



Universidad  
de Alcalá

**EL PROCESO DE LECTOESCRITURA EN ALUMNADO CON TRASTORNO DEL  
ESPECTROAUTISTA. EL MÉTODO DE LA LECTURA GLOBALIZADA.**

**THE LITERACY PROCESS IN STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER. THE  
METHOD OF OVERALL READING**

**Máster Universitario en Psicopedagogía**

**Presentado por:**

D<sup>a</sup> Laura Hernando Ariza

**Dirigido por:**

Gema Campos Hernando

**Alcalá de Henares, 27 de junio de 2023**



## Resumen

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno neurobiológico que se define principalmente por dos características: la falta de habilidades en la comunicación y la interacción social y la presencia de patrones repetitivos y restringidos en la conducta, intereses o actividades. Es por ello, que el aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado TEA es especialmente beneficioso, ya que les ayuda a comprender mejor el lenguaje y a organizar sus ideas de manera más efectiva. Se ha comprobado que la enseñanza de este proceso a partir del método de la lectura global es positiva, gracias a que este enfoque fomenta los estímulos visuales y facilita la comprensión global de las palabras y el contexto en el que se utilizan. Teniendo en cuenta la importancia de atender y dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, es necesario acercar al alumnado propuestas de aprendizaje que tengan en cuenta la presencia, participación y progreso de todos los niños y niñas. Por ende, este trabajo tiene como objetivo diseñar un programa de intervención que dé respuesta a las necesidades detectadas en el alumnado TEA ante este proceso. Se proponen una serie de actividades basadas en la metodología de lectura global y, que, junto al uso de recursos manipulativos y digitales, favorecen el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

**Palabras clave:** Trastorno del espectro autismo, lectoescritura, lectura global, metodologías.

### **Abstract**

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurobiological disorder that is defined mainly by two characteristics: the lack of communication and social interaction skills and the presence of repetitive and restricted patterns in behavior, interests or activities. That is why learning to read and write in ASD students is especially beneficial, as it helps them to understand language better and to organize their ideas more effectively. It has been proven that teaching this process from the global reading method is positive, because this approach promotes visual stimuli and facilitates the global understanding of words and the context in which they are used. Taking into account the importance of attending to and responding to the diversity of students, it is necessary to bring learning proposals to the students that take into account the presence, participation and progress of all children. Therefore, the aim of this work is to design an intervention program that responds to the needs detected in ASD students in this process. A series of activities based on the global reading methodology are proposed, which, together with the use of manipulative and digital resources, favor the development of reading and writing skills.

**Keywords:** Autism spectrum disorder, literacy, overall reading, method.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
OBJETIVOS GENERALES.....	8
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	8
MARCO TEÓRICO .....	9
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	18
Objetivos generales .....	18
Objetivos específicos .....	18
Contextualización y análisis de necesidades .....	19
Descripción del programa.....	21
Desarrollo del programa .....	29
Evaluación del programa .....	38
Resultados.....	41
CONCLUSIONES.....	42
Referencias.....	45
ANEXOS: .....	48

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Actividad 1: Conocemos las palabras protagonistas_____	29
<b>Tabla 2.</b> Actividad 2: ¿Qué soy?_____	30
<b>Tabla 3.</b> Actividad 3: La bolsa de las sorpresas_____	31
<b>Tabla 4.</b> Actividad 4: Doble digital_____	32
<b>Tabla 5.</b> Actividad 5: Tira de la ruleta_____	33
<b>Tabla 6.</b> Actividad 6: Ayuda a los animales a encontrar su nombre_____	34
<b>Tabla 7.</b> Actividad 7: Bingo de palabras_____	35
<b>Tabla 8.</b> Actividad 8: Puzle silábico_____	36
<b>Tabla 9.</b> Actividad 9: Letras tendidas_____	37

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Ilustración 1.</b> Esquema del proceso de adquisición de lectoescritura a partir del método global. _____	15
<b>Ilustración 2.</b> Cronograma_____	25

## INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno neurobiológico que afecta a la comunicación y a la interacción social, y se presenta en diferentes niveles de gravedad (APA, 2013). A lo largo de los años, este trastorno ha experimentado cambios y evoluciones en su definición y diagnóstico, lo que ha llevado a una mayor comprensión del trastorno y a una mejora en la intervención educativa.

En la sociedad actual, el analfabetismo es prácticamente desconocido, pero enseñar a leer y escribir a niños con autismo no es una tarea fácil, afirma (Autismo Diario, 2017). La publicación en este conocido periódico expone que los efectos del aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado TEA son muy beneficiosos, ya que les ayuda a comprender mejor el lenguaje y a estructurar sus ideas y acaban desarrollando un lenguaje verbal más avanzado después de aprender a leer y escribir.

Por lo tanto, podemos determinar que uno de los principales objetivos en la educación de los niños con TEA es el aprendizaje de la lectoescritura. La enseñanza de la lectura y la escritura se convierte en una herramienta fundamental para mejorar la comunicación y la interacción social del alumnado, es por ello por lo que resulta fundamental identificar metodologías que favorezcan el proceso de lectoescritura en el alumnado con autismo.

En el ámbito educativo, existen múltiples metodologías y enfoques pedagógicos. Algunas de ellas pueden resultar perjudiciales al retrasar el aprendizaje, mientras que otras pueden ser eficaces en ciertas circunstancias o para ciertos tipos de aprendizaje. El problema es que a menudo resulta difícil distinguir entre los métodos alternativos y los tradicionales, y no todas las propuestas nuevas son necesariamente ineficaces. Es importante recordar que no todas las metodologías funcionan en cualquier circunstancia y

que es esencial tener en cuenta las edades, necesidades y las etapas educativas de los estudiantes al aplicar una metodología específica (Ferrer, 2018).

En este trabajo de fin de máster se describirán las características principales del proceso de enseñanza de la lectoescritura, así como diferentes metodologías que pueden ser empleadas para favorecer este proceso. Nos centraremos en el enfoque de la lectura global, el cual se ha mostrado como un método efectivo para mejorar la comprensión lectora y, por tanto, favorecer el proceso de lectoescritura.

Finalmente, se presentará una propuesta de intervención educativa que surge de una necesidad detectada en el contexto de prácticas y se basará en una serie de actividades centradas en el enfoque de la lectura global. Se tendrá la oportunidad de desarrollar una parte del programa con algunos alumnos del centro de prácticas, lo que permitirá evaluar la intervención y completar el trabajo con unas conclusiones que puedan aportar un resultado real del uso de esta metodología en alumnado TEA.

## OBJETIVOS GENERALES

- Profundizar en el desarrollo de aprendizaje de lectoescritura en el alumnado TEA y las metodologías que favorecen este proceso.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar los cambios y evoluciones de las características del Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Revisar la literatura científica sobre la enseñanza de la lectoescritura y los modelos de lectura.
- Describir las características principales del proceso de enseñanza de la lectoescritura basado en el modelo de lectura global
- Crear una propuesta de intervención para mejorar el proceso de enseñanza de la lectoescritura en alumnado de 5 y 6 años basado en el modelo de lectura global.



## MARCO TEÓRICO

### Trastorno del Espectro Autista

Para iniciar el marco teórico de este trabajo considero necesario hacer un recorrido histórico acerca de los cambios y evoluciones que ha tenido el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en diferentes versiones del DSM-Manual diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*).

En primer lugar, teniendo en cuenta la información que proporciona el DSM-I (APA, 1952) y DSM-II (APA, 1968), el Autismo se consideraba un síntoma y “reacción psicótica” de la Esquizofrenia o Personalidad Esquizoide. No fue hasta el DSM-III (APA, 1980) que se comenzó a hablar del Autismo Infantil dentro de los Trastornos Profundos del Desarrollo y, posteriormente, en el DSM-III-R (APA, 1987) se incluyó el concepto de Trastorno Autista. Años más tarde, en el DSM-IV-TR (APA, 2000), se definieron cinco categorías dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), las cuales incluían el Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. Finalmente, se destaca el último cambio realizado en el manual DSM-V (APA, 2013), con el que se trabaja actualmente y se habla de una única categoría, el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) que incluye los anteriores trastornos, excepto el Trastorno de Rett.

Podemos considerar que estos cambios han ido acompañados de manera paralela de las reformas legislativas educativas en materia de inclusión. Es por ello, que a continuación se describen algunos de los cambios más significativos en las distintas leyes.

Primeramente, hablamos de la LOGSE (Ley de Ordenación de la Enseñanza) aprobada en 1990 que establecía la importancia de atender la diversidad del alumnado y de garantizar una educación inclusiva. Seguidamente, en 2006 se aprobó la LOE (Ley Orgánica de Educación) que incluye en concepto de educación de calidad y se substituye el concepto de «integración» por el de «inclusión». En 2013 fue aprobada la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) que supuso un importante cambio en el sistema educativo español. Además, se reconocía la figura del docente de atención a la diversidad y se establecían medidas para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Finalmente, haciendo alusión a la actual ley educativa, la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), aprobada en 2020, que establece la necesidad de una educación inclusiva, en la que se atiende a la diversidad del alumnado y se garanticen los derechos educativos de todos los estudiantes.

Aparte de basarnos en el DSM como el principal manual de los trastornos mentales y los cambios en la legislación, se considera importante dar voz a varios autores que han tenido una gran importancia en el estudio de este trastorno.

Teniendo en cuenta la aportación de Kanner (1943) se caracteriza el autismo por una falta de respuesta emocional y social a los demás, una tendencia a la soledad y al aislamiento, así como de patrones repetitivos de comportamiento y un enfoque excesivamente estrecho en el interés por ciertos objetos o actividades.

Por otro lado, Rutter (1984) considera el autismo como un trastorno que afecta los procesos cognitivos, incluyendo la percepción, memoria, atención y pensamiento. Además, el autor destaca la dificultad en el uso de símbolos y signos.

Otras autoras como Berger (2004) consideran el autismo como un trastorno evolutivo prototípico que se califica por mostrar dificultades en la aptitud para la comunicación, en conjunto con las destrezas sociales y la capacidad para el juego creativo.

En general, teniendo en cuenta las anteriores definiciones, y basándonos en la clasificación del DSM V (APA, 2013) el Trastorno del Espectro Autista se define principalmente por dos características: la falta de habilidades en la comunicación y la interacción social (Criterio A), y la presencia de patrones repetitivos y restringidos en la conducta, intereses o actividades (Criterio B).

Esta sintomatología descrita anteriormente lleva a autores como Fernández (2002, citado en González-Pérez 2002) a relacionar el TEA con otros trastornos como, por ejemplo: trastornos relacionales, sensoriales y del lenguaje y comunicación.

Autores como Arberas y Ruggieri (2019) coinciden con los anteriores escritores en la relación del TEA con trastornos del lenguaje y comunicación y exponen que alrededor del 30% al 40% de los casos presentan discapacidad intelectual (DI) junto con alteraciones en el lenguaje, que pueden afectar tanto la edad de inicio del habla como aspectos relacionados con el procesamiento semántico, ecolalias y prosodias inusuales.

### La lectoescritura

Recordamos que este trabajo pretende centrarse en esa relación entre el TEA y los trastornos del lenguaje y comunicación y estudiar cómo el alumnado con autismo puede presentar dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Desde la posición de Baena (2015) cuando un niño llega a los 5-6 años, ya ha aprendido a hablar de manera innata. Sin embargo, el siguiente paso será aprender a leer y escribir, lo cual requerirá una enseñanza más directa y con una metodología adecuada. La autora indica que, en la didáctica actual, encontramos dos métodos principales de enseñanza y aprendizaje: **métodos sintéticos e inductivos**. Los métodos sintéticos se enfocan en los aspectos técnicos y lógicos del proceso de aprendizaje, mientras que los deductivos procesan la información de forma descendente, partiendo de unidades complejas para diferenciar sus componentes. Dentro de los métodos sintéticos se pueden distinguir tres enfoques diferentes: alfabético, fonético y silábico, mientras que los métodos deductivos pueden adoptar enfoques globales, naturales o ideovisuales. En este trabajo nos centraremos en el método global como enfoque principal para la propuesta de intervención.

Podemos determinar entonces las diferencias entre los anteriores enfoques dicho con palabras de Berger (2004) el cual establece que el método fonético (que se enfoca en los sonidos de las letras) implica que los niños deben aprender los sonidos de cada letra antes de poder leer palabras sencillas. En cambio, el método global, comienza reconociendo que el lenguaje es un conjunto completo de habilidades, incluyendo hablar, escuchar, leer y escribir, que tienen como objetivo la comunicación.

Baena (2015) expone el debate entre estos dos métodos de enseñanza de lectura como un tema de discusión en la educación durante décadas. El método fónico ha sido criticado por algunos por ser aburrido y demasiado memorístico. Sin embargo, otros argumentan que este enfoque es esencial para desarrollar habilidades de lectura sólidas y permitir que los niños puedan leer cualquier palabra. Por otro lado, el método global ha sido criticado por ser limitado en su alcance, ya que no permite a los niños leer palabras nuevas o desconocidas que no han sido enseñadas previamente.

Es importante reconocer que cada niño tiene diferentes estilos de aprendizaje y puede beneficiarse de diferentes métodos de enseñanza de lectura, por ello, es fundamental que los docentes utilicen una variedad de técnicas y enfoques para asegurarse de que todos los niños tengan la oportunidad de desarrollar habilidades sólidas de lectura y comprensión.

Debemos tener en cuenta que para que un alumno pueda completar satisfactoriamente el proceso de estos dos niveles de lectura y escritura, se requiere un cierto grado de madurez en todas las áreas. Es por ello, que autores como Rodríguez y colaboradores (2018) determinan que los alumnos con autismo pueden enfrentarse a dificultades ante el proceso de la lectoescritura, especialmente en los procesos cognitivos superiores del pensamiento, abstracción y generalización, debido a sus particularidades comunicativas, psicopedagógicas y comportamentales que estos presentan.

### La educación inclusiva

Si hablamos de educación inclusiva, es importante tener en cuenta la aportación de La Unesco (2005) que define la educación inclusiva como un proceso que busca atender y dar respuesta a las diversas necesidades de todos los estudiantes, fomentando su participación en el aprendizaje, en las diferentes culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

Otros autores como Booth y Dyson (2006) consideran que la educación inclusiva es un proceso de cambio sistemático cuyo objetivo es eliminar las barreras que limitan la participación, aprendizaje y presencia de todo el alumnado en los centros escolares, prestando especial atención a los estudiantes más vulnerables. Podemos determinar de esta manera, que los principios fundamentales para determinar las prácticas y planteamientos de la educación inclusiva coinciden con el modelo inclusivo de las tres P's de Muntaner (2014): presencia, participación y progreso.

Para cumplir con las premisas de participación y progreso nombradas anteriormente, es necesario adaptar las metodologías y estrategias de aprendizaje a las necesidades del alumnado.

### Metodologías educativas: El método de lectura global

Barragan y colaboradores (2021) exponen diversos modelos globales de intervención psicoeducativa que facilitan el aprendizaje en el alumnado TEA como por ejemplo los modelos de intervención temprana SCERTS, Denver, LEAP (Learning Experiences and Alternative Program for Preschoolers and their Parents) y TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) que se centran en la enseñanza de las habilidades sociales, emocionales y de comunicación.

En este caso nos centraremos en analizar más profundamente el método de la lectura globalizada, una metodología desarrollada por el pedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932) que mejora la enseñanza de la lectura, facilitando del mismo modo la adquisición de la escritura. Este método utiliza la asociación de imágenes para proporcionar un aprendizaje funcional de la lectura. Se basa en la idea de emparejamiento, donde las palabras se tratan como imágenes globales y se asocian directamente con fotos o dibujos.

Teniendo en cuenta el método tradicional de aprendizaje de lectura fonética-silábica, podemos considerar este anterior método como un proceso inverso y, por lo tanto, diferente de adquisición de la lectoescritura, tal como podemos ver en la Ilustración 1. Autores como Rodríguez y colaboradores (2018) definen la lectura global como un enfoque que comienza por observar el objeto concreto y avanza hacia el nivel abstracto de las grafías, siguiendo una progresión desde la unidad más grande hasta la más pequeña. El proceso que se sigue en este caso el siguiente:

**Ilustración 1.** Esquema del proceso de adquisición de lectoescritura a partir del método global.

Imagen – nombre de la imagen → Palabra escrita – sonido de la palabra → Silaba escrita – sonido de la sílaba → Letra escrita – sonido de la letra

**Fuente.** Elaboración propia a partir de (Asociación para el Apoyo Familiar, Escolar e Individual, s.f)

El método de lectura globaliza en alumnado TEA

De acuerdo con Acebo y Carreño (2019, citado en Vázquez y colaboradores 2020) el uso de metodologías que fomentan los estímulos visuales como estrategias para motivar la enseñanza favorece al alumnado con autismo, ya que los niños con estas necesidades tienen una preferencia por la información visual sobre la auditiva para captar aprendizajes, debido a que buscan apoyo simbólico o representativo, se puede aprovechar esta habilidad utilizando imágenes o pictogramas como método para proporcionar información.

Al igual que los anteriores autores, Saladino, Marín y San Martín (2019) exponen que, según los resultados de investigaciones recientes, la mayoría de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tienen un estilo de pensamiento visual. Por lo tanto, los programas de intervención más comúnmente utilizados se enfocan en el aprendizaje a través de medios visuales.

Es por ello que se considera el enfoque de la lectura global como una metodología más apropiada para el alumnado TEA, ya que de esta manera adquieren el significado desde el principio al ser representada visualmente, lo que facilita el proceso de abstracción.

Implementar la metodología de la lectura globalizada en el alumnado TEA podría tener múltiples beneficios, tal como sugieren Rodríguez y colaboradores (2018). Entre ellos tenemos los siguientes:

- El uso de recursos visuales puede ser beneficioso para el alumnado con TEA, ya que pueden presentar dificultades para procesar información por medio del canal auditivo. El uso de imágenes y otros estímulos visuales puede reforzar la adquisición de información y mejorar la comunicación.
- Beneficia la adquisición de autonomía del alumnado a medida que progresan en el proceso, ya que cada vez adquirirán un vocabulario más amplio que podrán ir incorporando en sus futuros aprendizajes.
- El progreso que mostrarán les beneficiará tanto en el ámbito formal educativo como en el no formal pudiendo aplicar los conocimientos aprendidos en otros contextos.
- Mejorará la interacción con sus figuras referentes a través de compartir momentos de lectura compartida, en los cuales el alumno podrá sentirse partícipe e importante.

Por esta razón, y citando a Martínez (2017), es necesario eliminar las barreras visuales y realizar una intervención que permita desarrollar diferentes conjuntos de habilidades no verbales o de pensamiento visual que promuevan el aprendizaje, ya que esta es una de las fortalezas de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito de la enseñanza.

Debemos tener en cuenta que, tal y como indican Rodríguez y colaboradores (2018) para acercar esta metodología al alumnado previamente deberemos conocer si este cuenta con una serie de requisitos como, por ejemplo; mostrar cierta atracción e interés hacia elementos gráficos como folletos, cifras o cualquier texto escrito, tener un mínimo hábito de estudio, poseer la capacidad de reconocer, retener y evocar lo aprendido, disponer de un nivel de comprensión lingüística suficiente, lo que les permite comprender órdenes verbales sencillas y, por último, tener cierta habilidad para discriminar y emparejar objetos.



En el próximo apartado de este trabajo se presentará una propuesta de intervención destinada a acompañar al alumnado con TEA que se encuentra en la etapa de inicio del proceso de lectoescritura. La programación de actividades se basará en el modelo de lectura global explicado anteriormente, y consistirá en una serie de actividades diseñadas con el objetivo de desarrollar las habilidades de lectura y escritura. Cabe destacar que la propuesta estará contextualizada en el gabinete psicopedagógico donde he realizado las prácticas de máster y, por lo tanto, se adaptará a las necesidades detectadas en unos alumnos en concreto. Con esta propuesta, se busca fomentar el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes con TEA integrarse de manera plena y efectiva en el mundo de la lectoescritura.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### Objetivos generales

- Mejorar el proceso de aprendizaje de lectoescritura en los alumnos TEA a partir del método de la lectura globalizada.

### Objetivos específicos

- Ofrecer un recurso adicional a los estudiantes con TEA que acuden al Gabinete Psicopedagógico
- Promover la motivación por la lectura y la escritura, presentando propuestas de actividades lúdicas basadas en los intereses del alumnado.
- Ampliar el vocabulario del alumnado trabajando a partir de cuatro campos semánticos diferentes.
- Fomentar la autonomía y la autoestima del alumnado a partir del aprendizaje sin error.
- Integrar en la propuesta el uso de recursos digitales interactivos que favorezcan el aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura.
- Proporcionar herramientas y recursos a los profesionales para trabajar la lectoescritura con alumnado TEA incorporando diferentes metodologías y técnicas de aprendizaje.

## Contextualización y análisis de necesidades

La propuesta de intervención está contextualizada y basada en las necesidades que se han detectado durante la estancia de prácticas en el gabinete psicopedagógico Avanza con PiMiLe. El centro está situado en Coslada, en la región de Madrid, y fue fundado en septiembre de 2012 como un centro privado con la finalidad de ayudar a las familias a impulsar el crecimiento personal, social y emocional de los niños. Su objetivo es fomentar el desarrollo global del alumnado, incluyendo la habilidad para interactuar de manera constructiva y consciente con el mundo que les rodea, logrando el desarrollo óptimo a través de la colaboración con las familias.

El gabinete cuenta con alumnos de varios centros escolares de la zona que acuden con la finalidad de recibir apoyo y orientación para actuar en diferentes áreas de desarrollo: área de autonomía personal, lógico matemática, psicomotricidad, conducta y comportamiento, social y afectiva y del lenguaje y comunicación.

Es importante destacar que este gabinete psicopedagógico sigue una metodología que ellos mismos han nombrado *Método PML*. Este enfoque se fundamenta en el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y destrezas, considerando al individuo como un todo, en lugar de una suma de partes separadas. Para conseguir este objetivo, se emplean recursos educativos que se adaptan de manera efectiva al estilo de aprendizaje de cada alumno, utilizando un enfoque didáctico entretenido y accesible, con el fin de lograr una comprensión significativa y práctica del aprendizaje (Avanza con PiMiLe, 2017).

Este trabajo de fin de máster parte de la necesidad detectada en dos alumnos del gabinete diagnosticados de Trastorno del Espectro Autista que se encuentran en el inicio del proceso de lectoescritura y que acuden al centro para recibir atención psicopedagógica. Tal como se ha comentado

anteriormente, los niños y niñas con TEA pueden presentar necesidades en el desarrollo de la lectura y la escritura y, por ello, nos encontramos con la demanda de integrar en el centro una propuesta de recursos materiales y actividades que aporten tanto a las profesionales como al alumnado una nueva metodología que, combinada con otras técnicas y estrategias de enseñanza detalladas más adelante, faciliten al alumnado con autismo progresar en las habilidades de lectura y escritura.

Para el desarrollo del programa de intervención partiremos de las necesidades comentadas y nos adaptaremos a los principios tanto al método *PML* que sigue el centro como de la metodología de lectura globalizada.

## Descripción del programa

En este apartado, se plantearán los elementos fundamentales de nuestro programa, centrándonos en la finalidad de la propuesta, los destinatarios a quienes va dirigido, las personas responsables involucradas, los lugares y espacios donde se desarrollarán las actividades, así como el cronograma que establece el cuadro temporal en el que se llevará a cabo.

Para dar respuesta a la necesidad identificada, se programará una propuesta de intervención que conste de siete sesiones con un total de nueve actividades centradas en las cuatro fases del proceso de adquisición de lectura: imagen-nombre de la imagen, palabra escrita-sonido de la palabra, sílaba escrita-sonido de la sílaba y letra escrita sonido de la letra (Ilustración 1).

Estas propuestas se adaptarán a las necesidades y características del alumnado TEA implementando metodologías y recursos que se consideran favorables y facilitadores del aprendizaje. El objetivo de este trabajo, aparte de diseñar el programa, es crear de manera física el recurso pensado para que el alumnado pueda trabajar directamente con el material y, el o la referente que se encuentre en ese momento con él también puedan tener las instrucciones de las propuestas y una guía de cómo trabajar la metodología.

Con la finalidad de presentar la propuesta de intervención de una manera más atractiva y motivadora, se ha escogido el nombre de “Lectoescritura en Acción” como título del programa. Considero que este nombre refleja la esencia de la propuesta, revelando el principal objetivo que es fomentar el aprendizaje de la lectura y escritura mediante una metodología activa y participativa.

En primer lugar, nos centraremos en la finalidad del programa respondiendo a la pregunta de ¿Para qué? Tal como se ha comentado anteriormente en el apartado de objetivos de la propuesta, el principal propósito de esta intervención es proporcionar al centro en el cual se han realizado las prácticas

del máster un recurso efectivo que pueda ser aplicable para favorecer el proceso de aprendizaje de lectoescritura en alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

Es importante detallar también a quién irá dirigida la propuesta, teniendo en cuenta tanto los destinatarios directos como los indirectos (estos últimos se detallarán en el apartado de personas implicadas). Cabe destacar que una de las ventajas de la metodología de lectura globalizada es que puede ir destinada a cualquier alumnado con y sin necesidades, teniendo en cuenta nuestro caso los de destinatarios directos a los cuales dirigimos la propuesta es el alumnado TEA del centro que se inicia en el proceso de adquisición de las habilidades de lectura y escritura. Nos centramos en el caso de dos alumnos del gabinete *Y* que tiene cuatro años y *O* que tiene cinco años, ambos presentan TEA severo, es decir de 3º grado. Este nivel de gravedad se refiere a las dificultades en la comunicación social y en los patrones de comportamiento restringidos y repetitivos que se presentan en el trastorno del espectro autista. Se caracteriza por mostrar alteraciones importantes en la capacidad de establecer y mantener interacciones sociales, así como por la falta de respuesta a las señales sociales emitidas por otras personas. Además, se observa una inflexibilidad en el comportamiento, dificultad ante los cambios y la presencia constante de comportamientos restringidos o repetitivos que afectan el funcionamiento en todas las áreas de la vida (APA, 2013).

Los alumnos acuden al centro desde principios del año 2020 y la intervención la realizan un día a la semana, teniendo como objetivo trabajar desde diferentes áreas para reforzar los siguientes aspectos:

- Aumentar su vocabulario comprensivo y expresivo.
- Ampliar su vocabulario básico.
- Estimular las habilidades prelingüísticas:
  - Imitación motora
  - Emisiones orales (peticiones).

- Aumentar su tiempo de trabajo en mesa.
- Contacto visual.
- Reducir su actividad motora y ampliar sus momentos de atención.
- Trabajar la motricidad fina.
- Recurrir a estrategias visuales, para mejorar la comprensión.
- Aumentar sus capacidades de comunicación a nivel expresivo y comprensivo.
- Disminuir conductas disruptivas.
- Trabajar la baja tolerancia a la frustración y reducir los niveles de ansiedad.

Teniendo en cuenta los objetivos descritos anteriormente y que ambos alumnos se encuentran en el inicio del proceso de adquisición de la lectoescritura, la propuesta de intervención planteada se centrará en desarrollar mayoritariamente las actividades para la fase 1 de la metodología de lectura global. Tal como podremos ver más adelante detallado en el cronograma, se realizarán seis actividades para la fase 1 y las otras tres serán una propuesta de actividad de cada fase restante con el objetivo de que sea la referente del gabinete quien lleve a cabo las siguientes sesiones y actividades de las fases 3, 4 y 5 según el ritmo de aprendizaje de los dos alumnos.

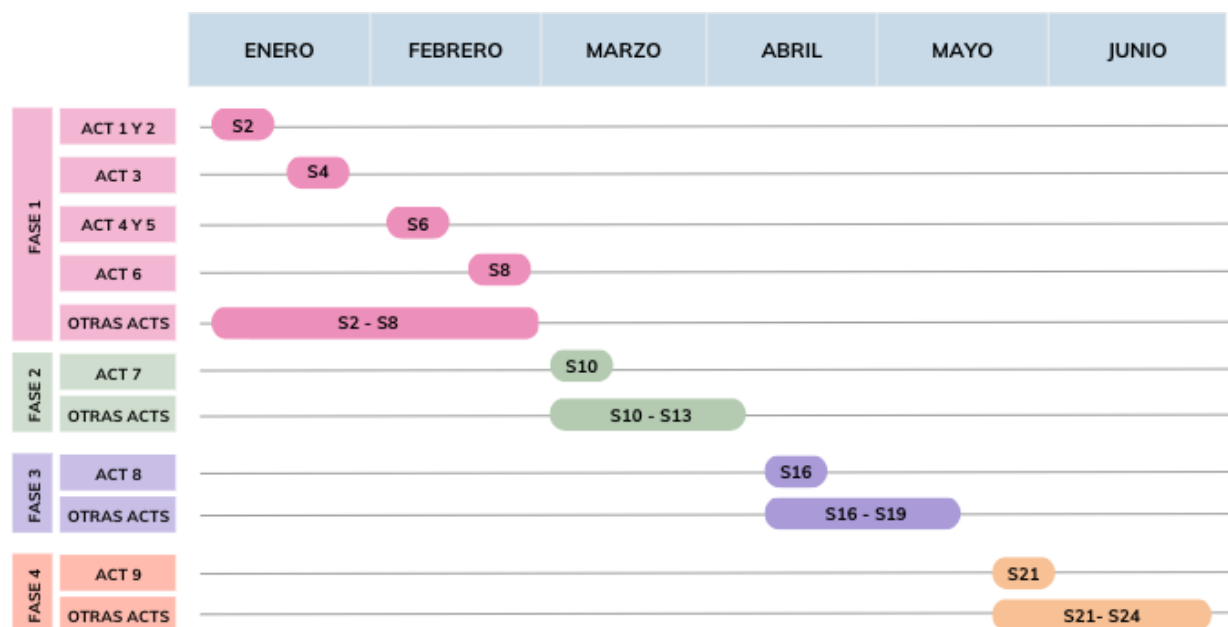
Haciendo alusión a la referente de los alumnos destinatarios, recordamos que debemos tener en cuenta las personas implicadas como responsables en la propuesta de intervención (¿Con quiénes?). Es importante tener en cuenta la participación y coordinación de la persona que llevará a cabo la propuesta con los referentes más cercanos al alumno (familia y centro escolar) con el objetivo de trabajar conjuntamente el proceso de lectoescritura y traspasar información de los conocimientos previos, en proceso y adquiridos.

Por ello, el cuándo y dónde se realizará la propuesta dependerá de la profesional que lleve a cabo la propuesta, en este caso se usará será el aula de J como responsable del alumnado. Tal como se ha comentado anteriormente, podrá decidir si las sesiones se realizan en el cronograma programado o, por el contrario, se tiene que realizar algún cambio en la temporalización dependiendo de la necesidad que presente el alumnado aquel día o si se prioriza trabajar algún otro objetivo de los descritos anteriormente.

Teniendo en cuenta este último aspecto, y detallando cuándo se llevará a cabo la propuesta, se ha realizado un Diagrama de Gantt (Ilustración 2) que plasma la temporalización de las nueve actividades diferenciadas en las cuatro fases mencionadas previamente.

La intervención se iniciará la segunda semana del mes de enero (S2) coincidiendo con el inicio de la intervención durante la estada de prácticas. Es importante recordar que el cronograma está creado teniendo en cuenta los días que asisten al gabinete los destinatarios (lunes y martes) y los días festivos, es por ello que las actividades se han distribuido por semanas (S) y se ha tenido en cuenta la opción de incluir otras actividades durante el tiempo que se trabaje cada fase.



**Ilustración 2. Cronograma**

**Fuente:** Elaboración propia a partir del horario del alumnado en el gabinete psicopedagógico.

Para la planificación de **cómo** vamos a diseñar la propuesta de intervención nos centraremos en primer lugar en identificar y seleccionar las motivaciones del alumnado para tematizar las actividades basándonos en sus intereses. Es importante tener en cuenta que el alumnado con el cual trabajamos puede presentar intereses muy restrictivos, por lo tanto, debemos adaptar el centro de interés de la propuesta con temáticas que puedan captar la atención del alumno, pero teniendo en cuenta que la finalidad es ampliar el vocabulario a otros ámbitos de los cuales el niño o niña no tenga tanto conocimiento.

En nuestro caso se presentará la propuesta de intervención tematizando las actividades a partir de cuatro campos semánticos: animales, profesiones, prendas de vestir y transportes. Se han escogido estas temáticas teniendo en cuenta los sujetos directos de la propuesta, ya que ambos comparten interés por los animales, pero tanto la referente del gabinete como la familia del alumnado están de acuerdo en seguir ampliando el vocabulario partiendo de elementos de la vida cotidiana.

Recordamos que el programa de intervención parte de la lectura globalizada como principal metodología, pero, de igual manera, las actividades también se sustentaran sobre la base de técnicas, métodos y recursos que fomentan el aprendizaje en alumnos con necesidades educativas de aprendizaje. Según Montañez (2020) el ensayo sin error y la segmentación de tareas son algunas técnicas que favorecen el aprendizaje del alumnado TEA. Además, Rodríguez (2021) también propone el enfoque de diseño multinivel como estrategia para atender a la diversidad eliminando las barreras curriculares.

A continuación, se explicarán brevemente las características de cada uno de los métodos y estrategias y más adelante, en el desarrollo de las actividades, se detallará cómo las aplicaremos en cada actividad de nuestra propuesta de intervención.

- **Ensayo sin error:** El concepto de aprendizaje sin error se refiere a un tipo de entrenamiento en el que se intenta minimizar los errores que una persona comete al aprender nueva información, en contraposición al enfoque tradicional de aprendizaje, donde los errores son considerados como una parte inherente del proceso de aprendizaje (García, 2022). Destacamos este método como efectivo en el alumnado con autismo, ya que suelen presentar dificultades para tolerar la frustración, pudiendo llegar a presentar conductas problemáticas si las tareas que se presentan tienen un alto nivel de dificultad.
- **Segmentar las tareas:** Dividir las tareas reforzará la idea comentada anteriormente de evitar la frustración en el alumnado, evitando el error realizando el ejercicio en pequeños pasos.
- **Diseño multinivel:** Las propuestas presentadas contarán con variaciones de nivel para que cada alumno pueda encontrar actividades adecuadas a su nivel de conocimiento y de esta manera progresar sin frustración.

Después de exponer algunas técnicas que se pueden usar para complementar la metodología de aprendizaje escogida con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje del alumno, se considera importante nombrar también el papel que tendrán los recursos digitales en las actividades planteadas. De acuerdo con Marzal y colaboradores (2023) han surgido diversas técnicas educativas que ayudan a los estudiantes con TEA a superar sus dificultades en ciertas habilidades, y una de las más destacadas es el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Kumazaki y colaboradores (2019 citados en Marzal y colaboradores 2023) añaden que el valor de estas herramientas radica en su capacidad para crear situaciones comunicativas contextualizadas, así como en su capacidad para aumentar la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje al presentarles experiencias novedosas y adaptarse a sus necesidades individuales en cada caso. Para la programación de la intervención se han escogido los siguientes recursos para incluir la gamificación en la propuesta:

- **AbaPlanet Lite:** es una aplicación creada por la Fundación Planeta Imaginario basada en el sistema de aprendizaje ABA (Applied Behaviour Analysis). Está destinada a alumnos con Trastorno del Espectro Autista o trastornos de aprendizaje similares. La plataforma ofrece la posibilidad de realizar ejercicios de lenguaje a través del emparejamiento diseñados para enseñar un vocabulario básico.
- **Yo También Leo:** Es una aplicación basada en el método global de lectura destinada al alumno con diversidad cognitiva u otras necesidades. Se enfoca en el aprendizaje de la lectura y escritura, adaptándose a las necesidades del alumnado para poder estimular sus habilidades al máximo. Entre los beneficios de la aplicación se encuentra favorecer el lenguaje, fomentar la autonomía, aumentar la motivación, etc.

- **Leo con Lula:** El proyecto "Leo con Lula" es una iniciativa que pretende utilizar las tecnologías para fomentar el aprendizaje de la lectura en alumnos con Trastorno del Espectro del Autista mediante la aplicación de un método global de lectura.
- **Genially:** es una herramienta que permite crear presentaciones interactivas y atractivas, así como propuestas de gamificación a partir de la amplia gama de plantillas que se ofrecen. Las propuestas creadas con esta plataforma permiten una autoevaluación del alumno, ya que durante la realización de la actividad se obtiene un resultado inmediato a partir de conseguir estrellas como puntuación que posibilita al alumno conocer su progreso.

## Desarrollo del programa

**Tabla 1.** Actividad 1: Conocemos las palabras protagonistas

<b>Sesión 1. Fase 1: Imagen - nombre de la imagen</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el vocabulario que trabajaremos partiendo de cuatro campos semánticos.</li> <li>- Emparejar la imagen con pictograma junto a la fotografía real.</li> <li>- Evaluar el conocimiento previo del alumno</li> </ul>	
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Contenidos</b>
<p>Esta primera actividad se centrará en presentar al alumnado todo el vocabulario que trabajaremos. Clasificaremos el material por campos semánticos y escogeremos una temática para comenzar a trabajar. Cuando se haya presentado todo el material y realizado la propuesta seguiremos trabajando la misma actividad cambiando la temática. El alumno tendrá que emparejar las imágenes que son iguales uniendo el material que presenta la imagen en formato pictograma con el material que tiene la muestra fotografía real.</p> <p>Esta sesión servirá a modo de diagnóstico y evaluación inicial para que la persona referente observe que vocabulario conoce el alumno previamente a comenzar la intervención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Animales:</b> pez, foca, perro, medusa, caballo.</li> <li>- <b>Profesiones:</b> médico, veterinario, profesor, cocinero, jardinero.</li> <li>- <b>Prendas de vestir:</b> falda, jersey, pantalón, camiseta, calcetín.</li> <li>- <b>Transportes:</b> barco, coche, autobús, avión, bicicleta.</li> </ul> </li> <li>- Asociación de imágenes</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
<p>Para elegir las primeras palabras que se van a presentar, además de tener en cuenta que correspondan a los <b>intereses</b> del alumno, es importante intentar buscar palabras que sean diferentes en cuanto a longitud, y que haya variación entre las letras iniciales.</p> <p>El vocabulario se presentará por campos semánticos para que la propuesta de actividad se realice inicialmente con cinco palabras. Todas las imágenes estarán visibles para facilitar al alumno el aprendizaje sin error y evitar la frustración. El/la referente que guíe la actividad podrá decidir si ampliar o reducir el vocabulario presentado.</p> <p><b>Multinivel:</b> para aumentar el nivel de la actividad, si el alumno conoce el vocabulario y la propuesta es sencilla, se puede añadir una imagen de otro elemento que esté relacionado con el vocabulario (ej. Profesor en pictograma – profesor en imagen real – pizarra)</p>	
<b>Temporalización y espacios</b>	<b>Recursos materiales</b>
<p>La propuesta se realizará durante la primera sesión que corresponde a la semana 2 (S2) del cronograma.</p> <p>Tiempo: 25 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas del vocabulario en pictograma (Anexo 1).</li> <li>- Tarjetas del vocabulario en fotografía (Anexo 2).</li> </ul>
	<b>Recursos humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de referencia</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 2. Actividad 2: ¿Qué soy?**

<b>Sesión 1: Fase 1. Imagen- nombre de la imagen</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el nombre de las imágenes presentadas</li> <li>- Emparejar la imagen con el nombre de la imagen</li> <li>- Escribir el nombre de la palabra</li> </ul>	
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Una vez presentado el vocabulario, se ofrece una propuesta que da continuidad a la actividad anterior y pretende que el alumno amplíe el conocimiento del vocabulario trabajando con el nombre de la imagen de forma escrita. Se proporcionará al alumno una ficha con tres espacios en blanco en el cual el niño/a tendrá que colocar una tarjeta con imagen, su correspondiente palabra y finalmente escribirla.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario</li> <li>- Lectura y escritura de palabras en letras mayúsculas</li> <li>- Asociación de imagen con palabra</li> <li>- Grafomotricidad</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
<p><b>Aprendizaje sin error con segmentación de tareas:</b> Para presentar la propuesta desde la metodología del aprendizaje sin error, el alumno trabajará inicialmente con las tarjetas que cuentan con el apoyo de la palabra escrita junto a la imagen.</p> <p><b>Multinivel:</b> En el momento que el alumno entiende la actividad y se muestra ágil en la propuesta, se puede eliminar el apoyo trabajando con tarjetas que solo tengan la imagen.</p> <p><b>Gamificación:</b> está propuesta también se proporcionará al alumno en formato digital para poder escoger el formativo de realización y/o usar el recurso digital para la autoevaluación del alumno.</p>	
<b>Temporalización y espacios</b>	<b>Recursos materiales</b>
La propuesta se realizará durante la primera sesión que corresponde a la semana 2 (S2) del cronograma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas de vocabulario en pictograma apoyo de la palabra escrita (Anexo 3)</li> <li>- Tarjetas de vocabulario en pictograma (Anexo 1)</li> <li>- Palabras escritas (Anexo 4)</li> <li>- Base para trabajar con espacio para imagen, palabra escrita y recuadro para escribir (Anexo 5)</li> <li>- Recurso digital del juego ¿Qué soy? (Anexo 6)</li> <li>- Rotuladores <i>Velleda</i></li> </ul>
Tiempo: 25 minutos	
	<b>Recursos humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de referencia</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 3. Actividad 3: La bolsa de las sorpresas**

<b>Sesión 2: Fase 1. Imagen - nombre de la imagen</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer el vocabulario trabajado en objetos de la vida cotidiana</li> <li>- Consolidar el conocimiento del vocabulario</li> <li>- Emparejar el objeto con la imagen o palabra escrita a la que corresponde</li> <li>- Diferenciar el vocabulario por campos semánticos</li> </ul>	
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Contenidos</b>
<p>Esta actividad consiste en colocar varios objetos que tengan relación con el vocabulario trabajado de los cuatro campos semánticos. Se presenta al alumno una bolsa donde tendrá que meter la mano y extraer un objeto cualquiera. Una vez ha escogido el material tendrá que decir el nombre del objeto y colocarlo encima de la imagen.</p> <p>Seguidamente, pediremos al alumno que clasifique y agrupe todos los objetos que ha sacado según el campo semántico al que pertenecen, de esa manera se facilita que el niño o niña establezca relación entre los conceptos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario</li> <li>- Clasificación del vocabulario en campos semánticos</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
<b>Multinivel:</b> si el alumno relaciona con facilidad el objeto con la imagen, se puede cambiar la consigna y hacer que lo relacione con la palabra escrita.	
<b>Temporalización y espacios</b>	<b>Recursos materiales</b>
<p>La propuesta se realizará durante la segunda sesión que corresponde a la semana 4 (S4) del cronograma.</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolsa de tela</li> <li>- Animales de juguete</li> <li>- Prendas de vestir de juguete</li> <li>- Objetos relacionados con las profesiones</li> <li>- Transportes de juguete</li> <li>- Tarjetas de vocabulario en pictograma (Anexo 1)</li> <li>- Palabras escritas (Anexo 4)</li> </ul>
	<b>Recursos humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de referencia</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 4. Actividad 4: Doble digital**

<b>Sesión 3: Fase 1. Imagen - nombre de la imagen</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar el vocabulario trabajado a partir de la gamificación</li> <li>- Encontrar la imagen que se repite</li> <li>- Fomentar la autonomía del alumno trabajando con recursos digitales</li> </ul>	
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Contenidos</b>
<p>Esta propuesta se trabajará a partir de un recurso creado en la aplicación Genially. La actividad consiste en crear un material digital parecido al juego <i>Double</i> en el cual podremos adaptar el vocabulario que se ha trabajado y la cantidad de imágenes que presentaremos. El alumno tendrá que encontrar la imagen que está repetida en la misma diapositiva, interactuando con la presentación y diciendo el nombre de la imagen en voz alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Memoria visual</li> <li>- Agudeza visual</li> <li>- Atención</li> <li>- Vocabulario de los cuatro campos semánticos</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
<b>Gamificación:</b> se propone la plataforma Genially como recurso digital para crear el material.	
<b>Temporalización y espacios</b>	<b>Recursos materiales</b>
<p>La propuesta se realizará durante la tercera sesión que corresponde a la semana 4 (S4) del cronograma.</p> <p>Tiempo: 10 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarjetas de vocabulario en pictograma con apoyo de la palabra escrita (Anexo 3)</li> <li>- Recurso digital del juego Doble (Anexo 7)</li> </ul>
	<b>Recursos humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de referencia</li> </ul>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia	



**Tabla 5. Actividad 5: Tira de la ruleta**

<b>Sesión 3: Fase 1. Imagen - nombre de la imagen</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emparejar imágenes con el nombre de la imagen</li> <li>- Perfeccionar la caligrafía de escritura en mayúscula</li> <li>- Trabajar la grafomotricidad repasando las palabras escritas en letra de puntos</li> </ul>	
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Contenidos</b>
<p>Para esta actividad usaremos una ruleta en la que encontraremos imágenes pequeñas del vocabulario presentado. El alumno girará la ruleta y tendrá que desenganchar la imagen que le salga para ponerla en la plantilla creada (Anexo 8). Una vez tiene la imagen escogida tendrá que seleccionar cuál es la palabra que corresponde con esa imagen y engancharla al lado. En este caso, la palabra que se mostrará en la plantilla estará escrita con letra de puntos para fomentar que el alumno practique la caligrafía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grafomotricidad con letras mayúsculas</li> <li>- Vocabulario</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
<p><b>Multinivel:</b> Una variación para modificar la dificultad de esta propuesta puede ser que el alumno después de escribir la palabra en la plantilla tenga que escribirla en una hoja sin el apoyo de las letras de punto.</p>	
<b>Temporalización y espacios</b>	<b>Recursos materiales</b>
<p>La propuesta se realizará durante la tercera sesión que corresponde a la semana 4 (S4) del cronograma.</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ruleta</li> <li>- Plantillas de palabras con letra de punto en mayúscula y espacio para la imagen (Anexo 8)</li> <li>- Imágenes del vocabulario en formato ruleta (Anexo 9)</li> <li>- Rotuladores <i>Velleda</i></li> </ul>
	<b>Recursos humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de referencia</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia

**Tabla 6.** Actividad 6: Ayuda a los animales a encontrar su nombre

<b>Sesión 4:</b> Fase 1. Asociación imagen con palabra - nombre de la imagen	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emparejar la imagen con la palabra escrita en letra de punto minúscula</li> <li>- Perfeccionar la caligrafía de escritura en minúscula</li> <li>- Trabajar la grafomotricidad repasando las palabras escritas en letra de puntos</li> </ul>	
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Para el desarrollo de esta actividad proporcionaremos a los alumnos una ficha con dos columnas, a la izquierda las imágenes del vocabulario y a la derecha los nombres de las imágenes desordenados y escritos en letra de puntos minúscula. El alumno tendrá que relacionar la imagen con su correspondiente nombre y repasar las letras con el objetivo de practicar la grafomotricidad de las palabras en minúscula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grafomotricidad con letras minúsculas</li> <li>- Vocabulario</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
<b>Aprendizaje sin error:</b> para que el alumno se inicie en la lectura y escritura de letras minúsculas le proporcionaremos una ficha de apoyo con la palabra escrita en mayúscula y minúscula.	
<b>Temporalización y espacios</b>	<b>Recursos materiales</b>
La propuesta se realizará durante la tercera sesión que corresponde a la semana 4 (S4) del cronograma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotuladores <i>Velleda</i></li> <li>- Ficha para relacionar las imágenes con las palabras (Anexo 10)</li> <li>- Ficha de apoyo con las palabras escritas en mayúscula y minúscula</li> </ul>
Tiempo: 40 minutos	<b>Recursos humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de referencia</li> </ul>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia	

**Tabla 7. Actividad 7: Bingo de palabras**

<b>Sesión 5: Fase 2. Palabra escrita – sonido de la palabra</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar la autonomía del alumno trabajando con recursos digitales</li> <li>- Relacionar la palabra escuchada con la imagen correcta</li> </ul>	
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Para esta propuesta de actividad se creará un recurso digital con la aplicación Genially. Siguiendo el estilo de juego del <i>Bingo</i> , el alumno tendrá que ir tachando las palabras que escuche hasta haberlas eliminado todas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia fonológica</li> <li>- Conciencia de las palabras escritas</li> <li>- Discriminación de fonemas</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
<b>Gamificación:</b> se propone la plataforma Genially como recurso digital para crear el material.	
<b>Aprendizaje sin error:</b> en caso de que el alumno todavía no tenga interiorizada todas las palabras del vocabulario, se puede adaptar la propuesta a trabajar inicialmente la relación imagen – sonido de la palabra y posteriormente ir eliminando el apoyo de la imagen para trabajar únicamente con la palabra escrita.	
<b>Multinivel:</b> inicialmente podemos trabajar con pocas palabras y teniendo en cuenta que empiecen por letras diferentes y tengan longitudes diversas. Más adelante, podemos subir la dificultad de la propuesta poniendo como palabras posibles aquellas que empiecen por la misma letra, de esta manera la discriminación será más compleja.	
<b>Temporalización y espacios</b>	<b>Recursos materiales</b>
La propuesta se realizará durante la tercera sesión que corresponde a la semana 4 (S4) del cronograma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recurso digital juego Bingo de palabras (Anexo 11)</li> </ul>
	<b>Recursos humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de referencia</li> </ul>
Tiempo: 40 minutos	
<b>Fuente:</b> Elaboración propia	

**Tabla 8.** Actividad 8: Puzle silábico

<b>Sesión 6:</b> Fase 3. Sílabas escritas – sonido de la sílaba	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unir las partes del puzle para formar la palabra escrita</li> <li>- Mejorar la conciencia silábica</li> <li>- Trabajar la descomposición y conciencia fonológica</li> </ul>	
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Contenidos</b>
<p>Esta propuesta de actividad consiste en presentar a los alumnos una serie de imágenes del vocabulario trabajado. Cada imagen estará dividida en tantas secciones como sílabas tenga la palabra. Los niños/as tendrán que juntar las partes del puzle para formar la palabra completa.</p> <p>Aprovecharemos la propuesta para trabajar la conciencia silábica, contar las sílabas de cada palabra, ver diferencias y similitudes en las longitudes de las palabras, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia silábica</li> <li>- Conciencia fonológica</li> <li>- Conciencia fonémica</li> <li>- Segmentación de palabras</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
<p><b>Aprendizaje sin error:</b> Podemos proporcionar al alumno un apoyo para realizar la propuesta con el soporte de las imágenes junto a las palabras divididas por sílabas. De esta manera, el alumno realizará el puzle con la ayuda del apoyo.</p> <p><b>Multinivel:</b> Esta propuesta se puede ofrecer al alumnado con variación de niveles, en caso de querer subir la dificultad de la propuesta se puede presentar el material en forma de puzle sin imagen en el cual el alumno tenga que juntar las sílabas de la palabra sin ayuda del dibujo ni el apoyo.</p>	
<b>Temporalización y espacios</b>	<b>Recursos materiales</b>
<p>La propuesta se realizará durante la sexta sesión que corresponde a la semana 4 (S4) del cronograma.</p> <p>Tiempo: 40 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puzle de imágenes con palabra (Anexo 12)</li> <li>- Puzle de palabras (Anexo 13)</li> <li>- Apoyo de la imagen con la palabra dividida en sílabas (Anexo 13)</li> </ul>
	<b>Recursos humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de referencia</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

**Tabla 9. Actividad 9: Letras tendidas**

<b>Sesión 7: Fase 4. Letra escrita – sonido de la letra</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unir la letra de la pinza con la letra correspondiente de la palabra.</li> <li>- Trabajar la descomposición y conciencia fonémica</li> </ul>	
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Contenidos</b>
<p>Esta actividad consiste en presentar al alumno una tarjeta con una imagen del vocabulario presentado, el nombre de la imagen y tantos círculos vacíos como letras tenga la palabra. El alumno tendrá que buscar las pinzas de las letras que correspondan con la palabra y colocarlas en la posición correcta de cada círculo.</p> <p>Aprovecharemos la propuesta para trabajar la conciencia fonémica contando el número de letras que componen la palabra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia fonémica</li> <li>- Conciencia fonética</li> <li>- Motricidad fina</li> <li>- Segmentación de palabras por grafemas</li> <li>- Correspondencia grafema-fonema</li> </ul>
<b>Metodología</b>	
<p><b>Multinivel:</b> inicialmente presentaremos al alumno tarjetas que contengan la imagen y el nombre de la imagen, una vez hayamos trabajado la propuesta varias veces y en palabras que el alumno sepa escribir sin apoyo podemos eliminar el soporte de la palabra escrita y realizar la propuesta solamente con la imagen y las pinzas. Además se puede ampliar la dificultad mostrando las palabras con las letras desordenadas.</p>	
<b>Temporalización y espacios</b>	<b>Recursos materiales</b>
<p>La propuesta se realizará durante la séptima sesión que corresponde a la semana (S) del cronograma.</p> <p>Tiempo: 40 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pinzas con letras</li> <li>- Base para colocar las pinzas con imagen y palabra (Anexo 14)</li> </ul>
	<b>Recursos humanos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docente de referencia</li> </ul>
<b>Fuente:</b> Elaboración propia	

## Evaluación del programa

Para la evaluación del programa tendremos en cuenta la valoración de todas las etapas de la intervención evaluando los conocimientos iniciales (evaluación inicial), el progreso del aprendizaje (evaluación procesual) y el nivel de desarrollo adquirido al final de la propuesta (evaluación final). Además, se tendrá en cuenta no solo la evaluación del alumnado sino también del programa diseñado y la metodología implementada.

En primer lugar, hacemos referencia a la **evaluación inicial** como diagnóstico para identificar los conocimientos previos, intereses y la motivación que presenta ante la propuesta cada alumno. Por ello, se presenta la actividad *conocemos las palabras protagonistas* (Tabla 1), durante la primera sesión de la intervención con la finalidad de conocer qué vocabulario tiene el alumno adquirido y sobre qué campo semántico se requerirá una mayor profundización. Además, se tendrá en cuenta la comunicación y colaboración con los referentes más cercanos al alumnado desde el inicio de la propuesta, ya que nos pueden ayudar a conocer cómo se está introduciendo la lectoescritura en otros contextos como el centro escolar o en casa. Para ello podemos escoger la técnica de la entrevista como medio para recopilar información e informar de los objetivos de la propuesta con el fin de trabajarlos conjuntamente. La comunicación tanto con el centro escolar como con las familias se mantendrá durante las siguientes fases de evaluación procesual y final para mantener el seguimiento y valorar conjuntamente los aprendizajes finales.

Las siguientes sesiones de la intervención serán evaluadas de manera continua a partir de la **evaluación procesual**. Debemos tener en cuenta la importancia de obtener información de todas las actividades y por ello usará como instrumento de evaluación la escala de estimación (Anexo 15) con ítems centrados en identificar las dificultades y fortalezas que cada alumno presenta en todas las actividades del programa.

Los ítems que se presentan serán evaluados de forma numérica a partir de una escala graduada del 0 al 3. A esta numeración se les atribuirá el siguiente significado:

0: no es capaz de realizar la actividad

1: realiza la propuesta de manera guiada con ayuda del adulto

2: realiza la propuesta sin ayuda del adulto

*En caso de que la actividad presente opción multinivel:*

3: realiza la propuesta sin ayuda del adulto y es capaz de hacer la variable multinivel

Debemos tener en cuenta que la evaluación procesual nos servirá para valorar la propuesta durante el proceso de aprendizaje y conocer en qué aspectos el alumno necesita más ayuda o qué cambios y adaptaciones se pueden implementar en el material o nivel de las actividades para facilitar el proceso al alumno.

Además de la rúbrica presentada, se usarán otras herramientas e instrumentos como el diario de campo (Anexo 17) y la grabación en vídeo para obtener información durante la evaluación inicial y procesual. Gracias al Diario de campo la persona referente que implemente la sesión podrá anotar todas aquellas observaciones realizadas en referencia a las acciones que ocurren, las respuestas del alumno, así como la interpretación subjetiva del observador u observadora ante esas observaciones. Además, se grabarán algunas sesiones en vídeo teniendo en cuenta el consentimiento del tutor o tutora legal del alumno para poder visualizar posteriormente la sesión y extraer otras observaciones importantes como por ejemplo valorar el avance al final de la intervención.

Finalmente, se tendrá en cuenta la realización de una **evaluación final** tanto de los progresos del alumnado como de la propuesta de intervención y la eficacia de la metodología de la lectura global. Para realizar esta evaluación sumativa se tendrán en cuenta los objetivos del programa que se marcaron

inicialmente y los objetivos que se pretenden trabajar con el alumnado establecidos por el gabinete de prácticas.

A partir de la recogida de información en los diarios de campo, las grabaciones de vídeo y retomando la rúbrica de evaluación inicial se evaluará el conocimiento adquirido por el alumno a partir del instrumento de escala de estimación de tipo categórica (Anexo 18) donde se establecerán unos ítems valorados en: *conseguido, en proceso o no conseguido* realizando así una evaluación cualitativa de los conocimientos adquiridos por el alumno.

Además de la evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumno, es importante que se realice una evaluación del programa y de la metodología escogida para valorar la funcionalidad de este método teniendo en cuenta los objetivos del programa y, de esta manera poder determinar la eficacia de la propuesta implementada (Anexo 19).

Finalmente, es importante tener en cuenta que la evaluación no debe ser una valoración unidireccional basada en la evaluación del adulto hacia el alumno, sino que el alumno también debe ser protagonista de su evaluación y, por ello, se propone en algunas de las actividades la versión digital del ejercicio para fomentar la **autoevaluación** del alumno a partir de la gamificación. El niño/a mientras realiza la actividad obtiene una cualificación inmediata que le permite conocer si sus respuestas son correctas o no.



## Resultados

El programa ha sido aplicado en el gabinete psicopedagógico Avanza con PiMiLe con los dos destinatarios presentados Y y O, concretamente se han llevado a cabo la actividad 1: *Conocemos las palabras protagonistas*; Actividad 2: *¿Qué soy?*; Actividad 4: *Doble digital* y la actividad 5: *Tira de la ruleta*.

Los motivos por el cual no se han llevado a cabo todas las sesiones son debido a factores de temporalización y afectivo-sociales. Es importante tener en cuenta que los alumnos asisten al centro un día a la semana y la sesión la dedican a trabajar a partir de varias áreas de actuación, por lo tanto, no se pueden centrar en trabajar plenamente el desarrollo de la lectoescritura. Cabe resaltar también que alguna semana no se ha podido realizar la actividad programada debido al estado emocional y actitudinal del alumno, prefiriendo por parte de la referente aplazar la sesión y realizarla en otro momento en el cual la atención y predisposición del alumno permitieran que la propuesta fuera efectiva.

No obstante, el hecho de haber podido realizar cuatro sesiones ha facilitado que se obtengan resultados a partir de la evaluación inicial y procesual de cada actividad pudiendo comprobar que el nivel cognitivo de ambos alumnos se sitúa principalmente en la primera fase de la adquisición de la escritura y lectura. Ambos alumnos han mostrado mayor interés y facilidad en realizar las propuestas centradas en asociar las imágenes con los nombres de estas.

Finalmente, es importante resaltar, que dos de las cuatro actividades implementadas eran sesiones con recursos digitales, gracias a ello hemos podido observar cómo sobre todo uno de los alumnos ha mostrado mayor motivación e interés en estas sesiones y sin embargo el otro alumno ha mostrado preferencia por las propuestas manipulativas.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo ha partido de una necesidad detectada en el gabinete psicopedagógico donde he cursado las prácticas del máster, más concretamente del caso de dos alumnos con Trastorno de Espectro Autista que se encuentran en la fase de inicio del proceso de lectoescritura.

A partir de la investigación de las características de este trastorno y de las diferentes metodologías de aprendizaje de la lectoescritura se ha llegado a la conclusión de que los niños y niñas con TEA pueden presentar dificultades ante la adquisición en el proceso de la lectoescritura debido a su dificultad en las habilidades comunicativas e interacción social. Teniendo en cuenta que la enseñanza de la lectura y la escritura son fundamentales para mejorar estos dos aspectos, se detecta la necesidad de llevar a cabo una propuesta de intervención que tenga en cuenta una metodología, técnica y recursos que faciliten este proceso en los alumnos destinatarios.

Podemos determinar que el uso del enfoque de la lectura global fomenta el aprendizaje a partir de los estímulos visuales y para el alumnado con TEA, que muestra preferencias por recibir la información a partir del canal visual, puede resultar beneficioso en el aprendizaje de las habilidades de lectura y escritura.

Para presentar los resultados de la propuesta, se ha realizado un análisis DAFO (Anexo 20) que presenta las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades del programa.

En primer lugar, podemos concluir que las **debilidades** del programa han sido principalmente a causa de factores temporales, ya que, como se ha comentado anteriormente, no se ha podido llevar a cabo la implementación de todas las sesiones de la propuesta debido a la naturaleza lenta del aprendizaje de la lectoescritura. Cada fase requiere una profundización y repetición hasta ser adquirida y eso precisa de una intervención con más intervenciones y un trabajo continuo e interdisciplinar.

En relación con las **amenazas**, se destaca otra limitación presentada durante la implementación de la propuesta relacionada con la participación y coordinación con el centro escolar. Desde el gabinete psicopedagógico se ha hecho la demanda de una entrevista para conocer el contenido curricular que trabajan con la finalidad de adaptar la intervención, pero no se ha obtenido respuesta por parte del colegio.

Por lo que hace a las **fortalezas** del programa, destacar que, gracias a la implementación de las primeras sesiones, se ha podido observar que el alumnado muestra interés por la lectoescritura y por el vocabulario presentado. El uso de recursos visuales originales y creativos ha fomentado que el alumno muestre motivación por la propuesta. Además, el hecho de poder realizar sesiones individuales con el alumnado realizando la intervención en un gabinete psicopedagógico ha facilitado que el material y las actividades se puedan adaptar a las necesidades y estrategias de aprendizaje de cada niño.

Finalmente, en cuanto a las **oportunidades** del programa, quiero destacar la eficacia del uso de recursos digitales y de la gamificación que fomentan notablemente la implicación del alumnado y la posibilidad de autoevaluación de las propuestas. El hecho de acercar al alumno una misma actividad ofreciéndole diferentes recursos y materiales permite que la propuesta sea más inclusiva y fomenta la participación del alumno permitiendo su elección y autonomía.

Teniendo en cuenta los resultados, considero que esta propuesta puede llegar a aplicarse en otros contextos como por ejemplo en las aulas de los centros escolares, de esta manera se podría aportar una metodología con un enfoque diferente para aquellos alumnos que, con o sin necesidades educativas, prefieran recibir la información a partir de un método inductivo y visual. Asimismo, si la propuesta llega a trabajarse de manera coordinada entre el centro escolar, el gabinete de prácticas y el contexto familiar, podría llegar a tener un impacto más amplio, adaptando la propuesta al vocabulario de otras áreas curriculares y al de la vida cotidiana.

Llegados a este punto, considero que existen dos principales direcciones en las cuales se podría seguir trabajando a partir de este trabajo de fin de máster. En primer lugar, sería interesante que se realizara una evaluación a largo plazo y se pudiera comprobar la efectividad de este método, trabajando las sesiones de esta propuesta y otras posibles actividades durante un periodo más extenso de tiempo. De esta manera, también podríamos evaluar si la adquisición de las habilidades de lectura y escritura permiten al alumnado adquirir estrategias de comunicación e interacción social aplicables a otros contextos y situaciones de la vida cotidiana. En segundo lugar, considero que la participación y colaboración de los centros escolares con otros profesionales y centros es muy importante para facilitar que las propuestas tengan significatividad en todos los contextos. Por eso, considero que los centros deberían incluir protocolos en cuanto a la colaboración con los centros privados y profesionales con los que el alumnado esté trabajando.

A modo de conclusión, podemos considerar que el método de la lectura globalizada junto a otros recursos y metodologías activas puede ser eficaz para trabajar el proceso de la lectoescritura en el alumnado que requiera un aprendizaje más inductivo y visual, como por ejemplo el alumnado TEA. Introducir esta propuesta facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura que serán una herramienta fundamental en todos los contextos del alumnado para mejorar sus dificultades de comunicación e interacción social.

## Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1952). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (1ª ed.).
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1968). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (2ª ed.).
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1980). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (3ª ed.).
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1987). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (3ª ed., rev.).
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed.).
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª ed., text rev.).
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asociación para el Apoyo Familiar, Escolar e Individual (s.f.). Lectura Globalizada. Recuperado de: <https://autismodiario.com/wp-content/uploads/2017/07/lectura-globalizada.pdf>
- Autismo Diario (17 de julio de 2017). Enseña a leer y escribir a niños con autismo. *Autismo Diario* [https://autismodiario.com/2017/07/17/ensenando-a-leer-y-escribir-a-ninos-con-autismo/#google\\_vignette](https://autismodiario.com/2017/07/17/ensenando-a-leer-y-escribir-a-ninos-con-autismo/#google_vignette).
- Avanza con PiMiLe (2017). *Áreas de actuación*. Recuperado de: <https://avanzaconpimile.es/areas-de-actuacion/>
- Baena, M. P. L. (2015). *Lectoescritura: fundamentos y estrategias didácticas*. Síntesis.

- Barragan, E., Alvarez, D., García, J., Garfias, C., Peinador, M., Ladron, M., Acevedo, A. y Chapa, G. (2021). Midiendo el espectro: De los trastornos del lenguaje a los trastornos del espectro autista: Consenso Latinoamericano Delphi Modificado. *Revista médica clínica las condes*, 32(1), 112-127. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2020.12.012>
- Berger, K. S. (2004). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Ed. Médica Panamericana.
- Ferrer, S. (11 de junio de 2018). Educación basada en la evidencia. *IntraMed*. <https://www.intramed.net/contenidover.asp?contenidoid=92646>
- García, L. (11 de octubre de 2022). Mecanismos cognitivos del aprendizaje sin error. *NeuronUp*. <https://www.neuronup.com/neurociencia/neuropsicologia/memoria/mecanismos-cognitivos-del-aprendizaje-sin-error/>
- González-Pérez, J. (2002). *Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica*. Alcalá de Henares. España: Universidad de Alcalá
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). Boletín Oficial del Estado, 238, 29285-29317.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Boletín Oficial del Estado, 106, 17158-17208.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Mejora de la Calidad Educativa. (2013). Boletín Oficial del Estado, 295, 97858-97927.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, 87220-87273.
- LOMLOE, U., & DE LA DEMOCRACIA, L. E. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.
- Martínez, M. J. (2017). Cómo favorecer el proceso de lectura emergente en niños con TEA escolarizados en aulas abiertas específicas en centros ordinarios a través del Método TEACCH. *Publicaciones Didácticas*, 80, 461-482

- Marzal, A., Martínez, G., Jaboco, R. y Cañadas, M. (2023). Las TIC y la competencia sociocomunicativa del alumnado con TEA: una revisión sistemática. *Revista de Educación Mediática y TIC*. 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v12i1.14578>
- Montañez, V. (8 de diciembre de 2020). Actividades para enseñar a leer a niños con autismo. *TuConducta*. <https://www.tuconducta.com/autismo-infantil/actividades-para-ensenar-a-leer-a-ninos-con-autismo>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. ISSN 1889-4208
- Rodríguez, A. (2021). *Guía de orientaciones para la participación en el aula*. Editorial: Down España. <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2021/09/Participacion-en-el-Aula.pdf>
- Rodríguez, Y., Rodríguez, O. y García, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en niños con trastorno del espectro del autismo. *Una alternativa para la inclusión. Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(63), 274-278. ISSN 1990-8644
- Rutter, M. & Schopler, E (1984). *Autismo*. Alhambra
- Saladino, M., Marín, D., San Martín, A. (2019). Aprendizaje mediado por tecnología en alumnado con TEA. Una revisión bibliográfica. *Etic@net*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i1.11858>
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco.

ANEXOS:

**Anexo 1.**

*Tarjetas del vocabulario en pictograma*



**Fuente:** Elaboración propia

**Anexo 2.**

*Tarjetas del vocabulario en fotografía*





Fuente: Elaboración propia

### Anexo 3.

*Tarjetas de vocabulario en pictograma apoyo de la palabra escrita*



Fuente: Elaboración propia

**Anexo 4.**

*Palabras escritas*

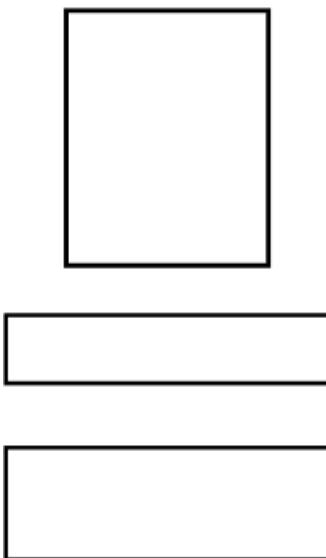
MEDUSA

CABALLO

**Fuente:** Elaboración propia

**Anexo 5.**

*Base para trabajar con espacio para imagen, palabra escrita y recuadro para escribir.*



**Fuente:** Elaboración propia

**Anexo 6.**

*Recurso digital juego ¿Qué soy?*



Fuente: Elaboración propia: <https://view.genial.ly/64832c5ee8d6b30018ac9bce/interactive-content-quiz-imagenes>

### Anexo 7.

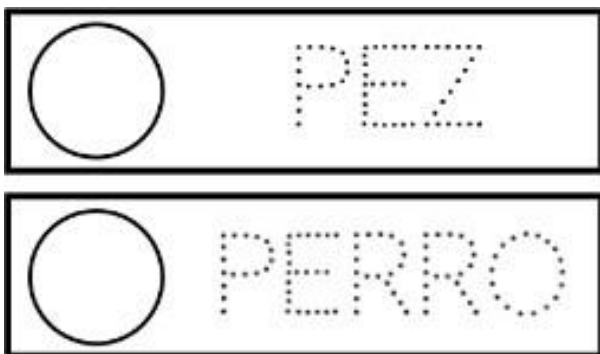
Recurso digital juego Doble



Fuente: Elaboración propia: <https://view.genial.ly/645a8c9f58306b001864e23c/interactive-content-doble-tfm>

### Anexo 8.

Plantillas de palabras con letra de punto en mayúscula y espacio para la imagen



**Fuente:** Elaboración propia

#### **Anexo 9.**

*Imágenes del vocabulario para incluir en la ruleta*



**Fuente:** Elaboración propia

#### **Anexo 10.**

*Ficha para relacionar las imágenes con las palabras*



PANTALONES



CALCETINES



COCINERO



MÉDICO



CAMISETA



BICICLETA

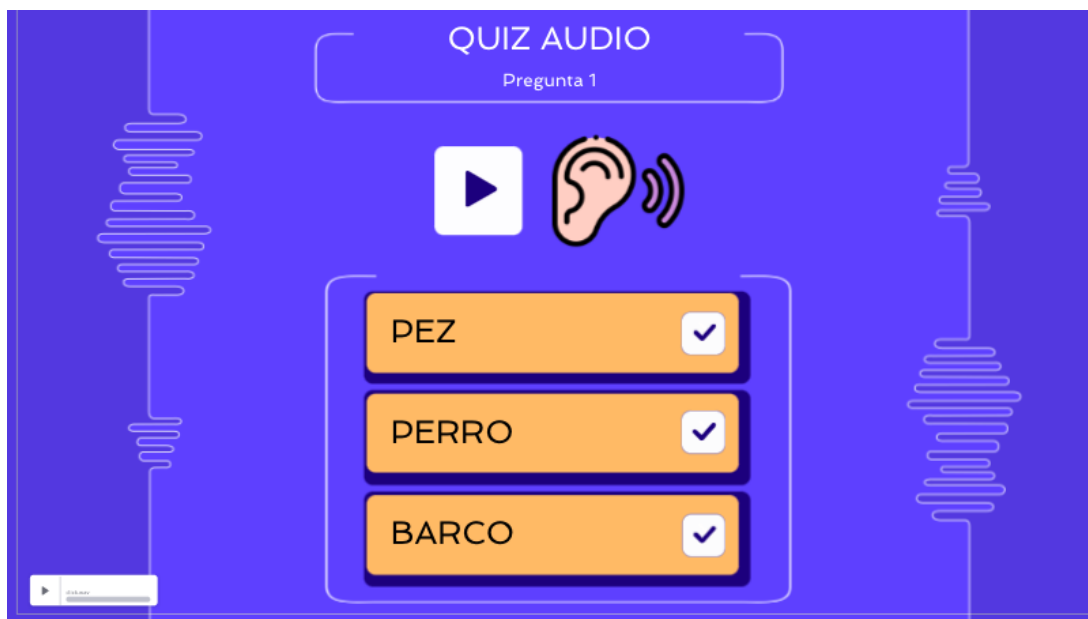


FOCA

**Fuente:** Elaboración propia

**Anexo 11.**

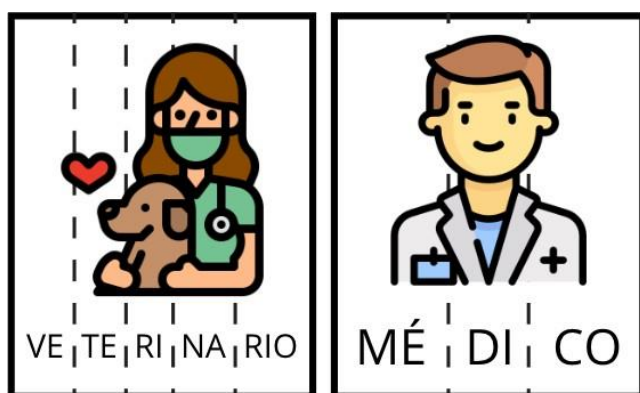
*Recurso digital Bingo de palabras*



**Fuente:** Elaboración propia: <https://view.genial.ly/6483305ae8d6b30018aca5f1/interactive-content-bingo-de-palabras>

### Anexo 12.

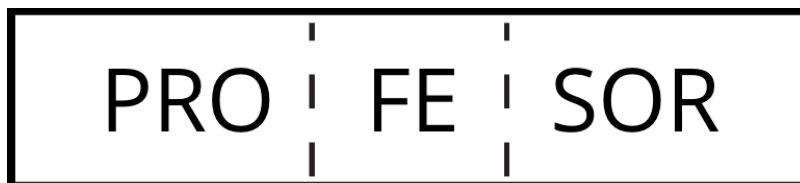
*Puzle de imagen con palabra*



**Fuente:** Elaboración propia

### Anexo 13.

*Puzle de palabras*



Fuente: Elaboración propia

#### Anexo 14.

*Letras tendidas*



Fuente: Elaboración propia

#### Anexo 15.

*Rúbrica evaluación de las actividades*

Indicadores	0	1	2	3
<b>Sesión 1: Fase 1. Imagen - nombre de la imagen (Actividad 1 y 2)</b>				
Conoce el nombre del vocabulario presentado				
Empareja la imagen en pictograma con la fotografía que representa la palabra				
Empareja la imagen con la tarjeta de la palabra escrita				
Escribe la palabra en letras mayúsculas				
Anotaciones:				
<b>Sesión 2: Fase 1. Imagen - nombre de la imagen (Actividad 3)</b>				
Empareja los objetos con la imagen correspondiente				
Clasifica y agrupa los objetos según el campo semántico al que corresponden				
Anotaciones:				
<b>Sesión 3: Fase 1. Imagen - nombre de la imagen (Actividad 4 y 5)</b>				
Encuentra la imagen repetida en el primer intento				
Realiza los 5 niveles presentados correctamente				
Mantiene la atención durante la actividad				
Relaciona la imagen de la ruleta con la palabra correspondiente				
Repasa la palabra escrita en letra de puntos				
Anotaciones:				
<b>Sesión 4: Fase 1. Asociación imagen con palabra - nombre de la imagen (Actividad 6)</b>				
Relaciona la imagen con la palabra correspondiente				
Repasa la palabra escrita en letra de puntos				
Anotaciones:				
<b>Sesión 5: Fase 2. Palabra escrita – sonido de la palabra (Actividad 7)</b>				
Relaciona el sonido de la palabra con la imagen correspondiente				
Relaciona el sonido de la palabra con la palabra escrita				
Anotaciones:				
<b>Sesión 6: Fase 3. Sílabas escritas – sonido de la sílaba (Actividad 8)</b>				
Une todas las partes del puzle en el primer intento				
Nombre la palabra una vez acabado el puzle				
Sabe identificar cuántas sílabas componen la palabra				
Anotaciones:				
<b>Sesión 7: Fase 4. Letra escrita – sonido de la letra (Actividad 9)</b>				
Identifica que letras componen la palabra				
Escribe la palabra con todas las letras				
Forma la palabra con el orden correcto de las letras				
Sabe identificar cuántas letras componen la palabra				
Anotaciones:				

**Fuente:** Elaboración propia

**Anexo 16.**



*Plantilla diario de campo*

<b>Diario de campo</b>	
Número de sesión: _____	Actividad observada: _____
Fecha: __/__/____	Observador/a: _____
Instrumentos y técnicas:	
-	
-	
-	
Observaciones:	

**Fuente:** Elaboración propia

**Anexo 17.***Rúbrica evaluación final del alumno*

Ítems	Conseguido	En proceso	No conseguido	Observaciones
Amplia su vocabulario básico				
Diferencia el vocabulario trabajado en los diferentes campos semánticos				
Muestra interés y motivación por las propuestas de lectura y escritura				
Mejora su capacidad de atención.				
Mejora la motricidad fina y grafomotricidad				
Gestiona la frustración ante el error				

Muestra mayor autonomía en la realización de las propuestas				
---	--	--	--	--

**Fuente:** Elaboración propia

### **Anexo 18.**

#### *Rúbrica evaluación final del programa y la metodología*

<b>Ítems</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
El vocabulario escogido está adaptado al nivel cognitivo actual del alumno.			
Los campos semánticos del vocabulario escogido despiertan interés en el alumnado.			
La metodología de aprendizaje sin error beneficia la adquisición de autonomía del alumno.			
El uso de recursos visuales refuerza la adquisición de información.			
Presentar la propuesta con material manipulativo favorece el interés y motivación del alumno.			
Presentar la propuesta en formato digital favorece el interés y motivación del alumno.			
Dividir las sesiones según las fases de la metodología global favorece el proceso de aprendizaje del alumno.			
Presentar las propuestas con diferentes niveles de dificultad permite adaptarse al ritmo del alumno.			

Las metodologías presentadas en las propuestas (multinivel, gamificación y aprendizaje sin error) son adecuadas para cada actividad.			
Los resultados obtenidos se muestran en otros contextos como el centro escolar y el hogar.			

## Anexo 19.

### Análisis DAFO del programa

