



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Infantil

La conciencia fonológica en los niños con
Síndrome Primrose

Phonological awareness in children with Primrose
Syndrome

Autor

Rosana Pérez Pérez

Directora

María Ángeles Bravo Álvarez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Junio de 2021

“La vida no es fácil para nadie. Pero ¡qué importa! Hay que perseverar y, sobre todo, tener confianza en uno mismo. Hay que sentirse dotado para realizar alguna cosa, y esa cosa hay que alcanzarla, cueste lo que cueste.” - Marie Curie

RESUMEN	1
1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. Características generales del Síndrome Primrose: características físico-motoras, cognitivas y sociales que influyen en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del síndrome.	6
2.1.1. Características físico-motoras.	6
2.1.1.1. Características físicas relativas a la conformación de los órganos bucofonatorios:	6
2.1.1.2. Características físicas relativas a la audición:	6
2.1.1.3. Características físicas relativas a la vista:	6
2.1.1.4. Características físicas relativas a la forma del cráneo:	7
2.1.2. Características cognitivas	7
2.1.3. Características comportamentales	11
2.2. Características lingüísticas del SP	11
2.3. Afectación del desarrollo del lenguaje por la DI	11
2.3.1. Morfología	12
2.3.2. Sintaxis	12
2.3.3. Semántica	13
2.3.4. Pragmática	13
2.3.5. Fonología	13
2.4. Prerrequisitos para el desarrollo de la lectoescritura	14
2.4.1. Habilidades cognitivas	14
2.4.2. Habilidades sensorio-perceptivas	16
2.4.3. Habilidades lingüísticas	18
2.4.4. Habilidades metalingüísticas	18
2.4.5. Habilidades socioemocionales, culturales y metacognitivas.	19
3. CARACTERÍSTICAS DE NUESTRA ALUMNA	22
3.1. Evaluación Psicopedagógica	22
3.2. Características de la alumna según las áreas de desarrollo	23
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	27
4.1. Justificación y localización	27
4.2. Elección de la propuesta	27
4.3. Objetivos	28
4.3.1. Objetivos generales	28

4.3.2. Objetivos específicos	28
4.4 .Competencias básicas	29
4.5. Temporalización	29
4.6. Metodología	30
4.7. Papel del docente y de la familia	31
4.8. Estructuración de la propuesta	32
4. 9. Evaluación de la propuesta	47
5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	56
Anexo A. Figura 1: Características físicas de las personas diagnosticadas con Síndrome Primrose	56
Anexo B. Evaluación - Rúbrica de las Actividades	57
Anexo C. Imágenes de algunas actividades propuestas (material de elaboración propia).	59

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado, aborda el Síndrome Primrose, poco conocido en España, atiende a una persona diagnosticada en nuestro país, existiendo 13 casos más repartidos por el mundo a fecha 2018, lo que hace que este síndrome sea un gran desconocido incluso entre profesionales. Partiendo de una necesidad personal y emocional, concretamos nuestra investigación y posterior propuesta de intervención en aquellos aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de la lectura, especialmente en los prerequisites considerados fundamentales y más específicamente en la conciencia fonológica. Se centra la investigación en dar a conocer las particularidades de este síndrome así como las características diagnósticas del mismo, concretamente sus características lingüísticas y capacidades cognitivas afectadas. Para iniciar el aprendizaje de la lectura establecemos unas orientaciones metodológicas en ese proceso que sirvan de herramienta principal en la intervención con alumnos con dificultades. La propuesta de intervención está dirigida a esta persona diagnosticada de forma individualizada y ajustada a sus características, capacidades y necesidades.

Palabras clave: Primrose, prerequisites, lenguaje, capacidades, conciencia fonológica.

ABSTRACT

This Final Degree Project deals with Primrose Syndrome, little known in Spain, attends a one person diagnosed in our country, with 13 more cases spread throughout the world as of 2018, which makes this syndrome a great unknown even among professionals.

Starting from a personal and emotional need, we specified our research and subsequent intervention proposal in those aspects related to the learning process of reading, especially in the prerequisites considered fundamental and more specifically in phonological awareness. Research is focused on making known the particularities of this syndrome as well as its diagnostic characteristics, specifically their linguistic characteristics and affected cognitive abilities. To begin learning to read, we establish methodological guidelines in this process that serve as the main tool in the intervention with students with difficulties. The intervention proposal is aimed at this person diagnosed in an individualized way and adjusted to their characteristics, skills and needs.

Keywords: Primrose, prerequisites, language, skills, phonological awareness.

1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

La elección de este tema para realizar el Trabajo Fin de Grado (en adelante TFG), viene originada por la necesidad de recopilar información para trabajar con una alumna que padece el Síndrome Primrose. Conocer más a fondo el marco teórico nos sirve para poder entender ciertos procesos evolutivos de esta niña, las dificultades de aprendizaje que encuentra y poder ahondar en aquellas intervenciones que le resulten más positivas y mejor adaptadas.

Por esa necesidad de formación e información del docente, de conocer dónde generan mayores dificultades estas personas en las diferentes áreas de su desarrollo para localizar mejores soluciones, se plantea un TFG teórico práctico aplicado a un caso concreto. Esto requiere llevar a cabo una revisión teórica de investigación sobre este síndrome y aplicar una propuesta de intervención para trabajar la conciencia fonológica como prerrequisito fundamental que se debe adquirir en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

2. MARCO TEÓRICO

El síndrome Primrose (síndrome de la Primavera, en adelante SP) es considerado una enfermedad rara neurológica según un informe de la Red Orphanet (2018). Es un trastorno genético causado por una mutación heterocigota en el gen ZBTB20 (6060252) en el cromosoma 3q13 con Discapacidad Intelectual (en adelante DI) asociada. Generalmente cursa con osificación de los oídos externos, dificultades en el aprendizaje y anomalías faciales, pese a la heterogeneidad sintomatológica que se puede encontrar en cada persona afectada por el síndrome.

Para poder definir y conocer las características del SP cuyos síntomas pueden variar entre los casos individuales, se han tenido en cuenta escasos estudios de investigación que versan sobre el mismo (i.e., Collacott 1986, Dalal 2010, Lindor 1996, Mathijssen 2006, Primrose 1982) y el portal de información de enfermedades raras y medicamentos huérfanos RARE GENOMICS, 2018. Estos autores e investigadores han ido especificando las peculiaridades de este síndrome, estudiando los casos existentes de diferentes pacientes diagnosticados con el mismo síndrome por sus características sintomatológicas.

El primer caso fue descrito por el Dr. Primrose (1982). En uno de los artículos del Escocia's Royal Institution Nacional Larbert, el paciente era un hombre de 33 años con DI cuyas orejas externas se habían osificado, padecía atrofia muscular en piernas y manos, sordera, cataratas y una masa de tejido que cubría el paladar.

En 1986, Collacott, *O'Malley* y *Young* describieron a un paciente masculino con DI cuyos pabellones habían osificado. El paciente también experimentó sordera, cataratas, deformidades esqueléticas y atrofia muscular. Se sugirió que estos síntomas eran parte de una sola entidad correspondiente con el SP.

En 1996, Lindor, *Hoffman* y *Primrose* estudiaron el caso de un paciente masculino de 43 años de edad que presentaba los siguientes síntomas: esquizofrenia, otros trastornos neurológicos, calcificación severa en pabellones auriculares con pérdida de audición, endurecimiento de las articulaciones y deformidades faciales.

En 2006, Mathijssen, *Van Hasselt-van der Velde* y Hennekam describieron un paciente masculino con DI, calcificación en los pabellones auriculares, una neoplasia del paladar, amplia pérdida de la audición, poco vello corporal, rasgos faciales distorsionados, y contracturas articulares.

En 2010, otro caso fue estudiado extensivamente por *Dalal.*, *Leslie*, *Lindor*, *Gilbert* y *Espay*. Se trataba de una paciente femenina de 43 años edad que presentaba una cantidad anormalmente alta de calcitonina en el suero sanguíneo (hormona secretada por la glándula tiroides para estabilizar los niveles de calcio en sangre). También presentaba DI, deficiencia auditiva, rasgos faciales distorsionados, atrofia muscular, cataratas, y la osificación de los cartílagos; además de otros síntomas como hipotiroidismo, diabetes y problemas de control muscular. Mediante una resonancia magnética del cerebro se mostró que sus ganglios basales estaban parcialmente calcificados, pudiendo haber contribuido a su paraparesia y tics motores.

Según los datos bibliográficos de un informe periódico de Orphanet sobre Prevalencia de las enfermedades raras, Junio 2018, en su número 2, pp.37 se ha clasificado este síndrome con el código número 3042 de ORPHA definido como

“Un síndrome de DI-cataratas-pabellón auditivo calcificado-miopatía”.

Esta alteración genética ha sido también investigada por un grupo de profesionales italianos (*Battisti*, *Dotti*, *Cerese*, *Rufa*, *Sicurelli*, *Scarpini* y *Federico*, 2018.). Según estos

autores, las personas que tienen este trastorno presentan las siguientes características que a continuación detallamos más en profundidad.

2.1. Características generales del Síndrome Primrose: características físico-motoras, cognitivas y sociales que influyen en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del síndrome.

2.1.1. Características físico-motoras.

Destaca en estos niños una hipotonía que se manifiesta con un desgaste progresivo de los músculos distales (que derivan en contracturas articulares), presentando enfermedad del tejido muscular -miopatía. (Ver Anexo A)

2.1.1.1. Características físicas relativas a la conformación de los órganos bucofonatorios:

La hipotonía muscular que padecen algunos niños con este síndrome afecta a los músculos de la boca, lengua y faringe. Poseen mandíbula grande y neoplasia en el paladar (crecimiento anormal del paladar).

2.1.1.2. Características físicas relativas a la audición:

Dentro de estas características tiene relevancia en este síndrome el agrandamiento y calcificación del oído externo. En edad adulta se ha descrito pérdida auditiva.

2.1.1.3. Características físicas relativas a la vista:

Presentan ptosis que puede ocasionar distintos problemas de visión ya que los párpados pueden caer lo suficiente como para cubrir la pupila e impedir la visión. Esto puede conducir a pérdidas visuales ("ojo vago" o ambliopía) o incluso a una ceguera total. Algunos tipos de ptosis palpebral se asocian a problemas en la parte del ojo sensible a la luz (retinopatía). En edad adulta pueden sufrir cataratas ya que son propensos a padecer diabetes inmune a la insulina.

2.1.1.4. Características físicas relativas a la forma del cráneo:

Se reconocen características faciales como macrocefalia. Del mismo modo, aparecen rasgos faciales dismórficos como frente amplia. Los ganglios basales están parcialmente calcificados pudiendo contribuir a paraparesia y tics motoras. Con menor frecuencia en estos pacientes se manifiesta calcificación cerebral. Pueden presentar ataxia (daño que se produce en el cerebelo y tronco encefálico) que conlleva falta de control muscular o de coordinación de los movimientos voluntarios como caminar o recoger objetos. Algunos también pueden sufrir neuropatía periférica (daño de los nervios fuera del cerebro y médula espinal causando dolores y debilitamiento en manos y pies).

2.1.2. Características cognitivas

Los niños con este síndrome presentan además DI, condicionando en mayor o menor medida los procesos cognitivos. Las características cognitivas descritas en el SP son las propias de la DI.

La Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD) publicó el primer manual oficial de definición y clasificación sobre discapacidad intelectual en 1910 (Comité de Clasificación de Débiles mentales, 1910), ésta fue la primera definición profesional que propuso una terminología internacional y un sistema de clasificación.

La Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD) recogió en su 11ª edición (2010) la siguiente definición de DI:

“La DI se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”

Actualmente, en el año 2021 (aún no publicada en España) la AAIDD publica su 12ª edición e introduce unos cambios en la nueva definición de discapacidad intelectual (2020):

- Por un lado en su definición operativa, en cuanto a la aparición de la discapacidad hay una modificación con respecto a la descrita en su anterior edición

“Esta discapacidad se origina durante el desarrollo antes de los 22 años”.

- Por otro lado, la otra modificación es que hasta entonces se había eliminado la clasificación de la DI de acuerdo al coeficiente intelectual (CI en adelante) y se había priorizado la clasificación de afectación de ésta en función a la conducta adaptativa. En la actual edición en su definición constitutiva, la severidad de la DI puede hacerse en función a 3 clasificaciones: según el funcionamiento intelectual, la conducta adaptativa y de acuerdo a la intensidad de las necesidades de apoyos (sistema de apoyos). En una persona con DI se va a tener en cuenta la clasificación de acuerdo a las necesidades de apoyo que se puede utilizar con medidas específicas, escalas específicas donde se obtienen unas puntuaciones para valorar los apoyos estando las necesidades de apoyo intermitente, limitadas, extensas o generalizadas.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2013) recoge la misma definición de DI (trastorno del desarrollo intelectual) que la operativa de la AAIDD, diferenciando cuatro niveles de severidad definidos en función a los tres dominios de la conducta adaptativa (conceptual, social y práctica) tal y como se describe a continuación:

Tabla 1

Clasificación de DI en función a la conducta adaptativa. Tomado del DSM-5

Nivel de gravedad	Criterio DSM-5 (basado en el funcionamiento adaptativo CA)
Ligera	<ul style="list-style-type: none">• Dominio conceptual: se encuentran afectados el pensamiento abstracto, memoria a corto plazo, flexibilidad cognitiva y uso funcional de las habilidades académicas (leer, manejar el dinero...).• Dominio social: las personas con discapacidad intelectual ligera comparadas con sus iguales son inmaduras en las interacciones sociales y corren el riesgo de ser manipulados.• Dominio práctico: necesitan algún apoyo para completar tareas

	complejas de la vida diaria.
Moderada	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio conceptual: se necesita asistencia continua para completar actividades conceptuales básicas de la vida diaria, y podría ser necesario que otros tuvieran que tomar ciertas responsabilidades de la persona con discapacidad. • Dominio social: la lengua oral (principal herramienta de comunicación social) es mucho menos compleja que la de las personas sin discapacidad. Podrían no interpretar correctamente algunas claves sociales. Se necesita apoyo comunicativo y social para establecer relaciones exitosas. • Dominio práctico: pueden desarrollar varias habilidades y destrezas con apoyo adicional y un largo período de enseñanza.
Severa	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio conceptual: las habilidades conceptuales son limitadas. La persona tiene poca comprensión del lenguaje y de los conceptos numéricos (tiempo, dinero...). Los cuidadores tienen que proporcionar apoyo extenso para actividades cotidianas. • Dominio social: el lenguaje hablado es muy limitado tanto en vocabulario como en gramática. El discurso lo forman solo palabras o frases simples que pudieran mejorarse con medios alternativos. La comunicación se centra en el aquí y el ahora. • Dominio práctico: la persona requiere apoyo para todas las actividades de la vida diaria y supervisión constante.
Profunda	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio conceptual: las habilidades conceptuales engloban el mundo físico y no procesos simbólicos. La persona podría usar algún objeto para el autocuidado o el ocio y adquirir algunas habilidades visoespaciales (señalar...). Sin embargo, los problemas motores y sensoriales que suelen ir asociados pueden impedir el uso funcional de objetos. • Dominio social: la persona tiene una comprensión muy limitada tanto en comunicación verbal como gestual. Podría llegar a entender instrucciones muy simples y expresar deseos y emociones básicas a través de una comunicación simple y no verbal. • Dominio práctico: la persona es dependiente en todos los aspectos, aunque podría participar en algunas actividades básicas, especialmente si no hay grandes afectaciones motoras o sensoriales.

Estas dificultades, especialmente las relacionadas con el funcionamiento conceptual, van a tener un impacto en el aprendizaje de las habilidades que les permiten funcionar con el máximo de autonomía en su vida diaria. Los procesos cognitivos afectados se relacionan fundamentalmente con procesos atencionales, de memoria y lenguaje.

- Las personas con DI suelen tener problemas a la hora de mantener la atención. Les cuesta trabajo sostener la atención un periodo más o menos largo en la tarea. Es frecuente observar también dificultades en atención selectiva, empleando más tiempo en realizar este tipo de operaciones.
- Los sujetos con DI tienen dificultades en todos los aspectos de la memoria:
 - En el registro sensorial: la información a aprender se mantiene durante unos mseg.
 - En la memoria a corto plazo: la información a aprender se mantiene activa durante unos pocos segundos hasta que es transferida a la memoria a largo plazo.
 - En la memoria a largo plazo (MLP): las personas con TDI tienen dificultades en los dos procesos que la componen:
 1. metamemoria: darse cuenta del control de la memoria
 2. control ejecutivo: la forma de controlar y coordinar diferentes procesos de información.
 - Lenguaje. Existe una fuerte conexión entre el retraso en diferentes áreas del lenguaje (desarrollo del vocabulario, discriminación auditiva, estructura gramatical y longitud de las frases) y la DI. Los niños con DI adquieren el lenguaje a una velocidad más lenta que los niños sin DI.

En conclusión, algunas de estas dificultades que hemos nombrado pueden aparecer afectadas en las personas con SP.

2.1.3. Características comportamentales

En relación a este aspecto en el SP destacan manifestaciones menos frecuentes que incluyen algunas alteraciones conductuales como agresión e inquietud.

2.2. Características lingüísticas del SP

La escasa existencia de publicaciones e investigaciones dentro del SP nos lleva a ser cautos y entender que las capacidades y dificultades lingüísticas de estas personas se encuentran dentro de un amplio abanico de posibilidades de respuesta y de desarrollo según el grado de afectación de todas las características descritas en los apartados anteriores que confieren este síndrome, incluyendo la intelectual. Esto da lugar a entender el SP como un espectro con múltiples variabilidades en sus características, existiendo por tanto una enorme heterogeneidad en personas con el mismo diagnóstico. Dada la inexistencia de investigación específica sobre la afectación del lenguaje en el SP, la escasa literatura científica relativa a este tema opta por intervenir en las dificultades del área lingüística siguiendo las directrices de lo pautado en el ámbito de la DI.

2.3. Afectación del desarrollo del lenguaje por la DI

Existe una importante interrelación entre desarrollo cognitivo y lingüístico en población típica y en población con trastornos del neurodesarrollo (entre los que se incluyen las personas con DI). Pese a la enorme heterogeneidad en el desarrollo del lenguaje en niños con DI, incluso en individuos con nivel cognitivo similar, éste siempre presentará déficits en todas las dimensiones del lenguaje (Del Río, Vilaseca y Gracia, 1997). Fayasse et al., 1995 (citado en Puyuelo, 2007) señalan que el niño con DI desarrolla cada uno de los componentes del lenguaje siguiendo las mismas etapas que en el desarrollo típico, aunque con retraso respecto a los hitos en desarrollo típico y manteniéndose más

tiempo en un mismo estadio evolutivo. Señalan además, que determinados niveles de complejidad lingüística no llegan a alcanzarse. Por su parte, Juárez y Monfort (1989) también indican que su desarrollo no es armónico y se produce una asincronía evolutiva entre el desarrollo mental y el lingüístico, y entre las diferentes facetas del lenguaje. Además, recalcan que los problemas del lenguaje correlacionan directamente con el nivel de DI, siendo más dominantes en personas con DI severa.

A nivel general, las principales características de los diferentes componentes del lenguaje en personas con DI son las que se enumeran a continuación.

2.3.1. Morfología

Las personas con DI suelen tener dificultades en la adquisición y uso de morfemas gramaticales (género y número), y un escaso dominio en las flexiones verbales (Puyuelo, 2007).

2.3.2. Sintaxis

A nivel sintáctico es frecuente observar dificultades en la construcción correcta de frases. Modifican el orden de las palabras, usan distintas formas de coordinación y subordinación y abunda la presencia de construcciones negativas e interrogativas (García, Cobacho y Berruezo, 2002). Los enunciados son de longitud media, formulados en tiempo presente y con una utilización mínima de morfemas gramaticales (Puyuelo, 2007). Además, suelen emplear expresiones concretas propias y el tipo de oraciones que más producen son las de sujeto-verbo-complemento; siendo las de sujeto-verbo-objeto y sujeto-verbo-atributo poco frecuentes (Rondal, Lambert, Chipman, y Pastouriaux, 1988).

2.3.3. Semántica

El nivel semántico de las personas con DI es escaso. Muestran un retraso en la adquisición y crecimiento lexical aunque depende de su desarrollo cognitivo (Rondal et al., 1988). A nivel general, tienen mayor nivel en comprensión de vocabulario que a nivel morfosintáctico. Suele existir un mayor repertorio léxico receptivo que expresivo, dificultades de acceso al léxico y pobre fluidez verbal. Manifiestan dificultades para la comprensión puramente lingüística, apoyándose, en el contexto extralingüístico para entender los enunciados verbales. No obstante, el desarrollo semántico alcanza un nivel suficiente como para transmitir contenidos básicos y desenvolverse en su medio habitual. (García et al., 2002).

2.3.4. Pragmática

Según Puyuelo (2007), las personas con DI suelen dar poca importancia a las intenciones comunicativas de su entorno, manifiestan dificultades para mantener los turnos conversacionales y, en ocasiones, tienen un habla perseverativa con escasa comprensión. En general, existe una afectación en todas las funciones pragmáticas, sobre todo en las más complejas, como la heurística (utilización del lenguaje como instrumento para investigar la realidad y aprender sobre las cosas) o la creativa.

Además, utilizan menos las claves contextuales para su comunicación lingüística y tienen dificultad en la comprensión de frases hechas con sentido figurado (García et al., 2002).

2.3.5. Fonología

Es muy frecuente el déficit a nivel fonológico en las personas con DI, aunque suelen seguir las etapas evolutivas, no llega a completarse y puede llegar incluso hasta una

afectación muy profunda de la conciencia fonológica, haciendo uso de numerosos procesos de simplificación del habla, produciéndose alteraciones en las palabras: adiciones, sustituciones, omisiones, repeticiones, inversiones y asimilaciones de sonidos dando origen a distintas palabras o a un conjunto de sonidos carentes de significado. (Garayzábal, Heinze, Fernández Prieto y Díez-Itza, 2010).

Frente a estas dificultades que hemos mencionado que pueden encontrar estas personas en los diferentes componentes del lenguaje, hay que tener en cuenta además la persistencia en el trabajo, el esfuerzo personal y la motivación que poseen como elementos compensadores.

2.4. Prerrequisitos para el desarrollo de la lectoescritura

Detrás del aprendizaje de la lectura y conociendo que es un proceso relativamente complicado, existen otra serie de procesos y habilidades que necesariamente han de presentarse para que el resultado lector final sea óptimo. A estos procesos anteriores al propio proceso del aprendizaje de la lectura, se le conocen como prerrequisitos para el desarrollo de la lectura (Campos Luceño, 1994; Darías y Fuertes, 2010; Núñez Delgado, Santamarian y Sancho, 2014).

2.4.1. Habilidades cognitivas

Antes de iniciar el propio proceso del aprendizaje de la lectoescritura, el niño debe presentar ciertos niveles óptimos de desarrollo de la habilidad de sintetizar, analizar y abstraer, así como una serie de nociones lógicas que le permitan realizar lo siguiente:

- Correspondencia uno a uno, pudiendo emparejar las palabras escritas con las palabras habladas, así como otorgar a cada grafema su correspondiente sonido.

-Inclusión de clase para sintetizar y analizar los sonidos que componen las palabras, de manera que puedan diferenciar las diferentes partes que componen la palabra o la frase.

- Mantener el orden necesario de las diferentes unidades verbales de manera que sean competentes en la seriación del lenguaje.

La memoria y la atención, son otros dos requisitos cognitivos implicados en el desarrollo de la lectura. Cualquier déficit en los siguientes aspectos nombrados a continuación, repercutirá negativamente en el proceso lecto-escritor del niño, provocando dificultades que se tendrán que tener en cuenta.

Respecto a la memoria, es necesario que el niño presente un cierto grado de desarrollo en la memoria visual, auditiva y grafémica. También la memoria secuencial que le permita recordar la secuencia exacta de las palabras leídas o escritas en cuanto a sus grafemas-fonemas y la memoria inmediata para comprender mínimamente lo leído.

Si hablamos de la atención, resulta necesaria en todos los procesos del aprendizaje debido a la necesidad de presentar unos niveles adecuados que permitan al aprendiz comprender lo que está leyendo. Por esto, todos aquellos otros aspectos que dificultan o interrumpen la atención, se traducirán en dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Estas dificultades que nombramos entre las habilidades cognitivas y el desarrollo del aprendizaje de la lectura, no suponen ningún freno para el desarrollo lector, que con un buen entrenamiento conseguirán los objetivos planteados. Para ello, la estimulación y entrenamiento funciona como prevención de estos déficits cognitivos, psicomotores, sensoriales y capacidades de observación y análisis.

2.4.2. Habilidades sensorio-perceptivas

Las habilidades sensorio-perceptivas necesarias en los procesos del aprendizaje de la lectura podemos agruparlas en cinco categorías: lateralización, percepción visual y auditiva, organización espacio-temporal, motricidad y percepción táctil.

- Lateralización: dominancia de un determinado hemisferio cerebral en el organismo. El hemisferio dominante controla la parte contraria del cuerpo (el hemisferio derecho controla el lado izquierdo y viceversa). La lateralidad tiene diferentes funciones en el proceso del aprendizaje de la lectoescritura; en el caso de la lateralidad cruzada, donde no existe dominancia mano, ojo, pie y oído desde la correspondencia cerebral. Esta falta de homogeneidad lateral, por ejemplo, domina el ojo derecho y la mano izquierda, provocará dificultades de diferente intensidad en el proceso lecto-escritor. Además, podemos encontrarnos lateralidad no definida, donde la persona duda en la utilización de una parte de su cuerpo para una determinada función, lo que puede generar una disfunción de ambas partes.

- Percepción visual y auditiva: es necesario poseer unas buenas características de estas dos habilidades. Esto implica la capacidad de reconocer y diferenciar los grafemas, para lo que el lector tiene que reconocer los rasgos que confieren cada uno de ellos en cuanto a la forma, al tamaño, la orientación y la proporción. Así, una vez identificado el grafema a través de la percepción visual, es posible proceder a la decodificación lectora. Del mismo modo, es necesario distinguir los diferentes fonemas que forman la palabra, reconociendo los propios sonidos que forman las mismas. La habilidad descrita está interconectada con la capacidad de escucha, ya que, si el niño no distingue sonidos de sílabas o palabras parecidas, el proceso del aprendizaje de la lectoescritura se verá dificultado. Añadido a todo esto, se debe tener en cuenta cómo suenan los sonidos en el lenguaje oral, pues tienden a fusionarse y cambian su sonido en función de si están unidos

con los que le preceden o le siguen. En los trastornos de percepción auditiva, esta fusión de fonemas da lugar a sustituciones, omisiones, inversiones y confusiones. Además, el niño tiene que asociar los fonemas a los grafemas correspondientes y viceversa, extrayendo un significado de esta unión, tiene que percibir constantes las propiedades de un objeto y reconocer la relación figura-fondo (centrándose en un objeto evitando el resto de estímulos) de manera que se centre en un sólo renglón de la lectura. Necesitará también una agudeza visual en unos valores dentro de los rangos de normalidad, una discriminación visual y un barrido de ojos normal.

- Organización espacio-temporal: en cuanto a esta organización, los grafemas, las sílabas y las palabras presentan estructuras determinadas (en las lenguas occidentales de izquierda a derecha a nivel escrito y de arriba a abajo en el texto. Estas nociones espacio-temporales son necesarias para ir interiorizando los mecanismos de la lectoescritura, porque nos ayudan a distinguir entre algunos grafemas (b, d, q, p) o sílabas (el/le). Para un niño que comienza con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, tener un cierto desarrollo de estas nociones espacio-temporales será imprescindible para que este proceso siga una evolución positiva: le permitirá localizar un objeto con respecto a las referencias espaciales (horizontal, vertical), también percibir las diferentes partes de un todo y recomponerlas, la seriación (ordenando acontecimientos en el tiempo).

- Habilidades motrices: es necesario el desarrollo de habilidades motrices básicas para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, como la maduración general del sistema nervioso, un desarrollo psicomotor general (con buen tono muscular y coordinación de movimientos), un desarrollo motor fino (dedos y manos).

- Percepción táctil: en el desarrollo lector, la percepción táctil es fundamental para los niños invidentes. Para los niños con una visión dentro de rangos de normalidad, la percepción táctil permite la comprensión de los rasgos distintivos de todos los grafemas.

2.4.3. Habilidades lingüísticas

La organización lingüística tiene gran importancia dentro de la predicción del fracaso o éxito del proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Para que esta organización lingüística sea un éxito, es necesario que los niños dominen el lenguaje oral en general, donde se habrán consolidado aspectos relativos a la simbolización, la función comunicativa, la capacidad fono-articulatoria, el vocabulario expresivo y comprensivo y la estructura sintáctica del lenguaje.

2.4.4. Habilidades metalingüísticas

El desarrollo de las habilidades metalingüísticas está relacionado con el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, ya que la habilidad propia de la conciencia fonológica permite la codificación, decodificación y el acceso al diccionario visual o léxico interno.

Estos procesos metalingüísticos necesitan de la habilidad de representación lingüística como la conciencia léxica (distinguir las diferentes palabras de una oración), la conciencia silábica (distinguir las sílabas de las palabras), la conciencia fonológica (distinguir los fonemas en las sílabas o palabras).

Según Domínguez y Cuetos (1992) dentro de esta conciencia lingüística, es fundamental la conciencia fonológica en el dominio de la alfabetización ya que las letras o grupos de letras se representan por fonemas en los sistemas alfabéticos.

Defior, Serrano y Gutiérrez (2015), señalan que nuestro sistema alfabético permite representar los sonidos de la lengua (fonemas) con un número limitado de símbolos por los que se pueden representar gran cantidad de palabras y mensajes. En los prerrequisitos del proceso de aprendizaje de la lectoescritura se establecen las reglas de correspondencia grafema-fonema que permiten entender la relación entre los símbolos gráficos y los sonidos.

2.4.5. Habilidades socioemocionales, culturales y metacognitivas.

Un aspecto que marca al resto de prerrequisitos son las características metacognitivas, socioemocionales y culturales. Por ello, es necesario que el niño tenga adquiridas estas capacidades acompañadas de:

- La posibilidad de trabajar en grupo de forma adecuada.
- La capacidad para seguir las instrucciones y normas escolares.
- La capacidad de controlar y dirigir su atención.
- Deben estar cubiertas sus necesidades de afecto y seguridad.
- El contexto que le rodea debe ser el adecuado con el fin de evitar problemas de inseguridad en el niño.

Por todo ello, se dice que la lectura necesita un equilibrio en cuanto a la motivación, las emociones y el refuerzo. Según Downing (1982), el niño debe comprender también la funcionalidad de la lectura, es decir, que sepa qué es y para qué sirve leer. El nuevo lector deberá tener nociones básicas del lenguaje, entendiendo que las palabras están compuestas de letras, que las palabras habladas se pueden escribir, etc.

2.5. Metodología en el proceso de la lectoescritura en niños con dificultades de aprendizaje.

Dentro de los sistemas de lectoescritura no existe un sistema específico para los niños con dificultades. Es posible, con el fin de alfabetizar de manera inclusiva, beneficiarse de éstos realizando adaptaciones metodológicas. Así se encuentra una metodología en la que se asocia la imagen representada u objeto, con la escritura del rótulo de la palabra que le corresponde. Se trata de los sistemas globales que tienen como objetivo, que los niños sean capaces de adquirir la conciencia en cuanto a la función que

tiene la escritura, mediante la percepción, la representación del lenguaje oral y el reconocimiento de palabras escritas por diferentes procedimientos que abarquen el sentido completo de las mismas.

Partiendo del beneficio del método global de lectura en niños con DI, es preciso conocer cómo implementarlo de la manera más positiva.

Las orientaciones sugeridas por Ventoso (2003) están más dirigidas a los alumnos con trastorno del espectro autista, siendo igualmente válidas para la propuesta que nos ocupa. Esta autora nos muestra que las dificultades en aspectos relacionados con los prerrequisitos de la lectoescritura son comunes a otro tipo de necesidades y perfiles de dificultades, de ahí que puedan servir estas orientaciones a la propuesta de intervención que se desarrolla en el apartado siguiente. Algunos consejos de implementación de este sistema señalados por la autora son:

- Empezar con sistemas globales como se ha mencionado anteriormente, palabras completas asociadas a la imagen del objeto u objeto real.
- Programar de manera individual la enseñanza, proponiendo un ambiente estimulante y controlado, teniendo los materiales preparados y adaptados con objetivos claros.
- Que la lectura y escritura sean funcionales para el niño, comenzando por el uso de objetos-palabras conocidas.
- Utilizar pictogramas, imágenes y objetos, como apoyos visuales ya que favorecen el proceso de lectura global ayudándoles a percibir, analizar, memorizar, trabajar su capacidad de abstracción, dando un significado funcional al lenguaje.
- Comenzar por el aprendizaje de las letras independientes “no ligadas”.
- Trabajar con material manipulativo donde el niño pueda fijar en paneles o bandejas, las imágenes y a éstas las palabras, material autoadhesivo tipo “velcro” en el que el niño sea

constructor activo de su propio aprendizaje al realizar la asociación, emparejamiento palabra-imagen.

En función de estas consideraciones, nuestra propuesta utilizará sus recomendaciones como autora referente en el trabajo con alumnos que cursan con las características de nuestra protagonista.

3. CARACTERÍSTICAS DE NUESTRA ALUMNA

Esta propuesta de intervención va dirigida a una niña de 7 años de edad, diagnosticada en el año 2018 con el síndrome de Primrose. Vive con sus padres y sus dos hermanos, ocupando el segundo lugar, con una hermana mayor y un hermano menor. Actualmente cursa 1º de Educación Primaria en un colegio público ordinario.

Cuando contaba con 4 años de edad, fue valorada por el equipo de orientación de Educación Infantil y Primaria de su zona (EOIP n.º 1 de Zaragoza) como Alumna con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE) por retraso global del desarrollo. Actualmente está considerada en su centro escolar como Alumna con Necesidad Educativa Especial (ACNEE) por DI. Cuenta con apoyos de Maestra de Pedagogía Terapéutica (P.T), y de Audición y Lenguaje (A.L.), que intervienen dentro y fuera del aula, en colaboración conjunta con la tutora, durante siete sesiones a la semana. Además, recibe dos sesiones de Atención Post -Temprana por semana.

3.1. Evaluación Psicopedagógica

De la evaluación psicopedagógica del centro, se extraen las siguientes conclusiones: Se trata de una alumna que presenta Síndrome de Primrose (síndrome genético poco frecuente de DI caracterizado por macrocefalia, hipotonía, estatura alta y DI) como hemos citado anteriormente en el marco teórico. Cumple los criterios diagnósticos internacionales (DSM-5) correspondientes a DI (leve). Tiene reconocido por IASS una discapacidad del 35%.

Los resultados obtenidos en la batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG/i) muestra una capacidad intelectual significativamente por debajo de la media

(CI 67), observándose los valores más bajos en información, rompecabezas, percepción auditiva y reproducción de palabras y percepción y coordinación grafomotriz.

Los resultados obtenidos en la prueba de matrices Raven, informan de un perfil de grado 3 (intelectualmente por debajo del promedio).

Actualmente, en base a la Orden EDC/1005/2018 del 7 de Junio, del Gobierno de Aragón, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa e inclusiva, la alumna cumple los criterios de tipología y condición que determina que es una alumna con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, por presentar Necesidades Educativas Especiales derivadas de DI.

Dentro de las actuaciones específicas de intervención educativa requiere de adaptación de acceso (personal complementario: auxiliar de Educación Especial), adaptación curricular significativas en las distintas áreas Curriculares (lengua, matemáticas, sociales y naturales.) y está incorporada a un nivel inferior al correspondiente por edad (permanencia en el primer curso de educación primaria cuando debería estar en segundo de educación primaria). En relación a la metodología y objetivos se tiene en cuenta la Orden de 28 de Marzo de 2008 por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil en los centros docentes de Aragón.

3.2. Características de la alumna según las áreas de desarrollo

Área psicomotora: se percibe torpeza y debilidad motora, deficiente coordinación manual, debido a su hiperlaxitud e hipotonía generalizada en todas sus extremidades. Es capaz de abotonarse y desabotonarse la bata sola, ponerse y quitarse el abrigo. Escribe su nombre de manera legible en mayúsculas, en la lectoescritura de otras palabras tiene tendencia a alterar los fonemas.

Área cognitiva: presenta problemas de aprendizaje. Nuestra protagonista pasa a primero de primaria reconociendo las letras en mayúsculas, pero no tiene automatizado el proceso de decodificación y lectura de sílabas y palabras completas. No tiene adquirida la conciencia fonológica, en consecuencia, no escribe palabras y tampoco las lee correctamente, cometiendo errores. Con respecto a la lógica-matemática (no tiene adquirida correctamente la retahíla numérica, controlando sólo hasta el número 10, tiene dificultad en las seriaciones de más de tres elementos, en el pensamiento lógico), posee dificultad para mantener la atención.

Área lingüística y de la comunicación: su lenguaje tanto comprensivo como expresivo va evolucionando, comprende órdenes de acción, en general tiene buena comprensión de los interrogantes (qué, dónde, cómo, cuándo). En la parte expresiva sus producciones orales se reducen a la frase, presenta dificultad para realizar un pequeño discurso o narración de manera autónoma. Es una niña expresiva y comunicativa en sus producciones orales y le gusta contar cosas que le han ocurrido. Se muestra muy motivada hacia las tareas de lectoescritura y se alegra de sus logros manifestando mucho esfuerzo e interés. Actualmente, va mejorando poco a poco en la discriminación y reconocimiento visual de las letras en sílabas y palabras, su motricidad va siendo más precisa y lee y escribe con dificultad palabras y sencillas oraciones produciendo en su lectura omisiones, sustituciones e inversiones de los sonidos al realizar la correspondencia grafema-fonema de palabras. Respecto a la lectura de enunciados, textos en mayúscula requiere de apoyos de pictogramas, así como la lectura por parte del adulto para una comprensión.

Área personal y social: muestra afecto por las personas o animales, presenta timidez, a veces juega sola, no participa activamente en juegos de grupo, es selectiva con los amigos. En raras ocasiones habla positivamente de sí misma y todavía no describe sus sentimientos ni juega representando un papel entre otros.

Área adaptativa: con relación a los hábitos alimenticios, utiliza los cubiertos con cierta torpeza y presenta dificultades en distinguir lo comestible de lo que no lo es; acerca de la vestimenta, sabe quitarse una prenda de ropa, pero tiene dificultad en ponérsela, por ejemplo, abrochase bien la cremallera o botones; respecto al control de esfínteres, indica la necesidad de ir al baño para orinar, pero todavía tiene encopresis.

Teniendo en cuenta las necesidades individuales anteriormente mencionadas, la alumna necesita favorecer la adquisición de los elementos que se detallan a continuación, aunque en esta propuesta de intervención sólo se concretan aquellos referidos a la conciencia fonológica, que son los que atañen en este TFG.

Área cognitiva: desarrollar su atención sostenida y selectiva, que le permita avanzar en la adquisición de lenguaje comprensivo y expresivo. Iniciar el aprendizaje de habilidades metacognitivas (autoinstrucciones y planificación), desarrollando el pensamiento lógico y sucesivo, así como estrategias de aprendizaje. Desarrollar los procesos básicos de razonamiento y memoria, especialmente la memoria auditiva, favoreciendo la escucha activa.

Área adaptativa: en la medida de lo posible, se debe fomentar la autonomía en el trabajo, de manera que así no necesite un apoyo constante de la tutora o personas de apoyo; cuando se observe que puede hacer las cosas sola, hay que dejar que se esfuerce y no anticiparse. Aunque lo haga despacio, la persona o personas de apoyo deben acompañarla y no sustituirla; refuerzos.

Área motora: mejorar su motricidad fina, así como la percepción visual, recortando, manipulando los materiales.

Área comunicativa: una vez observadas las dificultades presentadas, se considera hacer un especial hincapié en el área de la conciencia fonológica, dentro de los prerrequisitos que han de adquirirse, para poder alcanzar un posterior desarrollo en la lectoescritura. Le cuesta más la discriminación auditiva de los fonemas que se van trabajando, por ello se considera que esta propuesta ha de incidir en aspectos de conciencia fonológica, silábica y semántica para que nuestra protagonista vaya mejorando y evitar las omisiones, inversiones y sustituciones de los sonidos que aparecen en palabras y oraciones.

Aunque para el desarrollo integral de nuestra alumna es necesario favorecer la adquisición de cada uno de estos objetivos, en la propuesta de intervención que se presenta a continuación, una vez tenidas en cuenta las necesidades educativas prioritarias que presenta la alumna de acuerdo a las indicaciones del centro, se elige como objetivo principal desarrollar la conciencia fonológica y aquellas características necesarias para que la lectoescritura tenga una evolución positiva.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. Justificación y localización

Se considera que esta propuesta es el primer paso para poder elaborar y planificar unas sesiones de intervención que resulten exitosas, que sirvan de apoyo tanto al docente del aula, al resto de profesores, así como al personal especialista en educación especial, en audición y lenguaje o pedagogía terapéutica para poder cumplir con los objetivos que se planteen, todos ellos relacionados con las necesidades relativas al lenguaje en el área de conciencia fonológica de los alumnos con necesidades educativas que requieran trabajar este aspecto. Por ello, esta propuesta puede beneficiar no sólo a nuestra alumna en concreto sino a otros alumnos o a todo el aula, ya que, adaptando algunas de las actividades, se pueden llevar a cabo a nivel aula, de grupo o de manera específica en una intervención individualizada conforme a evaluación psicopedagógica.

En cuanto a la localización, se podrán realizar en el colegio al que acude la niña, o bien contar con la familia para que sean actividades de refuerzo que de forma paulatina se realicen en el hogar.

4.2 Elección de la propuesta

La elección de esta propuesta está encaminada principalmente a ofrecer un conjunto de actividades donde se trabaja la conciencia fonológica en todas sus dimensiones (conciencia silábica, fonémica y léxica) potenciando el análisis, la percepción y combinación de estructuras fonológicas.

Todo esto, se constata en los estudios de Gutiérrez, R., Díez-Mediavilla, A. (2017), donde afirma que a los niños que se les implementa un programa de estimulación en el aprendizaje de la lectura con actividades de conciencia fonológica, mejoran

significativamente la relación grafema-fonema, la segmentación del lenguaje oral y la decodificación del lenguaje tanto oral como escrito.

4.3. Objetivos

Nuestros objetivos, tanto generales como específicos, vienen condicionados por las necesidades de nuestra alumna protagonista.

4.3.1. Objetivos generales

-Favorecer la adquisición de la conciencia fonológica: reconociendo sonidos en el flujo del habla, segmentando en sílabas y sabiendo jugar con el lenguaje.

- Potenciar los diferentes aspectos de dicho proceso: atención, memoria, discriminación auditiva y visual, codificación y decodificación correcta de las palabras y motricidad.

4.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar fonemas al principio y/o final de palabras, de forma auditiva y visual.
2. Discriminar fonemas para formar palabras.
3. Discriminar las letras del abecedario en sus dos versiones (mayúscula/minúscula)
4. Identificar las sílabas en las palabras que se presentan.
5. Contar las sílabas de una palabra.
6. Ordenar sílabas y crear palabras.
7. Ordenar oraciones de tres palabras.
8. Segmentar en palabras una frase. Ayuda a trabajar la noción de “palabra” como unidad dentro de la oración.
9. Relacionar la palabra con su imagen correspondiente. Permite practicar el emparejamiento de elementos idénticos, no idénticos o establecer asociaciones.
10. Reconponer palabras a partir de sus componentes fonémicos.

11. Discriminar sílabas comunes y diferentes entre palabras parecidas.

12. Tomar conciencia de la formación de palabras nuevas.

4.4 .Competencias básicas

Aunque las competencias básicas se trabajan de forma transversal durante todos los procesos de aprendizaje, en esta propuesta se han contemplado con mayor énfasis las siguientes:

- Competencia lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia social y cívica.

4.5. Temporalización

Dentro de esta propuesta de intervención se han establecido un compendio de 10 actividades con la finalidad de que sirvan como referencia acerca de cómo se puede trabajar la conciencia fonológica en el alumnado que presenta dificultades. Estas actividades se pueden considerar como guía y deberían ajustarse a todos los fonemas que componen el idioma español y que aquí a modo de ejemplo se trabaja sólo con varios. Aun así, no se puede establecer una temporalización ajustada y pautada, pues será su aplicación en función de las necesidades de cada alumno, en el caso concreto el de nuestra alumna.

Si se trabaja en el aula, aunque tiene periodos de atención individualizada, bien se podría realizar una de estas actividades a lo largo de diez días o bien alternarlas con otras que favorezcan otras áreas de forma más específica. Es por ello que no se establece una temporalización al uso y se deja al criterio que elija el docente y que resulte más beneficioso para la niña.

Si se trabaja en el hogar a modo de actividades de refuerzo, sería la familia con orientaciones del equipo docente la que llevase a cabo la realización de las mismas, estableciendo sus tiempos de ejecución, siempre manteniendo las pautas para que tanto en el colegio como en el hogar familiar, la línea educativa sea la misma.

4.6. Metodología

La propuesta se basa en una metodología sistemática donde las tareas que la componen están destinadas a entrenar la conciencia léxica, la conciencia silábica y la conciencia fonológica. Se plantea con un carácter lúdico y polisensorial: tomando como recurso principal el uso de juegos en todas sus actividades de emparejamiento, de asociación de palabras completas a la imagen del objeto, donde las actividades implican la lectura/escritura de palabras conocidas para la niña con la finalidad de dar un significado funcional al lenguaje mediante el apoyo de los materiales visuales y manipulativos siguiendo las consideraciones que realiza Ventoso (2003), mencionadas en el marco teórico de este TFG en su apartado 3.5 sobre la implementación del método global, que resulta beneficioso para cualquier persona con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Además de lo anteriormente descrito, todas las tareas a realizar se apoyarán con las explicaciones orales para favorecer la comprensión de los contenidos, actividades e instrucciones, resultando más práctico y funcional así como el uso de una “pizarra mágica” (panel con velcros) donde la niña plasmará sus resultados mediante la colocación de las imágenes organizadas como le indique la actividad. Nuestra alumna comprenderá mejor si se le lee en voz alta o se le explica oralmente la instrucción, contenido o ejercicio a realizar junto al apoyo visual.

Estos apoyos visuales (imágenes y pictogramas) sirven de herramienta principal de apoyo al aprendizaje favoreciendo la comprensión de los mensajes escritos, ejercitando la

memoria operativa en el léxico de palabras que conoce y de otras nuevas. Cuando se manejan unidades abstractas (fonemas y sílabas) al carecer de significado en sí mismas aumenta la dificultad ya que solo toman significado cuando están organizadas en palabras y oraciones y para esto, los pictogramas e imágenes ofrecen una buena alternativa que suple la falta de comprensión (Ventoso, 2003).

Esta metodología une el desarrollo de la vía léxica y de la fonológica, conjugando en todo momento el aprendizaje de los elementos del lenguaje con su significado.

Se hará uso del refuerzo positivo y la motivación afectiva centrándonos en los procesos y en el esfuerzo. De forma paulatina, se introducirá a la niña en el mundo de la lectura despertando su interés por temas que le motiven teniendo presente lo que se está trabajando en el aula y adaptando el contenido de una forma lúdica, activa y participativa donde sea protagonista de su propio aprendizaje.

4.7. Papel del docente y de la familia

El papel de mediador, facilitador y agente activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es el que corresponde a un maestro. En el caso concreto que atañe, con más razón, un maestro se debe presentar buscando siempre su mejor versión, con un uso del vocabulario en forma positiva y lo más correcto posible, la disponibilidad continua y el trato responsable y respetuoso, configurando así la base del trabajo diario. Tal y como afirma Jové (2017), las emociones positivas traen sentimientos positivos, desarrollos más equilibrados y trabajos más creativos y esto es un reto que cualquier maestro vocacional está dispuesto a asumir.

Para conseguir todo esto, la formación continua es indispensable, más en este caso que cuenta con tan poca información e investigación, donde el ensayo-error puede ayudar a

otros niños en las mismas circunstancias hasta conocer más a fondo las características cognitivas y evolutivas de este síndrome y la manera más positiva de llegar a ellos. Acompañar a esta niña cuando se desborde emocionalmente, ofreciendo recursos diferentes y alternativos que le permitan regularse y de forma paulatina expresar sus emociones, depende también de las estrategias que se conocen como docentes y para lo que la formación continua permite no parar de crecer y mejorar como persona para llegar a ser mejor profesional.

En cuanto al papel de las familias, como en todos los casos, ha de ir de la mano con la comunidad educativa y la atención sanitaria que recibe esta niña. Es un compendio de personas en las que la unión y la dirección de trabajo marcará la probabilidad de éxito de cualquier intervención. Por ello, el papel del docente siempre será el de guiar y acompañar a la familia en sus decisiones, el de buscar las soluciones más favorables, el de trabajar conjuntamente en objetivos concretos y el de conseguir que el proceso evolutivo de esta alumna sea lo más positivo posible.

4.8. Estructuración de la propuesta

Se plantean 10 sesiones (actividades), para realizarlas en función de dónde se puedan llevar a cabo (en el colegio pueden ser dos sesiones semanales o las destinadas para trabajar con la especialista en audición y lenguaje, en casa pueden ser una como actividad de refuerzo), con el objetivo de mejorar la conciencia fonológica en nuestra alumna de referencia. Dentro de cada sesión se comienza con una pequeña asamblea en la que se comentan las características de la actividad que vamos a realizar. Después se pasa al desarrollo de la misma para terminar con un corto feedback donde averiguar en qué medida

se han alcanzado los objetivos que se plantean y que sirva para evaluar el conjunto de intervenciones llevadas a cabo.

Los contenidos de las sesiones van a estar enfocados en favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica, trabajando los siguientes elementos:

- Escuchar: detectando sonidos, sílabas y rimas en las palabras.
- Conectar sonidos para formar sílabas, y con éstas constituir palabras.
- Ser creativo realizando manualidades con palabras (tipo puzzle de palabras, de oraciones).

Además, se trabajarán de forma transversal como parte inherente de los procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes competencias emocionales que permitan a la alumna autorregularse y centrarse en su tarea (Goleman, 2006), como la curiosidad, autoconfianza, capacidad de comunicar, expresión, autocontrol y la cooperación, de manera que gane en confianza y seguridad y le permita enfrentarse de una manera más positiva.

Las actividades que a continuación se presentan recogen los objetivos planteados en esta propuesta con el propósito firme de que sirvan para favorecer la adquisición de este prerequisite necesario en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura:

Tabla 2

Actividad 1: Empieza por...

Duración:	45 minutos.
Destinatarios:	Alumna protagonista de nuestra propuesta.
Tipo de agrupamiento:	Trabajo individual.
Espacio	Aula de referencia o espacio familiar.

Objetivo/s: 1, 2, 9.

Contenidos trabajados: Palabras que empiezan por A, E, I, O y U.

Desarrollo: Primero explicaremos a nuestra alumna en qué va a consistir la actividad, vamos a observar distintas imágenes, las nombraremos y agruparemos en A,E, I, O y U dependiendo de cuál sea su letra inicial. Mostraremos unas tarjetas con las letras vocales A, E, I, O y U (aparecen escritas en mayúscula y minúsculas), se las presentaremos de una en una y mediante pregunta tipo: ¿Qué letra es ? Las verbalizará y las irá colocando en su mesa frente a ella. A continuación, le ponemos encima de la mesa 2 imágenes distintas y le pediremos que las nombre, una vez nombradas de manera correcta, la maestra le pedirá cogiendo una de las imágenes que la vuelva a nombrar, por qué letra empieza dicha palabra o ¿Dónde irá? , nuestra alumna irá colocando las imágenes debajo de la vocal que corresponda.

Desarrollo: Si encontrásemos dificultad en la realización de la actividad, la maestra escribirá la palabra de la imagen representada del dibujo en la pizarra mientras las pronuncia y preguntará por qué letra empieza, señalizándola si fuera necesario.

Una vez clasificadas las distintas palabras que empiezan igual, las repetiremos en voz alta una a una haciendo especial hincapié al pronunciarlas, destacando la letra inicial.

Recursos necesarios:

- Materiales: Pictogramas de las palabras que empiezan por las distintas letras y sus vocales en mayúscula-minúscula.
- Humanos: Maestra especialista o familia.
- Espaciales: aula de referencia u hogar.

Evaluación: De acuerdo a la rúbrica 1 (Anexo B)

Tabla 3

Actividad 2: Cada letra con su pareja.

Duración: 45 minutos.

Destinatarios: Alumna protagonista de nuestra propuesta.

Tipo de agrupamiento: Trabajo individual.

Espacio Aula de referencia o espacio familiar.

Objetivo/s: 3, 11.

Contenidos trabajados: Las letras del abecedario, mayúsculas, minúsculas.

Desarrollo: Se presenta una plantilla con las 29 letras del abecedario en mayúsculas, las verbalizamos y le explicamos que elija una, la nombre y la recorte. Una vez recortada tiene que buscar su pareja en letra minúscula. Las letras minúsculas se encontraran en una caja que contiene 29 carcasas de huevos kinder, cada huevo está identificado con una letra del abecedario donde la alumna tendrá que emparejar la letra elegida con su correspondiente letra

en minúscula, abriendo el huevo y metiendo su pareja.

Recursos necesarios:

- Materiales: Plantilla que contiene las 29 letras del abecedario en mayúsculas, tijeras, 29 letras del abecedario en minúscula, caja, 29 carcasas de huevo kinder.
- Humanos: Maestra especialista o familia.
- Espaciales: aula de referencia u hogar.

Evaluación:

De acuerdo a la rúbrica 1 (Anexo B).

Tabla 4

Actividad 3: Vamos a contar

Duración:

45 minutos.

Destinatarios:

Alumna protagonista de nuestra propuesta.

Tipo de agrupamiento:

Trabajo individual.

Espacio

Aula de referencia o espacio familiar.

Objetivo/s:

5, 6, 9.

Contenidos trabajados:

Las sílabas y palabras usadas en la actividad, los números 1,2 y 3.

Desarrollo:

En la pizarra mágica habrá tres pictos con los números 1,2 y 3. Le explicamos a nuestra alumna en qué va consistir la tarea “Hoy vamos a contar cuántas sílabas tiene una palabra y la

colocaremos en nuestra pizarra según tenga 1,2 o 3” (apoyaremos mediante gestos e indicaciones la explicación). Se le presentan a nuestra alumna una palabra representada mediante un pictograma o imagen, se trabaja de forma oral la palabra , tras contar las sílabas que contiene esa palabra, ha de señalar el lugar que ocupa según tenga una sílaba, dos o tres.

Colocará la imagen en el lugar del número que corresponda debajo en la pizarra mágica. Posteriormente, se le dan las sílabas que la forman de manera desordenada, se vuelve a nombrar la imagen mientras la escribe colocando en la pizarra la palabra. Así con todas las imágenes-palabra.

Recursos necesarios:

- Materiales: Pictogramas o imágenes de las palabras con velcro (silla, sol, sal, pelota, tomate, gato, botella, luz,globo) y los números 1,2 y 3 con velcro, las sílabas recortadas que componen esas palabras en mayúsculas con velcro y la pizarra mágica.
- Humanos: Maestra especialista o familia.
- Espaciales: aula de referencia u hogar.

Evaluación:

De acuerdo a la rúbrica 1 (Anexo B).

Tabla 5.

Actividad 4: ¿Qué letra falta?

Duración:	45 minutos.
------------------	-------------

Destinatarios:	Alumna protagonista de nuestra propuesta.
-----------------------	---

Tipo de agrupamiento: Trabajo individual.

Espacio Aula de referencia o espacio familiar.

Objetivo/s: 2, 10.

Contenidos trabajados: Las letras.

Desarrollo: Se presentan una serie de imágenes con la palabra incompleta correspondiente. Las presentaremos de una en una, por ejemplo la imagen de un lobo y le preguntaremos ¿Qué es? Verbalizaremos la palabra incidiendo en todos los fonemas que la componen, a continuación se le dirá que se fije en la palabra escrita incompleta debajo “-OBO” le preguntaremos ¿Qué letra falta? Si no discrimina auditivamente el fonema que falta “L”, repetiremos la palabra de nuevo y le daremos 2 o 3 fonemas en mayúscula (M-L-P) para que encuentre el correcto dependiendo el grado de dificultad.

Recursos necesarios:

- Materiales: **Imágenes** con sus palabras incompletas (MONO, JIRAFÁ, COCODRILO, CEBRA, LOBO, CONEJO) caja de fonemas en mayúscula.
- Humanos: Maestra especialista o familia.
- Espaciales: aula de referencia u hogar.

Evaluación: De acuerdo a la rúbrica 1 (Anexo B)

Tabla 6.

Actividad 5: Busco, busco.

Duración:	45 minutos.
Destinatarios:	Alumna protagonista de nuestra propuesta.
Tipo de agrupamiento:	Trabajo individual.
Espacio	Aula de referencia o espacio familiar.
Objetivo/s:	4,6.
Contenidos trabajados:	Las letras, sílabas y su grafía.
Desarrollo:	<p>Primero se explica a nuestra alumna en qué va a consistir la actividad, se le presenta el material que es un folio donde aparecen diferentes sílabas del abecedario en mayúscula y una imagen, le decimos ¿qué es lo de la imagen? Verbalizamos la palabra. Le indicamos que coloree las sílabas que forman la palabra representada por el dibujo. Posteriormente, pasamos a escribirla en nuestra pizarra mágica con el rotulador. Verbalizaremos la palabra despacio de manera fonética, le animaremos a que la escriba mientras la pronuncia.</p> <p>Dependiendo de las dificultades que observemos podemos adaptar la tarea de la siguiente palabra haciéndola más fácil, en primer lugar se escribe la palabra y después nuestra alumna busca y colorea las sílabas. Al estar escrita la palabra, le será más fácil reconocer las letras que la forman.</p>
Recursos necesarios:	<ul style="list-style-type: none">- Materiales: Folio con distintas sílabas e imagen, lapiz de color, rotulador de pizarra.- Humanos: Maestra especialista o familia.

- Espaciales: aula de referencia u hogar.

Evaluación: De acuerdo a la rúbrica 1 (Anexo B)

Tabla 7.

Actividad 6: Fuga de sílabas.

Duración: 45 minutos

Destinatarios: Alumna protagonista de nuestra propuesta.

Tipo de agrupamiento: Trabajo individual.

Espacio Aula de referencia o espacio familiar.

Objetivo/s: 4,11,12.

Contenidos trabajados: Las diferentes sílabas y palabras formadas.

Desarrollo:

Le presentamos a nuestra alumna una palabra segmentada en sílabas ej. MA-LE-TA, nuestra alumna tiene que buscar las sílabas que forman la palabra (las sílabas estarán diseñadas mediante pinzas) y construirla. Leemos la palabra y le decimos que quite la primera sílaba y lo verbalizamos “ quitamos la sílaba “MA” “ y en su lugar ponemos otra sílaba (ej.CO). Al sustituir la primera sílaba de esa palabra por otra nueva al leerla de nuevo observaremos que se forma una nueva palabra. En la pizarra mágica escribiremos cada palabra (la inicial dada arriba y la nueva abajo) por sílabas y discriminaremos las

silabas comunes y la sílaba diferente, la diferente la señalará con un círculo.

- Recursos necesarios:** - Materiales: Pictogramas con las palabras segmentadas en sílabas, pinzas con las silabas rotuladas que configuran las palabras de la actividad, pizarra mágica, rotulador de pizarra.
- Recursos necesarios:**
- Humanos: Maestra especialista o familia.
 - Espaciales: aula de referencia u hogar.
-

Evaluación: De acuerdo a la rúbrica 1 (Anexo B)

Tabla 8.

Actividad 7: Jugando con la //r//

Duración: 45 minutos.

Destinatarios: Alumna protagonista de nuestra propuesta.

Tipo de agrupamiento: Trabajo individual.

Espacio Aula de referencia o espacio familiar.

Objetivo/s: 2,9.

Contenidos trabajados:

Lista de palabras que contienen el fonema “r”, los números del 1 al 6.

Desarrollo:

Le presentamos a nuestra alumna por un lado el tablero con las imágenes (recortadas y con velcros) que contienen el fonema “R” y las trabajamos de forma oral. Después explicamos que cada imagen lleva aparejada un número, una vez que se ha fijado en ello, le explicamos en qué va a consistir el juego: nos dirigimos a ella y ejemplificamos mientras verbalizamos lo que hay que hacer. - “Tira el dado y busca un dibujo con el número que te ha tocado” (por ejemplo el 3 y elige la imagen de un armario que lleva el número 3, la verbaliza “armario”). Se muestra el tablero de lista de palabras (recortadas con velcros) y se le dice que encuentre la palabra del dibujo entre dos.

Desarrollo:

Una vez identificada, la leerá y la emparejará colocando en la pizarra mágica la imagen y debajo la palabra. Se volverá a tirar el dado y comenzará de nuevo con otra imagen.

Recursos necesarios:

- Materiales: Plantilla con las imágenes con su correspondiente número del 1 al 6 (recortadas y pegadas con velcro), un dado con los números del 1 al 6, tablero con lista de palabras que contienen el fonema “r”
- Humanos: Maestra especialista o familia.

- Espaciales: aula de referencia u hogar.

Evaluación: De acuerdo a la rúbrica 1(Anexo B)

Tabla 9.

Actividad 8: Inventamos frases //r//

Duración: 45 minutos

Destinatarios: Alumna protagonista de nuestra propuesta.

Tipo de agrupamiento: Trabajo individual.

Espacio Aula de referencia o espacio familiar.

Objetivo/s: 7,8,12.

Contenidos trabajados: La palabra, oración, el cuerpo.

Desarrollo: Le recordamos la sesión anterior, qué hicimos y dónde nos quedamos. Le mostramos nuestra pizarra mágica con la palabra del día anterior. Y le decimos “Inventa una frase con la imagen que hay en la pizarra”. Una vez verbalizada la frase, la escribiremos en el suelo a modo de rayuela (separando cada elemento que la compone), la alumna deberá ir posicionándose en la palabra mencionada de manera ordenada conforme verbalizamos cada palabra. Cada palabra que compone la frase se va a ir escribiendo en nuestra pizarra mágica hasta completar la frase. Finalizado esto, la volvemos a leer

dotándola de significado. Repetimos haciendo uso de la rayuela pasando por cada palabra mientras dice la frase.

Según el nivel de nuestra alumna se puede aumentar la dificultad tirando el dado en dos ocasiones, buscando un dibujo con los números que han tocado, después inventa una frase con las dos palabras.

Recursos necesarios:

- Materiales: Pictogramas o imágenes de las palabras con velcro, pizarra mágica, rotulador de pizarra, tizas de colores para escribir en el suelo.
- Humanos: Maestra especialista o familia.
- Espaciales: aula de referencia u hogar.

Evaluación:

De acuerdo a la rúbrica 1 (Anexo B)

Tabla 10.

Actividad 9: Palabras que riman.

Duración: 45 minutos.

Destinatarios: Alumna protagonista de nuestra propuesta.

Tipo de agrupamiento: Trabajo individual.

Espacio: Aula de referencia o espacio familiar.

Objetivo/s: 1, 4, 9, 11,12.

Contenidos trabajados: Rima de palabras (LORO-TORO, CAMPANA-MANZANA, MARTILLO-CUCHILLO, PATO- GATO, RAMA-CAMA).

Desarrollo:

La actividad consiste en identificar la palabra correcta que pertenece a la imagen-picto. Presentaremos en total 3 imágenes, en el desarrollo las mostraremos de una en una, así primero le mostramos la primera imagen a nuestra alumna y le damos las dos palabras (ejemplo LORO/TORO). Le preguntamos, enseñándole la imagen: - ¿Qué es ?; una vez haya respondido de manera correcta, leemos las dos palabras - ¿Cuál de las dos palabras pertenece a la imagen?. Nuestra alumna las tendrá que leer, sino se le ayuda verbalizando muy claro e incidiendo en el fonema distinto.

Una vez elige la correcta conforme al dibujo, para asegurarnos que es consciente del rasgo distintivo de las dos palabras procedemos a poner las dos palabras una arriba y otra abajo, y le preguntamos: - ¿Qué letra es distinta en las dos? ¿Es igual loro que toro? Volveremos a repetir cómo se pronuncian ambas. Repetiremos el proceso con el resto de imágenes.

Recursos necesarios:

- Materiales: Imágenes de un loro, un toro, una campana, manzana, martillo, cuchillo, pato, gato, rama y una cama. Los pictos de las palabras LORO-TORO, CAMPANA-MANZANA, MARTILLO-CUCHILLO, PATO- GATO, RAMA-CAMA.

- Humanos: Maestra especialista o familia.

- Espaciales: aula de referencia u hogar.

Evaluación:

De acuerdo a la rúbrica 1 (Anexo B)

Tabla 11.

Actividad 10. La familia del día

Duración:	45 minutos
------------------	------------

Destinatarios:	Alumna protagonista de nuestra propuesta.
-----------------------	---

Tipo de agrupamiento:	Trabajo individual.
------------------------------	---------------------

Espacio	Aula de referencia o espacio familiar.
----------------	--

Objetivo/s:	1,2,9,10.
--------------------	-----------

Contenidos trabajados:	Vocabulario de familia de palabras (FRESA- MANZANA- PERA- NARANJA- PLÁTANO), las letras y sus sílabas.
-------------------------------	--

Desarrollo:	<p>Se presenta a nuestra alumna un saco con 4 imágenes con su correspondiente palabra en mayúscula, todas ellas pertenecientes a una familia concreta (Comida- Frutas). Primero se leen las palabras por separado, después se coge una imagen y se le pregunta: - ¿Qué imagen es ? La alumna tendrá que discriminar esas palabras y realizar la correspondencia con la imagen que se le presenta. A continuación, pasará a pegar en la pizarra mágica la palabra-imagen y se nombra de nuevo. Se presentarán de una en una.</p> <p>Posteriormente se explica la nueva tarea a desarrollar: Formar la palabra con los fonemas que la componen, se</p>
--------------------	--

Desarrollo: darán los fonemas de manera desordenada de la palabra que se está trabajando. Se le indica que con esas letras forme la palabra, ordene las letras y que la escriba en la mesa, una vez que la tenga escrita la pegará en la pizarra mágica.

Recursos necesarios:

- Materiales: Pizarra mágica. Saco de familias de pictogramas y la caja de fonemas en mayúscula.
- Humanos: Maestra especialista o familia.
- Espaciales: aula de referencia u hogar.

Evaluación: De acuerdo a la rúbrica 1 (Anexo B).

4. 9. Evaluación de la propuesta

Para evaluar esta propuesta de intervención se tendrá en cuenta en todo momento que la evaluación tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje un carácter formativo, regulador y orientador, con la finalidad de mejorar tanto los procesos como los resultados.

La evaluación de las distintas actividades se llevará a cabo mediante los siguientes instrumentos:

- Análisis de las respuestas y producciones de la alumna.
- Observación directa de la alumna: trabajo, actitud y comportamiento.

Se partirá de las individualidades de nuestra alumna y se tendrán desde un principio claras las metas (aunque siempre están sujetas a posibles modificaciones) a través de las respuestas que la alumna vaya realizando durante el transcurso de las actividades, teniendo en cuenta los indicadores de evaluación de cada actividad que están relacionados con los objetivos que se plantean, podremos ver el progreso o la evolución de ésta a través de una rúbrica. Todo ello, tanto las observaciones como las respuestas serán anotadas para poder proceder posteriormente a una reflexión global del proceso de enseñanza-aprendizaje, recogiendo en un cuaderno de campo y en base a ellas se redactará un informe cualitativo destacando las potencialidades, las áreas de mejora, así como también la evolución que está habiendo.

Por otro lado, he de mencionar también la importancia que tiene, no sólo evaluar a nuestra alumna, sino también, el mismo docente debe de *autoobservarse* y *autoevaluarse* con el objetivo de mejorar y progresar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, se adjunta una tabla que puede ayudar a valorar el trabajo y ver en qué se puede progresar para la próxima vez que se realicen dichas actividades ante cualquier alumno o aula que precise trabajar con este material.

Tabla 12

Indicadores de Evaluación de la propuesta.

Indicadores de Evaluación	Sí	No	Observaciones
Planificación y programación			
¿Se ha formulado objetivos didácticos que se ajustan a las necesidades y características de			

la alumna?

¿Se han programado actividades acordes a los objetivos didácticos y características de la niña?

¿La temporalización de la propuesta ha sido adecuada?

¿La metodología planteada en la propuesta ha sido correcta?

¿Se ha utilizado un registro de evaluación adecuado y fiable?

¿Se ha respetado el ritmo evolutivo de la niña?

Recursos y organización del aula

¿Han sido adecuados los recursos materiales utilizados?

¿Los espacios han sido adecuados para alcanzar los objetivos de las actividades?

¿La organización del aula ha sido la más idónea?

Actividades

¿Se ha conseguido satisfacer los intereses de la niña?

¿Los tiempos planificados eran acordes a las necesidades de las actividades?

¿Se han sabido resolver las dificultades que se han podido plantear?

¿Se ha logrado la consecución de los objetivos?

¿Se ha conseguido estimular a la niña con las actividades?

¿Se ha conseguido plantear actividades motivadoras y divertidas?

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Este trabajo Fin de Grado ha intentado cumplir con dos premisas: en un primer momento investigar sobre un nuevo síndrome, intentando por un lado dar visibilidad a otro tipo de trastorno del neurodesarrollo no conocido llamado Síndrome Primrose y por otro lado, plantear una propuesta de intervención lo más ajustada posible a las necesidades concretas y características de la niña sobre la que versa este TFG, ya que como docentes en nuestra práctica educativa se pueden encontrar alumnos con similares dificultades. La investigación realizada se ha llevado a cabo mediante la búsqueda y lectura de los pocos artículos que versan sobre el síndrome; parece contradictorio que habiendo personas con este síndrome u otros no exista casi publicación escrita acerca de este u otros trastornos. Se ha intentado a pesar de ello, explicar las características físicas, cognitivas, sociales y lingüísticas de estas personas en relación al diagnóstico médico y lo referente a DI al cursar con ésta. Del contenido encontrado y publicado en su mayor parte en inglés, una vez traducidos los diferentes estudios de diversos autores, se han intentado establecer las características que pueden encontrarse a nivel general en el desarrollo de las diferentes áreas. Poder contar las peculiaridades que poseen estos niños es gracias a la protagonista de nuestro trabajo objeto de estudio, donde se han visto sus características concretas, dificultades que encuentra a nivel curricular en diferentes áreas como en el aprendizaje del lenguaje en el proceso lectoescritor y tener presente que junto a ellas, posee multitud de potencialidades a destacar al igual que cualquier niño o niña (el esfuerzo, tesón, motivación...) siendo un elemento clave compensador.

Una vez realizada la búsqueda sobre distintos autores que hacen referencia en sus trabajos a los prerrequisitos que se deben poseer para alcanzar un buen aprendizaje de la lectoescritura, queda constatado que éstos preceden al proceso de lectura y son necesarios desarrollarlos para poder iniciar dicho proceso. Considero que la conciencia fonológica es

un requisito clave en sus fases iniciales en ese proceso de adquisición de la lectura, ya que para leer los niños deben lograr decodificar, tomar conciencia de que las palabras que ven escritas se componen de unidades más pequeñas (letras) y que éstas se transforman en sonidos. Todos estos aspectos a tener en cuenta son propios del lenguaje oral y en ocasiones muchos niños encuentran dificultades, qué es lo que mejor funciona con ellos y más en concreto con nuestra protagonista, incidir en aspectos de conciencia fonológica como los que se plantean en la propuesta, destacando la importancia que tiene trabajarlos en las aulas de infantil adaptando contenidos y objetivos según la edad, ritmo evolutivo del niño o niña en concreto estimulando esos prerrequisitos, ofreciendo a los niños experiencias donde tengan que reconocer y manipular los fonemas que componen las palabras será un predictor de éxito o prevención de posibles dificultades de manera temprana en ese proceso posterior lectoescritor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Battisti, C., Dotti, M. T., Cerase, A., Rufa, A., Sicurelli, F., Scarpini, C., Federico, A. (2002). *The Primrose syndrome with progressive neurological involvement and cerebral calcification. (Letter) J. Neurol.* 249: 1466-1468.

Carvalho, D. R., Speck-Martins, C. E. (2011) *Additional features of unique Primrose syndrome phenotype. Am. J. Med. Genet.* 155A: 1379-1383.

Collacott, R. A., O'Malley, B. P., Young, I. D. (1986). *The syndrome of mental handicap, cataracts, muscle wasting and skeletal abnormalities: report of a second case. J. Ment. Defic. Res.* 30: 301-308.

Dalal, P., Leslie, N. D., Lindor, N. M., Gilbert, D. L., Espay, A. J. (2010) *Motor tics, stereotypies, and self-flagellation in Primrose syndrome. Neurology* 75: 284-286.

Defior, S., Serrano, F. y Gutierrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje.* Madrid: Editorial Síntesis.

Del Río, M.J., Vilaseca, R. y Gracia, M. (1997). *La interacción y el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con deficiencia mental.* En Del Río, M.J. (Ed.), *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades educativas especiales* (pp. 113-155). Martínez Roca: Barcelona.

Domínguez, A. y Cuetos, F. (1992). *Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distintas competencias lectoras.* *Cognitiva*, 4(2), pp. 193-208.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122597>

Downing, J. (1982). *Psicología de la lectura.* Nueva York: Macmillan.

DSM-5, A. A. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5.* Arlington: VA, Asociación Americana de Psiquiatría.

Garayzábal, E., Fernández Prieto, M. y Díez-Itza, E. (2010). *Guía de intervención logopédica en el Síndrome de Williams*. Madrid: Síntesis.

García, J.M., Cobacho, y J.P., Berrueto, P.P. (2002). *Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención*. CEPE: Madrid

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós

Gutiérrez-Fresneda, R., Díez-Mediavilla, A. (2017). *Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28, 2 (2), 30-45. Recuperado de <https://bit.ly/2J2u2li>

Informes Periódicos de Orphanet (2018). *Prevalencia de la enfermedades raras: Datos bibliográficos- Junio 2018- Número 2*, pp.37.

Jové, R., (2017). *La escuela más feliz*. Barcelona: La esfera de los libros.

Juárez, A. y Monfort, M. (1989). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.

Lindor, N. M., Hoffman, A. D., Primrose, D. A. (1996). *A neuropsychiatric disorder associated with dense calcification of the external ears and distal muscle wasting: 'Primrose syndrome'*. *Clin. Dysmorph.* 5: 27-34.

Luceño Campos, J. L. (1994): *Las dificultades lectoescritoras en el aula. Pautas para su diagnóstico y reeducación*. Sevilla, Inated

Luckasson, R. y Tassé, M. (2021). *Intelectual disability: Definition, Diagnosis, Classification, and System of Supports (12^a edition)*. Silver Spring: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Mathijssen, I. B., van Hasselt-van der Velde, J. y Hennekam, R. C. M.(2006) *Testicular cancer in a patient with Primrose syndrome. Europ. J. Med. Genet. 49: 127-133.*

Núñez, M. P. y Santamarina, M. (2014). *Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Lengua y Habla N° 18., 72- 92.*

Primrose, D. A.(1982) *A slowly progressive degenerative condition characterized by mental deficiency, wasting of limb musculature and bone abnormalities, including ossification of the pinnae. J. Ment. Defic. Res. 26: 101-106.*

Puyuelo, M. (2007). *Evaluación del lenguaje: BLOC. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas. Barcelona: Masson.*

Ramos, C. L. (2011). *Métodos de lectoescritura para alumnos con DI. Innovación y experiencia educativas, 1-8.*

Rondal, J.A., Lambert, J.L., Chipman, H.H. y Pastouriaux, F. (1988). Retraso mental. En Rondal, J.A., y Seron, X. (Eds.), *Trastornos del lenguaje II: tartamudez, sordera, retraso mental, autismo* (pp. 437-486). Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo A. Figura 1: Características físicas de las personas diagnosticadas con Síndrome Primrose



Features from selected individuals with Primrose syndrome. (A) Faces from youngest to oldest at age 1.5 years (A), 2.5 years (D), 4 years (E), 5 years (F), 6 years (G), 8 years (H), 9 years (I), 11 years (J), 12 years (K), 13 years (L), 18 years (M), 31 and 53 years (P). The patient identification number is indicated underneath the panels. (B) Other clinical features include alar malformation (1), calcified ear on X-ray (2), incomplete extension of fingers and small nails (3), joint hypermobility (4), distal muscle wasting (5), redly small and thin nails (6), and malformed callosal body (7) [Colour figure can be viewed at wileyonlinelibrary.com]

Anexo B. Evaluación - Rúbrica de las Actividades

OBJETIVO	NIVEL 1 No conseguido	NIVEL 2 Necesita Apoyo	NIVEL3 Satisfactorio
<i>1. Identificar los fonemas al comienzo y/o al final de palabras de forma auditiva y visual.</i>	No identifica los fonemas ni al comienzo y/o final de las palabras.	Identifica los fonemas al comienzo y/o final de las palabras con ayuda, entre 1 y 6 palabras mostradas, de forma visual y/o auditiva.	Identifica los fonemas al comienzo y/o al final de las palabras, sin ayuda, entre 6 y 12 palabras mostradas de forma visual y auditiva.
<i>2. Discriminar fonemas para formar palabras.</i>	Discrimina pocos o ninguno de los fonemas que componen las palabras de la actividad y no forma las palabras.	Discrimina los fonemas y forma alguna palabras sola o con ayuda del adulto.	Discrimina los fonemas formando correctamente todas las palabras de forma autónoma.
<i>3. Discriminar las letras del abecedario.</i>	Discrimina de 0 a 10 letras del abecedario.	Discrimina de 10 a 20 letras del abecedario.	Discrimina todas las letras del abecedario.
<i>4. Identificar las sílabas en las palabras bisílabas que se presentan.</i>	No identifica ninguna sílaba de las palabras que se muestran.	Identifica las sílabas hasta en tres ocasiones de las palabras dadas.	Identifica en más de tres ocasiones las sílabas de las palabras que se presentan.
<i>5. Contar las sílabas de una palabra.</i>	El conteo realizado no se ajusta a la	Cuenta correctamente hasta la mitad de las palabras.	Cuenta correctamente más de la mitad o incluso todas las

	realidad.		palabras.
<i>6. Ordenar sílabas y crear palabras.</i>	Le resulta imposible ordenar las sílabas y crear palabras.	Ordena correctamente hasta la mitad de las palabras mostradas.	Es capaz de ordenar sílabas y crear correctamente la palabra en más de la mitad de todas las palabras mostradas.
<i>7. Ordenar oraciones de tres palabras.</i>	Le resulta imposible organizar las palabras para formar la oración.	Organiza correctamente una de las palabras dentro de la oración.	Ordena las palabras de manera correcta formando la oración.
<i>8. Segmentar en palabras una frase.</i>	No segmenta correctamente las palabras en una frase.	Segmenta en palabras una frase requiriendo algún tipo de ayuda.	Segmenta la frase en las palabras que la forman de manera autónoma.
<i>9. Relacionar la palabra con su imagen correspondiente.</i>	No consigue la asociación de la imagen con su palabra escrita.	Consigue emparejar hasta la mitad de las imágenes mostradas con su palabra escrita correspondiente.	Consigue emparejar más de la mitad o incluso todas las palabras con su imagen correspondiente.
<i>10. Componer palabras a partir de sus componentes fonémicos.</i>	No logra formar ninguna	Compone hasta la mitad de las palabras dadas con sus fonemas	Compone más de la mitad e incluso todas las palabras dadas con sus fonemas

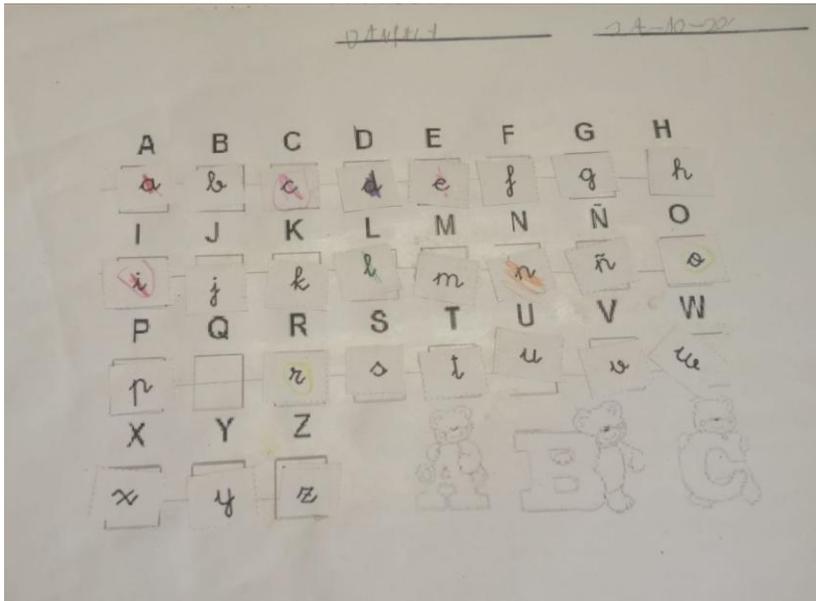
	palabra.	correspondientes.	correspondientes.
11. Discriminar sílabas comunes y/o diferentes entre palabras parecidas.	No discrimina sílabas comunes y/o diferentes entre las palabras dadas.	Discrimina sílabas comunes y/o diferentes entre las palabras dadas con ayuda del adulto.	Discrimina sílabas comunes y/o diferentes entre palabras parecidas de manera autónoma.
12. Tomar conciencia de la formación de palabras nuevas.	No añade, elimina letras y sílabas para formar nuevas palabras.	Añade letras y sílabas pero no elimina para formar nuevas palabras.	Añade, elimina letras y sílabas según corresponda de manera correcta para formar nuevas palabras.

Anexo C. Imágenes de algunas actividades propuestas (material de elaboración propia).

Actividad 1. Empieza por...



Actividad 2. Cada letra con su pareja



Actividad 4. ¿Qué letra falta?

M O O



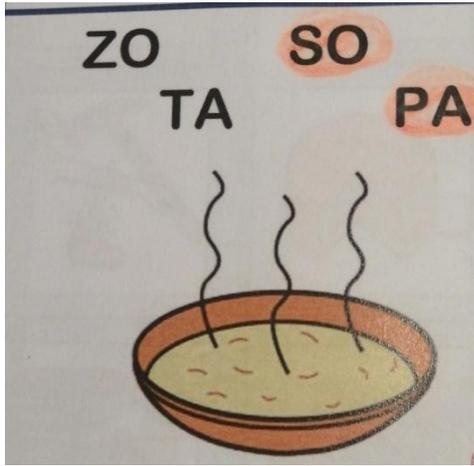
J N D

J I A F A



S P R

Actividad 5. Busco, busco



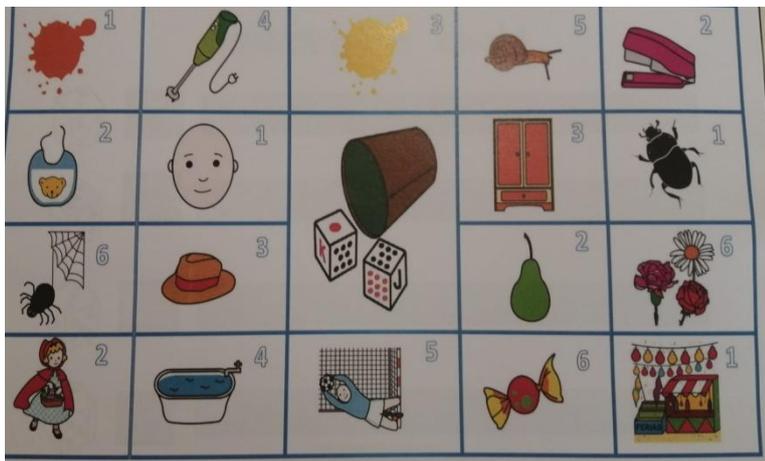
Actividad 6. Fuga de Sílabas



Actividad 7. Jugando con la //R//

Lista de palabras

NARANJA	BATIDORA	AMARILLO	CARACOL	GRAPADORA
BABERO	CARA		ARMARIO	ESCARABAJO
ARAÑA	SOMBRERO		PERA	FLORES
CAPERUCITA	BAÑERA	PORTERO	CARAMELO	FERIA



Actividad 10. *La familia del día*

