



---

# **Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

## **Intervención en dislexia a partir del método Montessori**

**Trabajo de Fin de Grado**

**Grado en Educación Primaria**

**Mención Audición y Lenguaje**

**Autora:** Aurora Martín Ranilla

**Tutora académica:** Marta Álvarez Cañizo

Junio, 2020

## RESUMEN

La dislexia es una dificultad de aprendizaje que está presente de manera continua en las aulas escolares. Las metodologías de enseñanza-aprendizaje suponen un factor imprescindible en el progreso académico de los alumnos diagnosticados, por ello, en el presente Trabajo de Fin de Grado se ha diseñado una intervención para un caso real de dislexia, empleando los principios pedagógicos que sustentan la Metodología Montessori. El motivo que originó la elección de este método educativo es la motivación, predisposición e interés que genera en el alumnado hacia su desarrollo personal, así como el uso de múltiples recursos lúdicos y manipulativos que favorecen un aprendizaje experimental. Concretamente, la intervención ha estado destinada a una alumna de 7 años que presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura, específicamente en las habilidades de conciencia fonológica y en la comprensión de textos escritos. Así, durante las sesiones se han trabajado dichas destrezas, con la finalidad de mejorar y evolucionar en la mecánica lectora.

**Palabras clave:** Dislexia, dificultad de aprendizaje, lectura, escritura, método Montessori, intervención.

## ABSTRACT

Dyslexia is a learning difficulty that is continuously present in the school classrooms. The methodologies of the teaching learning process involve an essential factor in the academic progress of the diagnosed students, for that reason, in this present Final Project, an intervention for a real case of dyslexia has been designed, using the pedagogical principles of the Montessori Methodology. The reason for choosing this educational method is the motivation, predisposition and interest that it generates in students towards their personal development, as well as the use of multiple playful and manipulative resources that promote experimental learning. Specifically, the intervention has been aimed at a 7-year-old student, who presents difficulties in the learning of reading, with a greater complication in phonological awareness skills and in the comprehension of written texts. So, during the sessions these skills have been worked on in order to promote an improvement and evolution in reading mechanics.

**Keywords:** Dyslexia, learning disabilities, reading, writing, Montessori method, intervention.

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi especial agradecimiento a la Asociación Vallisoletana de Dislexia (Vallalexia), ya que gracias a ellos he tenido la oportunidad de vivir esta experiencia tan gratificante. Desde un principio me puse en contacto con Ana Sobrino, la presidenta de la asociación, para preguntar acerca de la posibilidad de realizar una intervención con alguno de los niños que acuden a las jornadas que organizan. En su respuesta expresó que, desde Vallalexia, estarían encantados en colaborar en la realización del TFG, por lo tanto, acordamos un día para reunirnos y seleccionar el caso con el que posteriormente intervendría. En dicha reunión pude establecer un primer contacto con la familia de la alumna y explicar concisamente algunos de los objetivos que pretendía alcanzar con la elaboración de la tesis. Así, a partir de este momento mantuve la relación con la familia, acordando aquellos días en los que se realizarían las sesiones.

A su vez, agradezco enormemente la confianza que han depositado en mí los padres de la alumna desde un primer momento, abriéndome las puertas de su hogar y permitiéndome formar parte del aprendizaje de su hija. Ha sido un placer ayudar a la alumna en sus dificultades y observar progresivamente su evolución.

Por último, quiero reconocer el apoyo que me ha proporcionado mi tutora, Marta Álvarez Cañizo, durante la elaboración de esta tesis, sin duda alguna, su labor ha sido fundamental. Cabe destacar que en aquellos momentos en los que he encontrado alguna dificultad, Marta me ha brindado su ayuda, preocupándose por la evolución, progreso y óptimo desarrollo del trabajo. Gracias por tus buenas palabras y tu gran implicación a lo largo de esta etapa final.

# ÍNDICE

|       |                                   |    |
|-------|-----------------------------------|----|
| 1.    | INTRODUCCIÓN                      | 5  |
| 1.1   | JUSTIFICACIÓN                     | 5  |
| 1.2   | OBJETIVOS                         | 8  |
| 1.3   | MARCO LEGAL. LEGISLACIÓN          | 9  |
| 2.    | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA            | 12 |
| 2.1   | DISLEXIA                          | 12 |
| 2.1.1 | Dificultades de aprendizaje       | 12 |
| 2.1.2 | Concepto de dislexia              | 14 |
| 2.1.3 | Causas de la dislexia. Etiología  | 17 |
| 2.1.4 | Tipos de dislexia. Clasificación  | 18 |
| 2.1.5 | Características y manifestaciones | 21 |
| 2.1.6 | Diagnóstico                       | 23 |
| 2.1.7 | Problemas asociados. Comorbilidad | 25 |
| 2.2   | METODOLOGÍA MONTESSORI            | 27 |
| 2.2.1 | Datos biográficos                 | 27 |
| 2.2.2 | Método Montessori                 | 28 |
| 3.    | INTERVENCIÓN                      | 30 |
| 3.1   | DESCRIPCIÓN DEL CASO              | 30 |
| 3.2   | EVALUACIÓN INICIAL                | 31 |
| 3.3   | OBJETIVOS                         | 35 |
| 3.4   | SESIONES                          | 36 |
| 3.5   | RESPUESTA DE LA ALUMNA            | 57 |
| 4.    | CONCLUSIONES                      | 59 |
|       | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS        | 62 |
|       | ANEXOS                            | 69 |

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 JUSTIFICACIÓN

El principal motivo que determinó la elección del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) es el gran desconocimiento que hay en la actualidad respecto a uno de los trastornos del lenguaje más frecuentes en nuestra sociedad, la dislexia. En el día a día oímos hablar continuamente de este término, “dislexia”, pero en la mayoría de ocasiones lo asociamos a una idea errónea, sin tener en cuenta cómo repercute en la vida de las personas diagnosticadas. Debido a su alta prevalencia considero primordial investigar y profundizar en los rasgos y características que definen y componen dicho trastorno. A su vez, como futura docente, siento un gran interés por indagar en posibles metodologías y estrategias que sean compatibles con el tratamiento de la dislexia y que sirvan de ayuda tanto para docentes como para alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la realidad educativa no encontramos únicamente alumnos con un desarrollo óptimo de los aprendizajes, también existe un alto porcentaje de ellos que presentan dificultades en diversas áreas de conocimiento. El profesorado ha de ser consciente en todo momento de la diversidad del aula, cada alumno es un desafío diario y la escuela debe atender las particularidades individuales con el fin de satisfacer las necesidades educativas (González, 2008). El docente debe adaptarse y ser flexible a cada situación, así como poseer una serie de herramientas que le permitan proporcionar una educación individualizada, conociendo las características cognitivas, afectivas, sociales y personales de cada alumno.

La dislexia supone un gran obstáculo en el progreso académico de los alumnos que la padecen, puesto que genera una serie de dificultades que precisan de una respuesta educativa diferente a la ordinaria. La intervención es esencial en el tratamiento de los alumnos con este tipo de necesidades, ya que de ella depende la disminución de dichas dificultades y la consecución de los contenidos básicos establecidos en el currículo escolar. Debemos proporcionar una educación adecuada y de calidad que permita alcanzar el éxito escolar (Asociación Madrid con la Dislexia y otras DEA, 2014).

Además, los estudiantes con dificultades de aprendizaje y con dislexia en particular, pueden experimentar alteraciones afectivas debido a frustración y a las decepciones que experimentan diariamente en los centros escolares. Estas dificultades de aprendizaje provocan un retraso educativo, lo cual conlleva en numerosas ocasiones sensaciones y emociones negativas que repercuten en la personalidad y desarrollo del alumno. Por este motivo es trascendental prestar atención y dedicar tiempo al componente emocional, así como proporcionar un refuerzo psicológico durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esto influye de manera determinante en la evolución personal y escolar del sujeto (ASANDIS, 2010).

En definitiva, con este TFG pretendo ampliar mi formación y conocimiento sobre la dislexia. Por otro lado, quiero dar luz a la importancia que tiene el cuidado de las emociones y los sentimientos durante la etapa escolar de estos alumnos, así como el uso de una metodología creativa que genere motivación y entusiasmo por el aprendizaje de la lectoescritura.

Por último, quiero destacar las competencias que se establecen para el Título del Grado de Maestro en Educación Primaria. En ellas se ven reflejadas algunas de las metas que deseo alcanzar con la elaboración de esta tesis. Además, dichas competencias están enfocadas a sintetizar los conocimientos adquiridos durante un largo periodo de formación.

En lo que alude a los aspectos generales, considero fundamental manifestar el aprendizaje relacionado con la práctica educativa, así como realizar una búsqueda rigurosa de aportaciones bibliográficas que contribuyan a expresar de manera precisa y coherente la información. Como especialista en Audición y Lenguaje pretendo indagar en el amplio campo de las dificultades de aprendizaje, concretamente en el ámbito de la dislexia. Para ello investigaré en posibles métodos o estrategias de enseñanza acordes con dicho trastorno, con la finalidad de poder elaborar y llevar a cabo una propuesta de intervención.

En primer lugar, algunas de las competencias generales de Grado:

- Poseer la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética.
- Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

Concretamente, para la mención en Audición y Lenguaje:

- Conocer aspectos principales de terminología en el ámbito de la Audición y el Lenguaje.
- Conocer las estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la lectoescritura.
- Ser capaz de evaluar los planes de trabajo individualizados en el ámbito de la Audición y el Lenguaje, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.
- Ser capaz de planificar la evaluación-intervención y aplicar los instrumentos en los trastornos de la lectoescritura.

## 1.2 OBJETIVOS

Con la realización de este TFG pretendo alcanzar una serie de objetivos.

*Objetivos generales:*

- Conocer y analizar la dislexia desde una perspectiva teórica, así como las dificultades que entrama este trastorno.
- Desarrollar una propuesta de intervención a partir del método Montessori que permita mejorar el rendimiento, la autoestima y la autonomía del alumnado con dislexia.

*Objetivos específicos:*

- Conocer en profundidad los aspectos teóricos que conforman la dislexia mediante una revisión bibliográfica.
- Describir las principales manifestaciones y dificultades que presenta la dislexia en cuanto a la lectoescritura.
- Investigar posibles metodologías, estrategias y recursos que permitan aumentar la confianza y motivación del alumnado con dislexia.
- Elaborar una intervención para un caso real de dislexia, que propicie la mejora de la lectoescritura, mediante el empleo de recursos didácticos basados en la Metodología Montessori.

### 1.3 MARCO LEGAL. LEGISLACIÓN

Considero relevante destacar algunos de los aspectos que aparecen en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Haciendo referencia a la diversidad e inclusión educativa se establecen unos principios y fines de la educación de acuerdo con los valores de la Constitución (Principios, Capítulo I, Título Preliminar):

- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Teniendo en cuenta esta Equidad en la Educación, se establecen de nuevo unos principios concretos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Artículo 71, Capítulo I del Título II):

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Por último, aparece un apartado destinado a alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, como es la dislexia, en el que se establecen unas medidas de escolarización y atención (Artículo 79 bis, Capítulo I del Título II):

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.

En todos estos apartados de la LOMCE (2013) se hace referencia al alumnado con necesidades educativas especiales. Se puede observar como aparece en numerosas ocasiones el término inclusión, puesto que es un valor primordial que debe estar presente en la comunidad escolar. La ley beneficia a este tipo de alumnado, pero su funcionalidad debe reflejarse en la realidad educativa, ya que es el lugar donde se debe actuar respecto a las medidas establecidas legalmente. La dislexia, por tanto, es una dificultad de aprendizaje que debe estar cubierta educativamente, siendo el objetivo principal conseguir resultados favorables que propicien el desarrollo integral del alumno.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1 DISLEXIA

#### 2.1.1 Dificultades de aprendizaje

En los últimos años las dificultades de aprendizaje han supuesto un tema de gran interés para numerosos autores e investigadores pertenecientes a diversos campos de conocimiento. No es algo reciente, sin embargo, se ha generado cierto debate a la hora de explicar concretamente qué son y en qué consisten dichas dificultades. La heterogeneidad de la población que las presenta y la carencia de un marco teórico que sirva como punto de referencia ha promovido que hoy en día encontremos un amplio abanico de estudios y modelos que persiguen la finalidad de aclarar y explicar la naturaleza de las dificultades de aprendizaje (Pérez, Pumariega y Pienda, 1995).

Castejón y Navas (2011) señalan que se pueden distinguir tres grandes periodos en la determinación del concepto de dificultades de aprendizaje. En primera instancia, desde el siglo XIX hasta 1963, las dificultades de aprendizaje se asocian a daños neurológicos. Posteriormente, en el segundo periodo, desde 1963 hasta 1990, se comienzan a considerar un problema académico cuyo origen se remite a disfunciones cerebrales mínimas o fallos en los procesos perceptivos o psicológicos básicos, no pudiéndose explicar por deficiencias sensoriales ni por retrasos intelectuales. Finalmente, en 1990 surge la idea de necesidades educativas especiales, refiriéndose a aquellas dificultades que pueden aparecer en los alumnos durante su periodo de aprendizaje y que precisan de una intervención individualizada y distinta a la que reciben sus iguales en edad. Por tanto, las dificultades de aprendizaje se consolidan como un problema de tipo educativo.

Tras ver cómo ha ido evolucionando a lo largo del tiempo la noción de las dificultades de aprendizaje, en la actualidad continúan coexistiendo diferentes enfoques sin haber un acuerdo común a la hora de definir las. Por ello, no es una tarea sencilla encontrar un concepto completamente válido o aplicable a todos los casos. No obstante, destaco aquellas definiciones que considero que poseen un mayor rigor y especificidad.

Según Brunet (1998) la mejor descripción en cuanto a la naturaleza de las dificultades de aprendizaje se localiza en el enunciado propuesto en 1987 por el *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD):

Dificultad de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan por unas dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de comprensión oral, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo y presumiblemente se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede ocurrir de modo concomitante con otras condiciones discapacitantes (por ejemplo, déficits sensoriales, retraso mental, perturbaciones sociales o emocionales) o con influencias ambientales (por ejemplo, diferencias culturales, insuficiente o inadecuada instrucción, factores psicogénicos) no es el resultado directo de estas condiciones o influencias.

Sin embargo, Castejón y Navas (2011) expresan que quizás la que más apoyo recibe actualmente es la enunciada en 1997 por *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA):

El término dificultad de aprendizaje específica significa un desorden en uno o más de los procesos psicológicos básicos que se incluyen en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse a su vez en una imperfecta habilidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. El término incluye condiciones tales como dificultades perceptivas, daño cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia de desarrollo. Tal término no incluye un problema de aprendizaje que es primariamente el resultado de dificultades visuales, auditivas o motoras, de retraso mental, de trastorno emocional, o de desventajas ambientales, culturales o económicas.

Aunque ambas definiciones están muy extendidas y presentan una gran similitud, es en la definición propuesta por la IDEA (1997) donde aparece el término que compete el presente TFG, la dislexia. Como hemos podido observar, las dificultades de aprendizaje hacen referencia, en sentido amplio, a cualquier problema que puedan presentar los alumnos en sus aprendizajes escolares, y, en sentido restringido, a problemas específicos que pueden surgir en determinadas habilidades como la lectura, la escritura, el cálculo, etc.

Durante el desarrollo de este trabajo se indagará en el ámbito de la dislexia, la cual, según la Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS, 2010) está incluida dentro de la clasificación de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) por presentar complicaciones en los procesos básicos que involucran la comprensión oral y escrita del lenguaje, es decir, en la lectura.

### **2.1.2 Concepto de dislexia**

A lo largo de la historia la dislexia ha sido motivo de polémica. Su origen generó un equívoco el cual se ha extendido hasta nuestros días: explicar un trastorno infantil cuyas manifestaciones son esencialmente pedagógicas y psicológicas. La razón principal que provocó este gran incremento en investigación fue el aumento del fracaso escolar originado por dificultades en el aprendizaje de la lectura. En dichas investigaciones fueron numerosas las aportaciones de neurólogos, psicólogos, especialistas en el lenguaje e incluso educadores (Valdivieso, 1993). No obstante, tal y como afirma Díaz Rincón (2006) fue notorio el desacuerdo que presentaban la gran mayoría de los autores para conceptualizar y definir el término.

Es en la década de 1960 a 1970 donde Critchley (1970), neurólogo clínico, menciona la primera definición de “dislexia” elaborada por la Federación Mundial de Neurología (WFN):

Una alteración que se manifiesta en dificultad para aprender a leer, a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad sociocultural. Se debe a trastornos cognitivos fundamentales, que son frecuentemente de origen constitucional (citado por Valdivieso, 1993, p. 96).

Sin embargo, esta definición fue criticada y tuvo una aceptación muy limitada, puesto que, como se puede observar, no se indican los síntomas propios de un niño que padece dislexia, aparte de la dificultad para leer (Díaz Rincón, 2006).

A su vez, también han existido periodos en los que se ha cuestionado incluso la propia existencia de la dislexia. Esto se ve reflejado en ciertos autores, como Alfred Tomatis (1988) el cual repudia el término y expresa: “¿Por qué afanarse en llamar “dislexia” a la dificultad para aprender a leer? En definitiva, solo se trata de eso, de un aprendizaje laborioso de la lectura” (citado en Díaz Rincón, 2006, p. 143).

El concepto ha ido evolucionando con el paso del tiempo, pero es partir de los años 90, cuando se comienza a contemplar el origen neurobiológico de la dislexia (Sierra y Cubells, 2009). Esta afirmación se ve plasmada en la definición que propuso Cuetos (1990) en la primera edición de su libro *Psicología de la Lectura*, la cual ha perdurado hasta su versión actual:

Se entiende por dislexia la dificultad específica para la lectura, sea cual sea la causa. Sin embargo, en términos neurológicos se considera que la palabra dislexia se debe aplicar únicamente a aquellos casos en los que el déficit lector se produce por algún tipo de disfunción cerebral (Cuetos, 2012, p. 83).

Algunas de las definiciones pueden llegar a ser de excesiva complejidad, no obstante, la etimología de la palabra nos proporciona un concepto conciso y directo: “Etimológicamente, dislexia significa dificultad con las palabras y con el lenguaje (del griego *dys-*: dificultad, malo, pobre...y *lexis*: palabras o lenguaje) incluyendo implícitamente otros aspectos de lenguaje tales como escritura, ortografía y deletreo” (Díaz Rincón, 2006).

Una de las definiciones más recientes es la de la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002) la cual establece que la dislexia es una Dificultad Específica de Aprendizaje con un origen neurobiológico. Es más, en esta ocasión el concepto es mucho más completo y riguroso, puesto que alude a las características propias de dicho trastorno: “...Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluente de las palabras (escritas) y déficit en decodificación lectora y en la escritura. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje...”.

Años después, la *American Psychiatric Association* en su Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-V (2014) clasifica a la dislexia dentro de los Trastornos Específicos del Aprendizaje, concretamente en lo referido a las dificultades en la lectura. Dicha clasificación sigue en el siguiente esquema:

- Trastorno Específico del Aprendizaje.  
*Especificar si:*
  - Con dificultad en la lectura.
  - Con dificultad en la expresión escrita.
  - Con dificultad matemática.

Asimismo, especifica y define la dislexia como: “Un término alternativo utilizado para hacer referencia a un patrón de dificultades de aprendizaje que se caracteriza por presentar problemas en el reconocimiento de palabras de forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (American Psychiatric Association, 2014).

Esta última definición tiene grandes coincidencias junto con la de la Asociación Internacional de Dislexia, lo cual nos indica un patrón común a la hora de considerar qué es la dislexia y cuáles son los rasgos propios de este trastorno. Ambos conceptos aluden a una dificultad específica de aprendizaje en el proceso lector y concretamente a una afectación en la decodificación fonológica. Por tanto, se podría concluir en que la dislexia es una dificultad en la adquisición de la destreza lectora con un nivel inferior al esperado para su inteligencia o edad, sin tener causa de índole neurológica, cultural o intelectual (Quintanal, 2011).

Según Artigas (2000), hoy en día la dislexia es uno de los trastornos del aprendizaje más frecuentes entre la población infantil, un problema de gran importancia por sus repercusiones académicas y emocionales. Pero, a pesar de ser un tema extensamente estudiado y con una amplia aportación bibliográfica, pocos conocen el significado intrínseco de dicho concepto. La dislexia es una dificultad de aprendizaje con un carácter evolutivo y académico, lo cual implica una intervención focalizada en las individualidades y particularidades del alumno. El hecho de proporcionar una educación adaptada al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con esta necesidad, permitirá el logro y consecución de los conocimientos y contenidos educativos establecidos para la etapa escolar (De La Torre, 2000).

### **2.1.3 Causas de la dislexia. Etiología**

El estudio de las causas que originan la dislexia se presenta como un amplio campo de investigación el cual remite a numerosas probabilidades y salidas sin encontrar aun un motivo concreto que permita explicar el porqué de esta dificultad de aprendizaje.

Al hacer un breve recorrido etiológico de la dislexia se aprecian diferentes perspectivas y consideraciones las cuales han ido evolucionando con el paso de los años. En un principio, Orton (1925) consideró que la dislexia se debía a un déficit en el procesamiento visual que generaba anomalías en la percepción de las letras, empleando el término de “ceguera visual de las palabras”. Sin embargo, fue en los años 70 cuando Vellutino (1979) demostró que el origen de esta dificultad lectora no era perceptivo sino lingüístico, expresando que los problemas de las personas con dislexia eran de tipo verbal (citado en Suárez y Cuetos, 2012). Finalmente, aportaciones de investigadores como las de Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974) permitieron concluir en que el problema era eminentemente fonológico, puesto que se observaron graves dificultades en la segmentación silábica y deletreo de palabras, así como omisiones y sustituciones de fonemas.

En la adquisición del dominio lectoescritor contribuyen diversos procesos, funciones y estructuras cerebrales, lo cual genera una gran dificultad a la hora de determinar dónde se encuentra el foco principal. Sin embargo, son los estudios neurológicos, neurofisiológicos, cognitivos y genéticos los que han obtenido una mayor repercusión y visibilidad en la actualidad (Rivas y López, 2015).

En primer lugar, estudios neurológicos, como el realizado por Bakker (1992), defienden que los alumnos con dislexia presentan una anomalía cerebral que se caracteriza por una falta de dominancia hemisférica, lo cual deriva en errores de orientación, déficits en el procesamiento fonológico y una baja velocidad en el procesamiento visual. Desde la perspectiva neurofisiológica, técnicas de neuroimagen como Tomografías por Emisión de Positrones (TEP) y Resonancias Magnéticas Funcionales (RMF) reafirman la hipótesis anterior. Se ha observado una débil activación en determinadas áreas del cerebro involucradas con las destrezas lectoras de procesamiento fonológico, sobretudo en cuanto a tareas léxicas, generando consecuentemente un déficit en la integración neuronal de letras y sonidos (Rivas y López, 2015). Por su parte, Nicolson y Fawcett (1994) aportaron

nueva información al campo de la cognición, evidenciando que los sujetos con dislexia pueden mostrar problemas motores (motricidad fina y gruesa) y dificultades para mantener la información fonológica en la memoria de trabajo. Por último, la investigación genética defiende que la dislexia tiene un origen biológico y hereditario, puesto que se observa una mayor incidencia en ámbitos familiares concretos (Francks, MacPhie y Monaco, 2002).

Pese a que aún no estén plenamente confirmadas las verdaderas causas de la dislexia, hoy por hoy encontramos un panorama en el que todos estos estudios han proporcionado una información orientativa y de gran valor de cara a concretar dónde se encuentra la raíz de este trastorno lector. No obstante, tal y como afirma la Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS, 2010) los indicadores de riesgo con mayor prevalencia hasta el momento son las asimetrías y alteraciones neurológicas que aparecen en el cerebro, el déficit en el procesamiento fonológico y por último la teoría que considera a la dislexia como una condición hereditaria.

#### **2.1.4 Tipos de dislexia. Clasificación**

A la hora de clasificar la dislexia se deben tomar en consideración diferentes aspectos. En primer lugar, aludiendo al momento de aparición y origen del trastorno, es importante distinguir entre dislexia adquirida y dislexia evolutiva.

Se denomina dislexia adquirida como aquel trastorno de la lectura que, a causa de una lesión cerebral, genera una pérdida parcial o total de la capacidad para leer en sujetos que ya habían alcanzado un adecuado nivel lector. Sin embargo, hablamos de dislexia evolutiva para referirnos a aquellas personas que, sin un motivo aparente, muestran dificultades en el aprendizaje de la lectura (Cuetos, 2012).

Mencionando una segunda clasificación, las dificultades de acceso al léxico permiten establecer tres nuevos tipos de dislexia: dislexia fonológica, dislexia superficial y dislexia profunda. A continuación, procederé a explicar las manifestaciones propias de esta última taxonomía, pero antes, considero primordial hacer un breve inciso para exponer en qué consiste el proceso léxico según la perspectiva de Coltheart.

En los años 70 se plantearon múltiples teorías respecto al procesamiento léxico y reconocimiento de palabras, pero fue a partir de los años 80 cuando Coltheart (1981) propuso el modelo dual o de doble ruta, siendo en el presente el que mejor responde a los datos experimentales respecto a los sujetos disléxicos.

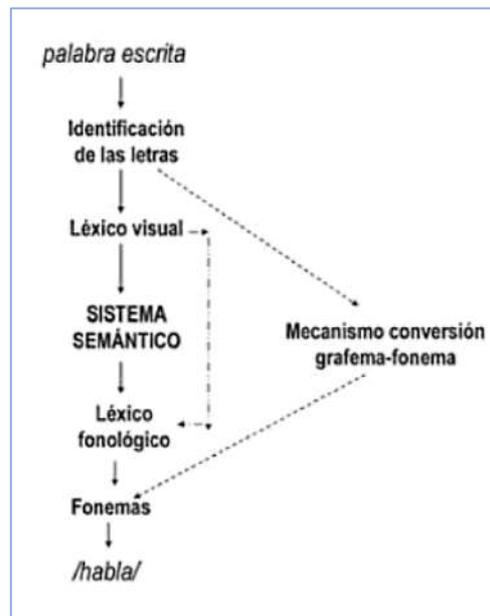


Figura 1. Modelo dual o de doble ruta de Coltheart (Cuetos, 2012, p. 45).

Según Coltheart (1981), de acuerdo con el modelo dual, existen dos posibles rutas o vías que nos permiten acceder al significado de la palabra escrita: la ruta léxica y la ruta fonológica.

La ruta visual, también denominada directa o léxica, es la que se emplea en la lectura de palabras conocidas, tanto regulares como irregulares. Sin embargo, esta ruta no es accesible para la lectura de palabras desconocidas o pseudopalabras, puesto que carecen de una representación ortográfica en el léxico visual o lexicón del lector, un almacén o diccionario mental en el que se encuentran representadas las palabras escritas (Coltheart, 1981). Tal y como sostiene Share (1995) en su Hipótesis del Autoaprendizaje, el requisito principal para leer por la vía léxica es haber leído correctamente la palabra un número suficiente de veces como para haber formado una representación mental. En definitiva, “...Un número relativamente pequeño de lecturas acertadas podrían ser suficientes para adquirir las representaciones ortográficas, tanto en el caso de los lectores adultos expertos, como en los jóvenes aprendices...” (Sánchez y Gallego, s. f., p. 375). Así, esta vía permite

reconocer de manera global e inmediata la palabra escrita, realizando una lectura automática y a gran velocidad.

A diferencia de la vía léxica, la ruta fonológica, indirecta o subléxica permite leer palabras conocidas, desconocidas y pseudopalabras, siempre y cuando sean regulares. En este caso el procedimiento es distinto, puesto que requiere de un mecanismo de conversión grafema-fonema (Coltheart, 1981). Cuetos (2012) basándose en el modelo dual expresa que dicho mecanismo se sustenta en tres procesos: "...Un análisis grafémico, cuya misión es separar los grafemas que componen la palabra para que puedan ser pronunciados. Una asignación de fonemas a cada uno de los grafemas y, por último, un ensamblaje o combinación que permite la pronunciación conjunta de la palabra..." (p. 53). Es decir, en el transcurso de la lectura de palabras se identifican los grafemas, se le asignan sus correspondientes fonemas y finalmente se ensamblan formando un concepto.

La utilización de una ruta u otra depende de varios factores, tales como la edad del lector, la frecuencia y longitud de la palabra, su representación léxica o su regularidad (Cuetos, 2012). Ambas rutas son complementarias y se usan de manera simultánea para la consecución de una lectura fluida, hábil y eficaz, utilizando la ruta léxica para leer con rapidez las palabras familiares y la fonológica para palabras desconocidas o pseudopalabras.

Una vez hecha esta distinción y de acuerdo con el modelo explicado, a continuación, reflejo algunas de las características que, según Cuetos (2012), definen la dislexia fonológica, superficial y profunda, así como ciertas dificultades que pueden presentar los alumnos en función de la ruta o vía afectada.

En el caso de la dislexia fonológica, la alteración se ubica en la vía subléxica, implicando directamente al mecanismo de conversión grafema-fonema, dando lugar a una lectura con abundantes errores en la decodificación y baja velocidad lectora. Por este motivo, el alumno que padezca este trastorno fonológico recurrirá a la vía léxica, la cual le permitirá tener una lectura relativamente aceptable de palabras frecuentes o familiares, pero con errores en palabras de mayor longitud, desconocidas o pseudopalabras.

Sin embargo, en la dislexia superficial se encuentra afectada la ruta visual o léxica, por lo que el alumno hará uso de la ruta fonológica, accediendo a la lectura de palabras regulares, independientemente de la familiaridad, e incluso pseudopalabras. Además, los sujetos con dislexia superficial tienen cierta tendencia a la regularización de las palabras, es decir, las pronuncian ajustándose al mecanismo de conversión grafema-fonema. Tamayo (2017) considera que este aspecto genera numerosos errores en la lectura de palabras irregulares y en la discriminación y comprensión de homófonos, dado que la grafía de estas palabras hace que no se puedan distinguir acústicamente.

Finalmente, se habla de dislexia profunda o mixta cuando el trastorno afecta a ambas rutas, tanto la fonológica como la léxica. Usualmente, en la mayoría de ocasiones, las dificultades que presentan los alumnos con dislexia suelen aparecer en las dos vías de lectura, es decir, no consiguen dominar las reglas de conversión grafema-fonema y, por lo tanto, no desarrollan el léxico ortográfico. Como consecuencia, se originan inconvenientes en la lectura de palabras abstractas y pseudopalabras. También se producen errores visuales por una escasa discriminación perceptivo-visual. No obstante, son los errores semánticos los más característicos en este tipo de dislexia, realizando sustituciones de ciertas palabras por otras semánticamente relacionadas, entre las cuales no existe ninguna semejanza visual evidente.

### **2.1.5 Características y manifestaciones**

La dislexia es un trastorno del lenguaje que afecta de manera directa a numerosos escolares, generando obstáculos en su aprendizaje y progreso académico. Sus manifestaciones pueden aparecer desde temprana edad en los primeros niveles educativos, comenzando a agravarse la situación en la etapa de Educación Primaria con el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura. Resulta de gran importancia su detección precoz, puesto que permitirá establecer las medidas y adaptaciones precisas para atender las necesidades educativas del alumnado que lo padece (Calavia, 2011).

Generalmente, los indicadores de dislexia pueden observarse en diversas áreas de aprendizaje. Los autores López-Tejeda, Uribe Víquez, Villarruel Rivas, Mendoza-Barrera y Durand-Rivera (2012) analizan las características propias de este trastorno lector, incidiendo especialmente en los tres sectores que presentan una mayor afectación, es decir, la lectura, la escritura y el razonamiento matemático o cálculo.

En lectura destaca la falta de ritmo, entonación y fluidez lectora, confusión del orden de las letras, silabeo, ausencia de signos de puntuación, saltos de renglón o repetición de la misma línea. Además, también pueden darse dificultades en la comprensión lectora debido a una escasa continuidad del texto, presentando complicaciones para recordar lo leído y extraer conclusiones.

En escritura se observan inversiones de determinadas letras en espejo, confusiones de letras con grafía o sonido similar, mezcla de letras mayúsculas o minúsculas, omisiones, sustituciones y adiciones de letras, sílabas o palabras, mala elaboración de oraciones, etc. En ocasiones se observa una postura inadecuada, tanto del sujeto como del material de trabajo, lo cual perjudica notablemente la caligrafía. En general, la escritura en sí puede ser lenta, originada principalmente por agarrotamiento, cansancio muscular y una deficiente tonicidad o coordinación motriz.

En cálculo también se aprecian ciertas carencias tales como inversiones de cifras (generalmente en números de más de dos cifras), confusión de números auditivamente semejantes y dificultades de seriación, empezando las operaciones por el lado izquierdo.

A su vez, la dislexia puede generar otras manifestaciones escolares, pero en esta ocasión, vinculadas con aspectos actitudinales y comportamentales. Los alumnos con dislexia tienden a la falta de atención, debido principalmente al gran esfuerzo intelectual que realizan durante toda la jornada escolar a causa de sus dificultades en el proceso lector. Este factor unido a un medio escolar poco estimulante, provoca un desinterés hacia las tareas escolares que finalmente desemboca en un bajo rendimiento y fracaso escolar. La inadaptación personal en el ámbito educativo propicia el surgimiento de inseguridades, así como una baja autoestima y autoconcepto (ASANDIS, 2010).

### 2.1.6 Diagnóstico

El diagnóstico de la dislexia resulta una tarea de gran complejidad en la cual entran en juego varios aspectos a evaluar como son las causas que la originan, los síntomas que se producen y las manifestaciones propias del trastorno. Todo ello desemboca en un objetivo común: una detección precoz que permita seleccionar unas estrategias psicopedagógicas adecuadas para solventar de manera eficaz las necesidades educativas que genera esta dificultad de aprendizaje.

Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho (2007) afirman que en el proceso diagnóstico es imprescindible seguir un procedimiento común. En primer lugar, cabe destacar el papel fundamental que desempeñan los centros educativos. Los síntomas iniciales de la dislexia suelen aparecer en la en las primeras etapas escolares, con el aprendizaje inicial de la lectoescritura. En estas edades los docentes deben tener en cuenta varios indicadores de riesgo, observando minuciosamente el comportamiento y rendimiento de los alumnos, su adaptación e integración en el aula, la actitud hacia el contexto escolar y la inestabilidad emocional. En el caso de que algunas de estas manifestaciones persistieran de manera prolongada, el centro debería ponerse en contacto con las familias, orientándolas hacia una valoración mas exhaustiva del sujeto.

En dicha valoración se realizará una exploración multidisciplinar con el objetivo de analizar la situación actual del alumno. En primer lugar, en lo que alude a la evaluación médica, la finalidad es descubrir si existe un posible trastorno neurológico o sensorial que incremente la dificultad lectora (discapacidad visual o auditiva, lesiones cerebrales o retraso en el desarrollo). Por su parte, la exploración psicológica pretende observar aquellos aspectos actitudinales que inciden directamente en la personalidad del sujeto, haciendo especial hincapié en su autoestima y autoconcepto. Por último, el ámbito pedagógico se focaliza en concretar las dificultades escolares del alumno, determinar la madurez lectoescritora y examinar las habilidades asociadas a las funciones lingüísticas (ASANDIS, 2010).

Los resultados obtenidos en la valoración permitirán identificar si el alumno tiene dislexia o, por el contrario, si únicamente es un retraso madurativo en la adquisición de la lectura y la escritura. De esta manera se obtendrá una información de gran valor que facilitará la planificación y adaptación de la intervención en función de las dificultades específicas que presente el alumno.

Tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, la *American Psychiatric Association* en su Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-V (2014) clasifica a la dislexia dentro de los Trastornos Específicos del Aprendizaje, estableciendo cuatro criterios concretos para su diagnóstico:

1. Presentar al menos uno de los siguientes síntomas, que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de existir intervenciones dirigidas a tratar esas dificultades.
  - Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo.
  - Dificultades para comprender el significado de lo leído.
  - Dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión.
  - Dificultades en la expresión escrita.
  - Dificultades con el razonamiento matemático.
2. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente en el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral.
3. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.
4. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Los autores Timoneda, Pérez, Mayoral y Serra (2013) expresan que, en la Clasificación Estadística Internacional de enfermedades y problemas de salud (CIE-10), al igual que en el DSM-V, se han establecido una serie de pautas para el diagnóstico de la dislexia. En lo referente al rendimiento lector, este debe ser significativamente inferior al requerido para la edad cronológica y nivel educativo, descartando su justificación por factores externos que pudiesen perjudicar las habilidades lectoras. Dicho rendimiento se evaluará mediante la aplicación individual de test estandarizados de fluidez, precisión y comprensión lectora.

Como se puede observar, ambos sistemas diagnósticos presentan unos rasgos comunes respecto a los criterios de exclusión y discrepancia, ofreciendo una información rigurosa que permite encaminar la detección de esta dificultad de aprendizaje. No obstante, tal y como afirma la Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS, 2010), a pesar de que se establezcan unas pautas a seguir, siempre se deben tener en cuenta las singularidades y particularidades del sujeto, puesto que la dislexia se caracteriza por presentar una gran heterogeneidad en las dificultades lectoras.

### **2.1.7 Problemas asociados. Comorbilidad**

Existen una serie de trastornos que pueden darse de manera concomitante junto a la dislexia. Dichas comorbilidades repercuten negativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos alumnos, agravando aún más las dificultades académicas que presentan en el ámbito educativo.

Los trastornos más comunes asociados a la dislexia son: Trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad (TDAH), trastorno de la escritura (disgrafía), trastorno del cálculo (discalculia) y trastorno de la coordinación (Alvarado et al., 2007).

Artigas-Pallarés (2002) explica detenidamente en qué consisten cada uno de estos trastornos asociados, incidiendo en aquellas características que poseen mayor significatividad:

- Trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad: El TDAH es un trastorno con origen neurobiológico, caracterizado por presentar ciertos patrones conductuales tales como un déficit atencional, tendencia a la distracción, impulsividad e hiperactividad. Es considerado como el trastorno asociado con mayor frecuencia en personas con dislexia, ya que, tal y como demuestra un estudio realizado por Shaywitz y Shaywitz (1987), el TDAH se puede localizar en un 33% de los alumnos con dislexia, un porcentaje importante que se debe tener en cuenta durante proceso diagnóstico de los sujetos.
- Disgrafía: Se conoce como la dificultad para construir y reproducir de manera adecuada las palabras escritas. La escritura requiere de un proceso de conversión de fonema a grafema, es decir, conlleva reconocer el sonido percibido auditivamente para plasmar su correspondiente grafema en el papel. Este procedimiento tiene una gran similitud con el proceso lector, pero a la inversa (en la lectura el mecanismo es de conversión grafema-fonema). Debido a esta estrecha relación entre lectura y escritura, la dislexia y la disgrafía son dos dificultades de aprendizaje que comparten características y que, inevitablemente, en numerosas ocasiones, se desarrollan de forma paralela.
- Discalculia: Se trata de un trastorno específico que afecta a la habilidad aritmética de los alumnos, generando graves dificultades en su aprendizaje y un bajo rendimiento escolar. De nuevo se observa una gran comorbilidad con la dislexia, ya que ambos presentan mecanismos genéticos y cognitivos comunes involucrados en la adquisición de la lectura y la aritmética.
- Trastorno del desarrollo y la coordinación (TDC): Este trastorno es definido como una alteración en el desarrollo de la coordinación motora que obstaculiza de manera significativa el desarrollo escolar y las tareas implicadas en la vida diaria. Generalmente, la disfunción motora provoca movimientos anormales y alteraciones en los reflejos, siendo probable que presenten simultáneamente alguna dificultad de aprendizaje, como es el caso de la dislexia. A su vez, los alumnos que padecen TDC suelen presentar ansiedad y baja autoestima, sintiéndose poco competentes en contextos sociales.

## 2.2 METODOLOGÍA MONTESSORI

### 2.2.1 Datos biográficos

María Montessori nació en 1870 en Chiaravelle, Italia. Su amplia trayectoria profesional es conocida por los grandes logros alcanzados en el ámbito educacional.

La autora Lesley Britton (2000) en el libro *Jugar y aprender con el método Montessori* relata brevemente algunos de los datos biográficos más relevantes acerca de la vida de María Montessori. A continuación, destaco aquellos aspectos que permiten conocer y comprender el surgimiento y evolución de esta pedagogía educativa.

En una primera instancia, María mostró cierto interés por las ciencias, decantándose por estudiar medicina y siendo la primera mujer con el título de doctora de toda Italia. Posteriormente, consiguió un trabajo en el Hospital de San Giovanni, siendo éste el punto de inflexión que determinaría su futuro más próximo. En dicho hospital se encontró con los denominados antiguamente como “niños idiotas”, los cuales eran designados con este término por presentar ciertas complicaciones en el ámbito familiar y educativo, siendo finalmente trasladados a centros psiquiátricos o manicomios.

Montessori reflexionó acerca de este suceso, llegando a la conclusión de que posiblemente, la falta de estimulación mental y las condiciones en las que muchos de ellos se encontraban habían impedido su desarrollo intelectual. María estaba convencida de que estos niños tenían potencial, únicamente necesitaban un incentivo que les ayudara a desarrollar sus capacidades. Por esta razón, decidió trabajar con ellos en la clínica, enfocando cada vez más su interés hacia el estudio de la educación y elaborando progresivamente lo que se denominaría como “Método Montessori”. En este proceso, la doctora observó minuciosamente las reacciones de los niños hacia el aprendizaje, empleando múltiples estrategias y materiales manipulativos que favorecieran un aprendizaje experimental. De esta manera, poco a poco fue logrando grandes avances en la educación de sus alumnos, consiguiendo que aprendieran a leer y a escribir, a pesar de la situación tan desfavorecida que presentaban.

A partir de entonces, Montessori comenzó a introducirse progresivamente en el mundo de la enseñanza y la pedagogía, dedicando toda su vida a crear una metodología eficaz que favoreciera el aprendizaje manipulativo, lúdico, experimental y sensorial de cualquier alumno, a pesar de las características o dificultades personales que pudiera manifestar.

### **2.2.2 Método Montessori**

El método Montessori se sustenta en unos principios pedagógicos básicos, cuya finalidad es atender las necesidades educativas de los alumnos y guiarles en el proceso de aprendizaje, obteniendo un desarrollo integral de sus habilidades, capacidades y destrezas. Britton (2000) explica detenidamente cuáles son esos principios y qué se pretende lograr con cada uno de ellos.

- La mente absorbente: Montessori considera que los niños, desde sus primeras etapas de desarrollo, absorben de manera inconsciente una gran cantidad de información proveniente de su entorno más próximo, es decir, tienen una capacidad innata para aprender: “...La mente de un niño es como una hoja de papel en blanco o como una vasija vacía que se irá llenando poco a poco, absorbiendo indiscriminadamente información del mundo externo...” (p. 21). Así, a través de múltiples estímulos cognitivos, van adquiriendo experiencia en su aprendizaje y desarrollando ciertas potencialidades.
- Educación individualizada: En la realidad educativa cada alumno presenta una situación diferente, así pues, se pueden observar una gran diversidad de capacidades, potencialidades, dificultades e intereses. La escuela debe proporcionar a cada uno de los estudiantes la oportunidad de aprender a su propio ritmo, ayudándoles en su desarrollo personal y facilitándoles las herramientas necesarias para alcanzar de manera satisfactoria los diferentes conocimientos.
- Aprendizaje lúdico: Se considera el juego como una herramienta fundamental en la adquisición de competencias para estas edades. El juego genera motivación y disfrute hacia el aprendizaje, fomenta la imaginación y la creatividad de los alumnos, implica la solución de problemas, promueve el desarrollo del lenguaje, en definitiva, es un verdadero medio de enseñanza. Las actividades lúdicas ocupan un lugar imprescindible en el desarrollo evolutivo de los estudiantes, propiciando una mayor implicación en el contexto educativo.

- Libertad y autonomía: En la práctica educativa es el docente quien debe orientar al alumno en su aprendizaje, así como proporcionarle diferentes estímulos que faciliten la consecución de los conocimientos. No obstante, a lo largo de la jornada escolar, es imprescindible que el alumno adquiera cierta independencia y autonomía en la realización de las actividades, favoreciendo de esta manera el aprendizaje experimental y el autoconocimiento.

Es importante destacar el papel que desempeña el docente en la realidad escolar, siendo la figura principal que guía al alumno en su desarrollo, descubrimiento y crecimiento personal. Velasco (2010) afirma que el maestro debe propiciar un clima de aula adecuado, un ambiente agradable en el que el alumno se sienta cómodo y en confianza. A su vez, es necesario que el educador observe constantemente la actitud y la autoestima del sujeto, proporcionándole apoyo en aquellos momentos que lo necesite y ayudándole en las posibles dificultades que puedan surgir. Además, a lo largo del periodo educacional, es recomendable tener en cuenta los intereses del niño, ya que esto favorecerá una actitud y participación activa hacia el aprendizaje. La motivación es el punto de partida y una de las bases principales que sustentan esta metodología.

Por último, la Fundación Argentina María Montessori (2018) expresa que los recursos didácticos del método Montessori se caracterizan por favorecer un aprendizaje sensorial, es decir, incentivan el desarrollo cognitivo a través del uso de los sentidos. Los materiales deben ser motivadores, manipulativos, funcionales y experimentales. Asimismo, poseen un componente eminentemente lúdico, ya que resulta de gran importancia que el alumno disfrute al mismo tiempo que aprende. Además, un aspecto relevante a destacar es su capacidad autocorrectiva, es decir, el alumno, al trabajar con estos materiales, debería darse cuenta por sí mismo de cuál ha sido el fallo cometido, favoreciendo de esta manera su autonomía y descubriendo que el error forma parte del proceso de aprendizaje, trabajando implícitamente la frustración ante la dificultad y la autoconfianza. Finalmente, no debemos olvidar que en una intervención se parte de las necesidades del niño, por lo que los recursos deberán ser progresivos, realizando actividades gradualmente hasta alcanzar un mayor nivel de dificultad.

## 3. INTERVENCIÓN

### 3.1 DESCRIPCIÓN DEL CASO

A continuación, procedo a explicar algunas de las características y manifestaciones propias del caso para el cual esta destinada la intervención en dislexia, así como ciertos datos de interés que pueden ser determinantes en la planificación y desarrollo de las sesiones.

Se trata de una niña de 7 años de edad, la cual cursa actualmente segundo de Educación Primaria. Presenta dificultades en las destrezas de lectura y escritura, aspecto que obstaculiza inevitablemente el aprendizaje y desarrollo óptimo de ciertos contenidos curriculares.

La alumna acude por primera vez a un gabinete de logopedia en el año 2018. El motivo de la consulta, según la información proporcionada por la familia, es la observación y detección de una gran dificultad en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Respecto a la anamnesis, es necesario aludir a los antecedentes personales y familiares. En este caso, ambos progenitores presentan dislexia, un indicador clave en el diagnóstico de la alumna, puesto que las dificultades de aprendizaje, en muchas ocasiones, pueden estar originadas por factores genéticos o hereditarios.

En el gabinete de logopedia se realizó una valoración del lenguaje verbal y escrito a través de varias pruebas estandarizadas: Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON-R; Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua y Uriz, 2004), Test de vocabulario en imágenes de Peabody (Dunn, Dunn y Arribas, 2010), Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE; Toro y Cervera, 1980), Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R; Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2014), etc. Tras realizar esta evaluación multidisciplinar, se diagnosticó que la alumna presentaba *“Dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura de tipo fonológico”*.

En concreto, los resultados reflejaron las siguientes características:

- Atención lábil. Se despista mucho y es muy impulsiva en la realización de las tareas de lectura y de escritura, lo cual acrecienta inconscientemente el número de fallos cometidos en la tarea.

- Dificultades en la ruta fonológica de acceso a la lectura. Comete numerosos errores de precisión, entre ellos caben destacar inversiones, sustituciones, adiciones y omisiones de sílabas y palabras. Estos errores incrementan en pseudopalabras, palabras desconocidas o de mayor longitud. Otro aspecto importante a destacar es que, en ocasiones, no recuerda el nombre de todas las letras del abecedario. Tampoco respeta los signos de puntuación que aparecen en el escrito. A pesar de ello, es capaz de extraer alguna idea del texto leído, no obstante, la comprensión lectora es muy limitada, dificultando significativamente la retención de información.
- En escritura muestra dificultades en la codificación fonológica y en la discriminación auditiva de algunos fonemas cuya diferenciación acústica presenta unos rasgos muy similares. Comete errores de inversiones de grafías, sustituciones, omisiones y adiciones de letras y sílabas, así como uniones y separaciones indebidas de palabras. Estas equivocaciones son más frecuentes en escritura de dictados y espontánea, apreciándose también algunos fallos ortográficos.

Respecto a la dimensión personal, la alumna se caracteriza por ser extrovertida, alegre, inquieta, cariñosa, trabajadora y con mucho afán de superación.

### 3.2 EVALUACIÓN INICIAL

Según Silva (2011) la finalidad principal que persigue la realización de una evaluación inicial de la dislexia es detectar aquellas dificultades específicas y actuales que pueda presentar el sujeto en la lectura, para así organizar y planificar un programa de intervención lo más apropiado posible, empleando los medios oportunos que permitan atender y satisfacer las necesidades educativas personales.

A la hora de evaluar la habilidad en lectoescritura de un alumno, en primer lugar, es necesario llevar a cabo una anamnesis, lo cual va a permitir obtener y conocer datos relevantes, así como factores de riesgo asociados a la dificultad de aprendizaje (Gregorio, Sánchez, Almunia y Gavín, 2015). Algunos de estos datos son: evolución en las diferentes etapas de desarrollo, componente genético o hereditario de la dislexia, momento de escolarización, etc. Generalmente dicha información se obtiene a través de una entrevista con las familias, no obstante, en este caso, tal y como se ha reflejado en el apartado

anterior, varios datos fueron obtenidos de informes psicopedagógicos y logopédicos proporcionados directamente por los progenitores de la alumna.

Una vez realizada la anamnesis, el siguiente paso es evaluar las destrezas lectoras. Para ello, es necesario focalizar la atención en aquellas habilidades lingüísticas que están estrechamente relacionadas con la dislexia. En concreto, algunos de los aspectos que se valoraron durante la evaluación inicial con la alumna fueron los siguientes:

- Identificación del nombre y del sonido de las letras: En esta prueba se examinó la conciencia fonémica de la alumna, es decir, el reconocimiento e identificación de cada una de las letras que componen el abecedario, así como la asociación y correspondencia entre grafema-fonema. *Véase Anexo 1*
- Lectura de palabras y pseudopalabras: Este ejercicio permite evaluar la divergencia en velocidad y precisión entre la lectura de palabras y pseudopalabras. Para la realización de esta tarea, generalmente se emplean dos listas, una con palabras y otra con pseudopalabras, en este caso, cada lista contaba con un total de 20 términos. El procedimiento es el siguiente, mientras la alumna lee cada una de las listas, la especialista debe anotar en una hoja de registro el tiempo de lectura, así como los errores de precisión cometidos (omisiones, sustituciones, adiciones e inversiones). En función de los resultados, la prueba permite analizar el funcionamiento de ambas rutas de lectura (léxica y fonológica), localizando aquellos procesos que se encuentran afectados en el reconocimiento de palabras escritas (Silva, 2012). *Véase Anexo 2*
- Estructuras gramaticales: La tarea consiste en valorar la comprensión gramatical de la alumna. Para ello se emplean diferentes láminas en las cuales aparece una oración escrita y 4 imágenes de gran similitud. La alumna tiene que leer la oración, comprenderla e identificar qué imagen es la que representa concretamente la consigna establecida. Durante la prueba se realizaron un total de 15 diapositivas con una oración en cada una de ellas. *Véase Anexo 3*

- **Lectura de textos:** Un aspecto muy importante a evaluar en la dislexia es la comprensión lectora, tanto oral como escrita. Los alumnos con esta dificultad de aprendizaje, durante la lectura, suelen prestar más atención al proceso de decodificación lectora que a la comprensión del significado de las palabras, lo cual provoca una pérdida del hilo conductor. Por esta razón, en este apartado, se realizaron dos pruebas: una lectura en voz alta por parte de la alumna y una lectura en voz alta realizada por la profesora, cada una de ellas con un texto distinto. En ambas lecturas la alumna tuvo que responder a una serie de preguntas para comprobar la comprensión del texto. *Véase Anexo 4*
- **Conciencia fonológica:** Esta habilidad engloba un amplio abanico de destrezas las cuales se ven implicadas de manera trascendental en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Dentro de la conciencia fonológica se encuentran involucradas la conciencia fonémica, la conciencia silábica y la conciencia léxica. Por este motivo, se realizó una evaluación multidisciplinar mediante el empleo de diferentes actividades relacionadas con la segmentación e inversión de sílabas o la identificación de rima entre palabras. De igual forma, también se examinó la conciencia fonológica mediante ejercicios de sustitución de fonemas y deletreo. *Véase Anexo 5*

Además, la autoestima y la tolerancia a la frustración son aspectos con una importancia capital en las personas que presentan dislexia, por esta razón, para poner fin a esta primera sesión, se llevó a cabo una actividad en la que la alumna debía expresar cómo se había sentido realizando los ejercicios, cuál le había gustado más, dónde había encontrado una mayor dificultad, en conclusión, cómo eran sus sensaciones tras este primer contacto.

Por último, durante la evaluación, se empleó una hoja de registro con el objetivo de facilitar el proceso de recogida de información. Asimismo, se establecieron determinados ítems para cada una de las pruebas o actividades, de tal forma que los datos pudieran recopilarse fácilmente y de manera concisa (*Véase Anexo 6*). Tras realizar la evaluación inicial, los resultados obtenidos se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1

*Resultados de la evaluación inicial*

| Tarea   | Resultados  |
|---|---|
| Identificación del nombre y del sonido de las letras. | Identifica y reconoce correctamente la gran mayoría de los grafemas y fonemas, no obstante, presenta confusiones entre algunos de ellos como son la /c/ y /z/, /j/ y /g/, /g/ y /gu/.   |
| Lectura de palabras y pseudopalabras.                 | La alumna obtuvo un tiempo de 56 segundos en la lectura de palabras y de 1 minuto y 10 segundos en la lectura de pseudopalabras, lo cual indica un déficit mayor en la ruta fonológica y un nivel lector inferior al establecido para su edad y grado escolar. De nuevo se observaron sustituciones de ciertos fonemas, como es el caso de /c/ y /z/, /t/ y /g/, /l/ y /r/.   |
| Estructuras gramaticales.                             | Presenta confusiones durante la elección de la imagen correcta. A lo largo de la prueba se le presentaron un total de 15 oraciones, de las cuales acertó únicamente 8. En ocasiones leía incorrectamente el enunciado, omitiendo palabras e invirtiendo el orden de la estructura oracional.  |
| Lectura de textos.                                    | <p>Comprensión escrita: Los resultados afirman que la alumna presenta una gran dificultad en la comprensión de textos, puesto que las respuestas a la gran mayoría de las preguntas fueron erróneas. Además, dichas respuestas se caracterizan por su simpleza, empleando una única palabra para expresar un enunciado completo.</p> <p>Comprensión oral: De nuevo la alumna presenta dificultades para responder a las preguntas en relación con el texto. De cinco preguntas únicamente supo responder dos.</p> |

Conciencia fonológica.

La alumna, en la mayoría de ocasiones, reconoce adecuadamente la rima entre palabras. Sin embargo, comete errores en las tareas de segmentación y secuenciación silábica, presentando dificultades para identificar el número y el orden de las sílabas que conforman las palabras. A su vez, se aprecia cierta confusión en la habilidad de deletreo, omitiendo, sustituyendo e invirtiendo algunos fonemas.

---

Esta información supone el punto de partida para la planificación y desarrollo de la intervención, puesto que nos proporciona los datos necesarios para conocer la situación actual de la alumna. Una vez identificadas las necesidades, el siguiente paso es estudiar qué dificultades presentan una mayor gravedad y por dónde se puede comenzar a intervenir, orientando la tarea docente hacia aquellos aspectos en los que se aprecie una mayor complicación. En definitiva, se deben concretar aquellos objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de las sesiones.

### 3.3 OBJETIVOS

Dadas las características de la alumna y los resultados obtenidos en la evaluación inicial, a continuación, destaco aquellos objetivos generales que pretendo lograr con el desarrollo de la intervención:

- Propiciar un óptimo desarrollo en la automatización de la mecánica lectora.
- Trabajar e incidir en las habilidades básicas implicadas en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Aumentar el interés y motivación por la lectura, empleando recursos lúdicos y manipulativos basados en la Metodología Montessori.
- Reforzar la tolerancia a la frustración, así como la autoestima y el autoconcepto, fomentando y favoreciendo un ambiente de trabajo agradable en el que la alumna sienta confianza y seguridad ante la dificultad.

### 3.4 SESIONES

Este apartado está destinado a explicar detenidamente cada una de las sesiones y actividades que se han propuesto para la consecución de los objetivos planteados en el epígrafe anterior. Durante la planificación de la intervención se han tenido en cuenta en todo momento las limitaciones y dificultades que presenta la alumna, estableciendo un punto de partida inicial a través del cual se irá incrementando gradualmente el nivel de complejidad de los ejercicios.

Los recursos empleados para el desarrollo de las sesiones están basados en la Metodología Montessori. La gran mayoría de ellos son completamente manipulativos, favoreciendo un aprendizaje experimental, activo, lúdico, dinámico y motivador.

Respecto a la temporalización y secuenciación de la intervención, se han programado un total de ocho sesiones organizadas en dos sesiones por semana, en concreto, los lunes y viernes por la tarde, con una duración aproximada de una hora cada una de ellas. Asimismo, con motivo de planificar y organizar la consecución de los objetivos, los lunes se han destinado a trabajar las habilidades de conciencia fonémica y léxica mientras que los viernes están enfocados a repasar la conciencia silábica y la rima. Además, teniendo en cuenta que la alumna presenta una gran dificultad en la comprensión lectora, esta destreza se ha trabajado en la totalidad de las sesiones.

Por último, un aspecto importante a tratar es la frustración ante la dificultad. Por este motivo, durante toda la intervención se ha establecido una rutina para concluir las sesiones, la cual consiste en obtener un *feedback* por parte de la alumna, analizando qué actividades la han resultado más fáciles o más difíciles, cómo se ha sentido en la realización de los ejercicios, qué tareas la han supuesto un mayor esfuerzo, en definitiva, conocer aquellos elementos que generan una mayor inquietud en la niña. Tras manifestar su opinión respecto a la sesión, es recomendable reforzar a la alumna comentándole qué ejercicios ha realizado correctamente y en cuáles ha cometido algún error, incentivando de esta manera el autoconocimiento. Del mismo modo, resulta positivo felicitarla por su esfuerzo, animándola a continuar progresando y mejorando en sus dificultades.

A continuación, en la Tabla 2, aparecen reflejadas las sesiones de intervención, así como las diferentes actividades que se han utilizado y los objetivos específicos que se pretenden conseguir con su realización.

Tabla 2

*Sesiones de intervención*

| SESIONES               | ACTIVIDADES  |        |     |        |     |   |   |   |   |   |     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |     |
|------------------------|--|--------|-----|--------|-----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| <p><b>SESIÓN 1</b></p> | <p><b>Actividad 1: La caja de los sonidos.</b></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer, nombrar e identificar cada uno de los grafemas y fonemas que componen el abecedario.</li> <li>- Diferenciar y discriminar aquellos grafemas que pueden presentar un sonido semejante.</li> </ul> <p>Para esta actividad he empleado una caja de almacenamiento para piezas pequeñas, la cual consta de un total de 30 cajones. De estos cajones únicamente utilizaremos 24, destinados a cada uno de los fonemas que se pueden distinguir en la lengua castellana. Para su elaboración, inicialmente he colocado un pequeño cartel en cada sección, en el que aparece escrita la grafía de los fonemas. En este caso he seguido el código de colores establecido por María Montessori: color azul para las vocales y rojo para las consonantes. En alguna sección se pueden encontrar varios grafemas juntos, esto es debido a que el sonido de estas letras es fonéticamente similar.</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;">  <table border="1" data-bbox="922 1384 1257 1599" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>a</td> <td>b/v</td> <td>c/qu/k</td> <td>ch</td> <td>e</td> <td>d</td> </tr> <tr> <td>f</td> <td>g</td> <td>i</td> <td>j/g</td> <td>l</td> <td>m</td> </tr> <tr> <td>n</td> <td>ñ</td> <td>o</td> <td>p</td> <td>r</td> <td>s</td> </tr> <tr> <td>t</td> <td>u</td> <td>w</td> <td>x</td> <td>y</td> <td>z/c</td> </tr> </table> </div> <p>Una vez preparado el material, se procede a la realización del ejercicio, el cual consiste en introducir en los cajones unas pequeñas tarjetas en cuyo interior aparecen diferentes dibujos (habrá una tarjeta para cada grafema). Para ello, la alumna tendrá que pensar por que letra comienza cada imagen y situarla en su cajón correspondiente, haciendo especial hincapié en la pronunciación y discriminación auditiva de los fonemas iniciales.</p> | a      | b/v | c/qu/k | ch  | e | d | f | g | i | j/g | l | m | n | ñ | o | p | r | s | t | u | w | x | y | z/c |
| a                      | b/v  | c/qu/k | ch  | e      | d   |   |   |   |   |   |     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |     |
| f                      | g  | i      | j/g | l      | m   |   |   |   |   |   |     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |     |
| n                      | ñ  | o      | p   | r      | s   |   |   |   |   |   |     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |     |
| t                      | u  | w      | x   | y      | z/c |   |   |   |   |   |     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |     |



Además, este recurso se empleará durante toda la intervención, puesto que servirá de ayuda y apoyo para aquellas situaciones en las que la alumna presente confusiones entre diferentes grafemas o fonemas.

Para la creación de esta actividad me he inspirado en la publicación hecha por Elena Merina en la página web de “El Método Montessori”.

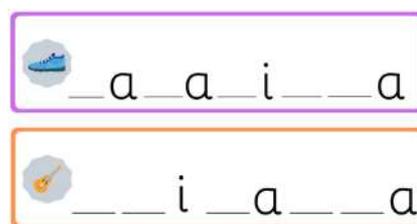
### ***Actividad 2: Completa la palabra.***

Objetivos:

- Trabajar y mejorar la conciencia fonémica.
- Identificar los fonemas ausentes en las palabras.

El ejercicio consiste en completar las palabras, distinguiendo qué letras son las que se han omitido. Algo que puede ayudar a la alumna es pronunciar la palabra en voz alta, para posteriormente ir discriminando auditivamente los fonemas que faltan.

Además, en la realización de esta actividad, emplearemos un abecedario Montessori. La alumna deberá completar las palabras empleando las letras manipulativas de dicho abecedario, favoreciendo de esta manera el aprendizaje sensorial, la discriminación visual, la manipulación de las grafías, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje. *Véase Anexo 7*

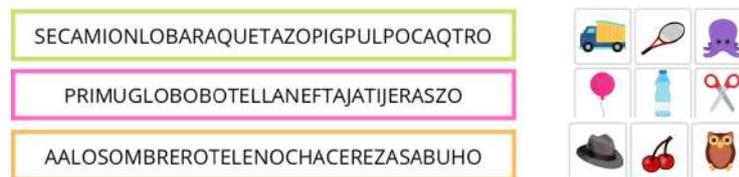


### **Actividad 3: Busca la palabra escondida.**

Objetivos:

- Reforzar la conciencia léxica.
- Favorecer el reconocimiento de palabras a través de la lectura.

La tarea se basa en leer con detenimiento las letras que aparecen escritas en la tarjeta, hasta encontrar las palabras que se encuentran escondidas. Una vez localizadas dichas palabras, la alumna tendrá que rodearlas con un rotulador y asociarlas con su imagen correspondiente. En concreto, en cada tarjeta hay un total de tres palabras escondidas.



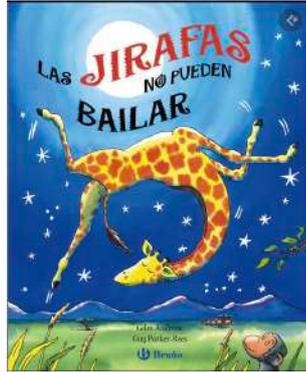
### **Actividad 4: Libro “Las jirafas no pueden bailar”.**

Objetivos:

- Mejorar la comprensión lectora.

En este caso se realizará una lectura comprensiva con el libro “Las jirafas no pueden bailar” de la autora Giles Andreae. Se trata de un cuento ilustrado en cuyo interior se pueden apreciar numerosos *pop-ups*, unas imágenes tridimensionales que se despliegan en cada una de las páginas del libro, haciendo que cobren vida los personajes y objetos que conforman la historia. Todos estos aspectos favorecen la estimulación cognitiva, la motivación hacia la lectura y el entendimiento del texto. Además, la historia que se relata permite trabajar implícitamente la educación emocional, puesto transmite un mensaje muy importante, el no renunciar a los sueños a pesar de encontrar obstáculos en el camino.

Dado que el libro tiene bastantes páginas, su lectura se ha distribuido a lo largo de cuatro sesiones.



### ***Rutina final: Emocionómetro.***

Objetivos:

- Trabajar la educación emocional.
- Mejorar la tolerancia a la frustración y fomentar el autoconocimiento.

El “emocionómetro” es una rutina que se empleará al final de las sesiones para analizar las sensaciones que ha vivido la alumna a lo largo de la clase. Para su realización se utilizará una cartulina dividida en cuatro secciones. Cada sección estará destinada a una emoción diferente: alegría, tranquilidad, tristeza y enfado. Dichas emociones serán representadas por unos “Monstruos de los Colores”.

En primer lugar, se le preguntará a la alumna cómo se ha sentido durante la realización de los ejercicios, qué dificultades ha tenido, qué actividades le han gustado más o menos, etc. Una vez conocida su opinión respecto a la sesión, ésta deberá situar una pinza en el emocionómetro, concretamente en el monstruo que represente su estado de ánimo. De esta manera, tras realizar esta rutina en todas y cada una de las sesiones, obtendremos un resultado final que nos permitirá examinar la autoestima de la alumna y su perspectiva respecto al progreso personal.

Las imágenes de los monstruos pertenecen al libro ilustrado “El Monstruo de los colores” publicado en 2012 por la autora Anna Llenas.

*Véase Anexo 8*

## SESIÓN 2

### Actividad 1: Puzzle de sílabas.

Objetivos:

- Identificar las sílabas que componen una palabra.
- Reforzar la habilidad de secuenciación y segmentación silábica.

En esta actividad se le proporcionarán a la alumna varias tarjetas en cuyo interior aparecerán diversas imágenes de animales, seres, objetos, etc. Seguidamente se dispersarán a lo largo de la mesa las sílabas que conforman el nombre de esas imágenes. La finalidad principal de esta actividad es que la alumna mencione en voz alta el nombre de los objetos y que relacione cada una de las sílabas con su imagen correspondiente, construyendo de esta manera la palabra. Véase Anexo 9



### Actividad 2: ¿Qué sílaba falta?

Objetivos:

- Formar palabras mediante la unión de sílabas aisladas.

El ejercicio consiste en formar palabras a través de la unión de sílabas. Se emplearán unas tarjetas con forma cuadrangular en las que aparecerán escritas cuatro sílabas, una en cada extremo del cuadrado. A su vez, en la parte central de la tarjeta habrá una estrella, destinada a escribir una sílaba inicial que, al unirse con el resto, permita formar cuatro palabras.



### **Actividad 3: ¿Qué palabra es la que rima?**

Objetivos:

- Identificar y reconocer la rima entre palabras.

Este juego se basa en identificar y señalar qué objeto de los que aparecen alrededor del rosco rima con la imagen que esta situada en la parte central del mismo. Una vez localizada la palabra, la alumna deberá colocar una pinza sobre ella, pensar qué fonemas son los que generan la rima y escribirlo en la línea que aparece en el interior del recuadro.



### **Actividad 4: Representa la escena.**

Objetivos:

- Mejorar la comprensión lectora.
- Representar, a través del dibujo, la información que aparece en el texto.

En primer lugar, se le facilitará a la alumna un texto que deberá leer atentamente. Tras realizar la lectura comprensiva, tendrá que hacer un dibujo representando la información proporcionada en el escrito. Se podrán utilizar diferentes materiales para el dibujo: cartulinas, folios de colores, rotuladores, témperas, pinturas, etc. Lo importante de la actividad es reflejar en el papel la comprensión del texto. *Véase Anexo*

10

Esta mañana María y su madre han ido a dar un paseo a un parque.  
Nada mas llegar, han visto un árbol de gran tamaño lleno de flores amarillas y un pequeño nido donde se podían observar tres pajaritos.  
A la derecha del árbol había dos columpios y un tobogán, donde María ha estado jugando durante un buen rato. Se lo ha pasado genial.  
Por último, antes de volver a casa, María y su madre se han encontrado a un gato gris sentado encima de un banco. ¡Era muy gracioso!

### **Rutina final: Emocionómetro.**

Este ejercicio se ha explicado previamente en la sesión 1.

### SESIÓN 3

#### *Actividad 1: Caja misteriosa.*

Objetivos:

- Mejorar la conciencia fonémica.
- Identificar la grafía de los diferentes fonemas a través del tacto.
- Reconocer las letras que componen la palabra en posición inicial, media y final.

Para la realización de la actividad se utilizará una caja “misteriosa” y el abecedario Montessori. En el interior de la caja colocarán varias letras, en concreto, se incidirá en aquellos fonemas en los que la alumna suele mostrar una mayor dificultad. El juego consiste en que la niña, con los ojos tapados, introduzca la mano en la caja, extraiga una letra y por medio del tacto reconozca la grafía del fonema. Una vez hecho esto, se distribuirán encima de la mesa varias fichas con diferentes imágenes y la alumna tendrá que identificar qué imágenes comienzan, contienen o terminan por dicho fonema.



#### *Actividad 2: Rosco de letras.*

Objetivos:

- Trabajar el deletreo y el reconocimiento de los fonemas que componen una palabra.

En este ejercicio se colocarán en el suelo unos carteles con cada una de las letras que componen el abecedario, formando un círculo. Cuando esté preparado el material, la profesora se situará en el centro del círculo y dirá una palabra en voz alta, la alumna tendrá que escuchar la palabra con atención, puesto que, a continuación, deberá ir situándose de manera ordenada encima de cada una de las letras que componen la palabra, trabajando de forma lúdica el deletreo.

**Actividad 3: Separa las palabras que conforman la oración.**

Objetivos:

- Reforzar la conciencia léxica.
- Observar y reconocer las palabras que forman la oración.

La actividad está destinada a trabajar la segmentación léxica. El ejercicio consiste en identificar y separar cada una de las palabras que forman la oración. Una vez segmentado en enunciado, el siguiente paso es escribir correctamente la frase en la parte inferior.

El lunes vamos de excursión a la montaña.  
\_\_\_\_\_

A papá le gusta leer el periódico.  
\_\_\_\_\_

Este verano he ido varios días a la playa.  
\_\_\_\_\_

Hoy el cielo está muy nublado.  
\_\_\_\_\_

En el parque me encontré a Ana.  
\_\_\_\_\_

**Actividad 4: Libro “Las jirafas no pueden bailar”.**

**Rutina final: Emocionómetro.**

Este ejercicio se ha explicado previamente en la sesión 1.

**SESIÓN 4**

**Actividad 1: Máquina de sílabas.**

Objetivos:

- Identificar las sílabas que componen una palabra.
- Reforzar la habilidad de secuenciación y segmentación silábica.

Para este ejercicio haremos uso de algunos rollos de papel higiénico, en los cuales se colocarán varias cintas con imágenes y sílabas plastificadas que girarán en torno al cilindro, creando un sistema rotatorio. En el extremo izquierdo del rollo estará situada una cinta con imágenes, mientras que en el resto de tiras aparecerán escritas las sílabas que conforman las palabras. En concreto las palabras que se han usado son trisílabas.

La alumna en primer lugar tendrá que fijarse en la imagen y nombrarla en voz alta, a continuación, tendrá que ir girando y rotando las tiras hasta encontrar las sílabas que componen la palabra. Así sucesivamente hasta haber formado las cuatro palabras.

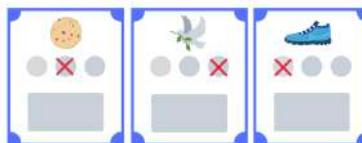


### **Actividad 2: ¿Qué palabra se forma?**

Objetivos:

- Identificar sílabas en posición inicial, media y final de la palabra.
- Favorecer la habilidad de segmentación silábica.
- Reconocer las sílabas omitidas para formar una nueva palabra.

Para el desarrollo de la actividad se le facilitarán a la alumna unas tarjetas en las que aparecerán dibujadas las imágenes de diferentes seres u objetos. En la parte inferior de estos dibujos se pueden observar tres pequeños círculos, los cuales representan cada una de las sílabas que conforman la palabra, sin embargo, uno de estos círculos estará tachado. El objetivo es que la alumna, al mencionar la palabra, omita la sílaba que está tachada, formando de esta manera una palabra nueva, en esta ocasión bisílaba. Una vez identificada la nueva palabra, deberá escribirla con rotulador.



### **Actividad 3: Ruleta de rimas.**

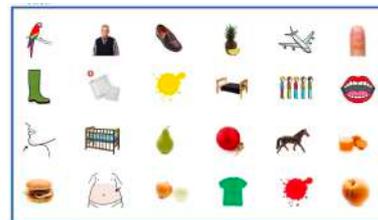
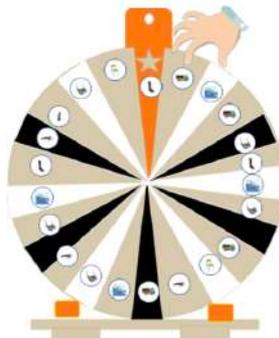
Objetivos:

- Identificar las palabras que riman entre sí.

Durante el juego se utilizará una ruleta giratoria de madera, la cual está dividida en 24 secciones o apartados. En cada sección de la ruleta se colocará con velcro una tarjeta con una pequeña imagen, a su vez, la alumna dispondrá de una lámina en la que aparecerán de nuevo 24 imágenes diferentes a las de la ruleta.

Inicialmente se girará la ruleta, una vez que esta se haya detenido, la alumna deberá mencionar el nombre de la imagen que ha salido aleatoriamente, a continuación, tendrá que buscar y rodear en la lámina aquella palabra que rime con el término mencionado. *Véase Anexo 11*

Esta actividad ha sido extraída de la página web “Soy Visual”.



### **Actividad 4: Palabras y pseudopalabras.**

Objetivos:

- Mejorar la precisión lectora en la lectura de palabras y pseudopalabras.

En esta tarea se dispersarán encima de la mesa varias tarjetas en cuyo interior aparecerán escritas palabras o pseudopalabras. A su vez, se utilizarán dos vasos, uno con un dibujo de un pulgar hacia arriba (destinado a introducir los carteles con palabras) y otro con un pulgar hacia abajo (que se empleará para las pseudopalabras).

La alumna, durante la actividad tendrá que leer cada uno de los términos escritos en las tarjetas y clasificarlos en un vaso u otro teniendo en cuenta si las palabras leídas existen o si por el contrario son inventadas (pseudopalabras). *Véase Anexo 12*



***Rutina final: Emocionómetro.***

Este ejercicio se ha explicado previamente en la sesión 1.

**SESIÓN 5** ***Actividad 1: Observo, construyo y escribo.***

Objetivos:

- Identificar y reconocer los fonemas que componen la palabra.
- Mejorar la expresión escrita, mediante la elaboración de oraciones.

Se hará uso de una cartulina de gran tamaño dividida en tres secciones: observo, construyo y escribo. En la casilla de “observo” aparecerá una imagen que la alumna tendrá que mencionar en voz alta, en la casilla de “construyo” se situarán las letras que componen la palabra (empleando el alfabeto Montessori), por último, en el apartado de “escribo”, se le pedirá a la niña que piense y escriba una oración con dicha palabra. Algunas de las palabras empleadas durante la actividad están enfocadas a trabajar aquellos fonemas en los que la alumna presenta alguna confusión o dificultad. *Véase Anexo 13*



### **Actividad 2: Ordena las letras.**

Objetivos:

- Identificar, reconocer y ordenar las letras que conforman las palabras.

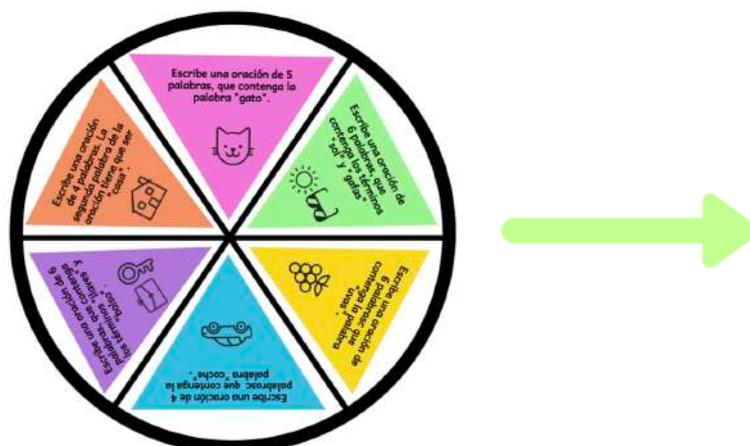
Para esta actividad nuevamente se utilizará el alfabeto Montessori. La profesora colocará encima de la mesa un conjunto de letras que, al ordenarlas, permiten formar una palabra. Seguidamente, la alumna deberá pensar qué palabra puede estar compuesta por dichas letras, realizando combinaciones hasta dar con el orden correcto. Las palabras utilizadas para este ejercicio tendrán entre tres y cinco letras como máximo.

### **Actividad 3: Ruleta de las oraciones.**

Objetivos:

- Mejorar la conciencia léxica y la expresión escrita, mediante la elaboración de oraciones.

El juego consiste en pensar y crear oraciones sencillas. No obstante, en este caso, se empleará una ruleta dividida en varias secciones, en las cuales aparecerán escritas unas premisas que la alumna deberá tener en cuenta a la hora de elaborar la oración, como, por ejemplo, el número de palabras que debe utilizar, algunos conceptos que debe introducir. De esta manera, se girará la ruleta y cuando la flecha se detenga en una casilla, la niña tendrá que escribir la oración siguiendo las instrucciones señaladas.



## SESIÓN 6

### **Actividad 4: Libro “Las jirafas no pueden bailar”.**

#### **Rutina diaria: Emocionómetro.**

Este ejercicio se ha explicado previamente en la sesión 1.

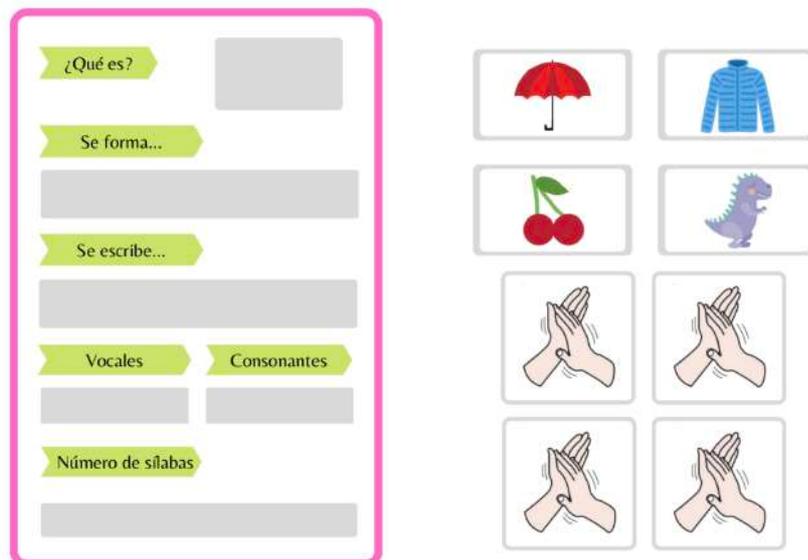
### **Actividad 1: ¿Qué es?**

Objetivos:

- Mejorar la conciencia fonológica.
- Reconocer los fonemas y las sílabas que constituyen la palabra.

Al igual que en la sesión anterior, de nuevo se hará uso de una cartulina de grandes dimensiones para la realización de esta actividad. Durante el ejercicio se trabajarán diferentes aspectos: conciencia fonémica, segmentación silábica, escritura, etc.

En primer lugar, la alumna tendrá que identificar una imagen, a continuación, con el alfabeto Montessori, escogerá las letras que forman la palabra para posteriormente escribirla con un rotulador. Asimismo, tendrá que señalar que vocales y consonantes se diferencian en la palabra mencionada. Finalmente, el último apartado está destinado a descomponer y segmentar la palabra en sílabas. En este caso, el número de sílabas se representará con palmadas (se dará una palmada para mencionar cada una de las sílabas). *Véase Anexo 14*



### ***Actividad 2: ¿Dónde está el sonido?***

Objetivos:

- Identificar las sílabas de la palabra en posición inicial, media y final.

En esta actividad se utilizarán unos pompones coloridos de pequeño tamaño, los cuales servirán para representar las sílabas que conforman la palabra. A su vez, se le entregarán a la alumna unas tarjetas en las que aparecerán diferentes imágenes.

Inicialmente la alumna tendrá que mencionar el nombre de la imagen voz alta. Seguidamente, tras reconocer la palabra y nombrarla correctamente, deberá identificar cuántas sílabas tiene dicha palabra y situar encima de la mesa la cantidad de pompones correspondiente al número de sílabas. A continuación, la profesora preguntará: “¿Dónde está la sílaba \_\_\_?”. La alumna, en este momento, tendrá que levantar el pompón que represente la posición de esa sílaba.



### ***Actividad 3: Los bolos de la rima.***

Objetivos:

- Discriminar y reconocer las palabras que riman entre sí.

El juego consiste, como el propio título indica, en jugar a los bolos, pero en este caso de una manera diferente, puesto que el objetivo es identificar qué palabras riman.

Para su realización se colocarán seis bolos formando una fila horizontal, cada uno de ellos contará con una tarjeta que representará una imagen (enganchada mediante velcro). Además, la alumna dispondrá de una pelota que servirá para tirar los bolos.

En primer lugar, se nombrarán en voz alta los dibujos que aparecen en cada uno de los bolos para así tener conciencia de los mismos. A continuación, la profesora mencionará una palabra aislada y la alumna tendrá que derribar con la pelota aquel bolo que rime con dicha palabra.



#### ***Actividad 4: Secuencias temporales.***

Objetivos:

- Mejorar la comprensión lectora.
- Ordenar la secuencia de sucesos indicada en el texto.

En esta actividad la alumna deberá leer el texto y posteriormente colocar las imágenes en función del orden indicado en el mismo.

El material empleado ha sido extraído de la página web “Imágenes Educativas”.

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| Nombre:.....   | 1   | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Fecha:.....  | Recorta y pega cada secuencia en su lugar |   |   |   |   |
| Marta va a cruzar la calle por el paso de peatones.<br>Espera que pase el coche para poder cruzar.<br>Primero mira a la derecha y luego a la izquierda.<br>No viene ningún coche y Marta cruza sin ningún peligro. |   |   |   |   |   |

#### ***Rutina final: Emocionómetro.***

Este ejercicio se ha explicado previamente en la sesión 1.

## SESIÓN 7 *Actividad 1: Tablero de Conciencia Fonológica.*

Objetivos:

- Trabajar la conciencia fonológica, en concreto, las habilidades de reconocimiento de fonemas, deletreo, segmentación silábica y rima.

El tablero cuenta con un total de 12 casillas en las cuales aparecen diferentes pruebas de conciencia fonológica. En concreto hay 4 casillas de conciencia fonémica, 4 de conciencia silábica y 4 de rima. Se han incluido actividades de deletreo, omisión y sustitución de fonemas y sílabas, orden de letras, reconocimiento de rima entre palabras, en definitiva, varias tareas que permitan repasar de manera global la conciencia fonológica. La alumna tendrá que ir realizando cada una de las pruebas que aparecen en el tablero. Cuando haya efectuado correctamente la actividad, pondrá un pompón en la casilla superada y pasará a la siguiente, así sucesivamente hasta llegar a la meta. *Véase Anexo 15*



### **Actividad 2: ¿Qué letras faltan?**

Objetivos:

- Identificar y discriminar los fonemas ausentes en las palabras.

El ejercicio consiste en completar las palabras, distinguiendo qué letras son las que se han omitido. Para ello, durante la realización de esta actividad se utilizará el abecedario Montessori. La alumna tendrá que colocar las letras ausentes en la casilla correspondiente.



### **Actividad 3: Ordena la oración.**

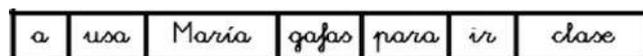
Objetivos:

- Ordenar las palabras para construir una oración.

Con la finalidad de trabajar la estructura oracional, esta actividad se basa principalmente en ordenar las palabras que componen la oración.

En un extremo de la mesa se colocarán las imágenes que representan el enunciado. Junto a ellas, se situarán las palabras que conforman la oración, pero de manera desordenada. La alumna tendrá que leer con detenimiento cada una de las palabras, intentando obtener un orden adecuado de la oración.

El material empleado para esta actividad ha sido extraído de la página web “Imágenes Educativas”.



### **Actividad 4: Libro “Las jirafas no pueden bailar”.**

## SESIÓN 8

### *Rutina diaria: Emocionómetro.*

Este ejercicio se ha explicado previamente en la sesión 1.

### *Actividad 1: Monstruos come sílabas.*

Objetivos:

- Identificar las sílabas que componen una palabra.
- Reforzar la habilidad de segmentación silábica.

Para esta actividad se utilizarán unas garrafas de agua vacías, las cuales se convertirán en unos “monstruos de las sílabas”. Se hará un agujero en la botella para hacer la boca y luego se decorará con diferentes materiales como gomaeva, cinta adhesiva, cartulina, etc. En total serán necesarias cinco garrafas y cada monstruo representará un número de sílabas distinto.

Respecto al procedimiento del juego, inicialmente se le proporcionarán a la alumna unas tarjetas en cuyo interior aparecerán diferentes imágenes. A continuación, deberá escoger una tarjeta, nombrar la palabra, segmentarla en sílabas e introducirla en el monstruo que corresponda en función del número de sílabas.

Esta idea está basada en una publicación realizada por Eugenia Romero en la página web “Maestros de Audición y Lenguaje”.

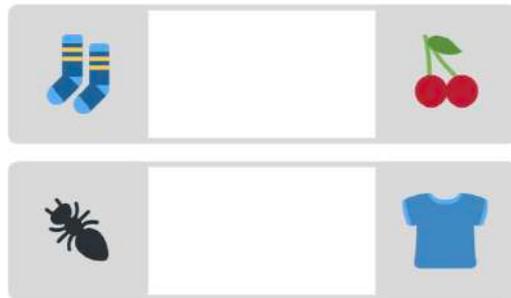


### ***Actividad 2: ¿Dónde está la sílaba?***

Objetivos:

- Reconocer la sílaba común entre dos palabras.

De nuevo se emplearán unas tarjetas en las que aparecerán dos imágenes distintas. La alumna tendrá nombrar ambas palabras e identificar cuál es la sílaba común que comparten. A continuación, deberá escribir dicha sílaba en el recuadro situado en la parte central de la tarjeta.



### ***Actividad 3: Matamoscas.***

Objetivos:

- Discriminar las palabras que riman entre sí.

En este juego necesitaremos unos matamoscas, los cuales tendrán varias tiras de velcro en una de sus caras. A su vez, se dispersarán en el suelo diferentes imágenes, que también dispondrán una pequeña porción de velcro.

A continuación, se le dará a la alumna el matamoscas. La profesora mencionará en voz alta una palabra y la alumna deberá atrapar con el matamoscas la imagen que rime con dicha palabra.

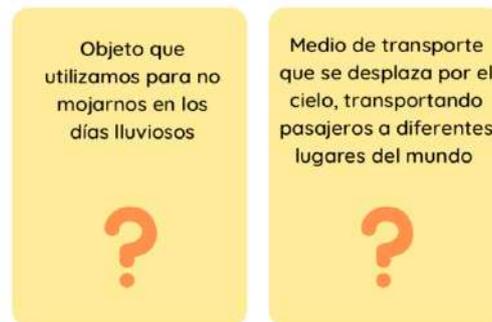


#### ***Actividad 4: Adivinanzas.***

Objetivos:

- Mejorar la comprensión lectora.
- Reconocer los elementos descritos en el texto.

Este juego sirve principalmente para trabajar la lectura. La alumna tendrá que leer las descripciones que aparecen en cada una de las tarjetas y pensar qué objeto puede presentar esas características.



#### ***Rutina final: Emocionómetro***

Este ejercicio se ha explicado previamente en la sesión 1.

### 3.5 RESPUESTA DE LA ALUMNA

La respuesta de la alumna hacia la intervención ha sido realmente positiva. Desde un comienzo, su actitud y comportamiento han sido completamente ejemplares, realizando las actividades con entusiasmo y alegría. A pesar de ser consciente y conocedora de sus propias dificultades, en cada una de las sesiones ha destacado su gran predisposición e interés por mejorar y lograr avances significativos.

Con el paso de los días, he podido establecer con la alumna un vínculo de confianza, lo cual ha supuesto un elemento fundamental para encaminar adecuadamente la intervención y poder progresar en su aprendizaje. Diariamente, al inicio de las sesiones, mantenía una breve conversación con ella con la finalidad de percibir cómo se encontraba, cuál era su estado de ánimo o conocer ciertas inquietudes que pudiera tener. Este hábito me ha proporcionado una información relevante, permitiéndome conocer progresivamente la personalidad de la niña, favoreciendo implícitamente un clima agradable de trabajo.

En lo que alude a la evolución de la alumna, poco a poco se han ido observando pequeñas mejoras en cuanto a las habilidades implicadas en la lectoescritura. Inicialmente mostraba confusiones con determinados fonemas y grafemas, dificultades para segmentar las palabras en sílabas, errores en las tareas de deletreo y un déficit en la comprensión lectora. Sin embargo, a medida que ha avanzado el tiempo, estas dificultades han ido disminuyendo, consiguiendo progresar en la discriminación de los fonemas y las sílabas que componen las palabras, mejorando en la comprensión y fluidez lectora, siendo capaz de extraer la idea principal de algunas oraciones o textos.

A su vez, a lo largo de la intervención también he encontrado ciertas limitaciones. En determinados momentos, algunos de los ejercicios propuestos han podido ser demasiado extensos o complejos, lo cual ha podido originar una disminución de la atención en cuanto a su realización. A pesar de ello, la alumna en la mayoría de ocasiones ha superado satisfactoriamente las diferentes tareas, percatándose de cuándo cometía un error y rectificando para resolverlo.

En cuanto a la tolerancia a la frustración, tal y como se ha expuesto anteriormente, la alumna, al completar las sesiones, tenía que realizar una rutina final con el objetivo de expresar qué sensaciones había sentido o vivido a lo largo de la clase, qué actividades la habían resultado más complicadas o cuáles le habían gustado más. Si es cierto que, por lo general, las actividades la han resultado dinámicas y divertidas, sin embargo, en los ejercicios de comprensión lectora se podía apreciar cierto nerviosismo e inquietud. No obstante, los resultados obtenidos han reflejado que la niña ha sabido gestionar sus emociones en todo momento, afrontando aquellas tareas en las que encontraba algún inconveniente.

Personalmente, he podido comprobar que la Metodología Montessori propicia un aprendizaje óptimo y funcional. Considero que la utilización de este método educativo ha apoyado considerablemente la consecución de los objetivos planteados al inicio de la intervención. A la hora de realizar las actividades, la alumna ha trabajado con motivación, prestando atención al procedimiento y realización de los ejercicios. Los recursos empleados durante las sesiones le resultaban atractivos, el poder manipular los materiales ha favorecido notablemente la comprensión y ejecución de las tareas. A pesar de que los progresos no hayan sido muy notorios, debido principalmente a la brevedad de la intervención causada por el COVID-19, estoy muy satisfecha con la actitud que ha mostrado la niña en las sesiones, puesto que, un factor esencial para el progreso personal es la confianza en uno mismo y desde luego, he podido observar cómo la alumna se sentía orgullosa en cada uno de sus logros.

## 4. CONCLUSIONES

En el transcurso del presente trabajo se ha realizado una revisión bibliográfica de la dislexia, con la finalidad de proporcionar una información precisa que permita comprender las dificultades, causas, características y manifestaciones que entrama este trastorno del aprendizaje. A su vez, se ha expuesto el proceso de intervención llevado a cabo con un caso real de dislexia, empleando múltiples recursos basados en los principios pedagógicos propios de la Metodología Montessori. No obstante, este epígrafe está destinado a profundizar en las conclusiones y consideraciones finales que he obtenido respecto a la elaboración del TFG.

Como se ha podido comprobar en el marco teórico, la dislexia es una dificultad de aprendizaje que afecta a numerosos escolares, repercutiendo de manera considerable en su progreso académico. Según la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002) este trastorno se caracteriza principalmente por un déficit en la decodificación fonológica, un aspecto determinante que influye negativamente en la adquisición del proceso lector. Sus manifestaciones pueden comenzar a aparecer desde temprana edad, en los primeros niveles educativos, apreciándose ciertas complicaciones en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Calavia (2011) sostiene que, en concreto, algunos indicadores de riesgo que pueden denotar un posible caso de dislexia son una mala identificación de los grafemas y fonemas que componen las palabras, confusión con el orden y disposición de las letras, falta de ritmo, entonación y fluidez lectora o una escasa comprensión de textos. Los docentes, durante las jornadas escolares, deben estar pendientes de estos signos, con el objetivo de propiciar un diagnóstico precoz que permita intervenir y solventar las dificultades de aprendizaje (Alvarado et al., 2007).

Particularmente, durante la realización de la intervención he podido conocer en profundidad todos estos aspectos, puesto que la alumna con la que se han llevado a cabo las sesiones manifestaba dichas características, presentando una gran dificultad en las habilidades implicadas en la conciencia fonológica, en la correspondencia grafema-fonema y consecuentemente en la comprensión lectora. Todo ello me ha hecho ser consciente de la importancia que posee la detección temprana de las dificultades de aprendizaje, comprobando de primera mano la incidencia que generan en el rendimiento escolar de las personas diagnosticadas. El hecho de que el alumnado con dislexia reciba

una adecuada atención educativa y una intervención individualizada supone un factor trascendental para su evolución y mejora personal.

Actualmente existen innumerables actividades que permiten responder de forma efectiva a las dificultades específicas en lectura. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, durante la intervención decidí emplear recursos y materiales didácticos basados en el método Montessori. Fundamentalmente, la causa que originó que me decantara por esta metodología fue la gran importancia que se le otorga a la figura del niño y la motivación que podía generar en el alumnado con dislexia: el aprendizaje activo, por descubrimiento, el juego como elemento fundamental para el aprendizaje, los materiales manipulativos, la experimentación, la exploración, el ensayo-error. Además, un aspecto relevante de este método educativo es que el docente asume y desempeña un papel de guía, orientando al alumno en su desarrollo y crecimiento personal, proporcionándole apoyo y ayuda en aquellas dificultades que puedan surgir durante su proceso de aprendizaje (Velasco, 2010). Todos estos factores permiten que el sujeto aprenda haciendo en un ambiente tranquilo y positivo, evitando sensaciones de miedo, agobio o frustración. Considero que la Metodología Montessori ha supuesto un punto a favor de la intervención, beneficiando el óptimo desarrollo de cada una de las sesiones. Esto se ha visto reflejado en la actitud de la alumna, la cual ha mostrado una gran confianza en sí misma en las diferentes tareas, comprendiendo y realizando con éxito gran parte de las actividades planteadas.

Retomando de nuevo las dificultades de aprendizaje que origina la dislexia, al comienzo de la intervención se realizó una Evaluación Inicial, con motivo de identificar las necesidades concretas de la alumna y planificar las sesiones posteriores. Tras analizar los resultados obtenidos, pude observar que la alumna presentaba varias complicaciones en conciencia fonológica y en comprensión lectora. Por este motivo, la intervención ha estado dirigida primordialmente hacia la mejora de la habilidad fonológica, ya que, como manifiestan los autores Bolea, Conde, Panadero, Pérez, Valtueña y Vicente (2017) en la Guía Práctica de la dislexia: "...el entrenamiento del conocimiento fonológico influye decisivamente en el éxito del aprendizaje de la lectura..." (p. 25). Además, dentro de la conciencia fonológica se encuentran integradas varias destrezas tales como la conciencia fonémica, silábica y léxica, por ello, durante las sesiones, se han planteado actividades de identificación y discriminación de fonemas y grafemas, deletreo, segmentación y secuenciación silábica, rima entre palabras, estructuración de oraciones y lectura de textos. El cómputo de todas estas habilidades permite adquirir una adecuada mecánica

lectora y por tanto una buena comprensión de los diferentes escritos. Cabe señalar que dichas destrezas se han trabajado de manera lúdica y dinámica, despertando así el interés de la alumna hacia la realización de los ejercicios. Todo ello ha generado una actitud completamente participativa, favoreciendo de esta manera el desarrollo personal y el alcance de los objetivos planteados.

A pesar de la brevedad del periodo de intervención, derivada de la situación vivida en España por el COVID-19, con el paso de los días he podido observar pequeñas mejoras en la lectura, una mayor precisión durante la decodificación, un incremento de la atención respecto a la comprensión del texto y una buena motivación hacia la realización de las actividades. Personalmente pienso que la Metodología Montessori ha supuesto un factor fundamental para la consecución de estos progresos, a lo largo de las sesiones he comprobado que la alumna respondía positivamente a los ejercicios propuestos, ya que, mientras hacía cada una de las tareas, manipulaba constantemente los materiales, los observaba con atención y disfrutaba con los diferentes recursos.

Todos estos hechos me hacen sentir completamente satisfecha con el esfuerzo y dedicación empleados durante la realización del trabajo. El poder poner en práctica una intervención real en dislexia me ha permitido vivenciar una experiencia verdaderamente gratificante y una oportunidad única en mi formación. En cada una de las sesiones he podido comprender cómo son realmente las dificultades específicas de la dislexia, lo cual ha supuesto un aprendizaje fundamental que sin duda me ayudará a desempeñar la labor docente el día de mañana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P., y Uriz, N. (2004). *PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, Diagnóstico e Intervención Interdisciplinar. *REVISTA ENGINY*, 16-17. Recuperado de: <http://candi.salonadistancia.com/articulos/dislexia-art%C3%ADculo-ENGINY-castellano.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2018). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)*, (5.ª ed.). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Artigas, J. (2000). Disfunción Cognitiva en la Dislexia. *Revista de Neurología Clínica*, 1, 115-124. Recuperado de: <https://www.habilmind.com/images/Disfuncion-cognitiva-en-la-dislexia-Artigas-articulo.pdf>
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de Neurología*, 34(Supl 1), S7-S13. Recuperado de: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/LOGOPE DIA/TRASTORNOS%20LENGUAJE/DISLEXIAS/Problemas%20asociados%20a%20la%20dislexia%20-%20Artigas%20-%20art.pdf>
- Asociación Andaluza de Dislexia, ASANDIS. (2010). Guía General Sobre Dislexia. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>
- Asociación Internacional de Dislexia, IDA. (2002). Definición de Dislexia. Recuperado de: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

- Asociación Madrid con la Dislexia y otras DEA. (2014). La dislexia en el aula: lo que todo educador debe saber. ANPE-Madrid, sindicato independiente. Recuperado de: [https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/GUIA-DISLEXIA-COMPLETA\\_14.pdf](https://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/GUIA-DISLEXIA-COMPLETA_14.pdf)
- Bakker, D. J. (1992). Neuropsychological Classification and Treatment of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 2, 433-438.
- Bolea, S., Conde, M. D., Panadero, B., Pérez, I., Valtueña, M., y Vicente, L. (2017). La dislexia: guía de detección y actuación en el aula. Guía Práctica. Gobierno de Aragón. Recuperado de: <http://www.educaragon.org/FILES/Dislexia%20Gu%C3%ADa%20definitiva%2004102017.pdf>
- Britton, L. (2000). *Jugar y aprender con el método Montessori. Guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años*. Barcelona, España: Paidós Educación.
- Brunet, J. P. (1998). Definición de las dificultades de aprendizaje. Recuperado de: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/definicion\\_de\\_las\\_dificultades\\_de\\_aprendizaje.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/definicion_de_las_dificultades_de_aprendizaje.pdf)
- Calavia, N. (2011). ¿Cómo debemos actuar los docentes ante alumnos con trastornos específicos de la lectura? *Revista Arista digital*, 4, 527-532. Recuperado de: [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2011\\_enero\\_47.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2011_enero_47.pdf)
- Castejón, J. L., y Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Navarra, España: Editorial Club Universitario.
- Ciudad-Real, A. (2018). *Fichas de comprensión lectora*. Imágenes Educativas. Recuperado el 28 de febrero de: <https://www.imageneseducativas.com/bonitas-fichas-de-comprension-lectora/diapositiva2-94/>
- Ciudad-Real, A. (2020). *Actividades para trabajar las secuencias temporales*. Imágenes Educativas. Recuperado el 20 de mayo de: <https://www.imageneseducativas.com/actividades-para-trabajar-las-secuencias-temporales/>

Ciudad-Real, A. (2020). *Ordenamos las frases*. Imágenes Educativas. Recuperado el 20 de mayo de: <https://www.imageneseducativas.com/fichas-trabajar-las-oraciones-ordenamos-frases/>

Ciudad Real, G., y Martínez, M. (2016). *El cuento de la araña*. Orientación Andújar. Recuperado el 29 de febrero de: <https://www.orientacionandujar.es/2016/12/12/actividades-trabajar-la-comprension-lectora-cuento-la-aran%CC%83a/>

Ciudad Real, G., y Martínez, M. (2017). *Los tarritos silaberos*. Orientación Andújar. Recuperado el 29 de febrero de: <https://www.orientacionandujar.es/2017/04/19/contamos-silabas-mermelada-silabas-tarritos-silaberos/>

Ciudad Real, G., y Martínez, M. (2020). *Actividad de rima*. Orientación Andújar. Recuperado el 29 de febrero de: <https://www.orientacionandujar.es/2020/01/17/tarjetas-para-trabajar-la-conciencia-fonologica-con-dibujitos-riman/>

Coltheart, M. (1981). Disorders of Reading and Their Implications for Models of Normal Reading. *Visible Language*, XV(3), 245-286. Recuperado de: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/visiblelanguage/pdf/15.3/disorders-of-reading-and-their-implications-for-models-of-normal-reading.pdf>

Cosas de Logopedia. (2020). *Comprensión de estructuras gramaticales*. Recuperado el 28 de febrero de 2020 de: <http://cosasdelogopedia.blogspot.com/>

Cuetos, F. (2012). *Psicología de la lectura* (8.<sup>a</sup> ed.). Madrid, España: Wolters Kluwer.

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada* (5.<sup>a</sup> ed.). Madrid, España: TEA Ediciones.

De la Torre, E. H. (2000). La dislexia escolar. Algunas consideraciones actuales respecto a su intervención. Recuperado de: <http://www.rehasoft.com/documentos/terceros/LA%20DISLEXIA%20ESCOLAR.pdf>

- Díaz Rincón, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles Salmantinos de Educación*, 7, 141-162. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2321812>
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., y Arribas, D. (2010). *Test de vocabulario en imágenes de Peabody*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Franks, C., MacPhie, I. L., y Monaco, A. P. (2002). The genetic basis of dislexia. *Lancet Neurology*, 1(8), 483-490.
- Fundación Argentina María Montessori, FAMM. (2018). El método Montessori. Recuperado de: <https://www.fundacionmontessori.org/metodo-montessori.htm>
- González, M. T. G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de:  
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5443/5881>
- Gregorio, C. C., Sánchez, V. G., Almunia, E. L., y Gavín, C. M. (2015). Herramientas para la evaluación de la lectoescritura dislexia. Recuperado de:  
<https://www.clc.cat/pdf/publicacions/documents/es/HERRAMIENTASEvaluacionLECTOESCRITURA.pdf>
- Haro, B., y Ocaña, I. (2018). *Ruleta de rimas*. Soy Visual. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de: <https://www.soyvisual.org/materiales/ruleta-de-rimas>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Recuperado de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

- López-Tejeda, S. I., Uribe Viquez, Z., Villarruel Rivas, M. C., Mendoza-Barrera, G., y Durand-Rivera, A. (2012). Dislexia desde un enfoque cognitivo: revisión de clasificación. *Revista Mexicana de Comunicación, Audiología, Otoneurología y Foniatría*, 1(2), 98-103. Recuperado de:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/e64a/df6665fafd8f7e99c1c1d72d09de80a549d.pdf>
- Merina, E. (2018). *Caja de sonidos Montessori*. El Método Montessori. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de: <https://elmetodomontessori.com/>
- Nicolson, R. I., y Fawcett, A. J. (1994). Comparison of déficits in cognitive and motor skills among children with dislexia. *Annals of Dyslexia*, 44, 147-164.
- Orton, S. T. (1925). "Word-Blindness" in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14(5), 581-615.
- Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., y Pienda, J. A. G. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604. Recuperado de:  
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1005>
- Quintanal, J. (2011). La dislexia: desconocida, cuando no, ignorada. *Padres y Maestros*, 340, 16-19. Recuperado de:  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/466/377>
- Rivas, R. M., y López, S. (2015). Actualidad en la etiología de la dislexia. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, Extr* (9). Recuperado de:  
[http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.09.133/pdf\\_233](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.09.133/pdf_233)
- Romero, E. (2017). *Monstruos come sílabas*. Maestros de Audición y Lenguaje. Recuperado el 20 de mayo de 2020 de:  
<https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/monstruos-come-silabas/>
- Romero, E. (2020). *Adivina la palabra secreta*. Maestros de Audición y Lenguaje. Recuperado el 27 de febrero de:  
<https://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com/juego-y-fichas-adivina-la-palabra-secreta-b-d/>

- Sánchez, A. M., y Gallego, M. C. (s. f.). Autoaprendizaje y formación de imágenes ortográficas en tercer ciclo de educación primaria. Recuperado de:  
<https://www.um.es/documents/299436/550133/MORENO+SANCHEZ,+ANA+y+CARRILLO+GALLEGO,+M+SOL.pdf>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Shaywitz, S. E., y Shaywitz, B. A. (1987). Attention Deficit Disorder: Current Perspectives. *Pediatric Neurology*, 3(3), 129-135.
- Sierra, J. L. N., y Cubells, J. L. C. (2009). Criterios y pautas de actuación ante la dislexia. Recuperado de:  
[https://scholar.google.es/scholar?q=criterios+y+pautas+de+actuacion+ante+la+dislexia&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.es/scholar?q=criterios+y+pautas+de+actuacion+ante+la+dislexia&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Silva, C. (2011). *Evaluación de la dislexia*. Ladislexianet. Recuperado el 11 de mayo de 2020 de: <http://www.ladislexia.net/evaluacion/>
- Silva, C. (2012). *Prueba de lectura de palabras y pseudopalabras*. Ladislexianet. Recuperado el 11 de mayo de 2020 de: <http://www.ladislexia.net/evaluacion-dislexia-lectura-palabras-y-pseudopalabras/>
- Suárez, P., y Cuetos, F. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24(2), 188-192. Recuperado de:  
<http://www.psicothema.com/pdf/3997.pdf>
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 423-432. Recuperado de:  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58074/35586>
- Timoneda, C., Pérez, F., Mayoral, S., y Serra, M. (2013). Diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura y la dislexia basado en la Teoría PASS de la inteligencia utilizando la batería DN-CAS. Origen cognitivo de la dislexia. *Aula Abierta*, 41(1), 5-16. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097728>

- Toro, J., y Cervera, M. (1980). *TALE. Test de Análisis de la Lectura y la Escritura*. Bizkaia, España: Grupo Albor-Cohs.
- Valdivieso, L. B. (1993). La dislexia: cien años después. Investigación, antecedentes históricos y definiciones. *PSYKHE*, 2(1), 95-105. Recuperado de:  
<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/44/44>
- Velasco, R. (2010). Método Montessori. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 6. Recuperado de:  
[http://mestreacasa.gva.es/c/document\\_library/get\\_file?folderId=500012568007&name=DLFE-690541.pdf](http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500012568007&name=DLFE-690541.pdf)

## ANEXOS

### Anexo 1: Actividad para evaluar la identificación del nombre y del sonido de las letras.

El ejercicio consiste en reconocer e identificar por qué letra comienza cada uno de los dibujos que aparecen en la tarjeta. Al completar todas las casillas escribiendo las letras iniciales de las imágenes, se obtiene un término final, o lo que se denominaría como una “palabra oculta”.



Figura 2: Actividad “Encuentra la palabra oculta”.

Fuente: Página web “Maestros de Audición y Lenguaje”.

### Anexo 2: Lista de palabras y pseudopalabras.

|       |  |          |  |       |  |         |  |
|-------|--|----------|--|-------|--|---------|--|
| Nube  |  | Cepillo  |  | Fuca  |  | Calita  |  |
| Saco  |  | Galleta  |  | Llura |  | Loguta  |  |
| Foca  |  | Zapato   |  | Cife  |  | Vijado  |  |
| Rosa  |  | Lechuga  |  | Gaju  |  | Tometu  |  |
| Lazo  |  | Chaqueta |  | Juco  |  | Chapufo |  |
| Arbol |  | Espejo   |  | Iope  |  | Islaec  |  |
| Isla  |  | Ismael   |  | Aseb  |  | Opcari  |  |
| Aono  |  | Oscuro   |  | Osla  |  | Ehpaic  |  |
| Atin  |  | Astuto   |  | Acra  |  | Ubliac  |  |
| Este  |  | Espada   |  | Unec  |  | Asneac  |  |



### Anexo 3: Estructuras gramaticales.

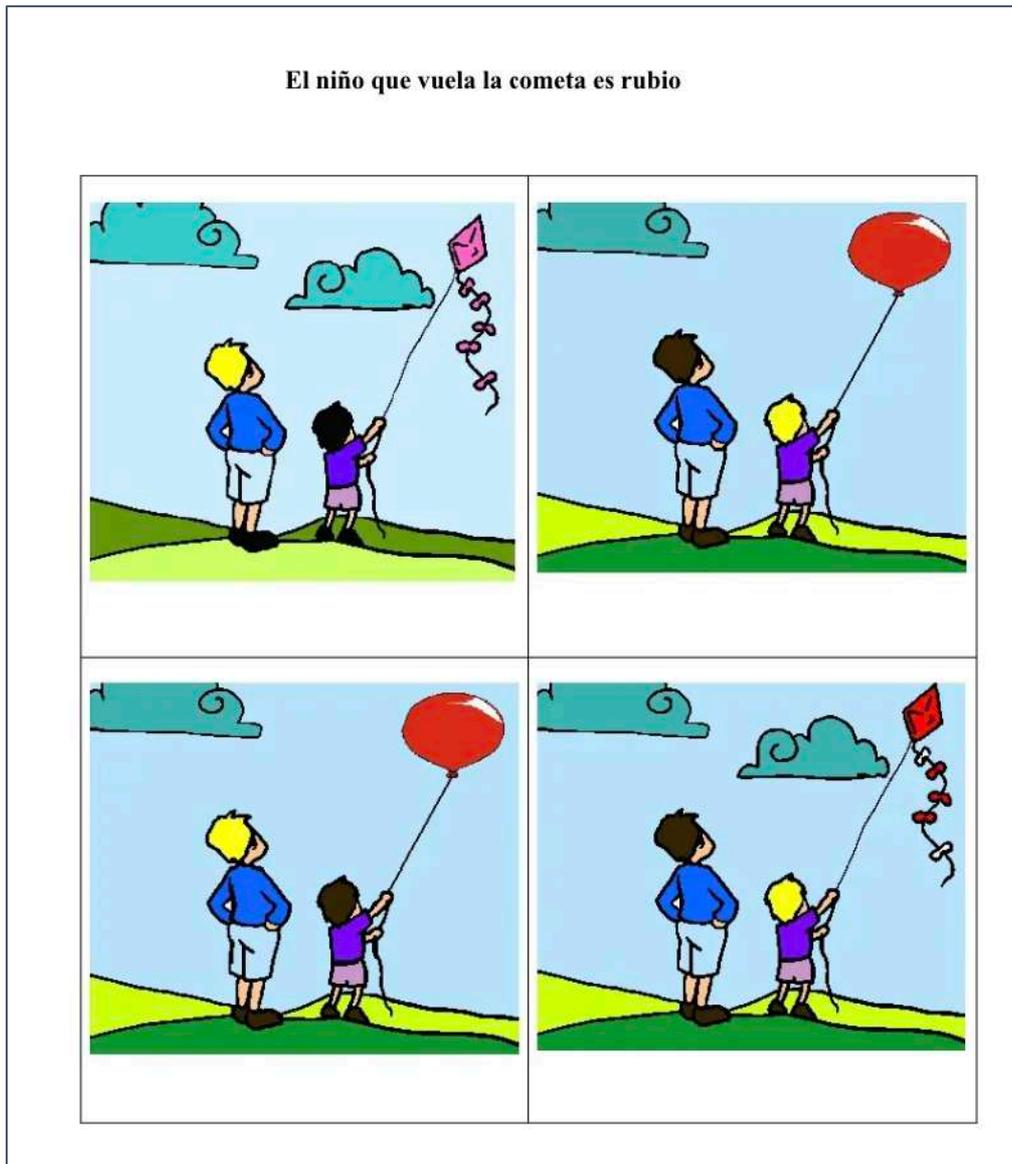


Figura 3: Prueba para evaluar la comprensión gramatical.

Fuente: Blog “Cosas de Logopedia”.

#### Anexo 4: Lectura de textos (comprensión lectora).

El primer texto fue leído en voz alta por la alumna, comprobando y examinando su comprensión escrita a través de preguntas que debía responder en el papel. Sin embargo, el segundo texto lo leí personalmente de manera oral, realizando de nuevo una serie de preguntas, evaluando en esta ocasión la comprensión oral.

Además, cabe destacar que, a la hora de responder las preguntas, se le retiró el texto a la alumna, evitando de esta manera una valoración errónea de su capacidad en comprensión lectora.

|   |   |
|---|---|
|  <p>Hugo es agricultor y tiene una huerta. Ha plantado tomates, lechugas, zanahorias y patatas. Cuando estén listas para recoger las llevará a casa para hacer riquísimas comidas.</p> | <p>¿Qué profesión tiene Hugo?</p> <hr/> <p>¿Qué ha plantado en la huerta?</p> <hr/> <p>¿Qué hará cuando estén listos?</p> <hr/> |
|---|---|

Figura 4: Texto para evaluar la comprensión escrita.

Fuente: Página web “Imágenes Educativas”.

|  |   |
|--|---|
| <p>En una vieja caja de cartón, vivía una araña llamada Pepa, siempre estaba mal humorada y enfadada, un día, se puso a fabricar su telaraña, la comenzó pero no sabía como se hacía, la quería para atrapar moscas y mariposas, cuando la terminó no atrapaba ninguna, triste y enojada la rompió, pero como lo hizo muy enfadada no se dio cuenta y toda se enredó en su propia trampa, y ahí quedó colgando pidiendo auxilio a todos los animales del bosque.</p> |  <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Cómo se llamaba la araña?</li><li>2. ¿Dónde vivía la araña?</li><li>3. ¿Qué título le pondrías al cuento?</li><li>4. ¿Qué quería atrapar la araña?</li><li>5. ¿Cómo estaba siempre la araña?</li><li>6. ¿A quién pidió auxilio?</li><li>7. ¿Por qué no te inventas otro final?</li></ol> |
|--|---|

Figura 5: Texto para evaluar la comprensión oral.

Fuente: Página web “Orientación Andújar”.

## Anexo 5: Conciencia fonológica.

Esta primera actividad denominada como “Los tarritos silaberos” está destinada a trabajar la segmentación silábica, es decir el conteo del número de sílabas que componen una palabra. Para ello es necesario explicar a la alumna que vamos a hacer una mermelada de sílabas, pero en cada tarrito solo pueden introducirse palabras que contengan el número de sílabas indicado en la etiqueta.



Figura 6: Actividad “Los tarritos silaberos”.

Fuente: Página web “Orientación Andújar”.

Para evaluar la rima entre palabras se emplearon unas tarjetas en las cuales aparecían dos imágenes. El ejercicio consistía en nombrar ambas palabras en voz alta e identificar si existía rima entre ellas, a través de la discriminación auditiva.

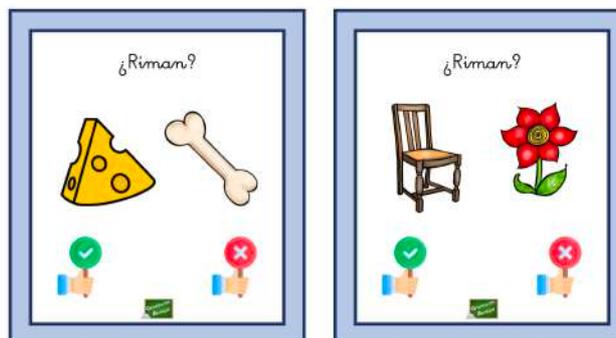


Figura 7: Actividad de rima.

Fuente: Página web “Orientación Andújar”.

Esta actividad permite evaluar la conciencia fonológica, mediante un ejercicio de sustitución de fonemas. La tarea consiste en discriminar qué fonema ha variado de una palabra a otra.



Figura 8: Actividad de sustitución de fonemas.

## Anexo 6: Hoja de registro.

**HOJA DE REGISTRO**

**Identificación del nombre y del sonido de las letras:**

|            |  |
|------------|--|
| Identifica |  |
| Nombra     |  |
| Escribe    |  |

**Lectura de palabras y pseudopalabras:**

|                   |                                  |
|-------------------|----------------------------------|
| Velocidad lectora | Palabras:<br><br>Pseudopalabras: |
|-------------------|----------------------------------|

|               |  |
|---------------|--|
| Sustituciones |  |
| Omisiones     |  |
| Adiciones     |  |
| Inversiones   |  |

**Comprensión lectora:**

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Estructuras gramaticales: | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El hombre que mira al perro está comiendo</li> <li>2. El niño que vuela la cometa es rubio.</li> <li>3. La mujer que pasea a la niña es rubia.</li> <li>4. El libro que hay debajo de la mesa es azul.</li> <li>5. El niño llora, pero la niña no.</li> <li>6. El caballo es grande, pero el perro no.</li> <li>7. El coche es pequeño, pero no rojo.</li> <li>8. La flor es grande, pero no es amarilla.</li> <li>9. La mujer lo coge.</li> <li>10. El gato las mira.</li> <li>11. El niño la huele.</li> <li>12. El coche los sigue.</li> <li>13. La niña es mirada por el niño.</li> </ol> |
|---------------------------|---|

|                     |   |
|---------------------|---|
|                     | <p>14. Es la pelota la que está sobre la mesa.</p> <p>15. El niño al que besa la niña es moreno.</p>  |
| Comprensión escrita | <p>¿Comprende el texto?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>Respuesta a las preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> </ol> <p>Observaciones:</p> |
| Comprensión oral    | <p>¿Presenta dificultades para responder las preguntas en relación con el texto?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>Observaciones:</p>   |

**Conciencia fonológica:**

|                     |  |
|---------------------|--|
| Conciencia silábica | <p>¿Segmenta las palabras silabas?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>¿Identifica el número de silabas de una palabra?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>Observaciones:</p> |
|---------------------|--|

|      |  |
|------|--|
| Rima | <p>Discriminación auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Queso-hueso:</li> <li>• Silla-flor:</li> <li>• Castillo-ladrillo:</li> <li>• Piña-niña:</li> <li>• Canguro-coche:</li> <li>• Botón-ratón:</li> <li>• Lobo-globo:</li> <li>• Avestruz-pincel:</li> <li>• Violín-calcetín:</li> <li>• Sol-perro:</li> <li>• Raqueta-maleta:</li> <li>• Tenedor, ordenador:</li> <li>• Huella-botella:</li> <li>• Bota-muñeca:</li> <li>• Delfín-iglú:</li> <li>• Lápiz-lana:</li> </ul> <p>Observaciones:</p> |
|------|--|

|                        |   |
|------------------------|---|
| Sustitución de fonemas | <p>¿Discrimina la variación de fonemas?</p> <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casa-cama:</li> <li>• Mesa-masa:</li> <li>• Foco-foca:</li> <li>• Luna-cuna:</li> <li>• Suma-puma:</li> <li>• Niña-piña:</li> <li>• Bata-lata:</li> <li>• Pato-gato:</li> <li>• Dado-dedo:</li> <li>• Gota.bota:</li> <li>• Gato-gota:</li> <li>• Tapa-capa:</li> <li>• Mono-moño:</li> <li>• Sopa-sapo:</li> <li>• Moto-mono:</li> </ul> <p>Observaciones:</p> |
|------------------------|---|

|                      |  |   |
|----------------------|--|---|
| Inversión de sílabas | ¿Es capaz de invertir las sílabas de una palabra?        | <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>  |
|                      | ¿Identifica la inversión de las sílabas de una palabra?  | <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toga:</li> <li>• Rape:</li> <li>• Checo:</li> <li>• Pizla:</li> <li>• Bfioi:</li> <li>• Cafo:</li> <li>• Ñapi:</li> <li>• Rrago:</li> <li>• Tabo:</li> <li>• Soque:</li> </ul> <p>Observaciones:</p>  |
| Deletreo             | ¿Presenta confusión de fonemas auditivamente semejantes? | <p>Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ramo:</li> <li>• Cama:</li> <li>• Gato:</li> <li>• Nave:</li> <li>• Lazo</li> <li>• Seta:</li> <li>• Árbol:</li> <li>• Flor:</li> <li>• Café:</li> <li>• Pez:</li> <li>• Cerdo:</li> <li>• Sol:</li> <li>• Helado:</li> <li>• Caballo:</li> <li>• Casa:</li> <li>• Pelota:</li> <li>• Tesoro:</li> <li>• Payaso:</li> </ul> |

**Anexo 7: Actividad “Completa la palabra”.**



Figura 9: Actividad “Completa la palabra”.

## Anexo 8: Emocionómetro.



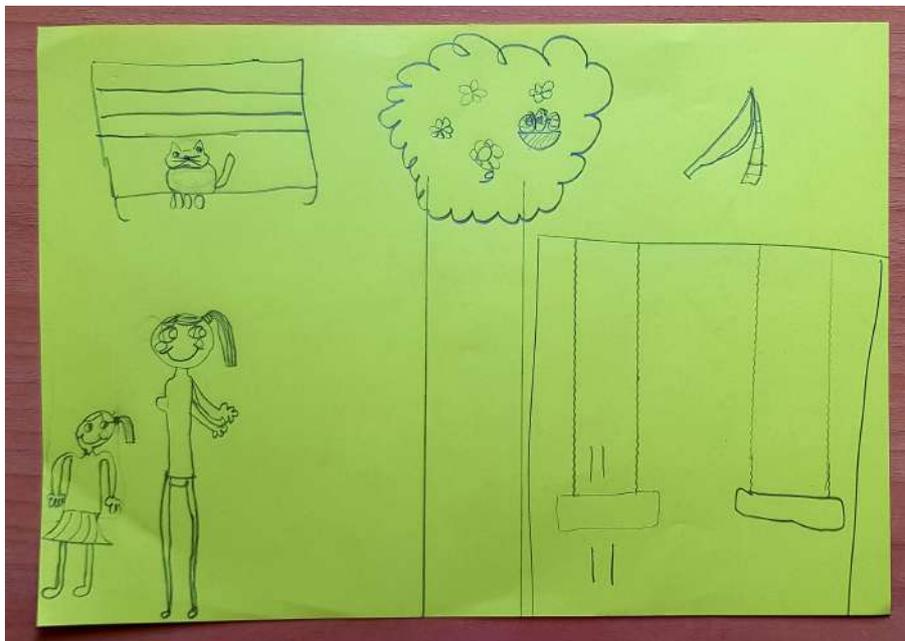
Figura 10: Emocionómetro.

**Anexo 9: Actividad “Puzle de sílabas”.**



*Figura 11: Actividad “Puzle de sílabas”.*

**Anexo 10: Actividad “Representa la escena”.**



*Figura 12: Dibujo de la alumna.*

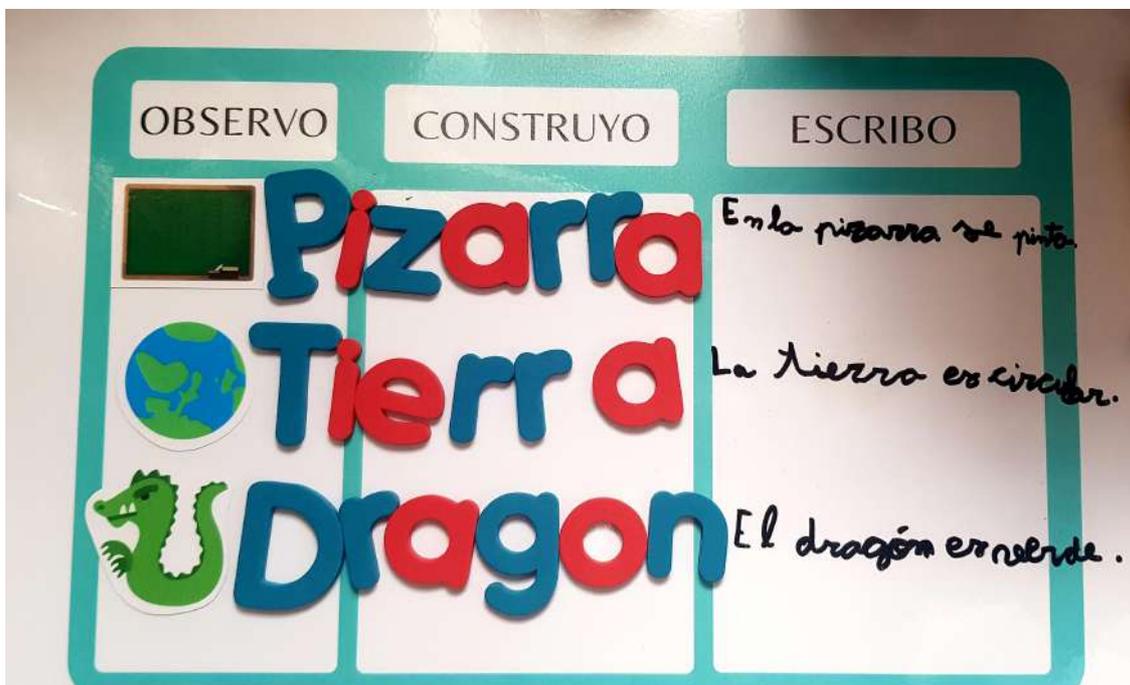


**Anexo 12: Actividad “Palabras y pseudopalabras”.**



*Figura 14: Vasos para la actividad “Palabras y pseudopalabras”.*

**Anexo 13: Actividad “Observo, construyo y escribo”.**



*Figura 15: Actividad “Observo, construyo y escribo”.*

## Anexo 14: Actividad “¿Qué es?”.

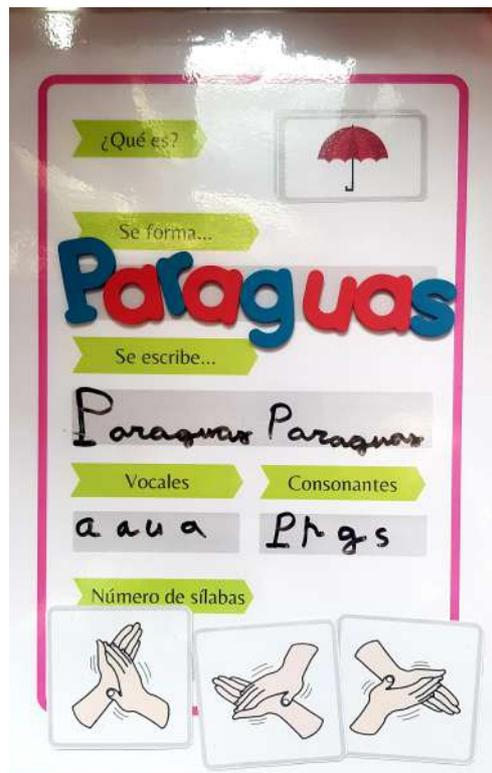


Figura 16: Actividad “¿Qué es?”.

## Anexo 15: Actividad “Tablero de Conciencia Fonológica”.



Figura 17: Tablero de Conciencia Fonológica.