



# Universidad de Valladolid

---

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE GRADO:

**"Intervención Educativa Integradora: Abordaje de Desfase Curricular y Ausencia de Lectoescritura, con Especial Atención a Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)."**

Curso 2023-2024

Presentado por **Berta Ramos Rupérez,**

para optar al Grado de Educación Primaria por la Universidad de Valladolid

Mención en Audición y Lenguaje

Tutelado por Patricia Mateos Mateos

# **RESUMEN**

En el presente Trabajo de Fin de Grado se aborda el diseño y desarrollo de una intervención educativa para un caso concreto de desfase curricular en el primer ciclo de educación primaria, junto con un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) con dificultades significativas en la adquisición de habilidades de la lectoescritura.

En el contexto educativo actual, se destaca la importancia de la interacción directa con el objeto de conocimiento, así como el respeto por la diversidad lingüística y cultural. La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) promueve un modelo de enseñanza que se base en las necesidades individuales del alumnado. Con este trabajo se busca proporcionar estrategias pedagógicas individualizadas para fomentar el desarrollo del lenguaje y de las habilidades de la lectoescritura. A través de esta propuesta, se pretende contribuir al conocimiento y la comprensión de estrategias de intervención ante alumnado con estas características, así como ofrecer una guía práctica para profesionales de la educación, especialmente aquellos especializados en Audición y Lenguaje.

## **PALABRAS CLAVE**

Alumnado inmigrante, Desfase Curricular, Lectoescritura, Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Intervención educativa, Educación inclusiva, Metodología Didáctica.

# **ABSTRACT**

This Bachelor's Dissertation addresses the design and development of an educational intervention for a specific case of curricular mismatch in the first cycle of primary education, coupled with a diagnosis of Specific Language Disorder (SLD) with significant difficulties in the acquisition of literacy skills.

In the current educational context, the importance of direct interaction with the object of knowledge is emphasised, as well as the respect for linguistic and cultural diversity. The Organic Law amending the Organic Law of Education (LOMLOE) promotes a teaching model based on the individual needs of students. This study aims to provide individualised pedagogical strategies to foster the development of language and literacy skills. Through this proposal, it seeks to contribute to the knowledge and understanding of intervention strategies for students with these characteristics, as well as to offer a practical guide for education professionals, especially those specialising in Hearing and Language.

## **KEY WORDS**

Immigrant students, Curricular Disphase, Literacy, Specific Language Disorder (SLD), Educational Intervention, Inclusive Education, Didactic Methodology.

# INDICE

<b>1. Introducción</b> .....	6
<b>1.1. Justificación del estudio</b> .....	7
<b>2. Revisión Bibliográfica:</b> .....	9
<b>2.1. La incorporación tardía y el desfase curricular:</b> .....	9
<b>2.2. Lectoescritura</b> .....	10
<b>2.3. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)</b> .....	12
<b>2.4. La relación entre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y la adquisición de la lectoescritura</b> .....	15
<b>3. Marco Metodológico</b> .....	18
<b>3.1. Diseño de un libro de lectura</b> .....	19
<b>4. Diseño de la Intervención:</b> .....	21
<b>5. Resultados y análisis:</b> .....	45
<b>5.1. Resultados pre intervención</b> .....	45
<b>5.2. Resultados post intervención (Anexo 23)</b> .....	46
<b>5.3. Observaciones</b> .....	46
<b>5.4. Análisis de la evolución de las habilidades</b> .....	47
<b>6. Conclusiones:</b> .....	49
<b>7. Referencias Bibliográficas</b> .....	51
<b>8. Anexos</b> .....	55
<b>Anexo 1: Libro de lectura</b> .....	55
<b>Anexo 2: Adaptación curricular significativa</b> .....	56
<b>Anexo 3: Llaveró silábico</b> .....	65
<b>Anexo 4. Pasaporte de letras- hilo conductor</b> .....	66
<b>Anexo 5: Medusa</b> .....	68
<b>Anexo 6: Ficha de trabajo días 2 y 3</b> .....	69
<b>Anexo 7: ordena las sílabas para formar palabras</b> .....	70
<b>Anexo 8: Actividad de repaso</b> .....	71
<b>Anexo 9: Tabú</b> .....	72
<b>Anexo 10: Ficha de la letra “B”</b> .....	73
<b>Anexo 11: Ficha de trabajo “V”</b> .....	74
<b>Anexo 12: Ficha de discriminación R/RR</b> .....	75
<b>Anexo 13: Juego de los helados</b> .....	76
<b>Anexo 14: Ficha de trabajo “R” suave</b> .....	77
<b>Anexo 15: “Veó Veó”</b> .....	78

<b>Anexo 16:</b> Prueba evaluativa de la “R”. .....	79
<b>Anexo 17:</b> Forma palabras con su inicial. ....	80
<b>Anexo 18:</b> Ficha de trabajo letras “C” y “Qu” .....	81
<b>Anexo 19:</b> Multiactividad. ....	82
<b>Anexo 20:</b> Selecciona la palabra correcta. ....	83
<b>Anexo 21:</b> Juegos online para trabajar el sonido /z/. ....	84
<b>Anexo 22:</b> Apadrinamiento lector. ....	85
<b>Anexo 23:</b> Resultados RFI post-intervención. ....	86
<b>Anexo 24:</b> Rúbrica de evaluación. ....	87

# 1. Introducción

---

En el contexto educativo actual, y siguiendo el punto de vista de Piaget, se hace mucho hincapié en que el proceso de enseñanza aprendizaje surja desde la interacción directa con el objeto de conocimiento y desde el respeto por la diversidad lingüística y cultural de todos los participantes (Arocho, R., 1999), dado que según los datos obtenidos a través de la página web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el porcentaje de alumnos extranjeros matriculados en el curso académico 2022/23 es aproximadamente de un 13,73%<sup>1</sup> sobre el total, lo que presenta desafíos significativos para los profesionales de la educación. Uno de estos desafíos radica en la atención individualizada a estudiantes inmigrantes que presentan un desfase curricular<sup>2</sup> que repercute en la adquisición, entre otras cosas, de la lectoescritura.

De la misma manera, en la LOMLOE, se plasma la intención de que la metodología didáctica que se emplea en las aulas a día de hoy siga el modelo ecléctico, es decir, una enseñanza activa y participativa dónde a su vez el profesorado debe adaptarse a las necesidades y características del alumnado.

Un desfase curricular, es decir, una diferencia entre el nivel académico esperado según el currículo y el nivel real que tiene un estudiante. Esto no exime de otro tipo de dificultades, como pueden ser dificultades en la adquisición del lenguaje y, en particular, en este caso, se encuentra un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se centra en diseñar y desarrollar una intervención educativa dirigida a una alumna inmigrante de segundo curso de Educación Primaria, diagnosticada con TEL, que presenta un desfase curricular y dificultades significativas en la adquisición de habilidades de lectoescritura. La especialidad de Audición y Lenguaje (AL) se convierte en un elemento fundamental en este proceso, ya que los profesionales de esta área poseen las herramientas y conocimientos necesarios para abordar las necesidades específicas de este tipo de alumnado.

El objetivo principal de esta propuesta de intervención es proporcionar estrategias pedagógicas individualizadas que fomenten el desarrollo del lenguaje y la mejora de las

---

<sup>1</sup> (Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2022-2023. Resultados detallados, s. f.)

<sup>2</sup> (Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023, s. f.)

habilidades de lectoescritura de la alumna, teniendo en cuenta su diagnóstico de TEL y su contexto migratorio. Para lograr este objetivo, se partirá de la evaluación ya realizada por el centro, teniendo en cuenta los objetivos, contenidos, competencias y adaptación que el equipo pedagógico ha puesto en práctica desde el comienzo del curso escolar. Con esa base, se diseñarán actividades y recursos adaptados a las necesidades individuales de la alumna, así como de la evaluación continua de su progreso.

A través de este TFG, se pretende contribuir al conocimiento y la comprensión de las mejores prácticas en la intervención educativa con estudiantes inmigrantes que presentan TEL y desfase curricular en el área de lectoescritura. Además, se busca proporcionar una guía práctica y útil para profesionales de la educación, especialmente aquellos especializados en Audición y Lenguaje, que trabajan con este tipo de alumnado en entornos escolares inclusivos y multiculturales.

### **1.1. Justificación del estudio**

Dentro del ámbito educativo, a menudo se confunde el término de “igualdad de oportunidades” con “igualdad en las situaciones de aprendizaje”, lo que lleva a proponer una enseñanza enfocada únicamente en actividades iguales para todos los alumnos. Ignorar las diferencias individuales del alumnado y no proporcionar diferentes modos de realización para lograr los objetivos propuestos también es un modo de discriminación o exclusión (Pastor, A., 2018b).

En este trabajo, por el caso de estudio seleccionado se utilizaría el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cuál según la LOMLOE en su artículo 73.1, hace referencia al alumnado que presenta dificultades que limitan su acceso, participación y/o aprendizaje y que derivan de una discapacidad o trastorno. Por lo tanto, es el término más acertado ya que la alumna presenta un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje, de no ser así, se podría utilizar el término DA (“dificultades del aprendizaje”).

La incorporación de estudiantes de culturas diferentes ha reabierto el debate sobre las diferencias individuales y las respuestas educativas que estas demandan. Desde el ámbito teórico, han surgido políticas y normativas, como la LOMLOE o el Plan estratégico de Convivencia Escolar (Blanco López, J. L., et al., 2017), que buscan asegurar la calidad e igualdad de oportunidades; así como la integración educativa y social del alumnado cultural y lingüísticamente diverso (CLD). Estas medidas se plasman en reformas

educativas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que, entre otras cosas, reconocen que las diferencias culturales y lingüísticas del alumnado inmigrante pueden generar necesidades educativas especiales o específicas de apoyo. La necesidad de planes de atención educativa para este alumnado se justifica por los obstáculos que encuentran al incorporarse al sistema educativo, principalmente de tipo lingüístico o curricular. No obstante, no se puede concluir, que todos los estudiantes inmigrantes presenten estas dificultades.

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) de 2022 evidencian que tanto el nivel educativo del alumnado como el nivel de las escuelas hispanoamericanas se encuentra por debajo del de las españolas. Esto implica que, al iniciar su escolaridad en nuestro sistema, las diferencias curriculares entre el alumnado hispano y el autóctono se acentúan. La evaluación inicial, a menudo utilizada como elemento uniformador, al comparar el desempeño del alumnado hispano con el del grupo mayoritario, puede llevar a decisiones que impactan su trayectoria escolar desde el inicio. Se tiende a buscar respuestas diferenciadas, como la escolarización en un nivel inferior o la participación en programas de apoyo fuera del aula ordinaria, como por ejemplo tutorías de manera directa con el equipo de orientación o trabajo específico con las maestras de Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica.

En este caso, se optó por esta última medida debido a la incorporación del estudiante a mitad del curso, tomando en cuenta solo la información oficial de su país de origen (Perú) y teniendo en cuenta su diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

Al afectar la adquisición y el uso del lenguaje, el TEL puede interferir con la capacidad del niño para comprender instrucciones, expresar ideas y participar en actividades de aprendizaje que requieren habilidades lingüísticas. Esto puede generar un desfase entre su desarrollo académico y el esperado para su edad o grado escolar.

Abordar las necesidades educativas del alumnado inmigrante hispano es crucial para una educación inclusiva y equitativa. Y por ello, con esta intervención y estudio de caso pretendo implementar estrategias que reduzcan esa diferencia curricular, proporcionen herramientas de mejora y consideren las diferencias culturales y lingüísticas, para intentar lograr una participación plena en el aula.

## 2. Revisión Bibliográfica:

---

La adquisición de la lectoescritura y del lenguaje es un proceso fundamental en el desarrollo del ser humano. A través de ella, los niños y niñas no solo aprenden a leer y escribir, sino que también desarrollan una serie de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que les permiten desenvolverse de manera autónoma en el mundo.

Autores como Monfort (2015) resaltan la importancia del lenguaje como "una herramienta fundamental para la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje". Sin embargo, hay otros autores que también ofrecen definiciones de la lectoescritura, Snow (2012) considera que la lectoescritura es "un proceso integral que involucra tanto la decodificación de símbolos escritos como la producción de textos", enfatiza que no solo incluye la habilidad técnica de leer y escribir, sino también la capacidad de usarlo en determinados contextos sociales y educativos. Pearson (2014), añade a la definición anterior la idea de que la lectoescritura también abarca la capacidad de interactuar con los textos y sus significados.

### 2.1. La incorporación tardía y el desfase curricular:

El artículo 78 de la LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre dice que corresponde a la administración pública asegurar la incorporación al sistema educativo y garantizar la correcta escolarización de aquellos alumnos que, por venir de otros países, o por cualquier otro motivo se incorporen de manera tardía en el sistema educativo español.

Dentro de esta misma ley, se considera que la incorporación tardía entra dentro de la terminología "Necesidades Educativas Especiales" (NEE) definiéndolo como: aquel alumno que requiere y recibe una atención educativa especializada y diferente a la ordinaria. En esta categorización incluye la integración tardía y señala que se pueden encontrar en diferentes situaciones:

1. Está escolarizado en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde
2. Recibe atención educativa específica de manera temporal para facilitar la inclusión escolar, el desfase curricular o el dominio de la lengua.

Según la RAE (Real Académica Española) el desfase es un desajuste entre las acciones o procesos. Por lo tanto, podríamos definir el desfase curricular como una diferencia entre

el nivel de aprendizaje real de un estudiante y el nivel esperado según su edad y curso académico. Esta diferencia puede ser de manera positiva o negativa, siendo esta última la que genera mayor preocupación.

Hay diversos factores que podrían causar un desfase curricular, como los factores socioeconómicos, los estudiantes provienen de familias con menos recursos y por ello, tienen mayor riesgo (Sean F. Reardon, 2011); inmigración, necesidades educativas especiales, la falta de apoyo educativo, el absentismo escolar... estos autores destacan que el desfase curricular es un problema complejo con múltiples causas, y que no existe una única solución.

## **2.2. Lectoescritura**

Desde autores como Piaget o Vygotsky (en Arocho, & Wanda, 1999) hasta otros autores contemporáneos coinciden que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es fundamental en las primeras etapas de la educación, ya que no es un proceso que surja de manera innata. Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2013) sostienen que la lectoescritura no se desarrolla sin la adecuada intervención educativa, del mismo modo, Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016) también enfatiza en la importancia de una enseñanza dirigida y estructurada para la adquisición de estas habilidades.

Ambas son destrezas lingüísticas, prolongaciones del propio lenguaje, y su enseñanza no puede aislarse del resto de funciones verbales para conectar más adelante, y aunque así se hace en la mayoría de las ocasiones con alumnos de desarrollo normotípico, no se considera lo más recomendable, debe formar parte de la propia estimulación del lenguaje y todo lo que ello implica.

Para la enseñanza de los dos procesos, se suelen seguir unas pautas establecidas por estudiosos en el campo de la pedagogía y la psicología del aprendizaje. Partiendo de esta base, según los principios del enfoque fonético-sintético, se recomienda iniciar con las letras más frecuentes y de mayor simplicidad fonética. No tiene por qué ser siempre así ya que hay muchos factores que pueden alterar este orden, para favorecer el aprendizaje del alumnado en cada caso particular.

En el artículo *“The Development of Reading across Languages”* Goswami (2008) señala que en el proceso inicial en la lectoescritura se priorizan las consonantes más sonoras y menos visuales, es decir: “m”, “p”, “t”, “l”, “d” y “s”. Estas letras son las más

recomendables debido a su mayor frecuencia en palabras de uso cotidiano y la simplicidad de su sonido, lo que facilita su identificación y asociación con imágenes y objetos familiares. Por otro lado, permiten introducir palabras de sílabas directas como pueden ser: mesa, dado, sopa, pila...

El proceso de la adquisición de sílabas se desarrolla gradualmente a medida que el estudiante va consiguiendo identificar y reproducir las letras y sus correspondientes sonidos. Se comienza con sílabas simples y directas, es decir, consonante-vocal (“se”), a continuación, se van incorporando sílabas inversas donde es la vocal la que va seguida de consonante (“es”).

Una vez estos dos tipos de sílabas estén generalizados y sepa reconocerlos dentro de una propia palabra, se introducen las sílabas mixtas y por último las trabadas o sinfonos.

Se denominan sílabas mixtas a aquellas en las que hay una mezcla de una sílaba directa con una inversa, por ejemplo, “pal”, “tar” ...

Sin embargo, los sinfonos son aquellas sílabas en las que encontramos dos consonantes seguidas y luego la vocal (CCV). Algunos ejemplos son: “pla”, “tra” ...

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky son autoras reconocidas por sus contribuciones al estudio del proceso de adquisición de la lectura y la escritura, esto lo plasman en su libro *“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”* publicado en 1989, y en otras obras más tardías, como, por ejemplo:

- *“Constructivismo en el aula”* (Teberosky, A., 2000) donde analiza cómo se puede aplicar un enfoque constructivista en la enseñanza de la lectoescritura, proponiendo estrategias para facilitar su aprendizaje durante los primeros años de escolarización.
- *“Pasado y presente de los verbos leer y escribir”* (Ferreiro, E. 2001), donde explora la evolución de ambos conceptos y su enseñanza. Recalca las dificultades y desafíos a los que se enfrentan los alumnos durante el proceso de alfabetización.

Implementan el concepto de “lectura emergente” referido al periodo por el cual los niños comienzan a comprender el significado de los textos y empiezan a desarrollar habilidades en la lectura. Es un periodo crucial en el desarrollo de la alfabetización ya que marca el paso de la comprensión oral a la comprensión escrita.

Ferrero y Teberosky, en su libro conjunto citado anteriormente, argumentan que los niños pasan por varias etapas durante la comprensión de la lectura y la escritura. En las primeras etapas de la lectura emergente, los estudiantes suelen asociar letras a sonidos del habla y comienzan a reconocer palabras que les resultan familiares. En su obra, resaltan la importancia de comprender las concepciones y las estrategias de cada alumno en relación a la lectura y la escritura. Resaltan que los niños no son simples receptores del conocimiento, sino que construyen respectivamente sus propias teorías del lenguaje escrito en función a sus características individuales.

Cuando hablamos de alumnado con dificultades en el lenguaje o en el desarrollo del mismo, nos solemos centrar en como la lectoescritura puede ayudar a compensar otros aspectos afectados. Algunos de los usos según Monfort y Juárez, 2021:

- Transmitir información, mediante elementos no orales con la finalidad de que pueda ser utilizado para la propia expresión del alumno, a través diversos métodos.
- Estimular la producción del lenguaje oral.
- Utilizar pictogramas para representar las palabras que componen una frase y así facilitar su estructuración y construcción. Este mismo método puede servir para otros aspectos como la corrección morfosintáctica en el lenguaje oral.
- Hacer una representación de la estructura fonológica de las palabras como elemento de apoyo ante trastornos del lenguaje.

### **2.3. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)**

Para entender este tipo de trastorno, primero es esencial saber qué es el lenguaje y cual son sus características.

El lenguaje es “un código emitido en un sistema convencional y arbitrario de signos hablados o escritos para expresar ideas sobre el mundo y comunicarlas a los demás” (Clemente, 1995, p.11). El lenguaje tiene diversas funciones dentro de la vida de las personas, Castañeda (1999):

- Comunicativa: Permite informar, comunicar y relacionarnos con el entorno.
- Cognoscitiva: Herramienta para aprender y poder conformar el pensamiento.
- Instrumental: Expresar necesidades.

- Personal: Expresar nuestros sentimientos, opiniones, etc.
- Informativa: Permite obtener información del entorno.
- Adaptativa: Adaptarse a los cambios o situaciones del entorno.
- Reguladora del comportamiento: Permite influir en el comportamiento y conducta de los “otros” (establecer y mantener relaciones sociales) y contribuye al condicionamiento de las reglas de conducta social.

El TEL, presente desde la década de 1980, describe a niños con dificultades significativas en la adquisición y uso del lenguaje, sin otras discapacidades asociadas. Investigaciones previas ya habían abordado las dificultades del lenguaje en niños, aunque no bajo la denominación específica de TEL.

La definición más completa sobre el TEL se encuentra en la American Speech Language Hearing Association (ASHA, 1980), como se citó en Mendoza, 2005, p.27:

Un trastorno del lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo.

Por otro lado, en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-V (2014), se recoge el concepto de TEL como:

- I. Dificultades constantes en la adquisición y el uso del lenguaje en todas sus categorías, debido a deficiencias en la comprensión o producción del mismo, manifestándose de la siguiente manera:
  - El vocabulario limitado.
  - La estructura gramatical escasa.
  - Una alteración en el discurso.
- II. Estas limitaciones se presentan notablemente por debajo de lo esperado para la edad cronológica, generando restricciones funcionales en la comunicación efectiva, las relaciones sociales, en el rendimiento académico o laboral, tanto de forma individual como global.
- III. Los síntomas se producen en las primeras etapas del periodo de desarrollo

- IV. No se pueden atribuir a problemas de audición, sensoriales, motores u otras condiciones tanto médicas como neurológicas. Además de que no se pueden explicar mediante la discapacidad intelectual o el retraso global en el desarrollo.

## **CARACTERÍSTICAS Y SÍNTOMAS**

Según Atelga (Asociación de TEL Gallega) en su “Guía para la intervención en el ámbito educativo” agrupan el TEL en 10 características que lo definen como trastorno:

### **1. Específico**

Como he explicado anteriormente, no hay evidencia de otro déficit que ayude a explicar las dificultades del lenguaje.

### **2. Grave**

No es simplemente un retraso simple del lenguaje, sino que el desarrollo de los estudiantes con este diagnóstico sigue un orden distinto de lo habitual que complica la intervención.

### **3. Persistente**

Es duradero y puede llegar a dejar secuelas significativas en la etapa de la adultez, por ello es esencial que haya intervención desde el principio.

### **4. Heterogéneo**

No son las mismas características para todos los niños con TEL, puede variar tanto en grados como en el componente del lenguaje afectado. Lo más común es que estén afectadas la comprensión y la expresión, pero hay casos donde es principalmente la expresión.

### **5. Dinámico**

Las dificultades y habilidades del alumno variaran con el tiempo, ya que se superan cuestiones y van apareciendo otras a medida que el niño crece y se encuentra con entornos tanto sociales como escolares diferentes. Por ello, es muy importante intervenir teniendo en cuenta el momento actual e individual del estudiante.

### **6. Complejo**

Se pueden ver afectados de uno a todos los componentes morfológicos, semánticos, fonológicos o pragmáticos del sistema lingüístico y presentan

dificultades de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información que afecta así al almacenamiento y recuperación tanto a corto como a largo plazo.

Los alumnos con este diagnóstico suelen ser inteligentes y no muestran dificultades en otros aspectos ajenos al lenguaje, pese a que este trastorno tenga influencia negativa en el desarrollo de áreas de la personalidad como la ansiedad, el autoconcepto, la cognición social y las habilidades sociales.

#### **7. Invisible**

Las personas con TEL, sí que pueden hablar, por lo que sus problemas a veces no son evidentes o no se les da la importancia necesaria por la errónea creencia de que mejorarán solo con el tiempo.

#### **8. De evolución lenta**

Es un trastorno que mejora positivamente, pero que demanda tiempo y trabajo. Una vez más, recalco la importancia de una pronta terapia logopédica y que a su vez sea de larga duración.

#### **9. Frecuente**

Los estudios indican que hay entre un 2% y un 7% de la población educativa diagnosticada de TEL, pese a la creencia de que es inferior a la realidad por el desconocimiento que existe de este trastorno.

#### **10. Genético**

Es un trastorno del neurodesarrollo que se puede transmitir de manera genética. Se ha demostrado que hay una mayor posibilidad de desarrollar TEL, si ha habido antecedentes familiares con trastornos del lenguaje.

### **2.4. La relación entre el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y la adquisición de la lectoescritura**

La capacidad de leer y comprender un texto escrito se sustenta en las habilidades del lenguaje oral. Por lo tanto, el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), una "alteración significativa en la adquisición y desarrollo del lenguaje" sin causa física, neurológica, intelectual ni sensorial (Aguado et al., 2015, p.147-148), puede afectar el desarrollo de la lectoescritura en los niños.

El modelo simple de lectura (Hoover & Gough, 1990) propone que la comprensión lectora depende de dos habilidades. Primero se necesita la adquisición de la decodificación, que está relacionada con el procesamiento fonológico (Wagner & Torgesen, 1987; Catts 1993). A continuación, se adquiere la comprensión oral, en este caso relacionada con aspectos semánticos, sintácticos y de pensamiento de discurso (Stothard & Hulme 1992; Catts et al., 1999).

Los niños con TEL presentan una gran heterogeneidad en sus habilidades lingüísticas (Macchi et al., 2014; Buil-Legaz et al., 2015), lo que se traduce en diferentes dificultades en la lectoescritura. Se pueden observar dificultades en la decodificación, explicada anteriormente, que serían los niños con un diagnóstico de dislexia; dificultades en la comprensión lectora, que serían niños que pueden no tener dificultades fonológicas; y, por último, problemas en ambos campos.

Hay muchos autores que señalan que los niños con TEL presentan déficits en el procesamiento fonológico y en el reconocimiento de palabras (Catts, 1993; Snowling et al., 2000). Estos déficits podrían estar relacionados con la memoria fonológica (Gathercole & Baddeley, 1990), lo que afectaría el desarrollo semántico y sintáctico.

Por otro lado, como he explicado anteriormente, hay también diversos estudios que hablan de las dificultades de decodificación, concluyendo que los niños con TEL tienen dificultades para aprender a reconocer las palabras impresas (Bishop & Adams, 1990, Catts, 1993; Catts et al., 2002; MacArthur et al., 2000; Snowling et al., 2000).

Pero no todos los niños con TEL presentan dificultades en la lectoescritura. Algunos, a pesar de sus dificultades lingüísticas, logran adquirir la lectura de manera exitosa.

La transparencia del idioma, la correspondencia entre grafemas y fonemas, puede simplificar el proceso de aprendizaje de la lectura (Georgiou et al., 2008; Babayiğit & Stainthorp, 2011). Esto significa que las dificultades lectoras de los niños con TEL podrían variar según el idioma que aprenden (Bedore & Leonard, 2005; Bortolini et al., 2002). Los resultados en idiomas con ortografías profundas como el inglés no son necesariamente extrapolables a sistemas más transparentes como el holandés, el italiano o incluso el español, que también puede llegar a considerarse como tal debido a su gran correspondencia entre grafemas y fonemas.

Según Aguado, G. (2009) Hablando de la continuidad entre el TEL y los Trastornos de Escritura, podemos decir que el origen del TEL está relacionado con la dificultad en las secuencias de sonidos a la velocidad de habla; mientras que en el lenguaje escrito la dificultad principal es identificar lo que se lee, para codificarlo visualmente y así comprender su significado. Por lo tanto, ambos tienen dificultades en el sistema fonológico, especialmente en la memoria fonológica de trabajo. También se habla de que en ambos trastornos se presenta un solapamiento fenotípico, pero no se ha encontrado un solapamiento genético hasta ahora. Se recomienda abordarlos de manera multidisciplinar.

La recuperación ilusoria (Scarborough y Dobrich, 1990) hace referencia a que las dificultades iniciales puedan parecer superadas a medida que los niños van desarrollando habilidades en el lenguaje escrito. Es decir, inicialmente se observan determinadas dificultades que pueden parecer superadas, pero se debe a la recuperación ilusoria ya que las limitaciones en la memoria fonológica todavía persisten.

### 3. Marco Metodológico

---

En el proceso de intervención para la enseñanza de la lectoescritura, se parte de una adaptación curricular significativa realizada por el colegio al que acude el estudiante, y también se inicia desde unos conocimientos previamente abordados y adquiridos.

Se empleará una metodología centrada en las necesidades y características individuales de cada alumno, con un enfoque adaptativo y basado en sus intereses. Una de las consideraciones fundamentales es la vinculación entre lo que se está aprendiendo y los intereses del niño ya que esto no solo favorece a la motivación, sino que también facilita la comprensión y la retención de los contenidos.

Para implementar esta metodología, se utilizará una presentación fonética de los contenidos, que consiste en transformar la representación visual de las letras en su correspondencia oral o auditiva. Esta técnica facilita la asociación entre los símbolos escritos y los sonidos del lenguaje hablado, lo que es esencial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Las tareas de identificación de letras serán una parte fundamental de esta metodología, permitiendo a los niños reconocer y asociar los grafemas con sus correspondientes fonemas.

En la etapa de identificación se emplearán gestos de apoyo que representen visualmente los fonemas consonánticos. Estos gestos no solo ayudan a recordar los sonidos de las letras, sino que también refuerzan la conexión entre la representación visual y auditiva de los mismos. Una vez más, recalco, que debe ir en torno a las características individuales de los niños y por lo tanto estos gestos se podrían adaptar según el alumno.

En este caso concreto, usamos gestos como asociar la letra “t” con el gesto de hacer una X con los dedos que simula que estas cortando y por lo tanto se parece a la representación visual de la propia letra; la “n” con la acción de tocarse la nariz; la “s” con taparse la boca como señal de silencio, etc. Además, se fomentará la participación activa del niño en su propio proceso de aprendizaje intentando que también realice las acciones asociadas a las letras y a los sonidos correspondientes para que así pueda generalizarlo y no simplemente hacerlo de manera aislada o cuando el docente lo realiza.

En la segunda etapa del proceso, se trabaja la unión silábica, que implica combinar las consonantes y vocales para formar las silabas directas. Para trabajar en esta etapa, es

importante comenzar con tareas simples pero concretas que permitan al alumno practicar esta unión y adquirirla.

Por último, destacar que la introducción de las consonantes se realizara de manera individual, pero no aislada, es decir, utilizando las letras ya adquiridas para construir desde esa base nuevas silabas. Esto ayudara a reforzar el aprendizaje y evitar confusiones entre los grafemas. Además, se proporcionará una retroalimentación positiva y se utilizarán elementos adicionales que eviten los errores para no llegar a un sentimiento de frustración.

El estudiante ya ha trabajado los grafemas: *l, t, d, p, m, n, s, f*; por lo tanto, se empiezan a añadir consonantes nuevas y se trabaja con palabras que contengan aquellas que ya conoce y está empezando a generalizar. Incluir nuevas consonantes no significa dejar de lado las anteriores, ya que como menciono previamente, no se trata de un enfoque aislado.

En cuanto a la evaluación, según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se caracteriza por ser global, continua y formativa. La observación directa y sistemática es una de las técnicas principales empleadas en este proceso, donde se distinguen diferentes procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación. Entre ellos se encuentra el Registro Fonológico Inducido (RFI), cuyos autores son Marc Monfort y Adoración Juárez. Es una prueba de lenguaje diseñada para evaluar cualitativamente y cuantitativamente las habilidades fonológicas de los niños entre 3 y 7 años, tanto en repetición como en habla espontánea. Se administra de manera individual y la duración es de entre 10 y 20 minutos.

El propósito de la evaluación es identificar los aprendizajes adquiridos y el progreso individual. Para ello, se tendrá en cuenta la adaptación curricular significativa llevada a cabo por el centro. En este caso, no se realizará una conclusión evaluativa final, sino que se darán los resultados obtenidos durante la intervención a la tutora y a la orientación psicopedagógica del centro para que sean ellos quienes tomen las últimas decisiones.

### **3.1. Diseño de un libro de lectura**

Se procedió al diseño de un libro de lectura personalizado (Anexo 1) tomando como base los intereses de la alumna y enfocándose en la inclusión de palabras con grafemas y fonemas que se habían trabajado previamente, logrando cumplir en un 90% con este

objetivo. La iniciativa para la creación de dicho libro surgió ante la asignación por parte del centro educativo de dos horas semanales dedicadas a la lectura, tanto grupal como silenciosa, durante las cuales la alumna no recibía clase con la maestra de Audición y Lenguaje (AL). Esta circunstancia motivó la toma de medidas para continuar promoviendo el desarrollo del aprendizaje y la autonomía del estudiante.

En vista de ello, se propuso al centro la posibilidad de intervenir durante la hora de lectura individual semanal, con el fin de aprovechar ese tiempo para fomentar el avance de la alumna. Una vez aceptada la propuesta, se inició con la elaboración del cuento.

El libro, compuesto por 23 páginas ilustradas, fue diseñado y escrito considerando la realidad familiar de la alumna, sus preferencias personales y su nivel de vocabulario, ajustándolo en la medida de lo posible a su edad. Este enfoque resultó crucial, ya que los libros disponibles en el centro estaban orientados a estudiantes de menor edad, lo que no sólo disminuía su interés, sino que también le causaba vergüenza al tener que utilizarlos en clase.

Una vez finalizada la lectura del libro, se llevaron a cabo diversas actividades destinadas a trabajar la comprensión lectora y, de manera simultánea, reforzar la memoria y la atención. Estas actividades adicionales se crearon con el propósito de consolidar los aprendizajes adquiridos durante la lectura, mediante ejercicios que favorecieran una comprensión más profunda del texto y el fortalecimiento de habilidades cognitivas fundamentales.

El proceso de diseño del libro tuvo un doble propósito: por un lado, garantizar que la alumna continuara trabajando en los aspectos fonológicos específicos que necesitaba reforzar y, por otro lado, aumentar su motivación y autoestima al proporcionarle un material de lectura adecuado y atractivo. La historia se redactó en un lenguaje accesible y disfrutable, empleando una tipografía escolar que le resultaba familiar, dado que estaba en las etapas iniciales de la lectoescritura.

Este proyecto demostró ser una herramienta valiosa para su desarrollo académico y personal, y una solución efectiva para poder aprovechar al máximo el tiempo de lectura semanal destinado por el centro.

## 4. Diseño de la Intervención:

---

### 4.1. Contexto escolar y destinatario

#### 4.1.1. Centro escolar

Se trata de un colegio concertado religioso de la provincia de Valladolid.

#### 4.1.2. Plan de atención a la diversidad

En cuanto al plan de atención a la diversidad que se encuentra dentro del PEC, y siguiendo la normativa vigente en CyL, se recogen las medidas de atención a la diversidad del centro. Los objetivos fundamentales son:

- Detección temprana de aquellos alumnos/as con N.E.E
- Facilitar al alumnado con N.E.E una respuesta adecuada y de calidad que le permita alcanzar el mayor desarrollo personal y social.
- Planificar propuestas educativas diversificadas de organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptadas a las necesidades de cada alumno.
- Proporcionar una enseñanza personalizada y adaptada a las necesidades educativas de cada alumno del colegio.
- Coordinar el desarrollo de actividades encaminadas a la inserción y promoción del alumnado con características especiales.
- Establecer núcleos de colaboración entre los diversos profesores que intervienen con los alumnos de N.E.E

Otro de los ámbitos de atención a la diversidad es el correspondiente al alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo establecido en el Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías, llamado PLAN de ACOGIDA.

#### 4.1.3. Destinatario/Caso/Análisis del alumno

La alumna está en 2º de EP, con una adaptación curricular significativa de 1º de primaria. Con nacionalidad peruana, llegó a finales del curso pasado a España, ya que su madre llevaba 3 años trabajando en dicha localidad.

Llegó al centro actual con un boletín de notas brillante de su país, pero se ha comprobado que el desfase curricular era significativo.

Se la hizo una evaluación inicial, para ver los conocimientos previos, así como las habilidades sociales y capacidad cognitiva. Se concluyó que es una alumna con alteraciones graves del Lenguaje y Habla, con un desfase curricular, pero sin déficit cognitivo. Tampoco tenía adquirida la conciencia fonológica. Sin embargo, en base al plan de acogida, se consideró que la mejor medida de actuación era dejarla en el curso que la correspondía según su edad, pero con 4 sesiones semanales de apoyo educativo y trabajo del lenguaje oral.

## **4.2. Intervención/ Programa de intervención**

La alumna tiene una adaptación curricular significativa (ACS) en el área de lengua, siguiendo así el currículo de 1º de E. Primaria, se puede consultar el Anexo 2, para mayor información.

A continuación, especificaré simplemente las competencias específicas y los objetivos que trabajaré durante mi intervención y que se encuentran recogidos en la ACS.

### **4.2.1. Objetivos**

- **NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO**
  - Conseguir la correcta realización de todos los fonemas en sus distintas posiciones tanto en imitación como en lenguaje espontáneo y en todos los contextos, tanto en el colegio como en casa.
- **NIVEL MORFOSINTÁCTICO**
  - Utilizar adecuadamente las concordancias de género y número.
  - Utilizar correctamente las distintas clases de palabras: nombres, determinantes, adjetivos, formas verbales, pronombres, adverbios... -
  - Afianzar estructuras lingüísticas de distinto tipo: interrogativas, exclamativas, negativas...
- **NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO**
  - Adquirir un vocabulario nuevo a través de los distintos centros de interés del aula.
  - Definir palabras.
  - Fomentar el conocimiento de distintas categorías semánticas.
  - Utilizar de manera funcional el vocabulario adquirido.

- NIVEL PRAGMÁTICO (HABILIDADES COMUNICATIVAS)
  - Ampliar las capacidades del lenguaje espontáneo del niño.
  - Ser capaz de dar información acerca de sí mismo.
  - Ser capaz de comunicar experiencias e historias en interacción con los demás.
  - Imaginar, hacer como si, si yo fuera...
  - Describir objetos, personas, animales... de su entorno y acciones que realizan.
  
- COMPRENSIÓN ORAL
  - Comprender las concordancias de género y número.
  - Reconocer, señalar y nombrar personas, objetos reales y acciones en fotografías e imágenes.
  - Comprender y ejecutar órdenes sencillas.
  - Comprender distintos tipos de oraciones: interrogativas, negativas, con partículas de lugar, cantidad y tiempo...
  - Comprender relatos e historias, contestando a preguntas sencillas:
    - ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿De quién?...
  
- HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS
  - Desarrollar las habilidades metalingüísticas: entrenamiento en la manipulación de segmentos del habla.
  - Trabajar la conciencia lexical, silábica y fonológica: reconocer, contar, invertir, omitir, comparar, añadir, sustituir y escribir.
  
- LECTOESCRITURA
  - Reconocer y leer las vocales y las consonantes
  - Repasar, leer y escribir palabras y oraciones
  - Ordenar letras para formar sílabas, sílabas para formar palabras y palabras para formar oraciones.
  - Completar palabras y frases.
  - Leer y comprender oraciones asociándolas con imágenes.
  - Escribir al dictado y palabras, oraciones y pequeños textos.
  - Formar oraciones correctamente.

- Aprender el abecedario en mayúscula y minúscula.
- Usar la mayúscula al empezar a escribir, después de punto y en los nombres propios.
- Responder a una serie de preguntas, (que le ayudan a comprender lo importante del texto) tras la lectura de textos diversos.

#### 4.2.2. Competencias específicas

##### Competencia específica 2.

2.1 Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos más sencillos, e identificando, de manera acompañada, los elementos no verbales más elementales. (CCL2, STEM1, CD3, CPSAA3)

2.2 Identificar, de manera guiada, elementos básicos de la comunicación no verbal, interpretando textos orales y multimodales sencillos y potenciando el desarrollo de capacidades, actitudes y destrezas visuales, auditivas y corporales. (CCL2, CP2, STEM1, CPSAA3, CCEC3)

##### Competencia específica 3.

3.1 Producir textos orales y multimodales breves y sencillos, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales. (CCL1, CCL5, CP2, STEM1, CCEC3) 3.2 Participar en interacciones orales espontáneas con actitud respetuosa y desarrollando la escucha activa. (CCL1, CCL5, CPSAA3, CC1, CC2)

##### Competencia específica 4.

4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos breves y cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura. (CCL2, CCL4, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4, CPSAA5)

4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales elementales de textos escritos y multimodales breves sencillos, valorando su contenido. (CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CPSAA4)

4.4 Relacionar los sonidos del lenguaje hablado con sus grafías correspondientes a través la asociación grafema-fonema, la conciencia fonológica y la fluidez verbal, desarrollando el aprendizaje lectoescritor y contribuyendo a la comprensión de textos escritos y multimodales. (CCL2, STEM1, CPSAA4, CPSAA5)

#### Competencia específica 5.

5.1 Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados. (CCL1, CCL3, CCL5, CPSAA5, CC2, CE3)

#### Competencia específica 7.

7.1 Leer de forma acompañada textos breves y sencillos de distintos autores y autoras acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura. (CCL4, CCEC1, CCEC3)

7.3 Participar en lecturas expresivas, dramatizaciones o interpretaciones de textos breves y sencillos con cierta entonación y musicalidad, de manera individual o en grupo, explorando las diferentes posibilidades expresivas de la voz y el cuerpo, fomentando el gusto por la lectura como fuente de placer y disfrutando de su dimensión social. (CCL1, CCL4, CPSAA1, CPSAA3, CCEC2, CCEC3)

#### Competencia específica 9.

9.1 Descubrir conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia y la ortografía natural, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos breves y sencillos en contextos significativos. (CCL1, CCL2, CP2, STEM2, CPSAA5)

#### 4.2.3. Principios metodológicos.

Se partirá a trabajar sobre los conocimientos que la alumna ya tiene adquiridos. Muchas de las intervenciones diarias consistirán en fichas de trabajo dado que muchas horas que el centro dedica al apoyo de esta estudiante son dentro de la propia aula y, por lo tanto, hay más limitaciones. Pese a ello, todas las tareas estarán diseñadas específicamente para este caso individual y basándolo en sus intereses y conocimientos. Se considerará su dificultad y el tiempo requerido para su ejecución, que el alumno sea capaz de resolverlos por sí solo, sin necesidad de instigación verbal, pese a estar de manera continuada junto a él. Se irá modificando progresivamente la dificultad de dichas tareas.

Ante todas las actividades a realizar, más dinámicas o estáticas, se incorporarán las siguientes ayudas:

- Visuales: ofrecer un modelo a seguir, presentar información gráfica. Por ejemplo, un llavero silábico del que dispone en todo momento para poder aclarar las dudas que le puedan surgir durante la realización de una actividad. Este llavero ha sido creado en base a los conocimientos individuales, y se partirá simplemente con las consonantes trabajadas, añadiendo una nueva cuando se empiece a trabajar sobre ella.
- Verbales: en todo momento se presentarán apoyo verbal complementario, con la intención de promover su repetición y futura ejecución.
- Elementos manipulativos: crearé situaciones significativas y motivadoras, que le ayuden a aprender a aprender y a reflexionar sobre su propio aprendizaje
- El uso de las TIC, como sistema aumentativo o alternativo para la comunicación y como elemento que engloba ayudas tanto verbales como visuales.
- Todos estos principios tienen como objetivo que la alumna sea de manera gradual, capaz de aprender de forma autónoma.

En caso de que la alumna quisiera decir algo durante el desarrollo de una actividad, no se la priva de ello ya que se favorece a su habilidad lingüística. No obstante, es esencial asegurar que esta oportunidad de comunicación no sea utilizada como recurso para evitar realizar el trabajo asignado.

#### 4.2.4. Temporalización

La intervención educativa tuvo una duración total de siete semanas, llevándose a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo. Las sesiones se desarrollaron con una duración estándar de una hora cada una (marcadas en azul), exceptuando las clases de los lunes, con una duración de 30 minutos (marcadas en rojo). Estas sesiones más cortas se centraron específicamente en el trabajo intensivo del lenguaje.

El diseño de la intervención fue estructurado de manera semanal, asignando cada semana a la introducción y aprendizaje de un nuevo grafema-fonema. Este enfoque permitía asegurar una adquisición sólida y progresiva, garantizando que no se aprendiera de manera aislada, sino siempre en combinación con los conocimientos previamente adquiridos.

No todas las semanas tienen la misma duración, algunas son más largas que otras según la dificultad de los contenidos a trabajar.



### MARZO 2024

### ABRIL 2024

### MAYO 2024



Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26
25	26	27	28	29	30	31	29	30						27	28	29	30	31		

#### 4.2.5. Actividades/sesiones

Todas las sesiones se han diseñado específicamente para la alumna y teniendo en cuenta sus necesidades individuales. Han sido supervisadas por la maestra de AL del centro, y siguiendo las pautas de la adaptación curricular significativa realizada por el equipo de orientación del centro.

Debido a la organización del centro, muchas de las sesiones han tenido que ser mediante fichas ya que se realizaban dentro del aula mientras el resto de la clase trabajaba otros contenidos completamente diferentes y, por lo tanto, no había tanta posibilidad de hacerlo lúdico. Sin embargo, en todo momento se ha buscado que fueran lo más dinámicas posibles y que a la alumna le parecieran motivadoras e interesantes.

Tanto en el aula ordinaria como fuera del aula, los primeros 10 minutos se dedicarán a ver cómo está la alumna, si quiere contar algo relevante, a hacerle alguna pregunta... de la misma manera, los últimos 10 minutos servirán para ver si ha entendido todo bien, si le ha gustado la sesión, y para recoger lo que se haya generado para dejar todo limpio y colocado.

Cabe destacar, que durante el transcurso de todas las actividades se iba dando refuerzo oral y se corregía de manera positiva en caso de que no fuera capaz de emitir correctamente algún fonema.

### **Materiales comunes en todas las sesiones:**

En todas las sesiones, se ha utilizado un llavero silábico (Anexo 3) que favorecía a la realización de las actividades ya que en el momento que la alumna no estaba segura de la letra que era recurría para identificarlo junto al dibujo.

Por otro lado, como hilo conductor y/o elemento motivador, creé un “pasaporte de letras” (Anexo 4) el cual nos servía para ir marcando las letras adquiridas, y se sellaba la página correspondiente una vez estuviera prácticamente generalizada y adquirida. En cada una de las páginas se observan diferentes imágenes que se han trabajado y sirven para que puedan asociarlas, y también una valoración por emoticonos que representaban cuan fácil o difícil le había resultado.

A continuación, mediante tablas y una distribución semanal, explicaré las diferentes sesiones y actividades trabajadas.

**Semana 1: REPASO**

**Objetivo semanal:**

**Afianzar el conocimiento de los grafemas-fonemas que se han adquirido. (d, t, m, n, s, p, f).**

**Día 1: 18/03**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>(Anexo 5) Creé una medusa con 10 tentáculos. En cada uno de ellos está escrita una letra, y la alumna tenía que ordenar dichos tentáculos según el objeto o la palabra que le pidiera. En los tentáculos se escribieron dos palabras diferentes para así lograr muchas combinaciones diferentes.</p> <p>Hice diferentes niveles, según como fuera yendo la evolución del juego.</p> <p>Nivel 1: En estas tarjetas la alumna podía ver escrita la palabra que tenía que conseguir, y una ilustración del mismo. Así se facilitaba la asociación. Una vez consiguió varias de este primer nivel, se continuó con el siguiente.</p> <p>Nivel 2: Se quita la representación visual y sólo aparece la palabra, el procedimiento es el mismo, colocar los tentáculos en orden para lograr dicha palabra.</p> <p>Nivel 3: Simplemente el dibujo, sin tener la palabra escrita.</p> <p>Una vez hicimos unas cuantas rondas, procedí a presentar el pasaporte. Explicué cuál era su función y como se usaba. Cada semana, al acabar de trabajar un fonema-grafema nuevo, debía completar el pasaporte para ver si así obtenía el sello que indica que se ha conseguido con éxito.</p> <p>Ese día, se completaron las primeras páginas.</p>	<p>Medusa</p> <p>Rotulador de pizarra blanca</p> <p>Tarjetas de los 3 niveles</p>	<p>Aula AL</p>	<p>30 min</p>

**Día 2: 19/03**

**Día 3: 20/03**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>La primera actividad de repaso, consistía en completar ciertas palabras sobre un mismo grafema.</p>	<p>Ficha de trabajo</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>2 horas (2 sesiones)</p>

<p>A la alumna se le entregó una ficha de trabajo (Anexo 6) dónde se observaba la consonante tanto en mayúsculas como en minúsculas, y a su vez las cinco vocales para que pudiera realizar la asociación antes de ejecutar la actividad.</p> <p>Había 5 palabras diferentes, una por cada vocal, y no necesariamente la sílaba a completar era la primera. Lo demás aparecía escrito para que finalmente la alumna pudiera leer la palabra completa y así comprobar que estuviera bien.</p> <p>Las palabras iban acompañadas de su respectivo dibujo para facilitar el reconocimiento.</p> <p>Una vez se acabó la actividad, la alumna debía escribir frases breves con al menos una palabra de cada consonante.</p>	<p>Material para escribir</p>		
<b>Día 4: 22/03</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Para trabajar la conciencia fonológica y el concepto de sílabas, diseñé una actividad (Anexo 7) en la que la alumna debía ordenar una serie de sílabas para así formar palabras.</p> <p>El procedimiento era aparentemente sencillo y repetitivo, pero esencial para desarrollar las habilidades de lectoescritura.</p> <p>Las sílabas estaban colocadas de manera vertical y debía escribirlas a continuación ya colocadas. En las dos primeras, le rodeé la primera sílaba para facilitar su comprensión de la tarea. Después no necesitó esa ayuda. Sólo se utilizaron los grafemas que la alumna ya conocía, y las sílabas eran directas.</p>	<p>Ficha de trabajo Material para escribir</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>1 hora</p>
<b>Día 5: 03/04</b>			
<b>Día 6: 05/04</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>(Anexo 8) Al volver de semana santa, se realizó la última actividad de la semana de repaso. La actividad consistía en una ficha dividida en tres fases.</p> <p>1º: Debía repasar e ir leyendo la sílaba.</p>	<p>Ficha de trabajo Rotuladores, pinturas... Tijeras Pegamento</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>2 horas (2 sesiones)</p>

<p>2º: Una vez completada la lectura, tenía que seleccionar la imagen cuyo significado que comenzara con la sílaba que iba leyendo, para así pegarla a continuación.</p> <p>3º: Por último, tenía que escribir la palabra completa, teniendo en cuenta cuál es la sílaba que estaba trabajando en esa ronda.</p> <p>El proceso se repetía con todas las vocales, y trabajamos las diferentes letras. Se hacían descansos activos en los que la niña podía ir recogiendo la mesa de los recortables, podía colorear los dibujos... para así evitar el rechazo por la actividad.</p> <p>Una vez acabamos, tocaba sellar la página correspondiente de su pasaporte.</p>	Pasaporte		
--	-----------	--	--

<b>Semana 2: Letras B/V</b>			
<b>Objetivo semanal:</b>			
<b>Conocer palabras que contengan las letras B- V, y reconocerlas en lenguaje oral.</b>			
<b>Día 7: 08/04</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>(Anexo 9) Esta actividad consiste en definir una palabra sin decir exactamente lo que es, ni usar la palabra prohibida. Sería como el tradicional juego del Tabú, pero adaptado con ilustraciones que puedan resultar familiares y reconocibles para el alumno.</p> <p>Sirve tanto para practicar la expresión oral como para adquirir nuevo vocabulario, que son dos de los objetivos que se busca trabajar.</p> <p>Haremos turnos, y a quién le toque tendrá que definir el objeto que le ha salido en la tarjeta. En caso de no saber definir la ilustración, se podrá saltar un máximo de 2 veces. Cuando se haya adivinado, se repetirá otra vez, pero cambiando los roles.</p>	Juego del tabú	Aula AL	30 min
<b>Día 8: 09/04</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>

<p>Durante la hora de lectura, se buscaba trabajar la capacidad de lectura y comprensión lectora, de una manera lúdica y mediante la representación física para reforzar dicha comprensión y retención de la información.</p> <p>Mediante la Tablet, le iba enseñando a la alumna una “tarjeta” con una frase que debía leer en voz alta y posteriormente representar físicamente la acción o emoción descrita.</p> <p>Por ejemplo: “Sonia está contenta”, debía poner cara de tristeza. “Felipe salta en clase”, se tenía levantar y saltar por la clase.</p> <p>La dificultad de la actividad fue progresando. Se comenzó con frases simples, con una sola acción o emoción. Gradualmente, se fueron introduciendo frases más largas y complejas, que incluían varias acciones y descripciones.</p> <p>Por ejemplo: “Felipe se levanta y se sienta en el suelo dos veces”. La mayoría de las frases fueron leídas dos veces para asegurar la comprensión de la información, para así poder ejecutar la acción. Consideré importante este aspecto ya que a menudo, al leer silabeando, empleaba mucho en el proceso de decodificación y no retenía la información al mismo tiempo.</p>	Tablet	Aula AL	1 hora
<b>Día 9: 10/04</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Para introducir el fonema “B” y el fonema “V” no se trabajaron las reglas ortográficas, dado que la diferencia de sonido es mínima o casi inexistente en la mayoría de lugares. Se utilizó el llavero silábico para preguntarle si conocía las letras, si conocía alguna palabra que llevara ese sonido... y se mantuvo una conversación para ver cuáles eran sus conocimientos previos y si había reconocimiento auditivo de dichos fonemas.</p> <p>Seguido de esto, se realizó una ficha (Anexo 10) para trabajar estos conocimientos. La ficha estaba dividida en tres partes, la primera era para trabajar la grafía y adquirir la representación gráfica tanto en mayúsculas como en minúsculas.</p>	<p>Llavero silábico</p> <p>Ficha de trabajo</p> <p>Material para escribir</p>	Aula ordinaria	1 hora

<p>A continuación, trabajamos la distinción, en una actividad dónde debía rodear todas las letras “B” / “b” que encontrara. Cuando terminó este ejercicio, en una pizarra blanca, se le puso la misma actividad, pero sin utilizar la letra escolar para comprobar si era capaz de distinguir visualmente el grafema “B” del grafema “D” La última actividad consistía en unir el dibujo con su palabra correspondiente. Para ello, lo primero que hicimos fue leer las palabras para asegurar que conocía su significado. Una vez leídas, de manera individual, fue relacionando.</p>			
<b>Día 10: 12/04</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>En esta sesión, el procedimiento fue similar al día anterior, se comenzó recordando lo trabajado para seguidamente realizar una ficha similar pero esta vez de la letra “V” (Anexo 11). También contaba con 3 partes, siendo únicamente la primera igual que la ficha anterior.</p> <p>La segunda actividad, consistía en unir la sílaba con el dibujo que comenzara por ese sonido. Para ello se utilizaron diferentes colores, que le facilitaron la asociación.</p> <p>Una vez había acabado de unir as palabras, tuvo que escribirlas en el ejercicio 3, trabajando esta nueva letra, pero sin dejar de lado las que ya conocía, por lo tanto, podía escribir las cinco palabras prácticamente de manera individual.</p> <p>Al ser el último día enfocado a estos dos grafemas, se completó el pasaporte respondiendo sobre la dificultad de los trabajados y recibiendo el sello correspondiente.</p>	<p>Ficha de trabajo</p> <p>Material para escribir</p> <p>Pasaporte</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>1 hora</p>

**Semana 3: Letras R/RR**

**Objetivo semanal:**

**Mejorar la articulación del sonido R**

**Aumentar la conciencia fonológica para diferenciar entre el sonido R fuerte y R suave.**

**Día 11: 15/04**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Durante la sesión, dedicamos el tiempo a jugar al juego de “Quién es Quién”. Utilicé este juego como herramienta pedagógica para fomentar el desarrollo del lenguaje oral, así como para mejorar las capacidades de expresión y comprensión, de una forma lúdica y motivadora.</p> <p>Cada uno teníamos nuestro tablero con una serie de personajes, un tablero es rojo y el otro es azul y ambos contienen los mismos personajes. Para comenzar el juego se elige un personaje, y el juego se desarrolla a través de una serie de preguntas de sí/no. Por turnos, íbamos haciendo preguntas para así deducir cuál es el personaje seleccionado por su oponente.</p> <p>A medida que se van recibiendo respuestas, se van eliminando aquellos personajes que no coinciden con la identidad del personaje seleccionado por la otra persona. El juego termina cuando se adivina el personaje.</p>	<p>Juego de “Quién es Quién”.</p>	<p>Aula AL</p>	<p>30 min</p>

**Día 12: 16/04**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Le entregué el cuento que le había escrito y dedicamos la sesión a su lectura en voz alta, intercalando momentos de pausa para comentar las ilustraciones presentes. Esto facilitaba la comprensión del texto ya que las imágenes proporcionaban un contexto visual que facilitaba a la interpretación de la historia.</p> <p>A medida que avanzábamos en la lectura, se prestaba especial atención a la pronunciación de las palabras con mayor dificultad. Se le ofrecía apoyo con los gestos para que recordara la letra y así poder articular correctamente los sonidos.</p>	<p>Libro de lectura</p>	<p>Aula AL</p>	<p>1 hora</p>

<b>Día 13: 17/04</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Se trabajó la discriminación entre la R fuerte y la R suave. Para ello, primero hubo una explicación realizada en una pizarra <i>velleda</i> individual. Durante la explicación recalcamos cuando se utilizaba cada tipo. Haciendo hincapié en los trucos para poder reconocer cuando el sonido era fuerte y cuando era suave.</p> <p>Por ejemplo: si el sonido es fuerte y va entre vocales, se pone dos R sin embargo si el sonido es suave pero también va entre vocales se pone simplemente una R.</p> <p>Se fueron haciendo ejemplos prácticos en los que la alumna participaba de manera activa proponiendo palabras.</p> <p>Tras la explicación realizó una ficha (Anexo 12) para afianzar estos conocimientos. Constaba de dos actividades diferentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rodear la opción que estuviera escrita correctamente.</li> <li>2. Dibujar lo que lee.</li> </ol>	Pizarra velleda Rotulador para pizarra blanca Ficha de trabajo Material para escribir	Aula ordinaria	1 hora
<b>Día 14: 19/04</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Durante esta actividad se trabajó el reconocimiento y la articulación del fonema R fuerte, empleando un enfoque lúdico y visual para facilitar su aprendizaje. Para ello, cree diferentes conos de helado, cada uno marcado con una sílaba que contenía el fonema R fuerte (“RA”, “RE”, “RI”, “RO”, “RU”) (Anexo 13).</p> <p>Junto a los conos, había muchas bolas de helado diferentes y cada una con una ilustración que representaba un animal u objeto cuyo nombre comenzaba con la sílaba marcada en los cucuruchos.</p> <p>Debía seleccionar las bolas de helado y colocarlas en el cono correspondiente. Cuando tubo todos los helados completos, fue nombrando en voz alta los dibujos para corregir y trabajar la adecuada articulación del fonema.</p>	Material manipulativo: conos y bolas de helado	Aula AL	1 hora
<b>Día 15: 24/04</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>

<p>Durante esta sesión se trabajó la R suave, ya que tanto su lectura como el reconocimiento auditivo estaba resultado complejo.</p> <p>Para ello se trabajó mediante fichas de trabajo (Anexo 14).</p> <p>La primera actividad consistía en repasar las diferentes combinaciones que se podían generar utilizando en fonema R suave. Esta actividad era esencial para afianzar el concepto y trabajar la lectura de estas sílabas de manera aislada.</p> <p>En segundo lugar, debía completar una actividad de relacionar la palabra con su dibujo. A continuación, debía completar una actividad corta que consistía en completar el espacio en blanco con la palabra correspondiente al dibujo que había, de este modo podría descifrar el mensaje.</p> <p>La última actividad era una sopa de letras dónde en vez de poner las palabras, estaban los dibujos para que ella escribiera la palabra y a continuación procediera a buscarla.</p>	<p>Fichas de trabajo</p> <p>Material para escribir</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>1 hora</p>
--	--	-----------------------	---------------

**Día 16: 26/04**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>(Anexo 15) Juego tradicional del “Veo Veo”: se comenzó esta sesión hablando de este juego, como lo conoció, con quién juega en su casa, si le gusta...</p> <p>A continuación, se explicó al alumno que habrá alguna variación ante las normas comunes. Había que buscar palabras que tuvieran el fonema R, tanto fuerte como suave, y dar una pista diciendo un color que tenga dicho objeto.</p> <p>Por lo tanto, el alumno empezó diciendo: “Veo Veo”, y yo contesté: “¿Qué ves?”, de nuevo, el alumno dice: “una cosita que tiene el color...” Se debe adivinar el objeto, y una vez adivinado se escribía la palabra en la pizarra.</p> <p>Si, soy yo, la maestra, quién estaba adivinando el objeto lo escribiré en la pizarra para posteriormente pedir a la alumna que me diga si está correcto. En caso de que lo haya puesto mal, me lo corregirá y me dirá por qué. Y viceversa.</p>	<p>Láminas de “veo veo”</p> <p>Pizarra tradicional</p> <p>Tizas</p>	<p>Aula AL</p>	<p>1 hora</p>

**Día 17: 03/05**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Para comenzar esta sesión se utilizó la metodología de “FLIPPED CLASSROOM” (“Clase invertida”) para que fuera ella quién explicara los conceptos que habíamos trabajado sobre la R fuerte y la R suave. Este enfoque permitió que tomara un papel activo y demostrara su comprensión. Mientras la alumna explicaba, se le proporcionaba retroalimentación positiva y se ayudaba si había algún concepto que no recordaba.</p> <p>Tras la explicación, la alumna completó una ficha (Anexo 16) que había sido diseñada como prueba evaluativa. Realizó el trabajo de manera individual, lo que me permitió evaluar su nivel de comprensión y habilidades de realización sin intervención externa ni distractores, ya que estábamos en el aula de AL.</p> <p>Para terminar, se completaron las páginas del pasaporte correspondientes a la semana de trabajo.</p>	Pasaporte	Aula AL	1 hora

**Semana 4: Letras C/QU**

**Objetivo semanal:**

**Generalizar los fonemas y grafemas aprendidos**

**Diferenciar el fonema /k/ formado por los grafemas c y q**

**Día 18: 06/05**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>La actividad consiste en adivinar la palabra secreta (Anexo 17). Para ello, hay que escribir la letra inicial que corresponde a cada dibujo y adivinar cual era palabra oculta.</p> <p>Con esta actividad se trabaja la conciencia fonológica, pero a mayores, sirve para reforzar el lenguaje oral.</p> <p>La alumna iba nombrando los objetos y se iba reforzando la articulación aislada de los fonemas que tenía que escribir.</p>	<p>Ficha “adivina la palabra secreta”.</p> <p>Rotulador de pizarra blanca.</p>	Aula AL	30 min

**Día 19: 07/05**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>En esta hora de lectura, continuamos con el cuento ya que en la sesión de la semana anterior no había dado tiempo a terminarlo.</p> <p>La dinámica fue la misma, se iba parando para comentar las ilustraciones y prestando atención a la correcta articulación de los fonemas.</p>	<p>Libro de lectura</p>	Aula AL	1 hora

**Día 20: 08/05**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Se trabajó la diferenciación y correcta utilización de las letras “C” y “Q”, con especial énfasis en las reglas ortográficas que las rigen.</p> <p>En primer lugar, hubo una explicación teórica dónde se recalcó que la letra “C” puede sonar como una /k/, dependiendo de la vocal que la siga, y que la letra “Q” siempre va seguida de una “U” muda (por eso, en la mayoría de ocasiones la representábamos directamente como “QU”) y que también suena como una /k/ pero que no puede ir con todas las vocales.</p> <p>Tras esto, se proporcionó una ficha (Anexo 18) que la alumna debía completar. En primer lugar, debía rodear de diferentes colores según la letra que llevara la palabra basándose en las reglas de ortografía</p>	<p>Pizarra velleda individual</p> <p>Rotulador para pizarra blanca</p> <p>Ficha de trabajo</p> <p>Material para escribir</p>	Aula ordinaria	1 hora

<p>previamente explicadas. Para ello, la alumna optó por escribir todas las palabras.</p> <p>En la segunda parte de la tarea, tenía que seleccionar 3 palabras con cada grafema y escribirlas.</p> <p>Mientras se realizaban las actividades, se iban resolviendo dudas que iban surgiéndole a la alumna y recordando la explicación.</p>			
<b>Día 21: 10/05</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Durante la sesión, se utilizó una plantilla de multiactividad (Anexo 19) creada por mí, para trabajar diversas habilidades de la lectoescritura como la segmentación silábica, la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y palabras...</p> <p>En la Tablet se le mostraba una imagen correspondiente una palabra específica. La alumna debía observarla y completar las tareas basándose en dicha imagen.</p> <p>Las actividades para realizar dentro de la plantilla eran:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escribir la letra inicial de la palabra, tanto en mayúsculas como en minúsculas.</li> <li>2. Escribir la palabra completa, con un rotulador.</li> <li>3. Con cubos de colores, debía representar el número de sílabas que componían la palabra. Cada cubo era una sílaba. Para facilitar el reconocimiento, especialmente en palabras más complejas, se palmeaban las sílabas.</li> <li>4. La alumna buscaba en una caja letras de goma espuma, seleccionando las necesarias para formar la palabra que se estaba trabajando. Las tenía que colocar en orden asegurando la correcta escritura de la misma.</li> </ol> <p>La dificultad de las palabras se incrementaba gradualmente a lo largo de la sesión. Inicialmente se utilizaban palabras simples, de fácil segmentación y escritura. Posteriormente, se fueron introduciendo palabras más complejas, con un mayor número de sílabas y letras.</p>	<p>Plantilla de multiactividad</p> <p>Cubos de colores</p> <p>Letras de goma espuma</p> <p>Rotulador de pizarra blanca</p>	<p>Aula AL</p>	<p>1 hora</p>

**Semana 5: Letras C/Z**

**Objetivo semanal:**

**Mejorar la comprensión lectora**

**Diferenciar el fonema /z/ formado por los grafemas c y z**

**Día 22: 13/05**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Para trabajar el lenguaje oral sin apartar la lectoescritura, en esta sesión se integraron ambas habilidades. La estudiante debía identificar la palabra correcta en relación a una imagen. En cada hoja (Anexo 20) había 6 imágenes, cada una con 3 palabras. La alumna debía leer en voz alta las palabras, para después seleccionar la correcta. Una vez elegida, debía construir una frase de manera oral utilizando una de las dos palabras restantes, fomentando así la creación de oraciones y la creatividad.</p> <p>Por cada respuesta correcta, la estudiante recibía una pieza de construcción para así, al final de la sesión, poder crear una estructura o figura de su elección con las piezas conseguidas. Este sistema de recompensa, generó una respuesta de motivación.</p> <p>En caso de errores, tanto en la construcción de frases como en la elección de la palabra, se corregía de forma que la alumna pudiera modificar su propia respuesta.</p>	<p>Hoja de trabajo.</p> <p>Rotulador de pizarra blanca.</p> <p>Bloques de construcción.</p>	Aula AL	30 min

**Día 23: 14/05**

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Se realizó un “Quiz” para trabajar la comprensión del cuento que habíamos leído durante las dos semanas anteriores. Antes de comenzar con el “Quiz” y las diversas actividades, se dedicó un tiempo para repasar la historia. Durante este repaso se comentaron las partes clave, personajes...</p> <p>El “Quiz” consistió en una serie de preguntas y actividades variadas enfocadas a evaluar y reforzar la comprensión del cuento. Había actividades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opción múltiple</li> </ul>	Tablet	Aula AL	1 hora

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdadero/ falso</li> <li>- Secuencia de eventos</li> <li>- Relacionar personajes con acciones</li> </ul>			
<b>Día 24: 15/05</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>(Anexo 21) Se llevó a cabo una explicación para trabajar la diferenciación entre las letras “C” y “Z” teniendo en cuenta las reglas ortográficas que explican sus usos. Del mismo modo, se recordó lo aprendido la semana anterior sobre el sonido /k/. La actividad se desarrolló de manera participativa pidiéndole a la alumna que fuera diciendo palabras que se le ocurrían con el sonido /z/ para así entre las dos, razonar porqué se escribía de una manera u otra.</p> <p>Una vez acabada esta parte más teórica, utilizamos un juego interactivo de creación propia mediante la web de Wordwall, para reforzar el aprendizaje.</p> <p>La primera actividad era un juego dónde se debían separar imágenes según si iban con la letra C o con la letra Z (<a href="https://wordwall.net/play/74560/662/246">https://wordwall.net/play/74560/662/246</a>).</p> <p>Por último, para afianzar el aprendizaje, realizamos un dictado de palabras de una manera más lúdica en conjunto con toda la clase, aprovechando que en el aula también estaban trabajando esta regla gramatical. Se utilizaba una ruleta en la Tablet (<a href="https://wordwall.net/play/56398/023/677">https://wordwall.net/play/56398/023/677</a>) con diferentes imágenes correspondientes con el fonema /z/, se giraba la ruleta en la pizarra y todos los alumnos tenían que escribir la palabra en sus cuadernos. La alumna, me decía a mí el nombre del objeto, trabajando así también el lenguaje oral, y yo le repetía la palabra las veces que fuera necesario recalcando los sonidos clave para que pudiera escribirlo de manera correcta. Este método hizo el dictado más entretenido, y también permitió a la alumna formar parte del grupo grande durante la actividad.</p>	Pizarra velleda individual Cuaderno Material para escribir Tablet	Aula ordinaria	1 hora
<b>Día 25: 17/05</b>			

<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>En esta sesión hubo dos partes, primero trabajamos la lectura y después la escritura.</p> <p>Para trabajar la lectura y su comprensión se hizo una actividad dónde la alumna primero debía leer una frase en voz alta, interpretarlo y después, dibujarlo.</p> <p>Esta representación gráfica ayuda a asegurar que la alumna lo ha comprendido correctamente. Con alguna de las frases, tuvimos que hablar sobre el significado ya que la diferencia de expresiones entre su país y España dificultaba que la interpretación fuera la esperada.</p> <p>En la segunda parte de la sesión le hice un dictado dónde trabajamos la C-QU-Z. Todo eran oraciones no demasiado largas, durante la escritura se iba repitiendo la frase y haciendo énfasis en la pronunciación de las palabras con estos fonemas.</p> <p>Al terminar cada frase, la leía en alto y yo le preguntaba si creía que estaba bien. En caso de que no lo estuviera, yo leía la frase como ella la había escrito, incluyendo los errores, para que pudiera corregirlo una segunda vez al escucharme decir algo incorrecto.</p>	<p>Folio</p> <p>Material para escribir y dibujar</p>	<p>Aula ordinaria</p>	<p>1 hora</p>

<b>Semana 6: REPASO FINAL Y EVALUACIÓN</b>			
<b>Objetivo semanal:</b>			
<b>Comprobar y evaluar el progreso conseguido durante la intervención.</b>			
<b>Día 26: 20/05</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Durante esta sesión se llevó a cabo la realización del Registro Fonológico Inducido (RFI). Se buscó un ambiente tranquilo y sin ruidos para no interferir con la concentración de la alumna ni con el registro de resultados.</p>	<p>Plantilla del RFI</p> <p>Tarjetas de imágenes</p> <p>Grabadora</p>	<p>Aula AL</p>	<p>30 min</p>

<p>A la alumna se le presentó como una actividad más en la que debía ir diciendo que objetos veía, recalcando que no podía haber respuestas incorrectas.</p> <p>Durante el transcurso de la prueba se fue proporcionando refuerzo positivo al estudiante.</p> <p>Una vez acabada la prueba, escuché la grabación de nuevo para asegurar la correcta recogida de datos.</p>			
<b>Día 27: 21/05</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>El centro preparó un “Apadrinamiento Lector” que consistía en juntar dos cursos de primaria para leer durante esta hora juntos. En esta sesión otro alumno se sentó con ella, y como los demás alumnos, estuvieron leyendo el libro. Previamente yo había explicado al alumno que había que ir ayudándola para reconocer las letras y que, si era una palabra compleja o que ella no pudiera leer, tendría que recalcar que no pasaba nada y leerla él. En todo momento yo estaba presente para ayudarla con los gestos y facilitar el reconocimiento de grafemas y fonemas. Era un libro elegido por ella, y aunque no era capaz de leerlo completo pudo ir leyendo frases cortas o completar las frases que leía su compañero leyendo palabras sueltas.</p> <p>Hubo una parte del tiempo en la que el que leía continuamente era el otro estudiante, por lo que su labor fue escuchar atentamente para luego poder decir alguna cosa que le hubiera llamado la atención o de lo que se acordaba. (Anexo 22)</p>	Libro de lectura	Patio del colegio	1 hora
<b>Día 28: 22/05</b>			
<u>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIALES</u>	<u>LUGAR</u>	<u>DURACIÓN</u>
<p>Con el objetivo de fortalecer el reconocimiento de las letras y la asociación del sonido-palabra, hicimos dos actividades durante la sesión:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encontrar objetos con una letra específica por la clase: Yo escribí una letra en la pizarra, y expliqué que debía encontrar objetos en el aula que comenzaran con esa</li> </ol>	Aula con objetos Tizas Pizarra	Aula AL	1 hora

<p>letra, nombrarlos en voz alta y escribirlos en la pizarra a medida que los iba encontrando.</p> <p>Una vez no encontrara más, corregimos la escritura de las palabras.</p> <p>2. Competición buscando objetos:</p> <p>Para hacer la actividad más dinámica, lo convertimos en una competición evitando así el cansancio por el ejercicio inicial.</p> <p>Durante 30 segundos, ambas debíamos encontrar el máximo numero de objetos posibles.</p> <p>Cuando la alarma sonaba, primero una y luego otra, íbamos diciendo todos los objetos que hubiéramos encontrado.</p> <p>En ambas actividades se hicieron varias rondas cambiando de letra.</p> <p>Para terminar nuestro pasaporte, y que lo pudiera continuar por su cuenta, sellamos los conocimientos que ya había adquirido (grafemas C-QU-Z), pero sin completar la casilla de “fecha final” porque todavía debía seguir trabajando para aprender y generalizar el resto de consonantes.</p>			
--	--	--	--

## 5. Resultados y análisis:

---

Desde el centro, a principio de curso se realizó a la alumna una prueba de registro fonológico Inducido para poder registrar las palabras y fonemas erróneos tanto en habla espontánea como por repetición. Cuando acabé mi intervención se realizó el mismo test para así poder comprar los resultados obtenidos.

El Registro fonológico inducido, también conocido como RFI, fue creado por Adoración Juárez Sánchez y Marc Monfort. Su objetivo es evaluar la producción fonología del alumnado, tanto en expresión inducida como en repetición. Consta de un manual, una hoja de registro y 57 tarjetas con dibujos que el alumno irá nombrando, en caso de error se pedirá al alumno que repita la palabra correspondiente una única vez.

### **Procedimiento:**

La prueba se aplicó de manera individual en un aula del centro, para así lograr un ambiente tranquilo y de confianza. La prueba tuvo una duración de 15 minutos en los que fui apuntando en la hoja de registro las respuestas.

### **5.1. Resultados pre intervención**

Tanto la respiración como la discriminación auditiva parecen correctas.

No es capaz de realizar algunas de las praxias bucofonatorias necesarias para la emisión de los fonemas del código español.

Además de hacer múltiples asimilaciones de unos fonemas con otros según la posición que tienen en las palabras presenta frecuentemente los siguientes errores a nivel fonológico tanto en lenguaje espontáneo como en imitación son:

- Sustitución del fonema /r/ por el fonema /l/ en la suave y en la fuerte.
- Sustitución del fonema /k/ por el fonema /t/
- Sustitución del fonema /d/ por el fonema /l/n/
- Sustitución del fonema /g/ por el fonema /b/
- Sustitución del fonema /z/ por el fonema /s/
- Omisión de los fonemas /s/l/n/r/z / a final de sílaba y de palabra.
- Omisión de los fonemas /r/ y /l/ en los sinfonos.

- Omisión de la segunda vocal en los diptongos /au/ /ei/

## 5.2. Resultados post intervención (Anexo 23)

Después de realizar el registro fonológico inducido, se concluye que el niño aun no puede ejecutar correctamente las praxias bucofonatorias (tanto orofaciales como verbales), lo que dificulta la correcta pronunciación de fonemas y sílabas, ya sean aislados o combinados. Sin embargo, sí controla adecuadamente las praxias respiratorias.

Los errores, tanto en expresión espontánea como en repetición, son:

- Sustitución del fonema /r/ por el fonema /l/ en la suave y en la fuerte.
- Sustitución del fonema /g/ por el fonema /r/ fuerte.
- Sustitución del fonema /z/ por el fonema /s/
- Omisión de los fonemas /s/l/n/r/z / a final de sílaba y de palabra.
- Omisión de los fonemas /r/ y /l/ en los sífonos y adición de vocales en su lugar.

En casos concretos, cometía distorsión con las palabras cambiando de orden algunas de sus sílabas.

## 5.3. Observaciones:

Durante la realización de la prueba se podía observar como ella misma se autocorregía los errores sin necesidad de repetición, principalmente cuando se trataba del fonema /r/ tanto suave como fuerte. Por otro lado, también había palabras que iba probando voz baja ya que no estaba segura de cómo se tenían que decir en castellano ya que en su país (Perú) se llamaban de otra manera.

En este último caso, si no conocía el nombre de la palabra, o no se obtenía la palabra esperada ya que el dibujo podía englobar muchas cosas diferentes, se le sugería al alumno la palabra correcta para que lo repita, y el resultado se apuntaba directamente en la columna de repetición. Si lo repetía correctamente, era contabilizado como acierto en el primer intento.

#### **5.4. Análisis de la evolución de las habilidades.**

En cuanto a la lecto escritura, se ha evaluado mediante una rúbrica de observación (Anexo 24) y con un diario de campo que iba escribiendo día a día con anotaciones significativas de su progreso.

Ha habido una evolución muy positiva ya que de manera independiente era capaz de leer y escribir tanto sílabas directas como complejas haciendo ella la conversión de fonema grafema. Era de manera puntual que necesitaba los gestos de apoyo para reconocer una letra concreta principalmente en los sinfonos o en los finales de sílaba.

Respecto a las nuevas consonantes que fuimos trabajando, se notaba un aprendizaje mucho más rápido y automatizado que con las primeras. Si bien es cierto que no se ha hecho mucho hincapié en los aspectos ortográficos, porque no era lo que más urgía, en palabras concretas sí que era capaz de aplicar dichas reglas.

#### **5.5. Análisis del alcance del trabajo y las oportunidades o limitaciones del contexto en el que ha de desarrollarse.**

Una de las limitaciones principales fue la falta de horas de apoyo fuera del aula. Este factor, crucial para el refuerzo individualizado, limitó la posibilidad de proporcionar otro tipo de dinámicas, así como una atención más continuada. En el contexto estudiado, la alumna no cuenta con apoyos individuales, sino que la mayoría son en grupo dónde no todos los alumnos cuentan con las mismas necesidades, por falta de personal desde el centro no la pueden ofrecer el apoyo necesario y con la urgencia que considero que requiere.

Por otra parte, antes de la intervención, se observó la falta de utilización de elementos individualizados o motivadores. La enseñanza no estaba adaptada a las necesidades específicas de la alumna lo que provocó un aprendizaje más lento. Considero, que desde la intervención individualizada que planifiqué, se logró obtener una actitud de motivación y compromiso que favoreció a su aprendizaje.

Las estrategias implementadas, aunque en un periodo limitado, mostraron mejoras en sus habilidades lingüísticas y de lectoescritura. Por lo tanto, considero que, de haberse extendido esta intervención a lo largo de todo el curso, se podrían haber desarrollado

dichas habilidades de manera mucho más sólida. Un apoyo sistemático y continuado hubiera facilitado no solo la adquisición de las competencias y objetivos planteados, sino también la consolidación de su capacidad para aplicar estos conocimientos de manera más independiente en los diferentes contextos académicos.

## 6. Conclusiones:

---

La realización de este Trabajo de Fin de Grado permite llegar a varias conclusiones que subrayan la importancia de la educación inclusiva y la adaptación de materiales educativos a las necesidades individuales de los estudiantes. A lo largo de este proceso, se constata la relevancia de diversos principios y argumentaciones teóricas, así como la observación de los efectos positivos que se logran gracias a una intervención educativa adecuada.

En primer lugar, se comprende la necesidad de promover y educar en la educación inclusiva, tal y como se establece en el objetivo 4 de la Agenda 2030<sup>3</sup>. Este objetivo resalta la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas, independientemente de sus circunstancias. La inclusión no solo es un imperativo moral, sino un requisito esencial para construir una sociedad mejor. La intervención llevada a cabo demuestra que, cuando se proporcionan las herramientas y el apoyo necesarios, todos los estudiantes pueden alcanzar su máximo potencial, lo cual requiere tiempo y esfuerzo por parte tanto del estudiante como del profesorado.

Asimismo, se reconoce la importancia crítica de la creación de materiales adaptados a las características y necesidades de los estudiantes. Este enfoque está alineado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que sostiene que la falta de materiales didácticos apropiados puede llegar a ser una barrera significativa en el proceso. La personalización de los recursos educativos no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también contribuye a la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. La intervención demuestra que, al adaptar las actividades a las necesidades específicas del alumno, aumentó también su motivación, siendo esto otro aspecto crucial ya que influye en su autoconcepto y autoestima a nivel académico.

Los resultados de la intervención, aunque no concluyentes por haber realizado el seguimiento únicamente durante un periodo concreto de tiempo, han sido muy positivos tanto en el ámbito de la lectoescritura como en el del lenguaje oral. La mejora observada en estos ámbitos sugiere que, con una intervención continuada y adecuada, es posible

---

<sup>3</sup> (Moran, s. f.).

lograr un proceso significativo para el desarrollo de las habilidades fundamentales. Este éxito refuerza la idea de que el apoyo educativo sistemático y adaptado puede tener un gran impacto transformador en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, este trabajo subraya la importancia de la educación inclusiva, equitativa y adaptada ya que gracias a ello es posible lograr una diferencia significativa en el desarrollo académico y personal de los estudiantes cuando se les brinda un apoyo adecuado. Por lo tanto, es necesario seguir abogando por el desarrollo de prácticas inclusivas y personalizadas que reconozcan y valoren las diferencias dentro del aula.

## 7. Referencias Bibliográficas

- 
- Aguado, G. (2009). *El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico*. <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/A04-aguado-tel.pdf>
  - Aguado, G., Coloma, C. J., Martínez, A. B., Mendoza, E., y Montes, A. (2015). Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL sobre el diagnóstico. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 147-149.
  - Arocho, R., & Wanda, C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 31, 477-489.
  - Babayiğit, S., y Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive–linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169
  - Bedore, L. M., y Leonard, L. B. (2005). Verb inflections and noun phrase morphology in the spontaneous speech of Spanish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 195-225.
  - Bishop, D. V. M., y Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and Reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027–1050.
  - Blanco López, J. L., et al. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*.
  - BOE-A-2022-3296 Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (s. f.). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-3296>
  - Bortolini, U., Caselli, M. C., Deevy, P., y Leonard, L. B. (2002). Specific language impairment in Italian: The first steps in the search for a clinical marker. *International Journal of Language y Communication Disorders*, 37(2), 77-93.
  - Buil-Legaz, L., Aguilar-Mediavilla, E., y Rodríguez-Ferreiro, J. (2015). Reading skills in young adolescents with a history of Specific Language Impairment: The role of early semantic capacity. *Journal of Communication Disorders*, 58, 14-20.
  - Castañeda, P.F. (1999). *El Lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Oficina General del Sistema de Bibliotecas y Biblioteca Central.

- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech–language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948–958.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142–1157.
- Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. (s. f.). Recuperado 18 de junio de 2024, de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023.html>
- del Estado, C. E. (2022). Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo: Curso 2020-2021 <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2022.html>
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.). *Desfase | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 18 de junio de 2024, de <https://dle.rae.es/desfase>
- *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2022-2023. Resultados detallados*. (s. f.). Recuperado 18 de junio de 2024, de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2022-2023-rd.html>
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y Presente de Los Verbos Leer y Escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Fresneda, M. D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de neurología*, 41(1), 51-56.
- Gathercole, S. E., y Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336-360.

- Georgiou, G. K., Parrila, R., y Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566.
- Goswami, U. (2008). The Development of Reading across Languages. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 1145(1), 1-12. <https://doi.org/10.1196/annals.1416.018>
- Vilameá, M. (2014). Trastorno Específico del Lenguaje. Guía para la intervención en el ámbito educativo. *Asociación TEL Galicia, Atelga*.
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Macchi, L., Schelstraete, M. A., y Casalis, S. (2014). Word and pseudoword reading in children with specific speech and language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3313–3325.
- Monfort, M., & Juárez, A. (2015). Leer para hablar: *la adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje oral*.
- Moran, M. (s. f.). Educación. *Desarrollo Sostenible*. Recuperado 18 de junio de 2024, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Morrison, J. (2015). *DSM-5® Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/100427ee7db1097e8ed8e1815bb84e36.pdf>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I)*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pastor, C. A. (2018a). «Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes». *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), pp. 21-27.
- Pastor, C. A. (2018b). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. *Diseño universal para el aprendizaje*. Morata.
- Pastor, C. A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*.

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>

- Pearson, P. D. (2014). "The Roots of Reading Comprehension Instruction". In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context*.
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor. In *Social stratification* (pp. 536-550). Routledge. <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/reardon%20whither%20opportunity%20-%20chapter%205.pdf>
- Scarborough, H.S. y Dobrich, W. (1990). Development of children with early language delay. *Journal of Speech, and Hearing Research*, 33, 70-83.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2013). "The Role of Early Oral Language in Literacy Development". *Encyclopedia of Early Childhood Development*.
- Snow, C. E. (2012). "Reading Comprehension: Reading for Learning". *International Academy of Education*.
- Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). "Reading and Language in the Early Grades". *The Future of Children*, 26(2), 57-74.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., y Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 587-600
- Stothard, S. E., y Hulme, C. (1992). *Reading comprehension difficulties in children. Reading and Writing*, 4(3), 245-256.
- Teberosky, A. (2000). Enseñar a escribir de forma constructiva. *M. Rovira (Comp.), El constructivismo en la práctica*, 59-70.
- Vissani, L. E., Scherman, P., & Fantini, N. D. (2017). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. <https://www.aacademica.org/000-067/173>
- Wagner, R. K., y Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, 101(2), 192.

## 8. Anexos

Anexo 1: Libro de lectura.

Fuente: Elaboración propia.



## Anexo 2: Adaptación curricular significativa.

Fuente: Elaborado por el centro.

6.2. Propuesta curricular adaptada: 1º E. PRIMARIA
a) CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p><b>Competencia específica 1.</b></p> <p>1.1 Mostrar interés y respeto a las distintas lenguas y variedades dialectales de su entorno, incluidas las lenguas de signos, descubriendo las diferencias. (CP2, CC1, CC2, CCEC3)</p> <p>1.2 Descubrir, de manera acompañada y en contextos próximos, algunos prejuicios y estereotipos lingüísticos y culturales muy frecuentes, mostrando una actitud respetuosa. (CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1)</p> <p><b>Competencia específica 2</b></p> <p>2.1 Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos más sencillos, e identificando, de manera acompañada, los elementos no verbales más elementales. (CCL2, STEM1, CD3, CPSAA3)</p> <p>2.2 Identificar, de manera guiada, elementos básicos de la comunicación no verbal, interpretando textos orales y multimodales sencillos y potenciando el desarrollo de capacidades, actitudes y destrezas visuales, auditivas y corporales. (CCL2, CP2, STEM1, CPSAA3, CCEC3)</p> <p><b>Competencia específica 3.</b></p> <p>3.1 Producir textos orales y multimodales breves y sencillos, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales. (CCL1, CCL5, CP2, STEM1, CCEC3)</p> <p>3.2 Participar en interacciones orales espontáneas con actitud respetuosa y desarrollando la escucha activa. (CCL1, CCL5, CPSAA3, CC1, CC2)</p> <p><b>Competencia específica 4.</b></p> <p>4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos breves y cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura. (CCL2, CCL4, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CPSAA4, CPSAA5)</p> <p>4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales elementales de textos escritos y multimodales breves sencillos, valorando su contenido. (CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CPSAA4)</p> <p>4.3 Explorar, de forma guiada, los elementos básicos gráficos, textuales y paratextuales de textos escritos y multimodales sencillos que favorezcan la comprensión lectora, descubriendo la estructura organizativa del texto. (CCL2 CCL3, STEM1, CPSAA5)</p> <p>4.4 Relacionar los sonidos del lenguaje hablado con sus grafías correspondientes a través la asociación grafema-fonema, la conciencia fonológica y la fluidez verbal, desarrollando el aprendizaje lectoescritor y contribuyendo a la comprensión de textos escritos y multimodales. (CCL2, STEM1, CPSAA4, CPSAA5)</p> <p><b>Competencia específica 5.</b></p> <p>5.1 Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados. (CCL1, CCL3, CCL5, CPSAA5, CC2, CE3)</p> <p>5.2 Elaborar, de manera guiada, pequeños mapas conceptuales, de manera creativa, individualmente y en grupo, a partir de elementos visuales usándolos como instrumentos que facilitan la comprensión y ayuden a organizar la información y el pensamiento. (CCL1, CCL3, STEM1, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3, CCEC3)</p> <p><b>Competencia específica 6.</b></p> <p>6.1 Localizar información sencilla de distintas fuentes explorándolas y valorando la fiabilidad de las mismas. (CCL1, CCL2, CCL3, CPSAA5)</p> <p>6.2 Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal, realizado de manera acompañada utilizando soportes básicos y sencillos de forma guiada. (CCL1, CPSAA4, CC2, CE3, CCEC4)</p>

6.3 Reconocer, de manera guiada, hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación con la búsqueda y la comunicación de la información. (CCL3, CD1, CD4, CPSAA4, CC2)

**Competencia específica 7.**

7.1 Leer de forma acompañada textos breves y sencillos de distintos autores y autoras acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura. (CCL4, CCEC1, CCEC3)

7.2 Compartir oralmente y de forma guiada la experiencia y disfrute por la lectura participando en comunidades lectoras de ámbito escolar. (CCL1, CCL4, CPSAA1, CPSAA3, CC2)

7.3 Participar en lecturas expresivas, dramatizaciones o interpretaciones de textos breves y sencillos con cierta entonación y musicalidad, de manera individual o en grupo, explorando las diferentes posibilidades expresivas de la voz y el cuerpo, fomentando el gusto por la lectura como fuente de placer y disfrutando de su dimensión social. (CCL1, CCL4, CPSAA1, CPSAA3, CCEC2, CCEC3)

**Competencia específica 8.**

8.1 Escuchar y leer textos orales y escritos, breves y sencillos, de la literatura infantil, que recojan diversidad de autores y autoras, estableciendo de manera acompañada relaciones elementales entre ellos. (CCL1, CCL4, CCEC1)

8.2 Realizar, de manera acompañada, lecturas de refranes, retahílas, adivinanzas, trabalenguas y textos breves y sencillos de tradición oral, con entonación y musicalidad, de forma individual y en grupo, descubriendo el valor de los textos literarios como patrimonio artístico y fuente de enriquecimiento personal. (CCL2, CCL4, CCEC1, CCEC2)

8.3 Producir, de manera acompañada, textos breves y sencillos individuales o colectivos con intención literaria, adaptados a las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, a partir de modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos. (CCL1, CCL4, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4)

**Competencia específica 9.**

9.1 Descubrir conclusiones elementales sobre el funcionamiento de la lengua, prestando especial atención a la concordancia y la ortografía natural, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos breves y sencillos en contextos significativos. (CCL1, CCL2, CP2, STEM2, CPSAA5)

9.2 Revisar y mejorar los textos propios de manera acompañada, a partir de la reflexión usando la terminología lingüística básica adecuada, desarrollando progresivamente la autoconfianza. (CCL1, CPSAA4, CPSAA5, CE1)

**Competencia específica 10.**

10.1 Identificar los usos lingüísticos discriminatorios a partir de la puesta en común grupal sobre los aspectos elementales, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género y utilizando un lenguaje respetuoso con las diferencias. (CCL1, CCL5, CP3, CC1, CC2, CCEC1)

10.2 Reconocer, de manera acompañada, estrategias elementales para la escucha activa, la comunicación asertiva y el consenso, iniciándose en la gestión dialogada de conflictos. (CCL1, CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2)

## **b) CONTENIDOS:**

### **A. Las lenguas y sus hablantes**

- Biografía lingüística personal y mapa lingüístico del aula.
- La diversidad etnocultural y lingüística como riqueza y herramienta de reflexión interlingüística. Exploración y respeto por las lenguas de signos.
- Descubrimiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

### **B. Comunicación**

#### **1. Contexto**

- Incidencia de los componentes (situación, participantes) en el acto comunicativo.

#### **2. Géneros discursivos**

- Tipologías textuales: la narración y la descripción.
- Propiedades textuales: estrategias elementales para la coherencia.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal y educativo.

#### **3. Procesos**

- Interacción oral: interacción oral adecuada en contextos informales, escucha activa, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.

- Comprensión oral: identificación del sentido global. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

- Producción oral: pronunciación y entonación. Actitud postural. Construcción de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales breves y sencillos.

- Comprensión lectora: estrategias elementales de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación del sentido global. Identificación de elementos gráficos, textuales y paratextuales básicos al servicio de la comprensión. Conciencia fonológica y su decodificación. Lectura compartida. Detección de usos claramente discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

- Producción escrita: convenciones del código escrito y ortografía natural. Uso de elementos gráficos y paratextuales elementales. El error como parte integrante del proceso e instrumento de mejora.

- Alfabetización mediática e informacional: estrategias elementales para la búsqueda guiada de información. Comunicación de la información. Reconocimiento de autoría.

Uso guiado de la biblioteca.

### **C. Educación literaria**

- Lectura acompañada de obras o fragmentos breves, variados y diversos de la literatura infantil, incluidos los de la comunidad de Castilla y León, adecuados a sus intereses y organizados en itinerarios lectores Cuentos, leyendas, fábulas, poemas y teatro.

- Lectura de refranes, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, textos breves y sencillos de tradición oral.
- Estrategias elementales para la interpretación acompañada y compartida de las obras breves y sencillas a través de conversaciones literarias. Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, argumento, espacio) y las partes del libro y sus tipos.
- Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos esenciales de la obra literaria (tema, personajes, espacio) y la construcción del sentido de la obra.
- Relación de los textos leídos y otras manifestaciones artísticas y culturales.
- Inicio de la construcción de los itinerarios lectores individuales. Estrategias para la expresión de gustos e intereses.
- Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos breves y sencillos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo. Entonación y musicalidad.
- Uso acompañado de la biblioteca de aula o de centro como escenario de actividades literarias compartidas.

D. Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

- Descubrimiento de generalizaciones sobre aspectos lingüísticos elementales a partir de la observación, comparación y transformación de palabras y enunciados, prestando especial atención a las relaciones de concordancia.

Género y número.

- Diferencias elementales entre lengua oral y lengua escrita.
- Aproximación a la lengua como sistema con distintos niveles: sonidos, letras, sílabas, palabras.

- Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario sencillo.

Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras.

- Mecanismos elementales de coherencia textual, con especial atención a los conectores temporales.

- Los signos básicos de puntuación como mecanismo para organizar el texto escrito.

#### **b) Aspectos organizativos:**

C. recibirá 4 sesiones semanales de apoyo en pequeño grupo fuera del aula coincidiendo con las horas que en su grupo de referencia tiene la asignatura de lengua.

Los horarios más convenientes para realizar los apoyos serán en horas que no coincidan con las áreas de educación física, música y plástica.

También saldrá individualmente para trabajar el lenguaje oral.

#### a) Metodología didáctica:

Trabajaremos el lenguaje sobre los requisitos que ya tienen adquiridos a partir de la propuesta de trabajo planteada.

Partiremos de ejercicios, considerando su dificultad y el tiempo requerido para su ejecución, que el alumno sea capaz de resolverlos por sí solo, sin necesidad de instigación verbal.

Modificaremos progresivamente la dificultad de dichas tareas.

Incorporando las ayudas siguientes:

- Visuales (ofrecer un modelo a seguir, presentar información gráfica)
- Verbales (presentar información verbal complementaria, instrucciones más sencillas y con gestos, promoviendo su repetición y su ejecución posterior)
- Elementos manipulativos.

a. Se parte del nivel de desarrollo del alumno, en sus distintos aspectos, para construir, a partir de ahí, otros aprendizajes que favorezcan y mejoren dicho nivel de desarrollo.

b. Se subraya la necesidad de estimular el desarrollo de capacidades generales y de competencias básicas y específicas por medio del trabajo de las áreas.

c. Se da prioridad a la **comprensión** de los contenidos que se trabajan frente a su **aprendizaje mecánico**.

d. Se propician oportunidades para poner en práctica los nuevos conocimientos, de modo que el alumno pueda comprobar el **interés** y la **utilidad** de lo aprendido.

e. Se fomenta la **reflexión personal** sobre lo realizado y la elaboración de conclusiones con respecto a lo que se ha aprendido, de modo que el alumno pueda analizar su progreso respecto a sus conocimientos.

f) Utilización de las TIC como recurso de aprendizaje.

Todos estos principios tienen como finalidad que los alumnos sean, gradualmente, capaces de **aprender de forma autónoma**.

#### a) Actividades específicas:

### PROGRAMA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA

#### 1. ÁREA DE COMUNICACIÓN

##### NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

-Conseguir la correcta realización de todos los fonemas en sus distintas posiciones tanto en imitación como en lenguaje espontáneo y en todos los contextos: colegio casa calle.

**Registro Fonológico Inducido. M. Monfort – A. Juárez**

##### CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE ORAL

Tanto la respiración como la discriminación auditiva parecen correctas.

No es capaz de realizar algunas de las praxias bucofonatorias necesarias para la emisión de los fonemas del código español.

Además de hacer múltiples asimilaciones de unos fonemas con otros según la posición que tienen en las palabras presenta frecuentemente los siguientes errores a nivel fonológico tanto en lenguaje espontáneo como en imitación son:

- Sustitución del fonema /r/ por el fonema /r̄/ en la suave y en la fuerte.
- Sustitución del fonema /k/ por el fonema /t/
- Sustitución del fonema /d/ por el fonema /l/n/
- Sustitución del fonema /g/ por el fonema /b̄/
- Sustitución del fonema /z/ por el fonema /s/
- Omisión de los fonemas /s/l/n/r/z / a final de sílaba y de palabra.
- Omisión de los fonemas /r/ y /r̄/ en los sílfones.
- Omisión de la segunda vocal en los diptongos /au/ /ei/

A nivel morfosintáctico tiene dificultades para estructurar las frases correctamente aunque se hace entender bastante bien y es capaz de comprender lo que le dices.

Va adquiriendo el vocabulario trabajado en el aula pero no suele utilizarlo.

## 2. NIVEL MORFOSINTÁCTICO

- Utilizar adecuadamente las concordancias de género y número.
- Utilizar correctamente las distintas clases de palabras: nombres, determinantes, adjetivos, formas verbales, pronombres, adverbios...
- Afianzar estructuras lingüísticas de distinto tipo: interrogativas, exclamativas, negativas...

## 3. NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO

- Adquirir un vocabulario nuevo a través de los distintos centros de interés del aula.
- Definir palabras.
- Fomentar el conocimiento de distintas categorías semánticas.
- Clasificar palabras por categorías.
- Aprender contrarios y semejantes.
- Utilizar de manera funcional el vocabulario adquirido.
- Ejecutar órdenes que impliquen dos o más acciones.

## 4. NIVEL PRAGMÁTICO (HABILIDADES COMUNICATIVAS)

- Ampliar las capacidades del lenguaje espontáneo del niño.
- Ser capaz de dar información acerca de sí mismo.
- Ser capaz de comunicar experiencias e historias en interacción con los demás.
- Utilizar las distintas funciones del lenguaje: Instrumental, reguladora, interaccional, personal, heurística, informativa y creativa.
- Saludar y despedir a las personas conocidas.
- Solicitar deseos y necesidades básicas.
- Reclamar atención.
- Expresar placer, emoción o rechazo.
- Solicitar información utilizando interrogantes.

Qué	De quién
Quién	Para quién
Dónde	Por dónde
Cuándo	Por qué
Puedo	Otros

- Imaginar, hacer como si, si yo fuera...
- Describir objetos, personas, animales... de su entorno y acciones que realizan.
- Participar en conversaciones y diálogos respetando el turno de palabra, respondiendo de forma coherente y haciendo aportaciones al tema.
- Usar adecuadamente el teléfono.

### 1. **COMPRENSIÓN ORAL**

- Comprender las concordancias de género y número de las distintas clases de palabras, el uso de las distintas formas verbales, de los pronombres, adverbios...
- Reconocer, señalar y nombrar personas, objetos reales y acciones en fotografías e imágenes.
- Comprender y ejecutar órdenes sencillas.
- Comprender distintos tipos de oraciones: interrogativas, negativas, con partículas de lugar, cantidad y tiempo...
- Comprender relatos e historias, contestando a preguntas sencillas:

¿Quién?	¿Qué?
¿Cuándo?	¿Dónde?
¿Cómo?	¿De quién?
¿Para quién?	¿Cuanto?

- Ser capaz de secuenciar historias con apoyo visual.
- Comprender adivinanzas y poesías.
- Establecer diferencias y semejanzas entre imágenes y palabras.

### **HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS**

- Desarrollar las habilidades metalingüísticas: entrenamiento en la manipulación de segmentos del habla.
- Favorecer la reflexión sobre unidades de habla en términos de segmentación del lenguaje y análisis de las palabras para mejorar la lecto-escritura.
- Trabajar la conciencia lexical, silábica y fonológica: reconocer, contar, invertir, omitir, comparar, añadir, sustituir y escribir.

### **LECTOESCRITURA**

Las actividades que se realizarán serán las siguientes:

- Reconocer y leer las vocales y las consonantes
- Repasar, leer y escribir palabras y oraciones
- Ordenar letras para formar sílabas, sílabas para formar palabras y palabras para formar oraciones.

- Completar palabras y frases.
- Leer y comprender oraciones asociándolas con imágenes.
- Escribir al dictado palabras, oraciones y pequeños textos.
- Formar oraciones correctamente.
- Aprender el abecedario en mayúscula y minúscula.
- Usar la mayúscula al empezar a escribir, después de punto y en los nombres propios.
- Conocer y utilizar las reglas ortográficas: c/z, c/qu/k/ g/gu/gü/j/g/
- Responder a una serie de preguntas, (que le ayudan a comprender lo importante del texto) tras la lectura de textos diversos.
- Identificar las ideas principales de los textos a partir de la lectura de un texto leído en voz alta.
- Escribir palabras, frases y textos sencillos sobre temas de su vida cotidiana.
- Reproducir textos dictados con corrección.

## SUGERENCIAS GENERALES

1) Si el método silábico les está costando quizá sería conveniente practicar o simultanear con el método global (asociando palabras a dibujos que tengan significado para él) con la presentación de palabras de uso común para que entienda la lectura, y que sean fáciles de discriminar visualmente para el niño. La combinación de estas palabras junto con los pictogramas permite comprender no sólo el sentido de la lectura, sino la progresión izquierda-derecha que posteriormente utilizará en la lectura de los textos escritos. Con cada letra sin prisas, repasar. Asociación imagen palabra que contenga la letra trabajada para que tenga sentido para él, necesita que tenga significado las letras sueltas no le dicen nada. Necesita asociar.

2) Antes y durante el proceso de enseñanza directa de las letras deben trabajarse las habilidades de segmentación lingüística. Tareas que se aplican a diferentes niveles:

- **Conciencia léxica.** Se trata de que tome conciencia de la existencia de la palabra en la cadena hablada. <https://familiaycole.com/2018/04/19/actividades-de-conciencia-lexica/>
- **Conciencia silábica.** Se trata de que el niño vea que las palabras pueden descomponerse en golpes de voz (silabas). <https://familiaycole.com/2018/05/02/fichas-de-conciencia-silabica/>
- **Conciencia fonológica.** Sería la tarea de segmentar las palabras en los fonemas correspondientes y el orden correspondiente. <https://www.orientacionandujar.es/tag/conciencia-fonologica/>

### 3) Trabajar con cada fonema de forma sistemática

1º por las vocales (a, e, i, o, u)

2º por las consonantes (p, t, m, s, l, n...),

3º por las consonante (j, ñ, z,...),

4º (c, x)

5º (g, gu).

6º Por último, se pasaría a los grafemas compuestos o sílabas sífon (br, cl, fr, ...).

**Realizando actividades de:**

1º Discriminación auditiva de dicho fonema en palabras dadas oralmente o mediante imágenes  
2º Trabajamos la conciencia fonológica con dicho fonema, es decir, hacemos juegos mentales con palabras reales o inventadas, (pseudopalabras), en las que aparezca el sonido a trabajar. Ejemplo: juegos como el veo-veo, las palabras encadenadas, juegos con tarjetas de letras, etc.

3º Identificación visual del grafema a trabajar. Buscar y rodear grafemas iguales/diferentes... para que su reconocimiento sea más visual, ya que en este caso concreto el niño parece que los confunde de forma arbitraria al verlos todos unidos en las palabras y oraciones, se podría asociar cada letra a un color para que siempre las leyera con ese color y el niño al escribir las repasara con dicho color. Podría ayudarle al principio y luego poco a poco ir eliminando esa ayuda. (También podría ser a un gesto, como es el alfabeto dactilológico)

4º Una vez realizado el trabajo de discriminación y conciencia fonológica del sonido pasaremos a la lectura, en primer lugar, de sílabas directas y, posteriormente, de inversas y demás construcciones silábicas.

5º Escritura de sílabas y palabras. Por último, pasaremos a la escritura de palabras con los grafemas que estamos trabajando.

**b) Técnicas, pruebas e instrumentos específicos de evaluación:**

En este marco se determina que la evaluación debe abarcar tanto la actividad de enseñanza como la de aprendizaje y que debe constituir un proceso continuo, sistemático, flexible e integrador. Este proceso tiene como objetivos:

- Conocer la situación de partida de los componentes que inciden en el proceso en el momento en que se propone la evaluación.
- Facilitar la formulación de un modelo de actuación adecuado al contexto, en función de los datos anteriores.
- Seguir la evolución del desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Tomar las decisiones necesarias para adecuar el diseño y desarrollo de nuestra acción educadora a las necesidades y logros detectados en los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

**Procedimientos e instrumentos de evaluación**

Si la evaluación constituye un proceso flexible los procedimientos habrán de ser variados. Para recoger datos podemos servirnos de diferentes **procedimientos de evaluación:**

\* La observación de comportamientos: ACTITUD Y TRABAJO DIARIO

\* Pruebas configuradas como síntesis de los contenidos más significativos trabajados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**CRITERIOS DE CALIFICACIÓN**

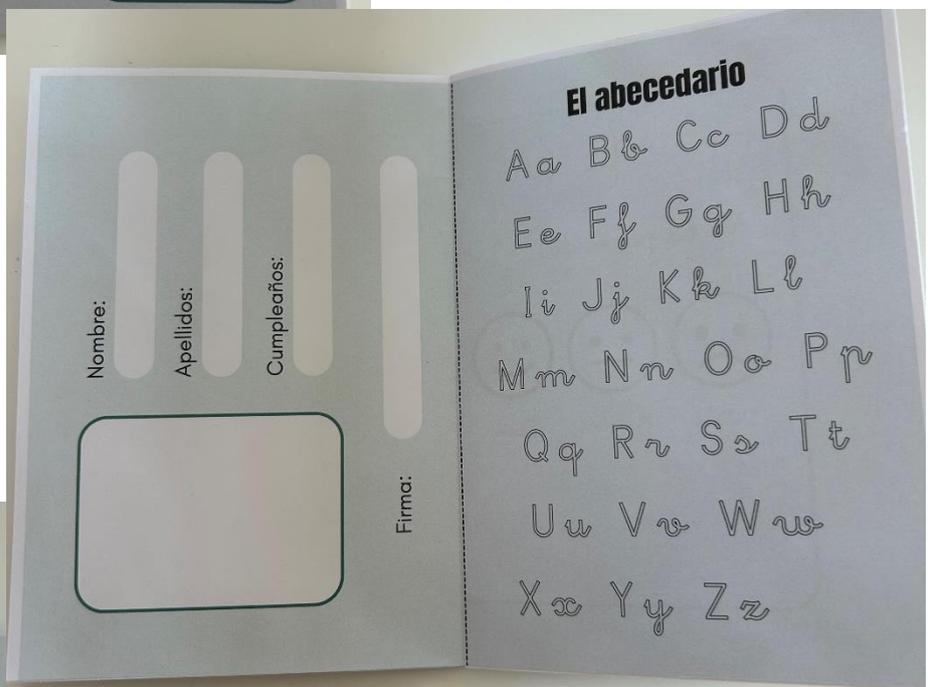
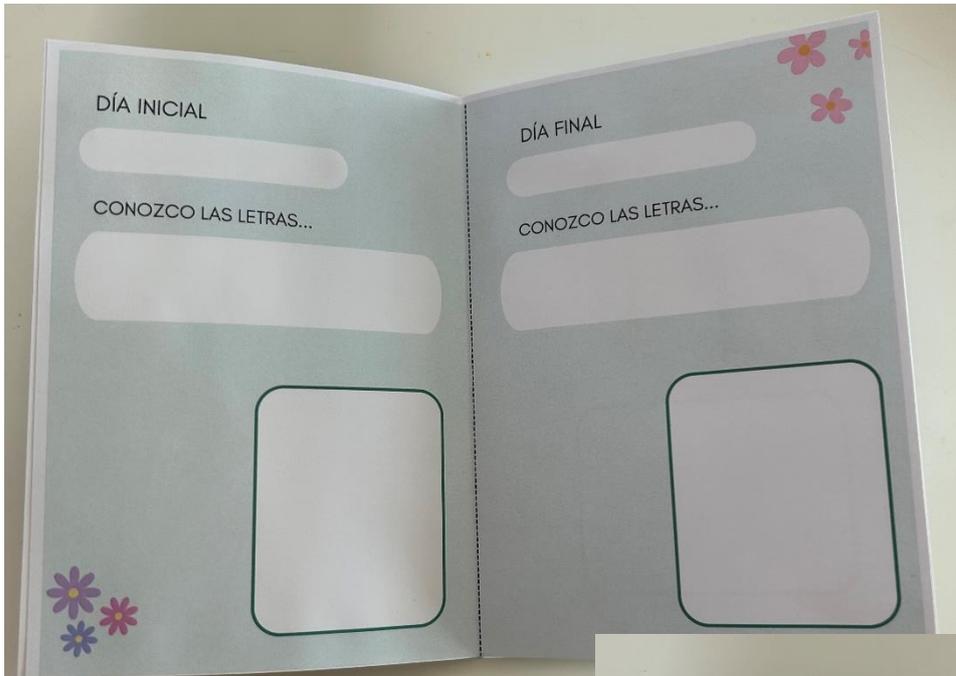
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	VALORACION EN CADA CURSO DE LA ETAPA
	1º E.P
<ul style="list-style-type: none"><li>• Registro de pruebas escritas de las unidades. Comprensión y expresión escrita.</li></ul>	40%
<ul style="list-style-type: none"><li>• Registro de Pruebas orales, comprensión y expresión oral</li></ul>	40%
<ul style="list-style-type: none"><li>• Registro de realización de tareas en clase y deberes en casa.</li></ul>	20%

**Anexo 3: Llavero silábico**  
Fuente: Elaboración propia



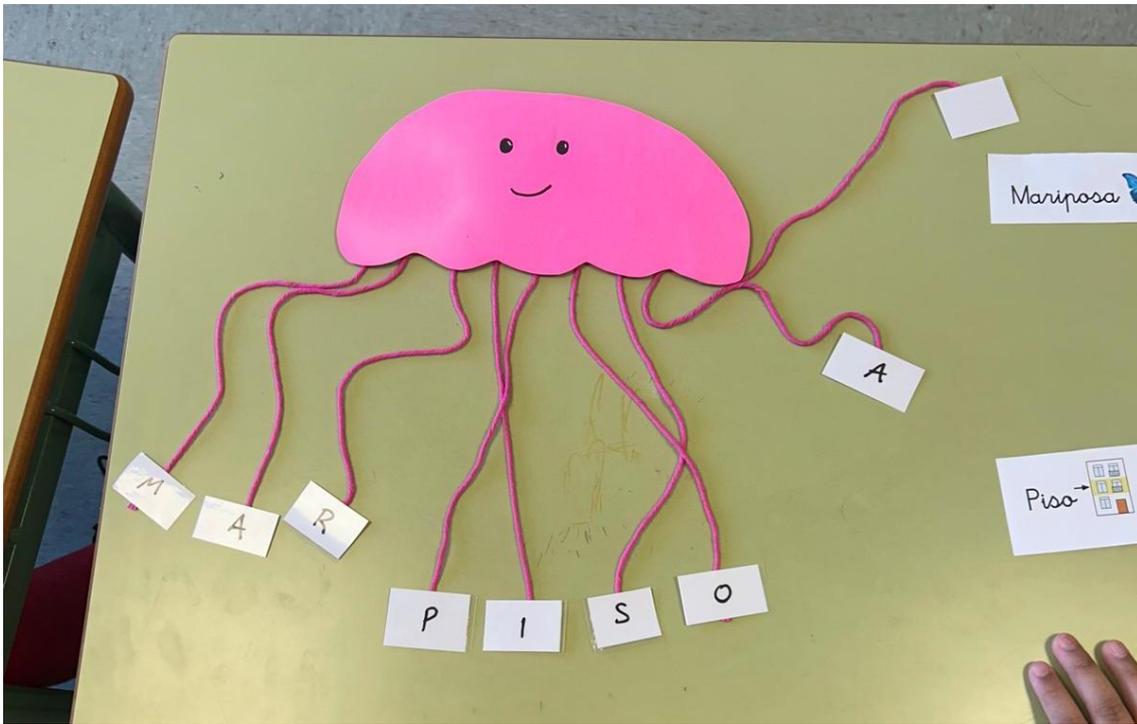
Anexo 4. Pasaporte de letras- hilo conductor.  
Fuente: Elaboración propia





Anexo 5: Medusa.

Fuente: Elaboración propia.

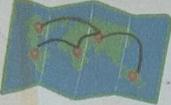


Anexo 6: Ficha de trabajo días 2 y 3.

Fuente: Elaboración propia.

**M m**

+  
a  
e  
i  
o  
u

 *mapa*

 *me sa*

 *Mi el*

 *me no*

 *mu sica*

**P p**

+  
a  
e  
i  
o  
u

 *pa la*

 *pe lota*

 *pi rata*

 *sa po*

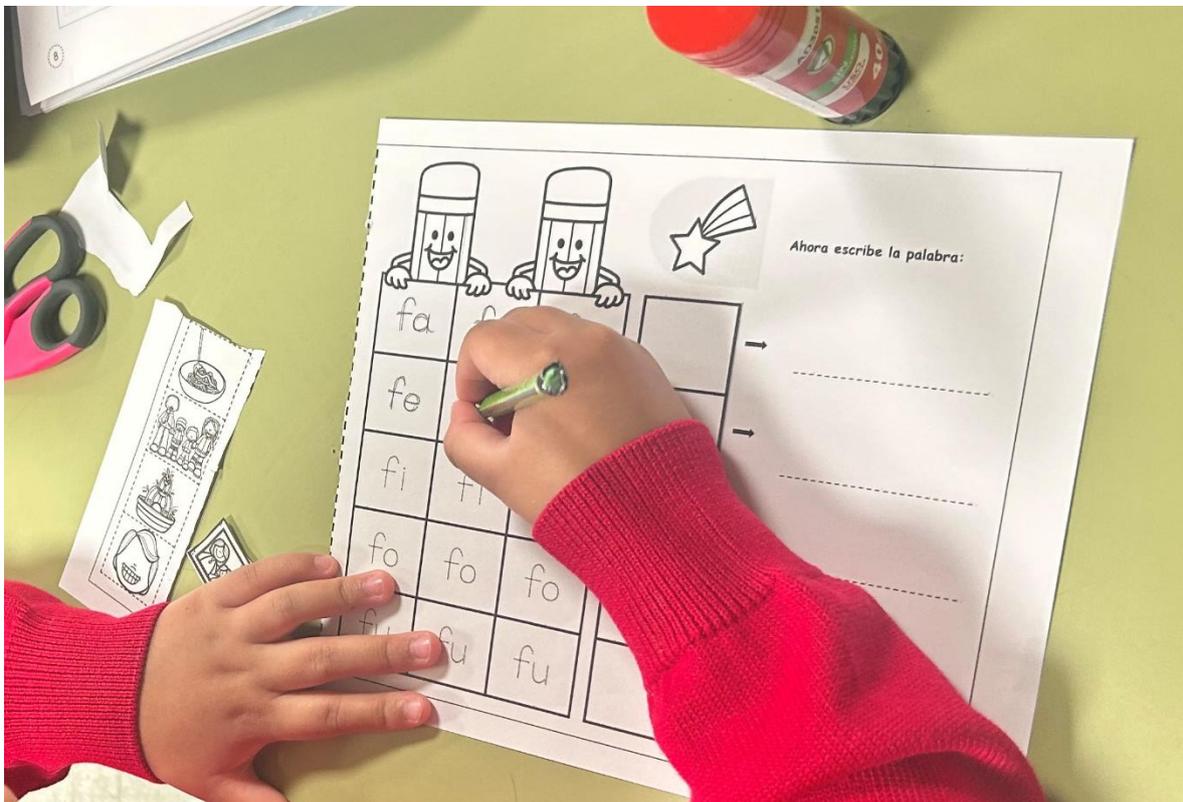
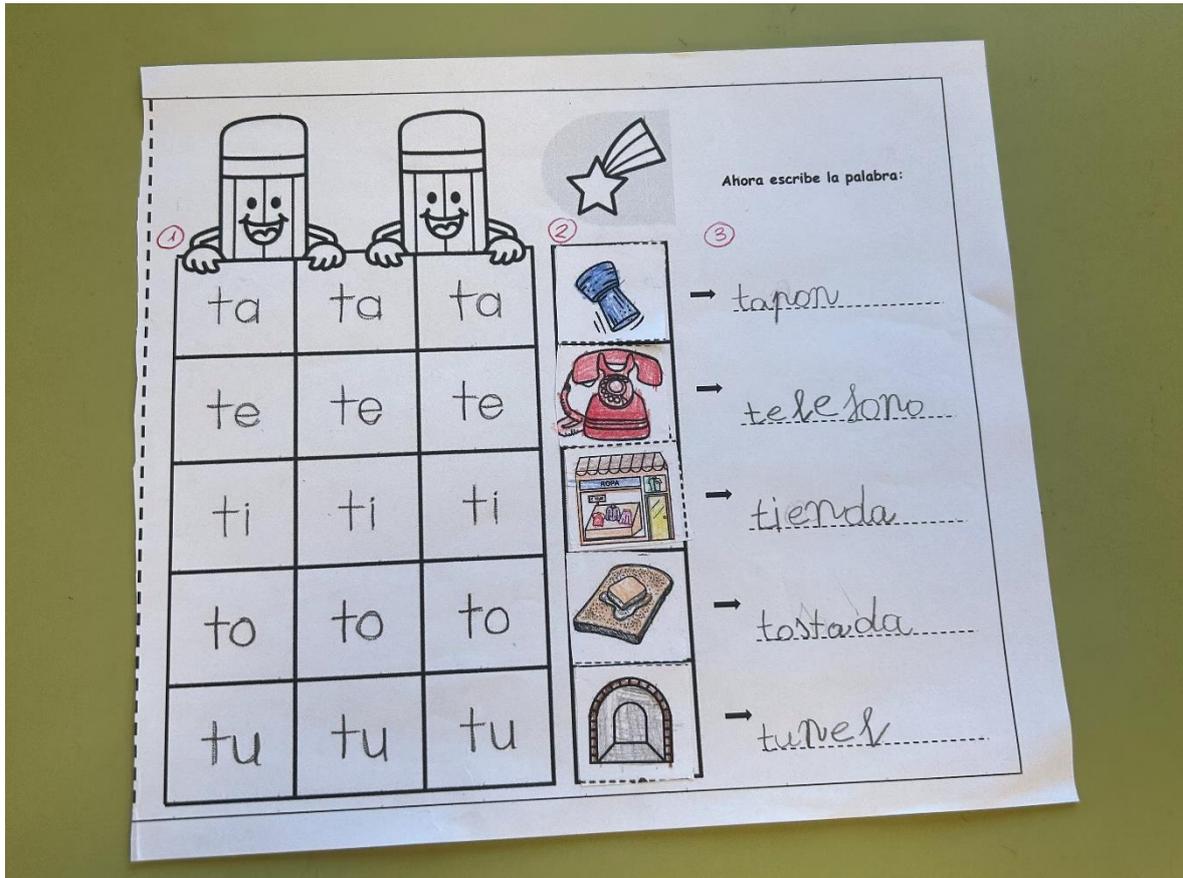
 *pa se o*

Anexo 7: ordena las sílabas para formar palabras.  
Fuente: Elaboración propia.

Muy Bien. 😊

<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">ta pe lo</div>	<u>pelota</u>	<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">-ma te to</div>	<u>tomate</u>
<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">pa lo ma</div>	<u>paloma</u>	<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">-ta pe</div>	<u>presa</u>
<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">es pu ma</div>	<u>espuma</u>	<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">le ma ta</div>	<u>maleta</u>
<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">nes ma</div>	<u>manos</u>	<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">lo pe</div>	<u>pelo</u>
<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">de de</div>	<u>dedo</u>	<div style="border: 1px solid red; padding: 5px; display: inline-block;">del fin</div>	<u>delphin</u>

**Anexo 8:** Actividad de repaso.  
Fuente: Elaboración propia.

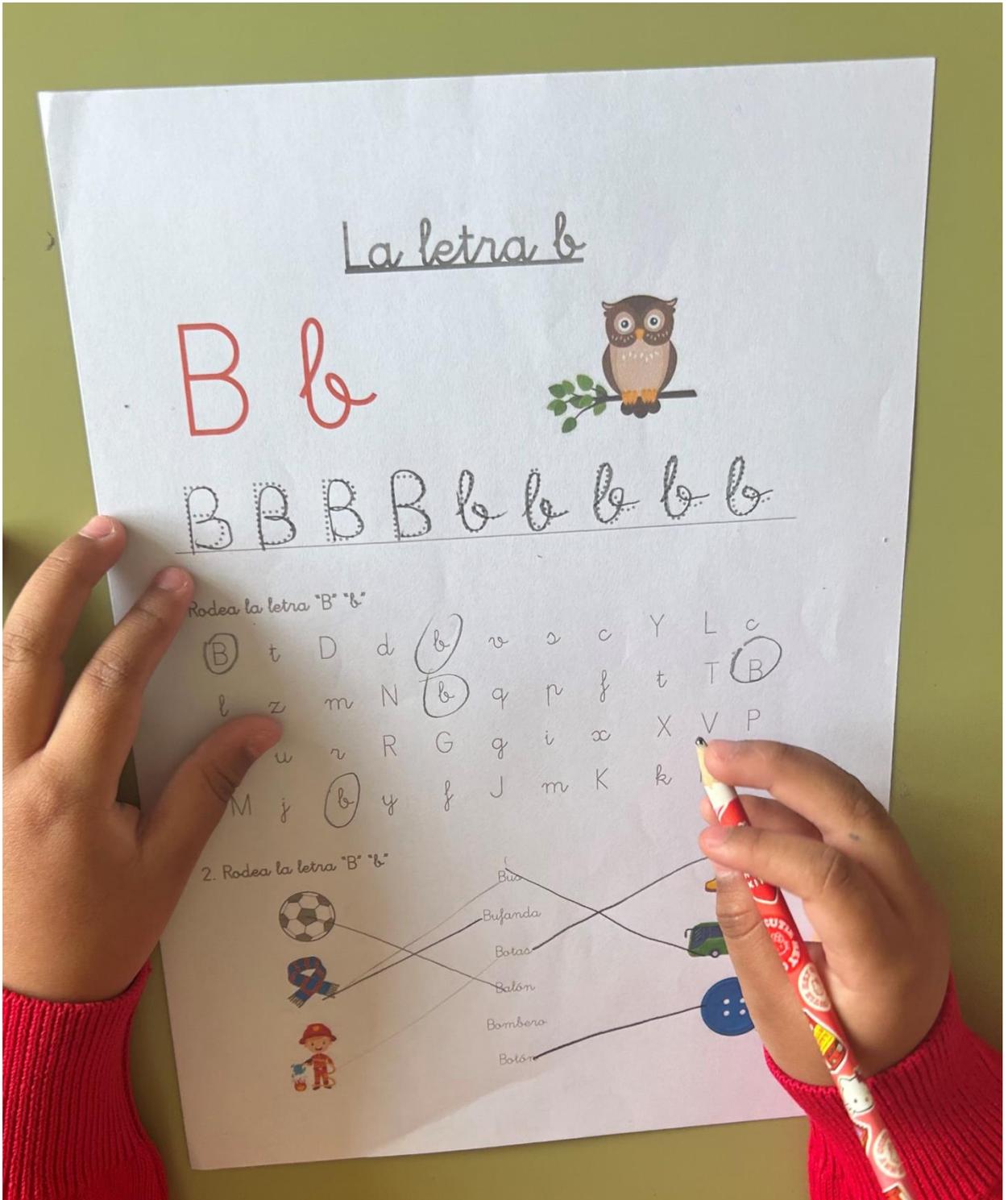


**Anexo 9:** Tabú.

Fuente: Elaboración propia.



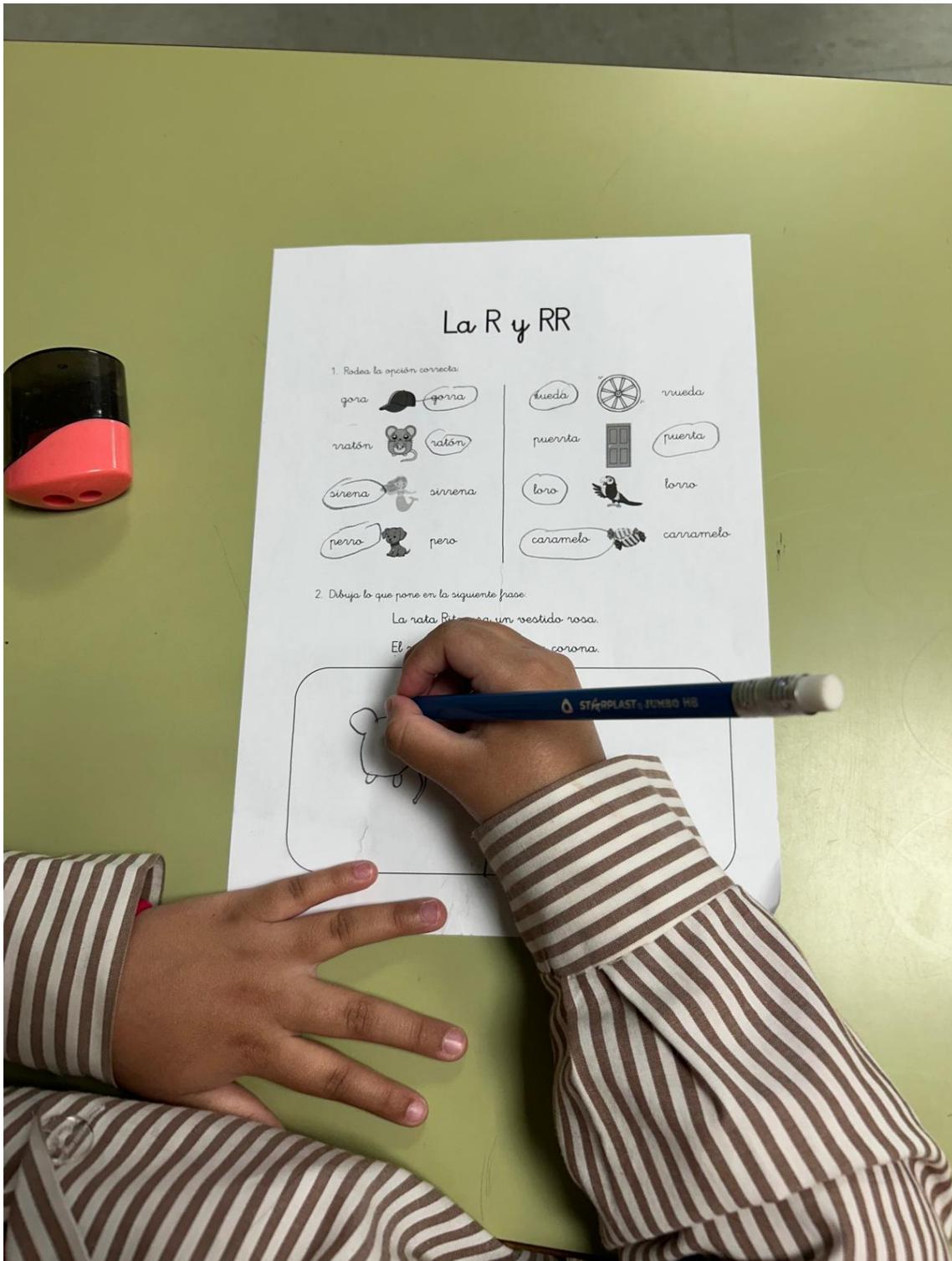
Anexo 10: Ficha de la letra "B".  
Fuente: Elaboración propia.



Anexo 11: Ficha de trabajo “V”.  
Fuente: Elaboración propia.



**Anexo 12:** Ficha de discriminación R/RR.  
Fuente: Elaboración propia.



**Anexo 13:** Juego de los helados.  
Fuente: Elaboración propia.



**Anexo 14: Ficha de trabajo “R” suave.**  
 Fuente: Elaboración propia.

Ficha de lectoescritura ▶ LETRA R SUAVE

Nombre \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

1. Repasa y escribe:

Ficha de lectoescritura ▶ LETRA R SUAVE

Nombre \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

2. Lee y une cada palabra con su dibujo:

loro

caracol

máscara

harina

marinero

cartera

mandarina

farola

3. Escribe lo que ves en el dibujo:

El \_\_\_\_\_ tiene un \_\_\_\_\_

Ficha de lectoescritura ▶ LETRA R SUAVE

Nombre \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

4. Busca en la sopa de letras los nombres de estos dibujos:

F	G	N	E	L	R	T	F	N	M	K
Z	D	T	X	B	R	K	K	J	A	D
M	I	V	M	A	R	I	N	E	R	O
H	N	V	T	E	S	O	R	O	I	F
W	O	G	N	O	J	A	L	P	P	H
F	S	U	P	E	R	H	É	R	O	E
A	A	N	Q	A	A	B	E	Y	S	X
Z	U	S	D	T	O	R	O	T	A	K
F	R	F	F	S	F	B	N	Z	X	A
F	I	S	F	A	R	O	L	A	U	D
A	O	M	A	R	I	Q	U	I	T	A

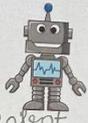
Anexo 15: "Veó Veó".  
Fuente: Twinkl.



Anexo 16: Prueba evaluativa de la "R".  
Fuente: Elaboración propia.

**PORTAVOZ**  
YO SOY porque LÍ  
ENES

La letra r

 **R r**   
Sirena Robot

RRRrrrrrr

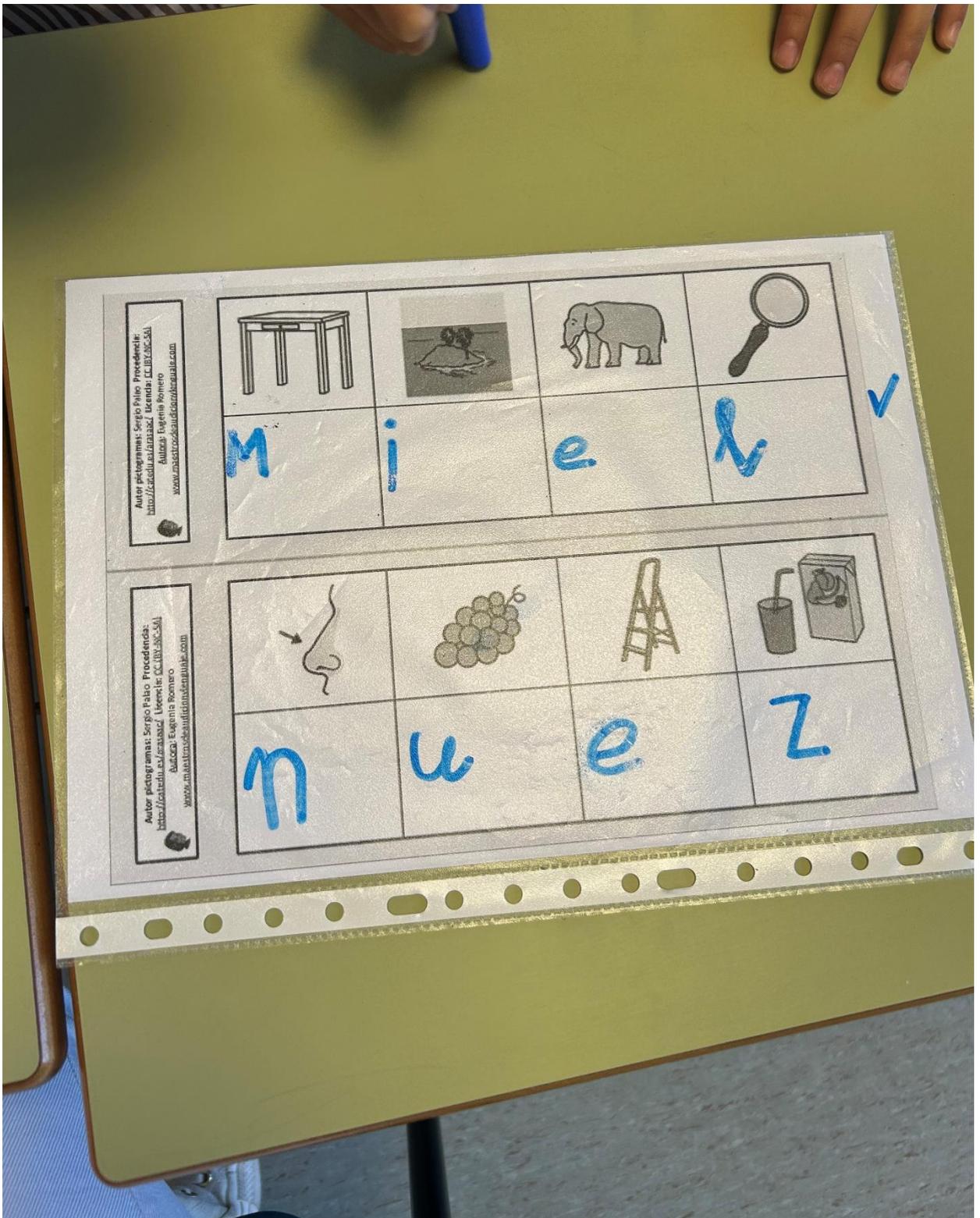
1. Completa la palabra con 'r' o 'rr'

☆ <u>gor<u>r</u>o</u>	☆ <u>pue<u>rr</u>ta</u>
☆ <u>Ratón</u>	☆ <u>ba<u>r</u>ca</u>
☆ <u>bu<u>r</u>ro</u>	☆ <u>me<u>r</u>ienda</u>
☆ <u>Rubio</u>	☆ <u>segu<u>r</u>o</u>
☆ <u>zanah<u>rr</u>ia</u>	☆ <u>ba<u>rr</u>ra</u>
☆ <u>Robot</u>	☆ <u>primave<u>r</u>a</u>
☆ <u>Rodilla</u>	☆ <u>na<u>r</u>iz</u>

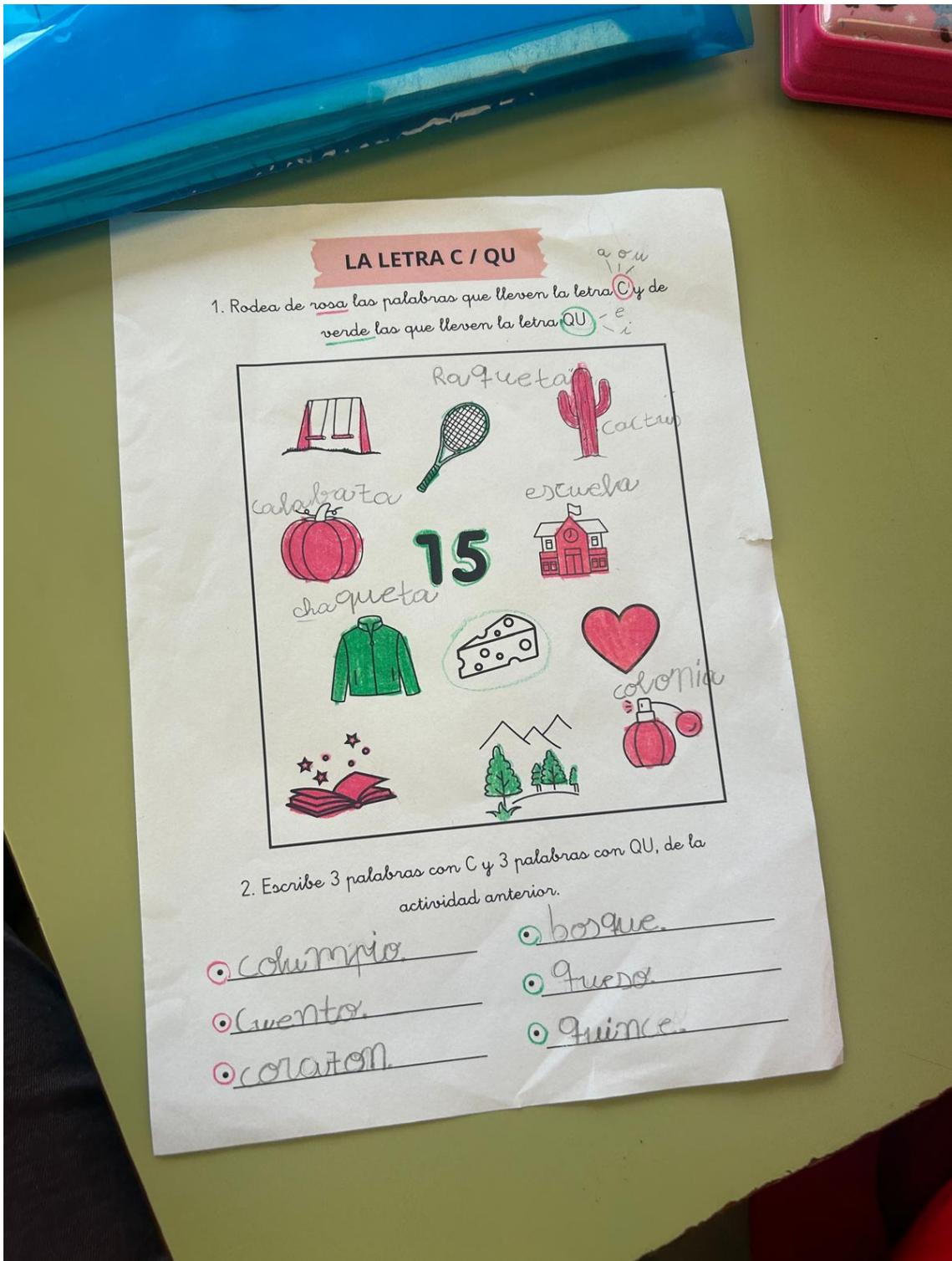
2. Pinta las estrellas de la actividad anterior de ROJO si es R suave y AZUL si es R fuerte.

Anexo 17: Forma palabras con su inicial.

Autora: Eugenia Romero- [www.maestrosaudiciónlenguaje.com](http://www.maestrosaudiciónlenguaje.com)



Anexo 18: Ficha de trabajo letras “C” y “Qu”.  
 Fuente: Elaboración propia.



**Anexo 19:** Multiactividad.  
Fuente: Elaboración propia.



Anexo 20: Selecciona la palabra correcta.  
Fuente: Crea.ni

The worksheet contains six matching exercises, each with an illustration and three word options:

- Exercise 1 (Yellow box):** Illustration of a dog. Options: perro, perra, penna. **Correct answer: perro**
- Exercise 2 (Red box):** Illustration of a chair. Options: sillón, silla, sitia. **Correct answer: sillón**
- Exercise 3 (Orange box):** Illustration of a slice of cheese. Options: queso, quiera, quise. **Correct answer: queso**
- Exercise 4 (Teal box):** Illustration of a jacket. Options: chaleco, chaqueta, cheque. **Correct answer: chaqueta**
- Exercise 5 (Pink box):** Illustration of a rattle. Options: chupete, chuleta, cuchara. **Correct answer: chupete**
- Exercise 6 (Green box):** Illustration of a guitar. Options: guitarrina, guisante, guenera. **Correct answer: guitarrina**



Anexo 22: Apadrinamiento lector.



Anexo 23: Resultados RFI post-intervención.

## REGISTRO FONOLÓGICO INDUCIDO

### HOJA DE REGISTRO

M. Monfort - A. Juárez

CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PREESCOLAR Y ESPECIAL

General Pardiñas, 95  
28006 MADRID

Nombre y apellidos: .....

Fecha: ..... Edad: .....

Presencia de alteraciones básicas (malformaciones, deficiencia auditiva, deficiencia neuro-motriz...)

ITEMS	CF	EXPRESION ESPONTANEA	REPETICION
1. moto [móto]	0,7	moto	
2. boca [bóka]	0,7	boca	
3. piña [píra]	0,7	piña	
4. piano [piáno]	0,7	piano	
5. pala [pála]	1,3	pala	
6. pie [pié]	1,5	pie	
7. niño [niño]	1,5	niño	
8. pan [pán]	1,7	pan	
9. ojo [óxo]	1,9	ojo	
10. llave [lábe]	1,9	llaves	
11. luna [lúna]	2,9	luna	
12. campana [kampána]	3,8	campana	
13. indio [índjo]	4,0	indio	
14. toalla [toá/a]	4,6	toalla	
15. fuma [fúma]	4,6	fuma	fuma
16. dedo [dédo]	4,8	dedo	
17. peine [peíne]	5,8	peine	
18. ducha [duca]	6,4	ducha	ducha
19. gafas [gáfas]	7,5	entre	lente
20. toro [tóro]	8,3	talo	toda
21. silla [sí/a]	8,5	silla	taza
22. taza [táea]	8,7	tasa	cuchara
23. cuchara [kúcara]	9,3	cuchala	temelona
24. teléfono [teléfono]	9,6	temelona	
25. sol [sól]	10,6	sol	
26. casa [kása]	11,2	casa	
27. pez [pée]	11,4	pez	pez
28. jaula [xáula]	11,4	jaula	sava
29. zapato [eapáto]	11,6	zapato	zapato
30. flan [flán]	12,2	fla	fla
31. lápiz [lápie]	12,8	lapi	lapi
32. pistola [pistóla]	13,0	pistola	pistola
33. mar [már]	13,2	ma	mar
34. caramelo [karamélo]	13,9	caramelo	caramelo
35. plátano [plátano]	14,3	plátano	plátano
36. globo [glóbo]	15,1	gobo	gobo
37. palmera [palméra]	15,5	palma	palma
38. clavo [klábo]	15,7	calva	calvo
39. tortuga [tortúga]	15,9	gatura	torura
40. pueblo [pwéblo]	16,3	puela	puela
41. tambor [tambór]	16,3	tambor	tambor
42. escoba [eskóba]	16,6	escoba	
43. mariposa [maripósa]	17,0	maripasa	
44. puerta [pwérta]	18,8	pueto	puerta
45. bruja [brúxa]	19,7	bruja	bruja
46. grifo [grífo]	20,0	grífo	grífo
47. jarra [xa/a]	20,1	gagua	jarra
48. tren [trén]	20,3	trén	
49. gorro [góro]	20,3	gorro	gorro
50. rata [ráta]	20,5	ratón	
51. cabra [kábra]	21,1	cabra	cabra
52. lavadora [labadora]	23,6	lavadora	lavadora
53. preso [préso]	23,6	presa	preso
54. semáforo [semáforo]	24,0	semáfora	semáforo
55. fresa [frésa]	24,2	presa	fresa
56. árbol [árbol]	24,8	arbol	arbol
57. periódico [perjódko]	51,9	pedidico	pedidico

TOTAL DE PALABRAS ERRONEAS: /57
TOTAL DE FONEMAS ERRONEOS: /240

REPETICION AISLADA DE FONEMAS O SILABAS: .....

EXPLORACION DE LAS PRAXIAS BUCO-FACIALES: .....

OBSERVACIONES SOBRE LA VOZ, RITMO, etc.: .....

OBSERVACIONES SOBRE EL COMPORTAMIENTO: .....

**Anexo 24: Rúbrica de evaluación.**

Fuente: Elaboración propia.

criterio	Muy bajo (1)	Bajo (2)	Medio (3)	Alto (4)	Muy alto (5)
<b>Aprender el abecedario</b>	No conoce el abecedario en mayúscula ni minúscula.	Conoce algunas letras del abecedario en mayúscula y minúscula.	Conoce la mayoría de las letras del abecedario en mayúscula y minúscula.	Conoce todas las letras del abecedario en mayúscula y minúscula.	Conoce todas las letras del abecedario en mayúscula y minúscula y las identifica correctamente.
<b>Reconocer y leer vocales y consonantes</b>	No reconoce las vocales y consonantes.	Reconoce algunas vocales y consonantes.	Reconoce la mayoría de las vocales y consonantes.	Reconoce todas las vocales y consonantes.	Reconoce todas las vocales y consonantes y las lee correctamente.
<b>Leer y escribir palabras y oraciones</b>	No puede leer ni escribir palabras ni oraciones.	Puede leer y escribir algunas palabras y oraciones.	Puede leer y escribir la mayoría de las palabras y oraciones.	Puede leer y escribir la mayoría de las palabras y oraciones con corrección.	Lee y escribe palabras y oraciones con fluidez y corrección.
<b>Ordenar letras para formar sílabas, palabras y oraciones</b>	No puede ordenar letras para formar sílabas, palabras ni oraciones.	Puede ordenar algunas letras para formar sílabas, palabras y oraciones.	Puede ordenar la mayoría de las letras para formar sílabas, palabras y oraciones.	Puede ordenar todas las letras para formar sílabas, palabras y oraciones con precisión.	Ordena letras con facilidad para formar sílabas, palabras y oraciones de manera correcta.
<b>Completar palabras y frases</b>	No puede completar palabras ni frases.	Puede completar algunas palabras y frases.	Puede completar la mayoría de las palabras y frases.	Puede completar todas las palabras y frases con exactitud.	Completa palabras y frases de manera precisa y sin errores.
<b>Leer y comprender oraciones con imágenes</b>	No puede leer ni comprender oraciones asociadas con imágenes.	Puede leer y comprender algunas oraciones asociadas con imágenes.	Puede leer y comprender la mayoría de las oraciones asociadas con imágenes.	Puede leer y comprender todas las oraciones asociadas con imágenes con precisión.	Lee y comprende oraciones con imágenes de manera fluida y acertada.
<b>Escribir al dictado</b>	No puede escribir al dictado palabras ni oraciones.	Puede escribir al dictado algunas palabras y oraciones.	Puede escribir al dictado la mayoría de las palabras y oraciones.	Puede escribir al dictado todas las palabras y oraciones con corrección.	Escribe al dictado palabras y oraciones de manera precisa y sin errores.