



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y

TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO

**INTERVENCIÓN TEMPRANA  
PARA POSIBLES CASOS DE  
DISLEXIA EN LA ETAPA DE  
EDUCACIÓN INFANTIL**

Presentada por Ángela Antón López para optar  
al Grado de Educación Infantil por la  
Universidad de Valladolid

Tutelado por:  
Jonatan Frutos de Miguel

2021



## **RESUMEN**

El siguiente trabajo de fin de grado consiste en una intervención cuya finalidad es atender, de manera temprana en Educación Infantil, posibles futuros casos de dislexia. Para ello se han recogido, primeramente, antecedentes, características principales, definiciones y demás aspectos teóricos entorno a este trastorno específico del aprendizaje. A continuación, se expondrá una propuesta de intervención basada en actividades que servirán para reforzar al alumnado y, en el caso de tener algún alumno con sintomatología perteneciente a presentar dislexia en cursos superiores, para disminuir dichos síntomas.

**Palabras Clave:** proceso lectoescritor, conciencia fonológica, conciencia silábica, conciencia léxica.

## **ABSTRACT**

The following final degree project consists on an intervention strategy whose purpose is to attend, in an early manner in Early Childhood Education, possible future cases of dyslexia. For this purpose, we have collected, first, background, main characteristics, definitions and other theoretical aspects about this specific learning disorder. Subsequently, a proposal of intervention will be presented based on activities that will serve to strengthen students as well as to reduce the symptoms of dislexya in those pupils prone to present this condition later on in their academic lives.

**Keywords:** reading and writing process, phonological awareness, syllabic awareness, lexical awareness.

# ÍNDICE

<b>1. Introducción</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Justificación</b> .....	<b>8</b>
2.1 Relevancia del tema .....	8
2.2 Relación de las competencias del grado con el TFG .....	9
<b>3. Objetivos</b> .....	<b>10</b>
<b>4. Marco Teórico</b> .....	<b>11</b>
4.1 Antecedentes .....	11
4.2 Definición y evolución del concepto. ....	13
4.3 Causas y sintomatología .....	15
4.4 Tipos .....	17
4.5 Características.....	19
4.6 Intervención Temprana.....	20
<b>5. Propuesta de Intervención</b> .....	<b>22</b>
5.1 Contexto de la Intervención.....	22
5.2 Metodología.....	23
5.3 Objetivos y Contenidos .....	24
5.4 Actividades Propuestas.....	25
5.5 Evaluación .....	30
<b>6. Puntos fuertes y débiles</b> .....	<b>33</b>
<b>7. Reflexión y Conclusiones</b> .....	<b>34</b>
<b>8. Referencias Bibliográficas</b> .....	<b>36</b>
<b>9. Anexos</b> .....	<b>39</b>



## **1. INTRODUCCIÓN**

La dislexia es un trastorno cuya definición ha sido cuestionada y modificada por diferentes autores a lo largo del tiempo, como los citados durante el trabajo. La controversia en este trastorno ha estado a la orden del día, debatiendo si su origen pudiese ser causado por alteraciones de tipo cognitivo o de tipo fisiológico.

Actualmente, el concepto de dislexia se incorpora dentro de los Trastornos del Desarrollo de Aprendizaje (TDA) según la CIE-11 (OMS, 2018), también designado como trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura o trastorno de la lectoescritura.

Dentro de este tipo de trastornos del desarrollo del aprendizaje existe una prevalencia del 5% de la población infantil y la dislexia es considerado de los más importantes siendo el 80% de ellos (Málaga y Arias, 2010). Por lo tanto, se podría definir la dislexia como un trastorno del neurodesarrollo que genera problemas en el aprendizaje y en el uso del lenguaje, la lectura y la escritura, ya que se ven afectadas las áreas básicas del proceso fonológico y de decodificación de palabras aisladas (Málaga y Arias, 2010).

Este tipo de niños presentarán algún tipo de problemática en el desarrollo de la lectura y la escritura que, además, son detectados cada vez con más frecuencia en edades tempranas en el entorno natural del aula por el maestro, o bien, por los padres en el ámbito familiar.

Si bien cabe destacar que, aunque se den ciertas señales que puedan apuntar a un trastorno del desarrollo del aprendizaje, cada niño manifiesta diferentes ritmos en su propio desarrollo que se deben tener en cuenta a la hora de diagnosticar. Además, dichos síntomas pueden ser también causados por otro tipo de problemática.

En caso de encontrarnos ante una persona con señales, que indiquen que la dislexia pueda llegar a desarrollarse, es conveniente recurrir a la intervención temprana para intentar paliar o reducir, lo máximo posible, las dificultades que conlleva este tipo de trastorno. Asimismo, la intervención temprana en este ámbito se podría llevar a la totalidad del aula, siendo un recurso de refuerzo para todo el alumnado, a la vez que se refuerzan los puntos débiles de aquellos casos que presenten indicios de un posible caso de dislexia.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

### **2.1 La relevancia del tema escogido**

Como se ha mencionado antes, la dislexia tiene una gran prevalencia dentro de los trastornos de adquisición del lenguaje, siendo numerosos los niños que la padecen.

El diagnóstico de la dislexia no tiene lugar hasta pasados los cinco años de edad, cuando el proceso de adquisición de la lectoescritura está, generalmente, completado; pudiéndose descartar que la sintomatología expuesta por el alumno se deba a un simple retraso madurativo. No obstante, es importante que los/as docentes de infantil estén formados en algunas nociones que puedan servir para conocer la manera de actuar en caso de que los signos de dislexia aparezcan en estas primeras etapas.

El proceso lectoescritor tiene su inicio en la etapa de infantil, siendo muchos o la mayoría de los niños y niñas los que pasan a la etapa de primaria teniendo esta habilidad prácticamente adquirida. Es por ello por lo que resulta también una etapa y un ámbito, junto con el entorno familiar, en el que la detección de problemas de adquisición del lenguaje como la dislexia, entre otros, es idóneo para ello.

La temática escogida presenta una gran importancia ya que este tipo de trastornos, pese a que no tienen una solución radical, pueden reducirse sus síntomas en gran medida si se atisban con suficiente tiempo. Resulta más sencillo empezar una intervención cuando la persona es de menor edad, dado que su capacidad de captación y de absorción de aprendizajes es mayor.

También se ha de tener en cuenta que este tipo de problemática, si no se trata en su debido momento o incluso antes, puede resultar en etapas posteriores un impedimento a la hora de adquirir otros conocimientos.



## 2.2 Relación de las competencias del grado con el TFG

<b>RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO CON EL TFG</b>	
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>RELACIÓN CON EL TFG</b>
<p><b>Competencia General.</b></p> <p>Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.</p>	<p>Esta competencia va directamente ligada a la parte más teórica. Se ha de recabar la información necesaria para conocer la patología estudiada, en este caso la dislexia, y así poder captar posibles perfiles que sean susceptibles de padecer dicha patología. También así, se podrá ser más preciso en el ámbito de actuación.</p>
<p><b>Competencia Específica.</b></p> <p>Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.</p>	<p>Esta es la competencia más relacionada con la temática escogida. Recalca la importancia del maestro como principal detector de signos y señales que puedan indicar alguna disfunción en el proceso evolutivo, y si es así, aplicar una intervención temprana antes del diagnóstico para reducir posibles complicaciones.</p>
<p><b>Competencia Específica.</b></p> <p>Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.</p>	<p>Esta competencia está asociada a la temática escogida. El maestro debe acercar los conocimientos y hacer una buena transposición didáctica teniendo en cuenta las necesidades de cada sujeto e integrándolo desde todos los puntos de vista.</p>
<p><b>Competencia Específica.</b></p> <p>Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.</p>	<p>Esta competencia alude específicamente a la temática del TFG. Se han de conocer en profundidad los diferentes procesos de adquisición de lenguaje, así como aquellos factores que puedan interrumpirlos o dificultarlos para poder evaluar o diagnosticar de manera preventiva si fuera necesario.</p>

### **3. OBJETIVOS**

A continuación, se especificarán aquellos objetivos que se pretenden conseguir con la elaboración de este trabajo, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, con la intervención propuesta.

Dentro de los objetivos de carácter teórico podremos señalar:

-Estudiar y conocer de manera profunda y amplia la temática escogida que da eje al proyecto. La investigación y la recogida de información son claves a la hora de profundizar en un tema que se ha de conocer lo máximo posible, para así poder detectar de manera temprana posibles carencias y elaborar una intervención que se ajuste correctamente al alumno en cuestión. Por otra parte, también ayudará a que el contenido resulte más claro y entendible para los receptores y demuestra el manejo y conocimiento en profundidad del tema por parte del autor.

-Conocer el trastorno y sus rasgos característicos, así como distintas opiniones de expertos a lo largo del tiempo, de manera que la información y el conocimiento del autor de este trabajo sea la más amplia posible dentro de sus límites.

Como objetivos de la parte práctica se señalan:

-Aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del marco teórico diseñar una propuesta que se ajuste a la idea principal del mismo (intervención temprana en alumnado susceptible de padecer dislexia). El conocimiento profundo de esta materia en concreto permitirá, en el ámbito de actuación, poder reconocer y atisbar señales de manera temprana y poder intervenir a tiempo, con una propuesta ajustada, disminuyendo los efectos negativos que puedan darse.

-Proponer diversas actividades que sirvan de refuerzo y de estimulación para la mejora del alumnado frente a posibles signos de dislexia. Con dichas actividades se intentará reforzar aquellos aspectos que el trastorno pueda tener afectados y que con ellas se pueda llegar a mejorar y ver resultados satisfactorios.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1 Antecedentes**

En cuanto a lo que la lectoescritura se refiere, se ha de tener en cuenta que ambos componentes (lectura y escritura) son dos técnicas complejas de adquirir que atraviesa el niño en su infancia. La lectura es un proceso referido a la comprensión de un mensaje con significado global, que alude a diversas dimensiones implicadas para que sea posible realizar dicha destreza. Algunos de estos procesos implicados, como el reconocimiento de grafías, asociación grafía-sonido, decodificación o comprensión, entre otros, han de realizarse de manera conjunta y adecuada para que el desarrollo de la lectura sea óptimo (Sampascual, 2011).

Como apunta Benedet (2013), el niño va a adquirir el desarrollo del lenguaje oral de manera prácticamente instintiva, mientras que el proceso lectoescritor requiere de una instrucción de carácter más formal y, en el tema que atañe, la dislexia, cabe destacar que afecta en su mayoría al proceso lector, por ello se focaliza más en él, dentro de la tarea de aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, el proceso de adquisición de la escritura también puede verse afectado y, por lo tanto, no debería separarse de la lectura, de manera que se ha de reforzar y prestar atención también en su justa medida.

Antes de comenzar a profundizar con la materia de estudio se deben destacar algunas ideas para tener en cuenta:

El proceso de adquisición de la lectura no se resume simplemente a la conversión del lenguaje escrito en lenguaje oral, sino que abarca otro tipo de habilidades de tamaño importancia como son la comprensión lectora y la representación mental del significado global del texto (Sampascual, 2011). Son muchos los autores a lo largo de los años los que han volcado sus investigaciones en el estudio de este proceso, llegando incluso a solaparse o contradecirse. Sin embargo, la mayoría coinciden en que es una técnica de alta complejidad, pero que se llega a desarrollar prácticamente de manera involuntaria. Aunque poder realizar esta destreza de manera espontánea e instintiva no es tarea fácil para aquellos alumnos que presentan dificultades.

Las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura suponen la mayor causa de fracaso escolar a partir de la etapa primaria (Sampascual, 2011), ya que a través de estas habilidades básicas se adquieren el resto de los contenidos y, presentar trastornos que la

retrasen, supondrá un obstáculo para alcanzar dichos aprendizajes (Celdrán y Zamorano, 2016).

Para valorar y conocer de cerca los trastornos y dificultades, manifestados en el desarrollo de la lectoescritura de una persona, se deberá antes conocer aquellos procesos que lo componen para encontrar donde radica la problemática y, así, poder intervenir más específicamente.

Según Sampascual (2011), ahondando en los niveles que componen el desarrollo del proceso lector, encontramos dos subniveles: los microprocesos o elementales, que son aquellas destrezas de carácter más perceptual, es decir, aquello que tiene que ver con la identificación de grafías o de transformación de letras a sonidos; mientras que los macroprocesos o superiores hacen alusión a aquellos procesos que se refieren a la comprensión y asimilación del contenido de la lectura.

Dentro de los procesos elementales reside un concepto de gran importancia, la conciencia fonológica: es la capacidad para reconocer que las palabras se componen de expresiones mínimas de sonido (fonema), que son representadas por símbolos (grafías) y combinadas para dar lugar a dichas composiciones. Se trata del proceso previo a la lectura, donde han de asentarse algunos conocimientos tales como el reconocimiento de las letras del abecedario o discernir entre aquellas grafías con rasgos similares (“b” y “d” o “m” y “n”). Dedicar esfuerzo y tiempo a la adquisición de la conciencia fonológica favorecerá el desarrollo del aprendizaje de la lectura, no obstante, esto no asegurará de forma rotunda su éxito (Tamayo, 2017).

Por otro lado, se encuentra el proceso léxico, es decir, aquello relacionado con el significado de lo que se lee, del contenido de la lectura. Con este concepto surgen dos rutas por las que se realiza este proceso: la ruta fonológica y la ruta de acceso léxico. Ambas son dos teorías estudiadas y contrastadas por diferentes autores como Coltheart (1978), o Grainger y Ferrand (1996), entre otros, llegando a concluir que son dos maneras diferentes pero complementarias.

La ruta fonológica hace referencia a una forma de realizar la lectura atendiendo al proceso de conversión de grafía en fonema, siendo una forma más mecánica. Suele estar presente en los comienzos del proceso. Por otro lado, la ruta de acceso léxico alude a una manera más global de leer, se trata del reconocimiento visual de la palabra, accediendo así a su

significado. Los lectores más avanzados suelen recurrir a esta técnica de manera involuntaria.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo en que estas dos formas de acceder al proceso léxico sean dos rutas independientes. Algunos afirman que ambas pueden estar ligadas y complementarse a la hora de leer (Erih, 1992).

Como último detalle, se debe resaltar que, con cierta frecuencia los niños y las niñas de las primeras etapas pueden mostrar dificultades en el proceso de adquisición de lectura, pero no por ello se les debe diagnosticar de dislexia. Este tipo de alumnado que muestra algunas complicaciones o ritmos lentos para proceder a la lectura se le denomina “alumnado con retraso de lectura”, mientras que el alumnado con dislexia muestra problemáticas más serias pese a su nivel cognitivo normativo o incluso alto (Sampascual, 2011).

## **4.2 Definición y evolución del concepto**

Si se intenta buscar una única definición del concepto principal de este trabajo, la dislexia, se descubrirá que no se ha llegado a una descripción única del trastorno. Se encuentran diversas teorías y definiciones a lo largo de la historia de esta patología.

La principal brecha que se encuentra dentro de las definiciones más clásicas es el debate entre si la dislexia se debe a un trastorno que radica en la dificultad para la habilidad lectora o va más allá, es decir, si este trastorno podría deberse a un desajuste en la habilidad cognitiva (Tamayo, 2017). Con el paso del tiempo, y numerosos estudios, se ha llegado a la conclusión de que la dislexia no se debe a un déficit en el cociente intelectual de la persona, sino que el trastorno se encuentra en el ámbito fonológico. Por ello, autores como Høien y Lundberg (1991, p.425) se refirieron a la dislexia como “una dificultad en la utilización del lenguaje escrito, basada en el sistema fonológico del lenguaje oral”.

La Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE-10 (1992), determinó la dislexia como un “trastorno específico de la lectura”, mientras que el DSM-5 (2014), el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, designaba a este trastorno como un problema de aprendizaje, aunque en 2013 modificó el concepto pasando a ser denominado trastorno específico del aprendizaje de la lectura (Tamayo, 2017).

Por otro lado, la asociación internacional de la dislexia, (IDA, 2002), definió dicho trastorno como “una dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación”(p.425), haciendo ya evidente que este trastorno no se debe a déficits en las habilidades cognitivas.

Según otros autores como Aragón y Silva (2000), una persona que padece dislexia tiene que ver, en gran parte, con una mala adquisición de la lectura, debiéndose a un aprendizaje de esta en la que se encuentran errores en lectoescritura (dificultades de aprendizaje en la conciencia fonológica, por ejemplo). Por lo tanto, no se trata al alumnado de esta índole como “disléxicos”, ya que no se refiere a un trastorno subyacente, sino que se consideran alumnos que poseen errores de carácter disléxico, que son aquellos a los que, como maestros, debemos atender y tratar.

Autores como Sampascual (2011), consideran la dislexia como una dificultad específica, y de carácter inesperado, dentro de los trastornos de aprendizaje, que se da cuando un alumno muestra signos de fracaso en su proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y de la escritura. Dicho fracaso puede conllevar un retraso de hasta dos años respecto a la edad de la persona en cuestión.

Si se quiere retroceder al concepto origen de la dislexia se ha de retroceder a finales del siglo XIX, es entonces y no antes que se empieza a emplear dicho término en el ámbito de la medicina para referirse a aquellas personas que manifestaban problemáticas en la lectura.

Algunas definiciones más actuales, como la que apunta el DSM-5 (APA, 2014), incorpora este problema dentro de los trastorno específicos del aprendizaje, concretamente, con dificultades en la lectura y apuntando que, la dislexia como tal, alude a un término alternativo referido a una serie de dificultades del aprendizaje caracterizadas por manifestar problemáticas a la hora de reconocer palabras de manera exacta y con fluidez, además de presentar problemas para deletrear o tener una buena ortografía.

En contraste con la definición de la CIE-11 (OMS, 2020), que cataloga la dislexia como un trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura. Se trata, según la Clasificación, de un trastorno que va acompañado de dificultades significativas y persistentes en torno al aprendizaje de habilidades relacionadas con la lectura en el ámbito

académico. Algunas de estas habilidades tienen que ver con la fluidez en la lectura o la comprensión de esta, y además, el nivel lector del alumno es inferior al esperado para su edad, haciendo que se manifieste un importante deterioro en sus aprendizajes académicos.

Los dos manuales coinciden en que, actualmente, el debate inicial de si la dislexia conlleva o no otras problemáticas a nivel cognitivo, se ha extinguido. Ambos apuntan que dicho trastorno no se explica mejor por otras causas como trastornos mentales, visuales o auditivos, como apunta el DSM-5 (APA, 2014), ni por trastornos del desarrollo intelectual, según la CIE-11 (OMS, 2020).

### **4.3 Causas y sintomatología**

Si se habla de causas en el ámbito de la dislexia se han de tener en cuenta diversas dimensiones y factores que las diferencian. Tomando como referencia a los autores Celdrán y Zamorano (2016), existen factores neurológicos, factores cognitivos y factores genéticos.

En cuanto a los factores neurológicos de refiere, se destacan algunos síntomas tales como: un nivel de procesamiento inferior en el hemisferio izquierdo, interferencias de procesamiento de las funciones lingüísticas de un hemisferio a otro, un retraso neuroevolutivo y disfunciones neurológicas menores, como pueden ser problemas de coordinación leves o retrasos madurativos a nivel de vista, audición, memoria o incluso desarrollo psicomotor.

Dentro de los factores cognitivos encontramos dos subcategorías que diferencian los autores: por un lado los déficit perceptivos y de memoria, que se refieren a dificultades memorísticas, de codificación (tanto verbal como fonológica) para procesar estímulos de forma verbal y “problemas de percepción cuando los estímulos visuales se le presentan etiquetados verbalmente” (Celdrán y Zamorano, 2016, p. 9). Por otro lado, están los déficits en el procesamiento verbal, que vienen dados por dificultades a la hora de abstraer la información verbal, generalizarla o integrarla en esquemas de tipo visual y verbal. Además, presentan escaso control de la sintaxis, un vocabulario limitado y una dudosa fluidez para realizar descripciones de forma verbal, pero su mayor impedimento es la codificación fonológica, mostrando complicaciones a la hora de realizar el análisis sonoro de letras y grafemas. Su comprensión lectora es reducida.

Por último, los factores genéticos, de los cuales se han realizado diversas investigaciones sobre progenitores o hermanos de alumnado con y sin diagnóstico de dislexia y si estos manifiestan o no dificultades en la lectura (Celdrán y Zamorano, 2016). Los resultados de dichas investigaciones revelan que las dificultades en el proceso lector tienen más prevalencia entre familiares de primer grado de niños que sí padecen dislexia, identificándose áreas de los cromosomas que poseen genes que intervienen y alteran al proceso de la lectoescritura.

Según distintos autores como Málaga y Arias (2010), las teorías sobre las causas que expliquen la presencia de la dislexia en un niño y su base neurológica son múltiples, pero una de las más actuales y significativas es la basada en la teoría del déficit fonológico. Esta teoría respalda la gran problemática de la dislexia: la dificultad con la conciencia y la decodificación fonológica, pero no explica de manera profunda todos los demás aspectos que implica esta disfunción.

Estos autores también apuntan que la presencia de la dislexia depende del sexo de la persona y de factores genéticos, siendo más habitual encontrar este trastorno en varones y en niños cuyos padres o madres que ya lo padezcan. Por último, Málaga y Arias (2010), también recogen que la prevalencia es mayor dependiendo del idioma, teniendo más incidencia aquellos idiomas que la correspondencia grafía-fonema es dispar.

Otros autores como Sánchez y Coveñas (2013), mantienen que una de las grandes causas de la dislexia es la disfunción en la lateralidad del cerebro. Los niños no nacen con uno de los hemisferios dominante, sino que la dominancia de uno de ellos tiene un proceso, y está comprendido entre los ocho meses, aproximadamente, y los seis años. Esta dominancia hemisférica está profundamente unida al proceso de aprendizaje de la lectoescritura y, en caso de no darse, es posible que se manifiesten indicios y síntomas de padecer dislexia.

Si nos referimos a los síntomas como tal, se ven diferencias entre ellos dependiendo de qué tipo de dislexia se esté hablando.



#### **4.4 Tipos**

Durante el trabajo, de modo generalizado, se ha hablado de dislexia como término único. Sin embargo, cabe destacar que dentro de este trastorno subyacen diversos tipos y grados que hacen que no todo el alumnado con esta problemática sea de las mismas condiciones. “La dislexia no es, por lo tanto, un fenómeno de todo o nada, sino que, al igual que el peso o la talla, se expresa en distintos grados” (Artigas, 2009, p. 65).

También se debe apuntar que no existe una única clasificación y criterio para determinar los tipos de dislexia existentes, es por ello por lo que, a continuación, se expondrán algunos de forma comparativa.

Si se contempla el criterio de los autores Celdrán y Zamorano (2016), se pueden distinguir diferentes tipos de dislexia atendiendo a la sintomatología y alteraciones que se presentan, existiendo tres subcategorías: trastornos audiofonológicos y visoespaciales, trastornos lingüísticos, visoespaciales y de memoria verbal, problemas de procesamiento sintáctico, semántico y fonológico.

- Trastornos audiofonológicos y visoespaciales: dentro de ellos se encuentran la dislexia auditiva, la dislexia visual y la visoauditiva.
  - La dislexia auditiva se caracteriza por mostrar dificultades principalmente en la diferenciación de sonidos en el habla, así como para nombrarlos y analizarlos. También se ven alterados otros procesos como el delecteo, la rima, las series, denominación de objetos (recurriendo a la sustitución semántica: autobús - ascensor).
  - La dislexia visual tiene como característica principal la deficiencia para poder percibir las palabras. Este tipo de alumnado comete errores fonéticos (sustituyendo unas palabras por otras de sonidos similares: escalera-entalesa), de orientación (confundiendo derecha e izquierda) y dificultades para reconocer objetos mediante el tacto. La escritura la realizan en espejo.
  - La dislexia visoauditiva impide prácticamente la lectura y presenta dificultades para analizar palabras fonéticamente y percibir letras o palabras completas.

- Trastornos lingüísticos, visoespaciales y de memoria verbal: dentro de estos trastornos se encuentran:
  - Los síndromes de trastorno lingüístico: dificultades en comprensión, audición, discriminación de sonidos y anomia (capacidad o dificultad para recordar los nombres de las cosas).
  - Los de coordinación articulatoria y grafomotriz: trastornos en la articulación, en las habilidades motrices y dificultades a la hora de realizar combinaciones de sonidos.
  - Los perceptivos visoespaciales: problemas en la memoria, en el campo visoespacial, y en reproducción de formas de memoria.
  - Los de secuencia fonética: dificultades para repetir.
  - Los problemas de memoria secuencial auditiva: muestran impedimento para repetir frases.
  
- Problemas de procesamiento sintáctico, semántico y fonológico: en dichos problemas encontramos:
  - La dislexia fonológica: su principal dificultad es el procesamiento fonológico, mostrando impedimentos para representar la imagen sonora del grafema, acceder al significado de la palabra que se lee. En la lectura, este tipo de alumnado muestra lentitud y errores disgráficos y disortográficos.
  - La dislexia morfémica: se caracteriza por manifestar dificultades en el procesamiento grafémico y en cuanto al formato y extensión de una palabra cuando se lee o se escribe. Presenta disgrafía y disortografía.
  - La dislexia visual analítica: en el procesador visual muestra problemas en la función analítica y, también, se aprecian dificultades a la hora de identificar las posiciones de las letras en la palabra.

Atendiendo al criterio de Sampascual (2011), la clasificación de los tipos de dislexia cambia. Este autor expone que la dislexia se divide en dos grandes subgrupos: dislexia adquirida y dislexia evolutiva:

- Dislexias adquiridas: este tipo de dislexia se manifiesta en casos en los que el alumno en cuestión sí tiene adquirida la competencia lectoescritora, pero esta se

ve afectada a consecuencia de una lesión neurológica. Dentro de este tipo de dislexia encontramos tres tipos más específicos:

- **Dislexia fonológica:** la principal dificultad recae en la ruta fonológica y en la ruta léxica, siendo el alumno incapaz de mantener en ellas un funcionamiento regular. Muestran mucha dificultad para leer palabras nuevas o con dificultad debido al no uso de la ruta fonológica, o a su uso incorrecto.
  - **Dislexia superficial:** la principal causa de este tipo de dislexia es un fallo en el procesamiento visual, y por tanto la representación semántica no aparece en muchos casos, haciendo que el alumno en cuestión no pueda recordar el significado de la palabra. En este caso, la ruta fonológica la realizan adecuadamente, pero no llegan a la comprensión del mensaje.
  - **Dislexia profunda:** se caracteriza por tener fallos tanto en la ruta visual como en la fonológica, teniendo por tanto sintomatología similar al alumnado con dislexia superficial y con dislexia fonológica.
- 
- **Dislexia evolutiva:** este tipo de dislexia se manifiesta desde el inicio del proceso de aprendizaje de la lectoescritura, teniendo errores severos en adquisición de la lectura, deletreo..., haciendo que su nivel sea inferior al que se espera. Según el autor. No se encuentra una clasificación íntegra de los trastornos específicos que incluye este tipo de dislexia, pero sí se han llevado a cabo diversas teorías e investigaciones para identificar las causas de esta, como la *Teoría fonológica* (Vellutino, 2000) entre otras.

## **4.5 Características**

Dentro de este apartado cabe puntualizar que no todo el alumnado con dislexia, o susceptible de padecerla, posee las mismas características, ya que dependerá del grado de severidad o del nivel de enseñanza al que pertenezca.

La etapa en la que se centra este trabajo es la de Educación Infantil, por tanto, se ahondará a continuación en los rasgos que caracterizan a los alumnos que pertenecen a este nivel educativo.

Teruel y Latorre (2014) designan a este grupo de alumnado (Educación Infantil) como niños en edad preescolar. En este nivel se inicia el proceso lectoescritor, por lo que no se puede llegar a definir dicho aprendizaje como lectura y escritura puramente. Es en este proceso en el que se pueden apreciar indicios que denoten que el alumno pueda padecer dislexia, lo que en esta etapa designaríamos como predislexia, con alteraciones del lenguaje tales como:

- Dislalias: este tipo de alteración funcional se manifiesta por omitir, sustituir o invertir los sonidos que contienen las palabras.
- Omisiones de fonemas en palabras que contienen sílabas compuestas o inversas o de la última letra de la palabra.
- Lenguaje coloquial y espontáneo algo difícil al entendimiento y con confusiones entre fonemas.
- Inversión de fonemas en una sílaba o de sílabas de una palabra.
- Pobres vocabulario y expresión, acompañados de una baja comprensión verbal.

Además de presentar dificultades en el lenguaje se observan otras alteraciones como:

- Dificultades para reconocer y estructurar el esquema corporal.
- Escasa habilidad motriz para ejercicios, por ejemplo, manuales y de grafía.
- Movimientos gráficos invertidos con movimientos en sentido de las agujas del reloj (al contrario que la escritura normativa).
- Al final del proceso de adquisición de la lectoescritura se aprecian anomalías como escritura en espejo o discontinuidad en el tamaño de letras.

#### **4.6 Intervención temprana**

Tras conocer los efectos y dificultades que acarrea padecer dislexia en el ámbito escolar se ha de resaltar la actuación docente. El maestro es quien debe atajar esta problemática de manera rápida, y actuar en la medida de lo posible, para intentar aminorar las consecuencias derivadas de este trastorno y que puedan así adquirir las competencias atendiendo a sus necesidades (Romero et al., 2016).

Si bien es verdad que prácticamente la mayoría de las características pertenecientes a la dislexia no son detectables hasta que comienza el proceso lectoescritor, cabe destacar que

muchos síntomas se empiezan a atisbar en la etapa infantil. Es por ello por lo que los docentes de esta etapa deben prestar atención a aquel alumnado que muestre dificultades en el proceso de prelectura y preescritura, así como especificar qué riesgo tienen y fomentar hábitos y tomar medidas que disminuyan dicho riesgo (Romero et al., 2016).

La adquisición de la lectoescritura no es obligatoria en nuestro sistema educativo hasta los seis años, pero comenzar de manera temprana, con aprendizajes previos a este proceso, entorno a la edad de tres o cuatro años favorecerá su desarrollo y podrá llegar a evitarse un futuro fracaso escolar (González et al., 2010).

Los autores González et al. (2010), apoyándose en estudios de otros autores como Baroccio y Hags (1999), afirmaron que la manera de comenzar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es atendiendo a una enseñanza temprana de la lectura y la escritura, a una transmisión de animación a la lectura y desarrollo del lenguaje a nivel tanto morfológico como sintáctico y semántico. Es decir, la exposición temprana del alumno a los mecanismos de la lectura y de la escritura puede servir para atisbar dificultades, así como para mejorar el rendimiento y disminuir los riesgos en dificultades de aprendizaje.

Numerosos estudios han comprobado y demostrado que los programas de intervención temprana en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura hacen que el alumnado pueda alcanzar un mayor rendimiento y, en algunos casos, evitar o disminuir signos de dificultades en el aprendizaje (González y Delgado, 2007).

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **5.1 Contexto de la intervención**

El contexto, para el que está diseñada la siguiente intervención, es un aula tipo con alumnado de cinco años. Dentro del grupo de alumnos pueda haber algún alumno o alumna que muestre indicios que puedan apuntar a ser futuros diagnósticos de dislexia. Aunque, como se viene diciendo anteriormente, se puede realizar en un aula que no exista ningún caso que manifieste riesgo de padecer dislexia, pues resultaría para los alumnos una serie de actividades de repaso y apoyo de aprendizajes adquiridos.

Se ha escogido comenzar la intervención en este nivel ya que es cuando los niños conocen las letras, que se vienen trabajando desde los tres años, y se introducen las minúsculas y las sílabas directas, las sílabas inversas y sílabas trabadas, para encaminar el aprendizaje hacia la prelectura y la preescritura.

Es por ello, que en ese momento, justo antes de empezar con el proceso lectoescritor, se procedería con la intervención para ayudar al alumnado que presentase dificultades, disminuyéndolas. Así como reforzar a aquellos cuyas características no estuvieran alteradas.

La intervención tendrá lugar en el primer trimestre (de septiembre a diciembre) aunque, si el maestro o la maestra lo considerase, se podría reducir o ampliar el número de sesiones según el ritmo y avance del alumnado. El diseño original constará de siete sesiones repartidas en los cuatro meses, es decir, los alumnos tendrán una sesión de intervención cada dos semanas que se realizará los viernes después de la asamblea (ver anexo 1). Se podrá compaginar con otro proyecto que se quiera llevar a cabo durante ese mismo trimestre, ya que la intervención ocupa una mínima parte del horario.

El proceso será gradual, siendo las primeras sesiones de carácter elemental, atendiendo a destrezas perceptuales como el trabajo con grafías, letras y sonidos, y las últimas, de carácter superior, se centrarán más en procesos de comprensión y contenido.

El hilo conductor de la intervención es a través de un personaje y su historia. De manera que resultará más atractivo para los niños, esforzándose para conseguir los objetivos.

El personaje que acompaña a los alumnos durante la intervención se llama Piñata el Pirata, quien surcando los mares con su barco, llega a una isla desierta en la que ha de superar siete pruebas, cada una de las sesiones de las cuales se compone la intervención, para conseguir el gran tesoro.

También es importante conocer en qué punto se encuentra el grupo clase respecto a los contenidos a tratar en la intervención. Es por ello por lo que, previamente, la maestra ha de realizar una pequeña evaluación a través de la observación sistemática y teniendo en cuenta las evaluaciones del curso anterior, para encontrar así un punto de partida con el que comenzar la intervención en el aula.

## **5.2 Metodología de la intervención**

La metodología que da forma a esta intervención, no responde a una manera concreta, ya que se trata de una secuencia de actividades que presentan un hilo conductor en común. Pero si a alguna metodología se pudiera asemejar, sería al Método por Proyectos, debido a que se parte de una motivación para los alumnos, teniendo en cuenta sus intereses, y se llevan a cabo una serie de actividades que desembocan en un proyecto final.

El método por proyectos requiere de observación, reflexión y experimentación por parte del alumnado, partiendo de motivaciones e inquietudes que les incentiven hacia el aprendizaje (Sarceda et al., 2015). Estos elementos se pueden ver en la intervención propuesta, es por ello por lo que se asemeja en cierta manera a un proyecto.

Si bien, se diferencia de este método en el contenido, siendo el tema de los piratas un mero hilo conductor que motive al alumnado a involucrarse en las actividades, no una temática sobre la que se quiera investigar o saber en profundidad. El contenido principal de las actividades es el trabajo previo de preparación para la adquisición de la lectoescritura. Atendiendo a puntos concretos de dicho proceso, como la conciencia fonológica y la conciencia silábica entre otros aspectos, para reforzarlo en el alumnado e intentar paliar posibles síntomas que alteren el curso normal de adquisición de la lectura y la escritura.

También hay que mencionar que toda la intervención está planificada de manera que parezca para los niños un juego de pistas. De esta forma contaremos con su motivación y atención para realizar las actividades propuestas.

Las sesiones se organizarán, como se ha especificado anteriormente. Cada dos semanas, de manera que la dinámica de manera que la dinámica está compuesta por una estructura definida. Al principio de cada sesión se recuerda lo que sucedió en la sesión anterior y se lee la carta que ha enviado el pirata, para ubicar al alumnado e introducir la actividad. Después, se pone en marcha la actividad o actividades que componen la sesión, y por último se hará una pequeña puesta en común de reflexión de la actividad en la que se expone qué se ha hecho, qué se ha conseguido y qué se ha aprendido, se realizará de forma oral intentando que todos los alumnos puedan expresarse.

### **5.3 Objetivos y contenidos**

A continuación se especificarán aquellos contenidos que ofrece la intervención propuesta, así como los objetivos que se quieren alcanzar con ella.

Los objetivos principales son:

- Llevar al aula una intervención que sirva tanto para paliar o disminuir las primeras manifestaciones de dislexia en alumnado de infantil, como para reforzar y afianzar conceptos en dicho alumnado y en el que presenta un ritmo óptimo de desarrollo en esta área.
- Trabajar desde la inclusión haciendo que la intervención se pueda llevar a cabo para todos los alumnos de la clase, evitando así que los alumnos con indicios de padecer dislexia puedan sentirse excluidos si preparamos una intervención específicamente para ellos.
- Llevar la intervención al aula a través del juego, de manera que resulte motivador y divertido a la vez que aprenden.
- Reforzar y mejorar la conciencia fonológica, la conciencia silábica o la conciencia léxica, entre otros aspectos, para facilitar una buena adquisición de la lectoescritura.
- Fomentar el trabajo en equipo para conseguir un objetivo final, aportando cada uno aquello que mejor se le da, complementándose y buscando la ayuda y la cooperación.



Los contenidos principales son:

- Refuerzo de la conciencia fonológica, la conciencia silábica y la conciencia léxica.
- Discriminación de las unidades que componen una palabra: fonema, grafía, sílaba, letra...
- Ampliación y manejo de vocabulario específico de la temática, trabajando con palabras y su significado.
- Combinación y ordenación tanto de sílabas como de letras.
- Asociación de grafía y fonema.
- Asociación de imágenes a palabras y viceversa.
- Atención a la coherencia, la cohesión y la comprensión lectora.

#### **5.4 Actividades propuestas**

##### **Actividad 1: Motivación. “Un mensaje misterioso”.**

- ✓ **Objetivos:** reforzar la conciencia fonológica y la léxica, asociar las imágenes a las palabras, asociar las palabras a las imágenes, discriminar entre letra y sílaba, reconocer la grafía conociendo el sonido, reconocer el sonido conociendo la grafía, reforzar las letras tanto en su sonido como en su grafía.
- ✓ **Contenidos:** lateralidad, vocabulario de las imágenes, letras del abecedario de la “A” a la “Z”, las vocales y las consonantes.
- ✓ **Materiales:** una botella que contenga la carta impresa con el mensaje de Piñata el pirata, la carta en físico impresa o en digital para completar la actividad.
- ✓ **Agrupación :** todos los niños en asamblea.
- ✓ **Temporalización:** 20 minutos.
- ✓ **Descripción:** en esta actividad comenzaremos por introducir el tema en el aula, de manera que los alumnos, el día que se comience con la secuencia de actividades (mirar cronograma anexo 1), se encuentren con una botella en el aula que contenga un mensaje. La maestra lo leerá en voz alta y explicará después que un pirata ha llegado a la clase en busca de su ayuda para encontrar un tesoro, y que ellos tendrán que ayudarlo a superar una serie de pruebas para conseguirlo. Dicho esto, explicará la

pequeña actividad que incluye la carta de bienvenida (ver anexo 2). Esta actividad consta de descubrir un mensaje oculto, que es el nombre del pirata, utilizando las iniciales de las imágenes que se muestran. De esta manera, tendrán que reconocer la imagen, pronunciar la palabra que designa esa imagen, reconocer el primer sonido y asociarlo a la letra, la cual deberán expresar con su grafía correspondiente. Después se podrá ampliar la actividad trabajando otros aspectos, por ejemplo, deletrear la palabra, reconocer cuántas vocales y cuántas consonantes tiene, qué sonidos vocálicos no aparecen en la palabra descubierta, decir otras palabras que comiencen por la misma sílaba o por la misma letra o incluso buscar palabras que rimen.

**Actividad 2: “El río de los cocodrilos”.** (Ver anexo 5).

- ✓ **Objetivos:** reforzar la conciencia fonológica, identificar las letras con su grafía, conocer el sonido de las grafías, asociar palabras con su sonido inicial, reconocer un sonido dentro de una palabra.
- ✓ **Contenidos:** letras de la “A” a la “Z” con sus sonidos y sus grafías y el vocabulario.
- ✓ **Materiales:** lámina de los cocodrilos y los peces-palabra de forma digital o impresa.
- ✓ **Agrupación :** toda la clase en asamblea.
- ✓ **Temporalización:** 20 minutos.
- ✓ **Descripción:** en esta actividad tendrán que superar la primera prueba del mapa para llegar al tesoro. La maestra leerá en voz alta la carta del pirata, en la que dice que han llegado a un río lleno de cocodrilos, que comen “peces-palabra”, que les impide el paso. Cada uno de los cocodrilos lleva en su espalda una letra y, para que los cocodrilos se aparten, los alumnos tendrán que dar a cada uno las palabras que empiecen por esa letra y, a mayores tendrán que decir una que contenga esa letra, no que empiece. Si le dan a un cocodrilo una palabra que no comienza por la letra de su espalda, o no le dan todas las palabras que le pertenecen, no podrán pasar al siguiente cocodrilo. (Ver anexo 3). Con esta actividad identificarán la grafía de cada cocodrilo y la asociarán a una letra y a un sonido, que posteriormente tendrán que buscar en la pronunciación de palabras. Posteriormente, se podrá ampliar la actividad dividiendo cada alumno una palabra en sílabas mediante palmadas y decir cuántas tiene.

**Actividad 3: “El barco abandonado”.** (Ver anexo 6).

- ✓ **Objetivos:** reforzar la conciencia fonológica, reconocer las letras, con su grafía y sonido, discriminar qué sonidos están en las palabras escogidas y cuáles no.
- ✓ **Contenidos:** grafía de las letras de la “A” a la “Z” y sus respectivos fonemas. Lateralidad, formación de palabras con las letras.
- ✓ **Materiales:** un espacio abierto con arena, letras plastificadas para enterrar y palas para desenterrar.
- ✓ **Agrupación:** todos los niños en conjunto.
- ✓ **Temporalización:** 20 minutos.
- ✓ **Descripción:** en esta actividad la maestra leerá en voz alta la nueva carta que han recibido los alumnos de Pirata. En ella explicará que en la nueva prueba han llegado a un barco abandonado. Allí tendrán que desenterrar las letras que componen las palabras “el barco abandonado”, de manera que tendrán que buscar la grafía mediante el sonido para encontrarlas. Dentro de las letras enterradas podrán encontrar las letras que componen esa palabra y otras que no, a modo de despiste. Dependiendo del nivel del alumnado, se les darán las palabras escritas o no. Cada vez que encuentren una de las letras deberán decir qué letra es y colocarla en su sitio correcto dentro de la palabra. Después se puede ampliar la actividad contando las sílabas de las palabras o deletreando.

**Actividad 4: “Las palmeras”.** (Ver anexo 7).

- ✓ **Objetivos:** reforzar la conciencia silábica, distinguir lo que es una sílaba, saber separar palabras en sílabas, contar cuántas sílabas tiene una palabra, distinguir y clasificar entre palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas y polisílabas.
- ✓ **Contenidos:** conteo, división de sílabas de una palabra, significado de palabra monosílaba, bisílaba, trisílaba o polisílaba.
- ✓ **Materiales:** lámina de las palmeras y los cocos con palabras de forma digital o impresa.
- ✓ **Agrupación:** toda la clase en asamblea.
- ✓ **Temporalización:** 20 minutos.
- ✓ **Descripción:** en esta actividad la maestra leerá en voz alta la nueva carta que han recibido los alumnos de Pirata. En ella explicará que la prueba anterior ha sido superada y que van a pasar a la siguiente: Las Palmeras. En esta actividad los alumnos

llegarán a la playa de las Palmeras, donde varios cocos se han caído y están esparcidos por el suelo y ellos tendrán que recogerlos. La recogida de los cocos, los cuales llevan escritos en sí diferentes palabras, atienden a un criterio, que es el número de sílabas. Tendrán que agrupar los cocos según sus palabras sean monosílabas, bisílabas, trisílabas o polisílabas. De esta manera diferenciarán lo que es una sílaba, contarán cuántas sílabas tiene cada palabra y las diferenciarán. Después cada uno podrá hacerlo con su nombre y decir si es una palabra monosílaba, bisílaba, trisílaba o polisílaba.

**Actividad 5: “La playa de la sirena”.** (Ver anexo 8).

- ✓ **Objetivos:** trabajar la conciencia silábica, discriminar la sílaba como unidad, ordenar las sílabas de una palabra según el sonido.
- ✓ **Contenidos:** vocabulario, conciencia silábica, letras de la “A” a la “Z” con sus sonidos y sus grafías.
- ✓ **Materiales:** lámina de la sirena y las conchas de forma digital o impresa.
- ✓ **Agrupación:** toda la clase en asamblea.
- ✓ **Temporalización:** 20 minutos.
- ✓ **Descripción:** en esta actividad la maestra leerá en voz alta la nueva carta que han recibido los alumnos de Pirata. En ella explicará que en esta prueba han llegado a una playa en la que hay una sirena que necesita su ayuda porque se le han descolocado las sílabas de unas palabras. Los alumnos tendrán que reordenar las sílabas para formar la palabra correctamente. Dependiendo del nivel que muestre el alumnado, se les puede ofrecer la lámina tal cual se ve en los anexos, o se puede facilitar la palabra ya ordenada y siguiendo el ejemplo que ellos posicionen las sílabas en el orden correcto. Como ampliación de la actividad se propone que, una vez se hayan formado las palabras, los alumnos puedan formar frases que contenga dichas palabras, para reforzar así la conciencia léxica.

**Actividad 6: “La cueva de las llaves”.** (Ver anexo 9).

- ✓ **Objetivos:** reforzar la conciencia léxica, trabajar la cohesión, la coherencia y el significado de las palabras.
- ✓ **Contenidos:** vocabulario y significado de las palabras.

- ✓ **Materiales:** lámina de la sirena y las conchas de forma digital o impresa.
- ✓ **Agrupación:** toda la clase en asamblea
- ✓ **Temporalización:** 20 minutos.
- ✓ **Descripción:** : en esta actividad la maestra leerá en voz alta la nueva carta que han recibido los alumnos de Pirata. En ella explicará que la prueba a la que han llegado será fundamental para poder llegar hasta el tesoro. Tendrán que conseguir las llaves que hay dentro de la cueva, antes de que se las lleve un pirata malvado. Para ello deberán leer las frases en voz alta con ayuda de la maestra, y buscar las llaves que tenga la palabras que completen dichas frases. Dependiendo del nivel se podrán dar pistas para que puedan dar con la palabra más fácilmente, o incluso utilizar pictogramas. Cuando encuentren las llaves que encajan en las frases, deberán explicar por qué las palabras sobrantes no han sido escogidas y deberán pensar entre todos una frase con cada una en la que tengan sentido.

**Actividad 7: Actividad final. “La equis marca el tesoro”.** (Ver anexo 10).

- ✓ **Objetivos:** reforzar la conciencia fonológica y la silábica. Trabajar, a través de la lectura de un cuento, la conciencia léxica y la comprensión lectora.
- ✓ **Contenidos:** vocabulario, conciencia fonológica, conciencia silábica, conciencia léxica, letras de la “A” a la “Z” con sus sonidos y sus grafías.
- ✓ **Materiales:** Cofre del tesoro, llaves impresas y plastificadas, complementos de disfraz de pirata (sombreros, garfios, pañuelos, parches...) y el cuento escogido.
- ✓ **Agrupación:** toda la clase en asamblea.
- ✓ **Temporalización:** 45 minutos.
- ✓ **Descripción:** en esta actividad la maestra leerá en voz alta la nueva carta que han recibido los alumnos de Pirata. En ella explicará que han llegado a la prueba final. Este día podrán venir disfrazados de piratas para que la actividad sea más realista y se metan más en el contexto de la actividad. Para esta actividad la maestra conseguirá un cofre o elaborará uno de forma manual a partir de cartón y otros materiales reciclados. Para abrir el cofre necesitarán una de las llaves que han conseguido en la prueba anterior. Para saber qué llaves es la que abre el cofre del tesoro, deberán seguir las indicaciones de la carta de Piñata. “*La llave que abre el cofre del tesoro tiene una palabra trisílaba, de seis letras, contiene una T, tiene una de las vocales repetida, no*

tiene la vocal U ni la vocal E y la primera de sus letras es la P.” Con estas pistas tendrán que ir comprobando qué palabra cumple todos esos requisitos y cuáles no para ser descartadas. Cuando tengan la llave podrán abrir el cofre del tesoro, en el que encontrarán un cuento y diferentes complementos de pirata para que puedan disfrazarse y escuchar el cuento como auténticos piratas. Una sugerencia de cuento, relacionado con la temática, es “Daniela Pirata” de Susanna Isern, en el que una niña desea ser pirata en un temido barco. El capitán la somete a varias pruebas que debe superar para demostrar que puede serlo, pero aunque lo consigue, éste le dice que no por ser una chica. Finalmente, el resto de la tripulación admite que eso es una injusticia y echan al capitán, siendo Daniela la nueva capitana del barco.

### 5.5 Evaluación

Según determina la Orden EDU/721/2008 la evaluación, en la etapa de segundo ciclo de Educación Infantil, es global, continua y formativa. Para evaluar la intervención se usará como instrumento principal, además de la observación sistemática y breves anotaciones sobre el transcurso de la intervención, una lista de control en la que se designan una serie de ítems que han de ser adquiridos por el alumno, marcando en el espacio de control, si dichos ítems han sido alcanzados por los alumnos. Se hará de forma individualizada para cada alumno teniendo en cuenta las anotaciones recogidas durante el periodo en el que se llevó a cabo la intervención, y así poder considerar si se han adquirido o no, y de qué manera los procesos de aprendizaje.

<b><u>EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROPUESTA</u></b>			
<b><u>ÍTEMS</u></b>	<b><u>CONSEGUIDO</u></b>	<b><u>EN PROCESO</u></b>	<b><u>NO CONSEGUIDO</u></b>
<b>CONCIENCIA FONOLÓGICA</b>			
Reconoce las grafías de la letras de la “A” a la “Z”.			
Reconoce los fonemas (sonidos) de			

las letras de la “A” a la “Z”.			
Asocia las grafías con los fonemas, y viceversa, de las letras de la “A” a la “Z”.			
Combina adecuadamente fonemas para formar palabras.			
<b>CONCIENCIA SILÁBICA</b>			
Reconoce lo que es una sílaba.			
Reconoce sílabas dentro de una palabra.			
Cuenta las sílabas que forman una palabra.			
Ordena de forma correcta las sílabas de una palabra.			
Discrimina las palabras según su número de sílabas y las clasifica.			
<b>CONCIENCIA LÉXICA</b>			
Reconoce que una palabra está formada por distintos sonidos y grafías.			

Distingue entre palabra y frase.			
Conoce el significado de la mayoría de las palabras.			
Sabe emplear diferentes palabras en un contexto adecuado.			



## **6. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES**

Tanto como a nivel de elaboración del trabajo como a nivel de contenido se observan dentro de este trabajo fin de grado algunos puntos fuertes y débiles a destacar.

A nivel de elaboración, como puntos débiles, destacar que la recogida de información ha resultado más complicada de lo esperado. Al ser la dislexia una problemática que se detecta y está más latente en la etapa de primaria, la documentación con respecto a la detección temprana de signos de dislexia en educación infantil estaba más reducida. Por otra parte, existía gran variedad de información acerca del trastorno en sí, de sus características, definiciones y opiniones de autores, por lo que filtrar y sintetizar la información, o escoger autores representativos, también fue una de las complicaciones.

Sin embargo uno de los puntos fuertes ha sido el diseño de las actividades. Plasmar las ideas y planificar las sesiones fueron tareas sencillas y motivadoras de realizar. En un primer momento se pensó en plantear las actividades de manera inconexa y sin enmarcarlo dentro de una historia, de manera que quedarían como actividades individuales en las que se hubieran trabajado diferentes aspectos relacionados con la temática tratada a lo largo del proyecto. No obstante, se replanteó la idea y surgió adaptar dichas actividades a un pequeño proyecto que conllevara una temática atractiva y motivadora para los alumnos y que, así, la implicación e interés mostrado por los niños pudiera ser mayor.

Otro de los puntos débiles del proyecto es la falta de la puesta en práctica de la propuesta. Hubiera resultado más enriquecedor haber podido llevar a cabo las actividades de la intervención a la práctica, pero no ha sido posible debido a que no se disponía de un aula con las características físicas, personales y temporales que se requieren para introducir la propuesta. Por lo tanto, no se ha podido comprobar si las actividades resultan prácticas para su fin o deberían ser reformuladas.

## **7. REFLEXIÓN FINAL Y CONCLUSIONES**

Con la realización de este trabajo de fin de grado se han puesto en práctica numerosos aspectos tratados durante el transcurso del grado, tanto de realización del trabajo atendiendo a aspectos formales, como de materia y contenido de estudio.

La capacidad de buscar, filtrar y redactar la información pertinente para respaldar teóricamente una propuesta práctica ha sido una de las partes más relevantes de todo el trabajo, ya que es aplicable a la situación de maestra. Es importante a la hora de enfrentarse a un caso particular en el aula, conocer de manera profunda, y con una buena selección de información, la teoría de lo que nos ocupa para poder ajustarnos lo máximo posible a las necesidades que se exponen. De manera que, conociendo bien esta parte, saber planificar y ajustarse correctamente en el ámbito de la práctica será una tarea más completa.

También destacar la importancia de saber reflejar de manera escrita las ideas que se tienen. Apoyando y justificando de manera coherente por qué se han elegido y cómo se llevarían a cabo. Para ello es necesario primero conocer el tema y diseñar una propuesta que esté respaldada por dicha fundamentación del tema. Después reflejar todo ello de manera organizada, clara y concisa para reflejar lo mejor posible dichas ideas.

Por otro lado, la realización de este trabajo también ha servido para darse cuenta de la importancia de documentarse y formarse de manera continua. Es importante saber y conocer lo máximo posible o gran parte sobre un tema en el que se interviene. Los estudios y avances en los campos de la educación, de la psicología y de la pedagogía son actualizados continuamente, y aquello que ayer se desconocía mañana será una nueva información con la que poder contar. Esto se ha podido ver dentro del cuerpo del trabajo, en el apartado de evolución del concepto. Se ha podido comparar cómo una misma idea, un trastorno específico del lenguaje, como es la dislexia, ha ido transformando su definición desde una dificultad a un trastorno.

De igual modo es importante conocer y comparar varios puntos de vista y tener un amplio abanico de fuentes, cuanto más mejor, para poder realizar una mejor intervención y tomar de decisiones, pudiendo así, comparar diferentes ideas y no limitándose a conocer únicamente la más elemental.

En cuanto a la propuesta práctica del proyecto, decir que se ha diseñado con intención de reforzar las tres partes más destacables y las más problemáticas del proceso de adquisición de la prelectura y la preescritura, aquellas donde se pueden manifestar, de forma temprana, indicios de que el alumnado en cuestión pueda padecer dislexia. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que hay muchos tipos y subtipos de este trastorno específico del lenguaje, y que si se atisban otro tipo de síntomas que no se refieran a la conciencia fonológica, la silábica o la léxica, como son problemas de memoria secuencial o de orientación entre otros, se podría reformular la propuesta suprimiendo, modificando o cambiando unas actividades por otras que resulten más indicadas para ese tipo de problemática.

En cuanto a la reflexión más personal del contenido del proyecto, decir que se han escogido varias corrientes de pensamiento para ser comparadas y ver la evolución de la definición de la dislexia, sin embargo se ha escogido como referencia la teoría de que la presencia de la dislexia se debe a un mal aprendizaje o fracaso en el proceso de preparación a la adquisición de la lectura y la escritura. Es por ello por lo que se ha centrado esta propuesta en reforzar los aspectos claves para promocionar hacia un buen hábito de lectura o escritura.

También se ha destacar que la intervención no tiene la finalidad de eliminar por completo los síntomas, puesto que la dislexia es un trastorno que no posee una cura o remedio para erradicarla. La propuesta serviría para intentar reducir aquellos indicios que manifiesta un alumno y que serían una alerta de poder padecer dicho trastorno.

Por último mencionar también que hubiera resultado una experiencia más completa poderlo haber llevado a la realidad de un aula de infantil para ver los aspectos en los que la propuesta se ve fortalecida y aquellos en los que se debería mejorar.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 8.1 Bibliografía

- Aragón, L. y Silva, A. (2000). Análisis cualitativo de un instrumento para detectar errores de tipo disléxico (IDETID-LEA). *Revista Psicothema*, 12(2), 35-38.
- Artigas, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología*, 48(2), 63-69. DOI: 10.33588/rn.48S02.2009007.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Editorial Panamericana.
- Baroccio, R. y Hagg, C. (1999). *Enseñanza Inicial de la lectoescritura*.
- Benedet, M.J., (2013). *Cuando la "Dislexia" no es Dislexia*. CEPE.
- Celdrán, M.I. y Zamorano, F. (2016) *Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes*. Murcia: Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia.
- Coltheart, M. y Rastle, K. (1994). Serial processing on reading aloud: evidence for dual-route models of reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20(6), 1197-1211. DOI: 10.1037/0096-1523.20.6.1197.
- Consejería de Educación. (2008). Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL (12/05/2008), 89, 8737-8743.
- Ehri, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight Word reading and its relationship to recording. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treisman (eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Editorial Lea.
- González, M.J. y Delgado, M. (2007). Enseñanza-Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 651-678. DOI: 10.25115/ejrep.v5i13.1248.
- González, M.J., Martín, I. y Delgado, M. (2010) Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista latinoamericana de psicología*, 43(1), 35-44.

- Grainger, J. y Ferrand, J. (1996). Masked orthographic and phonological priming in visual word recognition and naming: cross-task comparisons. *Journal of Memory and Language*, 35(5), 623-647. DOI: 10.1006/jmla.1996.0033.
- Høien, T. y Lundberg, I. (1991). *Dysleki*. Gyndedal.
- Isern, S. (2017). *Daniela Pirata*. Nube Ocho.
- Málaga, I. y Arias, J. (2010). *Serie Monográfica: Trastornos del aprendizaje. Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas*. Unidad de Neuropediatría. Servicio de Pediatría. Hospital Universitario Central de Asturias.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades*, (10ª ed.). Editorial Meditor.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Clasificación Internacional de Enfermedades*, (11ª ed.). (En prensa)
- Romero, A., Castaño, C. y Córdoba, M. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 186-200.
- Sampascual, G. (2011). Dificultades de aprendizaje y trastornos de la lectura. En J.L. Castejón y L. Navas, *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria* (pp. 129-168). Editorial Club Universitario.
- Sánchez, M. L. y Coveñas, R. (2011). *Dislexia: un enfoque multidisciplinar*. Editorial Club Universitario.
- Sarceda, M. C., Seijas, S. M., Fernández V. y Fouce, D. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *Reladei*, 4(3), 159-176.
- Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 2(2), 13-34.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.

Teruel, J. y Latorre, Á. (2014). *Dificultades de aprendizaje. Intervención en dislexia y discalculia*. Editorial Pirámide.

Vellutino, F.R. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. MIT Press.

**Nota:** todas las imágenes de los anexos han sido extraídas de Google Imágenes y son de libre acceso.

## **8.2. Webgrafía**

International Dyslexia Association. (2002, noviembre 12). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>.

## 9. ANEXOS

### Anexo 1: Cronograma de la Intervención.

Septiembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9 INICIO CURSO	10	11	12
13	14	15	16	17 Sesión 1	18	19
20	21	22	3	24	25	26
27	28	29	30			

Octubre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1 Sesión 2	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15 Sesión 3	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29 Sesión 4	30	31

## Noviembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12 Sesión 5	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26 Sesión 6	27	28
29	30					

## Diciembre

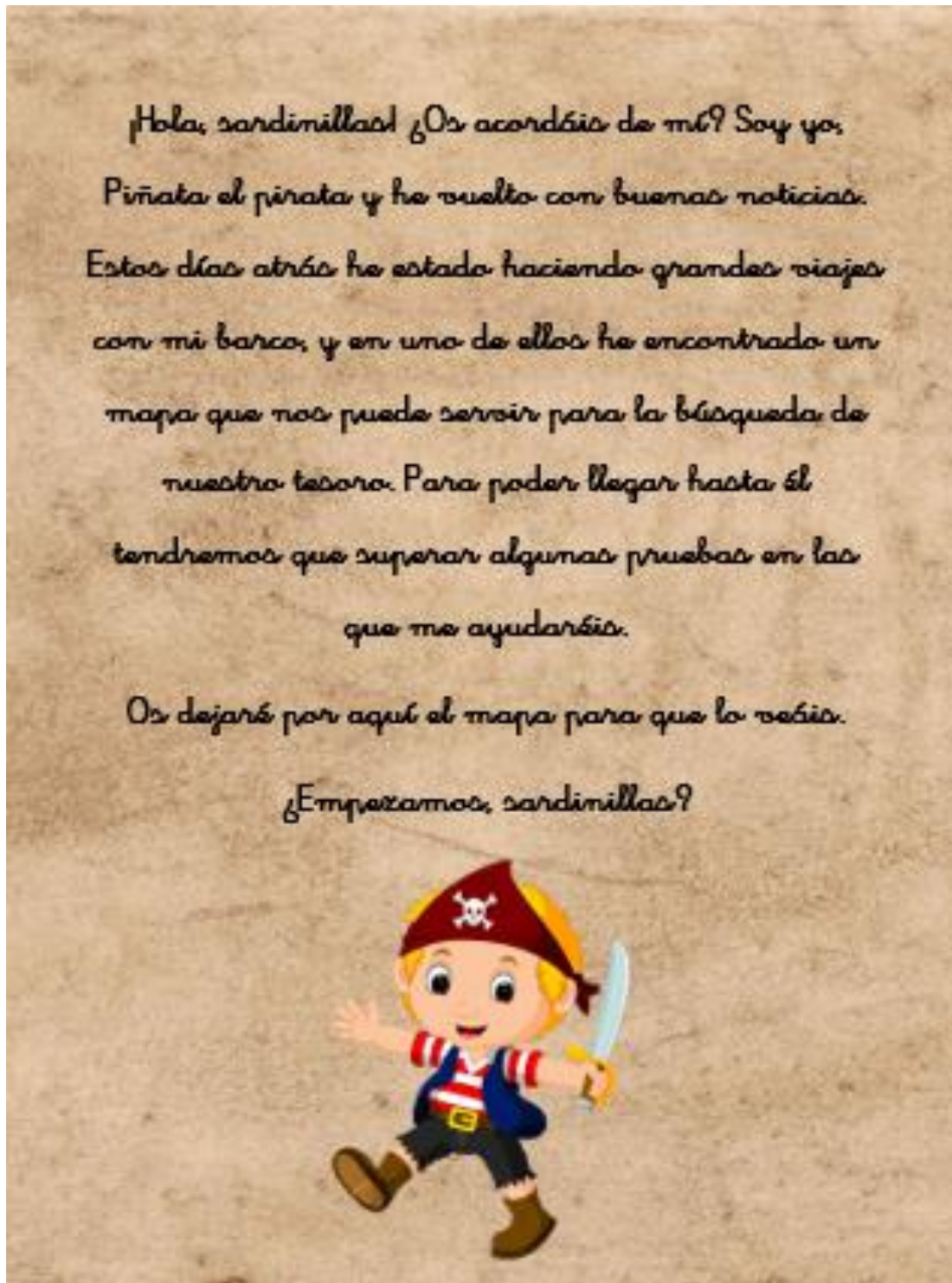
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10 Sesión 7	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		



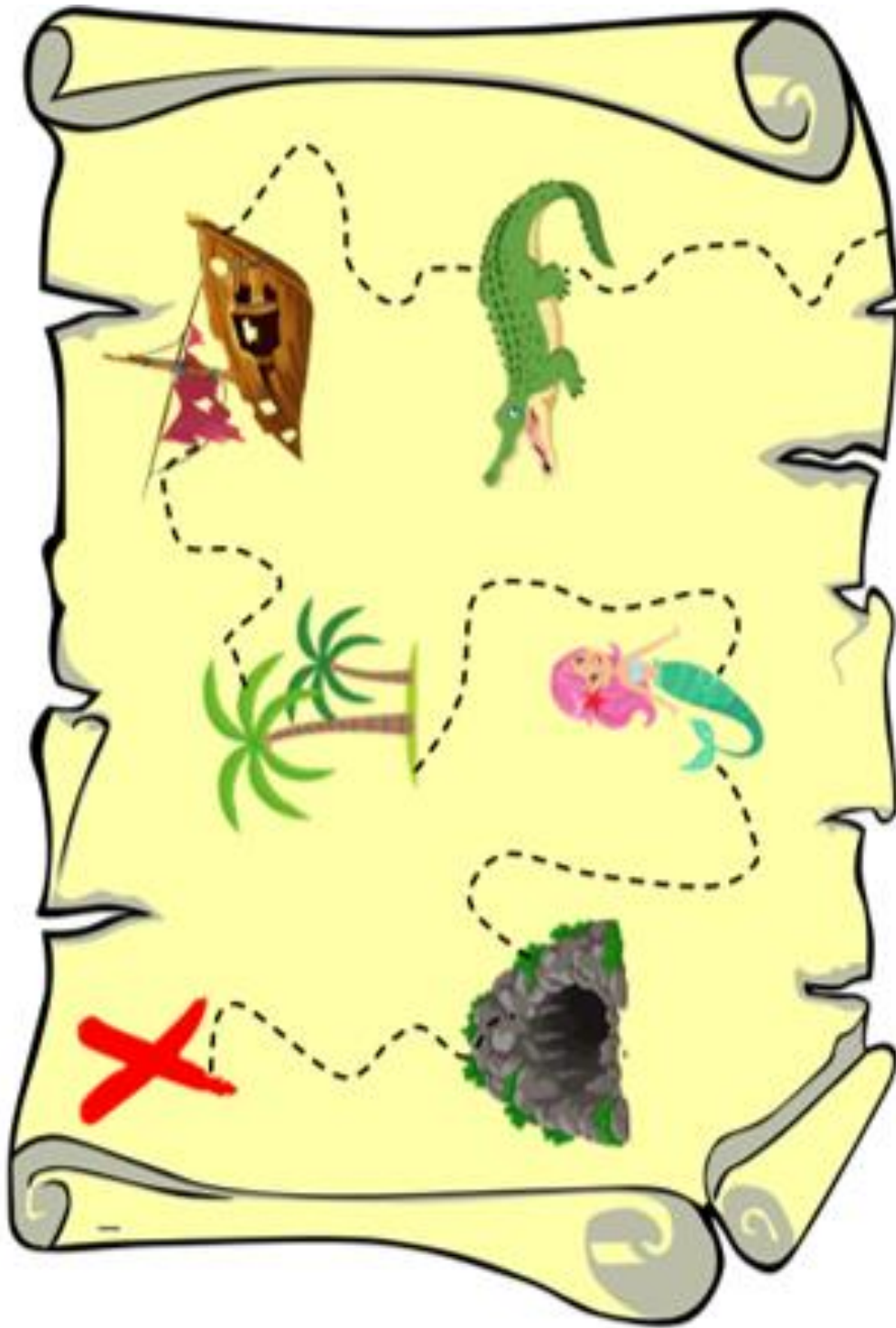
Anexo 2: Carta de bienvenida.



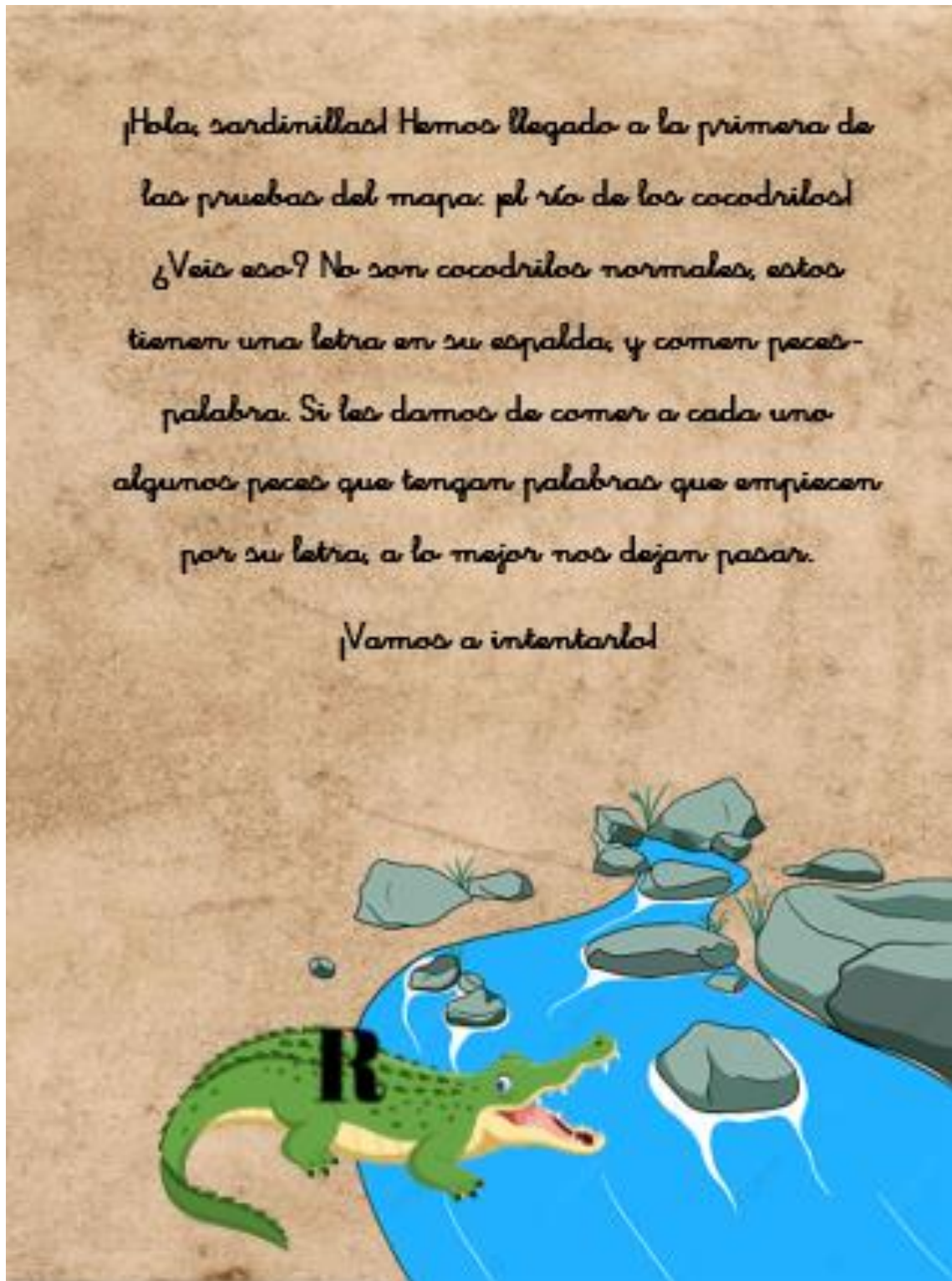
**Anexo 3:** Presentación del mapa.



Anexo 4: Mapa.

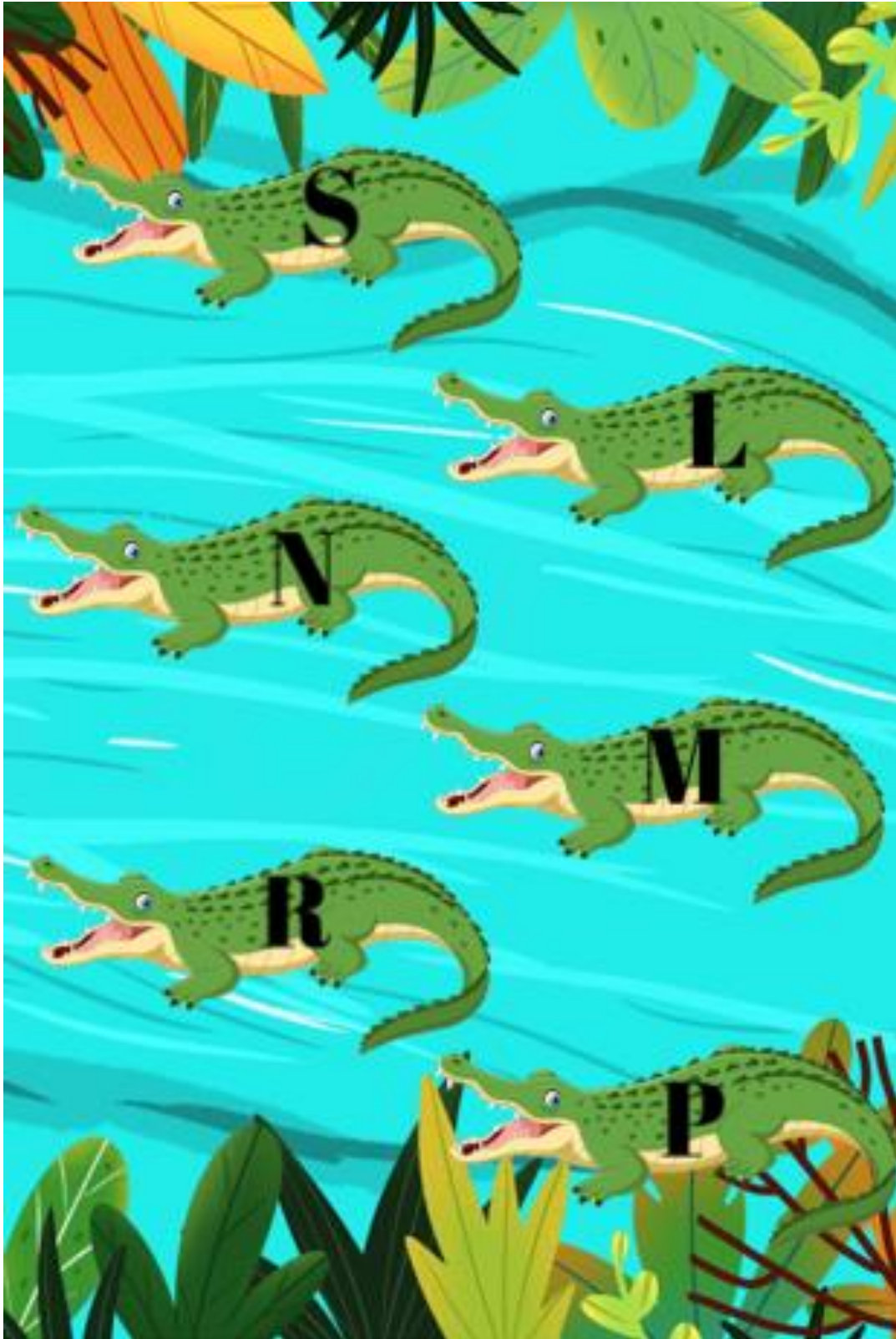


**Anexo 5:** Actividad 2. El Río de los Cocodrilos.



¡Hola, sardinillas! Hemos llegado a la primera de las pruebas del mapa: el río de los cocodrilos!  
¿Veis eso? No son cocodrilos normales, estos tienen una letra en su espalda, y comen peces-palabra. Si les damos de comer a cada uno algunos peces que tengan palabras que empiecen por su letra, a lo mejor nos dejan pasar.

¡Vamos a intentarlo!





**Anexo 6:** Actividad 3. El barco abandonado.




Anexo 7: Actividad 3. Las palmeras

¡Hola, sardinillas! Otra prueba más superada,  
estáis hechos unos verdaderos piratas!

Hemos llegado a nuestra siguiente parada: las  
palmeras. En esta prueba tendremos que recoger  
los cocos que se han caído y colocarlos en las  
cestas. Pero... ¡no tan rápido! los cocos deben ir  
dentro de su cesta correspondiente. Debéis colocar  
los cocos según el número de sílabas que tengan  
las palabras: las de una sílaba en la cesta de  
monosílabas, las de dos en las bisílabas, las de  
tres en las trisílabas y las de más de tres en las  
polisílabas.

¿Podéis conseguirlo? ¡Animad!

The illustration at the bottom of the page shows two green palm trees on the left and three brown coconuts with green husks on the right, set against a light brown, parchment-like background.








**Anexo 8:** Actividad 5. La playa de la sirena.



Hola, sardinillas! Hemos llegado a la cuarta prueba. Ya queda poco. Estamos a punto de conseguirlo! En la aventura de hoy llegamos hasta la playa de la sirena. Oh, parece que necesita nuestra ayuda! Una ola gigante ha llegado y ha descolocado las conchas que formaban sus palabras. ¿Ayudamos a la sirena a ordenar correctamente las sílabas de sus palabras?

Entre todos serás más fácil!



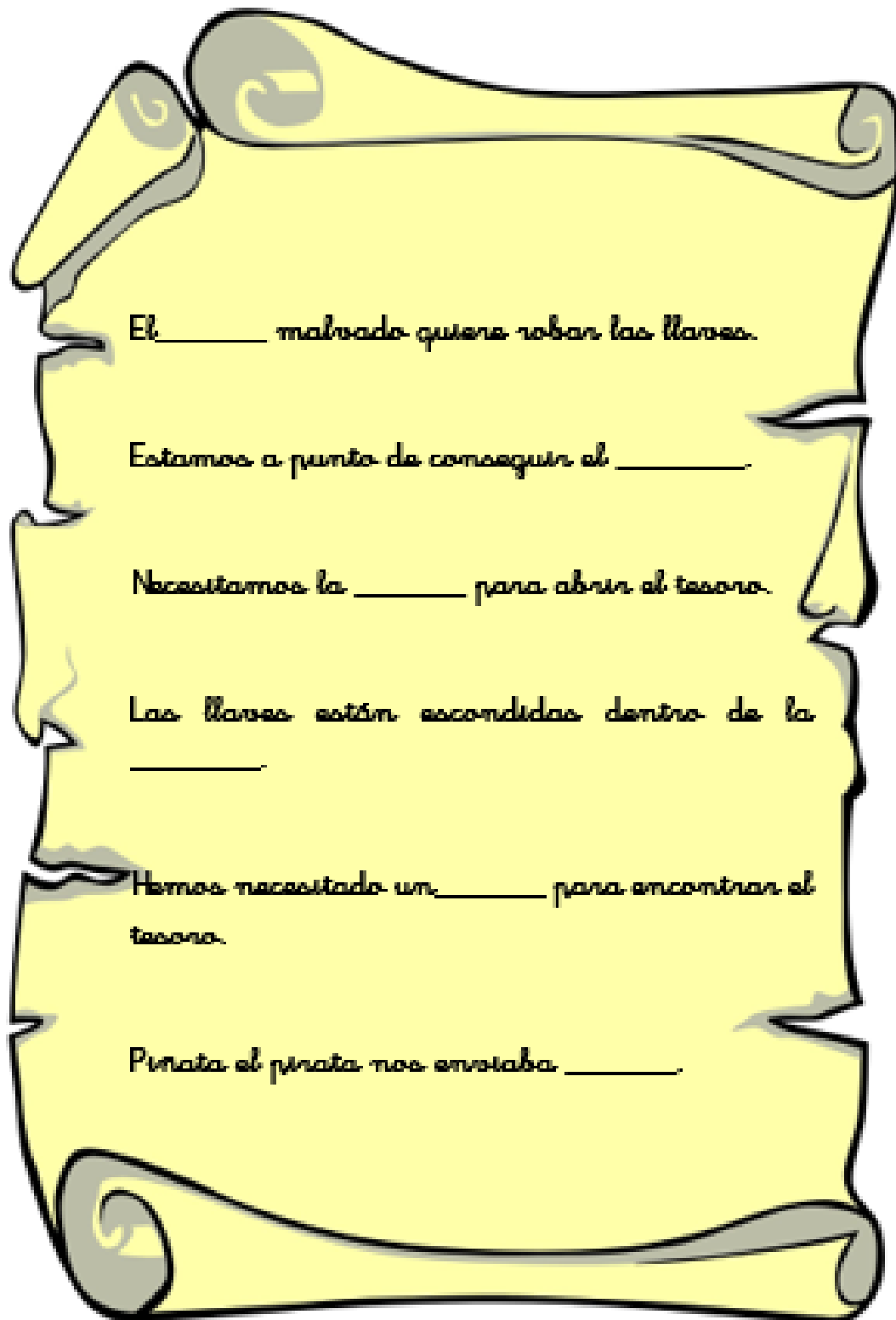


**Anexo 9:** Actividad 6: la cueva misteriosa.

¡Hola, sardinillas! Estamos en la cuarta de las pruebas. ¡Vamos a conseguirlo! ¡Necesito ahora vuestra ayuda para conseguir algo muy importante! Hemos llegado hasta la cueva misteriosa, en ella están las llaves que necesitamos para abrir el tesoro. Pero no es tan fácil como parece, un pirata malvado intentará quitárnoslas para llegar antes que nosotros al tesoro. Tenemos que buscar las llaves que completen las frases correctamente.







**Anexo 10:** Actividad 7. La equis marca el tesoro.





