



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

La enseñanza de la lectura en alumnos con síndrome de Down.

Alumna: Heredia Pinazo, Kassandra.

Profesor: Joaquín Peña-Toro

Curso: 2016 – 2017

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Primaria – Facultad de las Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

RESUMEN:

En este trabajo que estará dividido en dos grandes grupos diferentes, explicaré en primer lugar, de manera resumida, mi proyecto de intervención autónoma que será de igual manera evaluado de manera crítica junto a mis propias experiencias en las diferentes tomas de contacto con la realidad en las aulas de los diferentes colegios. En segundo lugar, me basaré en dicho proyecto de intervención para presentar una propuesta de mejora pensada desde los diferentes métodos de lecturas existentes que se pueden trabajar con los alumnos y que explicaré de manera detallada; así pues, valoraré cuál de ellos sea el más apropiado para trabajar con alumnos con síndrome de Down, así como distintos métodos o actividades con los cuales poder enseñar a leer a dichos alumnos o alentarles a ello.

El tema presentado para la propuesta de mejora que se verá a continuación surgió por la propia inquietud de encontrar solución a un problema acuciante de una alumna de 8 años de edad; lograr enseñarla a leer e incentivar su expresión oral para poder seguir desarrollando todo su potencial. La falta de tiempo, experiencia y unificación del trabajo dejaron dicho problema sin solución, por lo que a continuación se presentará un proyecto completo que trabaje las diferentes fases del aprendizaje de lectura adaptado a las necesidades de los alumnos con síndrome de Down.

ABSTRACT:

This project consists in two main parts. Firstly, a teaching intervention project will be briefly explained and evaluated, critically, including my own experiences and ideas. Secondly, based on the aforementioned teaching experience, an improved teaching plan will be presented, conceived from the different method currently used for teaching reading, which will be explained in detail. Furthermore, their appropriateness will be put to the test in order to determine most suitable for students with Down Syndrome, together with engaging activities to teach the how to read and motivate them at the same time.

This project came to be due to my own restlessness and preoccupation for finding a feasible solution for such a pressing and common problem that I experienced with an 8-years old girl during my last pre-service teaching time. Achieving objectives such as teaching her how to read and encourage her oral and social interaction skills in order to develop her full potential. The lack of time and experience left the problem without a final solution, that hopefully, could be sorted out by means of this project aiming at working, fostering and improving the different stages of learning how to read, adapted for the specific needs of students with Down Syndrome.

Índice

Índice	4
Introducción	6
1. Fundamentación Teórica	9
1.1. La importancia de la lectura en la actualidad.....	9
1.1.1. La importancia de la lectura en los niños.	9
1.1.2. Beneficios de la lectura en familia a corta edad.	10
1.2. ¿Existe un método adecuado para la enseñanza de la lectura?	11
1.2.1. Método alfabético	11
1.2.2. Método fonético o fónico.....	11
1.2.3. Método silábico.....	12
1.2.4. Método de palabras normales.	13
1.2.5. Método global.	14
1.2.6. Método ecléctico.....	14
1.2.7. Programa de lectura “Me gusta leer”	15
1.2.8. Programa de lectura de Troncoso & Cerro.	17
1.3. ¿Es el síndrome de Down un impedimento para aprender a leer?.....	19
1.4. El reto de la evaluación.....	20
1.5. La LOMCE y la diversidad.....	21
2. Revisión crítica de los portafolios	24
3. Proyecto de intervención autónoma – síndrome de Down	27
3.1. Contexto en el que tuvo lugar la intervención docente.....	27
3.2. Justificación de la propuesta.....	29
3.3. Objetivos de la propuesta.....	30
3.4. Desarrollo de la propuesta.	31
3.5. Evaluación de la alumna.	35

3.6. Evaluación de la propuesta de intervención autónoma.....	35
4. Propuesta de mejora.....	38
4.1. Objetivos de la propuesta de mejora.....	38
4.2. Adecuación a la fundamentación teórica.	39
4.3. Desarrollo previsto.....	40
4.3.1. Secuenciación de la intervención.....	41
4.3.2. Temporalización:	48
4.4. Evaluación en el proyecto de mejora.....	48
Conclusiones.....	50
Referencias.....	52
Anexos.	55

Introducción

Durante cientos de años la lectura ha sido uno de los métodos de comunicación más importantes, por la cual se transmitía la información en la élite de la sociedad, ofreciendo el poder del saber y una gran ventaja social a aquellos que sabían los secretos que se escondían entre las páginas de los antiguos manuscritos, los libros perdidos en las bibliotecas de un santuario del clero, o los libros en las mesas de casas señoriales. Con el paso del tiempo, el poder de la lectura dejó de formar parte de un exquisito y reducido grupo social para formar parte de la vida cotidiana de toda la población dejando relegada en el olvido las noticias orales de los juglares.

Con la posibilidad de la alfabetización global de la población las escuelas tomaron prioridad e importancia enseñando lectura y escritura junto a otras actividades, según el sexo o época en la que echemos la mirada hacia atrás, pero estos fueron los primeros pasos para la alfabetización completa de la población, dejando en sus manos el poder del conocimiento.

La lectura es un acto que se realiza a diario, en numerosas e incontables ocasiones, desde que miramos el móvil, los títulos de las noticias diarias, el nombre de nuestros cereales por las mañanas, etc., actos insignificantes que nos ofrecen la posibilidad del conocimiento más allá de todo lo que nuestros antepasados pudieron imaginar, el conocimiento nos ofrece poder para ser críticos y tolerantes al mismo tiempo. Por ello, la posibilidad de que un adulto hoy día sea incapaz de leer los recibos del banco, los mensajes de textos o los correos electrónicos nos parecen inverosímiles, pero existen casos en los que esto se puede dar, en cierto modo por el abandono de la sociedad hacia los retos o las dificultades de aquellos que no se ajustan a los cánones de normalidad de la sociedad superficial en la que vivimos.

Por supuesto, no todos los seres humanos somos iguales y por esto, no todos sentimos el mismo deseo por rechazar, abandonar o desechar la oportunidad de trabajar o producir respuestas u opciones a las dificultades de otros seres humanos, así surgen de los diferentes métodos de lectura que se crean en la sociedad, programas adaptados a

personas con necesidades educativas especiales; ya sea por autismo, síndrome de Down, etc.

Algunos de estos programas se adaptan mejor a algunos alumnos que a otros, la variedad de actividades depende en gran medida de la búsqueda que realice la persona que la haga y las posibilidades que desee hallar, pues aunque no hubiese una actividad exacta a la pensada por sí mismo podría idearla y desarrollarla para ser llevada a cabo en su aula.

Es obligación de los maestros procurar una educación de calidad a todo alumno que pase por sus aulas, por lo que la posibilidad de hallar a un alumno que sea incapaz de leer con tanta facilidad como podría otro de sus alumnos más aventajados en este tema es inmensa, y para esto hay que estar preparado, o al menos saber actuar, en especial una profesora de apoyo.

Por ello, este proyecto trabaja en especial los métodos de lectura existentes y el que bajo mi opinión podría adaptarse de mejor manera a una alumna en cuestión, este trabajo se dividirá en:

- El marco teórico: donde se puede leer la importancia de la lectura en la actualidad, en los niños, los beneficios de esta a muy corta edad, los diferentes métodos de lectura que existen y dos programas diferentes especialmente pensados para alumnos con síndrome de Down, y por último la evaluación de la lectura.
- Análisis del proyecto de intervención autónoma: que consta de una explicación del lugar en el que tuvo lugar la intervención, justificación de la propuesta, objetivos de esta, desarrollo, evaluación de la alumna y evaluación de la propuesta.
- Propuesta de mejora: surge de la evaluación del proyecto de intervención autónoma; este apartado consta de los objetivos de la nueva propuesta de intervención, adecuación de la fundamentación teórica, desarrollo previsto donde

se expone la secuenciación y temporalización de las actividades, y por último la evaluación que se realizaría a la alumna en la propuesta de mejora.

1. Fundamentación Teórica

1.1. La importancia de la lectura en la actualidad.

La lectura es una actividad propiamente humana utilizada desde hace relativamente poco tiempo para obtener información. Desde las antiguas civilizaciones la lectura ha ido evolucionando para adaptarse a las necesidades de los habitantes de la zona, y es un hecho innegable que la principal función de esta es y será la de conseguir información; sin embargo, no solo se trata de esto ya que la lectura es un escalón fundamental en la innovación y los cambios que se producen a diario en la sociedad en la que vivimos.

Por otro lado, Fernández & Buceta (2003) señalan que “la lectura y la escritura son habilidades instrumentales totalmente necesarias para el desarrollo de una vida normal, ya que no dominarlas implica una enorme limitación en las actividades diarias, una baja consideración social y, por lo general, una autoestima también baja”. Por lo tanto, la escritura y la lectura se convierten en elementos prioritarios para la enseñanza de todos los individuos, sin obviarlos a ninguno de ellos. Por lo anteriormente dicho, es importante que se les enseñe a los alumnos la importancia que tiene la lectura para la vida cotidiana, ya que es imprescindible para ir a comprar a un supermercado, buscar en un diccionario, ver la cartelera, buscar números de teléfono, leer las noticias actuales en periódicos o revistas, etc.

No debemos olvidar, que la lectura no solo es un instrumento para obtener información o de diversión, sino que crea nuevos caminos para el conocimiento que se verá reflejado en una libertad de pensamiento, pudiendo ser crítico, participando en la sociedad y desarrollando además la expresión oral y escrita.

1.1.1. La importancia de la lectura en los niños.

Ya sea en niños o mayores la lectura es un hábito que nos beneficia a todos por igual, pero especialmente en los niños de corta edad les ayuda a desarrollar y familiarizarse con el lenguaje que más tarde usarán en su vida diaria. Las lecturas de libros infantiles estimulan enormemente su capacidad de imaginación y creatividad,

donde pueden crear un pequeño entorno propio que les relajará, pero también sentirán la necesidad de tomar conciencia del mundo que les rodea propiciando así el conocimiento de la propia cultura. Para esto u otros objetivos la rutina diaria de la lectura será fundamental, plantando la semilla que más tarde germinará y provocará que el pequeño desee leer de manera autónoma mejorando su vocabulario, su forma de expresarse, su agilidad mental, su sintaxis, etc. Galende, L. (2011)

Para los más pequeños se hace imprescindible la elección de libros que sean de su interés, atrayéndoles por sus imágenes, sus historias o su prosa; en un principio será el padre, madre, tutor legal o incluso el profesor el que deba acercar a los alumnos a lectura ya que serán incapaces de leer, pero poco a poco y de esta manera el niño aprenderá a amar la lectura, con lo cual podremos tener efectos positivos en su rendimiento escolar mediante la mejora de su concentración o incluso su memoria.

1.1.2. Beneficios de la lectura en familia a corta edad.

En el apartado anterior se nombró la posibilidad de que los padres o tutores legales del niño les comenzaran inculcar el amor por la lectura mediante el hábito diario de contarles historias que les resultasen atractivas a los pequeños; según García (2013) esta costumbre tiene a corto plazo unos efectos positivos entre los que destacamos:

- El enriquecimiento de la relación entre el adulto y el niño. Ya que el momento de lectura que comparten diariamente será un potenciador gratificante para esto, desarrollando una relación estrecha de afectividad.
- La familiarización de los textos. Los niños tienden a imitar a los adultos, mediante la observación de la lectura de sus mayores, aprenderá que esta es necesaria y habitual, y no verá a los libros como objetos extraños, sino como amigos; por lo que una vez que llegue al colegio le será más fácil comenzar a experimentar con las palabras.

- Ampliar el mundo interior del niño. Mediante el conocimiento de diferentes textos o libros conocerá otros puntos de vista, sus propias ideas sobre temas concretos, el entorno que le rodea, en definitiva, un mundo de posibilidades se abre frente a él.
- El desarrollo de las capacidades anteriormente nombradas, en el apartado anterior; como, por ejemplo, la memoria, el lenguaje, la imaginación, el pensamiento crítico, la capacidad de abstracción, etc.

1.2. ¿Existe un método adecuado para la enseñanza de la lectura?

Desde el comienzo del aprendizaje de la lectoescritura en la antigüedad se utilizaba el método alfabético, ya fuera en la edad antigua, media e incluso moderna, Estalayo, V. & Vega, M. (2003), sin embargo, los métodos de aprendizaje de la lectura se hicieron más diversos con el paso del tiempo por lo que algunos comenzaron a ser sustituidos por otros que se adaptaran mejor a los tiempos que corrían, investigando y surgiendo así diferentes métodos de enseñanza de la lectura.

1.2.1. Método alfabético

Este método en concreto se caracteriza de manera negativa por ser especialmente lento, romper el aprendizaje natural de las palabras, y por prestarle atención primeramente a la forma de la letra y a su nombre, y después a la propia lectura. Por lo que hoy se considera inapropiado el uso de este, ya que desaprovecha una cantidad de tiempo que ya de por sí es limitado y necesario otras asignaturas o enseñanzas.

1.2.2. Método fonético o fónico

Según Estalayo & Vega (2003) Blas Pasal y Juan Amos Comenio son los dos padres reconocidos de este método, este último publicó un libro llamado *Orbis pictus* donde se presenta un abecedario ilustrado, cuyos apoyos gráficos son dibujos de personas y animales que contentan sonidos onomatopéyicos. Este método tiene un proceso de aplicación que consta de varias partes, divididas específicamente en 9. Siguiendo el siguiente esquema:

Enseñanza de las vocales con imágenes que comiencen por ella para reproducir su sonido > La lectura y la escritura se aprenden a la vez > De igual manera que la enseñanza de las vocales requiere de imágenes, la enseñanza de las consonantes se realizan con láminas cuyo dibujo comience con la primera letras que se está enseñando; es decir, P con pato > En el caso de que las consonantes no puedan ir solas se usan junto a una vocal para enseñarlas > Cada consonante que se aprenda será combinada con sus respectivas vocales > Una vez se aprenden las diferentes sílabas se les enseña a los niños las diferentes combinaciones de estas para formar palabras > Cuando se aprenden varias palabras se comienzan a construir oraciones y diferentes frases > Tras aprender todo lo anterior se les puede enseñar los diptongos, triptongos, sílabas mixtas, inversas, etc. > Esto lleva a un ejercicio de lectura mecánica que pasará a ser tras mucho trabajo expresiva añadiendo signos y por último, comprensiva.

A pesar de que tiene algunas ventajas respecto al método anterior, también cuentan con una variedad de desventajas que deberemos tener en cuenta si deseamos utilizar este método como, por ejemplo, que al hacer uso del ejercicio mecánico de lectura se le resta importancia al aprender a leer por gusto, para poder disfrutar con ella; descuidando también así la comprensión de la lectura. Cuando perdemos de vista en el camino de la enseñanza de la lectura el fin superior, que es la comprensión y el disfrute del tiempo de ocio de la lectura muchos de nuestros alumnos pueden tener la impresión de que leer es aburrido, y en este a veces tortuoso camino para los pequeños es importante demostrarles que la lectura no su enemigo, sino que pueden llegar a aprender y divertirse enormemente con ella.

1.2.3. Método silábico.

Este método fue creado por Federico Gedike y Samiel Heinicke, cuyo principal objetivo era encontrar un método mucho más efectivo que los dos anteriores a través de un proceso que se basaba en la enseñanza de las vocales para desarrollar las habilidades de la lectoescritura. Estalayo & Vega (2003)

El proceso que mantiene el método silábico es el siguiente: En primer lugar, la enseñanza de las vocales tanto para la escritura como para la lectura > La enseñanza de las consonantes con su respectiva pronunciación con el uso de palabras y su formulación con la intención de impulsar el aprendizaje de los alumnos > Como en el método anterior las consonantes se combinarán con las diferentes vocales > Y una vez aprendidas se forman con las sílabas, palabras, y con estas palabras, frases > Tras este proceso se les enseña a los alumnos las combinaciones inversas de vocales para crear palabras y oraciones > Por último, se les añade en el proceso de lectura los diptongos, triptongos, etc.

La principal ventaja de este método es que los niños tienen mayor facilidad para pasar de la lectura mecánica a la expresiva, y después a la comprensiva, y que, además, se adapta al idioma español, por lo que podemos utilizarlos en nuestras aulas; y al ser tan sencillo de llevar a cabo los compañeros pueden enseñarse entre sí en el momento de las dudas. No obstante, como en el método anterior, no se tiene en cuenta que es difícil con este tipo de aprendizaje alentar al niño a la lectura, porque es incapaz de animar al alumno a tener una predisposición o un interés por la lectura, ya que entre otras cosas es muy lento y mecánico.

1.2.4. Método de palabras normales.

Ya anteriormente mencionado por Estalayo & Vega (2003) Juan Amós Comenio creó este método en el cual se trata de enseñar a los niños a leer mediante la presentación de una serie de palabras denominadas generadoras; con estas los alumnos aprenderán de qué sílabas están formadas, sus sonidos y sus características.

Su proceso se basa en la motivación infantil a través del uso de literatura adaptada a ellos, que contienen las distintas palabras. En primer lugar, se le enseña al niño la palabra escrita y leída > Aprende que puede encontrar la palabra que se le ha enseñado dentro de otras mayores > Copia dicha palabra y la lee > Y comienza a descomponerla para hallar el elemento menor que será la sílaba > Posteriormente se llega a la síntesis donde se trabajan los sonidos conocidos formando palabras y frases > Por último, se lee repetidamente lo que se haya escrito así como sus combinaciones.

Este método cuenta con ventajas como la rapidez para aprender a leer y escribir de manera simultánea, esto hace que sea más fácil después retener el aprendizaje, es un método que solo requiere de pizarra, papel, lápiz y láminas por lo que es bastante económico, etc. Pero, llaman especialmente la atención las desventajas que podemos encontrar pues este método solo puede usarse si el maestro lo conoce previamente, se deben quitar las palabras que no sean de interés para los niños, pero sobre todo, gran parte del alumnado necesitará ayuda ya que no podrá aprender las técnicas que les exigen, etc.

1.2.5. Método global.

Estalayo & Vega (2003) aseguran que los métodos globales fueron impulsados por Ovidio Decroy, con precursores como Jacotot, José Virazloing y Federico Gedike, siendo creado en el siglo XVIII, aunque no se llegara a asentar hasta el siglo XIX.

Para Bellenger (1979) los métodos globales se caracterizan por comenzar el aprendizaje desde las palabras completas, familiares y que sean percibidas por el niño como positivas y por lo tanto, infantiles; trabajar a través de los juegos; aprender sin imposiciones del adulto, sino con un buen funcionamiento del niño y de su estado anímico; y a probar el aprendizaje a través de adivinanzas, improvisaciones, etc.

Este método cuenta con bastantes puntos positivos, sin embargo cuenta con unos grandes inconvenientes que pueden solventarse pero existen, como por ejemplo, la atención individualizada, la necesidad de espacio para material, el maestro debe saber perfectamente cómo llevar a cabo dicho método y la necesidad de mucho tiempo.

1.2.6. Método ecléctico.

Según Estalayo & Vega (2003) “El método ecléctico permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los métodos altamente especializados (...)”, para ello este método hace uso de los aspectos más relevantes y útiles de los diferentes métodos que podemos encontrar, de procedimientos pedagógicos así como de técnicas para organizar el programa de enseñanza de la lectoescritura.

Este método analítico sintético fue creado por el doctor Vogel, en este se trata de enseñar la lectura y la escritura al mismo tiempo, haciendo uso de las ventajas de los diferentes métodos para que el profesor pueda enseñar a leer y a escribir a sus alumnos sin caer en las desventajas de los diferentes métodos que existen. Este, toma la base del método de palabras normales, lo mejor del alfabético como por ejemplo las ilustraciones o el orden de las letras, del silábico el orden de la enseñanza y los ejercicios, del fonético los elementos onomatopéyicos y del global toma diferentes aspectos según cada etapa.

Este modo de trabajo tiene aspectos positivos, por la manera de incentivar al alumno, la motivación, la enseñanza colectiva e individual, el proceso natural de aprendizaje, etc. Una gran diferencia con el resto de los métodos es que aparentemente este no tiene ninguna desventaja.

1.2.7. Programa de lectura "Me gusta leer"

Hoy en día existen una variedad distinguida de diferentes programas de lectura para los niños con síndrome de Down, según Fernández y Buceta (2003), Bautista, Hurtado y López, comenzaron un nuevo programa en el año 1995 que se llevaría a cabo con los niños con síndrome de Down.

Algunas de sus características iniciales son, por ejemplo, que se trata de un programa que parte de un método global, es decir usa objetos reales para enseñarles una palabra que se descompondrá en sílabas; es un programa individualizado ya que trata de ajustarse al ritmo de cada alumno para aprender, trata de ser divertido y motivante, puede ser usado muy temprano sin necesidad de esperar a una madurez que pueden exigir otros métodos, y siempre estará orientado hacia el triunfo procurando que no aparezcan sensaciones como la frustración.

Pero también debe contar con algunos requisitos mínimos, como conocer que cada objeto tiene su propio nombre, tener un mínimo de memoria, poder centralizar su atención, capacidad para discriminar objetos, y sería conveniente también que supiese hablar.

Bautista, A., Hurtado, F. & López, M. (1995) exponen que el desarrollo de este programa consta de 8 apartados distintos.

- 1- En primer lugar, se encuentra la asociación de un dibujo con la palabra escrita; principalmente la unión del nombre del alumno y sus familiares con las fotos que le vamos a enseñar repitiendo una y otra vez el mismo procedimiento, de preguntar quién es, leer el nombre y enseñar la fotografía.
- 2- Asociar las palabras iguales. Para esto se crearán de nuevo los nombres y se le enseñará a unir las mismas palabras, una vez que domine esto se le retira el apoyo visual y se le dejan las parejas de nombres. Con lo cual podemos pedirles que nos den una en concreto, que las una, o se podrá ir aumentando el número de láminas y nombres. No hay que tener prisa con esta fase, ya que se debe consolidar el aprendizaje desde la base para evitar el posible posterior fracaso. En este mismo apartado encontramos diferentes actividades palabras con colores y tamaños diferentes, palabras que se asocien con otras o con su dibujo, etc.
- 3- Discriminación del artículo. Esta fase está especialmente pensada para que el alumno aprenda a discriminar el artículo de la palabra, ya que el aprendizaje se ha hecho con ambos a la vez, para ello se usan dos actividades que son el refuerzo del artículo, y la representación escrita del artículo y la palabra para que el alumno pueda observarla una vez la señale el adulto.
- 4- De la palabra a la frase. Una vez que el alumno haya aprendido unas 10 palabras diferentes puede comenzarse la introducción de un verbo de la misma manera que se hace en la primera fase con las tarjetas de los familiares, para añadir poco a poco un mayor número de verbos. Esta fase cuenta con dos ejercicios, que son la lectura de frases sencillas con el que esperamos que el alumno pueda ordenar una serie de palabras que ve escritas y el uso de las frases para crear cuentos.
- 5- Inicio de la lectura silábica. Esta fase se compone de 3 partes distintas o actividades que son la descomposición de palabras que ya conoce, la formación

de otras palabras conocidas con las sílabas conseguidas del ejercicio anterior y la formación de palabras nuevas con las sílabas.

- 6- Se comienza, al fin la lectura de cuentos que sean adecuados para la lectura, con letras grandes y parecidas a las que suelen usar en el aula, teniendo especial cuidado en la atención que se le ponen a las palabras que aparezcan nuevas para que pueda leerlas correctamente y las acabe entendiendo por el contexto.
- 7- Inicio en el uso de las cartillas, principalmente como soporte, pero no será el único ni la base de todo el trabajo, sino que se utilizará para reforzar lo aprendido.
- 8- Comienzo del uso del diccionario. No se trata de un diccionario común, sino que será uno preparado con las palabras que ya conozca el niño y comenzará siendo sencillo, para llegar finalmente a algo más complejo.

1.2.8. Programa de lectura de Troncoso & Cerro.

Troncoso & Cerro pusieron en práctica dos programas distintos de lectura para niños con síndrome de Down, el primero en 1997, y el segundo en 1998. Este último queda dividido en 3 etapas diferentes de trabajo.

- 1- Etapa perceptivo global y reconocimiento de palabras. Con el objetivo de que reconozcan hasta unas 200 palabras que se les van enseñando poco a poco, usando palabras que sean conocidas por el niño, con sentido propio, cortas y que puedan ser representadas fácilmente. Estas se harán en un principio con el mismo tipo de letra para trabajar a través de las tarjetas o fotos; ya que como en el programa anterior comenzaremos a enseñarles a leer con los nombres de sus familiares más cercanos y el suyo propio. Existe una gran variedad de actividades que se realizarán en esta etapa subiendo poco a poco su dificultad, algunas de estas son las asociaciones de palabras e imágenes, libros personales con las palabras que conocen, lectura de frases cortas, abecedario personal, encontrar la palabra que se ve en la imagen rodeándola, o uniéndola, etc.

- 2- Etapa de reconocimiento y aprendizaje de las sílabas. El principal objetivo de esta etapa sería lograr que el alumno en cuestión pueda leer cualquier palabra formada por cualquier sílaba de manera fluida, comprendiendo su significado. Tras este objetivo encontramos unos más específicos y profundos en el que trabajará con la formación y lectura de las diferentes sílabas disponibles. Las autoras de este método exponen una gran variedad de actividades que pueden realizarse con materiales variados de madera, cartón, o papel, sobre composiciones palabras o frase, así como localización, elección, unión y discriminación.

- 3- Etapa de progreso en la lectura. Una vez que se ha logrado los objetivos anteriores, se comienza con la etapa final que trabajará principalmente con el propósito de que el alumno acabe por leer textos variados y largos, con fluidez y por propia voluntad. Como uno de los objetivos es que el alumno acabe leyendo por propia voluntad se deben crear ejercicios que además de trabajar constantemente para mejorar su nivel de lectura, sean divertidos y propongan actividades variadas; para esto encontramos ejercicios tales como sobres sorpresas ayudando con este también a la lectura reflexiva, historietas y cuentos, sopas de letras, crucigramas, lecturas más extensas, diccionarios, etc.

Para poder trabajar con este programa hay que tomar en cuenta ciertas circunstancias que nos señalan Troncoso & Cerro (1998) como son las condiciones individuales de cada alumno, es decir, su personalidad, el interés que tenga o la motivación por la lectura, el ritmo que puedan llevar de trabajo, su propia capacidad intelectual, etc. No obstante, y aunque hayamos pensado en todas estas condiciones, también debemos reflexionar sobre los requisitos previos que debe cumplir el alumno para comenzar con este programa, ya que entre otros elementos es conveniente que tenga entre 8 y 9 años, tener un lenguaje comprensivo con un nivel mínimo, una capacidad de atención apropiada, etc. Por lo que todos los alumnos pueden que no estén aún preparados para comenzar a desarrollar dicho programa de lectura.

1.3. ¿Es el síndrome de Down un impedimento para aprender a leer?

Desde un punto de vista basado en el desarrollo cognitivo sabemos que “el desarrollo de los sujetos con síndrome de Down tiene una estructura similar al de las personas *normales*. Los niños con trisomía 21 realizan las tareas cognitivas igual que los niños *normales* de la misma edad mental. La diferencia fundamental reside en que estos individuos presentan un desarrollo más lento de las capacidades mentales (...)” Buckley (2000).

Esto quiere decir, que los niños con síndrome de Down tendrán una mayor dificultad que el resto de los compañeros a la hora de aprender ya que principalmente tienen un ritmo más lento de aprendizaje, además de otras dificultades añadidas como la rapidez con la que se fatigan mientras realizan una actividad y su posterior pérdida de atención en ella, la incapacidad para demostrar interés por un ejercicios mostrándose ausente, dificultad para recordar hechos acontecidos o elementos aprendidos recientemente, su falta de organización para aprender de la vida diaria, dificultad para hallar solución a los problemas nuevos, etc.

Por lo tanto, se le debe ofrecer apoyos en su proceso de aprendizaje desde que prácticamente nacen, incorporándolos a programas de atención temprana que les ayude a potenciar y desarrollar todas sus habilidades. Sin olvidarnos de que en este proceso los padres son importantes, ya que pueden reforzar lo aprendido por sus hijos si cuentan con los conocimientos necesarios para ello, Fernández & Buceta (2003). Como el resto de los niños, un alumno con síndrome de Down sigue siendo una persona con sus propias peculiaridades, personalidad, temperamento y modo de aprender, por lo que conocer todos estos aspectos serán de ayuda para adaptarnos al método de aprendizaje más conveniente para él.

Atendiendo con rapidez las necesidades del niño podemos potenciar la enseñanza de la lectoescritura, es decir, cuanto antes se inicie en ello más nivel podrá llegar a alcanzar finalmente en el lenguaje, potenciando con ello su expresión oral mediante el aprendizaje de vocabulario, lenguaje espontáneo, etc. Fernández & Buceta (2003) nos recuerda que

“la mayoría de los niños con síndrome de Down pueden aprender a leer. Si el niño tiene capacidad puede seguir un programa formal de lectura; si no, se puede introducir uno de tipo funcional”.

Aunque queda mucho por investigar sobre el aprendizaje de la lectoescritura en niños con síndrome de Down, hoy día sabemos que la gran mayoría de estos niños pueden llegar a leer de manera funcional, entendiendo y comprendiendo aquello que están leyendo, pudiendo haber tenido dificultades en el camino para llegar hasta ese punto, pero lográndolo. Sin embargo, existe un número de niños con síndrome de Down que no logran comprender aquello que leen, así pues, se les enseña a memorizar símbolos simples que se repiten y que son necesarios para desenvolverse en la sociedad en la que vivimos.

1.4. El reto de la evaluación.

Como nos explica Rodríguez (2008) la evaluación es un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno para intentar hallar deficiencias, con el fin de tomar decisiones respecto a estos resultados y solucionar este problema. Lo cual no significa lo mismo que cuantificar esta evaluación ya que esto se trataría de una calificación.

Los alumnos deben pasar por un proceso de evaluación para conocer si el trabajo que se está realizando con ellos es correcto o no, y si este puede funcionar con él, pero no todos deben ser calificados del mismo modo, o en el mismo momento.

Especialmente los niños que tienen necesidades educativas especiales necesitan de una evaluación para poder ajustar el método de trabajo a sus necesidades individuales y captar así información para posteriormente proceder a una intervención. Pero en primer lugar debemos saber cuándo evaluar; estas pueden ser inicial o de diagnóstico, continua para valorar el trabajo desarrollado y la evaluación final que será el resultado de todo ese proceso de aprendizaje.

Tras el cuándo, podemos plantearnos el qué, los procesos o retrocesos, dificultades o avances, los tipos de aprendizaje, objetivos logrados, para esto los criterios de evaluación serán tomados como guía.

Y por último, cómo evaluó. Para esto existen diferentes métodos que el profesor puede elegir como la autoevaluación en la que el alumno comprueba su propio aprendizaje, la coevaluación a través de los compañeros de clase que se evalúan de manera recíproca, las tareas y trabajos de manera colectiva, en grupo o en pares; y entrevistas con el alumno que se debe evaluar. Sin embargo, los sistemas más recomendamos para evaluar a un niño con síndrome de Down según Rodríguez (2003) son las observaciones constantes del proceso de aprendizaje, las carpetas personales de trabajo y por supuesto el diario del maestro donde debe anotar a diario qué se hace en clase.

1.5. La LOMCE y la diversidad.

La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido.

En la LOMCE podemos encontrar ciertos puntos interesantes sobre la educación inclusiva en el aula. En esta se añade una sección cuarta donde se explica algunas medidas de escolarización para alumnos con dificultades específicas del aprendizaje, en la que explican cómo se debe actuar ante la posible detección de un alumno con dificultades. En primer lugar, declaran que serán las administraciones educativas las que deberán actuar para poder hallar las dificultades de aprendizaje de uno de los alumnos, valorando sus posibilidades y actuando lo antes posible para adaptar la enseñanza y educación que reciba.

Es importante resaltar la última parte de este apartado ya que destaca la importancia de la detección temprana de las necesidades del niño por parte de las administraciones; aunque los padres o familiares cercanos del alumno son los primeros que tienden a notar ciertas

diferencias en el desarrollo de su niño respecto a un desarrollo normativo, en el caso de tratarse por ejemplo de TEA; otras dificultades de aprendizaje pueden no ser detectadas por los padres.

Está demostrada la importancia que tiene la atención temprana en los casos de pronóstico de niños con alteraciones del desarrollo (Dawson, 2008) no solo para la adecuación de la educación en el aula, sino para el trabajo que se produce fuera de ella; en el hogar y en centros más especializados a los que suelen acudir fuera del horario escolar en el que trabajan con logopedas, etc.

En segundo lugar, la LOMCE nos recuerda que “la escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo”. Es evidente que todos los alumnos deben disponer de una aceptación de sus necesidades, así como una adaptación en el aula para estas, ya que no solo debemos de adaptar nuestras prácticas educativas a aquellos que tengan dificultades del aprendizaje, sino que el profesor debe tratar de que la educación que les oferte a los escolares sea brillante, proporcionándoles enseñanzas significativas adaptados a sus modos de trabajo personales según la facilidades de las que dispongan para aprender con uno u otros métodos.

Por último, declara que “corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.”. Como ya dijimos con anterioridad, la intervención temprana en las necesidades son importantes para el correcto y rápido desarrollo del aprendizaje, no debemos los profesionales de la educación restarles importancias a las preocupaciones que puedan tener los tutores legales del niño respecto a su desarrollo, ya que ellos son los que conviven con sus hijos y suelen estar en lo cierto cuando se preocupan por ciertos elementos del desarrollo de estos, como por ejemplo la comunicación, la apatía, la falta de respuestas ante estímulos sociales, conductas, etc.

Algunas de las pruebas que existen para verificar la realidad del TEA, por ejemplo, son cuestionarios que deben realizar las familias y que tardan unos minutos, estas pruebas de screening serán la primera herramienta que nos hará saber si deben realizarle por medio de un profesional especializado un diagnóstico completo.

Por otro lado, señalaría el artículo 20, la evaluación durante la etapa; para recordar en especial el primer apartado que establece que la evaluación será continua y global, pero en especial, que se establecerán las medidas que se considere adecuadas para poder evaluar adaptándose a los alumnos con necesidades educativas especiales. Esto nos permite ser flexibles a la realidad de un contexto variado, ya que un alumno con necesidades no tiene que verse bajo la presión de una exigencias ajenas a ellos; lo más importante de la educación primaria es lograr que el alumno aprenda a hablar, leer, escribir y hacer cálculo, entre algunos otros elementos, por ello; y aunque la educación de los niños con necesidades sea más lenta y evaluada de diferentes formas, debemos lograr este objetivo para facilitar y hacer posible que aprendan estas competencias que le permitirán ser autónomo en una mayor amplitud de sentidos.

2. Revisión crítica de los portafolios

La evolución más evidente a la que me he sometido a lo largo de las diferentes prácticas y portafolios es la evolución de mi personalidad, en concreto mi actitud crítica frente a las diferentes situaciones que me puedo encontrar en el aula, estas reflexiones han dejado de basarse en opiniones o experiencias, para acercarse más a los conocimientos teóricos o prácticas que he ido aprendiendo a lo largo del grado. Por otro lado, es especialmente reseñable que con este cambio en mis reflexiones haya evolucionado de la misma manera la timidez que en un principio sufría tanto delante del alumnado como del profesorado del centro, esto me hacía perder numerosas oportunidades de participar en clase, pero también en seminarios u otros tipos de experiencias; a día de hoy he dejado eso atrás y he aprovechado la ocasión que se me brindaba desde uno de los centros a los que acudí para hacer uno de los Prácticum para poder continuar asistiendo al centro como voluntariado de forma regular hasta que finalice el curso lectivo de los niños, atendiendo en especial a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con esta evaluación de mis experiencias anteriores declarararía que he llegado a comprender que a pesar de que un profesor debe ser buena persona y tener unos valores basados en la tolerancia y el respeto, esto no le hace buen profesor porque la inclusión en el aula de los diferentes alumnos con y sin necesidades educativas especiales no se basa en mantener a dicho alumno en la clase alejado de las actividades y juegos en grupo que hacen sus compañeros, sino de incluirlo en estos y trabajar todos juntos para llegar a un mismo objetivo.

En mi 3ª práctica me hubiese gustado no tener que utilizar el libro de texto para poder realizar la unidad didáctica, no obstante, soy consciente de que, al ser mi primera intervención de un tema en concreto, todo pensado y realizado por mí, el libro de texto fue una guía y un recurso útil para estructurar mis propias actividades complementarias. Por lo tanto, reconozco la función del libro como herramienta para la enseñanza, pero no la defiendo como base del conocimiento que deban aprender los alumnos a largo plazo.

En esta misma práctica señalaría mi actuación o actitud respecto a la diversidad educativa del aula, mi principal evolución en este tema se debe a la comprensión y el conocimiento adquirido no me puedo culpar por lo que siento, Ruíz (2004, pp. 84-93), que en ciertos casos es “sentimiento de protección”, hacía una de las niñas con síndrome de Down, pero sí que puedo cambiar como experimento esos sentimientos y actuar en función a ellos, porque aunque ella pudiese aparentar 5 o 6 años, realmente tenía 8 por lo que su infantilización debida a un sentimiento sobreprotector del entorno no la beneficia en absoluto, y mucho menos en el área de desarrollo personal como persona.

Siguiendo con la línea anterior hay otras actuaciones que debieron ser cambiadas por mi parte para poder favorecer la inclusión en el aula, son actos que se hacen de manera inconscientes pero a los que se debe tener especial atención. Como explica Ruíz (2013) el alumno con necesidades educativas especiales no es solo responsabilidad del profesor de apoyo del centro, relegar al niño a este puesto hará que el profesor en cuestión crea o vea necesario adoptar una posición en el aula normativa del alumno de exclusividad, es decir, se mantendrá a su lado en todo momento, lo sacará de su aula más tiempo del que debiera, etc. Cuando el maestro se posiciona al lado de la mesa del alumno, o sentado con él en todo momento está dando la imagen al resto de los alumnos del aula que tú como maestro eres el “profesor de...”, y que el niño al que atiendes es diferente. Esto no es apoyar la inclusión en el aula, porque de este modo se dificulta la relación entre compañeros, o el trabajo en equipo, la normalización de un profesor externo al aula, etc. Cualquiera de los niños que se encuentran en el aula deben sentir que pueden acudir a ti como ayuda y que no eres un profesor que atiende a alumnos con dificultades, más allá de las que ellos pudieran tener al realizar algún tipo de actividad.

En relación a los alumnos con síndrome de Down, ahora comprendo mejor sus ritmos de trabajo, sus necesidades de descansos frecuentes, planificación o llamadas de atención, la mejora de su autonomía a través del incentivo del habla, de acciones cotidianas, etc. De igual manera, resaltaría la importancia de creer en ellos, de no ponerles límites en sus capacidades sino alentarlos porque pueden sorprendernos gratamente, Calderón & Habegger (2013).

Por último, de mi propuesta de intervención autónoma en la que basaré este trabajo, mejoraría mi actuación respecto a los métodos de lectura, ya que tras haber podido leer de manera pausada los diferentes métodos que existen, y cómo llevarlos a cabo, opino que dicha intervención se vería enriquecida y mejorada, ya que sería más completa y compleja.

3. Proyecto de intervención autónoma – síndrome de Down

A continuación, se podrá leer de forma resumida los principales apartados de los que consta el proyecto de intervención autónoma, tales como el contexto del centro, la justificación de la propuesta, los objetivos de esta, el desarrollo de la intervención, la evaluación de la alumna, y por supuesto, la autoevaluación; de la que surgirá la idea fundamental que se trabajará más adelante en la propuesta de mejora.

3.1. Contexto en el que tuvo lugar la intervención docente.

El colegio en el que se desarrollaron las prácticas es el centro escolar SAFA-ICET que forma parte de la Compañía de Jesús. Su predecesor es el centro san Estanislao de Kostka también alojado en el mismo distrito de Málaga, este sirvió durante la guerra civil española como hospital provisional y fue creado como internado para los hijos de las familias que pudieran permitírselo. Hasta el año 1939 en el que el Padre Antonio Ciganda tuvo la maravillosa idea de comenzar con un nuevo proyecto, en el que acogería a los hijos de las familias más humildes para educarlos en este nuevo centro frente a las playas de El Palo.

Así comenzó SAFA-ICET, como un pequeño proyecto que fue aumentando con el paso de los años, siendo llamado primero “Escuela de cine” y posteriormente “Escuela de la playa”; no obstante, era tal la necesidad educativa de estos alumnos que el centro volvió a reinventarse para ofrecer la posibilidad de enseñarle un oficio a los hijos de los pescadores, por lo que se convirtió en el “Instituto católico de estudios técnicos” y así surgieron las siglas ICET. Unos años más tardes por la gran numerosidad de alumnos a los que debían educar, toman la decisión de incorporar SAFA en su proyecto de enseñanza, añadiendo en 1969-70, distintos cursos de EGB, y FP.

El centro siguió ampliándose, incluso celebrando sus aniversarios y homenajes al Padre Ciganda, pero a día de hoy también este centro cuenta con numerosas ayudas externas y voluntariados, desde “Educo” “Índice-Caixa”, “Cáritas Diocesana”, etc., con el fin de ayudar a la gran variedad de alumno con la que cuenta, ya que esta diversidad se encuentra en muchas ocasiones ligadas al nivel sociocultural que existe entre los padres y alumnos

del centro, con problemas como la desestructuración familiar, las drogas, el paro, familias en riesgo de exclusión social, altos niveles de fracaso escolar, etc.

El centro contribuye a la adaptación de estas familias y niños, pero no solo a aquellas que por niveles socio-económicos necesitan apoyo, sino también para aquellos niños que necesitan un programa educativo alternativo, como puede ser las “sombras”, estas sombras son personal cualificado que asisten al aula normativa del alumno junto a él y que durante todas las horas lectivas acompañan al alumno en su proceso de aprendizaje, asegurándose y proporcionándole métodos de aprendizaje adaptados a sus necesidades. Aunque este apoyo viene ofrecido de forma gratuita por el programa de voluntariado, casi todos los profesionales que hacen estos trabajos son pagados por los padres de los alumnos y por lo tanto pueden elegir a la persona que desean que trate con su hijo, y la especialidad que desean tener. Estos acompañantes se reúnen a menudo con el centro para asegurarse de que su trabajo quede bien integrado con el trabajo del tutor del aula, y con los propios objetivos que marca el centro y la ley. No existe un número que limite la estancia de estas profesionales en el aula, es decir, se puede observar en un mismo aula 3 niños con necesidades educativas especiales acompañados, mientras que al mismo tiempo el tutor del aula imparte la clase.

El centro también obtiene ayudas de apoyo personal de organizaciones como Fundación Autismo Sur, Fundación APA, o Asociación síndrome Down Málaga, ya que el centro tiene actualmente entre infantil y primaria 21 niños con necesidades específicas de apoyo educativo, y 15 con necesidades educativas especiales. Por otro lado, la matriculación del centro se mantiene abierta durante todo el curso escolar, por lo que el porcentaje de alumnos inmigrantes o de diferentes étnicas es bastante alto.

El contexto en el aula de apoyo es causado por esta variopinta situación en la que encontramos alumnos tan distintos. El número de alumnos a los que debe atender en este curso escolar es de 22, pudiendo cambiar según las necesidades de los niños; aunque el centro en este momento no pueda hacer frente a todas las necesidades que manifiestan los alumnos por falta de personal. En esta aula se dispone de distintos materiales que se

dividen en diferentes áreas, acompañados de fichas, pero también de juguetes que podrán usar siempre que realicen correctamente su trabajo.

Generalmente en esta aula no trabaja la profesora de apoyo sola, siempre suele ir acompañada de alguna de las acompañantes de muchos de los alumnos que trabajan allí a menudo, de este modo todos los niños pueden ser atendidos debidamente con mayor facilidad.

3.2. Justificación de la propuesta.

La propuesta de intervención autónoma se desarrolló en base a una alumna con síndrome de Down que en aquel entonces tenía 7 años, y que sigue cursando 1º de primaria en el centro anteriormente nombrado. Esta alumna cuenta con una alta capacidad de adaptación social, a pesar de su más pronunciada dificultad que es hablar, ya que no es capaz de formar una sola frase y se comunica a través de monosílabos, palabras simples y básicas como pueden ser “pipí, pan, agua”, y expresiones corporales.

Es cierto que, en este sentido, los alumnos con síndrome de Down tardan mayor tiempo en aprender a hablar o adquirir más vocabulario, Fernández & Buceta (2003), pero este hecho y a su edad comenzaba a inquietar tanto a sus padres como a sus profesores, que llegaron a asegurarse de que no sufría ningún problema para articular ninguno de los fonemas. Por ello nuestra principal misión era tratar de que se expresara de manera oral o escrita.

Tras una pequeña investigación obtuve una pista de algunas de las características que debía de tener en cuenta para trabajar con los niños con síndrome de Down, como por ejemplo, que los alumnos con síndrome de Down generalmente tienen un aprendizaje más lento, se debe ir paso a paso en los procesos de aprendizaje, no mantienen la atención sobre una actividad durante mucho tiempo, se fatigan rápidamente, les cuesta trabajo recordar lo que han conocido, aunque tienen una buena capacidad para responder a las demandas que se le imponen desde el entorno, etc. Troncoso & Cerro (1999).

Por otra parte, el educador debe mantener siempre una serie de ideas para poder ofrecerle a sus alumnos una experiencia educativa de calidad; nos aseguraremos de buscar actividades estimulantes, creativas y que sean atractivas para el alumno, trabajar de manera flexible siempre en beneficio de este, sin tener miedo de poder reformular las actividades o estrategias de aprendizaje sin perder de vista nuestro objetivo, debemos respetar al alumno y tener paciencia, no culparlo de nuestra propia frustración, no exigirle más de lo que puede ofrecer en ese momento, pero tampoco tener una expectativas bajas sobre sus capacidades; por esto es sobre todo importante que el profesor conozca al niño y lo que puede ofrecer, para trabajar con él aplaudiendo sus pequeños logros diarios. Troncoso & Cerro (1999).

Antes de que pudiera siquiera plantear unos objetivos realistas para la intervención quise conocer el punto de partida de esta alumna por lo que me ayudé de la *Guía Portage* que me fue cedida por el centro para poder realizar una evaluación a la alumna en cuestión siempre contando con el apoyo de la tutora profesional de mi Prácticum.

Como breve resumen se puede decir que, al contar la alumna con los 7 años de edad, los ítems de “estímulo del bebé” se cumplían perfectamente, posteriormente las distintas áreas que se iban dominando más cambiaban. El desarrollo motriz en su caso era la más desarrollada, a pesar de tener problemas con la escritura; seguida de esta se encuentra el área de autoayuda, ya que la alumna en cuestión es autónoma y autosuficiente en muchos aspectos. También habría que destacar que la menos desarrollada fue la del área del lenguaje.

3.3. Objetivos de la propuesta.

Con la puesta en práctica de esta intervención se intentaban conseguir los siguientes objetivos:

- Desarrollar el área del lenguaje oral.
- Desarrollar el área del lenguaje escrito.

- Desarrollar la psicomotricidad fina relacionada con la escritura.

3.4. Desarrollo de la propuesta.

Tras realizar la *Guía Portage* y verificar que los objetivos que previamente se habían fijado eran demasiado generales y ambiciosos, se tomaron como referencia algunos de los apartados que la alumna no había podido superar para fijar unas metas adicionales y más específicas que pudieran guiar los pasos de la intervención hacia los grandes objetivos.

Las metas y objetivos que surgieron de los resultados obtenidos de la *Guía Portage* fueron divididos en áreas a trabajar posteriormente; de forma resumida se iba a trabajar con la alumna el área del lenguaje potenciando su vocabulario, el uso de determinantes y nombres, comenzar a usar verbos y decir la frase “no hay más”, desde el área del desarrollo motriz se quería conseguir que cortase curvas, círculos, tocar todos sus dedos con el pulgar, y copiar letras minúsculas, y por último, desde el área cognitiva se deseaba conseguir que la alumna uniese texturas, hiciese pares con las diferentes figuras geométricas, copiase un triángulo y un cuadrado. Algunos de los objetivos del lenguaje y del desarrollo motriz se unieron para trabajar tanto la lectura como la escritura; ya que el área de autoayuda o autonomía las dominaba de manera adecuada y ese tiempo que se invertiría en estas áreas la dejábamos para otros temas.

Para poder trabajar con la alumna el vocabulario de la unidad didáctica de los animales, la cual era la que estaban trabajando en ese preciso momento, realicé un material que contaba con varias tarjetas con distintos nombres de animales, tales como “gato, perro, lobo, toro, etc.”, casi todas ellas estaban formadas por tan solo dos sílabas para poder facilitar el aprendizaje del habla y de la lectura. Acompañando estas tarjetas conseguí imágenes de estos animales con los que guiarla, así como los determinantes que añadiríamos posteriormente. Una vez que estas palabras estuviesen asimiladas, disponía de algunas de ellas descompuestas en sílabas para poder enseñárselas, y manejarlas, cambiándolas y formando nuevas palabras a su vez.

Una vez que estuvieran estas palabras aprendidas podríamos introducir otras que, no fueran solamente vocabulario sino también verbos con los que trabajar, tales como “dame, toma, quiero”. Tras esto, en una etapa superior planteamos la posibilidad de que la alumna puede llegar a descomponer las palabras en elementos menores, habiendo comenzado a leer de manera global; esto es importante para que comprendan que las palabras si se separan pueden hacer otras completamente diferentes; y de esta idea surgen las tarjetas de sílabas.

Para trabajar los objetivos de escritura, que puede aprenderse a la vez que la lectura, pero no necesariamente deben ir siempre unidas, ya que el aprendizaje de una puede retrasar el de la otra, Troncoso & Cerro (1999), hice unas pocas fichas de escritura de las sílabas fáciles de pronunciar tales como “ba, ma, na, sa, ta y pa”, para que a su vez pudiera leerlas y decirlas, ya que no tiene ningún problema para decirlas por sí solas, pero si puede llegar a confundirlas una vez que están unidas. En esta misma línea de desarrollo del área oral, planteamos el que la alumna pudiese llegar a decir sola “no hay más”, y aunque en principio sería un aprendizaje a base de la repetición y parece un objetivo simple y fácil; era complicado que ella que nunca decía una frase completa pudiese llegar a añadir esta a su vocabulario diario de manera espontánea.

En el área del desarrollo motriz nos dispusimos trabajar con diferentes objetivos, el primero era cortar curvas con las tijeras del aula, pero como la alumna ni siquiera era capaz de cortar líneas rectas por sí sola se le prepararon varios folios con líneas pintadas con rectas, rectas con una curva cerrada, rectas con dos curvas cerradas y solo líneas curvas continuas, dispuestos en 6 niveles; por lo que no aumentaría el nivel si no era capaz de cortar el anterior, el último nivel y más ambicioso era poder cortar un círculo grande. El último objetivo del desarrollo de esta área era tocar todos los dedos de la mano con su dedo pulgar, su principal problema a pesar de poder realizar este movimiento con casi todos los dedos de su mano, era la confusión del dedo meñique y anular, no pudiendo realizar tal movimiento ni siquiera observándolo en otra persona, por lo que se trabajaría a menudo en el aula con ella.

Por último, en el área cognitiva deseaba trabajar con objetivos tales como unir por texturas, formar pares con figuras geométricas y dibujar un cuadrado y un triángulo en un folio siguiendo el ejemplo de otra persona. Para el primer objetivo creé una tabla de 6 texturas diferentes (Anexo 1), y otra exactamente igual pero cortadas, con materiales como algodón, papel de lija, plástico, papel crepé, etc., así la alumna podría notar la diferencia de texturas con el tacto, pero también unir según estas gracias a la tabla cortada, dejando cada material separado de su par. Esta actividad puede organizarse según las necesidades del alumno, haciendo más dificultoso encontrar el par si les cerramos los ojos, o los dejamos abiertos, ayudándose de sus compañeros, uniéndolo según descarte, etc.

Para el segundo objetivo del área cognitiva usé el material del que disponía en la clase de apoyo, ya que tenían tablas de cuadrados, triángulos, y círculos de diferentes colores y tamaños. Una vez explicado y logrado este objetivo trataremos de dibujar con la alumna la figura elegida, es decir, el cuadrado para que imitando a un adulto pueda realizar el dibujo.

Estos materiales no eran los únicos de los que disponía ya que la clase de apoyo tiene más elementos, así como los que le hice en el Prácticum 3.1, y los que en ocasiones trae su logopeda.

Durante el tiempo que trabajé con la alumna en esta propuesta conté con el apoyo de la comunidad educativa del centro, sobre todo con mi tutora de prácticas siendo la profesora de apoyo, y del Prácticum anterior a ese la cual era la tutora del aula normativa de la alumna. Algunos de los materiales que usé se quedaron en el aula para que pudiera seguir trabajando con ellos, en especial el de las palabras que también eran utilizados por la profesional que acudía al aula desde la Asociación síndrome Down Málaga.

Después de haber trabajado con los nombres de los animales, la alumna era capaz de leer “gato, perro, pájaro, lobo”, y responder a preguntas tales como ¿Qué animal quieres escribir? (Anexo 2); una vez terminada la lectura continuábamos con la escritura, en la que debía, con ayuda de guías o puntos, escribir el nombre del animal que ella eligiese de los anteriormente dados, acompañado de su determinante. Durante toda la actividad la

alumna comprendía el significado de los animales y la finalidad del ejercicio, así como la recompensa que tendría posteriormente si lo hacía bien, es decir, poder jugar en el aula.

En muchas ocasiones tuve que permitir que la alumna dejara un ejercicio a la mitad para despejarse, a veces me daba un abrazo, a veces se levantaba, se estiraba, etc., sin embargo, hay que saber identificar cuáles de estos movimientos los hace porque necesite realmente despejarse y cuáles realiza porque simplemente no desea trabajar. Ella debió ser cortada en este comportamiento en varias ocasiones ya que los hacía como excusa; además, observé que trabaja especialmente mejor cuando tiene recompensas tales como muestras de cariño, celebración de su trabajo, chocar manos, pegatinas, etc.

Las fichas de escritura que realicé para ella eran normales, y como posteriormente pude ver muy parecidas a unas que ella ya había hecho anteriormente, por lo que no tuvo ningún problema para hacerlas ni complicaciones en el proceso, pudiendo incluso trabajarlo de manera autónoma sin ayuda o soportes a su lado.

En las actividades de recorte tuve algunos problemas con la alumna ya que en principio no sabía manejar las tijeras, no se preocupaba por cortarse a sí misma, por si estaban bien puestas, o hacia donde cortaba, además de la dificultad aumentada que suponía su corta capacidad de concentración con este material; y por esto se le debía dar la actividad de manera divertida y con entusiasmo. Ya nombré en otro apartado lo importantes que es la flexibilidad con estos alumnos, así que en una de estas sesiones en la que la niña no deseaba recortar sino pintar aproveché el modelo de uno de los folios con líneas y curvas para que coloreara y trabajar la psicomotricidad de otra forma, puesto que también tenía en ocasiones dificultades con mantenerse dentro de los márgenes de las líneas.

La última actividad fue la de unir texturas, pero apenas tuve tiempo para ver con ella esta área, y tenía serios problemas para diferenciar entre áspero y suave, ya que, a la pregunta, ¿Esto es igual que esto? mientras lo tocaba me respondía que sí. Hubiese sido útil que la madre o el padre comprasen para ella uno de los tantos libros que existen sobre texturas diferentes, sonidos y olores.

Fuera de las tareas programadas trabajé con ella otras asignaturas como Religión o Música, tratando de reforzar su autonomía en el aula, y también se hizo uso de otros materiales como la pelota de yoga del aula de apoyo para trabajar la psicomotricidad.

3.5. Evaluación de la alumna.

Por propia voluntad y tras reflexionar no consideré necesario una evaluación formal de la alumna, ya que hacía tan solo mes y medio que se había realizado con ella la *Guía Portage*. Si en este tiempo es ya insuficiente para muchos alumnos ver un avance significativo, para una niña que tiene especiales dificultades para leer, escribir y realizar otras actividades lo será aún más.

Como se comentó anteriormente el profesor debe conocer a sus alumnos, en este caso yo conocía los resultados de la intervención, y ya que el tiempo había sido insuficiente, muchos de los objetivos estaban aún siendo trabajados, y tan solo unos pocos podían considerarse conseguidos y casi siempre con guía. Si hubiese dispuesto del tiempo necesario para seguir trabajando con la alumna podría haber planteado una evaluación, pero dejando en principio de lado los exámenes, evitando dificultades innecesarias, usando otros métodos alternativos como la calificación de las actividades diarias o el seguimiento, las lecturas comprensivas, el esfuerzo o las actividades del aula, actividades extraescolares del centro, etc.

El fracaso de muchos de los objetivos que planteé en el trabajo no se debía en absoluto a la alumna, sino a que estos estaban pensados a largo plazo, como aquellos que aumentaban de dificultad según su avance.

3.6. Evaluación de la propuesta de intervención autónoma.

Para evaluar mi proyecto de intervención debería comenzar evaluando mi propio conocimiento sobre el tema que debía desarrollar en dicha intervención, y no solo me refiero a los diferentes métodos de lectura, sino también a las diferentes estrategias de

trabajo que existen para reforzar las diferentes áreas con niños con síndrome de Down. Porque en vez de informarme de manera compleja, seguí la línea de trabajo que estaba pre establecida por el centro, pero en principio no dudo de que esta sea adecuada para la alumna; siguen un método inclusivo, aunque a veces en el aula esté un poco “desatendida” debido en parte también al uso excesivo de los libros que dejan fuera del aprendizaje a aquellos alumnos que aún son incapaces de escribir o leer con autonomía.

Por lo tanto, considero que me falta mucho por aprender, y que partiendo de esa base, puedo apreciar que la forma en la que llevé a cabo el método de lectura elegido fue insuficiente; tanto en las horas destinadas para ello, como en las actividades. El trabajo realizado era simple acorde con la etapa en la que se encontraba la alumna, pero el número de actividades eran escasas, las fichas de lectura se reducían a unas pocas, de 7 a 10 ya que se debe comenzar de esta manera, pero poco a poco cuando la alumna va aprendiendo las palabras se les debe introducir más; por lo que un gran fallo por mi parte fue no tener al menos 15 o 20 antes de querer introducir las sílabas por separado ampliando además la temática. Este fallo trató de suplirse con las palabras de las que disponía la clase de apoyo hechas de madera.

Ampliar el vocabulario, y cambiar las actividades, siempre innovando ayuda a evitar el sentimiento de monotonía que podría sentir el alumno hacia la lectura, pero también el profesor. Y siguiendo en la misma línea, ampliar el horizonte de la alumna respecto a la lectura me habría resultado incluso estimulante a mí, comenzarle a leer cuentos de su agrado, incluso aunque fuesen cortos y por capítulos u hojas diarias; porque es importante enseñarle como se hace con el resto del alumnado que el aprender a leer tiene también un fin lúdico. No hice esto, porque en principio no se me ocurrió hacerlo seguramente por estar más centrada en lo académico; si por el contrario, lo hubiese pensado tal vez ni siquiera me habría atrevido a hacerlo al tratase de un contexto nuevo para mí donde iba a ser juzgada y evaluada, temiendo que opinaran que perdía el tiempo leyéndole a la alumna en vez de procurando que fuese ella misma la que lo hacía.

El contexto en esta situación es crucial, había ciertos momentos en los que no me atrevía a probar cosas nuevas, o a cambiar mi actitud debido precisamente a que estaba siendo

observada por una tutora profesional que iba a evaluar mi actuación, y también por el tutor del aula ordinaria; poco a poco con el tiempo esta tensión se fue relajando y es cuando pude trabajar con la alumna en el aula de apoyo a través de juegos y risas, sobre todo en los momentos en las que yo notaba que ella no estaba con la intención de trabajar; sin embargo, cuando no lo ven como un trabajo no les cuesta seguir estudiando en absoluto.

Centrar la atención es un problema para ella, igual que mantenerla durante mucho tiempo, pero sobre una actividad en la que debe estar sentada, con el lápiz que apenas controla entre sus dedos y mirando hacia abajo; pero si cada vez que lee una palabra bien puede lanzarme la pelota riendo no tiene ningún problema en seguir disfrutando mientras aprende. Me habría gustado seguir trabajando así con la alumna en más de un par de ocasiones, pero como he comentado anteriormente no siempre se puede, ya que hay también que fomentar su capacidad de concentración.

Por otro lado, la puesta en común del trabajo entre los diferentes profesionales fue por mi parte insuficiente; todos trabajamos en una misma dirección pero como yo no soy ninguna especialista y tan solo soy una ayuda pasajera no deseaba dar mi opinión negativa respecto a ninguno de los aspectos que pudiese ver que no funcionaban como debiera. Durante una pequeña etapa de transición, el método global y silábico se solaparon, la alumna debía aprender a leer de las dos maneras, añadiendo además la visión continua de un abecedario en su pupitre (Anexo 3) y las diferentes personas que trabajábamos en su aprendizaje estábamos en desacuerdo sobre cómo hacerlo realmente.

Por último, no todos los ejercicios los considero mal planteados, como por ejemplo hacer pares con las figuras geométricas o con las texturas, aunque al principio le fue difícil entender qué queríamos hacer, ya que naturalmente pretendía unirlos por colores u ordenarlos de mayor a menor. Del mismo modo dibujar una de estas figuras imitando a un adulto no era una idea excesivamente difícil para ella, no obstante sí que lo era el intentar llevarlo a cabo, y aunque de manera innata no surja de dicha alumna el realizar una figura geométrica, su capacidad para dibujar ha mejorado; a día de hoy se puede

observar como una persona deja de ser un círculo con cara, para ser un círculo y líneas como cuerpo, manos y pies, añadiendo cara y pelo.

4. Propuesta de mejora.

A continuación, se podrá leer la propuesta de mejora surgida para solucionar la falta de visión de continuidad y éxito del método de lectura anteriormente utilizado. En primer lugar, se detallarán los objetivos de esta y su adecuación en la fundamentación teórica, para dejar paso al desarrollo previsto en el trabajo que se realizaría en el aula, y por último una evaluación de los resultados finales obtenidos.

4.1. Objetivos de la propuesta de mejora.

Los objetivos de la propuesta de mejora se centran en dos áreas que deberán trabajarse para poder alcanzar la meta final, la cual es conseguir que el alumno sea capaz de leer y escribir. Para ello dividimos los objetivos según si trabajan el área del desarrollo motriz o el área del lenguaje.

Área del desarrollo motriz.	Área del lenguaje.
Escribir con letras mayúsculas en cualquier parte del papel sin soporte.	Lee 5 nombres de miembros o personas de su familia o entorno más próximo y sabe usarlos para comunicarse.
Escribir su nombre usando las líneas.	Combinar sustantivos con verbos para formar una frase de dos palabras.
Escribir cualquier palabra en minúscula sin ningún soporte.	Usar de forma natural palabras para referirse a objetos próximos de su entorno.
	Describir de forma sencilla ilustraciones de los libros.

Estos objetivos podrán ser modificados y revisados constantemente para adecuarse al proceso de aprendizaje de la alumna, por lo que comenzamos con unos objetivos aparentemente sencillos para trabajar los primeros pasos del método o programa de aprendizaje de la lectoescritura, pero podemos continuar con objetivos más complejos como pueden ser “usar sin equivocaciones el verbo ser y estar en la escritura, formación de frases de lectura y su comunicación habitual”, “poder relatar partes de un cuento que se la leído varias veces”, “poder leer todo tipo de sílabas, ya sean directas, inversas o mixtas”, etc.

Estos objetivos se han planteado después de observar los resultados de la prueba inicial de conocimientos de la alumna realizado con la *Guía Portage* (Anexo 4), ya que se conocía el desconocimiento que esta tenía sobre la lectoescritura, pero no los conocimientos que poseía en la materia. Una vez se saben estos se disponen la elección de los mejores objetivos que puedan favorecer la evolución del aprendizaje.

4.2. Adecuación a la fundamentación teórica.

Como se muestra en apartados anteriores la lectura es una actividad reciente del ser humano que forma parte de nuestra cultura y del desarrollo de nuestra sociedad, es el primer peldaño de la innovación y la comunicación de las personas; siendo como señala Fernández & Buceta (2003) habilidades instrumentales básicas para el desarrollo de una vida normativa.

La lectura es importante para adultos, pero también para niños beneficiándole, estimulando su potencial a nivel imaginativo, creativo, y cognitivo. De igual manera, será una forma de impulsar el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, por esto es conveniente que los padres o tutores legales del niño decidan comenzar a enseñar a sus hijos la lectura desde una edad temprana teniendo esto importantes efectos positivos tanto para la relación entre adulto-niño, como para el menor ya que amplía los horizontes de conocimientos, experiencias, impresiones sobre las primeras lecturas, etc.

En la búsqueda de un correcto método para la enseñanza de la lectura, se han desarrollado numerosos programas y métodos que se adecuen tanto a los tiempos y la evolución que sufría la sociedad, como el reflejo de esta misma, es decir, a los niños. Algunos de los métodos presentados tienen ventajas y desventajas por igual, sin embargo, con el paso del tiempo se han llegado a plantear programas centrados en las necesidades de los alumnos, algunos de estos agrupados en distintos colectivos, por la similitud de sus necesidades educativas, entre estos encontramos a los niños con síndrome de Down.

Pese a sus diferencias *intragrupo*, los alumnos con síndrome de Down suelen tener una mayor dificultad en el aprendizaje de nuevos conceptos, por lo que su ritmo será más lento; pierden la atención con facilidad o se sienten fatigados con actividades largas. Teniendo en cuenta esta y otras características, se han diseñado una serie de programas que podrían ser usados para trabajar la lectoescritura con los alumnos con síndrome de Down, entre los que se ha destacado dos en especial, los cuales son el programa de lectura de Troncoso & Cerro de 1998 y el programa de lectura *Me gusta leer* de Bautista, Hurtado & López (1995).

Para poder desarrollar el programa de aprendizaje de la lectoescritura, y sobre todo para poder seguir modificando los objetivos que formen parte de la evolución de la alumna se realizarán evaluaciones con el fin de ajustar el trabajo a las necesidades que pueda tener el alumno. Dicha evaluación estaría dispuesta al final del trabajo valorando los resultados obtenidos a través de diferentes métodos como la observación, diario del progreso, y las carpetas de trabajo personales; desde los cuales se valorará el ejercicio final de la lectura.

4.3. Desarrollo previsto.

A continuación, se podrá leer el desarrollo que se prevé poder realizar en el aula que está basado en el programa *Me gusta leer* añadiendo a este, algunos cambios junto a una pequeña especificación sobre la temporalización de esta intervención.

4.3.1. Secuenciación de la intervención

1º - Asociación de imagen familiar a palabra: existen diferentes programas de la enseñanza de la lectura para niños con necesidades educativas especiales, algunos de ellos empiezan con una actividad básica que tienen una característica en común, y es la enseñanza de los miembros de la familia, ya sea por el nombre de la persona en sí, o por su papel en el núcleo familiar, es decir, puede ser enseñado como “Francisco” y/o como “Papá”. Para conseguir que el alumno aprenda el nombre del familiar se usa la foto de dicha persona o una imagen de un padre hipotético que se dispondrá sobre el nombre en cuestión escrito en esta ocasión con un color llamativo como el rojo, y con letras claras, unidas y en cursiva.

El maestro deberá preparar el material personalizado y plastificarlo para poder usarlo continuamente con el alumno hasta que consiga aprender los nombres. Para ello le hará una pregunta, tal como ¿Quién es? Y repetirá animándole a la lectura el nombre que se puede leer bajo la imagen. El número de tarjetas variará según los familiares cercanos que tenga el niño, pero suelen añadirse a la lista su propio nombre, el de la madre y el padre, hermanos y abuelos, e incluso en ciertas ocasiones los nombres de las mascotas de la familia.

Para la lectura de esta primera actividad se podrá tardar una semana con una sesión por día de 45 minutos con un descanso; sin embargo, podría tardar más o menos tiempo según el alumno. La alumna para la que se ha pensado la propuesta de mejora puede realizar esta actividad por lo que se realizaría una o un par de sesiones de recordatorio antes de continuar con la segunda tarea.

2º- Unión de palabras: una vez que el alumno ha asociado las palabras anteriores vamos a enseñarle la misma palabra que posteriormente deberá unir con su pareja sin el soporte visual. Poco a poco vamos a ir eliminando este soporte cuando observemos que ya el alumno puede comenzar a asociar las palabras sin este, así si le decimos ¿Dónde está Papá? Deberá entregarnos la tarjeta correspondiente.

Para incentivar el aprendizaje, y evitar que se aburra con estos procedimientos podemos introducir un juego a la lectura, por ejemplo, al alumno en cuestión le gusta lanzar una pelota pequeña y que el profesor la coja en el aire, por lo que podemos darle la pelota para que la lance en un principio cada vez que acierte en la lectura. Si comienza a tener facilidad se aumentará a un lanzamiento cada dos o tres veces.

Por otro lado, se podrá realizar la unión de más de una palabra conocida cuando aprenda las anteriores, e incluso se puede hacer usando elementos portátiles electrónicos, como *tablets*, o móviles en *apps* diseñados para eso. Donde además de trabajar la lectura se puede trabajar la motricidad ya que el alumno debe unir con sus propios dedos las dos imágenes arrastrándolas.

Una vez que haya aprendido a asociar las mismas palabras con la misma letra el profesor puede hacer a mano, o bien usando programas como *Word*, la creación de las mismas palabras, pero usando fuentes y colores diferentes, e incluso introduciendo las palabras en mayúsculas, forzando la lectura del alumno fuera de la zona de confort. Debemos buscar como en todas las actividades pequeñas acciones que impulsen al alumno en cuestión a seguir leyendo cuando decaigan sus ganas, es decir, si al alumno le gusta cada vez que une dos palabras iguales meterlas en una caja para sentir que avanza en el aprendizaje, se hará con él; si es necesario se vuelve a sacar y meter añadiendo pequeños elogios por sus avances en el proceso de aprendizaje.

Una actividad muy usada es la unión de palabras y/o dibujos en diferentes columnas, se suele ofrecer al alumno una ficha donde se vea en dos columnas distintas la palabra “Papá, Mamá”, la que estén estudiando, pero en distinto orden y deben unirlos con un lápiz de color; o bien se les pone en una columna los nombres y en la otra las imágenes para que las hagan. Aunque es una actividad muy socorrida, es entretenida para ellos sobre todo si se les permite colorear los dibujos al finalizar la lectura para que tengan un tiempo de descanso entre actividad y actividad y fomenten el uso de los lápices, para que aprenda entre otras cosas a no salirse de la línea al colorear, o lo que es lo mismo, a trabajar la psicomotricidad fina con dibujos de un tamaño pequeño. Se le apoyará al niño en la lectura ofreciéndole ánimos y seguridad, el profesor debe ser un apoyo, un guía en el

aprendizaje, pero habrá que cuidar el no ofrecerle más respuestas de la que realmente necesitan; ya que deben trabajar sus propias actividades.

Una vez haya realizado estas actividades se realizará una nube de palabras diferentes, conocidas y sin conocer, y le ofrecemos una de las tarjeta de las conocidas para pedirle que nos señale la misma palabra en la nube de palabra que le dimos, y si puede hallarla más de una vez. La alumna para la que pensamos este proyecto de mejora conoce las vocales perfectamente, por lo que podemos repasarlas en actividades similares para seguir avanzando con su aprendizaje.

Uno de nuestros objetivos no es solo la lectura, sino el habla por lo que haremos una serie de imágenes de palabras ya conocidas por ella de su entorno pero que no lee, ni dice oralmente, para que señale cuál de ellas comienza con la vocal que estemos trabajando en ese momento. Esta actividad como una de las anteriores, puede terminarse con el dibujo, tras haber repasado oralmente las palabras ayudándole a vocalizarlas bien, y leyendo las vocales de manera autónoma, en fila y salpicadas. Las imágenes a buscar comenzarán con las vocales y estarán formadas por 2 o 3 sílabas como mucho.

Las palabras que se aprendan podrán ser señaladas para que el profesor realice una canción simple acompañado de palmadas. Este tipo de actividades fomentan la reproducción oral de las palabras, para recordárselas e incentivarles a hablar. Por ejemplo, se podría hacer “Mamá -tres palmadas seguidas- me ama; Papá -3 palmadas seguidas- me ama; y -el nombre de su hermano o hermana- también”. Si solo se desea incentivar el habla se puede usar las canciones populares que más se adapten al nivel expresivo del alumno.

3º El uso del artículo: el trabajo que se haga a continuación depende de si se le ha enseñado con anterioridad el artículo al alumno o no, ya que, según Bautista, Hurtado & López (1995) en su programa de lectura el alumno ha comenzado a leer las palabras directamente unidas al artículo por lo que ahora se debería comenzar a separar de la palabra, acentuando con la voz el artículo o separando las tarjetas. Yo no habría

introducido el artículo hasta la fase dos por lo que, la discriminación del artículo se habría comenzado a realizar en la fase anterior, repitiéndolo, cambiándolo de sitio para diferentes palabras, etc. Pero este sería el momento adecuado para prestarle mayor atención impulsando al alumno a que sea él el que mueva el artículo de sitio añadiéndolo a las diferentes palabras que ya conoce y leyéndolo repetidas veces.

Este tipo de actividad puede ser más tediosa que las anteriores y necesitar más o menos tiempo según el alumno, por ello observaremos el avance en su aprendizaje, dejándole su ritmo y añadiendo descansos. Otro modo de aprender será dejarle avanzar hacia la pizarra del aula, o bien usando una pizarra pequeña personal donde el alumno pueda escribir las palabras que esté aprendiendo con y sin sus artículos, para esta actividad es necesario que el niño sepa escribir, o bien esté aprendiendo, sin embargo, será una manera diferente para trabajar la lectoescritura; si el alumno aún necesita un soporte para esta actividad se le ofrecerá unas líneas dibujadas, o bien la palabra en cuestión copiada arriba para que pueda observar y pensar, o si es necesario reproducir.

4º Añadimos los verbos: una vez que el alumno conoce y es capaz de leer aproximadamente unas 20 palabras, comenzaremos a añadir una serie de verbos, entre los que se encuentren los más frecuentes, como por ejemplo, tener, comer, beber, mirar, venir, etc. Estos verbos irán acompañados de imágenes porque, aunque el niño conozca el significado de todos ellos debe tener un soporte visual al comienzo de este aprendizaje, para que pueda leerlo por sí solo, como en actividades anteriores le suprimiremos el soporte visual cuando sea necesario.

Una vez que sabe leer alguno de estos verbos crearemos frases simples para que comience a leer introduciendo la comprensión lectora, por ejemplo según mi opinión podríamos hacer frases como “Mamá come mucho” y añadir bajo esta frase tres imágenes distintas, en una de ellas se ve a una madre comiendo, y las otras dos serán de acciones totalmente distintas, así le pedimos al niño tras trabajar la frase que nos pinte la que corresponde a lo que acabamos de leer, o bien que redondee la imagen y tache la otras dos.

Con el comienzo del verbo el profesor puede idear actividades muy interesantes como la introducción de la lectura según lo necesario, como libros ilustrados personales ya que estos son más fáciles al comenzar a leer por poder seguir la lectura más o menos con el gran soporte que ofrecen las imágenes; otra idea especialmente atrayente sería la creación de un cómic para el alumno, donde el personaje principal es él y las frases están dentro de pequeños bocadillos donde él habla, las palabras son simples y fáciles además de entretenidas.

5º Descomponemos las palabras: el siguiente paso en su proceso de lectura es comenzar a descomponer las palabras, que pueda ver que estas se pueden separar para formar otras conocidas o nuevas.

Para esto usaremos palabras que el alumno ya conoce y es capaz de leer, la repasaremos y veremos con él mediante las tarjetas y tras esto, comenzamos a separar las sílabas, haciendo por ejemplo tarjetas para cada una de ellas, situándolas bajo la palabra anteriormente formada. Una vez que hemos analizado con el alumno que estas pueden ser separadas, contaremos con las sílabas de esta y otras palabras que el niño conocerá con anterioridad, por lo que podremos comenzar a formar palabras con las sílabas.

Pueden ser palabras conocidas o palabras desconocidas con ayuda del profesor. Se le anima a que piense, lea y si es necesario se le ayuda dándole pistas; cuando las tenga les ponemos los artículos, las escribimos en la pizarra o incluso dibujamos el objeto o acción en cuestión que sea. Esta fase puede ser compleja así que no tendremos prisa porque lo comprenda con rapidez, le dejaremos su tiempo y espacio, incentivando la autonomía y reforzando su confianza.

Con cada sesión y de manera transversal al temario del aula se le seguirá ampliando el vocabulario, ya que pueden salir palabras o sílabas que no hayan podido ser vistas con anterioridad, como aquellas que contengan la “W” o “X”, también teniendo en cuenta aquellas que son más complejas como pueden ser “bla”, “tre”, etc.

Existen actividades y fichas que se pueden realizar especialmente para el alumno, en el que se vean todas las sílabas que se pueden encontrar en el alfabeto español con diferentes ejemplos, algunos ya lo tendrá aprendidos pero otros será completamente nuevos para él.

6º. Lecturas complejas: en esta fase el alumno ya puede hacer frente a otro tipo de lecturas, una que ya no sean creadas por el profesor de manera individualizada, sino que puede usar libros que sean adaptados a su nivel de lectura pero que se puedan conseguir en librerías, o internet. Con un tamaño de letra que pueda leer, y la tipografía con la que más cómodo se sienta, y no siempre debe ser elegido por el maestro. Para este tipo de lecturas, sería conveniente llevar al niño a una librería y hacerle escoger un libro que le llame la atención, y probamos a leer con él algunas líneas antes de comprarlo para asegurarnos de que realmente es el adecuado. De esta forma, le hacemos participe de su aprendizaje en todos los niveles, ya que él podrá elegir cómo seguir aprendiendo. Existen diferentes tipologías de libros que pueden tenerse en cuenta, diccionarios infantiles de palabras, libros con imágenes, libros ilustrados, cómics, cuentos clásicos, libros que trabajan los diferentes sentidos, etc.

Tras seguir trabajando en casa con cuentos, en el aula deberá reafirmar sus conocimientos con todo tipo de materiales que estén a su disposición y que el profesor sea capaz de hacerle, este sería un buen momento para trabajar la escritura si aún no la tiene afianzada ya que podrá leer las palabras y comenzar a escribirlas en su cuadernillo, el libro de texto, etc.

7º Lecturas en grupo: esta es según mi opinión un apartado diferente y adicional que podría ser beneficioso para el alumno en cuestión. Existen una variedad de actividades de lecturas con la clase que pueden realizarse ente todo el grupo, por ejemplo:

- Crear clubs de lectura: según SM conectados (2013) crear un grupo de lectura, o talleres de lectura es una manera de incentivar a los niños a leer, enseñándoles el amor por la literatura y compartiendo con sus compañeros sus impresiones sobre un libro, de esta manera desarrollan el espíritu crítico de los alumnos, así como la

confianza en sí mismos para hablar en público, ampliando su expresión oral, sociabilizando con los niños del grupo, etc.

Para crear este tipo de clubs de lectura harán falta algunos procedimientos antes que deberá realizar el profesor, como por ejemplo la elección de libros que pueden ser conseguidos mediante el presupuesto del centro, de la biblioteca escolar, o si las familias pueden permitírselo serán conseguidos por ellos. Tras la elección de los libros, el maestro debe crear los grupos, disponer al coordinador interno entre uno de los alumnos, explicar el método a seguir para analizar el libro en un principio, y añadir actividades complementarias que pueden ser ver película o documental sobre el libro, acudir a la representación teatral del libro, exponer tu parte favorita, crear un concurso de relatos, etc.

- Lectura conjunta de clase con diferentes títulos: puede darse el caso de que el alumno aún no haya conseguido llegar al nivel de lectura de sus compañeros, por lo que leer el mismo libro que ellos no le sería posible por ahora a la misma velocidad al menos; por lo que podemos crear un horario de lectura para toda la clase en la que cada alumno tiene la libertad de elegir el libro que prefiera siempre que sea aceptado por los términos del profesor, es decir, no sea agresivo, ni incite al odio, etc.

Una vez que cada alumno ha elegido su libro, habrá una hora semanal de lectura, o bien en cada clase de lengua se aprovechará los primeros 15 minutos para leer en silencio cada uno; aquel que necesite ayuda podrá recibirla del profesor, o incluso de uno de sus compañeros. Según vayan terminando de leer, saldrán a exponer su libro al frente de la clase, y explicarán de manera resumida cuál era el argumento del libro, si le han gustado, lo recomendarían, lo volverían a leer y por qué, etc. Con esto, del mismo modo que la actividad anterior intentamos incentivar la lectura de manera autónoma, con sus propios gustos, la expresión oral y la actitud crítica.

4.3.2. Temporalización:

Para una intervención de este tipo, en la que las actividades no se realizan en una sola sesión y de manera aislada en un tema sino que tiene que ser un aprendizaje significativo que perdurará para toda la vida, no se puede realizar una estimación del tiempo que se necesitará para que el alumno pueda llegar a aprender a leer; en gran medida el tiempo varía en función de la capacidad y el interés del alumno por el trabajo, pero también, por el apoyo del contexto escolar y familiar; por lo que tratar de realizar una temporalización de la secuenciación anteriormente dicha siendo rigurosa en los tiempos y fechas sin fallar no es posible. Por lo tanto, se dispondrá de todo el tiempo que sea necesario, teniendo paciencia y dedicación, pudiendo incluso retroceder en alguna actividad si se considera que se ha cometido un error en tratar de avanzar sin que el alumno esté preparado para ello.

4.4. Evaluación en el proyecto de mejora.

Para realizar esta propuesta de mejora con la alumna, se han planteado diferentes formas de evaluar la puesta en práctica del proyecto. En primer lugar, se ha de reflexionar sobre la evaluación inicial que realizaremos con el alumno; en este caso haciendo uso de la *Guía Portage*.

En esta evaluación inicial, se rellenan las casillas de las acciones que el alumno puede llevar a cabo, siendo el profesor el que las marca, para ello surgirá la necesidad de contactar con los tutores legales del menor, ya que habrá cuestiones tales como si es capaz de vestirse por sí misma que no podemos saber por motivos evidentes, también se cuestiona su capacidad para poder poner la mesa a la hora de comer en el hogar, etc. Habrá otros apartados en los que el profesor puede evaluar al alumno tan solo comprobando con actividades si ha aprendido a hacer lo que se pide o no, como unir diferentes figuras geométricas por parejas, copia sin salirse de la línea, hace pares con objetos de la misma textura, etc.

Tras hacer la evaluación inicial, plantear los objetivos, pensar en una intervención para la alumna, etc.; comenzaremos a trabajar con ella las diferentes actividades que hayamos planteados, en este punto es cuando el profesor desde el principio debe llevar un control de las actividades o materias que se van a realizar a todos los días y en cada hora diferente con la alumna, descrito en un diario personal donde se puede exponer brevemente la actividad.

Además de este tipo de evaluación, contando con observación y diario personal, es conveniente que se observe y verifique que el trabajo que está realizando la estudiante se está llevando a cabo de manera satisfactoria. Para ello se guardará todo el material de lectura tales como fichas de lectura, o actividades en una carpeta personal de trabajo; y además las tarjetas e imágenes en una cajonera o similar para tener siempre a disposición del alumno y a mano el material que pueda necesitar para seguir leyendo.

La principal preocupación en este tipo de evaluación es que el alumno no esté comprendiendo las actividades y que las realice de manera automática, y sin interés; la calificación de las fichas de trabajo son en estos momentos una mera guía para los padres, pero queda en un segundo plano ya que un número no refleja el proceso que pueda estar teniendo dicho escolar. Por otro lado, los criterios de evaluación son elegidos por el equipo docente, así como las adaptaciones curriculares por lo que los criterios de evaluación de un alumno con necesidades educativas especiales no tienen por qué ser exactamente iguales a los de sus compañeros.

Al final de todo el proceso de aprendizaje, cuando se considera al alumno preparado para la lectura, se realizará una evaluación final en el que se le dispondrá una serie de tres títulos diferentes de libros clásicos con un nivel de lectura de 5/6 años, ya que estos son fáciles de leer pero ya se componen de una historia completa acercándose más a los libros que seguirá leyendo posteriormente, que a los que ha dejado atrás; el alumno deberá elegir uno de estos libros, y leerlo sin ayuda como si fuera un examen final. Se trata de una prueba más, para dejar constancia de su avance, sin olvidar que este no es el punto y final de su aprendizaje en la lectura.

Conclusiones

Cuando empezamos a estudiar la especialidad en Educación inclusiva, muchos de nosotros pensamos que se trata de focalizar la atención en aquellos niños que responden a un perfil, un niño que tiene problemas en su aprendizaje por una u otra razón; sin embargo, cuando seguimos estudiando en las aulas de la Universidad aprendemos mucho más que metodologías para llevar a cabo con estos alumnos porque nos enseñan que la educación inclusiva va más allá. Se trata de conseguir un centro escolar donde todos y todas tengan las mismas oportunidades, donde exista una educación de calidad sea cual sea nuestra procedencia, ideología, sexo, condición, etc.

Y a veces, para conseguir esto no debemos centrarnos en ellos, los alumnos; sino en nosotros mismos, cómo entendemos nosotros la diversidad, cómo la tratamos, y enriquecemos nuestras clases con ella. Porque jamás pensé cuando comencé a estudiar esta especialidad que podría llegar a plantearme, por ejemplo, si con mi especial atención hacia los niños con diversidad funcional estaba perjudicándolos, aunque fuese a nivel social con sus compañeros. Pero ahora comprendo un poco más no solo las necesidades de ellos, sino de todos los que le rodean, incluso la de aquellos alumnos que pasan desapercibidos, siendo invisible a los ojos de todos por el desconocimiento de su historia, porque a veces la ayuda que necesitan no es evidente en algunos casos de diversidad sociocultural. Y sin embargo, están ahí esperando para que el profesor levante la vista y tal vez se dé cuenta de que el Día del Padre para ellos solo significa recordar que no lo tienen con quién celebrar.

Ser profesora, no será fácil ni teniendo un aula con 20 alumnos, ni siendo profesora de apoyo, pero sé a ciencia cierta que al elegir este grado no me equivoqué, porque jamás me he sentido más plena ni feliz con lo que hacía que los días que compartí con los profesores de mi centro de prácticas, y con los niños con los que traté a diario.

Es cierto, y no puedo negar que al ser mi especialidad la Educación inclusiva en el aula, siento mayor satisfacción al trabajar con niños que tienen dificultad para aprender, sobre todo cuando los veo avanzar aprendiendo y disfrutando conmigo; he tenido grandes

experiencias con niños en situación de acogida, con autismo, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, con síndrome de Down, etc.; seguramente por esto último me decidí a realizar el trabajo sobre este tema en cuestión.

Durante mi última práctica tuve la constante sensación de no tener las respuestas a las preguntas que me iban surgiendo, la necesidad de seguir formándome, de aprender lo práctico de lo teórico, de conocer el contexto, las situaciones, cómo poder trabajar con la alumna con síndrome de Down, me hicieron valorar tanto la experiencia que estaba consiguiendo con el paso de los días, las observaciones y preguntas a mi tutora, como la posibilidad de seguir estudiando sobre este tema. Porque es cierto que no todos los niños aprenden de la misma manera ni siquiera, aunque compartan algunas características comunes en el desarrollo de su aprendizaje, así que tener la posibilidad de manejar un abanico de posibilidades da pleno poder al profesor para asegurarse de que todos y cada uno de los alumnos que caigan en sus manos podrán dar lo mejor de sí mismos desde los programas o métodos que mejor les vayan a funcionar.

Por esto, el buen profesor ha de comprender que un verdadero maestro nunca deja de formarse, de investigar los nuevos métodos de enseñanza, de evaluarlos y aprender de ellos, pero también aprender de los alumnos. Un buen profesor aprende todos los días, trabaja sobre una pasión, da su corazón, su alma y su esfuerzo, pero sobre todo busca un futuro mejor para aquellos que cruzan su aula.

Referencias.

Bautista, A., Hurtado, F. & López, M. (1995) *Me gusta leer*. Granada, Asociación síndrome de Down de Granada.

Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hilliard, J. (1995) *Guía Portage de educación preescolar*. Wisconsin, Cooperative Educational Service Agency.

Buckley, S. (2000) *El desarrollo cognitivo de los niños con síndrome de Down: consecuencias prácticas de las recientes investigaciones psicológicas*. Madrid, España.

Calderón, I. & Habegger S. (2013) *Yo soy uno más. Notas a contratiempo*. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9QP6aTdkbK4>

Dawson G. (2008). *Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder*. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/6923/684b88bb7ba3eaa6ec5b81cb532f8ae1ae2c.pdf>

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

Federación de Enseñanza CCOO de Andalucía. (2012) *Temas para la Educación*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9626.pdf>

Fernández, C. & Buceta, J. (2003) *La educación de personas con síndrome de Down: estrategias de aprendizaje*. Universidade de Santiago de Compostela.

Galende, L. (2011) *La importancia de la lectura para los niños*. Revista Ella hoy. Recuperado de: <http://www.ellahoy.es/dietas/articulo/la-importancia-de-la-lectura-para-los-ninos/29603/>

García, I. (2013) *La importancia de la lectura en los niños: como motivar a los niños para aficionarles a la lectura*. Con mis hijos. Recuperado de: <http://www.conmishijos.com/educacion/lectura-escritura/la-importancia-de-la-lectura-en-los-ninos/>

Literatura SM (2013). *Ideas para crear un club de lectura en el aula*. Blog SM Conectados. Recuperado de: <http://blog.smconectados.com/2013/02/05/ideas-para-crear-un-club-de-lectura-en-el-aula/>

Muñoz, A. & Velayos, L. (2012) *Detección Precoz de TEA y otras disc. del desarrollo*. Equipo IRIDIA. Consultores en discapacidad. Recuperado de: http://www.equipoiridia.com/web_ei/deteccion-temprana

Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero (2014), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ruíz, E. (2004). *Programa de Educación Emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down*. Pp 84-93 Buenas prácticas; Revista síndrome de Down. Recuperado de: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/82/84-93.pdf>

Ruíz, E. (2012). *Actitudes, estereotipos y prejuicios*. Revista síndrome de Down: Revista Española de Investigación e Información sobre el Síndrome de Down. Recuperado de: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/114/110-121.pdf>

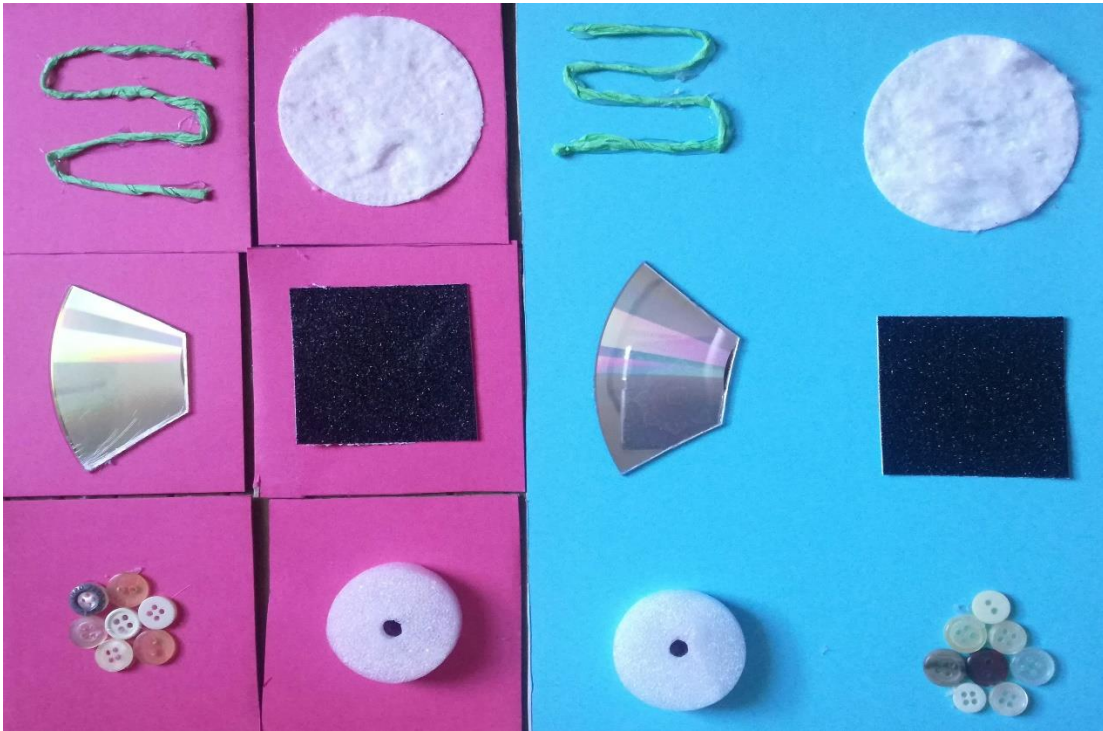
Ruíz, E. (2008). *Evaluación de los alumnos con síndrome de Down*. Revista síndrome de Down: Revista Española de Investigación e Información sobre Síndrome de Down. Recuperado de: <http://www.downcantabria.com/revistapdf/99/151-164.pdf>

Troncoso, M. V. & Cerro, M. M. (1999) *síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona, Masson.

Valls & Zambrano (2016) *Análisis de la importancia de la lectura en la sociedad actual*. Gestipolis. Recuperado de <https://www.gestipolis.com/analisis-la-importancia-la-lectura-la-sociedad-actual/>

Anexos.

A.1. Tabla de texturas hecha para la alumna.



A.2. Ficha Lectoescritura



A.3. Abecedario realizado para la alumna.



A.4. *Página de la Guía Portage realizada para la alumna del Prácticum III.2*

21.- Levanta los brazos para indicar "así de grande", imitando al adulto		X
22.- Ofrece un juguete, o un objeto, pero no siempre lo suelta		X
23.- Abraza, acaricia y besa a las personas conocidas		X
24.- Responde cuando se le llama por su nombre, mirando o extendiendo los brazos para que se le coja		X
25.- Aprieta o sacude un juguete para producir un sonido, imitando al adulto		X
26.- Manipula un juguete o un objeto		X
27.- Extiende un juguete u objeto al adulto y se lo da		X
28.- Imita en el juego los movimientos de otro niño		X
29.- Imita al adulto en tareas simples		X
30.- Juega cuando hay otro niño presente, pero cada uno realiza por separado una actividad		X
31.- Toma parte en juegos con otro niño, empujando cochecitos o haciendo rodar pelotas		X
32.- Acepta la ausencia de los padres continuando sus actividades, aunque puede protestar momentáneamente		X
33.- Explora activamente su medio ambiente		X
34.- Toma parte con otra persona en juegos que ayudan a desarrollar la destreza manual (tira de cuerdas, le da la vuelta a las manijas)		X
35.- Abraza o carga una muñeca o juguete suave		X
36.- Repite las acciones que producen risa o atraen la atención		X
37.- Entrega un libro al adulto para que lo lea o lo comparta con él		X
38.- Tira de otra persona para mostrarle alguna acción u objeto		X
39.- Cuando está cerca de un objeto prohibido, retira la mano y dice "no" cuando se le recuerda		X
40.- Espera a que le satisfagan sus necesidades cuando lo ponen a comer o en la mesa donde se le cambian los pañales		X
41.- Juega con dos o tres niños de su edad		X
42.- Comparte objetos o comida con otro niño cuando se le pide		X
43.- Saluda a otros niños y a adultos conocidos cuando se le recuerda		X
44.- Obedece a los padres en la mayoría de las ocasiones		X
45.- Puede traer o llevar un objeto o traer a otra persona de otro cuarto si se le dan instrucciones		X
46.- Durante cinco o seis minutos presta atención a música o cuentos		X
47.- Dice "por favor" y "gracias" cuando se le recuerda	X	
48.- Trata de ayudar a los padres en las tareas domésticas, haciendo parte de ellas(sujeta un recogedor de basura)	X	
49.- Juega a disfrazarse con ropa de adultos		X
50.- Escoge cuando se le pide		X
51.- Muestra que comprende los sentimientos expresando amor, enfado, tristeza, alegría, etc		X
52.- Canta y baila al escuchar música		X
53.- Sigue las reglas del juego, imitando las acciones de otros niños		X
54.- Saluda a adultos conocidos, sin que se le recuerde		X
55.- Sigue las reglas del juego en grupos dirigidos por un adulto		X
56.- Pide permiso para usar el juguete con el cual está jugando otro niño		X
57.- Dice "por favor" y "gracias" el 50% de las veces sin que se le recuerde		X
58.- Contesta al teléfono, llama al adulto o habla con personas conocidas	X	
59.- Espera su turno		X

1-2

1

2-3

1

1-2