



**Universidad**  
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado  
Magisterio en Educación Primaria

Propuesta de intervención para el  
aprendizaje de la lectoescritura en una niña  
con Síndrome de Down

Intervention proposal for literary skills  
learning in a girl with Down Syndrome

Autora

**Carmen Moreno Romanos**

Directora

**María Ángeles Bravo Álvarez**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Septiembre 2021

## **ÍNDICE**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>RESUMEN .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>2. JUSTIFICACIÓN.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>3. OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS) .....</b>                    | <b>8</b>  |
| <b>3.1 Objetivo general.....</b>                                       | <b>8</b>  |
| <b>3.2 Objetivos específicos .....</b>                                 | <b>8</b>  |
| <b>4. MARCO TEÓRICO.....</b>   | <b>9</b>  |
| <b>4.1 Discapacidad Intelectual .....</b>                              | <b>9</b>  |
| <b>4.2 El Síndrome de Down y sus características .....</b>             | <b>12</b> |
| <b>4.2.1 Características físicas.....</b>                              | <b>13</b> |
| <b>4.2.2. Características cognitivas.....</b>                          | <b>14</b> |
| <b>4.2.3. Características interpersonales y sociales .....</b>         | <b>15</b> |
| <b>4.2.4 Características lingüísticas .....</b>                        | <b>15</b> |
| <b>4.3 Métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura .....</b>   | <b>16</b> |
| <b>4.3.1 La lectoescritura en los niños con Síndrome de Down .....</b> | <b>18</b> |
| <b>4.3.2 Método Troncoso.....</b>                                      | <b>22</b> |
| <b>5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>                                     | <b>25</b> |
| <b>5.1. Objetivos y contenidos.....</b>                                | <b>25</b> |
| <b>5.2. Contextualización.....</b>                                     | <b>25</b> |
| <b>5.3. Metodología .....</b>  | <b>27</b> |
| <b>5.4. Temporalización.....</b>                                       | <b>28</b> |
| <b>5.5. Sesiones .....</b>   | <b>29</b> |
| <b>Tabla 1. Actividad 1. Puzle de palabras .....</b>                   | <b>29</b> |
| <b>Tabla 2. Actividad 2. Algo se ha perdido .....</b>                  | <b>30</b> |
| <b>Tabla 3. Actividad 3. Formando palabras .....</b>                   | <b>31</b> |
| <b>Tabla 4. Actividad 4. Puzle trabado .....</b>                       | <b>32</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Tabla 5. Actividad 5. ¿Qué compartimos?.....</b>                    | <b>33</b> |
| <b>Tabla 6. Actividad 6. Qué se puede crear .....</b>                  | <b>34</b> |
| <b>Tabla 7. Actividad 7. ¿De qué están formadas las palabras?.....</b> | <b>35</b> |
| <b>Tabla 8. Actividad 8. ¿Cuál elegimos? .....</b>                     | <b>36</b> |
| <b>Tabla 9. Actividad 9. ¿Qué formamos ahora?.....</b>                 | <b>37</b> |
| <b>Tabla 10. Actividad 10. Ahora toca escribir .....</b>               | <b>39</b> |
| <b>Tabla 11. Actividad 11. Escribimos palabras .....</b>               | <b>40</b> |
| <b>Tabla 12. Actividad 12. ¡Escribimos todavía mejor! .....</b>        | <b>41</b> |
| <b>Tabla 13. Actividad 13. Sin mirar.....</b>                          | <b>42</b> |
| <b>5.6. Evaluación .....</b>   | <b>43</b> |
| <b>Tabla 14. Evaluación inicial .....</b>                              | <b>44</b> |
| <b>Tabla 15. Evaluación de la propuesta .....</b>                      | <b>44</b> |
| <b>6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....</b>                      | <b>46</b> |
| <b>7. REFERENCIAS .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>8. ANEXOS .....</b>   | <b>50</b> |

## **Propuesta de intervención para el aprendizaje de la lectoescritura en una niña con Síndrome de Down.**

### **Intervention proposal for literary skills learning in a girl with Down Syndrome.**

- Elaborado por Carmen Moreno Romanos.
- Dirigido por María Ángeles Bravo Álvarez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2021.
- Número de palabras: 12.778.

## **RESUMEN**

La lectoescritura es una habilidad fundamental en todas las personas. Los individuos con Síndrome de Down (en adelante SD), presentan dificultades en la adquisición y desarrollo de este aprendizaje. Mediante este Trabajo de Fin de Grado se ha realizado una revisión teórica de la Discapacidad intelectual (en adelante DI) y de las características que presentan estas personas. Una vez estudiado todo esto, se ha indagado en los diferentes métodos de lectura y escritura.

Posteriormente, se ha realizado una propuesta de intervención para el aprendizaje de la lectura y de la escritura en una niña con SD, teniendo como base el método Troncoso, un método de lectura y escritura diseñado para las personas con dicho síndrome. El objetivo de esta propuesta es darle a la alumna las estrategias y herramientas necesarias para hacer más accesible su aprendizaje de la lectura y la escritura.

**Palabras clave:** lectoescritura, síndrome de Down, educación especial, discapacidad intelectual, método Troncoso.

## **ABSTRACT**

Reading and writing are fundamental skills in people. Children with Down syndrome, present difficulties in the acquisition and development of this learning. Through this Final Degree Project a theoretical review has been carried out on intellectual disabilities and the characteristics that these people present. Afterwards, the different reading and writing methods have been investigated.

Subsequently, an intervention proposal has been made for learning of reading and writing in a girl with Down Syndrome, based on the Troncoso method, which was

designed to help individuals with this syndrome. The aim of this proposal is to give the student the strategies and tools necessary to make their learning of reading and writing more accessible.

**Keywords:** literary skills, Down syndrome, special education, intelectual disability, Troncoso method.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este trabajo abarca las características y el aprendizaje de la lectoescritura de las personas con SD.

En este trabajo se pueden diferenciar dos grandes bloques. En el primero, se desarrolla un marco teórico que abarca la normativa, las características de estas personas y los diferentes métodos de lectoescritura. Además, se va a realizar un estudio del método que se ha demostrado más eficaz en la enseñanza de la lectoescritura en las personas con SD. En el segundo, se plantea una propuesta de intervención para el aprendizaje de la lectoescritura de una niña con SD, partiendo de sus conocimientos previos.

En este primer bloque, el marco teórico, se realiza un recorrido histórico desde 1978 hasta la actualidad, mostrando los diferentes cambios que se han producido con respecto al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante ACNEE), entre los que se encuentran las personas con SD. A continuación, se realiza otro recorrido histórico breve para explicar el origen de estas personas con SD y, además, se explican las características físicas, interpersonales y sociales, cognitivas y lingüísticas de estas. También se estudian los diferentes métodos de lectoescritura que hay, así como sus ventajas e inconvenientes. Finalmente, en este primer bloque se explica el Método Troncoso, un método de lectoescritura destinado a las personas con SD.

En el segundo bloque, se realiza una propuesta de intervención para una niña con SD siguiendo el orden de las fases del método anteriormente citado, así como teniendo en cuenta todo lo que se ha comentado en el marco teórico. Este método no se sigue con exquisita exactitud ya que se han adaptado todas las actividades a las características de la alumna. En este bloque se desarrollan los objetivos y los contenidos de la propuesta, así como las sesiones que se van a realizar en dicha propuesta. Se finalizará este bloque con la evaluación, tanto de la propuesta como de la consecución de los objetivos.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Todas personas poseen talento, pero hay que saber encontrar los mecanismos necesarios para reconocer ese talento y potenciarlo. Se debe realizar un cambio de mirada poniendo énfasis en el contenido y en la eliminación de esas barreras al aprendizaje, a la participación y a la presencia, destacando el potencial y el talento de cada individuo, en vez de fijarse en lo que cada persona no puede o no sabe hacer.

El SD es la causa más frecuente de DI de origen genético, tiene una incidencia de 1 de cada 800 recién nacidos, y es necesario que sean educados para que lleguen a ser personas plenas.

Durante muchos años, las personas con SD no han sido educadas por el pensamiento que se tenía de que no eran capaces de aprender. Poco a poco, con todos los estudios que se han realizado y con los diferentes cambios que se han producido en la educación, se ha demostrado que, a pesar de las dificultades que puedan presentar estas personas, con los apoyos, el tiempo, el esfuerzo y los recursos necesarios, pueden conseguir llegar a ser personas igual de válidas que el resto.

Aunque ahora se hayan realizado tantos estudios, esto no acaba aquí y hay que seguir investigando y creando diversos métodos que se adapten a cada individuo y no exigir que estas personas se adapten a los métodos ya creados. Es decir, crear métodos o adaptar aquellos que ya existen a las características de cada persona.

### **3. OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS)**

#### **3.1 Objetivo general**

- Estudiar las características de las personas con SD y desarrollar una propuesta de intervención para el aprendizaje de la lectoescritura teniendo en cuenta dichas características.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Conocer cómo ha evolucionado el concepto de DI, y, concretamente, del SD a lo largo de los años.
- Ampliar los conocimientos respecto a las características y formas de aprendizaje de los individuos con SD.
- Estudiar diferentes métodos de enseñanza para los niños con SD.
- Desarrollar una propuesta de intervención orientada al aprendizaje de la lectoescritura que se adapte a las características de la alumna.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1 Discapacidad Intelectual**

En 1978 se presenta el documento conocido como "Informe Warnock" en cual se introdujo por primera vez el término de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE). A partir de este informe, se empieza a considerar que los fines educativos son los mismos para todo el alumnado y que determinados alumnos y alumnas, por causas de diferente índole, tienen necesidades de ayudas especiales para alcanzar los objetivos propuestos.

Surge la Educación Especial (en adelante EE) en el intento de evitar, en parte, el amplio conjunto de efectos negativos que ha tenido y tiene el uso de las “etiquetas” en la educación de personas con discapacidad motora, intelectual o sensorial. Con este nuevo concepto, se intenta poner énfasis en la respuesta educativa que los alumnos y las alumnas precisan y no centrarse en sus limitaciones y carencias.

Es en este momento cuando se demuestra que han quedado atrás aquellos modelos clínicos y asistenciales centrados en el déficit. Hoy en día, el reconocimiento del derecho a la educación de todos los ciudadanos, independientemente de sus características personales y el papel de la escuela en el desarrollo de las personas con algún tipo de discapacidad, son indicadores del cambio que se ha producido en el campo de la EE.

Posteriormente, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes puntualiza lo que se entiende por ACNEE en “Aquellas que requieren, en un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, con la posterior modificación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa dieron una “vuelta de tuerca más” al concepto de ACNEE, introduciendo el término utilizado en la actualidad de Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, (en adelante ACNEAE).

De acuerdo con el artículo 71 de La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, para la modificación de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 mayo de Educación (LOMLOE), se

considera Alumnado Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (en adelante ACNEAE) a aquellos y aquellas que presenten NEE, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

Actualmente, la LOMLOE amplía la tipología de ACNEAE y añade una nueva definición de ACNEE, que según el artículo 73 de LOMLOE, se considera ACNEE a aquel o aquella que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje.

En el anexo IV de la Orden 1005/2018 de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, se define al alumnado con DI como: “Alumnado con limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico”. Esta definición coincide con la que aporta el Manual de Diagnóstico de los trastornos mentales DSM-V (tomado como referencia a nivel internacional), como la Asociación Americana de DI (AAIDD, conocida antiguamente como AARM).

En el ámbito escolar, la DI sigue clasificándose de forma gradual en cuatro grados: leve, moderada, severa y profunda y, en tres dominios:

- Dominio conceptual, relacionado con los aprendizajes académicos.
- Dominio social (relacionado con las habilidades de comunicación, lenguaje y relaciones sociales).
- Dominio práctico: relacionado con la conducta, cuidado personal, tareas cotidianas, comportamientos, etc.

Según el Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, la DI leve (Coeficiente Intelectual, en adelante CI, entre 50 y 70) supone el 85% del alumnado con DI. Por lo general, suelen presentar ligeras dificultades sensoriales y/o motores, adquieren habilidades sociales y comunicativas en la etapa de educación infantil y adquieren los aprendizajes instrumentales básicos en la etapa de educación primaria.

Los alumnos y las alumnas con DI moderada (CI entre 35 y 55), suponen alrededor del 10% de toda la población con DI. Suelen desarrollar habilidades comunicativas durante los primeros años de la infancia y, durante la escolarización, puede llegar a adquirir parcialmente los aprendizajes instrumentales básicos. Pueden aprender a trasladarse de forma autónoma por lugares que les resulten familiares, atender a su cuidado personal con cierta supervisión y beneficiarse del entrenamiento en habilidades sociales.

La DI severa implica un CI entre 20 y 40. Las adquisiciones de lenguaje en los primeros años suelen ser escasas y a lo largo de la escolarización pueden aprender a hablar o a emplear algún signo de comunicación alternativo. La conducta adaptativa está muy afectada en todas las áreas del desarrollo, pero es posible el aprendizaje de habilidades elementales de cuidado personal.

Respecto al alumnado con DI profunda, son aquellos con un CI inferior a 20-25. Presentan una alteración neurológica identificada que explica esta discapacidad, la confluencia con otras (de ahí el término pluridiscapacidad que aquí se le asocia) y la gran diversidad que se da dentro del grupo. Suelen presentar limitado nivel de conciencia y desarrollo emocional, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia de habla y graves dificultades motrices. Durante la etapa escolar los aprendizajes se dirigen hacia el aprendizaje de la comunicación oral y habilidades de cuidado personal.

Hay cuatro factores condicionantes que pueden darse antes, durante o después del nacimiento de un niño o una niña. Se trata de:

- Trastornos genéticos (como el síndrome de X Frágil, entre otros, que son transmitidos al bebé a través de los genes en el momento de la concepción)
- Trastornos cromosómicos, encontrándose entre los más frecuentes el SD, el síndrome de Prader-Willi y el síndrome de Angelman.
- El tercer factor son las causas biológicas y orgánicas, entre las que destacan: causas prenatales, causas perinatales y causas postnatales.
- El último factor puede deberse a causas ambientales: por ejemplo, carencias alimenticias de la madre durante el embarazo, el consumo de drogas o alcohol, la falta de estimulación física y sensorial y la carencia de atención sanitaria.

Este Trabajo de Fin de Grado es una propuesta de intervención de una alumna con SD por lo que ahora se pasará a explicar este síndrome, así como las características físicas, lingüísticas, cognitivas e interpersonales y sociales.

#### **4.2 El Síndrome de Down y sus características**

Según Arregi (1997), el SD es una de las anomalías más frecuentes y es la principal causa congénita de DI. La causa de esto es la aparición de un cromosoma extra en el par 21, es decir, las personas con SD presentan 47 cromosomas en lugar de 46.

Esquirol describe por primera vez el trastorno en 1838, sin embargo, no es hasta 1866 cuando Down observó las características físicas comunes de un grupo de personas identificando su trastorno como “una entidad independiente y precisa”. En 1876, Fraser y Mitchell realizaron un estudio sobre 62 personas con SD. No obstante, no fue hasta 1959 cuando Gauthier, Lejeune y Turpin indicaron que se trataba de un síndrome genético y que la presencia de un cromosoma extra convertía a estos sujetos en portadores con unos síntomas comunes, entre los que se encontraba la DI.

Concretamente, la trisomía 21 es una condición genética, como dice Rondal (2013, p. 24):

Una serie de genes triplicados determinan una sobreproducción de proteínas particulares en diferentes tejidos del cuerpo, la cual provoca los efectos patológicos característicos del fenotipo de las personas portadoras de un síndrome llamado de Down. La trisomía 21 no es una enfermedad en el sentido propio de la palabra. Las personas portadoras de la condición no están enfermas, incluso cuando pueden verse afectados ciertos órganos, presentar infecciones, etc. No se trata tampoco de un trastorno genético o de los genes. El término enfermedad no tiene sentido biológico. Los genes pueden mutar, sobreexpresarse, modificarse, volverse “silenciosos”, pero no “enfermar”.

Existen tres tipos de SD que dependen del número de células afectadas según el momento de la triplicación de estas. Estos tipos son: 1. Trisómico puro, sucede en el momento de la fecundación y supone el 90% de los casos. Todas las células de las personas afectadas tienen un cromosoma más. 2. Por traslocación, que supone el 3-5% de los casos. En este tipo, una parte del material genético se adhiere a otro cromosoma, por lo tanto, aunque la persona tiene 46 cromosomas, la información que recibe es de 47, por

lo que los síntomas son parecidos a los de las personas que presentan la trisomía simple. 3. Mosaicismo, no es frecuente y se da en un 1% de los casos. Se produce por errores en las divisiones de las células del óvulo fecundado. En este caso, el cromosoma 21 extra no está presente en todas células, solo en algunas. Las personas que lo padecen pueden tener todos los síntomas, algunos o ninguno de los propios de este síndrome en función de la cantidad de células que lleven la información extra. Siempre están menos afectados que en los dos casos anteriores.

El SD es la causa más frecuente de DI de origen genético y, a pesar de la enorme heterogeneidad en grado e intensidad de la sintomatología que puede manifestarse (Del Barrio, 2006), las personas con SD presentan unos síntomas y signos comunes que se manifiestan en su desarrollo. Veamos sus principales características.

#### **4.2.1 Características físicas**

Según Cunningham (1990), citado por Alves (2002), los sujetos con SD presentan unos rasgos fenotípicos que los caracterizan. Las características físicas más frecuentes son que los ojos tienen una inclinación hacia arriba y hacia fuera, la boca suele tener un aspecto pequeño y los labios son bastante delgados. La cara presenta un aspecto plano y los pómulos más bien altos, la cabeza es más pequeña de lo normal; las orejas suelen ser pequeñas y normalmente están implantadas más abajo. El cuello es más corto, las piernas y los brazos suelen ser cortos en comparación con la longitud del tronco. Las manos suelen ser anchas y planas y los dedos cortos, el dedo meñique es más corto y tiene un sólo pliegue y los pies suelen ser anchos y los dedos de los pies cortos. Los reflejos suelen ser débiles y más difíciles de producir. El llanto es más débil, siendo de menor duración y tono. Otro rasgo no físico que normalmente afecta a los niños que presentan SD son malformaciones internas, que normalmente comprometen al corazón.

Según Alves (2002) estas características físicas que pueden influir en el desarrollo del habla y del lenguaje.

Otra característica que se observa en muchos niños y niñas con SD es que tienen un tono muscular pobre que cursa junto con hiperlaxitud articular y que puede ser un impedimento para movilizar con precisión los músculos orales y faciales y la lengua. Además, suelen presentar dificultades en la respiración ya que tienen una configuración

física más estrecha de la zona bucofaríngea que afecta a las vías respiratorias y que también puede ser un factor que considerar en la producción de fonemas.

También parece que las anomalías del cráneo afectan a los canales auditivos externos y al oído medio. Rasore-Quartino (2000), citado por Alves (2002), dice que aproximadamente entre un 75-80% de estos sujetos presentan algún déficit auditivo, aunque se desconoce la influencia que puede tener estas dificultades auditivas con el desarrollo del lenguaje.

Estos niños y niñas, además, tienen una conformación de la cavidad oral de un tamaño más pequeño que puede limitar la producción de sonidos. El espacio del interior de la boca es más pequeño debido a que el paladar es más estrecho, esto puede condicionar los movimientos que realizan con la lengua e impedir una articulación precisa de movimientos.

Las personas que presentan este síndrome tienen un cerebro caracterizado por una frente pequeña (hipofrontalidad) que unido a todos los rasgos que se han descrito anteriormente produce un desarrollo diferente en las distintas áreas del cerebro (Rondal, 2013). El número de neuronas del Sistema Nervioso Central es menor, lo que hace más difícil según Tunes, Pfeiffer, Gonzaga y Barbosa (2007) que puedan procesar la información que interviene en la comprensión del lenguaje.

#### **4.2.2. Características cognitivas**

Las personas con SD tienen muchas dificultades para procesar la información ya que su edad cronológica no corresponde con su edad mental. El desarrollo es más lento. El periodo de latencia de respuesta es mayor, se distraen fácilmente, les resulta complicado atender a la vez a dos estímulos distintos y tienen afectados los procesos de memoria, tanto a corto como a largo plazo (Buceta, 2014). También les resulta complicado fijar la mirada en un estímulo concreto. Tienen mejor memoria visual, pero muchas dificultades para procesar la información verbal-auditiva. En cuanto a su capacidad intelectual, hay muchas diferencias, que varían desde una deficiencia ligera hasta deficiencias muy profundas. El desarrollo cognitivo de estas personas es mucho más lento, pero con la ayuda necesaria y adecuada, no se tiene por qué deterior el cociente intelectual.

### **4.2.3. Características interpersonales y sociales**

En cuanto a las habilidades sociales de los niños y las niñas con SD, siguiendo los estudios realizados en la década de los setenta y los ochenta, se comprobó que, en las primeras etapas de la vida, el desarrollo es muy similar al de los demás niños (Cicchetti y Beeghley, 1990, citado en Cebula, Moore y Wishart, 2010). A pesar de esto, se observó que existen algunas diferencias en cómo reaccionan al mundo que les rodea que pueden influir en el desarrollo de las habilidades sociales, como son la teoría de la mente, la empatía y el reconocimiento de emociones. Estas diferencias pueden influir en el desarrollo del lenguaje, lo que es de gran importancia en el éxito del funcionamiento interpersonal.

### **4.2.4 Características lingüísticas**

Según Bloom y Lahey (1978) el lenguaje es un código que se construye a través de las interacciones entre forma, contenido y uso. Se concibe como una herramienta empleada para comunicar e interactuar con los demás. Este lenguaje es usado con intención comunicativa y tiene diversas funciones como pueden ser pedir información, explicar algo que ha ocurrido, expresar sentimientos y emociones, informar, representar la realidad, dar órdenes, etc.

Otra definición de lenguaje puede ser la de Owens (2006), que afirma que el lenguaje es el código o combinación de códigos que son compartidos por varias personas, es arbitrario y que se utiliza para representar conocimientos, ideas y pensamientos.

En los sujetos con SD, según Alves (2002), la disposición para el lenguaje es una de las principales limitaciones. Estas dificultades en el lenguaje constituyen un obstáculo fundamental que condiciona su desarrollo personal como social.

La evolución del lenguaje del SD sigue las mismas etapas y niveles lingüísticos que las personas de desarrollo típico, pero precisan de más tiempo para adquirir estas habilidades, correspondientes a cada momento del desarrollo (Jiménez, 2014). Además, los componentes y dimensiones del lenguaje avanzan a diferente ritmo (Puyuelo y Rondal, 2003).

Según Alves (2002) los problemas lingüísticos se van mostrando a medida que el sujeto va progresando en su desarrollo, en los primeros momentos de su infancia no son

tan evidentes. En los sujetos con SD, hay gran diversidad en cuanto a las habilidades lingüísticas observadas, no obstante, se puede observar un patrón evolutivo general.

En cuanto al desarrollo del lenguaje, analizando a estos sujetos desde el momento que nacen, según Jones (1977), citado en Alves (2002), el bebé con SD es muy tranquilo, poco activo y tiene dificultades para reaccionar antes los intentos comunicativos de los padres. Rondal (1993) apunta que las primeras interacciones con los padres surgen sobre el quinto o sexto mes. Berger y Cunningham (1983), citado en Alves (2002) dicen que la sonrisa social en estos niños y estas niñas aparece retrasada varios meses y el contacto ocular, que normalmente aparece en el primer mes, se retrasa al segundo mes. En relación con el balbuceo Alves (2002) destaca que no hay grandes diferencias entre un sujeto con SD y otro con un desarrollo normal. Las grandes diferencias aparecen en el paso a la palabra. Según Smith y Stoel-Gammon (1983), citado en Alves (2002) en la etapa en la que empiezan a pronunciar las primeras palabras, se produce un enlentecimiento bastante acentuado en su desarrollo. Según Fowler (1990), citado en Alves (2002), aunque siguen un ritmo más lento en el desarrollo lexical, se considera que las habilidades en este ámbito están preservadas. Según Stoel-Gammon (1990) y Miller (1992), ambos citados en Alves (2002), se estima que el desarrollo cognitivo de estos individuos es la variable que determina el desarrollo de vocabulario, pero también el desarrollo lingüístico.

La propuesta de intervención está diseñada para el aprendizaje de la lectura y la escritura en una niña con SD, por lo que, a continuación, se van a explicar los diferentes métodos de lectura y escritura que existen y cómo aprenden los niños con SD.

### **4.3 Métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura**

Según Berko y Bernstein (2010) el aprendizaje de la lectoescritura no es una tarea fácil para todos los sujetos, es una actividad compleja que requiere una coordinación de diferentes capacidades independientes. Desde la prehistoria, los humanos han hablado, pero la lectoescritura, hasta tiempos muy próximos, no ha sido una habilidad corriente. Por lo tanto, y como es de esperar, las habilidades de la lectoescritura varían entre unos individuos y otros.

Según Cantero (2010), existen tres métodos de enseñanza de la lectoescritura, el sintético, el global o analítico y el mixto, de los cuales el tercero es una relación del primer método y del segundo.

Los métodos sintéticos consisten en establecer una correspondencia entre el sonido y la grafía a partir de los elementos mínimos, es decir, de la letra. Por lo tanto, en este método se va de la parte al todo. Se parte del reconocimiento de signos y sonidos elementales. Para comenzar, se aprenden las letras y su correspondiente sonido, después se aprenden las sílabas combinando consonantes y vocales. Una vez conocidas las sílabas, estas se combinan formando palabras y las palabras se combinan formando frases.

Dentro de este método, existen tres métodos de aprendizaje diferentes:

- Uno de ellos es el método alfabético en el que se comienza aprendiendo el alfabeto. Es el más antiguo de la historia. El origen de este método es de la Edad Antigua y, se llama alfabético, porque sigue el orden del alfabeto para su enseñanza. Se reconoce cada letra y se aprende el nombre de la misma y, a continuación, se combinan las sílabas. Este método tiene un inconveniente y es que se exige leer de una manera distinta a cómo se enseña a identificar la letra.
- El siguiente método es el fonético o fónico, que surgió de la mano de Blas Pascal en el que se aprende la pronunciación de cada una de las letras. Este proceso facilitará la asociación de sílabas que se realiza posteriormente, aunque es un proceso muy memorístico y poco motivador que será eliminado una vez que se reconozcan los sonidos.
- Por último, dentro de este método, se encuentra el silábico, desarrollado por Friedrich Gedike y Samiel Heinicke, en el que primero se enseñan las cinco vocales, después se aprende la combinación de las consonantes con las vocales formando así las sílabas simples y, por último, las sílabas inversas, mixtas y compuestas.

Estos métodos son criticados de forma negativa porque se olvidan de la implicación para la comunicación y el gusto por la lectura y la expresión escrita.

Contrarios a los métodos sintéticos están los métodos globales o analíticos que su precursor fue Decroly, quien aplicó este método por primera vez en Bélgica en 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas. En este método, se comienza con la presentación de un texto con un sentido real para el sujeto que es leído en voz alta. Una vez que se lee, las palabras que se repiten van haciéndose familiares. Estas palabras se aíslan y es a partir de ellas donde se van reconociendo los diferentes elementos que las componen y así se pueden formar nuevas palabras. Así, se desarrolla la observación y el

análisis de un conjunto global y, también, se apoyan en la teoría psicológica de que en los niños predomina la percepción global.

Con este método, la lectura y la escritura está integrada en las actividades escolares.

Aunque este método tiene ventajas ya que motiva a los niños y las niñas de forma activa en el trabajo, es criticado por originar problemas de lectura o de ortografía, ya que no se reconocen cada una de las particularidades de letras y sílabas que forman las palabras.

Tanto el método sintético como el global o analítico tienen gran cantidad de desventajas, por lo que se desarrollaron los métodos mixtos, que son una mezcla de los dos anteriores, uniendo las ventajas de ambos, es decir, se parte de un contacto con textos que son familiares para los individuos y, a la vez, se aprenden las letras y las sílabas.

Hasta aquí, los métodos de lectoescritura, ahora se va a realizar un recorrido histórico acerca de la lectoescritura en los niños con SD.

#### **4.3.1 La lectoescritura en los niños con Síndrome de Down**

Según Troncoso y Del Cerro (1991) la lectura es, en sí misma, una fuente de información y comunicación y, además es el medio por el cual se transmiten la mayoría de los aprendizajes escolares.

Durante muchos años, muchas personas con DI, como las personas con SD no aprendieron a leer se afirmaba que, con un grado moderado de DI, no podían, y no debían, aprender a leer y escribir. A veces, se conseguía, en casos muy excepcionales, una lectura mecánica sin comprender lo que se leía. Se pensaba que no eran capaces de aprender y, por consiguiente, no se les enseñaba a hacerlo y, por lo tanto, no aprendían. Estas personas se consideraban analfabetas.

Según Urquía y Pérez (1986), en algunos manuales de educación especial se afirma que, hasta los siete años, los niños que no tienen ninguna discapacidad no tienen madurez para abordar la lectura, por lo que la edad para iniciar a desarrollar las habilidades de lectura sería en torno a los seis y siete años. Si se considera esta edad como la ideal para comenzar con la lectoescritura, aquellas personas con DI, hasta que lleguen

a una edad mental de siete años, se tendrá que esperar a que, aproximadamente tengan una edad cronológica de doce o catorce años.

Otra teoría que se difundió por muchos autores fue la de que, para poder enseñar a leer a un niño o niña, debe de cumplir una serie de requisitos de madurez como son, según Urquía y Pérez (1986) una lateralidad clara, interiorización del esquema corporal, orientación y estructuración espacial, capacidad perceptiva y organización y estructuración temporal. Si se hubiese seguido este criterio, muchas de las personas con DI entre las cuales se encuentran las personas con SD, no habrían llegado a conseguir la madurez necesaria para cumplir todos los requisitos y, por lo tanto, nunca hubiesen aprendido a leer.

En las publicaciones que se hicieron antes del año 1991 acerca de la educación de los sujetos con SD, solo se planteaban ejercicios de copia y escritura de palabras. Algunos autores sí que planteaban la necesidad de establecer algún programa de lectura y escritura, pero tenían que conseguir un nivel de madurez que muchas veces no alcanzaban.

Muchos niños y niñas con SD, iban a los centros escolares y se planteaban objetivos básicos, ya que llegaban con niveles bajos de autonomía personal y cuidados básicos porque no acudían a programas de atención temprana porque no estaban tan extendidos como ahora.

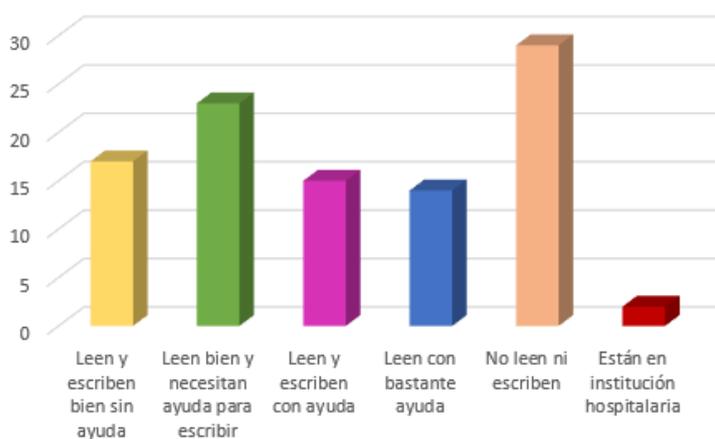
Actualmente, según Troncoso y del Cerro (1991), no se piensa de esta forma y no se defienden esas teorías anteriores. Aparte de que los niños y las niñas acuden a programas de atención temprana, se plantean objetivos educativos muy diversos compatibles entre sí, ya que si se adquieren unos objetivos en determinadas áreas influye de forma muy positiva en la adquisición de otros. Además, la lectura y la escritura, en la sociedad actual, son aprendizajes muy prácticos ya que todo está rodeado de mensajes. Aquellas personas que no saben leer ni escribir están limitadas en todas sus actividades, además, reciben una baja consideración social y, a veces, pueden llegar a tener un pobre concepto de sí mismas. A todo esto, si se le añaden las dificultades de los individuos con SD para integrarse en la sociedad y que tengan una vida normal, se deduce que es necesario que estos niños y niñas aprendan a leer y a escribir. La lectura y la escritura son necesidades personales que tienen gran repercusión social. El mundo, hoy en día, está lleno de mensajes escritos y que resultan imprescindibles para desarrollar una conducta ordinaria. Además, incrementan la cultura y conocimientos, así como la satisfacción

personal. En Estados Unidos con Oelwein y en Reino Unido con Buckley se ha seguido la misma idea de que se deben de plantear programas de lectura y escritura para las personas con SD ya que se ha demostrado que son capaces de lograr dichas habilidades.

Según Troncoso y del Cerro (1991), se han producido grandes cambios a partir de la década de los setenta y ochenta, gracias a diversos programas de intervención que han afectado positivamente en la educación de las personas con SD. Hoy en día, muchos de los jóvenes con SD acceden a la información escrita y a la cultura a través de la lectura de periódicos, revistas, novelas... Además, se ha visto mejorada su capacidad de comunicación y la interacción social.

La investigación realizada por Buckley y Sacks en 1987 acerca de los niveles de lectura y escritura en un grupo de 32 adolescentes menores de 14 años y 34 mayores de 14 años, concluyó con que solamente el 16% de esas personas se consideraban buenos lectores. Con respecto a la escritura, la mayoría de este grupo de adolescentes no hacía uso de sus habilidades de escritura de carácter práctico o funcional. Con estos trabajos se llegó a la conclusión de que un 20% aproximado de niños con SD pueden leer palabras entre los 3 y 4 años. Rhodes y cols. En 1969 diseñaron un programa para el desarrollo del lenguaje en niños con SD que estaban en una institución hospitalaria. Con este programa demostraron que niños con SD con retrasos severos, con un coeficiente intelectual (de aquí en adelante CI) de 32 pueden aprender a leer y, además, comprenden lo que leen. Smith presentó los datos de 100 niños con SD en relación con la lectura y la escritura que fueron los siguientes:

**Gráfica 1. Resultados del estudio de Smith en relación con la lectura y la escritura con 100 niños con SD.**



Por otro lado, con los avances en la investigación de las capacidades y dificultades de los sujetos con SD, se ha podido obtener un mayor y mejor conocimiento de las características propias de estos individuos. Investigaciones como la de Pueschel (1990), citado en Troncoso y del Cerro (1991), demuestran que los niños y las niñas con SD suelen tener un mejor rendimiento en el procesamiento visual que en el procesamiento auditivo, por lo que tienen buena memoria visual y buena percepción, así como un buen lenguaje comprensivo, lo que forma la base fundamental de muchos de los programas de lectura.

Con estos programas de lectura, se ha visto que lo que coincide en aquellos que obtienen mejores resultados es una buena estructuración, una buena sistemática y una programación para el éxito junto con una buena motivación. Además, coinciden en que las edades lectoras de estos niños y niñas están por encima de sus edades mentales y lingüísticas, aunque por debajo de las edades cronológicas.

Según Troncoso y del Cerro (1991), Booth en 1992 realizó un estudio analizando las actitudes de tres grupos de personas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura. Con este estudio, se llegó a la conclusión de que los programas destinados a las personas con dificultades deben de comenzar lo antes posible y dando prioridad a la comprensión. Esto llevará a que niños y niñas con edades entre 7 y 9 años tengan un nivel de lectura semejante al de los niños de su misma edad.

Con estos programas de lectura, se ha visto que todos ellos coinciden en lo siguiente respecto a los sujetos con SD:

- Con la edad de 3 a 5 años pueden ser capaces de reconocer palabras de forma global y comprenden su significado.
- Muestran interés y disfrutan con el aprendizaje de la lectura de palabras.
- Con la edad mental de 4 y 5 años algunos alcanzan niveles correspondientes a 1º y 3º de Primaria.
- Algunos, con CI entre 40 y 50 alcanzan un nivel de 2º a 5º de Educación Primaria.
- Parte de ellos usan la lectura y la escritura para entretenerse, comunicarse, recibir información y aprender.
- La edad lectora está por encima de sus edades mentales en, aproximadamente, más de dos años.

- Niños y niñas de 7 a 9 años han alcanzado niveles lectores semejantes a sus compañeros que no tienen SD.
- Existe una gran variabilidad entre los niveles lectores que alcanzan cada uno de los sujetos.
- Con la escritura presentan dificultades, especialmente en la caligrafía y ortografía, aunque con la enseñanza sistemática, cuando tienen entre 8 y 12 años pueden escribir frases y textos cortos.
- Por último, los ordenadores son un recurso óptimo para el lenguaje escrito de estos niños y niñas.

Basándose en numerosos estudios, trabajos e investigaciones, Troncoso y del Cerro comenzaron en 1970 con la enseñanza de la lectura y la escritura con alumnos de seis años con diferentes dificultades de aprendizaje. Además, se basaron en Doman (1967) y en 1980 empezaron con sujetos con SD de 4 y 5 años, destacando que todos ellos habían participado en programas de intervención temprana.

#### **4.3.2 Método Troncoso**

Según Troncoso y del Cerro (1991), antes de comenzar con el método de lectura y escritura, se deben destacar aquellos aspectos que los niños y niñas tienen que desarrollar o adquirir para poder abordar el método de manera correcta.

María Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro crearon un método de lectura y escritura y demostraron su eficacia. Con este método se logra un buen aprendizaje y, además, se consiguen resultados lectores relacionados con la comprensión, la fluidez y la afición.

Para que un sujeto pueda comenzar con el programa, debe de encontrarse bien de salud, es decir, que no esté cansado ni tampoco se encuentre hambriento. También, tiene que estar a gusto con la persona con la que va a trabajar y, por último y no menos importante, debe de estar motivado para atender y aprender.

Aunque los individuos con SD presenten dificultades en la percepción y la memoria auditiva que, en algunos casos se agrava por los problemas auditivos que presentan, cabe destacar que los puntos fuertes de estos sujetos son la atención, la percepción y la memoria visual, por lo que puede progresar de forma muy positiva en la

lectura con actividades visuales y gestuales. Además, pueden desarrollar una orientación visoespacial que les ayudará en la lectura y en la escritura.

Además de las condiciones que se han mencionado anteriormente, para que un niño pueda comenzar con el programa, es necesario conocer con detalle a cada uno en concreto. Por lo que será de gran interés tener información acerca de la personalidad, la capacidad intelectual, la familia y el ambiente familiar, el interés y la motivación y el ritmo personal de trabajo y de progreso.

Por otro lado, será necesario cumplir una serie de requisitos previos para poder empezar dicho programa. Estos requisitos son los siguientes:

- En primer lugar, se tiene que presentar un nivel de lenguaje comprensivo que demuestre que sabe que todo lo que le rodea tiene nombre.
- En segundo lugar, será necesario que haya desarrollado la atención para escuchar y mantener la mirada durante un periodo corto de tiempo.
- También, la percepción visual se tendrá que haber desarrollado de forma que pueda distinguir imágenes y reconocer las diferencias y semejanzas.
- Por último, la percepción auditiva tendrá que ser aquella que le permita entender y distinguir unas palabras de otras. Tiene mucha importancia la percepción, la atención y la memoria visual.

#### **4.3.2.1 Método de lectura**

Según Troncoso y del Cerro (1998) el método de lectura consta de 3 etapas que se diferencian por lo objetivos y materiales de cada una.

La primera etapa es la de percepción global y reconocimiento de palabras escritas comprendiendo su significado. Con esta etapa, lo que se quiere conseguir es que el alumno o la alumna comprenda en qué consiste leer. Para ello, se comienza con palabras aisladas y, después, con frases.

La segunda etapa engloba todo el aprendizaje de las sílabas. Lo que se quiere conseguir con esta etapa es que el sujeto pueda llegar a comprender que puede acceder a cualquier palabra sin haberla aprendido anteriormente. Una vez que ya se ha conseguido este objetivo, se da paso a la siguiente etapa.

La tercera y última etapa es la del progreso lector. Lo que se quiere conseguir con esta etapa es que se lean textos cada vez más complejos y que le permitan hacer uso de sus habilidades lectoras, aprender a través de la información escrita y usar la lectura como una actividad lúdica.

#### **4.3.2.2 Método de escritura**

Según Troncoso y del Cerro (1998), igual que en el método de lectura, el método de escritura consta de 3 etapas:

La primera etapa es la de atención temprana, es decir, previa a la escritura. En dicha etapa, la persona aprende y practica el trazado de las líneas.

En la segunda etapa, se inicia la escritura, es el momento en el que se empiezan a realizar los trazos de las letras, de las sílabas y de las frases. Además de trabajar la caligrafía en esta etapa, se trabajan también componentes lingüísticos del mensaje escrito.

Por último, la tercera etapa es, como en el método de lectura, la del progreso escritor. En esta última etapa se da importancia y se presta atención al qué y cómo se transmite el contenido.

## **5. PROPUESTA DIDÁCTICA**

La propuesta, basada en el método Troncoso, está enfocada en el aprendizaje de la lectoescritura en una alumna que presenta SD. El aprendizaje de estas habilidades será un papel fundamental en la vida del alumno ya que Según Troncoso y del Cerro (1991), la lectura y la escritura son necesidades con gran repercusión social y que se consideran imprescindibles para una correcta adaptación en el mundo en el que viven.

### **5.1. Objetivos y contenidos**

Los objetivos generales de la propuesta son:

- Desarrollar la fase alfabética de la lectura, el aprendizaje de las sílabas.
- Desarrollar la segunda etapa del método Troncoso, el inicio de la escritura.

Los objetivos específicos que se plantean en la propuesta son los siguientes:

1. Identificar las sílabas que forman las palabras.
2. Discriminar las sílabas de las que están formadas las palabras.
3. Construir palabras a partir de diferentes sílabas.
4. Escribir, repasando (con una plantilla), diferentes palabras.
5. Copiar palabras a partir del modelo.
6. Escribir sin el modelo palabras que se le pidan.

Los contenidos que se van a trabajar, aunque se parte de los intereses de la alumna serán:

1. Sílabas directas.
2. Sílabas trabadas.
3. Sílabas inversas.
4. Vocabulario relacionado con animales, medios de transporte, alimentos, partes del cuerpo, nombres de compañeros y familiares.
5. Las letras y sus trazos.

### **5.2. Contextualización**

La intervención se va a realizar a una alumna de 7 años con SD. Está actualmente escolarizada en un Colegio de Educación Especial (en adelante CEE). La etapa de Educación Infantil (en adelante EI) la ha cursado en un colegio ordinario, en la que tuvo sus adaptaciones y apoyos necesarios, además, el último curso del segundo ciclo de EI lo

repitió. Una vez que pasó a Educación Primaria (en adelante EP) fue escolarizada en el CEE, en Enseñanza Básica Obligatoria (en adelante EBO).

A nivel comunicativo, su lenguaje es funcional, aunque a veces ella hace uso de apoyos gestuales que se le han ido enseñando para que la comprensión de su lenguaje no sea tan limitada. Tiene buena atención y concentración ante las tareas, sobre todo aquellas que son motivadoras para ella. La percepción auditiva y visual es adecuada y lleva gafas.

Respecto al plano familiar, la alumna vive con sus padres y sus tres hermanos, ella es la tercera. La familia es muy colaborativa y están muy implicados en la educación de su hija. Hay una buena comunicación entre las maestras de ella y los padres. muy implicados y son muy partícipes a la hora de colaborar ante cualquier intervención que se lleve a cabo con la alumna. La comunicación docente-familia es constante con el objetivo de informar sobre cualquier comportamiento o actitud llamativa en la alumna. Por lo tanto, se podría afirmar que se va a contar con la colaboración de la familia para el desarrollo de la intervención, algo muy positivo puesto que va a potenciar el impacto de la intervención al facilitar la generalización de los aprendizajes a otros contextos de la vida cotidiana de la alumna.

En relación al plano académico, en el centro, el currículo ordinario está adaptado dentro del Proyecto curricular de centro. Este se organiza en ámbitos de aprendizaje (área cognitiva, comunicativo-lingüística, motor y autonomía). Cada una de esas áreas está dividida en diferentes niveles con objetivos adecuados a cada nivel.

La clase en la que está escolarizada está formada por 6 niños y niñas. Hay tres niños que presentan Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA), una niña con Síndrome de Rett y un niño que presenta un síndrome que da lugar a una discapacidad múltiple. Es un aula muy heterogénea porque, aparte de tener unos niveles curriculares muy diferentes dentro de esta, para cuatro de estos alumnos, esta es su primera escolarización. Solamente la niña con SD con la que se va a trabajar y se va a realizar la intervención tiene lenguaje funcional. Le gusta jugar de forma independiente o con el adulto, es difícil observar alguna situación de juego con los iguales, aunque en el aula sí que le gusta interaccionar con los demás. El clima del aula clima es, normalmente, positivo, aunque a veces surgen situaciones disruptivas por parte de algunos alumnos, pero cabe destacar que a esta alumna no le afectan esas actuaciones y sigue con el desarrollo de lo que esté realizando en ese momento.

### 5.3. Metodología

Para esta propuesta de intervención, a metodología que se va a seguir para la realización de esta propuesta didáctica el seguimiento de las etapas del método Troncoso que es una metodología enfocada en la adquisición y mejora de las competencias lectoescritoras, especialmente dirigida a personas con SD, adaptándolo a las características de la alumna. Este método sigue tres fases mencionadas anteriormente en el apartado 4.3.2 del marco teórico, tanto en lectura como en escritura. En este método, la lectura y la escritura se enseñan por separado, es decir, en primer lugar, leen y, después, escriben. Como la alumna ya tiene superada la etapa de la lectura global de palabras, se va a hacer énfasis en la enseñanza de las sílabas, para que ella reconozca las partes que componen las palabras, es decir, las sílabas para que sea consciente de que a partir de ellas se pueden formar todas las palabras. Conforme ella vaya aprendiendo las sílabas, irá aumentando su habilidad lectora, por lo que como se ha comentado, la intervención en la parte de la lectura irá principalmente destinada al trabajo con sílabas, ya que la lectura de textos es algo muy progresivo y que se irá realizando a lo largo del tiempo. Una vez que se haya conseguido el aprendizaje de las sílabas, se dará paso a la enseñanza de la escritura. La fase de la pre-escritura ya la tiene también superada, coge de forma correcta el lapicero y es capaz de realizar diferentes trazos en la dirección que se pide, por lo tanto, después del aprendizaje de las sílabas, se plantearán actividades de escritura. Si se tiene que colocar este aprendizaje en alguna de las fases del método, sería el comienzo de la segunda etapa. Como se puede observar, el método no se sigue de forma estricta, sino que se han cogido aquellos aspectos importantes en el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños con SD y se han adaptado a las características y necesidades de la alumna.

Los materiales que se van a usar no son estrictamente los mismos que los que el método ofrece. El método dice que es mejor trabajar con letra minúscula, en cambio, con esta alumna, se comenzó a trabajar con las letras mayúsculas y, esto dio buenos resultados. Por lo tanto, en esta propuesta, se plantearán las actividades con letras mayúsculas. La alumna trabaja muy bien con materiales manipulativos, por lo que los materiales que se usarán para dicha propuesta serán, en su mayoría, manipulativos.

El aprendizaje de la lectoescritura se plantea como algo lúdico y que motive a la alumna ya que se trabajará con palabras y frases teniendo en cuenta los conocimientos de

la alumna, los intereses, los gustos, nombres y objetos significativos para ella, facilitando así la comprensión y fomentando la afición por la lectura y escritura y su aprendizaje.

Se han tenido en cuenta los siguientes principios metodológicos:

- El desarrollo de la motivación con tareas al alcance de sus posibilidades, es decir, combinar tareas simples y gratificantes con otras que le exijan mayor esfuerzo. Además, una vez que haya realizado las tareas con éxito, se deben valorar sus logros.
- Aprendizaje sin error, para evitar frustraciones y favorecer su motivación.

Además, se va a utilizar la técnica de intervención de poner en duda que consiste en que la alumna tome conciencia del error cuando el resultado de la actividad no sea el esperado, poniendo en duda lo que acaba de decir y provocando así la autocorrección.

Todas actividades irán acompañadas de apoyos gestuales, para que, además de poder comprender la información mejor, la alumna podrá aprender nuevos gestos que le ayuden a su comunicación porque, como se ha comentado anteriormente, aunque su lenguaje es funcional, hay muchas palabras que no se le entienden y llega a ser muy frustrante para ella no poder comunicarse en algunas ocasiones. Los apoyos gestuales han facilitado mucho esta comunicación.

Esta propuesta de intervención se trabajará con la maestra de Audición y Lenguaje que estará dentro del aula. Es una propuesta en la que se enseña a leer y a escribir, habilidades fundamentales para fomentar su autonomía y desenvolverse en el día a día. Por lo tanto, estos aprendizajes no se quedarán simplemente en las sesiones de trabajo, sino que se transferirán y se pondrán en práctica también en los momentos de trabajo en el proyecto de aula, en la asamblea, en las situaciones que pueda ir viviendo en su día a día, etc. Por lo tanto, se fomentará la automatización y la generalización de los aprendizajes realizados a los diferentes contextos a través de un aprendizaje incidental.

#### **5.4. Temporalización**

Las sesiones que se van a desarrollar en esta propuesta de intervención van a trabajarse dos días a la semana, además, estas actividades se repasarán en casa con la familia, la alumna se llevará los materiales y la maestra les hará una breve explicación de la actividad. Los días que se trabaje con la familia serán otros diferentes a los que se trabaje en clase. Se van a realizar trece sesiones, por lo que la propuesta durará unas siete

semanas aproximadamente, aunque también dependerá de la consecución de los objetivos y el logro de cada una de las actividades que se plantean. Si no consigue algún objetivo de los que se plantean, se repetirá alguna actividad o se realizarán similares para poder lograr dicho objetivo. Las actividades se van a realizar en periodos de 30/40 minutos aproximadamente

### 5.5. Sesiones

Con esta alumna, se ha trabajado siempre mediante la lectura global de palabras. Se han realizado diferentes tarjetas con imágenes y con el nombre de estas debajo, por lo que la lectura global de palabras, la tiene ya muy interiorizada, es decir, se podría afirmar que tiene superada la primera fase del método mencionado anteriormente. Por lo tanto, en esta propuesta de intervención, se partirá del conocimiento que ella ya posee. Para saber por dónde se debe empezar, se realizará una evaluación inicial. Una vez realizada, si tiene consolidada ya la lectura global, es decir la fase logográfica, se comenzará con el aprendizaje de las sílabas, fase alfabética, se continuará con la lectura de pequeñas frases y, finalmente, se desarrollará la escritura.

Conocidos los resultados de la evaluación inicial desarrollada en el apartado 5.6 de la evaluación y con una rúbrica (Anexo I) se da paso al desarrollo de las siguientes actividades.

#### Tabla 1. Actividad 1. Puzle de palabras

---

**ACTIVIDAD 1: Puzle de palabras.**

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 1:** Identificar las sílabas que forman las palabras.

- Objetivo operativo: reconocer las sílabas que forman las palabras. Concretamente, los nombres de los miembros de su familia y de sus compañeros.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia

---

**Contenidos:** las sílabas directas.

---

**Materiales:** Ver Anexo II

---

**Desarrollo:** con las imágenes de los compañeros de clase y de los miembros de su familia, en los que sus nombres estén formados por sílabas directas, se realizarán unos puzzles. Se comenzará con aquellos nombres que contengan dos sílabas, se continuará con palabras de tres sílabas y, finalmente, se terminará con aquellas palabras de más de tres sílabas.

---

**Recursos:**

- Materiales: diferentes puzzles para formar palabras.
  - Humanos: maestra de Audición y Lenguaje (en adelante AL).
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** si surge alguna dificultad, se le mostrará la tarjeta completa como soporte visual.

---

## Tabla 2. Actividad 2. Algo se ha perdido

**ACTIVIDAD 2: Algo se ha perdido**

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 2:** Discriminar las sílabas de las que están formadas las palabras.

- Objetivo operativo: seleccionar entre varias sílabas, la que falta para completar la palabra.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia

---

**Contenidos:** las sílabas directas.

---

**Materiales:** Ver Anexo III

---

**Desarrollo:** Se le enseña a la alumna una imagen de algún objeto o persona que conozca y ella tiene que decir el nombre. Una vez que ya se sabe lo que es, se coloca encima de la mesa la imagen y la primera sílaba del nombre del objeto o persona que aparece en ella. Debajo de dicha sílaba se colocan varias sílabas. Al principio de la actividad serán dos y, conforme se vaya avanzando, se colocarán más sílabas. La alumna tendrá que decidir cuál escoger para formar la palabra.

---

**Recursos:**

- Materiales: diferentes tarjetas de imágenes con objetos, personas, alimentos... y sílabas recortadas para formar las palabras.
  - Humanos: maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** se le puede ayudar a la alumna, colocando al lado de la imagen el nombre del objeto o persona que aparece en ella para que pueda escoger la sílaba que corresponde. Además, se le podrá ayudar diciendo la palabra poniendo especial énfasis al pronunciar la sílaba que falta.

---

**Tabla 3. Actividad 3. Formando palabras**

**ACTIVIDAD 3: Formando palabras**

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 3:** Construir palabras a partir de diferentes sílabas.

- Objetivo operativo: crear palabras con diferentes sílabas referidas a animales o alimentos.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia

---

**Contenidos:** las sílabas directas, vocabulario de animales y alimentos.

---

**Materiales:** Ver Anexo IV

---

**Desarrollo:** para comenzar la actividad, se colocarán varias sílabas encima de la mesa y la alumna tendrá que pensar un alimento o un animal que pueda hacer con las sílabas que hay en la mesa. Se comenzará colocando tres sílabas encima de la mesa de las cuales tendrá que usar dos y, conforme vaya avanzando la actividad, se irán poniendo más sílabas.

---

**Recursos:**

- Materiales: sílabas recortadas para formar las palabras.
  - Humanos: maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** a través de soporte visual. Se le podrá mostrar la imagen para que ella forme el nombre y, si todavía tiene alguna dificultad, se le dirá la palabra que puede formar con esas sílabas.

---

#### **Tabla 4. Actividad 4. Puzle trabado**

##### ***ACTIVIDAD 4: Puzle trabado***

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 1:** Identificar las sílabas que forman las palabras

- Objetivo operativo: reconocer las sílabas, entre ellas, alguna sílaba trabada que forman las palabras, concretamente con vocabulario de animales, partes del cuerpo y alimentos.
-

**Espacio:** dentro del aula de referencia

---

**Contenidos:** sílabas trabadas y vocabulario de animales, partes del cuerpo y alimentos.

---

**Materiales:** Ver Anexo V

---

**Desarrollo:** se le presenta a la alumna una lámina con una imagen, debajo de ella hay varias palabras separadas por sílabas en las que solo cambia una letra. La alumna tendrá que decidir cuál es la palabra que corresponde al nombre de lo que aparece en la imagen. Primero, se pondrán dos palabras y, conforme lo vaya realizando sin presentar ninguna dificultad, se aumentará el número de palabras y de sílabas que se parezcan.

---

**Recursos:**

- Materiales: diferentes puzzles para formar palabras.
  - Humanos: maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** soporte visual con la tarjeta que incluye el nombre y la foto completa para que pueda completar la imagen y la palabra.

---

### **Tabla 5. Actividad 5. ¿Qué compartimos?**

#### **ACTIVIDAD 5: ¿Qué compartimos?**

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 2:** Discriminar las sílabas de las que están formadas las palabras.

- Objetivo operativo: emparejar aquellas palabras que contengan la misma sílaba trabada.
-

---

**Espacio:** dentro del aula de referencia

---

**Contenidos:** las sílabas trabadas.

---

**Materiales:** Ver Anexo VI

---

**Desarrollo:** en esta actividad, la alumna tendrá que reconocer las dos sílabas trabadas que sean iguales. Se le dará una lámina en la que habrá varias imágenes con el nombre escrito debajo. Solamente dos de ellas compartirán la misma sílaba trabada. La alumna tendrá que emparejar aquellas dos palabras que tengan la misma sílaba. Conforme se avance la actividad habrá más imágenes y, finalmente, la lámina no tendrá escritos los nombres, solo tendrá imágenes.

---

**Recursos:**

- Materiales: lámina con las diferentes imágenes y palabras, además de un rotulador para rodear aquellas palabras con la misma sílaba.
  - Humanos: maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** se colorearán de color rojo las sílabas trabadas para que sea más fácil reconocer las que son iguales. Además, la maestra repetirá las palabras en varias ocasiones poniendo énfasis en la sílaba que hay que elegir.

---

## Tabla 6. Actividad 6. Qué se puede crear

**ACTIVIDAD 6: *Qué se puede crear***

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 3:** Construir palabras a partir de diferentes sílabas.

---

- 
- **Objetivo operativo:** crear palabras nuevas a partir de diferentes sílabas, entre las que se encuentran las sílabas trabadas.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia.

---

**Contenidos:** las sílabas trabadas.

---

**Materiales:** Ver Anexo VII

---

**Desarrollo:** para esta actividad, se colocan sílabas encima de la mesa con las que pueda crear diferentes palabras. Si no se le ocurre ninguna palabra para formar, se describirá la palabra que se quiere que forme la alumna como por ejemplo “es de color rosa o rojo, se come, es una fruta pequeña...”, para que finalmente, seleccionando las sílabas, forme la palabra fresa.

---

**Recursos:**

- Materiales: sílabas recortadas para formar las palabras.
  - Humanos: la maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** además de ayudar a la alumna con la descripción, si todavía no es capaz de crear la palabra, se le enseñará una imagen y, si es necesario se le muestra la tarjeta con la palabra que se tiene que formar.

---

### **Tabla 7. Actividad 7. ¿De qué están formadas las palabras?**

**ACTIVIDAD 7: ¿De qué están formadas las palabras?**

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 1:** Identificar las sílabas que forman las palabras

---

- 
- Objetivo operativo: reconocer las sílabas que forman las palabras, entre las que hay alguna sílaba indirecta.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia.

---

**Contenidos:** sílabas indirectas.

---

**Materiales:** Ver Anexo VIII

---

**Desarrollo:** para esta actividad, como en las actividades 1 y 4, se creará un puzle que forme palabras e imágenes. Estas palabras, tendrán sílabas indirectas, contenido que se va a trabajar en la actividad. Como antes, se comenzará por palabras de dos sílabas y se continuará con palabras de tres o más sílabas.

---

**Recursos:**

- Materiales: diferentes puzles para formar palabras.
  - Humanos: maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** si surge alguna dificultad, se le mostrará la tarjeta completa como soporte visual.

---

### Tabla 8. Actividad 8. ¿Cuál elegimos?

**ACTIVIDAD 8: ¿Cuál elegimos?**

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 2:** Discriminar las sílabas de las que están formadas las palabras.

---

- 
- **Objetivo operativo:** seleccionar entre dos o tres palabras divididas por sílabas, entre las que se encuentra una sílaba inversa, la que corresponde con la imagen que se le muestra.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia.

---

**Contenidos:** las sílabas inversas.

---

**Materiales:** Ver Anexo IX

---

**Desarrollo:** en una lámina, se mostrará una imagen. Debajo de esa imagen habrá dos palabras escritas divididas por sílabas. La alumna deberá escoger aquella palabra que corresponda con la imagen. Al principio, serán palabras muy diferentes entre sí y poco a poco se irá aumentando su dificultad hasta que solo se diferencien en una letra.

---

**Recursos:**

- Materiales: lámina con las imágenes y palabras. Rotulador para rodear aquella palabra que corresponda con la imagen.
  - Humanos: maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** se le podrá ayudar con un soporte visual mostrando una tarjeta con la palabra que corresponde a la imagen. Además, también se ayudará diciendo en voz alta la palabra que debe escoger.

---

### **Tabla 9. Actividad 9. ¿Qué formamos ahora?**

**ACTIVIDAD 9: ¿Qué formamos ahora?**

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 3:** Construir palabras a partir de diferentes sílabas.

- Objetivo operativo: crear palabras nuevas a partir de diferentes sílabas, entre las que se encuentran las sílabas trabadas.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia.

---

**Contenidos:** las sílabas inversas.

---

**Materiales:** Ver Anexo X.

---

**Desarrollo:** en esta actividad, se seguirá el mismo procedimiento que para las actividades 6 y 7. Se colocarán encima de la mesa sílabas con las que se puedan formar palabras que contengan sílabas inversas. Para que vaya formando palabras, se mostrarán imágenes, se describirá la palabra que se quiere que cree la alumna, etc. Conforme vaya avanzando la actividad, se irán poniendo más sílabas.

---

**Recursos:**

- Materiales: sílabas recortadas para formar las palabras.
  - Humanos: la maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** a través de soporte visual. Se le podrá mostrar la imagen para que ella forme el nombre y, si todavía tiene alguna dificultad, se le dirá la palabra que puede formar con esas sílabas, mostrando, si es necesario la palabra completa.

---

Una vez planteadas las sesiones de lectura, se va a pasar a desarrollar las sesiones de escritura.

**Tabla 10. Actividad 10. Ahora toca escribir**

---

***ACTIVIDAD 10: Ahora toca escribir***

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 4:** Escribir, repasando, diferentes palabras.

- **Objetivo operativo:** escribir los nombres de los miembros de su familia repasando cada una de las letras siguiendo una plantilla.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia

---

**Contenidos:** las letras y sus trazos, vocabulario de nombres de la familia.

---

**Materiales:** Ver Anexo XI

---

**Desarrollo:** En esta actividad se va a utilizar la mesa de luz, un recurso educativo que tiene múltiples usos. El uso de la mesa de luz aumenta la curiosidad en los niños y favorece la atención y la concentración en las actividades que se realizan. Para dicha actividad, la mesa de luz se va a utilizar para la escritura de letras y palabras. Se imprimirán las letras en un material que deje pasar la luz y se tendrán que elegir las letras que formen los nombres que se van a escribir. Una vez que las letras estén colocadas en orden, se repasarán los trazos. Una vez que haya repasado las letras y haya formado la palabra, se echará arena encima de la mesa de luz y se harán las mismas letras sobre la arena, siguiendo los mismos trazos realizados anteriormente.

---

**Recursos:**

- Materiales: mesa de luz, arena, rotulador para subrayar las letras y letras en material transparente (acetato)
  - Humanos: la maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** soporte visual con la tarjeta con los nombres para que pueda ordenar las letras siguiendo el modelo.

---

### Tabla 11. Actividad 11. Escribimos palabras

#### **ACTIVIDAD 11: Escribimos palabras**

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 5:** Copiar palabras a partir del modelo.

- Objetivo operativo: copiar las palabras que elija con un poco de ayuda.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia.

---

**Contenidos:** letras y trazos.

---

**Materiales:** Ver Anexo XII.

---

**Desarrollo:** para esta actividad, se seguirá usando la mesa de luz. Entre todas las tarjetas con las imágenes, elegirá la que ella quiera una por una. Una vez que haya elegido una imagen, se le mostrará el nombre escrito en acetato y se colocará encima de la mesa de luz. A continuación, se le dará a la alumna otro acetato que tenga dos líneas en las que tenga que escribir dentro la palabra. Primero se comenzará con la plantilla y, poco a poco, se irán eliminando líneas de la plantilla hasta llegar a la copia sin ayuda.

---

**Recursos:**

- Materiales: imágenes, mesa de luz, rotulador para copiar las letras y acetato.
  - Humanos: la maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** además de tener la plantilla de las letras al principio, se indicará dónde tiene que comenzar a escribir cada letra y se acompañará la mano de la alumna en el trazado de letras si presenta dificultad.

---

**Tabla 12. Actividad 12. ¡Escribimos todavía mejor!**

**ACTIVIDAD 12: ¡Escribimos todavía mejor!**

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 5:** Copiar palabras a partir del modelo.

- Objetivo operativo: copiar las palabras siguiendo el modelo.
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia.

---

**Contenidos:** escritura de letras y palabras

---

**Materiales:** Ver Anexo XIII

---

**Desarrollo:** en esta actividad se escribirá sobre una pizarra blanca y en papel. La alumna decidirá qué palabra quiere escribir y se mostrará la palabra de forma escrita. Ella tendrá que copiar la palabra e intentar que entre en el espacio que se le dé. Al principio, el espacio será más grande y, conforme vaya escribiendo diferentes palabras, se intentará que haga un tamaño menor. Cuando consiga escribir en un tamaño menor, se le animará a que escriba en el papel, intentando que sus letras entren en la pauta establecida.

---

**Recursos:**

- Materiales: carteles con las palabras escritas, hoja con pauta, lapicero, rotulador y pizarra blanca.
  - Humanos: la maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
-

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** si alguna letra se copia y no se sigue el orden de los trazos, se le acompañará la mano para que vaya interiorizando la correcta escritura de letras y palabras. Además, en el lapicero se colocará una goma ergonómica para que lo coja mejor, ya que, por las características que presentan los niños con SD, tiene dificultades en la motricidad fina.

---

**Tabla 13. Actividad 13. Sin mirar**

**ACTIVIDAD 13: Sin mirar**

---

**Duración:** 30/40 minutos

---

**Objetivos: Objetivo 6:** Escribir sin el modelo palabras que se le pidan.

- Objetivo operativo: escribir diferentes palabras que ella elija o que se pida que se escriban
- 

**Espacio:** dentro del aula de referencia.

---

**Contenidos:** escritura de palabras.

---

**Materiales:** Ver Anexo XIII

---

**Desarrollo:** para el desarrollo de esta actividad, se intentará que la alumna ya no siga un modelo para escribir las palabras. Para ello, tendrá que elegir una palabra que quiera escribir a partir de la elección de una imagen. Por ejemplo, si coge su foto, tendrá que escribir el nombre “Vera”. Para ello, la maestra le dirá sílaba a sílaba la palabra, primero “VE” y después “RA”, despacio y poniendo énfasis en la pronunciación para que distinga las letras.

---

**Recursos:**

- Materiales: hoja con pauta o pizarra blanca, rotulador y lapicero.
-

- Humanos: la maestra de AL.
  - Espaciales: el aula de referencia.
- 

**Evaluación:** Rúbrica Anexo I.

---

**Adaptación:** la alumna conoce el gesto manual que representa cada letra, se le puede ayudar si tiene dificultad para escribir la palabra, además de realizar el fonema de la letra. También, como soporte visual, si con la emisión vocálica de las sílabas, no consigue escribirla, se mostrará la tarjeta en la que solamente aparezca la sílaba que necesita escribir.

---

## 5.6. Evaluación

Para una propuesta de intervención y para cualquier actividad que realicen los docentes en un centro escolar, debe de haber una evaluación. Se trata de realizar una evaluación global, continua y formativa.

En esta propuesta de intervención habrá tres momentos para evaluar. Con una evaluación inicial al principio, una evaluación a lo largo de toda la propuesta de intervención y con una evaluación final en la que se recoja el resultado del aprendizaje de la alumna.

La evaluación inicial se realizará para ver qué nivel de lectura tiene la alumna y desde ahí, empezar a plantear las actividades.

La primera sesión de la propuesta irá destinada a la evaluación inicial, comprobando lo que ella ya sabe para saber de dónde hay que partir para continuar con este aprendizaje de la lectoescritura. Ella ha trabajado la lectura global de palabras de diferentes campos semánticos (familia, partes del cuerpo, animales, alimentos, ropa de vestir, sitios que suele frecuentar, compañeros de clase...) por lo que se hará un repaso de aquello que ella ya sabe. Para comenzar, se le enseñará la tarjeta que contiene la imagen y el nombre de la misma. Esta tarea es fácil, pues ella con solo ver la foto podría imaginarse lo que pone. Cuando realice esto, se colocarán unas cuantas tarjetas de los diferentes campos semánticos que solo contienen el nombre y se le irán dando órdenes para que coja una. Primero diciendo el nombre y, más adelante, describiendo alguna característica de ese objeto, persona, animal... Una vez que ha cogido las palabras, se clasificarán en campos semánticos. Cuando encuentre la tarjeta que se le está pidiendo,

además de señalarla, tendrá que decir lo que pone. Se realizará otras actividades como son el orden de frases siguiendo el modelo y siguiendo lo que dice la maestra de forma oral. Los materiales que se han usado para esta evaluación están en el Anexo XIV. Para la evaluación de las diversas actividades que realice la alumna, se tendrá en cuenta la siguiente rúbrica:

**Tabla 14. Evaluación inicial**

| <b>EVALUACIÓN INICIAL</b>  | <b>NO CONSEGUIDO</b> | <b>EN PROCESO</b> | <b>CONSEGUIDO</b> |
|--|----------------------|-------------------|-------------------|
| ES CAPAZ DE REALIZAR UNA LECTURA GLOBAL DE LAS PALABRAS                            |                      |                   |                   |
| ORDENA DIFERENTES FRASES SIGUIENDO EL MODELO                                       |                      |                   |                   |
| SELECCIONA LA PALABRA QUE SE LE PIDE   |                      |                   |                   |
| CLASIFICA LAS PALABRAS DE ACUERDO CON LOS CAMPOS SEMÁNTICOS A LOS QUE CORRESPONDEN |                      |                   |                   |

Una vez realizada esta evaluación inicial, se dará paso al desarrollo de las actividades que se evaluarán a través de la observación directa de cada una de ellas. La maestra irá anotando lo que ocurre en cada actividad, teniendo en cuenta los objetivos planteados y la consecución de los mismos, que se plasmará en una rúbrica (Ver Anexo D). Los indicadores de logro de dicha evaluación serán los objetivos específicos planteados en la propuesta.

Una vez evaluada a la alumna, cabe destacar que es importante el autoevaluar la propuesta diseñada, para que, en un futuro, si se repite dicha propuesta, se tengan en cuenta aquellos aspectos que se pueden mejorar. Esto se evaluará con la siguiente tabla:

**Tabla 15. Evaluación de la propuesta**

| <b>EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA</b>                          | <b>SÍ</b> | <b>NO</b> | <b>PROPUESTAS DE MEJORA</b> |
|--|-----------|-----------|-----------------------------|
| ¿Se han tenido en cuenta las características de la alumna? |           |           |                             |

Propuesta de intervención del aprendizaje de la lectoescritura en una niña con Síndrome de Down

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| ¿El tiempo dedicado a la actividad ha sido el correcto?                                       |  |  |  |
| ¿Se ha tenido que repetir alguna de las actividades para lograr el objetivo planteado?        |  |  |  |
| ¿Ha servido de ayuda la colaboración con la familia?  |  |  |  |
| Las actividades planteadas, ¿eran adecuadas para los objetivos que se planteaban?             |  |  |  |
| ¿Los materiales empleados eran los adecuados de acuerdo con las características de la alumna? |  |  |  |
| ¿Se han adaptado las actividades si surgía alguna dificultad?                                 |  |  |  |

## **6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL**

Una vez desarrollado todo el trabajo, puedo afirmar que se ha conseguido el objetivo general del mismo que era estudiar las características de las personas con SD y desarrollar una propuesta de intervención para el aprendizaje de la lectoescritura teniendo en cuenta dichas características.

A través del desarrollo del marco teórico se ha podido estudiar la evolución del concepto de la DI y del SD, cumpliendo así la consecución del primer objetivo planteado que era conocer cómo ha cambiado el concepto de DI, y, concretamente, del SD a lo largo de los años.

Antiguamente, estas personas con SD se consideraban no educables, pensamiento que contrasta con lo que ocurre actualmente. Nos podemos dar cuenta del gran cambio que ha habido tanto en la educación como en la sociedad en general.

En relación con el segundo objetivo específico que es ampliar los conocimientos respecto a las características y formas de aprendizaje de los niños con SD, he podido hacer un estudio exhaustivo de las características tanto físicas, cognitivas, interpersonales y sociales y lingüísticas como de la forma en la que mejor aprenden estos niños teniendo en cuenta las habilidades que tienen mejor desarrolladas, por lo que se ha conseguido el tercer objetivo que era estudiar los métodos de aprendizaje de los niños con SD.

Por último, con el desarrollo de la propuesta se ha cumplido el cuarto objetivo, intentando crear unas actividades que se adaptaran a las características de la alumna, pero sin olvidar el aprendizaje de la lectura y la escritura. En esta propuesta, he podido observar una limitación, ya que habría que llevar a cabo la práctica para comprobar si realmente es eficaz, así como realizar los posibles cambios que fuesen necesarios conforme se fuesen realizando las actividades.

Con los numerosos estudios realizados, se ha demostrado que, adaptando el aprendizaje a las características de cada persona y no exigiendo que cada persona se adapte a los métodos establecidos, se puede llegar a la educabilidad de todos ellos en función de sus características y necesidades. Actualmente la LOMLOE, apuesta por modernizar el sistema educativo español, haciendo hincapié en la equidad y capacidad inclusiva del sistema.

Termino mi conclusión con la frase de Albert Einstein “Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un estúpido”.

## 7. REFERENCIAS

- Alves, A. (2002). El lenguaje y la comunicación en el niño con síndrome de Down. En S. Molina (Coord.): *Psicopedagogía del Niño con Síndrome de Down* (pp.135 -172). Granada, Arial.
- Arregi, A. (1997). *Síndrome de Down: Necesidades educativas y desarrollo de lenguaje*. España: Vitoria-Gasteiz.
- Bernstein, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Wiley.
- Buceta, M. J. (2014). *Manual de Atención Temprana*. Madrid, España: Síntesis.
- Cantero, N. (2010). *Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura*. Innovación y experiencias educativas, 33, 1-8
- Cebula, K. R., Moore, D. G. y Wishart, J. G. (2010). La cognición social en los niños con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 27, 26-46. Recuperado de [http://www.downcantabria.com/revista/wp-content/uploads/2010/03/revista104\\_26-46.pdf](http://www.downcantabria.com/revista/wp-content/uploads/2010/03/revista104_26-46.pdf)
- CERMI, *Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad*  
[WWW.CERMI.ES](http://WWW.CERMI.ES)
- CREENA. *Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra*.  
<https://creena.educacion.navarra.es/web/>
- Del Barrio, J. A. (2006). *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Madrid, España: colección FEAPS.
- DSM-5, A. A. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington: VA, Asociación Americana de Psiquiatría
- Jiménez, A. (2014). *La comunicación oral en el Síndrome de Down: intervención fonológica, morfosintáctica, léxico semántica y pragmática*. Madrid: CEPE.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE núm. 278 [en línea]. Obtenido de: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 [en línea]. Obtenido de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340 [en línea]. Obtenido de: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Molina, S. (2002). *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada: Arial

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. BOA núm. 116 [en línea]. Obtenido de: [www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939](http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025979463939)

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Prentice Hall

Perera, J., Nadel, L., & Rondal, J. A. (2000). *Síndrome de Down: revisión de los últimos conocimientos*. Espasa Calpe.

Puyuelo, M. y Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Rondal, J. A. (2013). *Síndrome de Down: Metodología hacia su normalización*. Madrid: Cepe.

Troncoso, M. V., del Cerro M. (1991). *Lectura y escritura de los niños con síndrome de Down*. En Flórez, J y Troncoso, MV, eds. *Síndrome de Down y Educación*. Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria, Barcelona 1991, pp. 89-122.

Troncoso, M. V., y del Cerro, M. M. (1998). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. Barcelona: Masson.

Urquía B, Pérez Portabella F. J. *Para la integración del deficiente*. Madrid, CEPE 1986.

## 8. ANEXOS

### Anexo I

| <b>EVALUACIÓN ALUMNA</b>                                       | <b>NO CONSEGUIDO</b>   | <b>EN PROCESO</b>  | <b>CONSEGUIDO</b>   |
|--|--|--|---|
| IDENTIFICAR LAS SÍLABAS QUE FORMAN LAS PALABRAS                | No es capaz de identificar ninguna sílaba                                    | Identifica algunas sílabas que forman las palabras                     | Identifica las sílabas que forman las palabras                    |
| DISCRIMINAR LAS SÍLABAS DE LAS QUE ESTÁN FORMADAS LAS PALABRAS | No es capaz de discriminar ninguna sílaba                                    | Es capaz de discriminar alguna sílaba                                  | Discrimina correctamente las sílabas para formar palabras         |
| CONSTRUIR PALABRAS A PARTIR DE DIFERENTES SÍLABAS              | No es capaz de construir palabras a partir de sílabas, ni siquiera con ayuda | Construye alguna palabra con mucha ayuda                               | Es capaz de construir diferentes palabras a partir de las sílabas |
| ESCRIBIR, REPASANDO (PLANTILLA), DIFERENTES PALABRAS           | Los trazos realizados no siguen la misma línea que los de las letras         | Necesita mucha ayuda para escribir las palabras y letras correctamente | Escribe las palabras siguiendo la plantilla de manera correcta    |
| COPIAR PALABRAS A PARTIR DEL MODELO                            | Las palabras son ininteligibles, realizando trazos aleatorios                | Escribe palabras, aunque requiere de mucha ayuda                       | Aunque con algo de ayuda, escribe correctamente las palabras      |
| ESCRIBIR SIN EL MODELO PALABRAS QUE SE LE PIDAN                | Necesita el modelo y mucha ayuda para escribir palabras                      | Escribe las palabras, aunque en muchas ocasiones necesita el modelo    | Escribe las palabras y en muy pocas ocasiones necesita el modelo  |

**Anexo II**





**Anexo III**





|    |  |
|----|--|
| CA |  |
|----|--|

|    |    |    |
|----|----|----|
| MA | SA | TO |
|----|----|----|



|    |    |    |  |
|----|----|----|--|
| LA | PI | CE |  |
|----|----|----|--|

|    |    |    |
|----|----|----|
| MO | LA | RO |
|----|----|----|

**Anexo IV**

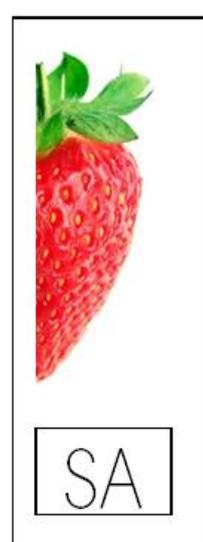
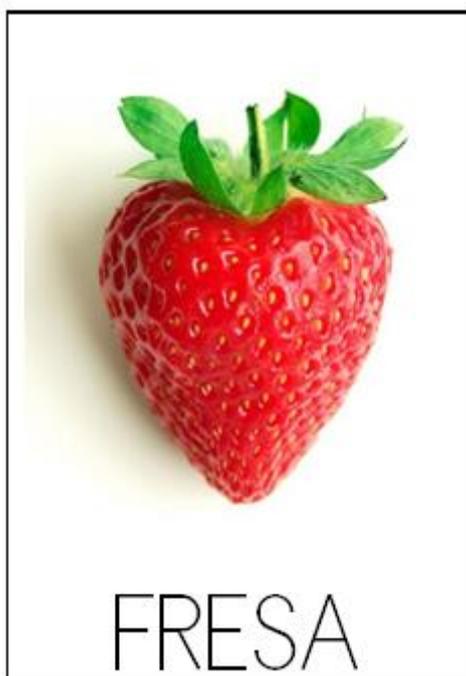
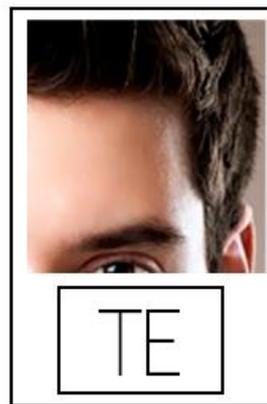
PA PÁ

TO MA TE

ME SA

**Anexo V**





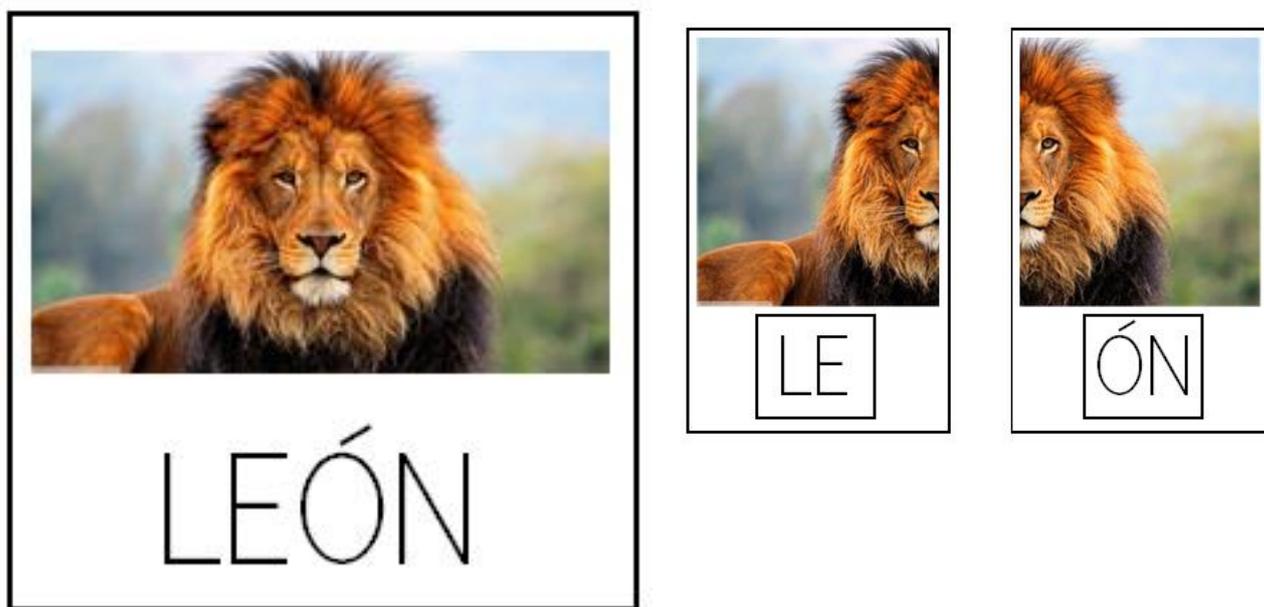
**Anexo VI**



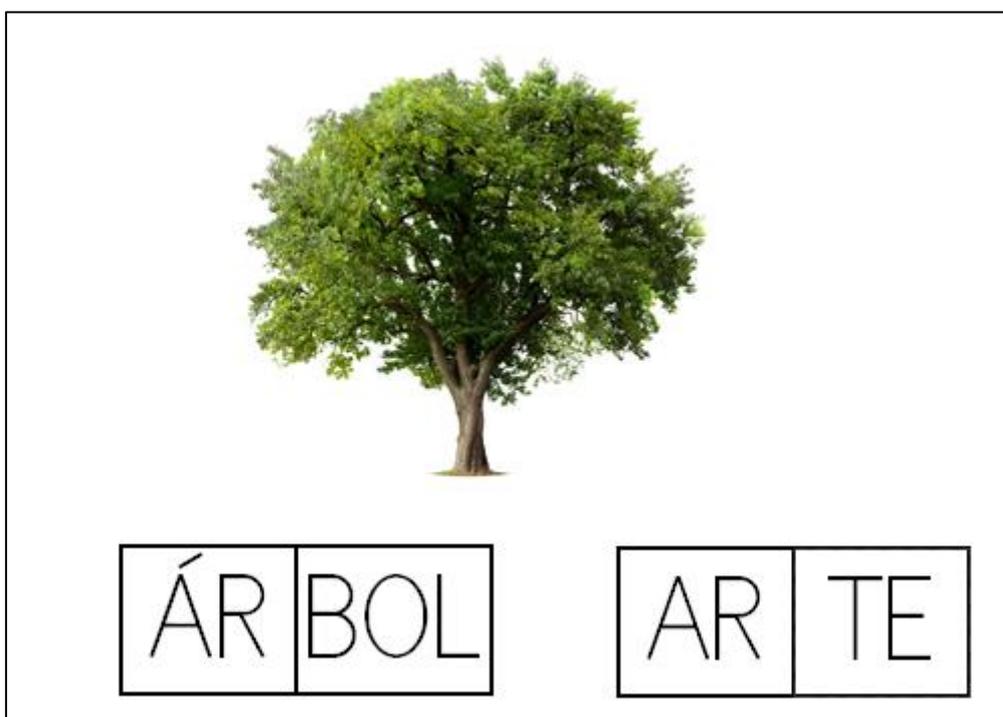
**Anexo VII**



**Anexo VIII**

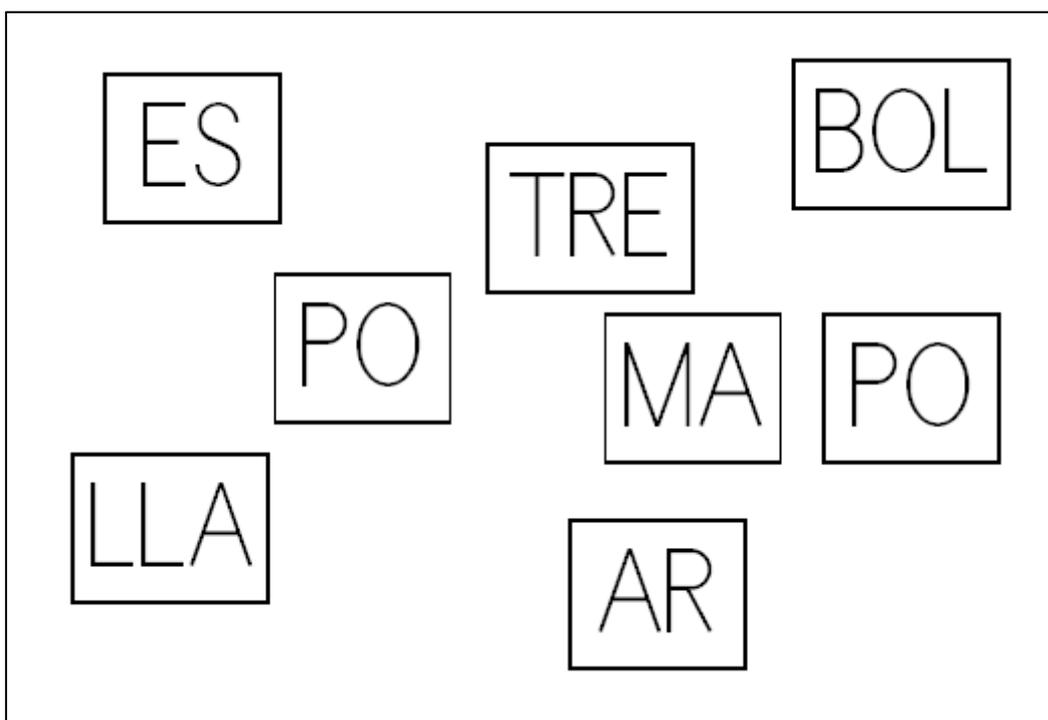


**Anexo IX**

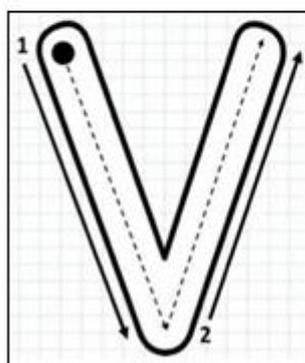
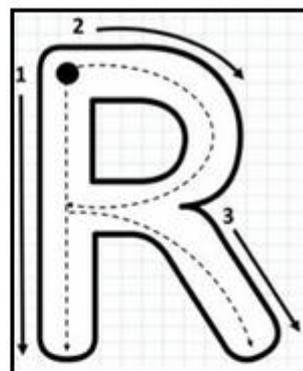
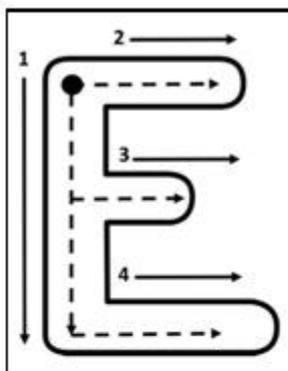
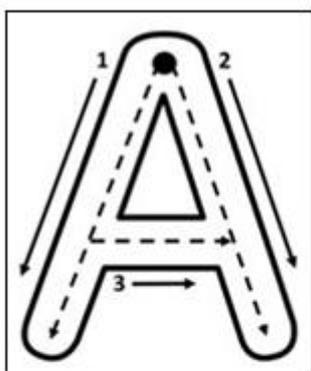
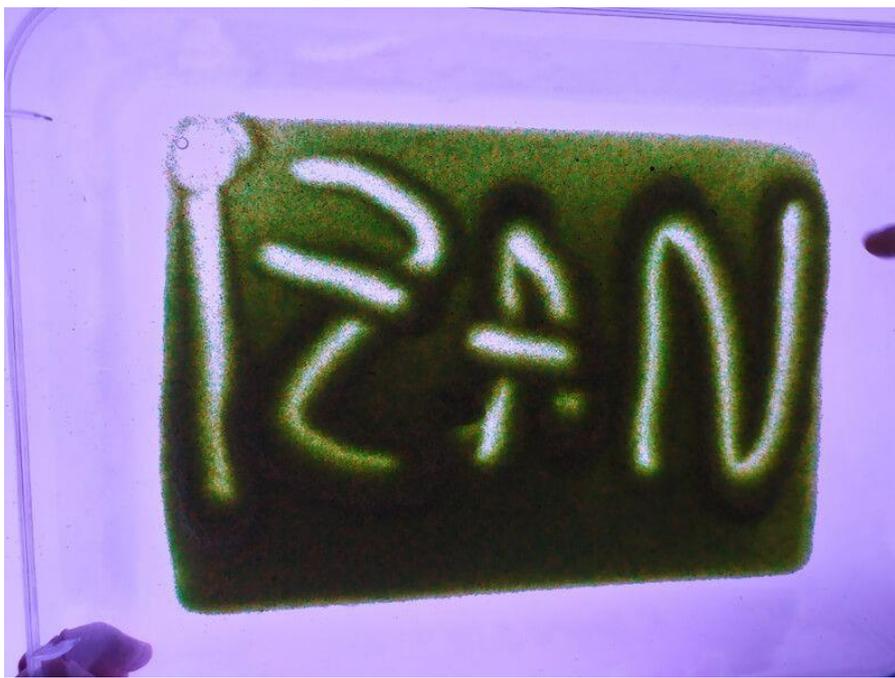




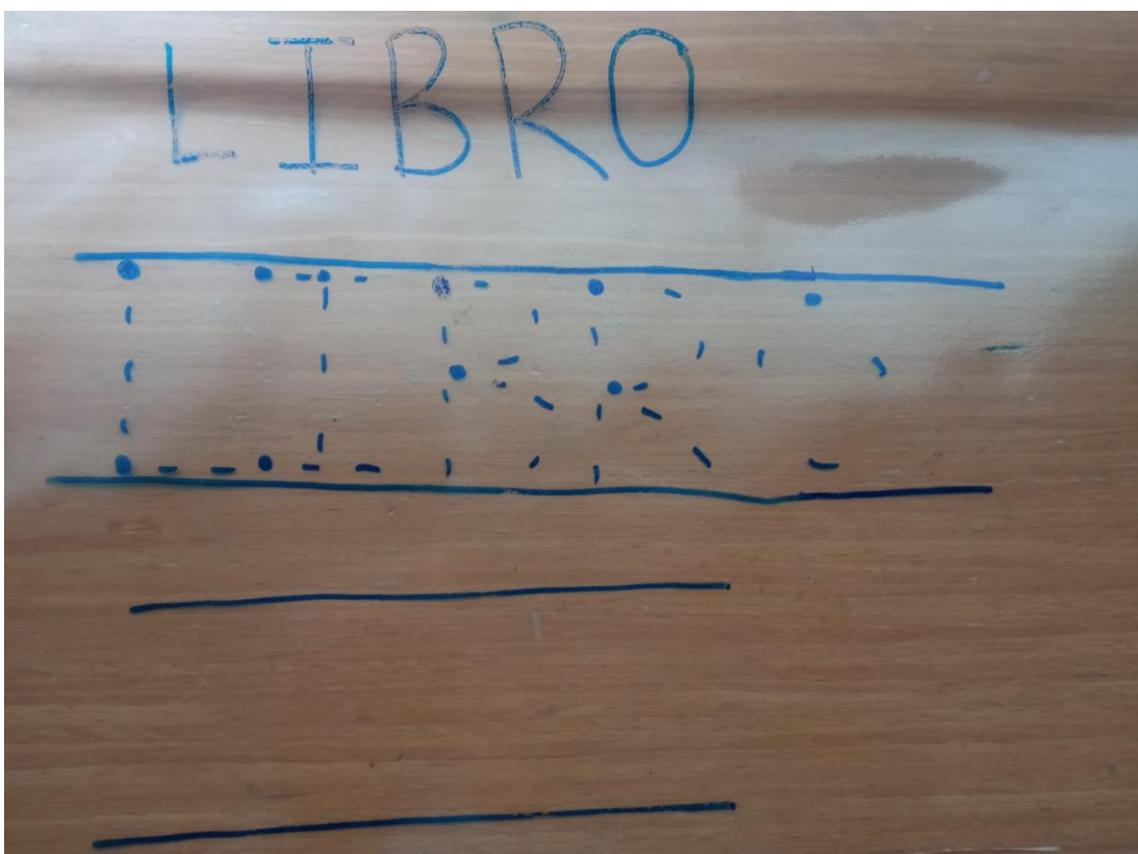
**Anexo X**



**Anexo XI**



Anexo XII



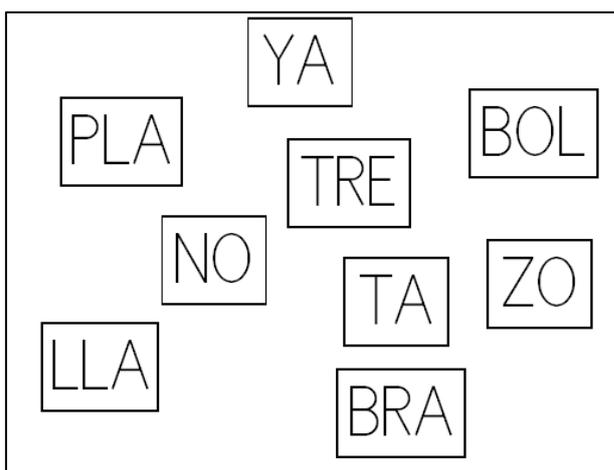
**Anexo XIII**

BOLSO

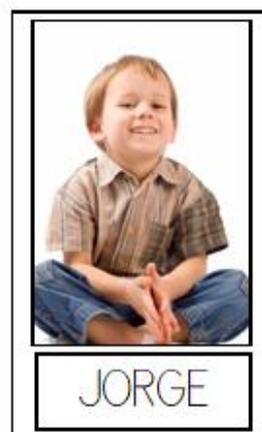
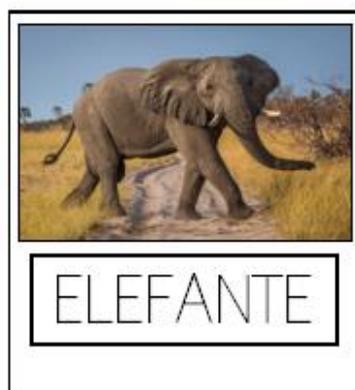
ELENA

CASA

A large rectangular box containing a writing practice area. It features 15 horizontal lines for writing, with a red vertical margin line on the left side. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box.



**Anexo XIV**



ELEFANTE

AUTOBÚS

COLEGIO

MIGUEL