



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La conciencia sintáctica en niños con discapacidad
auditiva: una propuesta de intervención.

The syntactic awareness in deaf children: an
intervention proposal.

Autor

Raquel Pina Vegas

Director

Dr. Juan José Navarro Hidalgo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2017

ÍNDICE

Resumen	5
1. Introducción y justificación	7
2. Marco teórico	10
2.1. La discapacidad auditiva	10
2.2. El proceso de aprendizaje de la lectura en niños sordos	13
2.3. El proceso de aprendizaje de la escritura en niños sordos	18
2.4. La conciencia sintáctica	21
2.5. La evaluación y la intervención en conciencia sintáctica	27
2.6. Programas y materiales para la intervención.....	31
3. Propuesta de intervención.....	34
3.1. Introducción.....	34
3.2. Contexto	35
3.3. Objetivos	36
3.4. Competencias	36
3.5. Contenidos.....	37
3.6. Metodología.....	38
3.7. Temporalización	40
3.8. Sesiones.....	41
3.8.1. Sesión 1. ¡Dándole color al sabor!	43
3.8.2. Sesión 2. Sigue los pasos	48
3.8.3. Sesión 3. ¡Manos a la cocina!	54
3.8.4. Sesión 4. ¿Cómo se hace?.....	60
3.8.5. Sesión 5. Saboreando lo cocinado	63
3.8.6. Sesión 6. Recetas y cocinas	67
3.8.7. Sesión 7. Degustando elementos.....	70
3.8.8. Sesión 8. Ya soy todo un chef.....	72
3.9. Evaluación.....	74
3.9.1. Criterios de evaluación	74
3.9.2. Evaluación inicial.....	74
3.9.3. Evaluación continua	77
4. Conclusiones y valoración personal	79

Referencias bibliográficas	81
Anexo I.....	87
Anexo II.....	88

Resumen

El alumnado con discapacidad auditiva puede presentar diversas dificultades en los ámbitos escolar, social y personal, fruto de su déficit auditivo y de los desajustes que pueden producirse entre las necesidades planteadas y la respuesta del contexto a esas necesidades. En la escuela, las tareas de lectura y escritura suponen un enorme desafío al que tienen que enfrentarse día a día. Consecuencia de la forma en que estos alumnos se enfrentan habitualmente a la lectoescritura, pueden presentar dificultades en diferentes dimensiones del lenguaje: fonológica, semántica, sintáctica o pragmática. Respecto al campo de la sintaxis, hacer uso de los elementos funcionales y considerar la importancia del orden de los elementos de una oración, son aspectos que hay que tener presentes a la hora de una actividad de lectoescritura, constituyendo en numerosas ocasiones un serio hándicap para este alumnado en el proceso de adquisición del lenguaje escrito. El presente trabajo tiene como objetivo plantear una propuesta de intervención para la mejora de la conciencia sintáctica en alumnado con discapacidad auditiva. Como medio para conseguir este propósito, se han abordado diversos estudios sobre morfosintaxis y conciencia sintáctica a partir de los que se ha elaborado esta propuesta, caracterizada por un conjunto de sesiones ceñidas al centro de interés de la cocina.

Palabras clave

Discapacidad auditiva, lectura, escritura, conciencia sintáctica, intervención.

Abstract

Students with deafness can have some difficulties in both professional and social areas, due to their hearing impairment and their imbalance that can be produced between their necessity and the answer which the context gives to these necessities. At school, reading and writing activities suppose a big challenge for these students who have to manage to overcome it

daily. Because of this way in which these students deal with the reading every day, they can have some difficulties in the variety of language aspects: phonological, semantic, syntactic or pragmatic. Referring to syntactic area, using functional elements and considering the importance of the components of a sentence in order, are aspects which we must keep in mind when we design a reading activity, being sometimes a huge handicap for these students in their language acquisition. This academic work has the aim of suggesting an intervention proposal to improve the syntactic awareness in students with deafness. As a way to achieve this aim, we have read some different studies about morphosyntax and syntactic awareness which has been needed to consider this intervention, which has a group of activities about cooking.

Key words

Hearing impairment, reading, writing, syntactic awareness, intervention.

1. Introducción y justificación

La creciente diversidad con la que se han ido enriqueciendo las aulas en las últimas décadas, constituye un reto continuo para el sistema educativo. De forma específica, aquellos estudiantes cuyas dificultades pueden afectar su proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, requieren de apoyos que potencien estas habilidades y/o compensen las dificultades aportando sistemas alternativos o aumentativos de la comunicación. Entre los estudiantes que se encuentran en este grupo que pueden necesitar de apoyos específicos para el aprendizaje del lenguaje escrito, podemos encontrar al alumnado con discapacidad auditiva. Esta discapacidad está caracterizada por la afectación más o menos severa del sentido del oído, viéndose en mayor o menor medida alterado el desarrollo auditivo del sujeto dependiendo de las causas y el momento en el que esta afectación se produzca.

Una de las tareas principales y más relevantes que se desempeñan en la escuela es la introducción y desarrollo de la lectoescritura, mecanismo necesario para desenvolverse actualmente en la vida diaria en todos sus ámbitos (Morales, 2009; White y Stevenson, 1975 citado en Asensio, 1989). De igual modo, el lenguaje escrito se constituye en un proceso de crucial importancia para acceder a nuevos conocimientos, así como para ampliar nuestro saber sobre el mundo social (Marchesi, 2003). En este sentido, la lectoescritura es relevante en el transcurso de la educación obligatoria, ya que es primordial para desarrollar la mayoría de actividades que se llevan a cabo en las propias aulas (Sánchez, 2001).

En relación a los estudiantes que presentan discapacidad auditiva, el proceso educativo puede tener lugar en un contexto de escuela inclusiva, y llevarse a cabo junto a sus iguales (Brophy *et al.*, 2006 citado en Cuervo, Flórez, Moreno y Rodríguez, 2011); no obstante, en muchos casos, su discapacidad afectará significativamente al desarrollo de habilidades

implicadas en el lenguaje escrito, por lo que será necesario contar con sistemas de apoyo. Por tanto, a pesar de encontrarse en una situación normalizada con el resto de sus compañeros de clase, los equipos docentes deberán proveer de elementos de apoyo para que el aprendizaje de la lectoescritura no se vea negativamente influido por la discapacidad, o al menos para minimizar los efectos de ésta.

La tarea de lectura implica desde el reconocimiento de las letras hasta la comprensión de textos, y las dificultades que tienen niños y niñas con discapacidad auditiva pueden influir significativamente en los distintos procesos implicados en su aprendizaje y dominio. En este sentido, el aprendizaje de la lectoescritura por parte de estudiantes sordos puede verse afectado por dificultades más o menos específicas en cada uno de estos procesos. Entre otras, las habilidades relacionadas con la conciencia fonológica y la conciencia sintáctica, han recibido la atención de muchos estudios en los últimos años, y podrían estar en la base de los bajos resultados obtenidos por estos estudiantes (Correa, 2004 citado en Andrés, Canet y García, 2010; Cain, 2007 citado en Andrés *et al.*, 2010; Marchesi, 1987 citado en Grau, Lissi, Raglianti, Salinas y Torres, 2001). Disponer concretamente de una escasa conciencia sintáctica supone que se vean afectados procesos que tienen relación con la construcción de estructuras que permiten la comprensión en la lectura, con el reconocimiento de patrones sintácticos, así como también con los procesos de producción de textos en la escritura.

Las escasas investigaciones y propuestas de evaluación e intervención en relación a la conciencia sintáctica en niños con discapacidad auditiva, hacen hincapié en la necesidad de implementar, partiendo de todos aquellos datos obtenidos y contrastados a raíz de las evaluaciones, estrategias que puedan ser aplicadas en el contexto real escolar con estos alumnos (Domínguez y Alonso, 2004).

Con base en la relevancia social y educativa que el aprendizaje de la lectura tiene para todas las personas, y específicamente para la comunidad de personas sordas, el presente estudio se propone el siguiente objetivo:

* Planificar una intervención dirigida a la mejora de la conciencia sintáctica en niños y niñas con discapacidad auditiva.

2. Marco teórico

2.1. La discapacidad auditiva

La sordera es “una deficiencia sensorial cuyo efecto es una discapacidad para oír” (Gutiérrez Cáceres y Ramos Ortiz, 2007, citado en Carrillo y A.B. Domínguez, 2010, p. 222). Esto significa “una pérdida o anormalidad de la audición”. No percibir claramente el lenguaje oral por parte de la persona sorda, le supone exponerse a la carencia de un código lingüístico adecuado para procesar la información. Disponer de escasa información puede repercutirle en su desarrollo “lingüístico, socio-afectivo y cognitivo”, llevándole todo ello a un posible aislamiento social (Gutiérrez y Salvador, 2010, p. 222).

Según Salas (2015), los niños con discapacidad auditiva pueden procesar el lenguaje a través de otros medios que compensarían sus deficiencias en el aparato auditivo. De esta forma, son la lectura labial, los implantes cocleares o la lengua de signos aquellos medios que serían utilizados para procesar la información. Dependiendo del instrumento o mecanismo que permita procesar el lenguaje y acceder a la información a la persona sorda, el cerebro compensará de una manera u otra esa discapacidad. Por tanto, cuando se habla de discapacidad auditiva y mecanismos compensatorios no se puede generalizar.

Hay diversas tipologías y grados de discapacidad auditiva según los diferentes factores que intervienen:

- *El nivel de audición del que se disponga.* En este sentido, hablamos de *sordera* cuando se ha producido una pérdida auditiva bilateral profunda, habitualmente de origen neurosensorial. Por su parte, la *hipoacusia* hace referencia a la discapacidad auditiva que, variando según el nivel de pérdida auditiva, provoca dificultades en la audición para la

persona que la sufre. Por último, una *audición funcional* se relaciona con aquellas personas que, tras un implante coclear, pueden hacer un uso funcional de la audición (Martín, 2010).

- *La etiología.* En este caso, los déficits auditivos pueden ser congénitos o adquiridos, dependiendo de las causas que los hayan producido. Los déficits de carácter congénito se caracterizan por pérdidas auditivas durante el nacimiento o en momentos posteriores a este, pudiéndose deber a factores genéticos, problemas durante el parto, etc. Los déficits auditivos adquiridos pueden determinar la deficiencia auditiva en cualquier momento de la vida, consecuencia de enfermedades, el envejecimiento, etc. (OMS, 2017).

- *La localización de la pérdida auditiva.* En este sentido, siguiendo entre otros a Urquiza (1999), podemos establecer tres tipologías: sordera *conductiva o de transmisión*, sordera *neurosensorial o de percepción*, y sordera *mixta*. La primera de ellas localiza el déficit auditivo en el oído medio o externo, consecuencia de problemas en la transmisión del sonido. Las causas suelen ser relacionarse con infecciones, como la otitis, malformaciones o traumatismos. Se trata fundamentalmente de alteraciones de carácter cuantitativo (60 dB máximo), caracterizándose por un mejor pronóstico en la adquisición del lenguaje oral en comparación con las otras dos tipologías. La segunda se refiere a la afectación del oído interno o de las vías auditivas al cerebro. El origen suele estar en afecciones de carácter genético o infecciones graves como la meningitis. Se trata de alteraciones de carácter cuantitativo y cualitativo, y suelen ser permanentes. Los implantes cocleares constituyen actualmente una posibilidad cierta de compensación que ha supuesto una mejora significativa en cuanto al pronóstico en la adquisición del lenguaje oral. Por último, la tercera tipología hace referencia tanto a lesiones en el oído interno o vías auditivas, como en el oído externo o medio. Las causas son similares a las que originan la sordera neurosensorial, o bien se produce una confluencia de diversos factores.

- *Momento en el que se produce esa pérdida y si se tiene adquirido o no el lenguaje. Se distingue entre deficiencia auditiva prelocutiva, perilocutiva y postlocutiva. La primera ocurre antes de que se haya adquirido el lenguaje, lo que supone que la pérdida auditiva tiene lugar antes de los dos o tres años. Respecto a la segunda, ésta tiene lugar mientras se está adquiriendo el lenguaje, es decir, entre los dos y los cuatro años. Por último, la postlocutiva tiene lugar cuando el lenguaje ya ha sido adquirido (Urquiza, 1999).*

2.2. El proceso de aprendizaje de la lectura en niños sordos

La lectoescritura, adoptando una perspectiva psicolingüística, es “un proceso, que no un conocimiento, en el que se integran varias capacidades [...] que dan como resultado la comprensión de lo que se lee, accediendo así al conocimiento” (Linares, 2009, p.2). Aprender a leer es un proceso en el que el sujeto tiene que interrelacionar sus conocimientos lingüísticos con el texto escrito, junto con sus conocimientos previos y otros referentes contextuales (Sánchez, 2001).

Según Marscharck (1997) citado en Figueroa y Lissi (2005), los niños con discapacidad auditiva, y más concretamente aquellos que tienen una pérdida auditiva profunda previa a la adquisición del lenguaje, muestran mayores dificultades que los niños oyentes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Sin embargo, no es tanto esa pérdida auditiva que tenga el niño la que afectaría en el proceso de lectoescritura, sino el importante retraso en la adquisición del lenguaje que en la mayoría de casos tiene lugar (Marchesi, 1987 citado en Grau *et al.*, 2003), lo que resulta decisivo para explicar las dificultades en el acceso al lenguaje escrito. Ante esto, cabe situar, según Marchessi (1990) citado en Salas (2015), que las dificultades lingüísticas de los sordos hacen referencia a diversos aspectos, como el vocabulario, que lo poseen reducido y sin que exista habitualmente conciencia de que las palabras pueden tener varios significados (Silvestre y Laborda, 1998 citado en Grau *et al.*, 2001); además, las estructuras sintácticas y textuales son más *literales* (Marscharck, 1993 citado en Grau *et al.*, 2001). Es por ello que, junto con el conocimiento insuficiente de la lengua oral y un grado menor de conocimiento social fruto de la menor exposición a experiencias e información, podría verse afectada la comprensión lectora de estos niños (Sánchez, 2001). A pesar de las dificultades, no cabe duda de la importancia que tiene el aprendizaje de la lectura para los niños con discapacidad auditiva puesto que les “permite

recibir información a través de diarios y revistas, y programas subtítulos, a la vez que les proporciona acceso a otros aspectos artísticos y culturales de su ambiente” (Lissi, 1998 citado en Grau *et al.*, 2001, p. 35).

La investigación ha revelado que para ser un lector eficaz, los procesos de decodificación y de comprensión del lenguaje escrito, deben actuar de manera conjunta y simultánea, puesto que la lectura como tal no se limita al hecho de ver e identificar las letras sino que, una vez las decodificamos y reconocemos la palabra escrita (mediante la ruta ortográfica o fonológica), es necesario acceder a la comprensión de aquello que vamos leyendo, integrando la información y construyendo de forma progresiva un *modelo mental* del contenido del texto (Sánchez, 2001). Concretamente estas rutas funcionan de forma paralela y complementaria (Alegría y Leybaert, 1987), siendo igualmente necesarias puesto que ambas son recursos para acceder al significado de las palabras (Sánchez, 1994). Sin embargo, en relación al aprendizaje de la lectura por parte del alumnado sordo, cabe destacar el modo mediante el que funciona cada una de ellas para cumplir ambas ese propósito final de acceder al significado.

La ruta ortográfica es aquella en la que la palabra se identifica de manera directa, sin pasar por ningún proceso intermedio (Alegría y Leybaert, 1987). Es en esta vía o ruta en la que se empareja la palabra impresa con alguna representación interna de esa palabra (Sánchez, 1994). Por otro lado, la ruta fonológica consiste en la identificación de la palabra escrita de manera indirecta, analizando en este caso la palabra en los segmentos que la forman: las sílabas y los fonemas. Es en este segundo caso cuando tiene lugar una etapa intermedia: el código o la representación fonológica (Alegría y Leybaert, 1987).

En este sentido, siguiendo a Linares (2009), la tarea de reconocimiento de las palabras, partiendo del punto de vista de una ruta fonológica, parece imposible para los niños sordos

puesto que consiste en aplicar reglas de conversión grafema-fonema, segmentando las palabras en fonemas, las unidades mínimas del lenguaje, y estos niños carecen de una imagen auditiva de los mismos. Sin embargo, según las demostraciones de Dodd en la década de los 70, citado en Domínguez y Alonso (2004), las representaciones fonológicas no se construyen únicamente mediante el sentido de la audición sino también a partir de orígenes diversos, entrando aquí en juego la lectura labiofacial. Ésta, no obstante, aunque parece que facilitaría la comprensión del habla cuando no se puede captar toda la información auditiva, no sería suficiente para construir representaciones fonológicas precisas. Como solución a esto último, la *palabra complementada* (Santana y Torres, 2000) se ha constituido en un apoyo esencial a esa lectura labiofacial. El método de la palabra complementada permite crear de manera más precisa y clara aquellas representaciones fonológicas que servirán al niño sordo para acceder a ese reconocimiento de las palabras por la vía fonológica. Esto supone no tener que depender siempre de la memorización a la que se recurre normalmente para que accedan por la ruta ortográfica, así como poder acceder a aquellas palabras desconocidas o incluso a las pseudopalabras.

La comprensión, tan unida al proceso de reconocimiento de palabras, “es un proceso basado en la interrelación de ideas extraídas del texto que a su vez establecen conexiones con nuestros conocimientos previos” (Linares, 2009, p.6).

En esta tarea de comprensión, ya sea a nivel de palabras o de textos, el conocimiento de la Lengua de Signos puede desempeñar un papel esencial como instrumento que permite acceder al lenguaje y, como consecuencia, a una mayor y mejor comprensión del lenguaje escrito en niños sordos (Linares, 2009). La adquisición temprana de este sistema de signos promueve la adquisición del lenguaje oral como una segunda lengua, facilita un mayor conocimiento del mundo social, así como del léxico, y facilita el acceso a la comprensión de

textos donde se incorporan representaciones gráficas y esquemáticas de los signos (Marchesi, 2003).

En ese proceso de comprensión, estudios como el de Ewoldt (1981) y Gormley y Franzen (1978), citados en Figueroa y Lissi (2005), promueven la importancia del contexto así como del conocimiento general del alumno sordo. Esto sirve para que el niño, valiéndose de ellos, pueda compensar dificultades específicas que puede tener en el procesamiento sintáctico y que repercuten en su comprensión de frases, así como en el sentido global del texto. En este sentido, cabe destacar que estos niños suelen tener poca familiaridad con las distintas estructuras de textos, así como un bajo conocimiento general del mundo debido a sus dificultades de comunicación (Marschark, 1993 citado en Cabrera, Grau, Lissi, Raglianti y Salinas, 2003), lo que repercute en ese proceso de comprensión tras la lectura de un texto.

Un estudio llevado a cabo por Salas (2015), muestra que los niños sordos, a pesar de que puedan comprender la realidad mediante objetos (por tanto de manera visual), tendrían dificultades importantes en efectuar esta comprensión a través del lenguaje. Es decir, aunque puedan identificar una serie de objetos y proceder a su clasificación por tipologías, si esto se traslada a que clasifiquen por categorías gramaticales tarjetas con palabras, su discapacidad auditiva interfiere en que no puedan categorizar esa realidad creada con el lenguaje a pesar de que lo hayan hecho perfectamente con los objetos (Salas, 2015). Esto por tanto les afecta a esa identificación y clasificación de las categorías gramaticales, viéndose repercutida de esta forma su conciencia sintáctica y, como consecuencia, su acceso a la comprensión global del mensaje.

Para esa comprensión, no basta con quedarse en la literalidad de lo escrito, sino que es necesario conocer los diferentes usos del lenguaje para así poder acceder también a lo ilógico y ambiguo (Navarro y Rodríguez, 2014; Miller, 2010). Según Salas (2015), los niños sordos no disponen de herramientas para interpretar una misma palabra en un contexto diferente. Es por esto que el contexto es un factor relevante a la hora de la comprensión, siendo bastante dificultoso disponer de él por parte de los niños sordos por esa falta de conocimientos sobre el mundo que les rodea, especialmente si no se dispone de un sistema lingüístico alternativo o aumentativo del lenguaje oral.

Puesto que la lengua escrita es la “representación gráfica del lenguaje oral”, y éste lleva implícitas las dimensiones fonológica y morfosintáctica; sin dominar estos aspectos, la comprensión lectora de un niño con discapacidad auditiva difícilmente puede alcanzar un nivel superior (Ferrández y Villalba, 1996, p. 26). Concretamente, y haciendo referencia a lo morfosintáctico, una línea de trabajo publicada por Blanche Benveniste (2000), en E. Sánchez (2001), recoge cómo las dificultades sintácticas influyen en la comprensión lectora, es decir, una dificultad sintáctica representará un obstáculo significativo para entender y comprender la información.

2.3. El proceso de aprendizaje de la escritura en niños sordos

La escritura es una actividad compleja que ya no se considera solamente como una mera representación escrita a través de mecanismos motores, sino que implica también la activación, coordinación y conciencia metacognitiva de una serie de procesos cognitivos (planificación, transcripción, revisión) en una situación de comunicación (Gutiérrez, 2004).

Los alumnos con discapacidad auditiva de carácter severo o profundo pueden acceder habitualmente a la comunicación con los demás a través de dos mecanismos: la lengua de signos y la lengua escrita. Es por ello que, siguiendo a Pérez (2003), existen dos tendencias educativas en relación a la educación de los sordos: la oralista (tradicional y conductista) y la bilingüe-bicultural (cognoscitiva y que considera el lenguaje como un instrumento de comunicación). Si se trata de niños sordos con una lengua de signos adquirida, el uso de esa lengua es relevante para poderles explicar las palabras desconocidas, aspectos sintácticos, dudas ante lo escrito. La complementación de ambas lenguas permite al niño sordo pararse a pensar sobre lo escrito mediante la lengua de señas, siendo esto de gran ayuda para la construcción de significados. (Morales, 2009). También Wilcox (1994), citado en Fernández y Pertusa (1996), afirma que existen mayores posibilidades de desarrollar la comprensión y producción escrita en la medida en que exista mayor habilidad en el manejo de la lengua de signos.

Las maneras de abordar la escritura, según Pérez (2003), se pueden clasificar en: dependiente, independiente y equipolente. La primera de ellas se refiere a que lo escrito es la transcripción de lo oral, y por tanto lo oral y lo escrito son aspectos vinculados entre sí. La segunda hace referencia a que el lenguaje se puede concebir de manera oral o escrita, por lo que lo oral y lo escrito son independientes entre sí. La tercera asume los dos modelos

anteriores, por lo que lo oral y lo escrito tienen aspectos comunes pero diferentes y complementarios al mismo tiempo.

Uno de los factores que dificulta el avance en la lengua escrita en los niños sordos es su insuficiente conocimiento del lenguaje (Fernández y Pertusa, 1996). Por otro lado, según Chacón *et al.* (2016), las dificultades que presentan estos alumnos a la hora de escribir y leer se pueden deber a la metodología de enseñanza que tiene lugar en los centros educativos. Poner en práctica una pedagogía de la lengua escrita para niños sordos, concebida en algunos casos como el aprendizaje de una segunda lengua, tiene que ajustarse a las necesidades lingüísticas y contextos de uso de este grupo de niños (Morales, 2009). En este sentido, el alumno sordo, para llevar a cabo la tarea de escritura, debe hacerse no solo con la gramática y las normas ortográficas del castellano, sino que además debe adquirir los usos lingüísticos que se refieren al contexto y aspectos pragmáticos del lenguaje (Morales, 2009). Aunque es igualmente importante tener en cuenta también las convenciones del español escrito, aspecto destacado en las producciones escritas obtenidas en una investigación llevada a cabo por Pérez (2003).

Del mismo modo, ser conscientes de la funcionalidad y el placer que otorga la escritura anima a los niños con discapacidad auditiva a adquirir y poner en práctica esa lengua escrita (Jolibert, 1995 citado en Morales, 2009). Cabe destacar que su adquisición se ve favorecida si se da en entornos enriquecedores en los que los niños se sientan partícipes produciendo, planificando, revisando sus propias creaciones escritas (Morales, 2009).

Es por tanto que la tarea de escribir no debe quedarse en una producción aislada e individual que la maestra recoja y corrija para cambiar a otra actividad, sino que la escritura tiene que considerarse como “un proceso cognoscitivo, complejo y reflexivo que requiere de

tiempo y participación tanto individual como colectiva de los alumnos” (Morales, 2009, p.183).

2.4. La conciencia sintáctica

La conciencia sintáctica se entiende como “el conocimiento consciente o metaconocimiento acerca de las estructuras gramaticales y de la función que desempeña cada uno de los elementos que la componen” (Gombert, 1992 citado en Navarro y Rodríguez, 2014, p.65).

Según Andrés *et al.* (2010), la conciencia sintáctica implica la habilidad para acceder y manipular los aspectos sintácticos del lenguaje hablado o escrito, especialmente la estructura gramatical de las oraciones. Se puede encontrar la necesidad de disponer de esa conciencia sintáctica tanto en el reconocimiento de palabras como en la comprensión. En relación al reconocimiento de palabras, esa conciencia sintáctica favorece el proceso y facilita la decodificación de palabras desconocidas (Tunmer y Hoover, 1992; Rego y Bryant, 1993 citado en Andrés *et al.*, 2010). Por otra parte, aporta igualmente a la tarea de comprensión “al facilitar la integración entre los niveles del texto y las oraciones” (Tunmer y Bowey, 1984 citado en Andrés *et al.*, 2010, p.206).

En base a Domínguez *et al.* (2006), una vez que el lector reconoce las palabras tiene que relacionarlas para comprender el texto con precisión. En esa tarea, cobran importancia el orden de las palabras (proporciona información sintáctica), las palabras funcionales (preposiciones, determinantes, etc.), el significado de las palabras y los signos de puntuación (Cuetos, 2008).

Según Schirner (2001), citado en Alegría y Domínguez (2009), la competencia morfosintáctica de los alumnos sordos es baja. A medida que las estructuras sintácticas son cada vez más complejas, este tipo de alumnado presenta cada vez más dificultades. Por ello,

les es más fácil la comprensión de oraciones directas, activas y afirmativas (Robbins y Hatcher, 1981 citado en Domínguez, 2003). En diversos estudios realizados por Quigley y Paul (1984) citado en Domínguez (2003), entre otros, se destaca la dificultad de los niños sordos para enfrentarse a construcciones sintácticas pasivas y de relativo. En estos mismos estudios también comprobaron que el significado de una oración era comprendido si se trataba de una oración simple y afirmativa.

Los niños con discapacidad auditiva suelen basarse en la identificación de las palabras clave de las frases (verbos, sustantivos) y suelen ignorar aquellas palabras funcionales (preposiciones, artículos, etc.). El uso de la voz pasiva, los modos verbales, los nexos, los adverbios, entre otros, suponen una importante dificultad para el niño sordo (Quigley y otros, 1976-1978 citado en Ferrández y Villalba, 1996). Además, según Herrera (2005), también presentan dificultad en la comprensión del lenguaje figurativo, como metáforas y expresiones idiomáticas.

Ese bajo nivel de competencia morfosintáctica repercute en la conciencia sintáctica, influyendo así en el procesamiento de las estructuras gramaticales y afectando a la comprensión del texto (Tunner y Bowey, 1984 citado Andrés *et al.*, 2010). Es por eso que las frases y los textos muy extensos son poco accesibles para ellos (Ferrández y Villalba, 1996). Igualmente Stockseth (2002) identifica aquellas tipologías de oraciones con las que tienen más dificultades en su interpretación y por tanto comprensión. Las oraciones tipo Objeto-Verbo-Sujeto (OVS) suelen intercambiarse por aquellas en las que el orden es Sujeto-Verbo-Objeto (SVO), según la investigación de Stockseth (2002), debido a que los niños sordos no prestan atención a aquellos elementos funcionales de la oración, pudiendo confundir en el caso de la oración *Al niño lo persigue la niña*, que es el niño el que persigue a la niña,

obviando la función de “al” lo que provoca no identificar que posterior a este elemento se encuentra el objeto y no el sujeto. De la misma forma, en *La niña es peinada por el oso*, las dificultades para poder procesar la terminación –ada/-ado, que forma el tiempo pasado del verbo, así como la preposición *por*, que provoca que posterior a ella vaya el agente del verbo, hacen que el niño con discapacidad auditiva comprenda la oración como si ésta no fuera pasiva, es decir, que es la niña la que peina al oso. Esto puede deberse a la falta de conocimiento previo sobre este tipo de estructura de OVS, así como al resultado de las dificultades en la codificación de los elementos funcionales (Lichtenstein, 1998 citado en Stockseth, 2002). Se puede concluir que la comprensión de oraciones en forma pasiva constituye una de las dificultades más relevantes para estos niños.

Siguiendo el concepto de Gombert (1992), citado en Navarro y Rodríguez (2014), esa baja conciencia sintáctica se debe a esa falta de conocimiento tanto para tratar con las estructuras gramaticales como con las funciones que pueden desempeñar los elementos que componen una oración.

Esto se ve implícito en cuanto a que disponer del significado de las palabras de manera independiente no es funcional para llegar a la comprensión de una frase, sino que la relación entre sus elementos es importante. De este modo, un deficiente procesamiento sintáctico repercute significativamente en la lectura (Domínguez *et al.*, 2006).

En cuanto a ello, Salas (2015) llevó a cabo una investigación en la que propuso una serie de oraciones que consistían en definiciones de diversas palabras, siendo los niños sordos los que tenían que concretar a qué palabra se refería cada una de ellas. Con esta investigación la autora pretendía confirmar que a pesar de conocer el significado de cada palabra que definían las oraciones, los niños sordos no podían responder a qué objeto se referían. Esto puso en

evidencia esa falta de conciencia sintáctica puesto que no conocer la relación entre los diferentes elementos de la oración les llevaba a una conclusión errónea.

Los niños con discapacidad auditiva se decantan por un procesamiento semántico puesto que para ellos prevalece el significado de los componentes más relevantes de las oraciones, y es a partir del cual que llevan a cabo la comprensión del texto (Domínguez *et al.*, 2006). Esta idea es apoyada por Stockseth (2002), puesto que en su investigación sobre la comprensión que tienen los sordos chilenos cuando se enfrentan a la lectura de oraciones en español, verifica una de sus hipótesis en cuanto a que, en la observación de la comprensión de algunas estructuras sintácticas evaluadas, la mitad de los participantes solo interpreta los componentes semánticos de la oración sin procesar lo respectivo a la información sintáctica.

En línea con las conclusiones de los estudios citados anteriormente, promover que los niños sordos se paren a pensar en la estructura de las palabras y su ubicación en la frase, hace que los niños sordos tengan mayor sensibilidad a la organización sintáctica, permitiéndoles un desempeño mejor en la lectoescritura (Rego & Bryant, 1993; Tunmer, Nesdale & Wright, 1987 citado en Andrés *et al.*, 2010).

Centrándonos en la escritura como tal, este proceso, tal como se lleva a cabo habitualmente con los niños sordos, también les repercute en las dificultades que suelen presentar en relación a la conciencia sintáctica. En este proceso de escritura son varios los errores que pueden detectarse y que influyen en esa conciencia sintáctica. En este sentido, según Gutiérrez (2012), uno de los componentes destacados de un texto es la microestructura. Ésta considera las estructuras sintácticas, sus variantes y disfunciones, siendo estos aspectos los más afectados a la hora de la escritura por parte de los niños con

discapacidad auditiva. La expresión escrita de estos niños se corresponde con su lectura, viéndose en ambas afectadas esa conciencia sintáctica.

Albertini y Schley (2003), citado en Chacón *et al.* (2016), hacen referencia a que la producción escrita por parte de niños sordos depende de su acceso a la comunicación desde la infancia y de su exposición a dicha lengua escrita en su entorno natural. Señalan en sus investigaciones sobre los escritos de niños sordos, que éstos destacan por contener diversos componentes: oraciones cortas y simples, errores sintácticos por ausencia o mal uso de nexos, un vocabulario limitado, una constante omisión de palabras, entre otros. Igualmente predomina el escaso uso de adverbios, conjunciones y verbos auxiliares (Paul, 1998 citado en Grau *et al.*, 2001). De la misma forma no suelen tener concordancia de género y número ni en sustantivos ni en terminaciones verbales.

En diversos estudios se han encontrado los errores más destacados en la producción escrita de niños sordos, centrándose en diversos aspectos pero profundizando en el trato de la microestructura. Se describen a continuación dichos errores para conocerlos y ponerlos en relación con la dificultad de poner en práctica la conciencia sintáctica.

La rúbrica construida por Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell y Domínguez (2014) citado en Chacón *et al.* (2016) ha sido utilizada por Chacón *et al.* (2016) para evaluar la adecuación comunicativa, la coherencia, la estructura textual, la ortografía, la puntuación, la cohesión y la gramática de niños sordos en escuelas bilingües. Específicamente, las dos últimas habilidades hacen referencia a la conciencia sintáctica en lo que respecta a relaciones sintácticas entre las partes de la oración mediante el uso de conectores y las concordancias de género y número, respectivamente. Analizar estas habilidades ha supuesto remarcar evidencias de debilidades en la concordancia entre el sujeto y el verbo, así como en el uso de

artículos y concordancia de género y número. Además, se aprecian escasas relaciones sintácticas que implican un uso limitado de nexos como preposiciones y conjunciones, elementos no apreciables en la lengua de signos.

La investigación de Gutiérrez (2012), basándose en los modelos de análisis propuestos por Salvador Mata (1997, 1999 citado en Gutiérrez, 2012), se centra en el estudio de diversos textos escritos por niños sordos. El análisis principal es de aquellas deficiencias más relacionadas con la sintaxis y por tanto, según Mata (1997, 1999), más vinculadas al denominado nivel micro-estructural. Destacan diversas deficiencias, como son la ausencia de concordancia entre el sujeto y el verbo, así como entre el determinante y el sustantivo; la alteración del orden de los componentes de la oración, y un uso inadecuado de las formas impersonales del verbo. También predomina la ausencia del verbo en las oraciones, que según Tur-Kaspa y Dromi (1998), citado en Gutiérrez (2012), es una disfunción sintáctica propia de los individuos con discapacidad auditiva. Por otro lado, encontradas en el 76,19% de los textos obtenidos de esta investigación, aparecen las disfunciones referidas al complemento circunstancial de la oración, destacando la ausencia del nexo necesario. La falta del nexo imprescindible tiene lugar también en las estructuras que cuentan con un complemento directo y/o indirecto, así mismo como tiene lugar en este tipo de oraciones la omisión del pronombre personal que sustituye a nombres cuya función es de complemento directo o indirecto. La ausencia de determinantes también queda remarcada en los escritos al igual que el uso incorrecto del nexo “y”.

2.5. La evaluación y la intervención en conciencia sintáctica

Revisando diferentes libros y artículos sobre propuestas de intervención para la mejora de la conciencia sintáctica en niños con discapacidad auditiva, se puede decir que la escasez de estos recursos es lo que predomina. Ante ello, se presta atención igualmente a aquellas actividades de evaluación que proporcionan información sobre la que basar posteriormente la propuesta de intervención.

El artículo *Evaluación de la conciencia sintáctica: efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones* (Navarro y Rodríguez, 2014), expone un estudio realizado a una serie de alumnos de Educación Primaria de un centro público de Sevilla. Se pretende conocer la relevancia de la longitud, la complejidad sintáctica y la verosimilitud en la comprensión lectora de diferentes oraciones. Para evaluar la conciencia sintáctica concretamente, deben ordenar frases que se presentan desordenadas, y que difieren en los tres elementos mencionados. Las oraciones cuentan con la presencia de la mayúscula y los signos de puntuación correspondientes. Los resultados de las pruebas planteadas confirman que las oraciones semánticamente inverosímiles suponen una mayor dificultad de comprensión para el alumnado que las verosímiles, por lo que la ordenación de los elementos que forman una frase tiene más dificultad cuando ésta es semánticamente inverosímil. Estos resultados permitían evaluar la conciencia sintáctica aislando los componentes específicamente sintácticos y sin el apoyo que supone el conocimiento de elementos con significado semántico conocido.

Según González (2005), en su tesis propone una actividad de morfosintaxis en la que, con dados de colores identificándose cada uno con una categoría gramatical, se tienen que formar frases. Para ello, conocer la función y localización de los elementos de una oración es muy

importante. Además, las pseudopalabras también tienen cabida en este ejercicio en el que se comenta previamente a qué categoría gramatical sustituyen y tienen que aparecer igualmente en la oración que haya que formar. Esta intervención, junto con otras en el Grupo Morfosintaxis que determina González (2005), tiene como resultado dar a conocer que el entrenamiento en morfosintaxis no es suficientemente valioso como para obtener excelentes resultados en los niños a quienes se ha aplicado esta intervención. Sin embargo, es la propia autora la que destaca la importancia que se le da en la escuela a los aspectos morfológicos y sintácticos teniendo entonces como consecuencia que no se obtengan efectos excepcionales. González (2005) defiende los resultados obtenidos en la investigación destacando que el estudio de casos concretos, según información que han proporcionado tanto padres como profesores de los alumnos a quienes se realizó este estudio, muestra la validez y funcionalidad de esta intervención obteniendo avances en el área de lenguaje.

Según Salas (2015), en una de sus investigaciones que realizó con una niña sorda de nacimiento, pero usando implantes cocleares desde los 8 años, esta presentaba una “excesiva simplicidad en sus construcciones sintácticas” (Salas, 2015, p.61). Como medio para solucionar el escaso o erróneo uso de los elementos funcionales, en este caso de las preposiciones, decidió ejemplificar lo que la niña escribía en sus frases como remedio para que se diera cuenta de qué significado tenía la oración según qué preposición se utilizaba y su colocación. Por ejemplo, planteaba las siguientes frases: “salta en la silla” y “salta la silla” (Salas, 2015, p.61). Tras ejemplificarlo la propia niña y después la profesional, la primera se reía de sus propios errores puesto que la colocación de las preposiciones provocaban una ejemplificación totalmente fuera de la realidad tal y como comenta Salas (2015, p.62): “Seguidamente volvimos al cuaderno, ella pudo percibir el error cuando comenzó a reírse,

mientras borraba la palabra “en” de su oración me decía que le causaba gracia imaginarse a San Martín saltando en la punta de los Andes”.

En cuanto a la tesis doctoral de De Castro (2009), tras analizar a los participantes implicados en su investigación (sexo, edad, tipología de sordera, causas de la sordera, situación personal, etc.) y llevar a cabo un análisis de sus dificultades en cuanto al proceso lector, presenta un recurso, adaptado a diferentes niveles según los resultados obtenidos, en el que aparecen diferentes actividades para mejorar variados aspectos del lenguaje, entre los que se encuentran aquellos destinados a trabajar la conciencia sintáctica. El uso de las nuevas tecnologías es la base para crear este recurso. En él, se encuentran tareas del tipo seleccionar el verbo que corresponde en una oración incompleta, por lo que el sujeto tiene que analizar la forma del verbo así como la oración globalmente; practicar lo referido al género; los artículos, entre otras. La situación de estas tareas, además de que cada sujeto según sus resultados las tiene adaptadas, y gracias también a la facilidad de las nuevas tecnologías para actualizar y crear los recursos, incluye el destacado progreso de las tareas ordenadas de menor a mayor dificultad. Tras practicar durante seis meses las actividades que se proponen a cada sujeto evaluado, se les vuelve a someter a una prueba de evaluación. Esta, denominada *post-test* según De Castro (2009), muestra que, el alumnado implicado de Educación Primaria tiene más aciertos que en las pruebas de *pre-test* (una media de 16,31 preguntas acertadas en el *pre-test* y una media de 32,75 en el *post-test*). Estos resultados demuestran que los sujetos colaboradores aumentaron su nivel de eficiencia lectora una vez realizaron, durante los seis meses determinados, las tareas que se les plantearon.

Otra propuesta de intervención es la que presenta el material *Espiral Morfosintaxis*, elaborado por Idoia Ibarbia y producido por ONDA EDUCA (2010). Consiste en un conjunto de materiales (guía didáctica para el profesor, programa multimedia, láminas

manipulativas y cuadernos de actividades para el alumno) que trabajan diferentes aspectos del lenguaje dividiéndose en seis etapas en la que cada una de ellas profundiza en uno (morfemas dependientes y determinantes, morfología verbal, partículas interrogativas, preposiciones, pronombres, conjunciones). Profundizando en la versión DEMO de este material, se encuentran actividades en el cuaderno del alumno referidas al uso de las preposiciones entre las que destaca una tarea que requiere lo siguiente: “Observa los dibujos y escribe el número de la frase que le corresponde a cada uno”. En ella, el niño con discapacidad auditiva tiene que identificar qué ocurre en cada imagen así como comprender las cuatro oraciones que se le presentan para situar en los cuatro dibujos el número que corresponda según la oración que le pertenezca. Cabe destacar que en las cuatro oraciones aparece la conjunción *pero* por lo que su interiorización hará que el niño comprenda la totalidad de la oración y realice correctamente la correspondencia. Ante esta actividad, pararse a pensar en la única aparición de una preposición (en este caso *para*) supone colocar al alumno con discapacidad auditiva en una situación irreal y descontextualizada. Esto se debe a que en la vida cotidiana este niño va a encontrarse con diversas preposiciones en una misma oración. Sin embargo, si este material considera cada preposición por separado para después darles un sentido conjunto, puede tratarse de un buen planteamiento.

2.6. Programas y materiales para la intervención

Los diversos programas y materiales de los que se trata a continuación contienen diferentes recursos e ideas en relación a la morfosintaxis, y son valorados para que sean una de las bases de la propuesta de intervención.

El libro *Aprendiendo a leer: materiales de apoyo (nivel I)* trata diferentes actividades para trabajar los aspectos morfosintácticos de la lengua, entre otros. Según Defior, Gallardo y Ortúzar (2003, p.5), las tareas que se presentan en este libro tienen el objetivo de que “el niño llegue a captar y manipular los elementos que dan significación a palabras o frases, por pequeñas que sean las variaciones gramaticales o sintácticas presentes”. Además, este mismo recurso de intervención incorpora enunciados junto con dibujos de las órdenes que se indican al sujeto, medio muy interesante para que trabajen de manera autónoma los niños con discapacidad auditiva.

Otro recurso, en este caso de evaluación de la conciencia sintáctica, es el conjunto de actividades proporcionadas por el libro *Evaluación dinámica de procesos lectores* (Navarro, Mora, Lama y Molina, 2014), que sirvieron como tareas de evaluación para aplicar un procedimiento de evaluación dinámica y conocer las habilidades morfosintácticas de los niños entre 9 y 16 años (participantes de la investigación). Este recurso amplía el tipo de actividades a realizar por el alumnado respecto al anterior, puesto que en él se plantean tareas en las que se tiene en cuenta la creación del alumno y no solo ejercicios de rellenar y seguir las instrucciones del libro. Como ejemplo de esto, se encuentra la actividad en la que se plantea elaborar frases nuevas a raíz de otras frases ya dadas, en la que se deja libertad al niño sin que se tenga que regir por las opciones concretas que se le den a elegir, sino que es él mismo quien crea esas frases, pudiendo seguir la estructura de las frases dadas o bien crear

estructuras distintas. Además, en este recurso se encuentran tanto ejercicios en los que se mezclan categorías gramaticales, como aquellos en los que éstas aparecen separadas y especificadas. En el caso de que aparezcan diferentes categorías y no se especifiquen al niño, esto le implica tener que focalizar su atención en aquello que está realizando para asumir autónomamente de qué categoría gramatical se trata.

En *Intervención del lenguaje: metodología y recursos educativos: aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva* (Puyuelo, Torres, Santana, Segarra y Vilalta, 2002), se presentan diversos recursos así como actividades para trabajar la morfología y la sintaxis, destinadas a niños con trastornos del lenguaje que presentan principalmente dificultades sintácticas. Este libro incide en que las situaciones ante las que se sitúan a los alumnos para adquirir la morfosintaxis no deben quedarse en los aspectos gramaticales sino incidir en la comunicación en general, puesto que de poco sirve tener conocimientos formales si son difíciles de aplicar a un contexto comunicativo y funcional.

Uno de los materiales expuestos es el libro *L'Esternut* (1987), que forma parte de la *Colección Miranius*. Este presenta una historia con tres personajes principales a partir de la que se fomenta la lectura haciendo partícipes y conscientes de la funcionalidad de la gramática, concretamente lo referido a la importancia del orden de los elementos de una oración, a los niños.

También se presenta el material *El cuc parlant* (1992) que consiste en construir oraciones simples y categorizar sus elementos, pensado especialmente para niños con deficiencias auditivas.

Por otro lado, igualmente se puede encontrar el recurso *Formación de frases* (s.f.). Este está destinado a trabajar los diferentes aspectos gramaticales diferenciándolos por colores ya

que cada categoría gramatical se caracteriza por uno. Pretende que se conozcan los diferentes componentes de una frase y su formación a través de una serie de imágenes y palabras.

Como propuesta de un libro de imágenes a través del que trabajar la morfología y sintaxis destaca *Zoom* (1995) y su actualización *Re-zoom* (1999) que consisten en una serie de imágenes que cuentan una historia, con ausencia de texto, y sin una trama central. Esto permite desarrollar la creatividad de los niños al mismo tiempo que establecen relación entre los diferentes elementos de la historia implicando entonces el uso de los variados elementos morfológicos y sintácticos que ayudan a establecer relaciones.

3. Propuesta de intervención

3.1. Introducción

Esta propuesta de intervención pretende plantear una serie de actividades de morfosintaxis para la mejora de la conciencia sintáctica. Considerando todos aquellos aspectos que diversos autores han aportado respecto a esta conciencia, en esta propuesta se encuentran implícitos los que suponían más dificultades en los niños con discapacidad auditiva para desarrollarlos y mejorar dicha conciencia. Estos se corresponden con los elementos funcionales de una oración que hay que tener más en cuenta sintácticamente para no centrarse solamente en lo semántico, además del orden de los componentes de una oración.

Las actividades que se plantean implican tanto lectura como escritura, aunque es la primera de ellas la que nos incumbe especialmente. La segunda de ellas se encuentra igualmente implícita en la realización de las tareas propuestas. Sin embargo, el uso de imágenes evita que esta última se encuentre en gran cantidad debido a que no se ha obtenido suficiente información respecto a los procesos de elaboración motora porque nos hemos centrado conscientemente en la tarea de lectura.

El centro de interés de esta propuesta de intervención se basa en algunas de las ediciones del programa televisivo de cocina *Masterchef Junior*, concretamente la número 2 y 3, que tanta audiencia y éxito tienen ante los más pequeños de la casa y sus familias. Partiendo de las posibilidades que tiene la propuesta de utilizar las recetas de cocina para trabajar la morfosintaxis, su realización y después puesta en práctica de dichas recetas para que no se queden en el papel, se considera que es una forma lúdica de cumplir el objetivo principal que se plantea.

A través de las recetas de cocina se pueden trabajar las estructuras morfosintácticas, estando implicados en ellas los elementos funcionales de la oración (preposiciones, conjunciones, pronombres, etc.) así como el orden de los componentes de una oración. Seguir los pasos y actuar según una receta de cocina nos indica es clave para realizarla con éxito, por lo que el orden de los elementos de las oraciones así como lo que se describa, son aspectos importantes relacionados con tareas de conciencia sintáctica. De la misma manera, no sirve guiarse por lo semántico puesto que los conectores proporcionan información relevante a la hora de establecer relación entre las diferentes palabras que compongan la oración, mostrándose así la conciencia sintáctica.

3.2. Contexto

Considerando que esta propuesta no se ha llevado a la práctica, no existe un sujeto determinado a quien tener en cuenta para partiendo de él establecer los objetivos, contenidos, actividades, evaluación que llevar a cabo. Por tanto, esta, en general, está destinada a niños con discapacidad auditiva (independientemente del nivel de audición del que dispongan, la modalidad escolar a la que asistan, el lenguaje que utilice/n en su entorno más cercano, etc.) que tengan esas dificultades en el campo referido a la sintaxis y que se encuentren cursando, al menos, 4º de Educación Primaria.

La exigencia última se debe a que, según la LOMCE (2013), es a partir de este curso cuando comienzan a estudiarse las categorías gramaticales, teniendo en cuenta las preposiciones, y en 5º de Educación Primaria cuando empiezan con las conjunciones.

Sin embargo, estas exigencias no son totalmente aplicables a niños con discapacidad auditiva ya que sus niveles curriculares suelen ser menores que lo que indica su desarrollo (Conrad, 1979 citado en Alegría y Leybaert, 1987; Allen, 1986 citado en Grau *et al.*, 2001).

Igualmente un estudio realizado por Di Francesca (1972) citada en Marchesi (2003), sobre las dificultades de los sordos en lectura, indica que aquellos alumnos entre seis y veintiún años de edad analizados, obtuvieron resultados referidos a niños oyentes de entre nueve y diez años de edad. Es por ello que esta propuesta está destinada tanto a niños con discapacidad auditiva en 4º de Educación Primaria y en adelante, como para aquellos que, aunque no se enfrenten a ese curso, se encuentren en ese nivel curricular.

3.3. Objetivos

Los objetivos principales que se plantean para su consecución gracias a la propuesta de intervención que se sugiere, son:

- Mejorar la conciencia sintáctica, lo que conlleva:
 - Apreciar la importancia del orden de los componentes de una oración.
 - Identificar y utilizar las diversas categorías gramaticales, encontrando entre ellas los elementos funcionales.
 - Identificar y utilizar diversas claves textuales que permiten una mayor comprensión del texto y de su estructura.
- Adquirir autonomía ante las tareas de lectura y escritura.
- Participar activamente en la puesta en práctica de recetas de cocina.

3.4. Competencias

Las competencias implicadas en esta propuesta de intervención son:

- Competencia en comunicación lingüística. Puesto que la conciencia sintáctica forma parte del lenguaje, aspecto esencial en esta propuesta.

- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. Debido al vínculo que el niño establece con el espacio físico real de la cocina en la que se llevan a cabo parte de las actividades planteadas.
- Competencia cultural y artística. Esta se refiere a la gastronomía, parte del arte integrado en la propuesta de intervención.
- Competencia de aprender a aprender. Al hacer consciente al niño de diferentes actuaciones, esta competencia es partícipe de esta propuesta.
- Competencia de autonomía e iniciativa personal. Ya que uno de los objetivos es adquirir autonomía por parte del niño con discapacidad auditiva.

3.5. Contenidos

Los contenidos esenciales en esta propuesta de intervención son:

- Las categorías gramaticales, incluyendo tanto las más accesibles y comprensibles como son el sustantivo y el verbo, como los denominados elementos funcionales: pronombre, preposición, determinante, conjunción y adverbio. La distinción realizada entre categorías gramaticales y elementos funcionales se justifica en que estos últimos son aquellos componentes de la oración mayormente tenidos en cuenta, puesto que son los elementos en los que más dificultades presentan los niños con discapacidad auditiva.
- Tipologías de oraciones: activas, afirmativas y directas; pasivas, de objeto indirecto, conjunción y relativo. Este contenido se debe a que, siguiendo a Robbins y Hatcher (1981) citado en Domínguez (2003), las primeras son mejores comprendidas por los niños sordos. Por ello, partir de oraciones activas, afirmativas y directas es importante a la hora de planificar las primeras sesiones, llegando al otro bloque de tipologías de oraciones más adelante.

3.6. Metodología

El papel individual del sujeto se tiene muy presente. Las sesiones diseñadas en esta propuesta de intervención son destinadas a un solo sujeto con discapacidad auditiva, por lo que la individualidad es un aspecto relevante. De la misma forma, adaptando las tareas, para hacerse algunas de ellas en común, esta propuesta de intervención asume poder llevarse a cabo con varios individuos a la vez.

Siguiendo a Marchesi (2003), el marco en el que se debe situar el aprendizaje de la lectura en el niño con discapacidad auditiva tiene que rebosar de actividades significativas, contextualizadas y partiendo de los intereses del niño. Además, la conexión con su más inmediata realidad y con situaciones en las que se puede ver inmerso resulta de gran relevancia. Las palabras o frases que se utilicen deberían de ir acompañadas de todos aquellos apoyos (dibujos, signos, objetos, etc.) que faciliten la comprensión por su parte.

Partiendo del socioconstructivismo (Chaves, 2001), impulsado por Vygotsky (1896-1934), se siguen los principios que se especifican a continuación:

- El sujeto con discapacidad auditiva adquiere un papel activo durante la intervención. Es por ello que las actividades están diseñadas para él y partiendo de él.
- El responsable de la intervención actúa como guía con el niño sordo para mediar entre él y su conocimiento. El adulto deja el protagonismo al niño y tiene una figura de guía y mediador. El papel del guía va perdiendo cada vez más relevancia dejando una posición autónoma al sujeto con discapacidad auditiva.
- El contexto real del niño como medio en el que desarrollar la intervención es un aspecto que también se tiene en cuenta. Partir del entorno inmediato del niño proponiéndole asumir situaciones en las que se puede ver integrado es un aspecto

relevante. Se plantean actividades partiendo del niño y de su alrededor, por lo que no son descontextualizadas.

- Las actividades que se presentan, puesto que se basan en el niño y su entorno, adoptan aspectos funcionales y prácticos. La lectura e interpretación de recetas de cocina, implicando la aplicación de la morfosintaxis, da pie a que se considere como funcional y no una mera tarea obligada y aburrida con la que hay que cumplir. El planteamiento de tareas de aprendizaje con un sujeto activo en un ambiente de imitación o dramatización contribuye a esa habilidad de interpretar los símbolos gráficos (Marchesi, 2003).
- Los materiales utilizados tienen en cuenta la situación auditiva del niño con sordera, por lo que se basan en el lenguaje escrito así como en apoyos visuales en muchas de las actividades. El uso de vídeos y fotografías sitúan al niño con discapacidad auditiva, aunque, tal y como avanza la propuesta, estos elementos disminuyen su presencia viéndose sustituidos por la lengua escrita.
- La dificultad de las actividades es progresiva siguiendo lo que propone Marchesi (2003), quien destaca la relevancia de narraciones con un orden creciente de dificultad. De la misma forma, esa dificultad es planteada teniendo en cuenta la situación personal del sujeto junto con sus logros y límites, para que la actividad pueda ser superada con éxito al mismo tiempo que le suponga una motivación y un reto alcanzable.
- Partir de los intereses del niño, que en este caso van ligados al gusto por la cocina y el programa televisivo citado. El hecho de plantear tareas que puedan abordar los niños con discapacidad auditiva implica que estas respondan a los intereses de los sujetos a los que van destinados. Es por ello que no deben conocer la lectura como un mero

transmisor de conocimientos sino como un medio a través del que aproximarse a sus intereses e inquietudes (Ferrández y Villalba, 1996).

Otro aspecto metodológico sobre el que se fundamenta esta propuesta de intervención trata de poner en cuestión la limitación de una respuesta correcta que se plantean en algunas actividades escolares. Partiendo del aprendizaje basado en problemas, situándose esta propuesta en contra de lo dicho, la diversidad de respuestas que “cabén” en algunas tareas de completar con los elementos funcionales resultan de interés y relevancia ya que se da libertad al niño sin exigirle una palabra que quizá no le parezca tan adecuada como otra que tiene en su mente (Johnson, Groh y Allen, 2000 citado en Sáez, 2011).

Cabe añadir que, previamente a las sesiones que se plantean en esta propuesta de intervención, se considera apropiado trabajar actividades referidas a las categorías gramaticales y los elementos funcionales de la oración, ya que son aquellos componentes a los que no suelen prestar atención y sobre los que se basa la mayor parte de esta propuesta. Es al inicio de la propuesta de intervención donde se describe alguna actividad para recordarlo, principalmente las dos primeras tareas planteadas para realizarse en la primera sesión, donde se recapitula a las categorías gramaticales así como su identificación posterior con diferentes palabras ya relacionadas con el resto de la sesión.

3.7. Temporalización

Cada sesión está desarrollada pensando en un tiempo de una hora y media, aproximadamente. Del mismo modo, las actividades están pensadas para niños que, una vez han llegado a 4º de Educación Primaria o bien a este nivel curricular, ya se han comenzado a

familiarizar y profundizar en el contenido referido a las categorías gramaticales como bien se ha especificado previamente.

De la misma forma, el planteamiento de esta propuesta de intervención debe tener lugar a lo largo de unos meses o siguiendo el transcurso escolar. Es por ello que las sesiones en ese caso deberían ser adaptadas para aprovecharlas más de una sesión con el fin de cumplir el objetivo final.

3.8. Sesiones

Se plantean diversas actividades para la consecución de esa finalidad principal indicada previamente a través del centro de interés de *Masterchef Junior* (Ediciones 2 y 3). Cada actividad complementa al resto, por lo que el orden de colocación es importante respetarlo para ir incorporando a las tareas siguientes lo obtenido de las anteriores. De esta forma, las actividades no son aisladas e independientes unas de otras, sino que se les da una unión para que con todas ellas se consiga el objetivo final.

La tipología de las actividades que se plantean se corresponde con algunas de las que determinan Wiig y Semel (1984), citado en la tesis doctoral de Moreno (1997), quienes contemplan tareas de normalización de oraciones desordenadas donde se concientiza de la relevancia del orden de los componentes de una oración. Igualmente plantean tareas denominadas de “cierre gramatical” en las que se muestra una oración y el individuo tiene que completar algunos elementos que faltan. En los ejercicios de este tipo planteados en este trabajo, hemos colocado entre paréntesis las respuestas correctas que se esperan de los participantes.

Las recetas que se plantean en cada una de las sesiones están sujetas a modificaciones y adaptaciones, pudiendo realizar la sesión con la receta que se propone tomada del libro de recetas *Las recetas más molonas. Masterchef Junior* (2016), creando una propia, eligiendo otra, etc. De la misma forma, las recetas seleccionadas se corresponden con un nivel de dificultad sencillo aunque esto depende de la actividad. Cabe destacar que las instrucciones que aparecen en el libro de recetas están adaptadas, convirtiéndolas en la tipología de frases que se especifican previamente.

3.8.1. Sesión 1. ¡Dándole color al sabor!

Objetivos

- Identificar las categorías gramaticales.
- Adecuarse a la categoría gramatical dada.
- Interiorizar la importancia del orden de los elementos de una oración.
- Identificar los componentes necesarios de una oración y construirla.
- Adquirir autonomía.

Contenidos

- Elementos funcionales.
- Categorías gramaticales: sustantivo, verbo, preposición, conjunción, pronombre, determinante.

Materiales

- Piezas de puzle correspondidas con una categoría gramatical.
- Piezas de puzle, con sus respectivos colores según la categoría gramatical y en blanco igualmente, con palabras referidas a una receta de cocina seleccionada.
- Oraciones incompletas de una receta (tomada de página 19 del libro *Las recetas más molonas. Masterchef Junior*, 2016).
- Instrucciones de una receta de cocina para ejemplificar y escribir (tomada de página 175 del libro *Las recetas más molonas. Masterchef Junior*, 2016).
- Ingredientes e instrumentos de cocina.
- Folio y lápices.

Actividades

1. Se le proporciona al niño el puzle (Figura 1) con los respectivos colores y categorías gramaticales (sustantivo, verbo, preposición, conjunción, determinante, pronombre). Este debe realizarlo para obtener la relación correspondiente entre cada color y su categoría gramatical (10 min).

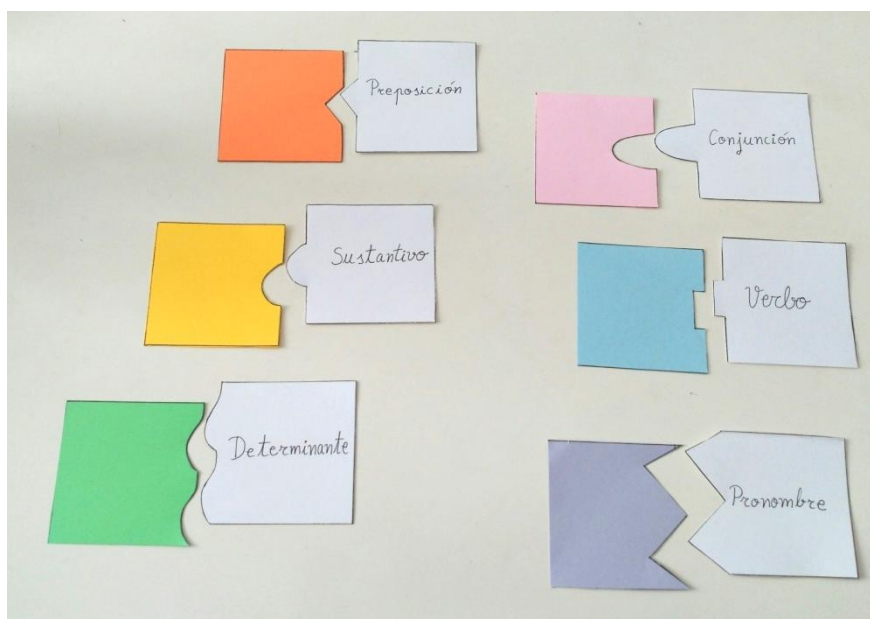


Figura 1. Puzle (1) que relaciona categorías gramaticales con colores.

2. Utilizando la pieza del puzle donde aparece la categoría gramatical, a esta se le completa con piezas de puzle con palabras cuya categoría gramatical corresponda, haciendo uso ya en este momento de palabras referidas a la primera receta de cocina (Figura 2). Esta tarea será progresiva utilizando piezas con colores en un primer momento y sustituyéndolas por piezas con fondo blanco tal y como se avanza (Figura 3). La cantidad de puzles hechos depende de la dificultad o facilidad con la que se desenvuelva el niño, considerándose suficientes 30 puzles hechos (5 puzles por cada categoría gramatical) (15-20 min.).

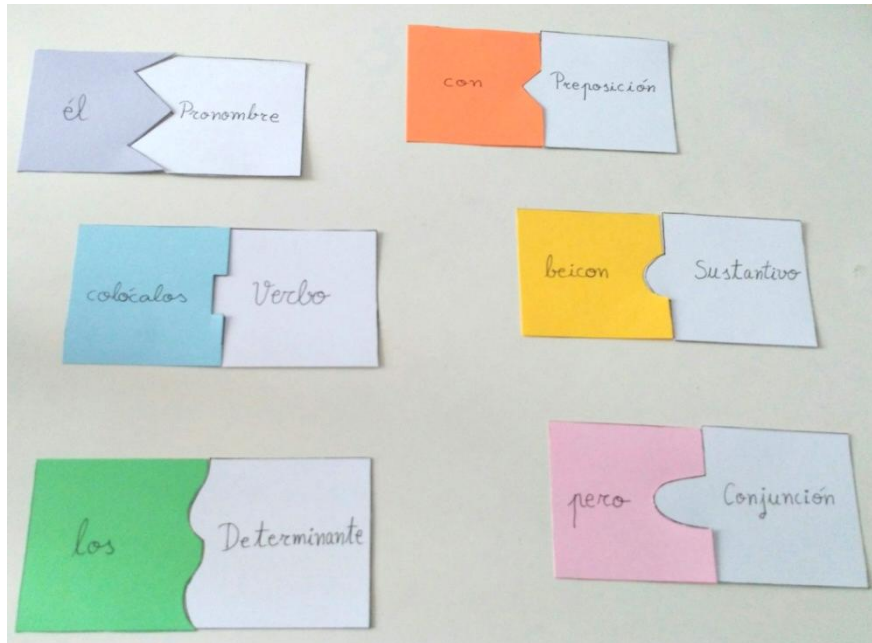


Figura 2. Puzle (2) que relaciona categorías gramaticales con las palabras correspondientes.

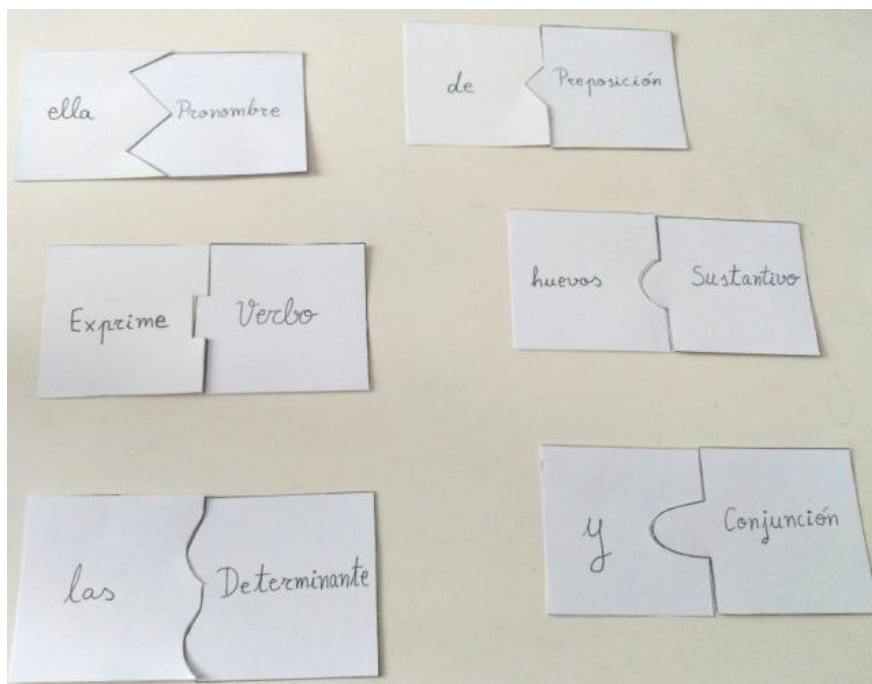


Figura 3. Puzle (3) que relaciona categorías gramaticales y palabras sin el apoyo de los colores.

3. Utilizando los puzles formados en la tarea anterior, se le presentan al niño instrucciones de la receta de cocina incompletas. El sujeto debe completar las oraciones con los puzles de los que disponga, siendo estas oraciones cada vez más inacabadas. La forma de completar dichas oraciones puede ser bien mediante los mismos puzles hechos bien transcribiendo las

palabras de los puzles al propio texto. La cantidad de oraciones depende del mismo motivo expuesto previamente. Como medio facilitador de la tarea, tal y como el niño rellena los huecos, se le plantea ir ejecutando los pasos que indica la receta. Igualmente dispone de los ingredientes a la vista (20-30 min.).

Huevos al horno con beicon, zumo y batido de cacao

Para los huevos al horno con beicon.

1. Coge los ____, el beicon, el huevo hilado y las rebanadas de pan __ molde.
(huevos, de)
2. ____ con un vaso __ pan en círculos y colócalo __ moldes de silicona. (Corta, el, en)
3. En __ pon una loncha de _____. Añade huevo hilado _ casca un huevo dentro.
(ellos, beicon, y)
4. Enciende el _____. (horno)
5. Hornea durante quince minutos o hasta que __ huevos estén cuajados. (los)

Para el zumo y el batido de cacao.

1. Coge la leche, el _____ y el plátano ____ no __ naranjas. También coge __ hielos del _____. (cacao, pero, las, los, congelador)
2. Coge la batidora. En ____, bate la _____ y el cacao ____ el plátano y los hielos.
(leche, ella, con)
3. Saca el _____ para las naranjas. (exprimidor)
4. ____ las naranjas ____ hacer el zumo. (Exprime, para)

4. Aumentando la dificultad de la última actividad, se le ejemplifican instrucciones de una receta de cocina y el niño tiene que escribirlas, darles forma con los puzles formados de manera autónoma. A los puzles iniciales se le añaden aquellas palabras necesarias en esta receta. Una vez lo ha redactado con los puzles, lo escribe en un folio. En el caso de que le supusiera mucha dificultad reescribir lo que va ocurriendo, se le daría la opción de dramatizar las acciones junto con el guía previamente a redactar cada instrucción (15-20 min.). Esta última tarea es utilizada en la sesión 7.

Barritas energéticas

1. Bate los dátiles y las uvas pasas en una batidora.
2. A la masa es añadida el aceite, la sal, la vainilla y el cacao y se sigue batiendo.
3. Incorpora las almendras, las avellanas, las nueces y los pistachos. Mezclar.
4. Vierte la masa en un recipiente para horno.
5. Tapa el recipiente con papel transparente y mételo en la nevera.
6. Cuando la masa esté fría, córtala en rectángulos.

3.8.2. Sesión 2. Sigue los pasos

Objetivos

- Desenvolverse en el uso de los elementos funcionales.
- Concienciarse de la necesidad de los elementos funcionales.
- Completar las oraciones inacabadas.
- Ganar autonomía.

Contenidos

- Elementos funcionales (preposición, pronombre y conjunción).

Materiales

- Extractos de vídeos del programa televisivo *Masterchef Junior* que cuentan con subtítulos. Estos son obtenidos de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/masterchef-junior-3/masterchef-junior-3-programa-5-29-12-15/3427890/> (min 1:35:07) y <http://www.rtve.es/alacarta/videos/masterchef-junior-2/masterchef-junior-2-programa-2-06-01-2015/2937475/> (min 1:05:16).
- Imágenes extraídas del vídeo con sus correspondientes oraciones incompletas.
- Oraciones incompletas.
- Ingredientes e instrumentos de cocina para la segunda receta.

Actividades

1. Se proyecta el extracto de un vídeo y, mientras el niño lo contempla, ordena las imágenes que se han obtenido de dicho vídeo y que se ajustan a las instrucciones de una nueva receta de cocina. Los pasos a seguir (Figura 4) del vídeo corresponden a diversos integrantes de la prueba del programa de televisión, esto se debe a que basarse únicamente en

uno de los cocineros supone que las acciones que éste realiza se llevan a cabo con mucha rapidez y, en algunos casos, no aparece todo lo que hace (20-25 min.).





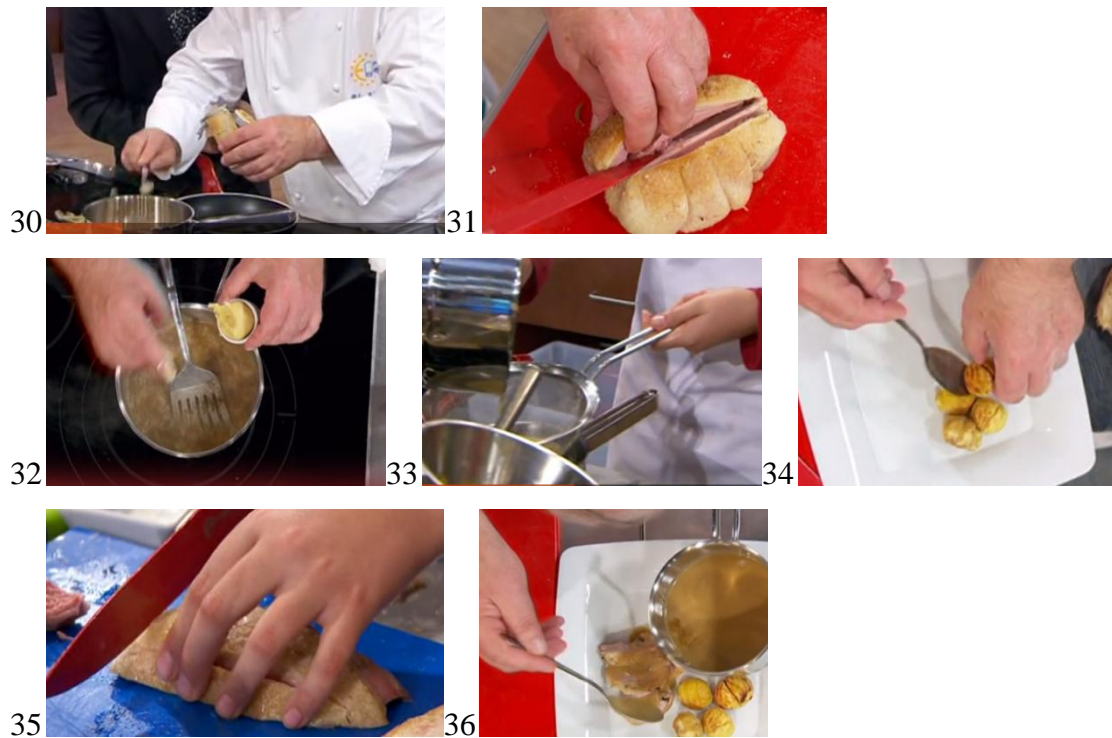


Figura 4. Secuencia de pasos a seguir en la elaboración de una receta de cocina.

2. Se le proporcionan las instrucciones por escrito con palabras clave que se corresponden con las imágenes previamente ordenadas, aunque incompletas. Tiene que identificar cada imagen con la oración correspondiente. Estas oraciones no se le proporcionarían ordenadas al niño, debido a la finalidad que se plantea en la tarea posterior y que en esta misma se pretende que relacionen con la imagen (15 min.).

- 1 Saca la cazuela.
- 2 Enciende el fuego.
- 3 Sazona ___ sal y pimienta. (con)
- 4 Extiende la manteca ___ cada trozo. (en/por)
- 5 Coloca las pechugas ___ la cazuela. (en)
- 6 Mira bien los trozos ___ la cazuela. (de)
- 7 Mete ___ cazuela ___ horno. (la, en)
- 8 Mientras, corta ___ verduras. (las)
- 9 Rasca un trozo ___ pan duro ___ un ajo. (de, con)
- 10 Saca la cazuela ___ horno. (del)
- 11 Mira ___ pechuga. (del)
- 12 Saca la pechuga ___ la cazuela y colócala ___ una bandeja. (de, la, en)
- 13 Tapa la pechuga ___ papel albal. (con)
- 14 Mete ___ ___ cazuela la verdura cortada ___ el resto de pechuga. (dentro de, con)
- 15 Echa el trozo ___ limón. (de)
- 16 Echa ___ pan frotado ___ ajo. (el, con)
- 17 Coloca las castañas ___ bandeja. (en, la)
- 18 Écha ___ aceite. (el)
- 19 Écha ___ gotitas de coñac _ oporto. (le, de)
- 20 Mete ___ bandeja de castañas ___ horno. (la, al)
- 21 Echa coñac ___ ___ cazuela de las pechugas. (en, la)
- 22 Pela ___ patatas. (las)
- 23 Corta ___ trozos las patatas. (en)
- 24 Licua las patatas.
- 25 Saca las castañas ___ fuego. (del)
- 26 Tapa las castañas.
- 27 Echa agua ___ ___ cazuela. (en la)
- 28 Saca ___ muslos. (los)
- 29 Cuela el resto ___ caldo de ___ cazuela. (del, de)
- 30 Echa foie ___ cazo ___ caldo. (en, el)
- 31 Saca los huesos ___ ___ muslos _ de las pechugas. (de, y)
- 32 Echa mantequilla _ la salsa ___ espesar. (en, para)
- 33 Cuela la salsa.
- 34 Coloca ___ ___ plato las castañas. (en, el)
- 35 Corta la pechuga fina.
- 36 Echa ___ salsa. (la)

3. Se le propone, basándose solamente en las instrucciones escritas, llevar a cabo la receta. La falta de elementos funcionales impide realizarla, por lo que se le incita a darse cuenta de la importancia de estos elementos (5 min.).

4. Facilitándole las piezas de puzle de la sesión anterior (habiendo añadido aquellas que se consideran más necesarias en esta sesión), tiene que completar las oraciones inacabadas y después, visualizando el vídeo de nuevo, comprobar lo escrito (20 min.).

5. Como actividad extra en la que se aumenta la dificultad, se le proyectan otras partes de vídeos pero ya no se le proporcionan imágenes sino directamente oraciones incompletas. Tiene que rellenarlas con las palabras que correspondan tal y como va avanzando el vídeo, habiendo cada vez más huecos, y comprobarlo de nuevo con la visualización del vídeo. Este se iría deteniendo en diversos momentos ya que las acciones de los cocineros son rápidas. Igualmente, y aprovechando de la facilidad y rapidez de esta receta, se puede llevar a cabo finalmente aplicando las palabras completadas por el niño con discapacidad auditiva (30 min.).

Arroz con leche

Pon la ____ a calentar __ __ cazuela. (leche, en la)

Mete __ __ cazuela el azúcar, la ____, la vainilla, la cáscara de ____ y la ____ de limón. (en la, canela, naranja, cáscara)

Déjala _____. (hervir)

Cuando deje __ hervir, se cuele. (de)

Echa el arroz a la cazuela.

Al final se le ____ mantequilla. (echa)

3.8.3. Sesión 3. ¡Manos a la cocina!

Objetivos

- Representar espacialmente y comprender un plano.
- Interpretar las instrucciones de la receta.
- Completar las oraciones.
- Interiorizar los elementos funcionales.
- Discriminar la acción correcta teniendo en cuenta el contenido y el orden de los elementos.

Contenidos

- Representación espacial. El plano.
- Elementos funcionales.

Materiales

- Plano de la cocina e ingredientes de la receta.
- Receta de un plato de cocina incompleta (tomada de página 53 del libro *Las recetas más molonas. Masterchef Junior*, 2016).
- Diversas instrucciones de la receta.
- Lápices, cartulina, tijeras y pegamento.
- Ingredientes y materiales de cocina.

Actividades

1. Se le presenta la receta de un nuevo plato de cocina y un plano de la cocina (Figura 5) donde va a tener lugar la tarea principal de esta sesión. El niño tiene que, leyendo la parte

de los ingredientes de la receta, dibujar en el plano dónde se encuentran cada uno de los ellos. Tiene que hacer lo mismo con los utensilios de cocina. Facilitando la identificación de los lugares más reconocidos de la cocina, estos se especifican con su nombre (15-20 min.).

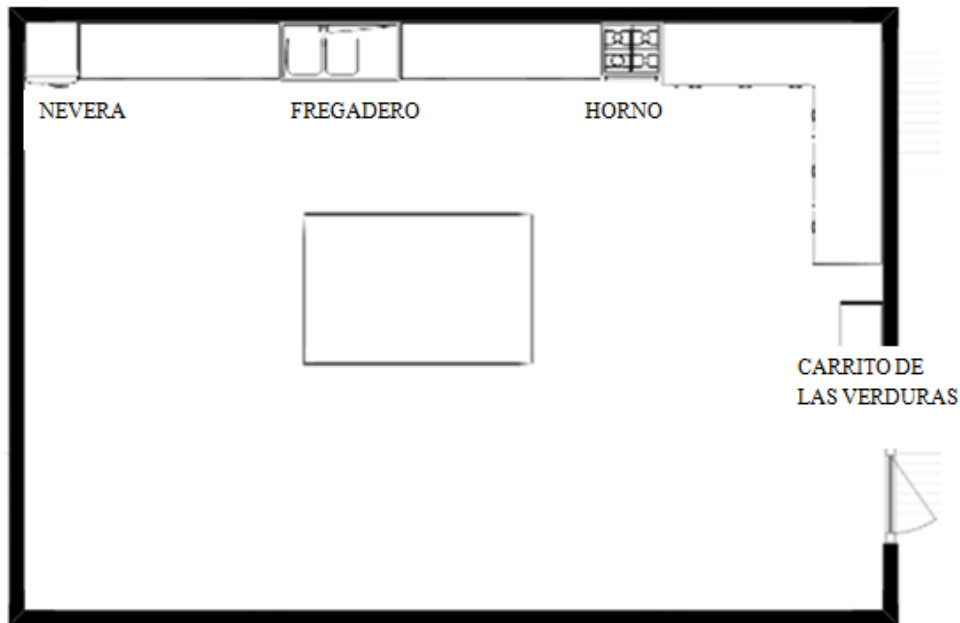


Figura 5. Plano de la cocina donde se sitúa la elaboración de la receta.

Realizado en <https://es.floorplanner.com/demo>.

Croquetas de la abuela

-Ingredientes:

1. La pechuga de pollo y la mantequilla están en la nevera.
2. La leche está en la nevera debajo de los huevos.
3. La harina está entre el fregadero y el horno.
4. El caldo de pollo está en la nevera al lado de la leche.
5. Los huevos cocidos están en la nevera a lado de la mantequilla.
6. La cebolleta está en el carrito de las verduras entre los plátanos y las nueces.
7. El pan rallado está encima del mueble central.

8. El huevo está en la nevera.
9. La nuez está en el carrito de las verduras.
10. El aceite de oliva está en la esquina entre el horno y el carrito de las verduras.
11. La sal está al lado del pan en el mueble central.

-Utensilios:

1. El cuchillo está dentro del mueble entre el horno y el fregadero.
2. La sartén está en el armario del mueble central.
3. El cucharón está al lado del cuchillo.
4. La bandeja está encima del mueble entre la nevera y el fregadero.
5. Los platos están en el armario del mueble central debajo de la sartén.

2. Disponiendo solamente del plano que ha completado pero con la redacción de la primera parte de la receta sin terminar, el niño debe rellenar los espacios vacíos, principalmente de elementos funcionales, interpretando la colocación en el plano de los ingredientes que ha dibujado. En este momento de la sesión, el niño no dispone de la redacción de los ingredientes y utensilios de cocina que previamente ha leído (20 min.).

Croquetas de la abuela

-Ingredientes:

1. La pechuga de pollo _ la mantequilla están ___ la nevera. (y, en)
2. La leche está en la nevera _____ los huevos. (debajo de)
3. La harina está ___ el fregadero y el horno. (entre)
4. El caldo de pollo está ___ la nevera al lado de la _____. (en, leche)

5. Los huevos cocidos están en la _____ a lado de __ mantequilla. (nevera, la)
6. La _____ está en el carrito de las _____ entre los plátanos _ las nueces.
(cebolleta, verduras, y)
7. El ___ rallado está encima del mueble central. (pan)
8. El huevo está ___ la nevera. (en)
9. La nuez está ___ el carrito de las verduras. (en)
10. El aceite ___ oliva está en la esquina _____ el horno y el carrito de las verduras.
(de, entre)
11. La ___ está al lado del pan en el mueble central. (sal)

-Utensilios.

1. El _____ está dentro del mueble entre el _____ y el fregadero. (cuchillo, horno)
2. La sartén está en el _____ del mueble central. (armario)
3. El cucharón está ___ _____ del cuchillo. (al lado)
4. La bandeja está _____ del mueble entre la nevera y el fregadero. (encima)
5. Los platos están en el armario del mueble central _____ ___ la sartén. (debajo de)

3. Acudiendo a la cocina real, pero previamente a llevar a la práctica la receta, se le otorgan al niño diversas oraciones con instrucciones (Figura 6) sobre dicha receta (en orden), las cuales tiene que elegir valorando su forma y contenido. Situarse ya en la cocina, le permite llevar a cabo las opciones que marca la receta para comprobar cuál es la correcta, acción que se le admite realizar tanto para asegurarse de la elección de opción como para la comprobación de lo elegido. Una vez tiene la instrucción correcta, pinta el cuadrado correcto, recorta la gran figura y la pega en una cartulina (20-30 min.)

- Corta la pechuga, los huevos y la cebolleta en trozos pequeños.
- Corta con la pechuga los huevos y la cebolleta en trozos pequeños.
- Corta la pechuga, los huevos y la cebolleta de trozos pequeños.

- Derrite una sartén en la mantequilla y añade la cebolleta cortada.
- Derrite en una sartén la mantequilla y añade la cebolleta cortada.
- Derrite en una sartén la mantequilla por añadir la cebolleta cortada.

- Con la mantequilla y la cebolleta en la sartén, echa la harina y el caldo de pollo sin dejar de remover.
- Con la mantequilla y la cebolleta en la sartén, echa la harina y el caldo de pollo en dejar de remover.
- Con la mantequilla y la cebolleta debajo de la sartén, echa la harina y el caldo de pollo sin dejar de remover.

- Echa la leche en la sartén y sigue removiendo.
- Echa con la leche la sartén y sigue removiendo.
- Echa la leche y la sartén y sigue removiendo.

- Añade los huevos duros en las pechugas. Echa sal para nuez.
- Añade los huevos duros y las pechugas. Echa sal y nuez.
- Añade los huevos duros y las pechugas. Echa sal de nuez.

- Saca de la masa la sartén y viértela en una bandeja.
- Saca la masa de la sartén para viértela con una bandeja.
- Saca la masa de la sartén y viértela en una bandeja.

- Cuando la masa se enfríe, hacer croquetas.
- Cuando la masa no se enfríe, hacer de croquetas.
- Cuando la masa se enfríe, pero hacer croquetas.

- Pasa por huevo y pan rallado las croquetas y fríelas.
- Pasa en huevo con pan rallado las croquetas y fríelas.
- Pasa por huevo y pan rallado los croquetas y fríelas.

Figura 6. Instrucciones de la receta de cocina dispuestas para su elección por parte del niño.

4. Se lleva a cabo la receta con ayuda y asistencia del guía de la actividad. El niño representa lo que describe cada instrucción llevándolo a cabo y una vez dispone de todo lo necesario según lo interpretado en las tareas previas (20-30 min.).

3.8.4. Sesión 4. ¿Cómo se hace?

Objetivos

- Identificar los componentes de una oración.
- Poner en práctica el orden de los componentes de una oración.
- Ser autónomo.

Contenidos

- Elementos de una oración: funcionales, categorías gramaticales.

Materiales

- Receta de cocina (tomada de página 119 de *Las recetas más molonas, Masterchef Junior*, 2016).
- Imágenes acordes a la receta, extraídas del libro de recetas e imágenes de la red (<https://images.google.com/>).
- Papel y lápices.
- Ingredientes y utensilios de cocina necesarios.

Actividades

1. El guía de la actividad planifica una nueva receta de cocina y la lleva a cabo ante la mirada del niño (20-30 min.).

Crema de champiñón con lascas de idiazábal

1. Lava y trocea los champiñones.
2. Lava, pela y trocea las patatas.

3. Pica la cebolleta.
4. Mete los trozos de champiñones, patatas y cebolleta en la sartén con el aceite.
5. Echa sal.
6. Añade el caldo de verduras.
7. Deja cocer hasta que las patatas estén blandas.
8. Añade la nata.
9. Pasa toda la masa por la batidora.
10. Rellena cada molde con la crema.
11. Coloca encima de cada molde una lasca de queso.

2. El niño reescribe lo que va ocurriendo según observa al adulto, primeramente con imágenes (Figura 6) y, una vez las tiene ordenadas, transcribe lo que ocurre en cada una de ellas mediante la lengua escrita. En este momento, el niño está inmerso en la tarea describiendo qué va ocurriendo, lo que le va a servir para poder completar esta sesión (20-30 min. correspondientes a los anteriores indicados).

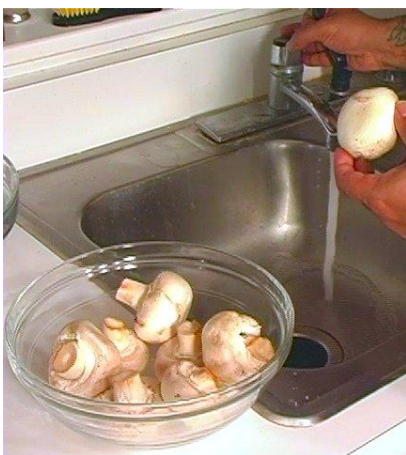




Figura 6. Secuencia de imágenes relacionadas con la elaboración de la receta.

3. Se propone al niño llevar a cabo la receta de manera individual, siempre con la ayuda del guía, siguiendo las anotaciones que ha tomado para tomar conciencia de ello (basándose en las imágenes si le ha supuesto mayor dificultad la lengua escrita o haciendo uso de ambas). Esta tarea final complementa las anteriores que lleva a cabo el niño, poniendo en práctica aquello de lo que ha tomado nota y dándole una significatividad (20-30 min.). Dependiendo de la duración y complicación de la receta, se pueden realizar varias recetas o basarse en solamente una.

3.8.5. Sesión 5. Saboreando lo cocinado

Objetivos

- Leer y observar la receta.
- Adquirir la importancia de los elementos funcionales.

Contenidos

- Elementos funcionales.
- Categorías gramaticales.

Materiales

- Permiso de grabación a cumplimentar por los padres, tutores del niño ([Anexo I](#)).
- Una receta de cocina completa y la misma, inacabada (tomada de la página 133 del libro *Las recetas más molonas. Masterchef Junior*, 2016).
- Cámara de vídeo.
- Ingredientes y utensilios de cocina necesarios.

Actividades

1. Seleccionando previamente por parte del guía de la actividad una nueva receta de cocina y con su ayuda, el niño con discapacidad auditiva pone en práctica las instrucciones que se le indican. Para facilitarle la tarea, dispondrá de imágenes al lado de los pasos a seguir simulando parte de las acciones que debe ir realizando. Estas se corresponden con aquellas que el libro de recetas al que se hace referencia muestra. En este momento, y con los permisos necesarios recogidos, el sujeto es grabado por parte del guía como material para la próxima actividad (20-25 min.).

Cachopo con chips de manzana

1. Precalienta el horno a 125°C.
2. Lava las manzanas y córtalas en rodajas.
3. Pon las manzanas en un bol con zumo de limón y agua.
4. Escurre las manzanas y espolvoréalas con canela y azúcar.
5. Coloca las rodajas de manzana en una bandeja de horno y métela en el horno.
6. Extiende los filetes en una superficie lisa.
7. Coloca en cada filete una loncha de jamón de York, una de jamón serrano y dos de queso.
8. Coloca encima otro filete y ciérralo con palillos.
9. Bate los huevos en un bol.
10. Vierte el pan rallado en un bol.
11. Pasa cada filete por el pan rallado, por los huevos y por el pan rallado.
12. Fríe en una sartén con aceite cada filete.
13. Saca las chips de manzana del horno.
14. Coloca en un plato un filete de cachopo con chips de manzana.



2. Utilizando la grabación realizada anteriormente, el niño sordo se observa a sí mismo mientras escribe los elementos funcionales y otras categorías gramaticales que faltan en la

receta incompleta que ya ha puesto en práctica. Esta actividad está planificada al revés que las anteriores, implicando al niño de otra forma en una nueva sesión de cocina (20-30 min.).

Cachopo con chips de manzana

1. Precalienta el ____ a 125°C. (horno)
2. Lava las manzanas _ córtalas __ rodajas. (y, en)
3. Pon las ____ en un bol __ zumo de limón _ agua. (manzanas, con, y)
4. Escurre las manzanas _ espolvoréalas con ____ y _____. (y, azúcar, canela)
5. Coloca las rodajas de manzana en una _____ de horno y métela __ el horno.
(bandeja, en)
6. Extiende los filetes __ __ superficie lisa. (en, una)
7. Coloca __ cada filete una loncha de jamón de York, una de jamón serrano _ dos de _____. (en, y, queso)
8. Coloca _____ otro filete y ciérralo __ palillos. (encima, con)
9. Bate los huevos en un _____. (bol)
10. Vierte el pan rallado __ __ bol (en, un).
11. Pasa cada filete ____ el pan rallado, por __ huevos _ por el pan rallado. (por, los, y)
12. Fríe __ una sartén ____ aceite cada filete. (en, con)
13. Saca __ chips de manzana ____ horno. (las, del)
14. Coloca en un _____ un filete de cachopo __ chips __ manzana. (plato, con, de)

3. Como medio para corregir lo que ha completado, puede darse la posibilidad de, para hacerle consciente de ello, realizar con él las instrucciones según las palabras que ha

utilizado. De esta forma, toma conciencia de lo que ha hecho, lo que ha escrito y la propia interpretación (20 min.).

3.8.6. Sesión 6. Recetas y cocinas

Objetivos

- Completar una receta de cocina.
- Concienciarse del significado de los elementos funcionales respecto a las palabras situadas a su alrededor.

Contenidos

- Categorías gramaticales.

Materiales

- Plantilla de receta (tomada de la página 157 del libro *Las recetas más molonas. Masterchef Junior*, 2016) y lápices.
- Ingredientes y utensilios de cocina.

Actividades

1. Se le propone al niño ser el chef en esta sesión. Dándole una plantilla para recetas, tiene que completarla según los ingredientes y los instrumentos culinarios que observe a su alrededor en la cocina. En este momento se le deja mayor libertad a la hora de rellenar los espacios en blanco. El responsable de la actividad, disponiendo de la receta redactada, guía al niño en lo que tiene que ir haciendo (ejemplificándole para que lo imite, llevándole las manos de los ingredientes a los materiales) y le encamina en la receta con aquellos ingredientes e instrumentos que no sepa cómo integrar (20-25 min.).

¿Qué necesitamos?

1. Coge _____ y ____ de la nevera. (daditos de merluza, huevos)
2. Coge encima de la mesa: _____. (harina, aceite y sal)
3. Coge _____ del mueble central. (miel, zumo de limón, aceite y sal)

Paso a paso

Para la mayonesa:

1. Mete en la batidora _____. (el aceite, el huevo, el zumo de limón y sal)
2. Bate sin levantar el brazo de la batidora.
3. Vierte la mezcla _____. (en un cuenco y echa miel)
4. _____. (Mételo en la nevera)
5. No se saca la mayonesa de la nevera hasta terminar el plato principal.

Para el plato principal:

1. Bate _____. (dos huevos en un bol y pon la harina en otro bol)
2. La merluza _____ papel de cocina. (es limpiada con)
3. Echa sal _____. (a los daditos de merluza y pásalos por harina)
4. _____ los daditos de merluza. (Pasa por huevo)
5. Fríe _____ los daditos de merluza. (en una sartén)
6. _____. (Saca la mayonesa de la nevera)
7. Sirve _____ los daditos de merluza con la mayonesa. (en un plato)

2. Se lleva a cabo, con la ayuda del guía, la receta planteada, siguiendo los pasos anotados por el niño previamente (30 min.).

3.8.7. Sesión 7. Degustando elementos

Objetivos

- Ordenar los componentes de una oración.

Contenidos

- Elementos de una oración.
- La mayúscula y el punto final.

Materiales

- Receta de cocina de la primera sesión.
- Ingredientes y utensilios de cocina.

Actividades

1. Se le proporcionan al niño con discapacidad auditiva diversas oraciones que consisten en instrucciones de la segunda receta trabajada en la primera sesión cuyos componentes están desordenados. El niño tiene que ordenarlos disponiendo en las primeras instrucciones de la mayúscula y el punto final en las palabras correspondientes pero desapareciendo estas pistas poco a poco (15-20 min.).

Barritas energéticas

1. los/Bate/dátiles/uvas/pasas/y/las/batidora./una/en
2. añadida/es/la/A/masa/la/aceite/sal/el/la/vainilla/cacao./el/y/y/
3. se/batiendo./sigue
4. las/incorpora/almendras/avellanas/las/las/nueces/los/y/pistachos.

5. mezclando/seguir
6. masa/en/horno/vierte/la/recipiente/un/para
7. recipiente/el/tapa/papel transparente/y/en/la/con/nevera/mételo
8. fría/en/rectángulos/córtala/cuando/masa/la/esté

2. Una vez están ordenados, se comparan con la primera sesión de esta propuesta de intervención para relacionar las oraciones ya ordenadas con las oraciones escritas por el niño en la última tarea de esa primera sesión, con la finalidad de recordar la colocación de los componentes de la oración (20-25 min.).

3. Tras comprobar la receta ordenada con la de la primera sesión, se pone en práctica con ayuda del guía de la actividad (30 min.).

3.8.8. Sesión 8. Ya soy todo un chef

Esta sesión final trata de reunir todo aquello visto y trabajado durante los anteriores momentos. Se considera esencial realizarla una vez las actividades previas se han logrado con un éxito aparente, por lo que utilizando otras recetas a las que se proponen, se pueden repetir las diferentes sesiones hasta que los conceptos queden adquiridos.

En cuanto a lo central de esta sesión, la creación de un libro de recetas de cocina por parte del niño con discapacidad auditiva con el que se ha trabajado puede ser una buena opción. Basándose en el centro de interés del que ha partido esta propuesta de intervención, la elaboración propia de un recetario puede suponer un punto de motivación por parte del niño puesto que normalmente ha trabajado sobre recetas ya diseñadas o planificadas.

Para esta sesión se necesitan cartulinas colocadas en forma de libro así como lápices y pinturas para el desarrollo de la actividad. Disponer de imágenes y de aquellos ingredientes o utensilios más comunes, puede ser efectivo sobre todo en las primeras recetas que exponga debido a que le pueden servir de ayuda para ese comienzo.

Esta sesión se realiza, al igual que las anteriores, con la figura del docente como guía pudiendo pautarle más o menos en su propia construcción. En este caso, comenzar con plantillas de recetas (en las que situar apartados de utensilios, ingredientes, paso a paso, etc.) e ir dejándole rienda suelta a su imaginación puede ser buena idea para que, aunque el niño se base en lo que se le ha ido pautando, ponga en juego sus propias ideas. Cabe destacar en este punto que, puesto que se pretende que el niño aplique todas aquellas tareas realizadas independientemente, se le puede dar la opción de bien mientras las escribe las

ejemplifique, bien previo a escribirlas las ejemplifique, con el objetivo de que tome conciencia de lo que va haciendo o ha hecho.

3.9. Evaluación

Se valora tanto la predisposición y actuación del sujeto con discapacidad auditiva como las actividades diseñadas. Es decir, se lleva a cabo una evaluación del aprendizaje conseguido por parte del niño así como del proceso ejecutado y puesta en práctica por parte del responsable de la propuesta de intervención, evaluando por tanto de la misma forma el proceso de enseñanza (Gutiérrez y Ramo, 1995).

3.9.1. Criterios de evaluación

Se establecen los siguientes:

- Ordena y tiene conciencia de la importancia del orden de los elementos de una oración.
- Utiliza los elementos funcionales de la oración en el momento y lugar adecuado.
- Participa autónomamente mostrando una actitud activa y de interés.
- Muestra conciencia de sus acciones, ejemplificando y relacionando lo que va haciendo.

Como método para la evaluación de todo ello, se proponen unas rúbricas independientes para cada aspecto a valorar.

3.9.2. Evaluación inicial

Previo a las evaluaciones indicadas, se plantea una evaluación inicial a partir de la que tener la información necesaria para adaptar las sesiones diseñadas a las necesidades del niño con el que vayamos a poner en práctica la propuesta de intervención. Siguiendo a

García (1989), no obtener información del sujeto al que se va a aplicar la intervención dificulta conseguir los objetivos que se planteen.

El objetivo principal de esta evaluación previa es determinar el nivel de desarrollo alcanzado de conciencia sintáctica así como detectar las dificultades que presenta.

Ésta consiste, basándose de igual manera en el centro de interés sobre el que se ha diseñado la intervención, en una receta descompuesta. El niño con discapacidad auditiva tiene que llevar a cabo tareas relacionadas con aquella tipología que se puede encontrar en la intervención, como ordenar los componentes de algunas instrucciones de la receta y completar diferentes huecos con elementos funcionales (pronombres, preposiciones, conjunciones). La progresión de la dificultad se encuentra presente ya en esta prueba de evaluación inicial en la que se pretende conocer cómo se desenvuelve el niño con discapacidad auditiva en actividades de conciencia sintáctica.

A continuación se especifica un ejemplo de ella:

¡A COCINAR!

Tortitas de plátano y frambuesas con batido de yogur

Completa con preposiciones, conjunciones y pronombres.

Para las tortitas.

1. Coge el vaso de ___ batidora. (de)
2. En ___ bate ___ huevos, los copos ___ avena, ___ leche ___ avena, el plátano ___ la miel. (ella, los, de, la, de, y)
3. Coge ___ sartén y úntala ___ mantequilla. (la, con/de)

4. Vierte __ masa. (la)

5. __ añades dos frambuesas __ cada tortita. (Le/en/por)

Ordena las palabras de cada oración.

Para el batido de yogur.

1. los/ Junta/ yogures./ tres (Junta los tres yogures.)

2. a/ la/ añade/ el/ y/ cacao/ mezcla/ azúcar./ el (Añade a la mezcla el cacao y el azúcar.)

3. hasta/ grumos/ no/ bate/ que/ haya (Bate hasta que no haya grumos.)

Para darle funcionalidad a la receta completada y reestructurada de la evaluación inicial, se considera de importancia ponerla en práctica siguiendo lo que el mismo niño ha determinado. De esta forma, se inicia con la puesta en práctica de lo que se escribe y lee que se ha definido como uno de los principios esenciales de esta propuesta.

Además de la actividad diseñada para esta evaluación inicial, se valora la disponibilidad de tareas que indican Navarro y Rodríguez (2014) en su estudio sobre la evaluación de la conciencia sintáctica al que se ha hecho mención en la evaluación e intervención en esta conciencia. La primera tarea consiste en ordenar una serie de oraciones cuyos elementos se encuentran desordenados. Por otro lado, la otra actividad consiste en seleccionar la respuesta correcta a partir de la lectura de una frase que se muestra previamente y, sobre la que trata la pregunta. Ambas actividades resultan útiles e interesantes para aplicar al niño con discapacidad auditiva con el fin de obtener la mayor información posible en relación a su conciencia sintáctica.

3.9.3. Evaluación continua

Para evaluar el aprendizaje adquirido por parte del niño con discapacidad auditiva, se plantea una rúbrica que se debe completar tras cada sesión realizada, puesto que la evaluación continua es considerada esencial para poder ver el proceso además del resultado obtenido (Gutiérrez y Ramo, 1995).

La rúbrica que se muestra a continuación es general para todas las sesiones. Sobre esta base se concretan rúbricas para cada una de ellas (según objetivos, contenidos, tareas, etc.).

En [Anexo II](#) aparece un ejemplo de rúbrica de la evaluación de la primera sesión.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación.

Nombre y apellidos:				
Fecha:				
Sesión:				
	SÍ	NO	A VECES	PORQUÉ
Logra los objetivos planteados.				
Presenta una actitud activa y participativa.				
Muestra interés y respeto por la actividad.				

La existencia de la cuarta columna de esta rúbrica se sitúa para poder justificar aquella respuesta que se dé según los tres aspectos que se valoran. Por ello, no quedarse en la mera observación y posterior consecución o no de lo que se evalúa no resulta relevante para poder hacer una buena valoración. Aportar una justificación sobre lo que ha ocurrido hace que la evaluación se convierta en un momento provechoso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A parte de la valoración por rúbricas, se valoran las actividades que va realizando el alumno con discapacidad auditiva a lo largo de las sesiones. De esta forma, y partiendo de la evaluación inicial, se puede valorar el resultado obtenido así como, e incluso mayor relevante, el progreso. Normalmente las tareas finales de cada sesión suponen un cúmulo de aspectos trabajados de manera independiente previamente. Unificar todo lo trabajado en esa actividad final da la posibilidad de valorar lo ejercitado.

Por otro lado, como medio para valorar la propuesta de intervención y el proceso seguido así como la propia actuación del guía, se propone disponer de un cuaderno de campo en el que anotar tras cada sesión aquellas dificultades o adaptaciones que han surgido. Además, una reflexión final sobre la propia actuación y proceso valorando cómo se ha desarrollado la propuesta de intervención, qué se podría mejorar, cuál ha sido la posición del docente, entre otras, se consideran igualmente relevantes para mejorar dicha propuesta en un futuro.

4. Conclusiones y valoración personal

Los niños con discapacidad auditiva son un conjunto de individuos que podemos encontrar en las aulas diariamente. Conocer aquellos aspectos en los que presentan dificultades referidas a su conciencia sintáctica resulta útil para poder adaptarnos lo mejor posible a sus necesidades.

La propuesta de intervención descrita relaciona las dificultades teóricas que nos podemos encontrar junto con diferentes sesiones de trabajo en las que poder desarrollarlas y superarlas.

Estas actividades están diseñadas para dirigirse solamente a un sujeto con discapacidad auditiva, aunque pueden ser adaptadas para ser trabajadas en pequeño grupo o incluso para su trabajo en el aula con el grupo completo. Esto incita a comentar dos extremos: por un lado el trabajo adaptado y centrado en un solo individuo con el que se quiere progresar, pero que no tiene contacto con sus iguales; por otro lado, la interacción con otros niños que no tienen por qué estar diagnosticados de una discapacidad auditiva, pero quienes pueden compartir esa escasa conciencia sintáctica.

El centro de interés sobre el que se basa la propuesta de intervención es justificado previamente, pudiendo modificarse para centrarse en los intereses de aquellos a quienes se dirija dicha intervención. Debido a que se considera la motivación un punto esencial para la participación, conocer los intereses del niño así como saber partir de ellos para proponer una intervención, considero que es un aspecto muy importante.

Tener en cuenta la inclusión de otras competencias en esta intervención podría ser útil siempre y cuando fueran dominadas por el niño. Es decir, plantear las unidades de medida en las recetas de cocina para integrarlas como un conocimiento “extra” considero que es relevante y provechoso en el caso de que el niño las controlase, puesto que con esta propuesta de intervención lo que se pretende es mejorar la conciencia sintáctica y no resulta de interés añadir un hándicap más al niño en aspectos que puede no controlar.

Por otro lado, ejecutar la propuesta de intervención diseñada considero que sería un punto muy importante e interesante para poder valorarla íntegramente. Las suposiciones de las dificultades que pueden surgir así como la disposición de las diferentes recetas de cocina seleccionadas, dependen en gran medida del sujeto a quien se aplique esta intervención. Del mismo modo, ponerla en práctica ayudaría a tomar conciencia realmente del grado de planificación necesario a la hora de especificar cada uno de los momentos de la intervención.

En relación a esto anterior, no poder llevar a cabo la propuesta de intervención planteada responde a la dificultad práctica de implementarla una vez finalizada, dado el escaso tiempo con el que se contaba. Del mismo modo, no se descarta aplicar esta propuesta de intervención en un futuro si se encuentra el momento y los sujetos adecuados a lo que aquí se plantea.

Referencias bibliográficas

- Alegría, J. y Domínguez, A.B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, (1), 95-111.
- Alegría, J. y Leybaert, J. (1987). *Adquisición de la lectura en el niño sordo*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección general de renovación pedagógica. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Andrés, M.L., Canet, L., y García, A. (2010). Conciencia sintáctica en niños de 5 a 8 años de edad: diseño de un instrumento y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 9, (2), 199-210.
- Asensio, M. M. (1989). *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos* (tesis doctoral). Universidad de Madrid, Madrid.
- Cabrera, I., Grau, V., Lissi, M.R., Raglianti, M. y Salinas, M. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psyche*, 12, (2), 37-50.
- Cuervo, C., Flórez, R., Moreno, M. y Rodríguez, M. C. (2011). Acompañamiento de lectura en inclusión escolar de estudiantes hipoacúsicos de primaria, usuarios del castellano. *Árete*, 11, (1), 39-54.
- Cuetos, F. (2008). *El sistema de lectura: comprensión*. En F. Cuetos (Ed.), *Psicología de la lectura* (pp. 59-80). Bilbao, España: Wolters Kluwer España.
- Chacón, D., Herrera, V. y Saavedra, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42, (2), 171-191.
- Chaves, A.L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25, (2), 59-65.

- De Castro, C. (2009). *Desarrollo de estrategias sintácticas y semánticas en lectura a través de lector en personas sordas adultas en Castilla y León* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Defior, S., Gallardo, J.R., Ortúzar, R. (2003). *Aprendiendo a leer: materiales de apoyo (nivel I)*. Archidona, España: Aljibe.
- Domínguez, A.B. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, (21), pp. 201-218.
- Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativas*. Málaga, España: Aljibe.
- Domínguez, A.B., Pérez, I. y Soriano, J. (2006). Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26, (2), 72-83.
- Fernández M.P. y Pertusa, E. (1996). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Revista Logopedia, fonología y audiolología*, 16, (2), 79-85.
- Ferrández, J.A. y Villalba, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Quart de Poblet, España: Graphic-3.
- Figueroa, V. y Lissi, M.R. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios pedagógicos*, 31, (2), 105-119.
- García, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid, España: Síntesis.
- González, M.C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

- Grau, V., Lissi, M.R., Raglianti, M., Salinas, M. y Torres, M. (2001). Adquisición de la lectoescritura en niños sordos. Una visión desde los profesores en Chile. *Psyche*, 10, (1), 35-48.
- Gutiérrez, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga, España: Aljibe.
- Gutiérrez, R. (2012). Dimensión micro-estructural de la expresión escrita en alumnos sordos de Educación Primaria y Secundaria: análisis descriptivo. *Didáctica Lengua y Literatura*, 24, 191-209.
- Gutiérrez, R. y Ramo, Z. (1995). *La evaluación en la educación primaria. Teoría y práctica*. Madrid, España: Escuela Española.
- Gutiérrez, R. y Salvador, F. (2010). *Procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos en Educación Secundaria*. En M. Carrillo y A. B. Domínguez (Ed.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 221-236). Málaga, España: Aljibe.
- Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios pedagógicos*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200008.
- Ibarbia, I. (2010). *Espiral Morfosintaxis*. Zaragoza: ONDA EDUCA. Recuperado de <http://www.ondaeduca.com/es/productos/espiral-morfosintaxis>.
- Las recetas más molonas*. (Ed). (2016). Barcelona, España: Espasa.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, n°295, 2013, 10 de diciembre.

- Linares, E. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. *Caleidoscopio. Revista digital de contenidos educativos*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095863>.
- Marchesi, A. (2003). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martín, E. M. (2010). El alumnado con discapacidad auditiva: conceptos clave, clasificación y necesidades. *Pedagogía Magna*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391399>.
- Miller, P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to Reading comprehension in prelingually deaf individuals: What can we learn from skilled readers? *J Dew Plys Disabil*, 22, 549-580.
- Morales, A.M. (2009). Producción de textos escritos por escolares sordos. *Revista Letras*, 51, (79), 159-190.
- Moreno, A.M. (1997). *El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar* (tesis doctoral). Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Navarro, J.J. y Rodríguez, I. R. (2014). Evaluación de la conciencia sintáctica: efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, 47, (84), 64-90.
- Navarro, J.J., Mora, J., Lama, H. y Molina, A. (2014). *Evaluación dinámica de procesos lectores*. Madrid: EOS Editorial.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). Sordera y pérdida de la audición. *OMS*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>.

- Pérez, Y. (2003). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual. *Revista Investigación y Postgrado*, 17, (2), 11-52.
- Puyuelo, M., Torres, S., Santana, R., Segarra, M. y Vilalta, E. (2011). *Intervención del lenguaje: metodología y recursos educativos: aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*. Barcelona, España: Masson.
- Sáez M.P. (2011). *Metodologías activas y aprendizaje. Propuesta de innovación en el grado de ingeniería de edificación*. (proyecto de innovación). Universidad de Granada, Granada.
- Salas, P. (2015). *Sordera y lenguaje. Neurociencias y Logogenia. Experiencias lingüísticas con niños sordos*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Sánchez, E. (1994). *El aprendizaje de la lectura y sus problemas*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 121-138). Madrid, España: Alianza Editorial
- Sánchez, E. (2001). *El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.127-155). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sánchez, M.P. (2001). El aprendizaje y desarrollo de la lectura (y la escritura) en el alumno con necesidades auditivas. ¿Un reto o una aventura? *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=601820>.

- Santana, R. y Torres, S. (2000). Las representaciones fonológicas en el sordo: papel de la palabra complementada en su desarrollo y uso. *Revista de Logopedia, fonología y audiolología*, 20, (1), 6-15.
- Shine Iberia. (Productora). (2015). *MasterChef Junior 2. Programa 2*. 6/01/2015. De <http://www.rtve.es/alcarta/videos/masterchef-junior-2/masterchef-junior-2-programa-2-06-01-2015/2937475/>.
- Shine Iberia. (Productora) (2015). *MasterChef Junior 3. Programa 5*. 29/12/2015. De <http://www.rtve.es/alcarta/videos/masterchef-junior-3/masterchef-junior-3-programa-5-29-12-15/3427890/>.
- Stockseth, R. (2002). Comprensión de la sintaxis española por lectores sordos chilenos. *Revista Signos*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100017&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- Urquiza, R. (1999). *Aspectos clínicos de la deficiencia auditiva*. En Santana, R.; Torres, S. y Urquiza, R. (Ed.), *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres* (pp. 23-60). Málaga, España: Aljibe.

Anexo I

Permiso de grabación (Sesión 5).

D/Dña. con DNI..... autoriza al responsable de
la actividad para que su hijo/hija..... participe y sea
grabado en una sesión de cocina con fines educativos.

En, A...de...del....

Firmado,

Anexo II

Rúbrica de evaluación (Sesión 1).

Nombre y apellidos:				
Fecha:				
Sesión: 1				
	SÍ	NO	A VECES	POR QUÉ
Identifica las categorías gramaticales.				
Se adecua a la categoría gramatical dada.				
Interioriza la importancia de los elementos de una oración.				
Trabaja con los elementos funcionales y los más accesibles.				
Identifica los componentes				

necesarios de una oración y la construye.				
Presenta una actitud activa y participativa.				
Muestra interés y respeto por la actividad.				