



TRABALLO DE FIN DE GRAO

A lectura interactiva de contos como inicio á alfabetización
emerxente en un neno que necesita un sistema de Comunicación
Aumentativa e Alternativa

La lectura interactiva de cuentos como inicio a la alfabetización
emergente en un niño que necesita un sistema de Comunicación
Aumentativa y Alternativa

Interactive Storytelling as the first step in the emergent literacy: the
case of child who needs augmentative and alternative communication

María Vázquez Cortizo

Dir.^a: María Luisa Gómez Taibo

GRAO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ANO 2013

2) **Resumo e palabras chave:**

Este traballo tivo como obxectivo o deseño dun programa de intervención para a ensinanza da alfabetización emerxente en un alumno de 7 anos de idade diagnosticado cunha agenesia do corpo caloso que ten como consecuencia graves trastornos da linguaxe oral e dificultades a nivel motor, polo que precisará dun sistema de Comunicación Aumentativa e Alternativa.

A través da lectura conxunta de contos preténdese que o alumno se inicie na comprensión e uso dos símbolos pictográficos como recurso de comunicación alternativo e acceso á alfabetización. Para isto foi necesario levar a cabo unha adaptación de un conto que lle proporcionase a oportunidade de participar nas actividades de lectura.

A partir dunha avaliación inicial, na que se comproba o nivel lector do alumno e as súas necesidades comunicativas, formúlase unha proposta didáctica que se levará a cabo con materiais acordes ás súas características. Esta proposta xira en torno á lectura interactiva de contos adaptados e á posta en práctica de actividades coas que se comprobe o nivel de comprensión dos símbolos.

Con este programa de intervención preténdese que o alumno teña a oportunidade de participar en actividades alfabetizadas á vez que se leva a cabo unha estimulación da linguaxe asistida por medio da lectura conxunta.

Palabras chave: alfabetización emerxente, comunicación aumentativa e alternativa, oportunidades de acceso, lectura de contos.

ÍNDICE

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUCCIÓN | 5 |
| 2 | OBXECTIVOS | 6 |
| 2.1 | OBXECTIVOS XERAIS | 6 |
| 2.2 | OBXECTIVOS ESPECÍFICOS | 6 |
| 3 | XUSTIFICACIÓN TEÓRICA E CONTEXTUALIZACIÓN | 6 |
| 3.1 | A ALFABETIZACIÓN EMERXENTE | 6 |
| 3.2 | ALFABETIZACIÓN EMERXENTE EN NENOS CON CAA | 9 |
| 3.2.1 | Importancia da CAA para a alfabetización | 9 |
| 3.2.2 | Dificultades de aprendizaxe en nenos CAA | 10 |
| 3.2.3 | Contextos de alfabetización | 11 |
| 3.2.4 | Materiais..... | 16 |
| 3.2.5 | Ensinanza de habilidades de alfabetización | 17 |
| 4 | METODOLOXÍA | 18 |
| 4.1 | DESCRINCIÓN DO CASO | 19 |
| 4.1.1 | Aspectos relevantes da historia persoal do alumno | 19 |
| 4.1.2 | Necesidades do alumno na área comunicativa e lingüística..... | 21 |
| 4.1.3 | Obxectivos a conseguir no alumno en relación á área comunicativa e lingüística | 22 |
| 4.2 | PROGRAMA DE INTERVENCIÓN | 23 |
| 4.2.1 | Avaliación inicial | 23 |
| 4.2.2 | O conto como punto de partida | 26 |
| 4.2.3 | Estratexias | 27 |
| 4.2.4 | Materiais..... | 28 |
| 4.2.5 | Desenvolvemento das sesión (ver táboa 2) | 30 |
| 4.2.6 | Avaliación do proxecto de intervención..... | 40 |
| 5 | CONCLUSIÓNS: | 41 |
| 6 | RELACIÓN DE FONTES DOCUMENTAIS | 43 |
| 7 | ANEXOS | 45 |
| | ANEXO I: Horario lectivo do centro | 45 |
| | ANEXO II: Taboleiro de comunicación alfabético que o alumno utiliza coa nai | 46 |
| | ANEXO III: Adaptación Curricular Individualizada realizada polo centro | 47 |
| | ANEXO IV: Plantilla para comprobar a amplitude do movemento na avaliación inicial | 54 |
| | ANEXO V: Plantillas para comprobar o nivel lector do alumno na avaliación inicial | 55 |
| | ANEXO VI: SPC para a avaliación inicial | 56 |
| | ANEXO VII: Fotografías libro adaptado | 57 |
| | ANEXO VIII: Fotografía do pulsador Big Mac | 59 |
| | ANEXO IX: Fotografías taboleiro de comunicación | 60 |
| | ANEXO X: Presentación de alternativas para que o alumno elixa | 61 |

| | |
|--|-----------|
| ANEXO XI: Actividades Sesión 4ª | 62 |
| ANEXO XII: Actividades Sesión 5ª | 63 |
| ANEXO XIII: Actividades Sesión 6ª | 65 |
| ANEXO XIV: Presentación software educativo de preescritura “Pablo” | 69 |
| ANEXO XV: Táboa da avaliación das habilidades de alfabetización emerxente | 70 |
| ANEXO XVI: Táboa da avaliación das habilidades de comunicación | 72 |
| ANEXO XVII: Táboa da avaliación da accesibilidade do material e o entorno | 73 |

1 INTRODUCCIÓN

Moitos nenos con trastornos da fala teñen dificultades para levar a cabo os procesos de interacción debido a que non dispoñen de sistemas alternativos de comunicación adaptados ás súas necesidades. O feito de non dispoñer dun método que lle permita expresar o seu pensamento e o seus desexos supón unha dificultade á hora de levar a cabo a práctica educativa.

Estes nenos adoitan ter experiencias de lectoescritura moi pobres en gran parte provocadas por esta ausencia de comunicación. Os sistemas de *Comunicación Aumentativa e Alternativa* (CAA) converteranse nunha saída para paliar estas dificultades e achegarse ao campo da alfabetización.

A teoría da alfabetización emerxente daralle a este alumnado a oportunidade de participar en actividades de lectoescritura pese ás dificultades que presentan. Debido á relación existen entre a comunicación e a alfabetización, os recursos da CAA serán os encargados, xunto cos fundamentos da alfabetización emerxente, de achegar a estes alumnos ás experiencias de lectura e escritura tan presentes nesta sociedade alfabetizada.

A experiencia do Prácticum púxome en contacto con un alumno con problemas severos na fala que, pese a estar integrado nun centro ordinario, as súas necesidades comunicativas non estaban cubertas. Non dispoñía de un método de comunicación alternativo polo que a interacción cos seus compañeiros e o seu contacto coa lectoescritura era inexistente.

Partindo desta situación e dos fundamentos teóricos da alfabetización emerxente en nenos con CAA, dispoñémonos a deseñar un programa que faga partícipe a este alumno nas actividades de alfabetización, concretamente na lectura interactiva de contos, á vez que estimule a linguaxe asistida do alumno, coa finalidade de que adquira unha comprensión dos símbolos pictográficos que o leve a mellorar a súa calidade de vida.

2 OBXECTIVOS

2.1 OBXECTIVOS XERAIS

- Introducir a un alumno con trastornos severos da fala, un programa para a ensinanza da alfabetización emerxente a través da lectura de contos con material adaptado.

- Estimular a linguaxe asistida dun alumno con trastornos severos da fala a través dun programa de alfabetización emerxente.

- Promover a participación activa dun alumno con graves trastornos da fala nas actividades de lectura.

2.2 OBXECTIVOS ESPECÍFICOS

- Aprender estratexias de Comunicación Aumentativa e Alternativa para o desenvolvemento da alfabetización emerxente.

- Adquirir vocabulario por medio da alfabetización emerxente.

- Proporcionar experiencias de lectura a un alumno con trastornos da fala.

3 XUSTIFICACIÓN TEÓRICA E CONTEXTUALIZACIÓN

3.1 A ALFABETIZACIÓN EMERXENTE

Se botamos unha ollada ao noso arredor, darémonos conta da enorme presenza das mensaxes escritas nos diferentes ámbitos do noso entorno. Actualmente, sexa na escola, no traballo, na casa ou no supermercado, precisamos botar man da lectoescritura para descifrar información e obter significados. É precisamente esta enorme presenza da escritura e da

lectura na nosa sociedade, a que fai imprescindible que todas as persoas desenvolvan habilidades de alfabetización (Imbernón, 2009).

O contacto coa linguaxe escrita dáse dende os primeiros anos de vida por medio das interaccións que teñen lugar no fogar. Dende que nacemos emprendemos intercambios de información coas persoas do noso entrono máis próximo, coa a familia, e isto influirá no desenvolvemento de actividades literadas.

Neste contexto xorde, nos anos 80, unha nova forma de entender o desenvolvemento da lectoescritura, a teoría da *alfabetización emerxente* (Sulzby e Teale, 1991), que basea as súas formulacións na adquisición da linguaxe escrita dende os primeiros anos de vida do neno.

A intervención no campo da lectoescritura vense caracterizando dende a súa orixe por ser unha ensinanza totalmente descontextualizada que lonxe está de conseguir uns obxectivos significativos de alfabetización. Dende sempre, púxose a atención na práctica illada de actividades que permitisen acadar o recoñecemento de palabras e nas cuestións de tipo fonolóxico, sen dedicarlle tempo á literatura significativa. Isto implicou deixar fóra deste proceso de ensinanza aos alumnos que non fosen quen de desenvolver estas habilidades consideradas necesarias para chegar á alfabetización (Gómez Taibo e Imbernón, 2011).

En contraposición a este enfoque tradicional da adquisición da lectoescritura a teoría da alfabetización emerxente, ou tamén denominada *etapa de prelectura* ou *pseudolectura*, fala de habilidades, condutas e conceptos que os nenos adquiren e desenvolven antes de iniciarse na aprendizaxe convencional da lectoescritura, é dicir, anteriormente ao inicio da escolarización. Son coñecementos que o neno adquire dende o momento do nacemento, froito da interacción coas persoas do seu fogar e do contacto co material impreso presente no seu contexto familiar que, posteriormente, darán paso a unha alfabetización convencional (Teale, 1986; Basil 1998; Imbernón, 2009). Así, aspectos como recoñecer que para ler un libro haino que soste dunha determinada maneira, pasar páxinas, saber que un libro empeza na primeira páxina e acaba na última, relacionar o texto co que está debuxado, sinalar, ser conscientes de que as páxinas dos libros conteñen información, expresarse mediante o garabateo, etc. forman parte das chamadas *habilidades de alfabetización emerxente* (Downing, 2005; Imbernón, 2009).

Estas destrezas de alfabetización non se poden vincular a unha idade ou etapa en concreto, nin tampouco a un nivel de habilidade lingüística ou nivel cognitivo (Downing,

2005). Son funcións da experiencia máis que do desenvolvemento, o que nos permite falar de diferentes grupos de lectores e escritores emerxentes (Erickson e Clendon, 2009):

1. Existe un primeiro grupo no que se inclúen aos nenos que, de acordo coa súa idade, están empezando a escolaridade e aínda non tiveron as suficientes experiencias para enfrontarse á alfabetización convencional, polo que se lle consideran lectores e escritores principiantes.

2. O segundo grupo inclúe aos lectores e escritores principiantes que, como consecuencia de algún trastorno da linguaxe (cognitivo ou sensorial) continúan sendo principiantes ata a adolescencia, o que provocará dificultades para acadar as capacidades de alfabetización. Pode que cheguen a adquirir habilidades convencionais pero o proceso será lento.

3. Nun terceiro grupo encadramos a aqueles nenos que dende a escola non se lle proporcionou unha instrución axeitada en habilidades de lectura e escritura, senón que se puxo o acento na adquisición de habilidades básicas ou funcionais para a vida.

4. Neste último grupo inclúense alumnos que, formando parte do sistema educativo ordinario e con acceso ao currículo xeral, non tiveron a oportunidade de desenvolver as habilidades básicas de lectura e escritura.

Esta nova e recente teoría da alfabetización emerxente pon o acento na experiencia que o neno teña en ambientes alfabetizados dende o momento do nacemento. Entornos nos que os nenos poidan ver como os pais len xornais ou revistas, produtos que conteñan información, listados, etc. xunto coa interacción e a participación en actividades como a lectura conxunta de pais a fillos, contribúen a que se vaia adquirindo a concepción do escrito como un acto comunicativo, que contén unha mensaxe, cuestión fundamental para iniciarse no proceso da alfabetización convencional. Do mesmo xeito, aspectos como a correspondencia fonema-grafema, saber as cores, ter unha boa discriminación auditiva e visual de palabras ou letras ou coñecer o nome das letras, xa non son determinantes para acadar a alfabetización, polo que este será un proceso accesible a todas as persoas (Imbernón, 2009).

O feito de recoñecer que as experiencias de lectura e a escritura poden desenvolverse dende o momento do nacemento, establece que a adquisición da linguaxe escrita se dá de maneira concorrente á linguaxe oral. Esta nova concepción da alfabetización deixa atrás a idea de que resulta imprescindible desenvolver a linguaxe oral para adquirir a aprendizaxe da lectura e escritura.

3.2 ALFABETIZACIÓN EMERXENTE EN NENOS CON CAA

3.2.1 Importancia da CAA para a alfabetización

Existen persoas que por diferentes razóns non posúen a capacidade de fala ou esta é limitada, polo que contan cunha serie de recursos alternativos que lle van a permitir comunicarse coas demais persoas e, polo tanto, acceder á alfabetización.

O termo CAA (Comunicación Aumentativa e Alternativa) *“inclúe todas aquelas opcións, sistemas ou estratexias que se poden utilizar para facilitar a comunicación de toda persoa que ten dificultades graves para a execución da fala”* (Torres, 2001). Así, nun sentido amplo, a CAA fai referencia ao conxunto de métodos e recursos que se utilizan para darlle a oportunidade de comunicarse coas persoas do seu entorno a quen, por diferentes razóns, non o poden facer mediante o vehículo privilexiado da comunicación, a fala. Tal como manifesta Anne Warrick *“moitos métodos diferentes de CAA proporcionan a nenos e a adultos de todo o mundo novas formas de expresar incluso aínda que non poidan dicir nada”* (Warrick, 2002).

Son moitos os recursos utilizados pola CAA para substituír a fala nestas persoas e que poidan así interaccionar co seu entorno. Estes recursos da CAA danlle a oportunidade a aquelas persoas que sofren algunha problemática no desenvolvemento da fala de expresar e comprender mensaxes. Cando se fala de expresión e comprensión non se refire exclusivamente ao proceso comunicativo, senón tamén ao achegamento á lectura e á escritura. A través das diferentes oportunidades que brinda a CAA, pódese iniciar un proceso de alfabetización, á vez que de comunicación, en alumnos cuxa capacidade de fala é limitada ou nula. O usuario da CAA mentres utiliza este sistema comunicativo para compartir e obter información co seu medio, estase involucrando nas habilidades iniciais da escritura e da lectura. Así, esta persoa terá que seleccionar unha determinada mensaxe, polo que estará levando a cabo un proceso de lectura e escritura, aínda que non sexa convencional: *“cando a persoa que usa o dispositivo selecciona a mensaxe no dispositivo, está lendo as mensaxes dispoñibles e está escribindo a mensaxe desexada”* (Downing, 2005).

Deberase pois aproveitar ao máximo esta oportunidade que nos brinda a CAA para dar paso á alfabetización, sacándolle o maior partido posible. Precisamente, é moi importante que os alumnos usuarios da CAA adquieran a capacidade de ler e escribir pois a competencia en

esta dúas áreas será a que lle permita comunicarse co seu medio utilizando unha gran variedade de vocabulario (Basil, 1998; Imbernón, 2009).

3.2.2 Dificultades de aprendizaxe en nenos CAA

Son varias as cuestión que dificultan ou impiden o achegamento das persoas con trastornos severos da fala á lectoescritura. Trátase dunha interacción de causas cognitivas, lingüísticas, de experiencia, ambientais e culturais (Smith, 2003). Segundo Basil (1998) son cinco os factores que contribúen a existencia de dificultades de aprendizaxe nestes alumnos:

- A falta de produción da fala ou as dificultades graves de articulación: estes factores parecen inferir directamente na habilidade de decodificar os sons da linguaxe, é dicir, no desenvolvemento da conciencia fonolóxica.

- Limitacións na experiencia activa da escritura: os problemas de motricidade poden provocar pasividade na participación da escritura xa que o alumno é dependente no manexo dos útiles de escritura, o que limita as posibilidades de escribir con frecuencia e de xeito creativo.

- Comprensión verbal limitada causada pola escaseza de experiencia lingüística.

- Problemas de memoria visual e baixa conciencia fonolóxica.

- Escaseza de ensinanza: os nenos con problemas de comunicación oral reciben menos ensinanza que o resto dos seus iguais. (Basil, 1998; Imbernón, 2009)

Tendo en conta estas características e necesidades particulares dos nenos con problemas de comunicación, chégase á conclusión de que non pode existir unha única formulación de obxectivos igual para todos, senón que cada proposta deberá adaptarse ao desenvolvemento individual de cada alumno, no que se valore as súas propias habilidades e as súas propias expectativas e as da súa familia. Saber ata onde queren chegar e coñecer que obxectivos pretenden acadar resulta interesante pois poderá servir de guía e orientar o proceso (Downing, 2005).

O alumnado con dificultades de comunicación, e o alumnado con dificultades en xeral, debido ás súas características e limitacións, cabe a posibilidade de que nunca chegue a realizar as mesmas actividades que os demais, nin a conseguir os obxectivos propostos para os seus iguais sen discapacidade. Dende esta perspectiva, e para garantir unha ensinanza que parta dunha igualdade de oportunidades en función das características de cada alumnado, é preciso

e moi importante, formular obxectivos que partan das necesidades e características de cada un.

Conseguir unha identificación de obxectivos que teña en conta o exposto anteriormente significa afastarse da idea de que a discapacidade é algo excluín-te, que limita ou imposibilita o progreso educativo do alumno. En lugar de centrarnos nas limitacións do alumno causadas pola súa discapacidade, será importante resaltar as capacidades e habilidades que posúe, é dicir, que é o que pode facer, cales serán as ensinanzas que lles resultarán máis útiles e cal será o método máis efectivo para farelo.

Así, no caso da alfabetización, partiremos das habilidades que o alumno dispón neste eido para, a partir de aquí, delimitar cales son as destrezas que non posúe pero que lle resultaría beneficioso obter. Tanto na lectura como na escritura, deberanse valorar aquelas habilidades non convencionais que o alumno realiza para expresarse ou para demostrar a comprensión dun texto determinado. Estas habilidades emerxentes, pese a non ser convencionais, proporcionarán as bases sobre as cales se continuará traballando (Downing, 2005).

3.2.3 Contextos de alfabetización

Son moitas as barreiras coas que se atopa un alumno con dificultades de comunicación. Estes impedimentos, tanto intrínsecos do alumno como extrínsecos, combínanse entre si alterando os considerados contextos cruciais para o acceso á alfabetización (Pumfrey e Reason, 1991; Imbernón, 2009): *o contexto de aprendizaxe, o contexto lingüístico e o da linguaxe escrita* (Imbernón, 2009; Gómez Taibo e Imbernón, 2011).

- Contexto de aprendizaxe:

As experiencias vitais e os primeiros encontros que o neno vai a ter ca linguaxe forman parte deste contexto de aprendizaxe e van a proporcionar os coñecementos previos do alumno neste eido e as expectativas acerca da relevancia do proceso de alfabetización. Nel interveñen factores culturais, do desenvolvemento e aspectos educativos, pero tamén inflúen cuestións como os intereses, a motivación e a implicación do propio suxeito (Imbernón, 2009). Os contextos de aprendizaxe das persoas que usan CAA sobre os que máis se ten indagado son o fogar e a escola.

Con respecto ao fogar, Light e Kelford-Smith (1993) achegan que este tipo de alumnos non dispón do mesmo tempo para participar en actividades de alfabetización emerxente que os iguais da súa idade; neste escaso tempo que se lle dedica á lectoescritura inicial lévanse a cabo actividades ben diferentes ás dos demais, pois as limitacións causadas polas discapacidadeas xunto coa falta de adaptacións fai que se desperdicie moito tempo. Ademais, é habitual que a familia se centre noutro tipo de aspectos (mobilidade, alimentación, ou outras necesidades básicas) e lle outorguen unha menor prioridade ás cuestións de lectoescritura. O ter baixas expectativas sobre a alfabetización provoca unha limitación nas oportunidades de participar nas actividades de lectura e escritura.

A situación no entorno escolar é similar. Na escola os alumnos teñen menos posibilidades de participar de xeito activo nas actividades de alfabetización. Se a isto lle sumamos que a atención se centra en actividades que non son de instrución como as terapias ou a alimentación, o tempo que o neno interactúa coa alfabetización redúcese aínda máis. Ao igual que sucedía no fogar, o tempo dedicado á ensinanza de alfabetización vese interrompido por diferentes trabas que xorden pola falta de adaptacións físicas (fallos nos equipos de axuda, taboleiros de comunicación colocados de xeito incorrecto, etc.). Pese a ser unha poboación de alumnado que precisaría máis tempo para a instrución en estratexias de alfabetización, a realidade é ben diferente (Kopenhaver, 1991; Kopenhaver e Yoder, 1993).

Para conseguir que as habilidades de lectoescritura se desenvolvan de xeito efectivo, haberá que proporcionar máis e diferentes experiencias e oportunidades de contacto coa literatura aos alumnos con CAA. Ademais, será necesario eliminar as barreiras que lle impiden ao alumno achegarse aos materias de lectura e escritura, xa sexan barreiras físicas que se eliminen por medio de adaptacións, ou barreiras referidas ás expectativas postas na capacidade do alumno para aprender a ler e escribir. As expectativas de éxito, xunto co uso de materiais significativos e o reforzo positivo, motiva ao alumnado cara a participación nestas actividades.

- Contexto da linguaxe:

Neste segundo contexto ponse o centro de atención nas experiencias que o usuario de CAA ten coa linguaxe e a comunicación en xeral. A comunicación do usuario de CAA é ben diferente á das persoas que utilizan a fala para interactuar co seu entorno. As limitacións expresivas coas que se enfrenta a comunicación alternativa inflúen de certa maneira no desenvolvemento das habilidades comunicativo-lingüísticas (Imbernón, 2009): as

oportunidades de comunicación son máis reducidas, teñen menos éxito á hora de tomar a iniciativa para comezar unha conversa, vense dominados polos compañeiros que utilizan a fala, os seus enunciados teñen menor lonxitude media, teñen maiores limitacións de vocabulario e as súas estruturas sintácticas son máis sinxelas.

Como xa se sinalou, a comunicación e a alfabetización están relacionadas e débese aproveitar este vínculo para favorecer os procesos de lectoescritura nos nenos con problemas de comunicación. A lectura e a escritura apóianse na linguaxe oral, polo que será beneficioso dotar ao alumno de diferentes situacións de interacción comunicativa, das cales poida sacar proveito a través da posta en práctica das funcións comunicativas como pedir, preguntar, elixir, etc. (Gómez Taibo e Imbernón, 2011). Será importante tamén facerlle ver ao alumno con CAA este vínculo existente entre a linguaxe oral e a escrita, polo que os adultos sempre que nomeen algo deberán sinalalo nas diferentes mensaxes dos recursos alternativos de comunicación.

Vistas as limitacións no desenvolvemento lingüístico do usuario de CAA, haberá que ampliar, na medida do posible, o coñecemento e as experiencias no referido aos aspectos estruturais da linguaxe, é dicir, a sintaxe, a morfoloxía e a fonoloxía.

- Contexto do escrito

Este último compoñente da alfabetización recolle todos os aspectos que teñen que ver co “impreso”: as formas simbólicas utilizadas para representalas, a súa relación ca linguaxe oral, o recoñecemento das letras, a comprensión das convencións da escritura, etc. A falta de comunicación oral dos nenos que utilizan CAA, pode provocar que non adquiren un coñecemento destes aspectos do mesmo xeito que os seus compañeiros cuxo desenvolvemento da fala foi normal. Así, estes alumnos cabe a posibilidade de que non adquiren a comprensión da direccionalidade do escrito ou a estrutura dos libros, polo que van a necesitar unha instrución máis explícita nestas cuestións que os seus compañeiros poida que adquiren de xeito natural (Imbernón, 2009).

Deberanse dar oportunidades para que desenvolvan estratexias globais para identificación de palabras en situacións contextualizadas. Será importante tamén inicialos no desenvolvemento de compoñentes analíticos e na participación activa de lectura de contos. Para elo, Gómez Taibo e Imbernón (2011) propoñen diversos exemplos: chamar a atención sobre a primeira letra do propio nome e de outras persoas próximas ao alumno, animar o xogo

con sons usando o dispositivo con saída de voz, animar o deletreo inventado, xogos coa rima, etc. Neste sentido, a tecnoloxía de apoio dos usuarios de CAA xogan un papel importante: pulsadores para activar a voz, vídeos, mecanismos de pasar as páxinas do libro, dispositivos con saída de voz, etc. farán que o alumno teña a oportunidade de enfrontarse a actividades de alfabetización de xeito máis entretido e independente.

3.2.3.1 Lectura de contos.

Unha das actividades que favorece a adquisición de habilidades de alfabetización emerxente é a lectura de contos compartida de pais a fillos. Esta pódese considerar como unha actividade fundamental para chegar á alfabetización, pois reúne as características dos tres contextos de alfabetización (aprendizaxe, lingüístico e escrito). Neste tipo de experiencias adquirense unha serie de coñecementos e destrezas que servirán de base para o posterior dominio da lectura unha vez chegado ao contexto formal da escola.

Cando os pais lle len contos aos seus fillos introdúcenos no mundo da alfabetización e estes van tomando conciencia dunha serie de habilidades que lles serán moi útiles a longo prazo. Neste proceso de interacción os nenos participarán de maneira activa e descubrirán por medio destas interacción que os libros se len dende o principio ao final, que se lee de esquerda a dereita e de arriba a abaixo, e que o escrito contén un significado, significado que se pode reflectir tamén por medio de imaxes. Adquirirán tamén de xeito progresivo a conciencia de que as palabras faladas se corresponde coas escritas, o que contribuirá ao posterior desenvolvemento da conciencia fonolóxica.

A lectura de contos compartida enriquece a relación paterno filial e fai que haxa un achegamento entre eles á hora de compartir este momento do día, conciencian aos nenos da función da linguaxe escrita como transmisora de mensaxes, adquiren coñecemento no manexo dos libros e vocabulario. Nestes momentos os nenos toman conciencia de por que se le e aprenden as chamadas por Snow e Ninio (1986) “*convencións da alfabetización*” (Imbernón, 2009):

- Os libros son para ler e non son obxectos de contemplación, senón que se manipulan e serven para transmitir mensaxes.
- Na actividade participan o libro, os textos pero tamén as imaxes, que veñen a representar situacións das que o libro nos fala.
- Serven para nomear.

- Aprenden a construír un mundo activo, vivo e coherente para os personaxes e feitos do conto.

Deste xeito, se os pais provocan situacións nas que o alumno participe, nas que eles mesmos poidan contribuír a contar as historias, proporcionaráselle unha maior oportunidade para adquirir vocabulario, estruturas lingüísticas así como habilidades de discurso (Imbernón, 2009). Relacionado con isto, Whitehurst (1992) propón unha serie de estratexias para conseguir esta participación na lectura (Imbernón, 2009):

- Deixarlle tempo ao final das frases para que o alumno poida completalas. Isto será máis fácil en libros nos que a rima estea moi presente.

- Realizar preguntas para implicar ao neno na actividade.

- Animalo a que describa os debuxos que aparecen nos contos pois contribúe ao desenvolvemento da fluidez verbal.

- Conectar, sempre que sexa posible, as historias dos contos coa experiencia real do neno.

Crear un ambiente agradable contribuirá a aumentar a motivación dos nenos cara a lectura, pois relacionarán a hora de lectura con experiencias divertidas para eles.

Unha vez chegada ao contexto formal, é moi importante que se continúe coa realización deste tipo de lecturas. Resulta moi beneficioso que as aulas e demais espazos escolares estean repletos de materiais (posters, carteis, calendarios, postais...) que conteñan palabras e textos proporcionando información acerca de diferentes temas. Deste xeito, o alumnado concienciarase da importancia da lectura e da escritura e da súa presenza no seu ambiente (Downing, 2005).

Para que todos os alumnos saquen o mesmo proveito de todo isto, haberá que adaptar este material de cara aos nenos que usan CAA. Así, deberase decorar a aula e o ambiente escolar en xeral, con material pictográfico ao alcance destes alumnos.

3.2.4 Materiais

Para que os nenos usuarios de CAA se beneficien das experiencias de lectura compartida ao igual que os demais, haberá que construír materiais de lectura adaptados ás súas características e necesidades. Se a adquisición destas habilidades iniciais resulta produtiva para calquera neno, máis o será para este grupo de alumnos cuxo problema de fala lle dificulta o alcanzar unha alfabetización efectiva.

Por medio de materiais adaptados ás características do alumnado con CAA é posible levar a cabo actividades de alfabetización que satisfagan as súas necesidades. Na medida do posible, é aconsellable utilizar os mesmos materiais que co resto do alumnado. Independentemente disto, sexa cal sexa o material a utilizar, deberá cumprir os seguintes requisitos (Downing, 2005):

1. Material axeitado á idade cronolóxica do alumno

Co fin de favorecer o contacto e a interacción cos compañeiros da clase, o material utilizado polo alumno con problemas de comunicación deberá estar o máis acorde posible á súa idade cronolóxica pois isto permitirá en xeral un maior achegamento ao grupo, pero sempre tendo en conta as súas necesidades. Para considerar se un material é apropiado á idade cronolóxica do alumno bastará con pensar nun alumno da súa mesma idade.

Na media en que o neno madure o material terase que ir adaptando aos cambios que isto implica. Co paso do tempo o neno irase enfrontando a novas experiencias que lle van esixir cambios e adaptacións nos materiais.

2. Accesible

É moi importante que os materiais que utilicemos cos alumnos lles sexan accesibles. Cabe a posibilidade de que moitos dos nenos usuarios da CAA teñan algunha discapacidade física que lle impida un bo control postural e problemas no movemento. Nestes casos, será absolutamente necesario empregar adaptacións que permitan un maior achegamento do material e lle proporcionen unha participación activa nas diferentes actividades.

O uso do material en cuestión terá que permitirlle ao alumno adoptar unha posición estable e cómoda e os apoios e adaptacións que se utilicen para elo terán que dar acceso ao material dende diferentes posicións (de pé, deitado, de xeonllos...). O principal obxectivo é

proporcionar unha posición efectiva e achegar o material ao neno evitando que se produza fatiga. Estes apoios e axudas virán determinadas polas necesidades físicas e individuais de cada neno.

Haberá que ter especial coidado no referido á colocación da adaptación na clase, tanto no lugar de ocupación dentro dela como o impacto que pode provocar nos demais rapaces.

3. Interesante e significativo

Motivar ao alumno cara o uso dos diferentes materiais de alfabetización resulta moi importante xa que se enfrontará ás actividades cunha actitude moito máis positiva. Para que isto suceda, haberá que utilizar materiais e recursos que sexan significativas e interesantes para el, é dicir, que garden relación coas súas experiencias e se adapten, como xa dixemos, ás súas posibles discapacidades.

Será importante tamén presentarlle diversas opcións e que sexa el mesmo quen elixa o material co que máis lle apeteza traballar. O alumno deberá ter un papel decisivo á hora de escoller o material, como tamén o deberá ter no referido á selección de símbolos e información que irá incluída no propio recurso de CAA, pois ao fin e ao cabo será el mesmo quen o utilice e só el saberá dicir que símbolos representan mellor os diferentes conceptos. Tamén haberá que ter moito coidado coa cantidade de información que contén o recurso ou material pois introducindo unha cantidade excesiva poderíámoslle complicar a labor.

Por último, será importante utilizar materiais que chamen a atención do alumno, que sexan entretidos, divertidos e cun bo deseño. Todas estas cuestión non só serán beneficiosas para o usuario de CAA, senón que contribuirá a que os compañeiros e demais persoas do seu entorno se acerquen e coñezan o recurso.

3.2.5 Ensinanza de habilidades de alfabetización

No apartado de “alfabetización emerxente” falábase da importancia de guiarnos por un enfoque amplo e equilibrado (Gómez Taibo e Imbernón, 2011; Downing, 2005) que non se centrase exclusivamente en cuestións fonolóxicas e de recoñecemento de palabras, senón que tivese en conta a utilidade da alfabetización na vida diaria do alumno. Débese levar a cabo

unha ensinanza composta por habilidades de alfabetización con significado real para o alumno e a súa posta en práctica ten que desenvolverse no propio contexto e non de xeito illado.

Este enfoque baséase nas diferenzas individuais e nas capacidades que cada un posúe, así como nos seus intereses. Para levar a cabo unha instrución efectiva que desenvolva ao máximo as posibilidades de alfabetización do alumno con problemas de fala, existen unha serie de estratexias xerais e específicas a ter en conta (Downing, 2005; Gómez Taibo e Imbernón, 2011):

- Estratexias xerais para adoptar na ensinanza da alfabetización a alumnos con CAA:
 - Ofrecer alternativas e dar oportunidades de elección
 - Seguir o liderazgo do neno
 - Ter en conta a cantidade de tempo que o alumno é capaz de manter a atención.
 - Proporcionar oportunidades
 - Facer os materiais accesibles
 - Animar á lectura
 - Experiencias significativas
 - Actividades interactivas e divertidas
 - Non perder de vista os obxectivos de alfabetización

- Estratexias específicas de instrución da alfabetización
 - Dirixir a atención aos estímulos e moldear a resposta
 - Modelar a conduta desexada
 - Esperar a resposta do alumno
 - Proporcionar feedback correctivo e alabanza.

4 METODOLOXÍA

Para acadar os obxectivos expostos, será necesario levar a cabo un programa de intervención que teña como base os fundamentos formulados acerca da teoría da alfabetización emerxente. Preténdese realizar unha ensinanza de habilidades de alfabetización emerxente en un neno con graves trastornos na fala, por medio da lectura de contos no contexto educativo.

A lectura interactiva de contos é unha actividade idónea para integrar todos os compoñentes dos tres contextos de alfabetización (aprendizaxe, lingüístico e escrito). Así, tendo en conta os fundamentos xa expostos, proporciona unha experiencia de contacto coa alfabetización e múltiples oportunidades para participar e interactuar; permite levar a cabo unha ensinanza inicial dos sistemas de CAA por medio dunha actividade de alfabetización e pon en contacto ao alumno co impreso e as súas formas gráficas, feito que contribúe a iniciarse no coñecemento da linguaxe asistida e escrita.

No centro no que se atopa o alumno dedícase todos os días unha sesión de 20 minutos para a lectura de contos individualizada¹. O que se pretende é que o alumno en cuestión poida dispoñer dun material e dunha instrución axeitada ás súas necesidades e características para sacarlle o máximo partido a esta actividade ao igual que os seus compañeiros. Por esta razón, partindo dunha avaliación inicial e tomando como referencia as necesidades derivadas da mesma, este programa de intervención terá como fin levar a cabo a adaptación dun conto para o desenvolvemento da alfabetización.

Esta adaptación individualizada, realizada tendo en conta as características do alumno, deberá ir incluída na programación de aula. Para iso, o currículo deberá ser o suficientemente flexible para dar cabida a esta adaptación e as diferenzas persoais de cada caso (Núñez, 2001).

4.1 DESCRICIÓN DO CASO²

4.1.1 Aspectos relevantes da historia persoal do alumno

Nome: Carlos³

Data de nacemento: 26/08/2005

Lugar de nacemento: A Coruña.

Curso: 2º Educación Primaria.

¹ Ver ANEXO I: Horario lectivo do centro.

² Os datos foron extraídos dos informes proporcionados polo centro durante o período de prácticas.

³ O nome que aquí figura non se corresponde co do alumno en cuestión para manter os seus datos na confidencialidade.

O alumno de 7 anos de idade manifesta unha anomalía conxénita do desenvolvemento, estando diagnosticado cunha agenesia do corpo calloso (hipoplasia do corpo calloso, vérmixcerebeloso inferior e ventriculomaliasuparentoria secundaria). Ten recoñecida unha discapacidade do 65% de tipo psíquico.

Carlos é fillo único e os seus pais actualmente están divorciados, recaendo a custodia sobre a nai, que é quen está en continuo contacto coa institución educativa. Proceden dun entorno social medio-alto, sendo a nai profesora de educación secundaria e o pai construtor.

En canto á autonomía, Carlos é totalmente dependente en todas as áreas. O nivel cognitivo e lingüístico resulta difícil de valorar. Mostra especial interese pola música en xeral e ante ela móstrase calmado e atento. Normalmente cánsase con facilidade e mantén a atención durante períodos pequenos de tempo. Polo xeral, tira todos os obxectos que se lle proporcionan, excepto aqueles que fan ruído como os cascabeis. Non posúe linguaxe oral pero é capaz de emitir os sons vocálicos e algunha combinación de son vocálico e consonántico (por exemplo, “ma”). Continuamente está gritando, aínda que non sempre o fai por enfado. É un neno bastante alegre e o sorriso é unha fonte de comunicación importante en Carlos; cando algo lle gusta ou ve a alguén coñecido o seu sorriso resulta evidente. Coa nai utiliza un taboleiro de comunicación alfabético⁴ pero os golpes que Carlos realiza sobre el son imprecisos e aleatorios, factores que se ven agravados pola composición pouco axeita do propio recurso que non empraza as necesidades comunicativas do neno.

As súas competencias motoras están bastante afectadas debido a súa patoloxía e Carlos atópase nun nivel moi inicial en canto ao desenvolvemento da motricidade. No referido á motricidade grosa, o curso pasado desprazábase en cadeira de rodas e, aínda que actualmente é capaz de camiñar, precisa ir acompañado porque tende a desequilibrarse moi facilmente debido a que camiña en liña recta e non controla os xiros. A súa motricidade fina está tamén moi afectada. Non ten acadada a pinza, realiza estereotipas coas mans e continuamente dá golpes cos cotenos e coa parte interna da man esquerda. Para o manexo dos diferentes obxectos Carlos unicamente utiliza a man esquerda.

Carlos non estivo escolarizado en ningún centro durante a Educación Infantil e ingresou no C.E.I.P (Colexio de Educación Infantil e Primaria) no que se atopa actualmente o ano pasado. A día de hoxe non ten unha escolarización completa, senón que tan só asiste ao

⁴ Ver ANEXO II: Taboleiro de comunicación alfabético que o alumno utiliza coa nai.

centro durante unha hora e media diaria. Neste tempo acode á súa clase ordinaria un total de dúas sesións semanais e a hora de lectura (20 minutos despois do recreo). Nas demais sesións recibe apoio das mestras de PT (Pedagogía Terapéutica) e AL (Audición e Linguaxe) nas súas respectivas aulas.

O grupo da súa aula ordinaria está formado por un total de 22 alumnos e alumnas, sendo numerosos os casos de repetidores de curso. É un curso bastante problemático e son varios os casos que reciben apoio das especialistas de PT e AL por retraso académico. Carlos é aceptado polos seus compañeiros, quen continuamente mostran interese e aprecio polo alumno.

Debido ás características e necesidades de Carlos, o centro escolar decide realizar o curso pasado unha Adaptación Curricular Individualizada⁵ (ACI), na que se recollen uns obxectivos, uns contidos e uns criterios de avaliación adaptados á súa discapacidade e que se corresponden con un nivel de 4º de Educación Infantil (6 anos). Estas propostas están lonxe da práctica real levada a cabo a diario con Carlos. Nas horas nas que o alumno pasa coas respectivas especialistas, as actividades redúcense a xogos con obxectos que emiten música debido ao especial interese que o alumno mostra cara os elementos que realizan algún tipo de ruído e, nas sesións de lectura, a única tarefa que realiza é a de pasar as páxinas dun libro. Sinalar que este material non se encontra adaptado en función da problemática de fala que o alumno presenta.

4.1.2 Necesidades do alumno na área comunicativa e lingüística

- Adquirir habilidades para comunicarse a través dun Sistema Alternativo de Comunicación (SAC) que lle permita manifestar as súas necesidades.

- Introducir as habilidades de alfabetización emerxente co fin de desenvolver experiencias literadas que sexan significativas.

- Estimular a comunicación e adquirir vocabulario por medio da lectura interactiva de contos.

- Ter oportunidades para participar en actividades de alfabetización que permitan interacción e contribúan ao desenvolvemento de habilidades comunicativas.

⁵ Ver ANEXO III: Adaptación Curricular Individualizada realizada polo CEIP do alumno.

4.1.3 Obxectivos a conseguir no alumno en relación á área comunicativa e lingüística

A continuación expóñense os obxectivos dirixidos ao alumno no referido ao desenvolvemento das habilidades de CAA e de alfabetización emerxente. Para cada unha das habilidades preséntanse os obxectivos expostos no “*Decreto 330/2009 polo que se establece o Currículo da Educación Infantil*”, os deseñados polo centro educativo e incluídos na ACI do alumno e os elaborados para a posta en práctica deste proxecto, coa finalidade de demostrar a enorme presenza da área comunicativa e lingüística no eido educativo do alumno e facer unha comparación.

4.1.3.1 Obxectivos expostos no Decreto da Educación Infantil

O *Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia*, establece que os contidos desta etapa inicial se dividen e áreas, entre as que se atopa a “*Área de Linguaxes: comunicación e representación*”, na cal expoñen unha serie de obxectivos vinculados a este proxecto de intervención:

- Utilizar as diversas linguaxes entendéndoas como instrumentos de comunicación entre as persoas, de expresión das ideas e sentimentos e de representación da realidade.
- Comprender a intencionalidade comunicativa das persoas, adoptando unha actitude positiva para esa comunicación.
- Empregar a xestualidade e as manifestacións corporais identificándoas como unha forma de comunicación humana.
- Descubrir a escrita identificándoa como representación de ideas, pensamentos e conceptos elaborados pola comunidade.

4.1.3.2 Obxectivos na ACI do alumno⁶

Baixo o mesmo nome “*Área de Linguaxe: comunicación e representación*” a ACI elaborada polo centro educativo recolle uns obxectivos adaptados ás necesidades educativas do alumno:

- Iniciar un sistema de comunicación alternativo: con imaxes.
- Mostrar interese polos contos ou narracións.

⁶ Ver ANEXO III: Adaptación Curricular Individualizada realizada polo CEIP do alumno.

- Prestar atención ante imaxes ou iconos visuais.

4.1.3.3 Obxectivos do programa de intervención

Obxectivos xerais

- Introducir a un alumno con trastornos severos da fala, un programa para a ensinanza da alfabetización emerxente a través da lectura de contos con material adaptado.
- Estimular a linguaxe asistida dun alumno con trastornos severos da fala a través dun programa de alfabetización emerxente.
- Promover a participación activa dun alumno con graves trastornos da fala nas actividades de lectura.

Obxectivos específicos

- Aprender estratexias de Comunicación Aumentativa e Alternativa para o desenvolvemento da alfabetización emerxente.
- Adquirir vocabulario por medio da alfabetización emerxente.
- Proporcionar experiencias de lectura a un alumno con trastornos da fala.

4.2 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

4.2.1 Avaliación inicial

De cara a posta en práctica deste proxecto para a estimulación da CAA e a introdución das primeiras habilidades de alfabetización emerxente, será necesario coñecer o punto de partida, é dicir, en que momento de desenvolvemento se atopa o noso alumno en determinadas cuestións. Así, o obxectivo desta avaliación inicial será:

1º. Determinar as habilidades motoras para coñecer cal é o mellor método de resposta.

Debido a que o alumno non posúe linguaxe oral, haberá que buscar unha forma alternativa para comunicarse con el e que a interacción levada a cabo nas actividades de alfabetización descritas máis adiante se desenvolvan dun xeito efectivo. Será necesario buscar

un método de resposta por medio co cal o alumno se comunique e poida demostrar a súa comprensión.

A maneira máis axeitada para a selección de respostas é a selección directa, polo que se deseñará un taboleiro de comunicación axeitado ás posibilidades motoras do alumno e, deste xeito, seleccionará de forma directa o que quere transmitir.

O primeiro será comprobar a súa amplitude de movemento para a posterior configuración do taboleiro. Para isto presentarémolle unha plantilla⁷ e pediráselle que alcance algún obxecto (“*Todas as galletas que collas serán para ti e poderalas comer*”).

Con isto obteremos a capacidade de movemento do alumno, o que nos determinará o tamaño das plantillas que formarán o recurso de comunicación a utilizar.

2º. Coñecer o seu nivel lector

Teremos que coñecer o seu grao de competencia lectora para desenvolver un programa de lectura de contos que se adapte ao seu nivel. Comezaremos por comprobar se o alumno coñece as vogais do alfabeto. Para isto deseñaremos unhas plantillas⁸ que colocaremos no seu taboleiro de comunicación, xa acorde coas súas capacidades motoras, e pediráselle que sinale a letra “a” e a letra “o”. Elaboraranse varias plantillas diferentes, coas letras colocadas en distintas posicións para comprobar que a resposta do alumno non se trata dun movemento aleatorio.

3º. Comprobar se é quen de recoñecer os Símbolos Pictográficos de Comunicación (SPC).

Presentaráselle ao alumnado no seu taboleiro vocabulario dos contos cos que se pretende traballar pero representado en pictogramas para así comprobar se é quen de diferenciar o seu significado⁹. Ao igual que na avaliación do nivel de lectura, teremos que presentarlle varias opcións para asegurarnos de que a súa resposta non se produce aleatoriamente.

⁷ Ver ANEXO IV: Plantilla para comprobar a amplitude de movemento na avaliación inicial.

⁸ Ver ANEXO V: Plantilla para comprobar o nivel lector do alumno na avaliación inicial.

⁹ Ver ANEXO VI: SPC para a avaliación inicial.

→ **Resultado da avaliación inicial (ver Táboa 1) ¹⁰:**

Táboa 1: Resultados da avaliación inicial

| Avaliación | Resultado |
|--------------------------------|---|
| Desenvolvemento motor | Escasa precisión dos movementos. Lado esquerdo dominante |
| Nivel lector | Non coñece as letras |
| Nivel de recoñecemento dos SPC | Non recoñece os SPC |

En canto á capacidade de movemento, por medio desta avaliación comprobouse que posúe amplitude no momento pero que os seus golpes non son moi precisos. Conseguiu alcanzar só as casillas situadas máis á marxe esquerda. A selección realízase, na maioría das veces, cos cotelos da man esquerda aínda que nalgunhas ocasións tamén golpea coa man aberta. En ningún momento utilizou a man dereita para responder.

De isto obtense como conclusión que o alumno necesitará un recurso de comunicación que estea formado por pictogramas moi separados entre si e dun tamaño considerable xa que, debido á súa falta de precisión, a resposta podería ser confusa. Ademais, será importante que o taboleiro estea colocado ao lado esquerdo respecto ao eixe corporal, por ser este o lado dominante do alumno.

No referido á alfabetización, non coñece as letras nin os SPC. En ambas probas de avaliación as respostas foron aleatorias, polo que se deduce que resulta imposible utilizar con este alumno un taboleiro alfabético xa que os seus obxectivos están por debaixo da alfabetización convencional. Deste xeito comprobamos que hai unha discrepancia entre o observado a nivel de coñecemento das letras e o taboleiro de comunicación utilizado pola nai.

Tendo en conta estes resultados, dispoñemos a realizar unha adaptación dun conto no que se traten contidos do nivel do alumno (4º de Educación Infantil, 3 anos), incluídos na súa

¹⁰ Trátanse de resultados supostos debido a imposibilidade de levar á práctica o desenvolvemento deste proxecto, pois o período de prácticas foi anterior á realización deste traballo. A pesares disto, esta avaliación inicial baséase nas capacidades e necesidades do alumno coñecidas durante ese tempo. A finalidade desta avaliación é darlle unha continuidade o máis real posible ao proxecto de intervención.

adaptación curricular¹¹. Así, iniciáremolo no manexo dos SPC para que lle poida servir como sistema de comunicación e como acceso á alfabetización.

4.2.2 O conto como punto de partida¹²

Partirase dun conto adaptado ás necesidades do alumno que cumpre as seguintes características:

- Significativo e motivador: o contido do libro garda relación co currículo e vai incluído dentro dunha das unidades didácticas traballada na aula, os animais, dándolle a oportunidade ao alumno de adquirir o mesmo tipo de vocabulario que o resto dos compañeiros, permitíndolle participar en actividades que teñan lugar na propia aula.

- O texto do conto é sinxelo e posúe unha estrutura predicible: as frases utilizadas son breves e sinxelas. Ademais, ao longo do conto hai unha serie de palabras que se repiten constantemente, o que axuda á súa familiarización e asimilación de vocabulario (“*pequeño huevo*”, “*mamá*”, “*preguntó*”). En todo momento, as diferentes accións que se suceden no conto inicianse cunha pregunta (“*¿mamá? Preguntó...*”) e finalizan cunha resposta (“*No*”), acompañada sempre da mesma frase (“*El pequeño huevo estaba muy triste*”).

- O feito de posuír esta estrutura permite unha interacción e unha participación activa do alumno. A estrutura tan marcada dálle a posibilidade ao alumno de predicir e adiviñar o que ven a continuación. As oracións repítense de forma rítmica e permiten crear un formato no que o neno poida participar pois é posible que xa coñeza o que vén a continuación (Imbernón, 2009).

- No conto inclúense emisións orais coa finalidade de estimular a articulación e a conciencia fonolóxica (Imbernón, 2009). En cada unha das accións do conto inclúense aliteracións (“*ohhhh*”), o que contribúe na práctica e conciencia dos sons. Á hora de narrar o

¹¹ Ver ANEXO III: Adaptación Curricular Individualizada realizada polo CEIP do alumno.

¹² Os contos que se utilicen co alumno deberán estar escritos en castelán xa que esa é a lingua habitual no entorno do neno e polo tanto esta resultarlle máis coñecida. O único obxectivo disto é facilitarlle a labor e o acceso á alfabetización.

conto farase fincapé en diferentes sons coa finalidade de que o alumno intente imitalos (“ohhh”, “mamáaaaa”).

- As ilustracións son sinxelas, facilmente recoñecibles e preséntase nun tamaño axeitado.

- O material preséntase transcrito a pictogramas, debido ao nivel inicial no que se sitúa o alumno no referido á lectoescritura. Isto implica a disposición dun material acorde ás súas necesidades para ser utilizado na hora de lectura diaria, da mesma forma que os seus compañeiros contan con outros libros destinados a este fin. Gracias a este recurso adaptado a la comunicación alternativa, estimularase a aprendizaxe e a participación en actividades de alfabetización.

4.2.3 Estratexias

Ao longo do programa, utilizaranse unha serie de estratexias que servirán de apoio á lectura:

- Antes de iniciar a lectura, darémoslle a oportunidade de elixir entre varios contos para que aumente a súa motivación de cara a tarefa.

- *Uso da espera estruturada*: esta técnica consiste en proporcionarlle ao alumno o tempo necesario para que exprese a súa resposta, o seu desexo ou opinión. Trátase de que o alumno tome a iniciativa á hora de levar a cabo as diferentes actividades. Esta estratexia resulta moi importante neste caso debido ás dificultades de movemento que o alumno manifesta.

- *Apoios verbais*: proporcionarlle ao alumno unha axuda verbal cando se dispoña a producir ou seleccionar os símbolos. Poderánselle dar pistas ao alumno que contribúan a levar unha elección determinada (“Me parece que queres xogar a...”).

- *Modelado*: é o uso simultáneo da fala e o signo gráfico. Será importante que o adulto, sempre que se faga referencia a un concepto, sinale a súa representación pictográfica á vez que pronuncia o seu nome. O que se pretende é a estimulación da linguaxe asistida e que o alumno imite a acción levada a cabo, así como contribuír a asimilación dos conceptos.

- *Guía física*: trátase de dirixir as mans do neno, neste caso cara os símbolos pictográficos, para que produza unha determinada resposta. O que se pretende é axudar ao alumno na asimilación do concepto coa súa representación pictográfica. Esta estratexia

utilizárase moito ao principio do proceso, cando o alumno aínda non ten un dominio do SPC adquirido.

- *Recoñecer e respectar os modos de comunicación que o alumno xa posúe*

- *Centrar a atención:* haberá que evitar todo tipo de distraccións que haxa no ambiente e reclamar continuamente a súa atención (“escoita”; “mira isto...”; sinalar cada un dos elementos que se vaian dicindo...)

- Utilizaranse *cambios de entoación, xestos esaxerados*, métodos de *expresión facial* á hora de narrar a historia, e outros recursos que contribúan a que a lectura sexa máis divertida e motivadora.

- *Eloxiar* as respostas do alumno co fin de motivalo e animalo a continuar co proceso de aprendizaxe.

- *Debater sobre o contido do libro:* por medio de preguntas realizadas no momento da lectura, iremos comprobando a comprensión oral e simbólica do alumno. Se o alumno responde positivamente eloxiarse e reforzarse a súa resposta. No caso contrario, botarase man de estratexias xa descritas (espera estruturada, apoio verbal, modelado, guía física)

- *Repetición de habilidades e conceptos xa vistos:* coa finalidade de familiarizar ao alumno co contido do conto, traballaranse actividades moi similares que xiren entorno ao vocabulario xa visto. Isto suporá unha maior probabilidade de acerto e, polo tanto, un aumento da autoestima do alumno ao comprobar os seus acertos.

4.2.4 Materiais

Para a posta en práctica deste proxecto de intervención utilizaranse, principalmente, tres materiais: un libro adaptado, unha presentación dixital con saída de voz e un taboleiro de comunicación, elaborados segundo os resultados obtidos na avaliación inicial.

- **Libro adaptado**¹³:

Tendo en conta os resultados da proba de avaliación inicial, será necesario introducir ao alumno na alfabetización dende un nivel inicial, que parta dun material de lectura adaptado ás súas necesidades e que lle proporcione experiencias enriquecedoras de lectura.

¹³ Ver ANEXO VII: Fotografías libro adaptado

Para iso levarase a cabo a representación dun conto por medio de pictogramas para facilitarlle ao alumno a asimilación dos diferentes conceptos a tratar, que deberán formar parte dos contidos expostos dende o centro na súa adaptación curricular.

O libro conta cun formato que permite a interacción directa co alumno. En cada unha das páxinas situadas na parte esquerda nárrese o conto co apoio de pictogramas e, nas páxinas situadas na marxe dereita, expóñense dous pictogramas do vocabulario obxecto a ensinar desa páxina. Esta estrutura permítelle levar a cabo preguntas referidas a ese contido, coa finalidade de que o alumno se involucre no proceso de lectura e ir comprobando o seu nivel de comprensión.

A composición do conto fai posible que poida ser o alumno o encargado de pasar as follas cando sexa necesario. No seu taboleiro de comunicación (que explicaremos a continuación) dispón dun pictograma que representa a acción de pasar de páxina, o cal iremos sinalando no momento da execución. Tamén cabe a posibilidade de que sexa o propio alumno o que exprese o desexo de realizar esta acción, sinalando o pictograma.

Ademais deste formato, a lectura poderase levar a cabo por medio dunha presentación dixital. O conto estaría tamén representado en pictogramas e cabería a posibilidade de introducir gravacións de voz.

- **Presentación dixital**

Outro recurso que permite levar a cabo a lectura do conto con pictogramas e que se adapta aos criterios expostos para a accesibilidade dos materiais é a presentación dixital (Presentación en *Power Point*) do conto, á que se lle pode engadir voz sintetizada e o uso dun pulsador *Big Mac*¹⁴.

A estrutura da presentación dixital é a mesma que a do conto físico, anteriormente explicada. O contido do conto, reproducido mediante pictogramas, é presentado en diferentes diapositivas que, unha vez accionado o pulsador, reproducen a voz sintetizada correspondente co texto. Ao igual que o libro, a presentación conta con diapositivas que narran o conto en pictogramas e diapositivas nas que se presentan conceptos relacionados co contido que permiten levar a cabo preguntas de comprensión lectora.

¹⁴ Ver Anexo VIII: Foto do pulsador Big Mac

O feito de contar co pulsador dálle unha maior autonomía ao alumno pois permítelle pasar de diapositiva cando el o considere preciso.

Ambos materiais servirán para levar a cabo a lectura interactiva e poderanse utilizar, indistintamente, un ou outro material.

- **Taboleiro de comunicación**¹⁵:

Coa finalidade de estimular a linguaxe asistida e que esta sirva de acceso á alfabetización, elaborárase un taboleiro de comunicación no que o alumno poida interactuar mediante a sinalización de diferentes pictogramas.

Ten que ser un taboleiro accesible para o alumno, polo que se confeccionará tendo en conta os criterios da avaliación inicial. Os pictogramas estarán situados en vertical para que o alumno poida sinalalos facilmente coa súa man dominante, a esquerda. Deberán ser debuxos de gran tamaño e colocaranse o suficientemente separados debido aos problemas de precisión que presenta o alumno. Non se tratan de debuxos fixos, senón que están elaborados para poder ser modificados segundo o requira a situación comunicativa.

Este recurso utilizarase para que o alumno emita as respostas axeitadas das tarefas de ampliación, sinalar a acción de pasar páxina e como medio de expresión do “SI” e o “NON”.

4.2.5 Desenvolvemento das sesión (ver táboa 2)

A posta en práctica do proxecto de intervención levarase a cabo ao longo de un total de sete sesións de 20 minutos cada unha. Estas están pensadas para ser desenvoltas na hora de lectura diaria que establece o centro no horario escolar¹⁶.

En todas estas sesións se procederá á lectura dun conto adaptado coa finalidade de que o alumno entre en contacto coa alfabetización emerxente, aprenda vocabulario e se estimule a súa intención comunicativa. Para isto, botarase man das diferentes estratexias anteriormente descritas. Ademais, realizárase un apoio da lectura por parte do mestre, quen proporcionará diferentes axudas (espera estruturada, modelado, apoio verbal e guía física). A medida que se vai avanzando nas sesións, esta axuda deberá ir diminuindo, sempre que o progreso do

¹⁵ Ver ANEXO IX: Fotografías taboleiro de comunicación

¹⁶ Ver ANEXO I: Horario lectivo do centro.

alumno sexa positivo. A finalidade é realizar un proceso gradual, que vaia de menor a maior dificultade.

As primeiras sesións irán destinadas unicamente á lectura do conto e á participación do alumno nesta lectura. Posteriormente, pasarase a introducir actividades de que garden relación co contido do texto para comprobar e afianzar a comprensión lectora.

Todos os días, ao chegar á aula, o alumno deberá desprazarse ao recuncho onde se sitúan os libros que os alumnos utilizan nesta sesión dedicada á lectura individual, incluídos os materiais adaptados deste alumno. Unha vez alí, preséntaselle ao alumno no seu taboleiro de comunicación unha representación de dous dos libros previamente adaptados aos resultados da avaliación inicial¹⁷. O alumno elixirá un deles por medio do golpeo no taboleiro e, coa axuda do mestre collerase o elixido. O docente deberá respectar esta decisión pois ao realizar unha tarefa cun material elixido por el mesmo a motivación será moito maior, dándolle ademais a oportunidade de decidir.

Ao final de cada sesión, será interesante realizar preguntas para que o alumno dea a súa opinión acerca da sesión. As preguntas deberán ser realizadas de xeito que poida contestar si ou non no seu taboleiro de comunicación.

A continuación expónse o progreso a seguir no suposto caso de que o alumno elixira o conto de “*El pequeño huevo*”.

¹⁷ Ver ANEXO X: Presentación de alternativas para que o alumno elixa.

→ Elixe o libro de “*El pequeño huevo*”.

Táboa 2: Planificación das sesións

| | |
|-----------|--|
| 1ª SESIÓN | LECTURA XERAL |
| | SINALAR PERSOAXE PRINCIPAL |
| | PASAR PÁXINAS |
| 2ª SESIÓN | LECTURA CENTRADA NO CONTIDO PÁXINA POR PÁXINA |
| | REALIZACIÓN DE PREGUNTAS DURANTE O PROCESO DE LECTURA |
| 3ª SESIÓN | LECTURA CENTRADA NO CONTIDO PÁXINA POR PÁXINA |
| | REALIZACIÓN DE PREGUNTAS DURANTE O PROCESO DE LECTURA |
| | ELIMINACIÓN DA GUÍA FÍSICA |
| 4ª SESIÓN | LECTURA CENTRADA NO CONTIDO PÁXINA POR PÁXINA |
| | REALIZACIÓN DE PREGUNTAS DURANTE O PROCESO DE LECTURA |
| | ELIMINACIÓN DO APOIO VERBAL |
| | COMPROBAR NIVEL DE ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO |
| 5ª SESIÓN | LECTURA CENTRADA NO CONTIDO PÁXINA POR PÁXINA |
| | REALIZACIÓN DE PREGUNTAS DURANTE O PROCESO DE LECTURA |
| | SÓ APOIO DO MODELADO |
| | COMPROBAR NIVEL DE COMPRENSIÓN XERAL DO CONTO |
| 6ª SESIÓN | LECTURA CENTRADA NO CONTIDO PÁXINA POR PÁXINA |
| | RECOÑECIMENTO DAS LETRAS “A” E “O” |
| 7ª SESIÓN | ACTIVIDADES DE PRE-ESCRITURA A TRAVÉS DO SOFTWARE “PABLO”. |

○ **1ª SESIÓN (ver táboa 3)**

Táboa 3: 1º sesión

| SESIÓN Nº1 | | DATA: | | |
|---|--|--------------------|-----------------------------|---------------|
| Obxectivo: Realizar unha primeira lectura entrar en contacto co vocabulario do conto | | | | |
| Estratexias de apoio a utilizar polo profesor | Modelado | Espera estruturada | Lectura enfática | Xesticulación |
| Participación do alumno | Sinalar o personaxe principal | | Pasar de páxina/diapositiva | |
| Recurso utilizado | Libro adaptado/Presentación dixital e pulsador | | Taboleiro de comunicación | |

Realizamos a primeira lectura do conto adaptado:

Esta primeira lectura será realizada polo mestre, quen se encargará de modelar todo o proceso. Trátase de que o mestre vaia lendo o texto do libro á vez que vai sinalando os diferentes SPC (xa sexa no libro ou na presentación dixital), para que o alumno centre a atención neles e realice as conexións axeitadas entre a palabra oral e o símbolo que a representa.

Terá que ser unha lectura moi enfática e enérxica para que lle resulte atractiva ao alumno. Deberase botar man da xesticulación, tal como xa se describiu, pois resulta unha estratexia de apoio moi útil de cara a chamar a atención do alumno. Haberá tamén que esaxerar as aliteracións e a entoación das preguntas para que o alumno se vai familiarizando con elas e, posteriormente, sexa capaz de responder ás peticións de participación que realizaremos.

Nesta primeira sesión, para que o alumno participe dun xeito máis activo na tarefa, pedirémoslle que sinale o personaxe principal do conto en cada unha das páxinas (“*el pequeño huevo*”), co fin de que vaia adquirindo vocabulario. Pedirémoslle tamén que pase de páxina cando sexa necesario. Ambas accións deberán indicarse no seu taboleiro de comunicación. Ademais, debido ás súas limitacións a nivel motor, haberá que darlle o tempo que necesite para responder á nosa petición.

○ **2º SESIÓN (ver táboa 4)**

Táboa 4: 2ª sesión

| SESIÓN Nº2 | | DATA: | | | | | |
|--|--|----------------------------------|--------------------|----------------------------------|--------------|-------------|-----------------|
| Obxectivo: Conseguir a participación do alumno no proceso e comprobar o seu nivel de comprensión. | | | | | | | |
| Estratexias de apoio a utilizar polo profesor | Formulación de preguntas | Lectura enfática e xesticulación | Espera estruturada | Modelado | Apoio verbal | Guía física | Eloxio positivo |
| Participación do alumno | Pasar de páxina/diapositiva | | | Demostrar o nivel de comprensión | | | |
| Recursos utilizados | Libro adaptado/Presentación dixital e pulsador | | | Taboleiro de comunicación | | | |

Unha vez que o alumno tivo o primeiro contacto co conto e, concluída a primeira lectura, realizaremos unha **segunda lectura** centrándose no contido de cada páxina co fin de ampliar a participación do alumno na tarefa e verificar a súa comprensión.

Ao igual que na primeira lectura, o mestre procederá a ler o texto correspondente apoiándose no modelado. Ademais disto, para reclamar a participación do alumno na actividade, formulará preguntas referentes ao contido do texto en cada unha das páxinas. Para iso, o mestre, irá modelando as resposta e proporcionando unha serie de axudas. As diferentes respostas sinalaranse na parte do conto ou da presentación dixital deseñadas xa co fin de levar a cabo esta interacción (tal como se explicaba no apartado de materiais). A continuación expónse un exemplo do seguimento que se levará a cabo en cada unha das lecturas das diferentes páxinas (ver táboa 5):

Táboa 5: Proceso de lectura interactiva

| | | |
|-----------------------|--|--|
| <p>Nivel 1</p> | <p>O mestre lee o texto e realiza unha pregunta (“<i>Quen pregunta?</i>” ou “<i>Que di?</i>”). Modelará a resposta (emitíndoa oralmente e sinalándoa no taboleiro) coa finalidade de que o alumno imite a súa conduta.</p> | |
| <p>Nivel 2</p> | <p>Proporcionáselle tempo ao alumno para que manifeste a súa resposta.</p> | <p>RESPONDE: Se o alumno contesta de xeito correcto, recoñeceráselle o seu éxito e, para reforzar e afianzar a resposta, repetirase a súa contestación (“<i>Mamá. Ben feito!</i>”; <i>huevo, fixéchelo xenial!</i>”; <i>Moi ben, o que preguntou era o paxaro (sinalando o símbolo)</i>”). Seguidamente, pasarase a outra páxina do conto e repetirase o proceso dende o nivel 1.</p> <p>NON RESPONDE: No caso de que o alumno non conteste ou a resposta non sexa a correcta, volverase a modelar a resposta. (pasar ao nivel 3).</p> |
| <p>Nivel 3</p> | <p>Proporcionarase outro tempo de espera.</p> | <p>RESPONDE: Se responde correctamente felicitaráselle, reforzase a resposta, pasarase de páxina e repetirase o proceso dende o nivel 1.</p> <p>NON RESPONDE: no caso de que a situación continúe igual e o alumno non responda de xeito correcto, proporcionaráselle pistas (apoio verbal) (pasar ao nivel 4)</p> |
| <p>Nivel 4</p> | <p>Espera estruturada</p> | <p>RESPONDE: Se a resposta é correcta eloxiarase, reforzase a resposta e pasarase á seguinte páxina.</p> <p>NON RESPONDE: de non ser correcta a resposta, haberá que facilitar un apoio de</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | maior grao. Realízase unha vez máis a pregunta e reproducése a resposta á vez que se colle a man do alumno e se dirixe cara a resposta desexada (guía física). O que se pretende é que o alumno comprobe por si mesmo cal é a resposta correcta para incitalo a que imite a acción do mestre, ca finalidade de que emita a resposta. |
| | Haberá que proporcionarlle unha vez máis o tempo necesario para que o alumno imite a conduta do mestre e sinale a resposta correcta. | |

○ **3ª SESIÓN (ver táboa 6)**

Táboa 6: 3ª Sesión

| SESIÓN Nº3 | | DATA: | | | | |
|---|--|----------------------------------|----------------------------------|----------|--------------------------|-----------------|
| Obxectivo: Diminuír as axudas e comprobar a súa comprensión. | | | | | | |
| Estratexias de apoio a utilizar polo profesor | Formulación de preguntas | Lectura enfática e xesticulación | Espera estruturada | Modelado | Apoio verbal | Eloxio positivo |
| Participación do alumno | Pasar de páxina/diapositiva | | Demostrar o nivel de comprensión | | Maior nivel de esixencia | |
| Recurso utilizado | Libro adaptado/Presentación dixital e pulsador | | Taboleiro de comunicación | | | |

O proceso de lectura desenvolverase do mesmo xeito que na sesión anterior. O mestre procederá a ler o conto por medio do modelado e irá proporcionando as diferentes axudas seguindo a orde gradual da sesión anterior. Supoñendo que o alumno segue unha liña de

avance positiva no proceso¹⁸, dispoñémonos a eliminar a axuda de maior grao (a guía física) co fin de que o alumno vaia realizando a tarefa dun xeito máis autónomo.

○ **4ª SESIÓN (ver táboa 7)**

Táboa 7: 4ª Sesión

| SESIÓN Nº4 | | | DATA: | | |
|--|--|----------------------------------|---------------------------|---|-----------------|
| Obxectivo: Comprobar se o alumno vai adquirindo o vocabulario traballado e se é quen de identificalo co seu pictograma. | | | | | |
| Estratexias de apoio a utilizar polo profesor | Formulación de preguntas | Lectura enfática e xesticulación | Espera estruturada | Modelado | Eloxio positivo |
| Participación do alumno | Pasar de páxina/diapositiva | Demostrar o nivel de comprensión | Mayor nivel de esixencia | Realización das actividades: comprobar comprensión do vocabulario | |
| Recurso utilizado | Libro adaptado/Presentación dixital e pulsador | | Taboleiro de comunicación | | |

Como nas anteriores sesións, o primeiro que se realizaría sería a lectura, na que o mestre irá sinalando os símbolos pictográficos á vez que vai lendo o concepto (modelado). Ademais, seguindo a liña das anteriores sesións, axudará ao alumno a través das estratexias de apoio seguindo o exemplo proposto. Ao igual que na terceira sesión, e sempre que o avance sexa positivo, procederase á eliminación dunha das axudas (o apoio verbal).

Nesta sesión será conveniente comprobar o nivel de adquisición de vocabulario do alumno. Para iso, colocaremos no seu taboleiro de comunicación diferentes pictogramas e

¹⁸ Como se expoñía ao principio deste apartado, o nivel de esixencia segue unha liña crecente na cal se proporcionarán máis axudas ao principio e, gradualmente, se irán diminuindo. Esta redución das axudas só se levará a cabo se o alumno avanza positivamente. No caso contrario, manteranse as axudas durante o tempo que resulte oportuno.

pediráselle que identifique cada animal co seu pictograma¹⁹ (Por exemplo: “*Ensíname o “pequeño huevo”, cal é?*”). Ao igual que en outras ocasións, haberá que reforzar a súa resposta e eloxiala (“*Moi ben! Este é o “pequeño huevo”; fíxechelo xenial!*”).

○ **5ª SESIÓN (ver táboa 8)**

Táboa 8: 5ª Sesión

| SESIÓN Nº 5 | | | | DATA: | |
|--|--|----------------------------------|---------------------------|---|-----------------|
| Obxectivo: Iniciarse na execución de actividades de ampliación co fin de comprobar a súa comprensión. | | | | | |
| Estratexias de apoio a utilizar polo profesor | Formulación de preguntas | Lectura enfática e xesticulación | Espera estruturada | Modelado | Eloxio positivo |
| Participación do alumno | Pasar de páxina/diapositiva | Demostrar o nivel de comprensión | Mayor nivel de esixencia | Realización das actividades: comprensión da historia narrada. | |
| Recurso utilizado | Libro adaptado/Presentación dixital e pulsador | | Taboleiro de comunicación | | |

Unha vez eliminados os apoios de maior nivel e comprobado o nivel de vocabulario adquirido polo alumno, introduciranse algunhas actividades de ampliación pensadas para complementar a lectura deste conto.

Ao igual que nas sesións anteriores, lerase o conto seguindo o proceso xa formulado. Posteriormente introduciranse as actividades. Trátanse dunha serie de preguntas coas que se comprará o nivel de comprensión²⁰. O profesor realizará a pregunta e colocará dúas opcións no taboleiro de comunicación do alumno para que este seleccione a correcta. Cando o alumno se dispoña a contestar as preguntas, de ser necesario, utilizaranse as estratexias de apoio xa descritas.

¹⁹ Ver ANEXO XI: Actividades sesión 4ª

²⁰ Ver ANEXO XII: Actividades sesión 5ª

É conveniente recordar que o nivel do alumno está por debaixo da súa idade cronolóxica e que conta cunha adaptación curricular correspondente a 4º de Educación Infantil (3 anos), polo que estas actividades, e as que se desenvolverán nas sesións seguintes, terán que ser acordes a este nivel de esixencia.

○ **6ª SESIÓN (ver táboa 9):**

Táboa 9: 6ª Sesión

| SESIÓN Nº 6 | | DATA: | | | |
|---|--|----------------------------------|---------------------------|----------|---|
| Obxectivo: Comprobar se reconece as letras “A” e “O” | | | | | |
| Estratexias de apoio a utilizar polo profesor | Formulación de preguntas | Lectura enfática e xesticulación | Espera estruturada | Modelado | Eloxio positivo |
| Participación do alumno | Pasar de páxina/diapositiva | Demostrar o nivel de comprensión | Maior nivel de esixencia | | Realización das actividades: recoñecemento das letras “A” e “O” |
| Recurso utilizado | Libro adaptado/Presentación dixital e pulsador | | Taboleiro de comunicación | | |

Ademais de realizar a lectura, seguindo os mesmos pasos que nas outras sesións, levarase a cabo unha actividade para reforzo e afianzamento das letras “a” e “o”. Para isto, colocaranse no taboleiro diferentes pictogramas de animais que conteñan ambas letras e pedirémoslle que os sinale e discrimine como corresponda²¹. Para cada caso, será conveniente esaxerar e resaltar o son da letra que queremos que o alumno identifique e asimile. Ademais, terase que sinalar a letra á vez que se realiza a súa pronunciación. Cando sexa necesario responder con si/non presentáremoslle ambas opcións no seu taboleiro para que el sinale a opción desexada

²¹ Ver Anexo XIII: Actividades sesión 6ª

○ **7ª SESIÓN** (ver táboa 10)

Táboa 10: 7ª Sesión

| SESIÓN Nº 6 | | DATA: | | | |
|--|--|----------------------------------|---------------------------|----------|--|
| Obxectivo: Introducir ao alumno en actividades de preescritura a través do software “Pablo” | | | | | |
| Estratexias de apoio a utilizar polo profesor | Formulación de preguntas | Lectura enfática e xesticulación | Espera estruturada | Modelado | Eloxio positivo |
| Participación do alumno | Pasar de páxina/diapositiva | Demostrar o nivel de comprensión | Maior nivel de esixencia | | Realizar actividades de preescritura co software “Pablo” |
| Recurso utilizado | Libro adaptado/Presentación dixital e pulsador | | Taboleiro de comunicación | | |

Nesta última sesión levarase a cabo, ao igual que ata o de agora, unha lectura enfática apoiada polo mestre. Unha vez finalizada, introducirase unha actividade de preescritura que se realizará co *software educativo de preescritura “Pablo”*²². Este programa contén varias actividades de diferentes niveis de dificultade nas que o alumno poderá colorear e repasar debuxos con só accionar unha tecla do ordenador ou pulsador. Para afianzar o vocabulario visto ao longo de todo o programa, será interesante seleccionar as imaxes ou debuxos que se relacionen de maneira directa co contido do conto.

4.2.6 Avaliación do proxecto de intervención

A avaliación consta de dúas partes. Non se trata de avaliar exclusivamente as realizacións do alumno senón tamén a accesibilidade do material e a actuación da persoa encargada de guiar todo o proceso.

En canto á avaliación do alumno, terase en conta o seu nivel de adquisición das habilidades de alfabetización emerxente e o das habilidades de comunicación. Para ambas

²² Ver Anexo XVI: Presentación software educativo de preescritura “Pablo”

habilidades será conveniente cubrir, en cada sesión, as táboas deseñadas para a avaliación. A primeira das táboas (Habilidades de alfabetización emerxente²³) trata de medir o nivel de apoio necesario (espera estruturada, modelado, apoio verbal, guía física) para cada unha das habilidades a adquirir (pasa páxinas, reconece os SPC, mira o libro, vai de adiante/atrás no libro, atende ao conto, participa nas frases repetidas, conciencia do escrito, sinala os personaxes, reconece as letras “a” e “o”). Será conveniente realizar un seguimento en cada unha das sesións. A segunda táboa, a referida ás Habilidades de Comunicación²⁴ servirá para levar un rexistro acerca da adquisición das diferentes habilidades formuladas (realiza vocalizacións, ten intención comunicativa, imita, utiliza o si/non, usa símbolos para responder preguntas, sinala con intención comunicativa). Ao igual que na anterior, será importante realizar un rexistro diario coa finalidade de coñecer a súa avaliación.

A avaliación non pode centrarse exclusivamente no alumno, senón que tamén haberá que ter en conta a dispoñibilidade e adaptabilidade do entorno e dos materiais proporcionados. Para isto, será importante avaliar a actuación da persoa encargada de apoiar a actividade do alumno e tamén a accesibilidade dos materiais. Con este fin, deberase cubrir a táboa de avaliación destinada a comprobar se as diferentes adaptacións foron suficientes²⁵.

5 CONCLUSIONES:

A posta en práctica deste programa de intervención ten como finalidade dar apoio ás necesidades que o alumno ten no ámbito comunicativo e lingüístico e que xa foron comentadas anteriormente. Deste xeito, por medio da lectura interactiva de contos realizada no ámbito educativo, preténdese que o alumno vaia adquirindo habilidades de alfabetización emerxente e, ao mesmo tempo, se estimule a súa comunicación a través dun Sistema Alternativo como o son os recursos expostos no desenvolvemento do programa.

Por medio da adaptación de contos formulada no programa, búscase tamén proporcionarlle ao alumno unha oportunidade de aproximación ás experiencias iniciais de

²³ Ver ANEXO XV: Táboa da avaliación das habilidades de alfabetización emerxente

²⁴ Ver ANEXO XVI: Táboa da avaliación das habilidades de comunicación

²⁵ Ver ANEXO XVII: Táboa da avaliación da accesibilidade do material e o entorno

alfabetización co fin de que estas lle sexan útiles para avanzar, nun futuro, de cara a alfabetización convencional.

Tal como se expuxo no marco teórico, sábese que os alumnos con trastornos da fala e necesidades de comunicación poden chegar a adquirir un sistema alternativo e achegarse así a alfabetización ao proporcionarlle os apoios axeitados. Será importante entón realizar adaptacións acordes ás necesidades e características de cada alumno para que lle poida sacar o máximo proveito ao seu proceso educativo ao igual que os demais. Haberá que coñecer as capacidades e limitacións do alumno para, a partir de aquí, levar a cabo as modificacións e axudas pertinentes. Neste sentido, cabe destacar, que o programa de intervención exposto non ten unha estrutura e planificación ríxida, senón que se poderá modificar en función das dificultades que xurdan ao longo da súa aplicación. No caso de que o alumno non responda do xeito esperado a cada unha das actividades, haberá que incrementar os apoios e prolongalos no tempo que sexa necesario.

En definitiva, con este programa de intervención trátase de incluír a un alumno con dificultades na práctica educativa para que poida desenvolver ao máximo o seu potencial no referido ás habilidades de comunicación e alfabetización emerxente. Partindo sempre dunha planificación individualizada de obxectivos, este programa ten en conta as necesidades e capacidades do alumno e dótao de todas as axudas e apoios pertinentes para lograr que participe de actividades literadas dun xeito efectivo e adquira, ao mesmo tempo, un medio de comunicación que lle permita interaccionar coas persoas do seu entorno.

6 RELACIÓN DE FONTES DOCUMENTAIS

Basil Almirall, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura*. Barcelona: MASSON.

Decreto 330/2009, do 4 de xuño, polo que se establece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia.

Downing, J. (2005). *Teaching literacy to students with significant disabilities*. California: Corwin Press.

Erickson, K.A. e Clendon, S.A. (2009). Addressing the Literacy Demands of the Curriculum for Beginning Readers and Writers. En G. Soto & C. Zangari (Eds.), *Practically Speaking Language, Literacy, & Academic Development for students with AAC Needs* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Gómez Taibo, M. L., e Imbernón, C. (2011). La enseñanza de habilidades de alfabetización y la CAA. *Avances en Sistemas de Comunicación Aumentativa y/o alternativa* , 103-130.

Imbernón, C. (2009). El desarrollo de las habilidades de comunicación asistida y alfabetización emergente en el contexto de la lectura interactiva de cuentos.

Koppenhaver, D. A., Evans, D. e Yoder, D. E. (1991). Childhood reading and writing experiences of literate adults with severe speech and motor impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 7, 20-33

Koppenhaver, D. A., e Yoder, D. E. (1993). Classroom literacy instruction for children with severe speech and physical impairments (SSPI): What is and what might be. *Topics in Language Disorders*, 13(2), 1-15

Light, J., e Kelford - Smith. A (1993). The home literacy experiences of preschoolers who use Augmentative Communication systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 9, 10-25.

Núñez Mayán, M.T (2001). *Dos modelos diferentes para entender la diversidad*. En Atención a la diversidad en el nuevo milenio [actas de] (XVIII Jornadas de Universidades y

Educación Especial)/Juan José Bueno Aguilar...[et alii] A Coruña: Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións.

Smith, M. (2003). *Literacy an Augmentative and Alternative communication*. London: El Sevier Academic Press.

Snow, C. E. e Ninio, A (1986). The contracts of literacy: what children learn learning to read books. En: W. Teale, e E. Sulzby (Eds), *Emergent Literacy: Writing and Reading* (pp. 116-138). Nordwood, NJ: Ablex.

Sulzby, E. e Teale, W. (1991). Emergent Literacy. En R. Barr e outros (Eds). *Handbook of Reading Research*, vol. II New York: Longman.

Torres Monreal, S. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Málaga: Aljibe, S.L.

Teale, W.H e Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how Young children become writers and readers. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex.

Warrick, A. (2002). *Comunicación sin habla. Comunicación aumentatiav y alternativa alrededor del mundo*. Madrid: CEAPAT.

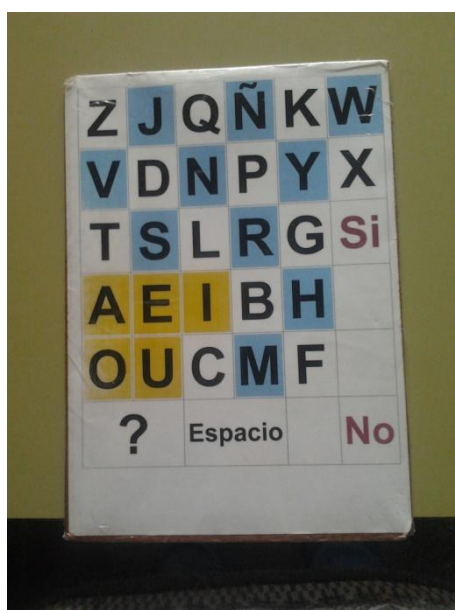
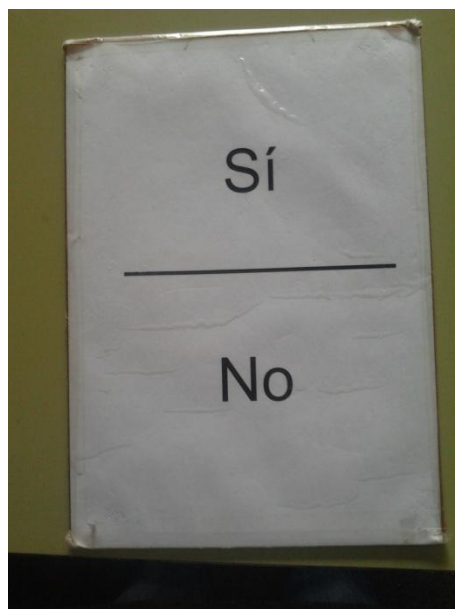
Whitehurst, G. (1992). How to read to your Preschooler. (Web en línea) <http://www.Whitehurst.sbs.sunysb.edu/pubs/ctread.htm>.

7 ANEXOS

ANEXO I: Horario lectivo do centro

| PROGRAMACIÓN XERAL ANUAL | | CEIP PLURILINGÜE SAN PEDRO DE VISMA | | | |
|--------------------------|----------|-------------------------------------|---------------|----------|---------------|
| CURSO: 2º B PRIMARIA | | | | | |
| | LUNS | MARTES | MÉRCORES | XOVES | VENRES |
| 9:00 - 9:50 | L.CAST. | MÚSICA | MATE. | MATE. | RELIXIÓN A.E. |
| 9:50-10:40 | E.F. | MATE. | L.GALEGA | L.CAST. | MATE. |
| 10:40-11:30 | MATE. | INGLÈS | L. CAST. | E.F. | L.CAST. |
| 11:30-12:00 | R | E | CR GARDA | E | O |
| 12:00-12:20 | LECTURA | LECTURA | LECTURA | LECTURA | LECTURA |
| 12:20-13:10 | INGLÈS | L.GALEGA | RELIXIÓN A.E. | C.M. | C.M. |
| 13:10-14:00 | L.GALEGA | C.M. | C.M. | L.GALEGA | PLÁSTICA |

**ANEXO II: Taboleiro de comunicación
alfabético que o alumno utiliza coa nai**



**ANEXO III: Adaptación Curricular
Individualizada realizada polo centro**

DOCUMENTO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR (D.A.C.)²⁶

ALUMNO:

CENTRO:

ETAPA EDUCATIVA: 1er nivel do 1º ciclo

CURSO ACADÉMICO: 2011/2012 - 2012/2013

**Este documento forma parte do expediente do alumno e ten carácter Confidencial.
Art.9º da Orde 6 de Outubro de 1995 (D.O.G. 7-11-95
ADAPTACION CURRICULAR SIGNIFICATIVA**

²⁶ Só se recollen as partes do documento necesarias para a explicación.

1- DATOS PERSOAIS DO ALUMNO.-

APELIDOS : **NOME :**

DATA DE NACEMENTO : 26/08/2005

ETAPA: Primaria

CICLO : 1º ciclo

CURSO: 1º

GRUPO: A

LUGAR DE NACEMENTO: A Coruña

DIRECCIÓN PERSOAL:

TITOR/A:

◆ **DATA ELABORACION A.C.I. .:** Xaneiro do 2012

◆ **DURACION PREVISTA :** 2 cursos (2011-2012 /2012-2013)

◆ **CURRÍCULUM DE REFERENCIA :** Competencias 4º de Educación Infantil.

SERVICIOS E PERSOAL IMPLICADO.-

| NOME | FUNCIÓN |
|------|---------------------------|
| | Titora do alumno |
| | Mestra especialista en PT |

| | |
|--|---------------------------|
| | Mestra especialista en AL |
| | Mestra de Música |
| | Mestra de EF |
| | Mestra de Inglés |
| | Orientadora |

2- ASPECTOS RELEVANTES DA HISTORIA PERSOAL DO ALUMNO.-

2.1- ASPECTOS FAMILIARES

Dende o centro observamos que a situación socio-familiar é axeitada. Os pais están divorciados pero preocúpanse por xxxxxxx, por igual. A garda e custodia é da nai. Esta é Profesora de Ensino Secundario e o pai é construtor.

2.2- ASPECTOS PSICOSOCIAIS

xxxxxx é un neno alegre e aceptado polos seus compañeiros aínda que non sabe interactuar con eles de modo axeitado. Ás veces tira do pelo ou pega algunha patada aínda que estea sentado na cadeira de “paraugas”. Autoestimúlase constantemente con sons e ruídos que produce coas súas mans ou pes, batendo na mesa ou contra obxectos de xeito repetitivo (estereotipias). Non ten comunicación verbal. Non ten acadada a pinza e apenas é quen de dar un obxecto; si de collelo.

xxxxxxx está sentado nunha cadeira de “paraugas” pero gatea e anda con axuda ou apoiado por exemplo na súa cadeira. Tamén é quen de estar sentado na cadeira escolar.

2.3- ASPECTOS MÉDICOS

xxxxxxx é un neno cunha anomalía conxénita do desenvolvemento. Ten unha hipoplasia do corpo calloso, vérmix cerebeloso inferior e ventriculomegalia supratentorial secundaria. Ten recoñecido un grao de minusvalía do 65% de tipo psíquico.

2.4- ESCOLARIZACION PREVIA E ACTUAL . OUTROS ASPECTOS DE INTERESE.

Segundo a información recollida pola orientadora do Centro, xxxxx non estivo escolarizado na Etapa de Educación Infantil en ningún centro. Anteriormente si estivo un breve período de tempo acudindo a gardería.

xxxxxx escolarízase no noso centro “ xxxxxxxxxxxx” neste curso 2011-2012. Está a cursar 1º de Educación Primaria, cun horario flexible, acudindo ó centro unha sesión e media diaria. Estas sesións están organizadas de xeito que recibe tamén Inglés, plástica, música e EF.

3.2.- ESTILO DE APRENDIZAXE E MOTIVACIÓN PARA APRENDER

As características que definen o seu estilo persoal de aprendizaxe nas tarefas son as seguintes:

- É un neno inquedo, impulsivo.
- Ten dificultade para fixar a atención nas tarefas.
- É moi dependente e cánsase axiña.
- Na realización das tarefas é necesario darlle normas claras, definidas, repetidas e axudarlle constantemente.

En canto a modalidade sensorial de acceso ó coñecemento utiliza a vista pero por breves períodos de tempo. Auditivamente, podemos decir, que lle molestan moito os ruídos ambientais porque ten unha hipersensibilidade auditiva, para iso leva uns auriculares ou tapóns.

En canto aos seus hábitos de traballo: É un alumno sen perseverancia na tarefa, de seguida se cansa ou se aburre do que está a facer e necesita unha atención por parte da mestra constante. Traballa mellor de xeito individual con axuda dun adulto.

3.3.- DETERMINACION DAS N.E.A.E

xxxxxxx necesita:

- Adquirir obxectivos e contidos do 2º ciclo de Educación Infantil (nivel 3 anos)
- Mellorar a súa capacidade de comunicación non verbal e adquirir a comunicación verbal dentro das súas posibilidades.
- Adquirir e poder expresar dalgún modo o “si” e o “non” (inicialmente)
- Lograr a marcha bípeda con e sen axuda.
- Adquirir control motor fino para poder agarrar e dar obxectos.
- Adquirir a pinza.
- Adquirir o xesto de sinalar para pedir.
- Favorecer a Percepción do Eu
- Incrementar a súa capacidade de atención.
- Mellorar a comprensión das tarefas a realizar e os hábitos de traballo.
- Mellorar a súa actitude cara as tarefas escolares.
- Desenvolver unha maior autonomía persoal e social.
- Asumir pequenas responsabilidades.
- Potenciar unha maior e mellor autoestima e máis seguridade en si mesmo.

3.4.2.0. ADAPTACIÓNS NO QUÉ ENSINAR E AVALIAR:

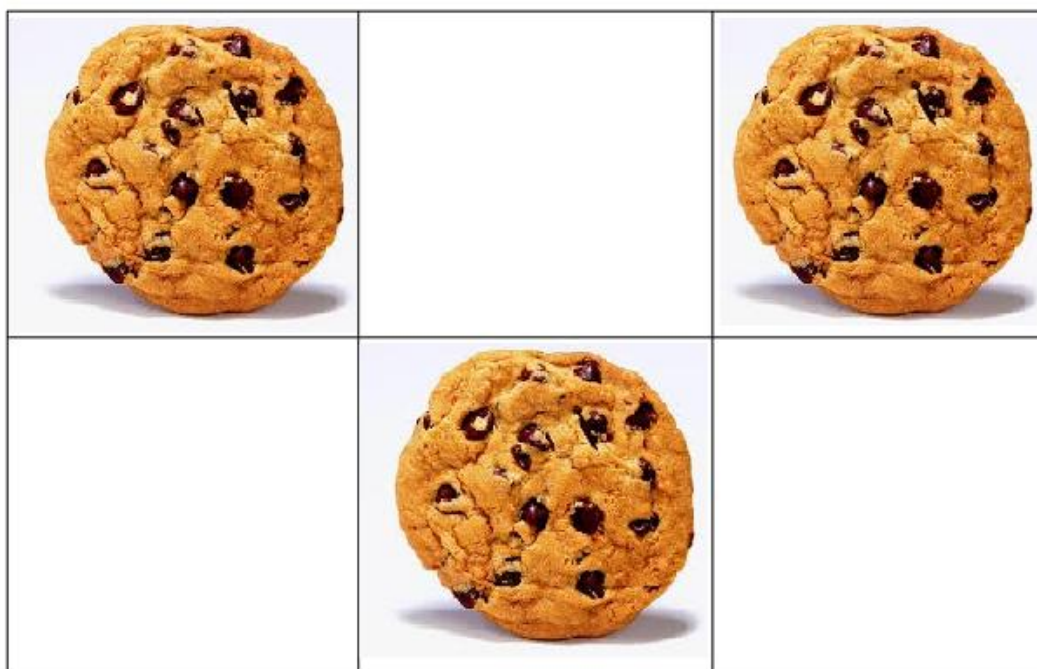
ALUMNO: xxxxxxxxxxxxxxxxx

ÁREA DE: Linguaxes: comunicación e representación

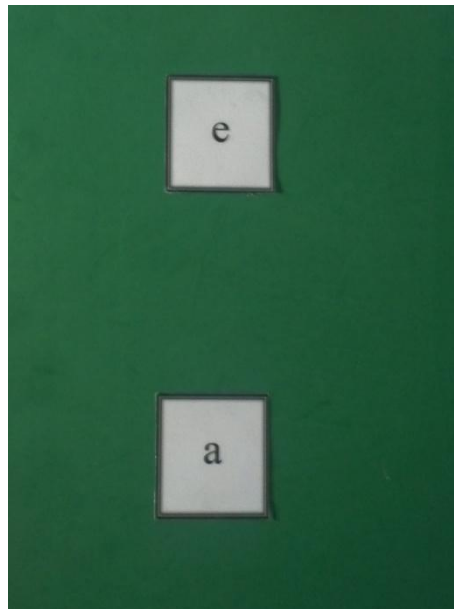
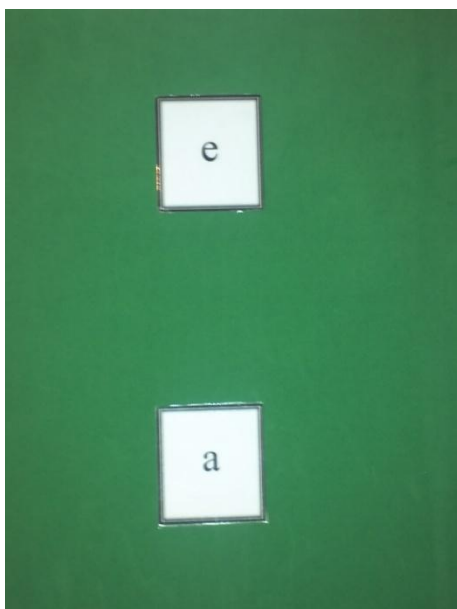
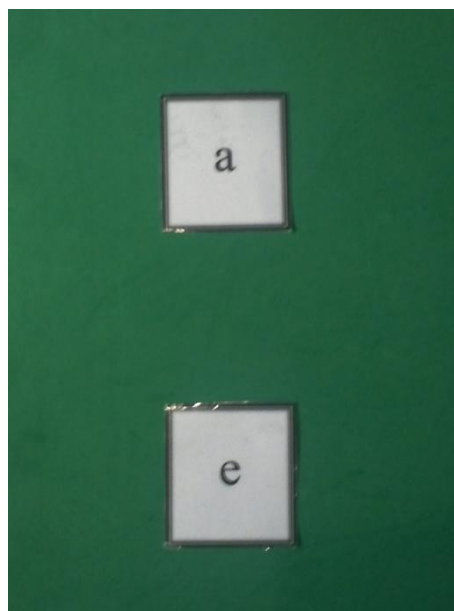
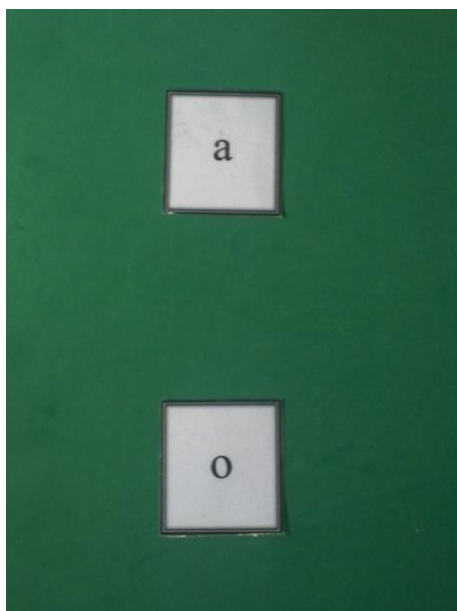
| OBXECTIVOS | CONTIDOS | CRITERIOS DE AVALIACIÓN |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Iniciar un sistema de comunicación alternativo: con imaxes.-Utilizar algunhas normas de cortesía: saudo.-Comprender algunhas ordes sinxelas-Mostrar interese polos contos ou narracións.- Prestar atención ante imaxes ou iconos visuais.- Potenciar a capacidade creativa a través da plástica e a | <ul style="list-style-type: none">- Utilización e valoración progresiva da lingua oral.- Os contos: rimas, poesías, adiviñas.- Utilización de estímulos visuais para centrar a súa atención.- Ritmos e cancións- Ruído, son e silencio. | <ul style="list-style-type: none">- Utiliza algunhas normas de cortesía: saudo/despedita- Comprende algunhas ordenes sinxelas- Mostra curiosidade polos contos ou libros de imaxes.- escoita narracións ou contos curtos con atención.- Presta atención a imaxes e iconos visuais.- Experimenta coas propiedades dos sons do propio corpo.- Discrimina son e silencio.- Disfruta cos xogos de sons.- Manipula algúns instrumentos de pequena percusión. |

| | | |
|---|---|--|
| <p>música.</p> <p>- Achegarse o uso do ordenador.</p> | <p>- Instrumentos sinxelos.</p> <p>- As cores e as formas a través da discriminación visual.</p> <p>- Uso do ordenador.</p> | <p>- Acompaña ritmos e melodías sinxelas.</p> <p>- Garabatea libremente con distintos materiais plásticos.</p> <p>- Descubre diferentes texturas, olores e cores.</p> <p>- Disfruta coas actividades realizadas con medios audiovisuais.</p> |
|---|---|--|

ANEXO IV: Plantilla para comprobar a amplitude do movemento na avaliación inicial



ANEXO V: Plantillas para comprobar o nivel lector do alumno na avaliación inicial



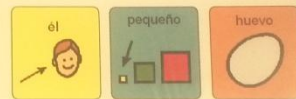
ANEXO VI: SPC para a avaliación inicial



ANEXO VII: Fotografías libro adaptado



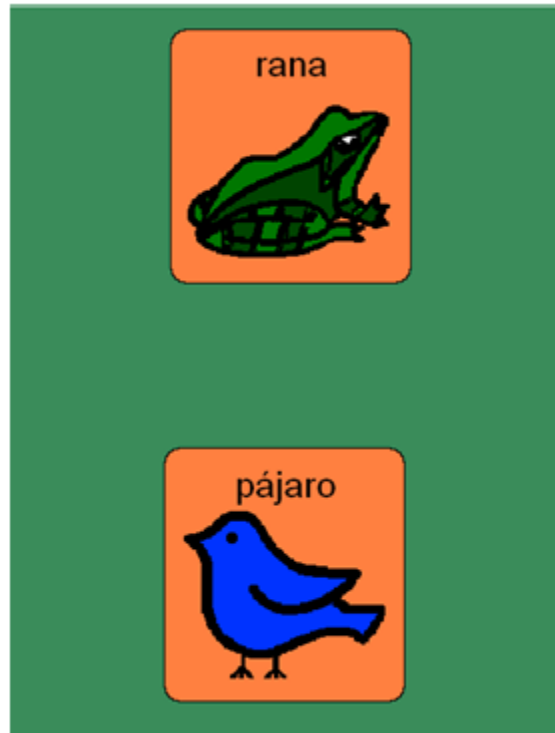
El pequeño huevo



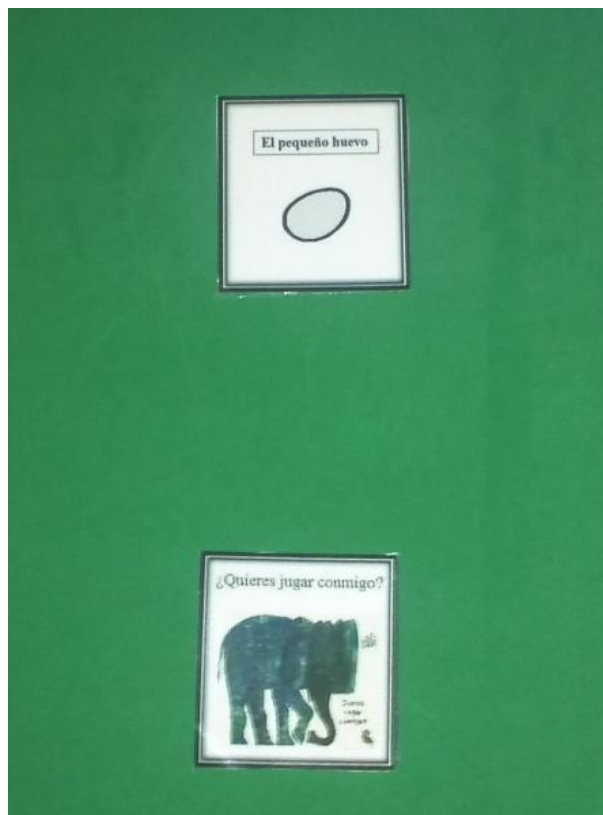
ANEXO VIII: Fotografia do pulsador Big Mac



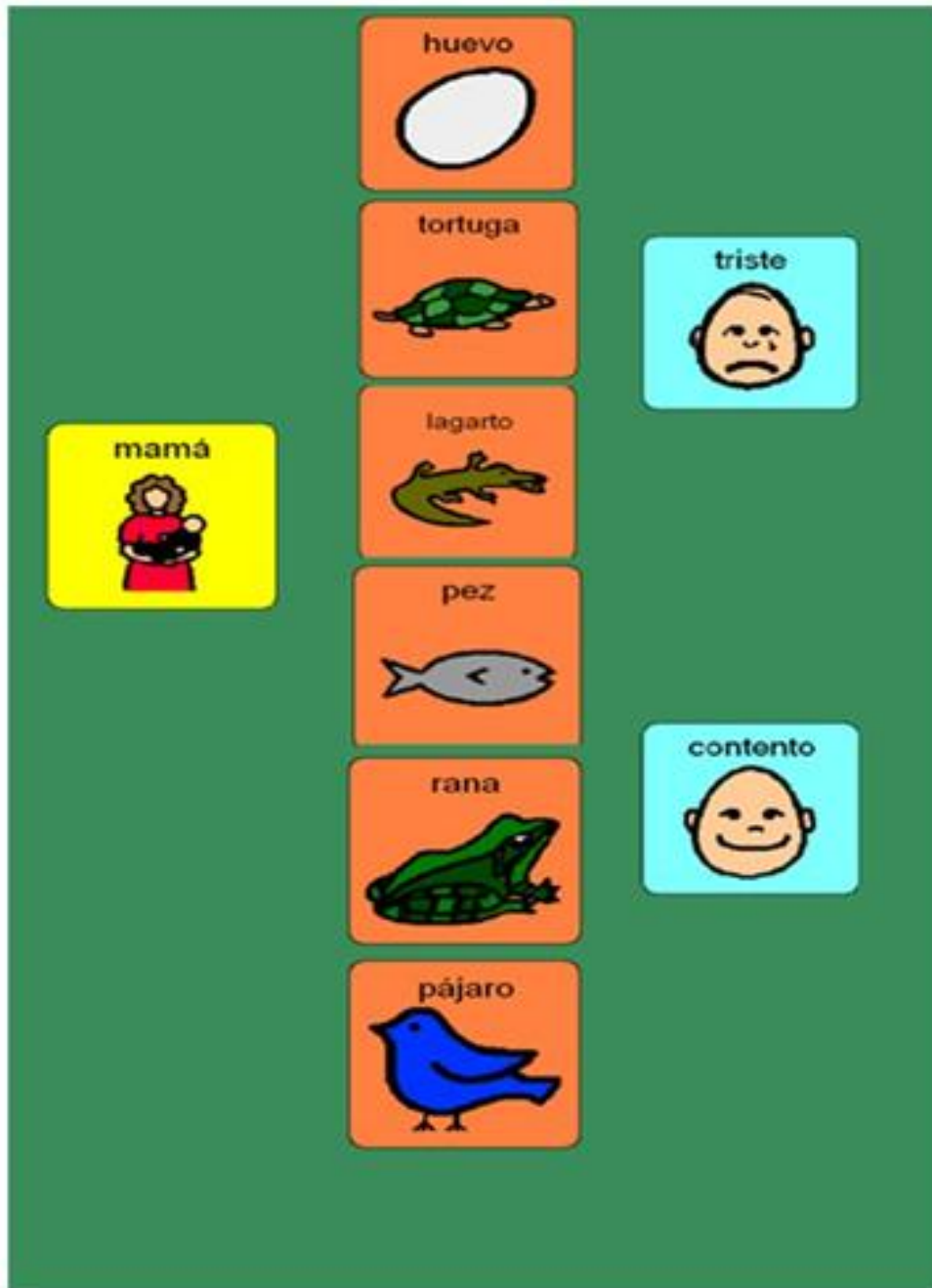
ANEXO IX: Fotografías taboleiro de comunicación



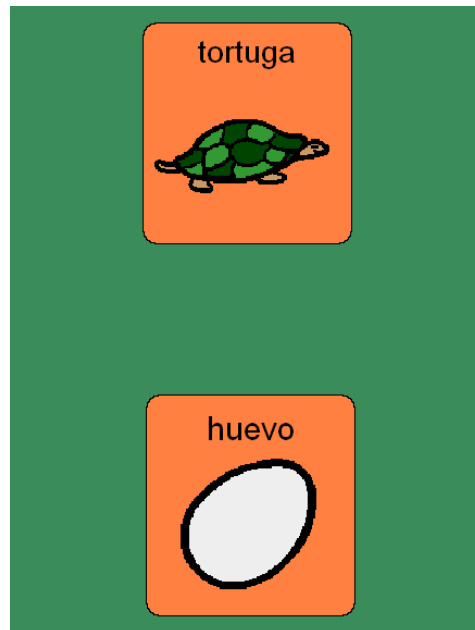
ANEXO X: Presentación de alternativas para que o alumno elija



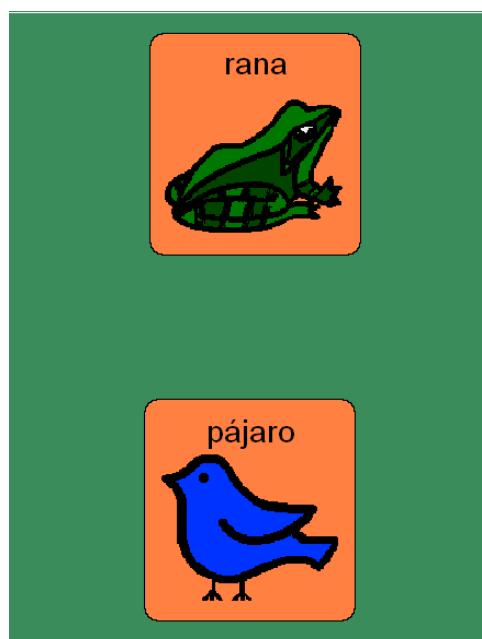
ANEXO XI: Actividades Sesión 4ª



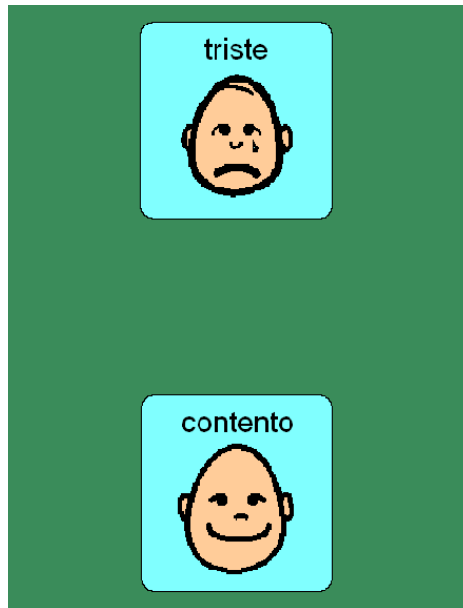
- *¿Quién está buscando a su mamá?*



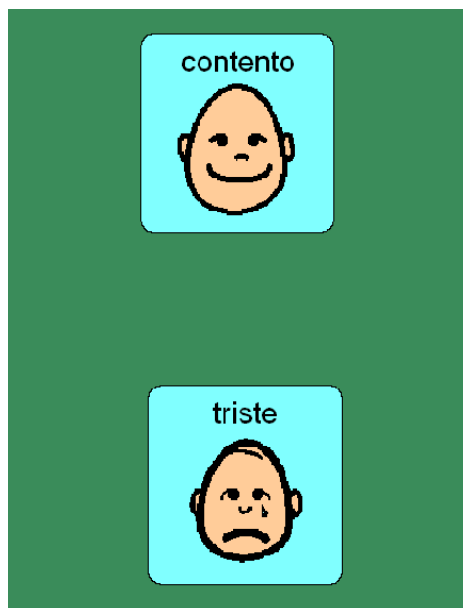
- *¿Quién es la mamá del “pequeño huevo”?*



- *¿Cómo estaba el “pequeño huevo” al principio del cuento?*

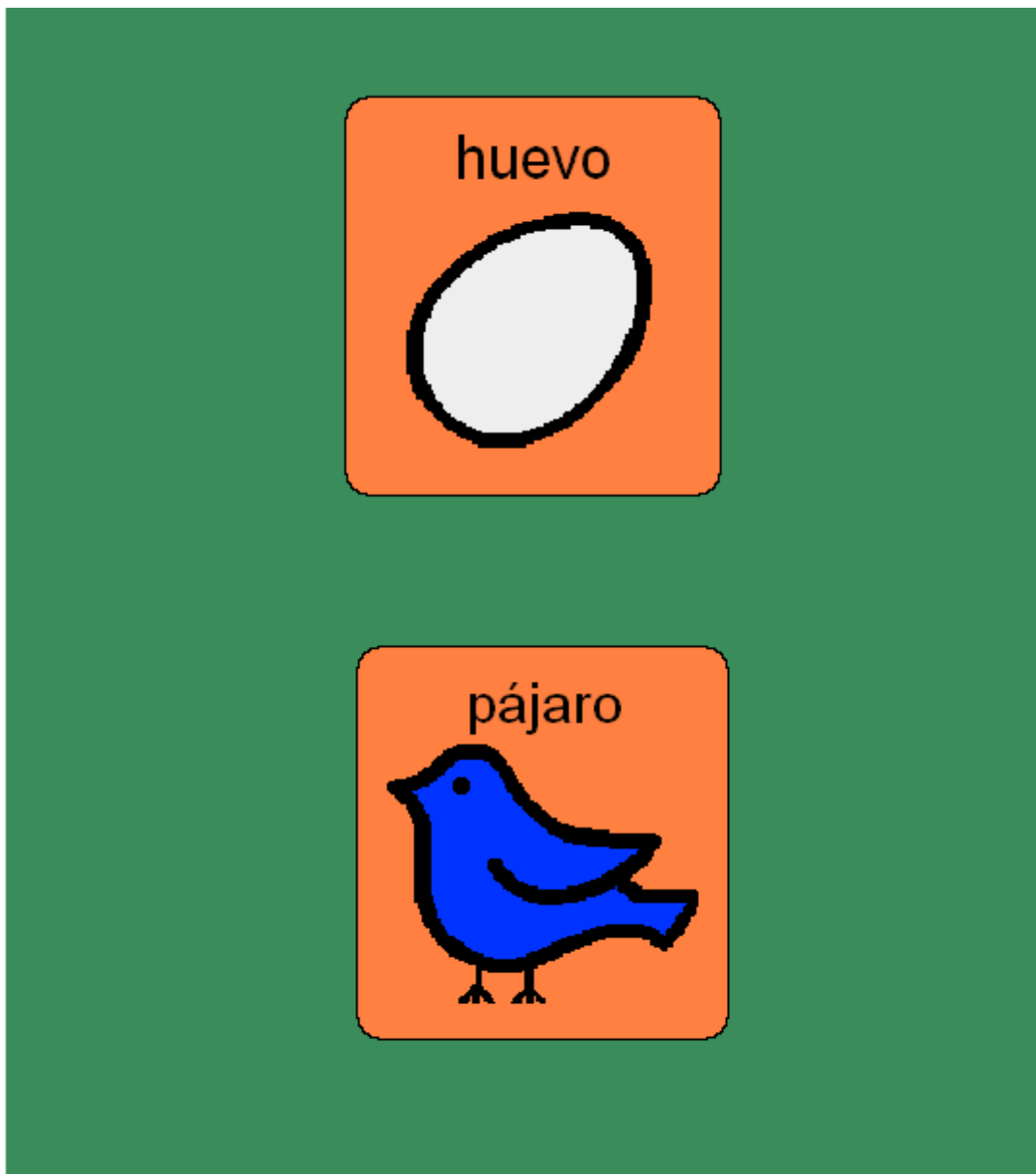


- *¿Cómo estaba el “pequeño huevo” al final del cuento?*



ANEXO XIII: Actividades Sesión 6ª

- *“Huevoooooo”*
- *“Pájarooooooo”*
- *“¿Acaban en ooooo?”*



- *“Ranaaaaaa”*
- *“Tortugaaaaaa”*.
- *“¿Acaban en a”*

rana



tortuga



- *“Mamáaaaaa”*
- *“Lagartooooo”*
- *“Cual termina por aaaaaaaa”*

mamá



lagarto



- *“Tortugaaaaa”*
- *“Lagartooooo”*
- *“Que sonido se pronuncia al final?”*

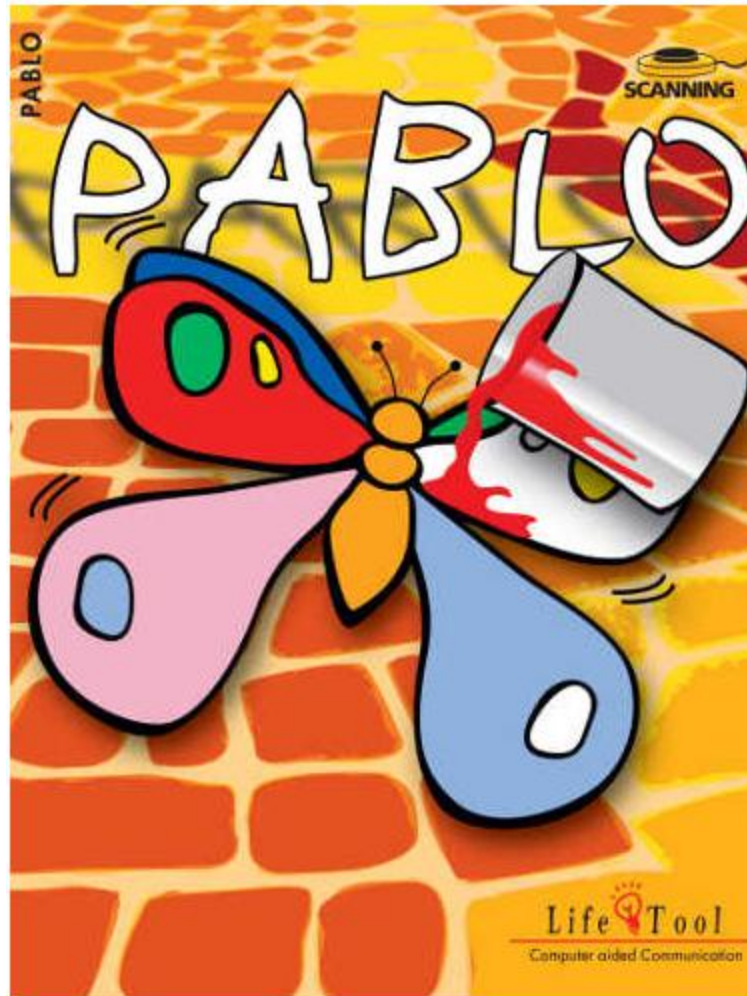
tortuga



lagarto



ANEXO XIV: Presentación software educativo de preescritura “Pablo”



ANEXO XV: Táboa da avaliación das habilidades de alfabetización emerxente.

| HABILIDADES DE ALFABETIZACIÓN EMERXENTE | | | Lenda | Sin incitación (EE=Espera Estructurada) | | | | |
|--|---------|------|-------|--|------|------|------|------|
| | | | | Con incitación (M=Modelado; AP=Apoio Verbal; GF=Guía Física) | | | | |
| | | DATA | DATA | DATA | DATA | DATA | DATA | DATA |
| Pasa páxinas | | | | | | | | |
| Recoñece os SPC | MAMÁ | | | | | | | |
| | HUEVO | | | | | | | |
| | TORTUGA | | | | | | | |
| | LAGARTO | | | | | | | |
| | PEZ | | | | | | | |
| | RANA | | | | | | | |
| | PÁJARO | | | | | | | |
| Mira o libro | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Vai de adiante/atrás no libro | | | | | | | |
| Atende ao conto | | | | | | | |
| Participa nas frases repetidas | | | | | | | |
| Sinala os personaxes | | | | | | | |
| Recoñece a letra “A” | | | | | | | |
| Recoñece a letra “O” | | | | | | | |

ANEXO XVI: Táboa da avaliación das habilidades de comunicación

| HABILIDADES DE COMUNICACIÓN | | | Lenda | | | | |
|--|------|------|-------|------|------|------|------|
| | DATA | DATA | DATA | DATA | DATA | DATA | DATA |
| REALIZA VOCALIZACIÓNS | | | | | | | |
| TEN INTENCIÓN COMUNICATIVA | | | | | | | |
| IMITA | | | | | | | |
| UTILIZA SI/NON | | | | | | | |
| USA SÍMBOLOS PARA RESPONDER ÁS PREGUNTAS | | | | | | | |
| SINALA CON INTENCIÓN COMUNICATIVA | | | | | | | |

ANEXO XVII: Táboa da avaliación da accesibilidade do material e o entorno

| AVALIACIÓN ACCESIBILIDADE | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | | | | |
| O MATERIAL ADÁPSE ÁS CAPACIDADE MOTORAS DO ALUMNO | Permite que a resposta sexa clara | | | |
| | Tamaño dos pictogramas axeitado | | | |
| | Adecuado á precisión e amplitude de movemento do alumno | | | |
| MATERIAL ACORDE AO NIVEL NO QUE SE ATOPA O ALUMNO | | | | |
| ESTRATEGIAS DE APOIO SUFICIENTES | Espera Estructurada | | | |
| | Modelado | | | |
| | Apoio Verbal | | | |
| | Guía Física | | | |
| | Entoación e xesticulacións | | | |
| O MATERIAL PERMITE A INTERACIÓ COS DEMAIS | | | | |
| MATERIAL SIGNIFICATIVO | | | | |