



---

**Universidad de Valladolid**

***Alumnado con discapacidad intelectual leve:  
una propuesta didáctica para la mejora de la  
lectoescritura en educación primaria.***

**Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria**

**Mención en Educación Especial**

**Autora: Andrea Pérez Escudero**

Tutor: Francisco José Rebordinos Hernando

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL-VALLADOLID  
CURSO 2020-2021**

## RESUMEN

En la actualidad, la Discapacidad Intelectual es un trastorno muy fácil de encontrar en un aula, sobre todo si se trata del tipo leve. No es una discapacidad desconocida pero a la hora de saber cómo tratar con el alumno que la padece puede resultar complicado.

Los niños que presentan Discapacidad Intelectual tienen una serie de necesidades educativas especiales distintas a las de un compañero que no presente ningún trastorno, estas necesidades a su vez son limitaciones. El objetivo de los maestros de pedagogía terapéutica es solventar de la mejor manera posible esas necesidades y facilitar la etapa escolar a estos alumnos.

Una de las cosas que deben hacer es planificar y desarrollar metodologías diferentes con estos alumnos.

En el presente Trabajo de Fin de Grado se ha desarrollado una intervención educativa con la finalidad de que un alumno con Discapacidad Intelectual comience su aprendizaje de la lectoescritura y esto le permita desenvolverse en muchos ámbitos de su vida.

**Palabras clave:** Discapacidad Intelectual leve, propuesta didáctica, lectoescritura, pedagogía terapéutica, necesidades educativas especiales.

## ABSTRACT

Nowadays, the Intellectual Disability is a very easy disorder to find in a class, especially if it's the mild type. It isn't an unknown disability but when it comes to knowing how to deal with the student who suffers from it, it can be difficult.

Children with Intellectual Disability have a series of special educational needs different from those of a partner who doesn't have any disorder, these needs in turn are limitations. The objective of the therapeutic pedagogy teachers is to solve these needs in the best possible way and to facilitate the school stage for these students. One of the things they must do is plan and develop different methodologies with these students.

In this End of Degree Project an educational intervention has been developed for a student with Intellectual Disability to begin their literacy learning and this allows them to function in many areas of their life.

**Keywords:** Mild Intellectual Disability, didactic proposal, literacy, therapeutic pedagogy, special education needs

## ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Justificación.....	2
3. Objetivos.....	2
4. Fundamentación teórica.....	3
4.1. Discapacidad intelectual: concepto.....	3
4.2. Etiología.....	4
4.3. Sintomatología.....	6
4.4. Diagnóstico.....	7
4.5. Tipología.....	9
4.6. Tratamiento.....	12
4.7. Intervención educativa.....	14
5. La lectoescritura y su relación con la discapacidad intelectual. Problemas en el aprendizaje.....	16
5.1. Concepto de lectoescritura.....	16
5.2. Fases de adquisición de la lectoescritura.....	18
5.3. Problemas relacionados con la lectoescritura derivados de la DI.....	18
6. Propuesta de intervención.....	19
6.1. Presentación.....	19
6.2. Contexto del alumno.....	20
6.3. Objetivos de la intervención.....	23
6.4. Metodología.....	23
6.5. Intervención: taller de lectoescritura.....	24
6.5.1. Temporalización.....	25
6.5.2. Recursos.....	26

6.5.3. Desarrollo de las sesiones.....	26
6.5.4. Evaluación.....	48
6.5.5. Propuesta de mejora.....	49
7. Conclusiones.....	50
8. Referencias bibliográficas.....	52
9. Anexos.....	57

## 1. INTRODUCCIÓN

Analizando el Artículo 2 del Boletín Oficial de Castilla y León (2014) la finalidad de la etapa de educación primaria es:

Facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria. (p.44183)

Por lo tanto, entre las tareas de un maestro se encuentra la de enseñar la lectura y la escritura como algo básico en la etapa de Educación Primaria.

Además, siguiendo con la línea del Boletín Oficial de Castilla y León, este tiene un artículo sobre Atención a la Diversidad. Como futura maestra de Educación Especial, mi principal objetivo es sacar el máximo rendimiento posible de cada alumno y hacer que todas las dificultades que se encuentren sean más fáciles de solucionar contribuyendo en su aprendizaje.

En este trabajo, se van a tomar como referencia estos dos artículos del BOCYL para relacionar la atención a la diversidad con la lectura y escritura.

A modo de síntesis, en este TFG se ha realizado lo siguiente:

En un primer lugar, el concepto de discapacidad intelectual, analizándolo e investigando sobre su etiología, sintomatología, diagnóstico, tipología, tratamiento y respuestas educativas adecuadas. Al final, se ha hecho un análisis más profundo de la discapacidad intelectual leve dado que es la más común de encontrar en centros ordinarios.

En segundo lugar, se ha realizado una propuesta didáctica para trabajar la lectoescritura desde un aula de Educación Especial con alumnado que tenga un diagnóstico de discapacidad intelectual leve.

Teniendo en cuenta siempre que cada niño tiene sus propias características y cualidades y que hay que adecuar e individualizar la propuesta.

Como se ha podido llevar a cabo esta propuesta en un CEIP, se analizará si ha resultado adecuada y qué aspectos se podrían mejorar haciendo una evaluación del alumno y de la propia práctica docente.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

La lectoescritura puede resultar un tema complejo para el alumnado de Educación Primaria y puede verse como un problema para los alumnos con Discapacidad Intelectual. Muchos docentes se dan cuenta de que no están lo suficiente formados o no disponen de recursos materiales adecuados para atender a las necesidades educativas de estos niños.

Realizando el *Practicum II*, he podido observar como un niño con discapacidad intelectual leve necesitaba este tipo de herramientas pero por parte del profesorado ordinario eran difícil de conseguir.

Esto me hace ver la gran labor que realizan los maestros de Pedagogía Terapéutica, y mi trabajo está enfocado a ayudar a maestros que se encuentran en esta situación.

La propuesta didáctica se ha puesto en práctica en el CEIP Fray Luis de León, en Valladolid, durante dos meses. Por lo que se puede comprobar también si ha funcionado, si hay que mejorar o cambiar algo, si se necesitaba más o menos tiempo o si los materiales empleados han sido útiles.

Hay que tener en cuenta que la intervención ha sido diseñada para un alumno, con sus características y condiciones concretas, por lo que puede usarse como modelo pero siempre adecuando el contenido de manera individualizada sin olvidarnos de que no todo sirve para todos los alumnos y se debe adaptar a las características psicopedagógicas del niño.

## **3. OBJETIVOS**

Objetivo general: diseñar una propuesta didáctica para la mejora de la lectoescritura en los alumnos con discapacidad intelectual leve que pueda resultar útil al profesorado de Educación Primaria.

Objetivos específicos:

- Realizar el estudio de caso de un alumno con Discapacidad Intelectual Leve.
- Profundizar en el concepto de Discapacidad Intelectual y lo relacionado con ella.
- Estudiar las metodologías empleadas en la enseñanza de la lectoescritura para personas con Discapacidad Intelectual.
- Profundizar en los principales aspectos teóricos sobre la lectoescritura.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1. Discapacidad intelectual: concepto

Hasta finales del siglo XVIII la Discapacidad Intelectual no se distinguía de otras patologías y no había una atención especial para los niños. Era considerada como una variante de la demencia, cuyas causas se atribuían a bases orgánicas, biológicas o innatas. (Odriozola-González y Rodríguez-Medina, 2020)

En el año 1818 se establece una definición de “idiotia” y se hacen distinciones con la demencia y la confusión mental. Como se cita en Odriozola-González (2020), “el retraso mental se caracteriza por ser un déficit intelectual constatable, de origen orgánico, e incurable. Se trataría así de un estado de agenesia intelectual, en que la inteligencia nunca ha llegado a desarrollarse, a diferencia de la demencia que constituiría una alteración irreversible.” (Esquirol, 1818)

En 1880, la Asociación Médica Americana inaugura una sección específica para el tratamiento de las enfermedades infantiles ya que se considera por fin a la infancia como una etapa diferenciada de la vida adulta.

A partir del siglo XX, varios desarrollos van a contribuir a establecer la visión actual de la Discapacidad Intelectual, entre los que se encuentran los siguientes:

- Alfred Binet (1905) desarrolla la primera escala de inteligencia que, unida a los criterios diagnósticos, favorece la creación de aulas específicas.
- Se desarrollan varias teorías psicoanalíticas sobre la infancia y su desarrollo.
- Estudios sistemáticos sobre el desarrollo del comportamiento en las primeras etapas de la infancia para obtener patrones evolutivos normativos y poder compararlos con los de los niños que pudiesen padecer Discapacidad Intelectual.
- Estudio científico de la deficiencia mental que subraya multitud de causas y diferentes niveles de retraso.

La discapacidad es toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano. Puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible. Es una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia, que se manifiesta en la vida cotidiana. (Odriozola-González, 2021)

Pero la definición de Discapacidad Intelectual implica más características. No es hasta el año 2006 cuando se deja a un lado el concepto de “retraso mental” en favor de la DI. No solo cambió el término, también el nombre de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), antes llamada Asociación Americana sobre Retraso Mental.

Por lo tanto, la Discapacidad Intelectual según la AAIDD se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. (2006)

Se debe destacar que en la definición de discapacidad intelectual hay un enfoque multidimensional que se representa en la siguiente figura.

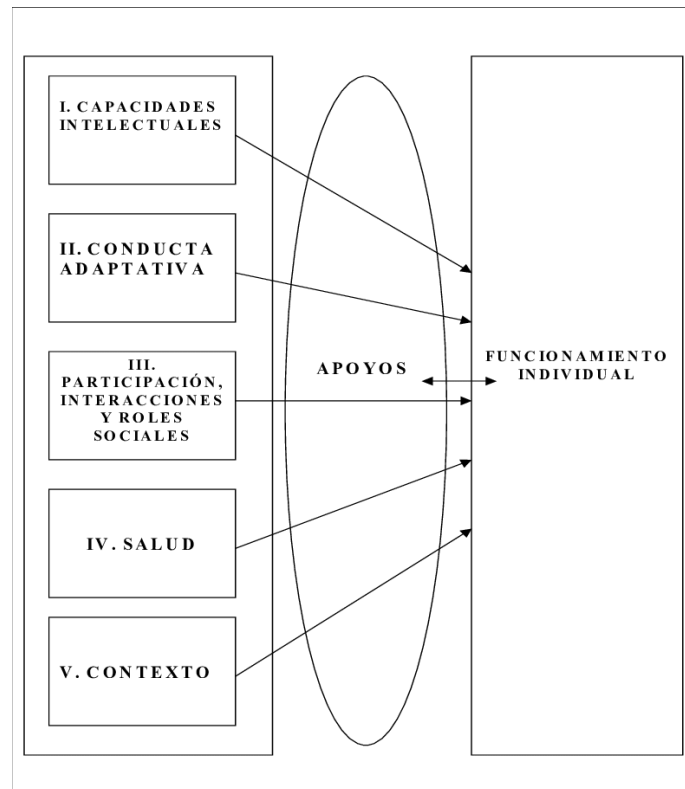


Figura 1. Modelo teórico de retraso mental (Luckasson y cols., 2002, p.10)

En la actualidad se ha establecido un nuevo debate para cambiar el término de Discapacidad Intelectual por el de Diversidad Funcional para eliminar todas aquellas connotaciones negativas de la palabra “discapacidad”. Esta definición sostiene que las personas con discapacidad no carecen de nada, solo poseen capacidades que les hacen ser diferentes y también realizar funciones de forma diferente. (Romañach y Lobato, 2005)

#### 4.2. Etiología

Según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) (2006), la Discapacidad Intelectual tiene un carácter multifactorial en el que los factores de riesgo interactúan en la vida diaria del individuo. Y clasifica estos factores en cuatro grupos: biomédicos, sociales, conductuales y educativos. Además, dividimos el momento de aparición de esta discapacidad en tres etapas: prenatal, perinatal y postnatal.



MOMENTO	BIOMÉDICOS	SOCIALES	CONDUCTUALES	EDUCATIVOS
PRENATAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos cromosómicos.</li> <li>• Trastornos asociados a un único gen.</li> <li>• Síndromes.</li> <li>• Trastornos metabólicos.</li> <li>• Disgénesis cerebrales.</li> <li>• Enfermedades maternas.</li> <li>• Edad parental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobreza.</li> <li>• Malnutrición maternal.</li> <li>• Violencia doméstica.</li> <li>• Falta de acceso a cuidados prenatales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo de drogas por parte de los padres.</li> <li>• Consumo de alcohol.</li> <li>• Consumo de tabaco.</li> <li>• Inmadurez parental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discapacidad cognitiva sin apoyos, por parte de los padres.</li> <li>• Falta de apoyos para la paternidad y/o maternidad.</li> </ul>
PERINATAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prematuridad.</li> <li>• Lesiones en el momento del nacimiento.</li> <li>• Trastornos neonatales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de cuidados en el momento del nacimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechazo por parte de los padres a cuidar al hijo o hija.</li> <li>• Abandono del hijo o hija por parte de los padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de informes médicos sobre servicios de intervención tras el alta médica.</li> </ul>
POSTNATAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traumatismo craneoencefálico.</li> <li>• Malnutrición.</li> <li>• Meningo-encefalitis.</li> <li>• Trastornos epilépticos.</li> <li>• Trastornos degenerativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de adecuada estimulación.</li> <li>• Pobreza familiar.</li> <li>• Enfermedad crónica en la familia.</li> <li>• Institucionalización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maltrato y abandono infantil.</li> <li>• Violencia doméstica.</li> <li>• Medidas de seguridad inadecuadas.</li> <li>• Deprivación social.</li> <li>• Conductas problemáticas del niño o niña.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficiencias parentales.</li> <li>• Diagnóstico tardío.</li> <li>• Inadecuados servicios de intervención temprana.</li> <li>• Inadecuados servicios educativos especiales.</li> <li>• Inadecuado apoyo familiar.</li> </ul>

Figura 2. Posibles causas de la Discapacidad Intelectual (Manual de la Junta de Andalucía, s.f.)

Como podemos ver en la anterior tabla, hay muchos factores que pueden implicar que un niño tenga Discapacidad Intelectual, pero según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM) existen una serie de factores predisponentes, entre los que están los siguientes:

- Herencia: aproximadamente un 5%.
- Alteraciones tempranas del desarrollo embrionario: aproximadamente un 30%.
- Problemas de embarazo y perinatales: aproximadamente un 10%.
- Enfermedades médicas adquiridas durante la infancia y niñez: aproximadamente un 5%.
- Influencias ambientales y otros trastornos mentales: aproximadamente un 20%.
- Sin precisar: aproximadamente un 30% - 40%.

Además, podemos ver que dependiendo del tipo de factor se asocia más a un tipo de Discapacidad Intelectual u otra, como vamos a comprobar en la siguiente tabla:

<i>Factores causales*</i>	<i>DM leve</i>	<i>DM moderada/grave</i>
Genéticos	14	45
Ambientales	10	19
Idiopáticos	76	36

*\*Aunque aquí aparecen por separado a efectos de simplicidad, se asume que hay casos de DM donde interactúan factores genéticos y ambientales.*

*Figura 3. Tabla de frecuencias (%) de los factores etiológicos de la Discapacidad Intelectual.*

A mayores existen otros factores, llamados “de protección”, el más estudiado de ellos ha sido el apoyo social. El apoyo formal, llevado a cabo por las instituciones, e informal, por parte de allegados como la familia, pareja y amigos, han sido descritos como factores protectores importantes en diferentes estudios de familiares de personas con Discapacidad Intelectual, tanto en estudios cuantitativos como en estudios cualitativos.

Las interacciones familiares influyen en las principales conductas que mantienen a los individuos sanos, como por ejemplo, los hábitos de alimentación, de higiene, etc. La familia tiene una gran importancia en toda campaña de prevención de cualquier enfermedad y actúa de agente socializador de los niños, comunica estilos de vida, prácticas saludables, así como formas de resolver problemas de salud.

### **4.3. Sintomatología**

La Discapacidad Intelectual es una afección que debe ser diagnosticada antes de los 18 años de edad y que incluye un funcionamiento intelectual general por debajo del promedio y una carencia de las destrezas necesarias para la vida adulta.

Las manifestaciones primarias de la DI son: adquisición lenta de nuevos conocimientos y habilidades, conducta inmadura y limitada capacidad de cuidados personales.

Pero hay muchos signos de Discapacidad Intelectual, por ejemplo, los niños que la tienen pueden:

- Sentarse, gatear o caminar más tarde que los otros niños
- Aprender a hablar más tarde o tener dificultades al hablar
- Tener dificultades en recordar cosas
- Dificultades para comprender las reglas sociales
- Dificultades en entender las consecuencias que pueden generar sus acciones
- Dificultades en la resolución de problemas
- Dificultades al pensar

- No conseguir destrezas de cuidado personal o de comunicación
- No aprenden rutinas
- No piden ayuda

Los trastornos conductuales son la razón de la mayoría de las derivaciones psiquiátricas de las personas con DI. Suelen ser situacionales y, por lo general, pueden identificarse factores precipitantes que predisponen a ciertas conductas, que son:

- Falta de entrenamiento en conductas socialmente responsables
- Disciplina inconsistente
- Refuerzo de la conducta incorrecta
- Deterioro de la capacidad de comunicación
- Incomodidad debido a problemas físicos y trastornos de salud mental coexistentes como depresión o ansiedad.

Pero el 87% de personas con Discapacidad Intelectual Leve son solo un poco más lentos para comprender la información y adquirir nuevas destrezas. Lo más probable es que sus limitaciones no sean aparentes durante la primera infancia y se comiencen a ver signos en los primeros cursos de Educación Primaria. Como adultos, probablemente puedan vivir de manera independiente.

El otro 13% tendrá Discapacidad Intelectual Grave, Moderada o Profunda, por lo que tendrá más dificultades en la escuela, en casa y en comunidad. Necesitarán apoyos severos intensivos durante toda su vida.

#### **4.4. Diagnóstico**

La Discapacidad Intelectual se encuentra clasificada dentro de los trastornos del desarrollo o del neurodesarrollo.

Según los planteamientos de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, la Discapacidad Intelectual se caracteriza principalmente por tres factores:

- Déficit en las habilidades mentales generales:** deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
- Limitaciones en el funcionamiento adaptativo diario en comparación con los iguales de edad, género y cultura:** deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo

continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento de una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos, tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

c) **Aparece durante el período de desarrollo** (antes de los 18 años).

Para evaluar el trastorno se necesitan diferentes instrumentos. Existen pruebas formales, las cuales constan de tres partes:

- Entrevista con los padres.
- Observaciones del niño.
- Cuestionarios en los que se compara el rendimiento del niño con el obtenido por muchos otros niños de la misma edad.

Algunas de estas pruebas son el test de inteligencia de Stanford-Binet y la Escala de inteligencia de Wechsler, que miden la capacidad intelectual.

Otras, como las Escalas de conductas adaptativas de Vineland, valoran áreas tales como la comunicación, las habilidades de la vida diaria y las destrezas sociales y motrices.

Existen otras pruebas para llevar a cabo el diagnóstico de Discapacidad Intelectual, entre las que podemos encontrar las siguientes: (Véase Anexo I, figuras 9.1, 9.2, 9.3 y 9.4)

- Guía Portage, Escala de Desarrollo McCarthy.
- Exámenes genéticos.
- Examen por neuroimagen, batería neuropsicológica: evalúan los problemas neurológicos.
- WISC – R, Matrices progresivas de Raven, D – 48 y D – 70, K – BIT: evalúan la inteligencia.
- Escala MacArthur: evalúa el desarrollo del lenguaje.
- Prueba fonológica de Bosch, de Acosta.
- Peabody, Test de Boston: evalúan el vocabulario.

El proceso de evaluación en la discapacidad intelectual comprende tres funciones diferentes: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos. Esto implica que antes de iniciar el proceso siempre se deben saber los propósitos para ello. El motivo es el que dictará las medidas e instrumentos apropiados para cada función. (Verdugo, 2002)

En la siguiente tabla se muestra la estructura de evaluación de la DI:

<b>Función</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Medidas y herramientas</b>	<b>Consideraciones de evaluación</b>
<b>Diagnóstico</b>	Establecer la elegibilidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicios</li> <li>• Prestaciones</li> <li>• Protección legal</li> </ul>	<sup>a</sup> Tests de CI <sup>a</sup> Escala de conducta adaptativa <sup>a</sup> Edad de aparición documentada	Correspondencia entre medidas y propósito Características psicométricas de las medidas elegidas Adecuación para la persona (grupo de edad, cultural, lengua materna, medio de comunicación, género, limitaciones sensorio-motoras)
<b>Clasificación</b>	Agrupamiento para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reembolso o financiación de servicios</li> <li>• Investigación</li> <li>• Servicios</li> <li>• Comunicación sobre las características seleccionadas</li> </ul>	Escalas de intensidad de apoyo Rangos o niveles de CI Categorías de educación especial Evaluaciones ambientales Sistemas de factores riesgo-etilogía Niveles de conducta adaptativa Medidas de salud mental Niveles de financiación Categorías de prestaciones	Cualificación del examinador Características del examinador y sesgo potencial Consistencia con estándares y prácticas profesionales Selección de los informadores Contexto y ambientes relevantes Roles sociales, participación e interacciones Oportunidades / experiencias Historia clínica y social Factores físicos y mentales Conducta en situación de evaluación Metas personales Input del equipo
<b>Planificación de apoyos</b>	Mejora de los resultados personales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Independencia</li> <li>• Relaciones</li> <li>• Contribuciones</li> <li>• Participación escolar y comunitaria</li> <li>• Bienestar personal</li> </ul>	Herramientas de planificación centrada en la persona Apreciación personal (propia) Medida de evaluación de las condiciones objetivas de vida Escalas de intensidad de apoyos Elementos del plan individual requerido (PISF, PEI, PIT, PPI, PIH)	

Nota: PISF = Plan Individual de Servicio Familiar; PEI = Programa Educativo Individual; PIT = Plan Individual de Transición; PPI = Plan de Programa Individualizado; PIH = Plan Individualizado de Habilitación.  
<sup>a</sup> evaluaciones requeridas para establecer el diagnóstico de retraso mental.

*Figura 4. Tabla de la estructura de evaluación de la discapacidad intelectual (Luckasson y cols., 2002)*

#### 4.5. Tipología

El trastorno requiere una especificación en función de la gravedad que en este caso se ha establecido en función del funcionamiento adaptativo y no en función del nivel de CI como se hacía en el DSM – IV – TR, donde se distinguían cuatro niveles. (Imaz Roncero y Arias Martínez, 2020)

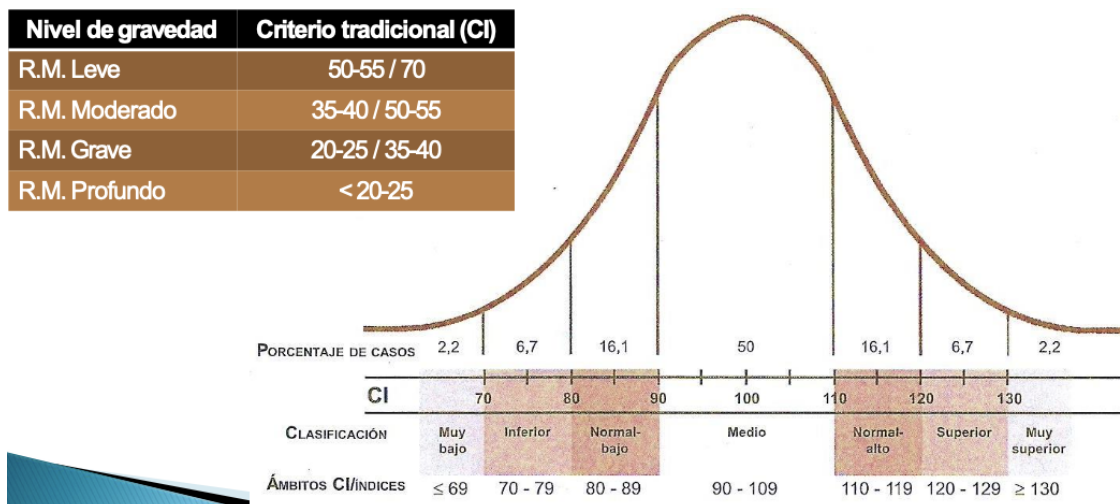


Figura 5. Tabla de criterios del CI para establecer el tipo de Discapacidad Intelectual (Odriozola-González, 2020)

Por lo tanto, vamos a explicar en la siguiente tabla los niveles de gravedad de la DI en función de la adaptación a las distintas áreas establecidas según el DSM – 5:

NIVEL DE GRAVEDAD	Área conceptual	Área Social	Área Práctica
<b>LEVE</b>	<p>Presentan dificultades en el aprendizaje de habilidades académicas como la lectura, la escritura, la aritmética, el control del tiempo o del dinero.</p> <p>En adultos, presentan limitaciones en el pensamiento abstracto, la función ejecutiva (ej. planificación, establecer estrategias o prioridades y flexibilidad cognitiva), y la memoria a corto plazo, así como el uso funcional de las habilidades académicas (ej.</p>	<p>Presentan inmadurez en las interacciones sociales. Por ejemplo, pueden tener dificultades para percibir de una forma válida las claves de la interacción social con iguales. La comunicación, la conversación y el lenguaje son más concretos o inmaduros. Puede haber dificultades en la regulación de las emociones y la conducta. Hay una comprensión limitada de situaciones de riesgo en situaciones sociales y se corre el riesgo de ser manipulado (inocencia, credulidad).</p>	<p>Pueden necesitar algún apoyo en las tareas complejas de la vida diaria como hacer las compras de la comida, el transporte, la organización de la casa y del cuidado de los niños, preparación de una comida saludable, arreglar asuntos bancarios y el manejo del dinero.</p> <p>Generalmente necesitan apoyo para tomar decisiones sobre el cuidado de la salud o decisiones legales, y para aprender a ejecutar habilidades vocacionales. También suelen necesitar apoyos</p>

	lectura, manejo del dinero).		para formar una familia.
<b>MODERADO</b>	<p>Para los preescolares, el lenguaje y las habilidades se desarrollan más lentamente. Para los niños en edad escolar, el progreso en lectura, escritura, matemáticas, y la comprensión del tiempo y el dinero ocurre más lentamente y es marcadamente limitada.</p> <p>Para los adultos, las habilidades académicas se desarrollan en un nivel elemental y requieren de apoyo para el uso de dichas habilidades en su vida cotidiana.</p> <p>En el día a día necesitan ayuda para completar las tareas conceptuales de la vida diaria.</p>	<p>Muestran una marcada diferencia con respecto a sus iguales en la conducta social y comunicativa. Muestran limitaciones en juicios sociales y en aptitudes para la toma de decisiones. Necesitan un apoyo significativo en situaciones sociales o de comunicación.</p>	<p>Pueden cuidar de sus necesidades personales como comer, vestirse, higiene personal, y de las tareas domésticas, aunque requieran de un período extenso de enseñanza. Pueden conseguir un trabajo independiente, con apoyos sustanciales, en empleos que requieran unas limitadas habilidades conceptuales y de comunicación. Necesitan apoyos importantes para tareas complejas como el transporte, los cuidados para la salud, y el manejo del dinero.</p>
<b>GRAVE</b>	<p>Suelen presentar una escasa comprensión del lenguaje escrito o de los números, el tiempo y el dinero. Requieren de apoyos intensos.</p>	<p>El lenguaje y comunicación es bastante limitado en términos de vocabulario y gramática. Está centrado en el aquí y el ahora de acontecimientos cotidianos.</p>	<p>Requiere apoyos y supervisión para todas las actividades de la vida diaria. La adquisición de estas habilidades precisa de un entrenamiento y apoyo extensos.</p>

<b>PROFUNDO</b>	Generalmente las habilidades conceptuales involucran al mundo físico más que procesos simbólicos. Pueden adquirir ciertas habilidades visoespaciales, tales como emparejamientos y clasificaciones basadas en características físicas.	Pueden comprender instrucciones o gestos sencillos. Suelen expresar sus deseos y emociones a través de la comunicación no verbal, no simbólica.	Suelen depender de otras personas para todos los aspectos del cuidado físico diario, la salud, y la seguridad.
-----------------	--	---	--

*Figura 6. Tabla de criterios para establecer el tipo de Discapacidad Intelectual. (Imaz Roncero y Arias Martínez, 2020)*

#### 4.6. Tratamiento

¿Cuáles son los principales tratamientos usados con las personas que tienen DI? La detección precoz y la intervención temprana son los dos tratamientos principales y fundamentales para disminuir los distintos síntomas de la discapacidad. Los objetivos de estos tratamientos no tienen que ver con “curar” ya que la Discapacidad Intelectual no es una enfermedad, sino un trastorno.

El tratamiento que se siga depende de varios factores, como el grado de discapacidad que veíamos en el apartado anterior, las causas y la comorbilidad con otros trastornos. Pero lo principal en todos los tratamientos son mejorar la calidad de vida de la persona, progresar en habilidades para participar en la vida diaria y apoyos a las familias.

Lo más beneficioso para todas las personas con DI es realizar un tratamiento integral con una intervención: médica, psicológica, educativa y social.

- **Intervención médica:** dependerá en gran medida de la causa de la Discapacidad Intelectual, esto en muchas ocasiones se desconoce. Son muchos los fármacos que se recetan, pero estos no curan la discapacidad, aunque sí proporcionan un gran apoyo realizando de manera simultánea técnicas psicológicas. Es importante también observar y controlar a la persona que los toma ya que pueden tener efectos secundarios. Su receta debe realizarse tras hacer un estudio y un tratamiento por psiquiatras infantiles, neurólogos o médicos especializados.
- **Intervención psicológica:** se centra principalmente en aplicar técnicas de modificación de conducta, tratamientos para la mejora en la comunicación y el



lenguaje y basados en el análisis conductual (reforzamiento, extinción, toma de decisiones). Esta intervención está dirigida a la integración en la comunidad, proporcionando a la persona bienestar emocional y calidad de vida.

- **Intervención social:** la actuación más importante es la inclusión escolar que posteriormente proporcionará y ayudará a la inclusión laboral. Los apoyos sociales y comunitarios son fundamentales, así como la aceptación de la discapacidad y las dificultades intelectuales y adaptativas asociadas.
- **Intervención educativa:** se comentará de manera más extensa en el siguiente apartado analizando las actuaciones claves en el contexto educativo.

Además vamos a ver a continuación algunas de las necesidades educativas especiales que puede tener un alumno con Discapacidad Intelectual y por tanto son en las que se debe poner mayor atención y planificar un tratamiento:

- **Necesidades derivadas del funcionamiento intelectual:** atención y memoria, control conductual y metacognición o procesar la información.
- **Necesidades derivadas de las habilidades adaptativas:** comunicación, autocuidado, habilidades sociales, autodeterminación, salud y seguridad, ocio y trabajo.
- **Necesidades derivadas de la participación, interacción y roles sociales:** dimensión influenciada por las oportunidades de las que dispone el alumno, éste debe implicarse en la vida social y que a su vez, la sociedad responda de manera positiva.
- **Necesidades derivadas de salud:** los problemas de salud del alumnado con DI no tienen que ser distintos a los del alumnado sin dicha discapacidad, el problema está en los efectos. Por ejemplo, pueden tener dificultades para reconocer y/o describir síntomas.
- **Necesidades derivadas del contexto:** las características ambientales pueden facilitar o impedir el crecimiento, desarrollo, bienestar y satisfacción de la persona. Los entornos saludables tienen tres características principales: proporcionan oportunidades, fomentan el bienestar y promueven la estabilidad (Shallock y Kieman, 1990).

Para el tratamiento es muy recomendable crear un perfil de necesidades de apoyos en nueve áreas. Identificar los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento en: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual, social y protección y defensa.

Los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos. (Luckasson y cols., 2002)

El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuesto por la AAMR se compone de cuatro pasos:

- a) Identificar las áreas relevantes de apoyo.
- b) Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas.
- c) Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo.

TIPO DE APOYO	FRECUENCIA	DURACIÓN	ÁMBITO
INTERMITENTE	EPISÓDICO	POCA	ALGÚN ÁREA
LIMITADO	CONTINUADO	LIMITADA	ALGÚN ÁREA
EXTENSO	FRECUENTE	NO LIMITADO	ALGÚN ÁREA
GENERALIZADO	MUY FRECUENTE	MUY ELEVADA	CASI TODOS LOS DÍAS

*Figura 7. Tabla de los tipos de apoyo que se establecen para las personas con DI (Odriozola-González, 2020)*

- d) Escribir el Plan Individualizado de Apoyos que refleje al individuo. (Véase Anexo II, figura 10)

#### 4.7. Intervención educativa

La respuesta educativa debe partir siempre de la evaluación de las capacidades y competencias del alumnado. Por lo tanto, es muy importante la evaluación inicial ya que será el punto de referencia para las posteriores decisiones.

Se realizarán una serie de recursos personales y materiales, medidas de atención a la diversidad, adaptar o no elementos del currículo, etc.

Se parte de un marco normativo bajo el término de “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”, entre los que se encuentran alumnos que presentan:

- Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad y/o trastornos graves de conducta.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- TDAH.
- Altas Capacidades intelectuales.
- Incorporación tardía al sistema educativo.

- Condiciones personales o de historia escolar.

El alumnado con Discapacidad Intelectual se encuentra en el primer grupo y por tanto requiere que el centro escolar prepare una serie de medidas para ayudar en su proceso de enseñanza – aprendizaje y que este sea lo más cómodo y útil posible para el alumno.

La atención educativa al alumnado con Discapacidad Intelectual que se escolariza en nuestro Sistema Educativo, se articula del siguiente modo:

1. El Equipo de Orientación Educativa en las etapas de EI o EP realiza una evaluación psicopedagógica con la ayuda del equipo docente y la familia.
2. El Equipo de Orientación Educativa emite un dictamen de escolarización en el que se propone la modalidad de escolarización y los apoyos y recursos necesarios. La escolarización puede ser de tres tipos: ordinaria, en centros de educación especial o combinada. Este dictamen es firmado por el orientador.
3. El tutor realiza una evaluación inicial, punto de referencia.
4. Se adoptan las medidas de atención a la diversidad oportunas.
5. Frecuentemente para el alumnado con DI, se realiza una adaptación curricular.
6. Se adoptan acuerdos para la coordinación del profesorado y de los profesionales que han de intervenir.
7. Se determinan los criterios para la colaboración de los representantes legales del alumno y el asesoramiento durante el proceso educativo.

Además de lo anterior, el II Plan de Atención a la Diversidad de Castilla y León (2017), nos habla de una serie de principios y metodologías enfocadas a potenciar escuelas inclusivas.

El concepto de “inclusión” es un término reciente, pero es una palabra clave para comprender la Educación Especial y las actuaciones que se deben realizar con alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

Los principios son los siguientes:

- Equidad
- Inclusión
- Normalización
- Proximidad
- Accesibilidad Universal y Diseño para todos
- Participación
- Eficiencia y Eficacia
- Sensibilización
- Coordinación
- Prevención

Y la metodología debe potenciar la creación, la metacognición y el compromiso de toda la comunidad educativa. En este Plan, aparecen divididas en cuatro:

- **Metodologías favorecedoras de la interacción:** el aprendizaje cooperativo y los grupos interactivos.
- **Metodologías favorecedoras de la creación:** proyectos de comprensión inteligentes y proyectos de aprendizaje basado en problemas.
- **Metodologías favorecedoras de la metacognición:** mapas mentales, destrezas y rutinas de pensamiento.
- **Metodologías favorecedoras del compromiso:** desarrollo de las Habilidades Sociales, Desarrollo Emocional y Aprendizaje Servicio.

## **5. LA LECTOESCRITURA Y SU RELACIÓN CON LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL. PROBLEMAS EN EL APRENDIZAJE**

### **5.1. Concepto de lectoescritura**

La lectura y la escritura son dos habilidades fundamentales para los seres humanos ya que el lenguaje es usado por las personas como principal instrumento de comunicación. La lectoescritura es una habilidad que nos permite plasmar el lenguaje, hacerlo permanente y accesible sin límites. Es uno de los procesos de aprendizaje inicial en el desarrollo del niño para que a partir de ahí sea capaz de orientar y estructurar sus pensamientos en una lengua determinada.

Todas las personas tenemos la capacidad de aprender a leer y escribir, pero ambas se aprenden, no nacemos con ellas y es fundamental su uso adecuado y creación del hábito lectoescritor.

Dominar de manera satisfactoria la lectoescritura abrirá a nuestros alumnos nuevas vías de comunicación y desarrollo de otras habilidades tales como la motricidad fina, la coordinación viso-motora, la pintura y la creatividad. Además, es motor del pensamiento, del lenguaje y la inteligencia.

Algunos de los procesos implicados en la lectoescritura son: la codificación y decodificación, el trazo, la comprensión, interpretación, composición y redacción de textos.

Existen distintos métodos para enseñar lectoescritura a un niño, la elección depende del profesor y estrategias didácticas que use en sus clases. Cabe recordar siempre que el mejor método es el que se adapta al niño y mejor domina el maestro. Según Fiuza y Fernández (2014) los métodos de lectoescritura son los siguientes:

- **Métodos sintéticos:** parten de los elementos más simples y abstractos hasta llegar a los más complejos con sentido. En este proceso, se aprenden primero todas las letras, después se combinan consonantes y vocales en sílabas, se comienzan a formar palabras y por último se elaboran frases.

Dentro de este grupo hay varios subgrupos:

- Método alfabético: considerado el más tradicional ya que se comienza por el aprendizaje del alfabeto.
- Método fónico: parte de aprender la pronunciación de las letras para pasar después a las sílabas.
- Método silábico: parte de la sílaba. Primero se reconocen vocales y después consonantes para combinarlas posteriormente entre sí.

- **Métodos analíticos:** parten de unidades con sentido (palabra, frase, enunciado) para descender hasta las unidades básicas sin sentido. Se apoya en teorías psicológicas que dicen que los niños tienen predominancia por la percepción global.

Presenta dos subgrupos:

- Método global-natural: la primera forma de expresión de un niño es el dibujo, y más adelante la escritura.
- Método léxico: comienza por el estudio de las palabras. Deben tener un significado importante para los alumnos y se recomienda que vayan acompañadas de imágenes representativas.

- **Métodos mixtos:** unión de los métodos anteriores, se escoge de cada uno lo que más pueda interesar para crear uno propio.

Con la finalidad de comprender cuál sería lo mejor de cada método vamos a ver una tabla con ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos.

MÉTODOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<b>Sintéticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eficaces con el aprendizaje del código.</li> <li>- Favorecen la articulación.</li> <li>- Permiten una graduación el aprendizaje.</li> <li>- Favorece el aprendizaje individualizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No responden a los intereses infantiles.</li> <li>- Requieren conocer la estructura del lenguaje en sus elementos más simples.</li> <li>- Dificultan la comprensión en sus inicios.</li> </ul>
<b>Analíticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responden al proceso natural de percepción.</li> <li>- Muy motivadores por su significatividad y funcionalidad.</li> <li>- Socializadores: requieren una intensa relación interpersonal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No permite una gradación sistemática.</li> <li>- Dificultad para aprender palabras nuevas.</li> <li>- Lentitud en el proceso de aprendizaje.</li> <li>- Exige una cuidada selección de textos.</li> <li>- Requieren una gran especialización docente.</li> </ul>

Figura 8. Tabla de ventajas e inconvenientes de los métodos de lectura analíticos y sintéticos (Ramos Sánchez, 2017)

## 5.2. Fases de adquisición de la lectoescritura

La lectoescritura es un proceso de aprendizaje y como tal requiere que se realice de manera gradual, debe ser aprendida y automatizada. Según Emilia Ferreiro (2007), las etapas de maduración de la lectoescritura son las siguientes:

- 1) **Etapa de escritura no diferenciada:** los niños se expresan empleando garabatos, dibujos o símbolos. No existe diferencia entre dibujo y escritura.
- 2) **Etapa de escritura diferenciada:** el alumno aprende a copiar las letras pero no comprende lo que está realizando.
- 3) **Etapa silábica:** el niño puede detectar al menos una sílaba, pero generalmente reconoce vocales o consonantes continuas y suelen representar la sílaba con una sola letra.
- 4) **Etapa silábica – alfabética:** el niño comienza a detectar y representar algunas sílabas en su forma completa. Aun no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de una palabra completa.
- 5) **Etapa alfabética:** el alumno detecta todos los sonidos y es capaz de representarlos adecuadamente con su letra correspondiente.

Los alumnos con Discapacidad Intelectual o cualquier otro trastorno que implique dificultades en el proceso lectoescritor, pasa por las mismas fases que un niño que no tiene este problema, solo que es probable que le cueste más tiempo llegar a la última etapa y adquirirlo totalmente.

## 5.3. Problemas relacionados con la lectoescritura derivados de la DI.

Tener Discapacidad Intelectual condiciona las posibilidades de aprendizaje funcional de la lectura. Dependiendo del grado de discapacidad, entre otros factores, hay alumnos que consiguen niveles de eficacia lectora bastante próximos a los de sus compañeros, pero hay otros que no consiguen superar la fase de decodificación de palabras sencillas.

Uno de los principales factores que ayudan a desarrollar esta habilidad son el afecto, apoyo y esfuerzo en la unión del centro escolar y la familia. En numerosas ocasiones hay falta de estímulos familiares o afectivos.

Se han comprobado en numerosos estudios que los alumnos con Discapacidad Intelectual, independientemente del grado, presentan dificultades en la lectoescritura, ya que tienen una forma diferente de enfrentarse a las operaciones mentales implicadas en este proceso. La lectoescritura requiere gran abstracción e influye en la autonomía e independencia del ser humano.

El alumnado con Discapacidad Intelectual tiene unas características cognitivas que requieren emplear ciertas peculiaridades a la hora de realizar el proceso de enseñanza de la lectoescritura, que se adapten a sus necesidades educativas.

Cabe señalar que para que el niño adquiera el proceso de aprendizaje de la escritura tiene que elaborar una serie de hipótesis que le permitan descubrir, apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Todo esto dependerá de las posibilidades cognitivas y de las oportunidades que tengan para interactuar con el objeto de conocimiento, interacciones que les proporcionarán una experiencia particular desde la cual orientan su propio proceso de aprendizaje (Gómez, 2000).

## **6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **6.1. Presentación**

#### *"Pelo, pico, pata"*

Según la AAMR (2006), el retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

El aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual puede llevar más tiempo que en un niño que no la tenga. Lo más importante es adecuar este proceso a las necesidades educativas del niño.

La propuesta de intervención está dirigida a un alumno de siete años al que recientemente se le ha diagnosticado discapacidad intelectual leve.

He decidido realizar mi intervención en el centro escolar con él ya que considero que es un niño con un gran potencial pero en el colegio no se ha sabido como desarrollarlo. Esto me hizo reflexionar sobre que quizás esto suceda con más alumnos en otros centros educativos y de ahí nace la idea de realizar esta propuesta didáctica, con el objetivo de que sirva a modo de orientación a más docentes que estén en esta situación.

Además, se debe destacar que el alumno acude todos los días con la maestra de Pedagogía Terapéutica una hora, por lo que eso hace que sea más fácil trabajar con él durante varias sesiones.

Los contenidos que vamos a trabajar con esta unidad, que son todos para iniciar el proceso de lectoescritura en un alumno de 1º de EP, van a girar en torno a un mismo tema: los animales. Esta decisión es así ya que al alumno mostró mucho interés en la primera fase que realicé con él (observación) y considero que me será de ayuda para captar su atención durante un periodo de tiempo un poco más prolongado.

Los días en los cuales se va a realizar la propuesta serán los martes y jueves, media hora cada día, durante 6 semanas comprendidas en los meses de abril y mayo. Se debe tener en cuenta que es un alumno al que le cuesta estar un periodo largo de tiempo en la misma actividad, por lo que se realizarán un gran número de ejercicios para evitar todas las distracciones posibles.

## 6.2. Contexto del alumno

### - Breve descripción del centro:

El CEIP Fray Luis de León se encuentra en la zona norte del barrio “Delicias”, en la calle Canterac Nº48. El barrio cuenta con diversos servicios y recursos culturales, hay dos centros médicos y un hospital, centros cívicos, asociaciones (deportivas y juveniles) y ONG privadas.

El centro es de línea 1, cuenta con 3 clases de Infantil y 6 de Primaria, actualmente está compuesto por 190 alumnos. Tiene sección bilingüe en inglés.

Se encuentra ubicado en un edificio que principalmente fue construido en 1970 y sobre el que posteriormente se realizó una ampliación de instalaciones en 1992.

Es un edificio de dos plantas en las que se encuentran los siguientes espacios: 10 aulas para los grupos de Infantil y Primaria, 1 laboratorio de idiomas, 1 laboratorio de ciencias, 1 aula de atención a la diversidad, 1 aula de Educación Compensatoria, 1 espacio para los alumnos que salen con la profesora de Audición y Lenguaje, 1 aula de música, 1 gimnasio, 1 biblioteca, la sala de profesores, el espacio del conserje, el cuarto del AMPA, el despacho del EOEP, el comedor escolar, y 8 baños para el alumnado, 3 para profesores, almacenes, ascensor, 2 patios para el recreo y 2 rampas para entrar al centro adaptadas para personas con discapacidad motora.

Todas las aulas disponen de pizarras digitales interactivas, el centro tiene asignado nivel 4 en TIC.

El 25% de los alumnos son de origen extranjero, y un 8% de alumnos de etnia gitana, esto supone que hay un gran número de alumnos que presenta necesidades educativas especiales. En total, 39 alumnos están dentro de las categorías de ACNEES, ANCES o Dificultades de Aprendizaje (20% del alumnado).

Estos alumnos acuden a clases de apoyo con la AL y/o PT y algunos con el profesor de Educación Compensatoria. A mayores de esto, se intenta cuando sea posible que un profesor en el aula ordinaria les proporcione el refuerzo que necesitan.

No todos los alumnos precisan adaptaciones curriculares significativas, en algunos casos solo es necesario cambiar la metodología y tener en cuenta algunos aspectos. Por esto, muchos de estos alumnos tienen por ejemplo más tiempo en los exámenes, a veces la PT acude al aula para ayudarles, etc.

El número de profesores es de 18, entre los tutores y los especialistas. Hay 3 maestros de educación infantil, 4 de primaria, 2 de primaria bilingüe, 1 de



educación física, 1 de música, 1 de PT, 1 de AL, 2 de religión, 1 de FI y 1 de educación compensatoria.

También se dispone de un EOEP: una orientadora y una trabajadora social que van un día a la semana y un día cada 15 respectivamente.

- Contexto familiar:

El alumno tiene 7 años. Es el hijo menor de 3 hermanos, con los cuales convive a parte de con sus padres. Los tres hermanos han nacido en España pero los padres son marroquíes. Además, los 3 necesitan refuerzo de la PT, esto puede hacer que ninguno de ellos se sienta diferente por tener que salir alguna hora fuera del aula. Asisten de manera regular al centro.

El condicionante migratorio del alumno hace más difícil que en casa pueda tener ayuda de sus padres ya que no saben cómo trabajar con él y cuando se le ha mandado en alguna ocasión tareas para casa no las ha traído hechas. En pocas ocasiones tiene material para trabajar, gracias al centro cuenta con cuadernos y pinturas y es más difícil para la tutora y el equipo directivo que se ponen en contacto con la familia, hacerles saber qué podría trabajar el alumno en casa para reforzar lo visto en clase.

Además, la educación del niño recae mucho en el hermano mayor, de 12 años, que se encarga de recogerle del comedor, le ayuda en lo que puede y es con el que más tiempo pasa.

La dinámica familiar es descrita como buena por los padres, los tres hijos tienen normas pero las respetan y se describen como que no son demasiado estrictos ni demasiado permisivos. El padre tiene trabajos temporales y la madre se dedica al cuidado de los hijos.

Son conscientes de las necesidades educativas que presenta su hijo y quieren estar siempre que se pueda en contacto con el centro.

La intervención por tanto, está adaptada a todas las necesidades educativas de este alumno y se han tenido en cuenta sus características psicopedagógicas a la hora de diseñarla, pero se puede extender a todo el alumnado en general que esté cursando 1º de EP y tenga discapacidad intelectual leve.

- Aula de trabajo para la intervención:

El aula de la maestra PT tiene las mismas características que el resto de aulas ya que es una clase usada con anterioridad para un gran grupo y que con el tiempo se ha adaptado para ser el aula PT.

Tiene cinco mesas para alumnos de Educación Primaria distribuidas de manera individual para favorecer el trabajo personal de cada alumno y una mesa más

pequeña para los de Educación Infantil que a veces es usada también para los pequeños de EP. Cuenta con una mesa para la maestra y otra en la que está el ordenador. A mayores tiene otras cuatro mesas y tres armarios donde hay una gran cantidad muy variada de materiales que se usan en esa clase.

Cuando este alumno acude al aula PT lo hace siempre solo y las clases son muy individuales ya que no hay ningún compañero de su clase que salga también. Además, dado que en el aula ahora mismo somos dos, se han aumentado las horas en las que el alumno asiste con la maestra PT.

- Características individuales del alumno:

Al alumno se le ha diagnosticado en el mes de marzo discapacidad intelectual leve, necesitando así adaptaciones curriculares significativas.

Sale con la PT dos horas a la semana normalmente, pero desde mi llegada podemos trabajar con él casi todos los días, dado que además ha sido mi elección del “estudio de un caso” y mi alumno para el TFG. Se le ha visto una mejoría (lenta y breve) desde que puede acudir al aula PT más horas, considero que lo que necesita el alumno es una educación totalmente individualizada pero es imposible dado que la tutora tiene más alumnos a parte de él.

Los principales problemas del alumno son en lectoescritura y en matemáticas. La relación que tiene con sus compañeros es algo conflictiva, está con ellos a la defensiva, sin embargo con los adultos tiene una relación buena y la establecida conmigo ha sido fantástica.

Dado que previamente a la intervención se realizó un proceso de observación con el alumno, se va a exponer a continuación las anotaciones realizadas durante esos días. Al alumno se le va a llamar con las siglas “AEB”.

- **Afectividad:** es un niño muy cariñoso con los adultos, pero le cuesta mantener una buena relación con sus iguales debido a su impulsividad y a que tiende a sentirse atacado por ellos cuando muchas veces intentan ayudarlo y le recuerdan las cosas que hace bien. No parece presentar problemas de autoestima.
- **Visual:** en numerosas ocasiones se queja de que no ve bien y de que por eso tiene tantos dolores de cabeza, suele mover mucho los ojos de un lado a otro y a veces tiene la mirada perdida.
- **Verbal:** tiene un habla que se entiende bastante bien y es fluida. Cuando está nervioso cuesta más entenderle ya que se traba al hablar. Algún sonido no lo pronuncia correctamente, como la “l” en vez de “r”.

- **Cognitivo:** el alumno tiene varios problemas en las capacidades cognitivas. Tiene poca memoria y si consigue recordar las cosas es a corto plazo, le cuesta mucho mantener la atención en algo en un periodo largo de tiempo, no suele razonar mucho los ejercicios que realiza, casi los hace por repetición...
- **Psicomotriz:** AEB tiene problemas para moverse por entornos desconocidos para él. Un ejemplo fue en un día que estaba yendo a E.F y el profesor les llevó por otras escaleras distintas a las habituales, se quedó paralizado y le costó mucho bajarlas, solo con ayuda de la tutora.
- **Motor:** AEB presenta problemas en el desarrollo motor fino, ya que cuando coge cualquier objeto se le cae muchas veces de las manos y es incapaz de llevar dos o tres objetos de manera ordenada, siempre tiene todo por el suelo y nunca recoge nada a no ser que esté encima de él.
- **Neurológico:** el alumno presenta un trastorno en el desarrollo que afecta a su capacidad mental, que es la discapacidad intelectual leve.

### 6.3. Objetivos de la intervención

Todos los objetivos de la intervención están enfocados a mejorar la lectoescritura del alumno con el fin de garantizarle facilidades a la hora de comprender los contenidos vistos en clase.

Son los siguientes:

- Mejorar la vertiente expresiva del alumno.
- Ampliar el vocabulario.
- Trabajar la baja memoria y la poca capacidad de trabajo.
- Aumentar la autonomía personal.
- Estructurar su propio lenguaje oral.
- Conocer todas las letras del abecedario.
- Escribir y leer sílabas.
- Comprender mensajes verbales y no verbales.

### 6.4. Metodología

En este apartado vamos a exponer qué metodologías se han elegido para trabajar con el alumno con DI en el aula con el fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más cómodo para él y resulte lo más eficaz posible.

Se va a utilizar una metodología globalizada para tratar los diferentes contenidos relacionados con la lectoescritura. Entendemos por metodología globalizada el tratamiento pedagógico conjunto de los contenidos con el fin de responder

satisfactoriamente a las exigencias del aprendizaje significativo. (Palacios Martínez, 2019)

Por lo tanto, en relación con la metodología globalizada, se usará un aprendizaje significativo partiendo por ello de los centros de interés del alumnado. El aprendizaje significativo es un proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que, sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante. Los contenidos nuevos deben tener relación con los anteriores. (Ausubel, 2002)

Por otra parte, se incluirá un refuerzo positivo como medio para aumentar la confianza en sí mismo, ya que en el proceso de observación que se siguió con el alumno se pudo comprobar que esto daba buenos resultados.

Se va a fomentar el principio lúdico, el juego es una actividad inherente a las características de un niño y una necesidad vital y por tanto, se va a considerar algo prioritario en esta propuesta, ya que tiene grandes beneficios y es muy motivador para el alumno.

Además, se hará uso de materiales gráficos y manipulativos que permitan partir de la experiencia directa con el máximo número favoreciendo de esta manera el canal visual. En cuanto al espacio temporal de la clase y las sesiones se estructurarán de tal modo que se puedan evitar distracciones ambientales y trabajar con rutinas.

Y por último, es muy importante favorecer el aprovechamiento de su capacidad de atención interviniendo con tareas que impliquen periodos cortos de tiempo a través de actividades funcionales, bien secuenciadas, cortas, variadas y motivadoras. Y dirigiremos sus actividades y su discurso aumentando de manera progresiva su autonomía.

### **6.5. Intervención: taller de lectoescritura**

Contenidos que se van a trabajar durante la intervención:

*Área de Lengua Castellana y Literatura:*

#### **BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.**

- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Ampliación de vocabulario.

#### **BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.**

- Consolidación del sistema de lecto-escritura.

#### **BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR.**

- Caligrafía. Orden y presentación.

#### **BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.**

- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.
- Ortografía: Mayúscula.

### 6.5.1. Temporalización:

A continuación vamos a ver el horario que se ha establecido de las clases con el alumno, que son cuatro a la semana. Pero la unidad solo se va a trabajar martes y jueves.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00					
10:00	CLASE			CLASE	CLASE
11:00		CLASE			
12:00	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12:30					

La dinámica de trabajo va a ser la siguiente: todos los martes y jueves durante la primera media hora de la clase se realizarán actividades relacionadas con la lectoescritura. Debido a la poca concentración del alumno para trabajar periodos prolongados de tiempo, hemos decidido no extender las sesiones más de media hora de duración.

Es importante establecer una actividad que sea de su interés o varias cortas para poder ir alternando.

La otra media hora se dedicará a hablar con el alumno para trabajar su expresión oral, así como comprobar si los contenidos vistos han sido entendidos.

Es posible que alguna sesión no de tiempo a acabarla, por lo que si esto sucediese se podría incluir en un tiempo breve del lunes y viernes.

Se trabajará desde el 13 de abril hasta el 20 de mayo, quedando el cronograma así:

#### ABRIL

			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13 Sesión 1	14	15 Sesión 2	16	17	18
19	20 Sesión 3	21	22 Sesión 4	23	24	25
26	27 Sesión 5	28	29 Sesión 6	30		

## MAYO

					1	2
3	4 Sesión 7	5	6 Sesión 8	7	8	9
10	11 Sesión 9	12	13	14* Sesión 10	15	16
17	18 Sesión 11	19	20 Sesión 12	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

\*La sesión número 10 se realizará el viernes 14, ya que el jueves 13 es fiesta en la provincia de Valladolid.

La propuesta didáctica se va a organizar de la siguiente manera, tres bloques realizando cuatro sesiones para cada uno de ellos. En la siguiente tabla vemos recogida y explicada de manera más extensa esta información:

BLOQUES	SESIONES
BLOQUE 1: Inicio de la lectoescritura, actividades en las cuales el alumno no tiene que escribir o si lo hace, es copiando algo que ya esté escrito previamente.	De la 1 a la 4.
BLOQUE 2: Se trabajará la escritura y varias actividades para formar palabras divididas previamente en sílabas.	De la 5 a la 8.
BLOQUE 3: Se le entregará al alumno una carpeta que contiene varias fichas con distintas actividades (relacionar, unir, colorear, escribir...)	De la 9 a la 12.

### 6.5.2. Recursos:

Los recursos que se han utilizado para llevar a cabo el taller de lectoescritura han sido los siguientes:

- Materiales: cartulinas de diferentes tamaños, bolígrafos, folios, tijeras, pegamento, lápices, goma, papel plastificado, fotografías, velcro, rotuladores, un aro de Educación Física, fichas y cubiletes de parchís, pegatinas con dibujos de todas las letras, una carpeta o archivador y una Tablet u ordenador.
- Espaciales: Aula de apoyo de la PT.

### 6.5.3. Desarrollo de las sesiones:

*Sesión 1: día 13 de abril.*

La sesión va a estar dividida en dos partes: una que consistirá en un ejercicio de rutinas y otra que comenzará con la lectoescritura (las vocales).

Esto será así ya que considero que lo básico en la lectoescritura es conocer bien todas las letras, y es algo que el alumno aún no ha adquirido.

<b>Actividad 1 – “La mañana de Adam”</b>	
Área y contenido	No se van a trabajar contenidos del currículo.
Aspectos a trabajar	Rutinas a lo largo de la mañana para facilitar un orden en el alumno.
Observaciones previas	Es necesario que el alumno comprenda que las rutinas establecidas tienen que realizarse todos los días. Sería motivador que lo tuviese a la vista para que lo recordase con facilidad.
Objetivos	Conseguir que el alumno establezca una rutina diaria con el fin de que le sea más fácil así realizar sus distintas tareas.
Duración	10 minutos.
Desarrollo de la actividad	Se le entregará al alumno siete frases con siete imágenes que tendrá que ir ordenando. Estas imágenes representan su día a día y las rutinas que debe hacer en clase. Las pegará en una cartulina con ayuda, dado que las frases no sabe leerlas. Y tiene que mirar esa cartulina todos los días cuando llegue a clase. (Véase Anexo III, figura 11)
Recursos utilizados	Cartulinas, folios, tijeras y pegamento.

<b>Actividad 2 – “Las vocales de los animales”</b>	
Área y contenido	<b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b> - Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.
Aspectos a trabajar	Las cinco vocales del abecedario: a, e, i, o, u; a través de unas fichas.
Observaciones previas	Es importante tener en cuenta que al ser cinco fichas, aunque no requieran gran trabajo, puede que el alumno se distraiga antes de completar todas.
Objetivos	- Lograr un aprendizaje significativo de las vocales. - Promover el inicio de la lectura de palabras cortas.

	- Fomentar su interés y aumentar su capacidad de atención.
Duración	20 minutos.
Desarrollo de la actividad	Se le facilitará al alumno cinco cartulinas, cada una representa a una vocal y tiene que realizar varios ejercicios con cada una. Además, cada vocal representa a un animal para que sea más fácil su comprensión. (Véase Anexo III, figura 12)
Recursos utilizados	Cartulinas, folios, lápiz y goma.

*Sesión 2: día 15 de abril.*

La sesión está enfocada a continuar en la línea de la sesión 1, esto es así dado que considero importante seguir con el resto de letras y no solo las vocales. Como tardaríamos mucho en realizar una ficha de cada una, se va a realizar una ficha que englobe todo.

<b>Actividad 3 – “El abecedario y los animales”</b>	
Área y contenido	<b>BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.</b> - Ampliación de vocabulario.  <b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b> - Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.
Aspectos a trabajar	Los nombres de los animales para aprender vocabulario y comenzar a saber todas las letras del abecedario.
Observaciones previas	En esta actividad debemos tener en cuenta que puede que el alumno necesite mucha ayuda ya que para él muchas palabras y letras serán nuevas.
Objetivos	- Aprender a reconocer las letras del abecedario para comenzar a formar palabras uniendo vocales y consonantes. - Comprender los símbolos básicos de la comunicación escrita.



Duración	15 minutos.
Desarrollo de la actividad	Se han preparado unas cartulinas en las que hay un animal cuyo nombre comienza cada uno por una letra del abecedario. El alumno tiene que pegar el nombre con el animal que es, así aunque no sepa leer aún puede mirar la letra escrita y que coincida con la primera del nombre del animal. (Véase Anexo IV, figura 13)
Recursos utilizados	Cartulinas, folios, lápiz, goma y pegamento.

<b>Actividad 4 – “La casa de las letras”</b>	
Área y contenido	<p><b>BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de vocabulario.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.</li> </ul>
Aspectos a trabajar	Las letras del abecedario y ampliación de vocabulario a través de fotografías.
Observaciones previas	Es importante preguntar previamente al alumno si reconoce lo que representa cada fotografía, ya que si no puede tener fallos que no tengan relación con que no sepa asociar la letra con la imagen.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a reconocer las letras del abecedario para comenzar a formar palabras uniendo vocales y consonantes.</li> <li>- Establecer una relación vista-pensamiento de manera rápida.</li> <li>- Aprender a reconocer por qué letra comienza una palabra sin visualizarlo de manera escrita.</li> </ul>
Duración	10 minutos.
Desarrollo de la actividad	Se van a preparar cartulinas con forma de casa y cada una pertenecerá a una letra, el alumno tendrá fotografías con imágenes que cosas que empiecen por esa letra y lo tendrá que colocar en la casa. (Véase Anexo IV, figuras 14.1 y 14.2)

Recursos utilizados	Papel plastificado y fotografías.
---------------------	-----------------------------------

*Sesión 3: día 20 de abril.*

En la sesión 3 se van a realizar dos actividades a modo de evaluación para comprobar cómo lleva el alumno la propuesta didáctica y si se debe modificar la dinámica que se llevaba a cabo hasta el momento.

<b>Actividad 5 – “Juego con la Tablet”</b>	
Área y contenido	<p><b>BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de vocabulario.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación del sistema de lecto-escritura.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.</li> </ul>
Aspectos a trabajar	Reconocimiento de la inicial de varias palabras.
Observaciones previas	<p>Enlace del juego:</p> <p><a href="https://www.aulapt.org/2020/05/18/juego-online-para-el-refuerzo-de-la-conciencia-fonologica/">https://www.aulapt.org/2020/05/18/juego-online-para-el-refuerzo-de-la-conciencia-fonologica/</a></p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar los contenidos de las dos primeras sesiones.</li> <li>- Fomentar el uso de las TIC en el alumno.</li> <li>- Realizar un juego a modo de evaluación para comprobar si se han entendido los contenidos vistos.</li> </ul>
Duración	15 minutos.
Desarrollo de la actividad	<p>Para reforzar los contenidos vistos hasta el momento he encontrado un juego online muy adecuado y sencillo para realizar en clase.</p> <p>Se trata de un “verdadero o falso” donde se hacen preguntas para saber si hay una letra en la palabra dibujada. Se ha elegido este juego porque es muy visual y no hay que escribir, esto resulta más fácil al alumno.</p>

Recursos utilizados	Tablet.
---------------------	---------

<b>Actividad 6 – “¿Cuál es la primera letra?”</b>	
Área y contenido	<p><b>BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de vocabulario.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación del sistema de lecto-escritura.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.</li> <li>- Ortografía: Mayúscula.</li> </ul>
Aspectos a trabajar	Contenidos que ya se hayan visto, y reconocimiento de la inicial de varias palabras con el fin de que toda la sesión trate sobre lo mismo.
Observaciones previas	Se le pondrá al alumno la letra inicial en mayúscula y minúscula y el nombre del animal detrás de la imagen para que en caso de duda pueda mirarlo.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar los contenidos de las primeras sesiones.</li> <li>- Asociar el sonido de la letra con su escritura.</li> </ul>
Duración	15 minutos.
Desarrollo de la actividad	El alumno tendrá varias fotografías de animales, cada uno comienza por una letra del abecedario y le pondremos las letras en pequeñas cartulinas. El alumno tiene que asociar cada animal con la letra por la que empieza. (Véase Anexo V, figura 15.1 y 15.2)
Recursos utilizados	Fotografías plastificadas, cartulinas y velcro.

*Sesión 4: día 22 de abril.*

En esta sesión solo se va a desarrollar una actividad relacionada con la escritura, es la primera sesión en la que se realiza ya que es algo que al alumno le cuesta mucho y se ha optado por que primero realizase otra serie de actividades distintas y de manera progresiva ir introduciendo la escritura.

<b>Actividad 7 – “Los nombres de los animales”</b>	
Área y contenido	<p><b>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación del sistema de lecto-escritura.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caligrafía. Orden y presentación.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.</li> <li>- Ortografía: Mayúscula.</li> </ul>
Aspectos a trabajar	Escritura.
Observaciones previas	Es una actividad que puede resultar muy larga para el alumno y se le debe dejar hacer pausas para que no pierda el interés.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comenzar a trabajar la escritura con el alumno.</li> <li>- Comprobar si ha adquirido conocimientos de las sesiones anteriores.</li> </ul>
Duración	30 minutos.
Desarrollo de la actividad	<p>Se cogerá la misma cartulina que se utilizó en la primera actividad de la sesión 2, que consistía en asociar cada animal con la inicial por la que empieza y su dibujo correspondiente.</p> <p>En esta actividad tendremos los mismos dibujos pero ahora será el alumno el que tenga que escribir estos nombres.</p> <p>Como ayuda, el profesor debe escribir los nombres para que el alumno los vea y solo tenga que copiarlos.</p> <p>De manera oral se le preguntará si sabe cuál es el nombre de cada animal. <b>(Véase Anexo VI, figura 16)</b></p>
Recursos utilizados	Cartulina, lápiz y goma.

*Sesión 5: día 27 de abril.*

Esta sesión va a ser a modo de evaluación y para cerrar la primera parte del taller de lectoescritura. En las semanas posteriores trabajaremos contenidos donde el alumno tenga que escribir más y comenzar a leer algunas palabras.

En la sexta sesión solo se va a realizar una actividad ya que consiste en un juego de sílabas para evaluar previamente qué tal lleva este contenido el alumno para saber si seguir en esa línea o se debe reforzar lo anterior.

<b>Actividad 8 – “Pasapalabra”</b>	
Área y contenido	<p><b>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación del sistema de lecto-escritura.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.</li> <li>- Ortografía: Mayúscula.</li> </ul>
Aspectos a trabajar	Asociación de la imagen con la letra inicial del animal que represente.
Observaciones previas	Es importante tener en cuenta que si el alumno tiene demasiados fallos los contenidos no han sido adquiridos y además podemos hacer que se desmotive. Por tanto, es mejor parar el juego si se ve que no funciona.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar contenidos.</li> <li>- Evaluar lo visto hasta el momento.</li> <li>- Terminar con la primera parte del taller.</li> </ul>
Duración	25-30 minutos.
Desarrollo de la actividad	<p>En un aro de tamaño mediano se pegarán velcros y tendremos fotocopias de todas las letras en azul y rojo.</p> <p>A modo de imitación del programa de televisión <i>Pasapalabra</i> haremos un rosco y el alumno tendrá que adivinar con las cartulinas utilizadas de animales cuál es su letra inicial. Si acierta él mismo pondrá en el rosco la letra acertada en azul, y si falla en rojo. (Véase Anexo VII, figuras 17.1, 17.2 y 17.3)</p>
Recursos utilizados	Un aro con velcro, cartulinas con todas las letras en azul y rojo, las cartulinas de animales.

*Sesión 6: día 29 de abril.*

En la sexta sesión solo se va a realizar una actividad ya que consiste en un juego de sílabas para evaluar previamente qué tal lleva este contenido el alumno para saber si seguir en esa línea o se debe reforzar lo anterior.

<b>Actividad 9 – “De oca a oca”</b>	
Área y contenido	<i>Área de Lengua Castellana y Literatura:</i> <b>BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.</b> - Ampliación de vocabulario. <b>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.</b> - Consolidación del sistema de lecto-escritura. <b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b> - Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración. - Ortografía: Mayúscula.
Aspectos a trabajar	Las sílabas.
Observaciones previas	Es necesario que el alumno conozca y comprenda bien de qué trata el juego antes de comenzar. Se recomienda jugar con él para que no se le pueda hacer pesado el juego.
Objetivos	- Comenzar a formar palabras. - Lectura de palabras bisílabas.
Duración	30 minutos.
Desarrollo de la actividad	Tenemos un tablero con sílabas como “ba”, “pa”, “na”, etc. Para simular el juego tradicional de <i>la oca</i> el alumno tiene que sacar un número con el dado y avanzar cuántas casillas haya salido de número, pero para poder avanzar tiene que decir una palabra que comience por la sílaba en la cual ha caído. (Véase Anexo VIII, figuras 18.1 y 18.2)
Recursos utilizados	Hojas plastificadas, un cubo de parchís pequeño y un dado.

*Sesión 7: día 4 de mayo.*

Esta sesión va a tener una actividad de repaso y otra nueva que tenga relación con la sesión 6 y se siga trabajando la formación de palabras bisílabas.

<b>Actividad 10 – “¿En qué tarro va?”</b>	
Área y contenido	<b>BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.</li> <li>- Ampliación de vocabulario.</li> </ul>
Aspectos a trabajar	Las vocales y la asociación de letra inicial – fotografía.
Observaciones previas	Hay que tener en cuenta que es una actividad de refuerzo ya que son contenidos ya vistos pero que es importante seguirlos repasando para que puedan ser completamente adquiridos por el alumno.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar contenidos previos.</li> <li>- Lograr un aprendizaje significativo de las vocales.</li> <li>- Promover el inicio de la lectura de palabras cortas.</li> </ul>
Duración	15 minutos.
Desarrollo de la actividad	Tendremos cinco cartulinas con forma de tarro, cada una representa una vocal y el alumno tiene varias fotografías que tiene que asociar a cada tarro dependiendo de la letra por la cual comiencen. (Véase Anexo IX, figuras 19.1, 19.2 y 19.3)
Recursos utilizados	Cartulinas de tamaño grande plastificadas, velcro y fotografías.

<b>Actividad 11 – “El gusano que forma palabras”</b>	
Área y contenido	<b>BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de vocabulario.</li> </ul> <b>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación del sistema de lecto-escritura.</li> </ul> <b>BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caligrafía. Orden y presentación.</li> </ul> <b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.</li> </ul>

	- Ortografía: Mayúscula.
Aspectos a trabajar	Las sílabas.
Observaciones previas	Es una actividad más simple que la realizada en la sesión 6, ya que en dicha sesión se utilizaron letras que el alumno ya se sabía y esta actividad no se ha estructurado con los conocimientos previos del alumno, por lo que el nivel de dificultad es menor.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comenzar a formar palabras.</li> <li>- Lectura de palabras bisílabas.</li> </ul>
Duración	15 minutos.
Desarrollo de la actividad	<p>En una cartulina dibujamos un gusano cuyo cuerpo esté formado por varios círculos de colores. En cada círculo habrá escrito una sílaba.</p> <p>Al alumno le mandaremos escribir palabras juntando dos colores, es decir, dos de esas sílabas. (Véase Anexo IX, figura 20)</p>
Recursos utilizados	Cartulina, rotuladores, lápiz y goma.

*Sesión 8: día 6 de mayo.*

Se continuará trabajando en la línea de las sesiones anteriores para consolidar la formación de palabras por parte del alumno.

<b>Actividad 12 – “Encuentra las palabras ocultas”</b>	
Área y contenido	<p><b>BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.</li> <li>- Ampliación de vocabulario.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación del sistema de lecto-escritura.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.</li> </ul>



Aspectos a trabajar	La formación de palabras separándolas en cada una de sus letras.
Observaciones previas	Uno de los objetivos de la actividad es que el alumno sea capaz de recordar las letras que forman la palabra sin mirarlas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar palabras.</li> <li>- Memorizar las palabras leídas para después buscarlas.</li> </ul>
Duración	15 minutos.
Desarrollo de la actividad	<p>En una cartulina dibujaremos círculos con letras dentro y detrás escribiremos unas cuantas palabras, cada una con un color.</p> <p>El alumno tiene que ir formando esas palabras coloreando las letras. (Véase Anexo X, figura 21.1 y 21.2)</p>
Recursos utilizados	Cartulina, pinturas y un bolígrafo.

<b>Actividad 13 – “¿Te sabes estas palabras?”</b>	
Área y contenido	<p><b>BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliación de vocabulario.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidación del sistema de lecto-escritura.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caligrafía. Orden y presentación.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.</li> </ul>
Aspectos a trabajar	Las sílabas y la lectura de palabras.
Observaciones previas	Recordar al alumno que debe buscar como combinar esas sílabas para formar palabras.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar palabras.</li> <li>- Lectura de palabras bisílabas y trisílabas.</li> </ul>

Duración	15 minutos.
Desarrollo de la actividad	En una cartulina dibujamos círculos con sílabas dentro, cada círculo es de un color (pero algunos tienen el mismo), escribimos en la parte inferior de la cartulina varias líneas de colores donde el alumno tendrá que formar palabras con los círculos que tengan el mismo color. (Véase Anexo X, figura 21.1 y 21.2)
Recursos utilizados	Cartulina, rotuladores, bolígrafo, lápiz y goma.

Sesión 9: día 11 de mayo.

Se realizará la última actividad relacionada con el bloque 2, a modo de repaso, y el resto del tiempo se comenzará el cuaderno del último bloque.

<b>Actividad 14 – “Juego con mis animales”</b>	
Área y contenido	<b>BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.</b> - Consolidación del sistema de lecto-escritura. <b>BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.</b> - Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración. - Ortografía: Mayúscula.
Aspectos a trabajar	Repaso de los contenidos principales de la intervención.
Observaciones previas	Es una actividad de repaso y es importante ver si sale bien o no para poder avanzar en la siguiente actividad.
Objetivos	- Reforzar contenidos previos. - Reconocer la inicial de palabras ya adquiridas en su vocabulario.
Duración	15 minutos.
Desarrollo de la actividad	En una cartulina escribimos el nombre de varios animales sin la primera letra de la palabra, y le damos al alumno pegatinas para que las vaya completando. La actividad está enfocada a terminar de cerrar una parte de la sesión para comenzar la última que será algo más difícil. (Véase Anexo XI, figura 22.1 y 22.2)
Recursos utilizados	Cartulina, rotulador y pegatinas.

El resto del tiempo de la sesión se comenzará con la carpeta de fichas. Se realizarán tres fichas.

Todas las letras de las sesiones han sido elegidas por ser las que más utiliza el alumno y por lo tanto las que más interesa que conozca por el momento. Pero sería importante seguir con esta dinámica hasta final de curso. (Véase Anexo XII, figura 23.1 y 23.2)

Los principales objetivos de todas las actividades que se van a realizar en el resto de la sesión y las siguientes son los que se propusieron al comienzo de este punto para toda la intervención, los recordamos a continuación:

### **BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL, HABLAR Y ESCUCHAR.**

- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Ampliación de vocabulario.

### **BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA: LEER.**

- Consolidación del sistema de lecto-escritura.


### **BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA: ESCRIBIR.**


- Caligrafía. Orden y presentación.

### **BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.**

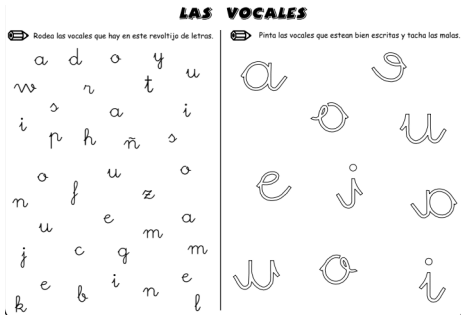
- Conocimiento de las estructuras básicas de la lengua: letra, sílaba, palabra, oración.
- Ortografía: Mayúscula.

<b>Ficha 1 – “Trabajo con mi nombre”</b>	
Aspectos a trabajar	El nombre propio del alumno.
Observaciones previas	Es una ficha distinta a las demás ya que es a modo de iniciación para el alumno, que se vaya acostumbrando a escribir de manera rutinaria.
Duración	5 minutos.
Desarrollo de la ficha	El alumno debe poner su nombre separado en letras, contar cuántas letras tiene y escribir su letra inicial con un dibujo de algo que comience por esta letra.

	 <p>Figura 24. Ficha recuperada de: <a href="https://www.pinterest.es/pin/426223552238952618/">https://www.pinterest.es/pin/426223552238952618/</a></p>
Recursos utilizados	La ficha, lápiz y rotuladores.

<b>Ficha 2 – “Repasar palabras”</b>	
Aspectos a trabajar	La escritura.
Observaciones previas	La ficha consiste en repaso y memorización.
Duración	10 minutos.
Desarrollo de la ficha	<p>El alumno leerá tres frases y luego las escribirá repasando las letras que están elaboradas con líneas y por último tendrá que colorear los objetos o animales mencionados en la frase.</p> 


	<i>Figura 25. Ficha recuperada de:</i> <a href="https://www.pinterest.es/pin/306033737173377266/">https://www.pinterest.es/pin/306033737173377266/</a>
Recursos utilizados	La ficha, lápiz y rotuladores.

<b>Ficha 3 – “¿Me acuerdo de las vocales?”</b>	
Aspectos a trabajar	Repaso de las vocales.
Observaciones previas	La ficha consiste en un repaso por lo que no tendría que suponer grandes dificultades.
Duración	5/10 minutos.
Desarrollo de la ficha	<p>La ficha tiene dos ejercicios. El primero consiste en rodear las vocales en un cuadro en el que hay varias letras; y el segundo tiene que colorear las vocales que estén bien escritas.</p>  <p style="text-align: center;"><i>Figura 26. Ficha recuperada de:</i> <a href="https://es.slideshare.net/REINAMORENA/vocal03">https://es.slideshare.net/REINAMORENA/vocal03</a></p>
Recursos utilizados	La ficha y un lápiz.

*Sesión 10: día 14 de mayo.*

Se continuarán trabajando las fichas, primero realizando una comprensión lectora como actividad inicial y después trabajando las letras “b” y “c” con dos fichas similares en las que el alumno debe relacionar.

<b>Ficha 4 – “El dibujo de Daniel”</b>	
Aspectos a trabajar	Comprensión lectora.
Observaciones previas	Es bastante probable que el alumno no sepa leer todas las palabras y necesite ayuda de la maestra, pero es normal.
Duración	10 minutos.

Desarrollo de la ficha	<p>Se realizará una pequeña lectura de un texto, que tendrá un dibujo al lado para facilitar su comprensión, y después se contestará a tres preguntas que tienen dos opciones de respuesta.</p> <div data-bbox="852 392 1126 779" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Nombre: .....</p> <p>Lee la lectura y contesta las preguntas.</p> <p style="text-align: center;"><b>El dibujo</b></p> <p>Daniel está haciendo un dibujo. El está usando un pincel. Dibuja una casa grande. Daniel ama dibujar.</p>  <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <tr> <td>¿ Quién hace un dibujo?</td> <td><input type="radio"/> María</td> <td><input type="radio"/> Daniel</td> </tr> <tr> <td>¿Qué está usando?</td> <td><input type="radio"/> Colores</td> <td><input type="radio"/> Pincel</td> </tr> <tr> <td>¿Qué dibuja Daniel?</td> <td><input type="radio"/> Una casa</td> <td><input type="radio"/> Un carro</td> </tr> </table> <p style="font-size: small; text-align: center;">PROFRA. YOLANDA ZABRANO A. MARTÍNEZ PÉREZ</p> </div> <p style="text-align: center;"><i>Figura 27. Ficha recuperada de:</i>  <a href="https://www.orientacionandujar.es/2018/07/05/60-actividades-de-comprension-lectora-para-peques/60-actividades-de-comprension-lectora-para-peques19/">https://www.orientacionandujar.es/2018/07/05/60-actividades-de-comprension-lectora-para-peques/60-actividades-de-comprension-lectora-para-peques19/</a></p>	¿ Quién hace un dibujo?	<input type="radio"/> María	<input type="radio"/> Daniel	¿Qué está usando?	<input type="radio"/> Colores	<input type="radio"/> Pincel	¿Qué dibuja Daniel?	<input type="radio"/> Una casa	<input type="radio"/> Un carro
¿ Quién hace un dibujo?	<input type="radio"/> María	<input type="radio"/> Daniel								
¿Qué está usando?	<input type="radio"/> Colores	<input type="radio"/> Pincel								
¿Qué dibuja Daniel?	<input type="radio"/> Una casa	<input type="radio"/> Un carro								
Recursos utilizados	La ficha y un lápiz.									

<b>Ficha 5 – “B de Burro”</b>	
Aspectos a trabajar	Palabras con la letra “b”.
Observaciones previas	Importante leer primero todas las palabras con el alumno.
Duración	10 minutos.
Desarrollo de la ficha	En la ficha podemos ver varios dibujos a derecha e izquierda y en el medio los nombres de esos dibujos, el alumno tiene que asociar el dibujo con su nombre correspondiente.


	 <p>Nombre: _____</p> <p>Lectura e identificación de palabras. Leer y relacionar las palabras con la imagen correspondiente.</p> <p>autobús bebé abeto abuelo barco abanico bebidas bandera babero abeja</p>
Recursos utilizados	La ficha y un lápiz.

Figura 28. Ficha recuperada de:  
<https://www.recursosep.com/2017/11/29/taller-de-lectoescritura-cuadernillo-letra-b/>


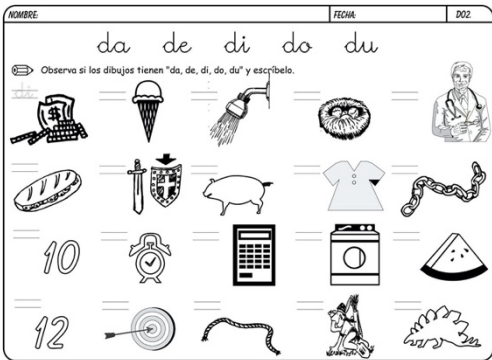
<b>Ficha 6 – “C de Cocodrilo”</b>	
Aspectos a trabajar	Palabras con la letra “c”.
Observaciones previas	Importante leer primero todas las palabras con el alumno.
Duración	10 minutos.
Desarrollo de la ficha	<p>En la ficha podemos ver varios dibujos a derecha e izquierda y en el medio los nombres de esos dibujos, el alumno tiene que asociar el dibujo con su nombre correspondiente.</p>  <p>Nombre: _____</p> <p>Las parejas. Une cada dibujo con su nombre.</p> <p>camisa coco copa vaca pico cometa escudo casa cama cuna cubo boca</p>

Figura 29. Ficha recuperada de:  
<https://www.pinterest.es/pin/535858055652618352/>

Recursos utilizados	La ficha y un lápiz.

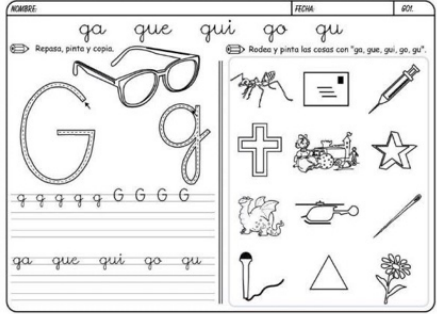
Sesión 11: día 18 de mayo.

Se continuarán trabajando las fichas, realizando actividades con la letra “d”, “g” y “r”.


<b>Ficha 7 – “Da, de, di, do, du”</b>	
Aspectos a trabajar	Palabras con la letra “d”
Observaciones previas	Asegurarse de que el alumno conoce el nombre de todos los dibujos representados.
Duración	10/15 minutos.
Desarrollo de la ficha	<p>El alumno tiene que observar que sílaba con “d” contienen las palabras, si “da”, “de”, “di”, “do” o “du” y escribirlo al lado.</p>  <p>Figura 30. Ficha recuperada de:  <a href="https://www.escuelaenlanube.com/lectoescritura-con-las-consonantes/">https://www.escuelaenlanube.com/lectoescritura-con-las-consonantes/</a></p>
Recursos utilizados	La ficha y un lápiz.

<b>Ficha 8 – “G de gato”</b>	
Aspectos a trabajar	Palabras con la letra “g”.
Observaciones previas	Explicar previamente al alumno que los sonidos son “ga”, “go” y “gu” y que con e,i se escribe “gue” y “gui”.
Duración	10 minutos.



<p>Desarrollo de la ficha</p>	<p>La ficha está dividida en dos partes: en la primera tendrá que escribir varias veces la letra “g” en mayúscula y minúscula y las sílabas “ga”, “gue”, “gui”, “go”, “gu”.</p> <p>Y en la segunda parte de la ficha tendrá que colorear los dibujos que contengan las sílabas mencionadas.</p>  <p style="text-align: center;"><i>Figura 31. Ficha recuperada de:</i>  <a href="https://www.pinterest.de/pin/636696466051881758/">https://www.pinterest.de/pin/636696466051881758/</a></p>
<p>Recursos utilizados</p>	<p>La ficha y un lápiz.</p>

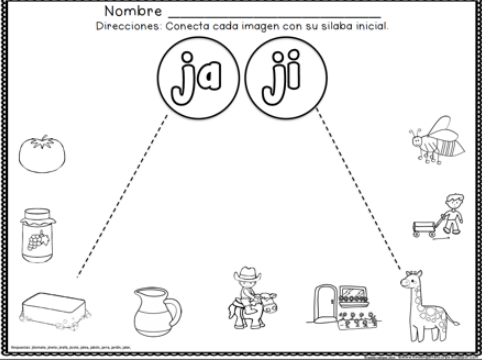
<b>Ficha 9 – “¿Qué sílaba falta?”</b>	
<p>Aspectos a trabajar</p>	<p>Palabras con la letra “r”.</p>
<p>Observaciones previas</p>	<p>Después de haber hecho ya una variedad de fichas suficientes, se debe intentar que el alumno realice esta sin ayuda para comprobar en qué punto está su aprendizaje.</p>
<p>Duración</p>	<p>10 minutos.</p>
<p>Desarrollo de la ficha</p>	<p>El alumno tiene que completar la ficha con la sílaba que falta de la palabra para que corresponda con el nombre asociado al dibujo.</p>







	 <p>Figura 32. Ficha recuperada de: <a href="https://www.docsity.com/es/clases-virtuales-para-todos-mis-companeros-de-las-clases-2/5841568/">https://www.docsity.com/es/clases-virtuales-para-todos-mis-companeros-de-las-clases-2/5841568/</a></p>
Recursos utilizados	La ficha y un lápiz.

Sesión 12: día 20 de mayo.

La última sesión va a consistir en realizar las últimas fichas de la carpeta y en una evaluación que contestará el alumno sobre qué le ha parecido la propuesta didáctica, ya que la intención es hacer a nuestros alumnos participes de todo y que sientan que tienen un papel importante.

<b>Ficha 10 – “Jaja, jiji”</b>	
Aspectos a trabajar	Palabras con la letra “j”.
Observaciones previas	Breve explicación sobre la diferencia entre “g” y “j”.
Duración	10 minutos.
Desarrollo de la ficha	El alumno tiene que unir la sílaba “ja” o “ji” con el dibujo correspondiente dependiendo de por cual empiece.

	 <p>Nombre _____ Direcciones: Conecta cada imagen con su sílaba inicial.</p> <p>ja ji</p> <p>Figura 33. Ficha recuperada de: <a href="https://www.pinterest.es/pin/450430400211849925/">https://www.pinterest.es/pin/450430400211849925/</a></p>
Recursos utilizados	La ficha y un lápiz.

<b>Ficha 11 – “S de serpiente”</b>	
Aspectos a trabajar	Palabras con la letra “s”.
Observaciones previas	Revisar los dibujos con el alumno.
Duración	10 minutos.
Desarrollo de la ficha	<p>El alumno tiene que unir la sílaba “sa”, “se”, “si”, “so” o “su” con el dibujo correspondiente dependiendo de por cual empiece.</p> <p>Nombre..... Fecha..... </p> <p>LA LETRA s</p> <p>Unir las sílabas con los dibujos que empiecen por ellas.</p> <p>sa </p> <p>se </p> <p>si </p> <p>so </p> <p>su </p> <p>Figura 34. Ficha recuperada de: <a href="https://ar.pinterest.com/pin/348958671109880877/">https://ar.pinterest.com/pin/348958671109880877/</a></p>
Recursos utilizados	La ficha y un lápiz.


<b>Ficha 12 – “T de topo”</b>	
Aspectos a trabajar	Palabras con la letra “t”.
Observaciones previas	La ficha es extensa por lo que no pasa nada si el alumno no logra terminarla.
Duración	10 minutos.
Desarrollo de la ficha	<p>La última ficha tiene dos partes: en la primera el alumno tiene que unir la palabra con el dibujo que corresponde y después escribirla.</p> <p>Y en la segunda parte tiene que completar seis dibujos con las sílabas “ta”, “te”, “ti”, “to” y “tu”.</p>  <p>The image shows a worksheet titled 'Ficha 12 - T de topo'. It has fields for 'NOMBRE' and 'FECHA'. The first section is 'Une y luego escribe las palabras.' (Connect and then write the words). It lists words on the left: lata, pato, pelota, tomate, paleta. In the middle are drawings: a ball, a box, a duck, a knife, and a tomato. On the right is another section 'Completa con "ta, te, ti, to, tu" y copia.' (Complete with 'ta, te, ti, to, tu' and copy). It shows drawings of a pizza, a pair of glasses, a dog, a briefcase, a jar, and a plate of food, each with a partial word to complete: ...la, pi..., ...po, male..., pa..to, pa...o.</p>
Recursos utilizados	La ficha y un lápiz.

Figura 35. Ficha recuperada de:  
<https://www.escuelaenlanube.com/lectoescritura-con-la-letra-t/>

Por último, se realizará la evaluación por parte del alumno a la propuesta didáctica y a la maestra.

#### 6.5.4. Evaluación:

Evaluación del alumno:

La evaluación diseñada para esta propuesta tiene como objetivo observar si ha sido útil, si se han visto evoluciones en la lectoescritura del alumno, si podría usarse en más alumnos con discapacidad intelectual leve y cambiar los aspectos que no hayan funcionado.

A lo largo del desarrollo de la propuesta de intervención se han realizado tres evaluaciones como muestra la siguiente tabla:

Evaluación inicial	De manera previa al comienzo del diseño de la propuesta didáctica, hubo un periodo de observación del alumno durante dos semanas, lo que equivalía a cuatro sesiones con la maestra PT. Además, se realizó una lectura del informe psicopedagógico del alumno para adecuar la propuesta a sus necesidades educativas concretas.
Evaluación continua	Para ello, la técnica que más se va a utilizar es la observación sistemática, un procedimiento a través del cual se recoge información en su contexto más natural, es decir, la información que estamos recibiendo no se ve modificada por ningún elemento externo que pueda hacer que el alumno cambie su conducta. A mayores, se fueron realizando registros de todas las sesiones para ver cómo iba respondiendo el alumno a las actividades y si se debía modificar algún aspecto. Y por último, se utilizaron también intercambios orales con el alumno a través del diálogo al finalizar las sesiones para comprobar que se hubiesen comprendido los contenidos dados.
Evaluación final	Se aplicará como instrumento de evaluación una rúbrica en la cual podemos observar los objetivos que habían sido planteados por bloques y si se han cumplido o no. (Véase Anexo XIII)

#### Evaluación de la práctica docente:

Con la finalidad de evaluar también cómo ha trabajado el maestro y no solo el alumno y de hacerle partícipe de este proceso, en la última sesión realizará un cuestionario con algunas afirmaciones sobre la propuesta didáctica. (Véase Anexo XIV)

#### 6.5.5. Propuesta de mejora:

Tras finalizar la propuesta didáctica y haber realizado la posterior evaluación, se van a exponer una serie de indicaciones con el fin de mejorar la intervención y hacerla más útil.

Las siguientes mejoras son para la presente propuesta pero es conveniente que se realice en cualquiera para futuras correcciones.

- Mejora nº1: el alumno respondió bien a trabajar más de 30 minutos, por lo que la sesión se puede alargar a una hora con algún descanso de 5 minutos.

- Mejora nº2: el número de sesiones es adecuado pero 2 o 3 más habría estado mejor para realizar alguna actividad más del último bloque con otras letras.
- Mejora nº3: se recomienda que el alumno esté siempre solo o lo más aislado posible ya que estar con algún compañero le distrae en numerosas ocasiones.
- Mejora nº4: dejar entre 3 a 5 minutos entre actividad y actividad cuando hay varias para que el alumno hable o descanse.

Para realizar una propuesta didáctica similar a esta, se pueden tener en cuenta estas mejoras ya que considero que no solo son favorables al alumno con el cual se ha realizado, sino que le puede ser de gran ayuda a cualquier alumno con discapacidad intelectual.

## 7. CONCLUSIONES

En este último apartado se recogen reflexiones y conclusiones que se han ido recopilando a lo largo de todo el periodo de elaboración del trabajo, con los puntos fuertes y débiles de la intervención.

Las conclusiones van a estar divididas en dos partes, las de la fundamentación teórica y las relacionadas con la propuesta didáctica.

Lo primero que se va a analizar va a ser la respuesta del alumno a la intervención. Podemos destacar que el alumno ha trabajado mejor de lo esperado ya que al principio del *Practicum* me pareció un niño con el cual sería difícil conseguir progresos. Ha realizado todas las actividades afrontándolas de manera positiva y como un reto que podía alcanzar.

El alumno ha logrado pequeños progresos en estos dos meses. Hay que tener en cuenta que un niño con discapacidad intelectual no avanza en los contenidos tan rápido como uno que no la tiene, pero es importante fijarse en los pequeños detalles. El niño lee algunas sílabas directas, escribe mucho mejor y conoce todas las letras del abecedario. Se le hará repetir curso para darle la oportunidad de que al cursar dos veces 1º EP, en el segundo año pueda llegar a un nivel similar al de sus compañeros.

Podemos destacar que todas las actividades han sido del agrado del alumno pero hay alguna que le ha gustado más, como puede ser la actividad “Pasapalabra” y las relacionadas con pegatinas y colorear.

El tipo de actividad que menos le gustaba realizar eran en las que había que escribir, lo cual puede ser debido a que para él ahora mismo le resulta complicado abordar estas tareas.

Analizamos también dos inconvenientes que han surgido al realizar la intervención: el primero de ellos es que el alumno solo ha salido cuatro horas semanales con la PT, lo cual es muy poco dado que su trabajo autónomo en el aula ordinaria es casi nulo, necesita una maestra que esté de manera constante trabajando con él.

Y el segundo inconveniente es que ha salido cuatro, que aunque sean pocas son el doble de las que suele salir. A partir de ahora, solamente saldrá dos horas semanales. Por lo tanto, si las condiciones en las cuales se hubiese hecho la propuesta hubieran sido estas, habría que haber realizado una intervención más breve o que durase más tiempo, ya que no puedes dedicar todas las horas que sale con la maestra PT únicamente a la lectoescritura.

Por último, debemos preguntarnos si esta propuesta es útil para el profesorado de EP y si lo pueden utilizar con alumnos con Discapacidad Intelectual.

Considero que sí es útil para que lo usen otros maestros, ya que los resultados han sido muy favorables para este alumno. Sin embargo, se debe tener en cuenta dos aspectos, el primero que es una propuesta didáctica para comenzar a enseñar lectoescritura, y que si el alumno se encuentra en un nivel más avanzado no dará los mismos resultados. Y el segundo, que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y que siempre se debe ajustar a ellas.

En lo referente a la Discapacidad Intelectual, saco varias conclusiones. La primera, que me parece la más importante, es que aún hay desconocimiento de los trastornos y discapacidades que puede tener un alumno en un aula de Educación Primaria. Considero que los maestros de pedagogía terapéutica están muy bien formados pero que, en mayor o menor medida, todos los maestros independientemente de su especialidad, deberían tener una formación mayor, ya que aunque el principal peso recae en la PT, no están todas las horas del día con ella.

Por otra parte, me parece importante destacar que la Discapacidad Intelectual puede verse en muchos casos como un mero problema relacionado con la inteligencia, e implica mucho más en la vida de una persona que lo tenga.

Es interesante saber más sobre este trastorno, así como todos los que te puedas encontrar en el aula, y recomiendo que cualquier docente se implique más en este proceso.

Por último, considero que la evolución histórica del concepto de Discapacidad Intelectual ha mejorado, ya que no me parece apropiado el término “retraso mental”, ni el de “idiotia”, los niños con Discapacidad Intelectual tienen unas necesidades educativas especiales y unas limitaciones en su vida, pero no son “retrasados”, necesitan una educación igual al resto de sus compañeros solo que con algunos cambios en el curriculum, para hacerlo más accesible para ellos.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

30 Fichas para aprender la letra G - Alumno On. Consultada en:

<https://www.pinterest.de/pin/636696466051881758/> [10/05/2021]

60 actividades de Comprensión Lectora Para Peques19. Orientación Andújar – Recursos Educativos. Consultado en

<https://www.orientacionandujar.es/2018/07/05/60actividades-de-comprension-lectora-para-peques/60-actividades-de-comprension-lectora-para-peques19/>

[10/05/2021]

American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®*. American Psychiatric Pub.

Antequera Maldonado, M., Junta de Andalucía. Dirección General de Participación y Equidad en Educación, Bachiller Otero, B., Calderón Espinosa, M. T., Cruz García, A., Cruz García, P. L., ... Ortega Garzón, R. (2008). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual. Consultado en

[https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo\\_educativo\\_discap\\_intelectual.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23846/apoyo_educativo_discap_intelectual.pdf)

[27/05/2021]

Apoyo escolar ing Maschwitz: fichas para trabajar la letra S.

Enseñanza de las letras, Actividades de letras, Trazos de letras. Consultada en

<https://ar.pinterest.com/pin/348958671109880877/> [10/05/2021]

Beneficios de la lectoescritura. Villalkor. Consultada en

<https://villalkor.com/beneficios-de-la-lectoescritura/> [05/06/2021]

Berruezo Albéniz, R. y Conejero López, S. (Coords.). (2009). *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.



Boletín Oficial de Castilla y León (2017). *II Plan de Atención a la diversidad*. Junta de Castilla y León, 115, 23128-23130.

Boletín oficial del estado. Castilla y León. (2020)

Bona, C. (2015). *La nueva educación*. ED: Plaza Janés

Camilo, J.S., (2014). Discapacidad y neurociencia: la magnitud del déficit neurológico y neuropsiquiátrico. Consultado en <http://www.scielo.org.co/pdf/anco/v30n4/v30n4a09.pdf> [27/05/2021]

Castillero M.O. (s.f.). Tipos de discapacidad intelectual. *Psicología y Mente*. Consultado en <https://psicologiaymente.com/clinica/tiposdiscapacidadintelectual> [29/05/2021]

Clases Virtuales para todos mis compañeros de las clases - Docsity. Consultada en <https://www.docsity.com/es/clases-virtuales-para-todos-mis-companeros-de-lasclases-11/5911911/> [10/05/2021]

Colección de fichitas para iniciarse en la lectoescritura -Orientacion Andujar. Lectoescritura, Actividades para lectoescritura, Lectoescritura fichas. Consultada en <https://www.pinterest.es/pin/306033737173377266/> [10/05/2021]

Dificultades intelectuales y dificultades en el desarrollo. Consultada en <https://fundacionbelen.org/base-datos/dificultades-intelectualesdificultadesdesarrollo/> [29/05/2021]

Discapacidades Intelectuales. Center for Parent Information and Resources. Consultado en <https://www.parentcenterhub.org/discapacidadesintelectuales/> [15/05/2021]

FICHAS-MATEMÁTICAS-42. Actividades de nombres en el preescolar, Primer grado de primaria, Primeros grados. Consultada en <https://www.pinterest.es/pin/426223552238952618/> [10/05/2021]

- Lectoescritura con las consonantes. Escuela en la nube. Recursos para Infantil y Primaria. Consultada en <https://www.escuelaenlanube.com/lectoescritura-con-las-consonantes/> [10/05/2021]
- García Rubio J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. (10), 251-264.
- García Pastor C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón*, 55 (1), 9-26.
- Imaz Roncero, C., & Arias Martínez, B. (2020). *Manual básico de psiquiatría de la infancia y la adolescencia*. Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Jiménez Lara, A., & Huete García, A. (2002). *La discapacidad en cifras* (209-02-0154). Consultado en <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-6367/8.1-6367.pdf> [06/06/2021]
- Juego online para el refuerzo de la conciencia fonológica. Aula PT. Consultado en <https://www.aulapt.org/2020/05/18/juego-online-para-el-refuerzo-de-la-conciencia-fonologica/> [19/04/2021]
- Manuales MSD. (2020, abril). *Discapacidad intelectual*. Manual MSD versión para Profesionales. Consultado en <https://www.msmanuals.com/es/professional/pediatr%C3%ADa/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/discapacidad-intelectual>
- Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (Vol. 3). Alianza Editorial.
- Martín Bravo, C., & Navarro Guzmán, J. I. (2016). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Odrizola-González, P. (2020). *Aspectos evolutivos y educativos de los Trastornos del Desarrollo y la Discapacidad Intelectual*. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.

Palacios Martínez, I. (dir.), Alonso Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzie, Y., Fernández Polo, F. X., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez Rodríguez, Y. y Varela Pérez, J. R. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Consultado en <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/enseñanzaglobalizada> [10/05/21]

Proyecto Educativo del Centro del Centro Fray Luis de León 2020.

Proyecto HABLA-M, Letra C | Enseñanza de las letras, Carpetas de escritura, Lectura y escritura. Consultada en <https://www.pinterest.es/pin/535858055652618352/> [10/05/2021]

Ramos F.J.F, (1997). Deficiencia mental de origen genético. Consultada en <https://www.aeped.es/sites/default/files/anales/47-2-3.pdf> [20/04/2021]

Ramos Sánchez, J. L. (2017). *Discapacidad intelectual y enseñanza de la lectura*. Dialnet. Consultada en <https://dialnet.unirioja.es/> [20/04/2021]

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE número 52 de 1/3/2014).

Rojas Pernía, S. Y Haya Salmón, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Cantabria: Universidad de Cantabria.

Sílabas iniciales, Free, ja, je, ji, jo, ju, letra J | Rhyming words, Bilingual classroom, Elementary spanish. Consultado en <https://www.pinterest.es/pin/450430400211849925/> [10/05/2021]

Taller de lectoescritura: Cuadernillo Letra B. Recursosep. Consultada en <https://www.recursosep.com/2017/11/29/taller-de-lectoescritura-cuadernilloletra-b/> [10/05/2021]

Verdugo Alonso, M.A. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.

Verdugo Alonso, M.A (2010). *Últimos Avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. Universidad de Salamanca.

Vocal03. Slideshare. Consultada en <https://es.slideshare.net/REINAMORENA/vocal03>

[10/05/2021]

¿Qué es la Lectoescritura? – Answered – Twinkl teaching Wiki. Consultada en <https://www.twinkl.es/teaching-wiki/lectoescritura> [10/05/2021]

## 9. ANEXOS

### Anexo I: Pruebas para llevar a cabo el diagnóstico de Discapacidad Intelectual.

#### 2.1 EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL

##### DIMENSIÓN I.- HABILIDADES INTELECTUALES

La evaluación de esta dimensión es crucial para el diagnóstico de la Discapacidad Intelectual, si bien es necesario considerar las otras cuatro dimensiones, pues por sí sola es insuficiente para efectuar una valoración válida.

El criterio para diagnosticar esta discapacidad en relación al funcionamiento intelectual continúa siendo el obtener un Cociente Intelectual (CI) significativamente inferior a la media, es decir, al menos dos **desviaciones típicas** por debajo de la media, medido con instrumentos estandarizados para la población general y que tengan un alto grado de validez y fiabilidad.

Entre los instrumentos más adecuados se consideran los individuales tipo ómnibus (formado por varias y diferentes tareas).

Destacamos los siguientes tests o escalas como los más empleados por ofrecer un alto grado de validez y fiabilidad contrastado:

- Las escalas Wechsler y Stanford-Binet son los dos instrumentos utilizados con mayor frecuencia para evaluar la inteligencia. La **escala de inteligencia Wechsler para niños y niñas (WISC-III)** es un instrumento administrado individualmente, diseñado para evaluar la inteligencia de las personas cuya edad

cronológica oscila de los 6 a los 16 años y 11 meses. El instrumento consiste en 12 subtests individuales y permite tres puntuaciones globales: CI Verbal, CI Manipulativo y CI Total de la escala.

- La **escala de inteligencia Stanford-Binet** se diseñó para utilizarla con niños y niñas desde 2 años hasta personas adultas, y estos son evaluados por 15 subtests.
- La **escala McCarthy**, para niños y niñas de 2 a 8 años, permite valorar el funcionamiento intelectual general (CI) y las variables aptitudinales importantes. Contiene 18 subtests independientes que evalúan las variables aptitudinales, agrupados en seis escalas: verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitiva, memoria y motricidad.
- El **K-ABC o Batería de evaluación de Kaufman para niños y niñas**, es una batería destinada al diagnóstico de la Inteligencia y el Conocimiento infantil en un rango de edad que oscila entre los 2 años y medio y los doce y medio. La inteligencia es medida en términos de resolución de problemas y estilos de procesamiento de la información. Estructurado en cuatro escalas diferenciadas que incluyen un total 16 tests: Escala de Procesamiento Secuencial, Escala de Procesamiento Simultáneo, ambas dan lugar a la Escala de Procesamiento Mental Compuesto, Escala de Conocimientos y por último la Escala

Figura 9.1. Evaluación multidimensional de la DI. Habilidades Intelectuales. (Manual de la Junta de Andalucía, s.f.)

no verbal (que es un formato reducido de la batería, que se correlaciona con el Procesamiento Mental Compuesto y es aplicable a niños y niñas con alteraciones severas en la comunicación oral).

En edades tempranas se emplean escalas de desarrollo como la de Gessell o la Escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia de Brunet-Lezine (en negrita desde Gessell).

## **DIMENSIÓN II.- CONDUCTA ADAPTATIVA (HABILIDADES CONCEPTUALES, SOCIALES Y PRÁCTICAS)**

- **Las escalas Vineland de conducta adaptativa se componen de tres escalas:**
    - Vineland-S, es en forma de encuesta con formato de conversación para obtener los datos durante las entrevistas a padres y madres o tutores y tutoras.
    - Vineland-E, es en forma ampliada y también utiliza la conversación para la obtención de datos. Esta versión puede contribuir a las dos finalidades de la medición de la conducta adaptativa (diagnóstico y planificación de apoyos).
    - Vineland-C para clase, se utiliza para niños de 3 a 12 años y se completa por el profesorado.
  - **Las escalas de conducta adaptativa de la AAMR (ABS-Adaptive Behavior Scales):** existen en dos versiones, la ABS-S:2 (para el colegio y la comunidad) que se utiliza en el diagnóstico para identificar que están significativamente por debajo de sus compañeros y compañeras en funcionamiento adaptativo, y también para evaluar los efectos de los programas de intervención. Esta versión proporciona normas hasta los 21 años e incluye ítems apropiados para contextos escolares, y la ABS-RC:2 (para la residencia y la comunidad) que se desarrolló para utilizarse con personas hasta los 79 años.
- Otros instrumentos para evaluar esta dimensión son:
- **El Inventario de Desarrollo Battelle** que se divide en cinco áreas:
    - Área Personal/Social.
    - Área Motora.
    - Área Adaptativa.
    - Área Cognitiva.
    - Área Lenguaje.
  - **El Currículo Carolina**, que consta de evaluación y ejercicios para bebés y niñas y niños pequeños con necesidades educativas especiales.
  - **El Modelo de Evaluación Inicial para Alumnos con Necesidades Educativas Específicas Graves y Permanentes** del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA).
  - **La Guía Portage** de Educación Infantil que es un sistema diseñado para niños y niñas que no sufren de limitaciones médicas o sensoriales, sino más bien socioculturales.

*Figura 9.2. Evaluación multidimensional de la DI. Conducta adaptativa. (Manual de la Junta de Andalucía, s.f.)*

- El Sistema West Virginia-UAM que está específicamente concebido para personas que presenten pluridiscapacidad.
  - El Sistema de Evaluación para Personas Plurideficientes (S.E.P.P.) es bastante más completo que la Guía Portage y algo más que el WV-UAM.
  - El Sistema para Evaluar a Sujetos con Necesidades Educativas Especiales (SESNEE) pretende subsanar algunas lagunas e inconvenientes que presentan los otros sistemas (Guía Portage, WV-UAM y SEPP) cuando tenemos que aplicarlo a una población bastante numerosa y necesitamos disponer de la información de manera rápida. El manual está organizado en tres partes. La primera está dedicada a los procedimientos de evaluación (la entrevista, la observación natural y los tests situacionales). La segunda está dedicada al cuadernillo de aplicación de la prueba. Y en la tercera se especifican los tests situacionales. Dispone de una sola hoja de respuesta en la que poder recoger toda la información del alumno o la alumna.
  - Para la evaluación de la comunicación de las personas con discapacidad severa, un instrumento muy adecuado es el Manual para la evaluación dinámica de la comunicación no-simbólica de Martha E. Snell.
  - Inventario para la planificación de servicios y la programación individual (ICAP).
  - Inventario de destrezas adaptativas (CALC).
  - El currículo de destrezas adaptativas (ALSC).
- Por otro lado cabe destacar los Programas Conductuales Alternativos (PCA). Incluyen un Programa de Habilidades Sociales (PHS), un Programa de Orientación al Trabajo (POT) y un Programa de Habilidades de Vida Diaria (HVD). Aunque son programas estructurados de intervención, se pueden utilizar directamente para realizar una evaluación curricular representativa de muchas de las áreas de comunicación, habilidades sociales, utilización de la comunidad, auto-dirección y tiempo libre, y algunas habilidades de las áreas de salud y seguridad y vida en el hogar.
- Recientemente se ha publicado la adaptación española de la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS), destinada a adolescentes a partir de 16 años y personas adultas. Consta de 3 secciones, y cada una evalúa un área particular de necesidades de apoyo:
- Sección 1.- Escala de necesidades de apoyo.
  - Sección 2.- Escala suplementaria de protección y defensa.
  - Sección 3.- Necesidades excepcionales de apoyo médico y conductual.

### DIMENSIÓN III.- PARTICIPACIÓN, INTERACCIÓN Y ROLES SOCIALES

La mejor manera de examinar la participación y las interacciones es a través de la observación directa de la implicación en actividades cotidianas.

*Figura 9.3. Evaluación multidimensional de la DI. Conducta adaptativa y roles sociales. (Manual de la Junta de Andalucía, s.f.)*

El estatus del rol se refiere a un conjunto de actividades apreciadas que se consideran normales para un grupo de edad específico.

Es importante apreciar las implicaciones de estos factores en la multidimensionalidad de la Discapacidad Intelectual:

1. Participación: se refiere a la implicación de un individuo y a la ejecución de tareas en situaciones de la vida real.
2. La falta de participación e interacciones puede ser el resultado de la falta de disponibilidad y accesibilidad de recursos, acomodaciones y servicios.
3. La falta de participación e interacciones frecuentemente limita el logro de roles sociales valorados.

#### **DIMENSIÓN IV.- SALUD FÍSICA, SALUD MENTAL Y FACTORES ETIOLÓGICOS**

Es necesario tener en cuenta las siguientes implicaciones de la salud física y mental sobre la multidimensionalidad de la Discapacidad Intelectual:

1. Las condiciones de salud física y mental pueden afectar la evaluación de la inteligencia y la conducta adaptativa (por ejemplo, deficiencia en la vigilancia causada por trastornos del sueño o deficiencias de nutrición).
2. Las medicaciones, tales como los anti-convulsivos y las drogas psicotrópicas, pueden afectar el rendimiento (por ejemplo, cansancio y fatiga que influyen en la ejecución en los test).

3. La evaluación de conducta adaptativa puede también verse afectada por medicaciones que alteran las habilidades motoras finas y gruesas, o por condiciones motoras orales que condicionan las habilidades de comunicación.
4. La evaluación de apoyos necesarios puede también estar influenciada por la presencia de condiciones de salud física y mental. Las personas con Discapacidad Intelectual pueden necesitar apoyos relacionados con la salud para mejorar el funcionamiento y la participación, para superar limitaciones de movilidad (por ejemplo, lugares de trabajo accesibles a sillas de ruedas) o seguridad (por ejemplo, adaptaciones para prevenir daños relacionados con crisis o convulsiones).

#### **DIMENSIÓN V.- CONTEXTO (AMBIENTES Y CULTURA)**

Debemos considerar las siguientes implicaciones del contexto sobre la multidimensionalidad de la Discapacidad Intelectual:

1. El contexto debe considerarse a la luz de las otras cuatro dimensiones.
2. El contexto puede tener diferente relevancia dependiendo de si es considerado con propósitos de diagnóstico, clasificación o planificación de apoyos.
3. La evaluación del contexto, aunque no se desarrolle típicamente con medidas estandarizadas, es un componente ne-

*Figura 9.4. Evaluación multidimensional de la DI. Salud y contexto. (Manual de la Junta de Andalucía, s.f.)*



## **Anexo II: Plan Individualizado de Apoyos para el alumno.**

- 4) *Escribir el Plan Individualizado de Apoyos que refleje al individuo:*
- a. Los intereses y preferencias de la persona
  - b. Áreas y actividades de apoyo necesitadas
  - c. Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará
  - d. Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas
  - e. Énfasis en los apoyos naturales
  - f. Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo

21

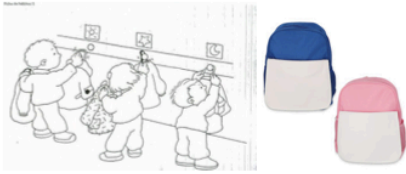
---

- g. Resultados personales
- h. Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos.

*Figura 10. Estructura de un Plan Individualizado de Apoyos. (Verdugo, 2002)*

## Anexo III: Sesión 1.

1 Me quito el abrigo y coloco mi mochila.



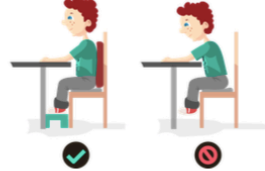
2 Saco el cuaderno y el estuche.



3 Guardo todo lo que NO me hace falta.



4 Me siento bien en mi pupitre.



5 RECREO: recojo de manera ordenada y me lavo las manos.



6 COMEDOR: deajo todo recogido y mis cosas abajo.

RECOGER Y ORDENAR LOS MATERIALES DE TRABAJO



7 Me lavo las manos, como y... ia casa!



Figura 11. Materiales elaborados para la actividad trabajando las rutinas.



Anexo IV: Sesión 2.

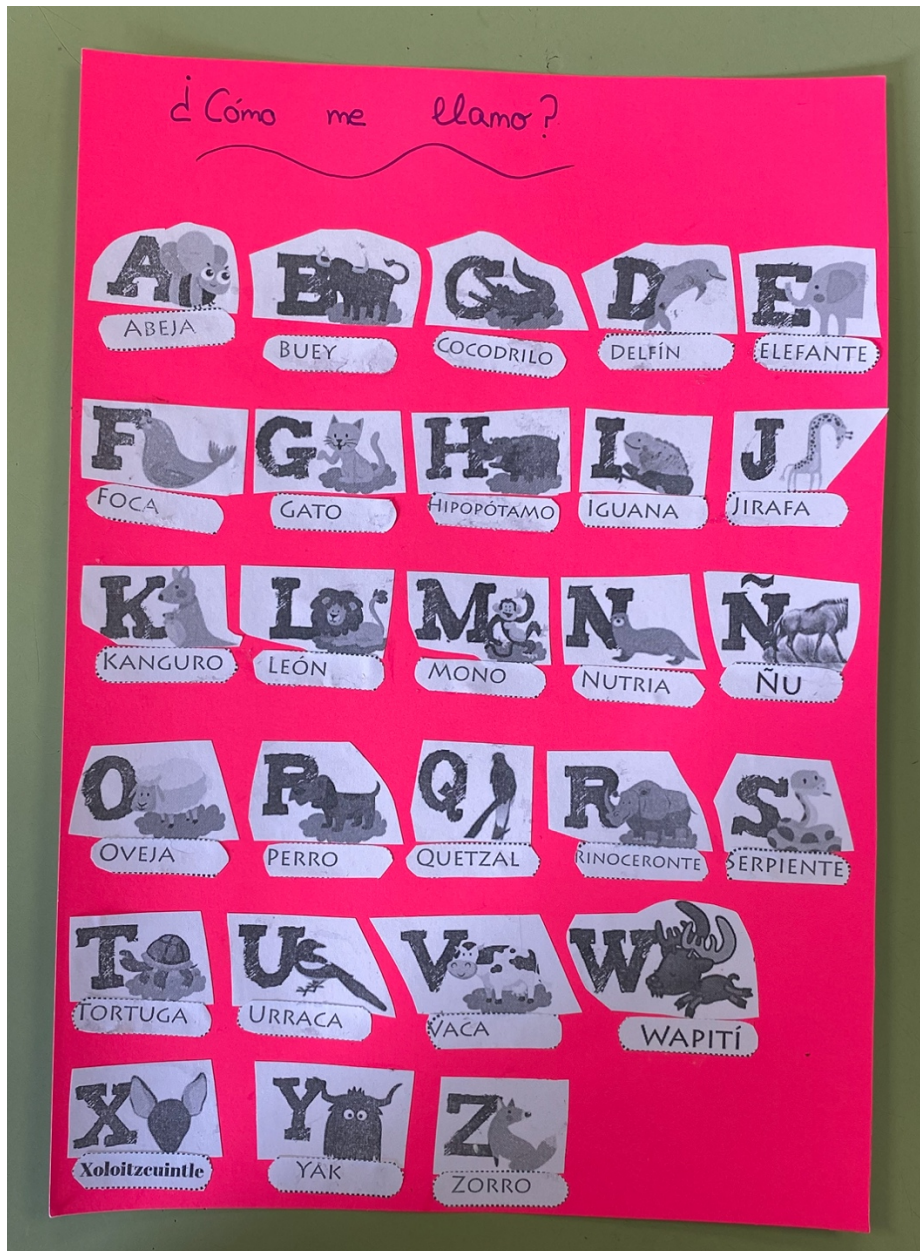


Figura 13. Materiales elaborados para trabajar el abecedario.



Figura 14.1 y 14.2. Materiales elaborados para trabajar el abecedario.

**Anexo V: Sesión 3.**

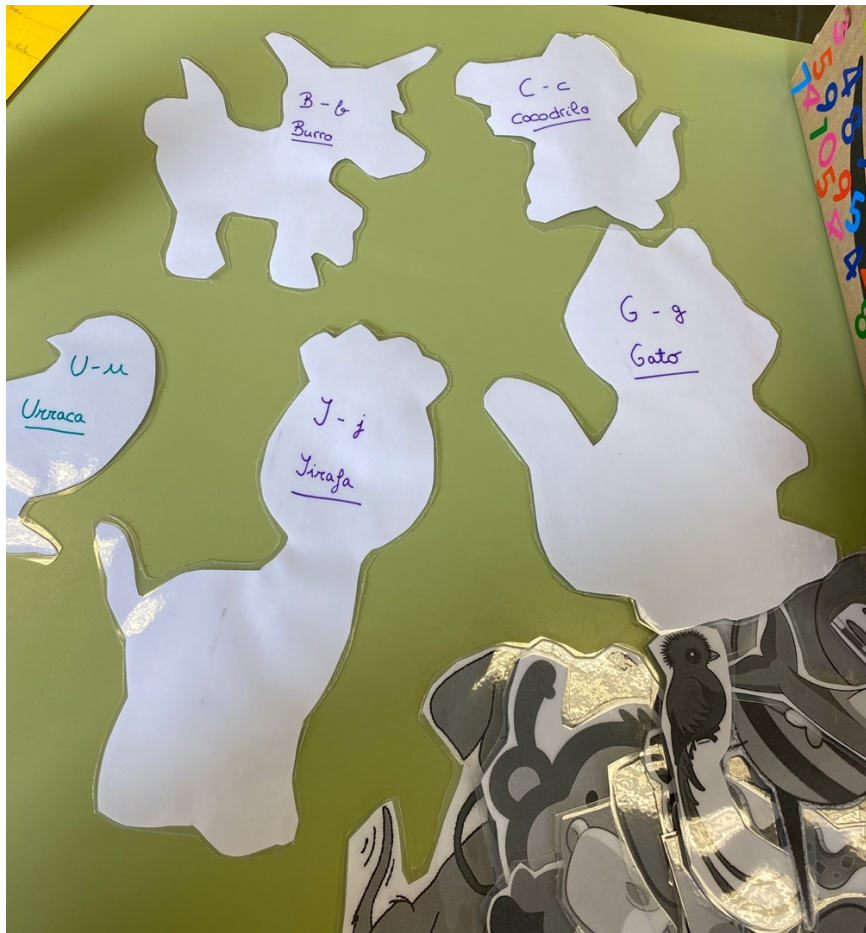


Figura 15.1 y 15.2. Materiales elaborados para trabajar el abecedario.

Anexo VI: Sesión 4.



Figura 16. Materiales elaborados para comenzar a trabajar la escritura.

**Anexo VII: Sesión 5.**

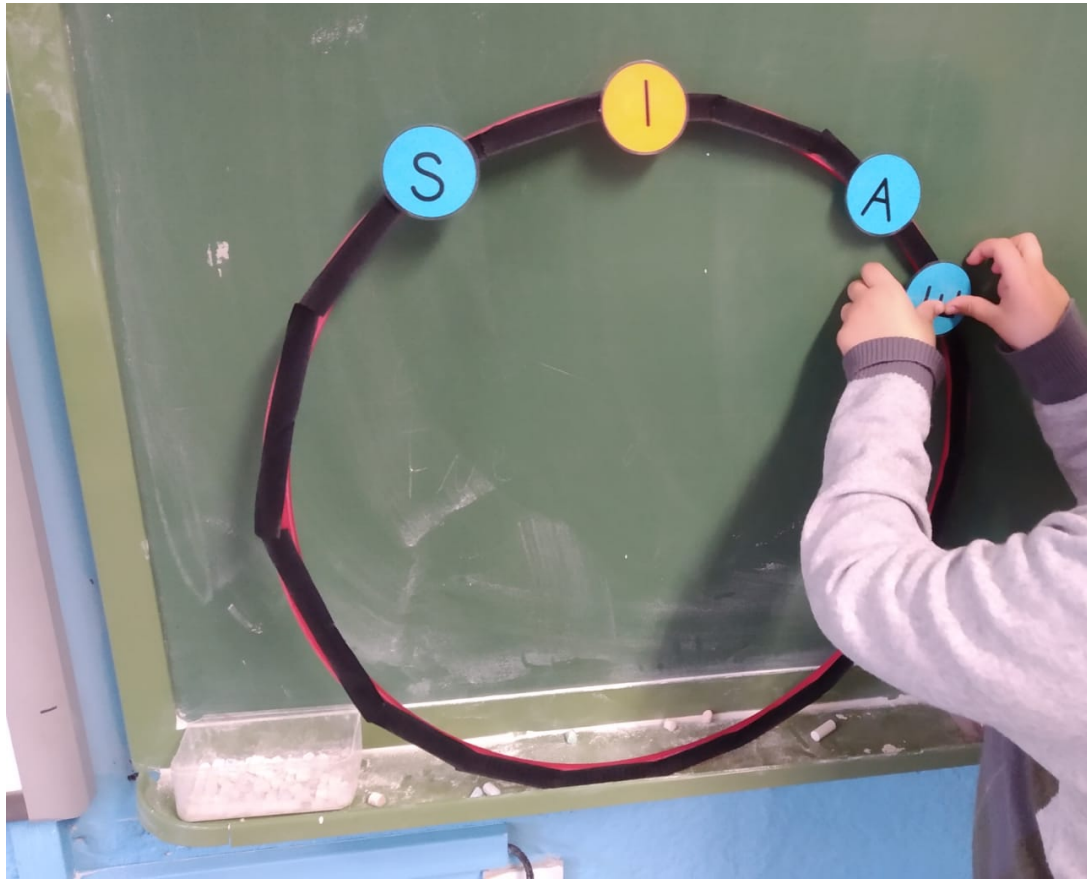


*Figura 17.1. Aro elaborado para el juego "Pasapalabra".*



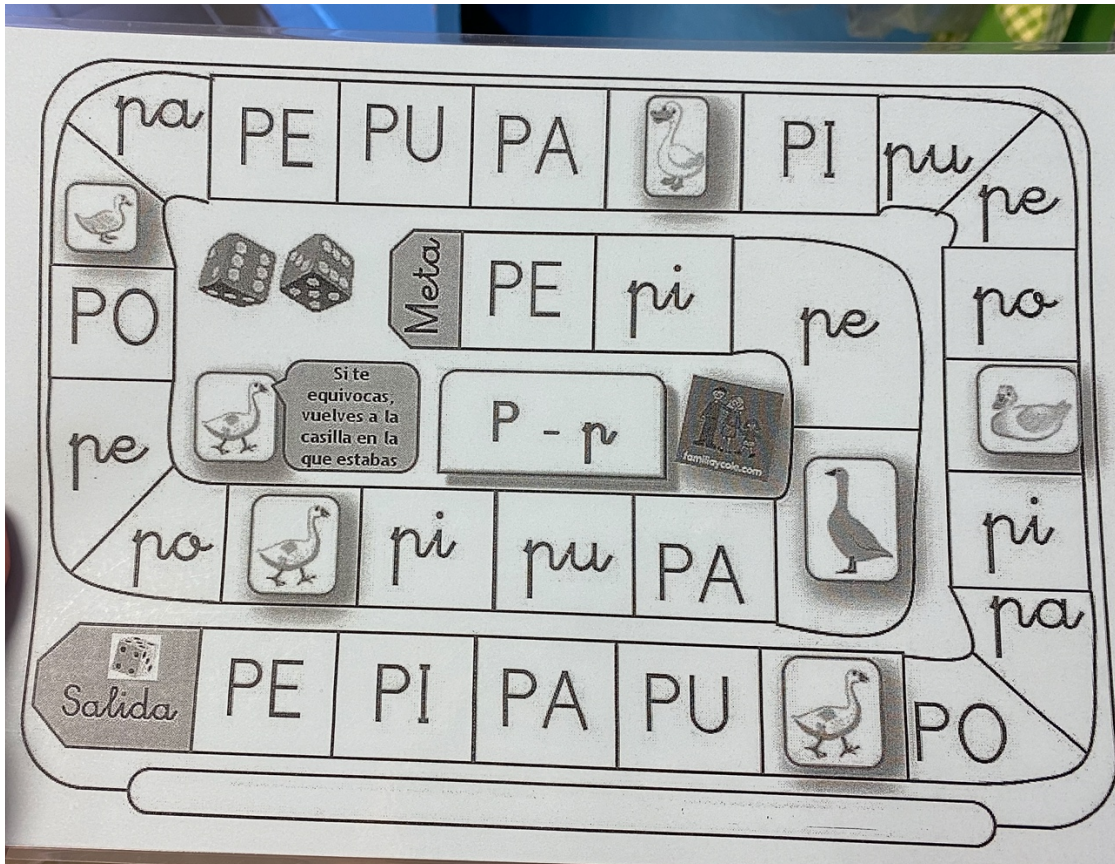
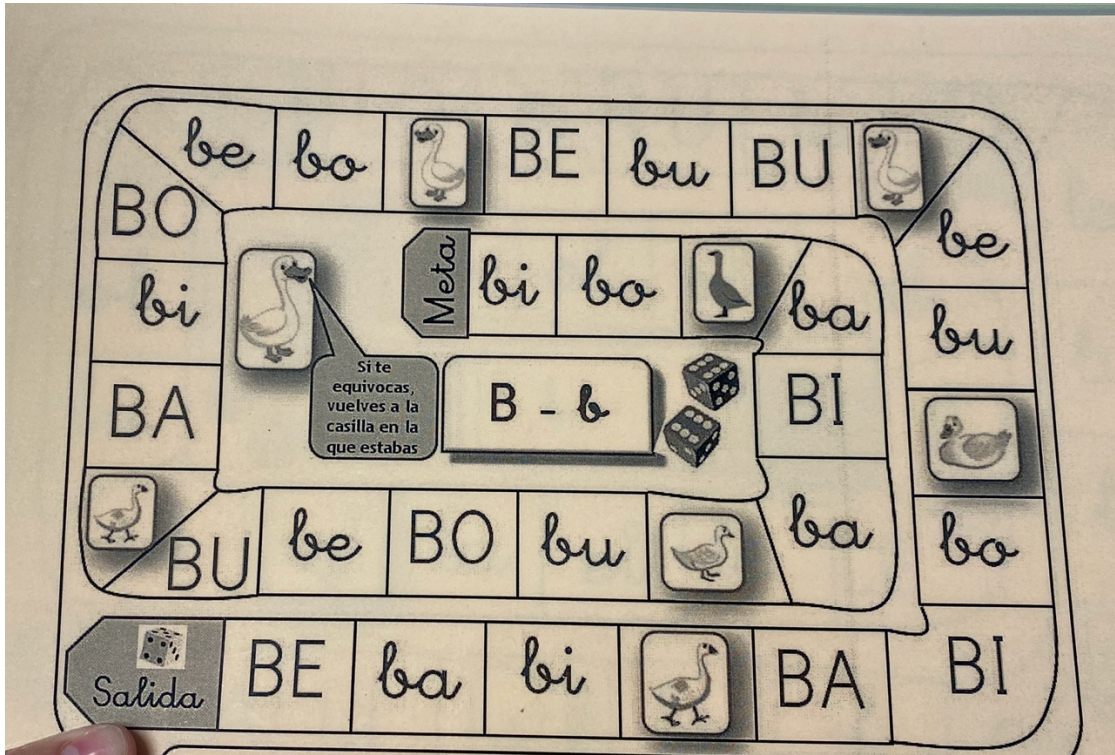
*Figura 17.2. Letras elaboradas para el juego "Pasapalabra".*





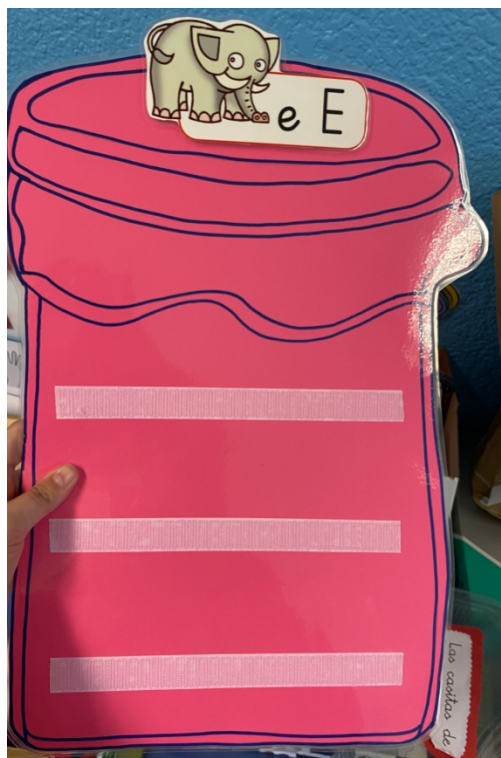
*Figura 17.3. Juego "Pasapalabra".*

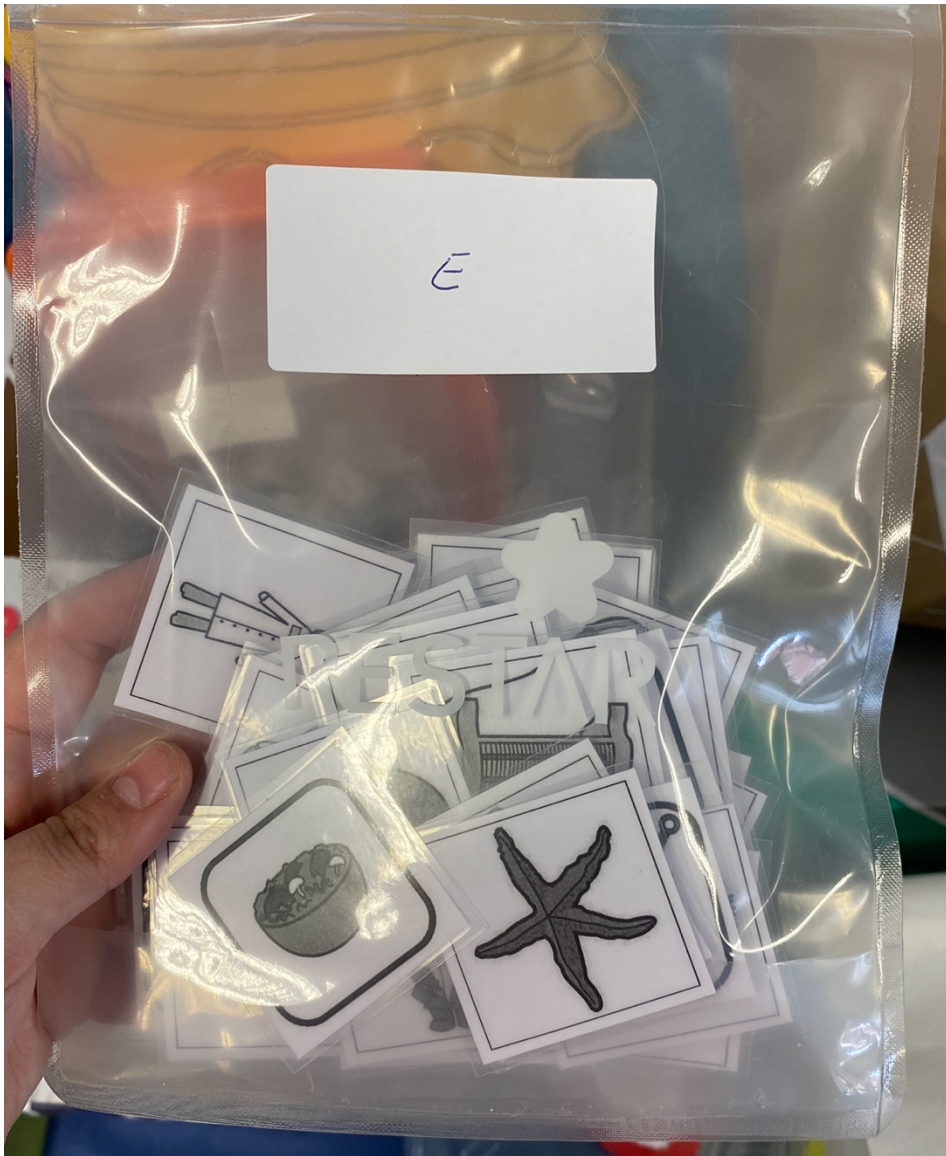
Anexo VIII: Sesión 6.



Figuras 18.1 y 18.2. Juego elaborado para trabajar las sílabas.

Anexo IX: Sesión 7.





*Figuras 19.1, 19.2 y 19.3. Juego elaborado para reforzar las vocales.*

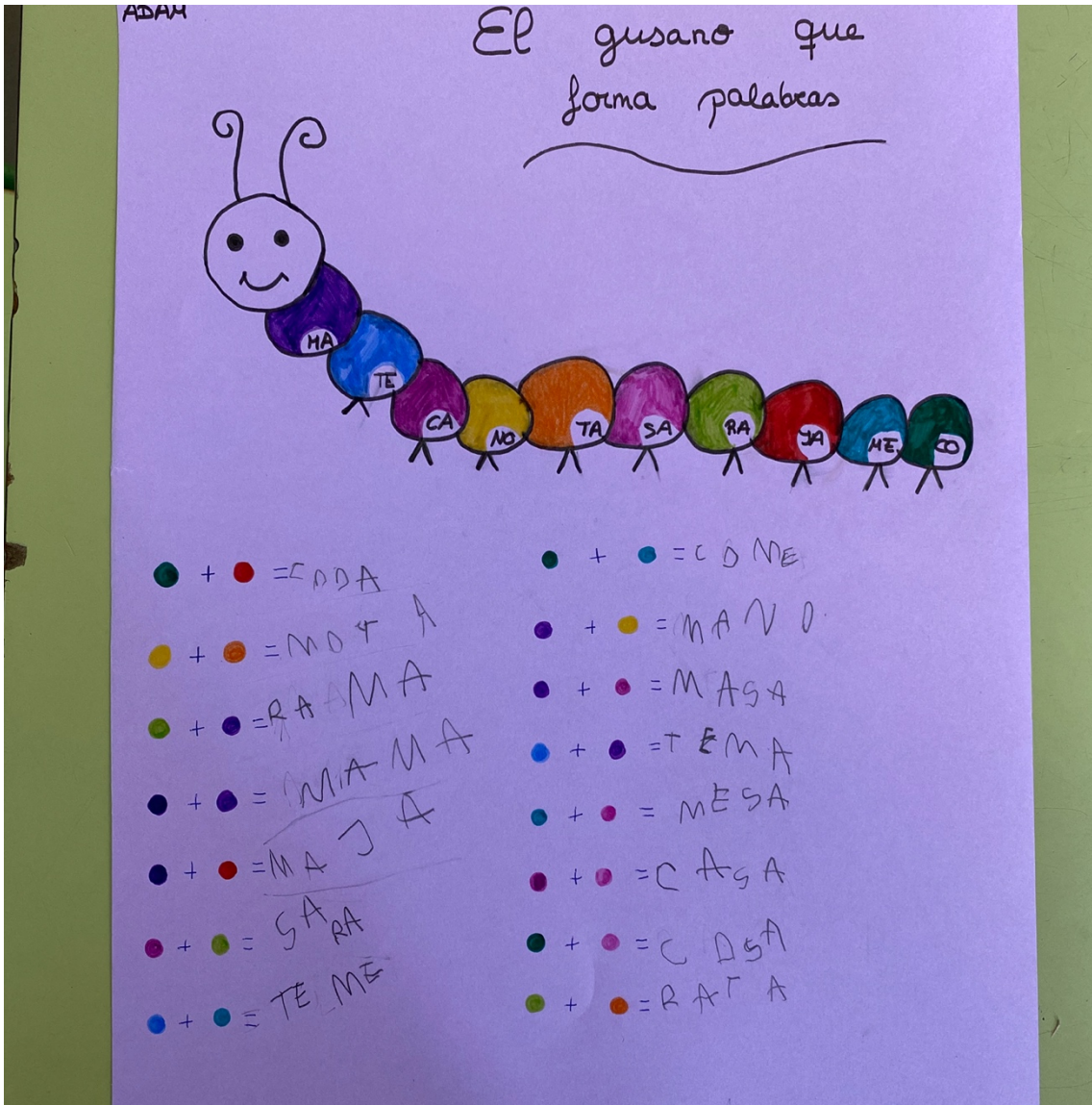
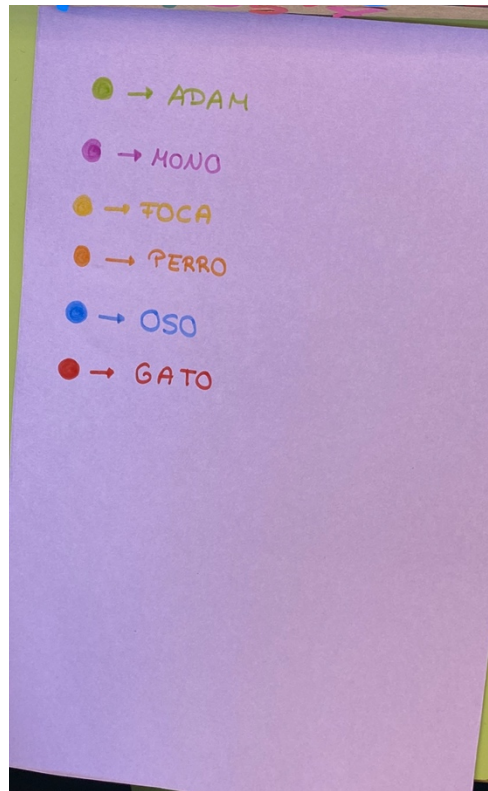
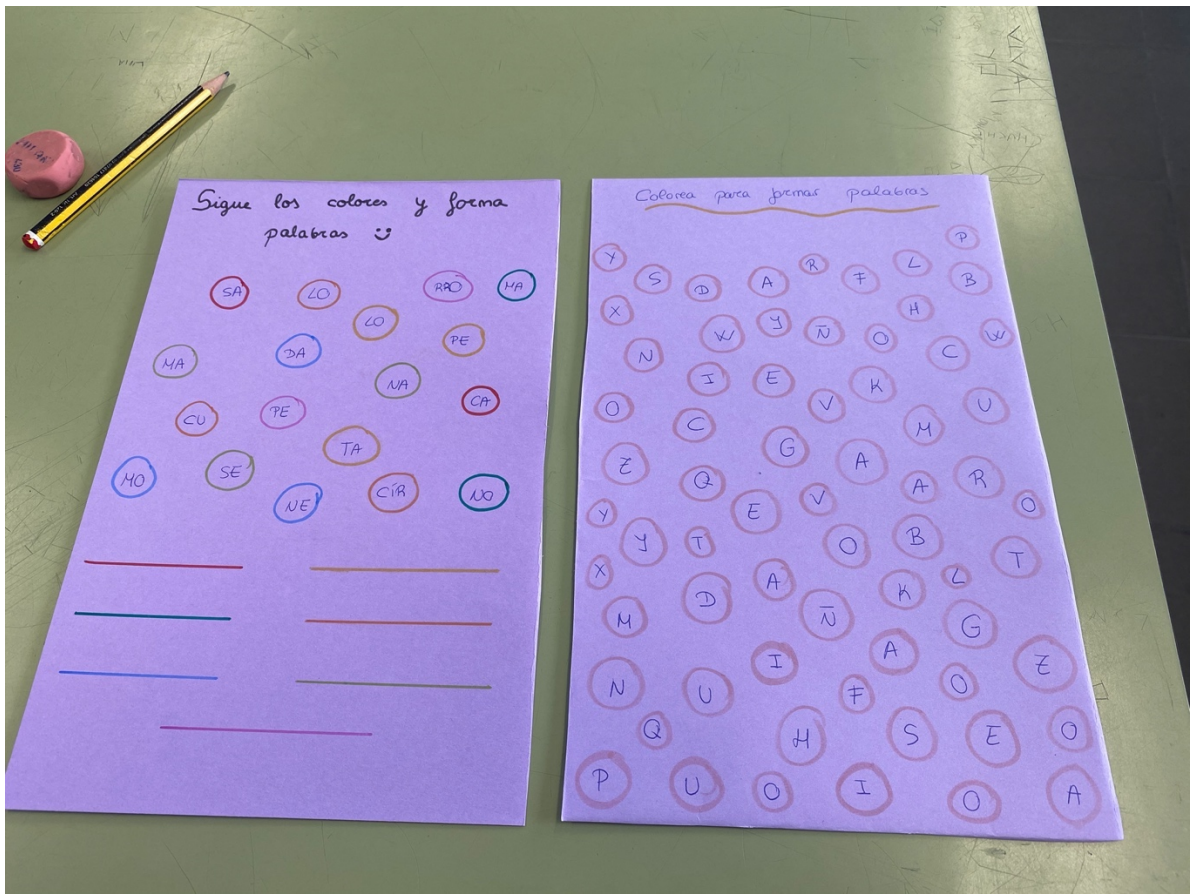


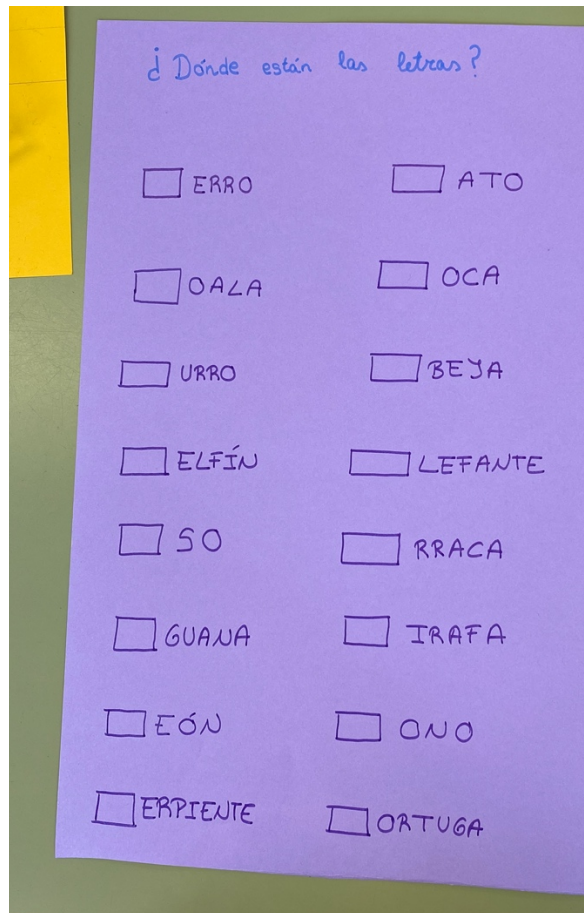
Figura 20. Actividad elaborada para trabajar las sílabas.

Anexo X: Sesión 8.



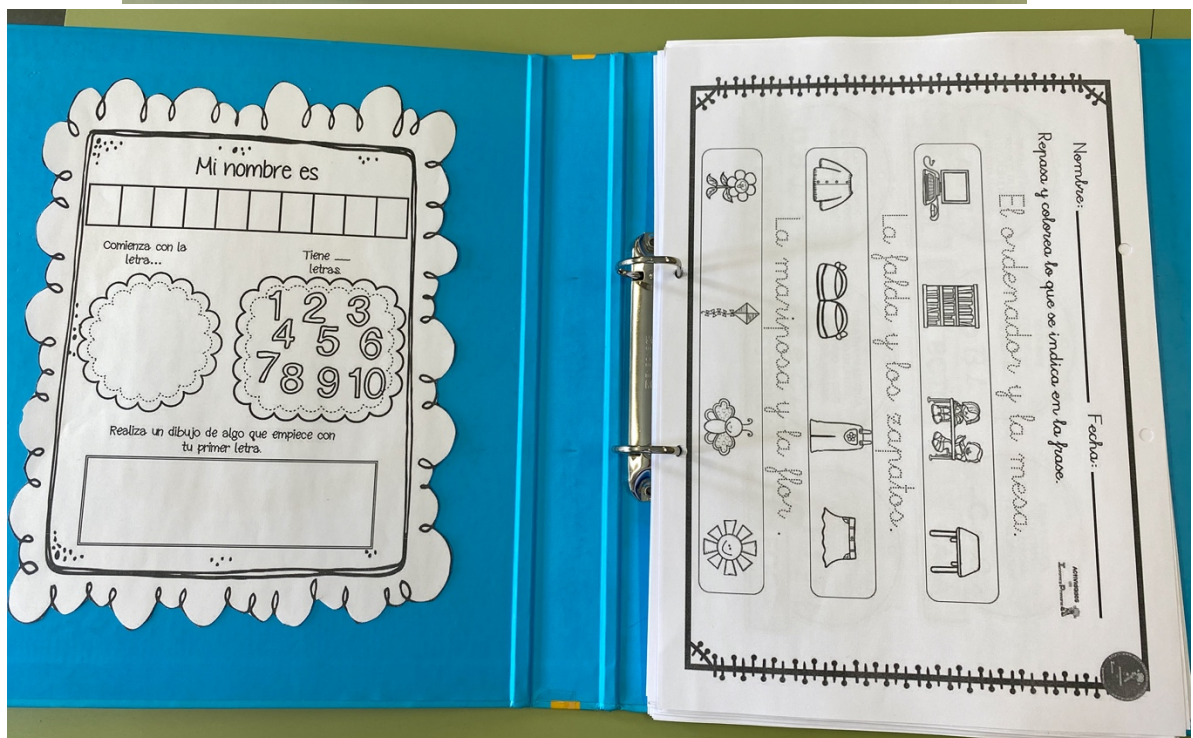
Figuras 21.1 y 21.2. Actividades elaboradas para trabajar las sílabas y la formación de palabras.

Anexo XI: Sesión 9.



Figuras 22.1 y 22.2. Actividades elaboradas para trabajar las letras iniciales.

Anexo XII: Carpeta de fichas.



Figuras 23.1 y 23.2. Carpeta de fichas elaborada para el alumno.



### Anexo XIII: Evaluación del alumno.

Para evaluar la rúbrica hemos realizado tres niveles de adquisición de los contenidos: el primero es que el objetivo se ha cumplido y por lo tanto el contenido está bien adquirido, el segundo es adquirido en ocasiones si y en ocasiones no y por lo tanto podríamos decir que está en proceso, y en el último nivel el alumno no ha adquirido nunca el objetivo.

Rúbrica Bloque I

<b>Objetivos</b>	<b>No se ha adquirido</b>	<b>Adquirido de manera suficiente</b>	<b>Bien adquirido</b>
El alumno reconoce todas las letras del abecedario	El alumno no es capaz de reconocer ninguna letra del abecedario	El alumno es capaz de reconocer algunas letras del abecedario	El alumno es capaz de reconocer todas las letras del abecedario
El alumno conoce los símbolos básicos de la comunicación escrita	El alumno no conoce ninguno de los símbolos básicos de la comunicación escrita	El alumno conoce algunos símbolos básicos de la comunicación escrita	El alumno conoce todos los símbolos básicos de la comunicación escrita
El alumno comienza a leer algunas sílabas	El alumno no lee ninguna de las sílabas trabajadas	El alumno lee alguna sílaba trabajada	El alumno lee todas o la mayoría de sílabas trabajadas
El alumno escribe letras sueltas	El alumno no escribe ninguna letra	El alumno escribe alguna letra suelta	El alumno escribe todas las letras

Rúbrica Bloque II

<b>Objetivos</b>	<b>No se ha adquirido</b>	<b>Adquirido de manera suficiente</b>	<b>Bien adquirido</b>
El alumno ha comenzado a formar palabras	El alumno no ha comenzado a formar palabras	El alumno es capaz de formar alguna palabra	El alumno forma bastantes palabras
El alumno lee palabras bisílabas	El alumno no lee ninguna palabra bisílaba	El alumno lee varias palabras bisílabas	El alumno lee todas las palabras bisílabas trabajadas
El alumno lee palabras trisílabas	El alumno no lee ninguna palabra trisílaba	El alumno lee varias palabras trisílaba	El alumno lee todas las palabras trisílaba trabajadas
El alumno lee palabras cortas	El alumno no lee ninguna palabra corta	El alumno lee varias palabras cortas	El alumno lee todas las palabras cortas trabajadas












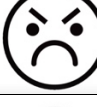





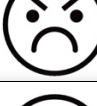
Rúbrica Bloque III

<b>Objetivos</b>	<b>No se ha adquirido</b>	<b>Adquirido de manera suficiente</b>	<b>Bien adquirido</b>
El alumno escribe palabras	El alumno no es capaz de escribir ninguna palabra	El alumno escribe pocas palabras	El alumno escribe bastantes palabras
El alumno lee cualquier palabra	El alumno no lee ninguna palabra	El alumno lee alguna palabra	El alumno lee todas las palabras con las que se trabaja
El alumno divide las palabras en sílabas	El alumno no divide ninguna palabra en sílabas	El alumno divide alguna palabra en sílabas	El alumno divide la mayoría de palabras en sílabas
El alumno comprende lo leído	El alumno no comprende ninguna de las frases y palabras leídas	El alumno comprende la mayoría de frases y palabras leídas	El alumno comprende todas las frases y palabras leídas

## Anexo XIV: Evaluación de la práctica docente.

Cuestionario realizado al alumno para evaluar la práctica docente:

Para realizar la evaluación de la práctica docente, hemos hecho un cuestionario al alumno al que debe contestar coloreando alguna de las tres caras siguientes: feliz si es que sí, serio si es a medias y enfadado si es que no.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Te han gustado las actividades realizadas?	  
¿Crees que has aprendido algo?	  
¿Te gustaría seguir trabajando de este modo?	  
¿Te has divertido trabajando?	  
¿La maestra ha sido amable contigo?	  
¿La maestra te ha enseñado cosas?	  
¿Crees que ahora lees y escribes mejor?	