.

#### **Actividad 2**

Meta: Asociar el pictograma con su representación fonética.

Desarrollo: Se divide al alumnado en dos grupos. Al primer grupo se le reparten pictogramas, dándole uno a cada miembro. Al segundo grupo se asignan los consiguientes nombres de los pictogramas. Se distribuyen por toda la clase y entre ellos deben encontrar a su pareja: pictograma-nombre. Cuando lo hayan hecho, deben colocarse en el lugar donde suele estar ese objeto.

Material: Pictogramas, nombres de los objetos plastificados.

Agrupamiento: Por parejas. La actividad la realiza todo el alumnado y cada miembro es responsable de encontrar a su pareja.

Interacción: Alumno-alumno.

### **Actividad 3**

Meta: Vincular a la dactilología su representación fonética.

Desarrollo: Utilizando las láminas “Letrilandia” relacionan la dactilología que hayan adquirido hasta el momento y las letras que les falten. Para ello, una vez trabajada la forma dactílica, se repartirán por todo el aula tantos aros como letras tiene el alfabeto, colocando un grafema dentro de cada aro. En relación al número de alumnos, a cada uno se le atribuye un número concreto de turnos. El maestro será el encargado de realizar la letra dactílica y por turnos, será el alumno quien deba coger el grafema a la que corresponde de todos los aros esparcidos por el suelo. De este modo, también trabajamos el tiempo de retención de una imagen, la concentración y la discriminación. En siguientes ocasiones, puede ser el propio alumnado quien realice el dactílico.

Material: Aros, láminas “Letrilandia”, grafemas plastificados.

Desarrollo: Una vez que el alumnado haya relacionado la dactilografía con los grafemas, se comienza a deletrear. Utilizamos imágenes contextualizadas en las que deben producir el signo de lo que se señala en ellas, además deben deletrearlo dactílicamente y colocarle el cartel con el nombre sin haberlo visto previamente. Con el paso del tiempo, la producción dactilológica puede ir desapareciendo, ya que cumple la función de puente entre el signo y la lengua escrita. Bilexicalismo.

Agrupamiento: Grupo-aula ya que de este modo todos colaboran y se refuerzan mutuamente.

Interacción: Maestro-alumno, alumno-alumno.

#### **Actividad 4A**

Meta: Comprender estructuras simples: Nivel morfológico.

Desarrollo: El maestro escribe en la pizarra palabras relacionadas con un cuento leído o tema hablado previamente. Los alumnos atribuyen un significado a la palabra que se ha escrito y dan detalles de lo hablado o escuchado, los cuales continúan escribiéndose en la pizarra.

Material: Pizarra, cuento.

Agrupamiento: Grupo-aula, pues todos aportan y se retroalimentan.

Interacción: Maestro-alumno, alumno-alumno.

#### **Actividad 4B**

Meta: Comprender estructuras simples: Nivel sintáctico.

Desarrollo: Se presentan oraciones con complejidad gradual. Comenzar con “mi casa nueva” para ir ascendiendo a “la niña come queso”. Deben identificar las palabras conocidas y comprender la oración.

Material: Libro con dibujos y oraciones contextualizadas.

Agrupamiento: Individual, en parejas o en pequeño grupo, en función del desarrollo que presenten ante la comprensión. Entre ellos pueden corregirse, reforzarse e intercambiar opiniones.

Interacción: Alumno-alumno, maestro-alumno.

#### **Actividad 4C**

Meta: Comprender estructuras simples: Nivel textual.

Desarrollo: Se presenta una gymkhana donde el alumnado debe leer y comprender una serie de instrucciones para poder realizarla. Cada grupo que establezcamos será señalado con brazaletes de colores, se le proporcionará un texto que deberán ir

leyendo por turnos. La información que se presenta son las normas del juego y las instrucciones para jugar. Además, cada pista que encuentren estará escrita mediante un pequeño texto.

Material: Papel con las instrucciones y normas, pistas, cartulinas de colores.

Agrupamiento: Pequeño grupo o parejas para poder controlar mejor el cumplimiento de las normas y la colaboración mutua en la comprensión lectora.

Interacción: Alumno-alumno.

### **Actividad 5**

Meta: Identificar familias de palabras.

Desarrollo: Se presenta una imagen contextualizada en un ambiente comercial, como puede ser una carnicería. Hablamos con los alumnos haciéndoles preguntas del tipo “¿qué estáis viendo? ¿Qué se vende ahí? ¿Quién lo vende? ¿Qué lugar es ese?”. Procurando guiarlos hacia donde queremos llegar y proporcionándoles el vocabulario que estamos trabajando. Éste se les presenta tanto signado como escrito, de modo que vean la relación entre la palabra primitiva y sus derivadas. Se trabajará con diferentes situaciones en las que podemos encontrar familias de palabras, adquiriendo léxico en ambas lenguas.

Material: Imágenes de situaciones cotidianas.

Agrupamiento: Grupo-aula.

Interacción: Maestro-alumno.

### **Actividad 6**

Meta: Descontextualizar los significados.

Desarrollo: Elegimos diferentes imágenes en las que aparezca un mismo concepto presentado de diferentes formas. Los alumnos deben asignar el significante a cada significado.

Material: Imágenes de diferentes situaciones.

Agrupamiento: Grupo-aula, se considera más beneficioso la participación de todos, ya que existe intercambio de ideas y opiniones entre los propios compañeros para llegar a un conocimiento común.

Interacción: Alumno-alumno

### **Actividad 7**

Meta: Usar adecuadamente la polisemia.

Desarrollo: Partimos de la elección de una palabra polisémica de uso cotidiano. A través de su representación en la pizarra tratamos de ubicarla en diferentes situaciones, haciéndoles ver que aunque su representación fonética sea una, los significados que nos remiten en función del contexto pueden ser diversos. Esta relación se apoya en el uso del signo, el cual también es diferente según el significado al que se refiere. Los alumnos deben descubrir a cuál de sus significados se está refiriendo la oración o el texto.

Material: Pizarra, imágenes, libro de lectura.

Agrupamiento: Pequeño grupo para poder interactuar más cercanamente con el texto y para la colaboración entre ellos.

Interacción: Maestro-alumno, alumno-alumno.

Significatividad: En las actividades anteriormente planteadas está presente la significatividad. Para dar solución a las diversas incógnitas que plantea el maestro durante las actividades, los alumnos deben hacer uso de los conocimientos previos que posean y de esta forma, éstos se dan a conocer. Cada reto que se propone lleva consigo la motivación de lograr dar solución a la incógnita mediante el uso de los conocimientos adquiridos. Como en actividades anteriores han tenido éxito tanto al realizarlas por ellos mismos como en conjunto, se sienten atraídos y motivados para desempeñar estos nuevos retos. El maestro no les plantea una reproducción de las actividades anteriores,

sino que les presenta una nueva actividad con una incógnita desconocida hasta ahora, por lo que los conocimientos de los alumnos no se basan en una mera reproducción, sino que deben ponerse en marcha para alcanzar la solución a través de la nueva técnica/regla descubierta/aprendida.

Una de las ventajas de poner en común los resultados y los procesos que se han seguido hasta obtener ese resultado, es que los alumnos pueden exponer y comprobar la validez del desarrollo de su actividad. Además, si éste es válido, lo refuerzan con su explicación o con las explicaciones de sus compañeros, y si por el contrario, el resultado no es el esperado, desarrollarán un aprendizaje significativo. Haciendo uso de sus conocimientos previos y de los expuestos en clase, para que el proceso que se está llevando a cabo con la actividad, cobre sentido.

**Pertinencia:** En todas las actividades que componen este Proyecto de Intervención encontramos la pertinencia. Tanto con los objetivos planteados para alcanzar los conocimientos trabajados durante éste, como con las propias metas de los retos. Con las actividades buscamos activar los conocimientos previos y de esta forma generar una base a partir de la cual el alumnado construirá nuevos conocimientos.

Una vez ubicados, se les proporcionarán paulatinamente términos, procedimientos y estrategias, acompañados de situaciones contextualizadas, motivadoras o retos, que harán que los alumnos alcancen los objetivos planteados y por tanto logren la meta establecida. Se presenta un conocimiento conocido y se muestra la relación que tiene con los conocimientos que se van a trabajar. Estos nuevos conocimientos los deben ir adquiriendo paulatinamente, por lo que hasta que uno de ellos no esté claro no se da paso al siguiente, pues el orden en el que se enseñan tiene el sentido de dificultad gradual. Podemos entender esta pertinencia como una transición entre la “asociación de significados a palabras escritas como imagen” y la “comprensión de la lengua escrita”.



## Anexo II. Limitaciones

Durante el desarrollo de esta intervención podemos encontrarnos con algunas limitaciones. Éstas no deben entenderse como una barrera que nos impide continuar el proceso, sino como situaciones beneficiosas, que se emplean para abordar conocimientos más detallados e imprescindibles para la comprensión lectora.

- Comprender una palabra de forma errónea.

Esta limitación no se centra en una asociación errónea del significado sino en una mala comprensión de la palabra escrita, sustituyendo algún fonema por otro, y como consecuencia un cambio de significado.

En estos casos, se les escriben ambas palabras en la pizarra, una debajo de la otra y se rodea el fonema o fonemas que las diferencia. Habiendo resaltado dónde está la confusión, explicamos la diferencia y cómo esto influye en el significado. Debemos poner en contexto ambas palabras para su mejor comprensión o que sea el propio alumnado quien las ponga.

- Léxico limitado

Ante esta situación, utilizaremos las familias de palabras para ampliar el vocabulario de los alumnos. Paralelamente al trabajo con imágenes contextualizadas, elaboramos un diagrama de araña donde, partiendo de una misma raíz, daremos sentido al resto de sufijos. Ya sean de lugar, de profesión, etcétera.

- Polisemia

La polisemia presenta uno de los contenidos más complejos de trabajar. Para ello, proporcionaremos diferentes situaciones no sólo con el objetivo de trabajar los distintos significados, sino para llevar a cabo el caso contrario. Es decir, relacionándola con la sinonimia.

- Lectura bimodal

Este tipo de lectura nos indicaría la incompreensión por parte del alumno, ya que la reproducción estructural de la frase nos mostraría un simple copiado palabra por palabra. En esta ocasión, guiaremos al alumno mediante preguntas con el objetivo de expresar lo que acaba de leer en la estructura propia de la lengua de signos.

- Aparición de palabras desconocidas

Podemos utilizar el contexto para averiguar el significado de la palabra o incluso la forma de ésta si es propicia para acercarnos a lo que significa. Es una gran oportunidad para adquirir nuevo léxico y ubicarlo dentro de diferentes contextos, utilizando el diálogo en el aula.