

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta de Atención Temprana a la dislexia en el aula de Educación Infantil

Trabajo fin de grado presentado por:

Titulación:

Línea de investigación:

Director/a:

Rosa María Avellan Ferri

Grado de Educación Infantil

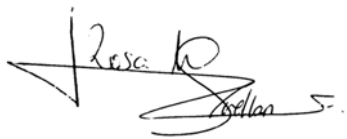
Propuesta de intervención

Roberto Sánchez Cabrero

Valencia

10 de Julio del 2015

Firmado por:



Resumen

El problema de la dislexia como uno de los trastornos del aprendizaje en la población infantil ha sido un tema recurrente para muchos profesionales, los cuales han propuesto diferentes enfoques. En el presente TFG se ha tratado de diseñar una propuesta de atención temprana a la dislexia en el aula de Educación Infantil, aunque este trastorno a estas edades no suele ser diagnosticado. Para ello, primero se ha realizado un recorrido en la conceptualización, sintomatología, comorbilidad y tratamiento general de la dislexia para seguir con la propuesta de intervención concreta, la cual ha sido diseñada con un enfoque fonológico como punto de partida para el desarrollo del léxico visual y la fluidez lectora. Se ha pretendido que sirva de apoyo o guía para aquellos profesores que dentro del aula de Educación Infantil quieran adelantarse en la ayuda de un posible trastorno que algunos de sus alumnos podrían padecer.

Palabras Claves

Dislexia, Atención Temprana, Propuesta de Intervención, Lectoescritura.

Índice

1. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO FIN DE GRADO.....	4
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA REALIZACIÓN Y DE LA UTILIDAD DEL PROYECTO.....	4
1.2. PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL PROYECTO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	8
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	8
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	8
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. CONCEPTO DE DISLEXIA	9
2.1.1. <i>Tipos de dislexia</i>	12
2.1.1.1. Dislexia fonológica	13
2.1.1.2. Dislexia superficial.....	13
2.1.1.3. Dislexia mixta	13
2.2. SINTOMATOLOGÍA.....	13
2.3. COMORBILIDAD ASOCIADA A LA DISLEXIA	14
2.4. TRATAMIENTO GENERAL CON ALUMNOS DISLÉXICOS	16
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA A LA DISLEXIA EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	17
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN LEGAL	17
3.2. COMPETENCIAS BÁSICAS A DESARROLLAR	17
3.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS	18
3.4. CRITERIOS METODOLÓGICOS	19
3.5. CONTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN TEMPRANA	20
3.5.1. <i>Contenidos conceptuales</i>	20
3.5.2. <i>Contenidos procedimentales</i>	21
3.5.3. <i>Contenidos actitudinales</i>	21
3.6. CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN.....	22
3.7. ACTIVIDADES A REALIZAR EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL	22
3.7.1. <i>Para el segundo curso del segundo ciclo de educación infantil</i>	22
3.7.1.1. Actividades para la conciencia fonológica.....	23
3.7.1.2. Actividades para la conciencia silábica.....	27
3.7.2. <i>Para el tercer curso del segundo ciclo de educación infantil</i>	30
3.7.2.1. Actividades para la conciencia silábica.....	30
3.7.2.2. Actividades para la conciencia de la minúscula	31
3.7.2.3. Actividades para la conciencia léxica	32
3.8. ESPACIOS Y RECURSOS	33
3.9. EVALUACIÓN.....	34
3.9.1. <i>Evaluación de la conciencia fonológica</i>	34
3.9.2. <i>Evaluación de la conciencia silábica</i>	35
3.9.3. <i>Evaluación de los objetivos didácticos</i>	36
3.9.4. <i>Evaluación de la metodología utilizada</i>	36
3.9.5. <i>Evaluación de las actividades desarrolladas dentro de la propuesta</i>	37
3.9.6. <i>Evaluación de los recursos utilizados</i>	37
3.9.7. <i>Evaluación de los resultados obtenidos</i>	37
3.10. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES A SEGUIR EN CASA	37
4. CONCLUSIONES	39
4.1. LIMITACIONES.....	40
4.2. PROSPECTIVA.....	40
4.3. CONCLUSIONES FINALES	41
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
6. ANEXOS	47
6.1. ANEXO 1. EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA	47
6.2. ANEXO 2. EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA SILÁBICA	47

6.3.	ANEXO 3. EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS	48
6.4.	ANEXO 4. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA.....	48
6.5.	ANEXO 5. EVALUACIÓN DE UNA DE LAS ACTIVIDADES.....	48
6.6.	ANEXO 6. EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS UTILIZADOS	49
6.7.	ANEXO 7. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	49

1. INTRODUCCIÓN AL TRABAJO FIN DE GRADO

En este apartado el lector va a encontrar una introducción dividida en tres partes para una mejor comprensión de la misma. En primer lugar, encontraremos la justificación de este Trabajo Fin de Grado (en adelante: TFG), en el cuál se explicará al lector por qué he elegido este proyecto y su utilidad científica y educativa. El segundo apartado se encargará de mostrar de forma general la estructura que sigue este proyecto, y para finalizar en el tercer apartado estarán especificados tanto el objetivo general como los objetivos específicos que este TFG pretende que se cumplan con la realización de este trabajo.

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA REALIZACIÓN Y DE LA UTILIDAD DEL PROYECTO

Durante la realización del Grado de Educación Infantil nuestra universidad nos ha ofrecido para nuestra formación contenidos en los que aparecen las dificultades del aprendizaje, y dentro de estas, aparece la dislexia, aunque el desarrollo de este tema se realizó desde un punto de vista meramente teórico, tanto en la detección como en saber que les ocurre neurológicamente a las personas disléxicas, por lo que, como futura profesional de la educación, he notado una carencia en mi formación en lo que respecta a la metodología a seguir y a las actividades concretas que se pueden aplicar dentro del aula ordinaria con estos alumnos¹. Por este motivo, la realización de este TFG, como colofón a mis estudios, me ha supuesto la oportunidad perfecta para profundizar en este ámbito y complementar mi formación universitaria.

La guía de Madrid con la dislexia, (2013) nos ofrece una definición de la dislexia de forma sencilla, la cual se entiende como un trastorno de la lectura que pueden presentar niños cuyo nivel intelectual es normal, y además no presentan ningún otro problema físico, pedagógico o psicológico.

Para entender la gravedad de la dislexia solo hace falta basarnos en los datos epidemiológicos que existen al respecto. Shaywitz (1998, citado en Expósito, 2002) sitúa a la dislexia como el trastorno del aprendizaje más frecuente en la población infantil, estimándola entre el 5-17 %. Puente (2011) habla de que la dislexia se presenta entre el 8 y el 10 % de la población, independientemente de la zona geográfica y características étnicas que posean. Finalmente, en un estudio aún más reciente, García (2012) muestra cómo la incidencia de las personas disléxicas puede variar entre el 6 y el 9 % dependiendo del criterio diagnóstico. Si el ratio en nuestras aulas es de 25 a 30 alumnos, estamos hablando de 2 a 3 alumnos por aula que pueden presentar dislexia en términos generales, por lo

¹ Se generalizará a lo largo de todo el texto en género neutro para favorecer la lectura del documento sin ánimo de ofender a ninguno de los dos géneros.

que se puede afirmar con rotundidad que la dislexia es un problema con el que se van a tener que enfrentar todos los profesores de educación infantil en algún momento de su desarrollo profesional, por lo que es muy conveniente que sepan cómo afrontarlo.

En cuanto a la gravedad de la dislexia, Márquez (2009) nos dice que *“las alteraciones profundas son más difíciles de superar que las leves.”* (p.6), de esta forma si el grado de dislexia es leve, se puede llegar a leer y escribir muy bien, mientras que las personas que presenten un grado de dislexia intensa siempre tendrán ciertas dificultades para llevar a cabo esta actividad. Este hecho, hace que la intervención temprana sea fundamental para paliar la incidencia de la dislexia, por lo que si se trabaja de forma específica desde el comienzo del aprendizaje lector, las consecuencias asociadas a dicho trastorno serán menos graves, (Suarez, 2009).

Defior y Serrano (2011) en su artículo “Los procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia”, nos dicen que:

“El reconocimiento de las palabras escritas de forma fluida se considera la piedra angular de la lectura y requisito fundamental que posibilita la comprensión lectora. Existe un amplio consenso en la comunidad científica sobre la estrecha relación entre los procesos fonológicos...y la adquisición de la lectura y la escritura,...habilidades que por otra parte serian deficitarias en la dislexia.” (p.79).

Debemos tener en cuenta que la lectura es una habilidad instrumental muy importante para el aprendizaje. A través de ella, no solo ampliamos nuestros conocimientos, también ampliamos nuestro vocabulario que nos ayudará a poder expresarnos mejor, mejorar nuestra ortografía al poder ver de forma repetida las palabras, de esta forma mejoramos nuestra memoria ortográfica, también estimulamos nuestra mente, ya que nos permite pensar, ordenar e interrelacionar aquello que leemos, nos proporciona entretenimiento y que desarrollemos nuestra imaginación, evita el estrés al permitirnos estar concentrados en ella y también previene de posibles pérdidas de memoria al ejercitar la mente.

Al tener en cuenta todos estos beneficios que nos proporciona la lectura se entiende cuán importante es ésta en el desarrollo personal de nuestros niños. De hecho, existen los Planes de Lectura dentro de los Proyectos Educativos de Centro para incentivar en la lectura a todos los niños, desde la etapa de Educación Infantil hasta el Bachillerato, para que forme parte de su vida. Y es en este punto donde debemos proporcionar la ayuda necesaria a aquellos niños que tienen dificultades en este aspecto, ya que cuanto antes se intervengan sus posibles problemas con la

lectura, antes el niño podrá aprender a un ritmo normal y podrá evitar un posible retraso en el aprendizaje con otros niños de su misma edad.

Tenemos que tener en cuenta que las personas disléxicas son personas que tienen Dificultades Específicas de Aprendizaje², y por lo tanto tienen el amparo dentro de la vigente normativa española. En concreto encontramos la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que nos habla de equidad para hacer referencia a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, también nos habla de la flexibilidad a la hora de adecuar la educación a las diferentes necesidades que los alumnos puedan tener. De hecho el Título II, Capítulo I, Art. 71 de la LOE, que trata sobre el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)³ nos dice:

"Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado."(p. 51).

También encontramos en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) unos apartados donde aparece nuevamente la equidad en la igualdad de oportunidades y en la inclusión educativa. Además esta ley añade en su artículo 79 bis. Medidas de escolarización y atención en el que dice:

"1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades. 2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. 3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas."(p. 39).

Por todo lo expuesto, la administración educativa debería valorar la importancia de ofrecer tanto a maestros como a padres diferentes programas, metodologías y actividades, tanto de atención

² El alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje en adelante se conocerá como DEA.

³ El Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en adelante se conocerá como ACNEAE.

temprana como continuada, para que estos niños no se vean abocados a un fracaso escolar. Hay que entender que ante cualquier tipo de retraso, dificultad o trastorno en los alumnos, habrá que realizar una propuesta de atención temprana adecuada. En el caso de las personas disléxicas, su diagnóstico se puede retrasar hasta el segundo ciclo de Educación Primaria, lo que supone un retraso escolar importante si anteriormente no se han tomado medidas compensatorias. Por este motivo me parece interesante realizar una propuesta de atención temprana a la dislexia para el aula de Educación Infantil, ya que, no solo es importante intervenir cuando ya tenemos un diagnóstico en firme, sino que se puede intervenir de forma temprana con una metodología preventiva para todo el alumnado o para aquellos alumnos que puedan presentar signos de alerta ante la dislexia, lo cual no supondría inconveniente alguno a los alumnos sin problemas y proporcionaría una valiosa ayuda a los alumnos que comiencen a tener problemas con la lectura o que muestren los primeros síntomas disléxicos.

1.2. PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL PROYECTO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo se va abordar el diseño de una propuesta de intervención para la atención temprana de aquellos alumnos que presenten síntomas de dislexia y se encuentren en la etapa de Educación Infantil.

Para abordar la realización de este proyecto de fin de grado, se comenzará planteando los objetivos que queremos alcanzar, desde el final o general a los específicos en los que se subdivide el objetivo general del proyecto. Posteriormente, se aborda el tema en toda su complejidad a través de un marco teórico, en el que se explicará la dislexia de una forma conceptual y operativa de la misma y donde se incluirán las tipologías existentes, su sintomatología, la comorbilidad asociada al alumno disléxico, y por último, una breve descripción del tratamiento que habitualmente reciben los alumnos disléxicos en el aula.

Es imprescindible desarrollar estas cuestiones para entender a qué nos enfrentamos cuando se habla de dislexia. Una vez se tiene claro qué es y qué problemas conlleva la dislexia, es el momento de afrontarla. Para ello, posteriormente se expone una propuesta de intervención temprana de la dislexia para el aula de Educación Infantil, donde se enmarcará la dislexia dentro del contexto legal, para proseguir con los objetivos de la misma, competencias a adquirir por parte de los alumnos, contenidos desarrollados en el aula, la metodología utilizada, el periodo de implantación de la misma y las actividades concretas a desarrollar en el aula. También se realizará una mención en cuanto a metodología y actividades que se pueden seguir en casa.

Por último, nos enfrentaremos a las limitaciones que encontramos a la hora de poder aplicar una metodología más adecuada en cuanto a la atención temprana de la dislexia en el aula de Educación Infantil y con una conclusión personal sobre esas limitaciones y la prospectiva de futuro que podemos encontrarnos.

1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

1.3.1. Objetivo general

- Diseñar una propuesta de atención temprana para alumnos con posibles síntomas de dislexia en aulas de educación infantil.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Definir conceptual y operativamente la dislexia y mostrar sus posibles manifestaciones en Educación Infantil.
2. Definir las distintas tipologías de dislexia de inicio en Educación Infantil.
3. Concretar su problemática y las distintas formas de afrontamiento e intervención.
4. Determinar una metodología adecuada a seguir en el aula ordinaria con los niños que presentan dislexia en Educación Infantil.
5. Pautar actividades concretas para aplicar en el aula, dentro del formato propuesta de intervención.
6. Determinar una forma válida de evaluación de los beneficios de la propuesta diseñada.

2. MARCO TEÓRICO

En el marco teórico se realizará un primer acercamiento a la dislexia desde una lectura conceptual, para que se entienda a qué nos enfrentamos cuando hablamos de dislexia. También se abordará la sintomatología que presenta, para poder reconocerla en nuestras aulas. Seguirá con la problemática que conlleva tener dislexia, para terminar en el tratamiento que habitualmente reciben nuestros alumnos en las clases.

2.1. CONCEPTO DE DISLEXIA

La dislexia ha sido estudiada a lo largo de la historia reciente por muchos investigadores, ocasionando una evolución en su definición y conceptualización a lo largo de los años. Así, encontramos que los orígenes de la dislexia están ligados con problemas de afasia adquirida⁴ (Gayán, 2001).

La primera referencia que encontramos del término dislexia la realiza Berlin en 1872 al utilizarla para describir un caso de una persona adulta con dislexia adquirida. Más tarde, en 1917, Heinshelwood sentó las bases sobre la ceguera de palabras, según él, el defecto recaía en la adquisición y almacenamiento en el cerebro de la memoria visual de las letras y palabras, (Heinshelwood, 1917, citado en Gayán, 2001).

En Estados Unidos, entre los años 1925 y 1948 el neurólogo Torrey Orton, después de estudiar a 3.000 personas con problemas lingüísticos, descubrió una correlación entre el retraso en la lectura y otros factores, como el de ser zurdo o ambidiestro. También realizó otros descubrimientos, como el que esta anomalía o defecto era más común en personas de la misma familia, introduciendo de esta forma la genética en la dislexia. Así, años después Herman, en 1959, proporcionaba una definición de la dislexia, en la cual venía a decir que esta era un defecto en la adquisición de la lectura y la escritura debido a factores hereditarios y acompañada de dificultades con otros símbolos, sin que existieran defectos intelectuales o sensoriales, (Gayán, 2001).

Más tarde fueron surgiendo teorías más modernas. Fueron Liberman, Liberman y Shankweiler en 1971 quienes demostraron la importancia del lenguaje y del habla en el desarrollo de la capacidad de leer. Esto también fue refutado por Luria en 1974, quién sugirió que tanto las habilidades de la lectura, la escritura como la del habla formaban parte de una misma actividad, (Luria, 1974, citado en Gayán, 2001).

⁴ La afasia adquirida consiste en una pérdida brusca o deterioro del lenguaje como consecuencia de una lesión cerebral en las áreas fronto-temporales-parietales del hemisferio dominante. Morales, (2013)

En 1972 Mattinglay señaló que tener un buen conocimiento fonológico era esencial para aprender a leer correctamente, pero ese mismo año Naidoo observó que las personas disléxicas tenían problemas en la capacidad de almacenamiento de la memoria, aportando que estas personas tenían más problemas que los meramente de deficiencia fonológica. Esta observación vendría refutada posteriormente por Blachman, Torgesen y Otaiba y Fuchs, los cuales vinieron a decir que aproximadamente un 30% de los niños con situación de riesgo ante la dislexia, no parecen beneficiarse de este tipo de entrenamientos, (Blachman, 1997; Torgesen, 2002; Otaiba y Fuchs, 2002, citados por Soriano, 2007). Así, de esta forma, las teorías de la dislexia como problema visual fueron relegadas por aquellas que defendían a la dislexia como un problema más lingüístico, (Mattinglay, 1972; Naidoo 1972; citados en Gayán, 2001).

También se produjeron avances en la neurobiología. De hecho, Galaburda y Kemper en 1979 encontraron una correlación entre la anormal simetría del plano temporal del cerebro con la dislexia, (Galaburda y Kemper, 1979 citados en Gayán, 2001).

Como se ha observado, muchos autores han querido definir el concepto a lo largo de la historia, investigando tanto su problemática como su origen. En este trabajo solo se pretende que el lector entienda de una forma clara a qué se refiere cuando se habla de dislexia y para ello se exponen varias definiciones.

Según la RAE (2012), *"la dislexia es una dificultad en el aprendizaje de la lectura, la escritura o el cálculo, frecuentemente asociada con trastornos de la coordinación motora y la atención, pero no de la inteligencia"*. Esta definición que proporciona la RAE puede servir para saber de forma general qué es la dislexia, pero insuficiente para entenderla educativamente, ya que no aporta datos de su causa ni de su sintomatología, tan importantes para proceder en una intervención temprana en el aula. Para ello, se debe comparar con las diversas definiciones que han ido aportando diferentes investigadores y asociaciones.

Dentro de la rama de la psicología, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, en su más reciente edición, la quinta, en adelante DSM-V (2014), incluye a la dislexia dentro de los “trastorno de la lectura” y lo incluye en el capítulo de trastornos del aprendizaje específico. Entre sus criterios diagnósticos se incluye:

- A. Se presentan dificultades para aprender y utilizar herramientas escolares como se indica por la presencia de uno o más de lo descritos a continuación, los cuales deben persistir al menos 6 meses a pesar de haber sido intervenidos adecuadamente.

1. Lectura trabajosa, lenta e imprecisa
 2. Dificultad para entender lo que se ha leído
 3. Deletreo dificultoso
 4. dificultad en la expresión escrita
 5. Dificultad para llevar a cabo y entender, cálculos, sentidos numéricos así como hechos numéricos
 6. Dificultad para el razonamiento matemático
- B.** Las habilidades académicas afectadas se encuentran cuantificablemente por debajo de la edad cronológica y causan problemática clínicamente significativa.
- C.** Comenzaron en el periodo escolar.
- D.** Estas dificultades no se explican mejor por ningún impedimento sensorial, problema neurológico o mental, falta de escolaridad, instrucción o educación debidas.

Estos criterios diagnósticos vienen a corroborar la definición que ofrece Alcántara (2008), en la cual entiende a la dislexia como una discrepancia entre el potencial de aprendizaje y el nivel de rendimiento de un sujeto, sin que el mismo presente síntomas de otra problemática, ya sea sensorial, física, motora o deficiencia educativa.

Después de haber analizado diferentes definiciones sobre el término dislexia, García Mediavilla (2007), nos viene a decir que, aun siendo la dislexia un trastorno en el aprendizaje de la lectura, ésta también se da en el aprendizaje de la escritura. Además, añade que las personas que padecen dislexia no tienen ningún déficit de inteligencia ni sensorial, pero sí pueden haber presentado un retraso en el desarrollo lingüístico a nivel fono articulador y en su fluidez, lo que inevitablemente deriva en un aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura más lento que el resto de niños de su edad, con las consecuencias de retraso educativo que eso conlleva en su escolarización.

Tras las diferentes definiciones que se han mostrado se puede entender qué es la dislexia. No obstante, también es muy importante saber qué causa la dislexia. En este sentido se ha evidenciado que la causalidad de la dislexia no es la falta de inteligencia, ni debe ser una causa educativa, por lo tanto, surge la duda sobre la etiología de este trastorno. Para Villalba (2010) *“la dislexia es un trastorno neurobiológico específico del aprendizaje, persistente y significativo, que afecta a la habilidad para reconocer palabras de forma eficiente y eficaz durante la lectura, p.19”*.

Esta teoría de Villalba de un trastorno neurobiológico viene refutada por la medicina después de que se hayan realizado diferentes estudios sobre cerebros disléxicos, en los cuales se ha observado que estos tienen dificultad en el acceso al área asociada al almacenamiento y reconocimiento de vocablos ya aprendidos, localizado en la parte posterior del hemisferio izquierdo (Grande, 2009).

Por lo tanto, se podría concluir que las personas disléxicas son aquellas que tienen una dificultad del aprendizaje causada por un trastorno. Este trastorno, no afecta a la inteligencia, aunque sí afecta a la capacidad que deberían tener los sujetos para el reconocimiento de palabras, y por lo tanto para la lectura.

2.1.1. Tipos de dislexia

Si se ha definido a la dislexia como un trastorno en el aprendizaje de la lectura, habrá que entender cómo se lee para saber dónde se puede encontrar dicho trastorno.

Autores como Cuetos y Valle (1988) señalan a los modelos de doble ruta como responsables en el aprendizaje de la lectura. Estos modelos sostienen que la lectura se realiza a través de dos procedimientos o rutas: una léxica o visual, también llamada ruta directa y otra no léxica o fonológica, también llamada indirecta.

Cuetos y Valle (1988) consideran la lectura léxica o directa a aquella lectura que se realiza de forma global, es decir, cuando para leer una palabra no es necesario descomponer dicha palabra en los diferentes grafemas que hay escritos, sino que se compara la palabra escrita con la memoria visual. Este tipo de ruta solo se puede utilizar en aquellas palabras que son más comunes, como por ejemplo: casa, mamá, coche, etc.

Por el contrario, Cuetos y Valle (1988) señalan por lectura fonológica o indirecta a la lectura que se realiza cuando se descomponen las palabras grafema a grafema, es decir, que para la lectura de la palabra "glosario", se leería: g-l-o-s-a-r-i-o. Este tipo de lectura suele utilizarse para aquellas palabras más desconocidas y que no forman parte de la memoria visual.

Una vez conocidos los modelos de doble ruta para la lectura, se pueden diferenciar los tipos de dislexia que existen.

2.1.1.1. Dislexia fonológica

Cuando se habla de dislexia fonológica, se habla de dificultades en la lectura de la ruta indirecta, es decir, que las personas que poseen dislexia fonológica no tienen problemas en leer palabras familiares, pero sí tienen problemas al leer palabras desconocidas, poco frecuentes y pseudopalabras. Esto se debe a que estas personas leen por la vía directa o visual, es decir, leen de forma global. Esto les lleva a cometer una serie de errores, como son: asimilar palabras desconocidas como si fueran conocidas, como por ejemplo ante la palabra "blaya", ellos van a leer "playa" y errores derivativos, donde se mantienen la raíces de las palabras, pero cambian los morfemas de estas, como por ejemplo: en vez de la palabra "apareció", leen "aparición" (Miranda, Vidal y Soriano, 2011).

2.1.1.2. Dislexia superficial

Se habla de dislexia superficial cuando las dificultades aparecen en la ruta directa, es decir, no se tienen problemas en leer cualquier palabra que sea regular, aunque estas sean desconocidas o pseudopalabras, pero sí tienen dificultades cuando las palabras son irregulares, lo que significa no seguir las reglas de conversión grafema-fonema, y también tendrán problemas en aquellas palabras que sean homófonas y en las acentuaciones, ya que su problema deriva de tener dificultades en la memoria visual u ortográfica, lo que significa tener problemas para detectar y recordar el orden y posición en que aparecen las letras (Miranda et al., 2011).

2.1.1.3. Dislexia mixta

La dislexia mixta se refiere a que las dificultades aparecen tanto en la ruta directa o visual, como en la ruta indirecta o fonológica. Y en consecuencia, las personas que padecen este tipo de dislexia presentan las dificultades lectoras descritas tanto en la dislexia fonológica como las descritas en la dislexia superficial (Miranda et al., 2011).

2.2. SINTOMATOLOGÍA

Cuando se habla de sintomatología en dislexia, se habla de todos aquellos síntomas o signos de alerta que se deben tener en cuenta para que los maestros o educadores identifiquen a las personas disléxicas. Estos síntomas van cambiando a medida que la persona crece, ya que la dislexia es un trastorno del aprendizaje, y por lo tanto evolutiva.

Este trabajo trata sobre la atención temprana en Educación Infantil y por lo tanto se centrará en aquella sintomatología que afecta a esta etapa educativa. Según Salinas (2009) estos son:

Para niños de 3 a 5 años:

- Desarrollo lento del vocabulario y retraso en el desarrollo del habla con dificultades para articular o pronunciar palabras.
- Tropezar al correr, saltar y brincar.
- Dificultad para seguir instrucciones y aprender rutinas.
- Falta de atención y aumento de la actividad e impulsividad.
- Dificultad para abotonar y abrochar o subir un cierre o cremallera.
- Retraso para memorizar los números, el abecedario, los días de la semana, los colores y las formas.
- Falta de control y manejo del lápiz y de las tijeras.
- Aparición de conductas problemáticas en sus habilidades sociales.

Otros síntomas según la guía general sobre la dislexia (ASANDIS⁵, 2010):

- Dificultad para identificar los sonidos asociados a las letras.
- Lectura en espejo.
- Historia familiar de problemas con la lecto-escritura.

2.3. COMORBILIDAD ASOCIADA A LA DISLEXIA

La problemática que puede conllevar ser un alumno disléxico es muy variada, y puede derivar en una gran comorbilidad⁶ de síntomas asociados. Según ASANDIS (2010) se pueden producir los siguientes "efectos colaterales" a nivel educativo y social:

⁵ ASANDIS es el acrónimo de la Asociación Andaluza de la Dislexia.

- Desinterés por el estudio, sobre todo si esta se produce en un núcleo familiar y educativo poco estimulante.
- Calificaciones escolares bajas.
- Marginados en su grupo de iguales, en el cual pueden llegar a ser considerados como retrasados intelectualmente, y que les puede generar una depresión.
- La familia y los profesores pueden considerarlos vagos, y además suele ser un reproche que se utiliza repetidamente pudiendo producir conductas disruptivas en el alumno para llamar la atención.
- Inseguridad ante cualquier tarea.

También se puede encontrar problemática a la hora de la identificación de las personas disléxicas. De hecho en el Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivado de las dificultades de aprendizaje: dislexia, se habla de problemática respecto al:

- criterio de exclusión, donde el profesional ha de discernir entre personas que pueden tener cierto retraso lector por alguna causa determinada o si la causa puede deberse el presentar dislexia.
- criterio de discrepancia, el cual se refiere a la discrepancia entre lo que el alumno/a puede llegar a hacer y lo que realmente hace. Hay que tener en cuenta que para establecer este criterio el alumno debe presentar un retraso de dos cursos de desnivel académico y por lo tanto el diagnóstico en firme vendría después de varios años de fracaso en el aprendizaje y todas las consecuencias que este fracaso conlleva a nivel personal y social.

Las consecuencias emocionales causadas por la dislexia, se agravan a medida que el diagnóstico tarda más en llegar. A los niños disléxicos se les suele considerar inmaduros y vagos, e incluso ellos mismos suelen verse incapaces de aprender, ya que les cuesta mucho a pesar del sobreesfuerzo. Esta concepción que tienen sobre sí mismos les lleva muchas veces a la evitación de la tarea y a actitudes agresivas o de enfrentamiento con el entorno, (Álvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007).

⁶ La comorbilidad es un término médico que hace referencia a la presencia de uno o más trastornos (o enfermedades), además de la enfermedad o trastorno primario, o al efecto de estos trastornos o enfermedades adicionales (Fenstein, 1970).

2.4. TRATAMIENTO GENERAL CON ALUMNOS DISLÉXICOS

El tratamiento que reciben generalmente las personas disléxicas pasa por un trabajo con los profesores especializados que vuelven a enseñar a los niños las técnicas de lectura, de un modo más adecuado a las posibilidades del niño. No obstante, la posible intervención dependerá de cuándo se haya realizado el diagnóstico, su celeridad, y del apoyo que realmente pueda llegar a tener tanto dentro del centro como a nivel familiar, (Márquez, 2009).

Este trabajo con el profesor especializado suele ser de una o dos sesiones individuales a la semana, con el intento de dar respuesta educativa a la necesidad específica del niño. Este trabajo consiste en la utilización de diferentes recursos materiales, ya sean visuales, auditivos, etc., como hacer uso de la nueva tecnología, (Álvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007).

Existen diferentes técnicas de trabajo que se suelen utilizar, Avaro et al. (2007):

- En la consecución de la consciencia fonológica, como por ejemplo aislar las palabras de una frase, aislar las sílabas de una palabra e aislar los fonemas de una sílaba.
- Para conseguir una fluidez lectora, trabajando la lectura de letras, de sílabas, de palabras y de frases, de forma progresiva de lo más sencillo a lo más difícil, con referencias visuales, puzzles de palabras, etc.
- Para trabajar la lectura comprensiva, empezando de la misma forma, de lo más sencillo, las palabras, a lo más complejo, la lectura de textos.

Como se ha dicho en anteriores apartados, la dislexia es un trastorno del aprendizaje que se traduce en un mal rendimiento escolar, provocando situaciones de inseguridad, de mal autoconcepto, e incluso de conductas inapropiadas en el aula. Estos efectos colaterales que tiene la dislexia también deben ser tratados junto con los problemas de lectura.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA A LA DISLEXIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

En la presente propuesta de intervención temprana a la dislexia, se pretende que los alumnos adquieran una aproximación a la lecto-escritura por la vía fonética, ya que los métodos de atención temprana de la dislexia deben ir de la mano con los métodos utilizados en la enseñanza de la lectura, de ahí que Alegría (2010) afirme que *"los métodos fónicos tienen una propiedad particularmente adecuada para enseñar a leer a niños disléxicos,...estos métodos dan al lector debutante recursos generativos"* (p.4).

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN LEGAL

La propuesta de intervención temprana que en este trabajo se recoge, tiene como punto de partida el cumplimiento del RD 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Si se tiene en cuenta el marco normativo de la LOE, esta sitúa a la lectura como uno de los pilares del desarrollo de la competencia de comunicación lingüística, ahora competencia lingüística, según la nueva normativa LOMCE. De hecho, la LOE, en sus enseñanzas mínimas, atribuye a la lectura y a la escritura como unas herramientas de construcción del conocimiento (Martín, 2008). En cuanto a la LOGSE, en su artículo 37.2 el cual habla de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, dice que esta atención se iniciará en el momento de su diagnóstico. Pero, si tenemos en cuenta los ratios de aula y la epidemiología de la dislexia, como se ha observado en apartados anteriores, se pueden tener de 2 a 3 alumnos disléxicos en el aula de infantil que no estén diagnosticados, y teniendo en cuenta que uno de los objetivos en la etapa de Educación Infantil, según el RD 1630/2006, de 29 de diciembre, es iniciarse en las habilidades de la lecto-escritura, y que este mismo decreto en su artículo 8 que trata sobre la atención a la diversidad dice: *"la intervención educativa debe contemplar la diversidad del alumnado, p. 475."*, y esto no se ve modificado por la LOMCE, se entiende que la atención temprana de la dislexia en el aula de Educación Infantil tiene un sentido práctico para el cumplimiento del mencionado objetivo.

3.2. COMPETENCIAS BÁSICAS A DESARROLLAR

Las competencias que se pretenden desarrollar en este trabajo de intervención temprana a la dislexia son:

- Competencia lingüística. Esencial para la comprensión lectora, que es deficitaria en el trastorno de la dislexia.
- Competencia social. Muy importante para entender los intereses de los demás, además de los propios, asumiendo actitudes y valores de convivencia.
- Competencia de la tecnología y de la comunicación (TIC), tan necesaria y práctica en el momento actual. Aprovechando sus posibilidades tecnológicas para afianzar sus aprendizajes.
- Competencia aprender a aprender. La cual adquiere un especial significado para construir el conocimiento a lo largo de la escolarización y después de esta, ya que esta competencia implica tanto aprender conocimientos como los mismos procesos de aprendizaje que utiliza la persona.

3.3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Los objetivos didácticos de este trabajo se basan en la consecución de una aproximación a lecto-escritura, tanto para los alumnos que puedan padecer el trastorno de la dislexia como para el resto de los alumnos. Para que esto ocurra, se requiere la consecución de los siguientes objetivos didácticos concretados en los siguientes criterios de evaluación asociados a cada objetivo:

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Aprender las diferentes letras que existen en el alfabeto.	1. El alumno será capaz de reconocer al menos un 70% de letras del alfabeto sin problemas.
2. Adquirir la conciencia fonológica.	2. El alumno será capaz de superar al menos el 70% de los test realizados en cuanto conciencia fonológica.
3. Adquirir la conciencia silábica.	3. El alumno será capaz de superar al menos el 70% de los test realizados en cuanto conciencia silábica.
4. Aprender las diferencias entre letra, sílaba, palabra y oración.	4. El alumno será capaz de diferenciar cuando se le habla de una letra, de una sílaba, de una palabra y de una oración al menos en el 70% de las ocasiones.
5. Diferenciar entre letras mayúsculas y minúsculas.	5. El alumno será capaz de diferenciar al menos el 70% de las ocasiones que se les presenten las letras en mayúscula o minúscula.
6. Adquirir ciertas reglas ortográficas.	6. El alumno debe haber asimilado que la lecto-escritura en español se realiza de izquierda a derecha y de arriba abajo.

3.4. CRITERIOS METODOLÓGICOS

La dislexia evolutiva, qué es la que se da en los niños en edad escolar, es genética y congénita (Vilches, 2014). Por ello, los niños que están en la etapa de Educación Infantil que presenten dislexia, la presentan aun no estando todavía diagnosticados. De ahí que se deba afrontar la dislexia con una metodología de atención temprana.

La metodología a seguir en un programa de atención temprana para la dislexia en el aula de Educación Infantil se puede enfocar a través de dos líneas de trabajo, que se entremezclan en cuanto a metodología y actividades a realizar en el aula. Una de esas líneas de trabajo tratará de adecuar la atención temprana para todos los alumnos del aula de Educación Infantil, y la segunda línea de trabajo, se basará en la recogida de datos para posibilitar la detección precoz de la dislexia, debiendo realizar labores de apoyo para aquellos alumnos que hayan mostrado signos de alerta en la detección precoz.

Cuando se habla de detección precoz de la dislexia, se habla de aquellas actividades que se puede seguir en el aula de Educación Infantil para encontrar los signos de alerta de los alumnos que presentan dislexia. Tal y como afirma Alegría, (2010) *"La posibilidad de una evaluación de las habilidades fonológicas y meta-fonológicas de los prelectores hace innecesario el criterio clásico de diagnóstico de la dislexia que exigía un atraso de dos o más años en la adquisición de la lectura"* (p.2).

Un prerequisite para el aprendizaje de la lectura es la conciencia fonológica, es decir, la correspondencia grafema-fonema, la cual, como se ha dicho en apartados anteriores, es deficitaria en algunos de los disléxicos. Desde este modelo, se han propuesto programas de estimulación de la conciencia fonológica (López, 2007).

El método fonético es un método que se engloba dentro de la metodología sintética, es decir, correspondencia entre el sonido y la grafía. En concreto el método fonético es aquel que parte de la enseñanza de la pronunciación de las letras (fonemas) y su correspondencia gráfica (Cantero, 2010).

Los métodos de conciencia fonológica son aquellos que se basan en la enseñanza de la unidad más pequeña, fonema, hasta la oración, pasando gradualmente de menor a mayor dificultad por la sílaba y la palabra. Estos métodos están muy estructurados y deben ser acumulativos (López, 2007).

Según los autores Alvarado et al. (2007) este método de enseñanza de la lectura debe realizarse dentro de los principios metodológicos que se proponen en la *Dislexia Action*, estos son: aprendizaje estructurado, acumulativo, significativo, partiendo siempre de lo que ya conoce el alumno y aprendizaje multisensorial, además de flexible y con una participación activa de los alumnos.

Además de la enseñanza del método lector, también existen unas medidas de atención a la diversidad que deberían tener una continuidad en cuanto al tratamiento posterior, estas medidas pueden dar cabida, tanto a la atención de la dislexia como a un refuerzo para todo el grupo-clase.

En este sentido el Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de aprendizaje, dislexia, (2011) nos habla de agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos en áreas o materias instrumentales, profesor de apoyo para reforzar aprendizajes instrumentales, modelo flexible para el horario lectivo, programas de refuerzo para aprendizajes no adquiridos o las adaptaciones curriculares.

En el mismo manual se puede encontrar que también el profesorado ha de tener cierta actitud hacia el alumnado que presente dislexia o pueda padecerla. En este sentido, el profesor ha de estudiar su posición en el aula para focalizar la atención, mantener el contacto visual en las explicaciones, comprobar que todos hayan entendido la tarea a realizar, dar más tiempo a la tarea, hacer valoraciones positivas sobre el trabajo y esfuerzo individualizado del alumno, así como evaluar sus propios progresos y comentar los errores con el alumno.

3.5. CONTENIDOS DE LA INTERVENCIÓN TEMPRANA

Cuando se habla de contenidos siempre se hace referencia a contenidos, tanto conceptuales como procedimentales como actitudinales.

3.5.1. Contenidos conceptuales

Respecto a los contenidos conceptuales de la presente propuesta de intervención, se pretende que los alumnos adquieran los conocimientos de:

- La adquisición de las diferentes letras que existen en nuestro alfabeto de forma fonológica y gráfica.

- La comprensión y diferenciación de la letra, la sílaba, la palabra y la oración dentro del lenguaje escrito como hablado.
- La comprensión y diferenciación entre la mayúscula y la minúscula.

3.5.2. Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales en la intervención temprana de la dislexia cobran gran importancia, ya que el orden de la lectura y de la escritura son fundamentales para el éxito en ellas. Por lo tanto, los contenidos procedimentales que se pretenden alcanzar son:

- La direccionalidad de la lectura y de la escritura.
- La comprensión y asimilación de algunas reglas ortográficas (las adecuadas al nivel de estudio).

3.5.3. Contenidos actitudinales

Dentro de los contenidos actitudinales se van a encontrar aquellos referidos, tanto a la actitud respecto a los contenidos conceptuales y procedimentales que se requieren para la consecución de los objetivos propuestos como a la actitud respecto al resto de la clase, profesor y del propio alumno. De esta forma, dentro de los contenidos actitudinales se encuentran:

- Valoración de la lectura y de la escritura como instrumento útil de comunicación.
- Compromiso ante las actividades propuestas.
- Participación activa ante las diferentes actividades planteadas, tanto de forma individual como grupal.
- Respetar los turnos de palabra del profesor y los compañeros.
- Afianzar la autoconfianza tanto para expresar opiniones dentro de las actividades como para realizarlas.

3.6. CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN

Esta propuesta de intervención está destinada para los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto para los alumnos de segundo y tercer curso de este ciclo, y de esta forma se van a dividir las actividades de la propuesta.

De acuerdo con el rendimiento que se muestra en la *curva de Kräpelin*⁷, la primera mitad de la semana es cuando los alumnos alcanzan mayor rendimiento, por lo que en estos primeros días se pueden realizar aprendizajes de mayor concentración y es al final de la semana cuando es recomendable utilizarlos para repasar, ampliar, evaluar, etc.

En este sentido, el presente trabajo propone que la intervención se realice con dos sesiones a la semana, una los martes y otra los viernes en horario matutino, a lo largo de los dos cursos. Cada una de estas sesiones no debe superar los 40 minutos.

Las evaluaciones que se realizarán serán cuatro por curso, una inicial para saber el punto de partida de cada uno de los alumnos, después se realizarán una evaluación de rendimiento al finalizar cada trimestre, siendo estas acumulativas, y de esta forma poder utilizar la del tercer trimestre como evaluación final del curso.

3.7. ACTIVIDADES A REALIZAR EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Las actividades a realizar van a basarse en la consecución de los objetivos didácticos anteriormente mencionados.

3.7.1. Para el segundo curso del segundo ciclo de educación infantil

En este apartado se van a diferenciar entre actividades para la adquisición de la conciencia fonológica y actividades para la adquisición de conciencia silábica.

⁷ La curva de Kräpelin muestra el grado de rendimiento que puede tener un alumno según el tiempo transcurrido. En esta curva se observan cinco fases, siendo la primera de precalentamiento, donde el alumno intenta centrar la atención; la segunda, donde hay una adquisición de conceptos; la tercera, donde se produce una asimilación de los aprendizajes; la cuarta donde se necesita un cambio de materia menos fatigante y la quinta fase, donde las tareas requieran atención, pero no tanta como en las primeras fases.

3.7.1.1. Actividades para la conciencia fonológica

En las primeras sesiones se trabajarán los fonemas, siendo los primeros para el aprendizaje las vocales y a continuación se introducirán las consonantes teniendo en cuenta que los diferentes grafemas aparecerán en todo momento en letra mayúscula.

Las actividades que se proponen a continuación son originales, salvo algunas que han estado inspiradas en otras, las cuales se referenciarán en el momento de aparición.

A continuación se van a describir las actividades que se pueden realizar con las diferentes letras:

Letra “D”

- El profesor va a escribir el grafema “D” en la pizarra e incluso va a describir como se realiza el trazado de la letra (ejemplo: para escribir la letra “D” hay que realizar una raya de arriba abajo y ponerle una gran barriga). Siempre se dirigirán a este grafema con el sonido fonético, nunca con el nombre que recibe en el alfabeto.
- Después el profesor va a pronunciar el fonema /d/ varias veces y todos los niños deben repetirlo con él. Incluso debe pedir que lo repitan de forma individualizada, para que el profesor pueda detectar cualquier anomalía. En este ejercicio es interesante que el profesor además de realizar el sonido del fonema /d/ explique a sus alumnos como deben colocar la lengua en la boca para que el sonido sea el correcto.
- El profesor anota en la pizarra las siguientes sílabas: DA – DE – DI – DO – DU y va a leerlas en compañía de los alumnos.
- Entre todos buscan palabras que empiecen o contengan el fonema /d/, y el profesor va a apuntar esas palabras en la pizarra.

Ejemplo 1:

DEDO – DADO - DIBUJO – DOS – DARIO – DIEGO – REDONDO

- El profesor reparte una ficha que contiene una sopa de letras, en ella los alumnos deben redondear todos los grafemas “D” que en ella aparezcan.

Ejemplo 2:

D	B	S	S	D	P
P	D	B	D	P	L
O	D	B	P	D	O
C	P	D	P	O	G
D	T	B	E	D	B
R	R	E	D	B	D

- Ejercicios de discriminación auditiva del sonido que se esté trabajando.

Ejemplo 3:

El profesor pronuncia tres palabras (ábaco, dedo, toro) y solo una de ellas contiene el fonema /d/, y los alumnos deben repetir aquella palabra que contenía dicho fonema (dedo).

A medida que se van introduciendo diferentes fonemas, a modo de repaso, se deben realizar ejercicios donde sean varios los fonemas protagonistas y no uno solo. A continuación se van a describir las actividades donde haya más de un fonema protagonista:

Letra "D, B y P"

- Se divide la pizarra en tres partes, cada una de ellas se dedicará a un fonema, en este caso a los fonemas /d/, /b/ y /p/. Los alumnos deben repetir el sonido de cada fonema varias veces, hasta que el profesor crea conveniente.
- Después el profesor va a pronunciar muy despacio y de forma muy clara varias palabras, cada una de ellas empezará por uno de los fonemas que se estén trabajando y los alumnos deberán indicar al profesor en que columna debe estar.

En esta clase de ejercicios siempre es interesante que los fonemas que se estén trabajando siempre aparezcan de un color diferente a las demás letras, de esta forma, los alumnos también tienen una referencia visual.

Ejemplo 4:

/d/	/b/	/p/
DEDO DOS DINOSAURIO DIEGO	BALÓN BOLA BEBER BOTA	PALO PINO PAN PODAR

- Se pueden realizar ejercicios de sopa de letras, donde únicamente aparezcan los grafemas que se estén estudiando.
- Ejercicios de sustitución de grafemas, buscando palabras con un significado real, pero diferente según la letra.

Ejemplo 5:

Se parte de la palabra DEDO.

Se sustituyen la dos “D” por dos “B” y se obtiene la palabra BEBO.

Estos ejercicios siempre se pueden hacer más amenos para los alumnos si se introducen palabras significativas y motivadoras, y si estas no se encuentran fácilmente, también se les puede pedir a los niños que hagan un dibujo por cada palabra que sustituyan.

- También se pueden realizar ejercicios de agudeza auditiva, donde el profesor relaciona el sonido de un fonema con un tipo de actividad concreta que los alumnos deben realizar.

Ejemplo 6:

Se relaciona /d/ con caminar con los brazos en alto, se relaciona /b/ con caminar de cuclillas y se relaciona /p/ con ir a la pata coja.

Hay que tener en cuenta que existen diferentes letras que comparten el mismo fonema, estos son:

- Fonema /b/ para los grafemas **b** (barco), **v** (vela) y **w** (wolframio).

- Fonema /θ/ para los grafemas **c** (cerca) y **z** (zarpar).
- Fonema /g/ para los grafemas **g** (gato) y **gu** (guitarra).
- Fonema /x/ para los grafemas **j** (jamás) y **g** (general).
- Fonema /i/ para los grafemas **i** (indio) y el grafema **y** (y).
- Fonema /k/ para los grafemas **c** (casa), **qu** (queso) y **k** (kilo).
- Fonema /r/ para los grafemas **r** (rey) y **rr** (corro).
- Fonema /u/ para los grafemas **u** (útil) y **ü** (desagüe).

En la introducción de este tipo de fonemas y grafemas hay que tener un especial cuidado, ya que son liosos para los alumnos, por lo que hay que introducirlos diferenciándolos muy bien con los demás.

Muchas veces en la introducción de la lecto-escritura en Educación Infantil se les suele dar por válido a los alumnos cuando confunden la “b” con la “v”, la “qu” con la “c”, etc. En este caso, que se está produciendo una propuesta de intervención temprana en cuanto a la dislexia, es conveniente que se enseñe a los alumnos sin este tipo de errores, es decir, que desde el principio se les introduzca las diferencias existentes. De esta forma también se pueden introducir diferentes actividades para que los niños puedan empezar a establecer estas diferencias.

Grafema “c” para fonema /k/ y /θ/

- La pizarra se divide en dos columnas, una para el fonema /k/ y otra para el fonema /θ/. Mientras tanto los niños deben buscar de entre unas hojas o recortes de revista o periódicos previamente seleccionados por el profesor palabras que empiecen por el grafema “C”. Después de tener varias palabras, el profesor las lee en voz alta para que los alumnos oigan la diferencia en la pronunciación y él mismo la apunta en la columna correspondiente. Después entre todos intentan encontrar la regla ortográfica.

Ejemplo 7:

c /k/	c /θ/
CASA	CEREZA
COCHE	CEBRA
CARLA	CINE
COHETE	CINTA

De esta forma los alumnos se sienten también protagonistas de su propio aprendizaje, ya que son ellos mismos los que tienen que descubrir las diferencias, aunque el profesor no deje de ser el guía para encaminarles a lo que ellos deben descubrir y posteriormente interiorizar. Para ello, el profesor puede simplemente poner de otro color la letra que va a continuación del grafema que se está estudiando, en este caso el grafema “C”.

Este tipo de letras más complicadas, hay que repasarlas muy a menudo y siempre remarcar las diferencias existentes.

3.7.1.2. Actividades para la conciencia silábica

Una vez se haya trabajado con todas las letras, hay que empezar a introducir la conciencia silábica dentro de la intervención temprana. Dentro de este apartado existen gran variedad de actividades que se pueden realizar.

- Actividades de segmentación silábica, donde el profesor realiza una palmada por cada sílaba que contiene cualquier palabra. Este tipo de actividades aunque parezcan difíciles son bastante intuitivas por parte de los alumnos.

Ejemplo 8:

CA (palmada) – SA (palmada)

CO (palmada) – CHE (palmada)

CE (palmada) – RE (palmada) – ZA (palmada)

Al mismo tiempo, se puede decir a los alumnos que cuenten las sílabas que tiene cada palabra y poder clasificar las palabras en largas (más de dos sílabas) o en cortas (dos o menos sílabas).

En este tipo de actividades, es muy interesante empezar con los mismos nombres de los alumnos, para después ir introduciendo palabras que estén utilizando en las diferentes unidades didácticas, de esta forma siempre se trabajará con palabras significativas del alumno.

Actividades de buscar las sílabas:

- Se realiza una sopa de letras, en este caso cada casilla de la sopa de letras estará formada por sílabas. La actividad a realizar por los alumnos consiste en identificar aquellas sílabas que proponga el profesor:

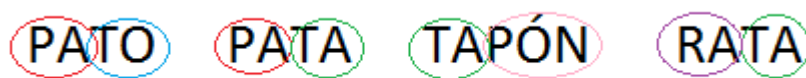
Ejemplo 9:

Buscar la sílaba “DA”.

DA	DE	DA	BA	PA	PE
SA	DA	TA	CA	BO	PI
DA	PE	BE	PO	CA	PE
BO	DI	DA	DE	SE	BE
CE	BE	PE	DE	PI	CI
BO	DU	BU	PO	PA	DA
DA	BA	BE	CE	CI	BA

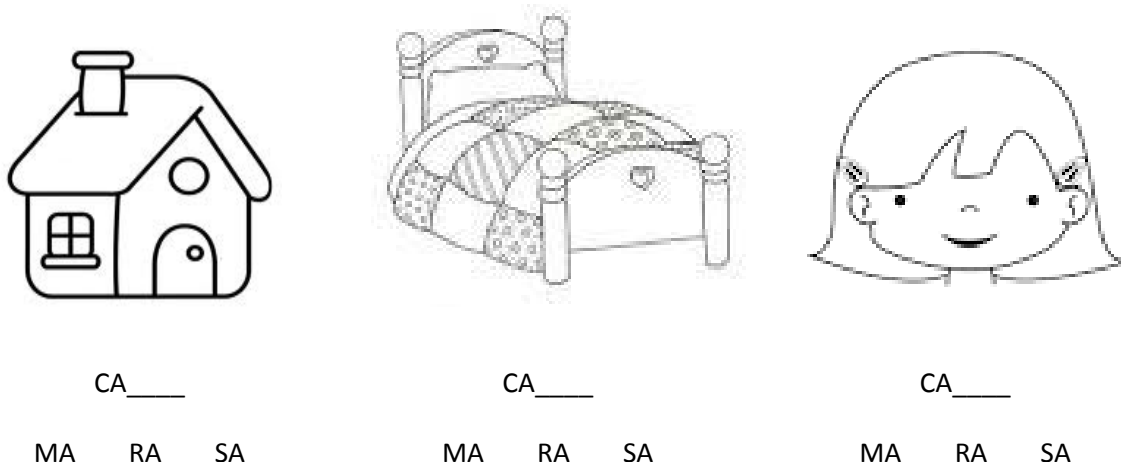
- El profesor plantea un listado de palabras que contenga una sílaba que se repite en todas ellas, y los alumnos deben identificarlas. Para que sea más visual para los alumnos, el profesor a la hora de plantear las palabras, las puede escribir en la pizarra y realizar alguna especie de marca que identifique claramente las diferentes sílabas. (Actividad inspirada en actividades para trabajar la dislexia de PYTAL, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje).

Ejemplo 10:



- Identificar las sílabas que faltan de unas palabras dadas a medias. Para facilitar la búsqueda, en cada palabra dada se adjunta el dibujo de referencia y además se les da varias opciones de sílabas que faltan.

Ejemplo 11:



Dentro de la conciencia fonológica también se pueden introducir actividades de sustitución de sílabas.

- Juego donde el profesor propone una sílaba y los alumnos deben introducir a continuación de esta otras diferentes y ver que palabras se pueden formar.

Ejemplo 12:

El profesor introduce la sílaba “CA” y los alumnos empiezan a decir: “MA”, “SA”, “LA”, “CO”, “CA”, etc. y forman: CAMA, CASA, CALA, CACO, CACA, etc.

- Este tipo de actividades puede tener múltiples variantes, pudiendo sustituir en vez de la primera sílaba, la segunda, la tercera, etc. o incluso añadiendo sílabas. Para ello son muy interesantes los puzzles de sílabas donde los alumnos pueden jugar a encajarlas de diferente forma y comprobar que resulta.

Todas las actividades que se han propuesto, se pueden realizar dentro de la utilización de diferentes herramientas, de esta forma se pueden utilizar las TIC⁸ dentro del aula, pudiendo utilizar hardware adaptado a este tipo de actividades o incluso diseñados por el mismo profesor y adaptándolo al nivel de los alumnos.

3.7.2. Para el tercer curso del segundo ciclo de educación infantil

En este curso las actividades a realizar en la propuesta de atención temprana van a ser similares a las del curso anterior, pero irán aumentando en el grado de dificultad, ya que se introducirán las palabras, y además éstas, a medida que avance el curso, también serán cada vez más complicadas. En este curso también empezarán a introducirse las minúsculas y las oraciones, por ello habrán actividades de conciencia silábica de repaso del curso anterior, actividades para la introducción de la minúscula y actividades para la conciencia léxica.

3.7.2.1. Actividades para la conciencia silábica

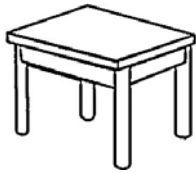
- Actividades para recordar lo aprendido el curso anterior: búsqueda de fonemas y búsqueda de sílabas en sopa de letras.
- Identificar cuantas sílabas contienen diferentes palabras dadas.
- Encontrar las sílabas comunes en diferentes palabras proporcionadas por el profesor.
- Etc.

Actividades nuevas:

- Ejercicios de ordenar las sílabas para construir palabras. En ellos aunque pueden existir diferentes variantes, una forma sencilla sería realizar una tabla con dos o tres columnas para las sílabas, otra para la palabra que han de formar y otra donde aparece un dibujo que servirá de guía de la palabra buscada. (Actividad inspirada en actividades para trabajar la dislexia de PYTAL pedagogía terapéutica y audición y lenguaje).

⁸ TIC como técnicas de la información y la comunicación.

Ejemplo 13:

SÍLABAS			PALABRA	DIBUJO
MA	CA			
SA	ME			
TOR	LLA	TI		
TA	PA	TA		
LOJ	RE			
SAN	A	DI		

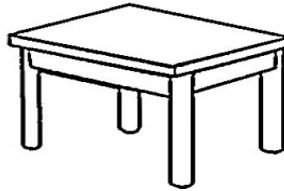
3.7.2.2. Actividades para la conciencia de la minúscula

- Imágenes por toda el aula donde haya un dibujo y las letras tanto en mayúscula como en minúscula por la que empieza ese dibujo.

Ejemplo 14:



C c CASA



M m MESA

- Buscar la minúscula de un grafema dado dentro de una sopa de letras, en la cual vienen entremezclados los grafemas en mayúsculas y minúsculas.

Ejemplo 15:

D	d	p	b	B
p	b	p	P	D
d	p	B	B	o
d	d	q	p	O
p	P	Q	B	D

- Cualquier actividad que se realice, copiar la misma palabra con minúsculas, aunque los alumnos no encadenen las letras.

3.7.2.3. Actividades para la conciencia léxica

- El profesor introduce frases cortas, en las cuales para que el alumno adquiera y asimile que existen diferentes palabras dentro de una oración, las separará por guiones. Posteriormente para una mayor motivación para los alumnos estas frases serán dibujadas por los alumnos.

Ejemplo 16:

CASA – ROJA



COCHE – AZUL



- El profesor tiene diferentes palabras escritas en papel plastificado y reparte varias de ellas a los grupos de la clase, previamente formados. Estos grupos de alumnos con las diferentes palabras que les ha tocado (con la ayuda del profesor), deben formar frases, para ello también dispondrán de preposiciones y conjunciones.

Ejemplo 17:

A uno de los grupos de la clase les ha tocado las palabras: COCHE – CASA - LA – EL – ESTA- ROTO – VENTANA – DEL – PUERTA – Y.

Los alumnos tienen varias opciones de oraciones: EL COCHE ROTO, LA VENTANA DEL COCHE, LA CASA Y EL COCHE, etc.

- Reconocimiento de palabras, donde el profesor escribe una oración en la pizarra y los alumnos deben contar cuantas palabras forma dicha oración.

Ejemplo 18:

EL COCHE ESTA ROTO = 4 palabras.

3.8. ESPACIOS Y RECURSOS

Los medios y recursos que se pueden utilizar dentro de esta propuesta de atención temprana pueden ser variados, ya que las mismas actividades se pueden utilizar en más de un formato. En este sentido, los recursos didácticos que se requieren para la realización de las diferentes actividades son:

- Fichas realizadas y adaptadas por el mismo profesor, para las sopas de letras, para las fichas de ordenar las sílabas, etc.
- La pizarra del aula. Aunque en este sentido también es interesante, si se puede utilizar, ya que es muy motivadora, la pizarra digital para la búsqueda de sílabas, ordenar las palabras, etc.
- Bits de letras, de sílabas y de palabras. Estos pueden ser de material ya existente o elaborado por el profesor o incluso por los alumnos.
- Revistas o periódicos para recortar palabras, letras o dibujos.
- El aula de informática para la utilización de algunos programas informáticos, tipo JCLIC u otros creados por el profesor.
- Tijeras, colores, pegamento, plastilina, etc.

También se debe contar con la colaboración del profesor de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje sobre todo para la colaboración en el diseño de las actividades o para el diseño de la recogida de datos para saber si el aula cuenta con algún alumno con síntomas de padecer dislexia.

3.9. EVALUACIÓN

En el presente TFG se evaluarán los siguientes apartados: la conciencia fonológica, la conciencia silábica, los objetivos didácticos, la metodología utilizada, las actividades, los recursos utilizados y los resultados obtenidos.

3.9.1. Evaluación de la conciencia fonológica

Para la evaluación de la conciencia fonológica se tendrán en cuenta las diez tareas propuestas por Lewkowicz en 1980, (Lewkowicz, 1980, citado por Márquez y de la Osa, 2003), ver anexo 1 diseñado *ad hoc*⁹ para este proyecto.

- Emparejar el sonido (fonema) con la palabra (por ejemplo emparejar el fonema /d/ con palabras como DOS, DEDO, DEDAL, DIBUJO, etc.).

⁹ Expresión latina que significa que el mencionado instrumento ha sido diseñado exclusivamente para su uso particular con esta propuesta.

- Emparejar palabras que empiecen por el mismo sonido (por ejemplo ¿comienza la palabra DOS como la palabra DEDO?).
- Reconocimiento de rimas (por ejemplo ¿rima DOS con TOS?).
- Pronunciar un sonido aislado de una palabra (por ejemplo ¿cuál es el primer sonido de la palabra DOS? o ¿cuál es el sonido último de la palabra TRES?).
- Pronunciar cada uno de los sonidos de una palabra de forma ordenada.
- Reconocer cuantos sonidos tiene una palabra.
- Combinar los fonemas para la formulación de una palabra (por ejemplo, ¿si decimos /d/, /o/, /s/ que palabra obtenemos?).
- Suprimir un fonema dentro de una palabra (por ejemplo, ¿si eliminamos el fonema /d/ de la palabra DOS que queda?).
- Reconocer el sonido eliminado de una palabra dada (por ejemplo, si primero decimos DOS y luego OS, ¿qué sonido se ha eliminado?).
- Sustituir fonemas de las palabras (por ejemplo, repetir la palabra BOL y después sustituir el sonido /b/ por el /g/, ¿qué palabra queda?).

3.9.2. Evaluación de la conciencia silábica

Para realizar la evaluación de la conciencia silábica (ver anexo 2 diseñado *ad hoc* para este proyecto), se utilizará básicamente los mismos apartados que en la conciencia fonológica, de esta forma se evaluarán las siguientes tareas:

- Emparejar el sonido de una sílaba con aquellas palabras que la contengan y tachar las que no la contengan (por ejemplo, emparejar la sílaba “DE” con palabras como DEDO, DEDAL, y tachar palabras como DIBUJO, DIARIO, etc.).
- Reconocimiento de rimas (por ejemplo ¿rima DOS con TOS?).
- Pronunciar una sílaba aislado de una palabra (por ejemplo ¿cuál es la primera sílaba de la palabra DEDO? o ¿cuál es la última sílaba de la palabra DEDO?).
- Pronunciar cada una de las sílabas de una palabra de forma ordenada.

- Reconocer cuantas sílabas tiene una palabra.
- Combinar las sílabas para la formulación de una palabra (por ejemplo, ¿si decimos “DE” – “DO” que palabra obtenemos?).
- Suprimir una sílaba dentro de una palabra (por ejemplo, ¿si eliminamos la sílaba “DAL” de la palabra DEDAL, que queda?).
- Reconocer la sílaba eliminada de una palabra dada (por ejemplo, si primero decimos DADOS y luego DOS, ¿qué sílaba se ha eliminado?).
- Sustituir sílabas de las palabras (por ejemplo, repetir la palabra DEDAL y después sustituir la sílaba “DE” por la sílaba “PE” ¿qué palabra queda?).

3.9.3.Evaluación de los objetivos didácticos

La evaluación de los objetivos didácticos tiene sentido para determinar si estos han sido adecuados para el fin pretendido, de esta forma se evaluará si (ver anexo 3 diseñado *ad hoc* para este proyecto):

- Los objetivos didácticos propuestos son adecuados para el nivel educativo.
- Los objetivos didácticos propuestos consiguen una óptima aproximación a la lecto-escritura, tanto para alumnos que no padezcan ningún tipo de trastorno del aprendizaje, como para alumnos que puedan presentar algún tipo de síntoma de dislexia.
- Los objetivos didácticos propuestos son adecuados para desarrollar una atención temprana en cuanto al trastorno de la dislexia.

3.9.4.Evaluación de la metodología utilizada

En cuanto a la metodología utilizada, la evaluación de esta se centra en (ver anexo 4 diseñado *ad hoc* para este proyecto):

- Si la metodología ha sido motivadora para los alumnos.
- Si ha sido útil con respecto a la realización práctica de las actividades.

3.9.5. Evaluación de las actividades desarrolladas dentro de la propuesta

Cada una de las actividades que se desarrollan en la propuesta de intervención temprana debe evaluarse (ver anexo 5 diseñado *ad hoc* para este proyecto), tanto en su contenido como en la forma de enfocarla, objetivo para la que fue diseñada, si resulta motivadora para los alumnos, etc. Esta información de cada una de las actividades ayudará a obtener la información necesaria para la evaluación de los siguientes apartados.

3.9.6. Evaluación de los recursos utilizados

Se deben evaluar tanto los recursos didácticos utilizados en la realización de las actividades como los recursos humanos que han colaborado y/o desarrollado en la práctica las mismas. Para ello se deben valorar los siguientes puntos (ver anexo 6 diseñado *ad hoc* para este proyecto):

- Si los recursos humanos utilizados han sido suficientes.
- Si los recursos didácticos han sido suficientes y adecuados para la realización de las actividades.

3.9.7. Evaluación de los resultados obtenidos

Finalmente, la evaluación de los anteriores apartados dará la información necesaria para valorar si los resultados obtenidos son o no satisfactorios dentro de los fines diseñados (ver anexo 7 diseñado *ad hoc* para este proyecto).

3.10. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES A SEGUIR EN CASA

La metodología y las actividades a realizar en casa deben ser parecidas a las mostradas en el aula. Para ello se requiere que la comunicación familia-escuela sea fluida. Es imprescindible que desde la escuela se informe a los padres de cómo se está enfocando la educación de los alumnos para que haya una continuación de esta en casa, por lo que se realizarán reuniones informativas a este respecto y se les aconsejará en cuanto a la ayuda requerida.

La ayuda desde casa es imprescindible, pero esta debe ser adecuada. Siempre se ha de trabajar desde un entorno motivador, con actividades alcanzables para los alumnos y que no se frustren, hay que darles tiempo para la resolución de los problemas y no deben notar malestar, mal humor o

desesperación por parte de los padres si las soluciones no son correctas o tardan en realizarlas, sino todo lo contrario, ellos han de notar confianza.

En cuanto a las actividades concretas, pueden ser muy variadas. De esta forma se pueden realizar actividades parecidas a las realizadas en el aula, pero también se pueden realizar otras muy sencillas y a modo de juego, como:

- Durante un paseo, jugar al veo, veo. El juego consiste en encontrar palabras que empiecen por un fonema determinado y esté a la vista para todos los participantes del juego.
- Estando sentados en el sofá, dibujar un grafema con el dedo en la espalda del otro y este último debe adivinar que grafema se ha dibujado.
- Si se está jugando en un foso de arena (o en la playa), se empieza a escribir letras o palabras y la otra persona debe leerlas.
- Inventar canciones o frases que rimen (por ejemplo, uno dice: “hola cara de bola” y el otro debe decir otra frase que rime del tipo: “hola, sándwich de cola”, etc.).
- En una pizarra o en folios pedir al niño que antes de realizar un dibujo primero debe poner lo que va a dibujar.
- Mientras el adulto recita varias sílabas, pedir al niño que diga “stop” después de oír determinada sílaba previamente propuesta.
- Jugar a encadenar letras o sílabas. Por ejemplo, uno dice: “DOS” y se sigue con “SETA”, “AVIÓN”, etc.

4. CONCLUSIONES

En este apartado se van a recuperar los objetivos del proyecto para valorar su cumplimiento uno a uno:

1. En relación al primer objetivo que consistía en definir conceptual y operativamente la dislexia y mostrar sus posibles manifestaciones en Educación Infantil, se ha realizado un repaso de las diferentes definiciones que sobre la dislexia han aportado diferentes investigadores, después de que estos hubieran estudiado operativamente la dislexia. También se ha aportado la definición conceptual de la RAE (2012) y los criterios diagnósticos del DSM-V (2014), así como un apartado concreto enumerando la sintomatología que puedan tener los alumnos disléxicos en la etapa de Educación Infantil.
2. Para cumplir el segundo objetivo que consistía en definir las distintas tipologías de dislexia de inicio en Educación Infantil, se ha aportado un apartado concreto donde se definen las diferentes dislexias en función del modelo de doble ruta en el aprendizaje de la lectura.
3. Concretar su problemática y las distintas formas de afrontamiento e intervención, que era el tercer objetivo, supuso realizar un apartado en el que se enumeraba la comorbilidad asociada al trastorno de la dislexia, los cuales fueron recogidos de la Asociación Andaluza de la Dislexia, ASANDIS (2010) y del Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivado de las dificultades de aprendizaje, en concreto de la dislexia. Posteriormente, se abordó el afrontamiento e intervención de la dislexia aportando diferentes técnicas de trabajo que se suelen utilizar para la misma.
4. En cuanto al objetivo de determinar una metodología adecuada a seguir en el aula ordinaria con los niños que presentan dislexia en Educación Infantil, se ha realizado dentro del apartado mismo de la propuesta de intervención un subapartado donde se han establecido los criterios metodológicos a seguir que diferentes autores proponen como adecuados para el afrontamiento de la dislexia en el aula.
5. Pautar actividades concretas para aplicar en el aula, dentro del formato propuesta de intervención, era el quinto objetivo, el cual se ha cumplido al elaborar dichas actividades, las cuales requerían conseguir una serie de objetivos didácticos inicialmente propuestos y que giraban alrededor de una aproximación a la lecto-escritura de forma óptima.
6. Como sexto y último de los objetivos específicos, se debía determinar una forma válida de evaluación de los beneficios de la propuesta diseñada, para ello se han establecido una serie de criterios de evaluación de los diferentes apartados que enmarca la propuesta de

intervención, estos han sido: de los objetivos didácticos, de la metodología, de los recursos, de las actividades y de los resultados.

Finalmente, con la consecución de los diferentes objetivos específicos que consideraba el proyecto, se puede considerar que el objetivo general de diseñar una propuesta de intervención temprana para alumnos con posibles síntomas de dislexia en aulas de educación infantil ha sido conseguido en su totalidad.

4.1. LIMITACIONES

Respecto a las limitaciones que han surgido respecto al alcance mismo del proyecto, se pueden enumerar las siguientes:

1. La propuesta está enfocada en una intervención fonológica, la cual se considera que es la adecuada para la intervención de personas disléxicas, pero como se ha explicado anteriormente, existen diferentes tipologías de dislexia, la fonológica, la superficial y la mixta, por lo que también sería conveniente crear una intervención cuyo objetivo fuera una intervención total, ya que un 30% de los niños que se encuentran en situación de riesgo no parecen beneficiarse de este tipo de entrenamientos.
2. No ha sido diseñada ninguna continuación que se pudiera aplicar en primaria.
3. Esta propuesta no ha sido aplicada a ningún grupo, por lo que su funcionamiento real está pendiente de validación.
4. La propuesta es generalizada para todos los alumnos de la clase, y por lo tanto habrá diferentes ritmos de aprendizaje, los cuales se deben tener en cuenta para adaptar la propuesta.

4.2. PROSPECTIVA

La prospectiva a seguir viene determinada de las limitaciones que se han encontrado respecto al proyecto, de esta forma se deberían seguir varios caminos:

1. El primer camino pasaría por tratar de solventar la limitación anteriormente mencionada de una intervención completa, para tratar de beneficiar al mayor número de alumnos disléxicos. Para ello se debería realizar un análisis en profundidad de las diferentes tipologías de la dislexia, para poder abordar una intervención con un mayor abanico de

posibilidades en cuanto a metodologías y prácticas a seguir tanto en el aula como en el núcleo familiar.

2. El segundo camino sería una continuación directa del presente proyecto. Este sería una implantación de intervención para la etapa de Educación Primaria.
3. El tercer camino vendría definido por su implantación en el aula y el seguimiento de estos alumnos durante los cursos posteriores para un posterior análisis de su validez y fiabilidad.
4. Y por último, al ser una propuesta generalizada para todos los alumnos, se debería realizar un seguimiento de ellos y proponer una intervención personalizada según las necesidades específicas requeridas.

4.3. CONCLUSIONES FINALES

La dislexia, un trastorno de la lectura, que según los datos epidemiológicos señalan como el trastorno del aprendizaje que más afecta a la población infantil, ha sido ampliamente estudiada en la historia reciente. Los diferentes investigadores que han estudiado la dislexia desde diferentes perspectivas, le han atribuido a esta: una relación con la afasia, una ceguera de palabras, un trastorno genético, un problema en el almacenamiento de la memoria, una correlación directa con una anormal simetría del plano temporal, entre otros. Después de todas las investigaciones que se han realizado sobre la dislexia, hoy en día aún sigue siendo un tema controvertido, porque sigue causando fracaso escolar.

El fracaso escolar causado por la dislexia viene provocado por el mismo trastorno en sí, ya que no existen asociados a este trastorno defectos intelectuales o sensoriales. Se ha de tener en cuenta que la dislexia es un trastorno de la lectura, y por consiguiente de la escritura, herramientas de construcción del conocimiento, según la misma LOE, y por lo tanto también de desarrollo personal. Esta deficiencia en el aprendizaje provoca efectos colaterales para el alumno disléxico, generalmente incomprendido por su grupo de iguales, profesores y padres, los cuales, antes de su diagnóstico, suelen considerar al niño como vago y/o poco inteligente provocando en él problemas de autoestima e inseguridad ante el afrontamiento de tareas, ya que no alcanzan comprender como no pueden llegar al mismo nivel lector que sus compañeros pese al esfuerzo que realizan.

Ha de entenderse que para tener un diagnóstico en firme de la dislexia, el alumno tiene que tener un retraso lector de dos cursos, provocando que el diagnóstico se materialice como muy pronto en primaria, provocando los efectos colaterales anteriormente mencionados. Esto contrasta con la legislación vigente, ya que la propia LOMCE pone de manifiesto que serán las Administraciones Educativas las encargadas de proporcionar las medidas necesarias para identificar los problemas

de aprendizaje lo más tempranamente posible. También encontramos en la LOE que las Administraciones Educativas deben encargarse de proporcionar los recursos necesarios para garantizar la equidad de oportunidades y de flexibilizar la educación para adecuarla a las necesidades educativas. Pero estos recursos y estas medidas no suelen darse en el aula de forma real, primero porque los mismos docentes carecen de los recursos humanos y materiales necesarios y en segundo lugar, porque muchos de ellos también carecen de la formación necesaria para afrontar tales problemáticas.

En este punto, nos queda mirar a la educación con prospectiva de futuro, y entender que la atención temprana, en muchos casos, puede evitar posteriores fracasos escolares, el cuál es la base de este trabajo. Implantar programas de intervención temprana muchas veces no cuesta grandes inversiones económicas, aunque sí es necesario la dedicación y el compromiso de los docentes por dar a nuestros alumnos lo mejor de nosotros mismos. Una intervención temprana en cuanto a la dislexia es una de esas intervenciones, y además se ha demostrado que una de las técnicas más adecuadas para la misma es el sobreaprendizaje, es decir, aprendizaje de la lecto-escritura de una forma adecuada para el niño, sin errores, siendo esta técnica muy realizable en la etapa de Educación Infantil.

Al realizar una intervención temprana, de forma específica, desde el comienzo del aprendizaje lector, los docentes pueden paliar la incidencia de la dislexia, sin tener que esperar a ese diagnóstico tardío que anteriormente se mencionaba y sin consecuencias negativas para el resto de alumnos.

Como conclusión personal, quisiera añadir que este trabajo me ha ayudado, tanto a nivel profesional como a nivel personal. En cuanto al nivel profesional he aprendido que para conseguir el objetivo marcado muchas veces el camino a seguir difiere del primero que se marcó por diferentes limitaciones que van surgiendo a lo largo del mismo. A veces, los enfoques propuestos no señalan la verdadera importancia del proyecto o la bibliografía existente a nuestra disposición, no se adapta a lo que queremos señalar. El proceso de realización de un trabajo final de grado requiere dedicación, constancia y compromiso con la tarea, valores muy importantes tanto a nivel profesional como personal. Además, personalmente realizar un trabajo fin de grado enfocado a la intervención temprana de la dislexia me ayudará a ser mejor profesional de la docencia, ya que he adquirido unos conocimientos sobre la misma que me ayudarán a ello. También me ha ayudado a empatizar con las personas que padecen este trastorno, lo cual también me ayuda a ser mejor persona y sentirme orgullosa de haber sacado adelante este proyecto incluso con las dificultades que me han venido dadas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, M.D. (2008). La dislexia, un problema a atender. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-7. Recuperado el 8 de junio de 2015 en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/DOLORES_ALCANTARA_1.pdf
- Alegría, J. (2010). Informe sobre las “buenas prácticas” relativas a la dislexia en los países de lengua española. Recuperado el 12 de junio de 2015 de <http://www.dyslexia-international.org/WDF/Files/WDF2010-Alegria-report.pdf>
- Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. Recuperado el 12 de junio de 2015 de <http://www.integratek.es/wp-content/uploads/2013/04/dislexia-art%C3%ADculo-ENGINY-castellano.pdf>
- Angulo, González, Luque, Rodríguez, Sánchez, Satorras y Vázquez (2011). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las dificultades de aprendizaje: dislexia. Recuperado el 11 de junio de 2015 de <http://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia-para-ninos-y-ninas-con-dislexia.pdf>
- Asociación andaluza de dislexia - ASANDIS (2010). *Guía general sobre la dislexia*. Recuperado el 11 de junio de 2015 de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>
- Asociación Madrid con la dislexia y otros DEA (2013). La dislexia en el aula: lo que todo educador debe saber. Recuperado el 13 de junio de 2015 de <http://www.anpe-madrid.com/uploads/Guia%20Madrid%20con%20la%20Dislexia%2024%20de%20junio%20de%202014%201403595931.pdf>
- Cantero, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura *Innovación y experiencias educativas*, 33, 3-4. Recuperado el 12 de junio de 2015 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf
- Cuetos, F. y Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexia. *Infancia y aprendizaje*, 44, 3-19

- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 11 (1), 79-94. Recuperado el 13 de junio de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Expósito, J. (2002). Intervención educativa en la dislexia evolutiva: algunos aspectos psicobiológicos a considerar. *Revista complutense de educación*, 13 (1) 185-210. Recuperado el 13 de junio de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=797767>
- García, J. (2012). Dislexia y discalculia. ¿Extraños compañeros de viaje? *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de http://psibasica.uma.es/javiergarciaorza/upload/personal/JGORZA_Dislexia%20y%20discalculia.pdf
- García, L., Martínez, M. C. y Quintanal, J. (2007). Dislexias. Diagnóstico, recuperación y prevención. Madrid: UNED
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Armario de psicología*, 32 (1), 3-30. Recuperado el 14 de junio de 2015 de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11013/evoluci%C3%B3n_dislexia.pdf
- Grande, G. (2009). *La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas. Estudios de caso en ELE*. (Memoria de Máster en la enseñanza del español como lengua extranjera). Universidad Nebrija, Madrid. Recuperado el 15 de junio de 2015 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_13Grande.pdf?documentId=0901e72b80e193c4
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013
- López, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de neurología*, 44 (3), 173-180. Recuperado el 16 de junio de 2015 de

http://www.uma.es/media/files/Contribuciones_de_la_neurociencia_al_diagnostico_y_tratamiento_de_la_dislexia_de_desarrollo.pdf

Márquez, J., de la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Armario de psicología*, 34 (3), 357-370.

Márquez, M.R. (2009). Tratamiento de la dislexia en el aula. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado el 16 de junio de 2015 de [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20ROSA RIO_MARQUEZ_2.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20ROSA%20RIO_MARQUEZ_2.pdf)

Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo, en Millán, J.A. (Coord.) La lectura en España. Informe 2008. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España, 123-136.

Miranda, A., Vidal, E. y Soriano, M. (2011). Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje (p. 87-90). Madrid: Pirámide

Noreña, G. (2012). PYTAL. *Pedagogía terapéutica y audición y lenguaje*. Recuperado el 21 de junio de 2015 de <https://ptyalcantabria.wordpress.com/dislexia/ruta-fonologica/ejercicios-para-desarrollar-la-conciencia-fonologica/>

Portal universia (2014). Orientación universia. Recuperado el 6 de mayo de 2015 en <http://orientacion.universia.edu.pe/orientacion/consejos/por-que-es-importante-leer-1270.html>

Puente, A. (2011). Coexistencia de la dislexia y el déficit de atención. *Fundación de neuropsicología clínica*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de http://www.fnc.org.ar/pdfs/puente_1.pdf

Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española* (22^a ed.) Recuperado el 7 de mayo de 2015 en <http://lema.rae.es/drae/?val=DISLEXIA>

Salinas, M. (2009). La dislexia. *Temas para la educación*, 4, 5-6. Recuperado el 11 de junio de 2015 en <http://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3458&s=5&ind=177>

Suarez, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 33 (2), 131-137. Recuperado el 24 de junio de 2015 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460309701500>

Villalba, M. C. (2010). Efectos de interferencia ortográfica en el reconocimiento de palabras de lectores disléxicos y ordinarios. España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 7 de mayo de 2015 en <http://eprints.ucm.es/10665/1/T31918.pdf>

6. ANEXOS

6.1. ANEXO 1. EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA	SÍ	NO	%
1. Es capaz de emparejar el sonido (fonema) con la palabra.			
2. Es capaz de emparejar palabras que empiecen por el mismo sonido.			
3. Es capaz de reconocer rimas.			
4. Es capaz de pronunciar un sonido aislado de una palabra.			
5. Es capaz de pronunciar cada uno de los sonidos de una palabra de una forma ordenada.			
6. Es capaz de reconocer cuantos sonidos tiene una palabra.			
7. Es capaz de combinar los fonemas para la formulación de una palabra.			
8. Es capaz de suprimir un fonema dentro de una palabra.			
9. Es capaz de reconocer el sonido eliminado de una palabra.			
10. Es capaz de sustituir fonemas de las palabras.			

6.2. ANEXO 2. EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA SILÁBICA

EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA SILÁBICA	SÍ	NO	%
1. Es capaz de emparejar el sonido de una sílaba con las palabras que la contienen.			
2. Es capaz de reconocer rimas.			
3. Es capaz de pronunciar una sílaba aislado de una palabra.			
4. Es capaz de pronunciar cada una de las sílabas de una palabra de una forma ordenada.			
5. Es capaz de reconocer cuantas sílabas tiene una palabra.			
6. Es capaz de combinar las sílabas para la formulación de una palabra.			
7. Es capaz de suprimir una sílaba dentro de una palabra.			
8. Es capaz de reconocer la sílaba eliminada de una palabra.			
9. Es capaz de sustituir sílabas de las palabras.			

6.3. ANEXO 3. EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS

EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS	SÍ	NO	%
1. Los objetivos didácticos propuestos se adecuan al nivel educativo.			
2. Los objetivos didácticos propuestos consiguen una óptima aproximación a la lecto-escritura para todos los alumnos.			
3. Los objetivos didácticos propuestos son adecuados para desarrollar una atención temprana en cuanto a la dislexia			

6.4. ANEXO 4. EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA	SÍ	NO	%
1. Los alumnos han estado motivados durante la realización de las actividades.			
2. Los alumnos han colaborado en el desarrollo de las actividades.			
3. La metodología utilizado ha sido útil con respecto a las actividades propuestas.			

6.5. ANEXO 5. EVALUACIÓN DE UNA DE LAS ACTIVIDADES

EVALUACIÓN DE UNA DE LAS ACTIVIDADES: POR EJEMPLO, ORDENAR SÍLABAS TENIENDO DE GUÍA UN DIBUJO	SÍ	NO	%
1. Los alumnos han sabido ordenar las sílabas de la palabra que se buscaba.			
2. El dibujo ha servido de ayuda para que los alumnos supieran la palabra que debían construir.			
3. La actividad ha sido útil para el objetivo que de ella se requería.			
4. Los alumnos han estado motivado durante la realización de la actividad.			

6.6. ANEXO 6. EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS UTILIZADOS

EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS UTILIZADOS	SÍ	NO	%
1. Los recursos humanos han sido suficientes.			
2. Los recursos didácticos han sido suficientes y adecuados para la realización de las actividades.			
3. Los recursos utilizados han sido motivadores para los alumnos.			
4. Los espacios utilizados para la realización de las actividades han sido adecuados.			

6.7. ANEXO 7. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	SÍ	NO
1. La propuesta de intervención ha servido para detectar alumnos con riesgo respecto a la dislexia.		
2. Los resultados obtenidos son satisfactorios con respecto a lo pretendido inicialmente con la intervención en el aula		
OBSERVACIONES:		