



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO FIN DE GRADO:

INTERVENCIÓN EN DISLEXIA A PARTIR DE UNA METODOLOGÍA MULTISENSORIAL: USO DE MATERIALES MANIPULATIVOS

Curso académico 2021/2022

Presentado por Paula Nieto Sánchez
para optar al Grado de
Educación Primaria por la Universidad de
Valladolid

Tutelado por Marta Álvarez Cañizo

RESUMEN

La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje con una gran incidencia en los centros educativos; por lo que es necesario intervenir tempranamente, apoyando a este alumnado para ayudarle a progresar y mejorar sus habilidades de lectura y escritura. Se deben utilizar metodologías efectivas y funcionales, pero a la vez motivadoras y activas, es decir, que despierten la curiosidad y el interés del alumnado por aprender y permitan que el aprendizaje sea más significativo.

Por este motivo, este trabajo está centrado en el diseño de una propuesta de intervención dirigida a una niña de nueve años con dislexia, utilizando un método multisensorial, concretamente basado en el uso de materiales manipulativos.

En primer lugar, se ofrecerán unas bases teóricas que permitirán contextualizar mejor el concepto de dislexia: su etiología, prevalencia, hipótesis explicativas, clasificación, comorbilidad con otras patologías, métodos para su evaluación y diagnóstico, etc. Asimismo, se expondrá información relacionada con los métodos de enseñanza elegidos y que se utilizarán durante todas las sesiones: la multisensorialidad, el uso de materiales manipulativos y el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ).

Tras la fundamentación teórica, se describirá con detalle la propuesta de intervención diseñada, así como los resultados obtenidos tras su puesta en práctica con el caso en cuestión.

Palabras clave: Dislexia, Dificultad de Aprendizaje, lectura, escritura, evaluación, intervención, metodología multisensorial, materiales manipulativos.

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning difficulty with a high incidence in educational centers; so it is necessary to intervene early, supporting these students to help them progress and improve their reading and writing skills. Effective and functional methodologies must be used, but at the same time motivating and active, that is, they arouse the curiosity and interest of students in learning and allow learning to be more significant.

For this reason, this work is focused on the design of an intervention proposal aimed at a nine-year-old girl with dyslexia, using a multisensory method, specifically based on the use of manipulative materials.

In the first place, some theoretical bases will be offered that will allow the concept of dyslexia to be better contextualized: its etiology, prevalence, explanatory hypotheses, classification, comorbidity with other pathologies, methods for its evaluation and diagnosis, etc. Likewise,

information related to the teaching methods chosen and that will be used during all the sessions will be presented: multisensoriality, the use of manipulative materials and Game-Based Learning. After the theoretical foundation, the designed intervention proposal will be described in detail, as well as the results obtained after its implementation with the case in question.

Keywords: Dyslexia, Learning difficulties, reading, writing, evaluation, intervention, multisensory methodology, manipulative materials.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento a la Asociación de Dislexia de Valladolid (Vallalexia). Su colaboración ha sido fundamental para la realización de este Trabajo de Fin de Grado.

Desde un principio, me puse en contacto con la presidenta de esta asociación, para preguntarle por la posibilidad de realizar una intervención con alguno de los niños que acuden a sus jornadas. Tempranamente, recibí una respuesta por su parte, en la que expresaban su deseo de ayuda y apoyo para la realización del proyecto y me propusieron un caso para la intervención. Se acordó un día para reunirme con la familia y establecer una primera toma de contacto, que me permitiese conocer las características de la alumna más detalladamente y acordar los días y las horas en las que tendrían lugar las sesiones.

Por otro lado, también estoy eternamente agradecida a los padres de la alumna por el buen trato y la confianza que han depositado en mí. Han hecho un gran esfuerzo para que su hija pudiera acudir a mi hogar durante todas las sesiones, permitiéndome ser partícipe de su aprendizaje y apoyarla en sus dificultades. Ha sido un auténtico placer conocerlos, así como haber tenido la oportunidad de ayudar a la alumna y ser testigo de su evolución.

Para finalizar, me gustaría agradecer a mi tutora Marta Álvarez Cañizo todo su apoyo y preocupación para la realización del proyecto. Se implicó activamente desde un principio, colaborando en la elección del caso destinatario de la intervención; y ha estado presente en los momentos difíciles, resolviéndome todas las dudas que pudiera tener, ofreciéndome ideas y sugerencias de mejora. El feedback continuo ofrecido por su parte ha sido muy enriquecedor y necesario para mi aprendizaje.

Su labor ha sido imprescindible durante este proceso y estoy enormemente agradecida.

INDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| A) JUSTIFICACIÓN DEL TEMA | 6 |
| B) OBJETIVOS DEL TFG..... | 8 |
| C) MARCO TEÓRICO | 9 |
| 1. Dislexia | 9 |
| 1.1. Definición | 9 |
| 1.2. Prevalencia | 10 |
| 1.3. Etiología..... | 10 |
| 1.4. Hipótesis explicativas | 11 |
| 1.4.1. Hipótesis del déficit en el procesamiento visual | 11 |
| 1.4.2. Hipótesis del déficit auditivo temporal | 12 |
| 1.4.3. Hipótesis del déficit de automatización..... | 12 |
| 1.4.4. Teoría magnocelular..... | 13 |
| 1.4.5. Hipótesis del déficit fonológico | 13 |
| 1.5. Clasificación | 14 |
| 1.6. Patologías asociadas | 17 |
| 1.6.1. Comorbilidad entre la dislexia y la discalculia..... | 17 |
| 1.6.2. Comorbilidad entre la dislexia y la disgrafia | 19 |
| 1.6.3. Comorbilidad entre la dislexia y el TDAH | 19 |
| 1.7. Consecuencias | 21 |
| 1.8. Evaluación y diagnóstico..... | 22 |
| 1.9. Pautas para la intervención | 25 |
| 2. Metodología didáctica | 28 |
| 2.1. Métodos de enseñanza multisensoriales..... | 28 |
| 2.1.1. Uso de materiales manipulativos con fines didácticos | 32 |
| 2.2. El juego como elemento de aprendizaje | 34 |
| PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 37 |
| A) OBJETIVOS | 37 |
| B) CONTEXTO Y DESTINATARIOS | 38 |
| C) RECURSOS | 39 |
| D) METODOLOGÍA | 40 |
| E) TEMPORALIZACIÓN | 41 |
| F) EVALUACION (INICIAL/FINAL) | 43 |
| G) VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE..... | 44 |

| | |
|--|----|
| H) ACTIVIDADES | 44 |
| I) PROGRESOS DE LA ALUMNA | 67 |
| CONCLUSIONES | 68 |
| REFERENCIAS | 70 |
| ANEXOS | 78 |

INTRODUCCIÓN

A) JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El presente Trabajo de Fin de Grado se centrará en una intervención educativa, basada en una metodología multisensorial, realizada en un sujeto diagnosticado de dislexia.

El desarrollo de este proyecto permitirá ampliar conocimientos sobre la dislexia. Es decir, investigar en profundidad sobre aspectos relacionados con esta patología como su etiología, su clasificación, su posible manifestación junto a otros trastornos (Discalculia, TDAH...), sus consecuencias a nivel social o emocional, etc.

La información obtenida será interesante para conocer con mayor profundidad este trastorno. Puesto que, por desgracia este está muy presente en las aulas. Concretamente en torno al 5-10% de los niños escolarizados la padecen, siendo la Dificultad Específica de Aprendizaje más común.

Con frecuencia, los docentes del aula ordinaria carecen de estrategias metodológicas y técnicas de intervención, que les permitan adaptar sus métodos de enseñanza a los niños y niñas que padecen dislexia. Como consecuencia, estos se sienten desplazados e incomprendidos, y su bajo rendimiento académico es lo que les lleva al fracaso escolar y, en algunos casos, al abandono escolar temprano.

A su vez, este proyecto posibilitará el conocimiento de actividades y recursos materiales, destinados a reforzar aquellos aspectos que el alumno o alumna con dislexia tiene más afectados; así como la aplicación de instrumentos de evaluación inicial y final útiles y apropiados para obtener información sobre las capacidades del niño o niña.

Además, el hecho de que la intervención se lleve a cabo con un caso de dislexia real permitirá analizar la eficacia de las actividades y recursos seleccionados, es decir, si se han logrado los objetivos propuestos, si ha habido algún avance, etc. Así como la respuesta del alumno o alumna ante las tareas, es decir, si le han resultado motivadoras, aburridas, etc. Este análisis ayudará a introducir mejoras sobre la marcha, si fuera necesario, y tomar conciencia de aquellos métodos que garantizan una buena práctica, para poder extrapolarlos a posibles casos similares que surjan durante la futura labor docente.

En este proyecto se ha apostado por una metodología multisensorial, basada en el uso de materiales manipulativos.

Se ha elegido un método multisensorial, por considerarlo el más eficaz para trabajar con el alumnado que padece dislexia. Se caracteriza por su flexibilidad, puesto que se puede adaptar fácilmente a todas las edades, aptitudes, características, necesidades y estilos de aprendizaje.

Destaca porque permite desarrollar otras habilidades como la coordinación motora, la percepción sensorial, la inteligencia, la memoria, la atención, la imaginación, las habilidades socioafectivas, etc. También aumenta la confianza y autonomía de los niños.

Autores como Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho (2007), han demostrado las múltiples ventajas que este método posee frente a otros más tradicionales visuales y auditivos.

Concretamente, el uso de materiales manipulativos permite al alumnado experimentar e investigar por sí mismo, le ofrecen muchas posibilidades de acción como tocarlos, oírlos, aislarlos, etc.; de manera que tiene un papel protagonista y despierta su curiosidad.

Ayudan a que el aprendizaje de los contenidos sea más significativo, y favorecen la socialización e interiorización de normas, desarrollan la imaginación y optimizan el desarrollo motor, sensorial y cognitivo.

En el presente trabajo, van a ser desarrolladas una serie de competencias específicas del grado de Educación Primaria; las principales son las siguientes:

1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.

Como la intervención estará destinada a un alumno o alumna de la etapa de Educación Primaria, es importante conocer los procesos de aprendizaje, las características de los contextos motivacionales y sociales y el desarrollo de la personalidad; propios del alumnado en esta etapa. De este modo, se pueden detectar posibles dificultades de aprendizaje, así como problemas o disfunciones emocionales, de la personalidad o comportamentales; y analizar sus causas, para guiar la intervención.

2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.

Al tratarse de una intervención dirigida a un alumno o alumna con necesidades específicas de apoyo educativo, el plan de trabajo será lo más individualizado posible: planteamiento de objetivos muy concretos y realización de ajustes progresivos en ellos, en la adecuación de los métodos y pautas a seguir. Desarrollo de una buena práctica docente que incluya la atención a la diversidad de alumnado.

3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.

Como el alumno o alumna destinatario de la intervención pertenece a la etapa de Educación Primaria, es necesario conocer los fundamentos, principios generales y objetivos de esta etapa. Será el punto de partida a la hora de diseñar la intervención docente; llevar a cabo experiencias innovadoras que permitan, en la medida de lo posible, el aprendizaje de las competencias básicas.

9. Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio correspondiente a los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica.

La dislexia es considerada una dificultad para la lectoescritura y, por lo tanto, del lenguaje. Por ello, en el presente trabajo se utilizará terminología propia del ámbito de la Audición y Lenguaje y se demostrará el conocimiento de estrategias de intervención, métodos y técnicas de evaluación de los trastornos de la lectoescritura.

10. Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio de los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica.

El trabajo, se centra en la planificación de una evaluación-intervención individualizada utilizando diferentes técnicas; realizando los ajustes progresivos que se consideren necesarios. Es una tarea fundamental que hay que llevar a cabo en la docencia. No solo es necesario poseer los conocimientos y competencias profesionales sino también saber aplicarlos al trabajo para hacer frente a los problemas que puedan surgir en el área de estudio de los trastornos del lenguaje.

B) OBJETIVOS DEL TFG

Los objetivos generales del presente Trabajo de Fin de Grado serán los siguientes:

1. Observar y analizar un caso real de un sujeto diagnosticado de dislexia.
2. Diseñar y ejecutar un plan de intervención completo y adaptado al contexto, las necesidades educativas y los intereses del alumno.

En cuanto a los objetivos específicos, estos serán:

1. Investigar en profundidad sobre el concepto de dislexia y aspectos relacionados con el mismo (origen, hipótesis explicativas...), para ampliar conocimientos sobre esta patología y ofrecer una atención lo más individualizada posible en el aula.
2. Seleccionar actividades diversas, basadas en la utilización de materiales manipulativos, para reforzar determinados aspectos relacionados con la lectoescritura.
3. Comprobar la efectividad de una metodología novedosa en el tratamiento de la dislexia.
4. Conocer y aplicar métodos de evaluación inicial y final para obtener información sobre el rendimiento académico del alumno, antes y después de la intervención.

C) MARCO TEÓRICO

1. Dislexia

1.1. Definición

El concepto de dislexia ha sido un asunto polémico y, por esta razón, a lo largo de los años, han ido surgiendo diferentes definiciones.

Una definición clásica, fue la propuesta por la Federación Mundial de Neurobiología en 1968. Esta pone de manifiesto que la dislexia es causada por déficits cognitivos básicos. Coincide con otra definición, elaborada por el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (American Psychiatric Association, 1995). Según esta, la dislexia es un trastorno del aprendizaje caracterizado por un rendimiento en la lectura, situado por debajo del esperado en la edad cronológica, el CI y la escolaridad propia de la edad del sujeto. Estas definiciones son consideradas excluyentes, al limitar el déficit únicamente al ámbito del sistema cognitivo (Serrano y Defior, 2004).

Fueron apareciendo otras definiciones distantes con los planteamientos anteriores. Pero, en la actualidad, se ha alcanzado un consenso y la más aceptada por los investigadores, es la siguiente: “La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurológico. Se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas y por problemas en la descodificación y el deletreo. Estas dificultades son causadas por un déficit en el componente fonológico del lenguaje, de carácter inesperado, dado que otras habilidades cognitivas tienen un desarrollo normal y la enseñanza es adecuada” (Asociación Internacional de Dislexia, 2002).

Carrillo (2012) analizó detalladamente esta definición, concretando mejor los rasgos que caracterizan la dislexia (p.186). En primer lugar, se considera que “la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje”, puesto que no altera otras áreas. Es independiente de otros aprendizajes, en los que las personas con dislexia no presentan dificultades.

También, se menciona que “es de origen neurológico”, ya que, en la actualidad, se ha observado una disfunción en el cerebro del sujeto con dislexia, concretamente en las áreas de procesamiento de las palabras escritas.

En tercer lugar, se afirma que “la dislexia se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas y por problemas en la descodificación y el deletreo”. Es decir, los disléxicos tienen dificultades tanto de fluidez como de precisión, en el reconocimiento de palabras escritas. Es importante considerar la falta de fluidez como una característica de las personas con dislexia, puesto que, junto con la exactitud, es un obstáculo para la comprensión lectora.

Además, la definición recoge que “estas dificultades son causadas por un déficit en el componente fonológico del lenguaje”. Lo que significa que abarca únicamente las dificultades originadas en algún aspecto del procesamiento de los sonidos del lenguaje.

Finalmente, “es de carácter inesperado”, puesto que se da en sujetos que asisten normalmente a clase, no tienen otros problemas cognitivos ni han recibido una mala enseñanza de la lectura.

En la actual clasificación de los trastornos de la comunicación y el lenguaje, recogida en el DSM-5, la dislexia se ubica dentro de la tipología “Trastornos específicos del Aprendizaje” (Gómez, 2021).

1.2. Prevalencia

Hay una alta variabilidad en cuanto a las cifras de prevalencia de la dislexia, en función de los instrumentos de medida utilizados en las investigaciones. Aunque frecuentemente oscilan entre el 5% y el 10%, alcanzando incluso el 20%. Esto significa, que en un aula de Educación Primaria, con unos 25 alumnos, habrá al menos, un alumno con dislexia (Tamayo, 2015). Estos datos implican más de 4,6 millones de españoles y 800.000 niños en las aulas de España (Plataforma Dislexia, s.f.).

Los individuos con dislexia suponen el 80% de los diagnósticos de Dificultades Específicas de Aprendizaje, siendo, por lo tanto, la DEA más común en el mundo (ASANDIS, 2010). Hay un mayor porcentaje de niños con dislexia, que de niñas.

1.3. Etiología

Camargo (2010) y Haranburu, Balluerka y Gorostiaga (2017), entre otros; han investigado sobre la causalidad y etiología de la dislexia y han determinado la herencia como uno de los principales factores etiológicos.

Se ha concluido que el 40% de los hermanos de niños con dislexia, padecen en mayor o menor medida el mismo trastorno. También, entre los padres de niños con dislexia, la prevalencia se encuentra entre un 27% y un 49%. Esto significa, que un individuo cuyo padre tiene dislexia, tiene un riesgo ocho veces superior a la población media, de tener dislexia (Camargo, 2010). A su vez, también se ha evidenciado una alta heredabilidad, al observar coincidencias en la comparación de gemelos homocigotos y dicigotos.

Se desconocen datos sobre los genes implicados en este trastorno. No obstante, se sospecha que estos no tienen alteraciones estructurales. Por ello, la dificultad se achaca a una combinación

genética contraproducente (Artigas-Pallarés, 2009). Las personas con dislexia tienen una combinación genética que influye negativamente en la habilidad lectora.

Por otro lado, en los cerebros de las personas con dislexia, se han observado anomalías neurológicas y fisiológicas. Concretamente, en las áreas lingüísticas y las zonas visuales (Haranburu, Balluerka y Gorostiaga, 2017).

En las personas que leen con normalidad, las áreas fonológicas del lóbulo temporal y las visuales del lóbulo occipital del hemisferio izquierdo, están más desarrolladas que las del hemisferio derecho. Sin embargo, en las personas con dislexia, las zonas de ambos hemisferios son simétricas. Esta menor activación del hemisferio izquierdo, parece ser la responsable de las dificultades en las habilidades lectoras.

1.4. Hipótesis explicativas

En la actualidad, hay un gran consenso entre los investigadores, de que las dificultades en la lectura de los niños con dislexia, se deben a un déficit en el procesamiento fonológico. Sin embargo, hay autores que defienden otras hipótesis alternativas. Las principales son las que se describen a continuación.

1.4.1. Hipótesis del déficit en el procesamiento visual

Es una de las hipótesis más conocidas y antiguas. Uno de sus primeros defensores fue el médico Samuel Orton, que en 1925 ya apoyaba que la causa de la dislexia radicaba en una deficiencia en la percepción y la memoria visual, que provoca una tendencia a ver invertidas las letras y las palabras (Serrano y Defior, 2004).

Los nuevos defensores de esta hipótesis mantienen que la dislexia es originada por un déficit específico en la transferencia de la información sensorial desde los ojos hasta las áreas primarias del procesamiento visual en la corteza (Jiménez y Hernández – Valle, 2012). En ese procesamiento visual, se implican dos subsistemas: el sistema transitorio o magnocelular, y el sistema sostenido o parvocelular. El primero se encarga de procesar los cambios que se producen en los estímulos desde el comienzo hasta el final y, el segundo, de procesar la información fija del estímulo (Jiménez y Hernández – Valle, 2012). Normalmente, el sistema transitorio inhibe al sostenido de manera que permite procesar la imagen siguiente, al inhibir la anterior. Sin embargo, en los sujetos con dislexia no se produce esta inhibición. Lo que provoca una persistencia de la imagen, al solaparse la información obtenida en cada fijación con la siguiente fijación, durante la

lectura (Jiménez y Hernández – Valle, 2012). La consecuencia de todo ello, son distorsiones, desplazamientos, superposiciones de letras y dificultades en el procesamiento de letras y palabras.

1.4.2. Hipótesis del déficit auditivo temporal

Esta hipótesis prevé que las personas con dislexia tienen dificultad en el procesamiento de estímulos auditivos mostrados de forma sucesiva y rápida (Tallal, 1980, 2004).

Se han realizado muchos estudios que ofrecen evidencia empírica a favor de esta hipótesis. Muchos de ellos sugiriendo que la dificultad en la resolución temporal de los estímulos auditivos conlleva problemas fonológicos.

Tallal (1984, 1999), observó dificultades en la distinción de frecuencias e intensidades, y la percepción de sonidos en contextos de ruido, en personas con dislexia. Otras investigaciones, también revelan, que sujetos con dislexia tienen dificultades en la identificación y discriminación de sílabas con estructura consonante-vocal (CV), mostradas en contextos de ruido (Jiménez y Hernández – Valle, 2012) .

Por otra parte, se ha percibido, a través de estudios de neuroimagen; una menor activación del hemisferio izquierdo de los sujetos con dislexia, ante tareas de procesamiento auditivo de estímulos que cambian con alta frecuencia. Cuando disminuye la velocidad de las características acústicas en una serie de estímulos, las respuestas del hemisferio izquierdo de los disléxicos mejoran. Sin embargo, esta hipótesis no ha permitido confirmar la conexión exacta que hay entre el déficit auditivo y la adquisición de la lectura.

Además, casi todas las personas con dislexia tienen dificultades fonológicas pero, solo una parte de estas, tiene problemas de procesamiento auditivo. Finalmente, la hipótesis de que un déficit fonológico es consecuencia de un déficit en el procesamiento auditivo temporal, no ha tenido demasiado apoyo empírico.

1.4.3. Hipótesis del déficit de automatización

Según esta hipótesis, las personas con dislexia tienen un déficit general de automatización. Puesto que no solo muestran dificultades en la automatización de habilidades lingüísticas, sino también de habilidades auditivas, visuales o motóricas (Jiménez y Hernández – Valle, 2012). La consecuencia de ello, son problemas de fluidez lectora, fonológicos, motores o cualquier otra habilidad que debería ser automática con la práctica (Jiménez y Hernández – Valle, 2012). Todo ello, obstaculiza la comprensión.

El déficit de automatización de los niños con dislexia, se debe a ciertas alteraciones en el cerebelo. El cerebelo influye en el control motor y la articulación del habla, por lo que una articulación alterada podría conducir a representaciones fonológicas imperfectas (Cuetos, 2010). Además, está implicado en la automatización de tareas sobreaprendidas, como leer o escribir. Por ello, un déficit en la capacidad de automatización, puede afectar a la adquisición de correspondencias grafema-fonema (Cuetos, 2010).

1.4.4. Teoría magnocelular

Es una teoría muy popular, que abarca a las tres anteriores (déficit visual, auditivo y cerebeloso). La alteración en las vías magnocelulares, no se reduce a la vía visual, sino que implica a todas las modalidades sensoriales (Cuetos, 2010).

En consecuencia, los sujetos con dislexia tienen problemas para procesar cualquier estímulo, de cualquier modalidad sensorial; cuando este tiene una duración breve o cambia velozmente en el tiempo (Cuetos, 2010).

1.4.5. Hipótesis del déficit fonológico

Es la explicación de la dislexia más aceptada por los investigadores y con un mayor apoyo empírico. Defiende la existencia de problemas en el procesamiento fonológico de la información. Estos se relacionan con el acceso a la fonología y el mantenimiento de la información fonológica en la memoria operativa. Lo cual impide el aprendizaje y la automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.

Este déficit, se manifiesta en mayor medida en la lectura de pseudopalabras. Al ser palabras largas, en las que hay que aplicar un gran número de conversiones grafema-fonema, su lectura es lenta y poco precisa.

Según esta teoría, las personas con dislexia tienen alteraciones en algunos procesos cognitivos; concretamente, en la conciencia fonológica, la memoria de trabajo verbal, los procesos sintácticos-semánticos y el procesamiento ortográfico.

Hay muchos argumentos a favor de esta explicación de la dislexia. En primer lugar, hay que mencionar que es un problema común a todas las personas con dislexia, que altera también el lenguaje oral (deletreo, repetición de palabras, formación de rimas, etc.). No obstante, las consecuencias de estas dificultades son distintas según el sistema ortográfico, es decir, según la complejidad de las reglas de conversión grafema – fonema (Cuetos, 2010). En el castellano, estas reglas son muy simples y se perciben menos problemas. Sin embargo, en inglés, las reglas son

más complejas y, por ello, los niños con dislexia ingleses tienen más dificultades que los españoles, especialmente de exactitud lectora (Cuetos, 2010). Además este déficit, se ha confirmado mediante técnicas de neuroimagen; comprobando así que los niños con dislexia tienen una activación cerebral distinta a los normales, en las tareas de decodificación fonológica (Cuetos, 2010).

La intervención centrada en el entrenamiento de las habilidades fonológicas y las correspondencias grafema - fonema, ha mostrado ser eficaz conductualmente y producir cambios significativos en la activación cerebral del hemisferio izquierdo (Jiménez y Hernández-Valle, 2012).

1.5. Clasificación

Debido a la gran variedad de hipótesis defendidas en relación con la explicación de las causas de la dislexia, hay mucha heterogeneidad dentro de la población de personas con dislexia. Los intentos de clasificar esta variabilidad provienen de trabajos que tratan de encontrar diferentes subtipos de dislexia (Serrano y Defior, 2004, p.22).

Uno de los primeros trabajos fue de Boder (1973), que clasificó a los niños con dificultades lectoras en disfonéticos, deseidéticos y mixtos. Desde entonces, han ido surgiendo otras investigaciones, que proponen nuevas clasificaciones.

El investigador Stanovich (1988, 1991), diferenció dos tipos de personas con dislexia: aquellas que tenían dificultades cognitivas específicas y restringidas a nivel fonológico, y aquellas otras caracterizadas por dificultades cognitivas y lingüísticas pero no a nivel fonológico.

Otra clasificación fue la de Wolf et al. (1994, 2000), quien, para establecer los subtipos de dislexia, tuvo en cuenta dos variables: las habilidades fonológicas y las de denominación rápida. A partir de estas, definió tres tipos de personas con dislexia: las que solo tenían problemas en las habilidades fonológicas, los que solo tenían dificultades en las habilidades de nombramiento rápido y los que tenían déficit en las dos habilidades (Serrano y Defior, 2004).

Autores como Castles y Coltheart (1993) o, más recientemente, Cuetos (2010); han ofrecido una clasificación de las dislexias, que las agrupa en función de la presencia o no de daño cerebral causante de problemas en el lenguaje.

Para entender mejor esta última clasificación, se explicará brevemente en qué consiste el modelo de lectura de doble ruta propuesto por Coltheart en los años 80.

Según González (2021), a pesar de la aparición de otros modelos explicativos de los procesos de reconocimiento de palabras surgidos en los años 70, como el modelo Logogén de Morton (1979)

o el de búsqueda de Forster (1976); el modelo de doble ruta de Coltheart (1981), ha sido el más consolidado y el que mejor explica los datos experimentales.

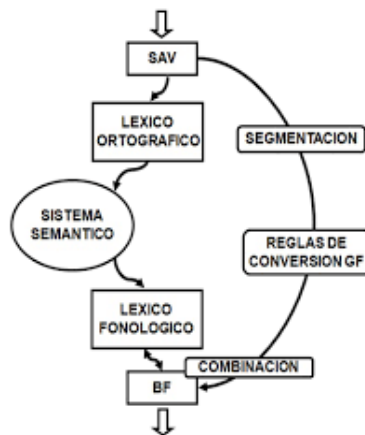
Los modelos de doble ruta defienden la existencia de dos vías de acceso al léxico: directa e indirecta. Según Ijalba y Cairo (2002), ante una palabra escrita, el lector procede a identificar sus letras y, en este momento, el modelo se bifurca ofreciendo dos alternativas:

-Ruta directa, visual o léxica: cuando la palabra es familiar, el lector la reconoce rápidamente, activando su representación en el léxico ortográfico correspondiente, después su representación semántica (significado) y, consecuentemente, su representación fonológica (pronunciación).

-Ruta indirecta, ortográfica o sublética: cuando la palabra es desconocida o inexistente, esta se segmenta en grafemas, estos se convierten en fonemas aplicando las reglas de conversión grafema-fonema y, finalmente, los fonemas se unen pronunciando la palabra en su conjunto.

Figura 1

Modelo de doble ruta de lectura



Tomado de *Alexia de superficie en español sin déficit semántico*. (p.89). (Ferrerres, López y Fabrizio, 2012).

Este modelo de lectura, nos permite distinguir entre un lector principiante, que se debe apoyar en la ruta indirecta para pronunciar y dar significado a las palabras y un lector con experiencia, como puede ser un adulto, que con la práctica ha conseguido un léxico ortográfico que le permite reconocer rápidamente las palabras escritas y leer con mayor fluidez (Ijalba y Cairo, 2002).

Autores como Ijalba y Cairo (2002) o Ferreres, Martínez Cuitiño, Jacobovich, Olmedo y López (2003), han defendido la existencia de dos tipos de dislexia, en función de la vía de acceso al léxico que se encuentre afectada:

- Dislexia fonológica: se produce cuando se encuentra afectada la vía indirecta. Es decir, la persona accede directamente al significado de las palabras, pero no a la forma escrita. De manera que el sujeto lee correctamente palabras regulares e irregulares, pero es incapaz de leer pseudopalabras.
- Dislexia superficial: se produce cuando está afectada la vía directa. Es decir, la persona lee de forma lenta y es incapaz de leer palabras irregulares; aunque lea sin problema las regulares y las pseudopalabras.

Volviendo a la clasificación establecida por Castles y Coltheart (1993) y Cuetos (2010), se distinguen dos grandes grupos de dislexia.

1. Dislexias adquiridas: se producen cuando una lesión daña una zona cerebral de control de algún componente del proceso lector. Se distinguen dos grandes subtipos: dislexias periféricas y centrales. Las primeras incluyen cuatro categorías: dislexia atencional, por negligencia, visual y alexia pura o dislexia letra a letra. Las segundas abarcan la dislexia fonológica, superficial, de acceso semántico y profunda o mixta.
2. Dislexias evolutivas: en esta etiqueta se agrupan los niños, que sin ninguna razón aparente tienen dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura. Puesto que también son consecuencia de disfunción cerebral, algunos autores sostienen que se producirán los mismos subtipos de dislexia que en las adquiridas (Cuetos, 2010, p.109). Este trabajo, se centrará en investigar con mayor profundidad esta última categoría, es decir, aquellas dislexias que se producen sin una causa aparente.

Finalmente, es importante hacer alusión a las diferencias existentes entre la dislexia y el retraso lector. Una de las características más importantes de la dislexia es su carácter inesperado. Es decir, el retraso lector se debe a causas diversas, como deficiencias sensoriales, problema emocionales, bajas capacidades intelectuales, escasas oportunidades de aprendizaje, método de enseñanza, condiciones escolares, motivación, ambiente socioeconómico desfavorecido, etc. Mientras que la dislexia se produce sin ninguna causa aparente.

Otra característica de la dislexia, es el hecho de ser una dificultad específica para la lectura. En otras áreas, relacionadas con el razonamiento, cálculo matemático, etc.; no presentan problemas, de hecho, su rendimiento puede ser incluso superior a la media.

Por el contrario, los niños con retraso lector suelen tener retraso en todas las materias (Cuetos, 2010).

Para finalizar, otra diferencia fundamental de la dislexia con el retraso lector, es su origen neurobiológico. En los últimos años, se han demostrado las anomalías cerebrales que originan las

dificultades en el aprendizaje de la lectura, mediante estudios genéticos y de neuroimagen (Cuetos, 2010).

1.6. Patologías asociadas

Estudios realizados han demostrado que, en algunos casos, la dislexia aparece asociada a otras dificultades de aprendizaje, como la discalculia o la disgrafia. También es frecuente en los sujetos que presentan TDAH.

A continuación, se analiza con detalle la relación existente entre la dislexia y las patologías mencionadas, así como el debate que ha habido siempre en torno a ello.

1.6.1. Comorbilidad entre la dislexia y la discalculia

La discalculia se define como una dificultad específica de aprendizaje, que influye en la adquisición de conocimientos sobre los números y el cálculo, sin que haya baja capacidad intelectual, falta de oportunidades de aprendizaje o métodos de enseñanza inadecuados (García-Orza, 2012).

A pesar de la escasez de conocimiento científico que se tiene sobre esta patología; numerosos profesores, psicólogos y logopedas han observado con frecuencia en el ámbito escolar, la presencia de alteraciones del aprendizaje en la lectura junto con otras en los números y el cálculo.

Se han barajado numerosas posibilidades. Según García-Orza (2012), hay opiniones de que la dislexia y la discalculia son patologías independientes, donde están implicadas estructuras cerebrales diferentes y son causadas por alteraciones específicas en diferentes procesos cognitivos (sentido numérico y fonología). En el caso de un sujeto que presente ambas, será por una alteración simultánea de esas estructuras, implicadas de manera específica en esos aprendizajes.

Por el contrario, según García-Orza (2012), otra idea defendida es que el aprendizaje de la lectura y el procesamiento numérico se apoyan en los mismos mecanismos, es decir, en estructuras generales como la memoria operativa o la fonología. Por lo que la alteración de estas, provoca que se produzcan ambas patologías.

En cuanto a la prevalencia de la discalculia; según Artigas-Pallarés (2002), esta se encuentra entre 3-6% en la población escolar (p.10). No obstante, estas cifras varían según los criterios e instrumentos utilizados en el diagnóstico.

Lo que está demostrado, es que los porcentajes de incidencia de la discalculia en la población son muy semejantes a las de la dislexia. Investigadores recientes como Dirks et.al (2008), demostraron que el porcentaje de individuos con una de las dos alteraciones, es mayor que el que presenta

ambas. Esto sostiene la teoría de que la dislexia y discalculia son trastornos independientes. No obstante, algo llamativo de estos estudios, fue un porcentaje de los sujetos con ambas patologías, superior a lo esperado. Esto sugiere una cierta relación entre ambas, al menos, en algunos casos.

En cuanto a la genética de estas Dificultades de Aprendizaje, hay evidencias que sostienen su heredabilidad, es decir, es común que estén presentes en más de un miembro de la familia. El 40% de los niños y el 18% de las niñas que tienen un padre con dislexia también la padecen (García-Orza, 2012, p. 5). Las cifras parecen coincidir en el caso de la discalculia, aunque no hay aún estudios muy claros sobre ello.

También se han realizado estudios genéticos con gemelos monocigóticos (igual carga genética) y dicigóticos (comparten el 50% de la carga genética), los cuáles han demostrado altas probabilidades de que un gemelo esté afectado de dislexia si el otro lo está. Se ha evidenciado el mismo hecho con la discalculia.

Es muy probable que la comorbilidad entre dislexia y discalculia se determine genéticamente porque comparte mecanismos comunes (Artigas-Pallarés, 2012, p.10). Plomin, R.; Kovas, Y. y Hawort, C.M.A. (2007) han demostrado la existencia de solapamiento entre habilidades lectoras y del procesamiento numérico.

Desde la perspectiva cognitiva, muchos investigadores defienden que un déficit en el procesamiento fonológico, perjudica el reconocimiento de palabras y la recuperación de hechos numéricos. Estos últimos son asociaciones simples de números que al relacionarlos con una operación, generalmente suma o multiplicación, dan lugar a un resultado correcto (Peake, Jiménez, Villarroel y Bisschop, 2012).

La memoria de trabajo y las habilidades espaciales están muy implicadas en las tareas de reconocimiento y recuperación mencionadas. Desde edades tempranas, las personas ya nos exponemos a información numérica, proporcionada en formato verbal escrito (“tres”), oral (/tres/) o arábigo (3) (Peake, Jiménez, Villarroel y Bisschop, 2012). Los niños con pobres habilidades fonológicas, traducidas en dificultades para la codificación de fonemas en grafemas o para la identificación de símbolos, perjudica la representación de esos números en la memoria de trabajo, y, consecuentemente, al aprendizaje del cálculo. Para realizar cálculos simples, estos niños utilizarán estrategias que conlleven mayor tiempo y esfuerzo.

Por otra parte, Robinson, Menchetti y Torgesen (2002) defendieron que las dificultades en los hechos numéricos se deben a déficits en el desarrollo del sentido numérico y el procesamiento de las cantidades, lo que hace referencia a dificultades específicas de la discalculia.

Finalmente, desde el punto de vista neurobiológico, se ha demostrado que algunas áreas cerebrales usadas en el procesamiento lingüístico se implican también en el procesamiento numérico y

aritmético. Entre ellas se encuentra el giro angular del hemisferio izquierdo, encargado del reconocimiento visual de letras y números; la corteza parietal derecha; regiones relacionadas con el procesamiento visoespacial y áreas prefrontales asociadas al control atencional.

1.6.2. Comorbilidad entre la dislexia y la disgrafía

La disgrafía es la dificultad para formar correctamente palabras escritas. Para escribir es necesario que, a partir de un fonema, se construya el grafema a través de la escritura. Es el mismo proceso que se produce en la lectura, pero a la inversa (Artigas-Pallarés, 2002). Por esta razón, ambas patologías se relacionan.

Los errores de ortografía son comunes en palabras con grafemas poco diferenciados, que son más difíciles de discriminar o en los grafemas que se asocian con fonemas similares.

En la realidad, casi todos los sujetos con dislexia tienen dificultades ortográficas. Pero, hay niños con dificultades ortográficas que leen correctamente. Esto evidencia que, aunque ambas patologías comparten muchas características, no significa que haya comorbilidad entre ellas.

Un estudio realizado para analizar la ortografía arbitraria y natural en grupos de normolectores-normoescritores, personas con dislexia- con disgrafía, normolectores- personas con disgrafía y personas con dislexia -normoescritores, de edades comprendidas entre 7 y 12 años, reveló que los procesos de lectura y escritura se producen por mecanismos cognitivos diferentes. Por ello, tanto la dislexia como la disgrafía podrían estar presentes tanto de manera independiente como comórbida (Jiménez y Tabraue, 2012).

1.6.3. Comorbilidad entre la dislexia y el TDAH

Los índices de comorbilidad entre ambas patologías son elevados; se ha detectado dislexia en el 25-40% de los sujetos con TDAH. Inversamente, se ha detectado TDAH en el 33% de los sujetos disléxicos (Martínez, Henao y Gómez, 2009).

Se han elaborado múltiples teorías sobre las razones de esta alta comorbilidad; pero las que tienen mayor consenso son las que indican que ambos trastornos comparten factores etiológicos y cognitivos (Lacruz, 2013).

Autores como Fernández-Mayorales, Fernández-Perrone y Fernández-Jaén (2013) o Martínez, Henao y Gómez (2009); han defendido que los principales modelos explicativos de la comorbilidad entre ambas patologías son dos: el modelo de doble disociación y el del déficit múltiple.

Fernández-Mayorales, Fernández-Perrone y Fernández-Jaén (2013); y Martínez, Henao y Gómez (2009), definen el modelo de doble disociación. Este defiende que la dislexia y el TDAH tienen etiología y bases cognitivas diferentes. Propone que el déficit fonológico, es decir, la dificultad para la asociación grafema-fonema, es el déficit cognitivo elemental de la dislexia. Según esta teoría, el procesamiento fonológico es automático y apenas requiere atención. Por lo tanto, la baja memoria de trabajo y el problema para mantener la atención serían rasgos propios del déficit del TDAH.

Por otro lado, Fernández-Mayorales, Fernández-Perrone y Fernández-Jaén (2013); y Martínez, Henao y Gómez (2009); definen el modelo del déficit múltiple. Este es una teoría reciente, apoyada por estudios cognitivos, genéticos y de neuroimagen. Propone que la dislexia y el TDAH comparten dificultades en las funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la atención visual o la velocidad de procesamiento.

Según Lacruz (2013), se han realizado estudios con niños con TDAH, con dislexia y con un grupo de control; en ellos se ha demostrado que las personas con dislexia y con TDAH tienen dificultades con la atención sostenida. Además, al comparar el grupo de control con TDAH, se observaban en estos últimos falta de atención, escaso control inhibitorio, inestabilidad en el ratio de respuesta, gran impulsividad y pobre vigilancia. Las personas con dislexia también tenían escaso control inhibitorio, variabilidad en los ratios de respuesta, respuestas anticipatorias y menor estabilidad en las respuestas. Se observan, por lo tanto, muchas coincidencias entre ambas patologías, pues ambas tienen déficits en las mismas dimensiones atencionales.

Por otro lado, ha habido hallazgos anatómicos que han evidenciado que la lectura está influenciada por las habilidades atencionales. En la lectura, influyen tres áreas: la corteza parietal posterior, la corteza occipitotemporal y el área de Broca, situada en el lóbulo frontal. La corteza occipitotemporal se encarga de la identificación visual de la palabra, y, la corteza parietal posterior, del análisis de su estructura fonológica.

Según Martínez, Henao y Gómez (2009), en las personas con dislexia, el reconocimiento visual es poco eficaz, por lo que interviene el área de Broca, que por medio de una subarticulación de la palabra, amplifica el mensaje fonológico y, consecuentemente, la lectura. Gracias a los estudios de Nakamura y cols.(28), se ha demostrado que la corteza prefrontal, que interviene en procesos atencionales, activa el sistema lector dorsal.

Además, estudios comparativos realizados entre gemelos homocigotos y dicigotos o entre hijos biológicos o adoptados, han sugerido que la dislexia y el TDAH tienen un gran carácter hereditario (Martínez, Henao y Gómez, 2009). Los genes implicados en ambos trastornos comparten las siguientes características: carácter cuantitativo (gran prevalencia de ambos trastornos), heterogeneidad (genes diferentes pueden generar fenotipos parecidos y un mismo

gen/genes pueden generar fenotipos muy diferentes) y poligenicidad (presencia habitual de varios genes de susceptibilidad simultáneos). Este hecho, no solo favorece la comorbilidad sino que también explica el extenso espectro fenotípico que suelen mostrar estos trastornos (Martínez, Henao y Gómez, 2009; Fernández-Mayorales, Fernández-Perrone y Fernández-Jaén, 2013;).

1.7. Consecuencias

Alemany (2019), defiende que los centros educativos no se adaptan a las necesidades del alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), no hay flexibilidad para hacer que los contenidos curriculares sean accesibles a todos. Produciéndose un desajuste entre el sistema educativo y el estilo de aprendizaje de algunos alumnos.

Como consecuencia de este fracaso del sistema educativo, los alumnos pueden mostrar desinterés por el estudio. Se acaban autoconvenciendo de su falta de inteligencia y, es frecuente que rechacen o sean reacias a situaciones de refuerzo de otras habilidades que creen no tener (Bayona, 2021). Todas estas circunstancias, son las responsables de malos resultados académicos y, consecuentemente, de fracaso escolar y abandono escolar temprano.

Los estudios demuestran que un 45% del alumnado con DEA repetirá al menos un curso escolar, y los porcentajes de fracaso y abandono académico se sitúan entre un 40% y un 56%, frente al 25% de los alumnos que no tienen dificultades. Estos datos evidencian, que las DEA son la causa más frecuente de fracaso escolar.

El fracaso y el abandono escolar tienen graves consecuencias para el futuro de los estudiantes. Entre ellas, la exclusión laboral, económica y social. La falta de cualificación laboral provoca dificultades para acceder al mercado laboral, desempleo de larga duración y precariedad. Pero las consecuencias del fracaso y el abandono escolar prematuro, no afectan solamente al individuo sino a toda la sociedad; puesto que se pierden personas que puedan contribuir al desarrollo económico, cívico y social del país, y al mantenimiento del Estado de Bienestar (Alemany, 2019).

Por otro lado, los niños con dislexia también sufren consecuencias sociales. En ocasiones, se produce bullying y burlas por parte de los compañeros. Lo que dificulta notablemente las relaciones con iguales. Además, en ocasiones, el niño es calificado injustamente como perezoso o vago por su familia y/o el profesorado. Esas estigmatizaciones afectan a su personalidad y le provocan una autoimagen negativa y una autoestima baja, en todas sus dimensiones: personales, sociales, familiares y académicas.

No solo se observa malestar psicológico sino también comportamental. Es decir, el individuo intenta llamar la atención a través de conductas disruptivas y agresivas. Suele mostrar problemas atencionales, sociales y de pensamiento, como retraimiento, inhibición y pesimismo.

Asimismo, familias de individuos con dislexia afirman que sus hijos sufren problemas de salud como trastornos de alimentación y sueño, cefaleas, bruxismo, depresión o ansiedad. Esta última suele producirse al compararse con sus compañeros en la realización de tareas en público.

Finalmente, hay que destacar las consecuencias que esta patología tiene en el ámbito familiar. En ocasiones, las familias pueden llegar a paralizar su vida, con tal de salvar la del niño. Enfocando lo que ocurre en el ámbito escolar como un problema familiar, y culpabilizándose de ello (Bayona, 2021).

1.8. Evaluación y diagnóstico

Para diagnosticar al alumnado con dislexia, es preciso que este tenga un poco de destreza en las habilidades lectoescritoras. Por ello, el diagnóstico solo se puede hacer a partir del primer ciclo de primaria, entre los siete y los ocho años aproximadamente.

No obstante, es de gran relevancia detectar tempranamente este problema, para ayudar a reducir las dificultades de aprendizaje que acarrea, puesto que los contenidos que el niño aprender a lo largo de su etapa escolar se realizan especialmente a través de la lectura (González, Estévez, Muñoz, Moreno y Alayon, 2004). La detección se puede llevar a cabo en la etapa de infantil, por medio del seguimiento y la observación del alumnado. Las tablas observacionales son un buen método para llevar a cabo este proceso, que pueden ser elaboradas y/o adaptadas por el profesorado responsable de la atención a la diversidad del centro, como el maestro o maestra de Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica.

La fase de exploración o diagnóstico se produce cuando el niño empieza a manifestar las primeras dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y se retrasa con respecto al resto de los niños de su edad (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007).

Lo más conveniente es que un equipo multidisciplinar se encargue de realizar la evaluación. Este estará formado por un logopeda, un psicólogo tanto escolar como clínico, un pedagogo y un psicopedagogo. Según Chacón (2021) o Martínez (2017), el proceso de diagnóstico debe llevarse a cabo en distintas fases, que se pueden resumir en cuatro. Estas son las siguientes:

1. **Entrevista con la familia:** esta permitirá recoger información relacionada con la historia de desarrollo, médica, de comportamiento y familiar. Conocer antecedentes biográficos nos permitirá formular hipótesis iniciales y descartar causas como problemas emocionales, problemas de salud graves que puedan dificultar el aprendizaje, lesiones cerebrales, ambiente desfavorecido o poco estimulante, etc.

Desde el colegio se deben tener en cuenta aspectos como la integración del niño dentro del grupo clase, reacción hacia el entorno escolar, adaptación, comportamiento y rendimiento,

percepción de nivel intelectual del niño y habilidades relacionadas con ello como falta de atención, inestabilidad emocional, etc. (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007)

2. Evaluación neuropsicológica: tiene el objetivo de descartar un posible déficit visual o auditivo.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, durante años se defendió que la causa de la dislexia era un déficit en el control de los movimientos oculares (Cuetos, 2010). Sin embargo, tras la realización de pruebas y tareas que implican estos movimientos, se ha demostrado que la dislexia se produce como consecuencia de otro tipo de dificultades internas.

No obstante, no se descarta que en algunos pocos individuos, la dislexia se produzca por una alteración de los movimientos oculares (Cuetos, 2010).

Por ello, uno de los ejercicios que se ha propuesto para evaluar la presencia de anomalías oculares consiste en seguir con el dedo, de izquierda a derecha, las líneas de un texto, sin leerlo. Una variante más difícil es seguir las líneas sin ayuda del dedo, señalando donde terminan diferentes líneas que se indican. Por otro lado, para descartar un déficit auditivo; se han utilizado ejercicios de comprensión oral, como la discriminación de palabras.

3. Evaluación de las capacidades intelectuales: se realiza con el fin de descartar problemas intelectuales. Es necesario comprobar que no estén afectadas capacidades cognitivas relacionadas con la lectura, como la memoria, atención o percepción visual.

También hay que valorar otras actitudes específicas como la interiorización del esquema corporal, la capacidad para orientarse en el tiempo y el espacio, la psicomotricidad, la seriación, etc. (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007)

Se deben utilizar test de inteligencia y aptitudes para comprobar si las dificultades son específicas de la lectura, en cuyo caso se hablaría realmente de un caso de dislexia o si están afectadas otras capacidades, habiendo un posible retraso intelectual (Cuetos, 2010).

El test más utilizado es el WISC-IV (Escala de Inteligencia Wechsler para niños), diseñado por Weschler (2003). Está constituido por cuatro escalas con cinco subtests verbales, cuatro de razonamiento perceptivo, tres de memoria operativa y cinco de velocidad de procesamiento. Sin embargo, la versión más reciente de este test de inteligencia es el WISC-V, elaborada por Weschler (2014). Es una revisión y mejora del anterior, que cuenta con un total de quince pruebas, organizadas en tres niveles de interpretación: CI total, índices primarios (comprensión verbal, visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento) e índices secundarios (razonamiento cuantitativo, memoria de trabajo auditiva, no verbal, capacidad general y competencia cognitiva).

A su vez, también es necesario analizar el resto de áreas del currículum porque se diagnosticará como dislexia si no va acompañada de dificultades en las otras materias (Martínez, 2017, p.25).

4. Comprobar la ruta de lectura deficitaria: esta fase se dedica al análisis específico de la lectoescritura, su objetivo es conocer qué procesos del sistema de lectura funcionan adecuadamente y cuáles no.

En el ámbito escolar, se han utilizado tests estandarizados como el TALE, elaborado por Toro y Cervera, (1995). Este, a pesar de contar con tareas variadas de lectura y escritura que permiten valorar rápidamente el nivel general del individuo, no llega a analizar las causas de los fallos de los niños en las pruebas de lectura. Simplemente, se limita a confirmar que un niño tiene dificultades de lectura sin más.

Sin embargo, Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2014) han elaborado uno de los tests estandarizados más completos: el PROLEC-R.. Está adaptado para todos los niveles educativos de Educación Primaria, es decir, para niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años. Tiene un total de ocho tareas, dos para cada uno de los cuatro niveles de procesamiento de la lectura, más una tarea de comprensión oral. Las dos primeras tienen como finalidad valorar el proceso de identificación de letras, que es imprescindible para la lectura. Las dos siguientes valoran el proceso de reconocimiento de palabras; que es el más importante, puesto que una dificultad en él, perjudica a todos los demás procesos, incluidos los de comprensión. Las dos siguientes evalúan los procesos gramaticales o sintácticos. Finalmente, las dos últimas tareas, tienen como objetivo evaluar los procesos superiores de comprensión.

Recientemente, Cuetos, Arribas, Suárez-Coalla y Martínez-García (2020) han diseñado una nueva herramienta de diagnóstico, específica para la dislexia, llamada PROLEXIA. Sus principales objetivos son los siguientes: detectar temprano casos potenciales de dislexia y facilitar el diagnóstico diferencial de esta patología. Contiene quince tareas diferentes que valoran las principales capacidades que están afectadas por la dislexia, especialmente las del aspecto fonológico (conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y acceso al léxico). Tiene dos baterías que se aplican a sujetos de distintas edades en un tiempo aproximado de treinta minutos. La batería de detección temprana se destina a niños de edades comprendidas entre cuatro y seis años, y la diagnóstica se dirige a sujetos mayores de siete años y hasta la edad adulta. PROLEXIA se caracteriza por su sólida fundamentación teórica, su riguroso desarrollo metodológico y psicométrico y su facilidad de aplicación y brevedad.

Por otro lado, según Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007; es fundamental completar la evaluación explorando también el ámbito psicológico. Es decir, el componente emocional tiene un papel relevante en el rendimiento escolar. Como ya hemos mencionado en apartados anteriores, el niño con dificultades de aprendizaje, en ocasiones se

caracteriza por sentimientos de inferioridad, fracaso, inseguridad, dificultades para relacionarse con sus iguales, desobediencia, tristeza, ansiedad, angustia, etc.

Las pruebas más utilizadas para la exploración de estos aspectos son las psicométricas, para valorar diferentes rasgos de la personalidad, síntomas depresivos, etc.; y las gráficas, como los tests proyectivos.

1.9. Pautas para la intervención

Una vez que un niño ha sido diagnosticado de dislexia, se empezará a intervenir de manera específica en las dificultades que presenta.

Es de gran importancia la individualización, es decir, se debe elaborar un programa de intervención adaptado a las características individuales del niño: teniendo en cuenta tanto sus gustos y preferencias como su nivel de desarrollo en todas las áreas lingüísticas. La escuela tiene un papel activo en este proceso, cuando esta acepta y responde, el niño con dislexia se comprende a sí mismo y aprende de forma relajada y significativa.

Los principios metodológicos imprescindibles de la intervención son los siguientes: aprendizaje estructurado, acumulativo, significativo (partiendo de conocimientos previos para aumentar progresivamente el nivel de dificultad) y multisensorial (vivencial, próximo y activo). La metodología debe ser flexible y tiene que promover la participación activa del alumno a través de actividades lúdicas que motiven a los estudiantes hacia el aprendizaje.

En las sesiones se deben utilizar gran variedad de materiales y recursos (visuales, auditivos, manipulativos...), procurando incluir las TICs (ordenadores, páginas web, videocámaras, grabadoras, etc.). Es recomendable que se inicie la sesión con diálogo y termine con algún juego o actividad gratificante para el niño (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007). Debe predominar la espontaneidad, la improvisación, la empatía y la escucha.

Las actuales técnicas de neuroimagen, han demostrado que cuando un plan de intervención es funcional, se producen mejorías en el funcionamiento cerebral de los niños disléxicos. Según algunos estudios, estos cambios se manifiestan en una mayor activación del hemisferio izquierdo; pero otros, del hemisferio derecho. Estos resultados opuestos tienen que ver con la naturaleza de los programas de intervención y las estrategias que trabajen en mayor medida (Cuetos, 2010).

Tradicionalmente, las estrategias e intervenciones se han centrado en el ámbito fonológico. Los métodos fonológicos han sido defendidos por muchas investigaciones y son considerados el pilar fundamental del tratamiento de la dislexia. El trabajo se basa en el dominio fonológico, es decir, el que permite al sujeto con dislexia detectar fonemas, pensar en ellos y utilizarlos para construir palabras (Etchepareborda, 2003).

Hay autores como Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho (2007); que describen que, en la dislexia, aparte de los procesos de lectura y escritura, también pueden estar afectados

otros como la memoria, la atención y concentración, el desarrollo psicomotriz, la orientación, todas las dimensiones del lenguaje, etc. Por lo que en la intervención, se deben realizar actividades para trabajar todas las áreas que estén afectadas.

Por otro lado, Etchepareborda (2003); defiende una intervención logopédica destinada a desarrollar estrategias de organización del pensamiento que puedan compensar, al menos de forma parcial, el efecto que produce la dislexia en los procesos intermediarios. Su objetivo es facilitar la transformación de los estímulos visuales en comprensión verbal y se puede llevar a cabo desde dos modelos: uno que va desde el acceso a los estímulos visuales y auditivos del exterior, para su posterior asociación con el significado (modelo evolutivo); y otro desde el acceso a los procesos verbales superiores de abstracción y categorización, que facilita la descodificación (modelo cognitivo) (p.14 y 15).

Además, Cuetos (2010); describe una serie de actividades para el trabajo de los diferentes procesos que intervienen en la lectura comprensiva (p.157). Para los procesos perceptivos, recomienda tareas relacionadas con la discriminación de dibujos y letras, búsqueda de determinados estímulos, etc. Para lo que se debe comenzar con materiales no verbales (figuras, signos, números...) y pasar luego a los verbales (letras, sílabas y palabras escritas en diferentes formatos: mayúscula, minúscula, cursiva...) (Cuetos, 2010). En la fase de recuperación de los procesos léxicos, se pueden distinguir dificultades en la vía subléxica y/o en la vía léxica.

Para el trabajo de la vía subléxica, se aconseja un método basado en la utilización de letras de plástico o cualquier otro material sólido para que el alumno construya y transforme palabras con ellas, una vez construida la palabra se hacen con ella ejercicios de identificación de letras y asociación a sus sonidos correspondientes (Cuetos, 2010). Se puede ir aumentando el nivel de complejidad de las tareas y adaptarlas según las dificultades observadas.

La mayoría de los sujetos con dislexia presentan dificultades en la asignación de los sonidos a las letras, para las cuales, se puede utilizar un método consistente en asociar cada letra a un dibujo que tenga una forma parecida y al mismo tiempo comience por el mismo sonido. Por ejemplo, la S se forma a partir del dibujo de una serpiente y empieza por el sonido “sssss” (Cuetos, 2010).

El proceso de unión de fonemas, es decir, cuando han logrado pronunciar todos los grafemas que corresponden a una palabra pero tienen que unirlos en la pronunciación correspondiente; también suele ser dificultoso. Una actividad utilizada para ello, es presentarle oralmente los sonidos de una palabra para que diga la palabra resultante, por ejemplo, /sss/ /iii/ /llll/ /aaaa/ (Cuetos, 2010).

Para lograr la automatización de todos los procesos mencionados, una buena tarea es la lectura en voz alta de listas de sílabas y palabras, primero de forma lenta y precisa e ir aumentando la velocidad progresivamente.

Por otro lado, para el trabajo de la vía léxica no es necesaria una enseñanza sistemática. Una vez que el sujeto domina las reglas de conversión grafema-fonema, se encontrará con la misma

palabra varias veces e irá formando una representación en su léxico visual (Cuetos, 2010). No obstante, cuando hay dificultades para formar dicha representación, se pueden utilizar tareas de emparejamiento palabra dibujo.

En cuanto a los procesos sintácticos, los sujetos con dislexia pueden tener problemas para la asignación correcta de los papeles gramaticales en las estructuras sintácticas (Cuetos, 2010). En este caso, se plantean actividades como subrayar de diferentes colores cada componente, ordenar sintagmas desordenados, completar oraciones a las que le falta algún componente, etc. Pero también pueden presentar dificultades con los signos de puntuación. Para que el niño automatice y respete estos signos durante la lectura, puede leer junto con el profesor un texto varias veces. Primero lo lee el profesor, enfatizando en las pausas y la entonación y luego lo leen ambos hasta que se aprecie cierta mejora (Cuetos, 2010). Otra técnica para que el alumno preste atención a los signos, puede ser destacarlos con diferentes para hacerlos más visibles, con colores, aumentando el tamaño, etc. o asociarlos con señales de tráfico (ej: punto: “stop”).

Finalmente, los niños con dislexia también pueden tener dificultades en los procesos semánticos o la comprensión de textos. Será fundamental seleccionar libros adaptados a la edad de los niños, con dibujos que faciliten la identificación de las ideas principales y activen conocimientos (Cuetos, 2010). Para ayudar a extraer las ideas principales de un texto, se puede intervenir enseñando al niño a marcar las palabras clave, tachar las irrelevantes, organizar las ideas en esquemas, resúmenes, formular preguntas sobre las ideas del texto que el individuo va respondiendo a medida que lee, etc. También tienen que aprender a distinguir las estructuras textuales (exposición, descripción...), fijándose en claves lingüísticas como “en primer lugar”, “por el contrario”, etc. Para asegurarse de que el alumno posee conocimientos sobre el texto, se ha de procurar que este sea sencillo y adaptado a sus intereses. Finalmente, la realización de inferencias también es importante para la comprensión lectora. Hay ejercicios para trabajarlo como la formulación de preguntas sobre detalles que no aparecen en el texto y el niño tiene que deducir o la realización de predicciones sobre el contenido del texto a partir del título (Cuetos, 2010).

Las dificultades del niño con dislexia están presentes en todos los ámbitos y entornos de su vida diaria, por lo que la comunicación entre la familia, los maestros y otros profesionales que atienden a los niños con dislexia, es fundamental. Todos deben llevar a cabo pautas educativas comunes para facilitar al niño la generalización de los aprendizajes logrados en la escuela y el hogar. Procurando tener reuniones de coordinación donde analicen la evolución del niño, intercambien información y establezcan propuestas de trabajo (Ramírez, 2011).

Ramírez (2011) y Pérez de Arrilucea (2014), han propuesto una series de orientaciones que se pueden tener en cuenta en el aula, para ofrecer una atención adecuada al alumnado con dislexia. Algunas son las siguientes:

- Sensibilizar al alumnado sobre la dislexia, es decir, tratar e informar sobre este tema en el aula permite que los alumnos empiecen a entender al niño disléxico y acepten sus diferencias.
- Mejorar la autoestima del niño con dislexia; este debe saber que se le entiende y se le quiere ayudar, dándole la oportunidad de hacer aportaciones en clase; para reducir así sus inseguridades.
- Hacer observaciones positivas sobre su trabajo.
- Evaluar sus progresos comparándolo consigo mismo, con su nivel inicial.
- Repetir la información nueva, por sus distracciones o falta de atención
- Asegurarse de que entiende las tareas, simplificando las indicaciones.
- Sentarle en las primeras filas, para ver bien la pizarra y escribir de forma clara en el cuaderno o en la pizarra.
- Realizar más actividades prácticas.
- Prestarle ayuda para relacionar conceptos nuevos con otros previos.
- Mostrar informaciones esenciales, subrayando lo más importante del libro de texto.
- Acompañar las explicaciones con gráficos y esquemas, combinando información verbal y visual.
- Ofrecerle reglas nemotécnicas.
- Utilizar métodos de aprendizaje multisensorial.
- Evitar la corrección de todos los errores en su escritura.
- Proporcionarle más tiempo en las pruebas y actividades escritas.
- Hacerle exámenes orales, si es posible.
- Supervisar sus tareas.
- Enseñarle a usar una agenda para organizarse.
- Cambiar de tareas o actividades y hacer descansos con más frecuencia.

2. Metodología didáctica

2.1. Métodos de enseñanza multisensoriales

La enseñanza multisensorial se basa en la estimulación de todos los sentidos y la sincronización de los ritmos respiratorio, cardíaco y cerebral, para optimizar y enriquecer el proceso de aprendizaje, de manera que este sea más rápido, significativo y vivencial (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho 2007; Sánchez, Cuitiva y Duarte, 2008 y Bonilla, 2020).

Las personas tienen un sistema de funcionamiento multicanal, es decir, reciben información simultánea desde distintos canales a la vez (Sánchez, Cuitiva y Duarte, 2008). La persona obtiene información de su entorno a través de los sentidos. El entorno permite al ser humano percibir

sensaciones que sirven como instrumentos para la adquisición de conocimientos (Mármol Marcalla, 2021).

Desde el nacimiento, los sentidos del niño están preparados para captar y responder a los estímulos. El uso repetido y variado de los sentidos permite la formación de conexiones neuronales que desarrollan el cerebro y lo preparan para aprendizajes posteriores. Estas conexiones aumentan las posibilidades de discriminación táctil, percepción auditiva y visual, de transmisión de información a través de los sentidos y de interpretación de los datos que va recibiendo el cerebro. Dicho proceso no se completa hasta los ocho años de edad. Por ello, es necesario estimular esos sentidos tempranamente (Sánchez, Cuitiva y Duarte, 2008).

El aprendizaje multisensorial comienza desde la primera infancia y se forma con el tiempo, a través de actividades lúdicas llamativas para los niños (Bonilla, 2020). La metodología multisensorial tiene cuatro modalidades: visual (mirar), auditivo (escuchar), kinestésico manual (manipular) y kinestésico oral (hablar) (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho 2007). El principal objetivo de los métodos multisensoriales es mejorar las habilidades y la calidad de vida de las personas, a través de la percepción de otros, del mundo y de sí mismo (García Criollo, 2021.p.13). Entre sus ventajas destacan que permite al alumno desarrollar y fortalecer sus habilidades como la coordinación motora, la percepción sensorial, funciones mentales superiores como la inteligencia y la memoria, la imaginación y atención, el lenguaje y las habilidades socioafectivas. También aumenta la confianza, la seguridad y la autonomía de los estudiantes. Es un método de enseñanza muy activo que promueve la exploración y manipulación y permite que el alumno tenga un papel protagonista (Moreno Magallanes, 2020). Favorece al niño la comprensión de las personas que le rodean, de su contexto y de sí mismo (García Criollo, 2021). Se busca que los individuos vivan experiencias agradables y se motiven a interactuar con el entorno (Mármol Marcalla, 2021).

El aprendizaje de los alumnos es mejor cuando hay una exploración activa del entorno, utilizando materiales manipulativos y aprovechando su curiosidad y deseo de descubrir el sentido del mundo que les rodea (Sánchez, Cuitiva y Duarte, 2008). Todos los estudios coinciden en que los métodos multisensoriales son los más eficaces para intervenir con alumnado con dislexia y/o con otras necesidades educativas. Puesto que respeta las diferencias entre los alumnos, se adaptan fácilmente a sus necesidades y estilos de aprendizaje, permitiéndoles controlar y disfrutar múltiples sensaciones.

La enseñanza multisensorial es una alternativa a los métodos tradicionales auditivos y visuales. Para un alumno con dislexia no es eficaz aprender simplemente leyendo un texto, copiando un párrafo o las faltas de ortografías cometidas en un escrito reiteradamente. Para asimilar el material, necesita verlo, escucharlo y manipularlo (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho 2007).

En cuanto al espacio, este debe permitir a los estudiantes interactuar mediante la estimulación de sus sentidos, tiene que transmitir tranquilidad y seguridad y estar equipado adecuadamente para lograr los objetivos propuestos. El trabajo que se realiza en ese espacio se organiza de forma individual o en grupos pequeños, teniendo en cuenta los intereses y características de cada alumno. (García Criollo, 2021).

En el caso de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, la estimulación sensorial les permitirá utilizar y desarrollar los sentidos ilesos, así como reforzar aquellas habilidades que fueron perdiendo por la dificultad que presentaban en su aprendizaje.

Toda aula de estimulación sensorial debe poseer los siguientes elementos:

- Espacio visual: es de los más utilizados. Es ideal para trabajar especialmente, con alumnado que tiene una disminución de la vista, discapacidad auditiva, dificultad de concentración y en la lectura, etc. Según García Criollo (2021), los materiales presentes en este espacio deben ser sencillos, agradables para la atención del alumno, y deben fomentar la creación de una imagen mental del ejercicio (p.16). Algunos de ellos son: luces, objetos de colores, fibras luminosas, proyector de imágenes, juguetes, tubos, bolas giratorias, espejos, objetos brillantes como guirnaldas o papel plateado y dorado, fotografías, dibujos, siluetas, etc.
- Espacio olfativo: en él se pretende que el alumno disfrute de aromas que le traigan paz, ofreciéndole una atmósfera olfativa agradable. Se pueden utilizar materiales como difusores de aromas, aceites, alimentos dulces, etc. (Mármol Marcalla, 2021).
- Espacio gustativo: en él se permite al alumno degustar, cuando percibe un aroma tentador. De esta manera, determinará sus gustos y preferencias con respecto a lo que cata. Para ello, se utilizarán comidas sólidas o líquidas, dulces o saladas, amargas o insípidas, etc. (Mármol Marcalla, 2021).
- Espacio táctil: permite al alumno estar en contacto permanente con nuestro entorno e influye en las relaciones sociales, el desarrollo intelectual, el crecimiento, la lateralidad y el aprendizaje de la lectoescritura (García Criollo, 2021). Por ello, es uno de los principales sentidos que debe potenciarse en el alumnado con deficiencias (Mármol Marcalla, 2021). Cuando se trabaja en este espacio, especialmente enfocado a la lectoescritura, se estimula tanto el tacto como la vista, al desarrollar habilidades como la coordinación óculo-manual (García Criollo, 2021). Se pueden utilizar elementos de diferentes texturas como lana, peluches, cordones, cintas, tiras de plástico, papeles de periódico, lijas de diferentes texturas, etc.; y de diferentes temperaturas y volúmenes, que faciliten la diferenciación de objetos de su entorno.
- Espacio auditivo: se debe recurrir a diferentes tipos de sonidos. Un ambiente de escucha y estímulos auditivos contribuye al desarrollo cognitivo, social, del habla y el lenguaje

porque la enseñanza se realiza habitualmente en código escrito (García Criollo, 2021). Los sonidos suaves y tranquilos ayudan a la relajación, a desarrollar un buen proceso de aprendizaje y mejoran la comunicación. También, se deben incluir elementos como la voz, la música, los sonidos e instrumentos musicales (Mármol Marcalla, 2021). Se pueden utilizar sonidos naturales como abrir y cerrar puertas, arrastrar una silla, etc.; que ayudan al niño a familiarizarse con el espacio y anticipar acciones cercanas. También, objetos sonoros como sonajeros, panderetas, maracas, cascabeles, silbatos, coches con luz y sonido, cajas de música, etc. (García Criollo, 2021).

- Espacio para la comunicación: en él, el alumnado puede expresar sus sentimientos y emociones estimulando los sentidos. Utilizando paneles táctiles, interruptores y pulsadores (Mármol Marcalla, 2021).
- Espacio para la relajación: permitirá que el alumno se relaje mientras espera para la siguiente actividad sensorial. Se pueden utilizar materiales como colchonetas, asientos, sillones, camas de agua, etc. (Mármol Marcalla, 2021).

Los métodos de enseñanza multisensoriales se pueden adaptar al trabajo de las diferentes áreas que pueden estar afectadas por la dislexia, principalmente, la escritura y la lectura (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007). En la escritura, Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho (2007) ofrecen una gran variedad de alternativas de trabajo. Para trabajar la asociación grafema-fonema, recomiendan actividades como la manipulación de letras con plastilina, el trazo de las letras en sal, arena, etc. Procurando siempre verbalizar el fonema y trazar el grafema de forma simultánea. Para el desarrollo del conocimiento fonético-fonológico, aconsejan realizar actividades como juegos y canciones de rima, juegos de aliteraciones, segmentación de fonemas y sílabas, “Memory” de sílabas, parchís silábicos, tiras o ruedas de palabras, juegos con pseudopalabras, etc. Para el trabajo de la ortografía, sugieren calcar palabras y copiarlas de nuevo o de memoria, hacer fichas calcográficas donde el grafema/fonema más difícil se incluye en una imagen asociada a la definición de la palabra, etc. Finalmente, el alumno con dislexia puede tener dificultades para realizar un escrito (copia, dictado, redacción...). Para lo cual recomiendan, aparte de las adaptaciones curriculares realizadas con el dictado, emplear otros métodos como esquemas planificadores, viñetas en blanco, etc.

Por otro lado, en la lectura, el objetivo es que el alumno con dislexia consiga mayor automatización y fluidez lectora. Para lo cual, Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho (2007), defienden que hay que trabajar simultáneamente tanto el conocimiento fonológico como la lectura a primera vista de palabras de uso frecuente.

Aparte, estos autores realizan algunas recomendaciones para lograr que el alumnado muestre mayor interés por la lectura, algunas de ellas son: ofrecer al alumno libros adecuados para su nivel

lector, leer textos en voz alta y que el disléxico sea el oyente, ampliar el tamaño de los textos, crear “áreas interactivas de audición”, animar al alumnado a utilizar imágenes y dibujos en sus resúmenes, etc.

2.1.1. Uso de materiales manipulativos con fines didácticos

Muchos psicopedagogos, como Piaget o María Montessori entre otros, han defendido la importancia de los materiales manipulativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Piaget ya indicó que el niño aprende a partir de la acción sobre los objetos. Montessori, con la frase “el niño tiene la inteligencia en la mano”, también afirmó que los niños aprenden mediante la manipulación y la experimentación (Fuentes, 2017).

Según Moreno (2017), los niños en sus primeros años de edad ya son exploradores inquietos, que van construyendo su inteligencia a través de las interacciones que mantienen con los objetos de su entorno (p.35). Aprovechando esa capacidad; en la escuela infantil el niño va creciendo mediante experiencias sensoriales, manipulando materias en diferentes estados (líquido, sólido y gaseoso), pintando, tocando, observando, rompiendo, jugando, curioseando, etc. Procurando siempre respetar la secuencia: manipulación-percepción-representación-concepto-síntesis, para que el niño desarrolle tanto la mente como el lenguaje (Moreno, 2017). Es fundamental equipar las aulas con materiales como papeles, cartones, juguetes, piedras, botes, agua, arena, telas, pinturas, pasta, legumbres, hojas, etc.

Moreno (2017) destaca la teoría de aprendizaje del pedagogo Ovide Decroly (1871-1932), la cual se basa en el uso de todo tipo de material del entorno más cercano del niño (cajas, piedras, hojas, etc.), y dio importancia a los juegos didácticos, porque permiten desarrollar la inteligencia del niño estimulando sus sentidos y creatividad.

Los materiales manipulativos son considerados elementos físicos con mensajes educativos (Ayala, 2017). Dinamizan la enseñanza y hacen que el acto educativo sea un proceso activo. Se consideran una alternativa a los métodos de enseñanza tradicionales, porque sustituyen la memorización, permitiendo que el aprendizaje de los contenidos sea más significativo para los estudiantes. Habitualmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje son guiados por el docente. Sin embargo, los materiales manipulativos permiten al alumno actuar con mayor autonomía; gracias a las muchas posibilidades de acción que ofrecen como chuparlos, oírlos, aislarlos, etc. El alumno puede experimentar e investigar por sí mismo.

Según Almansa (2017), los materiales manipulativos desarrollan el pensamiento, el lenguaje oral, escrito y matemático del alumnado. Estimulan los sentidos para adquirir con mayor facilidad conceptos, actitudes, destrezas y conocimientos (p.21). Favorecen la socialización e interiorización de normas, mejoran y optimizan el desarrollo motor, sensorial, cognitivo y relacional, desarrollan la imaginación y permiten profundizar en la comunicación maestro-

alumno a partir de variadas experiencias que van más allá de lo verbal. Además, según Ayala (2017), los materiales manipulativos permitirán al alumno adquirir las competencias propias de la etapa de Educación Primaria (p.20). Concretamente, las siguientes:

- Conocimiento e interacción con el mundo físico; los objetos utilizados pertenecen a su vida cotidiana, lo que les facilitará relacionar sus conocimientos con su entorno.
- Autonomía e iniciativa personal; como se ha mencionado previamente, el alumno tendrá que tomar decisiones sobre el manejo de los materiales y la realización de las actividades planteadas.
- Competencia cultural y artística: el alumno desarrollará su creatividad e imaginación, al comenzar por el juego libre.
- Aprender a aprender: los niños investigarán y aprenderán diferentes formas para llegar a un mismo resultado.
- Competencia social y ciudadana: las actividades se realizarán en un ambiente dinámico y participativo, en el que los alumnos aprenderán a prestarse ayuda entre ellos y a respetarse.
- Competencia en comunicación lingüística: tanto el alumno como el profesor verbalizarán las actividades, por lo que habrá comunicación constante y se estimulará la comprensión y la reflexión.

Finalmente, otra de sus ventajas es la flexibilidad, es decir, se pueden adaptar fácilmente a todas las edades, aptitudes, características y necesidades de los niños. Todos los beneficios mencionados, contribuyen a que el alumno se sienta protagonista, vea el estudio como un reto y, por tanto, se motive y tenga más curiosidad por aprender.

Sin embargo, se ha encontrado una limitación en el uso de esta metodología. Se trata de la dificultad de los alumnos para la abstracción de los contenidos trabajados de manera manipulativa. Pero, a pesar de ello, si la experimentación se adecua a cada edad y se fomenta a partir de ahí el diálogo y la interacción necesarias, el material facilitará dicha abstracción (Fuentes, 2017). En el campo de la dislexia, se ha defendido el uso de metodologías manipulativas activas para prevenir su aparición. Puesto que estas priorizan la comunicación simbólica y la expresión oral del pensamiento.

Finalmente, se mencionarán los diferentes tipos de materiales manipulativos que se consideran, de acuerdo con diferentes clasificaciones propuestas por Ayala (2017).

En primer lugar, se distinguen dos categorías de materiales.

- Manipulativos reales: aquellos que no representan por sí mismos una realidad diferente a la que expresan. Por ejemplo, materiales del entorno como minerales, plantas, etc. y de investigación como microscopios, termómetros, etc.

- Manipulativos simbólicos: aquellos que representan una realidad que va más allá de su naturaleza como simples objetos. Por ejemplo, bloques lógicos, figuras geométricas, juguetes, etc.

Por otro lado, según su funcionalidad, se distinguen dos tipos de materiales:

- Manipulativos no estructurados: aquellos que el alumno utiliza durante su crecimiento y favorecen su desarrollo cognitivo. Por ejemplo, sonajeros, bloques de construcciones, coches, etc.
- Manipulativos estructurados: aquellos que se han diseñado exclusivamente con la finalidad de la enseñanza de las materias impartidas por los docentes. Requieren de una mayor capacidad de abstracción.

Ambos tipos de materiales son complementarios. Puesto que los no estructurados sirven de apoyo para la adquisición de conceptos que se desarrolla con los estructurados (Ayala, 2017).

Otra clasificación de los materiales manipulativos es la que los agrupa según su momento de uso.

Se distinguen tres categorías:

- Pre-instruccional: se usan al inicio de la sesión para introducir un concepto.
- Construccional: se usan para trabajar el concepto durante la sesión.
- Post-instruccional: se utilizan al final de la sesión para repasar el concepto trabajado.

Por último, otra clasificación utilizada es la que agrupa los materiales según el tipo de aprendizaje que se busca con su utilización. Distinguiendo los siguientes:

- Memorizar, retener y recuperar información.
- Comprender, formar relaciones.
- Resolver problemas.
- Aplicar algoritmos y hacer anotaciones.
- Ejercitarse para dominar una técnica.

2.2. El juego como elemento de aprendizaje

Torres y Torres Perdomo (2007) definen el juego como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas y con reglas, que refuerzan valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, la autoconfianza, la seguridad, el compañerismo, etc. Todos ellos facilitan al alumnado la interiorización de los contenidos curriculares.

Chacón (2008), define una serie de objetivos didácticos que todo juego didáctico debe perseguir (p.3). Estos son los siguientes:

1. Plantear un problema que debe resolverse en un nivel de comprensión que implique cierto nivel de dificultad.
2. Afianzar los conceptos, procedimientos y actitudes de forma atractiva.
3. Promover el trabajo en equipo de forma agradable y satisfactoria.
4. Educar, porque permite familiarizar a los jugadores con los contenidos de las asignaturas.
5. Crear un ambiente estimulante tanto para la creatividad intelectual como la emocional.
6. Desarrollar destrezas donde los niños poseen más dificultad.

El juego es una alternativa que rompe con las metodologías rígidas y tradicionales, basadas en la exposición de la materia por parte del docente y el aprendizaje memorístico de esta. Con este método, el profesor pasa a ser un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y permite que el aprendizaje sea más significativo, motivando al alumnado a construir su conocimiento y darle sentido.

Según Torres y Torres Perdomo (2007), con frecuencia, el niño pierde el interés en las clases, cuando se somete a largos periodos de trabajo que demandan atención y poco movimiento. Lo que le lleva a alterar el orden molestando a los compañeros o lanzando papelitos, provocando el enfado del docente, sin que esté reflexione sobre el efecto que está teniendo su método de enseñanza sobre el alumnado y la necesidad de un cambio.

El alumno precisa actividades que le generen emociones placenteras, donde pueda relajarse y manifestar su iniciativa, competencias, cooperación, respeto, tolerancia y otras cualidades propias de un ambiente ameno. Pero es importante tener en cuenta que el juego debe ser una combinación entre aprendizaje serio y diversión. Es decir, debe tener un sentido, realizarse con un propósito. No puede ser sinónimo de desorden e indisciplina (Torres y Torres Perdomo, 2007; y Chacón, 2008).

De hecho, según Chacón (2008), lo interesante es que no todo sea juego, sino que este se combine diariamente con diferentes experiencias de aprendizaje, foros, debates, dramatizaciones, etc. Se deben seleccionar juegos que se adecuen a los intereses, necesidades, expectativas, edad y ritmo de aprendizaje del alumnado; teniendo en cuenta, a su vez, los conocimientos previos del mundo que este posee (Torres y Torres Perdomo, 2007; y Chacón, 2008).

El juego tiene una gran importancia en la formación y el aprendizaje humano, ya que contribuye al desarrollo íntegro de la personalidad de los individuos y posee un gran componente emotivo y emocional, despertando el interés y la curiosidad del alumnado por el aprendizaje (Vargas, 2015 y Chacón, 2008). Rael (2009), definió algunas funciones primordiales del juego, que ponen de manifiesto su valor en los procesos de enseñanza-aprendizaje (p.4). Destacan las siguientes:

- En relación con aspectos físicos y motores, hay juegos que desarrollan las cualidades físicas, las destrezas motoras básicas, las habilidades perceptivo-motrices y el control de todos los movimientos del cuerpo.
- En relación con aspectos intelectuales, hay juegos que favorecen la abstracción, es decir, la capacidad de elaborar nociones e imágenes mentales; otros el desarrollo de conceptos, relaciones, series, comparaciones y clasificaciones; y otros ejercitan la percepción y la atención del niño en el entorno.
- En relación con aspectos sociales, el juego favorece en gran medida la socialización y la participación. Se producen interacciones con otras personas, que demandan actitudes de atención, interés en los otros, etc. El juego es un instrumento para el aprendizaje de valores sociales, que se presentan de forma simbólica en sus reglas y en los materiales y juguetes utilizados.
- En relación con lo cultural, los juegos introducen al niño en el ámbito de la cultura. Concretamente, los que pertenecen a la tradición oral.
- En relación con aspectos afectivos y emocionales, el juego facilita al niño la organización de su mundo interior y la expresión de sus deseos, conflictos, necesidades y emociones.
- El juego también tiene un valor proyectivo, es decir, permite al docente conocer a los niños en su ámbito colectivo e individual y evaluar múltiples aspectos; como su desarrollo físico, cognitivo y social, sus habilidades comunicativas y en la comprensión de mensajes, rasgos de su personalidad como la introversión y extroversión, la capacidad de controlar impulsos, el liderazgo, etc.

Otras ventajas del juego son el desarrollo de la creatividad, el refuerzo de la autovaloración y la autoestima, y el aumento de la confianza personal. También, aunque al principio el docente guíe al alumnado, este progresivamente irá consiguiendo autonomía e independencia en el aprendizaje. Además, con el juego se promueve la creación de hábitos de trabajo, orden, limpieza e interés por las tareas escolares (Torres y Torres Perdomo, 2007).

No obstante, Chacón (2008) menciona un inconveniente de este método lúdico de enseñanza. Se trata del hecho de que el alumno con más dificultades se pueda sentir rechazado, al ser comparado con otros o herido en su autoestima. Para evitarlo, es necesario que el docente reflexione sobre el impacto de sus acciones formativas en el aula (p.2).

Finalmente, se hará referencia a los tres tipos de juegos que estableció el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980). Este defendió que el juego que realizan los niños va cambiando en función de la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran. El acceso a cada etapa depende del grado de dominio de la anterior. Los tipos de juego establecidos son los siguientes:

- Juego de práctica y ejercicio (0-2 años): es llamado periodo sensoriomotor. En estos juegos, el niño utiliza sus sentidos y sus destrezas motrices para explorar las características del entorno y los objetos que lo forman. Entre estos, se encuentran los juegos de interacción con el adulto.
- Juego simbólico (a partir de los 2 años): en este periodo, el niño utiliza juguetes, otros materiales o palabras, como sustitutos de otros de la vida real que no están presentes. Se considera importante para el desarrollo intelectual y lograr la capacidad de abstracción propia de los adultos. Una subcategoría del juego simbólico es el juego sociodramático, que se produce cuando dos o más niños adoptan diferentes papeles y recrean una situación de la vida real.
- Juego con reglas (a partir de los 6 años): en este tipo de juegos, tiene un papel relevante la interacción social. Puesto que el niño y sus compañeros diseñan sus propias reglas, y hay un liderazgo reconocido, que guía a los demás en esa improvisación de las reglas del juego cooperativo. Posteriormente, se realizan juegos más formales con reglas establecidas de antemano que todos los jugadores deben respetar. Se aceptan y comprenden aspectos como la cooperación, el respeto de turnos o el registro exacto de los resultados.

Aparte de estos modelos, Pugmire-Stoy (1996) distingue otro tipo de juego. Se trata del constructivo; que comienza en torno a los 18-20 meses y se prolonga durante toda la infancia e incluso la edad adulta en algunos casos. Son juegos que llevan a un producto final; requieren la posesión de habilidades sensitivas y motrices y el desarrollo de la capacidad para utilizar los procesos intelectuales que influyen en el reconocimiento de elementos memorizados previamente. Se incluyen en esta categoría el juego con bloques, el trabajo con madera o el juego con medios artísticos, entre otros.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A) OBJETIVOS

La evaluación inicial permitió analizar las mayores dificultades que presentaba la alumna, así como sus fortalezas en el ámbito de la lectoescritura. En función de la información obtenida, se programó una intervención procurando adaptarla, en la medida de lo posible, a las necesidades educativas que la niña presenta.

El objetivo general que se ha planteado es el siguiente:

1. Mejorar las habilidades de lectura y escritura mediante la realización de actividades variadas basadas en el uso de materiales manipulativos, en un caso de dislexia.

Por otro lado, los objetivos específicos que se han previsto lograr con esta propuesta son los siguientes:

1. Automatizar la lectura de palabras aisladas; que contengan diferentes estructuras silábicas (CV, VC, CCV), especialmente con los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r̄/.
2. Mejorar la lectura de pseudopalabras aisladas.
3. Adquirir mayor precisión y velocidad en la lectura de textos breves.
4. Realizar una lectura más ágil de textos con pseudopalabras camufladas.
5. Agilizar la escritura de palabras aisladas; que contengan diferentes estructuras silábicas (CV, VC, CCV), especialmente con los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r̄/.
6. Escribir hábilmente pseudopalabras aisladas.
7. Desarrollar la conciencia fonológica, silábica y léxica.
8. Reforzar la comprensión lectora.

B) CONTEXTO Y DESTINATARIOS

La intervención va destinada a una niña de nueve años escolarizada en cuarto de Educación Primaria, en un Colegio Rural Agrupado (CRA).

En la etapa de Educación Infantil, la alumna no presentaba ningún tipo de dificultad; aunque no comenzó a leer en este periodo. Sin embargo, fue en primero de primaria cuando empezaron a observarse dificultades en la lectoescritura. En el año 2020, cuando la alumna estaba escolarizada en 2º de Primaria, fue diagnosticada de dislexia, tras la realización de diferentes test diagnósticos.

Se utilizó el Test de Inteligencia WISC-V, para evaluar los procesos cognitivos. Su cociente intelectual fue de 99; situándose, por lo tanto, dentro de la media. Se encuentra dentro de la normalidad en todos los procesos, excepto en la velocidad de procesamiento, que es baja.

También se aplicaron test específicos de lectura y escritura, como el PROLEC-R, donde se observaron déficits importantes en los procesos lectores, concretamente, dificultades severas en la lectura de palabras, pseudopalabras y signos de puntuación. Además, se utilizó el TALE; que permitió confirmar que las ortografías reglada y arbitraria estaban bien adquiridas. En esta última se detectó algún error, pero poco significativo.

Su hermano mayor presenta dislexia, lo que evidencia el carácter genético de esta patología.

La alumna dedica muchas horas al trabajo en casa; su trabajo es lento y aprueba gracias a muchísimo esfuerzo. Acude al colegio desmotivada, al no comprender bien las explicaciones. Prefiere trabajar y aprender en casa, donde se motiva, sobre todo cuando tiene éxito en las tareas. Hay una gran implicación familiar, sus familiares dedican mucho tiempo a apoyar a la alumna con sus tareas escolares y el estudio. También recibe apoyo de un profesor particular y acude a logopedia durante una hora semanal.

C) RECURSOS

Todos los recursos materiales utilizados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido de tipo manipulativo, al considerar las múltiples ventajas que estos poseen con respecto a otros métodos.

Según sus objetivos didácticos, los materiales se pueden clasificar de la siguiente manera:

Para automatizar la lectura de palabras y pseudopalabras aisladas, se han seleccionado múltiples recursos, entre ellos se encuentran:

- Tarjetas con palabras, pseudopalabras y ambas.
- Tarjetas con imágenes. Serán un apoyo para la lectura; y las actividades se enfocarán de tal manera que la alumna tenga que denominarlas con tarjetas de palabras que están a su disposición, leyendo estas previamente.
- Listas con palabras y frases.
- Listas con palabras y frases “divididas”.
- Carteles pequeños, explicativos de la formación de las estructuras silábicas que la alumna tiene más dificultades para automatizar; concretamente las que contienen los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r̄/.
- Juegos clásicos adaptados como el “Bingo”, “Memory” u otros de cartas.

En ciertas actividades, las palabras se han presentado pegadas en soportes como cartulinas, láminas de goma eva, etc. Simulando situaciones atractivas, que supongan un reto y motiven en mayor medida a la alumna.

Para adquirir mayor precisión y velocidad en la lectura de textos y reforzar la comprensión lectora, se han utilizado principalmente tarjetas y fichas con textos impresos.

Para agilizar la escritura de palabras y pseudopalabras aisladas, la elección de los materiales se ha basado en tres criterios: funcionalidad, polivalencia y motivación. Es decir, se ha procurado que contribuyan al proceso de aprendizaje de la alumna, al logro de más de un objetivo didáctico

y, a la vez, que sean motivadores y despierten la curiosidad y el interés de la niña por su uso. Los recursos más utilizados han sido:

- Letras móviles minúsculas y pizarra magnética para pegarlas.
- Silabario.
- Bandeja de sal.
- Juego didáctico “Alfabetino”.

Para las actividades de escritura, se han utilizado tarjetas con imágenes, que la alumna tenía que denominar antes de escribir; y palabras, que la alumna escribió tras memorizar previamente. También, juegos como la “Oca”, adaptada a la escritura de palabras con fonemas concretos.

Además, en algunas actividades, se han usado soportes novedosos donde la alumna escribía las palabras. Por ejemplo, el dibujo de un tren. Al considerarse más atractivos y facilitadores del proceso de segmentación silábica.

Para desarrollar la conciencia fonológica y silábica, se han utilizado materiales variados, con un componente lúdico; como fichas con pictogramas para elegir la letra por la que comienzan y/o terminan, tarjetas con palabras para juegos de intercambio de fonemas, plantillas con dibujos para favorecer la segmentación silábica como el “gusano”, tiras de pictogramas con intrusos para el trabajo de las rimas, juegos como el “Bingo”, la “Oca” o el “Memory” adaptados, etc.

Para desarrollar la conciencia léxica, se han empleado recursos sencillos como tarjetas con frases para realizar juegos de eliminación de palabras, ruedas con palabras desordenadas para formar frases, etc.

Además, en algunas sesiones se han realizado actividades que no contribuían directamente a la consecución de los objetivos planteados para la intervención. Pero se consideraron beneficiosas para la alumna. Por ejemplo, una actividad estaba destinada al entrenamiento de la memoria visual, para lo que la niña manipuló sellos de papel de diferentes formas y colores. Otra estaba dirigida al trabajo de la expresión oral, para la que se utilizaron unos dados especiales con pictogramas.

D) METODOLOGÍA

Como ya se ha mencionado en apartados anteriores, en esta intervención se ha apostado por una metodología basada en la estimulación sensorial. Concretamente, en el uso de materiales manipulativos.

Autores como Moreno (2013) o Ayala (2017), han demostrado que el uso de estos materiales con fines didácticos tiene muchas más ventajas que inconvenientes y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que este sea más activo. Entre sus puntos fuertes hay que destacar que son muy llamativos para el alumnado, gracias a sus formas, colores y características. Despiertan interés y curiosidad por su utilización. También son muy polivalentes; ya que se pueden adaptar fácilmente a las aptitudes, características y necesidades de los niños; ofreciendo un amplio abanico de posibilidades de uso. Finalmente, favorecen la autonomía y el desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social.

Por otro lado, otro método que se utilizará en la mayoría de las sesiones es el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). El juego tiene una finalidad más allá del entretenimiento: el aprendizaje. Es flexible porque se puede adaptar para trabajar diferentes contenidos. Tiene un fuerte componente motivacional. Desarrolla la creatividad, mejora la concentración y la memoria y anima a los niños a descubrir nuevos retos, probar posibilidades, etc. Además, es un buen sistema para la interiorización de valores positivos como el cuidado del material, la tolerancia a la frustración, etc.

E) TEMPORALIZACIÓN

La intervención se ha llevado a cabo durante once sesiones, de 40 minutos de duración; dedicando, aparte, unos cinco minutos al inicio para conversar con la alumna sobre su día a día, fin de semana, planes para la semana. Al final, se han valorado las actividades realizadas, es decir, la alumna ha expresado su opinión sobre si le han gustado los juegos, los materiales, etc. Según el tiempo disponible, se hacía de forma escrita u oral. Concretamente, se ha desarrollado los lunes.

Tabla 1

Organización interna de las sesiones en las que se llevará a cabo la intervención

| SESION 1 | SESIÓN 2 | SESIÓN 3 | SESIÓN 4 | SESIÓN 5 | SESIÓN 6 | SESIÓN 7 | SESIÓN 8 | SESIÓN 9 | SESIÓN 10 | SESIÓN 11 |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| -A.1: “Emparejados” | -A.1: “Construimos palabras” | -A.1: “La sílaba correcta” | -A.1: “La sílaba correcta II” | -A.1: “Palabras rebeldes” | -A.1: “La oca de la g y la j” | -A.1: “Jugamos con la r” | -A.1: “Palabras inventadas” | -A.1: “Bingo de palabras” | -A.1: “Emparejados” | A.1: “Construimos palabras” |
| -A.2: “Anónimos” | -A.2: “La búsqueda de sílabas” | -A.2: “Con tus dedos” | -A.2: “Escondite de palabras” | -A.2: “Sorpresas en el río” | -A.2: “Sellos ordenados” | -A.2: “Trabalenguas sin piedad” | -A.2: “Memory de sílabas” | -A.2: “Camuflados” | -A.2: “Sorpresas en el río” | -A.2: “Sin mirar” |
| -A.3: “El generador de palabras” | -A.3: “El generador de palabras” | -A.3: “La palabra secreta” | -A.3: “Inicio y final” | -A.3: “Palabras divididas” | -A.3: “La palabra intrusa” | -A.3: “¡Sílabas al tren!” | -A.3: “Con detalle” | -A.3: “Ruedas de palabras” | -A.3: “Con detalle” | -A.3: “Camuflados” |
| -A.4: “¿Te acuerdas?” | -A.4: “¿Te acuerdas?” | | -A.4: “El gusanito de sílabas” | -A.4: “El bingo de rimas” | | -A.4: “Magia con palabras” | -A.4: “Las frases incompletas” | -A.4: “Los cuentacuentos” | -A.4: “La oca fonológica” | -A.4: “Generador de frases” |

F) EVALUACION (INICIAL/FINAL)

En el presente plan de intervención, se ha llevado a cabo un doble proceso de evaluación. En dos momentos diferentes: al inicio y al final.

La inicial permitió obtener información y explorar con detalle las características de la alumna. A partir de lo analizado, se definieron con mayor claridad las prioridades y ámbitos de actuación. Se ha realizado con dos instrumentos: la entrevista con la familia y la observación de las habilidades de la alumna en la realización de tareas específicas durante las dos primeras sesiones. La entrevista con la madre ha permitido conocerla, establecer un vínculo con ella y promover el acercamiento y la empatía. Ha sido semiestructurada, puesto que, aunque se elaboró un guion previo con unas preguntas determinadas (*Ver anexo D*), se ha podido improvisar cambiando el orden de las preguntas, formulándolas de distinta forma, volviendo a temas anteriores, etc. Todo ello sin olvidar el tema central y los objetivos de la entrevista. Se han realizado preguntas de diferente tipo: relacionadas con el momento de detección y diagnóstico de las dificultades, el ofrecimiento de apoyos en el centro (sesiones de apoyo por parte de los especialistas de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica, adaptaciones curriculares o metodológicas, etc.), la presencia o no de dificultades en la escritura, el rendimiento académico, la existencia o no de otras patologías asociadas (disgrafía, discalculia, TDAH...), motivación y disposición al trabajo en el entorno escolar y doméstico, situación a nivel emocional (sentimiento de aislamiento, autoestima, etc.), etc.

Otro método de evaluación inicial utilizado ha sido la observación. Es decir, se llevó a cabo una “evaluación indirecta” que permitió evaluar diferentes aspectos relacionados con la lectoescritura. Con el fin de no saturar a la alumna, se ha desarrollado durante dos sesiones. En la primera se realizaron cuatro actividades destinadas a revisar la lectura de palabras y pseudopalabras, la lectura de textos, la comprensión lectora y la conciencia fonológica. En la segunda, se llevaron a cabo dos actividades con el objetivo de evaluar la escritura de palabras y pseudopalabras. Además, se repitieron las actividades de comprensión lectora y conciencia fonológica realizadas en la sesión anterior, al no haber obtenido información suficiente para realizar una evaluación precisa.

En la evaluación final, el procedimiento utilizado ha sido similar a la inicial. Durante las dos últimas sesiones, se realizaron actividades específicas para valorar si las actividades propuestas ayudaron a la alumna, en cierta medida, a mejorar sus habilidades lectoescritoras. En la décima sesión, se valoró la lectura de palabras, pseudopalabras y textos, la comprensión lectora y la conciencia fonológica y silábica. En la última, se realizaron cuatro actividades para revisar la

escritura de palabras y pseudopalabras, la lectura de textos con pseudopalabras y la conciencia léxica.

La información obtenida mediante la observación de las aptitudes de la niña en las actividades se registró en una rúbrica, donde aparecía una escala del 1 al 4, siendo el 1 no conseguido y el 4 conseguido satisfactoriamente (*Ver Anexo II*).

G) VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE

Para conocer la opinión de la alumna sobre las actividades realizadas y los recursos utilizados, se utilizó un sistema llamativo y atractivo para ella. Se trata de una plantilla con una estrella (una por cada sesión), que la colorea de un color u otro según sus impresiones al final de la sesión. La escala es: Verde (Me ha gustado todo)/ Azul (Me ha gustado casi todo)/ Amarillo (No me ha gustado casi nada)/ Rojo (No me ha gustado nada) (*Ver anexo III*).

Se tuvieron en cuenta sus deliberaciones, a la hora de planificar las siguientes sesiones; procurando adaptarse, en cierta medida, a sus necesidades e intereses.

H) ACTIVIDADES

Sesión 1

El objetivo de esta sesión era establecer una toma de contacto. Una “evaluación indirecta” para comprobar las capacidades de la niña: sus puntos fuertes y débiles, y, de esta manera, tener una idea de en qué ámbitos se debe centrar la intervención. Se realizaron cuatro sencillas actividades para revisar varios aspectos: lectura de palabras y pseudopalabras, comprensión lectora y conciencia fonológica.

- **ACTIVIDAD 1: “Emparejados”**

Objetivos:

- Comprobar la capacidad de lectura de palabras de la vida cotidiana, con diferente extensión y nivel de dificultad, que posee la niña.
- Revisar la riqueza de vocabulario de la alumna y su capacidad de asociación palabra-imagen.

Recursos materiales: treinta y cuatro tarjetas; diecisiete con imágenes de objetos de la vida cotidiana y otras diecisiete con los nombres correspondientes a dichas imágenes (*Ver anexo IV*).

Duración: 10 minutos.

Descripción: la niña va recibiendo tarjetas con palabras, las lee en voz alta y, a continuación, las asocia con las imágenes que corresponden.

- ACTIVIDAD 2: “Anónimos”

Objetivos:

- Comprobar la capacidad de lectura de pseudopalabras que posee la alumna.
- Desarrollar la creatividad e imaginación.

Recursos materiales: seis tarjetas con imágenes de seres mitológicos y otras seis con pseudopalabras (*Ver anexo V*).

Duración: 10 minutos

Descripción: la alumna va recibiendo tarjetas con pseudopalabras, que lee en voz alta y, a continuación, asocia libremente a cada una de las imágenes; poniendo así, nombre, a esos extraños seres.

- ACTIVIDAD 3: “El generador de palabras”

Objetivos:

- Evaluar la conciencia fonológica que posee la alumna.
- Comprobar la capacidad de entendimiento y seguimiento de instrucciones sencillas de la alumna.
- Analizar la capacidad de creación e indagación de la niña.

Recursos materiales: letras móviles minúsculas, pizarra magnética y tiras de papel con instrucciones.

Duración: 10 minutos.

Descripción: la alumna elige al azar una tira con una instrucción y coloca las letras móviles en la pizarra según se le pida. Las instrucciones son del estilo: “escribe tres palabras que comiencen por la letra...”, “escribe cuatro palabras que contengan la letra...”.

- ACTIVIDAD 4: “¿Te acuerdas?”

Objetivos:

- Comprobar la capacidad de la alumna para la lectura de textos en voz alta.
- Evaluar la comprensión lectora de la niña a través de textos sencillos.

Recursos materiales: dos textos cortos.

Duración: 10 minutos.

Descripción: la alumna lee en voz alta el texto y, a continuación, contesta preguntas planteadas en voz alta, sobre él. Primero se leerá el texto más corto y luego el extenso.

OBSERVACIONES

Las actividades realizadas han permitido observar las capacidades de la alumna y tener una idea de las dificultades generales que presenta.

Lee palabras y pseudopalabras cortas y sencillas con agilidad, pero en las más largas y complejas lo hace lentamente.

Es frecuente que se detenga a pensar un instante para asegurarse de que lee una palabra correctamente. También rectifica con rapidez cuando se equivoca; por ejemplo, con la palabra “*hamburguesa*” realizó una inversión de las letras r-u al inicio y se autocorrigió.

Los sonidos “gue-gui” son grafemas dependientes del contexto. Su lectura demanda un esfuerzo extra, puesto que la conversión grafema-fonema es más compleja y, es necesario tener en cuenta su regla ortográfica. Por ello, la niña presentaba dificultades para leer estos sonidos.

También tiene problemas para realizar una lectura automática y fluida de un texto, hace pausas y titubea constantemente.

Además, se observaron dificultades en la ortografía reglada, concretamente con el uso de la “h” al inicio de palabra. Por ejemplo, escribió “*helado*” sin “h”.

La alumna no presentaba problemas de conciencia fonológica.

Tampoco se observaban grandes dificultades en la comprensión lectora, a pesar de no leer de manera fluida un texto, fue capaz de responder correctamente preguntas sobre este. No obstante, cuando en el texto apareció una palabra que desconocía, no la leyó correctamente y luego no supo responder a una pregunta relacionada con ella. Por ejemplo, en el texto apareció la palabra “*Béjar*”, que era un nombre propio que la niña no conocía, después se formuló la pregunta “¿*De dónde está cerca el barrio?*” y no supo contestar.

Sesión 2

El propósito de esta sesión era continuar explorando a la alumna, para detectar dificultades e intervenir en ellas. Se realizaron cuatro actividades para revisar los aspectos en los que también se centró la sesión anterior. Se repitieron las actividades “El generador de palabras” (con nuevas

palabras) y “¿Te acuerdas?” (con un texto más largo y complejo, reduciendo la duración a 5 minutos), y se llevaron a cabo dos nuevas actividades.

- ACTIVIDAD 1: “Construimos palabras”

Objetivos:

- Valorar las habilidades de la alumna para la escritura de palabras de la vida cotidiana.
- Revisar la riqueza de vocabulario que posee la alumna y su capacidad de denominación de imágenes.

Recursos materiales: juego manipulativo didáctico “Alfabetino”.

Duración: 15 minutos.

Descripción: la alumna juega al juego que se le presenta; el cual incluye fichas pequeñas con todas las letras del abecedario en minúscula, que tienen un sistema encajable por debajo, y diferentes láminas con dibujos de elementos de la vida cotidiana, que tienen un espacio al lado para colocar las fichas. Elegimos una lámina y la niña va escribiendo con ayuda de las fichas, la palabra correspondiente. Tiene su propio sistema autocorrectivo, al tener que encajar las fichas.

- ACTIVIDAD 2: “La búsqueda de sílabas”

Objetivos:

- Promover la escritura de pseudopalabras de manera lúdica, utilizando un sistema motivador.
- Entrenar la atención.

Recursos materiales: silabario de sílabas directas completo y fichas con pseudopalabras.

Duración: 10 minutos.

Descripción: la alumna va recibiendo fichas con pseudopalabras, que tiene que leer, memorizar, y, a continuación, escribir manipulando las tarjetas del silabario correspondientes; el cual, previamente, se le ha ofrecido colocado ordenadamente.

OBSERVACIONES

En esta sesión se observaron los mismos rasgos en la lectura y escritura que en la anterior.

No obstante, se percibieron de nuevo las dificultades de ortografía reglada de la alumna. En esta ocasión, mostró confusiones en el uso de b y v.

Además, en la sesión anterior ya se advirtieron problemas en la lectura de los sonidos “gue-gui”.

En las actividades realizadas en esta, dichos problemas se repitieron. Por ejemplo, la alumna pronunció la palabra “*gigante*”, pero escribió “*juigante*” y leyó lo escrito como “*gigante*”; lo mismo ocurrió con “*jardín*”, que escribió como “*gardín*” y leyó como “*jardín*”.

Sesión 3

En esta sesión se realizaron tres sencillas actividades para desarrollar las habilidades de la alumna en diferentes ámbitos, que pueden estar afectados por la dislexia.

Previamente, se observaron muchas dificultades en la lectoescritura de sílabas que contienen las letras “g” y “j”, por ello, se llevó a cabo una actividad para practicarlo. También, una actividad de lectoescritura de pseudopalabras y otra de conciencia fonológica.

- **ACTIVIDAD 1: “La sílaba correcta”**

Objetivos:

- Discriminar las sílabas “ga, go, gu” de “gue, gui” e interiorizar su lectura y escritura.
- Aumentar el vocabulario de palabras cotidianas a través de imágenes.

Recursos materiales: carteles de cartulina con las letras “g” y “gu” y con las vocales (a, e, i, o, u), tarjetitas con imágenes, letras móviles y pizarra magnética.

Duración: 15 minutos.

Descripción: La actividad tiene varias partes. En primer lugar, se explica a la alumna, con ayuda de los carteles, cómo se forman las sílabas “ga/gue/gui/go/gu” se pronuncian y ella repite a continuación. Después, se le entregan los carteles con las letras “g” y “gu” y se van mostrando imágenes, ella levanta el cartel correspondiente según los fonemas que contenga la palabra (todas las palabras tienen el sonido “g” suave, al ser el que se está reforzando en esta sesión). Finalmente, las palabras se van escribiendo con las letras móviles en la pizarra, y leyéndolas a continuación.

- **ACTIVIDAD 2: “Con tus dedos”**

Objetivos:

- Automatizar la escritura de pseudopalabras, utilizando un método novedoso y ameno.

Recursos materiales: bandeja de sal y tarjetitas con pseudopalabras.

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se van dictando pseudopalabras, escritas en unas tarjetas, a la alumna; que va escribiendo en una bandeja de sal, con los dedos, y las lee, a continuación.

- ACTIVIDAD 3: “La palabra secreta”

Objetivos:

- Desarrollar la conciencia fonológica.
- Promover la lectura de palabras de la vida cotidiana.
- Reforzar la atención.

Recursos materiales: tarjetas con pictogramas, letras móviles y pizarra magnética.

Duración: 10 minutos.

Descripción: Se le presenta a la alumna una tarjeta con una serie de pictogramas, colocados de una manera determinada. La niña va escribiendo la inicial de cada palabra representada, con las letras móviles, si estas se colocan en orden, se descubrirá una palabra oculta.

OBSERVACIONES

Durante la sesión, no se han observado cambios relevantes en las habilidades de lectoescritura de la alumna.

En una ocasión, se percibió una pequeña dificultad que tenía para leer y escribir correctamente una sílaba con el fonema “r”. Concretamente, pronunció “*guitarra*”, pero escribió “*guitara*” y leyó lo escrito como “*guitarra*”.

También, llamó la atención el hecho de que la alumna parecía haber interiorizado correctamente la lectura de las sílabas “gue-gui”. Pero, en la siguiente actividad, aparecía la pseudopalabra “*gión*” que ella leyó como “*gion*”. Se considera una cuestión de automatización.

Sesión 4

En esta sesión, se realizaron cuatro actividades diferentes para reforzar los aspectos más afectados en las sesiones previas. Como se estuvo trabajando anteriormente la lectoescritura de palabras con el fonema /g/, se propuso avanzar, introduciendo el fonema /j/, con el mismo procedimiento, repasando a la vez el fonema /g/ para que no se olvide.

También, al ver las dificultades de la niña para realizar una lectura automática, era necesario trabajar la percepción y lectura superficial, con una sencilla actividad. Finalmente, como la alumna posee una buena conciencia fonológica, se decidió dar un paso más e iniciar la conciencia silábica con dos actividades.

- ACTIVIDAD 1: “La sílaba correcta II”

Objetivos:

- Facilitar la comprensión de la formación de los sonidos “ja/ je/ ji/ jo/ ju, ge/gi”; a través de recursos visuales y la repetición en voz alta, para facilitar su lectura y escritura.
- Promover la interiorización de las sílabas trabajadas en la sesión anterior “ga/go/gu/gue/gui”.
- Reconocer y discriminar en palabras conocidas los grafemas g y j.
- Reforzar la lectoescritura de palabras que contengan los grafemas mencionados, utilizando un método novedoso y motivador.

Recursos materiales: cartelitos hechos a mano con colores vistosos donde aparezcan los sonidos con los fonemas /g/ y /j/, lista de sílabas y palabras con los sonidos mencionados, tarjetitas con palabras con dichos fonemas, tarjetas con imágenes de palabras con estos sonidos, letras móviles y pizarra magnética.

Duración: 20 minutos.

Descripción: No se trata de una sola actividad, sino de varias cortas. Se han realizado siguiendo un orden, según el nivel de dificultad. En primer lugar, se explican a la alumna los sonidos “ja”, “je”, “ji”, “jo”, “ju”, “ge”, “gi”, con pequeños carteles hechos a mano; se pronuncia un sonido y ella repite a continuación para interiorizarlo. Después, se repasan las sílabas trabajadas en la sesión anterior de la misma forma. A continuación, se muestra a la alumna una lista de sílabas con los fonemas mencionados para que las vaya leyendo en voz alta por orden (también los de la sesión anterior). Una vez leídas, se presenta una lista con palabras en las que rodea con color azul el grafema /g/ y con rojo /j/, las va leyendo a la vez que rodea las letras. Finalmente, se muestran imágenes a la alumna representando diferentes palabras, que ella escribe con las letras móviles en la pizarra, y lee a continuación.

• ACTIVIDAD 2: “Escondite de palabras”

Objetivos:

- Fomentar una lectura automática de textos de extensión breve y vocabulario sencillo, adaptados al nivel de lectura de la alumna.
- Desarrollar la capacidad de reconocimiento de palabras y la lectura superficial, a través del seguimiento de instrucciones y la búsqueda de palabras en un texto.
- Ejercitar la atención.

Recursos materiales: tres tarjetas con textos cortos y una cuestión diferente para cada uno.

Duración: 10 minutos.

Descripción: La alumna, por orden, leerá tres textos y responderá a lo que se le pide. En el primero, la cuestión planteada es “Encuentra la palabra que se repite tres veces”. En el segundo, “Encuentra todos los animales que aparezcan en el texto”. Por último, en el tercero, la pregunta es “Encuentra la palabra garras”. El procedimiento a seguir en los tres casos será: lectura del texto y respuesta a la cuestión, señalando y/o diciendo en el texto la palabra que se considere.

- ACTIVIDAD 3: “Inicio y final”

Objetivos:

- Reforzar la conciencia silábica, con sílabas iniciales y finales, en palabras de uso diario.

Recursos materiales: tarjetas con imágenes de palabras de la vida cotidiana.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: se van presentando imágenes a la alumna, y esta reconoce la palabra que representan y dice en voz alta la sílaba por la que empiezan y acaban.

- ACTIVIDAD 4: “El gusanito de sílabas”

Objetivos:

- Desarrollar la conciencia silábica, con sílabas sencillas.
- Agilizar el conteo de sílabas de palabras de la vida cotidiana, utilizando un método lúdico.

Recursos materiales: plantilla con un gusano gigante sonriente, lista con palabras y fichas de goma eva redondas, de colores.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: en primer lugar; se muestra a la alumna el dibujo del gusano y se la entregan cuatro fichas de goma eva. El juego comienza cuando leemos una palabra de la lista, la alumna la escucha y piensa cuantas sílabas tiene. A continuación, colocará en el cuerpo del gusano las fichas, de manera que cada aro y ficha corresponde a una sílaba. Por ejemplo, si la palabra nombrada es “casa”, la alumna colocará una ficha en la cabeza del gusano (“ca”) y otra ficha en el siguiente aro (“sa”); si es “abrigo” colocará una ficha en la cabeza (“a”), otra en el siguiente aro (“bri”) y una última en el siguiente (“go”). Procederá de esta manera con todas las palabras.

OBSERVACIONES

La sesión se ha desarrollado con normalidad, la alumna ha realizado todas las actividades satisfactoriamente y se han observado pocos aspectos llamativos.

En la segunda actividad, a pesar de reconocer ágilmente palabras en un texto; la lectura automática y precisa de un texto continúa siendo un reto complicado para ella.

Se han detectado ciertos fallos de ortografía reglada en la escritura de palabras, con las sílabas “ge-gi/ je-ji”. Pero es algo complejo para los niños de su edad.

No presentaba problemas en el reconocimiento de los grafemas /g/ y /j/ ni en la lectura de palabras con ellos. Pero parecía dudosa al leer y escribir las sílabas “gue-gui/ge-gi”, lo tenía que pensar para escribir correctamente.

No encontró dificultad en las tareas de trabajo de la conciencia silábica.

Sesión 5

El objetivo era continuar afianzando la lectoescritura de palabras con los fonemas /g/ y /j/, pues parecía dudosa en la sesión anterior. También, reforzar la lectura automática, precisión lectora y conciencia silábica. Todo ello con cinco actividades cortas y sencillas, enfocadas de forma lúdica, con gran componente motivador.

- **ACTIVIDAD 1: “Palabras rebeldes”**

Objetivos:

- Revisar la formación de los sonidos que contienen los fonemas /g/ y /j/; a través de recursos visuales y la repetición en voz alta.
- Ejercitar la memoria visual para facilitar una correcta escritura de palabras que contengan los grafemas /g/ y /j/.
- Promover la aplicación de las reglas de formación de sílabas explicadas, a través de la corrección de errores en palabras frecuentes.

Recursos materiales: cartelitos hechos a mano con colores vistosos donde aparezcan los sonidos con los fonemas /g/ y /j/, tarjetitas con palabras que contengan dichos fonemas, bandeja de sal y ficha con oraciones escritas de manera incorrecta.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo: esta actividad consta de tres partes, destinadas a lograr los mismos objetivos.

Al igual que en las sesiones anteriores, en primer lugar, se repasan con la alumna, los sonidos “ja”, “je”, “ji”, “jo”, “ju”, “ge”, “gi”, “ga”, “gue”, “gui”, “go”, “gu”, con ayuda de pequeños carteles hechos a mano. A través de la repetición, se comprueba que lo recuerda y se favorece su interiorización. A continuación, comienza la actividad. Se van presentando, por orden, tarjetitas con palabras que contengan los fonemas /g/ y /j/ a la alumna; las va leyendo en voz alta y observando con detalle durante unos segundos. Después, las escribe en la bandeja de sal.

Finalmente, se muestra a la alumna una ficha con una serie de oraciones. En todas, aparecen fallos en las palabras con los fonemas /g/ y /j/, la alumna las va leyendo y señalando con el dedo la palabra que aparece mal escrita, las corrige en voz alta.

- **ACTIVIDAD 2: “Sorpresas en el río”**

Objetivos:

- Fomentar una lectura más precisa y automática de palabras extensas y pseudopalabras, con cierto nivel de dificultad para la alumna, utilizando un método lúdico.

Recursos materiales: tira de goma eva azul, rectangulitos de cartulina naranja y morada, palabras y pseudopalabras impresas, tijeras, pegamento, clips y muñequito de una rana o cualquier otro.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: se simula un río con unas piedras dentro; con ayuda de una tira de goma eva azul (río) y unos rectangulitos de cartulina (piedras), unidos al “río” con clips. En cada “piedra” habrá una palabra o pseudopalabra diferente (pegadas a las cartulinas). Se cuenta a la alumna que una ranita, que está en tierra, necesita atravesar el río para llegar al otro lado, sin caerse. Para lograrlo, hay que leer en voz alta, las palabras que aparecen. Por cada palabra bien leída, la rana salta una piedra, si hay un error, se cae al agua y empieza de nuevo el juego. La propia niña mueve el muñeco de la ranita, para que sea más manipulativo. Se elegirán palabras y pseudopalabras largas, con cierta dificultad para la niña, y se combinarán en la medida de lo posible, para que no sea sencillo.

- **ACTIVIDAD 3: “Palabras divididas”**

Objetivos:

- Entrenar la atención y precisión lectora de la alumna, en palabras y frases, aumentando progresivamente el nivel de dificultad.

Recursos materiales: una ficha con palabras y otra con frases, “divididas”; es decir, borradas por medio en horizontal, dejando visible solo la mitad de la palabra o la frase.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: en primer lugar, se presentan a la alumna las palabras divididas y esta va leyendo una a una, cada palabra. Una vez leídas, se sigue el mismo procedimiento, en esta ocasión con frases. Aumentando así, el nivel de dificultad.

- ACTIVIDAD 4: “El bingo de rimas”

Objetivos:

- Desarrollar la conciencia silábica, a través de las rimas con palabras sencillas.
- Aumentar el vocabulario de la alumna.
- Fomentar la comprensión oral de instrucciones.

Recursos materiales: cartones con pictogramas, pictogramas de palabras que riman o no con las de los cartones, fichas redondas pequeñas.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: se trata del clásico juego del “Bingo”, en esta ocasión, con imágenes.

Antes de comenzar, se le pide a la alumna que diga la palabra representada por cada imagen. A continuación, se van mostrando pictogramas; observa y decide si las palabras representadas riman o no con las del cartón, en caso afirmativo, coloca una ficha redonda encima del pictograma con el que riman. Por ejemplo, si la palabra del cartón es “oso” y la de la ficha “bolso”, tendrá que colocarlas juntas. Ganará si logra completar todo el cartón.

OBSERVACIONES

Durante la sesión se han analizado con detalle las habilidades de la alumna y observado algunos puntos débiles.

Al igual que anteriormente, se perciben dudas en la lectura de palabras con las sílabas “gue”- “gui”.

También se observaron dificultades en la lectura precisa de “palabras divididas” extensas, como “chocolate” u “ordenador”.

En la última actividad, no presentó dificultades en el emparejamiento de palabras que riman.

Sesión 6

El propósito de esta sesión era retomar aspectos en los que la alumna presentaba dificultades y dudas anteriormente. Como no se había intervenido con ella desde hace dos semanas, debido a las vacaciones de Semana Santa, se consideró necesario refrescar la escritura de palabras con los fonemas /g/ y /j/, a través de un juego; para que se vaya automatizando.

También, como novedad, se realizó una actividad para entrenar la memoria visual. Es interesante para la alumna, reforzar estos aspectos, que puedan ayudarle a mejorar sus habilidades lectoescritoras.

Aparte, se realizó una actividad más para reforzar la conciencia silábica, a través de rimas; por alguna dificultad con ellas observada en la sesión anterior.

- ACTIVIDAD 1: “La oca de la g y la j”

Objetivos:

- Afianzar la lectoescritura de palabras que comiencen por y/o contengan los fonemas /g/ y /j/.
- Ampliar el vocabulario.
- Desarrollar la comprensión oral, mediante el seguimiento de reglas de un juego y su correcta aplicación.

Recursos materiales: tablero de la oca, fichas de colores en forma de muñequitos y dado.

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: Se trata del clásico juego de la oca, pero, en esta ocasión, cada casilla tiene un pictograma de una palabra que comience y/o contenga los fonemas /g/ y /j/. La alumna identificará, escribirá con letras móviles y leerá las palabras que la toquen y las del otro jugador.

- ACTIVIDAD 2: “Sellos ordenados”

Objetivos:

- Ejercitar la memoria visual de la alumna, a través de un método lúdico y manipulativo, aumentando progresivamente el nivel de dificultad.
- Desarrollar la capacidad de atención, percepción y reconocimiento de detalles en imágenes confusas.

Recursos materiales: 16 sellos de diferentes colores y dibujos, plantillas con secuencias de sellos ordenadas.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: Distribuimos en una superficie plana 16 sellos diferentes, a la vista de la alumna. A continuación, entregamos a la niña una plantilla con una secuencia de sellos diferentes, ella la observará durante 5/10 segundos y, a continuación, la reproducirá escogiendo los sellos que considere. Comenzaremos con una serie de cuatro sellos y, después, será de cinco, aumentando así el nivel de dificultad.

- ACTIVIDAD 3: “La palabra intrusa”

Objetivos:

- Reforzar la conciencia silábica en palabras sencillas, a través del uso de rimas.

Recursos materiales: tiras de papel con pictogramas.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: se presenta a la alumna una tira de papel con pictogramas, todos ellos corresponden a palabras que riman entre sí, excepto uno. El objetivo es que la alumna lo identifique y señale con el dedo. Se lleva a cabo el mismo procedimiento, con cuatro tiras de imágenes.

OBSERVACIONES

Con la realización de las diferentes actividades, se detectaron algunos puntos fuertes y débiles de la alumna, en relación con los aspectos del lenguaje a observar.

Se observó un gran progreso en la escritura de las palabras con las sílabas gue-gui, con la realización del juego ha demostrado su buena retención.

La alumna no presentó dificultades en la tarea de trabajo de la memoria visual: reprodujo rápidamente las secuencias de sellos, utilizando sus propias estrategias memorísticas.

En esta sesión, tampoco tuvo problemas en la actividad de conciencia silábica y reconocimiento de rimas.

Por otro lado, se percibieron nuevas dificultades en la escritura de palabras con el fonema /r̄/.

Sesión 7

El objetivo de la sesión era continuar reforzando aspectos en los que la niña tenía dificultades, como la lectura automática y precisa de textos y palabras. Para ello, se llevaron a cabo dos sencillas actividades: una de lectura de textos y otra de pseudopalabras.

También una actividad relacionada con la conciencia fonológica, pues es interesante trabajar este contenido de manera continua.

Además, se introdujeron fonemas nuevos. Se trata de /r/ y /r̄/, en la tercera sesión ya se descubrió un error en su escritura, pero no se le dio importancia hasta la sexta sesión, cuando el error se repitió.

Los fonemas /g/ y /j/, no se han trabajado, al considerarlos ya afianzados. No obstante, se retomarán próximamente, para evitar que la niña los olvide.

- ACTIVIDAD 1: “Jugamos con la r”

Objetivos:

- Facilitar la automatización de la escritura de palabras con fonemas /r/ y /r̄/, a través de un método llamativo como son carteles y repetición.
- Apoyar la lectoescritura de palabras cotidianas que contengan los fonemas /r/ y /r̄/.

Recursos materiales: dos cartelitos vistosos hechos a mano con los fonemas /r/ (en posición media e inicial) y /r̄/ con dibujos, tarjetas con las frases “Yo tengo... (imagen 1) ¿Quién tiene?... (Imagen 2)”, imágenes de palabras con los fonemas mencionados, letras móviles y pizarra magnética.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo: La actividad tendrá varias partes. Primero, se explica a la alumna la escritura de las sílabas que contienen los fonemas /r/ y /r̄/ (“ra”, “re”, “ri”, “ro”, “ru”, “rra”, “rre”, “rri”, “rro”, “rru”), a través de cartelitos escritos a mano; se leen, pronuncian y repiten. Una vez presentados, se realiza un pequeño juego de tarjetas, con la siguiente estructura: “Yo tengo... (imagen 1) ¿quién tiene... (imagen 2)?”. En primer lugar, se reparten las cartas entre los jugadores. El juego comienza cuando una persona saca una tarjeta de su montón y lee la frase (incluyendo las palabras de las imágenes); el otro jugador o el mismo buscará la tarjeta cuya imagen 1 sea la misma que la imagen 2 del anterior. Así sucesivamente se hará con todas las tarjetas, ganando el primer jugador que se quede sin ninguna. La actividad se focaliza en que la niña lea correctamente las palabras con los fonemas trabajados, que serán las representadas por las imágenes. La última actividad consiste en mostrar a la alumna una serie de imágenes que representan palabras con los fonemas /r/ y /r̄/, para que esta las identifique y escriba con las letras móviles.

- ACTIVIDAD 2: “Trabalenguas sin piedad”

Objetivos:

- Mejorar las habilidades lectoras, realizando una lectura de un texto en voz alta más eficaz y automática, aumentando progresivamente su extensión y nivel de dificultad.
- Fomentar la adquisición de una mayor precisión lectora y atención.

Recursos materiales: tarjetas con trabalenguas.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: se van presentando a la alumna tarjetas con trabalenguas, de diferente extensión y nivel de dificultad, que tendrá que leer en voz alta; sin tiempo límite para ello.

- ACTIVIDAD 3: “¡Sílabas al tren!”

Objetivos:

- Reforzar la lectura de pseudopalabras, con sílabas directas y de diferente extensión.
- Agilizar la copia de palabras desconocidas, separando sus sílabas e identificándolas; utilizando para ello un apoyo visual.

Recursos materiales: fichas de papel con pseudopalabras, plantilla con un dibujo de un tren grande y silabario de sílabas directas completo.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: La alumna va recibiendo fichas con pseudopalabras, que lee en voz alta y, a continuación, selecciona en el silabario las sílabas que la forman y las coloca en el tren por orden, formando la palabra. Por ejemplo, si la palabra leída es “mesuda”, colocará la sílaba “me” en la cabina, “su” en el primer vagón y “da” en el siguiente.

- ACTIVIDAD 4: “Magia con palabras”

Objetivos:

- Reforzar la conciencia fonológica, jugando con los fonemas que componen las palabras.

Recursos materiales: 12 tarjetas con la frase “Si cambio... (una letra) por...(otra letra)” con una imagen y otras 12 con la frase “Se convierte en...” con otra imagen.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: Se colocan sobre una superficie plana todas las tarjetas, separadas las que tienen una frase de las que tienen otra. La alumna coge una tarjeta con la frase “Si cambio...(una letra) por...(otra letra)”, la lee e identifica la imagen; a continuación, busca entre las otras tarjetas, aquella con la imagen del objeto resultante de cambiar la letra pedida y las agrupa. Por ejemplo, una tarjeta con la frase “Si cambio la v por la s...” y la imagen de un huevo, se emparejará con la que tenga “Se convierte en...” y la imagen de un hueso. Se procederá a emparejar de esta manera todas las tarjetas.

OBSERVACIONES

En esta sesión, se ha observado una evolución positiva en la alumna. Esta muestra una buena actitud y disposición al trabajo.

Ha realizado las actividades satisfactoriamente y se han observado escasas dificultades.

La alumna reconoce, lee y escribe perfectamente palabras con los fonemas /r/ y /r̄/.

No obstante, se han observado problemas de precisión en la lectura de trabalenguas, al ser palabras confusas y complejas.

Sesión 8

En esta sesión, la alumna realizó cuatro sencillas actividades. La primera de ellas tenía como objetivo continuar reforzando la precisión lectora.

Por otro lado, como en las sesiones previas se ha afianzado en mayor medida la lectoescritura de sílabas directas, se trabajaron esta vez las inversas con una completa actividad, que permitió también desarrollar la conciencia silábica de la niña.

Además, se realizó una actividad para reforzar la comprensión lectora, que hacía tiempo que no se trabajaba.

Finalmente, al comprobar que la alumna poseía una buena conciencia fonológica y silábica, se decidió dar un paso más y trabajar la conciencia léxica a través de una nueva actividad.

- **ACTIVIDAD 1: “Palabras inventadas”**

Objetivos:

- Agilizar la lectura de palabras y pseudopalabras sencillas, para lograr poco a poco una mayor precisión y automatización.

Recursos materiales: tarjetas con palabras.

Duración: 7 minutos.

Desarrollo: Se presentan a la alumna tarjetas donde aparecen una palabra y dos pseudopalabras, muy similares entre ellas. La alumna lee las tres, y, a continuación, señala con el dedo la palabra que existe.

- **ACTIVIDAD 2: “Memory de sílabas”**

Objetivos:

- Ejercitar la lectoescritura de sílabas inversas y directas con los fonemas /r/, /s/ y /n/, de forma aislada e integrada en palabras.
- Reforzar la conciencia silábica.
- Desarrollar la creatividad.
- Entrenar la memoria visual.

Recursos materiales: fichas de papel pequeñas con sílabas inversas y directas repetidas, letras móviles y pizarra magnética.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo: se trata del clásico juego “Memory”, pero con sílabas inversas y directas. Se colocan todas las fichas con sílabas boca abajo en una superficie plana y se van levantando tarjetas para encontrar las iguales y formar parejas, por ejemplo, “ar”/“ar”, “nu”/“nu”, etc. Cuando se encuentre una pareja, la alumna pensará una palabra que comience o contenga esa sílaba y la escribirá con letras móviles en la pizarra. Se puede jugar en parejas o individual, en este caso la alumna jugó en parejas con el guía de la actividad. Formando palabras con todas las sílabas aparecidas, incluidas las de su contrincante.

- **ACTIVIDAD 3: “Con detalle”**

Objetivos:

- Reforzar la comprensión lectora de instrucciones sencillas.
- Entrenar la capacidad de atención y concentración.
- Promover una lectura automática y precisa, en voz alta, de textos adaptados a la edad y dificultades de la alumna.
- Desarrollar la conciencia silábica.
- Fomentar la capacidad de denominación de imágenes, con ayuda de definiciones.

Recursos materiales: fotocopia con instrucciones e imágenes para la actividad.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: se muestra a la alumna una fotocopia donde aparece un texto con instrucciones y unas imágenes con unos datos abajo. La niña lee el texto poco a poco y va realizando las tareas que le piden, estas serán de dibujar, colorear, subrayar, escribir alguna palabra...en relación con la información ofrecida. Por ejemplo, “colorea las ventanas del vehículo que sirve para apagar incendios”, “Subraya el peso del vehículo más corto”, “Escribe el nombre de cada vehículo eliminando la segunda sílaba y léelo”, etc.

- **ACTIVIDAD 4: “Las frases incompletas”**

Objetivos:

- Trabajar la conciencia léxica y el juego con palabras, a partir de la lectura de oraciones de extensión breve.

Recursos materiales: tarjetas con oraciones de dos, tres y cuatro palabras.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: se muestra a la alumna una oración, esta debe leerla, pero no entera, es decir, sin la última palabra. Por ejemplo, si la oración es “Está lloviendo mucho”, ella leerá solamente “Está lloviendo”. La alumna leerá así catorce frases, primero de dos y tres palabras y más adelante de cuatro. Después, se le presentarán otras catorce oraciones, en las que evitará leer la primera palabra. Por ejemplo, si la oración es “Hay cuatro pájaros”, ella leerá “Cuatro pájaros”.

OBSERVACIONES

Con la realización de las actividades planteadas en esta sesión, se han observado dificultades en las habilidades lectoescritoras, que ya se habían evidenciado en sesiones anteriores. Concretamente, relacionadas con la precisión lectora, lectura automática y ortografía reglada. Por otro lado, no presentó problemas en la tarea de trabajo de la conciencia léxica.

Sesión 9

En esta sesión, se realizaron cuatro nuevas actividades. Las dos primeras, tenían como objetivo reforzar la lectura de palabras y pseudopalabras extensas, complejas y confusas. En la primera actividad, de forma aislada y en la segunda, integradas en un texto.

La tercera actividad, estaba destinada a continuar reforzando la conciencia léxica.

Finalmente, la cuarta, se realizó con un propósito que no se había trabajado de forma explícita previamente; este es la estimulación del lenguaje oral, que es fundamental para los individuos que presentan dificultades de lectura.

- **ACTIVIDAD 1: “Bingo de palabras”**

Objetivos:

- Ejercitar la lectura ágil y precisa de palabras que puedan ser confusas para la alumna.
- Entrenar la atención y la comprensión oral.

Recursos materiales: cartones con dieciséis palabras en cada uno, tarjetitas con las mismas palabras de los cartones y fichas redondas del parchís o monedas.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: Es el clásico juego de “Bingo”, pero, en esta ocasión, con palabras. Se le entrega a la alumna un cartón y unas fichas redondas. El docente comienza a decir palabras en voz alta, y cuando alguna coincida con las del cartón, la alumna la lee y coloca una ficha redonda encima.

El juego se termina cuando la niña ha completado todo el cartón, pudiendo después, según el tiempo disponible, hacer otra ronda con un nuevo cartón. Las palabras elegidas serán extensas y complejas, es decir, con fonemas confusos, sílabas inversas y trabadas; para que el proceso de conversión grafema-fonema no sea muy sencillo.

- **ACTIVIDAD 2: “Camuflados”**

Objetivos:

- Reforzar la fluidez y automatización lectora de un texto, adaptado a la edad y las capacidades de la alumna.
- Agilizar la detección y lectura precisa, de pseudopalabras integradas en un texto.
- Promover la reproducción de pseudopalabras, mediante el uso de materiales manipulativos.

Recursos materiales: fotocopia de un texto con pseudopalabras camufladas, letras móviles y pizarra magnética.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo: La alumna va leyendo en voz alta un texto, cuando lea una pseudopalabra, se parará, dará una palmada y la reproducirá en la pizarra con las letras móviles.

- **ACTIVIDAD 3: “Ruedas de palabras”**

Objetivos:

- Desarrollar la conciencia léxica.
- Agilizar la sintaxis, mediante la estructuración de oraciones sencillas, secuenciando coherentemente sus elementos.

Recursos materiales: ruedas de papel con palabras en su interior y pinzas de tender pequeñas.

Duración: 7 minutos.

Desarrollo: Se muestra a la alumna una rueda, en cuyo interior aparecen palabras desordenadas aleatoriamente, que ordenadas forman una oración breve con sentido. La niña debe ordenarlas, colocando pinzas por orden en cada una de ellas. Por ejemplo, si en una rueda están las palabras: puerto-barco-sale-el-del; la alumna cogerá una primera pinza y la colocará en la posición de la palabra “el”, después colocará otra pinza en “barco”, y así sucesivamente, hasta formar la oración completa. Procederá de esta manera con varias ruedas, en función del tiempo disponible.

- ACTIVIDAD 4: “Los dados cuentacuentos”

Objetivos:

- Desarrollar el vocabulario y la denominación de imágenes de elementos cotidianos.
- Estimular la expresión oral.
- Entrenar la imaginación y creatividad.

Recursos materiales: seis dados con pictogramas en sus caras.

Duración: 7 minutos.

Desarrollo: La alumna lanza los seis dados y, a continuación, inventa y cuenta una mini historia donde aparezcan todos los elementos representados en los dados. Se harán varias rondas, dependiendo del tiempo.

OBSERVACIONES

La sesión se desarrolló de la manera prevista y la alumna respondió bien ante las tareas planteadas. Se confirmó que lee de manera fluida y correcta palabras de forma aislada, pero presenta más dificultades cuando estas o pseudopalabras, están integradas en un texto.

La niña no tuvo dificultades para la estructuración de oraciones coherentes, en la actividad de conciencia léxica.

Tampoco se observaron problemas en la tarea de trabajo de la expresión oral, de hecho, la niña es muy creativa.

Sesión 10

En esta sesión, al ser la penúltima, el objetivo era realizar una evaluación de los aprendizajes de la alumna. De esta forma se podrá analizar si se han cumplido los objetivos previstos al inicio de la intervención.

El proceso de evaluación final se ha decidido llevar a cabo en las dos últimas sesiones, para que no fuera demasiado pesado para la niña. Esta décima sesión, se ha dedicado concretamente a valorar la lectura de palabras y pseudopalabras aisladas, y textos, la comprensión lectora y la conciencia fonológica y silábica.

La primera actividad realizada, fue “Emparejados”, de la primera sesión de evaluación inicial. La diferencia es que se utilizaron cuarenta y cuatro tarjetas (veintidós con imágenes de elementos de la vida cotidiana y otras veintidós con los nombres correspondientes a estas), y las palabras seleccionadas fueron más extensas y contenían sílabas con los fonemas “g” y “j”.

Se ha realizado este cambio, al observar en la primera sesión, que la alumna no tenía dificultades en la lectura de palabras cortas y sencillas.

La segunda actividad realizada fue “Sorpresas en el río”, de la quinta sesión. La diferencia, es que en lugar de combinar la lectura de pseudopalabras y palabras, se eligieron únicamente pseudopalabras.

Se tomó esta decisión, al considerar que la alumna presentaba mayor dificultad en la lectura de pseudopalabras y, además, por haber trabajado la lectura de palabras en la actividad anterior.

La tercera actividad realizada, fue “Con detalle”, de la octava sesión. Seleccionando, lógicamente, un texto diferente con nuevas instrucciones e imágenes.

Me pareció una tarea muy interesante, puesto que tenía un doble objetivo: valorar tanto la lectura en voz alta de un texto como la comprensión lectora.

Para finalizar, se realizó una nueva actividad.

- ACTIVIDAD 1: “La oca fonológica”

Objetivos:

- Evaluar la conciencia fonológica y silábica que posee la alumna.
- Desarrollar la creatividad e imaginación.

Recursos materiales: tablero de la oca, dado, fichas de colores (una por jugador), letras móviles y pizarra magnética.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo: Se trata del clásico juego de la oca, pero con una variante. Cada casilla tiene una instrucción, que la alumna debe cumplir. Estas serán del estilo: “*Escribe una palabra que contenga todas las vocales*”, “*Escribe tres palabras que comiencen por la sílaba es*”, “*Escribe dos palabras que rimen con la palabra fresa*”, etc. La alumna formará con letras móviles, tanto sus palabras como las de su contrincante.

OBSERVACIONES

Esta sesión de evaluación ha permitido obtener información sobre el grado de consecución de los aprendizajes de la alumna.

En primer lugar, no presentó dificultades para la lectura de palabras aisladas; de hecho, se percibió una lectura más fluida ciertas palabras extensas y complejas, que también se presentaron en la primera sesión; por ejemplo, “*hamburguesa*”.

A su vez, se ha observado que la alumna continua dubitativa en la lectura de ciertas palabras con el fonema /g/. Por ejemplo, leyó la palabra “*gimnasio*” como “*guimnasio*”. No obstante, se notó mayor seguridad y agilidad en la lectura de estas estructuras silábicas que al inicio.

Son sílabas complejas que requieren un esfuerzo extra en el proceso de conversión grafema-fonema, por lo que se considera que la alumna lo acabará automatizando con el tiempo.

En la segunda actividad, se observó una lectura lenta y no demasiado precisa de las pseudopalabras presentadas. Estas le activaron la representación de otras similares, que la alumna pronunció automáticamente. Por ejemplo, leyó la palabra “*casimeta*” como “*camiseta*”.

En la tercera actividad; se valoró tanto la capacidad de lectura de un texto en voz alta como la habilidad para la comprensión lectora y el seguimiento de instrucciones.

En la lectura del texto; aparte de su lentitud y pausas frecuentes, no se observaron dificultades relevantes. Se percibió cierta mejoría con respecto a las primeras sesiones.

En la comprensión lectora, la alumna no presentó dificultades. Tan solo llamó la atención que, durante la lectura, se saltó dos líneas y, consecuentemente, no cumplió las instrucciones que en ellas aparecían. Se la pidió, al final de la actividad, volver a leer el texto para revisar y fue en ese momento cuando se dio cuenta de su despiste. Lo considero un error por falta de atención.

Finalmente, la alumna no tuvo problemas en el trabajo de la conciencia fonológica y silábica. Tuvo creatividad y rápida capacidad de resolución, a la hora de seleccionar palabras que cumplieran con los requisitos establecidos. A excepción de alguna instrucción que era más complicada, como la escritura de una palabra que contenga todas las vocales.

También es ágil en la elección y secuenciación de las letras que forman las palabras.

Sesión 11

Esta última sesión de la intervención se ha destinado a continuar evaluando a la alumna; para comprobar sus progresos en las tareas de lectoescritura.

Se han llevado a cabo cuatro sencillas actividades para valorar nuevos aspectos, como la escritura de palabras y pseudopalabras, la lectura en voz alta de un texto con pseudopalabras y la conciencia léxica.

La primera actividad realizada fue “Construimos palabras”, llevada a cabo en la segunda sesión. Se procuraron elegir láminas con palabras en las que la alumna presentara más dificultades, como, las que contienen los fonemas /r/, /r/, /g/ y /j/ o las que tienen alguna dificultad ortográfica. En segundo lugar, se realizó una nueva actividad.

- **ACTIVIDAD 1: “Sin mirar”**

Objetivos:

- Revisar las habilidades de la alumna para la escritura de pseudopalabras, con ayuda de materiales manipulativos.

Recursos materiales: folio de color o cartulina, pegamento, fichas de papel con pseudopalabras, dado, letras móviles y pizarra magnética.

Duración: 15 minutos.

Desarrollo: En primer lugar, se pegan aleatoriamente en la cartulina o el papel todas las palabras. El juego comienza cuando la alumna cierra los ojos y lanza el dado en la cartulina. Entonces, el guía dicta la pseudopalabra en la que ha caído el dado. La alumna abrirá los ojos y escribirá la palabra dictada con letras móviles. Se procederá de esta manera con más palabras. La tercera actividad realizada, fue “Camuflados”, de la novena sesión. La diferencia es que la alumna solo leyó el texto en voz alta, sin detenerse en las pseudopalabras ni reproducirlas con las letras móviles. Se tomó esta decisión, puesto que en la actividad anterior ya observé la capacidad de la niña para la escritura de pseudopalabras y, en esta ocasión, el objetivo prioritario era la lectura de un texto con pseudopalabras camufladas en él. Para finalizar, se llevó a cabo una nueva actividad.

- **ACTIVIDAD 2: “El generador de frases”**

Objetivos:

- Evaluar la conciencia léxica de la alumna.
- Promover la creatividad y la indagación.

Recursos materiales: tarjetitas de papel hechas a mano con un número y dos o tres palabras en cada una.

Duración: 5 minutos.

Desarrollo: Se muestran a la alumna todas las tarjetitas. En cada una aparece un número y dos o tres palabras. La niña elegirá una tarjeta al azar y, a continuación, inventará y dirá en voz alta una frase que cumpla con el número de palabras y las palabras establecidas. Por ejemplo, si en una tarjeta se muestra el número cinco y las palabras “hermano” y “comer”. La alumna inventará una frase de cinco palabras, procurando que dos de ellas sean “hermano” y el verbo “comer” conjugado en cualquier tiempo verbal.

OBSERVACIONES

En esta sesión se han valorado aspectos que quedaron pendientes en la anterior como la escritura o la conciencia léxica, entre otros.

La alumna no presentó dificultades en la escritura de palabras con el juego didáctico “Alfabetino”. Reconoció y discriminó perfectamente los grafemas que componían las palabras, sin cometer los errores que tuvo en las primeras sesiones; como en la escritura de la palabra “gigante”, la cual, en

la segunda sesión, escribió como “*juigante*”. Tampoco se observaron problemas en la escritura de pseudopalabras. De hecho, sorprendió su rapidez y agilidad.

Por otro lado, en la sesión anterior ya se observaron problemas en la lectura de pseudopalabras aisladas. Gracias a la tercera actividad realizada en esta última sesión, se pudo confirmar que esas mismas dificultades persisten e incluso, son más evidentes; cuando las pseudopalabras aparecen camufladas en un texto.

Finalmente, no se observaron dificultades en el trabajo de la conciencia léxica. No obstante, en ocasiones, la alumna necesita apoyo para construir una frase con sentido que cumpliera con el número de palabras establecido. Es decir, cumplía con los requisitos pedidos, pero dejaba frases a medias y no sabía jugar con las palabras para crear una oración completa.

I) PROGRESOS DE LA ALUMNA

Durante la intervención, la alumna ha respondido bien a las actividades planteadas y todas las sesiones se han desarrollado de la manera prevista; sin producirse ninguna incidencia o cambio significativo.

Respecto a los progresos en las habilidades lectoescritoras, se considera que once sesiones no es tiempo suficiente para conseguir grandes mejoras. Se requiere un número mayor para que la alumna automatice completamente los procesos de lectura y escritura.

No obstante, la alumna ha evolucionado adecuadamente y se han percibido ciertos avances con respecto a la evaluación inicial. Principalmente, en la lectoescritura de palabras aisladas extensas y que contienen los fonemas /g/, /j/ y /r/. En ocasiones, la alumna sigue dudando cuando se enfrenta a ellas y se para a pensar un instante, aunque ha logrado mucha más fluidez y agilidad y no comete fallos que tenía al inicio; como, por ejemplo, en la lectura de la palabra “*hamburguesa*” o en la escritura de “*jardín*” o “*gigante*”. Por lo que, se puede concluir que las actividades realizadas para trabajar estos aspectos han dado resultados muy positivos.

Por otro lado, en la lectura de textos en voz alta, también se han observado mejorías con respecto al inicio. La alumna titubea menos y ha conseguido más velocidad y fluidez. No obstante, es un aspecto que debe continuar trabajando, pues será cuestión de tiempo realizar una lectura más automática.

En cuanto a la lectura de pseudopalabras aisladas o camufladas en textos, la alumna continúa presentando muchas dificultades, especialmente con aquellas que tienen una representación similar a otras palabras, por ejemplo, hace una lectura de “*planeta*” como “*paleneta*”. Carece de precisión y exactitud lectora, por lo que no se han observado grandes avances en este aspecto. La

alumna no presenta problemas para la escritura de pseudopalabras. En la evaluación final ha mostrado agilidad y rapidez.

Finalmente, en el trabajo de la conciencia fonológica, silábica y léxica y en la comprensión lectora; la niña no tiene apenas dificultades. Esto ya se percibió en la evaluación inicial y se ha confirmado de nuevo en la evaluación final. No obstante, se ha trabajado de manera constante en las sesiones con el objetivo de reforzar estos aspectos, al considerarlos imprescindibles en los procesos de lectura y escritura.

En la comprensión lectora, a veces se observan despistes por falta de atención. Pero no es algo excesivamente preocupante, ni que no se pueda entrenar diariamente con múltiples ejercicios.

CONCLUSIONES

Debo reconocer que mis conocimientos sobre la dislexia antes de la realización de este trabajo eran bastante escasos. Había oído hablar de esta patología y sabía que era una dificultad de aprendizaje, con una elevada incidencia en los centros educativos.

Durante el grado, he cursado asignaturas donde se me ha informado sobre aspectos como la definición y las características de la dislexia, su prevalencia, las consecuencias a nivel emocional para los sujetos que la padecen, su carácter hereditario, sus posibles hipótesis explicativas, etc.

No obstante, siempre he pensado que esta información era insuficiente y que, en un futuro, me resultaría complicado abordar casos de dislexia que se me pudieran presentar durante mi labor docente. Por este motivo, decidí realizar este proyecto y, tras su finalización, puedo asegurar que se han cumplido mis objetivos y expectativas iniciales.

La investigación llevada a cabo en profundidad sobre la dislexia me ha posibilitado ampliar mis conocimientos sobre ella y reflexionar sobre la necesidad de una actuación temprana para prevenir su aparición, en el caso de que haya indicios en la etapa de Educación Infantil; o para reforzar, una vez que se ha realizado el diagnóstico a partir de segundo o tercero de primaria, las habilidades lectoescritoras que el niño o niña con dislexia tiene más afectadas.

También, la recogida de información relacionada con los métodos de enseñanza puestos en práctica, es decir, el aprendizaje multisensorial basado en el uso de materiales manipulativos y el aprendizaje basado en el juego me ha posibilitado conocer su funcionamiento y ventajas frente a otras metodologías.

He realizado un trabajo de síntesis y búsqueda, que me ha facilitado la comparación de opiniones e informaciones aportadas por diferentes autores sobre aspectos relacionados con la dislexia. Para, de esta manera, formar una opinión crítica y confirmar o desmentir los conocimientos previos que poseía sobre esta patología antes de la realización del proyecto.

Pero, indudablemente, la parte más interesante y enriquecedora del trabajo ha sido la propuesta de intervención diseñada y puesta en práctica con un caso real de dislexia. He tomado conciencia de la

importancia que tiene el proceso de evaluación para llevar a cabo una intervención funcional y adaptada a las necesidades educativas que el sujeto presenta. Es fundamental utilizar instrumentos de evaluación inicial, como la entrevista con la familia o la observación, que permitan recopilar información relacionada con el desarrollo, las capacidades, el comportamiento o los posibles antecedentes familiares de la alumna y plantear los objetivos de intervención en torno a ello. Así como también es necesario realizar una evaluación final para comprobar el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio, como puede ser una rúbrica donde se registren los datos obtenidos tras una observación deliberada.

Mi objetivo inicial era diseñar un plan de intervención novedoso y con actividades variadas, de gran componente motivador, destinadas a optimizar los aprendizajes. Para ello, he explorado y seleccionado diferentes recursos, adaptados a la edad, características, aptitudes y necesidades de la alumna. Pienso que todos ellos serán útiles en mi futura actuación docente, puesto que los podré utilizar para apoyar al alumnado que presente dificultades similares, adaptándolos si es necesario.

La alumna ha mostrado curiosidad, interés y esfuerzo por aprender desde el principio, por lo que su respuesta ante las actividades ha sido buena y, además, la han ayudado a progresar y a mejorar en ciertas habilidades en las que al principio tenía más dificultades.

No obstante, desde mi punto de vista, once sesiones no es tiempo suficiente para observar avances muy significativos en las habilidades de la alumna. El alumnado con dislexia demanda un trabajo sistemático, frecuente y continuo. El cual no siempre se ofrece en los centros educativos; circunstancias como la elevada ratio de alumnos y alumnas, son obstáculos para la individualización. Como consecuencia de este hecho, muchas familias se ven obligadas a recurrir a profesionales externos, que puedan ofrecer una atención más personalizada y específica para sus hijos.

En conclusión, pienso que he realizado un trabajo amplio y bien fundamentado y orientado, que me ha permitido enriquecerme y aumentar mi formación. Sin duda alguna, me será muy útil y me facilitará el desarrollo de una buena práctica docente en el futuro.

REFERENCIAS

- Alemany Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* (11), 91-122. <http://www.madridconladislexia.org/wp-content/uploads/2019/01/consecuencias-sociales-de-DEAs.pdf>
- Almansa Santiago, L. (2017) *La dislexia. Caso real y específico con una propuesta didáctica de intervención* [Trabajo Fin de Master, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7590/ALMANSA%20SANTIAGO%2c%20LOURDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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), 1-26. <https://atendiver.es/wp-content/uploads/2021/04/Dislexia.-Deteccion-diagnostico-e-intervencion-interdisciplinar..pdf>
- American Psychiatric Association. (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Masson.
- Apega (Asociación Profesional de Pedagogos y Psicopedagogos de Galicia). (s. f.). Aprendizaje basado en juegos. <http://www.apega.org/index.php/2021/06/22/aprendizajebasado-en-juegos/>
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de neurología*, vol.48 (Supl 2), 63-69. <http://www.publicacions.ub.es/REFS/DISLEXIA.PDF>
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de neurología*, vol.34 (Supl 1), 7-13. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/LOGOPEDIA/TRASTORNOS%20LENGUAJE/DISLEXIAS/Problemas%20asociados%20a%20la%20dislexia%20-%20Artigas%20-%20art.pdf>
- Asociación Andaluza de Dislexia. (2010). *Guía general sobre dislexia*. <https://atendiver.es/wp-content/uploads/2021/04/guia-general-sobre-dislexia-andalucia.pdf>
- Ayala Palma, H.E. (2017) *Materiales manipulativos y su contribución en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la unidad educativa “Simón Bolívar”, Parroquia Pimocha, Cantón Babahoyo, Provincia Los Ríos* [Proyecto de Investigación, Universidad Técnica de Babahoyo].

<http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/2715/P-UTB-FCJSE-EBAS-SECED-000046.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bayona Portugal, C. (2021) *Dislexia: características, consecuencias e intervención en los centros educativos* [Trabajo Fin de Grado, Universidad del País Vasco]. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/55046/TFG_Coro_Bayona.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medicine and Child Neurology*, (15), 663- 687.
- Bonilla Robalino, A.C. (2020) *El método Montessori y el aprendizaje multisensorial en Educación Inicial* [Trabajo de Titulación, Universidad Técnica de Ambato]. http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32837/1/Bonilla_Andrea.pdf
- Camargo, G.S. (2010). Estudio descriptivo de una Familia Disléxica y la Herencia como factor. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol.6 (1), 7-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004939>
- Carrillo, M. (2012). La dislexia: bases teóricas para una práctica eficiente. *Ciencias psicológicas*, VI (2), 185-194. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v6n2/v6n2a07.pdf>
- Castles, A., & Colheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, (47), 149- 180.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?. *Nueva aula abierta*, (16), 1-8. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37885767/juego-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1655756458&Signature=ZwddBcBvkcPBpWu9mUQ66zDQJ8gvQfiexr15dFcY1jXUjGx40pKhUCqDLgOttiANs0zpOErfDW8v0ZM3woyCGQ8LFhtq6mAig2okjGABP-S34s0RLJmESh7FjnzTfPFK0X0DTLox55Hq9i7odISJh-MDhhDGMpFY6VwWcVDm2lkCttU3A0FaiHG4OcCjSb-wSqqLODgdTLjfYk566IMYUPyKLRqVUE3hhw4EQcPvObqKpl8iHDERdZxHpJwTthqi6wEICywXCV1ypVxu4mMbaN5NwcqNWdc1dJ8tXw76LKQWJef-bVo5~Wtt3RY614X1Vv8Ni7zblSjXGH3ZcjI7g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.
- Chacón Simón, M. (2021) *Revisión bibliográfica sobre la dislexia. Tipología, diagnóstico, intervención y evaluación* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Almería].

<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13410/CHACON%20SIMON%2c%20MARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cuetos, F.; Arribas, D.; Suárez-Coalla, P. y Martínez-García, C. (2020). PROLEXIA: Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia. *TEA Ediciones*.
<https://www.uam.es/uam/media/doc/1606886420033/prolexia.pdf>
- Cuetos Vega, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer Educación.
- De la Peña Álvarez, C. y Bernabéu Brotóns, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, vol. 17 (3).
<https://www.redalyc.org/journal/647/64755358022/64755358022.pdf>.
- Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E. C. D. M., y de Sonnevile, L. (2008). Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, (41), 460–473.
- Etchepareborda, M.C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Revista de neurología*, vol.36 (Supl 1), 13-19.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32680302/14-tto-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1654441357&Signature=ZmW1TQfku0MBIBpkuQJAJQ~QPirmgV0gw9Vr245fZNHx9ldocSFfLbbvgXONdVpd0rh9ctfWSuagaENikGDihpng8B4y2GhSybvJey6FU-gDheTB8AeLIJsO9qFlxBWWhoeh1PUDJbQNGKvxBYVUoz0he60E4m6PhSHzbdhgEGqAN14W8mlKwj8vVz-22VbWIAD~oMr1eBvVXwcu~11EDXJEK9fAHVumx5tf7vzeRM2Okme4bqvlpnBA8sxvgymO9ZPYOEFpC9DI1vMPZRGv8iKk~eTZ52X-Ww6oNBvi8lp6gWQh4sKmy4MCPQyz-G8AU1KBEaL0SfqVn4UYI78RwQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Fernández-Mayoralas, M.; Fernández-Perrone, A.L. y Fernández-Jaén, A. (2013). Trastornos específicos del aprendizaje y trastorno por déficit de atención / hiperactividad. *ADOLESCERE. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, vol.1 (2), 69-75.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol1num2-2013/69-75.pdf>
- Ferreres, A.; Martínez Cuitiño, M.; Jacobovich, S.; Olmedo, A. y López, C. (2003). Las alexias y los modelos de doble ruta de lectura en hispanohablantes. *Revista Argentina de Neuropsicología*, (1), 37-52. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31760307/Las_alexias_y_los_modelos-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1655309442&Signature=aCBise2S3fBuN39wEo2bTGnokyFIHN6pjoYdMiQotSH5FRwuAFM-iU9-9zy9gPIqJLIV9A9ls08HcdWALIrX1-ejJtWHDDq5Hec9XNrEtuYao4WsIJ7SG0i66Rqm9LYC~s0C0sIn56TinTWw-ZBVDaCd-

[utlMl4j5gWsE3DF79cUMsP1KVX1whBeh8g7LcgQ2bY1GYwXuR~rwGpvLEpy4fnqBD4RB
GQtbO8CgbHjR8d2RUACjPhPnbEglh62wwpJcjTp8FRM0X8c3~82jSa~nufD75hkRkK6Srj4m
CmfzgLsOd7edSQe0JXXdk3x9Zt8dRWA0DBE6KPeYdsREOimbwQ_&Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168953/TFG_2017_FuentesMoraRaquel.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Fuentes Mora, R. (2017) *Efectividad de los materiales manipulativos y de los libros de texto en el rendimiento y en la motivación del alumnado* [Trabajo Final de Grado, Universitat Jaume I]. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168953/TFG_2017_FuentesMoraRaquel.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Galaburda, A.M. y Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de neurología*, vol.36 (Supl 1), 3-9. https://inforum.insite.com.br/arquivos/14613/Revista_Neurologia_-_Dislexia_de_Desenvolvimento_II.pdf
- García Criollo, F.X. (2021) *Técnicas multisensoriales para la intervención de la dislexia en la EGB media de la unidad educativa Otavalo, año lectivo 2020-2021* [Trabajo de Titulación en la modalidad Proyecto de Investigación, Universidad Técnica del Norte]. <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/11576/2/FECYT%203842%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>
- García-Orza, J. (2012). *Dislexia y discalculia. ¿Extraños compañeros de viaje?*. Actas del XXVIII Congreso de AELFA. Madrid. https://campus.autismodiario.com/wpcontent/uploads/2019/02/JGORZA_Dislexia-y-discalculia.pdf
- Gómez, J.M.(2021). *Tema 3. Clasificación de los trastornos de la comunicación y del lenguaje en el nuevo DSM-V.* [Archivo PDF]. https://cursoanterior4.campusvirtual.uva.es/2020_2021/pluginfile.php/2819163/mod_resource/content/1/TEMA%203%20Clasificaci%C3%B3n%20de%20los%20trastornos%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n%20y%20del%20lenguaje%20en%20el%20nuevo%20DSM%20V.pdf
- González, C.S.; Estévez, J.; Muñoz, V.; Moreno, L.; Alayon, S. (2004). SICOLE: Diagnóstico y tratamiento computarizado de la dislexia en Español. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación* (24), 101-111. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802408.pdf>
- González, E. (2021). *Tema 1: Procesos implicados en la lectura* [Diapositiva de Power Point]. Campus Virtual Universidad de Valladolid. https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/3061544/mod_resource/content/1/Tema%201.%20Procesos%20implicados%20en%20la%20lectura.pdf
- Guichot Reina, V. (1998) *De la medicina a la educación: María Montessori (1870-1952) y Ovide Decroly (1871-1932). Dos metodologías educativas al servicio de la infancia.* VI Congreso

Nacional de Educación Comparada. Atención a la Infancia y Espacios Educativos, Universidad de Sevilla.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/72004/De%20la%20medicina%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>

- Haranburu Oiharbide, M., Balluerka Lasa, N., y Gorostiaga Manterola, A., (2017). *Avances en la etiología y el tratamiento de la dislexia*. Research Gate.
https://www.researchgate.net/profile/Mikel-Haranburu/publication/315816837_Avances_en_la_etiologia_y_el_tratamiento_de_la_dislexia/inks/5f13e79392851c1eff1e53c0/Avances-en-la-etiologia-y-el-tratamiento-de-la-dislexia.pdf
- Ijalba Peláez, E. y Cairo Valcárcel, E. (2002). Modelos de doble-ruta en la lectura. *Revista Cubana de Psicología*, 19 (3), 201-204. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n3/02.pdf>
- Jiménez, J.E. y Hernández-Valle, I. (2012). Indicadores cognitivos de la dislexia. En J.E.Jimenez, (ed. Pirámide), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (9-330). Anaya.
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/5b672b9dabdb3efa59e16471735c028a.pdf>
- Jiménez, J.E. y Tabraue, M.L. (2012). Comorbilidad con otros trastornos del aprendizaje: dislexia y disgrafía. En J.E.Jimenez, (ed. Pirámide), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (9-330). Anaya.
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/5b672b9dabdb3efa59e16471735c028a.pdf>
- Lacruz López, M. (2013). *Estudio de la comorbilidad de trastorno de déficit de atención con/sin hiperactividad y dislexia en la población escolar*. Mondopsico.
<http://www.mondopsico.com/?p=99>
- Llauce, C. (2017). *La dislexia* [Diapositiva de Power Point]. Repositorio Institucional Continental.
https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4111/1/DO_UC_501_PO_23-may-2017_13h49m43s.pdf
- Mármol Marcalla, Y.F. (2021) *El Método multisensorial y los problemas de lectoescritura en la Educación General Básica Superior* [Trabajo de Titulación en la modalidad Proyecto de Investigación, Universidad Central del Ecuador].
<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/24325/1/UCE-FIL-PLL-MARMOL%20YADIRA.pdf>
- Martínez Cayuelas, M. (2017). *Evaluación y Tratamiento de la Dislexia* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Almería].
http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6498/13615_TFG.%20M%C3%93NICA%20MART%C3%8DNEZ.pdf?sequence=

- Martínez Zamora, M.; Henao López, G.C. y Gómez, L.A. (2009). Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista colombiana de psiquiatría*, vol.38 (Supl 1), 178-194. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v38s1/v38s1a11.pdf>.
- Moreno Lucas, F.M. (2017) *La Influencia de los Materiales Manipulativos durante el Proceso de Enseñanza/Aprendizaje en Segundo Ciclo de Educación Infantil* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/53424/1/Fco.%20Manuel%20Moreno%20Lucas%20Tesis%20Doctoral%20sin%20Art.pdf>
- Moreno Lucas, F. M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en Educación Infantil. *Revista “Estudios sobre el mensaje periodístico”*. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42040>.
- Moreno Magallanes, K.D. (2020) *El Método Multisensorial como estrategia para mejorar la escritura en un niño con dislexia de 2º año de Educación General Básica* [Componente práctico del examen complejo, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil]. <http://201.159.223.180/bitstream/3317/15079/1/T-UCSG-PRE-FIL-EP-157.pdf>
- Peake, C.; Jiménez, J.E.; Villarroel, R. y Bisschop, E. (2012). Comorbilidad con otros trastornos del aprendizaje: dislexia y discalculia. En J.E.Jimenez, (ed. Pirámide), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (9-330). Anaya. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/5b672b9dabdb3efa59e16471735c028a.pdf>
- Pérez de Arrilucea Cabanillas, I. (2014) *La detección temprana de la dislexia y su intervención en educación* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2309/Perez-de-Arrilucea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Plataforma Dislexia. Federación de Asociaciones. (s.f.). *La dislexia en España*. <https://plataformadislexia.org/la-dislexia-espana/>
- Plomin, R.; Kovas, Y. y Hawort, C.M.A. (2007). Generalist genes: Genetic links between brain, mind, and education. *Mind, Brain and Education*, (1), 11-19.
- Pugmire-Stoy, M.C. (1996). *El juego espontáneo: Vehículo de aprendizaje y comunicación*. Narcea Ediciones. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=26AUorI5pHMC&oi=fnd&pg=PA3&dq=el+juego+como+elemento+de+aprendizaje&ots=l2KMJoX-jW&sig=J4qL6GaG6pJ57KtdKbrFsNC1liw#v=onepage&q=el%20juego%20como%20elemento%20de%20aprendizaje&f=false>

- Rael Fuster, M.I. (2009). El juego en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, (15), 1-12.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/ISABEL_Rael_2.pdf
- Ramírez Sánchez, D.M. (2011). Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia. *Innovación y experiencias educativas* (49), 1-13.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_49/DOLORESMARI_A_RAMIREZ_1.pdf
- Robinson, C.; Menchetti, B. y Torgesen, J.K. (2002). Toward a two-factor theory of one type of mathematics disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, (17), 81-89.
- Sánchez, E. (2019). *Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-V)*. Fundación Cadah.
<https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/escala-de-inteligencia-de-weschler-para-ninos-wisc-v-.html#:~:text=Autor%20del%20test%20original%3A%20David%20Wechsler.&text=Se%20trata%20de%20una%20prueba%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20aptitud%20intelectual>
- Sánchez Pinzón, A.; Cuitiva Gómez, G.M. y Duarte Portilla, J.P. (2008) *Método multisensorial para el aprestamiento a la lectoescritura* [Proyecto de Grado, Corporación Universitaria Adventista].<http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/280/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 2 (2), 13-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152879003.pdf>
- Stanovich, K.E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly*, (26), 1-29.
- Stanovich, K.E. (1988). Explaining the differences between dislexic and the garden-variety poor readers: The phonological core variable difference model. *Journal of learning disabilities*, (21), 590-604.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics and reading disabilities in children. *Brain and Language*, (9), 182-198.
- Tallal, P. (1999). Children with language impairment can be accurately identified using temporal processing measures: a response to Zhang and Tomblin. *Brain and Language*, (65), 395-403.
- Tallal, P. (2004). Improving language and literacy is a matter of time. *Nature Reviews Neuroscience*, (5), 721-728.

- Tallal, P. (1984). Temporal or phonetic processing deficit in dyslexia? That is the question. *Applied Psycholinguistics*, (5), 182-198.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21 (1), 423-432.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681021.pdf>
- Torres, C.M. y Torres Perdomo, M.E. (2007) *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula* [Proyecto de Investigación, Universidad de los Andes].
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41052644/juego_aprendizaje-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1654901734&Signature=ce6AihS8bwOGF2z9vFZKXm5CH7dV-uYoFPpRzZE5w4MnubtJWRdZxfNUe6y78j-OaYcBcqGEnzhEf8YSLuA~gp5gEQGqLxIglgTLcC5fsGIApoApjQqPOsTxOHH2ovq5II3QC7VsIMeZwyhOgTpmnll~PB75a1JkfS4nL-uId85~7iSVCz2mOGaC-HkB7GFCin7iv8mxxK8tgfEVIJfOQ26kGWOctJjhCotcDMcgszL7blEt8BXgi9j209dauLf1epfY=WZZswyQGkZKp2epKe068CoZ5o6I4fT248CsQxymUa35BrXYO9Wxgc~DyvIe887w72Fi8MyCqUm~gwPGA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Vargas Caicedo, C.J. (2015). El juego en el aprendizaje. *Revista Vinculando*, 1-3.
<https://vinculando.org/educacion/juego-en-aprendizaje.html?format=pdf#vcite>
- Wolf, M., Bowers, P. G., y Boddle, K. (2000). Naming-Speed Processes, Timing, and Reading: A conceptual review. *Journal of Learning disabilities*, 33 (4), 387-407.
- Wolf, M., Feil, C., Lotz, R. y Boddle, K. (1994). Towards a more universal understanding of the developmental dyslexias: The contributions of orthographic factors. En V.W. Berninger, (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge* (137-171). Kluwer Academic.
- Zuppardo, L.; Rodríguez Fuentes, A.; Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, vol.26 (2), 175-183.
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/62436/1135_755X_psed_26_2_0175.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

-Anexo I: Guion con las preguntas de la entrevista inicial realizada a la familia

1. ¿A qué edad y de qué manera empezasteis a notar las dificultades?
2. ¿A qué edad fue diagnosticada?
3. ¿Recibe en el centro algún tipo de apoyo por parte de los especialistas de Audición y Lenguaje y/o Pedagogía Terapéutica?
4. ¿Presenta dificultades únicamente en la lectura o también en la escritura?
5. ¿Como son su rendimiento académico y calificaciones? ¿Los docentes del aula ordinaria adaptan sus métodos de enseñanza a su situación (exámenes más cortos, no copiar enunciados de los ejercicios...)?
6. ¿Presenta algún trastorno más asociado a la dislexia (discalculia, disgrafía, TDAH...)?
7. ¿Muestra motivación e implicación para el trabajo?
8. ¿De qué tipo son las tareas escolares que realiza (de reproducción de la información, de clasificación, de producción y creación personal...) y cuánta cantidad?
9. A nivel emocional, ¿presenta emociones negativas o sentimientos de inferioridad o aislamiento del grupo? ¿Cómo es su autoestima?
10. ¿Tiene disponibilidad y ayuda en casa para el apoyo en el estudio y/o la realización de tareas escolares?

-Anexo II: Rúbrica utilizada para la evaluación final

| Rúbrica de evaluación | Grado de consecución | | | |
|---|---|--|--|---|
| Objetivos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. Automatizar la lectura de palabras aisladas, con diferentes estructuras silábicas (CV/VC/CCV), especialmente con los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ | No ha automatizado la lectura de palabras aisladas con diferentes estructuras silábicas y los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ | Ha automatizado levemente la lectura de palabras aisladas con diferentes estructuras silábicas y los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ | Ha automatizado moderadamente la lectura de palabras aisladas con diferentes estructuras silábicas y los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ | Ha automatizado satisfactoriamente la lectura de palabras aisladas con diferentes estructuras silábicas y los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ |
| 2. Mejorar la lectura de pseudopalabras aisladas | No ha mejorado la lectura de pseudopalabras aisladas | Ha mejorado levemente la lectura de pseudopalabras aisladas | Ha mejorado moderadamente la lectura de pseudopalabras aisladas | Ha mejorado satisfactoriamente la lectura de pseudopalabras aisladas |
| 3. Adquirir mayor precisión y velocidad en la lectura de textos breves | No ha adquirido precisión y velocidad en la lectura de textos breves | Ha adquirido levemente precisión y velocidad en la lectura de textos breves | Ha adquirido moderadamente precisión y velocidad en la lectura de textos breves | Ha adquirido satisfactoriamente velocidad y precisión en la lectura de textos breves |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| 4. Realizar una lectura más ágil de textos con pseudopalabras camufladas | No ha conseguido realizar una lectura más ágil de textos con pseudopalabras camufladas | Ha conseguido levemente realizar una lectura más ágil de textos con pseudopalabras camufladas | Ha conseguido moderadamente realizar una lectura más ágil de textos con pseudopalabras camufladas | Ha conseguido satisfactoriamente realizar una lectura más ágil de textos con pseudopalabras camufladas |
| 5. Agilizar la escritura de palabras aisladas, con diferentes estructuras silábicas, especialmente con los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ | No ha agilizado la escritura de palabras aisladas, con diferentes estructuras silábicas, especialmente con los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ | Ha agilizado levemente la escritura de palabras aisladas, con diferentes estructuras silábicas, especialmente con los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ | Ha agilizado moderadamente la escritura de palabras aisladas, con diferentes estructuras silábicas, especialmente con los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ | Ha agilizado satisfactoriamente la escritura de palabras aisladas, con diferentes estructuras silábicas, especialmente con los fonemas /g/, /j/, /r/ y /r/ |
| 6. Escribir habilmente pseudopalabras aisladas | No ha logrado escribir habilmente pseudopalabras aisladas | Ha logrado de forma leve escribir pseudopalabras aisladas habilmente | Ha logrado de forma moderada escribir pseudopalabras aisladas habilmente | Ha logrado de forma satisfactoria escribir pseudopalabras aisladas habilmente |
| 7. Desarrollar la conciencia fonológica, silábica y léxica | No ha desarrollado la conciencia fonológica, silábica y léxica | Ha desarrollado levemente la conciencia fonológica, silábica y léxica | Ha desarrollado moderadamente la conciencia fonológica, silábica y léxica | Ha desarrollado satisfactoriamente la conciencia fonológica, silábica y léxica |
| 8. Reforzar la comprensión lectora | No ha reforzado la comprensión lectora | Ha reforzado levemente la comprensión lectora | Ha reforzado moderadamente la comprensión lectora | Ha reforzado satisfactoriamente la comprensión lectora |

-Anexo III: Plantilla utilizada para la valoración de la actuación docente



Coloréame de:

- Si te ha gustado todo
- Si te ha gustado casi todo
- Si no te ha gustado casi nada
- Si no te ha gustado nada

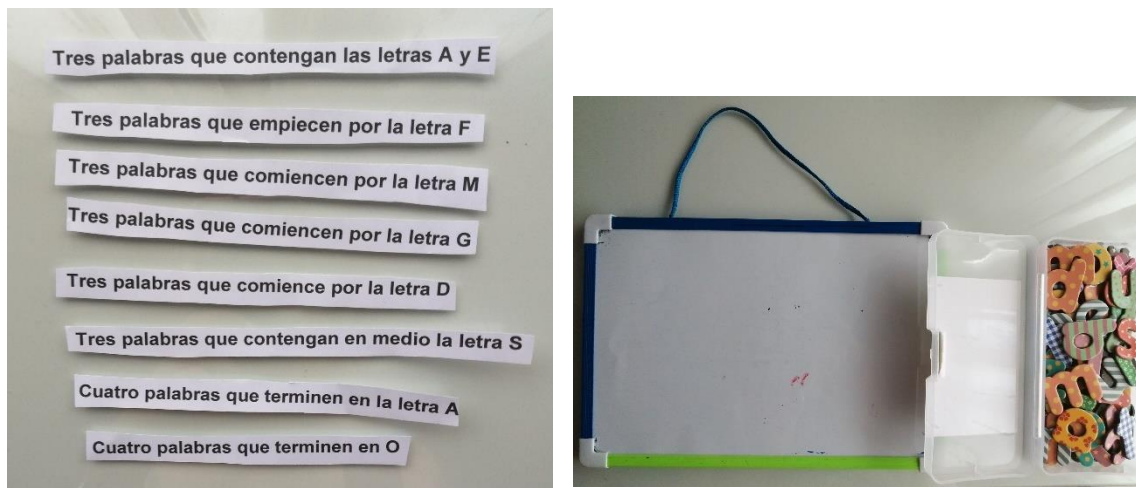
-Anexo IV: Tarjetas con imágenes y palabras para la actividad “Emparejados”



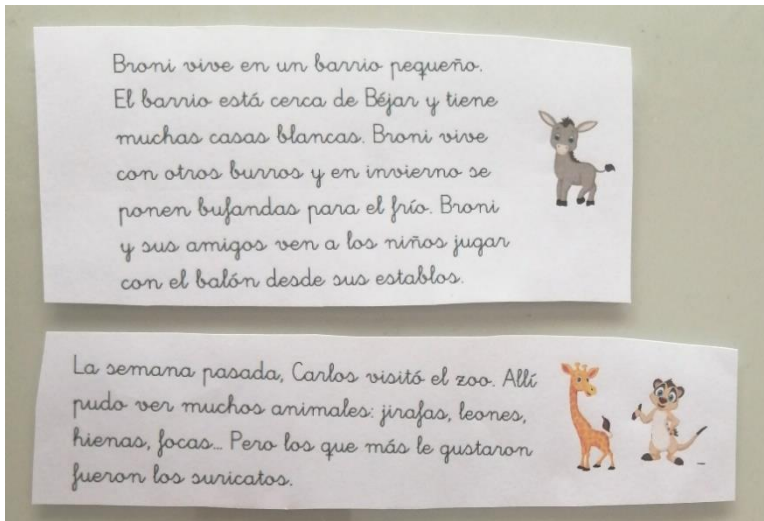
-Anexo V: Tarjetas con imágenes de seres mitológicos y pseudopalabras para la actividad “Anónimos”



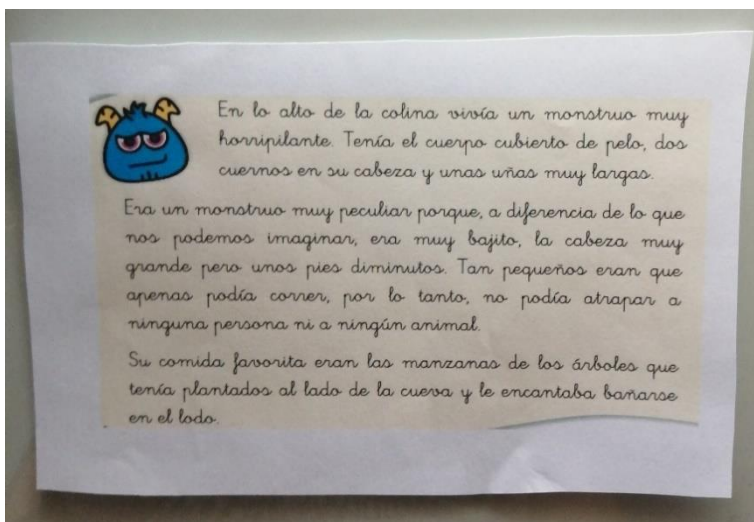
-Anexo VI: Tiras con instrucciones, letras móviles y pizarra magnética para la actividad “El generador de palabras”



-Anexo VII: Textos cortos para la actividad “¿Te acuerdas?”



-Anexo VIII: Texto utilizado para la actividad “¿Te acuerdas?” de la segunda sesión



-Anexo IX: Juego didáctico “Alfabetino” para la actividad “Construimos palabras”

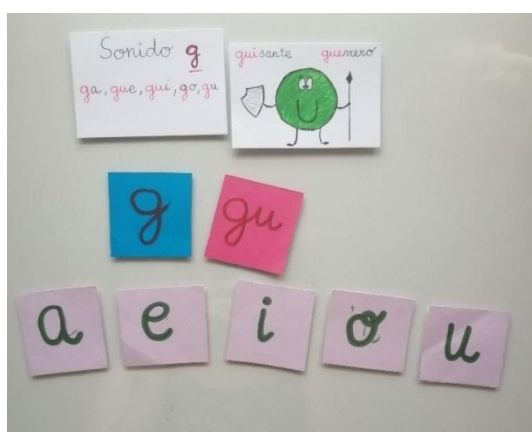


-Anexo X: Silabario y pseudopalabras para la actividad “La búsqueda de sílabas”

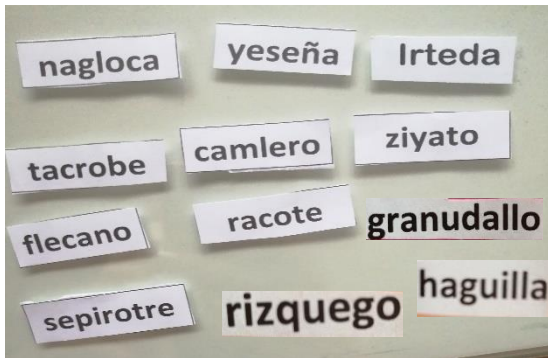
| | | | |
|-----------------|----------------|----------------|-----------------|
| gino | ajugeta | seprugo | redituna |
| cadrero | oluche | plamera | silote |
| clavisto | jumidra | dabure | trachama |
| pecrado | blatu | gradico | miteca |



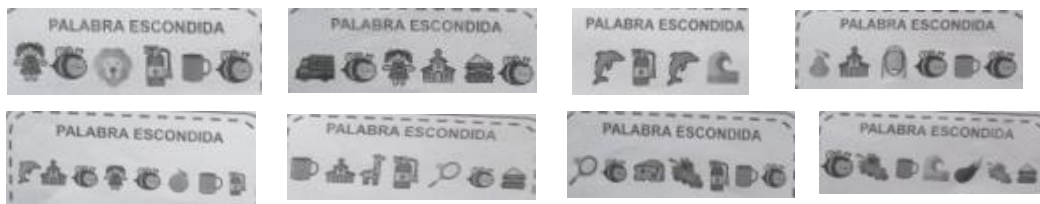
-Anexo XI: Carteles de cartulina e imágenes de la actividad “La sílaba correcta”



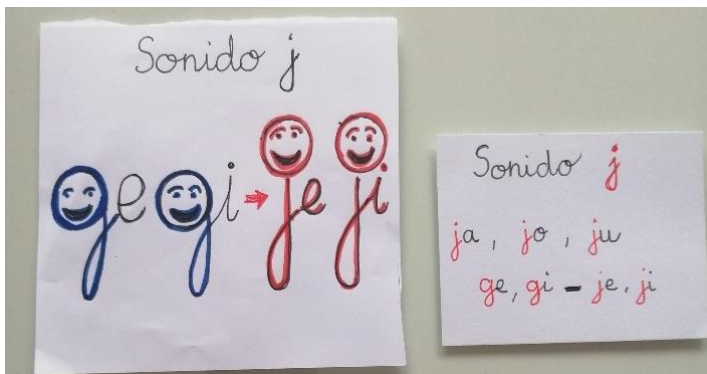
-Anexo XII: Tarjetitas con pseudopalabras y bandeja de sal de la actividad “Con tus dedos”



-Anexo XIII: Tarjetas con pictogramas para la actividad “La palabra oculta”



-Anexo XIV: Cartelitos, listas de sílabas y palabras e imágenes de la actividad “La sílaba correcta II”



| | | | | | | | |
|----|----|----|----|-----|-----|----|-----|
| ja | ge | go | ju | gue | jo | je | ja |
| ja | ju | ge | gu | gi | jo | je | gui |
| ga | ja | gu | ju | ji | je | ge | jo |
| ju | ja | gu | je | ge | gue | go | ga |

bruja viejo jamón tijera girasol joven genio
 oreja gente jabón recoge oveja mágico gemelo
 pájaro paisaje perejil página mago ejercicio
 gitana traje gato juguete gorro vegetal jinete
 guante hijo golpe gallo jarra ojo rojo
 gusano espejo




-Anexo XV: Textos cortos y cuestiones para la actividad “Escondite de palabras”

Quando Miguel duerme,
 sueña con gigantes,
 verdes, juguetones
 y con los pies muy grandes

Quando Sara duerme,
 sueña con lagartos,
 con la piel muy roja
 y los dientes blancos


A Luis, por las noches,
 le gusta soñar,
 que nada con delfines
 y caballitos de mar



Encuentra todos los animales que aparezcan en los sueños

Aquella casa parecía abandonada, pero Pedro y Rosa insistieron en entrar. Cuando estaban dentro, escucharon un ruido y salieron a correr hasta que vieron salir de la casa a un extraño pajarico con unas fuertes garras. Los niños, aún asustados, volvieron a entrar en la casa y vieron algo brillar a lo lejos. Cuando se acercaron vieron un baúl viejo y repleto de telanaras, pero decidieron abrirlo y...


¡era un gran tesoro!



Encuentra la palabra "garras"

El lagarto Paco,
 canta para pasar el rato.
 Sus canciones son graciosas,
 pero las melodías algo soacas.
 Acompaña sus canciones,
 con bailes muy molonas

Para bailar lleva zapatillas,
 sombrero y hasta pajarita.
 Es un lagarto muy simpático,
 lo conocen hasta en el Atlántico.
 ¡Qué lagarto tan genial!
 A todos cae fenomenal



Encuentra una palabra que se repita tres veces

-Anexo XVI: Tarjetas con imágenes de la actividad "Inicio y final"

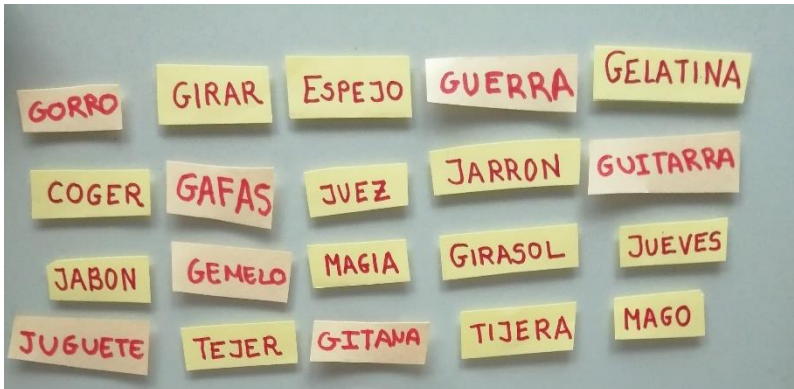


-Anexo XVII: Plantilla del gusano, fichas de colores y lista de palabras de la actividad "El gusanito de sílabas"



Balón Clavo Negro
Comida Alcalde Camino
Vecino Pintura Pez
Estanque Adulto Azúcar
Cabeza Chocolate Cuchara
Hombre Manguera Deporte
Cepillo Sartén Caramelo
Zapato
Libreta Ventana

-Anexo XVIII: Tarjetitas con palabras y ficha con oraciones para la actividad “Palabras rebeldes”



- Gujando con el gato me rompió las jafas
- El ajua goteaba encima de una joma
- De noche, ante la hojera, solo se oía el canto de los grillos
- El jardinero de la escuela nos ayudó a sembrar varios árboles
- Javier invitó a todos sus amigos a gujar videojuejos el fin de semana
- Mis abuelos se fueron de viage a Europa
- Me justa jugar al fútbol
- La girafa tiene un cuello muy alto
- Ayer me compré unos juantes rogos
- Jaime es muy joloso
- Estudió jeometria en el colejio

-Anexo XIX: Río con piedras simulado para la actividad “Sorpresas en el río”



-Anexo XX: Ficha con palabras y frases “divididas” para la actividad “Palabras divididas”

| | | |
|------------|------------|-------------|
| SEMANA | COLUMPIO | BANDERA |
| PARACUAS | BIBLIOTECA | LLAVERO |
| RADIO | PLÁTANO | CARRUSEL |
| PELOTA | CORBATA | HELICÓPTERO |
| AMIGO | TORMENTA | PUEBLO |
| DINOSAURIO | COHETE | BOMBERO |
| DICICLETA | TEATRO | HELADO |
| ARMARIO | TENEDOR | PULSERA |

Frases partidas

Tema una cam. en Madrid.

Mi nequita se llama Nala.

Pene tiene un coche amarillo.

Manuel tiene muchos bis.

Carmen está en la cama.

Mamá tiene 4 hijos.

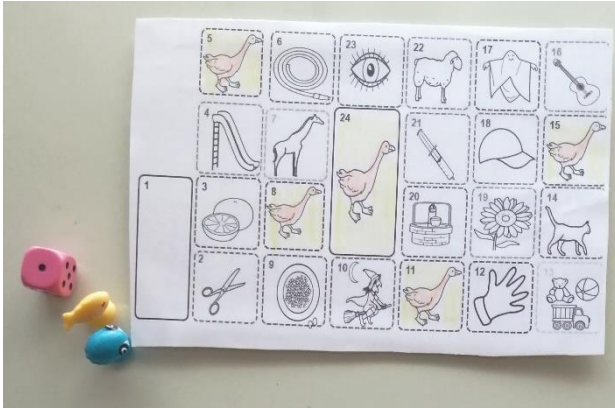
A las seis vamos a comer.

Mañana es domingo.

-Anexo XXI: Cartones y fichas con pictogramas para la actividad “Bingo de rimas”



-Anexo XXII: Materiales de la “Oca de la g y la j”



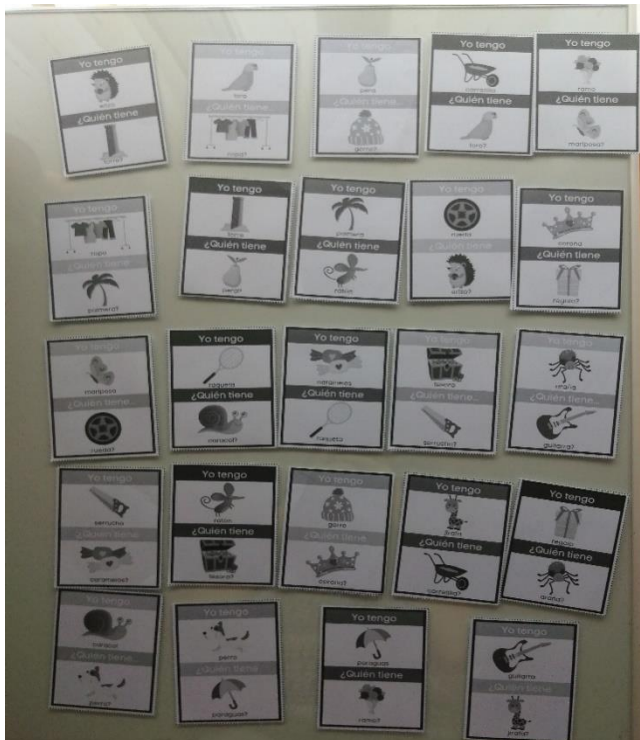
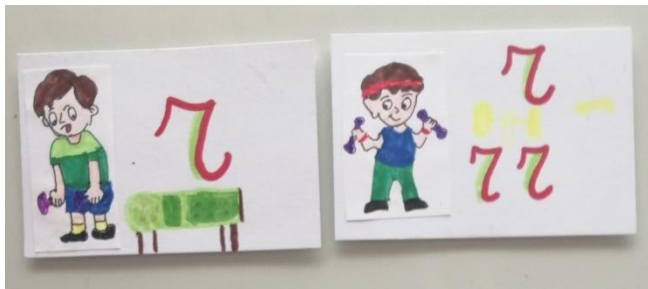
-Anexo XXIII: Sellos y secuencias de la actividad “Sellos ordenados”



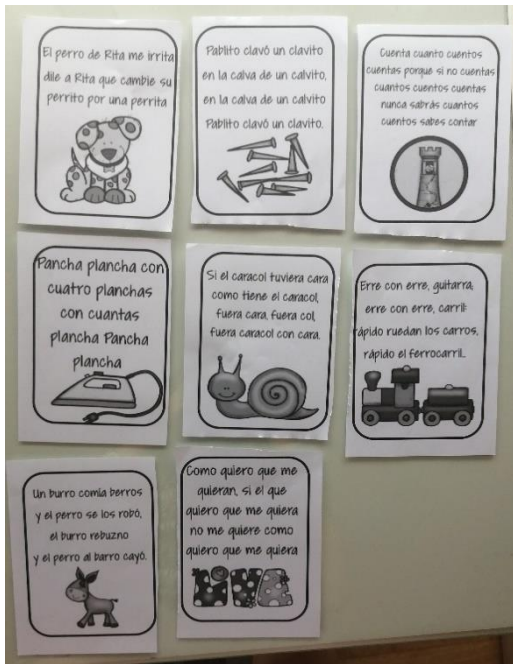
-Anexo XXIV: Tiras de papel con pictogramas de la actividad “La palabra intrusa”



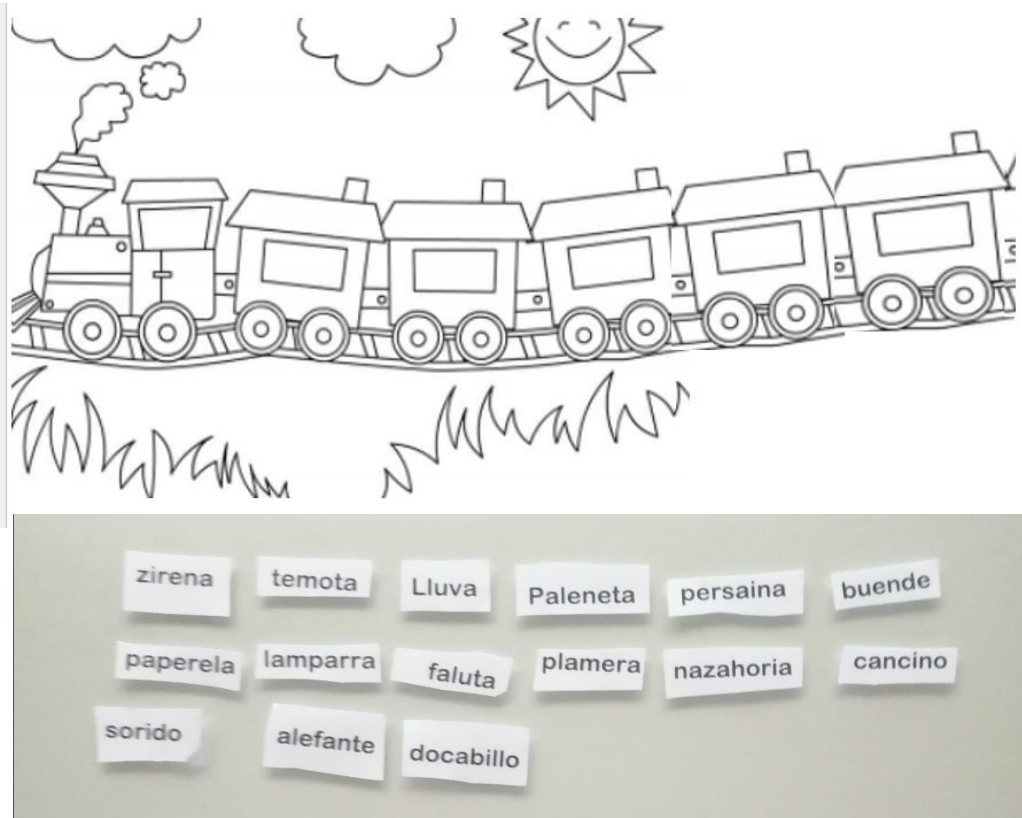
-Anexo XXV: Cartelitos, tarjetas con las frases “Yo tengo - ¿Quién tiene...?” e imágenes para la actividad “Jugamos con la r”



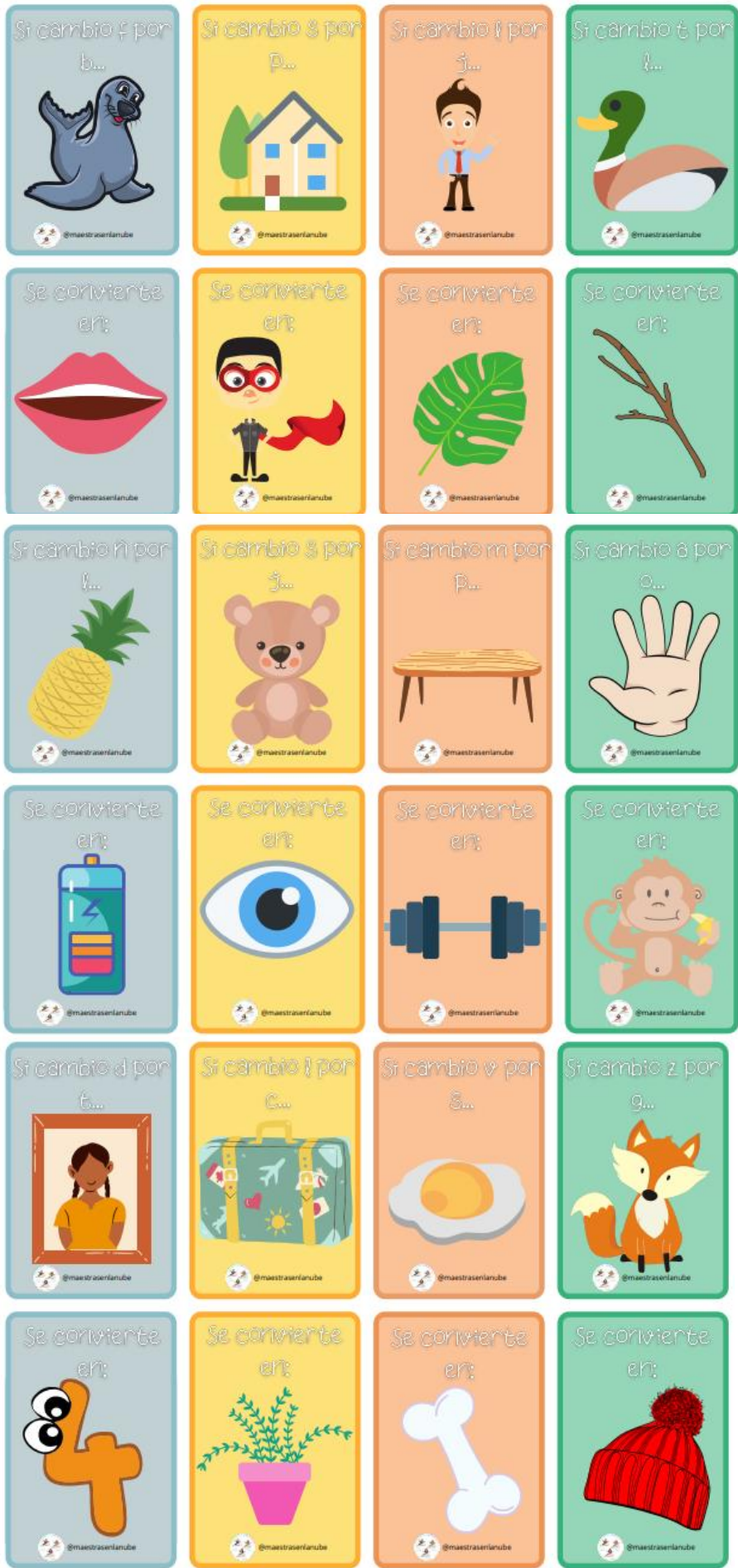
-Anexo XXVI: Tarjetas con trabalenguas de la actividad “Trabalenguas sin piedad”



-Anexo XXVII: Pseudopalabras y plantilla del tren para la actividad “¡Silabas al tren!”



-Anexo XXVIII: Tarjetas de la actividad “Magia con palabras”



-Anexo XXIX: Tarjetas con palabras de la actividad “Palabras inventadas”






-Anexo XXX: Fichas de papel con sílabas para la actividad “Memory de sílabas”

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| ra | ne | si | so | nu |
| ar | es | in | os | ur |
| nu | an | ro | er | si |
| so | ur | er | sa | in |
| na | as | re | en | ni |
| in | no | on | ru | un |
| es | ri | ro | os | an |
| ne | or | ra | ro | en |
| ar | nu | ur | is | su |
| na | re | si | no | ru |

-Anexo XXXI: Fotocopia con instrucciones e imágenes para la actividad “Con detalle”

Lee y sigue las instrucciones

¿Has montado alguna vez en alguno de estos vehículos?
 Primero vas a colorear el símbolo del vehículo que sirve para transportar personas heridas. Luego colorea las ruedas del vehículo que sirve para apagar incendios y la sirena del vehículo menos pesado.
 Después rodea los metros que mide el vehículo más pesado y subraya el peso del vehículo más corto.
 Rodea el nombre del vehículo que mide 5 metros, colorea las ventanas del vehículo más pequeño y dibuja una manguera al lado del vehículo más largo.
 Y, por último, escribe en el renglón situado encima de cada vehículo su nombre, quitándole la segunda sílaba, (be, li y bu) y lee lo que quedaría.

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| bomberos | policia | ambulancia |
| 10 metros | 3 metros | 5 metros |
| 12.000 kilos | 2.000 kilos | 8.000 kilos |

-Anexo XXXII: Tarjetas con oraciones para la actividad “Frasas incompletas”

Eliminar la última palabra. Repite la frase eliminando la última palabra. 6

| 1ª Serie | | 2ª Serie | |
|-----------------------------|-------------------|---------------------------|------------------|
| 1 Lucas compra el pan | Lucas compra el | 1 El vaso no tiene agua | El vaso no tiene |
| 2 Carlos bebe zumo | Carlos bebe | 2 Me gusta la ensalada | Me gusta la |
| 3 Fabiola lee un cuento | Fabiola lee un | 3 Han cerrado el parque | Han cerrado el |
| 4 Habla más bajito | Habla más | 4 La rueda se ha pinchado | La rueda se ha |
| 5 Antonio tiene dos aviones | Antonio tiene dos | 5 Paula sube despacio | Paula sube |
| 6 Está lloviendo mucho | Está lloviendo | 6 Alonso plancha | Alonso |
| 7 Recoge los juguetes | Recoge los | 7 Está nevando hoy | Está nevando |

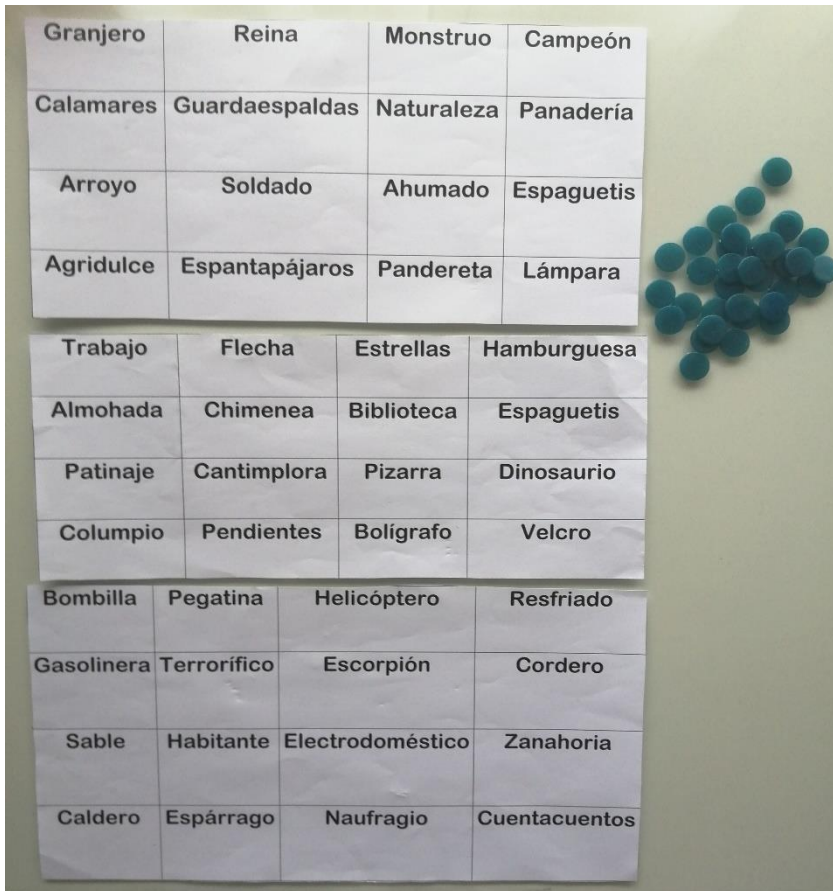
| 3ª Serie | | 4ª Serie | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------------|----------------------|
| 1 El columpio está rojo | El columpio está | 1 El semáforo está rojo | El semáforo está |
| 2 Álvaro dobla la camisa gris | Ávaro dobla la camisa | 2 He dibujado un árbol | He dibujado un |
| 3 Fran tiene un peluche | Fran tiene un | 3 El avión despega | El avión |
| 4 He comido gusanos | He comido | 4 Tengo un abrigo | Tengo un abrigo |
| 5 Elena tose mucho | Elena tose | 5 Me gusta la tarta de fresa | Me gusta la tarta de |
| 6 El agua está fría | El agua está | 6 Habla más alto | Habla más |
| 7 El árbol crece | El árbol | 7 Hemos terminado ya | Hemos terminado |

Elimina la primera palabra. Repite la frase eliminando la primera palabra. 7

| 1ª Serie | | 2ª Serie | |
|-------------------------|-----------------|---------------------------|-------------------|
| 1 Está lloviendo | lloviendo | 1 Celia escribe una carta | Escribe una carta |
| 2 Carolina salta | Salta | 2 Fran está muy cansado | Está muy cansado |
| 3 David come lechuga | Come lechuga | 3 Hace mucho calor | Mucho calor |
| 4 Clara estudia francés | Estudia francés | 4 Estoy haciendo deberes | Haciendo deberes |
| 5 Hay cuatro pájaros | Cuatro pájaros | 5 Ella tiene fiebre | Tiene fiebre |
| 6 Diana tiene miedo | Tiene miedo | 6 Dibuja despacio | despacio |
| 7 Blanca corre | Corre | 7 Hugo hace deporte | Hace deporte |

| 3ª Serie | | 4ª Serie | |
|---------------------------|-------------------|-----------------------------|---------------------|
| 1 Eva está durmiendo | Está durmiendo | 1 Iván sube las escaleras | Sube las escaleras |
| 2 Huete muy bien | Muy bien | 2 Tengo frío | frío |
| 3 Tengo frío | frío | 3 Jaime recoge sus juguetes | Recoge sus juguetes |
| 4 Estamos comiendo sopa | Comiendo sopa | 4 El perro ladra | Perro ladra |
| 5 Brian tiene guantes | Tiene guantes | 5 La leche está caliente | Leche está caliente |
| 6 Inés hace la comida | Hace la comida | 6 Es muy difícil | Muy difícil |
| 7 Nacho fríega los platos | Fríega los platos | 7 Hace frío en la calle | Frío en la calle |

-Anexo XXXIII: Materiales de la actividad “Bingo de palabras”



-Anexo XXXIV: Fotocopia de un texto con pseudopalabras camufladas para la actividad “Camuflados”

Mi viaje a París

Ya hacía tiempo que llevaban planeando aquel viaje. Recuerdo que me lo dijo estando en el campo, con mi tío Santi, mi hermano Santiago y mi prima Carmen. Me dijo: - ¡ya lo tengo, te regalaré un viaje a Disneyland! Ya la verdad me quedó parado, porque no sabía muy bien que era eso, pero por la cara que puso mi abuela cuando se lo dijo debía ser un sitio chulo. Pues de aquello ya ha pasado más de un año y mañana será el gran día. Estaba todo preparado ya que a las diez y veinte en punto sale el avión hacia París. Al final, mi tío no nos pudo acompañar porque en el trabajo no le daban permiso, y tampoco mis primos Carmen y Rafa, pero sí mis hermanas Santiago y Alejandra y mis primas Beatriz y al pequeña Julia.

Meditamos mucho esa mañana, porque aunque ya teníamos el coche cargado con todas las maletas, mi padre decía que nunca se sabe como puede estar el tráfico. Nada más llegar al aeropuerto, Alejandro, mi hermano pequeño, que siempre se queda embobado con todo lo que ve, se saltó de la mano de mi madre y para cuando mi padre acabó de descargar las maletas no lo veíamos. Mi padre, que nunca se suele poner nervioso, salió corriendo de un lado para otro gritando su nombre. Yo me quedé al cuidado de mi hermano Santiago y mi madre fue a buscarlo por otro lado. Yo me empecé a preocupar, porque aunque íbamos con mucho tiempo, si no encontrábamos parando a mi hermano podríamos perder el vuelo.

FRANCE

Cuando mi madre ya empezada a llorar, apareció muy contento a hombros de un policía y salió corriendo llamándonos a voces. Mi madre lo miró muy seria y el tan contentino empezó a contar que se lo había pasado bomba. Que salió corriendo porque quería ver un avión de cerca y

cuando se dio cuenta no nos veía y empezó a llamarnos y un policía muy amable lo cogió en brazos y le dijo que no se preocupase que él lo iba a llevar con sus padres. Lo que contó después no me lo podía ni creer. Sacó del bolsillo una cacholatina para mí y otra para mi hermano Santiago. Dice que para que no nos enfurásemos con él, por perder el vuelo, le pidió al policía que le comprase una cacholatina para cada uno. Yo no sabía si reír o llorar, aunque gracia no me hacía. Al final, todos empezamos a reír y no podíamos parar. De pronto mi padre miró el reloj y dijo, riendo cada uno su maleta que en diez minutos sale el avión. En mi vida había corrido tanto. Mi padre iba primero con la maleta más grande y mi hermano Alejandro de la mano, que ya no lo soltaba, aunque él protestaba, porque quería ir solo.

Detrás Santiago y por último mi madre y yo. Cuando llegamos a la puerta del avión ya estaba todo el mundo sentado y al aparecer Alejandro mi tío y mis primas Julia y Beatriz empezaron a aplaudir y a preguntar que había pasado. Mi hermano muy contento contó todo lo ocurrido y ellos no paraban de reír, sobre todo cuando contó lo de las cacholatinas. Todos reían menos yo, que hasta que no bebí un poco de agua no podía ni hablar.

-Anexo XXXV: Ruedas de papel y pinzas para la actividad “Ruedas de palabras”

puerto
del
el
sale
barco

comprado
verde
he
un
lápiz

estación
lejos
muy
está
la

mueve
el
los
viento
mantel

tren
ha
tarde
el
llegado

seis
la
de
tarde
son
las

patio
mesas
lava
del
papá
las

alta
torre
muy
la
está
del
reloj

-Anexo XXXVI: Dados con pictogramas para la actividad “Dados cuentacientos”



-Anexo XXXVII: Tarjetas elegidas para la actividad “Emparejados” de la décima sesión



-Anexo XXXVIII: Pseudopalabras seleccionadas para la actividad “Sorpresas en el río” de la décima sesión

cracol **picina** **tueno** **chocolate** **lamápara**




bomderos **paperela** **crapeta** **sanbía**

calavo

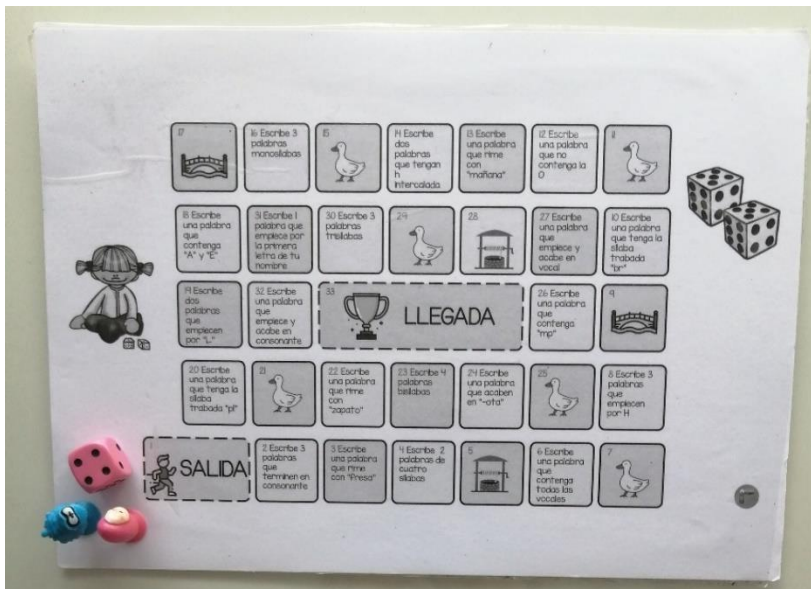
-Anexo XXXIX: Texto con instrucciones e imágenes seleccionado para la actividad “Con detalle” de la décima sesión

Lee y sigue las instrucciones

Los padres de María, Eva y Ana han hecho una merienda para celebrar la victoria de sus hijas. Rodea el nombre de la que metió más goles. Subraya el número de goles que metió María. Dibuja un tenedor al lado de la fruta de la que jugó de portera y rodea con un círculo el puesto en el que jugó Eva. Después tacha la fruta que se comió cada niña. La que metió tres goles se ha comido una fresa, la que metió cinco goles se ha comido una naranja y la que paró tres se ha comido dos plátanos.

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| María tres goles defensa | Eva tres goles portera | Ana cinco goles delantera |

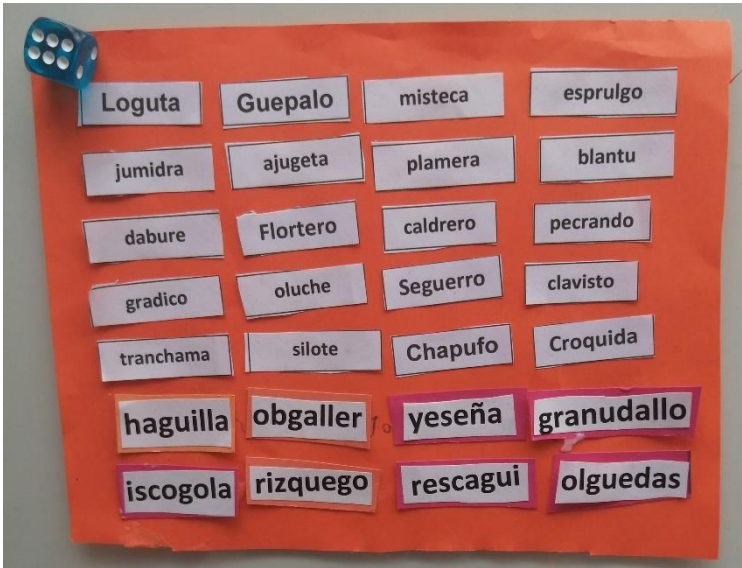
-Anexo XL: Materiales para la actividad “La oca fonológica”



The board game consists of 48 numbered squares with the following instructions:

- 17. Escribe 3 palabras monosilábicas.
- 18. Escribe una palabra que empiece por la primera letra de tu nombre.
- 19. Escribe dos palabras que tengan h intercalada.
- 20. Escribe una palabra que tenga la sílaba trabada "pr".
- 21. Escribe 3 palabras que terminen en consonante.
- 22. Escribe una palabra que rime con "zapato".
- 23. Escribe 4 palabras trabadas.
- 24. Escribe una palabra que acabe en "ata".
- 25. Escribe 3 palabras que empiecen por H.
- 26. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 27. Escribe una palabra que tenga la sílaba trabada "te".
- 28. Escribe una palabra que contenga "mp".
- 29. Escribe 2 palabras de cuatro sílabas.
- 30. Escribe una palabra que contenga todos los vocales.
- 31. Escribe 3 palabras que empiecen por H.
- 32. Escribe 1 palabra que empiece por la primera letra de tu nombre.
- 33. Escribe 3 palabras trabadas.
- 34. Escribe una palabra que empiece y acabe en consonante.
- 35. Escribe 3 palabras que empiecen por H.
- 36. Escribe una palabra que contenga la O.
- 37. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 38. Escribe 3 palabras que empiecen por H.
- 39. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 40. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 41. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 42. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 43. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 44. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 45. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 46. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 47. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.
- 48. Escribe una palabra que empiece y acabe en vocal.

-Anexo XLI: Materiales para la actividad “Sin mirar”



-Anexo XLII: Tarjetitas de papel de la actividad “Generador de frases”

