



Universidad Pontificia Comillas.
Facultad de CC. Humanas y Sociales.

TRABAJO FIN DE GRADO

Educación Infantil

Curso 2019 - 2020

Autora: Beatriz Cubillo Santos

Directora: Yolanda Osete Martínez

Grado en Educación Infantil

Universidad Pontificia Comillas

Junio 2020



TRABAJO FIN DE GRADO

Proyecto de Intervención Educativa

Propuesta de intervención en modalidad educativa ordinaria para el aprendizaje de la prelectura global en una alumna de 3º de Educación Infantil con Síndrome de Down.

Personalizando la lectura

Autora: Beatriz Cubillo Santos

Directora: Yolanda Osete Martínez

Junio 2020

A Jara López, por ser una Pedagoga Terapeuta ejemplar.

A Víctor de la Calle, por ser un referente básico en mi formación como docente.

A mi familia, por acompañarme cada día en mi aventura como futura maestra.

A Yolanda Osete, por confiar en mí y guiarme en este largo proceso.

A los centros educativos que buscan fomentar la inclusión de los alumnos con síndrome de Down.

Educar la mente sin educar al corazón, no es educar en absoluto.

Aristóteles: Filósofo, matemático y lógico de la Antigua Grecia

Índice de contenidos

Resumen	8
Abstract	9
1. Introducción y justificación	10
2. Objetivos del Trabajo de Fin de Grado	13
2.1 Objetivo general.....	13
2.2 Objetivos específicos	13
3. Marco Teórico.....	13
3.1 Síndrome de Down: concepto, factores y tipos genéticos	14
3.2 Características del síndrome de Down	18
3.2.1 Características físicas	18
3.2.2 Características psicológicas y del aprendizaje	21
3.3 De la exclusión a la inclusión: Análisis de la situación de los niños con necesidades educativas especiales.....	23
3.3.1 Antecedentes históricos en la intervención de los niños de Educación Especial.....	23
3.3.2 Situación actual respecto a la discapacidad intelectual	28
3.3.3 La educación inclusiva en España: Evolución legislativa	32
3.4 Inclusión en el aula de los alumnos con síndrome de Down.....	36
3.4.1 Modalidades de escolarización	36
3.4.2 Estrategias para fomentar la inclusión de los alumnos con síndrome de Down	37
3.4.3 Formas de trabajar con los niños con síndrome de Down	39
3.5 Importancia del aprendizaje de la lectura en alumnos con síndrome de Down..	42
4. Propuesta de intervención educativa.....	44
4.1 Presentación de la propuesta	44
4.2 Objetivos	46
4.3 Contexto educativo.....	46
4.3.1 Centro escolar	47
4.3.2 Aula ordinaria	48
4.4 Características psicoevolutivas de la alumna con síndrome de Down.....	51
4.4.1 Características individuales y familiares	52
4.4.2 Desarrollo Personal	52
4.4.3 Relación con los alumnos y con los adultos	53

4.4.4 Aspectos académicos	53
4.4.5 Organización de los apoyos recibidos	53
4.5 Metodología.....	54
4.5.1 Método de lectura: <i>Proyecto Rosseta</i>	55
4.5.2 Lectura Globalizada	59
4.5.3 Uso de los pictogramas	66
4.6 Actividades.....	68
4.6.1 Primera Semana: ¡Si quieres leer, lánzate a la aventura!.....	73
4.6.2 Segunda Semana: ¡La magia de la lectura!	83
4.6.3 Tercera semana: ¡Lectores por el mundo!	89
4.7 Cronograma de aplicación	95
4.8 Evaluación de la propuesta	96
4.8.1 Heteroevaluación.....	97
4.8.2 Autoevaluación de la maestra	104
4.8.3 Autoevaluación de la alumna	105
5. Conclusiones	106
6. Referencias bibliográficas	108
7. Anexos	112
7.1 Anexo I	112
Autorización del centro educativo para usar información sobre el mismo, para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado.	112
7.2 Anexo II	113
Pictogramas utilizados en la elaboración de las actividades.	113
7.3 Anexo III	119
Sesión 1: primera actividad: <i>¡Bienvenida al mundo lector!</i>	119
7.4 Anexo IV	120
Sesión 2 : segunda actividad: <i>La familia Cubsan</i>	120
7.5 Anexo V	121
Sesión 3: primera actividad: ¡Aprendo a leer!.....	121
7.6 Anexo VI	121
Sesión 3: segunda actividad: <i>Parejeo los verbos</i>	121
7.7 Anexo VII	122
Sesión 8: ¡La ruleta mágica!.....	122
7.8 Anexo VIII	123

Sesión 9: ¡Entre joyas!	123
7.9 Anexo IX	124
Sesión 10: La ciudad encantada	124
7.10 Anexo X	125
Sesión 12: ¡Salta. salta conmigo!	125
7.11 Anexo XI	125
Sesión 14: ¿En quién me convierto?	125
7.12 Anexo XII	126
Sesión 15: ¡Lo he conseguido!	126

Resumen

El Trabajo de Fin de Grado expuesto a continuación, es una propuesta de intervención educativa centralizada en la inclusión escolar de una alumna con discapacidad intelectual, concretamente con síndrome de Down, perteneciente al tercer curso de Educación Infantil. La presencia de la modalidad de escolarización ordinaria con apoyos específicos hace posible que el alumno con necesidades educativas especiales se encuentre incluido en el aula, recibiendo soporte por parte del equipo docente en los momentos pertinentes.

El presente trabajo, aborda dos partes fundamentales que configuran el mismo. En primer lugar, a partir de la fundamentación teórica de diversos antecedentes históricos y haciendo alusión a la situación actual respecto a la discapacidad intelectual, se realiza una revisión bibliográfica del síndrome de Down, refiriéndonos a las características fundamentales y dificultades de aprendizaje presentes en las personas con esta alteración cromosómica. Todo ello, sustentado en estrategias y diversas formas de trabajar en el aula, exponiendo el paso de la escuela integradora a la inclusiva.

En segundo lugar, se refleja una propuesta de intervención educativa, que pretende facilitar la inclusión de una alumna en un aula ordinaria, fomentando la lectura global y la estructura de la oración, desarrollando así las habilidades lectoras a partir de un método de lectura comprensivo.

Palabras clave: Síndrome de Down, Inclusión, Escolarización Ordinaria, Lectura Global y Estructura de la Oración.

Abstract

The following bachelor dissertation is an educational intervention proposal, focused on the academic inclusion of a third-year preschool student with intellectual disabilities, specifically Down syndrome. Ordinary schooling modality in addition to specific assistance makes it possible for the student with special educational needs to feel included in the classroom, being supported by the educational team when appropriate.

The degree thesis below includes two main sections. Firstly, a bibliographic review of Down syndrome is carried out considering several historical records and the current situation of the intellectual disability, referred to the main learning features and difficulties for those with these chromosome alterations. All of this, backed up by several strategies and ways to work in the classroom, exposing the move from integrating to inclusive school.

Secondly, an educative intervention proposal is developed, which pretends to enable the inclusion of a student in an ordinary classroom, encouraging the global read and the sentence structure developing, this way, the reading supported by a comprehensive reading method.

Keywords: Down syndrome, Inclusion, Ordinary schooling, Global Read, and Sentence Structure.

1. Introducción y justificación

Siempre he admirado y valorado el papel que realizan los maestros en todas las instituciones educativas, pero en ninguna ocasión, me habría imaginado que yo, fuese a formar parte de ese colectivo. Desde pequeña, he tenido una gran pasión por los niños pequeños, que se ha ido cultivando de manera progresiva y se ha convertido en vocación.

Desde que comencé mi formación como maestra en la Universidad Pontificia Comillas, fui tomando conciencia de la importancia de la labor docente y supe confirmar, que las aulas, la enseñanza de contenidos, el disfrute de los alumnos y la coordinación con los miembros del equipo docente, iban a ser elementos presentes en mi vida laboral.

Estos cuatro años de carrera, me han brindado la oportunidad de adquirir innumerables conocimientos y vivir diversas experiencias que han hecho, que me convierta en una persona capaz de traspasar mis fronteras y valorar la educación en su totalidad.

La infinidad de asignaturas, los diversos talleres realizados, sesiones informativas y actividades extracurriculares, han hecho posible, que adquiriera el conocimiento de múltiples herramientas y recursos, para dirigir y controlar un aula de infantil. Además de recibir una amplia formación teórica y ampliar mis conocimientos de manera inmensa, he tenido la oportunidad de poder realizar prácticas en cuatro centros educativos y en una escuela infantil en el extranjero, que han hecho posible la vivencia directa de todos los contenidos teóricos explicados en el aula. Cada centro educativo, se ha caracterizado por aportar algo esencial en mi formación como maestra y entre todos los aprendizajes adquiridos, he sido capaz de ir configurando mi perfil docente.

Desde los inicios de mi formación como maestra, he compaginado mis estudios con diversas actividades, que han aportado una esencia básica en mi desarrollo y evolución como futura docente. He participado en varios campamentos inclusivos como monitora, he realizado voluntariados con niños con Necesidades Educativas Especiales, en barrios muy desfavorecidos de distintas partes de España, he impartido clases particulares a alumnos con dificultades de aprendizaje y he recibido cursos, de cómo fomentar la inclusividad de alumnos con necesidades, en centros ordinarios.

Estas experiencias, son el motivo principal de mi gran interés y curiosidad por la inclusión de alumnos con necesidades educativas en centros ordinarios y por esa misma razón, he realizado mi Trabajo de Fin de Grado sobre una propuesta educativa para trabajar con una alumna con síndrome de Down, en el aula ordinaria. Bona (2015) indica que cada niño es un universo y por ello, debemos ofrecerles herramientas, para que puedan conseguir aquello que se proponen y alcancen sus metas. Todos los alumnos, independientemente de sus necesidades, son capaces de desarrollarse de manera personal y evolutiva, así como de lograr los objetivos y contenidos curriculares marcados, pero para que, esto sea posible, es necesario, respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos y tener en cuenta algunos aspectos imprescindibles, como es el caso de sus capacidades, habilidades, personalidad y actitud, para poder conseguir así, un aprendizaje eficaz y fructífero.

La elaboración de dicho trabajo ha hecho de manera inmediata que mis ganas por ser maestra en un centro escolar en el que se encuentren alumnos con necesidades educativas aumenten de manera inmediata, porque soy consciente de que estos alumnos, con la ayuda de grandes profesionales, pueden ser capaces de desarrollar y potenciar sus habilidades de manera intensa, al igual que los alumnos que no tienen ningún tipo de Necesidad Educativa. Son muchas, las pedagogas terapeutas, maestras de audición y lenguaje y maestras-tutoras, las que se han cruzado a lo largo de mi formación y las ganas, vocación, entusiasmo e ilusión que desprendían, han ido configurando en mí, una fuerte vocación por trabajar con estos alumnos, debido a la cantidad de aprendizajes que me han enseñado y la constancia y esfuerzo que demuestran, para que los alumnos, sean capaces de conseguir los objetivos planteados.

Esta ilusión y ganas intensas, expuestas anteriormente, se deben en gran parte, a las prácticas curriculares que he realizado durante el primer cuatrimestre del curso escolar 2019/2020, en el colegio Sagrado Corazón de Chamartín, centro escolar católico, de titularidad privada que cuenta con un programa de atención para alumnos con necesidades educativas. Este centro educativo, me ha demostrado que la Educación Inclusiva sí que es posible. Los alumnos, se encuentran completamente incluidos en el aula ordinaria y disfrutan, trabajan y aprenden de manera continua al igual que el resto de sus compañeros, pero siguiendo su ritmo y nivel de aprendizaje. Los alumnos pertenecientes al programa tienen sus Adaptaciones Curriculares individualizadas (ACI) y disponen de los apoyos específicos necesarios, tanto dentro del aula como fuera de la misma. Este centro escolar me ha demostrado que con esfuerzo,

trabajo y ganas se puede conseguir incluir a estos alumnos en el aula y por ello, he querido que este centro educativo, estuviese presente en mi Trabajo, debido a todas las enseñanzas que me ha transmitido durante mi estancia en él.

Mi interés y ganas por realizar una propuesta educativa dirigida a una alumna con síndrome de Down se deben a una amiga de la infancia con esta alteración cromosómica, que, desde pequeña, me ha demostrado, que, con esfuerzo, trabajo y constancia, siempre se puede conseguir todo lo que te propones. Esta gran amiga, me ha enseñado a no rendirme nunca, a terminar las metas que me propongo y a no perder las ganas ni ilusión por alcanzar mis sueños. Por esta misma razón, he querido centrarme en la discapacidad intelectual y concretamente en el síndrome de Down, porque, como futura maestra, creo que es fundamental, que transmita a los alumnos la necesidad de alcanzar los objetivos y trabajar para conseguirlos, independientemente de sus capacidades y necesidades.

La propuesta de intervención educativa, se encuentra centralizada en la enseñanza de la prelectura global y la estructura de la oración, porque, considero, que la lectura, es un aprendizaje fundamental e imprescindible que debe enseñarse de manera correcta y eficaz en las primeras etapas educativas y todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, pueden desarrollar el aprendizaje lector, pero para ello, se necesita contar con métodos de lectura apropiados, así como recursos y herramientas eficaces para poder propiciar la lectura de manera adecuada.

Por esta misma razón, he decidido plantear mi propuesta educativa, centrándome en un método de lectura comprensivo, a partir del cual, los alumnos con esta alteración cromosómica y sin ella, podrán comenzar a relacionarse con la lectura.

A partir del "*Proyecto Rossetta*", que resulta ser un método de lectura, elaborado por el propio equipo docente, trabajaré con la alumna, siguiendo los pasos secuenciales de un método propio de la vía visual, conocido como el método global, a partir del cual, los alumnos, relacionarán las palabras escritas con sus significados y percibirán y reconocerán las palabras escritas como un todo.

He querido emplear este método de lectura, porque, enseñar a leer, no es una tarea fácil, pero a partir de métodos motivadores, individualizados, inclusivos y adaptados a nuestros alumnos, el aprendizaje será más sencillo y eficaz.

Por estas razones citadas anteriormente, he querido enlazar el aprendizaje de la prelectura global y la estructura de la oración, centralizadas en una alumna con síndrome de Down. Mi interés y ganas por centrarme en una alumna en concreto se deben a los aprendizajes que esta niña me ha enseñado durante los meses de prácticas y por ello, he querido plantear una propuesta individualizada, en la que ella, es la protagonista de su aprendizaje, para que comience a leer, a partir de actividades y juegos personalizados y motivadores.

2. Objetivos del Trabajo de Fin de Grado

2.1 Objetivo general

Diseñar, planificar y evaluar una propuesta de intervención en modalidad educativa ordinaria para fomentar el aprendizaje de la prelectura global y la estructura de la oración en una alumna con síndrome de Down, a partir de un método de lectura comprensivo.

2.2 Objetivos específicos

- Conocer las características psicobiológicas que definen el Síndrome de Down.
- Aplicar una propuesta de intervención educativa en un centro escolar concreto y en un aula ordinaria.
- Analizar las necesidades específicas educativas en todos los contextos educativos donde se desarrolla la alumna.

3. Marco Teórico

En el apartado que se expone a continuación, haremos referencia a tres grandes bloques: El concepto de síndrome de Down, especificando sus factores y características psicobiológicas fundamentales, los antecedentes históricos en la intervención con los niños de Educación Especial y la inclusión de los alumnos con síndrome de Down, haciendo referencia a las posibles modalidades de escolarización.

3.1 Síndrome de Down: concepto, factores y tipos genéticos

Concepto de síndrome de Down

En este bloque, se describe la evolución del concepto de síndrome de Down haciendo alusión a los factores causantes de esta alteración cromosómica y a los tipos genéticos existentes que lo configuran.

Down España (2014), define el síndrome de Down como la principal causa de discapacidad intelectual congénita, siendo la alteración genética humana más común que se produce por la presencia de un cromosoma extra o una parte de él. Diversos cálculos, especifican que entre el 30% y el 40% de las personas que se caracterizan por tener discapacidad intelectual, tienen síndrome de Down.

Las células del cuerpo humano poseen 46 cromosomas distribuidos en 23 pares. Uno de ellos indica el sexo del individuo mientras que los otros 22, son conocidos como autosomas y contienen información general sobre el metabolismo. El proceso de crecimiento tiene lugar en la división celular y debido a la mitosis, las células, se reproducen a sí mismas. Cada una de estas células se duplica a sí misma, dando lugar a otra célula idéntica con 46 cromosomas distribuidos en 23 pares. El proceso, se encuentra modificado si hablamos de la meiosis, que es el proceso para obtener un gameto, o bien un óvulo o un espermatozoide. Es en este momento en el que se pueden padecer modificaciones en la formación de los cromosomas y provocar así alteraciones genéticas, dando lugar al Síndrome de Down, en el que las personas en lugar de tener dos cromosomas en el par 21, tienen tres, por ello este síndrome también se denomina trisomía 21.

Cammarata, F, Cammarata, G, Da Silva y Sifuentes (2010) afirman que las primeras descripciones de la trisomía 21 se atribuyen en 1838 a Jean-Etienne Dominique Esquirol, psiquiatra francés que habló de manera precisa sobre la discapacidad mental o retardo mental en una sección de su primer libro, denominada "Idiocy".

(Cammarata F et al., 2010) especifican que Édouard Séguin, médico que trabajó con niños mentalmente discapacitados en Francia y en Estados Unidos, tomó en 1846 como referencia los diversos hallazgos clínicos descubiertos por Esquirol y añadió rasgos novedosos, denominando a la patología como el cretinismo furfuráceo debido a la apariencia en la piel de los niños que

tenían discapacidad. En 1856 y 1866, publicó que los niños discapacitados tenían posibilidades de presentar una mejora en su lenguaje y adquirir conocimientos básicos y esenciales.

Pat Gunn (1995), comenta que la primera descripción detallada y sistemática sobre este síndrome fue realizada en 1886 por un médico británico, conocido como el Doctor John Langdon Haydon Down, que fue el que dio el nombre al síndrome de Down. En 1886, publicó en la revista *London Hospital Reports* un artículo con título “*Observations on an ethnic classification of idiots*”, en el que realizó una clasificación de los débiles mentales en torno a diversas normas étnicas, clasificando a estos pacientes bajo el nombre de “Mongolian idiocy” reconocidos por tener los pómulos pronunciados, una nariz chata, la piel ligeramente amarilla y unos ojos rasgados, no llegando a descubrir las causas que producían esta alteración genética. En 1965, la Organización Mundial de la Salud (OMS), confirmó el nombre del síndrome de Down, demandando que no se emplease el término mongolismo para referirse a las personas que presentasen esos rasgos.

Down España (2014), especifica que, en 1958, Jérôme Lejeune con ayuda de sus colaboradores, descubrió una trisomía en el par 21 siendo esta la primera alteración cromosómica hallada en el hombre. Descubrió por primera vez 47 cromosomas en el cariotipo de un enfermo de síndrome de Down.

Factores del síndrome de Down

Down España (2014) y Pat Gunn (1995), coinciden en que hay síndrome de Down en cualquier parte del mundo y que no se restringe a una etnia, ni a una cultura, ni a una clase social o periodo histórico concreto. Existen un total de seis millones de personas con síndrome de Down, de las cuales, 34.000 habitan en España.

El síndrome de Down no es hereditario, es genético, causado por un error en la división celular en la concepción o en etapas muy tempranas del embarazo de la mujer, siendo la existencia de un material genético adicional, la causa primordial de la alteración cromosómica en cuestión.

El síndrome de Down, no se define como una enfermedad, es una condición natural, por lo que no es necesaria la presencia de ningún tratamiento médico. Down España (2014), comenta que esta alteración cromosómica puede ser detectada antes del parto, a partir de la prueba de cribado que incluye el examen ecográfico, ofreciendo una especial atención al pliegue cutáneo

del cuello del feto, determinando así, el riesgo de síndrome de Down. A su vez, a través de la biopsia de vellosidades coriónicas (BVC), es posible analizar el tejido placentario entre las semanas 10 y 13 del embarazo, aunque la prueba de diagnóstico más común y fiable de confirmación prenatal es la amniocentesis, realizada entre las semanas 15 y 20 del embarazo, tratándose del procedimiento a través del cual se extrae líquido amniótico del útero, líquido que rodea al feto, a través de una punción en el vientre.

Al mismo tiempo, Down España (2014), indica que también existe un diagnóstico después del parto, realizado a través del análisis del cariotipo, empleando una muestra de sangre del recién nacido. Existen pocas probabilidades de que este análisis sea erróneo, por lo que se considera un resultado definitivo para identificar la alteración del síndrome de Down.

Tanto Smith y Berg - (en Guerrero López-, 1995) como Mayo Clinic [MC] (2018), comentan que una de las causas principales de la aparición del síndrome de Down es la influencia de la edad de la madre. Existen más posibilidades de tener un hijo con síndrome de Down en madres con una edad avanzada, normalmente a partir de los 35 años, debido al deterioro del ovocito, provocando el envejecimiento del núcleo del óvulo, siendo este incapaz de separar el par de cromosomas. La Federación Española del síndrome de Down (2002), indica que España, después de Irlanda es el país de la Unión Europea donde nacen más niños de madres con una edad superior a los 35 años. Lambert y Rondal –(en Carvajal, F, Iglesias, J, Loeches, A-,1991) indican que unos dos tercios de los niños con síndrome de Down son hijos de madres de más de 30 años. A su vez, existen más probabilidades de que nazca un hijo con síndrome de Down en madres jóvenes que rondan entre los 15 y 20 años. Smith y Berg - (en Guerrero López-, 1995) afirman lo siguiente: “Las causas paternas del Síndrome de Down son muy escasas: casos portadores de traslocación del tipo 21:21, alguna anomalía cromosómica paterna aislada, exposiciones al radar... “. (p.96).

A pesar de la influencia de la edad de la madre, existen más causas que son independientes a esta. Mayo Clinic [MC] (2018), indica que la probabilidad de tener un hijo con síndrome de Down es mayor en los padres que ya hayan tenido anteriormente un hijo con esta alteración cromosómica. Los hijos, pueden heredar la traslocación u otra anomalía del cromosoma típico en alguno de los progenitores.

A su vez, la causa de la aparición de esta alteración puede deberse, o bien a la trisomía de la madre, o a que uno o los dos progenitores tengan un mosaico para la trisomía. Otra causa, puede ser la presencia de un gen específico que impida y dificulte el proceso de división celular. La presencia de este tipo de genes en los hombres se debe a la incidencia familiar de una o más clases de no disyunción. Por último, las influencias ambientales tales como infecciones, intoxicaciones, estrés emocional, irradiaciones... son otros factores externos primordiales que provocan la aparición de dicha alteración.

Tipos genéticos que configuran el síndrome de Down

Down España (2014) apunta que el problema concreto surge en la réplica del cromosoma 21 existiendo así, tres tipos genéticos que configuran el Síndrome de Down, entre los que destacamos la Trisomía regular o libre, la Translocación y el Mosaicismo.

- Trisomía regular o libre

Se caracteriza por ser el tipo más frecuente de síndrome de Down. Lambert y Rondal- (en Carvajal, F, Iglesias, J y Loeches, A-,1991) y la Fundación Iberoamericana Down 21 (s.f.), especifican que este tipo aparece en el 90% de las personas con síndrome de Down. Se debe a un error en la división celular del espermatozoide o del óvulo. Los padres tienen cromosomas normales pero el niño afectado en vez de tener dos cromosomas normales en el par 21, tiene tres.

- Translocación cromosómica

Lambert y Rondal -(en Carvajal, F, Iglesias, J y Loeches, A-,1991), indican que este tipo genético se encuentra presente en el 5% de las personas que presentan síndrome de Down. Down España (2014) señala que, durante el proceso de meiosis, un cromosoma 21 se fractura y el cromosoma completo o alguno de estos fragmentos se une a otra pareja cromosómica que habitualmente es la pareja 14. Tanto el par cromosómico 21, como la pareja 14 poseen una carga genética extra, dando lugar así a cromosomas reordenados, conocidos como los cromosomas de translocación.

- Mosaicismo

Según Lambert y Rondal -(en Carvajal, F, Iglesias, J y Loeches, A-,1991), un 5% de los sujetos con síndrome de Down se caracteriza por tener este tipo genético. El sujeto que se encuentra

afectado por este tipo, tiene células con diversos recuentos cromosómicos: 46 cromosomas en unas células y 47 en otras, producido por un error en las primeras divisiones celulares del óvulo fecundado. Down España (2014), especifica que el potencial de las personas que presentan este tipo de estructura genética se caracteriza por tener un grado de discapacidad intelectual menor, dependiendo en todo momento del porcentaje de células trisómicas que presenta su organismo.

3.2 Características del síndrome de Down

3.2.1 Características físicas

El efecto que provoca esta alteración cromosómica en las personas se produce de manera variable en cada individuo. Pat Gunn (1995), indica que no todas las personas con síndrome de Down son iguales, incluso hablando en términos del material genético adicional. Muestran características comunes pero cada persona con síndrome de Down es única y especial, al igual que las personas que no padecen esta discapacidad. A pesar de no tener cura, se ha progresado de manera intensa en el desarrollo físico y psíquico de las personas con síndrome de Down, teniendo en mente, la influencia de los diversos contextos educativos, sociales y familiares en los que se desarrollan estos niños.

Actualmente, las personas con síndrome de Down además de gozar y ser partícipes de los mismos derechos que el resto de la sociedad, aprenden, disfrutan, se divierten, trabajan y se esfuerzan, para afrontar y superar diversos retos, presentando una serie de rasgos, características y problemas físicos que son específicos en este tipo de personas y que se pueden observar desde el momento del nacimiento, como es el caso de las diversas dificultades que presentan a la hora de respirar o su escasa movilidad. Además, suelen presentar un bajo peso en el momento del nacimiento y el color de su piel es amarillado.

A continuación, se adjuntan una serie de características que hacen referencia al desarrollo físico de las personas que presentan la alteración cromosómica en cuestión.

- Cabeza pequeña y cara redondeada y aplanada.
- Cuello corto y ancho.
- Pelo fino y poco abundante.
- Cráneo más corto y pequeño de lo normal.

- Cerebro más pequeño, con una afectación marcada en algunas regiones, provocando así deficiencias en la capacidad de atención, memoria y funciones cognitivas.
- Ojos inclinados hacia arriba y almendrados. La mayoría de los pacientes con síndrome de Down muestran alguna alteración a nivel ocular.
- Nariz ancha, rectangular y pequeña.
- Boca muy pequeña, con un paladar ojival, pequeño y profundo. Los dientes de leche aparecen de manera más tardía en los niños con síndrome de Down y suele ser una dentición incompleta e irregular con unos dientes microdónticos.
- Protrusión de la lengua, debido a la falta de tono muscular y por ello la lengua tiende a salirse de la cavidad bucal.
- Las personas con síndrome de Down emplean la voz de una manera distinta debido a la presencia de varios problemas de articulación. Lambert, Rondal y Evans – (en Guerrero- , 1995), indican que muchas personas con síndrome de Down suelen ser tartamudos tónicos o clónicos. A su vez, muchos se caracterizan por hablar muy rápido.
- Orejas pequeñas, redondeadas y deformadas. Según la Fundación Iberoamericana Down 21 (s.f.), los niños con síndrome de Down experimentan al menos durante una parte del tiempo, una pérdida de audición.
- Suelen presentar una hipotonía muscular generalizada, que se define como una falta de fuerza presente en los músculos y una hiperlaxitud de los ligamentos. A su vez, suelen caracterizarse por presentar un retraso psicomotor.
- Ruíz Rodríguez (2011), indica que los niños con síndrome de Down presentan alteraciones en su equilibrio estático y dinámico y tienen una mala coordinación.
- Muestran dificultades a la hora de cambiar el ritmo del movimiento. Block y Escribá- (en el Grupo de Investigación EDI (Educación y Diversidad)-,2004, indican que estas dificultades son debidas a la presencia de procesos cognitivos y de la percepción visual, auditiva y rítmica.
- Suelen tener unas piernas desproporcionadamente cortas que se encuentran unidas a unos pies anchos y cortos que, en muchos casos, se debe a la presencia de unos metatarsianos cortos. Muchas de las personas con síndrome de Down tienen un pie plano - valgo y presentan patologías en las rodillas.

- Manos anchas, rechonchas y pequeñas que se caracterizan por tener únicamente un solo pliegue en la palma de la mano. Los dedos son muy cortos y los meñiques muy pequeños y, de vez en cuando, se encuentran encorvados hacia el pulgar, presentando una ausencia de la última falange. Según la Fundación Iberoamericana Down 21 (s.f.), las personas con síndrome de Down suelen presentar dificultades para ejecutar diversas actividades que requieren el uso de la motricidad fina, como es el caso de la escritura, que suele desarrollarse de manera lenta, siendo la lectura un nivel que se consigue fomentar con anterioridad.
- El Programa Español de Salud para personas con síndrome de Down, comenta, que la gran mayoría de estas personas se caracterizan por tener una talla baja. Las cardiopatías congénitas, problemas nutricionales, enfermedad celíaca, apneas del sueño o la deficiencia de la hormona tiroidea son algunas de las patologías provocadas debido a un déficit en el crecimiento de las personas con síndrome de Down.
- El exceso de peso es una característica muy común en estas personas. La Fundación Iberoamericana Down 21 (s.f.), comenta que la presencia de la obesidad y sobrepeso en los adultos con síndrome de Down es superior, en comparación con la población en general y suele decirse, que es debido a la poca proporción entre la longitud de las piernas y la estatura.
- Es muy frecuente que las personas con síndrome de Down de más de 35 años presenten signos propios de la enfermedad de Alzheimer.
- Tienen más probabilidades de experimentar algún trastorno en comparación con el resto de la población, pues son más hipersensibles a las infecciones. Suelen presentar problemas visuales, auditivos, deficiencias congénitas del corazón, problemas sensoriales, problemas del tracto urinario y de la vejiga, trastornos del sueño o hipertiroidismo. Matrica y col- (en Ruiz Rodríguez-, 2012) comentan que las personas con síndrome de Down expresan normalmente el dolor en menor grado.
- La Fundación Iberoamericana Down 21 (s.f.) indica que, a pesar de que la aparición de la leucemia en los niños con síndrome de Down no es muy frecuente, lo es mucho más que en el resto de los niños que no tienen esta alteración cromosómica y suele aparecer en los primeros cinco años de vida.

- Según la Fundación Iberoamericana Down 21 (s.f.), la esperanza de vida media en las personas con síndrome de Down actualmente se encuentra en los 56 años.

3.2.2 Características psicológicas y del aprendizaje

Además de los rasgos físicos característicos de estas personas, Ruiz Rodríguez (2012), comenta otras características y aspectos fundamentales propios de las personas con síndrome de Down, que se adjuntan a continuación y que se encuentran vinculados a su atención, personalidad, percepción, memoria, lenguaje, sociabilidad, conducta y aspectos cognitivos. Muchas de las características citadas a continuación hacen referencia a la actitud de estos niños en el ámbito educativo.

- Existe una amplia variedad de temperamentos, que indican la forma de ser y estar de las personas con síndrome de Down. Es frecuente que estas personas tengan poca iniciativa y motivación para comenzar una actividad y ejecutar determinadas tareas.
- Presentan poca motivación para manipular y explorar el ambiente y necesitan que los maestros les enseñen cosas que otros aprenden de manera espontánea.
- Es muy complicado que mantengan la atención respecto a una actividad durante tiempos muy prolongados y suelen perder la atención de manera usual, debido a distracciones frente a múltiples estímulos.
- No suelen ser constantes en las tareas y en numerosas ocasiones, evitan la ejecución de estas. Se muestran resistentes a los cambios y los aspectos novedosos, no les suscitan interés.
- Tienen dificultades a la hora de comprender e interiorizar las normas y pautas indicadas y por ello, tienden a imitar y observar las actuaciones que realizan las personas de su entorno. Para la comprensión de las indicaciones finales, es necesario que las pautas y normas se expresen de manera clara y con pasos breves y concisos.
- Necesitan una amplia estimulación para captar la información que reciben y les cuesta responder a más de tres órdenes consecutivas. Es propio de las personas con síndrome de Down la memoria a corto plazo. Su memoria procedimental y operativa se encuentra mejor desarrollada que la memoria semántica.

- Presentan dificultades de abstracción, de transferencia y de generalización de los distintos aprendizajes. El hecho de que aprendan algo concreto en un contexto, no indica que ese aprendizaje lo vayan a poner en práctica en un contexto diferente.
- Muy pocas veces demandan la ayuda que necesitan, o bien porque no son conscientes de averiguar cuál es la dificultad que les impide la realización de la tarea, o porque de manera inmediata se les ofrece la ayuda. A su vez, tardan más tiempo que el resto de la población en dar respuesta a las cuestiones planteadas, porque muestran dificultades a la hora de procesar y recibir la información. El procesamiento simultáneo de este tipo de personas es mejor que el procesamiento secuencial, pues muestran dificultades a la hora de ordenar los sucesos en el tiempo. Tienen dificultad a la hora de acceder a los conocimientos de carácter abstracto y a los pensamientos hipotéticos.
- Necesitan realizar más actividades y tener más ejemplos para poder adquirir los conocimientos y aprender los mismos contenidos que el resto de los compañeros del aula.
- Les cuesta trabajar solos y necesitan la figura de un adulto para la ejecución de las actividades planteadas. Es necesario que se les ofrezcan estrategias didácticas individualizadas.
- Muestran dificultades a la hora de enfrentarse a la resolución de problemas.
- No comprenden las ironías, ni las frases con doble sentido, pues entienden literalmente lo que se les comunica.
- Tienen bastante dependencia de los adultos en las primeras etapas de escolarización.
- Tienen preferencia por jugar de manera aislada y con niños más pequeños que ellos.
- Son niños muy cariñosos y tranquilos.
- El nivel de interacción espontáneo se caracteriza por ser bajo, aunque tienen desarrollada la atención conjunta mostrando señales de apego y vínculos socio- emocionales.
- Es poco frecuente que muestren problemas de conducta, pues se suelen incorporar sin ningún tipo de dificultad en los distintos entornos sociales.
- Tienen una capacidad intelectual inferior a la que muestra la población en general y tienen deficiencias en su capacidad adaptativa. Suelen tener una discapacidad intelectual leve o moderada, con un coeficiente intelectual que gira en torno a los 40 y 65 puntos.

- Tienen dificultades en el lenguaje, presentando diversos retrasos en el desarrollo. Adquieren el lenguaje comprensivo antes que el expresivo, es decir, tienen más capacidad de comprender enunciados que de explicarlos. Presentan dificultades en la articulación y sus oraciones son simples, cortas y sin mucho contenido y suelen cometer errores. En definitiva, su capacidad lingüística se posiciona detrás de la inteligencia general, de la capacidad social y del nivel lector pues aprenden más despacio y tienen una manera distinta de aprender, tardando más tiempo en adquirir dichos aprendizajes. Es frecuente que los niños con síndrome de Down presenten un desfase curricular de uno o más años y que dispongan de Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI).

3.3 De la exclusión a la inclusión: Análisis de la situación de los niños con necesidades educativas especiales

En el apartado que se adjunta a continuación, se realiza un breve recorrido a lo largo de la historia de las personas con discapacidad, haciendo referencia al paso de la exclusión a la inclusión en el ámbito social, político y económico, haciendo hincapié en la evolución de los conceptos, para referirnos a las personas con síndrome de Down.

3.3.1 Antecedentes históricos en la intervención de los niños de Educación Especial

Valencia (2014), comenta que las personas con discapacidad han ido encontrando su lugar en la sociedad, tras haber sufrido de manera intensa la opresión y la esclavitud y haber estado sometidos a una constante discriminación desde la Antigüedad, por tratarse de personas “diferentes”, dentro de lo que es considerado una sociedad normalizada, aunque en muchas culturas, han existido medidas y recursos para sustentar y tratar a este tipo de personas.

Valencia (2014), indica que el exterminio de las personas con discapacidad fue un hecho que estuvo presente en la mayoría de las sociedades y dependiendo del país, religión y de los medios, eran tratados de manera distinta, aunque siendo siempre considerados un conjunto de la población que necesitaba la ayuda del Estado o de obras benéficas y cuyas vidas no eran respetadas.

Existen interpretaciones que comentan que las personas con discapacidad eran eliminadas, al ser consideradas una carga, en los traslados de campamentos o en los momentos de huida y

escape frente a los desastres naturales, al igual que ocurría con las personas débiles o deficientes que habitaban en sociedades poco desarrolladas.

A pesar de que en numerosas sociedades se intentaban poner en práctica diversos tratamientos hacia estas personas, en el Antiguo Egipto y los Masái de Tanzania llevaban a cabo el abandono e infanticidio de los niños y niñas con discapacidad, mientras que el judaísmo prohibía el infanticidio. En la India, eran abandonados en el bosque o tirados al río sagrado Ganges y los Chagga de África Oriental empleaban a estas personas para que los demonios desapareciesen, al igual que los jukus de Sudán, que les consideraban malos espíritus. La sociedad hebrea consideraba que mostrar una discapacidad era tener una “marca del pecado” y, por esa misma razón, las personas que tenían alguna discapacidad presentaban limitaciones a la hora de ejercer y practicar las funciones religiosas. En la Antigua China, se utilizaban métodos como los masajes para estimular a las personas que presentaban discapacidad motriz y los Semang de Malasia consideraban que eran personas sabias. En Esparta, Grecia, la discapacidad se entendía como un castigo por las faltas cometidas y, los niños y niñas que eran considerados débiles mentales durante el nacimiento, eran abandonados o se les dejaba morir. En la etapa del Imperio Romano, los niños y niñas con discapacidad eran abandonados en la calle o en el río Tíber y eran recogidos por las personas que querían utilizarles con el objetivo de convertirles en esclavos o mendigos. Estos niños formaron parte de un comercio de niños mutilados y explotados por adultos debido a las limosnas que recibían, que se caracterizaban por ser mayores en comparación con las de la población en general.

En el siglo XIV, en Francia, los niños y niñas con discapacidad física, sensorial o mental eran expuestos los fines de semana en zoológicos o espectáculos de circo, con el objetivo de divertir y suscitar el interés de los habitantes. Los fundadores de las colonias inglesas en Norteamérica denominaban a los niños con discapacidad mental bufones o tontos del pueblo. Con el paso del tiempo y la evolución de la historia, estas personas, pasaron a conocerse como personas minusválidas, a las que se les debía ofrecer una atención específica debido a la imposibilidad de cuidarse ellas mismas. A partir del siglo XVI, la burguesía urbana comenzó a mostrar interés por el tratamiento de las personas que tenían alguna discapacidad.

La Revolución Industrial (1760- 1840), con la presencia del capitalismo, fue el momento en el que se comenzó a emplear el término discapacidad. Las personas discapacitadas junto con los pobres resultaron ser vistas como un problema social y educativo y eran segregados en diversas

instituciones como el caso de asilos, escuelas especiales, cárceles, talleres y hospitales, con el objetivo de que estas personas pudiesen formar parte de la sociedad y el entorno en el que habitaban.

Fue en la Revolución Francesa (1789-1799), cuando las personas con discapacidad comenzaron a verse como una responsabilidad pública en la sociedad industrial, pudiendo tener la oportunidad de desarrollar una vida normal si se les ofrecían los medios adecuados.

Valencia (2014), comenta que, durante el siglo XIX, se llevó a cabo un movimiento que guardó una íntima relación con la discapacidad, denominado eugenesia, que, según el Diccionario de la Real Academia Española, se define como la aplicación de las leyes biológicas de la herencia, orientadas al perfeccionamiento de la especie humana. Según Galton – (en Valencia, 2014), destacan políticas eugenésicas positivas cuyo objetivo era el perfeccionamiento del individuo mediante la asociación y la selección y, políticas eugenésicas negativas que evitaban la reproducción de las personas que se consideraban inferiores al resto de la población.

Barr (1904)¹ realizó una clasificación de los débiles mentales indicando su posible tratamiento pedagógico. Estructuró dicha clasificación en cuatro categorías. En la primera incorporó aquellas personas que debían ser asistidas en un asilo, y las diferenció en “idiotas” e “idio-imbéciles”. Los “idiotas” eran personas apáticas y excitables. Dentro de la subcategoría “idiotas”, Barr realizó la distinción en dos niveles, el nivel profundo, siendo un nivel incorregible y el nivel superficial, que era corregible y relacionado con la capacidad que tenían las personas para desarrollarse por sí mismas. Por otra parte, los “idio - imbéciles” podían ser adiestrados y educados en un grado muy limitado para asistir a los demás, por lo que era posible corregirles, con la finalidad de que mostrasen una actitud servicial y fuesen capaces de valerse por sí mismos. En la segunda categoría, incorporó aquellas personas cuyas vidas debían estar bajo custodia y tutela perpetua. “Imbéciles - morales” era el término que empleaba para dirigirse a las personas incluidas en esta categoría, que eran consideradas deficientes tanto moral como mentalmente, existiendo tres grados (bajo, medio y elevado). Las personas que correspondían a un grado bajo se caracterizaban por tener un temperamento muy brusco y podían ser adiestradas para

¹ Información recuperada de Barr, M. (1904). *Review Mental Defectives- Their History, Treatment and Training. La clasificación pedagógica de los débiles mentales. pág.90*

dedicarse a ocupaciones laboriosas, mientras que las personas que correspondían al grado medio, solían ser las maquinadoras de trastadas o pequeñas maldades y podían ser educadas en ocupaciones laboriosas y manuales. Por último, las personas que correspondían a un grado elevado eran adiestradas en artes manuales e intelectuales. En la tercera categoría, incorporó a aquellas personas mentalmente deficientes, que vivían en colonias bajo protección y tenían un largo recorrido de aprendizaje de oficio. Estas personas, eran designadas bajo el nombre de “imbéciles”. Al igual que los “imbéciles- morales”, los “imbéciles”, se clasificaban en tres grados (bajo, medio y elevado). Las personas referentes al grado bajo eran adiestrables en actividades manuales y laboriosas muy simples, las del grado medio, eran adiestrables en artes manuales y actividades mentales muy simples y las del grado elevado, eran adiestrables en artes manuales e intelectuales. La cuarta categoría a la que hacía referencia Barr incluía a aquellos adiestrables para ocupar un puesto en el mundo y, se refería a ellos, como “retardados en su desarrollo” o débiles mentales. Eran personas con procesamientos mentales normales, aunque lentos y, que podían ser adiestradas y educadas de manera especial y en un entorno positivo, de manera que sus procesamientos no sufrieran cierto deterioro y poder ocupar un puesto en la sociedad.

Durante el siglo XIX, se produjeron varios avances en la educación de los niños y niñas con discapacidad y se ofrecieron ayudas a los trabajadores que se encontraban en esta situación, pero estas evoluciones no eliminaron la discriminación hacia las personas con discapacidad. El hecho de tener una discapacidad se entendía como tener una enfermedad que podía ser curada y hasta que no fuese curada, no podían gozar de sus derechos civiles, políticos, sociales o económicos.

Las personas con síndrome de Down se han caracterizado por sufrir y superar de manera intensa, numerosas barreras y trabas a lo largo de sus vidas, pues en la Antigüedad no eran aceptadas y eran abandonadas, asesinadas, condenadas y perseguidas, al ser un colectivo que producía miedo y que no era comprendido ni tolerado por el resto de la sociedad.

A lo largo de la historia, se han empleado diversos nombres para designar a las personas con síndrome de Down. Durante varios siglos, estas personas eran conocidas como los niños y niñas de Dios y se les encerraba en conventos por ser ese el lugar adecuado para los mismos. También han sido denominados mongolitos debido a que John Langdon Down se dio cuenta de que las personas con esta alteración cromosómica tenían rasgos semejantes a los nativos de Mongolia. Deficientes mentales, era otro nombre que solían recibir, pues, la capacidad mental de estas

personas se encuentra por debajo de la media habitual. También recibían el nombre de disminuidos psíquicos por considerarse personas que se encontraban en condiciones inferiores en términos de nivel psíquico, respecto al resto de la población.

Rondal, Perera y Nadel (2000) comentan que se trataba de un colectivo que no recibía los mismos tratos que el resto de la sociedad y que no tenían ningún derecho. Esta realidad alarmaba a los familiares, por lo que se veían con la necesidad de luchar, para conseguir un lugar para sus hijos dentro de la sociedad y por ello, solicitaron una mejora en la educación y asistencia consiguiendo, gracias a los múltiples cambios y la evolución, que las personas que tenían discapacidad pasasen a tener un valor dentro de la sociedad y comenzasen a gozar de los mismos derechos que el resto de los colectivos.

En la década de 1970, surgieron los movimientos sociales de personas con discapacidad, luchando así, para conseguir la mejora de su calidad de vida, la accesibilidad al medio físico y social y el derecho a tener una vida independiente, pues eran personas consideradas inútiles e incapaces de disfrutar de los beneficios que les propiciaba la sociedad moderna. Se crearon organizaciones de personas con discapacidad, guiadas por grandes activistas que luchaban de manera constante por los derechos de las personas con discapacidad, entre las que destacamos tres grandes figuras principales. La fundadora de la Organización Nacional sobre Discapacidad de los Estados Unidos, Alan Reich, el padre de los movimientos de personas con discapacidad, Ed Roberts o Kathryn McGree, que fue la encargada de fundar dos de las primeras organizaciones para luchar por los derechos de las personas con síndrome de Down.

Desde ese momento, se fueron incorporando en las normativas internacionales, los derechos de las personas con discapacidad, siendo la declaración de los derechos de las Naciones Unidas, uno de los más acogidos. “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.” (ONU, 2006).

La Convención Internacional de los Derechos que pueden gozar las personas con Discapacidad, haciendo referencia al artículo 7, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), indica, que todos los Estados, deben tomar las medidas necesarias y adecuadas para asegurar que todos los niños y niñas que presentan discapacidad puedan disfrutar de los derechos humanos y libertades fundamentales, al igual que los niños y niñas sin discapacidad. A

su vez, haciendo referencia al artículo 23, los Estados parte, asegurarán que todos los niños y niñas que tengan discapacidad gocen de los mismos derechos que el resto de los miembros de la unidad familiar.

3.3.2 Situación actual respecto a la discapacidad intelectual

Según Verdugo (2002), la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) en 1992, ofreció una definición del retraso mental cuya aportación primordial era dejar de lado la concepción de que fuese un rasgo propio del individuo y plantear una nueva concepción basada en la interacción de la persona y el contexto.

Durante muchos años a lo largo de la historia, ha estado presente un debate cuya finalidad era modificar el concepto de retraso mental por el término de discapacidad intelectual, debido a que el concepto de retraso mental reducía la comprensión de las personas que tenían limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica que nacía desde perspectivas psicopatológicas.

A partir de este momento, se realizaron múltiples avances respecto a este tema, debido a la experiencia en las propuestas aplicadas y a las aportaciones de la investigación, dando así lugar a la décima edición expuesta por la AAMR en 2002 en la que, según Luckasson y cols- (en Verdugo-, 2002) y El Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition DSM-5 (2013) fue el momento en el que el término retraso mental fue sustituido y se comenzó a emplear el término discapacidad intelectual, definiéndolo como un trastorno que se inicia en el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual y del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico, que comienza antes de los 18 años y puede considerarse leve, moderada, grave o profunda, según la presencia de discapacidad intelectual en cada individuo.

Aunque la AAMR decidió seguir empleando el concepto de retraso mental fue, gracias a la Federación de Organizaciones a favor de las personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), cuando se propuso en España el término de discapacidad intelectual frente al de retraso mental. A pesar de que la AAMR, optó por seguir empleando el término de retraso mental, la propuesta de su nuevo modelo supuso variaciones y modificaciones respecto al sistema de 1992.

Existiendo únicamente cuatro dimensiones en el sistema de 1992, la discapacidad intelectual se clasifica por ser un modelo teórico multidimensional compuesto por cinco dimensiones entre las que destacamos las siguientes:

- Las habilidades intelectuales
- La conducta adaptativa, haciendo hincapié en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas
- La participación, interacciones y roles sociales
- La salud, haciendo referencia a la salud física, mental y a los factores etiológicos
- El contexto, refiriéndose tanto a los ambientes como a la cultura

Verdugo (2003), indica que para llevar a cabo el proceso de evaluación en las personas con discapacidad intelectual se debe tener en cuenta el propósito para ello, siguiendo este proceso: diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos, conociendo los diversos grados de discapacidad intelectual que según el DSM- 5 (2013) se clasifican en: discapacidad intelectual leve, moderada, severa, profunda y no especificada.

Respecto al diagnóstico, Verdugo (2003) y el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition DSM-5 (2013) indican que existe diagnóstico de discapacidad intelectual si:

- Existen limitaciones significativas respecto al funcionamiento intelectual.
- Hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa.
- Aparece antes de los 18 años.

Maseda (2019) ² cita una serie de posibles indicadores atípicos referentes a la presencia de la Discapacidad Intelectual, acorde a diversos rangos de edad:

- Los niños de **3 a 5** años con discapacidad intelectual necesitan apoyos para realizar las rutinas diarias y la psicomotricidad.
- La comprensión, se propicia con la presencia de apoyos visuales.
- Presentan una autorregulación limitada referida a los niveles emocionales y conductuales.

² Apuntes recuperados de la asignatura; Diagnóstico e intervención en trastornos del desarrollo, proporcionados por la profesora Pilar Maseda.

- Los niños de **6 a 8 años** no son realmente conscientes de sus capacidades.
- La funcionalidad de los procesos psicológicos básicos, se desarrollan por debajo de la media.
- Presentan trastornos específicos del aprendizaje.
- No son conscientes de las consecuencias que provoca no cumplir las normas.
- Tardan bastante tiempo en ofrecer una respuesta en comparación con el resto de la población.
- Los niños de **9 a 12 años** tienen escasas competencias para adaptarse a situaciones novedosas.
- No tienen muchos recursos para enfrentarse a la resolución de problemas.
- Comprensión emocional muy sencilla.

Una vez que se ha diagnosticado la discapacidad intelectual, según Verdugo (2003), es fundamental describir tanto los puntos fuertes como las limitaciones del individuo en cada una de las cinco dimensiones citadas anteriormente, para poder de esta manera planificar los apoyos que estos deben recibir. Es fundamental tener en cuenta las debilidades y fortalezas de las personas en las siguientes áreas:

- El desarrollo humano
- La educación
- La vida en el hogar y comunidad
- El empleo
- La salud y seguridad
- Las conductas
- Las habilidades sociales
- Mecanismos de protección y defensa de estas personas.

Luckasson y cols- (en Verdugo-, 2013), definen los apoyos recibidos como estrategias, recursos y herramientas diversas que pretenden mejorar el funcionamiento individual de cada persona y promover sus intereses, su desarrollo personal y educación. Una vez que se tiene en mente las áreas donde las personas tienen posibilidades de presentar alguna dificultad, es imprescindible identificar aquellas áreas que necesiten un apoyo y plantear así las actividades teniendo en cuenta los intereses y contextos en los que se encuentra la persona en cuestión. A continuación, se debe valorar el nivel o la intensidad de las necesidades de apoyo que se

requieran y por último, es necesario desarrollar el plan individualizado de los apoyos de cada individuo, en el que deben aparecer : los interés y preferencias de la persona en cuestión, las áreas y actividades de apoyo, los contextos en los que participará la persona, las funciones específicas de apoyo, énfasis en los apoyos naturales, las personas que serán responsables de proporcionar las funciones de apoyo, los resultados personales obtenidos y un plan para controlar lo acordado.

La OMS (2001) ofreció cinco términos definiéndolos en su totalidad para fomentar el buen uso de los vocablos a la hora de referirnos a las personas con diversidad funcional y sustituyendo así los términos empleados en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías de 1980 (CIDDM), promocionando la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud(CIF) siendo el resultado de estos cambios, términos que no mostraban el lado positivo de la diversidad funcional.

Indicó que el término **déficit** sustituía al término deficiencia tratándose de la pérdida o anomalía de una parte determinada del cuerpo, de una función mental o fisiológica. Empleó la palabra **limitación en la actividad** refiriéndose a las dificultades que una persona puede experimentar a la hora de realizar sus actividades, sustituyendo así el término discapacidad. El término minusvalía, fue sustituido por la OMS empleando la **restricción en la participación**, refiriéndose a los problemas que una persona puede experimentar en sus situaciones vitales. Las **barreras**, las define como aquellos factores ambientales que condicionan el funcionamiento y crean discapacidad y por último la **discapacidad**, lo define como un término que engloba a los déficits, limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación.

Romañach y Lobato (2005) proponen un nuevo término para referirse sin un carácter negativo ni médico a este colectivo, que ha representado al 10% de la población más olvidada y minusvalorada en comparación con otros colectivos discriminados (mujeres, inmigrantes, indígenas...) designándolos como “mujeres y hombres con diversidad funcional”.

El nuevo término, incluye el concepto “mujeres y hombres” refiriéndose a los seres humanos que nacen y quieren vivir con los mismos derechos y dignidad que las personas que no tienen diversidad funcional.

El término diversidad, pretende referirse a la variedad y diferencia que existe dentro de un mismo colectivo humano y el término función, se refiere a la capacidad propia de actuar de los

seres vivos. En definitiva, este nuevo término, hace referencia a mujeres y hombres discriminados que ejecutan de manera diferente las tareas habituales, debido a la diferencia en el funcionamiento de su cuerpo, en el que sus partes, funcionan de otra manera, porque se caracterizan por ser internamente diferentes.

El Comité español de representantes de personas con Discapacidad (CERMI) (1997), rechaza el término de "diversidad funcional" en el documento 1/ 2017, proponiendo así el uso del término "personas con discapacidad" frente a otras terminologías, concepto, propuesto por Romañach y Lobato en 2005 que, durante mucho tiempo, comenzó a emplearse para referirse a este tipo de personas.

Down España (2017) indica que el comité, defiende el nuevo término, comentando que el concepto "personas con discapacidad", hace referencia a la realidad a la que se encuentran sometidos millones de personas, mientras que con el término "diversidad funcional" se hace invisible al colectivo, provocando confusión. A su vez, comenta, que este término se encuentra reconocido por la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU) y por tanto es la terminología correcta que debe emplearse y por esa misma razón, se dice que las personas con síndrome de Down son personas con discapacidad intelectual.

3.3.3 La educación inclusiva en España: Evolución legislativa

Es fundamental, tener en cuenta, que el derecho de la educación debe ser recibido por todos los niños, independientemente de sus capacidades y características propias para así, fomentar su formación y desarrollo humano dentro de una sociedad y contexto propio. "El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad". (ONU, 1959)

En España, los cambios producidos en la educación especial no evolucionaron de manera exitosa en comparación con el resto de los países, pero es imprescindible, tener en cuenta numerosas fechas y leyes vigentes que hicieron que la Educación Especial estuviese cada vez

más disponible para las personas que presentasen algún tipo de necesidad, promoviendo así el acceso a la educación de las mismas. Las fechas que supusieron un cambio fundamental respecto a la Educación Especial en España, son las que se adjuntan a continuación.

- En **1945**, se crean las escuelas especiales, debido a la presencia de la Ley de Educación Primaria.
- El año **1970**, es considerado según García Rubio (2017) un momento culminante en España, pues, se aprobó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y apareció la Educación Especial por primera vez. “La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario se llevará a cabo en centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible”. (Ley General de Educación y Financiamiento de La Reforma Educativa, 1970).
- García Rubio (2017), indica que, en el año **1975**, se creó el Instituto Nacional de Educación Especial que dependía del Ministerio de Educación y que se centró de manera intensa y exclusiva en la educación y formación de los alumnos que presentasen algún tipo de discapacidad.
- Hidalgo (s.f.), indica que, en **1978**, la Comisión de Educación Británica, elaboró un documento que hacía referencia a las necesidades educativas especiales de los niños, conocido bajo el nombre de Informe Warnock, que comentaba el derecho que tenían todos los niños de ser educados. Desde este momento, comienza a emplearse el término “necesidades educativas especiales” debido a su aceptación en dicho informe.
- En el artículo 27 de la Constitución de **1978**, se promulgó el derecho a la educación de todos los ciudadanos, independientemente de sus características y capacidades personales.
- En **1982**, se produce la creación de la Ley de Integración Social de los minusválidos.
- En **1990**, con la presencia de la LOGSE, el concepto de Educación Especial comienza a denominarse Necesidades Educativas Especiales y a su vez, aparece el principio de atención a la diversidad.

- En **1994**, según Valcarce (2011), en la Conferencia de Salamanca, se establecen los inicios de lo que será un marco legal, que servirá de base para los principios que guiarán las políticas educativas, referidas a la inclusión de la escuela.

En este mismo año, se fomenta la discusión referente al empleo de los términos, integración e inclusión escolares. Es fundamental, ser conscientes, de que el paso de la escuela integradora a la escuela inclusiva supuso una gran evolución en la educación respecto a la diversidad de los alumnos, teniendo en cuenta, que en un principio se les excluía o separaba del resto de la población. Según García Rubio (2017), los niños con algún tipo de necesidad han recibido y en muchos países siguen recibiendo un trato y una educación en la que se tienen como referencia una serie de modelos educativos, que se explican a continuación.

Exclusión: Los niños con necesidades se encuentran alejados y separados del resto de niños y no tienen la oportunidad de gozar del derecho de la educación, provocando una pérdida de autonomía para participar e integrarse en la sociedad en la que se vive.

Segregación o separación: Los alumnos con algún tipo de discapacidad son separados del resto de alumnos en el centro ordinario.

Integración: Los alumnos con necesidades, se adaptan al resto de sus alumnos con la intención de modificar la diferencia de la persona y adaptándose así al proceso de enseñanza aprendizaje existente en el centro escolar.

Inclusión: Los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, tienen el mismo derecho que sus compañeros en poder recibir una educación en un aula ordinaria, recibiendo ahí los apoyos especiales y necesarios teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y la evolución propia de cada alumno en cuestión.

Grau (1998), comenta que la escuela inclusiva ofrece un currículo novedoso que respeta y se centra en la diversidad de los alumnos, a partir de la cooperación, innovación e investigación, propiciando un cambio de actitudes y valores sociales, así como el desarrollo de un nuevo perfil docente, con capacidad de cooperación entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Es necesario conocer las diferencias existentes entre los dos últimos conceptos citados anteriormente ya que el paso de la escuela integradora a la escuela inclusiva ha supuesto siempre un reto para la educación. Valcarce (2011) indica que la inclusión actualmente sigue

siendo un reto para la escuela, pues, provoca una transformación en los sistemas socioeducativos en donde los profesionales educativos deben trabajar y luchar para conseguir la inclusión de los alumnos.

A continuación, basándome en Arnaiz (2003) y Morriña (2002) he elaborado una tabla, donde se muestran las diferencias esenciales entre estos dos conceptos (Ver Tabla I).

Tabla I: Diferencias existentes entre la Escuela Integradora y la Escuela Inclusiva.

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Se centra exclusivamente en el diagnóstico.	Se centra en resolver los diversos problemas referentes a la colaboración.
Se encuentra dirigida únicamente a los alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial.	Se encuentra dirigida a todos los alumnos independientemente de sus capacidades y limitaciones.
Se basa en los principios de igualdad y competición.	Las diferencias de los alumnos aportan equidad, cooperación y solidaridad entre los alumnos del centro escolar.
La inserción de los alumnos se caracteriza por ser parcial y condicionada.	La inserción de los alumnos se caracteriza por ser total e incondicional.
Exige transformaciones de tipo superficial.	Exige transformaciones profundas.
El protagonista del aprendizaje es el alumno con necesidades educativas especiales y a partir de apoyos, recursos y herramientas, se fomenta su aprendizaje.	El aprendizaje se centra en el aula y el alumno con necesidades educativas especiales recibe los apoyos necesarios en el aula ordinaria.
Frecuentemente disfraza las limitaciones para lograr mayor posibilidad de inserción.	Las limitaciones son reales y es consciente de ellas.

Fuente: Elaboración propia basado en Alemañy, C. (2009). *Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1, Nº2. Recuperado de <https://educrea.cl/integracion-e-inclusion-dos-caminos-diferenciados-en-el-entorno-educativo/>

- En **1995**, a partir de la Reforma Educativa, con el Real Decreto 696/1995 del 28 de abril, se propicia la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales

y posteriormente, se pone en marcha la Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y Gobierno de los centros Docentes.

- En **2002**, se promulgó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).
- En **2006**, fue promulgada la Ley Orgánica de Educación (LOE) dedicando un capítulo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- En **2008**, la Organización de las Naciones Unidas, declaró los derechos de las personas con discapacidad.
- En **2013**, la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) indica que todos los alumnos tienen derecho a una educación en igualdad y justicia social.

3.4 Inclusión en el aula de los alumnos con síndrome de Down

En este apartado, se especificarán los tipos de modalidades de escolarización disponibles para los alumnos con síndrome de Down y se indicarán una serie de herramientas, recursos y técnicas útiles para incluir a los alumnos con esta alteración cromosómica en un aula ordinaria, así como las formas más eficaces para poner en práctica el proceso de enseñanza- aprendizaje.

3.4.1 Modalidades de escolarización

Existen diversas modalidades de escolarización en los niños con síndrome de Down. Las familias y el Equipo de Orientación Educativa y psicopedagógica (EOEP) son los encargados de detectar cual es la modalidad más adecuada para cada alumno.

Luque (2015) y Ruiz Rodríguez (2012), indican que un alumno con síndrome de Down puede acudir a un centro ordinario con apoyos específicos, a un colegio de Educación Especial o recibir una modalidad de escolarización combinada. A continuación, se especifica la explicación de cada modalidad siendo la inclusión en el aula ordinaria con los apoyos específicos, la más común en los alumnos que presentan esta alteración cromosómica.

Centro ordinario con apoyos específicos: El alumno con síndrome de Down se encuentra completamente incluido en la misma aula que el resto de sus compañeros durante todo el curso escolar. Los objetivos y contenidos curriculares se adaptan a sus necesidades educativas y a su desarrollo cognitivo y personal. Recibe apoyo del logopeda y de la Pedagoga terapeuta tanto dentro como fuera del aula. Esta modalidad es la más común en los alumnos con síndrome de Down y resulta ser un aprendizaje tanto para el resto de los compañeros como para el propio

alumno, porque es uno más en el aula y ejecuta y participa en la mayoría de las actividades propuestas.

Colegios de Educación Especial: Los alumnos con síndrome de Down que no pueden ser atendidos en un centro ordinario; se encontrarán escolarizados en un centro de Educación Especial en el que la mayoría de los alumnos presentan esta alteración cromosómica. Se les ofrece recursos, medidas y herramientas muy precisas y específicas que no ofrecen los centros ordinarios. Se centran únicamente en el desarrollo y crecimiento de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Estos centros, suelen caracterizarse por tener muy pocos alumnos en cada clase, para ofrecerles atención única y personalizada.

Modalidad combinada: García Romero (2006), comenta que esta modalidad de escolarización es doble, porque el alumno, acude unos días a un centro educativo ordinario y otros días, recibe sesiones en un centro específico. Este tipo de modalidad se lleva a cabo porque los centros ordinarios a pesar de la presencia del equipo de profesionales no cuentan con todas las herramientas ni tiempo, para referirse a estos alumnos y los centros de educación especial fomentan la separación o segregación de los alumnos con necesidades y por esa misma razón, se combinan los dos, dando lugar a este tipo de modalidad.

3.4.2 Estrategias para fomentar la inclusión de los alumnos con síndrome de Down

En numerosas ocasiones, los profesionales de la educación se lanzan de manera inmediata con muchas ganas y entusiasmo en el mundo de la inclusión, sin ser realmente conscientes de lo que esto conlleva. Ruiz Rodríguez (2011) propone una serie de claves para que los maestros pongan en práctica y fomenten la inclusión de los niños con síndrome de Down de manera exitosa.

Indica que hay que tener paciencia y dar tiempo al tiempo y no adelantar sucesos, porque cada alumno es único y diferente, que hay que evitar la hiperactividad educativa y plantear actividades con coherencia para conseguir el desarrollo evolutivo y personal de los alumnos. Se deben desarrollar planes de trabajo con pocos cambios, pero con posibilidades de que se pongan en marcha y alcancen resultados eficaces. Es recomendable ante algunos comentarios, hacer oídos sordos y no se debe perder la esperanza ni la confianza en que es posible lograr la inclusión de los niños con síndrome de Down y por ello, es necesario perder el miedo a arriesgarse.

Hay que estar formado e informarse para disponer de los recursos y herramientas para incluir a estos niños en el aula, es recomendable, buscar alianzas en el proceso de inclusión de un alumno con síndrome de Down, porque el trabajo en equipo resulta más eficaz y con la presencia de más opiniones e ideas es más sencilla la inclusión de dicho alumno. Hay que intentar contar con el apoyo de las instituciones y el equipo directivo, debe de estar implicado de manera intensa en la inclusión del alumno. A su vez, es imprescindible analizar el contexto del centro antes de comenzar con la inclusión y escribir las medidas que se van a llevar a cabo, creando buenas guías de prácticas y buscando espacios y tiempos determinados para comentar y decidir con la comunidad educativa las diversas propuestas decididas.

Gracias a la existencia de la Atención Temprana y la coordinación entre las familias, equipo docente, personal de apoyo dentro del centro escolar tanto en el aula como fuera de ella (Pedagoga Terapeuta y Logopeda) y apoyos externos (fundaciones (fundación síndrome de Down, Fundación Iberoamericana Down 21, Fundación Belén...), los alumnos con síndrome de Down, podrán aprender nuevos conocimientos, sociabilizarse y formar parte de una comunidad educativa al igual que el resto de los alumnos, respetando sus ritmos y tiempos de aprendizaje.

Díaz- Caneja- (en Fundación Iberoamericana Down 21-, s.f.) y Down España (2014), definen los programas de Atención Temprana como el conjunto de actuaciones dirigidas a niños con síndrome de Down entre 0 y 6 años, organizadas por un equipo de profesionales de orientación tanto interdisciplinar como transdisciplinar, con el objetivo de disminuir a partir de diversas técnicas y tareas específicas, el retraso madurativo asociado a esta discapacidad. A su vez, pretende desarrollar al máximo las capacidades del niño para prevenir la aparición de problemas secundarios, desarrollando la autonomía en los pequeños y adaptándoles de la mejor manera en su entorno.

Ruiz Rodríguez (2012) indica que la tarea de identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos es tarea de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Estos, se encargan de realizar una evaluación psicopedagógica de los mismos donde reflejan en un informe el desarrollo y evolución del alumno en cuestión y analizan su situación educativa destacando las necesidades educativas especiales presentes y planteando la propuesta curricular y la ayuda necesaria para facilitar su escolarización y su desarrollo.

Ruiz Rodríguez (2003), comenta que, a la hora de planificar y estructurar el Proyecto Curricular de cada etapa educativa, se debe tener en cuenta a los alumnos con síndrome de Down y por ello, se deberán realizar adaptaciones curriculares del centro para considerar al niño con esta alteración cromosómica un alumno más en dicho complejo. A su vez, se realizarán, adaptaciones curriculares de aula aplicadas a todos los alumnos pero que favorecen de manera plena el desarrollo de los niños con síndrome de Down y por último, es necesaria la presencia de adaptaciones curriculares individuales significativas o no significativas ofrecidas de manera única al alumno con síndrome de Down.

3.4.3 Formas de trabajar con los niños con síndrome de Down

Es fundamental tener en cuenta una serie de medidas para poner en práctica el proceso de enseñanza- aprendizaje en los alumnos con síndrome de Down, con el objetivo de que aprendan y amplíen sus conocimientos al igual que el resto de sus compañeros, respetando sus ritmos y tiempos de aprendizaje.

Ruiz Rodríguez (2012), ofrece una serie de medidas y estrategias útiles para propiciar el aprendizaje de los niños con síndrome de Down de manera exitosa y eficaz. Algunas de estas, se exponen a continuación.

- Si hay un alumno con síndrome de Down en el aula; el maestro debe de explicar a los alumnos que no deben ayudarlo cuando no lo necesite y que es necesario animarle, para que realice todas las actividades que se proponen en el aula.
- Si el alumno presenta dificultades para captar la información mediante la vía auditiva; debemos mirarle a la cara y ofrecerle mensajes cortos y directos evitando los dobles sentidos. En la asamblea, debemos sentarles cerca del maestro y hacer uso de las expresiones faciales, gestos y señales, así como el empleo de recursos y soportes visuales como los pictogramas y manipulación de objetos reales. Debemos respetar sus tiempos hasta que se encuentren capacitados para procesar la información y ofrecer una respuesta.
- A la hora de plantear las actividades, es necesario que los maestros se muestren flexibles y sean conscientes de que en numerosas ocasiones no se puede poner en práctica lo que se tenía planificado. Es necesario tener en cuenta la motivación y los intereses de los alumnos.

- Ofrecer pautas concretas en vez de normas poco precisas y generales. Necesitan que la información sea muy clara para captarla correctamente.
- Aprenden mejor, observando a sus compañeros realizar la actividad en cuestión, que una larga y compleja explicación de lo que se debe realizar. Aprenden por imitación.
- Tener preparado material diverso con antelación y disponer de otro material por si hay que cambiar de actividad.
- Las actividades que se ofrecen a los alumnos con síndrome de Down deben de ser diversas y de corta duración, pues, pueden llegar a aburrirse, porque les resulta pesado realizar durante mucho tiempo la misma actividad.
- Proponer actividades en las que las técnicas para ejecutarlas sean distintas: trabajo en equipos, por parejas, de manera individual, gran grupo... para trabajar y fomentar las relaciones sociales con los compañeros.
- Es imprescindible fomentar los aprendizajes a partir del juego porque de esta manera van a estar motivados y van a disfrutar del proceso de aprendizaje.
- Entrenar a los alumnos en habilidades sociales.
- Repetir a los alumnos las indicaciones las veces que haga falta.
- Tratarles como un alumno más y respetar sus ritmos de aprendizaje al igual que los del resto de sus compañeros.

Haciendo referencia a Molina- (en el grupo de investigación de Educación y Diversidad-, 2004), el mayor problema de las personas con síndrome de Down, es el procesamiento de la información, que repercute de manera inmediata en los procesos de adquisición del lenguaje oral, en el aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo numérico, por lo que es necesario que los maestros, adapten el diseño y desarrollo curricular e intenten solventar y corregir los principales déficits de estos alumnos, con el uso de recursos didácticos variados y flexibles.

Las experiencias de aprendizaje diseñadas de manera correcta provocan que los alumnos con síndrome de Down se encuentren motivados y su potencial de aprendizaje, aumente de manera inmediata, mejorando el procesamiento de la información tanto de manera integrada en el proceso de enseñanza- aprendizaje normalizado como en distintas sesiones rehabilitadoras y por ello, es necesario la presencia de dos tipos de docentes. El docente ordinario, que es el encargado de adaptar todo el proceso de enseñanza, para conseguir que los alumnos con síndrome de Down procesen correctamente la información y el segundo tipo, que se encarga de

la rehabilitación de las funciones cognitivas dañadas y aconseja y proporciona al profesorado ordinario los recursos y herramientas necesarias para trabajar con el alumnado.

A la hora de diseñar la programación didáctica para trabajar con los niños con síndrome de Down, es necesario, tener en cuenta, que el pilar fundamental de dicha programación es la Zona de desarrollo próximo (ZDP), definida por Vygotsky (1978), como la distancia existente entre la capacidad de un niño de hacer algo por sí mismo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de algo o de alguien. Refiriéndonos a este concepto, es necesario, que, a la hora de plantear las actividades, estas se correspondan con el desarrollo potencial de los alumnos y no con el nivel de desarrollo actual.

Molina-(en el grupo de investigación EDI-, 2004) ,comenta que el principio de la globalización, se caracteriza por ser primordial en el proceso de enseñanza de los niños con síndrome de Down ,porque es el método más eficaz para trabajar con los alumnos, y sacar el máximo provecho de sus potencialidades, y para que su implementación resulte práctica y efectiva, los maestros, deberán planificar sus propias unidades didácticas globalizadas, teniendo en cuenta el diseño curricular de las áreas evolutivas que se quieren trabajar. Haciendo referencia a Down España (2016), en el planteamiento de las actividades que se ponen a disposición de los alumnos con síndrome de Down, se deben agrupar los objetivos y los contenidos de los ámbitos que se trabajan en las diversas actividades, teniendo en cuenta los intereses de los alumnos e integrando así varios contenidos en una misma actividad.

Una experiencia de enseñanza globalizada son los centros de interés promovidos por Decroly (1871-1932) donde se van desarrollando una serie de áreas a partir de las diversas tareas y actividades que se proponen a los alumnos, centrándose en las experiencias, necesidades e intereses de estos, enseñándoles a dar solución a los problemas reales, donde el objetivo principal es propiciar la observación del medio, la asociación de las nociones adquiridas y la expresión del pensamiento.

Otro método bastante efectivo para propiciar la enseñanza de aprendizajes en los alumnos con síndrome de Down, es la existencia del método de los proyectos, que según Arranz – (en el grupo de investigación de Educación y Diversidad-,2004), indica que es una estrategia educativa elaborada por Dewey (1971) que fomenta el trabajo cooperativo, teniendo repercusiones fuera

del ámbito escolar y en el que el alumno se caracteriza por ser un sujeto activo en el proceso de aprendizaje, colaborando en la propuesta de los proyectos.

Molina- (en el Grupo de Investigación EDI-, 2004), indica que el modelo didáctico que se debe emplear con los niños con síndrome de Down hace referencia a tres situaciones diversas de aprendizaje entre las que destacamos: trabajo en un grupo grande, en un grupo pequeño o individual. Molina (2004), comenta que lo ideal sería que los alumnos con síndrome de Down se escolarizasen de manera integrada con otros alumnos, haciendo referencia al aprendizaje cooperativo en pequeños grupos.

Down España (2014), indica que la mediación, se caracteriza por ser una estrategia muy útil para la enseñanza de los alumnos con síndrome de Down, pues su objetivo es favorecer la transferencia de los principios cognitivos a los distintos contextos, relacionando las experiencias con las familias y provocando que los alumnos se sientan competentes. El maestro debe de ser el mediador de los alumnos y ofrecerles un aprendizaje organizado y planificado.

3.5 Importancia del aprendizaje de la lectura en alumnos con síndrome de Down

En el apartado que se adjunta a continuación, se explica de manera breve la relevancia que tiene la lectura en la etapa de Educación Infantil y la importancia de desarrollarla de manera progresiva en todos los alumnos, independientemente de sus Necesidades Educativas. Al ser la lectura el pilar fundamental de la propuesta de intervención educativa expuesta en este Trabajo de Fin de Grado se procederá a explicar brevemente algunos aspectos generales de la misma.

Troncoso y del Cerro³ (1998), indican que la lectura supone comprender y acceder a un mensaje escrito sin ser necesaria la pronunciación oral de sílabas y palabras.

El aprendizaje de la lectura es un contenido curricular básico y esencial en la vida de los alumnos y por esa misma razón, el equipo docente debe disponer de los recursos y herramientas necesarias para propiciar el aprendizaje de la lectura, transmitiendo su importancia y necesidad, para ser capaces de desenvolverse en la vida cotidiana y fomentar así el desarrollo de la

³ Pedagoga Terapeuta y profesora de Educación Especial en la Fundación Síndrome de Down de Cantabria respectivamente y creadoras de un método de lectura y escritura para niños con síndrome de Down.

creatividad y la imaginación, así como la ampliación del vocabulario y el desarrollo de la expresión oral y escrita.

Es imprescindible desarrollar la prelectura en los alumnos desde el primer curso de Educación Infantil para que vayan familiarizándose con la lectura y disfrutando de su proceso, trabajando la comprensión y la expresión lectora.

Los alumnos con síndrome de Down, al igual que sus compañeros que no presentan esta alteración cromosómica, pueden ser capaces de adquirir las habilidades lectoras a partir de métodos de lectura específicos y adaptados, que respeten su ritmo y tiempo de aprendizaje.

Troncoso y del Cerro (1998), comentan que a lo largo de varios años, los alumnos con discapacidad intelectual moderada, no tenían la posibilidad de aprender a leer y escribir de manera comprensiva e incluso, actualmente, en varios manuales de Educación Especial se indica que los niños que presentan una edad mental inferior a los seis años o con coeficientes intelectuales por debajo de 50-60, presentan múltiples dificultades para leer y por esa misma razón, la mayoría de las personas con síndrome de Down, durante muchos años, se caracterizaron por ser analfabetas pero, actualmente, cabe destacar que el 80% de las personas con esta alteración cromosómica pueden y deben ser alfabetizadas. Es fundamental saber que, aunque la lectura y la escritura se caractericen por ser dos aprendizajes referidos al lenguaje escrito, su ejecución y programación cerebral se desarrollan de maneras distintas.

Es fundamental establecer y contar con programas de lectura tanto para jóvenes adultos como para niños, pues gracias a la lectoescritura, aumenta de manera continua la comunicación y habilidades sociales, se desarrollan de manera intensa las capacidades intelectuales, se aumenta la cultura y conocimientos de los individuos, se fomenta su autonomía personal, se facilita la integración social y se satisfacen sus necesidades. A su vez, gracias a la lectura, los alumnos aumentan sus capacidades de percepción, memoria y atención.

Del Cerro y Troncoso (1998), indican que tanto el aprendizaje de la lectura como el de la escritura contribuyen a que las personas con síndrome de Down se incorporen de manera decisiva en la sociedad en la que se encuentran y por esa misma razón, es fundamental que el aprendizaje de la lectura se caracterice por ser un contenido esencial que debe de potenciarse en la tarea educativa de los alumnos que presentan esta alteración cromosómica.

Flórez y Troncoso (2011), indican que, para fomentar la comprensión lectora de manera adecuada y eficaz, deben tenerse en cuenta las características propias y personales de cada alumno, así como la personalidad, intereses, memoria, inteligencia y comprensión verbal entre otros y, ante todo, se debe respetar la individualidad de cada alumno para desarrollar de manera eficaz este aprendizaje.

Todos los alumnos, pueden ser capaces de desarrollar el aprendizaje de la lectura, dependiendo de su edad cronológica y por ello, hay que respetar los ritmos y estimular y aprovechar de manera intensa las capacidades concretas de cada uno de ellos.

Flórez y Troncoso (2011), indican que las lecturas que se trabajen con los alumnos deben de ser acordes con la etapa lectora de cada uno de ellos, es decir, que las ilustraciones, tipo de letra o longitud de las frases sean adecuadas a los alumnos que se dirigen. Por último, indican que es imprescindible plantear actividades que no sean muy repetitivas ni agobiantes para el alumno. Hay que hacer posible que la lectura sea un acto de aprendizaje lúdico y divertido.

4. Propuesta de intervención educativa

4.1 Presentación de la propuesta

La inclusión de los alumnos con síndrome de Down en las aulas ordinarias ha sido siempre un reto para la educación y gracias a los múltiples avances y recursos, estos niños se han convertido en miembros fundamentales del complejo educativo. Profesionales de la educación, equipos externos al centro y familiares, luchan de manera constante para solventar las necesidades de estos niños, para que al igual que sus compañeros se desarrollen de manera personal e intelectual, logrando unos objetivos curriculares referidos a su ritmo y necesidades de aprendizaje.

La propuesta que se expone a continuación pretende adaptar un método de lectura ya existente, para propiciar el aprendizaje de la lectura global y la estructura de la oración en una alumna con síndrome de Down, perteneciente al programa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en un centro de modalidad ordinaria (Fundación Educativa Sofía Barat,

Colegio Sagrado Corazón de Chamartín⁴) para que se inicie en el aprendizaje de la prelectura y desarrollé sus habilidades lectoras.

Partiendo de una detección de necesidades en la alumna, nos referimos al Decreto 17/ 2008 e identificamos barreras que impiden el desarrollo normalizado del área 3: lenguajes: comunicación y representación y por ello se ha elaborado una propuesta de intervención para fomentar el aprendizaje de la prelectura de manera motivadora y dinámica a través de la manipulación, juego y experimentación activa en donde, la protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje es una alumna que se encuentra en el último curso del segundo ciclo de la etapa de Educación infantil, es decir, 3º de Infantil.

La propuesta que se muestra a continuación, resulta ser una adaptación del método propio que el equipo de profesores, logopedas y pedagogas terapeutas del colegio Sagrado Corazón de Chamartín ha diseñado y creado para trabajar la lectura comprensiva con los niños de Educación Infantil basándose en la teoría de la globalidad cerebral y logrando que los alumnos, descubran el gusto por la lectura porque “leer es mucho más que descifrar letras”. Este método, se denomina *Proyecto Rosetta* y se caracteriza por ser un método diferente para el aprendizaje de la lectura, que cuenta con múltiples recursos y materiales y que se encuentra fundamentado en diversos principios.

La propuesta de intervención planteada ha sido diseñada y planificada para trabajar con la alumna durante tres semanas del curso escolar. Es fundamental ser conscientes de que tanto un alumno con esta alteración cromosómica como sin ella, no es capaz de adquirir en tres semanas el aprendizaje total de la lectura ni alcanzar todos los aspectos y contenidos de trabajo que se plasman en esta propuesta de intervención, porque la lectura, es un aprendizaje a largo plazo que va desarrollándose y evolucionando respecto a las necesidades individuales y ritmo de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

La propuesta de intervención educativa que se adjunta a continuación, se caracteriza por ser un ejemplo de cómo debería trabajarse el inicio de la lectura global y la estructura de la oración con una alumna con síndrome de Down y por ello, se ha considerado pertinente sistematizar la propuesta a lo largo de tres semanas escolares siendo conscientes de que esta programación se

⁴ Autorización del centro educativo para hacer uso de información de este, para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado (*Ver Anexo 1*).

puede alargarse en el tiempo y que las actividades diarias que han sido diseñadas de manera rigurosa no tienen por qué ser desarrolladas en su totalidad hasta que la alumna no automatice correctamente el proceso de aprendizaje planteado y la maestra, decida que su nivel de aprendizaje puede aumentar.

Los diversos aprendizajes adquiridos durante mi carrera como docente y la formación práctica recibida en el Colegio Sagrado Corazón de Chamartín han hecho posible que haya podido planificar y estructurar una propuesta educativa, centrándome en una alumna en concreto que se caracteriza por ser la protagonista de esta intervención educativa.

4.2 Objetivos

- Diseñar una propuesta de intervención, dirigida a una alumna con síndrome de Down para fomentar la prelectura global y la estructura de la oración.
- Propiciar el aprendizaje de la comprensión lectora.
- Motivar a la alumna para iniciar el aprendizaje de la lectura.
- Adaptar un método de lectura ya existente que permita al profesorado iniciar el aprendizaje de la lectura global y la estructura de la oración en alumnos con Síndrome de Down.

4.3 Contexto educativo

Antes de explicar de manera extensa la propuesta que he llevado al aula de 3º de Educación Infantil donde se encuentra la alumna con síndrome de Down, es fundamental conocer el contexto educativo en el que se ha puesto en práctica dicha propuesta de intervención.

Es considerable tener en mente que esta propuesta se podrá llevar a cabo en cualquier otro centro educativo en el que se tengan conocimientos sobre el método “Rosetta” o algún otro método que se asemeje al mismo y cuyo procedimiento y metodología sea muy similar para así, poder comprender de manera rigurosa el desarrollo de la propuesta y las actividades aquí planteadas.

Al mismo tiempo, esta propuesta, independientemente de que se tengan conocimientos o no sobre el método “Rosetta”, puede servir como una herramienta muy útil y potente para los maestros de Educación Infantil que tengan interés por comenzar el aprendizaje de la lectura a

partir de la lectura global siguiendo un método motivador a partir del cual, los alumnos aprenden de manera lúdica y didáctica y además de ir adquiriendo los aspectos planteados, comprendan lo que leen.

Como se trata de una propuesta aplicada en un centro determinado, procederemos a comentar la tipología de centro, metodología, propuesta y proyecto educativo del mismo enfatizando en los rasgos y características fundamentales, tomando como referencia la plataforma digital⁵ oficial del colegio Sagrado Corazón de Chamartín (2019) y haciendo hincapié en el aula ordinaria en la que se encuentra la alumna protagonista de la intervención educativa.

4.3.1 Centro escolar

Haciendo referencia al Proyecto Educativo de la Fundación Educativa Sofia Barat, Colegio Sagrado Corazón de Chamartín(2019) cabe citar que dicho colegio se caracteriza por ser un centro católico de titularidad privada situado en el norte de Madrid, en el distrito de Chamartín, caracterizado por ser un entorno residencial tranquilo, comunicado correctamente que integra las etapas educativas de Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato y a su vez, cuenta con un programa de atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales. El centro, atiende a 1.500 alumnos de los cuales 100 de ellos, se caracterizan por presentar alguna necesidad educativa especial.

El centro escolar quiere desarrollar de manera intensa y continua diversas dimensiones en sus alumnos entre las que destacan: la dimensión del saber, aprender y hacer, la dimensión estética, la afectiva, la social, ética y religiosa.

Los objetivos fundamentales que el centro escolar quiere propiciar en sus alumnos se caracterizan por ser entre otros, la atención a los diversos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales, la coeducación como pilar básico para la integración social, la enseñanza y desarrollo de los valores democráticos y el pluralismo, el desarrollo integral y unificado del alumno y el carácter confesional del centro.

Los valores que se quieren inculcar y desarrollar en el crecimiento y evolución de los alumnos tienen como objetivo primordial, propiciar en todo momento y de manera continua el desarrollo

⁵ Toda la información ha sido extraída de la página web del centro educativo:
<https://chamartin.redsagradocorazon.es/>

integral de los mismos, ofreciéndoles una educación personalizada e individualizada de calidad para así, alcanzar los objetivos y las competencias, respetando el ritmo, nivel y capacidades personales y se caracterizan por ser los siguientes: El respeto y el valor de las personas, el amor y sensibilidad hacia los demás, el servicio y generosidad, la responsabilidad individual y colectiva, la transparencia y la trascendencia.

El centro educativo le da una importancia intensa a la visión de futuro de los alumnos, para que estos, dispongan de las herramientas y recursos necesarios para poder desenvolverse con facilidad en el mundo en el que se encuentran y ser miembros considerables en la sociedad.

El centro, ofrece la posibilidad de participar en diversas actividades extraescolares como es el caso de juegos deportivos, ballet, judo, grado musical, taller de creatividad, inglés y patinaje porque consideran que estas actividades además de incrementar el potencial de los alumnos aumentan su desarrollo personal y madurativo y fomentan las habilidades sociales.

4.3.2 Aula ordinaria

En este apartado, procederemos a comentar algunos aspectos relevantes y fundamentales respecto al aula ordinaria en la que se encuentra la alumna protagonista de la intervención educativa, porque será el lugar principal en el que pondremos en práctica las diversas actividades y donde tendremos un contacto directo con la misma. Comentaremos la metodología y la disposición propia del aula.

Debido al programa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales que ofrece el centro, es frecuente que de los 25 alumnos que se encuentren en el aula, dos o tres, pertenezcan a dicho programa en el que frecuentemente, suelen ser alumnos con síndrome de Down, autismo y retraso global de desarrollo entre otros. En el aula en el que se va a llevar a cabo la propuesta, hay tres alumnos que pertenecen a este programa. Dos de ellas tienen síndrome de Down y uno de ellos Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Estos alumnos, se encuentran completamente incluidos en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros, desarrollando y fomentando sus aprendizajes, acorde con sus necesidades, siguiendo las mismas metodologías que sus compañeros, pero con los contenidos adaptados a su nivel curricular. Además de ser partícipes de la mayoría de las actividades que se plantean en el aula y trabajar de manera cooperativa con sus compañeros; reciben apoyo diario por parte de

la pedagoga terapeuta tanto dentro como fuera del aula y apoyo de la maestra de Audición y Lenguaje fuera del aula en grupos reducidos.

El aula ordinaria en la que se encuentra la alumna en cuestión se caracteriza por ser un espacio amplio y de grandes dimensiones en donde, con el resto de sus compañeros, crece de manera continua y va adquiriendo conciencia de sus propias capacidades y desarrollando los aspectos principales de las áreas curriculares. A partir del juego, los materiales manipulativos, la experimentación y la participación de forma activa en la investigación de temas determinados, los alumnos, son capaces de desarrollarse y crecer en un clima adecuado.

Los diversos aprendizajes, se encuentran centralizados en el desarrollo de las capacidades de los alumnos, teniendo siempre en cuenta sus cualidades, necesidades e intereses, atendiendo de manera intensa a la diversidad del alumnado. A través de las actividades planteadas, se fomentan algunos aspectos, como por ejemplo los citados a continuación: la creatividad, imaginación, curiosidad, habilidades para resolver conflictos, la importancia de la autonomía y el conocimiento de uno mismo. El equipo docente, cuenta con las herramientas y recursos necesarios para potenciar las diversas habilidades y capacidades de los alumnos.

Según el programa de innovación del Colegio Sagrado Corazón de Chamartín (2019), el centro escolar se encuentra inmerso en el *programa Innovación 43.19*, característico de las Escuelas Católicas de Madrid, que guía al personal docente para así desarrollar diversas iniciativas para poner en práctica la actitud innovadora en el centro y conseguir así el desarrollo integral de los alumnos, convirtiéndolos en personas competentes y transformadoras de la sociedad. Dicho programa se encuentra dividido en varias fases y actualmente el centro se encuentra en la fase “Preparando el terreno”.

Esta innovación, incluye el aprendizaje de las matemáticas a partir de un método denominado “Numicom” que resulta ser un método matemático que debido a su enfoque multisensorial hace posible que los alumnos, puedan propiciar su pensamiento matemático, trabajando la comunicación matemática y explorando las diversas relaciones, al mismo tiempo que realizan generalizaciones, a partir de material manipulativo que permite que los alumnos, interactúen con las matemáticas de manera intensa.

Esta innovación comentada anteriormente, hace también referencia al aprendizaje de la prelectura, que se propicia a través de un método elaborado por el equipo docente,

denominado " Proyecto *Rosetta*" y cuyo objetivo primordial es fomentar el aprendizaje de la lectura a partir de diversos materiales que resulten ser lúdicos, activos y motivadores con el fin de conseguir que el alumnado comprenda lo que lee. Comentaré este método de manera detallada en páginas posteriores, puesto que es el método protagonista de la elaboración de la propuesta.

El centro escolar, ofrece mucha importancia al desarrollo de las habilidades sociales y tiene como objetivo primordial fomentar la inclusión del alumnado en el aula y por esa misma razón, se ofrece especial atención al aprendizaje cooperativo. Dentro de este aprendizaje, destacan los gemelos de rutinas y hábitos, el trabajo en equipos en los que cada alumno adquiere un rol determinado y los rincones cooperativos.

Gracias a los gemelos de rutinas y hábitos, los alumnos, van familiarizándose con los valores que el centro escolar tiene como objetivo conseguir en el desarrollo de estos. Consiste en formar parejas o "tríos" de manera heterogénea que se sirvan entre ellos como apoyo y figura de referencia, para elaborar una tarea o acto concreto. De esta manera, los alumnos desarrollan su escucha activa, su compromiso de solidaridad y van forjando sus primeras relaciones de amistad.

Los alumnos, trabajan en equipos compuestos por cinco miembros y cada uno de ellos tiene un papel primordial y fundamental en su equipo, propiciando de esta manera la motivación y la autoestima del alumnado, haciéndoles partícipes de la comunidad educativa y protagonistas del proceso de enseñanza- aprendizaje. Los roles que pueden adquirir los alumnos se caracterizan por ser los siguientes: el coordinador, que es el encargado de dar el turno de palabra a sus compañeros si tienen alguna duda o quieren formular alguna cuestión, el encargado del material que se encarga de distribuir en su equipo, el material necesario para desempeñar la actividad y a su vez, es el encargado de recogerlo, el preguntón, que se encarga de formular preguntas a los otros equipos o al profesor, en caso de tener dudas específicas sobre el desempeño de alguna tarea o actividad y por último, el encargado del silencio, que se encarga de mantener el silencio en su equipo para trabajar en un clima adecuado.

A su vez, se trabaja por *rincones cooperativos*, que fomentan de manera continua el trabajo en equipo, el esfuerzo y la iniciativa personal para conseguir los objetivos planteados y desarrollar nuevas destrezas, mientras que refuerzan sus capacidades a partir de las nuevas

metodologías presentes en el centro y destacamos cinco *rincones cooperativos* disponibles que se caracterizan por ser los siguientes:

- *Somos escritores*: Se trabajan las letras y el trazo.
- *Jugamos y disfrutamos*: Enfocado al juego tanto libre como pautado.
- *Lógico- matemático*: Se trabajan las matemáticas a partir del “*numicom*”
- *Somos artistas*: Dedicado a las actividades de expresión artística.
- *Leemos y disfrutamos*: Actividades relacionadas con la lectura a partir del método “*Rosetta*”.

Otro aspecto fundamental e imprescindible de este centro educativo, es el circuito de estimulación neuro- psicomotriz que se realiza de manera diaria. Dicho circuito se encuentra planteado, teniendo como base los avances de la neuropsicología y estimula de manera intensa a los alumnos, para desarrollar de manera potencial sus inteligencias, capacidades y talentos. Es un circuito de estimulación temprana que realizan los alumnos todas las mañanas en los diversos pasillos de Educación Infantil y en la sala de psicomotricidad. Consiste en un recorrido que los alumnos tienen interiorizado en su totalidad y a partir del cual, trabajan la confianza en ellos mismos, el conocimiento de sus fortalezas y debilidades y su movilidad de manera intensa.

Al mismo tiempo, en las aulas de Educación Infantil se fomenta el aprendizaje de la competencia digital y por esa misma razón, el aula en la que se desarrolla la propuesta de intervención educativa ,cuenta con seis iPads para que los alumnos, en sus grupos de trabajo, puedan mantener un primer contacto con las tecnologías, que tan importantes son en la actualidad.

4.4 Características psicoevolutivas de la alumna con síndrome de Down

La propuesta de intervención educativa está pensada para ponerla en práctica con Lucía⁶, una niña con síndrome de Down que se encuentra en 3º de Educación Infantil y pertenece al programa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

A través de la información obtenida debido a diversas entrevistas con la tutora del aula ordinaria, la pedagoga terapeuta, la maestra en Audición y Lenguaje y los padres de la alumna,

⁶ Nombre ficticio que se va a emplear para referirnos a la alumna a lo largo de la propuesta de intervención educativa, para proteger sus datos personales.

he obtenido algunas características y aspectos que he considerado relevantes para elaborar la propuesta.

4.4.1 Características individuales y familiares

- Lucía nació en el año 2013 y tiene 6 años, pero actualmente se encuentra cursando tercero de Educación Infantil porque tiene un desfase curricular de un año.
- Entró al colegio con tres años y su evolución ha sido un claro ejemplo de esfuerzo y superación.
- Tiene un hermano pequeño que nació en el 2014 y que actualmente se encuentra en su mismo curso.
- Pertenece a una familia de tipo nuclear donde los padres presentan una edad avanzada y se caracterizan por colaborar de manera intensa con el centro educativo.
- La familia de Lucía tiene un nivel socio- económico medio- alto y a menudo realizan viajes familiares.
- Respecto a la higiene, no controla esfínteres y no es muy consciente de su cuerpo.
- Tiene miopía y necesita llevar sus gafas para poder realizar todas las actividades.
- Realiza ballet como actividad extraescolar dos días a la semana durante el recreo de la comida.

4.4.2 Desarrollo Personal

- Lucía, es una niña muy simpática, con mucha iniciativa y con ganas de participar y colaborar en todas las actividades planteadas tanto dentro como fuera del aula.
- Es muy cabezona y suele tener bastantes bloqueos mentales. Cuando se le regaña o se le dice algo que ha hecho mal, tarda mucho en procesar la información y se bloquea de inmediato, por eso, hay que marcarle correctamente las pautas.
- Le cuesta preocuparse mucho por ella misma.
- Tiene dificultades para respetar la necesidad y el espacio de los demás.
- Es muy autónoma y le gusta mucho realizar las cosas por sí sola.
- Es capaz de resolver problemas sencillos sin recibir ningún tipo de ayuda.
- Respecto al nivel emocional, cabe destacar que es una niña muy compleja y debido a que no sabe expresar de manera completa sus sentimientos, tiene bastantes momentos de bloqueo.

- Se encuentra muy bien integrada en el aula.

4.4.3 Relación con los alumnos y con los adultos

- Tiene muy buena relación con el adulto, aunque cuando recibe muchas pautas, se bloquea y le cuesta reaccionar. Los alumnos de su clase la respetan y la cuidan mucho y Lucía disfruta de manera intensa jugando y trabajando con ellos.
- En el recreo, suele buscar a los otros alumnos con necesidades educativas para jugar con ellos.
- Maneja a los alumnos con necesidades educativas especiales y es la líder de estos.

4.4.4 Aspectos académicos

- Le cuesta mucho concentrarse y disfrutar del aprendizaje cuando se encuentra trabajando en el mismo equipo que los otros niños con necesidades educativas, porque no se siente igual de atendida.
- Es muy impulsiva y por ello, es necesario marcarle las pautas de manera muy clara.
- Trabaja bastante bien y se esfuerza mucho por conseguir los objetivos que el equipo docente le marca.
- Se comunica de manera comprensible, aunque frecuentemente se bloquea y no sabe cómo continuar.
- Tiene los hábitos muy bien desarrollados y es consciente de las actividades que tiene que realizar y el momento determinado de las mismas.
- Trabaja en grupo sin ninguna dificultad.
- Tiene su propio material adaptado por la tutora ordinaria y supervisado por la pedagoga terapeuta y la responsable de Audición y Lenguaje.
- Haciendo referencia al Decreto 17/ 2008 y específicamente al área 3: lenguajes: comunicación y representación, cabe citar que Lucía, está comenzando con el aprendizaje de la prelectura global y a pesar de mostrar mucho interés, su aprendizaje es muy lento y costoso.

4.4.5 Organización de los apoyos recibidos

Al ser una alumna que pertenece al programa de Necesidades Educativas Especiales, recibe apoyos por parte de la Pedagoga Terapeuta (PT) y de la responsable de Audición y Lenguaje (AL).

Concretamente; recibe apoyo diario fuera y dentro del aula por parte de la P.T y dos veces por semana de A.L en grupos reducidos fuera del aula (*Ver Tabla II*).

Tabla II: Horario semanal de la alumna con la que se va a poner en práctica la intervención.

<u>LUNES</u>	<u>MARTES</u>	<u>MIÉRCOLES</u>	<u>JUEVES</u>	<u>VIERNES</u>
Apoyo/Circuito	Apoyo/Circuito	Apoyo/Circuito	Apoyo/Circuito	Aula/Circuito
Apoyo en el aula	Aula	Aula	Aula	Logopedia
Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
Aula	Inglés	Logopedia	Aula	Música
Comida/Ballet	Comida	Comida/Ballet	Comida	Comida
Aula	Apoyo	Aula	Aula	Apoyo en Psicomotricidad
Apoyo	Aula	Apoyo	Apoyo	

Fuente: Elaboración propia, basándome en la información recibida por parte de la Pedagoga Terapeuta y la maestra- tutora de la alumna.

Además de los apoyos recibidos dentro del centro educativo, Lucía, recibe **apoyos externos**:

- Acude a la Fundación síndrome de Down dos veces a la semana.
- Recibe sesiones de Atención Temprana.
- Acude a sesiones de logopedia para compaginar las recibidas en el colegio.

4.5 Metodología

En el apartado que se adjunta a continuación, se muestra la explicación detallada y precisa de las diversas metodologías y recursos que se van a emplear para poner en práctica la propuesta de intervención educativa. Cierto es, que, en el apartado explicativo del aula ordinaria del centro escolar, se ha comentado de manera rigurosa la metodología existente en la misma, pero la presente en dicho apartado es la que se pondrá en práctica para el aprendizaje de la prelectura, que es el pilar fundamental de la propuesta en cuestión.

4.5.1 Método de lectura: Proyecto Rosseta

La propuesta de intervención educativa que se refleja en este documento, resulta ser una adaptación del método que se explica a continuación. A partir de las diversas estrategias, recursos y rasgos fundamentales propios de este método, se ha elaborado la propuesta de prelectura para poner en práctica con Lucía y así, conseguir que la alumna lea y comprenda lo que lee.

Existen diversos métodos de lectura que resultan ser muy eficaces y adecuados para fomentar el aprendizaje de la prelectura en los alumnos con síndrome de Down. Cada uno de ellos, destaca por sus diversos rasgos, características concretas y proceso determinado, pero todos, tienen el mismo objetivo que resulta ser el desarrollo de la prelectura en los alumnos con esta alteración cromosómica.

Es indiferente el método que se ponga en práctica, pero todos, deben de tener planificado de manera correcta los objetivos que se quieren alcanzar, los materiales y recursos y la estructura del método en cuestión. A pesar de la inmensa mayoría de métodos de lectura existentes, hay algunos, que resultan ser más efectivos que otros. *Me gusta leer*, el método de lectura y escritura de María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro, conocido bajo el nombre de *LectoDown* o el método *Rosseta*⁷ que es el que se ha tomado como referencia para la elaboración de la intervención educativa, son algunos de los métodos que se pueden poner en práctica con estos alumnos.

Un grupo de profesores, logopedas y pedagogas terapeutas del colegio Sagrado Corazón de Chamartín, investigaron de manera intensa cuál era la manera más eficaz y competente para fomentar y despertar el interés por la lectura en los alumnos de Educación Infantil y por ello, a partir de la observación y experiencias, diseñaron un proyecto que denominaron bajo el nombre de *Rosseta* cuya planificación y maquetación, fue estructurada desde la realidad del aula y su objetivo, era propiciar y fomentar una lectura comprensiva en los alumnos, es decir, que los alumnos, leyesen y fuesen capaces de comprender lo leído.

⁷ Toda la información referente al proyecto Rosseta, ha sido extraída del “Blog Rosseta” de Educación Infantil del Colegio Sagrado Corazón de Chamartín <http://metodorosetta.es/> y del propio libro del Método Rosseta: “Descifrando el mundo”, proporcionado por la Pedagoga Terapeuta de dicho centro.

El equipo docente, debido a las diversas investigaciones, ha ido incorporando de manera muy progresiva numerosas ampliaciones y variaciones a lo largo de varios años, hasta llegar al método actual, que se pone en práctica en las aulas de Educación Infantil.

Elaboraron este método además de para propiciar el aprendizaje de la prelectura y su comprensión, para incluir a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el aprendizaje de ésta y respetar sus ritmos y tiempos, teniendo en cuenta que todos los alumnos son los protagonistas del aprendizaje.

El método, ofrece a todo el alumnado los mismos materiales y recursos para desarrollar el aprendizaje de la prelectura, pero es, el propio alumno el que delimita su proceso de aprendizaje y va ampliando sus conocimientos y evolucionado en su desarrollo según su ritmo y capacidades. Por esa misma razón, este método es considerado un método inclusivo porque resulta ser apto para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades y necesidades y que tiene como objetivo final, potenciar la prelectura, mejorar la comprensión y familiarizar al alumnado en este aprendizaje, de manera lenta y progresiva.

Es un método diferente, innovador y funcional que activa la lectura desde el primer curso de Educación Infantil y cuyo objetivo primordial, es trabajar de manera muy secuencial todas las bases donde se apoya la lectura comprensiva para mejorar así, la competencia lectora. Se basa en un aprendizaje globalizado para mejorar la comprensión de la prelectura y se encuentra fundamentado en diversos principios, entre los que destacan los pedagógicos, neurológicos y psicológicos.

- La plataforma digital del blog *Rosetta*, perteneciente a la página web oficial del Colegio Sagrado Corazón de Chamartín (2018), indica los diversos rasgos específicos que hacen que este método de lectura se caracterice por ser diferente y adecuado en la enseñanza de los alumnos. Se emplean materiales variados que respetan el ritmo de aprendizaje y maduración de cada uno de los alumnos. Se hace uso de tarjetas de conciencia fonológica, de pictogramas en los que se reflejan diversos objetos y acciones determinadas, cuadernos de actividades y cuadernos de lectura entre otros.
- Es un método que, a través del juego, de los recursos manipulativos y digitales, de la interacción entre la figura docente y los alumnos y a través de la investigación y experimentación, los alumnos, comienzan a familiarizarse con la lectura.

- El alumno, es el protagonista del proceso de aprendizaje y de manera activa e inmediata, se relaciona con las palabras y letras, para ser capaz de estructurar oraciones y comprender lo que lee.
- Conecta de manera intensa y directa con las emociones de los alumnos, porque ellos mismos, son conscientes de su desarrollo en el aprendizaje, así como de sus fortalezas y debilidades respecto al aprendizaje de la prelectura.
- Es un método diferente, porque hace referencia a aspectos que no son considerados específicos de la lectura.
- La lectura, siempre se encuentra acompañada de un refuerzo positivo, evitando así que los alumnos experimenten este proceso de aprendizaje con ansiedad y rechazo.

Gracias a la elaboración de este método, los alumnos del centro educativo disfrutaban de manera intensa y aprenden a leer de manera didáctica y entretenida, sintiéndose una parte efectiva y necesaria en el aprendizaje de la lectura. Aprenden a leer a partir de elementos, objetos y acciones que se caracterizan por ser cercanos a su entorno y a su contexto, para motivarles y aumentarles la autoestima. La motivación y la transmisión de la confianza en uno mismo, así como el desarrollo de la confianza entre alumno y maestro, son pilares básicos en el desarrollo de este método.

El aprendizaje de la lectura supone un proceso lento y complicado, pero si se dispone de las estrategias útiles y eficaces, es posible conseguir y solventar los objetivos planteados. Antes de poner en práctica el método *Rosseta* con los alumnos en cuestión, es fundamental que el personal docente y los encargados de desarrollar este aprendizaje, sean conscientes de que durante la etapa de Educación Infantil, se deben desarrollar de manera complementaria y continua, aspectos no específicos de la lectura que muchos de ellos, resultan imprescindibles para comenzar con el aprendizaje de la misma y otros muchos, se hacen efectivos y se trabajan durante la puesta en práctica del método.

El Blog *Rosseta* (2018), denomina a estos aspectos, prerequisites y enfatiza en que cada alumno, los desarrolla según sus capacidades y ritmo de aprendizaje. Algunos de ellos, se citan a continuación.

- Los alumnos, tienen que ser conscientes de que cada cosa adquiere un nombre específico.
- Deben de tener capacidad para mantener la atención en una tarea determinada.
- Discriminar auditivamente los sonidos tanto del habla como del entorno.
- Conciencia y reconocimiento del propio esquema corporal.
- Conciencia y comprensión de las nociones básicas del espacio y tiempo.
- Uso de la función simbólica que posibilita ofrecer significado tanto a las palabras, como a las imágenes.
- Adquisición de vocabulario y ampliación de este.
- Desarrollo de la direccionalidad.
- Capacidad de resolver adivinanzas.
- Adquisición de cultura general y aspectos próximos y cercanos al alumno en cuestión.
- Capacidad para realizar descripciones.
- Interactuar a partir del juego simbólico.
- Adquisición de la memoria.
- Desarrollo de las habilidades motoras (praxias).

A partir de los aspectos no específicos de la lectura, se trabajan los aspectos específicos, combinando dos vías de aprendizaje, que son la vía visual y la vía auditiva.

La vía visual, incluye la lectura global y la estructura de la oración y la vía auditiva, trabaja la conciencia fonológica y la lectura silábica. Muchos alumnos, se caracterizan por ser más visuales y otros más auditivos, por lo que este método, facilita el acceso a la lectura a todos los alumnos del aula.

Respecto a la lectura global, se emplean pictogramas diseñados por el propio equipo docente, que se caracterizan por ser dibujos que representan o bien una persona, un objeto o una acción que se quiera trabajar con el alumno. Son dibujos grandes, sobre un fondo blanco y con el marco negro, que suscitan el interés de los alumnos y pueden manipularse para así interactuar con ellos. El equipo docente, ha creado la “Familia Rosetta”, que se caracteriza por ser una familia constituida por seis miembros que, a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la lectura, interactúan y guardan una estrecha relación con el alumnado, porque a partir de ella, comienzan a familiarizarse con la lectura y a adquirir las habilidades lectoras.

Refiriéndonos a la estructura de la oración, el método *Rosseta* tiene como objetivo trabajar y propiciar en sus alumnos la comprensión de la lectura a partir del orden y las secuencias de oraciones, usando los pictogramas como recurso de apoyo. A su vez, este método, tiene como objetivo, transmitir a los alumnos la importancia de la direccionalidad de la lectura, matizándoles la necesidad de comenzar a leer por la izquierda y finalizar por la derecha para así, comprender y adquirir conciencia de lo que se lee. Por esa misma razón, cuando el alumno está aprendiendo a estructurar oraciones y a leer las mismas, se le ofrece un refuerzo muy útil y eficaz que consiste en indicar a partir de un margen rojo y un margen verde, la dirección que se debe seguir para leer de manera correcta. El margen izquierdo, se representa con el color rojo y el margen derecho con el color verde y a partir de este apoyo visual, serán capaces de recordar la direccionalidad de la lectura, comenzando la misma por el margen rojo y finalizando por el verde. De esta manera, los alumnos adquirirán conciencia del orden que deben proseguir para leer correctamente y tendrán más facilidad y práctica a la hora de comenzar con el aprendizaje de la escritura.

Haciendo referencia a la vía auditiva, se emplean gestos de apoyo para trabajar los sonidos de cada una de las letras del abecedario, asociado a una onomatopeya y a un gesto y por último al reconocimiento de una letra.

4.5.2 Lectura Globalizada

El apartado que se muestra a continuación hace referencia de manera íntima a un método propio de la vía visual que se conoce bajo el nombre de lectura global y que, como hemos comentado anteriormente, es el primer método que utiliza el proyecto *Rosseta* para fomentar el aprendizaje de la lectura en sus alumnos y al mismo tiempo, resulta ser el método protagonista de la propuesta de intervención educativa en cuestión.

Dubreucq- Choprix y Fortuny (1999), psicóloga y ex directora de la Escuela del Ermitage y profesora de Teoría de la Educación en la Universidad de Barcelona respectivamente, comentan, que un médico y psicólogo belga conocido bajo el nombre de Ovide Decroly (1871-1932), fue el encargado de promover el método global, definido como la forma de enseñar o aprender, teniendo en cuenta el carácter global de toda actividad mental realizada y de su percepción. A partir de operaciones complejas, se realiza el análisis de los elementos que implican esas operaciones.

La globalización en términos didácticos puede comprenderse a partir de dos modos distintos: como centros de interés o como el método de lectura y escritura, que es el que hemos empleado para desarrollar la propuesta de intervención educativa expuesta en este Trabajo de Fin de Grado. Este método, también se conoce bajo el nombre de método de lectura ideo-visual debido a que es un método que se centra en las ideas y en la visualización de las diversas palabras trabajadas, con apoyo de imágenes o pictogramas y en algunas ocasiones, también se conoce bajo el nombre de método analítico.

La lectura globalizada, resulta ser un método muy adecuado para trabajar la lectura con todo el alumnado porque a partir de la percepción y reconocimiento global de las palabras escritas, los alumnos, van familiarizándose con este aprendizaje y van adquiriendo conciencia de la presencia de la escritura. Durán (2019), define la lectura globalizada como un método de aprendizaje de la lectura y escritura cuyo objetivo principal es que los alumnos, relacionen las palabras escritas con su significado y perciban y reconozcan las palabras escritas como un todo. Indica, que, a partir de este método, los alumnos, deben ser capaces de reconocer que la escritura es un elemento fundamental que sirve para representar el lenguaje oral, en el que las palabras, tienen significado por sí mismas.

Es un método muy eficaz para trabajar con los alumnos que presentan esta alteración cromosómica y que se caracterizan por ser más visuales que auditivos, porque a partir de la discriminación de imágenes y la asociación de estas con sus correspondientes palabras, los alumnos, comenzarán a familiarizarse de manera visual con vocabulario muy diverso y serán capaces de reconocer las palabras entre sí, leer y estructurar oraciones.

Según una Asociación para el apoyo familiar, escolar e individual denominada Alanda (s.f.), la lectura globalizada se caracteriza por seguir el procedimiento inverso del método tradicional de la lectura silábica y propicia el aprendizaje de la lectura, comenzando por la visualización de la imagen y finalizando por la letra escrita. Los alumnos que comienzan el desarrollo de la prelectura a partir de la lectura silábica se inician con el aprendizaje de las letras de manera individual, asociando a cada letra un sonido y finalizando con la correspondencia de la imagen y su nombre. Llegamos a la conclusión de que, a partir de la lectura silábica, los alumnos, adquieren la habilidad de relacionar las palabras aprendidas con sus imágenes o bien al principio del proceso cuando se les muestra cada letra de la palabra, o una vez que han adquirido la construcción global de la misma.

Este método de lectura no resulta ser efectivo para iniciar el proceso de aprendizaje lector con la alumna en cuestión y por ello, hemos optado por realizar la intervención educativa partiendo del método de lectura global, en el que la alumna, comienza asociando la imagen con su nombre, a continuación, aprende la palabra escrita y el sonido de esta, llegando al aprendizaje de la sílaba escrita y a su sonido y finalizando con el aprendizaje de los sonidos de las letras escritas. Es decir, que la alumna, a partir de este método va a ser capaz de identificar las letras de las palabras después de haber leído la palabra completa, estableciendo de manera espontánea una relación mutua entre la palabra y la imagen, a partir de una vinculación inmediata entre la imagen y su palabra en el contexto.

Aunque en esta propuesta educativa, se emplee el método global para fomentar el aprendizaje de la lectura para trabajar con la alumna con Síndrome de Down, ambos métodos; tanto el global como el tradicional, pueden ser compatibles, teniendo mayor influencia el método global en los inicios del aprendizaje lector para luego pasar al modelo silábico y por último, al deletreo.

Dubreucq- Choprix y Fortuny (1999), indican que además de ser un método que facilita de manera inmediata la comprensión lectora y propicia una percepción visual más rápida que otros métodos de lectura, fomenta de manera intensa la relación de la lectura con la vida de los alumnos y hace posible que los alumnos, relacionen la lectura con su vida afectiva. Rosano (2011) comenta, que para desarrollar este método con los alumnos, hay que tener en cuenta algunos aspectos fundamentales, como son por ejemplo: la capacidad imitativa, la ubicación en el tiempo y el espacio, el tipo de inteligencia y el dominio del esquema corporal de los alumnos y por ello, hemos tenido en cuenta diversos aspectos esenciales, para poder poner en práctica este método con la alumna en cuestión, con la finalidad de que funcione correctamente y la alumna aprenda a leer de manera comprensiva.

La Asociación Alanda (s.f.) comenta que la lectura globalizada se caracteriza por tener diversas ventajas que llenan al alumnado de aprendizajes fructíferos para desarrollar las habilidades lectoras. Es fundamental que el profesorado consiga que cada alumno, sea capaz de desarrollar sus potenciales de manera intensa, respetando sus ritmos de aprendizaje para alcanzar el objetivo final. Algunas de las ventajas que proporciona este método; resultan ser las siguientes:

- Es un método de lectura que puede ir dirigido a todo tipo de alumnos, tanto a los alumnos con problemas de aprendizaje, como a aquellos que no los tienen.
- Al ser un método completamente personalizado que tiene como pilar básico y fundamental la individualización de los alumnos, el profesorado, dependiendo de la evolución y desarrollo madurativo de los mismos, irá retirando las ayudas, para que estos, vayan adquiriendo confianza para desarrollar de manera competente el aprendizaje de la lectura.
- Se centra en los intereses de los alumnos de manera intensa y por esa razón, es el profesorado, el encargado de seleccionar las palabras y los pictogramas correspondientes para que el alumno comience el aprendizaje de la lectura de manera motivadora.
- Es un método de lectura significativo porque la lectura adquiere un sentido lógico para los alumnos desde el comienzo de su relación con ella.
- No requiere el proceso de generalización de la lectura, característico de la lectura tradicional.
- Aumenta de manera inmediata la autoestima de los alumnos, porque son ellos, los que leen las palabras aprendidas con las ayudas necesarias, que se van retirando con la intención de que cuando estén preparados, sean capaces de leerlas de manera autónoma.
- Es un método que no ofrece ayuda únicamente cuando los alumnos cometen algún error a la hora de leer las palabras indicadas, sino que se aprende sin error, ofreciendo y retirando las ayudas necesarias según cada alumno.
- Resulta ser un apoyo inmenso para que los alumnos adquieran las habilidades orales y se relacionen con el habla, porque a partir del apoyo visual se puede entablar de manera continua, la conversación y fomentar la comunicación, formulándoles diversas cuestiones, indicándoles que señalen alguna imagen en concreto, hablando de manera directa sobre algún pictograma específico...

Una vez que se ha adquirido el conocimiento sobre la existencia de las diversas ventajas de este método, es necesario tener en cuenta los pasos que se deben seguir de manera precisa para fomentar el aprendizaje de la lectura global en la alumna y poder así planificar y estructurar las sesiones de trabajo. Es fundamental, seguir un orden secuencial en los pasos, teniendo en

cuenta que la motivación, fluidez y comprensión lectora son claves para desempeñar este método, para que así, la alumna, pueda relacionarse con la lectura y disfrutar de su aprendizaje.

A continuación, haciendo referencia a Del Cerro y Troncoso (1998) procederemos a comentar las diversas etapas esenciales para desarrollar de manera correcta y eficaz este método de lectura. Citaremos y comentaremos las tres etapas de manera breve y concisa, centrándonos de manera intensa y total en la primera etapa, porque es la que aplicaremos con la alumna protagonista de la propuesta. Las tres fases de las que hablaremos serán: la percepción global, la segmentación y el progreso lector. Las tres etapas, se encuentran interrelacionadas entre sí y en numerosas ocasiones, deben desarrollarse los objetivos de cada una de ellas de manera simultánea. No es necesario que la alumna, adquiera en su totalidad todos los objetivos de una etapa para poder trabajar los objetivos de la siguiente. Al ser la protagonista de la propuesta una alumna que está comenzando a relacionarse con la lectura, haremos, especial hincapié en la primera etapa; conocida bajo el nombre de percepción global.

Antes de explicar de manera concisa las diversas etapas, es fundamental hacer referencia a Del Cerro y Troncoso (1998) que indican, que antes de poner en práctica el método global con los alumnos con síndrome de Down, es necesario que, desde bien pequeños, se desarrollen sus capacidades perceptivas y discriminativas, porque facilitarán la comprensión lectora en un futuro. Por ello, es fundamental que los alumnos aprendan a asociar o emparejar objetos o imágenes por ser iguales, seleccionen objetos e imágenes entre sí, a partir de diversas indicaciones ofrecidas, clasifiquen objetos o imágenes por pertenecer a una misma categoría o por tener cualidades semejantes, denominen objetos, es decir, que los alumnos nombren los objetos o imágenes que se señalan, así como sus cualidades y propiedades y por último, debido a su complejidad, que sean capaces de generalizar, es decir que hagan uso de las palabras aprendidas en diversos contextos.

Primera Etapa: Percepción Global

La primera etapa del método global hace referencia a la percepción global y al reconocimiento de las palabras escritas, comprendiendo su significado. El objetivo principal de esta etapa es, que la alumna a través de una serie de símbolos gráficos sea capaz de acceder a diversos mensajes. Durán (2019) comenta que, en esta etapa, se propicia el reconocimiento y la relación de las palabras y figuras trabajadas.

El aprendizaje, comienza a partir de palabras aisladas que van aumentando su grado de complejidad y hacen posible que la alumna, vaya iniciándose en la estructura de oraciones y lectura de estas. Por ello, es necesario, hacer uso de tarjetas en las que aparezcan representadas las distintas palabras de vocabulario que se van a trabajar, junto con su imagen correspondiente. Estas tarjetas pueden estar realizadas por la propia maestra, como es el caso de la propuesta de intervención aquí presente, o también pueden estar incluidas en el propio método de lectura como es el caso del *Proyecto Rosseta*. En estas tarjetas, se deben emplear palabras que susciten el interés de la alumna o que ya conozca su existencia. Para iniciar el aprendizaje de la lectura de la alumna, hemos empleado las palabras de los miembros de su familia, sus juguetes favoritos, sus animales preferidos, sus bebidas y comidas favoritas y varias acciones de verbos conocidos en tercera persona.

Es fundamental que el profesional docente que trabaje con la alumna haga siempre una demostración inicial de la actividad o acción que quiere que la alumna realice, para que ésta, tenga un modelo y a través de la imitación, pueda realizar la acción planteada y alcanzar los objetivos indicados.

En primer lugar, es fundamental trabajar la identificación de los pictogramas con la alumna. Es necesario que reconozca las imágenes que se encuentran reflejadas en las tarjetas. La alumna, tendrá que señalar y repetir el nombre de las palabras que la maestra le indique.

A continuación, la alumna, deberá asociar las tarjetas según sus iguales para que así, trabaje la percepción y discriminación visual y entienda que debe emparejar dos imágenes porque son iguales. Para fomentar este aprendizaje, se emplearán en un primer lugar, dos tarjetas diferentes en las que aparecerán el nombre y la imagen referente a alguna palabra de vocabulario trabajada y la alumna, tendrá que relacionar las tarjetas que tiene a su disposición, con sus iguales. En el momento, en el que se observe que la alumna, va dominando la asociación de imágenes, se emplearán más tarjetas e irá aumentando el grado de complejidad.

En el siguiente paso, la alumna, tendrá una tarjeta en la que aparecerá el nombre de la palabra y su pictograma y a su vez, tendrá a su disposición tarjetas en las que únicamente aparecerá el nombre de la palabra. La alumna, deberá seleccionar la tarjeta en la que aparece el nombre de la palabra y asociarla con la tarjeta en la que aparece la misma palabra y el

pictograma correspondiente. De esta manera, estará relacionando y discriminando dos o más tarjetas.

A continuación, deberá relacionar el pictograma con su palabra correspondiente y para ello, se necesitarán tarjetas en las que aparezca únicamente el pictograma que se está trabajando y a su vez dos tarjetas en las que aparezca únicamente el nombre de la palabra. La alumna, tendrá que relacionar el pictograma con su palabra correspondiente. Al igual que en todos los pasos de esta etapa, se comienza presentando a la alumna dos tarjetas y cuando la alumna domine la tarea, se irán incorporando más tarjetas, según sus capacidades, habilidades y disposición.

El siguiente paso que debe realizar la alumna es la asociación entre palabras que son iguales. Se emplearán tarjetas, en las que únicamente aparecerán el nombre de las palabras. La alumna, debe seleccionar las palabras que son iguales y asociarlas entre sí,

A continuación, la alumna, trabajará la selección de palabras en donde podrá señalar, tachar, coger de manera manipulativa... la tarjeta en la que aparezca el nombre de la palabra que la maestra le señale. Únicamente, se necesitarán tarjetas con el nombre de las palabras y la maestra, irá diciendo palabras y la alumna deberá seleccionar la correcta.

El siguiente paso, consiste en la lectura rápida de diversas tarjetas, en las que aparecerá el nombre de la palabra y su pictograma correspondiente. La maestra, señalará una tarjeta y la alumna tendrá que decir el nombre de su palabra. De esta manera, la alumna, estará leyendo de manera rápida diversas palabras y aumentando su vocabulario de manera intensa.

A la hora de leer cuentos infantiles, debemos fomentar la búsqueda de imágenes que hayan sido trabajadas con las tarjetas en las diversas sesiones y la alumna, deberá señalar dichas imágenes y decir el nombre de la palabra.

A partir de las diversas tarjetas con las que la alumna se irá relacionando a lo largo de las sesiones, ésta, será capaz de leer oraciones y estructurarlas de manera autónoma.

Segunda etapa: Segmentación

En esta etapa, los alumnos, trabajarán el aprendizaje de las sílabas, teniendo como objetivo básico y fundamental, la comprensión de la existencia de un código, que resulta ser accesible para todas las palabras escritas, aunque no hayan sido aprendidas con anterioridad. A pesar de

no conocer el significado de las palabras, se pueden leer con facilidad, si los alumnos conocen dicho código.

Tercera etapa: Progreso lector

El objetivo de esta etapa es, que los alumnos, lean textos que estén acordes a su edad y que hagan posible que los alumnos, disfruten, aprendan a partir de la visualización y comprensión de la información escrita y pongan en práctica sus habilidades lectoras adquiridas.

4.5.3 Uso de los pictogramas

El diseño de las actividades que se presentan en esta propuesta educativa se caracteriza por estar planificadas y estructuradas, empleando en todo momento, un material conocido con el nombre de los pictogramas, que son sencillas representaciones gráficas, a partir de las cuales, se pueden comprender mensajes sencillos sin necesidad de conocer el significado de dicha palabra.

Al ser el método global, un método característico de la vía visual, a partir del cual, la alumna, reconocerá las palabras escritas como un todo, es fundamental, emplear recursos visuales para captar así la atención de la alumna e incitarla de manera intensa para que disfrute del aprendizaje de la lectura, al mismo tiempo que adquiera el aprendizaje de las diversas palabras de vocabulario, para poder estructurar oraciones y leer las mismas.

Para propiciar de manera correcta y eficaz el aprendizaje de la lectura global, se pueden emplear signos que se refieran a un sistema aumentativo, como es el caso de los pictogramas o imágenes reales, o como sistema alternativo, que serían los gestos o el lenguaje bimodal. En esta propuesta educativa, utilizaremos los pictogramas como sistema alternativo.

Los pictogramas, son dibujos sencillos, en los que aparece representado la persona, animal u objeto que se quiere trabajar con la alumna. Son tarjetas, en las que aparecen dibujos que deben ser comprensibles y reconocibles por la alumna, y no deben tener muchos detalles que no sean imprescindibles ni relevantes para explicar su significado y fomentar su comprensión. Son dibujos o imágenes que se encuentran coloreados, para suscitar el interés de la alumna y despertar la motivación para afrontar el nuevo aprendizaje.

Los pictogramas, pueden aparecer como imágenes o dibujos aislados o acompañados del nombre de su palabra. Para trabajar la lectura global, se cuentan con diversas tarjetas en las que

aparecen los pictogramas de las diversas palabras de vocabulario y tarjetas en las que aparece el nombre de las palabras, para que la alumna, pueda trabajar los distintos pasos de la lectura global y familiarizarse con su aprendizaje.

A la hora de trabajar la lectura con la alumna, podrían usarse tanto dibujos como imágenes reales, pero en esta propuesta, se han empleado dibujos elaborados de manera propia, con la intención de que la alumna, se motive y disfrute del aprendizaje, pues son dibujos divertidos que se centran en las personas, objetos y animales de su interés y que se encuentran elaborados, con la intención de que sea un material útil y necesario para todo el aprendizaje lector.

Se utilizarán pictogramas de diversos tamaños, dependiendo de la actividad que se realice, pero todos, se encontrarán dentro de un marco blanco con los bordes negros y la alumna, podrá manipularlos, cogerlos, ponerlos en la mesa, en el suelo, en el corcho del aula... con el objetivo de que se fomente una relación íntima tanto con los pictogramas como con el nombre de sus palabras y sea capaz de reconocerlos, identificarlos, seleccionarlos y discriminarlos para estructurar oraciones y leerlas de manera comprensible.

Los nombres de las palabras trabajadas aparecerán escritos con el tipo de letra que se emplea en el centro escolar, que se caracteriza por ser, la letra Escolar 2, en donde las letras de las palabras aparecerán enlazadas entre sí. A su vez, estarán escritas en minúscula, en color negro y se encontrarán escritas sobre un fondo blanco.

A partir de los pictogramas, la alumna, irá fomentando el aprendizaje de la lectura global gracias al apoyo visual continuo que se le ofrecerá y será capaz de desarrollar su aprendizaje lector.

Montessori (1995), comenta la importancia de emplear las manos en el desarrollo integral y evolutivo de los alumnos que pertenecen a las primeras etapas escolares.

Las actividades planteadas a lo largo de la propuesta de intervención educativa se caracterizan por tener como pilar fundamental la manipulación de diversos materiales que han sido creados y desarrollados de manera propia con la intención de que la alumna experimente y juegue con ellos, los pueda coger y mover por los distintos espacios disponibles.

4.6 Actividades

Refiriéndonos al Decreto 17/2008, las actividades programadas hacen referencia al área 3: lenguajes: comunicación y representación. Por esta misma razón, estas actividades se trabajarán con la alumna en los cincuenta minutos diarios que se dedican al aprendizaje de la lectoescritura, en la Etapa de Educación Infantil.

Esta propuesta, es un ejemplo de cómo trabajar la prelectura global y la estructura de la oración con una alumna con síndrome de Down, durante tres semanas, y por ello, destacamos un total de quince sesiones.

Las actividades que se exponen en este documento se caracterizan por estar diseñadas y planificadas para ponerlas en práctica con Lucía, en el aula ordinaria. La alumna, al igual que el resto de sus compañeros, realizará todas las actividades que se plantean en el aula, pero dispondrá de sus materiales y recursos adaptados para trabajar diversos contenidos en los que su aprendizaje, es más lento que el de los demás.

Las actividades, se realizarán bajo la observación y presencia pertinente de la maestra, teniendo en cuenta, que, en el aula, hay más alumnos que también necesitan atención y refuerzo constante.

Los lunes, se contará con el apoyo de la Pedagoga Terapeuta en el aula ordinaria, pero el resto de los días será la tutora, la encargada de fomentar los contenidos de aprendizaje, que serán reforzados de manera externa por la Pedagoga y la responsable de Audición y Lenguaje.

Las actividades, se realizarán tantas veces como sean necesarias y los contenidos, se repasarán hasta que la alumna interiorice el vocabulario y sea capaz de estructurar oraciones de manera independiente. En el planteamiento de las actividades, no se muestra el tiempo dedicado a cada actividad, pues, dependiendo de la actitud y disponibilidad de la alumna, cada actividad se desarrollará en el tiempo necesario.

A la hora de programar las diversas actividades, se han tenido en cuenta las características personales de la alumna, así como su conducta, memoria, atención, percepción y aspectos cognitivos.

La programación se caracteriza por tener como título general: *El mágico viaje de la lectura*, un título propuesto para captar la atención de la alumna desde el momento inicial del

aprendizaje. Cada semana de trabajo, se designará bajo un título que guarda relación y coherencia con el título general:

Primera semana: *¡Si quieres leer, lánzate a la aventura!*

Segunda semana: *¡La magia de la lectura!*

Tercera semana: *¡Lectores por el mundo!*

Cada semana de trabajo, estará compuesta por cinco sesiones, constituidas por una o dos actividades, en las que brinda la creatividad de la alumna, la representación teatral, el juego simbólico, y el desarrollo de la movilidad, entre otros múltiples aspectos.

Para comenzar con el aprendizaje de la lectura, es fundamental trabajar con un vocabulario concreto, que resulte cercano y cotidiano al entorno de la alumna.

El vocabulario se caracteriza por ser palabras básicas, presentes en la vida cotidiana de la alumna y que le resulten familiares. Haremos referencia a los miembros de la familia, a los animales, a los verbos básicos para poder estructurar oraciones sencillas y como complementos, emplearemos: comidas, bebidas y sus juguetes favoritos. Las conjunciones y artículos no serán trabajadas de manera rigurosa, sino, que, a la hora de estructurar oraciones, se le presentarán en todo momento para que vaya familiarizándose con ellos. Por último, es fundamental que, a la hora de leer y estructurar oraciones, la alumna, sea consciente del punto final que representa que la oración ha finalizado.

A continuación, se adjunta una tabla en la que se exponen las diversas palabras de vocabulario que se van a trabajar (*Ver Tabla III*).

Tabla III: Verbos que se trabajarán a lo largo de las tres semanas de la intervención educativa

Familia	Animales	Verbos	Comida	Bebida	Juguetes
Mamá	Gato	Come	Pan	Agua	Muñeca
Papá	Caballo	Bebe	Macarrones	Leche	Construcciones
Lucía	Vaca	Juega	Palomitas	Batido	Coche
Javier	Oveja	Mira	Galletas	Zumo	Camión
Bea	Tortuga	Cocina	Chocolate	Limonada	Pelota
Misi					

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades que se plantean a continuación, no se han podido poner en práctica, debido a la pandemia mundial del coronavirus, que estamos viviendo actualmente. Los miembros del equipo docente tienen constancia del Trabajo de Fin de Grado que estoy desarrollando y son partidarios de que en un futuro pueda poner en práctica las diversas actividades desarrolladas.

Antes de planificar el desarrollo de las actividades, es imprescindible tener en cuenta tres pilares básicos y fundamentales que harán que el desarrollo de las actividades sea fructífero. A continuación, de manera breve y concisa, se explicará la importancia de estos aspectos.

- **La importancia del juego**

El juego, se caracteriza por ser uno de los pilares básicos y fundamentales en la organización y planificación de esta propuesta de intervención educativa, porque, es fundamental para desarrollar los aprendizajes y el crecimiento evolutivo de la alumna y contribuye de manera intensa en su desarrollo social, cultural, creativo, emocional, físico, motor e intelectual.

Además de emplear el juego para conseguir el objetivo principal de la propuesta, es necesario para que la alumna aprenda a respetar las normas, tenga capacidad suficiente para respetar su turno de palabra y sea capaz de seguir una serie de indicaciones para poder jugar de manera correcta. Todos los juegos se explicarán las veces necesarias, hasta que la alumna comprenda las instrucciones de manera apropiada.

Por último, gracias a los diversos juegos y actividades planteadas, la alumna, desarrollará su motricidad tanto fina como gruesa e irá adquiriendo el desarrollo de futuras habilidades.

- **Motivación**

El aprendizaje de la lectura se caracteriza por ser un proceso muy largo y complicado, en el que el alumno va desarrollando de manera progresiva y acorde a su ritmo de aprendizaje, las diversas habilidades lectoras y va aumentando sus capacidades para llegar así, al objetivo final, que en este caso es conseguir la lectura de oraciones de manera comprensiva. Por ello, es fundamental mostrar paciencia y actitud a lo largo de este aprendizaje y hacer que la lectura, resulte ser una experiencia enriquecedora en la que la alumna disfrute de manera intensa.

“Las personas con síndrome de Down tienen capacidad para estar motivadas, y con frecuencia muestran signos y conductas que demuestran intensa motivación” (Flórez- en Quehacer educativo -,2008, p.62).

Por ello, en numerosas ocasiones, cuando las tareas les resultan costosas, tienden a retar y evaluar al maestro para así, evitar la ejecución de estas. Por esta misma razón, la motivación debe estar presente en todo momento y debemos animar y suscitar al alumnado para que no pierda las ganas ni el entusiasmo de aprender aspectos novedosos.

Como hemos comentado en las características psicoevolutivas de la alumna, Lucía, se caracteriza por ser una niña muy comprometida con las actividades que se le plantean. De manera frecuente, su actitud y capacidad de disfrute superan las expectativas del equipo docente, pero es cierto, que durante el inicio de los aprendizajes novedosos, la alumna suele presentar varios bloqueos mentales y necesita la atención y refuerzo de la maestra, debido a su inseguridad y poca confianza en ella misma, por lo que considero, que la motivación debe de ser uno de los pilares básicos y fundamentales para que la propuesta planteada cumpla con el objetivo final y Lucía, aprenda a leer de manera comprensiva.

Es imprescindible repetir a la alumna de manera constante lo bien que está ejecutando sus aprendizajes y lo capaz que es de realizar los mismos, siempre haciéndole partícipe del proceso de enseñanza- aprendizaje y del desarrollo que va experimentando. La alumna, no tiene que percibir el aprendizaje de la lectura como una sensación de agobio o aburrimiento, sino como un momento en el que, a partir de actividades lúdicas y divertidas, bromas y risas, esté aprendiendo a leer. De esta manera, la alumna se encontrará motivada durante las diversas sesiones planteadas en el aula ordinaria y será más sencillo llegar al objetivo planteado.

A partir de la motivación, los ánimos y los refuerzos positivos, conseguiremos que Lucía se inicie en la prelectura, desarrollando y aumentando su autoestima y su autoconcepto y conseguiremos que, con el paso del tiempo, desarrolle su motivación intrínseca y sea ella la que, por iniciativa personal, tenga ganas de leer y aprender nuevas palabras para estructurar frases con sentido.

- **Figura del docente**

Toda propuesta de intervención funciona correctamente si el maestro diseña, planifica y evalúa de manera coherente y realista los aspectos necesarios para que esta funcione de manera efectiva.

La figura de la maestra ordinaria es esencial en la ejecución de esta propuesta, porque será ella la encargada de adaptar los materiales para que la alumna alcance los objetivos planteados. Será junto a la alumna, otra de las protagonistas fundamentales del proceso de aprendizaje de la prelectura, que, con sus ganas, actitud y vocación, trabajará de manera intensa para conseguir que Lucía, se familiarice con la prelectura global. Cabe destacar, que el apoyo de la Pedagoga Terapeuta y la responsable de Audición y Lenguaje, complementarán y ayudarán a la maestra en los momentos pertinentes para estimular de manera constante a la alumna en cuestión.

La maestra, debe respetar su ritmo y tiempos de aprendizaje y no debe agobiar ni presionar en ningún momento debido a que, si esto ocurre, la motivación comentada anteriormente no resultará efectiva en el transcurso de las sesiones. Mora (2017) indica que un profesor excelente, es aquel que tiene la capacidad suficiente para convertir un concepto aburrido en algo que llame la atención al alumno, porque el aspecto fundamental de la enseñanza es enseñar con emoción y los alumnos, aprenderán únicamente aquello que aman.

A lo largo de la propuesta de intervención educativa, es fundamental tener en mente La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) desarrollada por Vygotsky que se define como la distancia existente entre las tareas que puede realizar la alumna por sí sola y aquellas que puede ejecutar con la ayuda de la maestra. La docente que trabaje con Lucía deberá desplegar esa ZDP para establecer el nivel de desarrollo potencial que se quiera conseguir en cada momento.

La maestra, debe potenciar la teoría del andamiaje o *scaffolding* de la que nos habla Bruner (1976) que se caracteriza por ser una forma guiada de descubrimiento, en la cual, el maestro o

responsable del aprendizaje, va desarrollando el proceso de construcción de conocimientos del alumno de manera espontánea, retirando y cediendo el control y los apoyos, según el desarrollo de su evolución, fomentando así, su autonomía y desarrollando la competencia de aprender a aprender y creando a partir de los equilibrios y desequilibrios en el aprendizaje, esquemas mentales novedosos y nuevos significados, es decir, la alumna, aprenderá a leer de manera global.

En los siguientes apartados, se irán comentando las diversas actividades planteadas, indicando su objetivo principal y los materiales necesarios para su aplicación, adjuntando alguna fotografía, para guardar evidencia de las actividades realizadas.

4.6.1 Primera Semana: ¡Si quieres leer, lánzate a la aventura!

Es en esta semana, donde debemos motivar de manera constante a la alumna para que comience el aprendizaje de la lectura y disfrute intensamente de los nuevos pictogramas y palabras que se le presenten.

Los primeros cinco días de la propuesta educativa, tendrán como objetivo, trabajar las palabras de vocabulario que se adjuntan en la tabla que se expone a continuación, que se encuentran marcadas con colores distintos, según el campo semántico al que pertenecen y siguiendo los patrones indicados en la Tabla III. (*Ver Tabla IV*).

Tabla IV: Vocabulario que se va a trabajar durante la primera semana

PRIMERA SEMANA <i>¡Si quieres leer, lánzate a la aventura!</i>
Mamá
Papá
Lucía
Javier
Bea
Misi
Come
Bebe
Pan
Macarrones
Agua
Leche

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades han sido todas elaboradas de manera propia y por ello, se adjuntará alguna fotografía para observar el resultado final de la actividad. En los anexos finales, se mostrarán de manera más extensa, los materiales que se han desarrollado.

Sesión 1: lunes

- **Primera actividad**

Título: *¡Bienvenida al mundo lector!*

Objetivo: Motivar a la alumna para iniciar el aprendizaje de la lectura.

Desarrollo: El primer día de la intervención educativa, se realizarán algunas actividades motivadoras para que la alumna, cultive su curiosidad y tenga ganas de comenzar un nuevo aprendizaje. A su vez, se le presentarán algunos materiales que se emplearán de manera continua a lo largo de las tres semanas de trabajo.

A continuación, se desglosarán de manera precisa los materiales que se emplearán.

- ***Ubo, el buhito mágico***

La propuesta de intervención educativa comenzará con la llegada de una carta mágica que aparecerá de manera inesperada en la silla de la alumna. Es una carta especial escrita por Ubo, un búho que viaja desde muy lejos, porque ha recibido la noticia de que la alumna, está preparada para comenzar el aprendizaje de la lectura. Además de la carta, aparecerá una

fotografía del búho, que será un pictograma, para que la alumna, lo visualice de manera constante a lo largo de su aprendizaje.

A continuación, la maestra, entregará a la alumna un **carne lector** personalizado, para motivarla, diseñado con la intención de que sea un collar, para que la alumna, pueda ponérselo en el cuello durante el transcurso de todas las sesiones. Cada semana, elegirá una pegatina y la pegará en el *carne* como recompensa de su esfuerzo y dedicación.

Materiales: pictograma del búho Ubo, un mensaje motivador escrito por el búho, animando a la alumna en su aprendizaje lector, lana del color favorito⁸ de la alumna, pegatinas y *carne* realizado o bien de manera digital o manual, personalizado y decorado (*Ver Anexo III*).

- ***El corcho especial***

La alumna, dispondrá de un corcho⁹ personalizado, donde construirá las distintas oraciones que irá aprendiendo con el desarrollo de las actividades. El corcho, será un soporte básico y esencial para que la alumna, comience a estructurar oraciones sencillas y a leer las mismas, además de que los pictogramas que se le presenten se reflejarán en el mismo corcho.

Es fundamental, trabajar la direccionalidad de la lectura y por ello, se le transmitirá la importancia de que, para leer correctamente, es necesario comenzar por la izquierda y finalizar por la derecha y por eso mismo, el margen izquierdo del corcho se encontrará marcado en color rojo y el margen derecho, en color verde.

Materiales: corcho personalizado con la fotografía de la alumna para construir las oraciones y color rojo y verde para marcar los márgenes.

⁸ Es indiferente el color de lana empleado, pero es recomendable que los materiales sean lo más personalizados posibles para que la alumna muestre más interés y ganas en el transcurso de las actividades.

⁹ Se empleará un corcho, porque el resto de los alumnos del aula, trabajan con corchos personalizados, pero se podrá emplear cualquier otro soporte o incluso el corcho general del aula.

Imagen I: Ejemplo de oraciones que la alumna puede leer en su corcho.



Fuente: Elaboración propia.

- **Segunda actividad**

Título: *La familia Cubsan*

Objetivo: Repasar los miembros de la familia y conocer los pictogramas del vocabulario que se va a trabajar durante las tres semanas de la intervención. La alumna en cuestión conoce el nombre de los miembros de la familia y es capaz de asociar cada pictograma de la familia con su nombre correspondiente, pero es fundamental que repase los mismos para garantizar una correcta adquisición. Los pictogramas que se le van a presentar son de elaboración propia,¹⁰ por lo que no está acostumbrada a trabajar con ellos. Los miembros de la familia que se trabajarán serán los siguientes: mamá, papá, Lucía, Javier, Misi y Bea.

Desarrollo: Consistirá en el relato de un cuento que ha sido creado de manera propia y cuyo objetivo es reflejar todas las palabras de vocabulario que se van a trabajar. El cuento ha sido

¹⁰ Todos los pictogramas que se emplean en la elaboración de la propuesta de intervención educativa han sido diseñados de manera propia.

redactado teniendo en cuenta el lugar en el que la alumna habita, el nombre de los miembros de su familia, sus animales favoritos, verbos básicos como es el caso de beber, comer, mirar, jugar y cocinar y sus comidas, bebidas y juguetes favoritos, para que la alumna, se sienta parte del aprendizaje y aprenda a leer oraciones en las que aparezcan palabras que resultan ser de su interés. La maestra, leerá el cuento, presentándole los pictogramas correspondientes, para que así, vaya visualizando el vocabulario novedoso y familiarizándose con él. La maestra, se grabará un video que enviará a los padres de la alumna, para que, en casa, refuercen y enfatizen las palabras de vocabulario que se trabajan cada semana. [Para visualizar el video, pulse en este enlace.](#)

Pondremos en la mesa, o en el suelo, los distintos pictogramas de la familia con su palabra y le marcaremos algunas indicaciones para comprobar si la alumna reconoce en su totalidad a los miembros de la familia. Algunos ejemplos de indicaciones que se pueden marcar a la alumna son los siguientes: Señálame a papá, dame a mamá, señala donde está Bea, coge a Javier y a Lucía y colócalos en tu corcho, señálame a tu gato, tienes que darme a todos los miembros de la familia menos a Javier...

Materiales: cuento de la familia *Cubsan*¹¹, pictogramas del vocabulario que se va a trabajar durante las tres semanas, velcro para pegar los pictogramas en el corcho y el corcho personalizado de la alumna (*Ver Anexo IV.*)

Sesión 2: martes

- **Primera actividad**

Título: *Clic, Clic, te tengo*

Objetivo: Repasar los miembros de la familia.

Desarrollo: La maestra, utilizará un soporte circular dividido en siete compartimentos. En cada uno de ellos, se ubicará un miembro de la familia con su nombre y en uno de ellos, aparecerá el pictograma de la familia al completo.

A su vez, en la mesa, o en el suelo, se encontrarán catorce pinzas de la ropa. En cada pinza, aparecerá el pictograma de cada miembro de la familia con su nombre. La alumna, tendrá que asociar los miembros de la familia que sean iguales.

¹¹ Cuento que se ha elaborado de manera propia, teniendo en cuenta las preferencias y aspectos de la vida cotidiana de la alumna. Dependiendo del alumno, se adaptará el cuento según sus características personales.

La alumna, de manera individual y sin ninguna indicación, puede colocar las pinzas de los pictogramas en el pictograma del círculo principal o también, se le podrán dar algunas indicaciones como las que se presentan a continuación:

- Tienes que buscar en las pinzas a todas las mamás y colocarlas en la mamá que se encuentra en el círculo.
- Tienes que buscar las pinzas en las que aparezca el miembro de la familia que es un gato y colocarlas en el círculo principal.
- Busca las pinzas de un miembro de la familia que no sea tu hermano Javier.

Materiales: soporte circular, en el que aparezcan los miembros de la familia con su nombre y catorce pinzas de la ropa, en la que aparezcan los pictogramas de la familia.

Imagen II: Material necesario para realizar la actividad.



Fuente: Elaboración propia.

- **Segunda actividad**

Título: *Encadeneo*

Objetivo: Asociar cada pictograma de la familia con su nombre.

Desarrollo: Utilizaremos unas fichas rectangulares. Cada ficha, se encontrará dividida en dos partes. En cada parte, aparecerá o bien el pictograma de uno de los miembros de la familia o su nombre. La alumna, tendrá que manipular las fichas y conectar cada pictograma con su palabra correspondiente.

Materiales: doce fichas divididas en dos partes, donde aparecen reflejados o bien el pictograma de cada miembro de la familia o el nombre de estos.

Imagen III: Fichas necesarias para realizar la actividad.



Fuente: Elaboración propia.

Sesión 3: miércoles

- **Primera actividad**

Título: *¡Aprendo a leer!*

Objetivo: Conocer los verbos, comidas y bebidas que se van a trabajar durante la primera semana, que serán: come, bebe, macarrones, pan, agua y leche.

Desarrollo: La maestra, realizará un libro de lectura personal a la alumna, donde aparecerán los pictogramas y el nombre de todas las palabras que se van a trabajar. A medida que las va aprendiendo, podrá interactuar con ellas, pues, el libro, se encuentra realizado con velcro, para que la alumna, pueda pegar y despegar las palabras y sus pictogramas. Cada día, la alumna, bajo las indicaciones de la maestra, cogerá su libro y despegará los pictogramas y las palabras que se van a necesitar para desarrollar el aprendizaje. Se le presentarán en su libro de lectura las palabras pan, macarrones, agua y leche con el apoyo visual. Una vez, que la alumna ha mantenido un primer contacto con dichas palabras, la maestra, podrá señalar un pictograma y plantearle algunas cuestiones, como las que se muestran a continuación: ¿Qué es eso?, ¿Sabes leer la palabra que pone ahí?...

Materiales: libro de lectura personal realizado por la maestra, los pictogramas con su nombre de las palabras que se van a trabajar a lo largo de la semana y velcro, para que la alumna, pegue y despegue los pictogramas y las palabras (*Ver Anexo V*).

- **Segunda actividad**

Título: *Parejeo los verbos*

Objetivo: Asociar las palabras de los verbos come y bebe sin apoyo visual.

Desarrollo: En una cartulina dividida en dos espacios, se realizará la siguiente actividad. En el lado izquierdo, aparecerá reflejado el pictograma del verbo comer y su acción escrita y en el lado derecho, el pictograma del verbo beber y el nombre de su acción. En la mesa, aparecerán ocho veces las palabras escritas de cada acción y la alumna, tendrá que agrupar cada verbo en el espacio correspondiente.

A continuación, emplearemos el corcho especial y dictaremos a la alumna algunas oraciones para que vaya relacionándose con la estructura de la oración. En la mesa, aparecerán los nombres de la familia, las acciones escritas de los verbos con sus pictogramas y los pictogramas de los alimentos y bebidas y de esta manera, la alumna, estará realizando oraciones sencillas empleando los pictogramas y las palabras globales trabajadas. A continuación, se muestran algunas de las oraciones que se pueden dictar a la alumna: mamá come pan, Bea come macarrones, Papá bebe leche y Lucía bebe agua.

Materiales: cartulina grande dividida en dos espacios, los pictogramas, palabras necesarias para el desarrollo de la actividad, velcro y el corcho especial (*Ver Anexo VI*).

Sesión 4: jueves

- **Actividad**

Título: *¡Lanzo porque me toca!*

Objetivo: Estructurar oraciones sencillas con los pictogramas y las palabras globales trabajadas.

Desarrollo: La maestra, realizará cuatro dados diferentes. El primer dado, corresponderá al de los miembros de la familia. En las caras de dicho dado, aparecerá el pictograma de cada miembro o su palabra correspondiente. Este dado, será combinado, debido a que la alumna, ya ha tenido bastante contacto con la familia y es capaz de identificar el nombre de cada miembro sin su apoyo visual. El segundo dado, hará referencia a los verbos que se están trabajando, que son: come y bebe. En este segundo dado, aparecerá en tres caras el pictograma de las acciones y en las tres caras restantes, el nombre de la acción de cada verbo. En el tercer dado, aparecerán los pictogramas de los alimentos, únicamente con el apoyo visual de la imagen y a su vez, en el último dado, se mostrarán los pictogramas de las bebidas. Cada dado, tendrá un color distinto y al comienzo de la actividad, la maestra indicará a la alumna sus colores.

- Dado azul: miembros de la familia.
- Dado amarillo: verbos: come y bebe.
- Dado rosa: alimentos: pan y macarrones.
- Dado morado: bebidas: agua y leche.

La alumna, tendrá que lanzar el dado azul que es el que corresponde a la familia y el dado amarillo que es el de los verbos. Si al lanzar el segundo dado, le ha salido el verbo comer, tendrá que lanzar el dado rosa que corresponde al de los alimentos, pero si al lanzar el dado de los verbos, le sale el verbo beber, tendrá que seleccionar el dado morado y lanzarlo. Una vez que ha lanzado los tres dados, tendrá que leer la oración final y estructurarla en su corcho especial. A su vez, la maestra, puede dictarle las oraciones y ser la alumna la que tiene que buscar esas palabras en los dados, leer la oración y construirla en su corcho especial. Algunas de las oraciones que se le pueden dictar, podrían ser: Misi bebe leche, Misi come pan, Lucía bebe agua y Bea come macarrones. Con esta actividad, la alumna, ya estará entablando una relación intensa con la lectura y estará estructurando diversas oraciones.

Materiales: Cuatro dados de colores, realizados por la maestra, los pictogramas y las palabras necesarias para realizar la actividad, velcro y el corcho especial.

Imagen IV: Ejemplo de oración formada al lanzar los dados.



Fuente: Elaboración propia.

Sesión 5: viernes

- **Actividad**

Título: *¿Estamos todos?*

Objetivo: Escribir oraciones dictadas de tres elementos con los pictogramas y las palabras globales trabajadas.

Desarrollo: Se realizará una adaptación del juego tradicional del “Bingo”. Se necesitarán dos tableros distintos y en cada uno de ellos, habrá nueve casillas en las que aparecerá o bien el pictograma o el nombre de los miembros de la familia y de los verbos trabajados y el pictograma de los alimentos y bebidas. La maestra, dictará a la alumna una oración y ésta, tendrá que buscar en el tablero las palabras o pictogramas correspondientes de la oración y marcarlas con un trocito de plastilina. Cuando termine de estructurar una oración, la reflejará en su corcho especial, quitará la plastilina del tablero y estará preparada para realizar otra oración.

Los tableros, se le presentarán de manera individual. En el primer tablero, se le dictarán las siguientes oraciones: mamá come macarrones, papá come pan, Misi bebe agua y Lucía come macarrones.

En el segundo tablero, las oraciones que se le dictarán serán las que se muestran a continuación: mamá bebe leche, Javier come macarrones, papá come pan y Bea bebe leche.

Materiales: Dos tableros realizados con cartulina blanca, los pictogramas necesarios, plastilina, velcro y el corcho especial.

Imagen V: Tableros para realizar la actividad.



Fuente: Elaboración propia.

4.6.2 Segunda Semana: ¡La magia de la lectura!

El objetivo de esta semana es repasar con la alumna las palabras trabajadas en los primeros días y ampliar su vocabulario, para poder leer y estructurar oraciones cada vez más complejas. El vocabulario que se trabajará con la alumna durante los cinco días de la segunda semana se caracterizará por ser el que se adjunta en la tabla que se expone a continuación.

Tabla V: vocabulario que se va a trabajar durante la segunda semana

SEGUNDA SEMANA <i>¡La magia de la lectura!</i>
Caballo
Vaca
Gato
Juega
Mira
Palomitas
Galletas
Batido
Muñeca
Construcciones
Coche

Fuente: Elaboración propia.

En las páginas siguientes, se explicarán las actividades que se van a poner en práctica con la alumna y se comentará de manera rigurosa, el desarrollo y los materiales de cada actividad. Al igual que en la primera semana de la intervención educativa, cada día de la semana, se realizarán una o dos actividades con la alumna, teniendo en cuenta, que nuestro objetivo, es que automatice los aprendizajes, para leer y fomentar su comprensión.

Sesión 6: lunes

- **Actividad**

Título: *La llegada de los animales.*

Objetivo: Identificar los pictogramas de los animales y asociarlos según sus iguales: caballo, vaca y gato.

Desarrollo: En primer lugar, la maestra, empleará el libro personal de la alumna, denominado *Aprendo a leer*, para mostrar los pictogramas y los nombres de los animales que se van a trabajar a lo largo de la segunda semana de la intervención. La maestra, dirá el nombre de cada animal y la alumna, tendrá que ir repitiéndolo. Una vez que la maestra, haya considerado que ha repetido el nombre de los animales las veces necesarias, podrá señalar el pictograma de un animal y preguntarle: ¿Quién es?, Señala el pictograma de la vaca, señala un pictograma que no sea un gato... para asegurarse así de que la alumna, es capaz de identificar cada animal.

A continuación, tanto la maestra como la alumna dibujarán en papel continuo una granja, para poder acoger a los animales que buscan un cobijo. La maestra, colocará un pictograma de un gato, otro de un caballo y otro de una vaca en distintas zonas del dibujo. Alado de la granja, se encontrarán cuatro pictogramas pequeños de cada animal y la alumna, tendrá que poner cada pictograma pequeño encima del animal que se encuentre dentro de la granja. A medida que la alumna va asociando los pictogramas por ser iguales, la maestra le incitará a repetir el nombre de estos.

Materiales: El libro de *Aprendo a leer*, papel continuo, lápices de colores y rotuladores para realizar la granja, velcro y los pictogramas de los animales: caballo, vaca y gato.

Imagen VI: Dibujo de la granja para trabajar la asociación de los animales.



Fuente: Elaboración propia.

Sesión 7: martes

- **Actividad**

Título: *Cada carta a su buzón.*

Objetivo: Asociar los nombres de los animales sin apoyo visual y estructurar oraciones sencillas con el nuevo vocabulario y el ya adquirido anteriormente.

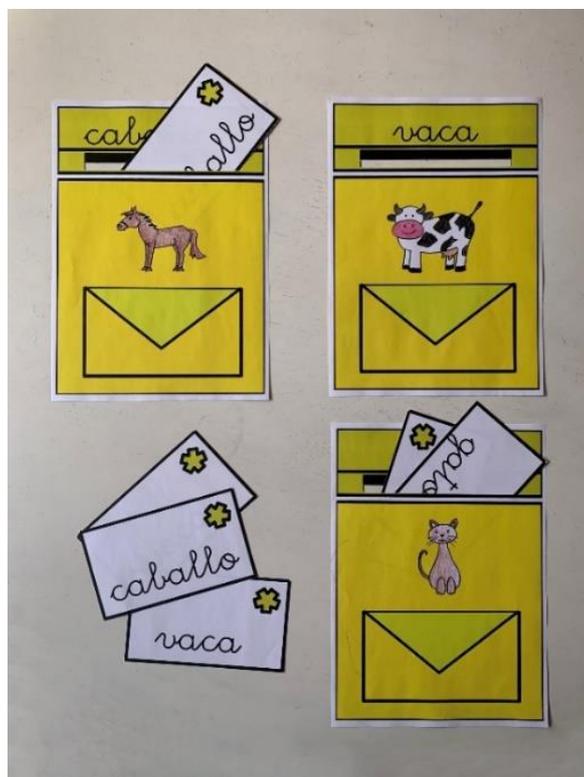
Desarrollo: Se utilizarán tres sobres simulando que son buzones de cartas para realizar esta actividad. En cada sobre, aparecerá el pictograma del animal y su nombre. La alumna, dispondrá de seis fichas en las que aparecerá la palabra con el nombre de los animales y tendrá que insertar cada ficha en su buzón correspondiente.

A continuación, una vez que la alumna tenga una íntima relación con los distintos animales que se han trabajado y sepa reconocerlos sin la presencia del apoyo visual, estará preparada para leer y estructurar oraciones en su corcho especial.

La maestra, dictará a la alumna algunas oraciones y ésta, tendrá que seleccionar los pictogramas o las palabras adecuadas para estructurar la oración. Se empleará el vocabulario que la alumna ya sabe y con los pictogramas y las palabras globales, construirá las siguientes oraciones: El caballo come pan, el gato bebe leche y la vaca bebe agua.

Materiales: tres dibujos simulando buzones, cartulinas amarillas, los tres pictogramas de los animales, fichas con el nombre de cada animal (dos fichas por cada animal), velcro y su corcho especial.

Imagen VII: Buzones y cartas con los nombres de los animales.



Fuente: Elaboración propia.

Sesión 8: miércoles

- **Actividad**

Título: *¡La ruleta mágica!*

Objetivo: Repasar los verbos ya aprendidos, añadiendo el verbo jugar y mirar y leer y estructurar oraciones sencillas con el vocabulario aprendido.

Desarrollo: Se empleará el libro personal de la alumna: *Aprendo a leer* para mostrarle los pictogramas y el nombre de la acción de los nuevos verbos que se van a trabajar. El nombre de las acciones de los verbos se repetirá las veces necesarias hasta que la alumna, sea capaz de reconocerlos entre sí. A su vez, se podrán formular preguntas para que la alumna, señale el pictograma adecuado.

Se empleará un soporte circular para realizar la actividad. Dicho soporte, actuará como una ruleta en la que habrá cuatro compartimentos y en cada uno de ellos, aparecerá reflejado un verbo, tanto con su pictograma como con la palabra que representa su acción, menos en las acciones come y bebe, que se representará únicamente el nombre de estos, pues ya han sido trabajados. A su vez, en el suelo o en la mesa aparecerá una cartulina dividida en cuatro espacios. En cada uno de ellos, aparecerá el pictograma y el nombre de cada verbo y alado de dicha cartulina que actuará como un tablero, se encontrarán varias fichas en las que aparecerá el pictograma y la palabra global de cada verbo.

La alumna, tendrá que girar la ruleta y dependiendo del verbo que le toque, tendrá que seleccionar todas las fichas que se caractericen por tener el mismo verbo y colocarlas en su espacio correspondiente. Con esta actividad, la maestra, será consciente de si la alumna identifica los verbos.

Una vez que la alumna se ha relacionado con los verbos de manera intensa, estará capacitada para leer y estructurar oraciones. La maestra, le pondrá en su corcho especial algunas oraciones en las que o bien aparezcan los pictogramas o las palabras globales y la alumna, tendrá que completar la oración. Es decir, si aparece el pictograma, pero no aparece su palabra global, deberá buscarla y colocarla, para así poder leer la oración completa. A su vez, se le podrán dictar algunas oraciones y las deberá estructurar en su corcho especial y leerlas. Algunas oraciones podrían ser: el caballo come pan y bebe agua, Bea juega con Javier, Lucía mira a la vaca, mamá juega con papá y Javier mira un gato.

Materiales: Libro personal de *Aprendo a leer*, soporte circular dividido en cuatro compartimentos, pictogramas y nombres del vocabulario necesario, cartulina dividida en cuatro espacios con el pictograma y el nombre de cada verbo, velcro y el corcho especial. (Ver Anexo VII).

Sesión 9: jueves

- **Actividad**

Título: *¡Entre joyas!*

Objetivo: Repasar los pictogramas y las palabras globales de los alimentos, bebidas y juguetes ya trabajados, añadiendo nuevo vocabulario: palomitas, galletas, batido, muñeca, construcciones, coche y camión y a su vez, estructurar oraciones sencillas con el vocabulario aprendido.

Desarrollo: La maestra, seleccionará los pictogramas y los nombres de los alimentos, bebidas y juguetes trabajados durante las dos semanas de intervención educativa. Se realizará una adaptación del juego tradicional de “busca a tu pareja”, pero esta vez, se desarrollará de una manera distinta para motivar y animar a la alumna durante su aprendizaje. Cada pictograma con su nombre será un collar realizado con lana con la intención de que la alumna, se los ponga en el cuello, juegue y manipule los pictogramas y a su vez, mantenga un contacto visual directo con los mismos. Todos los collares, se encontrarán desplegados por el suelo, separados entre ellos para que la alumna los observe con facilidad. La maestra o la alumna, siguiendo un orden establecido tendrán que seleccionar un collar y decir el nombre de ese pictograma. A continuación, la otra persona, tendrá que seleccionar el mismo collar y decir de nuevo su nombre. Dependiendo del pictograma que se ha seleccionado, se plantearán una serie de oraciones que la maestra dictará a la alumna. También, se le podrán mostrar oraciones combinadas con los pictogramas y las palabras globales trabajadas y la alumna, tendrá que leerlas. Algunos ejemplos de oraciones dictadas podrían ser: Lucía juega con el coche, papá bebe un batido, Mamá come palomitas y galletas, Bea mira un caballo...

Materiales: Lana de colores, pictogramas necesarios con sus nombres, velcro y el corcho especial (Ver Anexo VIII).

Sesión 10: viernes

- **Actividad**

Título: *La ciudad encantada*

Objetivo: leer de manera comprensiva oraciones de más de tres elementos.

Desarrollo: La maestra, realizará en una cartulina grande una ciudad y dentro de la misma, aparecerán oraciones combinadas, empleando los pictogramas y las palabras globales trabajadas. La alumna, tendrá que leer esas oraciones y a su vez, seleccionar entre los pictogramas y palabras que se encuentran en el suelo, los adecuados para poder estructurar esa misma oración en el corcho especial. Al mismo tiempo, la maestra, podrá leer la oración y la alumna, entre todas las oraciones que se encuentran en la ciudad, señalará cuál es a la que se refiere. Algunos ejemplos de oraciones que se pueden encontrar en la ciudad podrían ser: Misi come pan, un caballo bebe agua, Lucía mira una vaca, Bea come palomitas y galletas, papá juega con el camión, mamá bebe un batido, Javier juega con las construcciones, Lucía come macarrones y pan...

Materiales: Cartulina grande en la que se encuentre dibujado una ciudad, pictogramas y palabras globales necesarias, velcro y el corcho especial (*Ver Anexo IX*).

4. 6.3 Tercera semana: ¡Lectores por el mundo!

La última semana de trabajo, se caracterizará por ser muy relevante debido a que la alumna ya habrá adquirido el aprendizaje de diversas palabras de vocabulario y se encontrará relacionada de manera íntima con la lectura y estructura de oraciones. Debemos de comentar a la alumna de manera intensa el gran trabajo que está realizando y hacerle consciente de su progreso y evolución. Al mismo tiempo, la maestra, le comunicará que el búho Ubo, está muy orgulloso del trabajo que ha realizado y que dentro de poco tendrá que irse para acompañar a otros niños en el aprendizaje lector.

En esta semana, añadiremos siete palabras de vocabulario nuevas, para que la alumna, sea capaz de estructurar y leer oraciones cada vez más complejas y recuerde el vocabulario trabajado en las semanas anteriores. En la tabla que se adjunta a continuación, se observa de manera concisa el vocabulario novedoso que se va a poner en práctica con la alumna durante la última semana de trabajo.

Tabla VI: vocabulario que se va a trabajar durante la última semana

TERCERA SEMANA <i>¡Lectores por el mundo!</i>
Oveja
Tortuga
Cocina
Chocolate
Zumo
Limonada
Pelota

Fuente: Elaboración propia

Sesión 11: lunes

- **Actividad**

Título: *¿Sabes quién soy?*

Objetivo: Conocer los pictogramas y el nombre de los animales nuevos: oveja y tortuga, asociar los pictogramas de los cinco animales con sus iguales y leer oraciones sencillas de más de seis elementos.

Desarrollo: En primer lugar, se empleará el libro de la alumna, denominado *Aprendo a leer* para mostrarle los pictogramas y el nombre de los animales nuevos. La maestra, dirá el nombre de los animales y la alumna, tendrá que repetir los mismos. Para comprobar que la alumna es capaz de identificar los animales se le podrán formular algunas adivinanzas y ésta, tendrá que señalar el pictograma correspondiente. Algunas de las adivinanzas, podrán ser: es verde y vive en el agua, es blanca y nos da lana.

Para el desarrollo de esta actividad utilizaremos depresores de madera de colores. En cada depresor, aparecerá únicamente el pictograma de cada animal trabajado durante las semanas de la intervención (gato, vaca, caballo, tortuga y oveja). Al mismo tiempo, habrá cinco cajas, en las que aparecerá el nombre de dicho animal. La alumna, tendrá que asociar los pictogramas con la palabra global e insertarlos en la caja correspondiente. Cada animal, aparecerá dos veces.

La alumna puede desempeñar dicha tarea de manera individual insertando cada pictograma en la caja de su nombre correspondiente o la maestra, podrá ofrecerle una serie de indicaciones como las que se muestran a continuación.

- Busca el pictograma del animal que nos da leche e insértalo en la caja donde aparece su nombre
- Selecciona el pictograma del animal que vive en el agua y colócalo en su caja correspondiente.
- La maestra, señala el pictograma del gato y pregunta a la alumna. ¿Quién es? coloca el pictograma del gato en la caja adecuada.

Una vez que la alumna ya ha adquirido en su totalidad el nombre de los animales y reconoce los pictogramas entre sí, podrá leer y estructurar en su corcho algunas oraciones, como las que se presentan a continuación: La tortuga come pan y la oveja come palomitas, Bea juega con Javier y con el caballo, Papá bebe agua y come galletas, Javier come palomitas y macarrones...

Materiales: libro de *Aprendo a leer*, depresores de madera de diversos colores con el pictograma de cada animal, cinco cajas en las que aparece el nombre de cada animal, velcro y su corcho especial.

Imagen VIII: Material necesario para realizar la actividad.



Fuente: Elaboración propia.

Sesión 12: martes

- **Actividad**

Título: *La locura de los verbos*

Objetivo: Repasar los verbos ya aprendidos, añadiendo el pictograma y el nombre de la acción del verbo cocinar y al mismo tiempo, estructurar y leer oraciones de más de seis elementos, incluyendo el vocabulario nuevo y el ya adquirido.

Desarrollo: Antes de comenzar con el desarrollo de la actividad, la maestra, enseñará a la alumna el pictograma y el nombre del verbo cocinar en su libro personal y realizarán un taller de cocina empleando plastilina para fomentar y desarrollar la creatividad de la alumna. De esta manera, estaremos repasando el nombre de los alimentos ya trabajados y haciendo gran hincapié en el verbo cocinar.

A continuación, se le ofrecerá a la alumna una caja para que, con ayuda de la maestra, la decore y personalice a su gusto. Dentro de la misma, aparecerán varias fichas con el nombre de la acción de cada verbo trabajado (come, bebe, juega, mira y cocina) mientras que fuera de la caja, aparecerá el nombre de cada verbo en grandes dimensiones junto con su pictograma correspondiente. La alumna, tendrá que ir sacando los verbos de la caja y los deberá colocar encima del nombre del verbo y de su pictograma adecuado. A continuación, se le mostrarán en su corcho especial algunas oraciones, tanto con pictogramas como con las palabras globales y tendrá que leerlas. Algunas oraciones que la alumna podrá leer se caracterizan por ser las siguientes: Mamá cocina macarrones, Misi bebe agua y papá cocina galletas

Materiales: libro de *Aprendo a leer*, caja decorada, fichas pequeñas con el nombre de los verbos trabajados, el nombre de cada verbo en grandes dimensiones con su pictograma, velcro y su corcho especial.

Imagen IX: Caja con el nombre de los verbos y cinco tableros con el nombre de cada acción y su pictograma



Fuente: Elaboración propia.

Sesión 13: miércoles

• **Actividad**

Título: ¡Salta, salta conmigo!

Objetivo: Reconocer los pictogramas y las palabras globales de los alimentos, bebidas y juguetes y escribir oraciones dictadas de más de seis elementos.

Desarrollo: Se emplearán los pictogramas de los alimentos, bebidas y juguetes, unidos a sus palabras globales. Cada pictograma, se encontrará impreso en un tamaño Din A4 y se colocarán en el suelo del aula de manera dispersa. La maestra, dirá a la alumna el nombre de una palabra y ésta, tendrá que llegar saltando, a su pictograma correspondiente. También, se le podrá mostrar el pictograma y la alumna, tendrá que decir su nombre e ir saltando hasta el mismo. Cuando la maestra haya observado que la alumna reconoce el vocabulario trabajado, le indicará en el corcho, una oración, combinando pictogramas y palabras globales. Algunas de las oraciones

que se le pueden mostrar a la alumna para que lea, podrían ser: Misi juega con la pelota y bebe agua, Bea come pan y cocina macarrones, Mamá juega con Lucía y con Javier...

Materiales: pictogramas en Din A4 de los alimentos, bebidas y juguetes, velcro y el corcho especial (Ver Anexo X).

Sesión 14: jueves

- **Actividad**

Título: *¿En quién me convierto?*

Objetivo: leer oraciones de más de seis elementos con los pictogramas y las palabras globales trabajadas.

Desarrollo: En esta actividad, se utilizarán pictogramas¹² de los personajes favoritos de la alumna. Encima de la mesa, habrá una bolsa en la que se encontrarán cuatro pictogramas diversos: Una princesa, una superheroína, un unicornio y una sirena, que se caracterizan por ser los personajes favoritos de la alumna. Lucía, tendrá que seleccionar un pictograma de la bolsa y convertirse en él. Para ello, se empleará un trozo de goma eva, para realizar una diadema en la que se colocará el pictograma del personaje en el que se va a convertir. Al mismo tiempo, la alumna, podrá bailar, imitar los sonidos y gestos de los personajes...

A su vez, en el corcho especial, se mostrarán una serie de oraciones combinadas y jugando a que es ese personaje, tendrá que leer la oración. De esta manera, la alumna leerá oraciones complejas de manera lúdica y didáctica y disfrutará de su aprendizaje de manera intensa.

Algunas de las oraciones que se le mostrarán a la alumna para que lea, serán las siguientes: Mamá come palomitas y bebe limonada, Lucía come galletas con chocolate y bebe batido, Misi come palomitas y juega con la pelota, Papá juega con Bea y Lucía juega con la pelota, Bea bebe zumo y cocina macarrones...

Materiales: bolsa para insertar los pictogramas, pictogramas de los personajes favoritos de la alumna, goma eva, pictogramas y palabras globales para estructurar las oraciones, velcro y el corcho especial (Ver anexo XI).

¹² Estos pictogramas, al igual que los anteriores, también se caracterizarán por ser de elaboración propia.

Sesión 15: viernes

- **Actividad**

Título: *¡Lo he conseguido!*

Objetivo: Finalizar la propuesta de intervención educativa y felicitar a la alumna.

Desarrollo: La maestra felicitará a la alumna de manera intensa por su esfuerzo, trabajo y dedicación a lo largo de las tres semanas. La alumna, seleccionará la última pegatina para completar su *carne* lector y se despedirá del búho Ubo.

Por último, la maestra, le entregará un diploma oficial de lectora para que ésta, se consciente de su gran trabajo y siga esforzándose al máximo para conseguir desarrollar sus aprendizajes.

Materiales: *carne* lector, pegatinas, "El búho Ubo" y un diploma personalizado para la alumna (Ver Anexo XII).

4.7 Cronograma de aplicación

En el apartado que se aborda a continuación, se expone de manera clara y más visual, la planificación de las diversas actividades que se pondrán en práctica con la alumna durante las tres semanas del curso escolar.

La intervención, se aplicará a lo largo de quince sesiones, caracterizadas cada una de ellas por la presencia de una o dos actividades.

SEMANA 1: ***¡Si quieres leer, lánzate a la aventura!***

Tabla VII: Nombre de las actividades que se van a realizar durante la primera semana de la propuesta de intervención educativa

Lunes	<i>¡Bienvenida al mundo lector!</i> <i>La familia Cubsan</i>
Martes	<i>Clic, clic, te tengo</i> <i>Encadeneo</i>
Miércoles	<i>¡Aprendo a leer!</i> <i>Parejeo los verbos</i>
Jueves	<i>¡Lanzo porque me toca!</i>
Viernes	<i>¿Estamos todos?</i>

Fuente: Elaboración propia.

SEMANA 2: *¡La magia de la lectura!*

Tabla VIII: Nombre de las actividades que se plantearán en la segunda semana de trabajo con la alumna

Lunes	<i>La llegada de los animales</i>
Martes	<i>Cada carta a su buzón</i>
Miércoles	<i>¡La ruleta mágica!</i>
Jueves	<i>¡Entre joyas!</i>
Viernes	<i>¡La ciudad encantada!</i>

Fuente: Elaboración propia.

SEMANA 3: *¡Lectores por el mundo!*

Tabla IX: Nombre de las actividades que se van a poner en práctica con Lucía la última semana

Lunes	<i>¿Sabes quién soy?</i>
Martes	<i>La locura de los verbos</i>
Miércoles	<i>¡Salta, salta conmigo!</i>
Jueves	<i>¿En quién me convierto?</i>
Viernes	<i>¡Lo he conseguido!</i>

Fuente: Elaboración propia.

4.8 Evaluación de la propuesta

En este apartado, haremos referencia a los distintos instrumentos de evaluación, característicos de la metodología cualitativa, que necesitaremos para evaluar a la alumna a lo largo de las tres semanas de la propuesta de Intervención Educativa. Es fundamental, evaluar a la alumna en todo momento, tanto al principio de la intervención, como al final de la misma y durante su desarrollo, para ser conscientes de su evolución, así como de sus fortalezas y debilidades, respecto al proceso de aprendizaje lector y, poder ofrecerle las

ayudas necesarias, en los aspectos en los que muestre más dificultades, para que sea capaz de alcanzar el objetivo en su totalidad.

Ruiz Rodríguez (2012) comenta, que si los objetivos y contenidos de la propuesta, han sido seleccionados teniendo en cuenta las características de los alumnos con síndrome de Down, es necesario y fundamental, personalizar la evaluación, adaptándola a sus características y peculiaridades concretas. Se debe evaluar los objetivos que se han planteado, referentes a las adaptaciones curriculares realizadas por parte de la maestra.

A la hora de evaluar a la alumna, debemos tener en cuenta, que es ella, la protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje y por ello, se valorará a la alumna en función de ella misma y no se establecerán comparaciones con el resto de los alumnos del aula ni en base a una norma o criterio concreto.

4.8.1 Heteroevaluación

En el desarrollo de esta propuesta educativa, la alumna, será evaluada en todo momento, por parte de la maestra- tutora, pues, será ella, la que pondrá en práctica la propuesta de intervención con la alumna y la encargada de evaluar su trabajo, actuación, actitud y progreso, durante el aprendizaje lector. Es necesario, que la evaluación, no sea percibida como un momento frustrante ni agobiante para la alumna y por ello, es necesario que el momento de la evaluación, sea positivo y se haga énfasis en las fortalezas y potencialidades de la alumna. La maestra, debe tener en cuenta que la alumna ha adquirido en su totalidad un conocimiento o habilidad concreta, cuando ésta sea capaz de poner en práctica ese conocimiento en cualquier otro contexto que no sea el propio de la sesión de trabajo.

Es muy importante, emplear una **evaluación formativa** en esta propuesta, pues, de esta manera, se hará a la alumna, participe de su proceso de aprendizaje y será consciente de sus fortalezas y debilidades, de manera continua. La maestra, a partir de refuerzos positivos y motivación constante, ofrecerá *feedbacks* constructivos a la alumna, repitiéndole las palabras de vocabulario las veces necesarias, planteando actividades diversas, haciendo hincapié en las oraciones que le resulten complejas y enfatizando en aquellos aspectos, que resulten más dificultosos. Aunque la alumna haya realizado de manera incorrecta o incompleta un aspecto que se quiera evaluar, debemos corregirle y darle la oportunidad de que lo repita, para que así, aprenda a partir de sus errores y vaya relacionándose de manera intensa con la lectura.

Para evaluar a la alumna, tendremos en cuenta diversos aspectos, que comentaremos de manera breve y concisa a continuación, entre los que destacamos: la entrevista, la observación continua y las *checklists*.

- **Entrevista a las familias y al equipo docente**

Es fundamental, establecer un contacto y comunicación directa con la familia y el equipo docente que trabaja con la niña, para así, poder estructurar y planificar de manera clara y coherente la propuesta de intervención y tener en cuenta los aprendizajes que queremos desarrollar con la alumna, para poder trabajar con ella y tener claro los aspectos que se quieren evaluar.

Antes de comenzar la planificación y estructuración de mi propuesta de intervención educativa, planteé una serie de cuestiones y convoqué una reunión, para formular esas preguntas a la pedagoga terapeuta, a la maestra de audición y lenguaje y a la maestra-tutora de la alumna, para disponer de información relevante para la configuración de mi propuesta, que junto con la información que yo conocía respecto a la niña, debido a mis prácticas curriculares, fui capaz de desarrollar los aprendizajes y conocer por ello, los ítems que he querido evaluar. Las cuestiones formuladas, hacen referencia a la conducta de la alumna, a sus habilidades, a la relación con el adulto y con sus compañeros, a su iniciativa y motivación...

- **Observación continua y directa**

Es fundamental, que, a lo largo de la propuesta de intervención educativa, observemos de manera continua y directa el trabajo que desempeña la alumna, así como sus dificultades y facilidades a la hora de desempeñar las diversas tareas y ejecutar las actividades planteadas. Es necesario, que la maestra observe y apunte los aspectos más relevantes del trabajo de la alumna, para poder recurrir a ellos, en el momento que lo deseé. Como la evaluación que vamos a realizar con la alumna, es continua y se pueden evaluar los aspectos las veces que la maestra considere adecuado, es necesario, llevar un registro, para ser conscientes del progreso y evaluación de la alumna.

- **Checklists**

Las *checklists* o listas de comprobación, resultan ser un aspecto básico y fundamental para evaluar a la alumna en cuestión, puesto que, a partir de una serie de ítems de evaluación, se

podrá marcar en la casilla correspondiente, si la alumna, ha desarrollado el aprendizaje planteado. Estas listas, son muy efectivas para la maestra y puede recurrir a ellas, cuando lo desee y considere necesario. A continuación, se adjuntan cuatro tablas que hacen referencia a aspectos diversos y fundamentales, que deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar con la alumna. La primera tabla (*Ver tabla X*), hace referencia a los contenidos actitudinales que debe desarrollar la alumna, en las sesiones de trabajo. La segunda tabla (*Ver tabla XI*), hace referencia a los contenidos procedimentales que la alumna, debe adquirir en la primera semana de trabajo. La siguiente tabla (*Ver tabla XII*), se centraliza, en los contenidos procedimentales que la alumna, debería desarrollar en la segunda semana de la intervención educativa y la última tabla (*Ver tabla XIII*), se centra en los contenidos procedimentales que deberían ser adquiridos por la alumna en la tercera semana de trabajo. Estas tablas, reflejan un modelo de los aspectos que se deberían evaluar, teniendo en cuenta la propuesta de intervención planteada, pero, dependiendo de los aprendizajes, se puede emplear la tabla que se necesite, independientemente de la semana de trabajo en la que se encuentre la alumna.

Tabla X: Evaluación de los contenidos actitudinales

Items de evaluación	Si	A Veces	No	Observaciones
Mantiene contacto visual con las personas que se dirigen a ella.				
Cumple las normas de clase y respeta las indicaciones de la maestra.				
Pide las cosas de manera correcta diciendo por favor y gracias.				
Pide permiso para ir al aseo durante el desempeño de una actividad.				
Es capaz de permanecer sentada durante el desarrollo de una actividad.				
Participa en las actividades planteadas y muestra interés por las mismas.				
Respeto el turno de palabra y es capaz de escuchar a los demás.				
Disfruta del aprendizaje y está motivada en el transcurso de este.				
Cuida el material que se emplea en el desarrollo de las actividades.				
Ordena el material una vez haya finalizado la actividad.				

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla XI: Evaluación de los contenidos conceptuales trabajados durante la primera semana de la intervención educativa

Items de evaluación	Iniciado	En desarrollo	Conseguido	Observaciones
Identifica los pictogramas que la maestra le indica.				
Es capaz de dar a la maestra los pictogramas que le pide.				
Reconoce y señala los miembros de la familia.				
Asocia los pictogramas de la familia que se caracterizan por ser iguales.				
Asocia cada palabra global de la familia con su imagen correspondiente.				
Identifica las cosas que se pueden comer y las que se pueden beber.				
Es capaz de agrupar los pictogramas de los verbos comer y beber con sus iguales.				
Asocia los pictogramas de los verbos comer y beber con sus palabras globales.				
Reconoce los pictogramas de comida y bebidas que se han trabajado.				
Escribe oraciones dictadas de tres elementos con sujeto, verbo y complemento, utilizando los pictogramas y las palabras globales trabajadas.				
Estructura oraciones sencillas de tres elementos, empleando las palabras globales y los pictogramas trabajados.				
Lee de manera comprensiva oraciones de tres elementos.				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla XII: Evaluación de los contenidos conductuales trabajados durante la segunda semana de la propuesta educativa

Items de evaluación	Iniciado	En desarrollo	Conseguido	Observaciones
Identifica los pictogramas que la maestra le señala.				
Es capaz de dar a la maestra los pictogramas que le pide.				
Reconoce y señala los pictogramas de los animales trabajados.				
Asocia los pictogramas de los animales que se caracterizan por ser iguales.				
Asocia el nombre de los animales con su pictograma correspondiente.				
Identifica el pictograma del verbo mirar.				
Asocia la palabra mirar con su pictograma.				
Identifica el pictograma del verbo jugar.				
Asocia la palabra jugar con su pictograma.				
Identifica los cuatro verbos trabajados y los discrimina entre ellos.				
Reconoce las palabras globales de comida, bebidas y juguetes que se han trabajado.				
Escribe oraciones dictadas con sujeto, verbo y complemento utilizando los pictogramas y las palabras globales.				
Estructura y lee oraciones sencillas de más de tres elementos empleando las palabras globales y los pictogramas trabajados.				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla XIII: Evaluación de los contenidos conceptuales trabajados durante la tercera semana de la intervención educativa

Items de evaluación	Iniciado	En desarrollo	Conseguido
Identifica los pictogramas que la maestra le señala.			
Es capaz de dar a la maestra los pictogramas que le pide.			
Reconoce y señala los pictogramas de los animales trabajados.			
Asocia los pictogramas de los animales que se caracterizan por ser iguales.			
Asocia el nombre de los animales con su pictograma correspondiente.			
Identifica los cinco animales trabajados y los discrimina entre ellos.			
Identifica el pictograma del verbo cocinar.			
Asocia la palabra cocinar con su pictograma.			
Identifica los cinco verbos trabajados y los discrimina entre ellos.			
Reconoce las palabras globales de comida, bebidas y juguetes que se han trabajado.			
Escribe oraciones dictadas con sujeto, verbo y complemento. utilizando los pictogramas y las palabras globales.			
Estructura oraciones sencillas de seis o más elementos empleando las palabras globales y los pictogramas trabajados.			
Lee de manera comprensiva oraciones de más de seis elementos.			

Fuente: *Elaboración propia.*

4.8.2 Autoevaluación de la maestra

Es fundamental, que la maestra que trabaje con la alumna sea consciente de la forma en la que está enseñando a la alumna a leer y sepa reaccionar y cambiar de actividades, juegos, tareas y metodología si la alumna, no está obteniendo los resultados y objetivos planteados. Debe mostrar paciencia e interés en todo momento y tiene que ser consciente de sus acciones y modificarlas en los momentos pertinentes. A continuación, se adjunta una tabla en la que la maestra, se evaluará a ella misma. (*Ver tabla XIV*).

Tabla XIV: Autoevaluación de la maestra respecto a la intervención educativa que lleva al aula.

Items de evaluación	Si	A Veces	No	Observaciones
Trato a la alumna de la misma manera que a sus compañeros.				
Tengo en cuenta los intereses y preferencias de la alumna a la hora de diseñar las actividades.				
Motivo a la alumna en el desarrollo del aprendizaje de la lectura.				
Hago a la alumna participe de todas las actividades que planteo.				
Respeto el ritmo de aprendizaje de la alumna y no la fuerzo en ningún momento.				
Soy capaz de adaptar mis actividades, teniendo en cuenta la actitud y disponibilidad de la alumna.				
Planifico de manera realista el tiempo para realizar cada actividad.				
Soy creativa y realizo materiales personales para que la alumna llegue al objetivo final.				
Intercambio información relevante con la Pedagoga Terapeuta y la maestra en Audición y Lenguaje.				
Comunico a la familia de la alumna los progresos en el aprendizaje, así como sus debilidades en el mismo.				

Fuente: Elaboración propia.

4.8.3 Autoevaluación de la alumna

Es necesario, que la alumna, sea consciente de sus aprendizajes y de su evolución y se sienta orgullosa de sus logros en todo momento.

En un lugar accesible para la alumna, se encontrarán unos tapones de botellas en los que aparecerán dibujados tres caras de las emociones: una cara muy contenta, una cara contenta y una cara triste.

A su vez, en una cartulina, estará dibujado el cuerpo de la alumna y tendrá que colocar encima de su cara, el tapón que represente como se siente, al haber realizado las actividades planteadas. De esta manera, estaremos haciendo partícipe a la alumna de su propio aprendizaje.

A su vez, con esta actividad, se pueden trabajar las emociones de manera constante y la maestra podrá percibir como se encuentra la alumna en cada momento.

Imagen X: Material para que la alumna evalúe su trabajo



Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

El Trabajo de Fin de Grado ha llegado a su fin, y soy realmente consciente del inmenso aprendizaje que ha supuesto para mí la elaboración de este.

Lucía, aprenderá a leer, desarrollará sus habilidades lectoras y aumentará su vocabulario a partir del aprendizaje de diversas palabras. Aprenderá a estructurar oraciones y a trabajar la comprensión a partir de las mismas, porque con esfuerzo, constancia y dedicación, siempre se consiguen los objetivos planteados y se llega a la meta final. De manera inmediata, pienso en una carrera, en la que los deportistas, se esfuerzan de manera intensa y entrenan constantemente para llegar a la meta final y para sentirse orgullosos de su esfuerzo y trabajo. En numerosas ocasiones, estos deportistas, llegan a la meta con mucha facilidad, o sudando de manera intensa, debido a las múltiples trabas y barreras que se han encontrado a lo largo de su camino, también, pueden llegar muy satisfechos por haber conseguido su objetivo o inconformes con ellos mismos, por no alcanzar sus propósitos. Yo, he llegado a mi meta, muy orgullosa por haber finalizado mi etapa universitaria como maestra de Educación Infantil y por haber sido capaz de elaborar un Trabajo de Fin de Grado, que verse sobre el aprendizaje de la lectura global en una alumna con discapacidad intelectual, pero, también, he llegado con sentimientos de pena y tristeza, por cerrar una etapa de mi vida y finalizar el grado de Educación Infantil, en el que tanto he disfrutado y donde he adquirido innumerables aprendizajes que sin duda alguna, desarrollaré y pondré en práctica en mis futuras aulas.

Debido a mis prácticas en el colegio Sagrado Corazón de Chamartín, no tuve duda alguna, de que mi Trabajo de Fin de Grado, guardase relación con este centro educativo, y por ello, pensé en diseñar, planificar y evaluar una propuesta de intervención didáctica dentro del aula ordinaria, para trabajar el inicio de la prelectura, en una alumna con síndrome de Down, que tanto me ha enseñado durante mi periodo de prácticas. Una niña muy trabajadora, constante, cabezona y feliz, que me ha enseñado que hay que dar importancia a las cosas que verdaderamente la tienen y disfrutar y aprender de cada momento de nuestras vidas.

Para poder estructurar mi Trabajo y alcanzar el objetivo principal citado anteriormente, desarrollé en un primer momento, una serie de objetivos específicos, que sin duda alguna, soy consciente, de que a lo largo de la elaboración del Trabajo, los he ido cumpliendo en su totalidad, llegando a la configuración final del mismo, tras superar diversos obstáculos y dificultades en

este largo proceso de elaboración y siendo guiada y apoyada de manera constante por Yolanda Osete y por mi familia, que nunca han dejado de confiar en que iba a ser capaz de plasmar las ideas que tenía en mi mente y crear una propuesta de intervención, personalizada, para una alumna con una historia muy especial.

El primer objetivo que tenía en mente para la elaboración de dicho trabajo y que, ha sido fundamental para estructurar correctamente los diversos apartados de este, ha sido el conocimiento total de las características psicobiológicas que definen el síndrome de Down. A partir de la lectura, investigación y contacto directo con la alumna durante varios meses, he sido capaz de adquirir el conocimiento de los distintos rasgos, aspectos y características esenciales de las personas que presentan esta alteración cromosómica. Cabe destacar, que tuve dificultades en agrupar y extraer las ideas esenciales y centrarme en los aspectos fundamentales, pues hay excesiva información sobre el Síndrome de Down, por lo que fue un reto para mí, que, sin duda alguna, lo he conseguido y del cual estoy muy orgullosa. A su vez, me he centrado en las características psicobiológicas de la alumna y he analizado las necesidades específicas educativas en el contexto del aula ordinaria en donde se encuentra trabajando la alumna la mayor parte del tiempo. Con el cumplimiento de estos objetivos, he sido capaz de desarrollar una propuesta individualizada para que la alumna, aprenda a leer a partir de un método de lectura comprensivo, conocido como el método global. Sin duda alguna, considero que el empleo de este método dota de una gran fortaleza a la propuesta educativa, pues la alumna aprenderá a leer, relacionando las palabras escritas con su significado y reconocerá las palabras escritas como un todo, favoreciendo de esta forma, el aprendizaje lector.

Al ser un método muy preciso y secuencial, me ha resultado un proceso complicado, comprender y adquirir conciencia de los distintos pasos que deben seguirse para propiciar el aprendizaje de la lectura global, pero el conocimiento de estos me ha hecho darme cuenta, de que es un método muy eficaz que, sin duda alguna, emplearé en mi futuro como docente.

Mi aportación personal en esta propuesta de intervención educativa ha consistido en adaptar un método de lectura ya existente, proponiendo diversas metodologías, materiales y actividades que propicien la motivación y el interés de la alumna de manera constante. Opino, que el proyecto planteado, puede funcionar correctamente en el aula ordinaria y puede ser muy útil para el ámbito educativo. Considero que se podrían haber extraído conclusiones más

profundas, si hubiese tenido la oportunidad de poner en práctica dicha propuesta en el aula ordinaria.

6. Referencias bibliográficas

- Alemañy, C. (2009). *Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. [Tabla]. Cuadernos de Educación y Desarrollo,1, N°2. Recuperado de <https://educrea.cl/integracion-e-inclusion-dos-caminos-diferenciados-en-el-entorno-educativo/> [3/03/2020]
- Asociación Americana de Psiquiatría, (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington: Médica Panamericana.
- Bona, C. (2015). *La Nueva Educación: Los Retos y desafíos de un maestro de hoy*. Zaragoza: Plaza & Janes Editores.
- Burns, Y y, Gunn, P. (1995). *El síndrome de Down: Estimulación y actividad motora*. Barcelona: Herder.
- Cammarata, F, Cammarata, G, Da Silva, G y Sifuentes, A. (2010). Historia del síndrome de Down: Un recuento lleno de protagonistas. *Canarias pediátrica*,34(3),157-159.
- Carvajal, F, Iglesias, J y Loeches, A. (1991). Psicobiología del síndrome de Down. *Estudios de psicología*,46,107-128.
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.
- Del Cerro, M. y Troncoso, M.V. (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson S.A y Fundación Síndrome de Down.
- Del Cerro, M. y Troncoso, M.V. (s.f.). Enseñanza de Lectura y Escritura. Fundación Iberoamericana Down 21. Recuperado de <https://www.downciclopedia.org/educacion/lectura-y-escritura/2996-ensenanza-de-lectura-y-escritura.html> [6/03/2020]
- Díaz Caneja, P. (s.f.). *Definición y Justificación: Atención Temprana*. Fundación Iberoamericana Down 21. Recuperado de <https://www.downciclopedia.org/educacion/atencion-temprana/294-definicion-y->

[justificacion.html#6.%20Equipo%20interdisciplinar%20y%20transdisciplinar](#)

[30/02/2020]

- Down España. (2014). *Atención temprana*. Recuperado de <https://www.sindromedown.net/area/atencion-temprana/> [30/02/2020]
- Down España. (2014). *Apoyos y síndrome de Down: Experiencias prácticas*. Recuperado de https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2015/03/164L_apoyos-S--NDROME-DE-DOWNy.pdf [27/02/2020]
- Down España. (2014). *El síndrome de Down: ¿Qué es el síndrome de Down?* Recuperado de <https://www.sindromedown.net/sindrome-down/> [14/01/2020]
- Down España. (2016). Claves de apoyo a niños con síndrome de Down en el aula de Educación Infantil. Recuperado de <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2017/01/Claves-de-apoyo-a-ni--os-con-s--ndrome-de-Down-en-el-aula-de-educacion-infantil-1.pdf> [2/03/2020]
- Down España. (2017). *¿Personas con discapacidad o con diversidad funcional?* Recuperado de <https://www.sindromedown.net/noticia/personas-con-discapacidad-o-con-diversidad-funcional/> [16/02/2020]
- Down, J. L. H. (1886). Observations on an Ethnic Classification of Idiots. *London Hospital Reports* (3),259-262.
- Dubreucq Choprix, F y Fortuny, M. (1999). Ovide Decroly. *Revista de Pedagogía, Madrid, España.1-4*.
- Durán, A. (11 de junio de 2019). Primeros pasos en la lectura globalizada. [Mensaje en un blog]. Cohete a las Estrellas. Recuperado de <https://cohetealasestrellas.com/2019/06/11/primeros-pasos-en-la-lectura-globalizada/> [24/04/2020]
- Equipo Alanda. (s.f.). *Lectura Globalizada*. Asociación para el apoyo Familiar, Escolar e Individual.
- Federación Española del síndrome de Down. (2002). *Plan de Acción. para las personas con Síndrome de Down en España*. Recuperado de https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/31L_plandeaccion1.pdf [25/01/2020]

- Fernández Chavero, J.M. (2016, octubre 9). Otros nombres para el Síndrome de Down, [Psicología y vida]. Recuperado de <http://blogs.hoy.es/psicologia-y-vida/2016/10/09/otros-nombres-para-el-sindrome-de-down/> [29/01/2020]
- Flórez, J. (2008). La motivación en el síndrome de Down. *Quehacer Educativo*, 62-65.
- Flórez, J y Troncoso, M. V. (2011). Comprensión en la lectura de las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, 28, (109),50-59.
- Fundación Iberoamericana Down 21. (s.f.). *Las distintas formas de trisomía 21*. Recuperado de <https://www.down21.org> [14/01/2020]
- García Romero. C. (2006). *Escolarización combinada: ¿una apuesta para paliar las deficiencias del sistema?* Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7787/33194853.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [3/03/2020]
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Grau, C. (1998). *Educación especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Grupo de Investigación EDI (Educación y Diversidad). (2004). *Diseño curricular para alumnos con síndrome de Down*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Guerrero López, J.F. (1995). *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Hidalgo. (s.f.). *¿Qué es el informe Warnock?* Recuperado de <https://www.lifeder.com/informe-warnock/> [5/03/2020]
- Lobato, M y Romañach, J. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*, Foro de vida independiente. Recuperado de <http://centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/1dcb1a899435d2b2806acdf5dbcf17aa941abd8d.pdf> [27/03/2020]
- Luque, A. (2015). *El bebé con síndrome de Down: Escolarización del niño con síndrome de Down*. Recuperado de <https://www.webconsultas.com/bebes-y-ninos/el-bebe/escolarizacion-del-nino-con-sindrome-de-down> [3/03/2020]

- Mayo Clinic. (2018). Síndrome de Down: *Causas y síntomas, diagnóstico y tratamiento*. Recuperado de <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/down-syndrome/symptoms-causes/syc-20355977> [14/01/2020]
- Montessori, M. (1995). *El niño, el secreto de la infancia.*: México: Diana
- Mora, F. (2017) *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nadel, L, Perera, J y Rondal, J. (2000). *Síndrome de Down: revisión de los últimos conocimientos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- OMS. (1965). *Para la RAE, un "Mongólico" es alguien con "síndrome de Down"*. Recuperado de https://cadenaser.com/ser/2015/03/20/sociedad/1426868184_003190.html [29/01/2020]
- Rosano, M.I. (2011). El Método de Lecto-Escritura Global. *Innovación y Experiencias Educativas*,39, 1-19.
- Ruiz Rodríguez, E. (2003). Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Revista Española de Investigación e Información sobre el Síndrome de Down*,20(76), 1-14.
- Ruiz Rodríguez, E. (2011) *Características Psicológicas y del aprendizaje de los niños con síndrome de Down*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. España.
- Ruiz Rodríguez, E. (2011). La inclusión del alumnado con síndrome de Down en las escuelas: claves para el éxito. *Revista Síndrome de Down*, 28, 60-69.
- Ruiz Rodríguez, E. (2012). *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3325/> [3/03/2020].
- Valcarce, M. (2011). De la Escuela Integradora a la Escuela Inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*,21, 119-131.
- Valencia, L.A. (2014). *Breve historia de las personas con discapacidad: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos*. Recuperado de <https://rebellion.org/docs/192745.pdf> [27/01/2020]

7. Anexos

7.1 Anexo I

Autorización del centro educativo para usar información sobre el mismo, para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado.

Beatriz Cubillo Santos con D.N.I 02568369M, alumna de la Universidad Pontificia Comillas en el Doble Grado de Educación Infantil y Primaria, realizó la asignatura de Prácticum IV en la Fundación Educativa Sofía Barat, Colegio Sagrado Corazón Chamartín, Madrid, en el curso académico 2019-2020.

Le sea concedida la autorización para usar información de dicho centro educativo como referencia para la elaboración del Trabajo de Fin de Grado (TFG).

Debido a la situación del COVID-19, no se ha podido realizar un documento con papel oficial.



Firma del interesado



Sello del centro

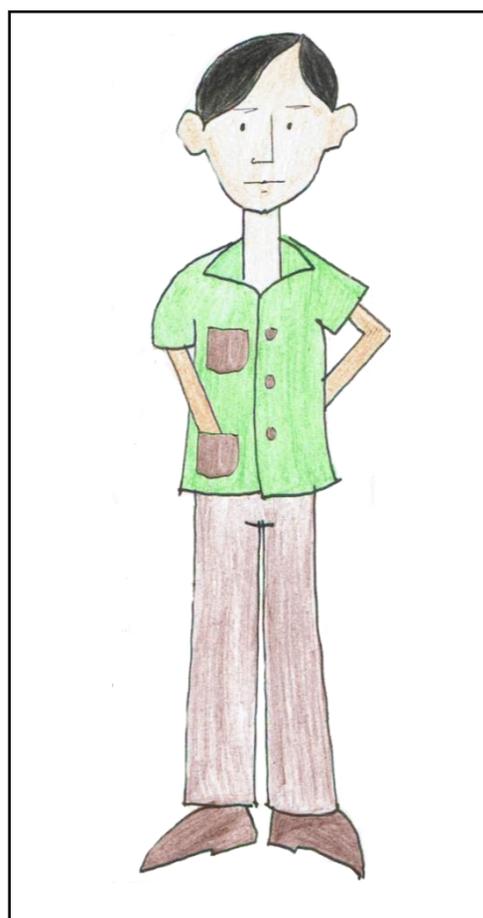
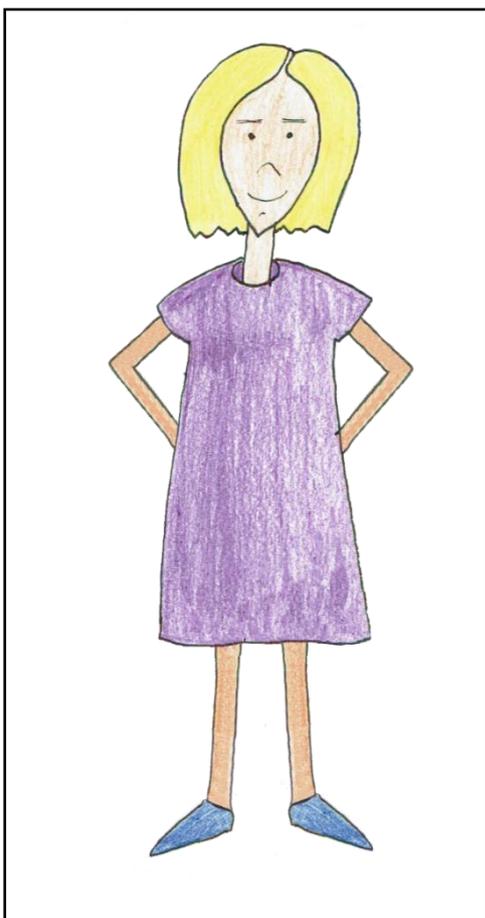


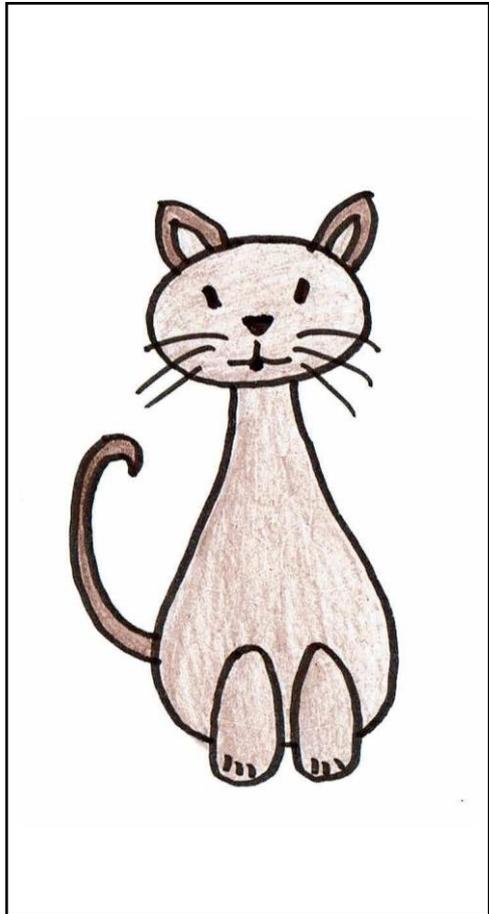
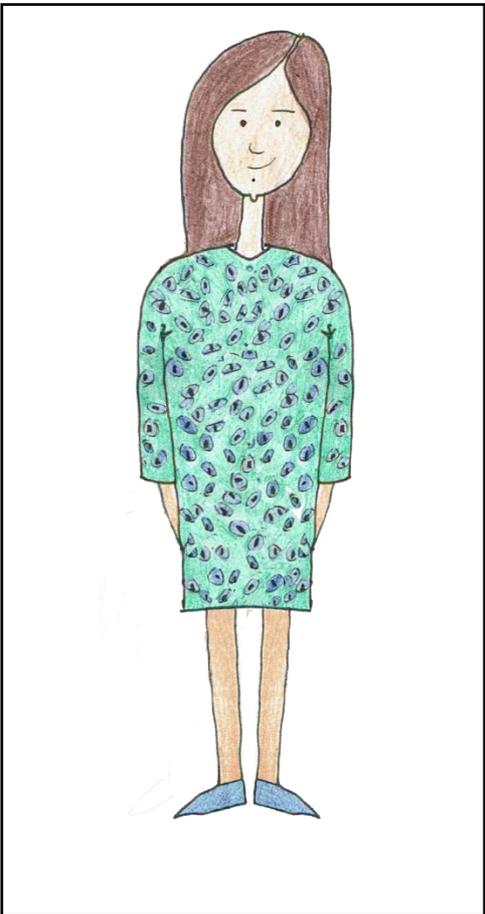
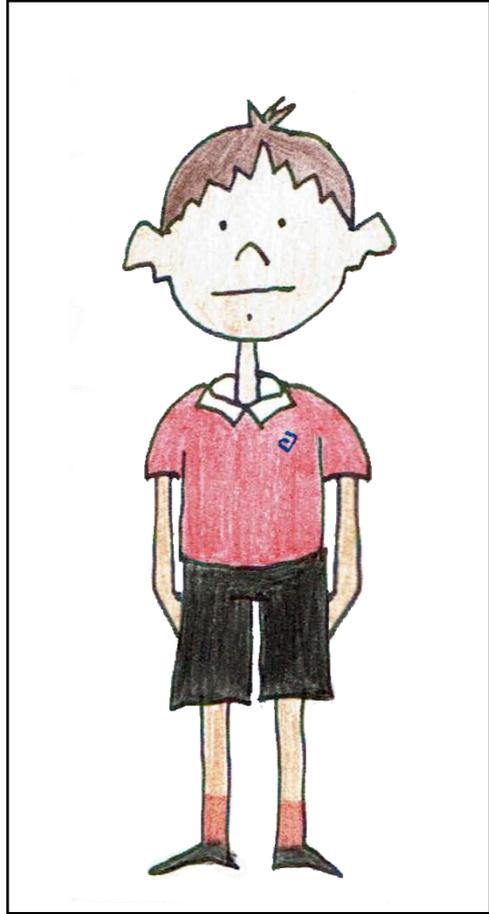
Firma del director

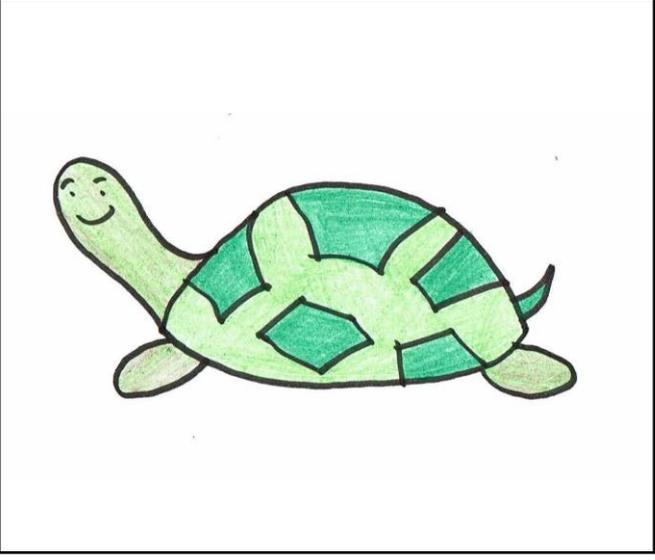
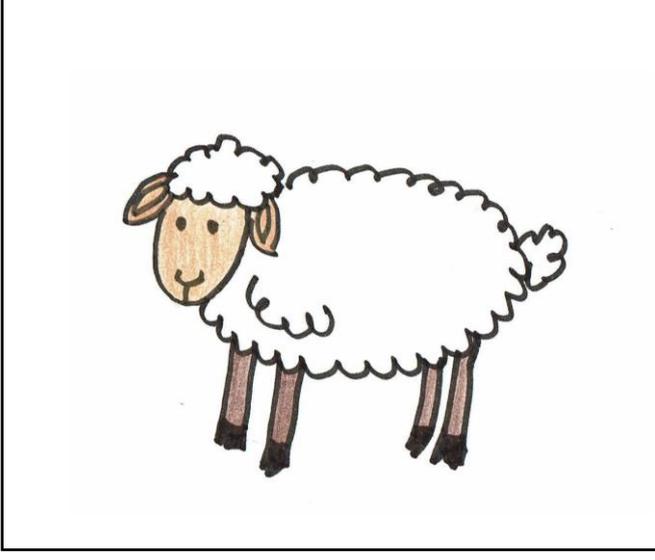
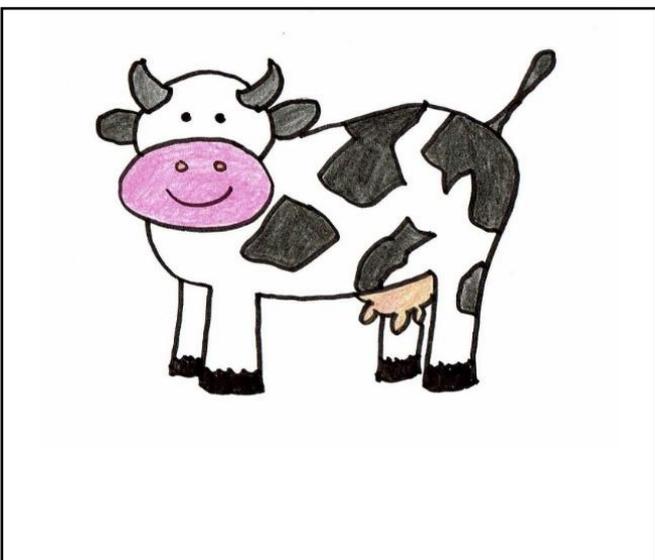
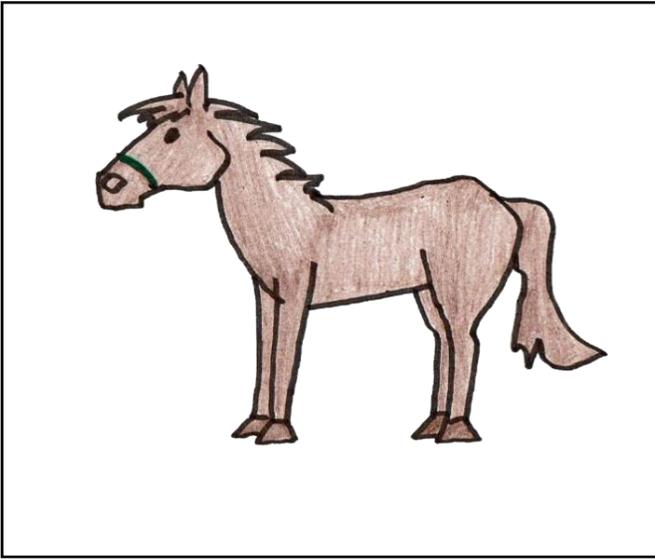
Material de elaboración propia para la realización de la intervención educativa

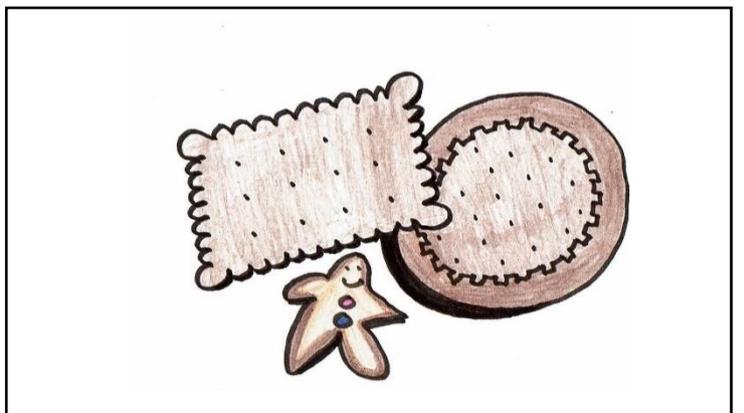
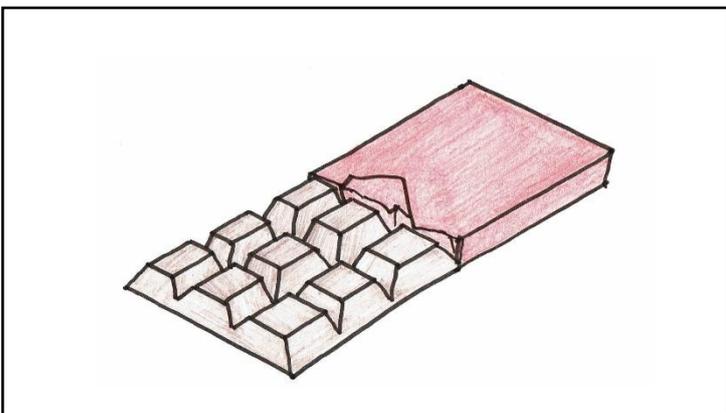
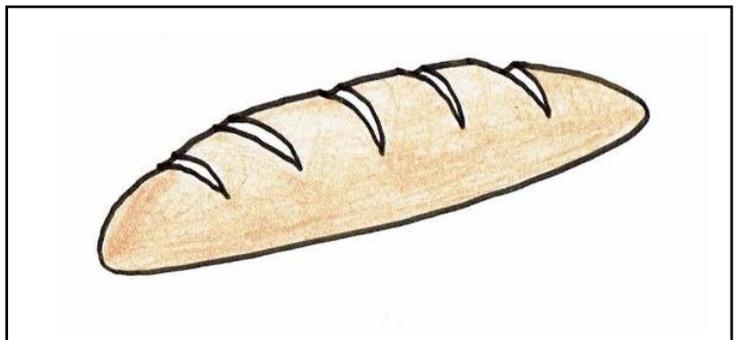
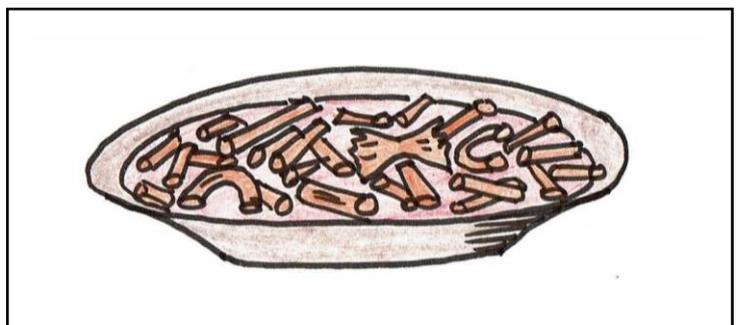
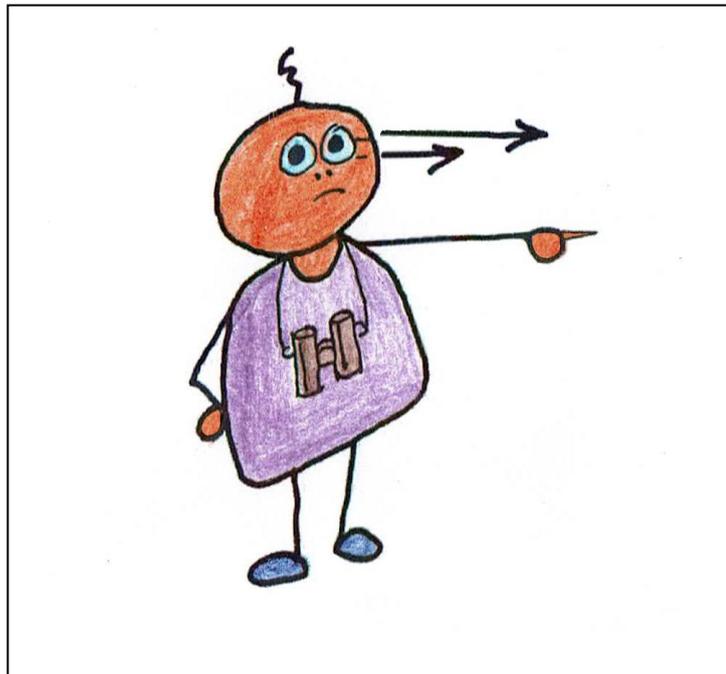
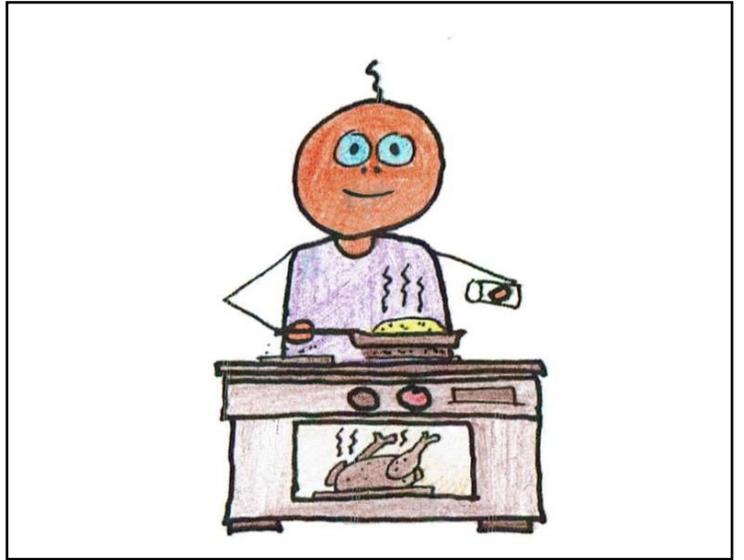
7.2 Anexo II

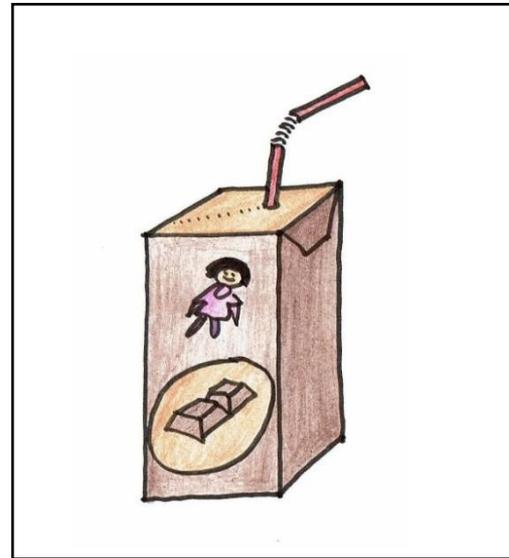
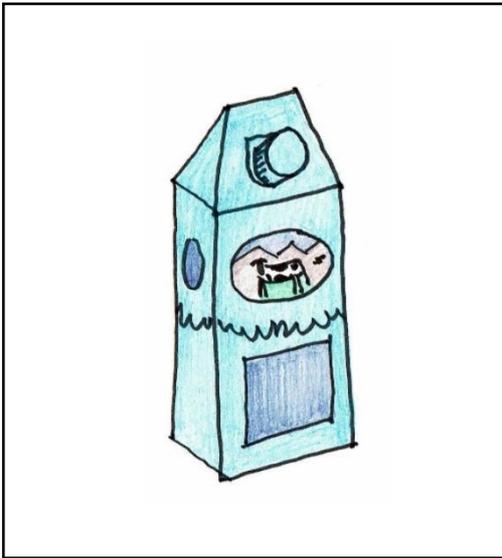
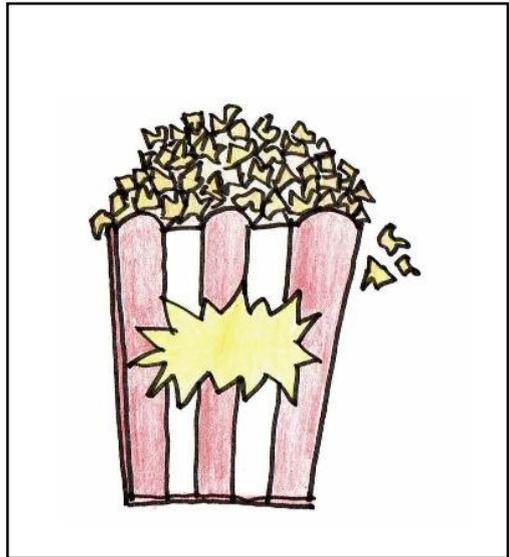
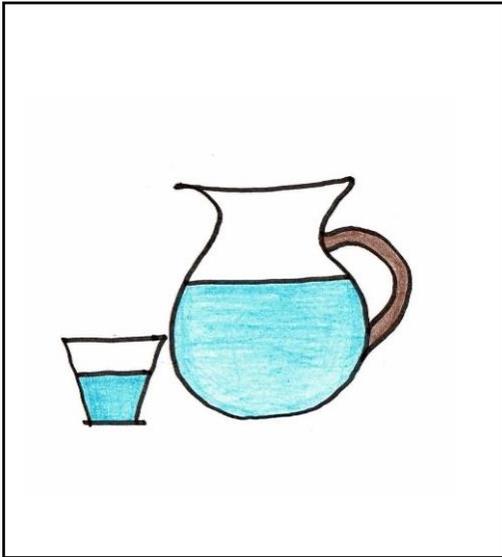
Pictogramas utilizados en la elaboración de las actividades.

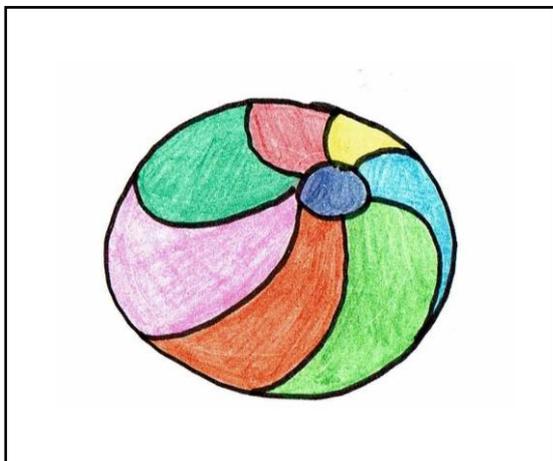
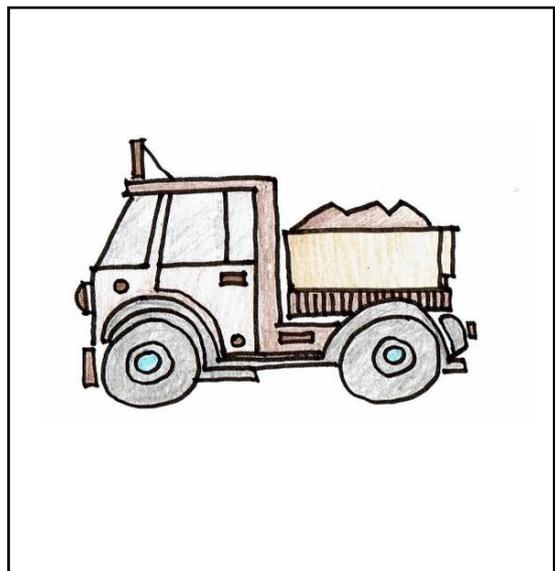
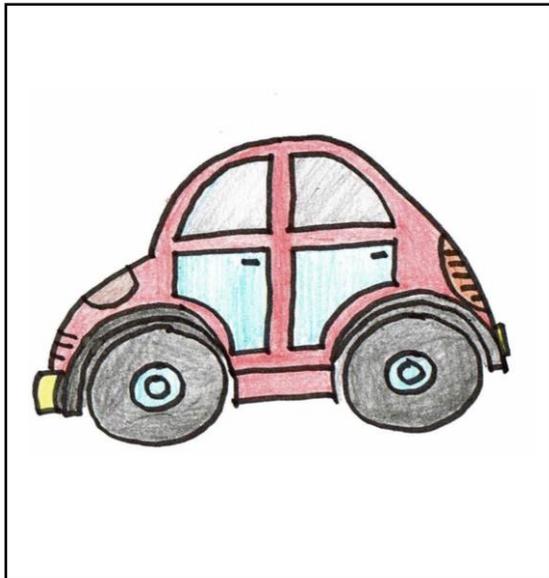
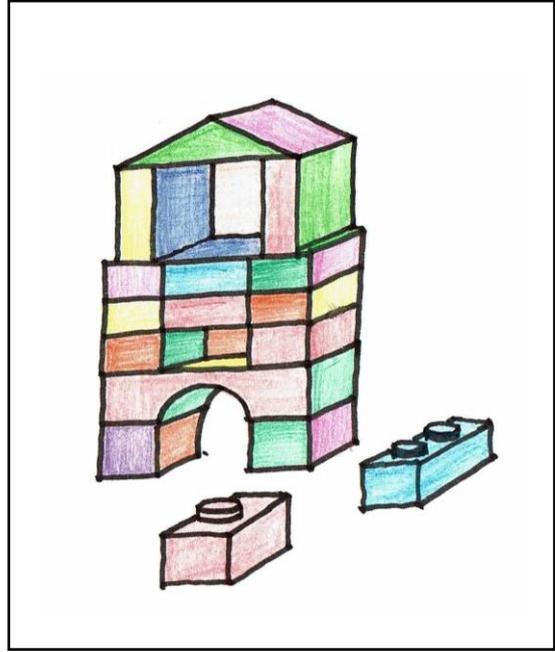
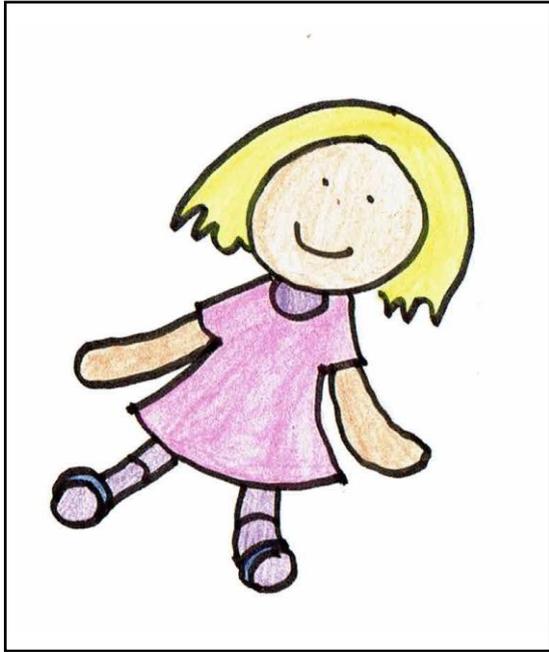












7.3 Anexo III

Sesión 1: primera actividad: ¡Bienvenida al mundo lector!



¡Bienvenida al mundo lector!

Soy Ulo, un luhito muy especial y he viajado desde muy lejos para venir a conocerte.

Mis amigos me han contado que estás aprendiendo a leer y he alucinado. ¡Qué mayor eres!

He venido a la clase de 3º D para conocerte a ti, a tu profesora y a tus compañeros para que juntos comencemos la aventura de la lectura.

Vamos a aprender muchas palabras nuevas, vas a ser capaz de construir oraciones y de leerlas tu solita, pero primero, hay que saber lo que es una oración. Es un conjunto de palabras que tienen sentido y vamos a construir muchas. ¡Verás que divertido!

Tengo muchas ganas de que nos pongamos manos a la obra y de que viajemos juntos por el mundo de la lectura.

Yo voy a estar acompañándote durante tres semanas ¡Tienes que estar muy atenta y esforzarte mucho! ¡Te lo vas a pasar fenomenal en este viaje y vas a disfrutar mucho!

Te mando un beso muy fuerte y mucho ánimo. Estoy seguro de que eres muy capaz de aprender a leer y de conseguir todo lo que te propones.

Firma: Ulo



7.4 Anexo IV

Sesión 2 : segunda actividad: *La familia Cubsan*

Un maravilloso día con la familia Cubsan

Lucía vive con su familia en Galapagar, cerca de las montañas, de un río y de muchos animales.

Viven en una casa muy grande alado de un establo con un caballo marrón que corre muy rápido y una oveja blanca muy bonita.

Papá, cocina macarrones y Lucía, galletas con chocolate mientras que mamá, mira a la vaca por la ventana.

A Lucía, le gustan mucho los animales y siempre juega con su gato Misi que come pan, bebe agua y juega con la pelota.

A la hora de la merienda, Javier bebe un zumo, Bea bebe batido de chocolate, mamá bebe limonada, Lucía, come tostadas y Misi, mira a un pájaro que come palomitas.

Al terminar, papá mira la televisión, Lucía juega con la muñeca, Javier con las construcciones, Bea con el coche y Misi, con la pelota.

A la hora de la cena, mamá cocina y Misi bebe leche.

Antes de dormir, Bea juega con el camión, Javier mira a la tortuga que bebe agua y papá mira la luna.

Es la hora de dormir y mamá y papá se despiden de Lucía, Javier, Bea y Misi.

¡Hasta mañana familia Cubsan! ¡Mañana será otro día!

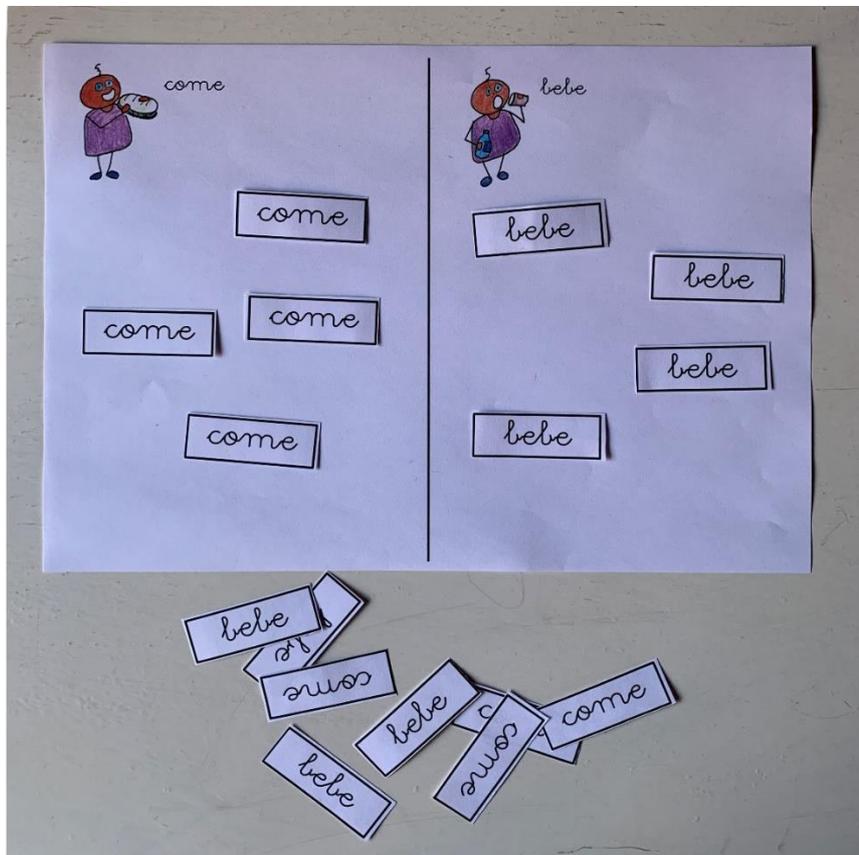
7.5 Anexo V

Sesión 3: primera actividad: ¡Aprendo a leer!



7.6 Anexo VI

Sesión 3: segunda actividad: Pareje los verbos



7.7 Anexo VII

Sesión 8: ¡La ruleta mágica!



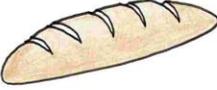
7.8 Anexo VIII

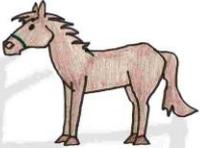
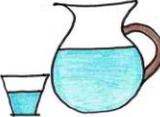
Sesión 9: ¡Entre joyas!

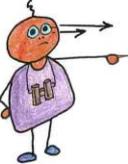


7.9 Anexo IX

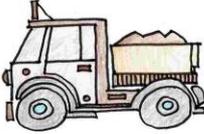
Sesión 10: La ciudad encantada

Misi  

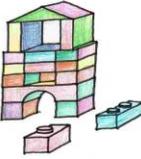
Un  bebe 

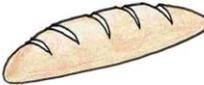
Lucía  una vaca

Bea come  y 

Papá juega con el 

Mamá bebe un 

Javier  con las 

Lucía come  y 

7.10 Anexo X

Sesión 12: ¡Salta. salta conmigo!



7.11 Anexo XI

Sesión 14: ¿En quién me convierto?



7.12 Anexo XII

Sesión 15: ¡Lo he conseguido!

Diploma entregado a la Superlectora

Lucía



Por tu esfuerzo y motivación constante en el inicio de la aventura lectora
Porque has aprendido muchas cosas y cada vez eres más mayor

Has aprendido muchas palabras nuevas y cada día lees mejor
Estamos muy orgullosos de tu trabajo. ¡Sigue así!



Firmado:
Bea

