



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO
SOCIAL**

Grado en Educación Primaria

Mención: Audición y Lenguaje

Trabajo Fin de Grado

Lectoescritura en niños con Síndrome de Down

Autor: Irene Sanz Hernández

Tutor: Marta Álvarez Cañizo

Junio, 2020

RESUMEN

El síndrome de Down es una alteración genética por la que se presentan diversas dificultades, entre ellas en la lectoescritura. Se propone una intervención de lectoescritura para un alumno con síndrome de Down de 10 años. La finalidad de esta intervención es trabajar la lectura y la escritura en sus respectivos niveles.

Para ello el trabajo está compuesto por tres partes. Un primer análisis de las características generales y en lectura y escritura de niños con síndrome de Down, seguido de una intervención organizada en 10 sesiones que trabajan la lectoescritura de letras, sílabas, palabras y frases, para concluir con la importancia de trabajar los prerrequisitos y la lectoescritura en niños con síndrome de Down.

PALABRAS CLAVE

Síndrome de Down, lectura, escritura, audición y lenguaje, métodos, intervención.

ABSTRACT

Down Syndrome is a genetic alteration for which there are various difficulties, including literacy. A reading and writing intervention is proposed for a 10-year-old student with Down Syndrome. The purpose of this intervention is to work on reading and writing at their respective levels.

For this, the work is made up of three parts. A first analysis of the general characteristics and in reading and writing of children with Down Syndrome, followed by an intervention organized in 10 sessions that work on the reading, writing of letters, syllables, words and phrases, to conclude with the importance of working on the prerequisites and literacy in children with Down syndrome.

KEYWORDS

Down's Syndrome, reading, writing, hearing and language, methods, intervention.

ÍNDICE

1.	JUSTIFICACIÓN	4
2.	OBJETIVOS	9
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
3.1.	ANTECEDENTES	10
3.2.	LECTOESCRITURA	11
3.2.1.	Aprendizaje y dominio	11
3.2.2.	Métodos convencionales	15
3.2.3.	Lectura	16
3.2.4.	Escritura	17
3.3.	SÍNDROME DE DOWN	18
3.3.1.	Concepto	19
3.3.2.	Características generales	19
3.3.3.	Relevancia de los programas de Atención Temprana. Aprendizaje perceptivo y discriminativo como prerrequisitos de la lectoescritura	21
3.4.	LECTOESCRITURA EN SÍNDROME DE DOWN	21
3.4.1.	Lectura	22
3.4.2.	Escritura	24
3.4.3.	Métodos de lectoescritura para alumnos con síndrome de Down	25
4.	INTERVENCIÓN	29
4.1.	DESCRIPCIÓN DEL CASO	29
4.2.	OBJETIVO GENERAL	33
4.3.	OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN ESPECÍFICOS	33
4.4.	TEMPORALIZACIÓN	33
4.5.	METODOLOGÍA	34
4.6.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN UN ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN	34
5.	CONCLUSIONES Y REFORMULACIONES	57
6.	BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	61
7.	ANEXOS	73

1. JUSTIFICACIÓN

Enseñar a leer y a escribir es uno de los principales objetivos en todos los colegios, independientemente de la población que acuda o del estilo de enseñanza. Ramli y Zaman, (2011) reconocen la importancia de la lectoescritura cuando la denominan “el corazón de la educación”, ya que es imprescindible para aprender conocimientos de casi cualquier área. Además, la lectura y la escritura son conocimientos que aportan un gran número de beneficios al ser humano, por ejemplo, hacen más sociable al individuo (Forts y Luckasson, 2011).

La lectura es uno de los saberes que más nos acerca al conocimiento y que garantiza, normalmente, el éxito en los estudios y en la vida de las personas (Ruíz, 2010). Es por esto por lo que se considera fundamental en la educación, ya que su dominio, además del aprendizaje de un sinnúmero de conocimientos, contribuye a la independencia y autonomía de las personas, (López, 2011) y mejora tanto las habilidades de la memoria como las del lenguaje hablado (Trejo, 2013).

Idealmente, este proceso se inicia en la etapa de infantil y continúa durante todos los niveles educativos (Carmona, 2009). En el caso de las personas con discapacidad cognitiva, se suele comenzar en edades más avanzadas, buscando una equivalencia con la edad mental de los 6 años. En dicha edad se suele introducir, en niños sin discapacidad intelectual, la lectoescritura. Sin embargo, recientes estudios (Tangarife, Blanco y Díaz, 2016) han demostrado que es posible realizar un inicio temprano del aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad cognitiva, en particular con síndrome de Down.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud sobre la discapacidad, (OMS, 2011) a día de hoy, existen en el mundo más de 1000 millones de personas afectadas por alguna discapacidad física, sensorial o psíquica que dificulta su desarrollo personal y su integración social, laboral o educativa. Estos datos representan a casi el 15 por ciento de la población mundial.

La discapacidad cognitiva y la sensorial son las que presentan mayores dificultades en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura. Concretamente, el síndrome de Down

es considerado la principal causa genética de dificultades en el aprendizaje de la comunicación y el lenguaje (Byrne, MacDonald y Buckley, 2002).

Según Troncoso y del Cerro (1998) la bibliografía sobre programas de lectura y escritura para personas con síndrome de Down es todavía escasa. No existe un gran número de datos sobre los niveles de lectura y escritura de adultos con síndrome de Down, ni tampoco de jóvenes con síndrome de Down que hayan participado en programas de atención temprana.

En contraposición a lo anterior, la enseñanza de la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual ha sido ampliamente investigada en los últimos años (Ramos, 2004; García, 2009; Troncoso y Flórez, 2011; Roch, Florit y Levorato, 2011; Burgoyne et ál, 2012; Ruiz, 2012; Ratz, 2013).

Afortunadamente han aumentado las investigaciones sobre la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual, sin embargo, la escasez de programas específicos es una de las razones que me han llevado a querer realizar este trabajo ya que considero que es fundamental conocer, no sólo los programas de lectoescritura dirigidos a alumnos sin discapacidades sino también, conocer y realizar programas para alumnos con alguna discapacidad.

A pequeña escala, en un aula ordinaria, es importante conocer a todos los alumnos, pero también saber cómo trabajar con todos ellos y, a día de hoy, considero que no siempre ocurre.

Por otro lado, y siguiendo con Troncoso y del Cerro (1998) me gustaría destacar el trabajo de investigación realizado por Buckley y Sacks (1987). Este trabajo reveló algunos datos sobre los niveles de lectura y escritura de un grupo de adolescentes y el uso que, habitualmente, hacían de estos aprendizajes. La muestra comprendía a 32 chicos menores de 14 años y 34 jóvenes mayores de 14 años. El 77% del primer grupo y el 18% del segundo grupo podían leer algo, pero sólo un 50% de los primeros y un 70% de los segundos leían libros y estos eran para principiantes. Los buenos lectores representaban sólo un 16% de la muestra. Trabajos anteriores (Carr y Hewett, 1982; Cheseldine y Yeffee, 1982) presentan datos con resultados de niveles lectores aún más bajos que los recogidos por Buckley y Sacks.

En relación con la escritura y siguiendo con el experimento de Buckley y Sacks (1987) gran parte de los adolescentes de la muestra copiaban y escribían sus nombres, pero sólo un número muy reducido hacía uso espontáneo de sus habilidades para escribir. Entre los mayores, menos de un tercio podían escribir sus señas o los nombres de sus familiares. Por tanto, la mayor parte de este grupo no hacía uso de carácter práctico o funcional de sus habilidades de escritura.

Los reveladores datos de este estudio muestran que tanto la lectura como la escritura deben ser trabajadas en mayor medida y con metodologías más eficaces. Esta es otra de las razones por las que considero positivo realizar un trabajo sobre lectoescritura en síndrome de Down. Además, considero que es importante tanto aprender a leer y a escribir como a hacer un uso espontáneo y de carácter práctico de ello.

Por último, es importante ser consciente de la gran cantidad de oportunidades que ofrece el mundo y que la gran mayoría de ellas se pueden llevar a cabo a través de la lectura y la escritura y que sin estas habilidades serían inviables.

Con respecto a la vinculación con las competencias generales del título desarrolladas por el Real Decreto 1393/ 2007, del 29 de octubre, considero que durante este trabajo se ven reflejadas en mayor o menor medida todas ellas, las cuales analizo en la Tabla 1.

Tabla 1.

Vinculación con las Competencias Generales del Título.

COMPETENCIAS	VINCULACIÓN AL TFG
1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican	En el trabajo se reflejan varias de las competencias trabajadas en el grado de Educación Primaria, especialmente contenidos trabajados en la mención de Audición y Lenguaje, así como también conocimientos de otros campos de enseñanza.

<p>conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.</p>	
<p>2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.</p>	<p>A lo largo del trabajo, con mayor énfasis en el apartado de la intervención se pone de manifiesto esta competencia, reflejando, por ejemplo, conocimientos sobre metodología.</p>
<p>3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.</p>	<p>Se hace referencia a esta competencia a través de la búsqueda de información relevante sobre el tema tratado en diferentes fuentes y su posterior selección.</p>
<p>4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p>	<p>Esta competencia se trabaja a lo largo del trabajo ya que, por ejemplo, en la fundamentación teórica se exponen ideas e información, y por otro lado en la propuesta de intervención se propone un problema y una solución.</p>
<p>5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</p>	<p>A través de este trabajo, se han desarrollado actitudes de trabajo autónomo para la búsqueda, análisis, síntesis, selección y valoración de información relevante.</p>
<p>6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y</p>	<p>En este trabajo se hace referencia a esta competencia incidiendo de manera directa e indirecta en todos aquellos aspectos éticos que se presentan a lo largo de la intervención ayudando en el</p>

responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

desarrollo integral del niño, por ejemplo, a través de la educación emocional.

Nota: En la parte izquierda se encuentran las competencias generales. A la derecha se encuentran las aportaciones del trabajo sobre cada una de las competencias.

Por último, quiero destacar este escrito de Troncoso y del Cerro (1998, p. 113):

“Los objetivos que nosotros nos planteamos al enseñar a leer a las personas con síndrome de Down son mucho más altos que los que tradicionalmente se han señalado. Al uso meramente funcional de la lectura, nosotros proponemos la lectura como actividad de ocio, la lectura como afición, el uso de la lectura como aprendizaje, la lectura como medio para el estudio y, en definitiva, como instrumento para lograr mayor grado de autonomía personal. También proponemos y trabajamos para que las personas con síndrome de Down accedan a la cultura en general, valoren y disfruten la calidad de textos y obras de la literatura, y que ellos mismos puedan expresar por escrito, con belleza, sus sentimientos, reflexiones y creaciones.”

2. OBJETIVOS

- Analizar diferentes aspectos de la lectoescritura.
- Describir el síndrome de Down.
- Analizar la lectoescritura en niños con síndrome de Down.
- Realizar una propuesta de intervención para enseñar lectura y escritura a un alumno con síndrome de Down.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. ANTECEDENTES

Basándome en Candel (1993), desde que en 1957 Coriat, Theslenco, y Waksman pusieron de manifiesto los beneficios de la intervención temprana en los niños con síndrome de Down, los estudios sobre ello se han sucedido de manera ininterrumpida hasta día de hoy. En 1967 Coriat, Theslenco, y Waksman concluyeron que en niños con síndrome de Down había un elemento diferenciador en el cociente de desarrollo de estos entre los que habían recibido estimulación y los que no; presentando un cociente de desarrollo superior los primeros respecto a los segundos.

Sin embargo, años después, y tras numerosos estudios se llegó a las siguientes conclusiones sobre la intervención temprana en niños con síndrome de Down. Gibson y Harris (1988) atribuyen a la intervención temprana una mejora a corto plazo en todos los ámbitos del niño con síndrome de Down, especialmente en el académico y en el socioafectivo (mejorando las expectativas de los progenitores hacia los niños con síndrome de Down), quedando sin demostrar que se produzca una mejora a largo plazo. En segundo lugar, los efectos de la intervención temprana parecen ser duraderos para los índices afectivo, social y motor, pero no para el área cognitiva, según Candel (1993). La intervención temprana presenta las siguientes ventajas en los padres de niños con síndrome de Down según Spiker (1990): consuelo, motivación y asistencia, sobre todo, en los primeros años.

Siguiendo esta línea Troncoso y del Cerro (1998) relatan en su libro que durante años las personas con síndrome de Down con un grado moderado de discapacidad quedaron excluidas de la adquisición de la lectoescritura ya que la doctrina imperante señalaba que ni podían ni debían. Sólo se conseguía en casos excepcionales, con pobres resultados. Algunos manuales de enseñanza de lectoescritura proponían objetivos muy bajos para los niños con cocientes intelectuales entre 55 y 60 quedando excluidos los que fueran inferiores a 55 por considerarlos incapaces (Pérez Marina, 1988).

Otro enfoque que seguían Urquía y Pérez Portabella (1986) era la adquisición de unos estándares de madurez tales como: lateralidad establecida, interiorización del esquema corporal, orientación, estructuración espacial y temporal, organización y capacidad perceptiva.

También me gustaría destacar que hasta 1991 ningún libro, publicado en España, dedicado al ámbito educativo de personas con síndrome de Down, mencionaba ninguna intervención dedicada a la lectoescritura o sólo se señalaban unos pequeños matices.

Troncoso y del Cerro (1998) clarifican que en esa época lo prioritario era la adquisición y posterior dominio de habilidades que permitieran una mayor autonomía en la realización de actividades cotidianas. En la actualidad esta teoría no se sostiene ya que en los programas de atención temprana participan los niños con síndrome de Down y que existen objetivos educativos que pueden llevarse a cabo simultáneamente.

3.2.LECTOESCRITURA

3.2.1. Aprendizaje y dominio

Este apartado comienza presentando la importancia de la lectoescritura de la mano de Vygotski, seguido de algunos elementos importantes para la lectoescritura, para finalizar con los pasos de la lectoescritura, comenzando por el aprendizaje y finalizando por el dominio.

Vygotski (1966), determina que el desarrollo de la lectoescritura tiene gran relevancia como instrumento del pensamiento y de la comunicación.

Además, considera, en distintos estudios realizados, que en la etapa entre los 4 y los 5 años, los niños se encuentran en la Zona de Desarrollo Próximo de la lectoescritura. Vygotski (1978) define Zona de Desarrollo Próximo como la diferencia entre las acciones que puede llevar a cabo un sujeto de forma autónoma (desarrollo real) y aquellas acciones que necesita realizar con la supervisión de un adulto o un semejante con mayor capacidad o habilidad (desarrollo potencial).

En base a esto, Vygotski (1966) muestra en su libro “Pensamiento y Lenguaje”, el cambio del lenguaje interiorizado, caracterizado por ser predictivo y abreviado, al lenguaje escrito que debe ser explicado con detalle para su total comprensión. Este cambio requiere de una semántica predefinida y de una estructuración premeditada para comprender el significado. Todo ello confirma que haya que trabajar en la Zona de Desarrollo Próximo.

Por otro lado, Vygotski dice de la escritura que es un lenguaje sin un interlocutor definido que se presenta como una situación nueva sin la necesidad de la presencia de un receptor para poder llevarse a cabo. En otra de sus obras, Vygotski (1931/1995) añade que el aprendizaje del lenguaje escrito supone una apropiación e interiorización de unos símbolos y signos, lo que supone un antes y un después en el desarrollo cultural del niño.

Por otro lado, partiendo de lo expuesto por Montealegre y Forero (2006) tanto la adquisición como el dominio de la lectura y de la escritura han sido resultado de un constructo de diferentes elementos, los cuales van a influir enormemente en la capacidad comunicativa y el desarrollo cultural del niño. El desarrollo de la lectoescritura es fruto de la interacción de diferentes procesos psicológicos tales como: memoria, capacidad inferencial, percepción, conciencia fonológica, cognición y metacognición. A mayores añado esta cita de Montealegre y Forero (2006, p.25) “En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito.”

Siguiendo con Montealegre y Forero (2006), el desarrollo de la lectoescritura conlleva una serie de pasos en el proceso de la conciencia cognitiva: primero, asociar lo escrito con el lenguaje oral. Y segundo, pasar del proceso de individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras y después en palabras y su organización; a la automatización.

Además, Cuetos (2010) analiza los pasos que deben seguir los niños en el aprendizaje de la lectoescritura. El primero consiste en identificar las letras que componen el alfabeto y aprender el sonido correspondiente a cada una de ellas. El niño podrá leer cualquier palabra cuando reconozca la pronunciación de los 30 grafemas del sistema ortográfico.

El siguiente paso consiste en aprender la correspondencia grafema-fonema dividido a su vez en dos partes, por un lado, conseguir la automatización de las reglas grafema-fonema, para hacer de la lectura un proceso más veloz, y, por otro lado, aumentar su unidad de lectura pasando del grafema a los grupos de grafemas frecuentes y a las palabras completas. Esto último se aprecia en el aumento de la velocidad lectora de niño, entre otros cambios en su lectura. Por ejemplo, el tipo de fallos que realiza.

Aprender las reglas de conversión grafema-fonema se basa en asociar unos signos gráficos con unos sonidos entre los que no existe una conexión. La falta de conexión dificulta el aprendizaje convirtiéndose en la causa principal de las dificultades de la lectura. Además de esto, es necesario automatizar este aprendizaje para pronunciar de manera automática. Esto se consigue pronunciando en repetidas ocasiones cada letra, que a su vez ayuda a que la decodificación sea más eficaz y veloz.

También añadir que, cuando el niño lee una palabra desconocida, siguiendo las reglas de conversión grafema-fonema, obtiene información sobre su ortografía y la secuencia de letras y con ello forma una nueva representación en su memoria.

Siguiendo con la evolución de la conversión grafema-fonema, Frith (1985) afirma que los niños atraviesan tres etapas para llegar a ser lectores hábiles. Logográfica, alfabética y ortográfica. La etapa logográfica se caracteriza por la capacidad del niño de reconocer una serie de palabras familiares gracias a su contorno y al contexto en el que aparecen.

La etapa alfabética se basa en la enseñanza sistemática de la correspondencia grafema-fonema. En esta etapa el niño tiene la capacidad de atribuir a cada letra su sonido correspondiente, de dividir las palabras en sus letras correspondientes y de atender al orden de la pronunciación de

cada palabra. La etapa ortográfica se caracteriza por el reconocimiento directo de numerosas palabras. Esto se consigue gracias a la lectura de las palabras repetidas veces. Además, se identifican perfectamente las letras componentes de las palabras.

Siguiendo con Cuetos (2010), el siguiente paso es el desarrollo de los procesos superiores. En este paso se debe tener en cuenta, además de lo anteriormente citado, los componentes semántico y sintáctico para una lectura comprensiva. Por un lado, se encuentra el procesamiento sintáctico, el cual se basa en la capacidad de empleo de las claves sintácticas. Hasta el momento de obtención de estas claves, el niño emplea sus conocimientos previos e información semántica para otorgar, en las oraciones de múltiple interpretación, los papeles sintácticos. Posteriormente es necesario que el niño aprenda a cercar los constituyentes sintácticos, gracias a los puntos y las comas y a las estructuraciones de las frases que carecen de signos de puntuación para poder comprender la lectura.

Por otro lado, Cuetos (2010) afirma que la comprensión lectora consiste fundamentalmente en construir el modelo mental del texto para su comprensión. Para que esto se produzca el niño tiene que aprender a diferenciar entre las partes que son importantes y las que no lo son, aglomerar las ideas básicas en ideas generales para construir la macroestructura siguiendo unas macrorreglas, ser capaz de realizar inferencias, tener a disposición un sistema conceptual elaborado, poseer la capacidad de predecir ciertos elementos del texto y finalmente, desarrollar estrategias metacognitivas para poder interactuar con el texto.

Focalizando ahora en el aprendizaje de la lectoescritura, éste se inicia a través de los gestos en el aire, es decir, son signos visuales del niño. Asociado a ello se encuentran los garabatos y el juego y posteriormente se desarrollan los simbolismos. Gracias a ello las bases cognitivas empleadas en la asimilación del lenguaje escrito quedan estructuradas (Montealegre y Forero, 2006). Saracho (2004) por su parte, propone la instrucción inicial

de la lectoescritura en contextos naturales, ya que existe una relación entre el desarrollo de la lectoescritura y las experiencias o vivencias mediante el juego. También, en un estudio realizado por Foulin (2005), se subdivide la adquisición de este aprendizaje en tres componentes: el surgimiento del procesamiento fonológico de la escritura; segundo, el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema; y tercero, el desarrollo de habilidades de sensibilidad fonética. Por otra parte, Bravo (2003), propone como elemento principal que los niños, antes de iniciar la escolarización obligatoria, hayan adquirido el desarrollo psicolingüístico y cognitivo para la adquisición de la lectura.

Finalmente, en cuanto al dominio de la lectoescritura, para Cuetos (1991) la lectura supone una acción realmente compleja que parte de lo más simple (decodificación) y finaliza en lo más complejo (descifrar el significado del texto). Para llevarlo a cabo son necesarios los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. A su vez, los estudios desarrollados por Chapman y Tunmer (2002, 2003) determinan que lo referente a autoconcepto y a autoeficacia en la lectura son conceptos condicionados al lector a la hora de autoevaluar la ejecución y el dominio de la misma.

3.2.2. Métodos convencionales

Para concluir este epígrafe citaré brevemente los métodos convencionales de enseñanza de la lectoescritura. Estos métodos se centran en tres tendencias: la primera es la de los métodos sintéticos, la cual se centra en las letras y sílabas, es decir, los componentes de las palabras; la segunda es la analítica, focalizada en la percepción global que el niño presenta. En esta tendencia se toma como punto de partida el significado de las palabras hasta llegar al conocimiento de las letras. La tercera es la ecléctica, caracterizada por elementos sintéticos y analíticos; se basa en desarrollar, mediante la comprensión del significado de las palabras, una actitud inteligente del alumno. Además, proporciona técnicas para mejorar la identificación de las palabras y su posterior reconocimiento (Acosta, 2007).

3.2.3. Lectura

La lectura es una parte clave de la comunicación humana y valora la participación e inclusión en la sociedad. El compromiso con los textos facilita el desarrollo de una comprensión más amplia y profunda del mundo en el que se vive (Schnorr, 2011).

Según Dubois (1995) algunas de las características de la lectura son:

- El lector construye el sentido del texto al interactuar con él, sin embargo, el sentido del mensaje escrito está en la mente del lector y del autor.
- La lectura es un proceso global e indivisible.
- En la construcción del sentido es fundamental la experiencia previa del lector.

Por su parte Uriarte (2020) afirma que la lectura es una técnica de comprensión y decodificación de signos establecidos en un lenguaje. Continúa, atribuyendo a la lectura la denominación de herramienta esencial de transmisión de conocimiento. Además de confirmar que toda lectura necesita un texto ya sean signos, símbolos, imágenes o íconos. A todo texto se le atribuye un código, una direccionalidad, una secuencialidad y una velocidad de lectura. Los textos escritos están codificados mediante una lengua o lenguaje específico. Deben leerse en una dirección específica para entenderlos. Además, para una correcta interpretación del mensaje, se debe leer con una secuencia específica, por ejemplo, no saltarse palabras. La velocidad de lectura depende de diversos factores. La velocidad promedio depende del objetivo. (Para memorizar, de aprendizaje, de ocio o lectura veloz) Por último, Uriarte destaca la competencia lectora, es decir la capacidad para comprender el significado de un texto, afirmando que esta capacidad aumenta con la práctica.

El Modelo de Doble Ruta de Coltheart, (1978) propone dos rutas para leer.

1. Ruta léxica. Consiste en la asociación directa de una palabra con su significado, a través de un reconocimiento visual globalizado de palabras previamente adquiridas. Esta vía de lectura se emplea para leer palabras conocidas, de las cuales ya se tiene la representación ortográfica.
2. Ruta fonológica o subléxica. Al contrario que la ruta anterior, esta ruta es de acceso indirecto. Se basa en la asociación de un fonema con su correspondiente grafema. Asociando así una palabra con su sonido correspondiente. Esta vía de lectura se emplea para leer las palabras desconocidas, inventadas o leídas pocas veces.

Dichas rutas de procesamiento son diferentes, sin embargo, una lectura competente supone el uso de ambos procesos y de las estrategias implicadas, en función de la frecuencia, la regularidad, la lexicalidad y la longitud de las palabras y las pseudopalabras. (Querejeta, 2011)

3.2.4. Escritura

Basándome en Troncoso y del Cerro (1998), para facilitar la comprensión de las dificultades que tiene la escritura y su aprendizaje es necesario estudiar brevemente sus componentes: el significante y el significado. Para el significante son relevantes las letras, tanto la forma de ellas como el movimiento para trazarlas. Es necesario desarrollar la psicomotricidad fina para trazar y encadenar las distintas grafías de una manera correcta. También es necesario ser capaz de ejercer la presión adecuada. Es necesaria una buena coordinación entre la fotografía visual de los símbolos y los movimientos adecuados de la mano para copiar la fotografía. Para ello se necesita la asimilación interna, la evocación, el aprendizaje y la automatización de los símbolos gráficos. El significado se basa en el lenguaje interno que quiere expresarse por escrito para que otras personas lo vean y lo conozcan. Escribir es pasar a símbolos gráficos y legibles mensajes que el receptor puede descodificar y entender.

Por otro lado, Troncoso y del Cerro (1998) determinan que en la escritura se comienza exclusivamente con los trazos gráficos, ensayando los trazos más primarios.

Después de aprender a trazar líneas, el niño aprende el trazado de las letras individualmente comenzando por las que tienen menor dificultad de trazo. Posteriormente se comienzan a enlazar letras para escribir las primeras sílabas y, posteriormente se empiezan a escribir las primeras palabras. En este periodo es cuando se unen significante y significado. Desde el punto de vista gráfico, a la calidad de la escritura le influyen varios factores como:

El nivel de madurez del sistema nervioso, relacionado con la motricidad y el desarrollo de la motricidad fina y el desarrollo genérico relacionado con la postura, el tono y la coordinación de movimientos.

Finalmente, se ha encontrado cierta relación entre el modelo de doble ruta y las estrategias empleadas en la escritura (Romani, Olson y Di Betta, 2005).

Según Izcoa y Gallego (2014), el modelo de doble ruta incluye las siguientes dos rutas:

1.La ruta ortográfica, léxica o directa, la cual acude al léxico ortográfico. Esta ruta sí se utiliza para escribir todas las palabras ya que no se producen representaciones fonológicas intermediarias. La viabilidad de esta ruta depende de las representaciones mentales de la ortografía de las palabras de las que se disponga en el almacén lexical.

2.La ruta fonológica o indirecta la cual se basa en la utilización de la correspondencia fonema-grafema (F-G) y grafema-fonema (G-F) para la asociación y conversión de sonidos a palabras escritas. Esta ruta es insuficiente para escribir las palabras que no pueden ser derivadas adecuadamente de su estructura fonológica.

3.3.SÍNDROME DE DOWN

3.3.1. Concepto

“El síndrome de Down (SD) es un trastorno genético causado por la presencia de una copia extra del cromosoma 21 (o una parte del mismo), en vez de los dos habituales (trisomía del par 21), caracterizado por la presencia de un grado variable de retraso mental y unos rasgos físicos peculiares que le dan un aspecto reconocible” (Basile,2008, p.9).

“Los niños con síndrome de Down forman un grupo etiológicamente homogéneo, aunque son heterogéneos en cuanto a desarrollo evolutivo” (Candel, 1993, p. 41).

3.3.2. Características generales

Con respecto al desarrollo cognitivo y siguiendo con Candel y Carranza (1993) la hipotonía muscular generalizada es una de las características de un niño con síndrome de Down.

Esta hipotonía causa reflejos débiles o ausentes y la desaparición retardada de los reflejos y automatismos primarios. El mayor grado de hipotonicidad de los niños guarda relación con el nivel más bajo de funcionamiento en tareas cognitivas y adaptativas (Cullen et ál. 1981).

Con respecto al desarrollo motor, Arnaiz (1992) realizó un estudio con niños con síndrome de Down de 6 a 12 años que mostraba que las conductas motoras de coordinación óculo-manual, coordinación dinámica, control postural y control del propio cuerpo eran en las que dichos niños puntuaban más bajos comparándolos con niños sin discapacidad.

En cuanto a la comunicación y el lenguaje, Mervis (1988) señala que, durante el período de adquisición inicial del lenguaje, el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños con síndrome de Down está relacionado hasta los 20 meses. Esta relación va desapareciendo a medida que su progreso en habilidades cognitivas aumenta en mayor medida con respecto a los avances en el dominio del lenguaje, especialmente en su desarrollo gramatical.

También hay que destacar que el desarrollo del lenguaje presenta unas limitaciones debido a varios factores:

- Problemas en la audición. Siguiendo la investigación de Cunningham y McArthur (1981) en la que examinaron a 24 niños con síndrome de Down de entre 9 meses y 2 años se encontraron con que el 80-85% tenía pérdidas auditivas entre moderadas y profundas. Por otro lado, según Downs y Balkany (1988) la frecuencia de pérdidas auditivas entre las personas con síndrome de Down varía considerablemente según los estudios.
- Dificultades en el procesamiento cerebral de la información auditiva (Pueschel, 1988), es decir, desde la entrada de sonido hasta la llegada al cerebro, causando problemas para realizar tareas de múltiples pasos, necesitando más tiempo para procesar la información, problemas para poner atención...
- Problemas de memoria (Marcel y Weeks, 1988). Además, según Varnhagen, Das y Varnhagen (1987) problemas tanto a corto como a largo plazo, en la recuperación y acceso de información y material léxico.

También es cierto que, según Clark y Seifer (1983), en cuanto a comunicación se refiere, en los niños con síndrome de Down son frecuentes los patrones distorsionados de interacción social con sus padres, ya que las características propias de dichos niños dificultan la interpretación de sus señales comunicativas.

Por otro lado, y gracias a diversos estudios en el campo de la neurología, un gran número de trabajos (Chapman y Hesketh, 2000; Flórez, 2005; Fidler y Nadel, 2007) han comprobado que en personas con síndrome de Down aparecen dificultades en relación con el desarrollo de los procesos mostrados a continuación:

- Los mecanismos de atención, del estado de alerta, de cálculo, de las actitudes de iniciativa y del pensamiento abstracto.
- La expresión de su conducta, su sociabilidad y su temperamento.
- Los procesos tanto de memoria a corto y a largo plazo como de lenguaje expresivo.

3.3.3. Relevancia de los programas de Atención Temprana. Aprendizaje perceptivo y discriminativo como prerrequisitos de la lectoescritura

Los programas de atención temprana dedicados mayormente al desarrollo cognitivo ayudan a los niños con síndrome de Down que participan en ellos a desarrollar capacidades como atención, discriminación, percepción y destreza manual, las cuales son relevantes para la lectura y la escritura. También es destacable que un programa de aprendizaje discriminativo permita en el niño el desarrollo de su organización, su pensamiento lógico, su orden mental, la observación y la comprensión de su entorno. De este modo está preparado para avanzar en el ámbito académico que le facilitará la preparación para su vida social y laboral (Troncoso y del Cerro, 1998).

Por otro lado, y siguiendo con Troncoso y del Cerro (1998) el objetivo inicial en cualquier sesión educativa de aprendizaje discriminativo es que el alumno comprenda qué debe hacer, cómo debe hacerlo y qué conceptos puede sustraer de las actividades. Además, se consiguen otros objetivos como aumentar vocabulario, conocer y comprender las cualidades y propiedades de los objetos y los prerrequisitos para la lectoescritura, entre otros.

El niño comenzará por la asociación de objetos similares, objetos con imágenes que los representen o fotos reales, dibujos y gráficos y, por último, objetos que estén relacionados entre sí. Posteriormente, clasificará objetos diferentes pertenecientes a una misma categoría o con una función similar.

Por último, para que un niño con síndrome de Down desarrolle eficazmente su capacidad perceptiva y su capacidad discriminativa Troncoso y del Cerro (1998) proponen actividades de asociación, de selección, de clasificación, de denominación y de generalización.

3.4.LECTOESCRITURA EN SÍNDROME DE DOWN

Es importante señalar que existen grandes diferencias individuales entre los niños con síndrome de Down. A esto se suma, una amplia gama de factores,

tanto intrínsecos como extrínsecos, como, por ejemplo, el contexto social, cultural y económico, el entorno socioafectivo, etc., los cuales influyen en el desarrollo de la alfabetización.

A raíz de la controversia originada en el siglo XX sobre si se debía enseñar o no la lectoescritura a niños con síndrome de Down, destaco a Schnorr (2011, p.45), "no podemos predecir cuánto puede progresar un estudiante con discapacidades de desarrollo como aprendiz de alfabetización. Lo que es seguro es que la mayoría de los estudiantes con estas características no se alfabetizarán si no les enseñamos".

Por otra parte, quiero destacar también la creciente importancia de las TIC en la enseñanza de la lectoescritura en síndrome de Down. El proyecto H@z Tic desarrollado por la Federación Española de síndrome de Down (2012), señala que las TIC tienen una gran repercusión en la enseñanza y en la inclusión social de las personas con síndrome de Down.

3.4.1. Lectura

Basándome en Troncoso y del Cerro (1998), para enseñar a leer a niños con síndrome de Down es aconsejable tener en cuenta diversos aspectos de manera individualizada de cada alumno como son las necesidades individuales, las características personales, el grado de interés y motivación por el aprendizaje, su capacidad cognitiva, conocer su ambiente familiar y su ritmo de trabajo.

Gracias a ello, se pueden optimizar los recursos y adaptar un método o un programa al niño concreto.

También hay que tener en cuenta que los niños con síndrome de Down presentan mayores dificultades a nivel lingüístico, sobre todo en morfosintaxis y en fonética. La lectura es un buen método para disminuir las dificultades en este ámbito. Por ejemplo, a través de la pronunciación o trabajando la asimilación de la morfología y la sintaxis.

Otras de las dificultades encontradas en niños con síndrome de Down recogidas por Troncoso y del Cerro (1998) son: un aprendizaje con un ritmo lento, fácil fatiga, baja capacidad para mantener la atención, interés

limitado hacia la actividad, en este caso leer, generalmente es necesaria la presencia de una persona responsable que le ayude a realizar la actividad con éxito, dificultad en recordar lo previamente leído y dificultades en la expresión oral.

Además, Troncoso y del Cerro (1998) afirman que no existe una homogeneidad en cuanto a los niveles de lectura de los niños con síndrome de Down. Una variedad de factores incide positivamente en un buen aprendizaje de la lectura. Entre estos factores, se encuentra la edad mental del niño, el tiempo empleado para la lectura, la metodología empleada y el apoyo recibido de la familia.

Siguiendo con la lectura en niños con síndrome de Down, para muchos de ellos la lectura es una alternativa al lenguaje oral, por lo que los niños comienzan primero a leer palabras y luego estas palabras comienzan a aparecer en su vocabulario expresivo (Cologon y McNaught 2013; Buckley y Johnson-Glenberg, 2008; Kliwer, 2008; Laws et ál., 1995).

También, como argumenta Halladay (2012) la lectura interna o silenciosa de un texto puede ayudar al alumno a mejorar su comprensión lectora, frente a la lectura en voz alta, debido a que a esta última se le añade la pronunciación. Por tanto, en algunos casos se da más importancia a la pronunciación que a la comprensión.

Además, tal y como muestran Cologon (2012), Katims (1996) Mol y Bus (2011) se ha comprobado que la participación en una gran cantidad de experiencias de alfabetización significativas, relevantes, lúdicas y contextualizadas es importante para todos los niños en el aprendizaje de la lectura. Por otro lado, en el contexto actual, Lemons et ál. (2017), Lemons, Kearns y Davidson (2014) afirman que los educadores también reconocen la importancia de la personalización en la enseñanza de la lectura, identificando los puntos fuertes y las necesidades específicas de cada niño proporcionando así una intervención individualizada apropiada.

Además, los niños con síndrome de Down se benefician de una instrucción de lectura integral centrada en la conciencia fonológica, la fonética, la decodificación, la instrucción de palabras a la vista, el vocabulario, la

fluidez y la comprensión de la lectura, con énfasis en la revisión, la práctica y la generalización adicionales (Allor, Mathes Roberts, Cheatham y Al Otaiba, 2014; Allor, Mathes, Roberts, Cheatham y Champlin, 2010; Cologon, 2013;3, Lemons et ál 2012; ,Lemons et ál. 2017; Næss, Melby-Lervåg, Hulme y Lyster, 2012).

Los niños con síndrome de Down se desempeñan mejor en tareas que requieren memoria visual frente a la auditiva (Daunhauer y Fidler, 2011; Frenkel y Bourdin,2009; Lemons et ál.,2017; Vicari, Marotta y Carlesimo, 2004). A mayores si al niño con síndrome de Down se le muestran estímulos de índole visual, con una información breve y concisa y posteriormente se le piden respuestas motoras o con gestos, las probabilidades de comprensión son superiores. Además, los niños con síndrome de Down pueden llegar a desarrollar una orientación visoespacial correcta que ayudará en gran medida al aprendizaje de la lectoescritura. En relación con este tema, expongo los resultados de un trabajo de Roch et ál. (2011) que aborda los problemas asociados a la comprensión lectora de las personas con síndrome de Down. En primer lugar, tanto las habilidades lectoras como las habilidades de comprensión son independientes. En segundo lugar, sin un buen desarrollo de la comprensión auditiva, es decir de lo escuchado, no se obtendrá un buen desarrollo de la comprensión de lo leído. En tercer lugar, durante el año que duró el estudio, se vieron avances en las diferentes habilidades salvo en la habilidad de comprensión de lo escuchado que no se vieron avances ni retrocesos. Finalmente, para predecir el nivel de comprensión de lo leído conseguido pasado un año utilizaron al comienzo del estudio el nivel de comprensión de lo escuchado como elemento de predicción, el cual resultó exitoso.

3.4.2. Escritura

“La coordinación entre movimientos rotacionales en continuo desplazamiento para realizar unos trazos que puedan ser leídos e interpretados por otros es, probablemente, la actividad de motricidad fina más compleja que se puede aprender. Se precisan varios años de evolución

y desarrollo para lograr soltura suficiente y un estilo personal” (Troncoso y del Cerro, 1998, p. 255).

El síndrome de Down influye negativamente en un conjunto de condiciones de carácter físico, lingüístico y cerebral, imprescindibles para una correcta escritura. Algunos de ellos son: la hipotonía muscular, la laxitud ligamentosa, la anatomía de la mano y las dificultades de inhibición, de percepción auditiva, de memoria, de coordinación, y las dificultades de lenguaje (Barrio, 1991).

Debido a la hipotonía muscular, la laxitud ligamentosa y la anatomía de la mano el alumno puede no sujetar bien el lápiz, no ejercer la presión correcta o no marcar bien el trazo. Este último también debido a las dificultades de coordinación óculo-manual (Troncoso y del Cerro, 2019). Según Clares y Buitrago (1998), las dificultades de percepción o discriminación auditiva son las responsables de que el alumno tenga problemas para asociar el fonema con su grafía. Además de las dificultades de memoria para recordar la direccionalidad y el trazo.

Las dificultades de inhibición están relacionadas con la falta de concentración y atención (Breznitz, 1999).

Finalmente, Kumin (2014) señala que las dificultades de lenguaje se dan si el alumno tiene dificultades en la articulación como dislalias, disglosias, etc., o no tiene adquirida una buena conciencia fonológica, lo que va a generar que al reproducir los sonidos equivocados los escriba erróneamente.

3.4.3. Métodos de lectoescritura para alumnos con síndrome de Down

Actualmente, la lectoescritura es uno de los métodos de comunicación más empleados en la sociedad. Pero no todas las personas son iguales ni aprenden de la misma forma. Es por ello por lo que surgen diversos métodos de enseñanza de la lectoescritura y diversos programas adaptados a personas con necesidades educativas especiales.

El primer método empleado para la enseñanza de la lectoescritura fue el alfabético, caracterizado por focalizar en primer lugar, el aprendizaje de las

letras y el nombre de las mismas para posteriormente atender a la lectura en sí misma. Sin embargo, los métodos, con el paso de los años, se han vuelto más diversos y adaptables atendiendo a un mayor número de situaciones y contextos dejando obsoleto al método alfabético (Estalayo y Vega, 2003). Los diversos métodos que surgieron posteriormente para enseñar lectoescritura son, según Estalayo y Vega (2003): método fonético, método silábico, método de palabras normales, método global y método ecléctico. El método fonético, centrado en el reconocimiento y posterior aprendizaje de los fonemas de las letras, pero con la desventaja de no prestar la suficiente atención a la comprensión.

Por otro lado, el método silábico, basado en la enseñanza de las vocales, después las sílabas y las palabras y finalmente, las frases.

Otro de los métodos que surgió fue el de palabras normales, el cual se basa en enseñar a través de una serie de palabras generadoras, para aprender así que sílabas las componen, sus sonidos y sus características.

Sin olvidar el método global, basado en el aprendizaje de palabras completas del entorno más próximo al niño y que posean un cariz positivo para los mismos por medio de una atención individualizada.

Finalmente, concluyo con el método ecléctico, que se basa en emplear las características más importantes y útiles de los métodos anteriormente citados.

Algunos programas de lectura y escritura basados en estos métodos son: el programa “me gusta leer” de la asociación síndrome de Down de Granada de 1998, el programa “la escalera” de Santiago Molina de 1991, el programa de lectura y escritura de Troncoso y del Cerro de 1998, el Latchon de Moni y Jobling de 2004 y el See and Learn Language and Reading de International Down syndrome Education de 2011. De todos ellos destaco tres a continuación recogidos por Tangarife, Blanco y Díaz, (2016).

- Lectura y escritura: es un programa presentado por Troncoso y del Cerro (1998). Es un programa analítico que se basa en la pedagogía del aprendizaje perceptivo-discriminativo. Este programa sugiere anticipar de manera independiente los procesos de lectura y de escritura. Para ello

argumentan que los procesos de lectura pueden desarrollarse en etapas tempranas.

El proceso de lectura se divide en tres etapas: la primera, percepción y reconocimiento de palabras; la segunda, reconocimiento y aprendizaje de sílabas y; la tercera, progreso en la lectura, donde se encuentran las oraciones sencillas.

El proceso de escritura consiste en tres etapas: la primera de atención temprana, centrándose en la coordinación óculo-manual y el trazado de líneas rectas y curvas; la segunda, en la que se comienza el trazado de las letras y su conjunción en sílabas, palabras simples y frases sencillas y; la tercera, progreso en la escritura basado en los aspectos lingüísticos, pero, sin olvidar los aspectos caligráficos.

- Latch-On: programa de alfabetización iniciado y desarrollado en la Escuela de Educación de la universidad de Queensland – Australia (Moni y Jobling, 2004). Es un programa dirigido a adultos jóvenes, concretamente a su formación en lectura, basado en el desarrollo de modelos socioculturales de la habilidad lectora, utilizando aparatos tecnológicos. El programa transcurre en un periodo de cuatro semestres académicos, en los que el alumno asiste a la universidad dos días a la semana. Durante dos años el alumno aprende a utilizar tecnologías informáticas para desarrollar la lectoescritura partiendo del entorno del alumno, abriéndose al contexto cultural y finalizando con la lectura relacionada con la sociedad en la que se mueve el alumno.

- See and Learn Language and Reading: (International Down syndrome Education, 2011), es un programa constituido por actividades basado en analizar las fortalezas que el aprendizaje visual tiene en niños con síndrome de Down. Se desarrolla en 5 cinco pasos distribuidos en 3 tres etapas.
Etapa 1: En esta etapa se enseñan 60 palabras comunes centrándose sólo en la relación nombre - objeto. En esta etapa se desarrolla el paso 1:
 - Paso 1: Visualización y aprendizaje de la primera palabra.

Etapa 2: Durante esta etapa se enseñan 16 palabras escritas y se unen palabras. En esta etapa son desarrollados los pasos 2 y 3.

- Paso 2: Visualización y aprendizaje de las primeras palabras escritas.
- Paso 3: Visualización y aprendizaje de múltiples imágenes con palabras.

Etapa 3: En esta etapa se enseña a los niños a formar oraciones sencillas con 70 o más palabras almacenadas previamente en su vocabulario y se les enseñan algunas palabras claves para formar oraciones. En esta etapa son desarrollados los pasos 4 y 5.

- Paso 4: Visualización y aprendizaje de las primeras frases
- Paso 5: Visualización y aprendizaje de múltiples sentencias.

4. INTERVENCIÓN

4.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

S.G. es un alumno de 10 años con un CI de 45, diagnosticado de síndrome de Down con discapacidad psíquica moderada y trastornos de la comunicación y del lenguaje significativos.

Con respecto al contexto escolar, se encuentra en una escolarización combinada, acudiendo al colegio de educación especial tres días por semana.

Necesidades educativas especiales del alumno:

- Necesidades de carácter general:
 - Desarrollarse cognitiva, motora, afectiva y socialmente.
 - Recibir una educación a la medida de sus posibilidades.
 - Desarrollar hábitos de autonomía personal e independencia tanto en la escuela como en el entorno familiar.
 - Interactuar y comunicarse con los demás compartiendo significados.
 - Participar lo máximo posible del currículo ordinario.
 - Priorizar contenidos funcionales relacionados con la experiencia directa.
 - Afianzar hábitos de higiene, alimentación y cuidado personal.

- Necesidades relacionadas con el lenguaje:
 - Atención específica en el área de comunicación y lenguaje, junto con un enfoque multisensorial y atención a sus capacidades motrices, intelectuales y conductuales.
 - Una mayor cantidad de experiencias junto con un reforzamiento frecuente, estructurado y secuencial, así como un entrenamiento en autoestima.
 - Adquirir un nivel mínimo de lectura funcional.
 - Utilizar un lenguaje funcional, para mejorar la relación con los demás y aumentar su autoestima.
 - Utilizar pictogramas como apoyo.

- Necesidades de carácter cognitivo:
 - Mejorar las fases de entrada, elaboración y codificación de la información.
 - Anticipar y secuenciar tareas.
 - Participar en actividades variadas, cortas y bien definidas.

- Necesidades de carácter socioafectivo:
 - Priorizar la formación de hábitos de autonomía, orden, autocuidado, conductas socialmente afectadas y relaciones interpersonales.
 - Estrategias que ayuden a mejorar el autoconcepto y la autoestima.

- Con respecto a su expresión espontánea, se expresa:
 - Con frases cortas.
 - Realiza omisiones de fonemas.
 - Respira por la boca ya que no presenta una buena coordinación entre emisión vocal y respiración.
 - Su macroglosia le dificulta la articulación de los sonidos alveolares.
 - Movilidad reducida y con dificultad de los órganos bucofonatorios.
 - Intención comunicativa buena.

- Características de la lectoescritura
 - Reconoce las vocales a nivel oral y de lectura. También las escribe.
 - Tiene aprendida y automatizada la correspondencia grafema-fonema de las vocales.
 - Reconoce a nivel oral y de lectura las consonantes “p”, “t”, “l” y “m”. No las escribe. Estas 4 letras las lee de manera aislada, no lee sílabas ni palabras completas.
 - Tiene aprendida pero no automatizada la correspondencia grafema-fonema de las consonantes “p”, “t”, “l” y “m”.
 - El resto de las consonantes no las reconoce a nivel de lectura y tampoco las escribe.
 - Presenta buena coordinación óculo-manual.

- El alumno presenta dificultades en psicomotricidad fina debido a sus características físicas.
- El alumno presenta dificultades en la memoria a corto plazo en su modalidad auditiva y visual, lo que dificulta la evolución del alumno y la retención de información.
- Presenta dificultades en el procesamiento de la información, lo que afecta a la comprensión y la rapidez de respuesta.
- Su capacidad receptiva y comprensiva es superior a la expresiva.
- Suele desconectar y aislarse.
- Presenta mejores habilidades para el aprendizaje visual y para la realización de tareas de tipo visoespacial.
- Su procesamiento simultáneo es mejor que el procesamiento secuencial.
- Su atención es dispersa.
- Diferencia unas imágenes de otras gracias a la discriminación visual.
- Diferencia unas palabras de otras gracias a la discriminación auditiva, aunque confunde palabras parecidas.
- Se refuerza la conciencia fonológica, la discriminación auditiva y la percepción visual para automatizar la correspondencia grafema-fonema de las consonantes “p”, “t”, “l” y “m” y así poder avanzar en la lectura. También es bueno reforzarlo debido a sus dificultades en la memoria a corto plazo.
- Aunque durante la lectura de palabras aisladas aparezcan letras que el alumno no reconozca a nivel de lectura no influirán ya que se centrará la atención en la letra p.
- Cuando comience a separar sílabas, a leer frases y a escribir palabras ya tendrá aprendida y automatizada la correspondencia grafema-fonema de las letras “t”, “l” y “m”, además de la “p”. El proceso de aprendizaje de estas consonantes será el mismo que el que se ha seguido con la letra “p”.

- En cuanto a la intervención:

- El alumno trabaja la conciencia fonética-fonológica, la conciencia silábica, la conciencia sintáctica, la discriminación auditiva, la percepción visual, la lectura por el método global, la escritura, la pragmática, la semántica y la sintaxis, a través de las diferentes actividades, cada una de ellas identificadas con lo que se trabaja. En la intervención, estos aprendizajes están enfocados hacia el fonema o letra “p”.
- En esta intervención se trabajaría la letra “p” siendo extensible a las demás letras en futuras intervenciones.
- Esta intervención es un caso hipotético. En un aula real pueden producirse diversas situaciones durante las sesiones.
 - Dependiendo de la evolución del alumno, se podrá extender indefinidamente el número de sesiones dedicadas a una determinada consonante.
 - Días en los que el alumno se encuentre enfermo o menos receptivo.
- No es una intervención real por tanto las sesiones no se realizarían de manera continuada porque no sigue el desarrollo del alumno porque no se sabe a qué ritmo va a evolucionar. En las sesiones 1, 2 y 3 se trabajaría la letra “p”. En las sesiones 4, 5 y 6 se trabajarían las sílabas “pa”, “pe”, “pi”, “po” y “pu”. En las sesiones 7, 8, 9 y 10 se trabaaría la lectura de frases y la escritura de palabras.
- Para que el alumno tenga éxito y se sienta motivado, en las actividades que le resulten más difíciles la maestra le daría más apoyo para evitar la frustración y que pierda el interés hacia la actividad.
- Todas las sesiones seguirían una estructura común y para anticipar al alumno las actividades que se realizarían cada día, se contaría en clase con un panel con velcros, donde se ordenarían las distintas actividades que se realizarían ese día con pictogramas o imágenes reales. Estaría colocado en la mesa y nada más comenzar la clase se miraría el panel y se le pediría al alumno que quitase el primer velcro y verbalizará lo que significa ese pictograma. Por ejemplo, el primero

siempre sería el monstruo de los colores. Al finalizar cada actividad se realizaría esta dinámica quitando el alumno el siguiente velcro.

- Todas las actividades en la medida de lo posible se programarían en base a los intereses del alumno y de temas cotidianos relacionados con él como son la familia y el colegio, el parque, juguetes, comidas, etc.
- Todos los días se realizaría la misma actividad tanto de inicio como de final de sesión.

4.2.OBJETIVO GENERAL

- Conseguir que el alumno con síndrome de Down adquiriera una lectura y una escritura suficientes para manejarse de un modo funcional y práctico en la vida ordinaria.

4.3.OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN ESPECÍFICOS

- Iniciar al alumno en la lectura de palabras con “p”.
- Iniciar al alumno en la escritura de palabras con “p”.
- Reforzar la conciencia fonético-fonológica, silábica, semántica y sintáctica.

4.4.TEMPORALIZACIÓN

Cada semana se realizarían dos sesiones de 30 minutos cada una.

El tiempo de cada sesión se distribuiría aproximadamente de la siguiente manera:

- Actividad de inicio (3 minutos)
- 1º actividad: conciencia fonológica, silábica o sintáctica (8 minutos)
- 2º actividad: lectura (8 minutos)
- 3º actividad: escritura (8 minutos)
- Actividad final (3 minutos)

4.5.METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta intervención destaca por ser activa, manipulativa y de aprendizaje significativo. Para que un aprendizaje sea significativo, el alumno necesita tener unos conocimientos previos para poder añadir nueva información. Para aprender de manera significativa no solo se necesita relacionar el aprendizaje con conocimientos previos, sino también con situaciones cotidianas, con la propia experiencia o con situaciones reales. Un buen método para recrear esto es el juego.

“Cuanto más partícipes se hagan los niños de una sesión, más se potencia que construyan su propio aprendizaje, desarrollen su espíritu crítico y se orienten hacia la autonomía.” Martín, G. (2020)

Por otro lado, se utiliza un sistema de anticipación del orden de las actividades a través de una rutina con un panel de velcros, explicada anteriormente.

Para el aprendizaje de la lectura se utiliza el método global. Este método consiste en basar el aprendizaje en un proceso de globalización. Se caracteriza porque desde el primer momento se le presentan al alumno palabras con un significado completo, permite la frecuente repetición, permite juegos, lo que es más motivador para el alumno y facilita el aprendizaje de la lectura con “rapidez” y comprensión sin el titubeo ocasionado en otros métodos.

4.6.PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN UN ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN

SESIÓN 1

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

- Objetivos
 - Reconocer y manifestar las emociones.

- Materiales
 - Monstruo de los colores. Ver anexo 1.

- Desarrollo de la actividad

Se saludaría al alumno y seguidamente se le preguntarían una serie de cuestiones cotidianas como, por ejemplo: “¿Qué tal el fin de semana? ¿Qué has hecho ayer, has ido al parque, al cine etc?”

Se tendría el monstruo de los colores preparado en clase y se le preguntaría al alumno “¿Qué tal estás hoy?, ¿Qué monstruo cogerías hoy? ¿Cómo te sientes?” El niño cogería un monstruo según como se sintiera y diría el porqué.

Al inicio de curso se le explicaría al alumno qué es el monstruo de los colores a través del video: “El monstruo de los colores-videocuento” del Aula de Elena (2015) que pone ejemplos de la vida cotidiana sobre las emociones que se trabajarían: alegría, tristeza, calma, enfado, sorpresa o miedo y amor cada uno con su color respectivo.

Una vez acabada la actividad de inicio, la cual se realizaría en todas las sesiones, se comenzaría con la siguiente actividad.

Actividad 1. Percepción visual.

- Objetivos
 - Reforzar la percepción visual de la letra “p”.

- Materiales
 - Ficha de globos con letras. Ver anexo 2.
 - Ordenador

- Desarrollo de la actividad

En esta actividad se trataría de que el alumno buscara la letra “p” en una ficha con globos cada uno de ellos con una letra diferente.

A través de la percepción visual el alumno tendría que colorear sólo los globos que tuvieran la “p”.

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos
 - Trabajar la lectura de palabras que empiecen por “p”.
- Materiales
 - Imágenes de pan, pipa y pollo. Ver anexo 3.
 - Tarjetas de las palabras pan, pipa y pollo escritas.
- Desarrollo de la actividad

Se le presentarían al alumno todas las tarjetas con las que se va a trabajar ese día. En esta sesión se trabajaría la letra “p”. Para esta actividad se utilizaría el campo semántico de la comida. Para ello se utilizarían tarjetas con las palabras: pan, pipa y pollo y sus respectivas imágenes.

Posteriormente, la actividad se centraría en la tarjeta de pan, con la que se trabajaría el fonema “p”. Se retirarían el resto de las tarjetas y se quedarían sobre la mesa una tarjeta con la imagen y la palabra debajo y otra tarjeta solo con la palabra. Antes de comenzar la lectura se interactuaría con el alumno a través de preguntas, por ejemplo: “¿Qué es? ¿Cómo es? ¿De qué color es?”, etc. El objetivo de estas preguntas sería captar el interés del alumno hacia lo que se quiere trabajar, en este caso, la palabra pan y su asociación con la imagen.

A continuación, se le explicaría que la palabra escrita debajo de la imagen es pan. Durante este proceso se seguiría interactuando con el alumno preguntándole: “¿Qué pone ahí?”. Después, se le enseñaría la tarjeta donde aparece escrito pan y se colocaría debajo de la primera tarjeta para que viera que las palabras son iguales. Además, se le

señalaría letra por letra para corroborar que sí son iguales. Para el correcto desarrollo de esta actividad son necesarios ejercicios de discriminación auditiva y visual.

Posteriormente se repetiría el mismo proceso con pipa y pollo.

Actividad 3. Escritura.

- Objetivos
 - Enseñar la grafía “p”.
- Materiales
 - Folios
 - Goma-eva
 - Un punzón
- Desarrollo de la actividad

Previamente a la entrada del alumno en la clase se dibujaría en un folio la letra “p” minúscula con doble letra.

Posteriormente se explicaría al alumno en que consiste la actividad.

Esta actividad consiste en colocar el folio con la letra dibujada encima de un trozo de goma eva para que el alumno la pinche con un punzón. Se le podría un punto en el lugar por donde tiene que empezar. Al finalizar con el punzón se tendría la silueta de la “p” la cual se pegaría encima de otro trozo de goma eva. Posteriormente el alumno la repasaría con el dedo guiado por el dedo de la maestra.

Actividad final. Refuerzo positivo.

- Objetivos
 - Reforzar positivamente el trabajo del alumno.
- Materiales
 - Juegos manipulativos

- Ordenador
 - Cuentos
-
- Desarrollo de la actividad

En esta actividad se le plantearían 2 o 3 opciones para que eligiera, teniendo en cuenta sus centros de interés. Entre las opciones se encontrarían:

- vídeos de animales
- juego libre con coches de juguete, comidas...
- un fragmento de no más de tres minutos de un capítulo de Peppa Pig, de la Patrulla Canina o de Ladybug
- hacer un puzzle
- jugar con la profesora a algún juego manipulativo
- una canción
- pintar un dibujo
- cantajuegos
- jugar con un cuento de texturas
- hacer pompas de jabón

SESIÓN 2

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

Actividad 1. Conciencia fonética-fonológica.

- Objetivos
 - Reforzar la conciencia fonético-fonológica de la “p”.
 - Trabajar la correcta asociación del sonido a la grafía.
- Materiales
 - Rueda de palabras de Franch (2018). Ver anexo 4.
 - Pinzas de colores
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en afianzar la conciencia fonético-fonológica del fonema “p” a través de una rueda fonética.

Se le reparte al alumno una rueda con una serie de imágenes y su nombre escrito al lado. Las imágenes serían de diferentes objetos, animales, plantas... Algunas de ellas contendrían la letra “p” y otras no. Después se le dan al alumno unas pinzas o gomets de colores y se le explicaría en qué consiste la actividad.

El alumno tendría que reconocer las diferentes imágenes y los nombres de estas, (los cuales se encuentran al lado del dibujo) y decir la palabra en voz alta. Después tendría que fijarse en las imágenes y sus palabras correspondientes y decir cuáles de las imágenes contienen la “p”. Si el alumno considerase que contiene dicha letra, pondría una pinza o un gomet sobre el dibujo.

Durante este proceso, se ayudaría al alumno en las imágenes en las que cometa error. La profesora pronunciaría en voz alta la palabra articulando con exageración la letra “p” y le preguntaría al alumno si está seguro de su respuesta.

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos
 - Trabajar la lectura de palabras que empiecen por “p”.
- Materiales

- Un ordenador
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en el visionado de dos vídeos en los que aparecen palabras que empiezan por la letra “p”. Esto se le comunicaría al alumno antes de comenzar a ver los vídeos. Uno de ellos además añade una breve canción, lo que puede ayudar a la motivación del alumno.

Cada uno de los vídeos se pausarían en función de la dificultad que tuvieran para el alumno, además de la ayuda de la maestra. Los vídeos serían los siguientes:

https://www.youtube.com/watch?v=Mh9Fa4rif_M

https://www.youtube.com/watch?v=xw3Nzpe_-0U

Actividad 3. Escritura.

- Objetivos
 - Enseñar la grafía de la “p”.
- Materiales
 - Ficha de la letra “p”. Ver anexo 5.
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en la correcta escritura de la letra “p” a través de una ficha con puntos consecutivos. Antes de comenzar la ficha se escribiría la letra en la pizarra y se marcaría con una flecha por donde tendría que empezar a escribir la letra.

Esta actividad y el resto de las actividades de la intervención se realizarían teniendo en cuenta que la PT también estaría trabajando en su aula el fonema y la grafía “p”.

Actividad final. Refuerzo positivo.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

SESIÓN 3

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

Actividad 1. Conciencia fonética-fonológica.

- Objetivos
 - Reforzar y discriminar el fonema “p”.
- Materiales
 - Tarjetas de las letras. Ver anexo 6.
- Desarrollo de la actividad

En esta actividad se trataría de que el alumno tuviera dos tarjetas. En una tarjeta se tendría la letra “p” y el dibujo de, por ejemplo, un pato y en otra tarjeta una raya diagonal roja en el medio. La maestra diría una palabra. Si el alumno escuchara una palabra que empezara por “p” levantaría la tarjeta de la “p” y si escuchase cualquier otra letra tendría que levantar la tarjeta con la raya roja, es decir que no empieza por “p”.

Otra variante sería que en una tarjeta se tendría la letra “p” y el dibujo de un pato y en otra tarjeta, por ejemplo, la “e” y el dibujo de un elefante. La maestra dice una palabra que empiece por “p” o por “e”. El alumno tendría que levantar la tarjeta en función de la letra que él piense que es la correcta. En este caso que se quiere trabajar la “p” se dejaría siempre la tarjeta de la “p” como una de las opciones mientras que todas las tarjetas de las vocales se irían rotando.

En esta actividad sería conveniente empezar con palabras monosílabas evitando las sílabas inversas y las trabadas, ya que al ser más cortas es más fácil discriminar el sonido.

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos
 - Trabajar la lectura de palabras a través de dados.
- Materiales
 - Un dado grande con imágenes pegadas en sus caras. Ver anexo 7.
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistirá en colocar con velcros palabras con su imagen correspondiente en las caras de un dado. Por otro lado, encima de la mesa estaría solamente la palabra escrita. Esta actividad también se podría realizar a la inversa, es decir, la imagen con su palabra encima de la mesa y en el dado la palabra escrita.

El alumno tendría que tirar el dado y dependiendo de la palabra que salga tendría que buscar la correspondiente en la mesa. Todas las palabras empezarían por “p”.

Actividad 3. Escritura.

- Objetivo
 - Enseñar la grafía de la “p”.
- Materiales
 - Papel corredero
 - Pintura de dedo o acuarelas
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en que el alumno dibujara con el dedo o con un pincel la letra “p” varias veces sobre un mural. Cada “p” tendría un color diferente. Se le daría el punto de empuje en todas las letras y una pauta para escribir, la cual estaría dibujada en el mural.

Actividad final. Refuerzo positivo.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

SESIÓN 4

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

Actividad 1. Conciencia silábica.

- Objetivos
 - Trabajar la conciencia silábica.
- Materiales
 - Vídeo: <https://youtu.be/TTCVAWc7qXw>
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en el visionado de un vídeo en el que se explica la letra “p” con las vocales. Es decir, se comenzaría a leer y discriminar sílabas.

El vídeo se pausaría en cada palabra y la maestra y el alumno separarían en sílabas con palmadas. PA-LO.

El video no se vería entero, se vería solamente hasta el minuto 3:58.

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos
 - Trabajar la lectura de palabras.

- Materiales
 - Caja “sorpresa” de Romero (2015). Ver anexo 8.
 - Tarjetas con imágenes
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consiste en meter en una caja opaca una serie de imágenes, con su nombre debajo, que empiecen por “pa”, “pe”, “pi”, “po” y “pu”.

Fuera de la caja estarían las tarjetas de las palabras escritas, sin imagen. Esta actividad consistiría en que el alumno sacase de la caja una imagen con su palabra debajo y la asociase con una de las palabras que estuvieran en la mesa.

Viceversa también sería posible la realización de la actividad.

El alumno tendría que leer en voz alta cada palabra. Después de leer la palabra, tendría que separar las sílabas dando palmadas como en la actividad anterior. Por ejemplo: pala → PA-LA.

Actividad 3. Escritura.

- Objetivos
 - Enseñar a escribir las sílabas “pa”, “pe”, “pi”, “po”, “pu”.
- Materiales
 - Ficha de las sílabas “pa”, “pe”, “pi”, “po” y “pu”. Ver anexo 9.
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en que el alumno realizara una ficha de las sílabas “pa”, “pe”, “pi”, “po” y “pu”. Esta ficha se le proporcionaría al alumno con el punto de empuje, la letra de referencia, y puntos consecutivos. Esta actividad es de iniciación a la escritura de sílabas ya que ya escribe tanto la grafía “p” como las vocales por separado.

Actividad final. Refuerzo positivo.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

SESIÓN 5

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

Actividad 1. Conciencia silábica.

- Objetivos
 - Discriminar las sílabas “pa”, “pe”, “pi”, “po” y “pu” en distintas posiciones.
- Materiales
 - Vídeo: <https://youtu.be/MXkipiykFbw>
 - Ordenador
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en el visionado de un vídeo donde aparecen palabras con los sonidos “pa”, “pe”, “pi”, “po” y “pu”. Al comienzo del video aparecen en posición inicial de la palabra, a medida que avanza el vídeo aparecen en posición central y en posición final de la palabra. El alumno tendría que discriminar que sílaba ha escuchado (“pa”, “pe”, “pi”, “po” o “pu”) y solamente en las palabras seleccionadas por la maestra tendría que separarlas en sílabas con palmadas.

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos

- Trabajar la lectura de palabras.
- Materiales
 - Patitos de goma
 - Caña de pescar con imán
 - Tarjetas con imágenes
- Desarrollo de la actividad

En esta actividad se colocaría en el suelo una plantilla de goma eva azul, simulando un estanque con cinco patitos de goma. Debajo de cada patito, habría pegada una tarjeta con una imagen y su palabra. El alumno con su caña de pescar tendría que “pescar” la que él quisiera. A continuación, despegaría la tarjeta del patito y la leería en voz alta. Una vez que hubiera leído correctamente la palabra, se pescarían las siguientes palabras hasta leer las cinco.

Si este juego resultase demasiado sencillo, dependiendo de la evolución del alumno, se podría modificar colocando solo imagen o solo palabra en los patitos. Cuando hubiera pescado todos los patitos, el alumno tendría separar en sílabas, con palmadas, cada palabra pescada.

Actividad 3. Escritura.

- Objetivos
 - Enseñar a escribir las sílabas “pa”, “pe”, “pi”, “po” y “pu”.
 - Asociar las palabras iguales.
- Materiales
 - Pinturas
 - Ficha de palabras. Ver anexo 10.
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en unir con una línea dos palabras iguales, en una ficha con dos columnas de palabras. En cada columna estarían escritas las mismas palabras en diferente orden.

Cada una de las uniones se realizaría con un color diferente para que al alumno no le provoque confusión.

La siguiente fase de la actividad consistiría en repasar las sílabas por encima de los puntos consecutivos. El resto de la palabra estaría escrita.

Actividad final. Refuerzo positivo.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

SESIÓN 6

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

Actividad 1. Conciencia silábica.

- Objetivos
 - Trabajar la conciencia silábica.
- Materiales
 - Fichas de Troncoso y del Cerro (1998). Ver anexo 11.
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en que el alumno leyese una serie de palabras para después separarlas en sílabas. Por ejemplo: pato. El alumno tendría una ficha con la imagen de un pato y la palabra debajo, leería la palabra y a continuación, junto con la profesora, separaría en sílabas la palabra dando una palmada por cada sílaba de la palabra. En este caso dos. Mientras se dan las palmadas se separarían también en voz alta. (PA-TO). A continuación, el alumno tendría dos tarjetas, cada una con su sílaba, y tendría que

colocarlas encima de los recuadros blancos de la ficha. Se repetiría el proceso con diferentes palabras como papá, pala, etc.

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos
 - Trabajar la lectura de palabras.
- Materiales
 - Ruleta con imágenes. Ver anexo 12.
 - Ruleta con palabras
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en poner en la mesa las dos ruletas paralelas. El alumno haría girar la ruleta de las imágenes y observaría la imagen señalada por la flecha. A continuación, señalaría en la otra ruleta la palabra que corresponda con la imagen y posteriormente la leería en voz alta. Una vez leída, el alumno tendría que separarla en sílabas. Puede ayudarse de palmadas si fuera necesario.

La siguiente vez que girara la ruleta lo realizaría a la inversa, es decir, haría girar primero la ruleta de las palabras para asociar la palabra seleccionada con la imagen correspondiente de la otra ruleta.

Y así sucesivamente, girando cada vez una de las ruletas.

Actividad 3. Escritura.

- Objetivos
 - Enseñar a escribir las sílabas “pa”, “pe”, “pi”, “po” y “pu”.
- Materiales
 - Pinturas

- Ficha con dibujos y palabras. Ver anexo 13.
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en escribir cada una de las palabras de la imagen siguiendo unos puntos consecutivos. A su vez cada palabra estaría dividida en sílabas. También se proporcionaría al alumno el punto de empuje y los dibujos para orientarlo.

Posteriormente tendría que colorear cada dibujo de un color dependiendo de la sílaba, es decir, por ejemplo, los dibujos con la sílaba “pa” de amarillo, los dibujos con la sílaba “pe” de azul, etc.

Actividad final. Refuerzo positivo.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

SESIÓN 7

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

Actividad 1. Conciencia sintáctica.

- Objetivos
 - Trabajar la conciencia sintáctica.
- Materiales
 - Ficha con frases e imágenes. Ver anexo 14.
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en que el alumno leyera el inicio de una frase y la acabase eligiendo una de las tres opciones que se le darían. Las opciones serían tres imágenes con sus tres nombres correspondientes. El alumno tendría que unir con una flecha y posteriormente leer la frase completa. Este proceso se repetiría 3 veces.

Por ejemplo: “Mamá toma...”

Té

Mopa

Pelota

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos
 - Trabajar la lectura de frases.
- Materiales
 - Tarjetas colgadas en la pizarra
- Desarrollo de la actividad

En esta actividad el alumno tendría que dirigirse a la pizarra donde estarán colgadas frases, palabra por palabra, dadas la vuelta para que el alumno no vea las palabras. El alumno tendría que dar la vuelta a cada una de las palabras y leerlas. Por ejemplo, con la frase: “Papá olía la lila” el procedimiento sería el siguiente: Primero daría la vuelta a la primera palabra, papá, la leería y a continuación pasaría a la siguiente palabra, olía, la daría la vuelta y la leería. Con las palabras la y lila se haría lo mismo. Una vez leídas las palabras, el alumno tendría que leer la frase completa.

Este procedimiento se realizaría con otras dos frases.

Actividad 3. Escritura.

- Objetivos
 - Enseñar a escribir palabras.
- Materiales
 - Caja sorpresa
 - Tarjetas de palabras y de imágenes

- Desarrollo de la actividad

En esta actividad, la maestra, previamente, introduciría en una caja opaca tarjetas de palabras escritas e imágenes. El alumno sacaría una de las tarjetas y tendría que escribir en un papel con una pauta esa palabra. A continuación, se repetiría el proceso, el alumno metería la mano, sacaría una tarjeta y escribiría esa palabra en el papel. Por ejemplo: pato, papel, mopa.

Otra variante de esta actividad podría ser meter en una caja solo tarjetas de palabras y en otra caja solo imágenes. En este caso, el alumno primero sacaría tarjetas de la caja de las palabras y después tarjetas de la caja de las imágenes.

Actividad final. Refuerzo positivo.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

SESIÓN 8

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

Actividad 1. Conciencia sintáctica.

- Objetivos
 - Trabajar la conciencia sintáctica.
- Materiales
 - Fichas con frases e imágenes
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad tendría una estructura similar a la actividad 1 de la sesión anterior. Es decir, al alumno se le presentaría una frase y él tendría que acabarla. Para ello se le darán tres opciones. Esta vez no se le ayudaría con apoyo visual, es decir, se le retiraría

las imágenes. Leería la primera parte de la frase y tendría que unir con una flecha la palabra correcta para acabar la frase.

Por ejemplo: Pipo pela el...

Pomelo

Pelota

Pila

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos
 - Trabajar la lectura de frases.
- Materiales
 - Power Point de Fano (2010). Ver anexo 15.
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en leer una serie de frases del Power Point de Fano (2010). Se leerían las frases de las diapositivas 37, 38, 39, 40, 41 y 47. El alumno tendría como apoyo visual una imagen para que le resultase más fácil entender el significado de la frase.

Actividad 3. Escritura.

- Objetivos
 - Trabajar la escritura de palabras.
- Materiales
 - Ficha con imágenes. Ver anexo 16
- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en completar una ficha en la que aparecerían unas imágenes y el alumno tendría que escribir al lado el nombre que correspondiera a cada imagen.

Actividad final. Refuerzo positivo.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

SESIÓN 9

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

Actividad 1. Conciencia sintáctica.

- Objetivos
 - Trabajar la conciencia sintáctica.
- Materiales
 - Ficha con frases. Ver anexo 17.
- Desarrollo de la actividad

En esta actividad el alumno tendría 3 frases divididas en dos columnas que tendría que unir correctamente y a continuación leer las frases completas.

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos
 - Trabajar la lectura de frases.
- Materiales
 - Ficha con frases e imágenes. Ver anexo 18.

- Desarrollo de la actividad

Esta actividad consistiría en presentarle al alumno tres frases y tres imágenes. El alumno tendría que leer las frases y a continuación asociarlas con la imagen correspondiente.

Para que le resulte más fácil sería recomendable que el alumno leyera una de las frases y buscara su imagen correspondiente. Después con las dos frases siguientes, se seguiría el mismo proceso.

Actividad 3. Escritura.

- Objetivos
 - Trabajar la escritura de palabras.
- Materiales
 - Bolsa con imágenes
 - Ficha con imágenes y pauta para escribir.
 - Gometes
- Desarrollo de la actividad

En esta actividad, la maestra introduciría en una bolsa cuatro imágenes, por ejemplo, palo, pelota, pelo, etc. A continuación, se le daría al alumno una ficha con las imágenes y una pauta debajo de cada una para escribir. La actividad consistiría en que la maestra sacara una de las imágenes de la bolsa y dijera su nombre en voz alta a la vez que se la enseña al alumno. El alumno tendría que colocar un gomet en la imagen que correspondiera y después escribir debajo su nombre. El proceso se repetiría con las cuatro imágenes.

Actividad final. Refuerzo positivo.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

SESIÓN 10

Actividad de inicio. Inteligencia emocional.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

Actividad 1. Conciencia sintáctica.

- Objetivos
 - Trabajar la conciencia sintáctica.
- Materiales
 - Caña de pescar con imán
 - Patitos de goma
 - Tarjetas de palabras
- Desarrollo de la actividad

En esta actividad se colocaría en el suelo una plantilla de goma eva azul, simulando un estanque con cuatro patitos de goma. Debajo de cada patito, habría pegada una tarjeta con una palabra. El alumno con su caña de pescar tendría que “pescar” la que él quisiera. A continuación, despegaría la tarjeta del patito y la leería en voz alta. Una vez que hubiera leído correctamente la palabra, se pescarían las siguientes palabras hasta leer las cuatro. Después, colocaría en la mesa las palabras pescadas y tendría que ordenarlas para formar una frase correctamente y leerla entera.

Este proceso se realizaría dos veces.

Por ejemplo: Teo lee el mapa. Mamá pela la patata.

Actividad 2. Lectura.

- Objetivos
 - Trabajar la lectura de frases.
- Materiales

- Tres sobres, cada uno de un color
- Tarjetas de palabras
- Desarrollo de la actividad

En esta actividad se le entregarían al alumno los tres sobres y se le pediría que cogiera uno. El alumno tendría de abrir el sobre y sacar las tarjetas que hubiera dentro. A continuación, tendría que ordenar las palabras para crear una frase y leerla. Una vez terminado, se le daría al alumno el segundo y el tercer sobre y se realizaría el mismo proceso.

Las frases serían:

Teo lame el polo.

Pipo ama a mamá.

Papá mete la pala.

Actividad 3. Escritura.

- Objetivos
 - Trabajar la escritura de palabras.
- Materiales
 - Ficha con frases e imágenes. Ver anexo 19.
- Desarrollo de la actividad

En esta actividad el alumno tendría que leer una frase. La última palabra de la frase no aparecería escrita, sino que aparecería dibujada. El alumno tendría que escribir la palabra correspondiente a esa imagen. En las siguientes frases se repetiría el proceso.

Actividad final. Refuerzo positivo.

El desarrollo de esta actividad está explicado en la sesión 1.

5. CONCLUSIONES Y REFORMULACIONES

Antes de realizar cualquier intervención hay que tener en cuenta condiciones individuales, como son, la personalidad de cada alumno para después, actuar en consecuencia, el grado de motivación y de interés por el aprendizaje, la capacidad intelectual, el ritmo de trabajo y progreso personal y finalmente, el entorno familiar (Troncoso y del Cerro, 1998).

Además de estas condiciones individuales, siguiendo con Troncoso y del Cerro (1998), el alumno debe haber trabajado con anterioridad una serie de requisitos previos como son la conciencia fonético-fonológica, la discriminación auditiva y la percepción visual. También la atención y la memoria es importante trabajarlas. En esta intervención se parte de que el alumno ya ha trabajado estos prerrequisitos. En esta intervención se trabajan estos prerrequisitos de la lectoescritura haciendo más hincapié en la conciencia fonético-fonológica para trabajar la correspondencia grafema-fonema. Sin embargo, estos prerrequisitos deben trabajarse y reforzarse en todas las intervenciones ya que son los pilares para los aprendizajes más avanzados.

Posterior a ello, hay que trabajar de manera progresiva la conciencia fonético-fonológica, la conciencia silábica y la conciencia sintáctica. La conciencia fonético-fonológica está relacionada con la correspondencia grafema-fonema la cual primero se aprende y después se automatiza (Cuetos, 2010). En esta intervención es posible trabajar las tres debido a que no es una intervención real y por tanto no se corresponde con el tiempo real que se debería invertir en cada uno de estos aprendizajes.

El aprendizaje de los niños con síndrome de Down es lento, por tanto, en una intervención real se requeriría de una mayor cantidad de tiempo para el aprendizaje de cada una de ellas, así como para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Incluso podría ser favorable separarlo en intervenciones distintas siempre que se siga un orden lógico. Todo ello dependería también de la evolución del alumno.

Por otra parte, Salinas y Santana (2003) argumentan que durante la etapa presilábica los alumnos experimentan con la escritura utilizando diversos instrumentos con los que realizan garabatos y pseudopalabras. Más adelante durante el aprendizaje de la conciencia silábica, los alumnos tienen mayor conciencia del empleo de los instrumentos de la escritura ya que identifican el nombre de algunas letras y sus

combinaciones en una misma palabra mediante los dibujos de la escritura. Este apartado se puede relacionar con la parte de la sesión en la que se trabaja la conciencia silábica en lectura y en escritura. En este caso se utilizan palmas para separar las sílabas y se aprecia una breve evolución en la identificación de las mismas. Todo ello habría que seguir trabajándolo al finalizar la intervención para afianzar su aprendizaje.

Por otro lado, Gombert, (1992) afirma que la conciencia sintáctica trabaja el entendimiento de los aspectos sintácticos del lenguaje mediante el control de las reglas gramaticales de manera intencionada. Es decir, está relacionada con el significado del mensaje, ya que el alumno tiene que dar sentido a la frase. Para ello, debe ordenar las palabras y que estas concuerden en género y número. En este caso, al final de la intervención, se trabaja el orden de las frases en lectura ya que, para una lectura óptima es relevante comprender lo que se lee y para ello es imprescindible controlar las reglas gramaticales como puede ser la concordancia en género y número.

Todas estas ideas dan lugar a la realización de una serie de actividades, las cuales considero de gran aplicabilidad en el caso presentado y en los similares. Para ello me baso, no solo en lo establecido por Troncoso y del Cerro, (1998) si no también en Iruzun y Solana (2015) y Lezcano (2012). Iruzun y Solana (2015) consideran que la lectura y la escritura son un tipo de aprendizaje eficaz para la discriminación auditiva y el desarrollo semántico y gramatical. Por otro lado, según Lezcano, (2012) para un buen desarrollo de la lectoescritura en niños con síndrome de Down es necesario llevar a cabo actividades adaptadas a su nivel, diseñar y programar distintas actividades con múltiples recursos ya sean manipulativos, tecnológicos o espaciales y focalizar la enseñanza en elementos muy concretos sin mezclar varios aprendizajes simultáneamente. En el caso de mi intervención comienzo con una letra sin mezclarla con ninguna otra que el alumno no tuviera aprendida.

Otro de los aspectos que quiero destacar son las limitaciones y dificultades que he encontrado durante la realización del trabajo focalizando en la propuesta de intervención.

Para comenzar, la pandemia que ha azotado a nivel mundial ha supuesto un desafío tanto para profesores como para el alumnado de todos los niveles académicos. Esto se ha agudizado especialmente en alumnos con necesidades educativas especiales de edades tempranas.

A nivel personal ha ocasionado una disminución temporal de acceso a información, mayoritariamente debido a la falta de bibliotecas. También ha afectado a nivel de prácticas razón por la que no se ha podido llevar a cabo la intervención. Esto a su vez, ha dificultado la observación y trato con alumnos con necesidades en audición y lenguaje. Además, la falta de recursos y materiales manipulativos para poder realizar diferentes actividades.

También he de destacar el tiempo como limitación y posible mejora. El tiempo empleado en la intervención lo considero insuficiente ya que el aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down es muy lento, por tanto, establecer sesiones de aprendizajes tan amplios como son la lectura y la escritura requiere de una gran cantidad de tiempo.

Para finalizar este trabajo, pretendo reflexionar sobre lo que ha supuesto la realización de este documento tanto a nivel personal como académico.

Este trabajo ha puesto a prueba un cúmulo de aprendizajes adquiridos en estos cuatro años. Con mayor hincapié en los dos últimos, dedicados a la mención de Audición y Lenguaje. Además estos dos años han dado pie a dos periodos de prácticas, en los cuales he podido poner en práctica en mayor o menor medida los conocimientos aprendidos, los cuales también han contribuido a la realización de este trabajo.

Por otro parte, la falta de hábito en la realización de trabajos de similares magnitudes y las limitaciones de conocimiento sobre el tema a tratar, me provocó inicialmente incertidumbre.

La elección del tema no fue un problema ya que este tema siempre lo he considerado fundamental y muy enriquecedor para cualquier docente, no solo para los que trabajan directamente con este tipo de alumnado. Además, he adquirido la capacidad de obtener información de muy diversas fuentes. Esto no es algo que solamente sirva para la realización de este trabajo, si no que como futura profesional de la audición y lenguaje

que pretendo ser, esto, será una herramienta imprescindible para la continua formación y actualización que un buen profesional debe realizar.

En lo referente a futuras líneas de investigación, considero que la aplicación de las nuevas tecnologías, fusionado con el trabajo manipulativo, puede dar unos mejores resultados tanto en tiempo de aprendizaje como en adquisición de ciertas habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado con síndrome de Down. Es por eso que considero interesante dejar abierta la posibilidad a realizar una investigación en la que se puedan comparar los resultados obtenidos mediante una enseñanza únicamente tecnológica, mediante una enseñanza sin el empleo de ningún tipo de tecnología y mediante el uso mixto de estas dos variantes.

6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Acosta, R., (2007). “La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria”. Available:

<http://upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html#2>

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., y Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287–306.

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. y Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445–466.

Aprendo No Olvido. (2018, 27 de octubre). Palabras que empiezan por la letra P [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Mh9Fa4rif_M Consultado el 28 de abril de 2020.

Arnáiz, P. (1992). Habilidades psicomotoras básicas en el síndrome de Down. En I. Candel y A. Turpín (dres.), *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral* (pp. 139-175). Murcia: ASSIDO.

Asociación síndrome de Down. (1998) “me gusta leer”. Método de lectura para alumnos con síndrome de Down. Granada: asociación síndrome de Down.

Aula de Elena. (2015, 17 de febrero). El monstruo de colores – videocuento [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=S-PTa20NNrI>. Consultado el 20 de abril de 2020.

Barrio, J. A., (1991) Evaluación del desarrollo psicolingüístico en los niños con síndrome de Down en edad escolar En: Flórez J, Troncoso MV (dires.). *Síndrome de*

Down y Educación. Masson, Fundación Síndrome de Down de Cantabria; pp.153-181

Basile, H. (2008) Retraso mental y genética Síndrome de Down. Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, Año XVII, Vol. 15, Nº 1 pp. 9-23.

Bravo, L. (2003) Alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector. En “Foro Educativo 2003”. Chile: PU católica. Facultad de Educación.

Breznitz, S. (1999) Inhibición. Habilidad cognitiva que forma parte de las funciones ejecutivas. Cognifit.

Byrne, A., MacDonald, J. y Buckley, S., (2002). Reading, language and memory skills: A comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 513–529.

Buckley S.J., y Johnson-Glenberg, M.J. (2008). Increasing literacy learning for individuals with Down syndrome and fragile X syndrome. In J.E. Roberts, R.S. Chapman y S.F. Warren (Eds.) *Communication and language intervention series: Speech and language development and intervention in Down syndrome and Fragile X Syndrome* (pp. 233-254). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Buckley S, Sacks B. (1987) *The adolescent with Down 's syndrome: life for the teenager and for the family*. Portsmouth, Portsmouth Polytechnic

Burgoyne, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Buckley, S., Snowling, M. J. y Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1044–1053.

Candel, I. (1993). *PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA*. Intervención en niños con Síndrome de Down y otros problemas de desarrollo. CEPE.

Candel, I., y Carranza, J. A. (1993). PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA. Intervención en niños con Síndrome de Down y otros problemas de desarrollo. CEPE.

Carmona, R. (2009). La importancia de la lectoescritura. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 27, 57-67.

Carr, J., y Hewett, S. (1982). Children with Down's syndrome growing up: a preliminary report. *Association of Child Psychology and Psychiatry Newsletter*, 10-13.

Chapman, J., y Tunmer, W. (2002). The relation of beginning readers reported word identification strategies to Reading achievement, reading-related skills, and academic selfperceptions. *Reading and Writing*, 15 (3-4), 341-358.

Chapman, R. S., y Hesketh, L. J. (2000). Behavioral phenotype of individuals with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 6, 84-95.

Chapman, J., y Tunmer, W. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing*, 19, 5-24.

Cheseldine S.E. y Jeffree D.M. (1982) Mentally handicapped adolescents: A survey of abilities. *Special Education: Forward Trends*; 9: 19-23.

Clares, M. C., y Buitrago, F. Z. (1998). Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y otros aprendizajes. Murcia

Clark, G. N. y Seifer, R. (1983). Facilitating mother-infant communication: A treatment model for highrisk and developmentally-delayed infants. *Infant Mental Health Journal*, 4 (2), 67-82.

Cologon, C. (2013). Debunking myths: Reading development in children with Down syndrome. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 130–151.

Cologon, K. (2012). Confidence in their own ability: Postgraduate early childhood students examining their attitudes towards inclusive education. *International Journal on Inclusive Education*, 16(11), 1155-1173. doi: 10.1080/13603116.2010.548106

Cologon, K., y McNaught, M. (2013). Early intervention for literacy learning. In L. Arthur, J. Ashton, y B. Beecher (Eds.) *Diverse literacies and social justice: Implications for practice*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Coltheart, M. (1978). “Lexical access in simple reading tasks”. En Underwood, G. (ed.), *Strategies in information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.

Comes Nolla, G. (1993) Una metodología para la enseñanza de la lectura en alumnos con síndrome de Down. En V. Acosta y otros (Ed.) *Programas de evaluación e intervención en educación especial*. VIII Jornadas de universidades y educación especial,.289-301. La Laguna.

Coriat, L., Theslenco, L. y Waksman, J. (1957). Traitment psychomoteur des enfants trisomiques-21 du prémirè âge. *Medicine et Hygiène*, 770, 258-259.

Coriat, L., Theslenco, L. y Waksman, J. (1967). Experiencia del servicio de neurología del hospital de niños de Buenos Aires sobre tratamiento psicomotor temprano de niños con retardo de maduración. I Seminario Regional Interamericano sobre el niño con Retardo Mental. Buenos Aires.

Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.

Cuetos, F. (2010) *Psicología de la lectura*. Madrid. Wolters Kluwer España, S.A.

Cullen S. M. et ál (1981). Social development and feeding milestones of young Down syndrome children. *American Journal of Mental Deficiency*, 85 (4), 410-415.

Cunningham, C. C. y McArthur K. (1981). Hearing loss and treatment in young Down's syndrome children. *Child: Care, Health and Development*, 7, 357-374.

Daunhauer, L. A., y Fidler, D. J. (2011). The Down syndrome behavioral phenotype: Implications for practice and research in occupational therapy. *Occupational Therapy In Health Care*, 25(1), 7–25.

Downs, M. P. y Balkany, T. J. (1988). Otologic problems and hearing impairment in Down syndrome. En V. Dimitriev y P. L. Oelwein (eds.), *Advances in Down syndrome* (pp. 19-34). Seattle: Special Child Publications.

Dubois, M.E. (1995) *El Proceso de Lectura*, Ed. Aique, BS. AS.

Estalayo, V. y Vega, M. (2003) *Leer bien, al alcance de todos: el método Doman adaptado a la escuela*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Fano M.J. (2010, 22 de octubre) *Lectura de sílabas, palabras y frases*. Desván de las palabras. Recuperado de: <http://desvandpalabras.blogspot.com/p/letra-p.html>

Federación Española de Síndrome de Down. (2012). *Proyecto H@z Tic: Guía práctica de aprendizaje digital de lectoescritura mediante tablet para alumnos con síndrome de Down*. [Online]. Available: http://www.sindromedown.net/adjuntos/cPublicaciones/105L_guiahz.pdf.

Flórez, J. (2005). La atención temprana en el síndrome de Down: bases neurobiológicas. *Revista Síndrome de Down*, 22(4), 132-142.

Flórez, J. y Troncoso, M. (2011) *Comprensión en la lectura de las personas con síndrome de Down*. I REVISTA SÍNDROME DE DOWN, (28)

- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18 (2), 129-155.
- Forts, A. M. y Luckasson, R. (2011). Reading, Writing, and Friendship: Adult Implications of Effective Literacy Instruction for Students with Intellectual Disability. *Research y Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(4), 121-125.
- Franch, J. (2018, 21 de marzo). Juego círculos de conciencia fonológica, para poner las bases del aprendizaje de la lectura y la escritura. Club peques lectores. <http://www.clubpequeslectores.com/2018/03/juego-circulos-consciencia-fonologica.html>
- Frenkel, S., y Bourdin, B. (2009). Verbal, visual, and spatio-sequential short-term memory: Assessment of the storage capacities of children and teenagers with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(2), 152–160.
- Frith, U., (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. Patterson, J. Marshall y Coltheart, M. (Eds). *Surface dyslexia* (301-330). Hove UK; Lawrence Erlbaum Associates.
- García, D. (2009). Adaptaciones curriculares individuales para alumnos con síndrome de Down. *Revista Digital Enfoques Educativos*, 30, 167 – 174.
- Gibson, D y Harris, A. (1988). Aggregated early intervention effects for Down's síndrome persons: patterning and longevity of benefits. *Journal of Mental Deficiency Research* 32, 1-17.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Halladay, J.L. (2012). Revisiting key assumptions of the reading level framework. *The Reading Teacher*, 66(1), 53-62. doi: 10.1002/TRTR.01093

International, Down Syndrome Education, (2011). See and Learn. [Online]. Available: <http://www.seeandlearn.org/en/gb/language-reading/>.

Izcoa, J. A., y Gallego, M. S. C. (2014). Mecanismos implicados en la escritura de palabras del castellano. *Aula*, 20, 45-64.

Katims, D.S. (1996). The emergence of literacy in elementary students with mild mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(3), 147-157. doi:10.1177/108835769601100304

Kumin, L. (2014). Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación: una guía para padres y profesionales. Fundación Iberoamericana Down 21.

Kliewer, C. (2008). Seeing all kids as readers: A new vision for literacy in the inclusive early childhood classroom. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Laws, G., Buckley, S.J., Bird, G., MacDonald, J., y Broadley, I. (1995). The influence of reading instruction on language and memory development in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 3(2), 59-64. doi: 10.3104/reports.52

Lemons, C. J., Kearns, D. M., y Davidson, K. A. (2014). Data-based individualization in reading. *Teaching Exceptional Children*, 46(4), 20–29.

Lemons, C. J., King, S. A., Davidson, K. A., Puranik, C. S., Al Otaiba, S., y Fidler, D. J. (2017). Personalized reading intervention for children with Down syndrome. *Journal of School Psychology*, 66, 67–84. doi:10.1016/j.jsp.2017.07.006

Lemons, C. J., Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E., y Pattera, M. F. (2012). Effectiveness of decoding and phonological awareness interventions for children with Down syndrome. *Exceptional Children*, 79(1), 67–90.

Lezcano, A. (2012). Comunicación y lenguaje en los niños con síndrome de down. Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

López, C. (2011). Métodos de lectoescritura para alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 38, 1-8.

Lunacreciente (2013) Sílabas pa pe pi po pu – El Mono Sílabo – Videos Infantiles – Educación para Niños #. [video] Youtube. <https://youtu.be/TTCVAWc7qXw>
Consultado el 28 de abril de 2020.

Marcell, M. M. y Weeks, S. L. (1988). Short-term memory difficulties and Down's syndrome. *Journal of Mental Deficiency Research*, 32, 153-162.

Mervis C. B. (1988). Early lexical development: Theory and application. En: L. Nadel (ed.), *The Psychobiology of Down syndrome* (pp. 101-143). Cambridge: The MIT Press.

Mol, S.E., y Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
doi: 10.1037/a0021890

Molina, S. (1991) *La Escalera. Método para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Guía didáctica*. Madrid: CEPE

Moni, K., B y Jobling, A. (2004), *Latch-ON: A program to develop literacy in young adults with Down syndrome*. 44, s.l. Academic Research Library

Montealegre, R. y Forero L. A., (2006) *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*. 25-40

Næss, K. B., Melby-Lervåg, M., Hulme, C., y Lyster, S. H. (2012). Reading skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research In Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 33(2), 737–747.

OMS. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. [Online]. Available: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf.

Palao, S. (2020) Catálogo de pictogramas en color. Arasaac.
http://www.arasaac.org/pictogramas_color.php?Submit=Buscarybusqueda=basicoytipalabra=99yTXTlocate=1yletra=panyfiltrado=1yorden=descypg=3yid=2494yid_palabra=100

Pérez, J. (1988) La lectura y escritura en la educación especial. Madrid, CEPE

Pueschel, S. M. (1988). Visual and auditory processing in children with Down syndrome. En L. Nadel (ed.), *The Psychobiology of Down syndrome* (pp. 199-216). Cambridge: The MIT Press.

Querejeta, M. (2011) Desempeño en lectura y escritura en la Escolaridad Primaria Básica. *Revista de psicología* 211-234

Ramli, R. y Zaman, H., (2011). *Designing Usability Evaluation Methodology Framework of Augmented Reality Basic Reading Courseware (AR BACA SindD) for Down syndrome Learner*. Bandung, Indonesia.

Ramos, J. L. (2004). Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: Una reflexión sobre la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 201-2016.

Ratz, C. (2013). Do students with Down syndrome have a specific learning profile for reading?. *Revista Research in Developmental Disabilities*, 34, 4504-4514.

Ricci, L. y Osipova A. (2018) Positives, Potential, and Preparation: Pre-service Special Educators' Knowledge About Teaching Reading to Children with Down Syndrome. *Exceptionality Education International* 28 (2), 20–32

Roch M, Florit E, Levorato C. (2011) Follow-up study on reading comprehension in Down's syndrome: the role of reading skills and listening comprehension. *International Journal of Language and Communication Disorders* (46) 231-242.

Romani, C.; Olson, A. y Di Betta, A. M. (2005). "Spelling impairments". En Snowling, M. J. y Hulme, C. (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 431-448). Oxford, UK: Blackwell.

Romero E. (2015, 9 de diciembre). Juego la caja de las sorpresas. *Maestros de Audición y Lenguaje*. Recuperado de:
<https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/juego-la-caja-de-las-sorpresas/>

Ruiz, B. B. (2010). Utilización de las TIC en la educación infantil: el método Doman. *Revista Clave XXI*, 1(1), 1-5.

Ruiz, E. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. [Online]. Available:
<http://www.down21materialdidactico.org/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>.

Salinas, E. M., y Santana, I. S. (2003). Las nociones de la lengua escrita en el alumno con Síndrome de Down. *Lectura y Vida*, 24(3).

Saracho, O. (2004). Supporting Literacy-Related Play: Roles for Teachers of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 31 (3), 201.

Schnorr, R.F. (2011). Intensive reading instruction for learners with developmental disabilities. *The Reading Teacher*, 65(1), 35-45. doi: 10.1598/RT.65.1.5

Smile and Learn – Español. (2019, 16 de abril). Letra P con caligrafía enlazada – El abecedario para niños. [video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=xw3Nzpe_-0U Consultado el 28 de abril de 2020.

Solana, A. M., y Irurzun, Z. (2015). Síndrome de down: comunicación, habla y lenguaje. *Revista Arista Digital*.

Spiker, D. (1990). Early intervention from a developmental perspective. En D. Cicchetti y M. Beeghly (eds.), *Children with Down Syndrome. A developmental perspective*. New York: Cambridge University Press (pp. 424-448).

Tangarife, D., Blanco, M. and Díaz, G. (2016). Tecnologías y Metodologías aplicadas en la enseñanza de la lectoescritura en las personas con Síndrome de Down. *Digital Education Review*, 29, 264-282.

Trejo, O. (2013). La educación de los niños con Síndrome de Down. [Online]. Available: <http://www.padresespeciales.com/multimedia/libros/sindromedownf.pdf>.

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

Troncoso, M., y del Cerro, M. (2019). *Síndrome de Down: De la manipulación manual a la escritura*.

Troncoso, M. y Flórez, J. (2011). Comprensión en la lectura de las personas con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 28, 50-59.

Uriarte, J. M. (2020) *Lectura. Características.co*. Disponible en: <https://www.caracteristicas.co/lectura/#ixzz6NmA1XBJ2>

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

Varnhagen, C. K., Das, J. P. y Varnhagen, S. (1987). Auditory and visual memory span: cognitive processing by TMR individuals with Down syndrome or other etiologies. *American Journal of Mental Deficiency*, 91 (4), 398-405.

Vicari S., Marotta L., y Carlesimo G. A. (2004). Verbal short-term memory in Down's syndrome: An articulatory loop deficit? *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 80–92.

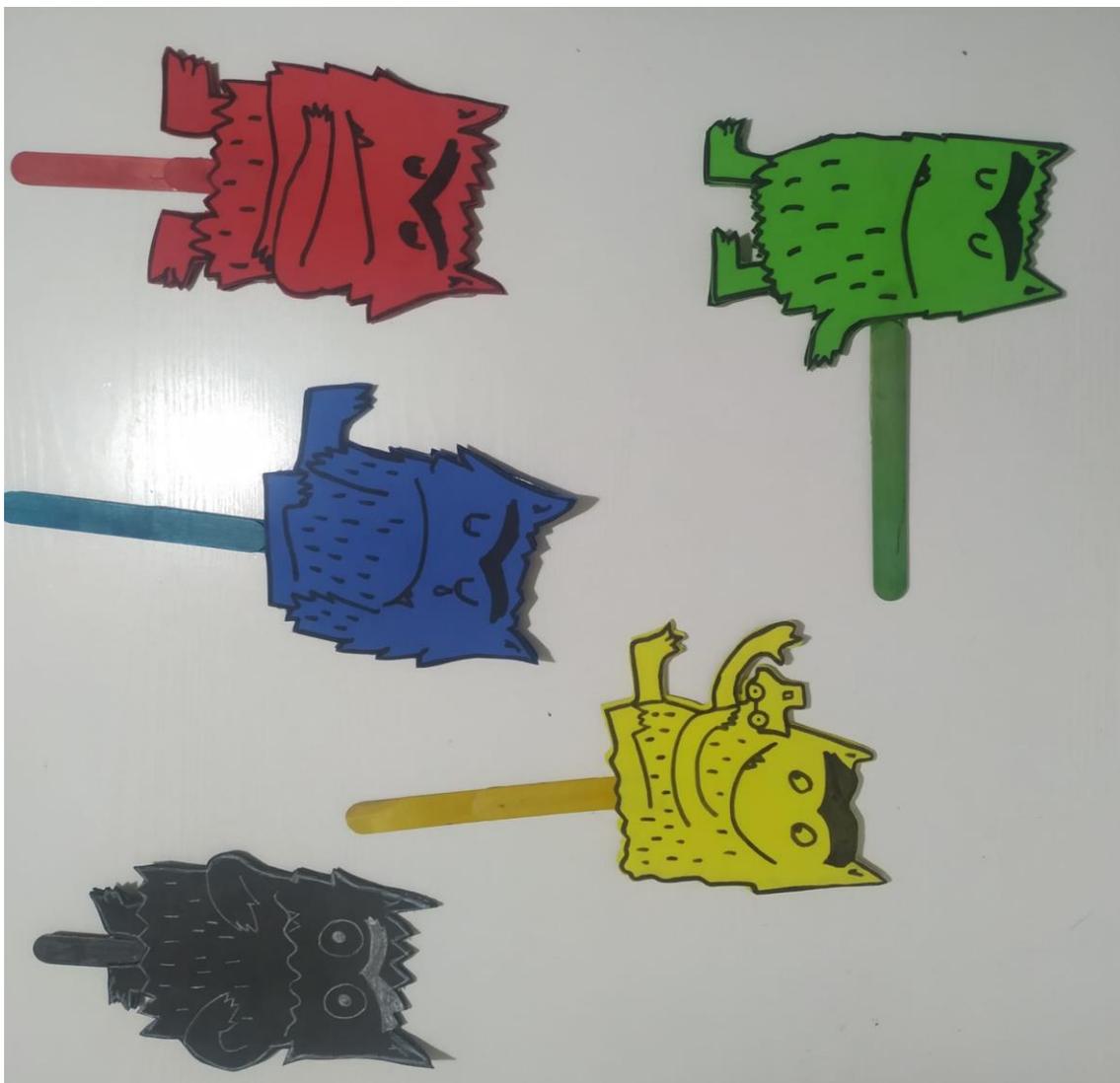
Vygotski, L.S., (1966) *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria

Vygotski, L.S. (1931/1995). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En L.S. Vygotski, *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Obras Escogidas III*, (págs. 183-206). Madrid: Aprendizaje Visor.

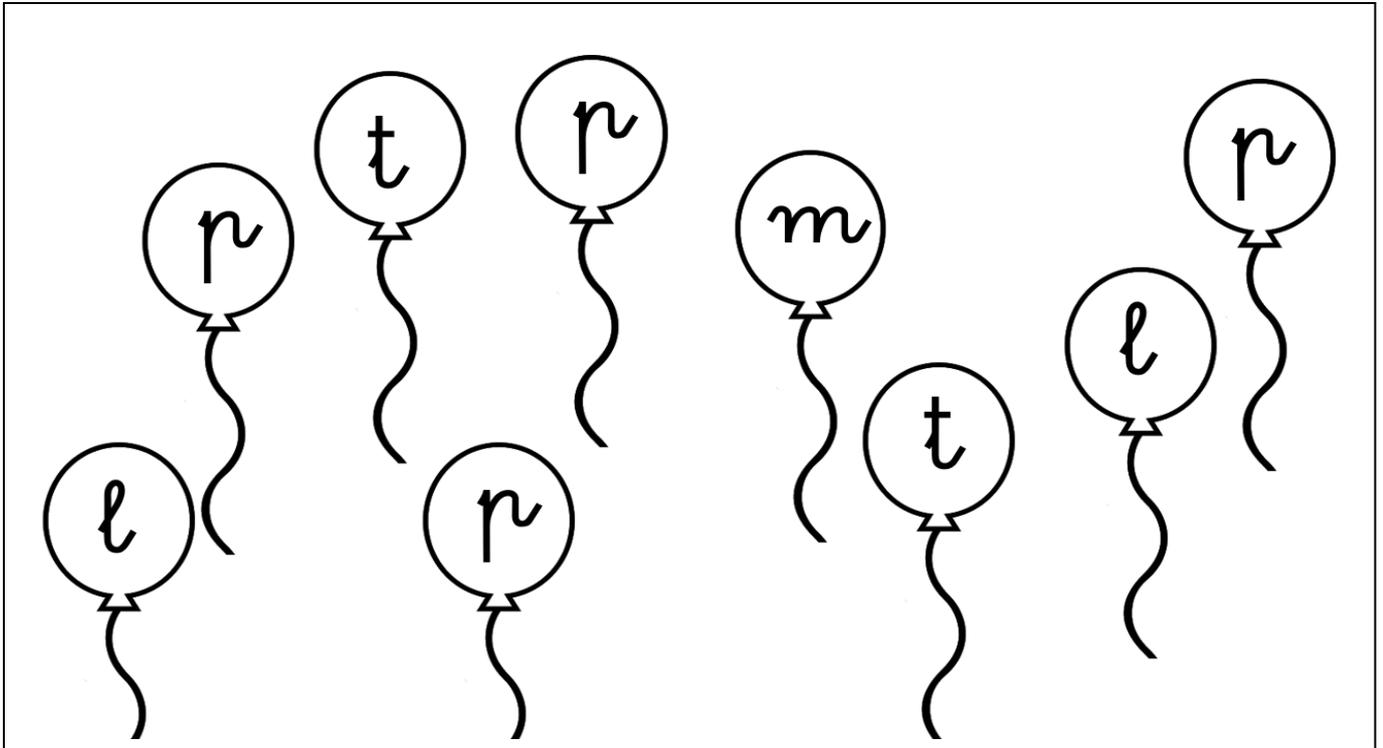
Vygotski, L. S., y Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

7. ANEXOS

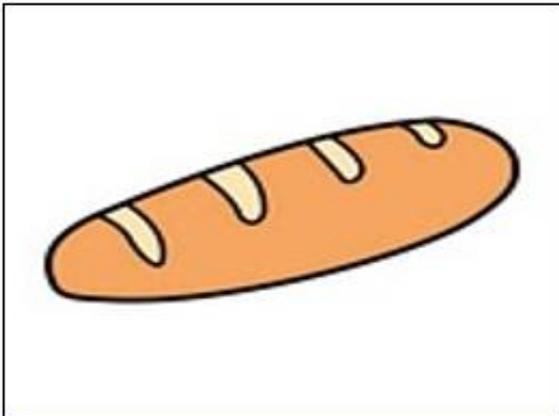
Anexo 1. Monstruo de los colores para la actividad de inicio de sesión.



Anexo 2. Ficha de globos para reforzar la percepción visual. (Actividad 1, sesión 1)



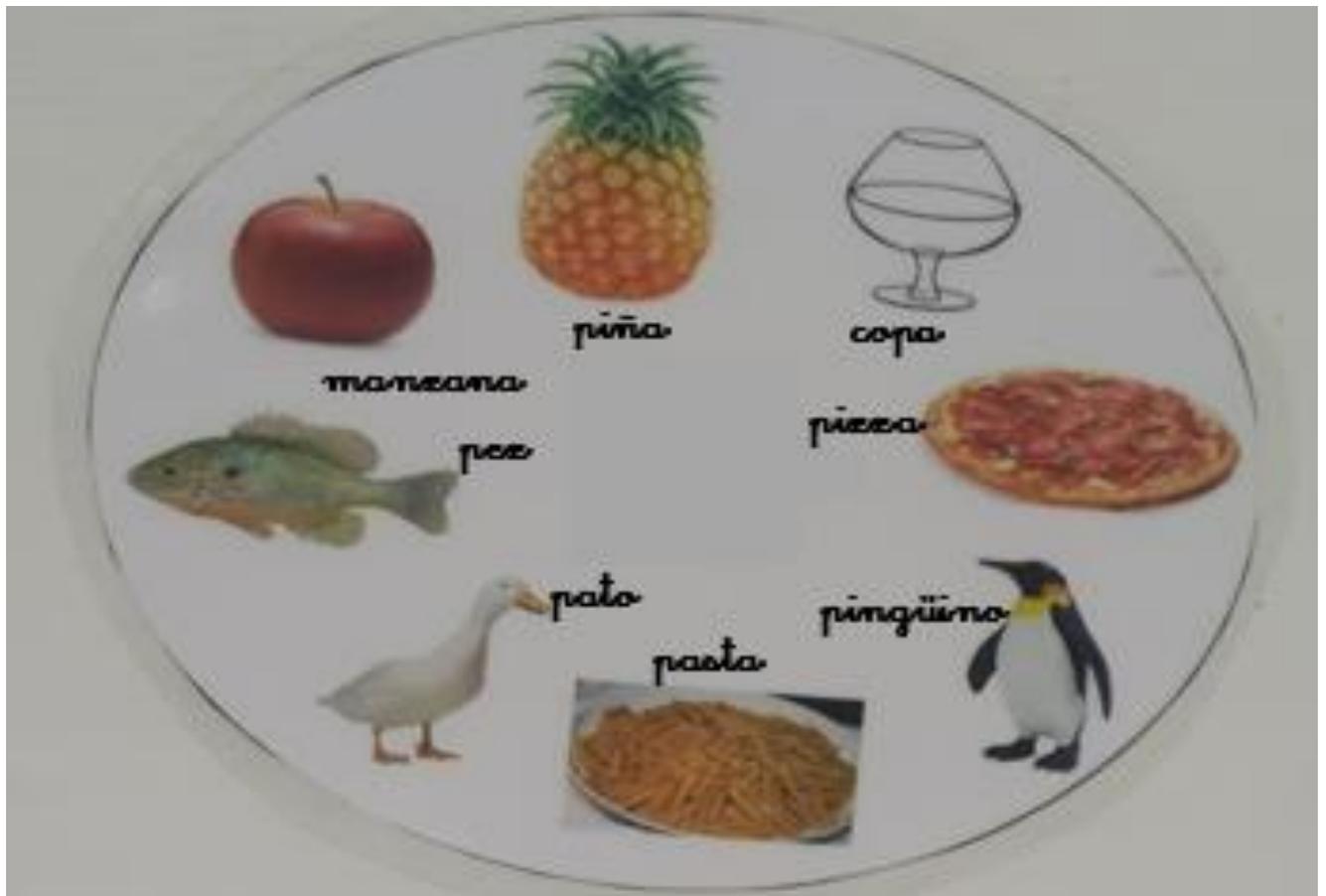
Anexo 3. Tarjetas de palabras para la lectura. (Actividad 2, sesión 1)



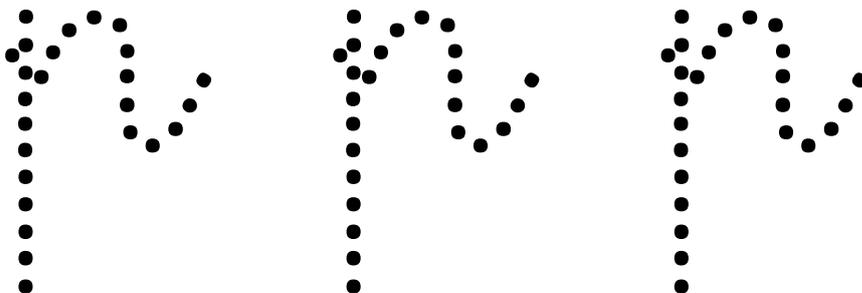
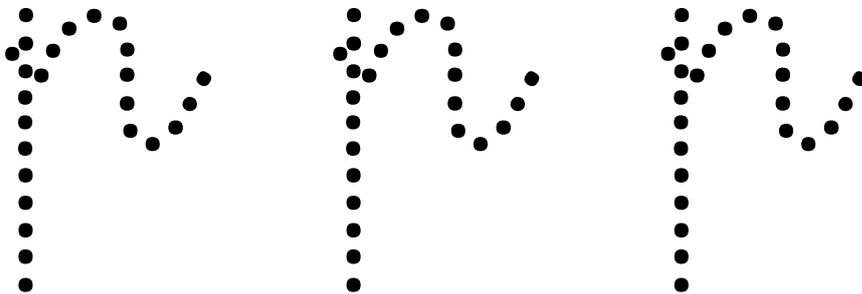
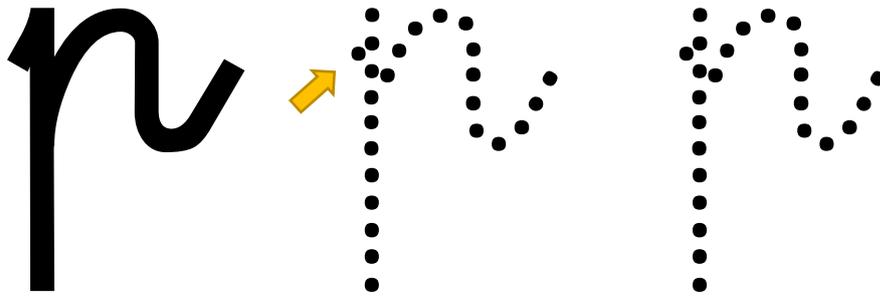
pan

pan

Anexo 4. Rueda de palabras para trabajar la conciencia fonética-fonológica. (Actividad 1, sesión 2)



Anexo 5. Ficha de la letra “p” para trabajar la escritura. (Actividad 3, sesión 2)



Anexo 6. Tarjetas de letras y palabras para trabajar la conciencia fonética-fonológica.
(Actividad 1, sesión 3)



Anexo 7. Dados con imágenes y palabras para trabajar la lectura. (Actividad 2, sesión 3)



Anexo 8. Caja sorpresa para trabajar la lectura. (Actividad 2, sesión 4)



Anexo 9. Ficha de sílabas para trabajar la escritura (Actividad 3, sesión 4)

na na na na

ne ne ne ne

ni ni ni ni

no no no no

nu nu nu nu

Anexo 10. Ficha de escritura y asociación. (Actividad 3, sesión 5)

pato

pelo

pupa

pila

polo

pelo

pato

pila

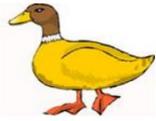
polo

pupa

Anexo 11. Ficha para trabajar la conciencia silábica. (Actividad 1, sesión 6)

pa

pa



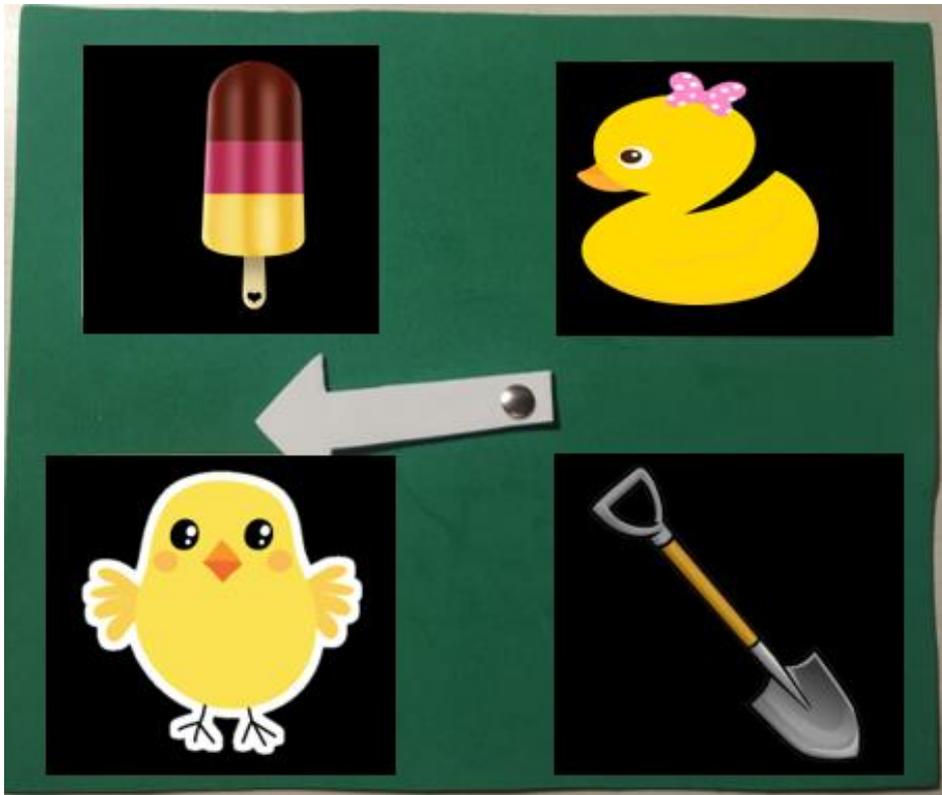
pato

pa to

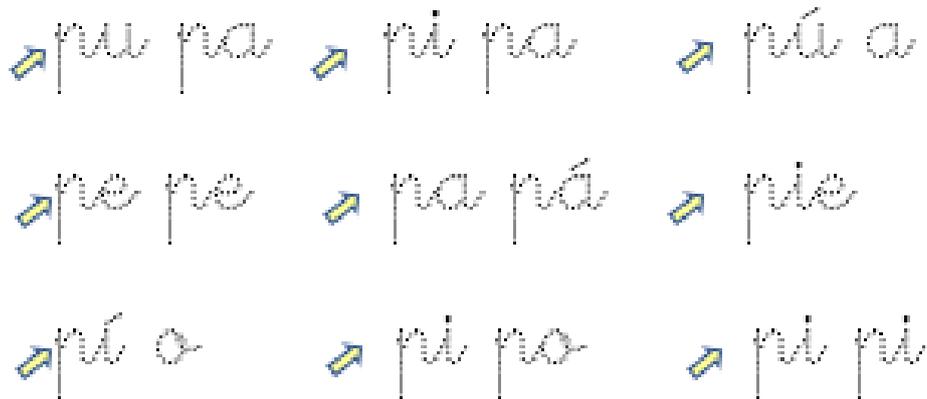
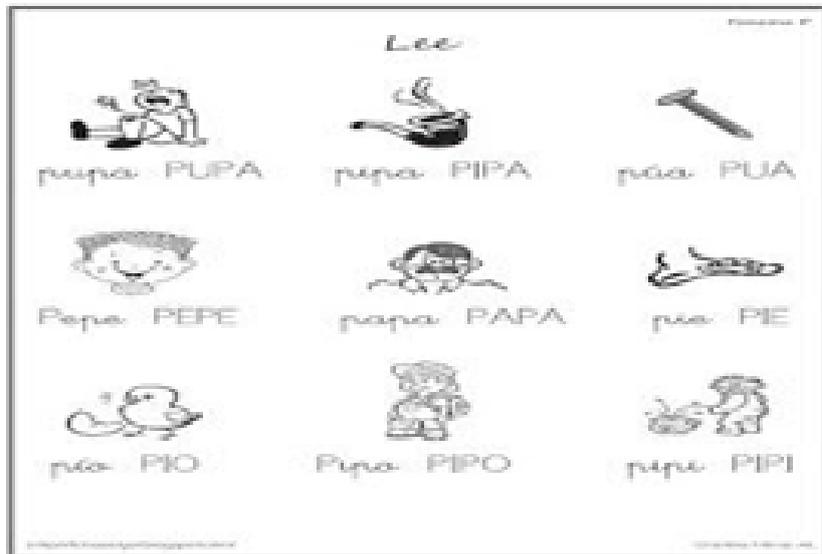
pa

to

Anexo 12. Ruleta con imágenes y palabras para trabajar la lectura. (Actividad 2, sesión 6)

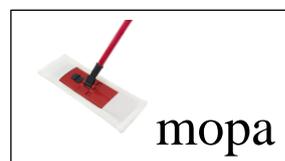


Anexo 13. Ficha de escritura de sílabas. (Actividad 3, sesión 6)



Anexo 14. Ficha para trabajar la conciencia sintáctica. (Actividad 1, sesión 7)

Mamá toma....

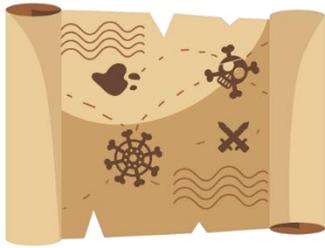


Pepe lee el papel.



Anexo 16. Ficha para trabajar la lectura de palabras. (Actividad 3, sesión 8)









Anexo 17. Ficha para formar frases. (Actividad 1, sesión 9)

Pipo pela a mamá

Papá ama la pipa

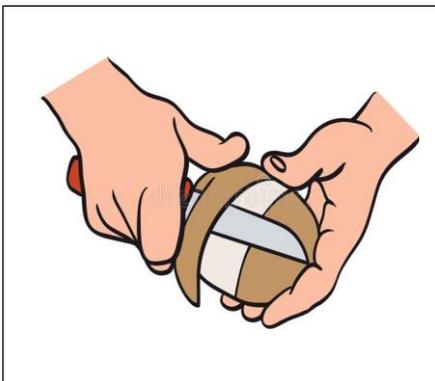
Pili mete la pelota

Anexo 18. Ficha para trabajar la lectura. (Actividad 2, sesión 9)

Mamá pela la patata

Papá aúpa a Pepa

Pepe lame el polo



Anexo 19. Ficha para trabajar la escritura de palabras. (Actividad 3, sesión 10)

Papá toma  _____

Pío mete el  _____

Mamá pela la  _____
