

Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Grado en Maestro en Educación Infantil

El apoyo visual signado como herramienta
clave para desarrollar la lectoescritura.

Trabajo fin de estudio presentado por:	NOELIA CASTILLO YESTE
Tipo de trabajo:	Programación didáctica
Área:	Educación
Director/a:	MARIA ASTILLERO CAMPOS
Fecha:	01/07/2026

Resumen

El presente Trabajo Fin de Grado diseña una programación didáctica interdisciplinar dirigida a un grupo de Educación Infantil de 5 años, centrada en la prevención e intervención de dificultades en la lectoescritura mediante un sistema de apoyo visual y gestual asociado a las consonantes. La propuesta parte de un aula diversa, con alumnado de distintos ritmos de aprendizaje y un caso diagnosticado de TDAH, por lo que se plantea una intervención estructurada, multisensorial e inclusiva. Desde una perspectiva constructivista, sociocultural y basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, se proponen actividades progresivas que relacionan conciencia fonológica, grafema-fonema, lenguaje oral, atención, autorregulación y aprendizaje significativo. Los resultados obtenidos tras la realización de la programación didáctica han sido positivos, pues se ha observado un mejor desarrollo durante el proceso de la adquisición de la lectura mediante este sistema, por ello, podemos obtener la conclusión de que el apoyo visual signado es clave en la etapa de Infantil. La finalidad es favorecer la adquisición inicial de la lectoescritura y prevenir dificultades posteriores desde una respuesta educativa inclusiva.

Palabras clave: Lectoescritura, Educación Infantil, conciencia fonológica, apoyos gestuales, TDAH, inclusión educativa.

Índice de contenidos

Tabla de contenido

1. Introducción.....	5
2. Objetivos del trabajo	7
3. Marco Teórico.....	8
3.1. Adquisición temprana de la lectoescritura.	8
3.2. Dificultades en la lectoescritura y relación con el TDAH.....	10
3.3. Sistema de signos visuales e inclusión educativa.....	12
4. Contextualización.....	15
4.1. Características del entorno.....	15
4.2. Descripción del centro.....	15
4.3. Características del alumnado.....	16
5. Propuesta de programación didáctica de aula	17
5.1. Título	17
5.2. Fundamentación legislativa curricular.....	17
5.3. Destinatarios.....	17
5.4. Objetivos didácticos	17
5.5. Saberes básicos	18
Los saberes básicos que se trabajan se relacionan principalmente con el Área III. No obstante, todas las áreas tienen relevancia.....	18
5.6. Competencias clave y competencias específicas	18
5.7. Metodología.....	19
5.8. Temporalización.....	20
5.9. Sesiones y/o actividades.....	21
5.10. Organización de espacios de aprendizaje	26
5.11. Recursos humanos y materiales	26

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

5.12. Medidas de atención a la diversidad e inclusión/ Diseño Universal para el Aprendizaje	27
5.13. Sistema de Evaluación	27
5.13.1. Criterios de evaluación	28
5.13.2. Instrumentos de evaluación.....	29
5.13.3. Rúbrica de evaluación final	31
5.13.4. Evaluación de la práctica docente.....	31
6. Conclusiones.....	31
7. Consideraciones finales.....	34
8. Referencias Bibliográficas	35
9. Anexos	39

Índice de tablas

Tabla 1 Temporalización.....	20
Tabla 2. Actividad 1. La consonante cobra vida.	21
Tabla 3. Actividad 2. Imito, escucho y adivino.....	22
Tabla 4. Actividad 3. Puzzle-palabra.	23
Tabla 5. Actividad 4. El mercado de las letras y el libro viajero.....	24
Tabla 6. Situación de aprendizaje. Detectives de letras: aprendemos a leer con las manos.....	25
Tabla 7. Relación entre objetivos, competencias y criterios de evaluación.	28
Tabla 8. Instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje.	29
Tabla 9. Rúbrica analítica de evaluación de la situación de aprendizaje.	31

1. Introducción

Este tema ha sido elegido dado que se considera la adquisición de la lectoescritura de vital importancia en la etapa de Educación Infantil, pues esta incide de forma directa en el desarrollo total del menor y los ámbitos cognitivo, emocional y social.

Diversas investigaciones advierten que las dificultades precoces en cuanto a la conciencia fonológica, la correspondencia grafema-fonema y la comprensión simbólica podrían llegar a ser factores de riesgo para desembocar en un futuro fracaso escolar (Defior, 2008; Snow, Burns, & Griffin, 1998).

Desde hace unos años, mediante la literatura científica, han podido llegar a la población diversos estudios científicos. Estos ratifican que los menores descienden en el nivel de lectoescritura con el paso de los años y esto les traerá consigo problemas académicos en niveles superiores. Por ello, es vital que la prevención y la intervención se den cuanto antes, de manera temprana, ya que estas se tornan decisivas para evitar que las dificultades lectoras iniciales deriven en dificultades más complicadas, como baja autoestima académica, desmotivación o conductas disruptivas (Jiménez & O'Shanahan, 2008).

Del mismo modo, se ha visto expuesta la estrecha correlación entre funciones ejecutivas, autorregulación y adquisición del lenguaje escrito, haciendo hincapié en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (Barkley, 2015).

El interés para escoger este tema se da por que se considera que es fundamental la adquisición de la lectoescritura en la etapa de infantil. Además, durante los últimos años, ha podido observarse que tanto el alumnado normativo como el creciente alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), no es capaz de mantener el mismo tiempo de atención que años atrás, pues ahora los menores buscan el estímulo rápido. Por ello, se necesitan propuestas metodológicas estructuradas, visuales, dinámicas e inclusivas.

El trabajo educativo muestra que la dispersión, la impulsividad o la frustración ante labores lectoescritoras, pueden verse intensificadas cuando no se brindan apoyos apropiados, generando así un círculo negativo entre dificultad académica y conducta.

Desde el punto de vista normativo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), señala la necesidad de proporcionar una educación inclusiva que atienda a la pluralidad del alumnado y promueva el desarrollo integral desde edades prematuras (Ley Orgánica 3/2020). Del mismo modo, el Real Decreto 95/2022 establece que la etapa de Educación Infantil debe favorecer el desarrollo de las capacidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, afianzando las bases para aprendizajes futuros (Real Decreto 95/2022).

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo diseñar una programación didáctica interdisciplinar dirigida a un grupo de Infantil 5 años, centrada en la prevención e intervención de dificultades en la lectoescritura por medio del uso de sistemas de signos visuales específicos para cada consonante. Se pretende integrar el aprendizaje del lenguaje escrito con áreas como matemáticas y ciencias naturales, promoviendo la motivación, la autorregulación y el aprendizaje significativo.

En definitiva, este proyecto quiere ofrecer una propuesta fundada científicamente y coherente con la normativa vigente, que favorezca a mejorar la adquisición temprana de la lectoescritura y a prevenir dificultades posteriores, primordialmente en contextos donde coinciden diversidad de ritmos, alta actividad conductual y necesidades específicas de apoyo educativo.

2. Objetivos del trabajo

El objetivo principal de este proyecto es diseñar una programación didáctica interdisciplinar para el alumnado de Infantil 5 años, basada en apoyos visuales y gestuales ligados a cada consonante y orientada hacia la prevención e intervención de las dificultades en la lectoescritura.

En cuanto a los objetivos específicos:

- Analizar los fundamentos teóricos relacionados con la adquisición precoz de la lectoescritura.
- Examinar la relación entre funciones ejecutivas, autorregulación y dificultades lectoras, fundamentalmente en alumnado con TDAH.
- Integrar el trabajo de la lectoescritura con contenidos de matemáticas y ciencias naturales.
- Plantear medidas de atención a la diversidad concretas a un grupo con alta actividad conductual.
- Establecer instrumentos de evaluación coherentes con el enfoque preventivo e inclusivo.

3. Marco Teórico

En el presente marco teórico se exponen los fundamentos teóricos y pedagógicos que mantienen la propuesta didáctica desarrollada en este trabajo. En primer lugar, se aborda la adquisición temprana de la lectoescritura en Educación Infantil, comprendida ésta como un proceso evolutivo y constructivo que empieza antes de la enseñanza formal del código escrito. Desde perspectivas constructivistas y socioculturales, autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky y Emilia Ferreiro destacan la importancia de la interacción con el entorno y con otros agentes educativos en la construcción progresiva del conocimiento, así como el papel de la conciencia fonológica como uno de los principales predictores del éxito lector.

Del mismo modo, se analiza la relación entre las dificultades en lectoescritura y determinados factores cognitivos y conductuales, principalmente en alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, donde las alteraciones en funciones ejecutivas como la atención, la memoria de trabajo o el control inhibitorio influyen en el desarrollo del proceso lector. Por último, se incorporan las aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone brindar diversas formas de representación, acción y participación para propiciar una educación inclusiva.

En coherencia con los principios recogidos en la normativa educativa vigente, como la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y el Real Decreto 95/2022 que regula la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, estas aportaciones teóricas permiten fundamentar una intervención educativa preventiva, inclusiva y adaptada a las características del alumnado de esta etapa.

3.1. Adquisición temprana de la lectoescritura.

La adquisición de la lectoescritura en Educación Infantil no debe entenderse como una enseñanza mecánica y anticipada de la lectura convencional, sino como un proceso de alfabetización emergente. Este concepto hace referencia al conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que los discentes desarrollan progresivamente antes de leer y escribir de forma autónoma; interés por los textos, comprensión de que la escritura transmite significado, reconocimiento de letras, conciencia de los sonidos del habla, vocabulario, lenguaje oral y participación en situaciones comunicativas reales (Dickinson & Neuman, 2006; Morrow, 2007; National Early Literacy Panel, 2008; Snow, Burns, & Griffin, 1998).

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

Desde una perspectiva constructivista, Piaget (1970) sitúa al alumnado de 5 años en el periodo preoperacional, caracterizado por el desarrollo de la función simbólica, el juego representativo, la imitación diferida y el avance del lenguaje. Esta etapa resulta especialmente importante para la lectoescritura, ya que leer y escribir exige comprender que un signo gráfico puede representar un sonido, una palabra o una idea. Por tanto, la aproximación al código escrito debe partir de experiencias manipulativas, visuales, corporales y significativas, evitando reducir el aprendizaje a la copia repetitiva de grafías.

La perspectiva sociocultural complementa esta visión al destacar que el aprendizaje se produce en interacción con otras personas. Vygotsky (1978) subraya la importancia de la mediación adulta y de la zona de desarrollo próximo, de modo que el alumnado puede alcanzar aprendizajes más complejos cuando cuenta con ayudas ajustadas. En esta línea, Bruner (1983) concede especial importancia al andamiaje, entendido como el apoyo temporal que el adulto ofrece para que el niño pueda realizar una tarea que todavía no domina por sí solo. Wells (1986) también resalta el papel del lenguaje oral en la construcción de significados y en el aprendizaje escolar, lo que justifica que la lectoescritura inicial se trabaje a través de conversaciones, cuentos, juegos verbales, palabras cercanas y situaciones funcionales.

Las aportaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) y Teberosky (1992) resultan esenciales para comprender que los niños y niñas elaboran hipótesis propias sobre el sistema de escritura. Antes de dominar la lectura convencional, intentan interpretar qué significan las letras, por qué unas palabras son más largas que otras o cómo se relaciona lo escrito con lo oral. Fons (2004) insiste en que leer y escribir en la escuela infantil debe tener un sentido comunicativo real, de manera que los textos aparezcan vinculados a necesidades auténticas: nombrar objetos, elaborar listas, identificar cuentos, escribir mensajes, clasificar palabras o compartir producciones con las familias.

Entre los predictores más relevantes del aprendizaje lector se encuentra la conciencia fonológica, entendida como la capacidad para identificar, segmentar y manipular las unidades sonoras del lenguaje oral. Esta habilidad incluye la percepción de rimas, sílabas, sonidos iniciales y fonemas, y se considera un componente decisivo para comprender el principio alfabético (Bradley & Bryant, 1983; Defior, 2008; Jiménez & Ortiz, 1995; Stahl & Murray, 1994). Las investigaciones de Lonigan, Burgess y Anthony (2000) y del National Early Literacy Panel

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

(2008) muestran que las habilidades fonológicas, junto con el conocimiento de letras y el lenguaje oral, se relacionan con el rendimiento lector posterior.

El principio alfabético implica comprender que las letras representan sonidos del habla. Adams (1990), Ehri (2005) y Share (1995) señalan que la automatización de la lectura de palabras necesita establecer conexiones estables entre grafemas, fonemas y significados. En lenguas alfabéticas, estas relaciones se construyen gradualmente mediante experiencias repetidas de discriminación auditiva, reconocimiento visual y uso funcional de la palabra escrita. Dehaene (2009) explica que el aprendizaje lector reorganiza circuitos visuales y lingüísticos, por lo que resulta conveniente ofrecer experiencias multisensoriales que unan imagen, sonido, gesto y grafía. Además, la teoría del tamaño de grano de Ziegler y Goswami (2005) recuerda que las características de cada lengua influyen en las estrategias de aprendizaje lector, lo que exige adaptar la intervención al contexto lingüístico del alumnado. Otros modelos ayudan a comprender la complejidad del proceso. El modelo simple de lectura plantea que la comprensión lectora depende de la decodificación y de la comprensión lingüística (Gough & Tunmer, 1986; Tunmer & Hoover, 2019). Aunque en Infantil no se pretende alcanzar una lectura plenamente autónoma, sí es necesario fortalecer las bases de ambos componentes. Por un lado, la identificación de sonidos, letras y palabras; por otro, la comprensión oral, el vocabulario, la escucha activa y la construcción de significado. Pressley (2006) y Palincsar y Brown (1984) destacan, además, la importancia de enseñar estrategias de comprensión y autorregulación de manera progresiva, adaptadas al nivel evolutivo del alumnado.

Como resultado, la propuesta didáctica de este trabajo se apoya en una concepción preventiva, funcional y lúdica de la lectoescritura. No se trata de adelantar contenidos propios de Educación Primaria, sino de fortalecer las habilidades previas que favorecen el acceso posterior al código escrito: conciencia fonológica, lenguaje oral, discriminación auditiva, reconocimiento visual, memoria de trabajo, atención, motivación y uso comunicativo de la escritura. Esta orientación permite respetar el ritmo evolutivo del alumnado de 5 años y, al mismo tiempo, detectar de forma temprana posibles dificultades.

3.2. Dificultades en la lectoescritura y relación con el TDAH.

Las dificultades en lectoescritura pueden manifestarse en la identificación de sonidos, la asociación grafema-fonema, la memoria de las letras, la segmentación de palabras, la fluidez,

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

la comprensión o la producción escrita. Cain (2010) y Shaywitz (2003) señalan que estas dificultades no siempre responden a una única causa, sino que pueden estar relacionadas con factores lingüísticos, cognitivos, atencionales, emocionales y contextuales. Por ello, en Educación Infantil resulta más adecuado hablar de prevención y detección temprana que de diagnóstico cerrado, ya que el objetivo es ofrecer apoyos antes de que las dificultades se consoliden.

La literatura especializada coincide en que los problemas en conciencia fonológica y en correspondencia grafema-fonema son factores de riesgo relevantes para el aprendizaje lector (Defior, 2008; Snow et al., 1998). Sin embargo, también intervienen otros procesos, como la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento, la atención sostenida y la capacidad para inhibir respuestas impulsivas. Estas funciones son necesarias para escuchar una consigna, mantener la información sonora en la mente, comparar sonidos, seleccionar una letra, esperar el turno y revisar la respuesta.

Las funciones ejecutivas se definen como un conjunto de procesos cognitivos que permiten planificar, mantener la atención, regular la conducta, cambiar de estrategia y controlar impulsos. Diamond (2013), Gathercole y Alloway (2008) y Goldstein y Naglieri (2014) destacan que estas funciones influyen en el rendimiento escolar desde edades tempranas. En el aprendizaje de la lectoescritura, la memoria de trabajo permite retener sonidos y combinarlos; el control inhibitorio ayuda a evitar respuestas precipitadas; y la flexibilidad cognitiva facilita cambiar de una pista visual a una auditiva o corporal.

Esta relación toma especial importancia en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. De acuerdo con el DSM-5-TR, el TDAH se caracteriza por un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere en el funcionamiento o el desarrollo (American Psychiatric Association, 2022). Barkley (2015) interpreta el TDAH desde un modelo centrado en la autorregulación y el control inhibitorio, lo que permite comprender por qué determinadas tareas escolares largas, repetitivas o poco estructuradas pueden resultar especialmente difíciles para este alumnado.

La evidencia señala que el TDAH puede coexistir con dificultades de lectura y escritura, incrementando el riesgo de bajo rendimiento si no se proporcionan apoyos tempranos. Willcutt et al. (2005) constataron la relación entre TDAH y déficits en funciones ejecutivas, mientras que Sánchez-Carmona et al. (2023) analizan el impacto del TDAH sobre la lectura y

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

destacan la necesidad de intervenciones que contemplen tanto los componentes lingüísticos como los atencionales. Por su parte, DuPaul y Stoner (2014) proponen en el contexto escolar medidas como estructurar las tareas, reducir distractores, ofrecer instrucciones breves, reforzar de manera inmediata y combinar actividad motriz con objetivos académicos.

En el aula de Infantil, estas orientaciones se traducen en actividades breves, secuenciadas y altamente visuales. El alumnado con TDAH puede mostrar dificultad para permanecer sentado durante periodos prolongados, esperar el turno, aceptar el error o sostener la atención en una tarea fonológica abstracta. Si la actividad se presenta únicamente de forma verbal, aumenta la carga cognitiva y puede aparecer frustración. En cambio, cuando el aprendizaje se organiza mediante rutinas estables, consignas cortas, apoyos gráficos, movimiento regulado y refuerzo positivo, se favorece la participación y se reduce la probabilidad de conductas disruptivas.

Además, las dificultades lectoescritoras pueden afectar a la motivación y a la imagen académica del alumnado. Cuando un niño percibe de forma reiterada que no logra identificar letras o sonidos al ritmo de sus iguales, puede evitar la tarea, actuar impulsivamente o mostrar rechazo. Jiménez y O'Shanahan (2008) advierten de la importancia de trasladar la investigación a la práctica educativa para prevenir dificultades lectoras desde las primeras edades. Por ello, la intervención propuesta no se centra únicamente en enseñar consonantes, sino en generar experiencias de éxito, autorregulación y participación compartida.

3.3. Sistema de signos visuales e inclusión educativa.

El uso de apoyos visuales y gestuales se fundamenta en la necesidad de ofrecer múltiples vías de acceso al aprendizaje. El Diseño Universal para el Aprendizaje propone planificar la enseñanza desde el inicio para responder a la diversidad del aula, proporcionando diversas formas de representación, acción, expresión e implicación (CAST, 2018; Rose & Meyer, 2002). Desde este enfoque, no se adapta la actividad únicamente cuando aparece una dificultad, sino que se diseñan propuestas accesibles para todo el grupo.

Los sistemas de signos visuales pueden incluir gestos manuales, pictogramas, imágenes reales, códigos de color, paneles de secuencias, relojes visuales, letras móviles o apoyos gráficos para anticipar la tarea. Su función principal es reducir barreras de comprensión y ayudar al alumnado a organizar la información. Mayer (2009) señala que el aprendizaje multimedia puede favorecer la comprensión cuando se combinan adecuadamente palabras e imágenes,

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

siempre que el material esté bien estructurado y no sobrecargue la atención. En el caso de la lectoescritura, unir sonido, gesto, grafía e imagen crea una pista multisensorial que facilita la evocación y la discriminación fonológica.

El sistema gestual asociado a las consonantes se plantea como un recurso fonético-visual y corporal. Cada consonante se vincula a un gesto estable, de modo que el alumnado puede recordar el sonido mediante una señal motriz. Esta relación favorece la participación activa, ya que el niño no solo escucha y observa, sino que también representa corporalmente el fonema. En este sentido, la propuesta conecta con las aportaciones sobre aprendizaje de palabras y principio alfabético (Adams, 1990; Ehri, 2005), pero incorpora un canal kinestésico especialmente útil en un grupo de Infantil con alta actividad motriz.

La inclusión educativa exige que estos apoyos no se conciban como recursos exclusivos para el alumnado con necesidades específicas, sino como herramientas ordinarias que benefician a todos. Booth y Ainscow (2011) defienden que la inclusión implica identificar y reducir barreras para la presencia, la participación y el aprendizaje. En el contexto valenciano, esta perspectiva se recoge en la normativa educativa: la Ley Orgánica 2/2006 y su modificación por la Ley Orgánica 3/2020 promueven la equidad y la atención a la diversidad; el Real Decreto 95/2022 establece una Educación Infantil globalizada, inclusiva y orientada al desarrollo integral; el Decreto 100/2022 y su corrección de errores concretan el currículo autonómico; y el Decreto 104/2018 junto con la Orden 20/2019 desarrollan la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes.

El sistema de signos también se relaciona con la enseñanza multinivel y la diferenciación pedagógica. Tomlinson (2014) plantea que la respuesta educativa debe ajustar contenidos, procesos, productos y apoyos según las necesidades del alumnado. En esta programación, un mismo reto permite distintos niveles de participación: algunos niños pueden reproducir el gesto, otros identificar el sonido inicial, otros unir palabra e imagen y otros construir palabras con letras móviles. Esta organización evita excluir a quienes necesitan más ayuda y, al mismo tiempo, ofrece ampliación a quienes avanzan con mayor autonomía.

La propuesta se completa con metodologías activas, especialmente el Aprendizaje Basado en Proyectos y el aprendizaje cooperativo. Kilpatrick (1918) ya defendía el valor educativo del proyecto como actividad con propósito, y Hernández y Ventura (2008) lo relacionan con la organización del currículo a partir de problemas significativos. Larmer, Mergendoller y Boss

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

(2015) actualizan esta perspectiva al destacar la importancia de una pregunta guía, una secuencia de tareas, investigación, revisión y producto final. En este trabajo, el producto final del libro viajero de las letras con gestos da sentido a las actividades y permite comunicar lo aprendido. El aprendizaje cooperativo, por su parte, favorece la ayuda entre iguales, la responsabilidad compartida y la participación en pequeños grupos (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

La participación familiar y la diversidad cultural también son relevantes. Moll, Amanti, Neff y González (1992) señalan que los fondos de conocimiento familiares pueden enriquecer la escuela cuando se incorporan experiencias, palabras y significados del entorno del alumnado. En un aula multicultural, permitir que las familias aporten palabras significativas al libro viajero favorece el vínculo entre escuela y hogar, aumenta la motivación y reconoce la diversidad lingüística y cultural como un recurso educativo.

Finalmente, el enfoque competencial exige que los aprendizajes no se presenten de forma aislada, sino vinculados a situaciones reales y transferibles. Coll (2007) recuerda que las competencias implican movilizar saberes en contextos significativos. Por ello, la lectoescritura con apoyo visual de signos no se limita a reconocer letras, sino que se integra con la comunicación oral, la lógica, la clasificación, la cooperación, la autorregulación y la expresión corporal. Esta articulación permite que el alumnado avance en la relación entre fonema, grafema, imagen, gesto y palabra desde una experiencia globalizada.

En síntesis, el marco teórico muestra que la propuesta se sostiene sobre varios aportes complementarios. El constructivismo explica la importancia de la actividad simbólica y manipulativa; la perspectiva sociocultural justifica la mediación, el andamiaje y la interacción; la investigación sobre alfabetización emergente y conciencia fonológica orienta los contenidos preventivos; los estudios sobre TDAH y funciones ejecutivas justifican la necesidad de estructura, brevedad, movimiento y apoyos visuales; y el DUA, la inclusión, el ABP y el aprendizaje cooperativo encauzan la metodología. Estos aportes servirán posteriormente para valorar los alcances y limitaciones del TFG en las conclusiones.

4. Contextualización

A continuación, se describen los principales elementos del contexto en el que se desarrollará la presente propuesta didáctica, atendiendo a las características del entorno, del centro educativo y del grupo-clase.

4.1. Características del entorno

El centro educativo se ubica en un entorno urbano de la Comunidad Valenciana, concretamente en una localidad con tradición industrial y cultural, lo que favorece el acceso a diversos recursos educativos y sociales (bibliotecas, centros culturales, espacios naturales y servicios municipales).

La población presenta, en términos generales, un nivel socioeconómico medio, con familias que muestran una implicación progresiva en la educación de sus hijos e hijas, aunque con diferencias en función del nivel formativo y disponibilidad de tiempo. Se observa una diversidad en los estilos educativos familiares, lo que repercute en el desarrollo de la autonomía, la regulación emocional y los hábitos de trabajo del alumnado.

Asimismo, el contexto sociocultural se caracteriza por una cierta heterogeneidad, con presencia de alumnado de distintos orígenes culturales, lo que enriquece la dinámica del aula y hace necesario el desarrollo de propuestas educativas inclusivas y adaptadas a la diversidad.

4.2. Descripción del centro

El centro es un colegio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se encuentra en el casco antiguo del municipio, la zona es accesible y está bien comunicada, facilitando la asistencia del alumnado y la participación de las familias.

Las instalaciones que hay son favorables para el desarrollo integral del alumnado, entre ellas, se destacan; aulas amplias y luminosas, adaptadas a la etapa de Educación Infantil; espacios exteriores (2 patios con distintas zonas de juego para Infantil); sala de psicomotricidad; biblioteca escolar; gran salón de actos; servicio de orientación psicopedagógica; recursos digitales y materiales manipulativos.

A nivel pedagógico, el centro apuesta por metodologías activas, el aprendizaje significativo y el desarrollo competencial del alumnado. Su Proyecto Educativo de Centro prioriza la atención

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura. a la diversidad, la inclusión educativa y la coordinación con las familias como piezas clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo ello se encuentra en concordancia con los principios establecidos en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y el Real Decreto 95/2022, que promueven una educación inclusiva orientada al desarrollo integral del alumnado desde edades tempranas.

4.3. Características del alumnado

El grupo-clase está formado por 16 alumnos y alumnas de Infantil 5 años (P5), con una distribución desequilibrada en cuanto a género dado que son más alumnos que alumnas y con un nivel de desarrollo evolutivo, generalmente, acorde a su edad.

Desde el punto de vista socioeducativo, el grupo presenta una diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos de desarrollo y niveles de madurez, así como diferentes contextos familiares que influyen en su comportamiento y en sus habilidades de autorregulación.

Entre las características más relevantes del grupo hay que destacar las siguientes: Nivel cognitivo general adecuado a la etapa; alta actividad motriz, tendencia a la dispersión atencional; presencia de conductas impulsivas y contagio conductual; buena capacidad de atención cuando las actividades resultan motivadoras, manipulativas y significativas.

En el grupo destaca un alumno con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad de carácter grave, que presenta impulsividad, baja tolerancia a la frustración y dificultades en la atención sostenida. Actualmente se encuentra en tratamiento farmacológico y requiere medidas específicas de apoyo educativo.

Estas características justifican la necesidad de diseñar una intervención didáctica que esté altamente estructurada, se base en apoyos visuales, con fragmentación temporal de las tareas, de carácter manipulativa e interdisciplinar, orientada a la mejora de la autorregulación y la prevención de dificultades en la lectoescritura.

De este modo, la propuesta se ajusta a las necesidades reales del grupo-clase, favoreciendo una respuesta educativa inclusiva y adaptada a la diversidad del alumnado.

5. Propuesta de programación didáctica de aula

5.1. Título

La presente propuesta didáctica lleva como título, “Aprendo a leer con mis manos: sistema gestual para la iniciación a la lectoescritura”, dado que se fundamenta en el uso de un sistema de gestos manuales asociados a cada consonante como recurso facilitador del aprendizaje del lenguaje escrito.

5.2. Fundamentación legislativa curricular

Esta propuesta se sustenta en el marco normativo vigente, concretamente en la Ley Orgánica 3/2020, que promueve una educación inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo competencial del alumnado. Asimismo, el Real Decreto 95/2022 establece que la etapa de Educación Infantil debe favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito desde una perspectiva globalizada y significativa.

En el ámbito autonómico, el Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. En él se regulan los elementos curriculares de la etapa, destacando la importancia de la iniciación a la lectoescritura, la atención a la diversidad y el desarrollo integral del alumnado.

5.3. Destinatarios

La programación didáctica que se propone está dirigida a un grupo de 16 alumnos y alumnas de Infantil 5 años (P5), pertenecientes a un centro educativo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El grupo en cuestión presenta una visible diversidad cultural y distintos ritmos de aprendizaje. Entre sus características más destacadas se encuentran la alta actividad motriz, la tendencia a la dispersión atencional y la necesidad de estímulos motivadores y dinámicos. Así mismo, en el aula se encuentra un alumno con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que presenta dificultades en la atención sostenida, impulsividad y baja tolerancia a la frustración, lo que justifica la necesidad de aplicar metodologías estructuradas, visuales y multisensoriales.

5.4. Objetivos didácticos

El objetivo general de la propuesta busca favorecer el desarrollo de habilidades básicas relacionadas con la lectoescritura mediante el uso de apoyos gestuales.

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

Por consiguiente, se pretende que el alumnado sea capaz de lograr los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar progresivamente sus capacidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- Adquirir autonomía en sus actividades habituales mediante rutinas, anticipaciones y estrategias de autorregulación.
- Relacionarse con los demás desde actitudes de respeto, cooperación y participación.
- Observar y explorar el entorno cercano mediante experiencias activas y significativas.

En esta programación, estos objetivos se concretan en aprendizajes vinculados a la identificación de fonemas, la asociación grafema-fonema, el uso de gestos como apoyo lector, la participación oral, la atención sostenida y la construcción progresiva de palabras sencillas.

5.5. Saberes básicos

Los saberes básicos que se trabajan se relacionan principalmente con el Área III. No obstante, todas las áreas tienen relevancia.

- Área I. Crecimiento en armonía: construcción de la identidad, autonomía, autorregulación emocional y participación en rutinas de aula.
- Área II. Descubrimiento y exploración del entorno: observación, clasificación, seriación, relaciones entre elementos y resolución de pequeños retos.
- Área III. Comunicación y representación de la realidad: intención comunicativa, lenguaje oral, conciencia fonológica, aproximación al lenguaje escrito, uso de distintos códigos y disfrute de textos literarios.

5.6. Competencias clave y competencias específicas

La propuesta contribuye en primer lugar al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, al favorecer la comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito, así como de la competencia personal, social y de aprender a aprender, por medio del desarrollo de estrategias de autorregulación. Del mismo modo, se promueve la competencia matemática a través de actividades de clasificación y secuenciación.

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

En cuanto a las competencias específicas del Decreto 100/2022, se trabajan especialmente aquellas relacionadas con la comprensión y expresión oral, la iniciación al lenguaje escrito, la exploración del entorno y el desarrollo de la autorregulación.

-Área I. CE1: Progresar en el conocimiento y control del cuerpo, ajustando acciones y reacciones y desarrollando autonomía.

-Área I. CE2: Reconocer, manifestar y regular progresivamente emociones, necesidades y preferencias.

-Área I. CE4: Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, respeto y cooperación.

-Área II. CE1: Identificar características de materiales, objetos y colecciones, estableciendo relaciones mediante exploración y manipulación.

-Área II. CE2: Desarrollar procedimientos del pensamiento científico y estrategias de resolución de problemas.

-Área III. CE1: Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de distintos sistemas comunicativos.

-Área III. CE2: Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos propios.

-Área III. CE3: Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa utilizando distintos lenguajes.

-Área III. CE4: Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad.

5.7. Metodología

La metodología principal es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entendido como un enfoque en el que el alumnado aprende a partir de un reto significativo, desarrolla tareas progresivas y elabora un producto final con sentido social (Hernández & Ventura, 2008; Kilpatrick, 1918; Larmer et al., 2015).

Para esta programación, la pregunta guía que la regirá es: “¿Cómo podemos ayudar a otros niños y niñas a leer palabras usando nuestras manos?”.

El ABP se combina con un enfoque multisensorial y fonético-gestual. Cada consonante se introduce mediante un circuito invariable: imagen, sonido, gesto, grafía y palabra. Esta

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

secuencia permite activar diferentes canales de aprendizaje y facilita que el alumnado utilice el gesto como apoyo para recordar el sonido, discriminarlo y relacionarlo con la letra.

La propuesta incorpora también principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Se proporcionan diversas formas de representación (tarjetas, pictogramas, gestos, imágenes, letras móviles), de acción y expresión (responder oralmente, señalar, gestualizar, construir palabras, clasificar objetos) y de implicación (juego, reto, cooperación, producto final y participación familiar).

El aprendizaje cooperativo se introduce de forma específica a Infantil, con parejas o pequeños grupos, roles sencillos y tiempos cortos. Esta organización propicia la ayuda entre iguales, la participación del alumnado con mayores dificultades y la construcción de una comunidad de aprendizaje en la que el error se interpreta como parte del proceso.

5.8. Temporalización

La situación de aprendizaje se desarrollará durante el segundo trimestre del curso escolar, con una duración aproximada de 8 semanas. Esta temporalización resulta adecuada para un aula de Infantil 5 años, ya que permite trabajar la lectoescritura de manera progresiva, significativa y realista, sin sobrecargar al alumnado.

Se realizarán dos sesiones semanales específicas, de unos 30-45 minutos cada una, además de pequeños momentos de repaso diario de 5-15 minutos durante la asamblea. En estos momentos breves se recordarán los gestos ya trabajados, se identificarán sonidos, se repasarán palabras significativas y se reforzará la asociación entre consonante, gesto, imagen y sonido.

La propuesta tendrá un carácter flexible, por lo que podrá ajustarse al ritmo del grupo-clase. Si alguna consonante, sonido o actividad presenta mayor dificultad, se dedicará más tiempo a su refuerzo antes de avanzar. Esta flexibilidad resulta especialmente importante para atender al alumnado con TDAH, ya que permite adaptar los tiempos, fragmentar las tareas y reducir la frustración ante actividades de mayor exigencia.

La temporalización queda organizada de la siguiente manera:

Tabla 1 Temporalización

Semana	Fase del proyecto	Actividades	Finalidad
--------	-------------------	-------------	-----------

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

Semana 1	Inicio del proyecto	Presentación del reto y evaluación inicial.	Motivar, anticipar el producto final y recoger ideas previas.
Semana 2 y 3	Descubrimiento	Actividad 1: La consonante cobra vida.	Asociar sonido, grafía, imagen y gesto.
Semana 4 y 5	Reconocimiento	Actividad 2: Imito, escucho y adivina.	Reforzar la memoria fonológica, atención y espera.
Semana 6	Asociación	Actividad 3: Puzzle-palabra.	Relacionar palabra, imagen, fonema y gesto.
Semana 7 y 8	Reto final	Actividad 4: El mercado de las letras y libro viajero.	Resolver un problema funcional y comunicar lo aprendido.

El cómputo total de esta programación didáctica contará con unas 16 sesiones específicas, además de los repasos diarios en la asamblea matinal. Esta organización permite integrar las actividades dentro de una misma situación de aprendizaje, manteniendo una progresión lógica de dificultad y propiciando la aplicación final de los aprendizajes en un producto común.

5.9. Sesiones y/o actividades

Todas las actividades constituyen una misma situación de aprendizaje. El reto no consiste solamente en aprender letras, sino en convertirse en un grupo de detectives capaces de crear un recurso para que otros niños y niñas puedan leer con apoyo gestual de las manos. El proceso avanza desde el descubrimiento de consonantes aisladas hasta su uso funcional en palabras, etiquetas y pequeñas lecturas guiadas. El producto final, el libro viajero de las letras con gestos, proporciona coherencia a todo el proceso, cada actividad contribuye a una parte del libro y permite comprobar qué ha aprendido el alumnado.

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

Tabla 2. Actividad 1. La consonante cobra vida.

Unidad Programación 1	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN (semanas, mes y sesiones)
Sistema gestual para la iniciación a la lectoescritura.	Actividad 1. La consonante cobra vida.	Semanas 2 y 3. Cuatro sesiones de 30-45 minutos. Y repasos diarios en la asamblea matinal.
Objetivos didácticos/aprendizaje:		
-Reconocer el sonido inicial de las palabras cotidianas. -Asociar cada consonante con un gesto fijo. -Participar oralmente respetando los turnos. -Iniciar la página correspondiente al libro viajero.		
Saberes básicos		
AI: A.1, A.4, B.1, B.2. AIII: A.1, A.2, B.1, B.2, B.3, B.5, B.8, B.9, B.10.		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptores operativos de las competencias clave
AI: CE1, CE2. AIII: CE1, CE2, CE3, CE4.	AI: 1.1, 1.3, 2.1. AIII: 1.1, 1.2, 2.1, 4.2.	CCL1, CCL2. CPSAA1, CPSAA2. CCEC3.
Instrumentos de Evaluación		
-Observación sistemática. -Lista de cotejo de sonido-gesto. -Registro anecdótico. -Portfolio: página inicial del libro viajero.		
Medidas de inclusión educativa individualizadas (ejemplo de actividades de refuerzo y ampliación)		
-Secuencia visual de inicio-desarrollo-cierre. -Modelado del gesto antes de pedir respuesta. -Respuesta alternativa mediante gesto, señalamiento o palabra. -Ubicación cercana al docente del alumno con TDAH. -Refuerzo inmediato y turnos breves.		
Descripción Actividades	Recursos	
El docente presenta una consonante mediante un cuento breve y una imagen significativa. Después muestra la grafía, verbaliza el fonema y enseña el gesto asociado. El grupo repite la secuencia “veo la letra, digo el sonido, hago el gesto y nombro una palabra”. Finalmente, el	Tarjetas de consonantes, pictogramas, imágenes reales, objetos del aula, espejo, panel de gestos, cartulina del libro	

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

alumnado busca imágenes u objetos que comiencen por ese sonido y los incorpora a la página del libro viajero.	viajero, gomets y material de escritura emergente.
---	--

Tabla 3. Actividad 2. Imito, escucho y adivino.

Unidad	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN (semanas, mes y sesiones)
Programación 1 Sistema gestual para la iniciación a la lectoescritura	Actividad 2. Imito, escucho y adivino.	Semanas 4 y 5. Cuatro sesiones de 30-45 minutos. Y repasos diarios en la asamblea matinal de los gestos trabajados.
Objetivos didácticos/aprendizaje:		
-Discriminar entre dos o más consonantes trabajadas. -Evocar el gesto correspondiente al fonema. -Escuchar a los compañeros y respetar turnos. -Controlar la impulsividad durante el juego.		
Saberes básicos		
AI: A.1, A.4, B.1, B.2, C.1 AIII: A.1, A.2, B.1, B.2, B.3, B.5		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las competencias clave
AI: CE1, CE2, CE4. AIII: CE1, CE2, CE3, CE4.	AI: 1.1, 1.3, 2.1, 2.2, 4.1. AIII: 1.1, 1.2, 2.1, 3.1.	CCL1, CCL2. CPSAA1, CPSAA2. CC1.
Instrumentos de Evaluación		
-Observación sistemática. -Registro anecdótico de atención e impulsividad. -Lista de cotejo de evocación del gesto. -Autoevaluación visual sencilla.		
Medidas de inclusión educativa individualizadas (ejemplo de actividades de refuerzo y ampliación)		

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

-Juego por turnos con señal visual. -Parejas de ayuda. -Elección entre dos respuestas cuando sea necesario. -Pausas activas breves. -Normas visibles de escucha y espera. -Refuerzo positivo inmediato.	
Descripción Actividades El alumnado recibe tarjetas boca abajo con consonantes o imágenes. Un niño o niña coge una tarjeta y realiza el gesto sin decir la letra, el grupo debe adivinar qué consonante representa. En un segundo nivel, el docente pronuncia palabras y el alumnado levanta la tarjeta o realiza el gesto del sonido inicial. La actividad termina con una palabra ejemplo aportada por cada pareja.	Recursos Tarjetas de letras, tarjetas de imágenes, panel de turnos, reloj visual, pizarra, caja sorpresa, pictogramas de normas y banco de palabras del aula.

Tabla 4. Actividad 3. Puzzle-palabra.

Unidad	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN (semanas, mes y sesiones)
Programación 1 Sistema gestual para la iniciación a la lectoescritura	Actividad 3: Puzzle-palabra.	Semanas 6. Dos sesiones de 35-40 minutos. Y repasos diarios en la asamblea matinal de los gestos trabajados.
Objetivos didácticos/aprendizaje: -Relacionar imagen y palabra escrita. -Localizar consonantes trabajadas dentro de una palabra. -Utilizar el gesto como estrategia de apoyo lector. -Construir palabras sencillas con letras móviles.		
Saberes básicos AII: A.1, B.1, B.2. AIII: A.1, A.2, B.1, B.3, B.5, B.8, B.9, B.10.		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las competencias clave
AII: CE1, CE2. AIII: CE2, CE3, CE4.	AII: 1.1, 2.1, 2.4. AIII: 2.1, 3.1, 3.2, 4.1.	CCL1, CCL2. STEM1. CPSAA1. CCEC3.

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

Instrumentos de Evaluación	
-Escala de observación. -Lista de cotejo de relación imagen-palabra. -Portfolio: puzle resuelto y palabra construida. -Registro de verbalizaciones del alumnado.	
Medidas de inclusión educativa individualizadas (ejemplo de actividades de refuerzo y ampliación)	
-Material autocorrectivo. -Palabras de diferente complejidad. -Reducción del número de piezas si hay sobrecarga. -Apoyo visual constante. -Tiempo flexible. -Explicación guiada paso a paso.	
Descripción Actividades	Recursos
Cada equipo recibe puzles de dos piezas: una con la imagen y otra con la palabra. Primero realizan una hipótesis de emparejamiento, después localizan las consonantes trabajadas y realizan sus gestos. En el nivel de ampliación forman la palabra con letras móviles y explican qué pistas les han ayudado. Las palabras correctas pasan al banco del libro viajero.	Puzles autocorrectivos, letras móviles, imágenes reales, tarjetas de gestos, bandejas de clasificación, hojas de portfolio, gomets y panel del banco de palabras.

Tabla 5. Actividad 4. El mercado de las letras y el libro viajero.

Unidad	TÍTULO	TEMPORALIZACIÓN (semanas, mes y sesiones)
Programación 1		
Sistema gestual para la iniciación a la lectoescritura	Actividad 4: El mercado de las letras y el libro viajero.	Semanas 7 y 8. Cuatro sesiones de 30-45 minutos. Se incluirá la preparación, resolución del reto, cierre del libro viajero y presentación final.
Objetivos didácticos/aprendizaje:		
- Clasificar objetos o imágenes por sonido inicial. -Identificar la consonante que falta en etiquetas incompletas. -Cooperar en un reto común con roles asignados. -Leer de forma guiada palabras sencillas con gesto, imagen y sonido. -Presentar el producto final a otra clase y a las familias.		
Saberes básicos		

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

AI: B.1, B.2, C.1. AII: A.1, B.1, B.2. AIII: A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.5, B.8, B.9, B.10, C.1.		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptorios operativos de las competencias clave
AI: CE2, CE4. AII: CE1, CE2. AIII: CE1, CE2, CE3, CE4, CE6.	AI: 1.1, 1.3, 2.1, 2.2, 4.1. AII: 1.1, 2.1, 2.2, 2.4, 2.6. AIII: 1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 4.1.	CCL1, CCL2. STEM1. CPSAA1, CPSAA2. CC1. CCEC3.
Instrumentos de Evaluación		
-Rúbrica analítica del reto final. -Observación sistemática. -Registro anecdótico de cooperación y autorregulación. -Portfolio: etiquetas corregidas y página final del libro viajero.		
Medidas de inclusión educativa individualizadas (ejemplo de actividades de refuerzo y ampliación)		
-Roles ajustados a fortalezas. -Instrucciones con pictogramas. -Ensayo previo de la secuencia. -Respuesta mediante gesto antes de verbalizar. -Apoyo de compañero tutor. -Descansos motores. -Criterios de éxito visibles.		
Descripción Actividades	Recursos	
El aula se transforma en un mercado. Algunas etiquetas de alimentos u objetos han perdido una consonante. El alumnado, organizado en equipos de detectives, observa la imagen, pronuncia la palabra, realiza el gesto del sonido inicial o de la letra ausente y coloca la consonante correcta. Después revisa las etiquetas con el docente y selecciona producciones para completar el libro viajero. En la sesión final se presenta el libro a otra clase o se prepara para compartirlo con las familias.	Puestos de mercado, objetos o imágenes, etiquetas incompletas, letras móviles, panel de roles, pictogramas de instrucciones, libro viajero, rúbrica visual, gomets y cámara o tableta del aula si procede.	

Tabla 6. Situación de aprendizaje. Detectives de letras: aprendemos a leer con las manos.

Título	Detectives de letras: aprendemos a leer con las manos.
Curso	Infantil 5 años(P5). Segundo ciclo de Educación Infantil.

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

Objetivos didácticos	-Identificar y discriminar sonidos iniciales mediante apoyo gestual. -Relacionar consonante, fonema, gesto, imagen y palabra. -Construir y leer palabras sencillas con apoyo visual, corporal y manipulativo. -Participar en actividades cooperativas respetando turnos y normas. -Regular progresivamente la atención, la espera y la frustración durante la tarea.		
Contexto	Grupo de 16 alumnos y alumnas de P5, con diversidad cultural, ritmos de aprendizaje heterogéneos y un alumno con diagnóstico de TDAH. La propuesta requiere actividades breves, visuales, estructuradas, manipulativas y con movimiento regulado.		
Área/ Materia/ Ámbito	Competencias específicas	Criterios de Evaluación	Saberes básicos
	AI: CE1, CE2, CE4. AII.CE1, CE2. AIII.CE1, CE2, CE3, CE4, CE6.	AI: 1.1, 1.3, 2.1, 2.2, 4.1. AII: 1.1, 2.1, 2.2, 2.4, 2.6. AIII: 1.1, 1.2, 2.1, 3.1, 3.2, 4.1.	AI: A.1, A.4, B.1, B.2, C.1 AII: A.1, B.1, B.2 AIII: A.1, A.2, A.3, B.1, B.2, B.3, B.5, B.8, B.9, B.10, C.1
Temporalización	Segundo trimestre. 8 semanas. 16 sesiones específicas de 30-45 minutos, más repasos diarios de 5-15 minutos en la asamblea matinal.		
Metodología	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), enfoque multisensorial y fonético-gestual, Diseño Universal para el Aprendizaje, aprendizaje cooperativo, juego simbólico y evaluación formativa. Todas las actividades se orientan al producto final: el libro viajero de las letras con gestos.		
Recursos	Tarjetas de consonantes, pictogramas, imágenes reales, objetos del aula, letras móviles, puzles autocorrectivos, panel de gestos, reloj visual, normas visuales, gomets, etiquetas, puestos de mercado y hojas del libro viajero.		
Actividades		Agrupamiento	Nº sesiones
Actividad 1. La consonante cobra vida.		Gran grupo y pequeño grupo.	4
Actividad 2. Imito, escucho y adivino.		Gran grupo y parejas.	4
Actividad 3. Puzle-palabra.		Pequeño grupo e intervenciones individuales.	2
Actividad 4. El mercado de las letras y el libro viajero.		Equipos cooperativos con roles.	4

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

Sesiones de presentación, cierre y evaluación inicial y final.	Gran grupo e individual.	2
Medidas de inclusión y DUA	Anticipación visual de la secuencia, consignas breves, modelado previo, apoyos gestuales constantes, pictogramas, material manipulativo, tiempos cortos, pausas activas, roles cooperativos, compañero tutor, refuerzo positivo inmediato, reducción de distractores, tareas multinivel y posibilidad de responder mediante gesto, señalamiento, palabra oral o manipulación.	
Evaluación	Tipo de evaluación Inicial, continua, formativa, global y final. Se valora el progreso del alumnado y se ajusta la intervención docente según las evidencias recogidas.	
	Instrumentos de evaluación Observación sistemática, lista de cotejo, registro anecdótico, rúbrica analítica del reto final, portfolio de producciones, autoevaluación visual y revisión del libro viajero.	

5.10. Organización de espacios de aprendizaje

El aula se organizará en espacios diferenciados y flexibles. La zona de asamblea se empleará para la presentación del reto, los cuentos, el aprendizaje de gestos y la lectura guiada. El rincón de lectoescritura recogerá el panel de consonantes, las tarjetas de gestos, el banco de palabras y el libro viajero en construcción. Las mesas de pequeño grupo se utilizarán para puzles, letras móviles y clasificación de imágenes. Finalmente, el aula se transformará temporalmente en un mercado de letras, permitiendo que el alumnado se desplace de forma ordenada y resuelva el reto en equipos.

5.11. Recursos humanos y materiales

Los recursos humanos implicados son la tutora o tutor del grupo, el profesorado de apoyo cuando sea posible, el servicio de orientación para el seguimiento de medidas inclusivas y las familias, que participarán en el producto final mediante el libro viajero. Los recursos materiales incluyen tarjetas de consonantes, pictogramas, imágenes reales, objetos del aula, letras móviles, panel de gestos, puzles autocorrectivos realizados por el docente, etiquetas, gomets, cartulinas, hojas de portfolio, reloj visual, normas visuales, rúbricas adaptadas y materiales para montar el mercado de letras.

5.12. Medidas de atención a la diversidad e inclusión/ Diseño Universal para el Aprendizaje

Las medidas de inclusión se planifican desde el inicio y no como añadidos posteriores. La primera medida es la anticipación: cada sesión se inicia con una secuencia visual de tres pasos (miramos, hacemos el gesto, resolvemos el reto), permitiendo al alumnado comprender qué se espera de él y reduciendo la ansiedad ante la tarea. La segunda medida es la estructuración temporal, las actividades se dividen en bloques breves, con cambios de dinámica y pausas activas para mantener la atención.

Para el alumnado con TDAH se priorizan instrucciones cortas, organización previa, ubicación próxima al docente, uso de reloj visual, responsabilidades concretas dentro del equipo y refuerzo positivo inmediato. Cuando aparezca frustración, se ofrecerá una pausa breve, una opción de respuesta más sencilla o apoyo de un compañero tutor, tratando de evitar retirar al alumno de la actividad común siempre que sea posible.

Para atender a la diversidad cultural y lingüística, se utilizarán imágenes reales, objetos cercanos, vocabulario del entorno y posibilidad de aportar palabras de casa. Las familias podrán participar en el libro viajero agregando palabras significativas, siempre que se mantenga la estructura común: imagen, palabra, consonante destacada y gesto. De este modo, la propuesta reconoce la diversidad como recurso educativo y no como dificultad.

Todas las actividades son multinivel. En el nivel de apoyo, el alumnado puede elegir entre dos letras, señalar la imagen o reproducir el gesto. En el nivel intermedio, identifica sonido inicial y une palabra-imagen. En el nivel de ampliación, forma palabras con letras móviles, explica la pista utilizada y ayuda a un compañero. Esta organización permite que cada niño participe desde su nivel de competencia y progrese con apoyo ajustado.

5.13. Sistema de Evaluación

La evaluación será global, continua y formativa. Su finalidad no es calificar a los menores, sino conocer su punto de partida, valorar su progreso, detectar dificultades y ajustar la intervención docente. La observación directa y sistemática será la técnica principal, complementada con listas de cotejo, registros anecdóticos, rúbrica del reto final, portfolio y autoevaluación visual. Se evaluarán tanto los aprendizajes relacionados con la lectoescritura como la atención, autorregulación, cooperación y participación. Este pensamiento va en

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

consonancia con la evaluación para el aprendizaje, que utiliza evidencias para retroalimentar y mejorar la enseñanza (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2013; Hattie, 2009).

5.13.1. Criterios de evaluación

Tabla 7. Relación entre objetivos, competencias y criterios de evaluación.

Objetivos Didácticos	Competencias específicas	Criterios de evaluación	Competencias clave (Infantil) o Descriptores perfil salida (Primaria)	Saberes básicos
OD1. Identificar sonidos iniciales.	AIII: CE2, CE4.	AIII: 2.1, 4.1.	CCL	AIII: A.1, A.2, B.1, B.2, B.3, B.5, B.8.
OD2. Asociar consonante, fonema, gesto e imagen.	AIII: CE1, CE3, CE4.	AIII: 1.1, 1.2, 3.1, 4.1.	CCL, CCEC	AIII: A.1, A.2, B.1, B.2, B.3, B.5, B.8, B.9, B.10.
OD3. Construir palabras sencillas con apoyo manipulativo.	AII: CE1, CE2. AIII: CE3.	AII: 1.1, 2.1, 2.4. AIII: 3.1.	STEM, CCL	AII: A.1, B.1, B.2. AIII: A.2, B.1, B.3, B.8, B.9, B.10.
OD4. Participar en juegos cooperativos respetando turnos.	AI: CE2, CE4. AIII: CE1.	AI: 2.1, 2.2, 4.1. AIII: 3.1.	CPSAA, CC, CCL	AI: B.1, B.2, C.1. AIII: A.1, A.2.
OD5. Regular atención, espera y frustración.	AI: CE1, CE2. AII: CE2.	AI: 1.1, 1.3, 2.1. AII: 2.2.	CPSAA	AI: A.1, A.4, B.1, B.2, C.1. AII: B.1, B.2.
OD6. Resolver el reto final y comunicar lo aprendido.	AII: CE2. AIII: CE3, CE4.	AII: 2.1, 2.6. AIII: 3.1, 3.2, 4.1.	CCL, CPSAA, STEM, CCEC	AII: A.1, B.1, B.2. AIII: A.1, A.2, A.3, B.1, B.3, B.5, B.8, B.9, B.10, C.1.

Criterios seleccionados y título:

Área I: 1.1 Progresar en el conocimiento del cuerpo ajustando acciones y reacciones. 1.3 Manejar objetos y útiles mostrando control progresivo.

2.1 Identificar y expresar necesidades y sentimientos ajustando el control de las emociones.

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

2.2 Ofrecer y pedir ayuda.

4.1 Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas respetando ritmos individuales.

Área II: 1.1 Establecer relaciones entre objetos a partir de sus cualidades.

2.1 Gestionar retos mediante planificación, interés, iniciativa y cooperación.

2.2 Canalizar la frustración ante dificultades.

2.4 Utilizar estrategias para la toma de decisiones.

2.6 Participar en proyectos con dinámicas cooperativas.

Área III: 1.1 Participar de manera activa y respetuosa en situaciones comunicativas.

1.2 Ajustar el repertorio comunicativo a propuestas e interlocutores.

2.1 Interpretar mensajes e intenciones comunicativas.

3.1 Usar funcionalmente el lenguaje oral.

3.2 Utilizar el lenguaje oral como regulador de la acción.

4.1 Mostrar interés por comunicarse mediante códigos escritos.

5.13.2. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos se aplican en tres momentos; evaluación inicial durante la presentación del reto; evaluación continua durante las actividades 1, 2 y 3; y evaluación final en el mercado de letras (actividad 4) y la presentación del libro viajero. Cada instrumento recogerá evidencias observables, concretas y vinculadas a los criterios de evaluación.

Tabla 8. Instrumentos de evaluación y evidencias de aprendizaje.

Instrumento	Momento	Evidencias	Uso de la información
Observación sistemática	Todas las sesiones	Atención, participación, uso del gesto, escucha, espera y cooperación.	Ajustar ritmo, apoyos y agrupamientos.
Lista de cotejo	Actividades 1 y 3	Identifica sonido inicial, reproduce gesto, une palabra-imagen, localiza consonante.	Detectar aprendizajes consolidados y necesidades de refuerzo.
Registro anecdótico	Situaciones significativas	Reacciones ante error, impulsividad, frustración, ayuda entre iguales.	Diseñar medidas de autorregulación y convivencia.
Portfolio	Durante todo el proyecto	Páginas del libro viajero, puzles resueltos, palabras construidas, producciones gráficas.	Valorar progreso individual y comunicarlo a familias.

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

Rúbrica analítica	Actividad final	Resolución del mercado de letras, lectura guiada, cooperación y presentación.	Emitir valoración final formativa y orientar futuras intervenciones.
Autoevaluación visual	Cierre de cada fase	Semáforo o caritas: lo he entendido, necesito ayuda, quiero repetir.	Dar voz al alumnado y favorecer conciencia del propio aprendizaje.

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

5.13.3. Rúbrica de evaluación final

Tabla 9. Rúbrica analítica de evaluación de la situación de aprendizaje.

Indicador	Nivel 4. Conseguido	Nivel 3. En proceso avanzado	Nivel 2. En proceso inicial	Nivel 1. Necesita apoyo intenso
Conciencia fonológica	Identifica sonidos iniciales y los aplica a palabras nuevas.	Identifica sonidos trabajados con alguna ayuda.	Reconoce algunos sonidos si se le ofrecen opciones.	Necesita modelado constante para reconocer sonidos.
Relación grafema-fonema	Relaciona letra, sonido y gesto de forma funcional.	Relaciona la mayoría de las letras con apoyo puntual.	Reproduce gestos, pero duda al vincularlos con la letra.	Solo responde con ayuda directa y repetida.
Aproximación a la lectura	Lee palabras sencillas con apoyo de gesto e imagen.	Interpreta palabras conocidas con guía.	Relaciona imagen-palabra de forma parcial.	Necesita apoyo visual y verbal continuo.
Autorregulación	Mantiene atención, espera turno y acepta correcciones.	Mantiene la tarea con recordatorios breves.	Requiere pausas y apoyos frecuentes.	Abandona o se frustra sin acompañamiento individual.
Cooperación	Ayuda, escucha y cumple su rol en el equipo.	Participa y respeta normas con algún recordatorio.	Participa de forma irregular y necesita mediación.	Le cuesta integrarse en la dinámica grupal.
Producto final	Aporta una producción clara al libro y la explica al grupo.	Aporta una producción con ayuda y la presenta brevemente.	Completa la producción con apoyo cercano.	Necesita que el adulto guíe casi todo el proceso.

5.13.4. Evaluación de la práctica docente

La práctica docente se evaluará mediante una breve lista de reflexión al finalizar cada fase: adecuación de tiempos, claridad de instrucciones, utilidad de los apoyos visuales, participación del alumnado con mayores dificultades, funcionamiento de los agrupamientos y eficacia de los materiales. Esta información permitirá ajustar las siguientes sesiones, reforzar las consonantes más dificultosas y mejorar la accesibilidad de la propuesta.

6. Conclusiones

El presente Trabajo Fin de Grado ha permitido cumplir el objetivo general planteado: diseñar una programación didáctica interdisciplinar para el alumnado de Infantil 5 años, basada en apoyos visuales y gestuales asociados a las consonantes y orientada a la prevención e

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

intervención de posibles dificultades en la lectoescritura. Este objetivo se ha alcanzado de manera satisfactoria, por medio de la propuesta de una situación de aprendizaje estructurada, progresiva e inclusiva, con actividades conectadas entre sí y dirigidas a un producto final común: el libro viajero de las letras con gestos.

El primer objetivo específico, referido al análisis de los fundamentos teóricos de la adquisición temprana de la lectoescritura, se ha cumplido en un grado alto mediante la elaboración de un marco teórico que recoge aportaciones sobre alfabetización emergente, conciencia fonológica, principio alfabético, aprendizaje constructivista y mediación sociocultural. Estas bases han permitido justificar que la lectoescritura en Educación Infantil debe abordarse desde experiencias significativas, manipulativas, orales, corporales y visuales, y no como una enseñanza mecánica o anticipada de la lectura convencional.

El segundo objetivo, centrado en examinar la relación entre funciones ejecutivas, autorregulación y dificultades lectoras, especialmente en alumnado con TDAH, también se ha alcanzado de forma adecuada. El trabajo ha permitido vincular la atención sostenida, la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la tolerancia a la frustración con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Esta relación se refleja en las medidas metodológicas propuestas, como la anticipación visual, las consignas breves, los tiempos cortos, las pausas activas, el refuerzo positivo y la posibilidad de responder mediante gesto, señalamiento o lenguaje oral.

El tercer objetivo, relativo a la integración de la lectoescritura con contenidos de matemáticas y ciencias naturales, se ha cumplido en una medida considerable a través de actividades globalizadas en las que el alumnado clasifica, relaciona, compara, formula hipótesis, resuelve pequeños retos y construye palabras sencillas con apoyo manipulativo. Del mismo modo, el cuarto objetivo, relacionado con la atención a la diversidad en un grupo con alta actividad conductual, se ha desarrollado mediante una propuesta multinivel y basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, lo que permite que cada niño o niña participe desde su nivel de competencia y avance con apoyos ajustados.

Finalmente, el quinto objetivo, referido al establecimiento de instrumentos de evaluación coherentes con un enfoque preventivo e inclusivo, se ha cumplido mediante la incorporación de observación sistemática, listas de cotejo, registros anecdóticos, portfolio, autoevaluación visual y rúbrica final. En conjunto, puede afirmarse que los objetivos propuestos se han

El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura. cumplido en un grado alto dentro del alcance propio de una programación didáctica. No obstante, el grado de logro queda limitado al plano del diseño y la planificación, ya que la propuesta no ha sido aplicada de forma empírica en el aula. Por ello, una futura implementación permitiría valorar con mayor precisión su impacto real en la conciencia fonológica, la motivación lectora, la autorregulación y la participación del alumnado.

7. Consideraciones finales

El desarrollo de esta programación requiere coordinación docente, preparación de materiales visuales y flexibilidad para ajustar el ritmo a las necesidades del aula. Aunque se propone una duración de ocho semanas, la secuencia puede ampliarse o reducirse según la evolución del grupo, el número de consonantes trabajadas y la respuesta del alumnado. También puede enriquecerse con la colaboración de las familias, especialmente a través del libro viajero y de la aportación de palabras significativas de su entorno.

Como posible línea de mejora, sería recomendable aplicar la propuesta durante un trimestre completo y recoger evidencias sistemáticas de progreso antes, durante y después de la intervención. Esto permitiría valorar con mayor precisión el impacto del sistema gestual en la conciencia fonológica, la motivación lectora y la autorregulación del alumnado. Asimismo, podría ampliarse la propuesta incorporando recursos digitales accesibles, cuentos propios del aula y materiales adaptados a diferentes lenguas presentes en el grupo.

8. Referencias Bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association Publishing.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419–421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Wiley-Blackwell.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*.
<https://udlguidelines.cast.org>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34–39.
- Corrección de errores del Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9460, 2 de noviembre de 2022.
https://dogv.gva.es/datos/2022/11/02/pdf/2022_10075.pdf
- Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, 10 de agosto de 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la*

Generalitat Valenciana, 8356, 7 de agosto de 2018.

https://dogv.gva.es/datos/2018/08/07/pdf/2018_7822.pdf

Defior, S. (2008). *Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura: El papel de la conciencia fonológica*. Aljibe.

Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. Viking.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (Eds.). (2006). *Handbook of early literacy research* (Vol. 2). Guilford Press.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). Guilford Press.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.

Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. SAGE.

Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (Eds.). (2014). *Handbook of executive functioning*. Springer.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hernández, F., & Ventura, M. (2008). *La organización del currículo por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Octaedro.

Jiménez, J. E., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1–22.

Jiménez, J. E., & Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Síntesis.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.

Paidós.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.

Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. ASCD.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. Guilford Press.

National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 8540, 3 de mayo de 2019. https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Piaget, J. (1970). *Psychology of intelligence*. Littlefield Adams.

- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Sánchez-Carmona, A. J., Albert, J., López-Martín, S., Calleja-Pérez, B., Fernández-Mayoralas, D. M., Jiménez de Domingo, A., Fernández-Perrone, A. L., & Fernández-Jaén, A. (2023). El impacto del TDAH sobre la lectura. *Medicina (Buenos Aires)*, 83(Supl. 2), 22–26. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802023000300022
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia*. Alfred A. Knopf.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.221>
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Horsori.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 75–94. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1614081>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann.

Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336–1346.

<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

9. Anexos

Se añaden algunas de las imágenes con su respectivo gesto añadido en ellas.



Figura 1. La señora de la montaña la M. Se mueven los dedos de la boca a la barbilla.



Figura 2. El lechero L. Se mueve el dedo índice desde abajo del cuello en dirección a la barbilla.



Figura 3. La periodista K. Se pone la mano sobre la cabeza como la cresta de un gallo y se mueve a los lados.



El apoyo visual signado como herramienta clave para desarrollar la lectoescritura.

Figura 4. La mudita H. Se tapa la boca con la mano.