



MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS SOBRE EL LENGUAJE, LA COMUNICACIÓN Y SUS PATOLOGÍAS

CURSO ACADÉMICO 2016/2017

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Desarrollo de la conciencia fonológica mediante el programa LOLE. Estudio comparativo de dos casos con Parálisis Cerebral.

Irene Valhondo Periañez

Salamanca, Septiembre de 2017

Tutoras: M^a Ángeles Mayor Cinca / Cristina Junquera Berzal

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Declaración de autoría

Declaro que he redactado el trabajo [Desarrollo de la conciencia fonológica mediante el programa LOLE. Estudio comparativo de dos casos con Parálisis Cerebral] para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico [2016/2017] de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

Fdo.: Irene Valhondo Periañez

ÍNDICE

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
2.1 Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura	8
2.2 Funciones ejecutivas y conciencia fonológica	10
2.3 Parálisis Cerebral y aprendizaje de la lectura	11
2.4 TDAH y aprendizaje de la lectura	13
2.5 La evaluación dinámica del desarrollo de la conciencia fonológica en alumnos con desarrollo atípico	14
3. OBJETIVOS	15
4. METODOLOGÍA	16
4.1. Descripción del Centro	16
4.2. Descripción de la muestra	18
4.3. Descripción del programa de intervención LOLE	20
4.4. Temporalización	23
4.5. Análisis de los datos	24
5. RESULTADOS	25
5.1. Desarrollo de la conciencia fonológica: número y tipo de ayudas	25
5.2. Incorporación de nuevas ayudas y adaptaciones específicas	35
6. CONCLUSIONES	36
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

RESUMEN

El presente trabajo aborda la implementación del programa “*LOLE. Del lenguaje oral al lenguaje escrito. Programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y la preparación a la lectura*” (Mayor y Zubiauz, 2011), en una muestra de dos alumnos con Parálisis Cerebral (PC), uno con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y otro con retraso intelectual asociado. El estudio surge de la necesidad de dotar a estos sujetos con dificultades en el aprendizaje de la lectura de oportunidades adecuadas a su nivel de procesamiento. La importancia radica en que el programa LOLE está dirigido a la ampliación de su vocabulario (adquisición de nuevas palabras) para que se produzca el desarrollo o la mejora de la destreza lectora, herramienta imprescindible para el crecimiento personal de todos los individuos. En este punto cobra especial relevancia la Conciencia Fonológica (CF), como habilidad metalingüística que actúa como puente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, por ello el programa parte del entrenamiento en CF a través de la realización de tareas de reconocimiento de la rima, identificación, adición y omisión de las unidades lingüísticas. De esta manera el objetivo general del trabajo consiste en comprobar la eficacia del programa LOLE para el desarrollo de las habilidades de CF y su facilitación del aprendizaje de la lectura.

Para comprobar si el resultado ha sido efectivo, el programa valora mediante un análisis exhaustivo de evaluación dinámica, la entrega de una serie de ayudas a los aprendices. Las conclusiones más significativas muestran que ha habido un efecto positivo de la sistematicidad en la instrucción, puesto que al avanzar en las unidades se han necesitado menos ayudas; también se ha advertido un mejor rendimiento del alumno con retraso mental leve frente al alumno con TDAH, especialmente avalado por el mayor número de ayudas generales (atención y memoria) precisadas en este último caso; hay que resaltar el enorme beneficio que ha supuesto el aprendizaje colaborativo para promover un avance mayor en el caso del alumno con PC y TDAH; y que no han sido tanto dificultades específicas las que han mostrado ambos sujetos sino generales, de ahí la necesidad que ha cobrado el aporte de ayudas complementarias al LOLE.

Finalmente, se plantea la necesidad de seguir investigando en esta línea, pues son muchos los beneficios que conceden este tipo de actividades para dinamizar el aprendizaje de los usuarios con PC.

Palabras clave: Conciencia Fonológica, evaluación dinámica, Parálisis Cerebral, TDAH, reeducación.

ABSTRAC

This project tackle LOLE's program. Oral language to written language. Program for the development of phonological awareness and reading preparation (Mayor and Zubiauz, 2011), in a taste for two students with Cerebral Palsy, one of them with ADHD and the other with associated intellectual backwardness. The study arises from the necessary to give these individual with difficulties in learning to read new opportunities. The importance is that the LOLE program is aimed at expanding for their vocabulary for the development or improve of reading, an essential tool for the personal growth for everybody. At this point, the phonological awareness (CF) becomes particularly relevant, as ability that acts as a bridge between oral and written language, so the program starts from training in CF through the performance of tasks of recognition of rhyme, identification, addition and omission of language units. In this way, the most important objective of the work is to verify the effectiveness of the LOLE program for the development of CF skills and its facilitation in reading's learn.

To check if the result has been effective, the program evaluates through a analysis of dynamic evaluation, the delivery of a series of aids to the children. The conclusions show that there has been a positive effect of the systematicity in the instruction, for this reason advancing in the units they have needed less aid; it has also been noticed a better performance of the student with mild mental retardation compared to the student with ADHD, especially supported by the greater number of general aids (attention and memory) specified in the latter case; it is necessary to emphasize the enormous benefit that has been the collaborative learning to promote a greater advance in the case of the student with PC and ADHD; and that there have been more general difficulties than specific, for that reason the need that has received the contribution of complementary aid to the LOLE.

Finally, there is a need to keep researching in this line, as there are many benefits granted by this kind of activities to boost the learning of users with PC.

Key words: phonological awareness, dynamic evaluation, Cerebral Palsy, ADHD, re-education.

1. INTRODUCCIÓN

El retraso lector, así como su carencia o insuficiencia hace al ser humano vulnerable (Hernández, 2017). La lectura es una de las habilidades lingüísticas más relevantes en el desarrollo de una persona, se trata de un proceso costoso que no se adquiere de manera innata, sino que necesita de una instrucción directa y guiada. Su consecución supone un reto educativo con el que muchos alumnos¹ tropiezan presentando dificultades. Cuando ya de por sí se trata de educandos que portan algún tipo de discapacidad este hecho se acentúa. Concretamente los alumnos con PC en ocasiones tienen afectada su capacidad de habla, y otras veces disponen de lenguaje pero la comorbilidad con otros problemas como el TDAH o el retraso intelectual les lleva a aumentar sus dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Puesto que la lectura es una actividad lingüística secundaria al lenguaje oral, es necesario disponer de una CF adecuada que analice los sonidos que forman las palabras, los reconozca y en última instancia permita la comprensión del lenguaje.

Por todo lo mencionado, se le da gran importancia a la re-educación de todos aquellos procesos imprescindibles para conseguir una lectura eficaz, sobre todo en alumnos que presentan problemas en el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Para ello, Zubiauz y Mayor (2016) ponen en marcha un programa “LOLE, del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito” cuyo fin es el desarrollo de la CF para promover la mejora de habilidades específicas que atañen a la lectura, pero también, de forma paralela, buscar la activación del lenguaje (y más concretamente del vocabulario) y de nuevas formas de interacción entre sujetos con diversidad en el aprendizaje.

Dicho programa consta de unidades didácticas con tareas de complejidad variable y ofrece un sistema de ayudas aplicadas de manera individual, que permite registrar el progreso y avance de los educandos trazando su perfil de aprendizaje. Esta

¹ En el presente trabajo se utilizará el género masculino con su valor gramatical de género no marcado o neutro para referirnos tanto al género masculino como al femenino.

evaluación cualitativa como bien aclaramos se basa en la valoración del progreso de aprendizaje más que en el rendimiento, y a su vez potencia la enseñanza colaborativa entre pares; dado que su implementación en el presente trabajo ha sido dirigida simultáneamente a dos sujetos adolescentes con PC y otras alteraciones integradas, pertenecientes a un centro concertado de Educación Especial, Atención y Rehabilitación Funcional (ASPACE), en la provincia de Salamanca.

El principal motivo por el que hemos decidido centrar nuestro Trabajo Final de Máster en una Asociación de personas con PC y encefalopatías afines, y profundizar en el tema, es porque durante el reciente período de prácticas hemos tenido la oportunidad de conocer de cerca y participar en este maravilloso sistema de aprendizaje (LOLE). Al preparar las sesiones hemos aprendido cantidad de actividades de segmentación del lenguaje oral, distintas maneras de proceder con el alumnado, así como a intervenir dando respuesta a las diferentes capacidades individuales.

El hecho de que haya personas que por unas u otras circunstancias tienen alguna o algunas de sus capacidades restringidas, no debemos pensar que muestran una incapacidad absoluta para desarrollar aquellas otras que no están afectadas. Por este motivo tras el conocimiento que otorga la experiencia, y la vivencia diaria con personas con diversidad funcional decidimos enfrentar este trabajo como una doble práctica académica y profesional. Tras acabar las prácticas y con los múltiples conocimientos adquiridos comenzamos nuestra andadura en el mundo laboral en la misma Asociación de ASPACE- Plasencia, es aquí cuando pudimos comprobar la importancia que tiene el extrapolar las posibilidades que ofrece el programa LOLE, en el desarrollo de la CF y la preparación a la lectura, a otros centros similares.

A continuación, siguiendo la estructura del TFM pasaremos a realizar una revisión de la literatura en la fundamentación teórica, describiremos los objetivos que con este estudio se pretenden alcanzar, la metodología seguida en la aplicación del programa de intervención en los casos antes citados, y finalmente comentaremos los resultados obtenidos tras su aplicación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura

Se entiende por conciencia fonológica (CF) la habilidad metalingüística que manipula conscientemente porciones sonoras (rima, sílaba y fonema) de una lengua (Mejía y Eslava, 2008). Mayor y Zubiauz (2016) sostienen basándose en Share, 1995, que la relación entre CF y lectura es bidireccional, pero el hecho que nos compete es explicar solamente el viaje de ida, concediendo a los educandos estrategias para que regulen su propio aprendizaje de la lectura. La importancia que alcanza el desarrollo de la CF está en que cuando un niño aprende a leer el sistema fonológico entra en juego, y la regla de correspondencia fonema- grafema permite el reconocimiento de letras y su asociación inmediata con el sonido correspondiente, ensamblando la secuencia de sonidos se consigue reconocer la palabra y por último acceder al significado cuando se trata de una palabra familiar, en el caso de que no lo sea (palabras desconocidas o pseudopalabras) esta vía de entrada resulta todavía más necesaria.

Bravo (2002) define la CF como una “zona de desarrollo próximo” (ZDP) sobre la que hay que intervenir para que los educandos adquieran la lectura. Igualmente de acuerdo con Wertsch (1988), citado por Bravo (2002), describe el término como la longitud entre el desarrollo real de los niños y su desarrollo potencial, bajo la orientación de un adulto. Tal y como decía Vygotsky (1885:181), citado por Bravo (2002), “es necesario determinar el umbral mínimo en el cual empezar la instrucción”. Por eso es tan importante conocer los conocimientos, así como el desarrollo del lenguaje del que partimos para encauzar nuestras prácticas de intervención en niños preescolares y con dificultades en el aprendizaje de la lectura.

El comienzo de adquisición del mecanismo de la lectura debe estar en los primeros años de escolarización obligatoria, en esta primera etapa de preescolar se encuentra la base que sustenta el posterior desarrollo lector, y su intervención en ella es decisiva dada la plasticidad neuronal de los pequeños y la rápida absorción de conocimientos que experimentan. Sin embargo, existen autores como Pellicer y Baixauli (2012) que ponen el punto de mira en un porcentaje de niños que dentro de la escuela manifiestan un aprendizaje lento y costoso. Destacan que estas dificultades en lectura y escritura deben ser atajadas de inmediato, pues de no ser así entrarán en una

espiral condenada al fracaso como lectores eficientes. El origen de este fallo hay que buscarlo en que muchos de ellos tienen unas habilidades fonológicas insuficientes para descifrar palabras y esto les llevará a disponer de un léxico reducido y de escasas estrategias de comprensión lectora, lo que repercutirá en su rendimiento académico y por consiguiente en su motivación hacia el proceso lector. La detección temprana reduce estos problemas y evita que se agraven, además numerosos estudios efectuados por Lembke, McMaster y Stecker (2010), citado en Pellicer et al. (2012), afirman que normalmente se dan unos factores de riesgo que nos alertan de esta incidencia, y estos tienen que ver con variables contextuales (prácticas y recursos disponibles en el entorno sociocultural familiar; metodología de instrucción seguida en el entorno escolar), y variables personales (antecedentes familiares en problemas de lectura; dificultades en el desarrollo del lenguaje; dificultades en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas [CF]; déficit en los procesos cognitivos básicos [memoria, atención y percepción]).

Son dos los grupos de procesos precedentes que influyen en la buena práctica lectora y que garantizan un adecuado rendimiento. Por una parte encontramos la decodificación o mecanismo de conversión grafema- fonema, y por otra la comprensión o acceso al significado. La aportación de cada uno no es la misma, y resulta determinante contemplar el manejo de la CF como un fuerte indicador de la productividad lectora (Bravo, Villalón y Orellana, 2006, citado por Pellicer et al., 2012). La CF a su vez incorpora gradualmente operaciones lingüísticas de mayor complejidad; comienza con la identificación de rimas, continúa con la segmentación de palabras en sílabas, y en último lugar llega a manipular fonemas de forma aislada (Torgesen, Wagner y Rashotte, 1994, citado por Pellicer et al., 2012).

Según establece Porta (2008), la CF es una herramienta de elevado potencial didáctico para la alfabetización primaria. Dicha autora sugiere que antes de diseñar programas para la enseñanza de la lectura hay que hacerse una pregunta decisiva: ¿Es el proceso de aprendizaje de la lectura similar al de la adquisición del lenguaje?, en esta línea Mattingly (1980) afirma que:

Existe una distinción jerárquica entre hablar y leer: la lectura es una actividad lingüística secundaria que se fundamenta en el lenguaje oral, actividad lingüística primaria. En la lectura, a diferencia del lenguaje, es necesaria la conciencia lingüística, el acceso no a los procesos mediante los cuales se producen las emisiones sino a la estructura lingüística de

las mismas, un conocimiento analítico explícito de cuántos sonidos forman una palabra (p. 89).

Estamos de acuerdo en que en la escuela la lectura condiciona el aprendizaje, pues es un medio más que un fin en sí misma. La CF se desarrolla entre los 4 y 8 años cuando el proceso de adquisición del lenguaje oral se ha completado, por eso es imprescindible que los niños dominen la estructura del lenguaje antes de conocer el código escrito. La función de los docentes y educadores del lenguaje está en ayudar paulatinamente a los más pequeños a entender con ejercicios didácticos de instrucción cómo el alfabeto representa el habla, haciéndoles partícipes de la descomposición de los sonidos.

Defior (1993) incide en que el lenguaje oral y el escrito no son sistemas de comunicación diferentes, pues comparten algunas características. Un factor central es la llamada memoria operativa o memoria de trabajo que es la que guarda la materia lingüística mientras se procesan los datos informativos que llegan a través de los sentidos. Se considera que la lengua española y su sistema alfabético es abstracto, ya que cuenta con fonemas que no pueden ser pronunciados por separado en el discurso y se superponen, de manera que ciertos oyentes infantiles con dificultades no detectan la fonología al hablar.

En conclusión, los alumnos con dificultades lectoras traen consigo otras carencias correlacionadas en el lenguaje. Todo apunta a que el núcleo del conflicto tiene un origen fonológico. Por lo general estas habilidades se adquieren de manera natural, pero los métodos de instrucción centrados en desarrollar y mecanizar estas destrezas hacen que los lectores con un retraso considerable mejoren su rendimiento.

2.2 Funciones ejecutivas y conciencia fonológica

Delgado-Mejía y Etchepareborda (2013), citado por Hernández (2017), dan una definición acertada desde el punto de vista de la Neuropsicología sobre la importancia de tener en cuenta las funciones ejecutivas (FE) en la exposición de la lengua oral, interpretándolas como una habilidad mental que planifica los pasos para el cumplimiento de metas y que incluye procesos como la atención, la memoria de trabajo, la planificación, la integración temporal, la toma de decisiones y el control inhibitorio.

Adentrándonos más en el origen del término “funciones ejecutivas”, debemos tener en cuenta que su actividad depende de un conjunto de estructuras cerebrales conectadas que codifican el lenguaje. El cómputo que engloba dicho sistema se asocia a las siguientes regiones: temporo-parieto-occipital izquierda, que engloba todo lo que requiere la comprensión del lenguaje; y giro frontal inferior izquierdo, que activa la producción verbal. En definitiva, las FE están situadas en el lóbulo prefrontal del cerebro. Kapa y Plante (2015) exponen que cuando una o algunas de las regiones citadas sufren un daño se producen alteraciones del lenguaje. Los sujetos con un deterioro en las FE por motivo de un trastorno del desarrollo, véase trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) u otra patología de diferente índole, reducen las habilidades de su lenguaje y restringen su uso, implementándolo en menos situaciones por la añadida dificultad a la que tienen que hacer frente.

El hecho de que las funciones ejecutivas adquieran relevancia se debe a que numerosos estudios han confirmado que contribuyen positivamente al ejercicio lector y en mayor medida al desarrollo de la lectoescritura (Martínez, 2014). Por lo que al trabajar de manera indirecta las funciones ejecutivas colaboramos en construir un buen sustento para el desarrollo lector.

La CF y las funciones ejecutivas están entrelazados, pues las tareas metafonológicas necesitan, en mayor o menor grado, de procesos cognitivos claramente relacionados con el funcionamiento ejecutivo (Mayor, Fernández, Tuñas, Zubiauz y Durán, 2012). Y lo mismo ocurre a la inversa, según reconocen García- Villamizar y Muñoz (2000) también una mala actividad ejecutiva influirá gravemente en la mente afectando al aprendizaje y al comportamiento de los sujetos.

2.3 Parálisis Cerebral y aprendizaje de la lectura

De acuerdo a Malagon (2007) es importante comprender que la parálisis cerebral es un trastorno y no una enfermedad como tal; un trastorno secundario a una lesión cerebral no progresiva, y ocasionada en etapas del desarrollo pre, peri o postnatales como consecuencia de un daño o malformación en el Sistema Nervioso Central (SNC). La principal manifestación que se percibe es de tipo motor y se debe a un déficit o

pérdida de las funciones motrices, a ello se le añade en ocasiones discapacidad intelectual; epilepsia; alteraciones en el procesamiento sensorial; desordenes en la conducta; y problemas en el desarrollo del lenguaje, concretamente referidos a patologías del habla, dificultades en la articulación y trabas en la voz, trastornos en algunos o en todos los componentes del lenguaje (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática), y sobre todo impedimentos para acceder al léxico y nombrar palabras.

En esta línea hay que añadir que muchos de los sujetos con discapacidad motora no consiguen acceder nunca a su lengua de origen y la interacción con ellos queda restringida a la mera rehabilitación de la disartria del aparato fonoarticulador. Aun así resulta necesario entrenar las áreas vinculadas con el sistema gramatical y el procesamiento léxico del vocabulario, para que el desarrollo lingüístico se produzca a pesar de no poder componer emisiones verbales. Por otra parte si un sujeto con PC es verbal, para juzgar si tiene un correcto desarrollo lingüístico no podemos confirmarlo tras escucharle decir solo algunas palabras sueltas, sino que se ha de examinar su longitud media de emisiones verbales (LMEV) y conforme a ella averiguar si puede construir oraciones y transmitir mensajes con facilidad. Otro aspecto a enjuiciar es que la edad y gravedad de la afectación motora no son directamente proporcionales al desarrollo de su lenguaje, es decir, a una edad superior mayor tendría que ser el vocabulario adquirido y la LMEV, y en cambio no es así (Rivera, Hawayek, Román, Méndez y Rodríguez, 2016). Por este motivo los programas de rehabilitación del lenguaje en niños con PC deben dirigir sus esfuerzos a potenciar la adquisición de vocabulario nuevo, así como a fortalecer la gramática de su lengua materna, puesto que sin estas competencias las personas estamos condicionando nuestra comunicación y desarrollo integral.

Como expresa Smith, Sandberg y Larsson (2009), el vínculo entre vocabulario y lectura es innegable. Muchos de los niños con PC tienen que emplear sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) para poder relacionarse. Estos sistemas y/o tableros de comunicación tienen acotado el rango de vocabulario expresivo a utilizar en comparación con las miles de palabras que existen en nuestro idioma. Por tanto el desarrollo de sus habilidades en lectura y escritura está también restringido a estas condiciones. El estudio comparativo que se realiza, revela que la PC no impide el

desarrollo de la lectura y escritura, al menos en las primeras fases de aprendizaje, siempre que su CI sea normal; aunque sí parece claro que el esfuerzo tenga que ser mayor al que realizan alumnos con un desarrollo normotípico en procesamiento y memoria.

Otro marcador importante en el desarrollo de dichas habilidades es el ambiente de alfabetización en el hogar, pues es el primer escenario formativo, y las expectativas que tengan los padres influirán positiva o negativamente en la estimulación lingüística del código oral y escrito que tenga su hijo/a, al comprometerse en esta ardua tarea y participar activamente en su progreso. Y no ceñir su actuación a proporcionarles únicamente momentos de ocio (Peeters, Verhoeven, Van Balhom y De Moor, 2009).

2.4 TDAH y aprendizaje de la lectura

Siguiendo el estudio de Gómez, Pineda y Aguirre (2005), situamos el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) como una de las psicopatologías más habituales en la infancia y adolescencia. Las personas que lo padecen son más vulnerables a sufrir dificultades del lenguaje y viceversa. El porcentaje calculado ronda en torno al 19-48% de los casos. En su investigación los niños con TDAH no presentaron problemas en CF equiparándolos con un grupo control, por lo que no se revela una relación directa y significativa.

Por otro lado, una muestra tomada por Gooch, Snowling y Hulme (2011) reveló que sujetos con este trastorno se abstenían a contestar al experimento, y es que se conoce que el déficit cognitivo que sobrellevan hace que su capacidad para analizar la información ralentice el cumplimiento de la tarea. En la investigación de Miranda, Fernández, García, Roselló y Colomer (2011) refieren que los estudiantes con TDAH tienen una escasa competencia en comprensión oral, y lo atribuyen más que a un problema lingüístico, a fallos en inhibición o a una baja implicación en la tarea.

Terminamos haciendo alusión a una reflexión realizada por otro grupo de autores donde se encasillan los rasgos de TDAH encontrados en las aulas:

En general, los niños con TDAH tienen el perfil educacional de los “alumnos de aprendizaje lento”. Presentan dificultades para seguir un ritmo normal en el aula. Manifiestan problemas de memoria, menor capacidad de expresión y de comprensión para estímulos verbales, así como conflictos para evocar y recuperar la información aprendida. En el aula tienen dificultad para finalizar sus tareas, escasa atención, bajo nivel de perseverancia y una falta muy característica de asertividad en relación con la autoridad. Otras características de su desarrollo psicoeducativo son la lentitud para procesar la información, una clara inadecuación entre el nivel de desarrollo de sus estructuras cognitivas y el grado de complejidad de los contenidos escolares, baja motivación para aprender, baja autoestima y una inadecuación entre sus habilidades psicolingüísticas y el lenguaje utilizado por el profesor (Vaquerizo, Estévez y Pozo, 2005, p. 88).

2.5 La evaluación dinámica del desarrollo de la conciencia fonológica en alumnos con desarrollo atípico

En 2009, Sabina y Alicia recogen en su ensayo que la evaluación dinámica está en auge y que para enfrentar ahora las dificultades de aprendizaje lo mejor es hacer uso de distintas ayudas y recursos educativos para el correcto desarrollo personal de los educandos. El fin de la enseñanza es que los estudiantes aprendan a aprender, que autoevalúen constantemente lo que saben y lo que no, además de aunar cada vez más autonomía en sus quehaceres sabiendo dónde acudir y cómo, y para ello se hace necesario enseñarles a organizar sus procesos cognitivos. La labor toma mayor transcendencia cuando se trata de alumnos con dificultades de aprendizaje. Recientemente el recurso pedagógico más efectivo a utilizar es la evaluación dinámica, cuyo fundamento está en averiguar cuánto puede aprender el sujeto (ZDP) y cuánta ayuda necesita durante el transcurso del aprendizaje; “Al concentrarse en el nivel máximo que un alumno puede alcanzar con ayuda, resulta posible conducirlo a niveles de éxito nunca antes alcanzados” (Sabina y Alicia, 2009: p. 136). De este modo el educador pasa a ser un mero intermediario que facilita situaciones de enseñanza-aprendizaje para impulsar las capacidades de los niños con dificultades, regulando las ayudas que ofrece y potenciando su autodescubrimiento.

En los últimos tiempos están apareciendo un mayor número de programas de entrenamiento en CF, que como bien apuntan Pellicer y Baixauli (2012) intentan no recargar la memoria operativa del niño, facilitando múltiples ayudas entre las que se encuentran los recursos materiales perceptibles. Este es el caso del programa LOLE,

cuyo éxito está en proporcionar un material completo, tangible, y con un procedimiento de aplicación concreto y definido. La puesta en práctica también es otro de los grandes aciertos, pues facilita que las actividades sean implementadas dentro del contexto de aprendizaje ordinario del aula como un contenido curricular más sobre el que trabajar para alcanzar objetivos generales, partiendo siempre de actividades con abundante contenido lingüístico conversacional e incluso denominativo. La intención es preparar al alumno para el acceso a la lectura sin enfrentarle expresamente al lenguaje escrito (Mayor y Zubiauz, 2011).

Llegados a este punto vamos a dar paso al núcleo del trabajo, que precisamente se centra en comprobar el efecto de la aplicación del programa LOLE en el desarrollo de la conciencia fonológica en adolescentes con PC y su incidencia en el desarrollo del lenguaje y la lectura.

3. OBJETIVOS

El principal objetivo que se persigue con este trabajo es promover el desarrollo de la CF en dos alumnos con Parálisis Cerebral, aplicando el programa LOLE para aumentar en los sujetos sus habilidades lingüísticas y conseguir una mejora en su rendimiento lector.

Por ello, bajo este objetivo general subyacen otros de carácter más específico, que son:

- Introducir las adaptaciones necesarias en el programa LOLE para adecuarlo a las características de los dos alumnos con PC.
- Comprobar si hay diferencias en el número y tipo de ayudas requeridas por los alumnos con PC para la resolución de las diferentes tareas de conciencia fonológica del programa, atendiendo a sus características individuales y al efecto de sistematicidad de la instrucción.

4. METODOLOGÍA

El estudio consiste en la aplicación del programa para el desarrollo de la CF “LOLE”, en dos usuarios pertenecientes al módulo de Primaria (etapa de Transición a la Vida Adulta [T.V.A]) de “ASPACE- El Camino”, un centro concertado de Educación Especial y Rehabilitación Funcional situado en la localidad de Villamayor de Armuña, provincia de Salamanca. En este apartado se tratará en profundidad la descripción del centro, sus infraestructuras y servicios, además de las características personales, metodología seguida y estilos de intervención ante el programa desarrollado. Seguidamente se detallará el tiempo empleado y el análisis de los datos recogidos.

4.1. Descripción del Centro

Antes de describir las características del Centro donde se llevó a cabo el presente trabajo, consideramos necesario hacer una breve reseña sobre la historia de cómo surgió la Institución ASPACE- Salamanca y entender el papel que ha desempeñado la misma en dar respuesta a las diferentes necesidades que han ido surgiendo en el proceso de atención a las personas con Parálisis Cerebral. Toda la información recogida ha sido obtenida del Programa Educativo de Centro (PEC).

En el año 1979 datan los primeros pasos fundacionales, la necesidad vino promovida en el ámbito hospitalario por los problemas e inquietudes comunes que compartían familias que allí se encontraban. Desde entonces decidieron constituir una Asociación con el fin de conseguir respuestas y medios para la mejora de la vida de las personas afectadas. En 1982 fue declarada de Utilidad Pública, y más recientemente en el año 2000 le han concedido la Medalla de Oro de la ciudad de Salamanca y ha sido galardonada con el premio Escoda a los valores humanos de Villamayor de Armuña (2003). También ha establecido acuerdos y convenios de colaboración con Federaciones a favor de las personas con discapacidad, Cruz Roja, Fundación ONCE, entre otros.

La filosofía de los centros ASPACE se basa en conceder una educación personal que prepare a los sujetos para la vida y una atención globalizada que compense sus necesidades diarias. De este modo, todos los centros y servicios cubren por completo cada una de las etapas de vida por las que pasan los usuarios: desde el primer periodo en

atención temprana, pasando por transición a la vida adulta y formación profesional (inserción social y laboral) hasta la asistencia en residencia y pisos tutelados cuando los progenitores ya no pueden hacerse cargo de ellos. En torno a los centros también se han creado programas complementarios como son: atención domiciliaria, servicios de respiro, agrupación deportiva, campamentos de verano, etc.

Atendiendo a estas directrices, el Centro “El Camino” presta servicio a personas con parálisis cerebral y encefalopatías afines en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. El edificio está compuesto por tres espacios físicos, diferenciados y adaptados a las necesidades de los alumnos:

- Espacio de Infantil (E.I)
- Espacio de Primaria (E.P)
- Espacio de Transición a la Vida Adulta (T.V.A)

Todos los espacios e instalaciones están habilitados para que los alumnos puedan desenvolverse con la máxima autonomía posible. Las áreas desde las que proporcionan asistencia son: atención temprana, educación especial, logopedia, fisioterapia, psicomotricidad, psicología (que cubre el apoyo familiar), y trabajo social. Además prestan servicio de comedor y transporte.

El horario lectivo transcurre de 10:15 a 18:00 horas, con sus respectivos periodos de descanso, comida y ocio. Durante este tiempo los alumnos alternan la formación en el aula gran grupo, con sesiones individuales de logopedia y fisioterapia adecuadas a sus características. Por esta razón aprovechan las tardes para realizar de manera más distendida talleres grupales de trabajo donde potencian sus habilidades motoras, mentales, y creativas.

Este centro aboga por la inclusión educativa, por lo que sus principios se basan en la lucha por los derechos, el reconocimiento de los logros del colectivo, y en el compromiso por normalizar la discapacidad en la sociedad y acercar el mayor número de iniciativas y proyectos innovadores a los alumnos, dotándoles de las máximas oportunidades de aprendizaje y recursos posibles, para lo que planean numerosas salidas y colaboración con otras entidades, asociaciones y centros ordinarios de los alrededores. Pero ante todo su principal objetivo es mejorar la calidad de vida de estas personas tanto

a nivel de salud, como de bienestar físico y emocional; potenciando sus capacidades, habilidades y desarrollo integral. De igual modo, se enfatiza el trabajo conjunto entre la unidad familiar y los profesionales del centro, el cuidar y mantener esta relación recíproca y trabajar unidos por alcanzar un aprendizaje significativo y funcional, otorgando continuidad a este proyecto formacional y valorando los pequeños logros.

Uno de los servicios asistenciales más demandados por los centros específicos y que este lugar integra en sus instalaciones es un aula de estimulación multi- sensorial o Snoezelen, la llamada “Sala de la luz”, donde se trabaja la relajación y la percepción con diferentes tipos de materiales y elementos que contribuyen al notable desarrollo cognitivo de los educandos por medio de la experimentación (vestibuladores; parque de bolas; tubo de burbujas y columna de bolas; luz negra; cama de agua; colchoneta de vibromasaje; sillones puff; paneles táctiles interactivos de texturas, luz y sonido; cortinas de fibras ópticas; proyectores de figuras y formas atrayentes; bola de espejos, etc.).

4.2. Descripción de la muestra

El programa de intervención del Lenguaje Oral al lenguaje escrito (LOLE), que más adelante describimos con mayor detalle, fue aplicado a dos usuarios del Centro, que identificaremos como alumno D y alumno A.

Sujeto D

El sujeto D es un varón de 15 años con un diagnóstico principal de PC leve y TDAH secundario. El déficit cognitivo que tiene añadido y su TDAH interfieren significativamente en la atención y concentración que presta. Lleva escolarizado en el centro tres años y solo él recibió el año pasado la aplicación de algunas unidades del programa. Respecto a su comportamiento se caracteriza por ser muy impulsivo, presenta baja tolerancia a la frustración, una mala aceptación de sus fracasos y de las críticas, aparte de ello se observa una escasa seguridad respecto a sus conocimientos y capacidades. Las habilidades básicas diarias como la alimentación, el vestido, el desplazamiento, etc., no resultan un problema, puesto que su afectación motora es pequeña; no obstante sí necesita la revisión por parte de un adulto debido a la ansiedad e inquietud que le producen este tipo de tareas.

Según el ICAP (Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual) suministrado por los educadores del centro, posee una conducta social y comunicativa de un niño de 3 años. La socialización con sus compañeros es adecuada, pero le cuesta respetar las normas básicas de interacción: esperar y respetar los turnos de palabra, escuchar y trabajar en grupo, etc. Tiene un afán de competitividad muy grande, pues siempre desea ser el vencedor y su reacción cuando no lo es dista mucho de aceptar su derrota.

Tiene un ritmo de aprendizaje lento por lo que el estilo de enseñanza-aprendizaje que mejor se adapta a sus necesidades es aquel basado en las rutinas, seguimiento de consignas e imitación. Requiere de la presencia de un adulto como apoyo en la realización de actividades, dado que su autonomía en el trabajo es limitada. Posee comunicación oral y tiene adquirida la lectura, la cual fue enseñada mediante el método global “Glenn Doman”. Respecto a la escritura, aún se encuentra adquiriendo su dominio.

Sujeto A

El sujeto A es un varón de 16 años con un diagnóstico principal de PC con retraso mental leve, la PC le afecta en grado moderado a su movilidad; no camina solo y necesita de un andador para desplazarse o de una silla ruedas para trayectos largos. Es su primer año de escolarización en un centro específico de Educación Especial, pues antes había permanecido en un colegio concertado de integración. En cuanto a su autonomía necesita ayuda de otra persona a la hora de desenvolverse en las tareas y hábitos diarios, y presenta limitaciones en la ejecución de ciertas destrezas motoras (uso de los brazos y manos en la mayoría de las actividades).

Su conducta comunicativa según el ICAP, igualmente aplicado por los educadores del centro, ronda los 5 años de edad, pese a que a nivel expresivo formule oraciones compuestas (coordinadas y subordinadas). Respecto a otros aspectos de su desarrollo, en la conducta social es un chico alegre, sociable y participativo, con grandes inquietudes por hacer cosas nuevas. Suele relacionarse con compañeros mayores y con adultos, preferentemente masculinos, buscando complicidad y modelos de referencia, no obstante a veces confunde los roles dándose situaciones de vocabulario tosco y ordinario, pero cuando se le corrige enseguida rectifica. Un aspecto a resaltar es que hay

que contrastar la información que el alumno facilita con la familia, dado que a la hora de narrar situaciones tiende a combinar lo real con lo que él esperaba y con lo que el adulto espera escuchar.

El estilo de aprendizaje con el que se consigue un mayor rendimiento es mediante ensayo/ error, descubrimiento, imitación, seguimiento de rutinas y consignas. No se utiliza ningún sistema alternativo o aumentativo de comunicación pues tiene adquirido el lenguaje oral y el código lectoescritor.

4.3. Descripción del programa de intervención LOLE

El programa de intervención LOLE (Mayor y Zubiauz, 2011) es un método de instrucción que establece un puente entre el lenguaje oral (LO) y el lenguaje escrito (LE) mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, enlace que une ambos niveles de procesamiento. Se trata de un proyecto flexible con una metodología lúdica, que contiene 32 unidades, cuya dificultad es gradual. Dichas unidades pueden ser aplicadas de manera alternativa según las necesidades y dificultades que presente el grupo objeto de enseñanza.

Para este estudio, se han pasado un total de 16 unidades en el orden siguiente (1, 2, 3, 4 A y 4 B, 5, 6, 8, 12, 10, 17, 19, 18, 20, 22, 25 y 27) (véase Figura 1), teniendo en cuenta su ZDP y por consiguiente el margen de incidencia de la acción educativa con cada uno de ellos. En la puesta en práctica se ha seguido el orden de presentación de las unidades establecido en el programa; a pesar de todo, algunas no han podido completarse por la dificultad presentada en algunos conjuntos de ítems. Las restantes unidades no mencionadas no se han resuelto por la imposibilidad de su tratamiento al haber intentado trabajarlas.

Unidad	Título	Habilidad de CF
LOLE	1 → Buscar pareja	Reconocimiento de la rima
	2 → Cuento familia Nana	
	3 → El tren de las palabras	
	4A → El bralapa	Identificación de sílabas
	4B → El bralasi	
	5 → El corro de las sílabas (1)	
	6 → El dominó	
	8 → La cadena de palabras	Adición de sílabas
	12 → Hacer gusanitos (2)	
	10 → Hacer gusanitos (1)	
	17 → Colorear dibujos	Identificación de fonemas
	19 → El sonido del dibujo	
	18 → Veo-veo (1)	
	20 → Veo-veo (2)	
	22 → Buscar el nombre nuevo	Adición de fonemas
	25 → Los nombre que crecen (2)	Omisión de fonemas
	27 → A pasar el río	

Figura 1. Unidades aplicadas en el LOLE, título y habilidad de CF desarrollada.

La importancia del programa radica en intentar incrementar en los sujetos las habilidades de segmentación del lenguaje oral, lo que formalmente conocemos como conciencia fonológica, puesto que esta habilidad permite que escolares con un desarrollo normotípico, minorías étnicas, y/o con problemas lingüísticos, ya sea por dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura (dislexia) o por retraso del lenguaje secundario como consecuencia de un déficit de mayor amplitud (discapacidad motora, intelectual, trastornos específicos del lenguaje [TEL], trastornos por déficit de atención e hiperactividad [TDA/H]), identifiquen sonidos individuales (fonemas) en una palabra, realicen división en sílabas separando los sonidos que la integran y por otro lado combinen sonidos individuales para formar nuevos términos. Está demostrado que

la CF es fundamental para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas (percepción y discriminación auditiva, memoria a corto y largo plazo, atención, y concentración), el aprendizaje de la lectura, y en definitiva el progreso del lenguaje oral.

El programa consta de dos módulos con unidades que posibilitan la preparación de los distintos niveles de CF (rima- sílaba y fonema), a través de tareas de identificación, adición y omisión (encadenar, añadir, quitar o sustituir sonidos). En nuestro caso las unidades pasadas pertenecen a uno y otro módulo. Además, integra un sistema de ayudas que posibilita la adecuación de las unidades a las necesidades que experimentan los alumnos en cada caso. Recoge tres tipos de ayudas:

- 1ª ayuda. Recuerdo de la tarea. Consiste en recordar al alumno lo que tiene que hacer para que sepa con claridad cómo debe enfrentarse a la tarea.
- 2ª ayuda. Recuerdo de la palabra. Destinada a suministrar de nuevo al alumno la palabra, ante sus dificultades por acceder al léxico en el momento indicado.

Dichas ayudas tienen por objeto que se acentúe la atención de los participantes y que se ponga en marcha su memoria de trabajo. Ambas se componen de dos grados de variante que son: a) el primero consiste en preguntar al sujeto si recuerda la tarea/ palabra/ segmento (menor ayuda), en tanto que en b) el segundo se repite directamente la consigna de trabajo/ palabra/ segmento (mayor ayuda). El éxito del primer refuerzo exige proporcionar el segundo.

- 3ª ayuda específica. Es una ayuda mucho más completa que se entrega para favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica en todas y cada una de las tareas que contempla el programa LOLE. Lo que trata de conseguir es que el alumno construya una representación alternativa más concreta que la lingüística, que es la que hasta ahora se ha ofrecido, para lograr una manipulación real y no tan abstracta de las unidades gramaticales. Para ello se han dispuesto varias modalidades: (1) articulatoria (alargar la articulación, taparse la boca); (2) visual (fichas, cubos, monedas o el gusano ayudante); (3) psicomotora (dar palmadas o sacar dedos, andar balanceando el propio cuerpo); (4) gráfica (tarjetas con dibujos); o (5) de opción múltiple (buscar la solución entre diversas opciones).

El LOLE también incorpora un sistema de evaluación dinámico de esas ayudas en “hojas de registro” para observar el avance. En nuestro caso concreto, el registro

realizado nos ha servido para percibir si se ha producido un aprendizaje en el tiempo y una progresión de esas ayudas, viendo si ha habido un descenso generalizado o no, tanto en las unidades siguientes como al volver a administrarlas en el mismo orden una segunda vez consecutiva.

4.4. Temporalización

El procedimiento de intervención empleado en las sesiones ha consistido en situarnos siempre en un lugar fijo para la aplicación del programa, es decir, el espacio siempre ha sido el mismo, el aula- gran grupo de Transición a la Vida Adulta habitual de los participantes. Dicho aula contaba con dos profesores tutores, una maestra de pedagogía terapéutica y un instructor de taller, por lo que esta ventaja en cuanto a recursos personales ha beneficiado la intervención con nuestros alumnos objeto de estudio. Uno de estos educadores siempre ha estado presente como oyente y apoyo en las sesiones, mientras que el otro permanecía realizando otras actividades con el resto de la clase.

La dinámica general seguida ha sido colocarnos frente a los dos alumnos y realizar una intervención por turnos, de tal manera que se alternaban los ítems de las unidades a responder. Cuando trabajábamos con uno, el otro prestaba atención a la respuesta anterior tomándola como referencia para clarificar el procedimiento dispuesto, a la vez que aguardaba su momento.

El tiempo empleado a la aplicación del programa se concentró en cuatro meses, desde diciembre hasta marzo en el curso escolar 2016/ 2017 y durante el horario lectivo del centro. Los días destinados al desarrollo del mismo han sido los martes y miércoles en sesiones que rondaron los 30-40 minutos, en función del grado de concentración que mantuvieran los sujetos en el día. En alguna ocasión las intervenciones se han visto limitadas por otras actividades extracurriculares surgidas de manera imprevista, que han obligado a posponer lo programado.

Por último comentar que se pasaron las unidades en dos momentos puntuales diferentes durante los meses de diciembre/ enero y febrero/ marzo, por lo que seguidamente se plasmarán el número de ayudas proporcionadas en la primera y segunda ronda al alumno A y al alumno D, viendo si ha habido un aprendizaje por

automatización y reflejando si existiera una evolución diferencial entre ambos participantes.

Las unidades llevadas a cabo a lo largo de los cuatro meses que duró la administración han sido las siguientes; cabe recordarse que fueron pasadas en momentos dispares para obtener los resultados que se buscan en el estudio. A continuación, hacemos uso de un cronograma para expresar mejor la consecución de las mismas y el periodo de actuación.

Tabla 1.: Cronograma de los periodos de aplicación del LOLE.

			Primer periodo		Segundo periodo	
			Dic	Ene	Feb	Mar
MÓDULO I	RIMA Y SÍLABA	1ª unidad				
		2ª unidad				
		3ª unidad				
		4ªA unidad				
		4ªB unidad				
		5ª unidad				
		6ª unidad				
		8ª unidad				
		10ª unidad				
		12ª unidad				
MÓDULO II	FONEMAS	17ª unidad				
		18ª unidad				
		19ª unidad				
		22ª unidad				
		25ª unidad				
		27ª unidad				
		30ª unidad				

4.5. Análisis de los datos

Para establecer el efecto diferencial del programa en ambos alumnos se realizará un análisis estadístico cuantitativo basado en el recuento del número y tipo de ayudas registradas en puntuaciones directas y un análisis cualitativo de las observaciones realizadas durante la aplicación del programa de instrucción LOLE.

5. RESULTADOS

Los resultados cuantitativos y la valoración cualitativa que aparece seguidamente, muestran las ayudas significativas proporcionadas durante la instrucción del programa LOLE que los alumnos necesitaron para el éxito en las distintas unidades. En todas ellas, salvo excepciones señaladas, se han ejecutado un total de 30 ítems, de los cuales 15 han sido destinados aleatoriamente a uno y otro alumno. Hay que recalcar que todas las unidades las comenzaba el alumno A, como estrategia para que la inseguridad y nerviosismo mostrado por D desapareciera al disponer, aparte de los ejemplos facilitados por el instructor, de otro modelo previo como era su compañero.

En primer lugar se presentan las ayudas que han precisados ambos alumnos en los diferentes niveles de conciencia fonológica instruidos mediante las unidades del LOLE; en segundo lugar se disponen las adaptaciones que han sido necesarias para la implementación de algunas de las unidades del LOLE atendiendo a las características particulares de los alumnos con PC objeto de la intervención.

5.1. Desarrollo de la conciencia fonológica: número y tipo de ayudas

Nivel de Rima

En la Figura 2 se presenta una comparativa de las ayudas prestadas a los dos usuarios en la unidad 1, destinada al reconocimiento de la rima. Los resultados muestran en primer lugar que ambos casos realizan satisfactoriamente la tarea, por lo que apenas precisan de ayudas por parte del educador (4 en el caso A y 5 en el caso D). Se aprecia alguna diferencia, aunque no significativa en el tipo de ayudas. Así, el alumno D necesita de más ayudas a la atención y memoria (ayudas 1 y 2) que el estudiante A, mientras que la única ayuda específica para aplicar la habilidad metafonológica (alargar la pronunciación para identificar la rima) sólo se da una vez al estudiante A.

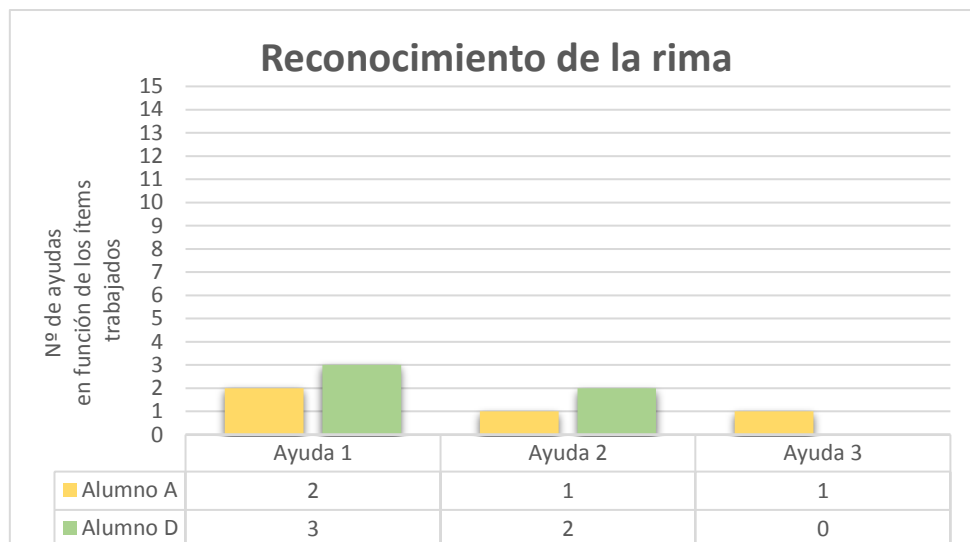


Figura 2.: Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en la Unidad 1 (Reconocimiento de Rima).

Nivel de Sílabas

Los resultados sobre el desarrollo de las habilidades de conciencia silábica se corresponden con las ayudas proporcionadas en las unidades 3 a la 12 del Programa LOLE. Se presentan agrupadas de acuerdo a las diferentes habilidades que se trabajan, es decir: identificación de sílaba (en este caso se distingue entre contar, invertir e identificar) y adición de sílaba.

La unidad 3 vinculada con la división de sílabas fue la primera toma de contacto de los alumnos con la conciencia silábica, por ello se han manejado un total de 20 ítems. En la Figura 3 se refleja cómo mientras en el alumno A (PC asociada a retraso límite) se constata un decremento en el nº de ayudas, el nº de ayudas prestadas al alumno D es significativamente mayor, tanto en la generales (casi un 50% más) como en las específicas. De este modo son 5 los ítems que A fue capaz de resolver sin ayuda, y a pesar de que D necesitara asistencia en todos ellos, al final de la tarea el entrenamiento resultó efectivo y la prueba que demuestra nuestro argumento fue el pasar de concederle la ayuda específica al comienzo de los ítems a acabar entregándole la correspondiente ayuda 1 al final de la tarea.

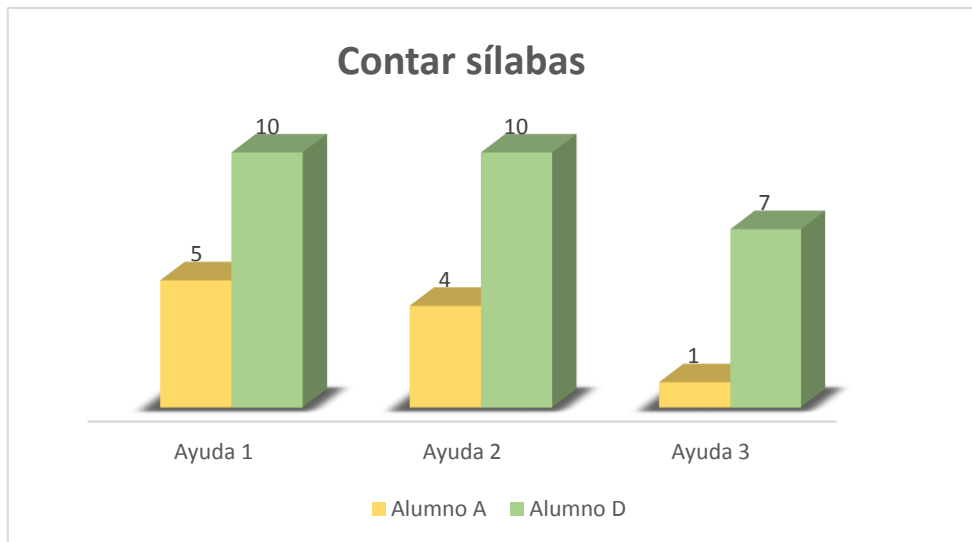


Figura 3.: Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en la Unidad 3 (Contar sílabas).

En la Figura 4 se muestra los resultados obtenidos en el alumno A y D al invertir sílabas. En este caso, de nuevo, el alumno A ha necesitado de menos ayudas y ninguna de ellas de carácter específico. Además, vemos cómo al incrementar la complejidad de la habilidad metasilábica, el alumno D va precisando de un mayor número de ayudas tanto generales (ayudas 1 y 2) como específicas (ayuda 3). Una posible explicación es que a este alumno le resulte difícil entender la tarea y aplicar correctamente la habilidad metafonológica cuando los ítems carecen de significado, tal y como se observa en la imposibilidad de ofrecer la solución correcta cuando al invertir las sílabas de una palabra el resultado es una pseudopalabra. Este ha sido uno de los hándicaps con el que nos hemos encontrado en la instrucción con el alumno D, debido a su rigidez de pensamiento.

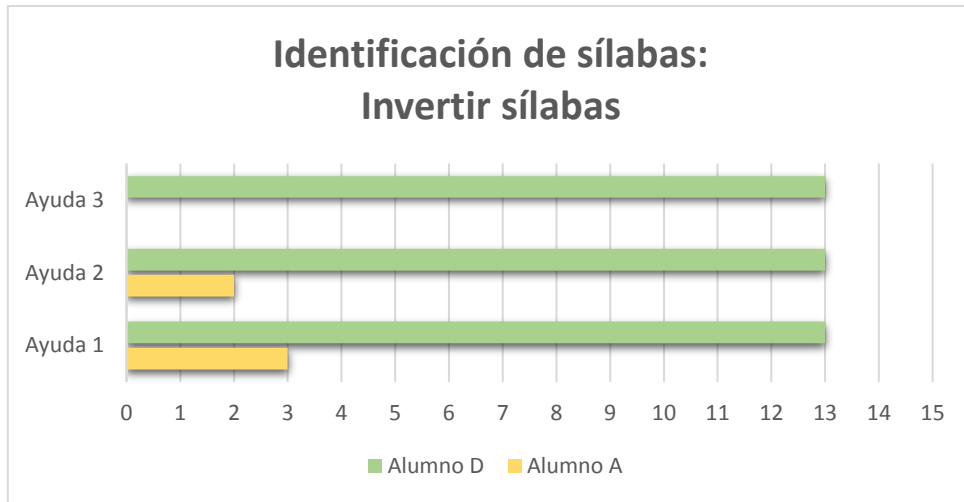


Figura 4.: Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en la Unidad 4 (Inversión de sílabas).

Con respecto a las tareas de identificación de sílaba inicial y final (véase Figura 5) se constata que el alumno A ha experimentado poca variación con respecto a las ayudas en la actividad anterior, manteniéndose casi estable en relación a las ayudas para la memoria de trabajo (ayuda 2) y metafonológica (ayuda 3). En cambio, en el caso del alumno D vuelve a constatarse aumento de todas las ayudas. En la tarea de identificación de sílabas al inicio de palabra los dos sujetos precisaron de menos ayudas que para la identificación de sílaba al final de palabra, tanto generales como específicas, lo que nos lleva a considerar que la identificación de la sílaba final puede ser más difícil debido especialmente a la carga cognitiva de atención y retención que exige para poder manipular lingüísticamente los diferentes elementos.

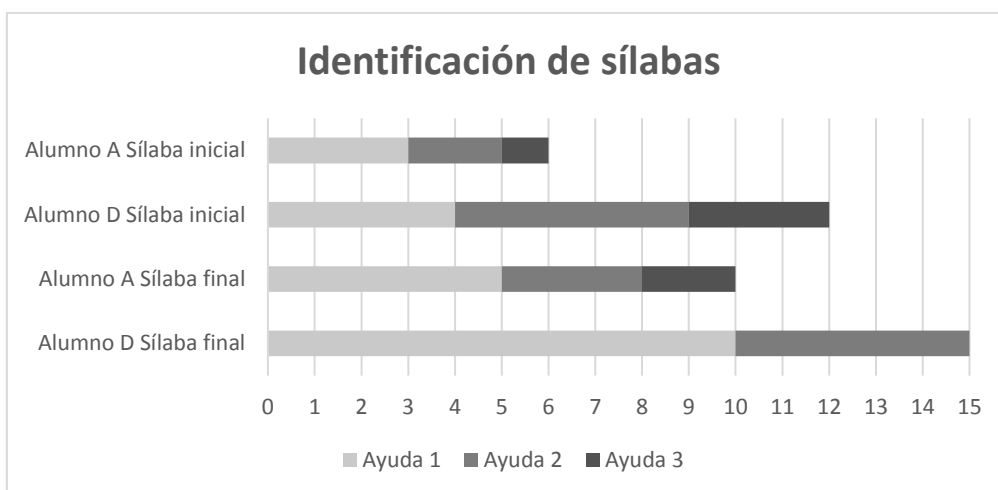


Figura 5.: Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en Identificación de sílaba inicial y final (Unidades 5 y 8).

En cuanto a la habilidad de adición de sílaba, se exponen los resultados de acuerdo al orden de aplicación que se ha seguido en este estudio (que difiere al planteado en el programa LOLE). En primer lugar se comentan los resultados correspondientes a la adición de sílaba final (véase Figura 6) y seguidamente los referidos a la adición de sílaba inicial (véase Figura 7). La razón obedece a que dadas las características de los estudiantes se valoró que era más fácil la resolución de las actividades de adición en sílaba final que en inicial. Se ha querido realizar dicha comparativa de los dos alumnos a la vez en una y otra tarea para verificar si existe una notable diferencia, por ello hemos decidido hacer un gráfico de perfiles lineal al considerarlo más figurativo.

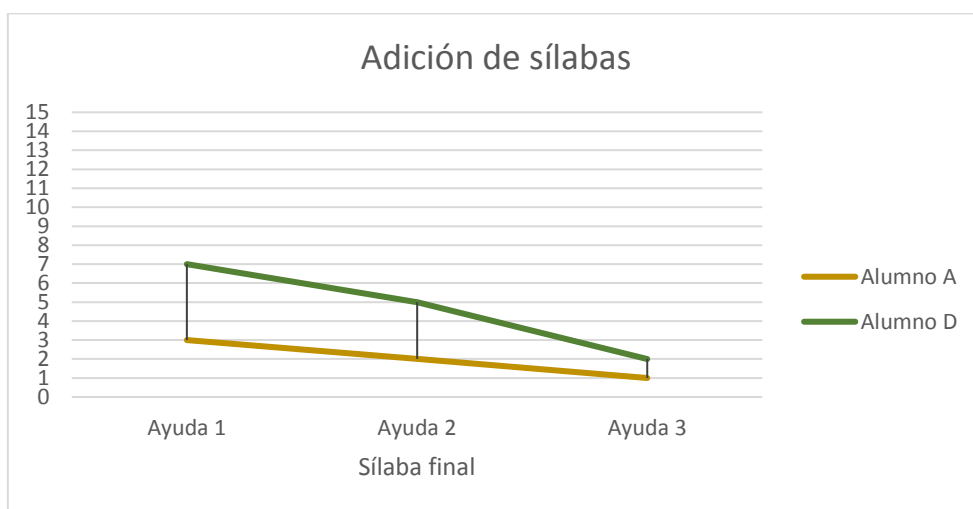


Figura 6.: Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en Adición de sílaba final (Unidad 12).

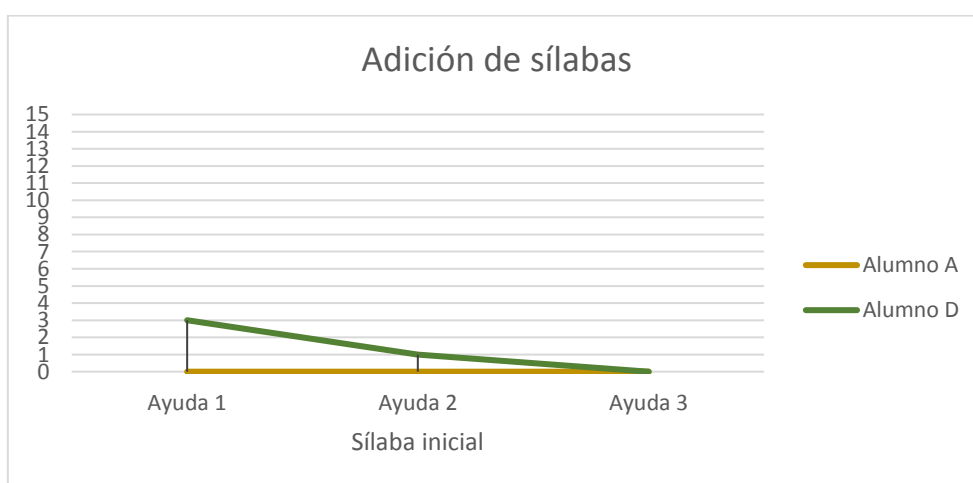


Figura 7.: Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en Adición de sílaba inicial (Unidad 10).

Los resultados obtenidos confirman que la familiarización con la tarea (añadir) permite la aplicación de la estrategia incluso cuando se añade la complejidad de la posición de la sílaba dentro de la palabra. En otras palabras, el hecho de familiarizar a los alumnos con añadir una sílaba al final de palabra, hace que las ayudas que precisan para resolver una que requiere de una mayor carga cognitiva (añadir sílaba al inicio de palabra) decrezcan, tal y como se aprecia en la disminución de ayudas en la atención y memoria de trabajo, en ambos alumnos, y especialmente en el caso D, quien no precisa de ningún tipo de ayuda para la tarea de adición de sílaba inicial, lo que sugiere una generalización de la estrategia metafonológica implicada para la resolución de la tarea.

En cuanto al alumno D, se vuelve a constatar la necesidad de un mayor número de ayudas, especialmente las generales (atención y memoria) frente al alumno A.

Nivel de Fonema

Con respecto al desarrollo de la conciencia fonémica, el nivel más complejo y que mayor relación tiene con el rendimiento lector en los primeros niveles, se han valorado las ayudas prestadas en tres habilidades: identificación (inicio y final de palabra), adición (inicio y final de palabra) y omisión (inicio de palabra).

Los resultados obtenidos en las tareas de identificación de fonema (véanse Figuras 8 y 9) muestran que el alumno con PC y TDAH precisa de un mayor número de ayudas tanto generales como específicas que el alumno con PC y retraso intelectual, para resolver las tareas de identificación de fonema inicial; por el contrario, en la identificación de fonema final los dos alumnos precisan de un mismo número y tipo de ayudas. La diferencia de ayudas que se constata atendiendo a la unidad (más ayudas en la unidad 18 que en la 17 o más ayudas en la unidad 20 que en la 19) se explicaría por la presencia de un mayor número de elementos lingüísticos a retener en la memoria a corto plazo y a comparar desde un punto de vista lingüístico.

Así, en las unidades 17 y 19 la tarea consiste en identificar un fonema comparando sólo dos ítems, mientras que en las unidades 18 y 20, la identificación del fonema objetivo requiere una comparación múltiple entre al menos 5 palabras. Esto

explicaría, las diferencias significativas entre las ayudas prestadas entre ambas tareas a los dos estudiantes.

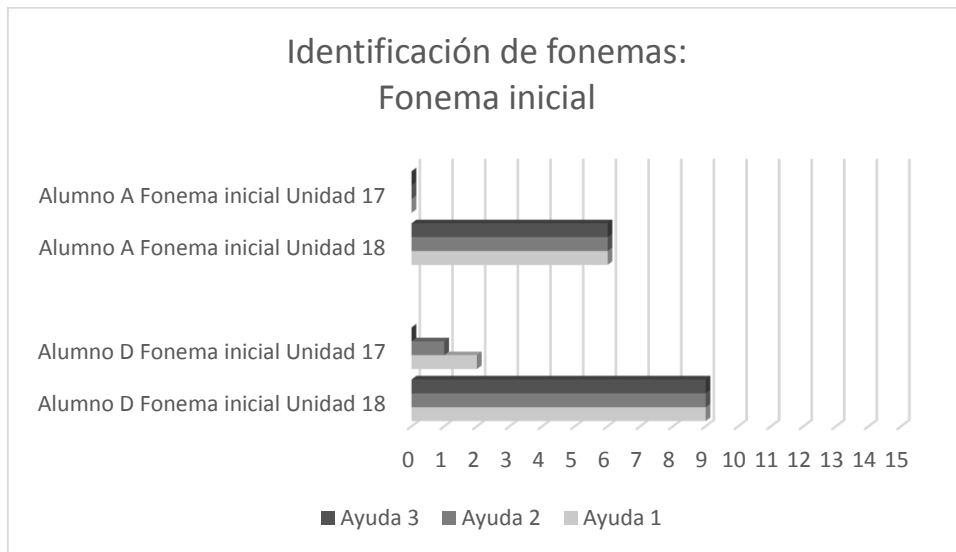


Figura 8. Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en Identificación de fonema inicial.

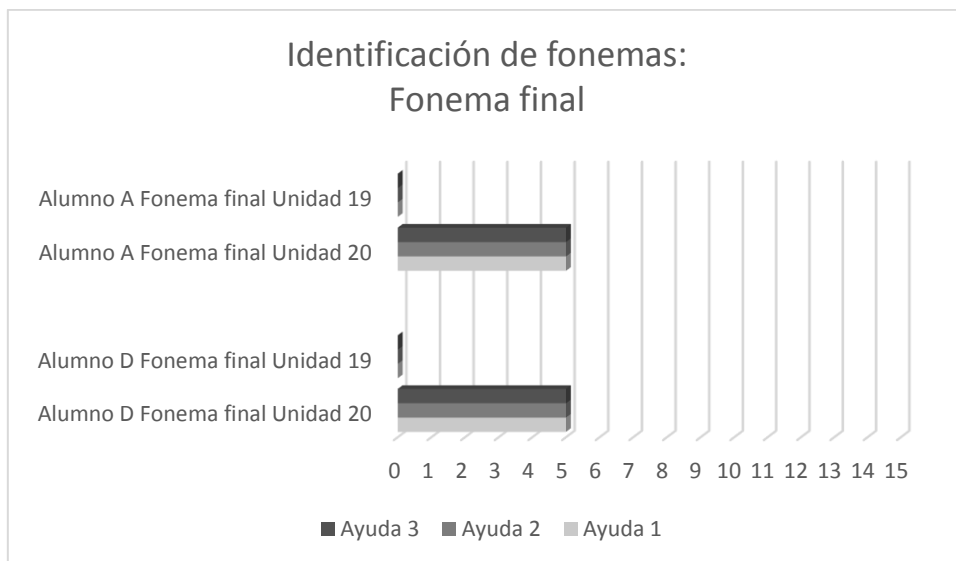


Figura 9. Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en Identificación de fonema final.

Con respecto a las tareas de adición de fonema (ver Figuras 10 y 11) los resultados confirman que:

- La adición en posición final resulta más fácil que la adición en posición en inicio de palabra.
- Que el alumno D sigue precisando de un mayor número de ayudas que el alumno A.

- c) Dentro del tipo de ayudas, para la resolución de las actividades ambos estudiantes requieren más de ayudas generales (atención y memoria) que específicas, especialmente en el caso del alumno con PC + TDAH.
- d) Que la sistematicidad de la instrucción promueve cierta generalización de las estrategias de resolución, constatándose en ambos casos, un decremento general de las ayudas.

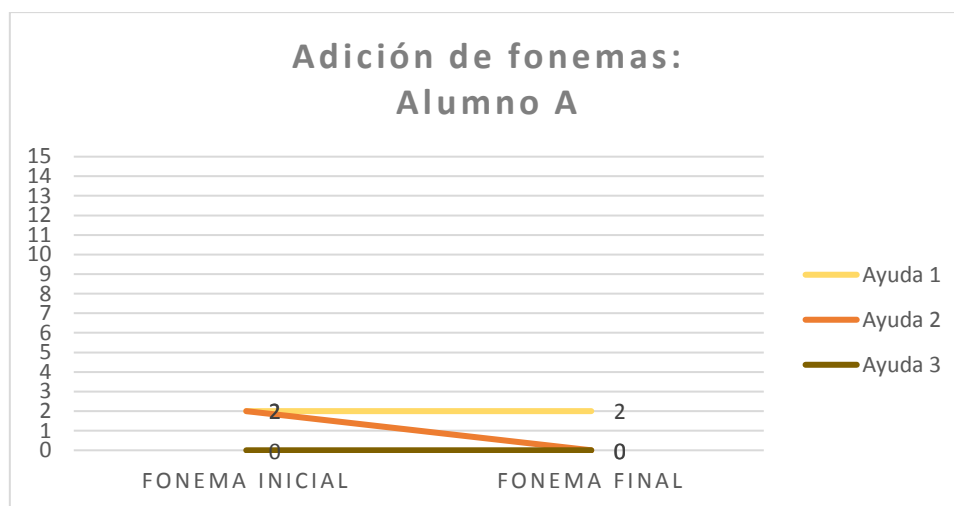


Figura 10. Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en Adición de fonema inicial y final alumno A (Unidades 22 y 25).

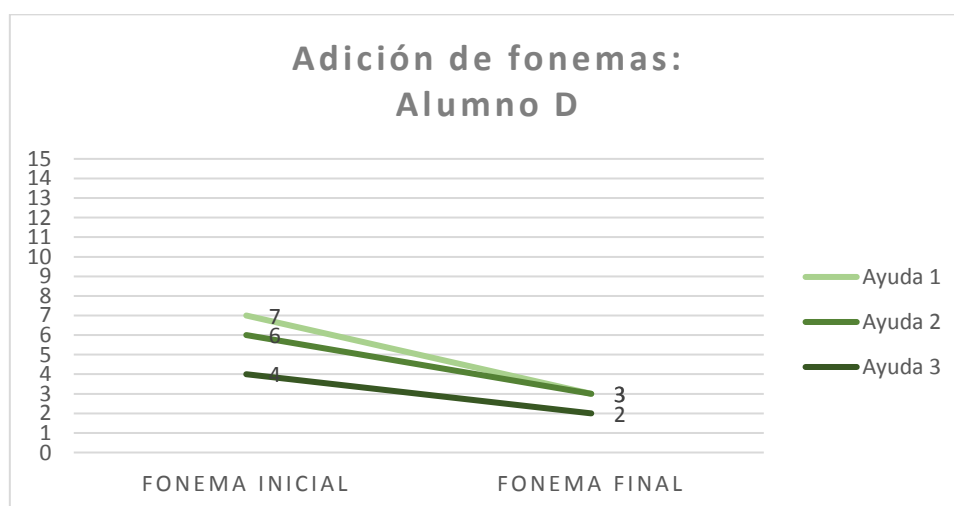


Figura 11. Ayudas (nº y tipo) proporcionadas en Adición de fonema inicial y final alumno D (Unidades 22 y 25).

Finalmente en el caso de la omisión del fonema, una de las habilidades metafonémicas más complejas (véanse Figuras 12 y 13), los resultados muestran que apenas hay diferencias entre ambos estudiantes. Una posible explicación es la propia dificultad metafonológica de la tarea y su carácter más abstracto, aunque tampoco hay

que descartar que el propio hecho de finalizar las prácticas y la proximidad de las vacaciones pudieran afectar a la propia instrucción y a la concentración de los estudiantes.

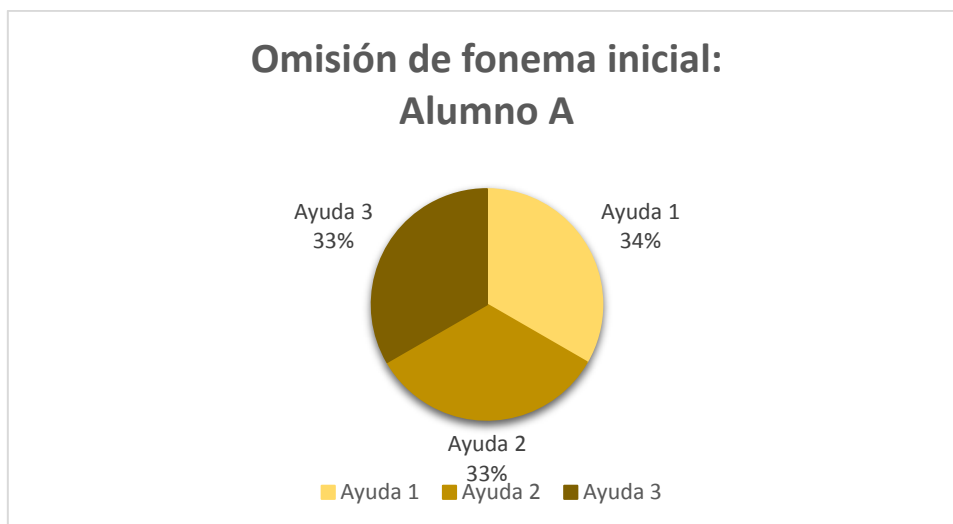


Figura 12. Ayudas (nº y tipo) proporcionadas Omisión de fonema inicial al Alumno A (Unidad 27).

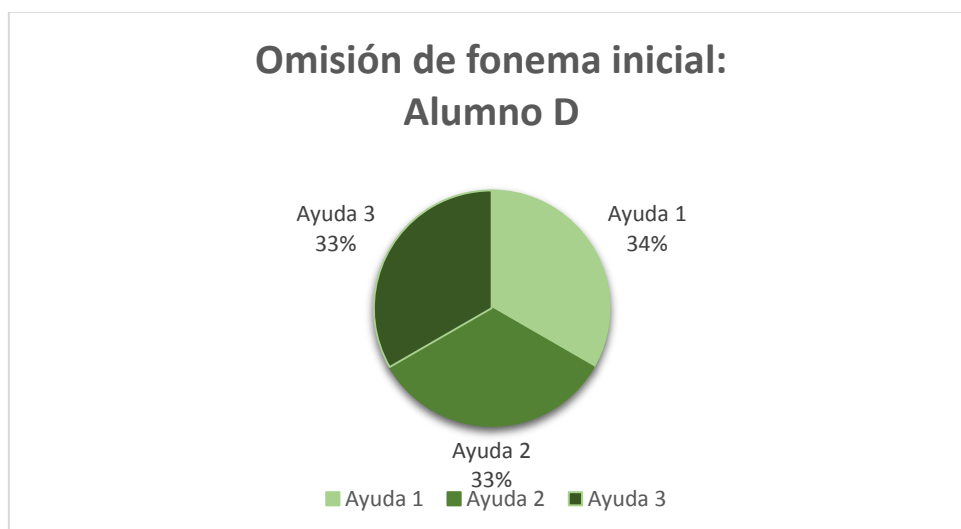


Figura 13. Ayudas (nº y tipo) proporcionadas Omisión de fonema Inicial al Alumno D (Unidad 27).

Ayudas proporcionadas en los dos momentos de aplicación del programa LOLE

Con respecto a la importancia de la sistematicidad de la aplicación de las actividades del LOLE, se ofrece un perfil comparativo de las ayudas proporcionadas en el primer y segundo periodos de administración del programa (véanse Figuras 14 y 15)

con los promedios del balance de las ayudas prestadas en su conjunto a ambos estudiantes (A y D) en las diferentes unidades.

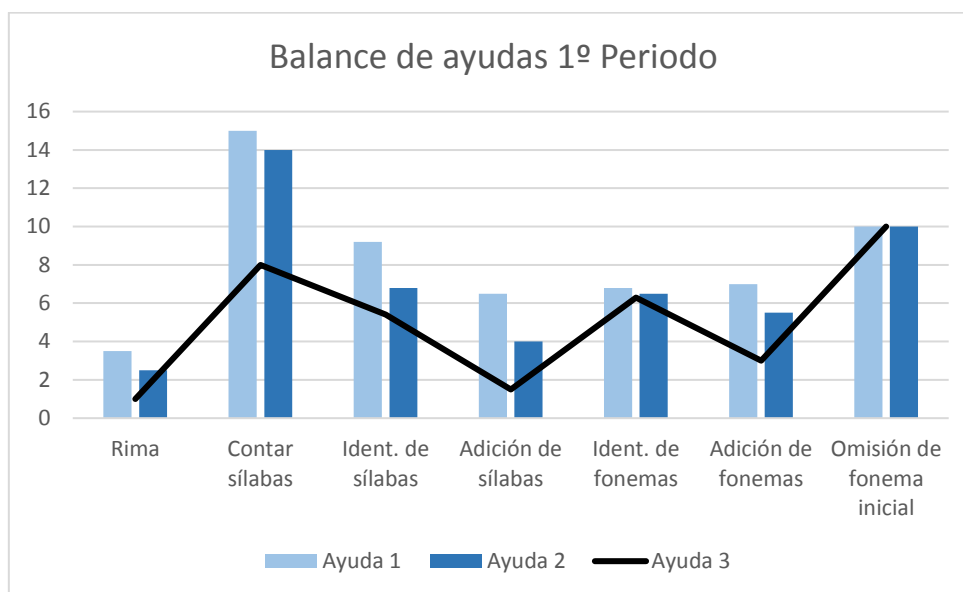


Figura 14.: Balance de ayudas prestadas en las diferentes habilidades metafonológicas a los alumnos A y D en el primer periodo.

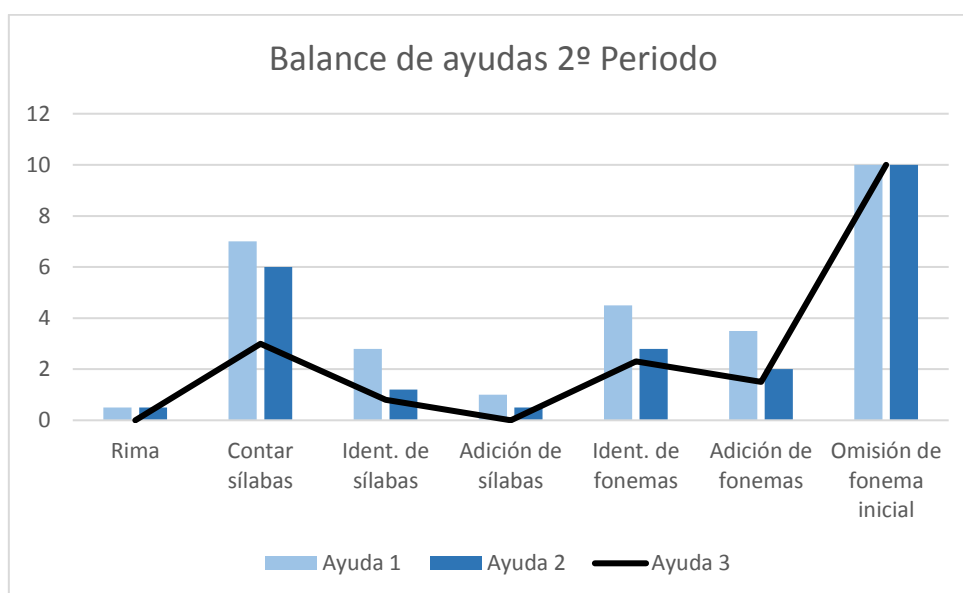


Figura 15.: Balance de ayudas prestadas en las diferentes habilidades metafonológicas a los alumnos A y D en el segundo periodo.

Comparando los resultados, se observa un efecto de generalización del aprendizaje, es decir, los alumnos precisan de un menor número de ayudas en el segundo periodo. Esta disminución es especialmente significativa en el caso de la conciencia silábica, más que en la conciencia fonémica.

En cuanto al tipo de ayudas, la disminución se hace patente tanto en las ayudas generales (ayudas 1 y 2) como en las específicas (ayuda 3) en todos los niveles de conciencia fonológica trabajados: rima, sílaba y fonema.

Dado que uno de los propósitos de nuestro estudio era ver si se producía un aprendizaje en el tiempo por automatización de las habilidades, en el segundo periodo de administración, dos meses después de haber iniciado la primera ronda, todas las ayudas han reducido su uso, pero lo que perdura es que vuelven a alcanzar los máximos y mínimos registrados en exactamente las mismas tareas, es decir, no cambian sus límites ni a la alza ni a la baja. En definitiva, se corrobora la conjetura, pues podemos contemplar cómo al aplicarlo una segunda vez consecutiva los alumnos han mejorado sus destrezas por el ejercicio continuado del programa.

Ahora bien, los resultados obtenidos en la tarea de omisión de fonema, que como anteriormente se ha apuntado se trata de la tarea más compleja desde el punto de vista cognitivo y lingüístico, muestran que hay un límite en el desarrollo de estas competencias en los dos alumnos, la cuestión es si dicho límite se debe a un déficit en la aplicación de procesos ejecutivos (atención y memoria) o procesos psicolingüísticos específicos (conciencia fonémica), para lo cual sería necesario un estudio más profundo de dichos procesos.

5.2. Incorporación de nuevas ayudas y adaptaciones específicas

Más allá de las ayudas dispuestas en el Programa LOLE para facilitar la aplicación de las habilidades metafonológicas, atendiendo a las características particulares de los estudiantes con PC que participaban en este estudio, se han hecho adaptaciones del material para satisfacer las necesidades de los alumnos, ampliando su nivel de participación y de acción en las actividades.

Estas ayudas extras se han prestado solamente en aquellas unidades en las que se veía que tras hacer uso de los tres tipos de ayudas para resolver la actividad dispuesta en el LOLE, no era suficiente para la resolución de la tarea.

En concreto, algunas de las adaptaciones al programa LOLE que se han efectuado han sido las siguientes:

- Utilizar algunos materiales didácticos como un ábaco en la unidad 3 de recuento de sílabas para contar la cantidad correspondiente.
- Mostrar dibujos incompletos de animales y personas, a los que le faltaban varias partes de su cuerpo con recortables adjuntos que había que añadir según se tratara de una parte más grande (cabeza, brazos, piernas, etc.) refiriéndonos a las sílabas, o de otras más pequeñas (ojos, orejas, boca, dedos, etc.) cuando trabajábamos los fonemas.
- Utilizar palillos tintados con diferentes colores que se iban eliminando sucesivamente cuando se trabajaba la omisión al inicio o final de palabra.
- Se empleó también el sistema bimodal de comunicación signada Benson Schaeffer, del cual cogimos prestados los gestos del abecedario.

6. CONCLUSIONES

Tal y como se exponía en la fundamentación teórica de este estudio, se han comprobado los múltiples beneficios que los programas de entrenamiento en CF constituyen en el desarrollo lingüístico de los niños (Pellicer y Baixauli, 2012).

De la intervención en una población de riesgo como es el pequeño grupo con dificultades que hemos dirigido se extraen aspectos positivos y claramente distintivos, pues ambos han seguido una evolución diferencial que ha venido dada por sus criterios evolutivos y las competencias que ya traían adquiridas tras su trayectoria escolar. La progresión de las ayudas ha sido un dato crucial a tener en cuenta para fijar un veredicto final, y es que en los análisis se ha podido apreciar en un primer momento un descenso, aunque no generalizado a todas las unidades, de las ayudas aportadas. En la segunda ronda sí que se observa una continuidad de la bajada de las ayudas, debido al aprendizaje en el tiempo obtenido por sistematización de las unidades. En este momento se ratifica también la inferencia producida al pasarlas en el mismo orden y el significado que ha cobrado el retrasar el aporte de la ayuda específica para forzar su razonamiento.

Como bien se ha revelado en el análisis de los datos, visualizando el perfil del alumno D en comparación con A podemos dictaminar que ha necesitado más ayudas de los tres tipos en todas las actividades realizadas. Hay que insistir en que D es el segundo año que recibe el programa de instrucción. La tutora se ha percatado del avance y la mejora experimentada de un año para otro y sobre todo resalta el acierto de haber obrado con los dos alumnos a la vez por el refuerzo humano extraordinario que ha supuesto. Por otra parte el alumno A, ha sorprendido a todos por su destreza en las tareas, una ventaja quizás de la que ha partido por haber estado trabajando paralelamente en algunos momentos con la logopeda del centro, aunque se encontraran aplicando las primeras unidades.

Seguidamente se expone una valoración de los resultados y de la observación diaria más cualitativa, resaltando las estrategias y refuerzos que han parecido funcionar con cada alumno, así como las dificultades encontradas en la práctica del LOLE:

Alumno D

El refuerzo positivo en su caso es de gran utilidad, dado que le motiva a seguir intentándolo y superarse. El tipo de agrupamiento seguido en el LOLE le beneficia, al frenar su nerviosismo, disminuir su ansiedad, y aprender a trabajar en grupo, puesto que al tener un compañero con el que comparte actividad hace que el estilo directivo no recaiga en él explícitamente.

En determinadas ocasiones a lo largo de las sesiones se ha optado por crear una falsa competitividad entre ambos alumnos, aumentando su capacidad de atención y de respuesta ante las actividades presentadas, así mismo para conseguir que tolere y empiece a valorar el aprendizaje cooperativo entre dos o más personas.

En relación a su lenguaje expresivo, destacar que hace un uso funcional del mismo, aunque su habla se halla infantilizada. Las emisiones son inteligibles y responden a sus deseos e intereses, es capaz de mantener conversaciones con cierto grado de complejidad; aunque realiza omisión y sustitución de fonemas tanto en lenguaje espontáneo como dirigido en casos muy concretos que hemos podido apreciar en las sesiones del LOLE e intervenir a través de praxias fonarticulatorias.

Dificultades con el Lole y actitud frente al programa

El trabajo cooperativo con el LOLE en su caso, a nivel personal, ha supuesto un progreso considerable, que le ha ayudado a liberar tensión y conseguir una interacción recíproca entre compañeros en el desarrollo de las actividades, dado que como bien hemos apuntado anteriormente una de sus dificultades radica en trabajar con sus iguales y autorregular sus conductas.

Su hiperactividad hace que le cueste enormemente prestar atención cuando se le habla, por lo que hemos tenido que recurrir continuamente a feedback y a refuerzos positivos para promover la motivación y autoeficacia en las tareas. Su enorme inseguridad ha provocado que cambie las respuestas de muchos de los ítems pasados, por lo que a veces ha sido útil concederle las ayudas 1 (recuerdo de la tarea) y 2 (recuerdo de la palabra), pero otras hemos tenido que recurrir directamente a la ayuda visual 3.

Su evolución ha sido paulatina a lo largo de las sesiones, lo que se ha revelado a través de un nivel de concentración más alto a la hora de ejecutar las tareas. Ha manifestado también preferencia por las actividades de tipo manipulativo, por lo que en algunas de ellas hemos realizado adaptaciones en la manera de presentar las consignas de trabajo.

Sobre todo las dificultades en la aplicación del programa se han centrado en que le cuesta la adición, omisión, inversión de sílabas y fonemas cuyo resultado forma una pseudopalabra, al no entender la solución por la falta de significado de la misma.

El LOLE ha favorecido la mejora de su articulación en sonidos, en muchos casos fonemas- problema, que distorsionaban la producción de su lenguaje expresivo. Además, ha impulsado la adquisición de un amplio vocabulario.

Alumno A

Dificultades con el Lole y actitud frente al programa

A lo largo de todas las sesiones ha mostrado una atención y concentración sostenida, en especial en aquellas tareas que le han motivado más. El tipo de ayuda que normalmente le hemos facilitado cuando ha sido necesario es la correspondiente 1

(recuerdo de la tarea) y 2 (recuerdo de la palabra). Su interés es mayor en tareas de tipo manipulativo.

Ha comprendido la dinámica de la mayoría de las actividades y ha respondido adecuadamente, por lo que las sesiones le han servido básicamente como refuerzo y apoyo a la conciencia fonológica, y en consecuencia al lenguaje oral y escrito.

Por último, reflejar que otro de los resultados cualitativos que no podía faltar es el referido a la unidad 27 “A pasar el río (Omisión de fonemas (I)- Fonema inicial)”, pues solamente fueron pasados los dos primeros conjuntos por la dificultad que ocasionaba el resto.

Tal y como hemos profundizado en la teoría, el desarrollo de la CF dependerá de los métodos de enseñanza que se utilicen y de la estimulación psicolingüística que reciba el niño en las primeras etapas evolutivas. El aprendizaje de la lectura otorga múltiples beneficios a los seres humanos, pues potencia su propio pensamiento crítico y abre las puertas del conocimiento.

Del programa de estimulación aplicado empíricamente (LOLE) resalta el enorme aporte que ha ocasionado el contar en la mayor parte de las tareas con soportes visuales y manipulativos (tarjetas), para el mejor entendimiento y captación por parte de los educandos del método de trabajo. Como hemos podido comprobar cuanto más directo y tangible sea un material más probabilidades de éxito tiene.

Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio cabe destacar que hemos trabajado con una muestra muy pequeña y no lo suficientemente representativa, que el tiempo de duración de las sesiones ha estado sujeto a las circunstancias del momento y que las unidades requerían de sesiones de trabajo más amplias similares a las escolares (de una hora aproximadamente). La principal barrera con la que nos hemos topado ha sido la restringida concentración con la que contaban los participantes del estudio, para la cual tuvimos que reducir el tiempo de trabajo y acotar el momento del día a primera hora de la mañana para que el cansancio y la saturación no interfirieran.

Prospectiva

A nivel particular, hubiese sido necesario haber indagado en el programa LOLE y en su trayectoria antes de desempeñar la función de profesionales del mismo, ya que su labor requiere impregnarse de todos los beneficios asociados que concede. De la misma manera que también hubiese sido interesante y mucho más productivo conocer en profundidad a los usuarios del centro y sus características individuales, para poder intervenir conforme a la pericia que otorga la experiencia.

El trabajo en grupo ha favorecido el desarrollo de nuevas habilidades, por lo que creemos que sería beneficioso, dadas las circunstancias del alumnado, seguir implementando el programa en años posteriores en conjunto, pues ambos se han complementado a la perfección y han sabido compensar sus carencias en cuanto a conocimientos.

Finalmente, como última reflexión cabe considerarse la idea de seguir investigando en esta dirección, creando nuevas líneas de investigación que estudien los beneficios que puede aportar la adaptación de materiales como el LOLE, ya no sólo para el aprendizaje de una destreza específica como es aprender a leer, sino como un medio para promover el aprendizaje colaborativo, y también como una forma de dinamizar las experiencias de trabajo en equipo, impulsando las oportunidades de innovación educativa de los profesionales de un centro escolar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 28, 165-177. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100010>
- Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 3-13.
- Elsevier España, S.L.U. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2017.04.001>
- García- Villamizar, D, y Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en Educación Primaria. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 11 (1), 39-56.
- Gómez, L.A., Pineda, D.A. y Aguirre, D.C. (2005). Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40 (10), 581-586.
- Gooch, D., Snowling, M. y Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52 (2), 195-203.
- Hernández, S. (2017). Funciones ejecutivas y trastornos del lenguaje: Implicaciones para la evaluación y la intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 37, 53-55. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2017.04.001>
- Kapa, L. L., y Plante, E. (2015). Citado en Hernández (2017). Funciones ejecutivas y trastornos del lenguaje: Implicaciones para la evaluación y la intervención. Elsevier España, S.L.U. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlfa.2017.04.001>
- Malagon, J. (2007). Cerebral palsy. *Medicina (Buenos Aires)*, 67 (6, supl. 1), 586-592. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802007000700007&lng=es&tlng=en.
- Martínez, J. (2014). Relación entre funciones ejecutivas, conciencia fonológica y lectura inicial en el alumnado de 1º curso de Educación Primaria. *Revista Educación y Futuro Digital*, 10, 65-80.
- Mayor, M.A. y Zubiauz, B. (2011). Manual LOle. Del lenguaje oral al lenguaje escrito: programa para el desarrollo de la conciencia fonológica y la preparación a la lectura. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Mayor, M.A., Fernández, M. L., Tuñas, A., Zubiauz, B. y Durán, M. (2012). La relación entre funciones ejecutivas y conciencia fonológica en Educación Primaria. En L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. Castro y V. Monteiro (Eds.). *Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, 1792-1806. Lisboa: ISPA.

- Mayor, M.A. y Zubiauz, B. (2016). Desarrollo del lenguaje y preparación para la lectura en Educación Infantil. *Padres y maestros*, 366, 65-70.
- Mejía, L., y Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurología Colombiana*, 24 (2), 1-29.
- Miranda, A., Fernández, M.I., García, R., Roselló, B., y Colomer, C. (2011). Habilidades lingüísticas y ejecutivas en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y en las Dificultades de Comprensión Lectora (DCL). *Psicothema*, 23 (4), 688-694.
- Peeters, M., Verhoeven, L., Van Balhom, H. y De Moor, J. (2009). Home literacy environment: characteristics of children with cerebral palsy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (6), 917-940.
- Pellicer, A., y Baixauli, I. (2012). Intervención preventiva en las dificultades de la lectura y la escritura. *Boletín de AELFA*, 12 (2), 67-75.
- Porta, M.E. (2008). Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector. *Revista de Orientación Educativa*, 42, 87-103.
- Rivera, R., Hawayek, A., Román, R., Méndez, I., y Rodríguez, L. (2016). Problemas del lenguaje en niños con parálisis cerebral. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 37, 63- 69.
- Sabina, A. y Alicia, O. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (2), 113-139.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55 (2), 151-218
- Smith, M., Sandberg, A.D. y Larsson, M. (2009). Reading and spelling in children with severe speech and physical impairments: a comparative study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (6), 864-882.
- Vaquerizo, J., Estévez, F. y Pozo, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, 41 (1), 83-89.