



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

TRABAJO FIN DE GRADO

Propuesta de Intervención Educativa:

Entrenamiento y Mejora de la Conciencia Fonológica en el Alumnado con Dislexia

Alumna: Vanesa Molina López

Tutor: Samuel Parra León

Dpto.: Pedagogía

RESUMEN

En este trabajo se explorará el concepto de dislexia: su conceptualización, su causalidad, su diagnóstico y su intervención, en base a las necesidades educativas especiales que precisan los sujetos con este trastorno. Por otra parte, se abordará el concepto de conciencia fonológica, los niveles que incluye y su relación directa con la dislexia. La propuesta de intervención se basará en este aspecto del desarrollo del lenguaje, pero sobre todo en la carencia que presentan los niños y las niñas con dislexia en el procesamiento fonológico desde su infancia. Las actividades que se plantearán en dicha propuesta tendrán como finalidad la de entrenar y mejorar al alumnado que posee dislexia o que tiene riesgo de padecerla en un futuro, en los distintos niveles de conciencia fonológica (conciencia silábica, intrasilábica y fonémica), a través de tareas de análisis y de síntesis. Se hará un seguimiento observacional del alumnado en la realización de las tareas y se le evaluará en función de los objetivos propuestos. Asimismo se realizará una evaluación de todo el proceso de entrenamiento y un análisis en función de los resultados obtenidos. Finalmente, se redactará una conclusión teniendo en cuenta las limitaciones encontradas durante todo el trabajo y se aportará una reflexión personal.

- Palabras clave: dislexia, conciencia fonológica, necesidades educativas, trastorno.

ABSTRACT

In this work, the concept of dyslexia will be explored: conceptualization, causality, diagnosis and intervention, based on the special educational needs required by the subjects with this disorder. On the other hand, the concept of phonological awareness, the levels it includes and its direct relationship with dyslexia will be explained. The intervention will be based on this aspect of language development, but above all on the deficiency presented by children with dyslexia in phonological processing since childhood. The activities that will be proposed in this work will have the purpose of training and improving students who have dyslexia or who are at risk of developing it in the future, in the different levels of phonological awareness (syllabic, intrasyllabic and phonemic awareness), through analysis and synthesis tasks. An observational follow-up of the students will be done in the production of the tasks and they will be evaluated according to the proposed objectives. In addition, an evaluation of the entire training process and an analysis based on the results obtained will be made. Finally, a conclusion will be drawn up taking into account the limitations found throughout the work and a personal reflection will be presented.

- Keywords: dyslexia, phonological awareness, educational needs, disorder.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Justificación y planteamiento del problema.....	3-4
1.2. Análisis del estado de la cuestión: Dislexia	
I. Concepto.....	5-7
II. Causas.....	8-9
III. Signos o necesidades educativas.....	9-11
IV. Relación entre dislexia y conciencia fonológica.....	11-13
V. Diagnóstico.....	14-15
VI. Tratamiento e intervención.....	15-19
2. OBJETIVOS.....	19-20
3. DESARROLLO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
3.1. Contexto escolar.....	21-22
3.2. Metodología.....	23-25
3.3. Temporalización.....	25-27
3.4. Actividades.....	27-34
3.5. Evaluación.....	34-35
4. RESULTADO Y ANÁLISIS.....	35-36
5. CONCLUSIONES.....	36-38
5.1. Limitaciones.....	38-39
5.2. Líneas de investigación futuras.....	40
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41-44
ANEXO 1.....	45-56
ANEXO 2.....	57-63

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende servir de apoyo y ayuda para todo docente que se encuentre en un estado de incertidumbre al encontrar alumnos y alumnas que presentan dislexia. La dislexia es un trastorno del lenguaje que afecta principalmente al lenguaje oral y escrito, caracterizada por la incapacitación para identificar correctamente las palabras escritas (Serrano y Defior, 2004).

La dislexia está constituida como el trastorno del aprendizaje (TDA) más importante de todos. Tiene una prevalencia estimada de entre el 5% y el 10% dentro de la población infantil española (Málaga Diéguez y Arias Álvarez, 2010). Los sujetos con dislexia componen el 80% de los diagnósticos de trastornos del aprendizaje, cuya prevalencia está en torno al 2% y al 8% de niños escolarizados. Además, el porcentaje de niños afectados es mayor que el de niñas afectadas (ASANDIS, 2010).

Hay dos tipos de dislexia: la adquirida y la evolutiva. La dislexia adquirida es aquella que aparece a edades avanzadas, a personas que ya saben leer y escribir pero que debido a un daño o traumatismo en una zona específica del cerebro le causa problemas en el lenguaje. La dislexia evolutiva es aquella que surge a edades más tempranas cuando el sujeto está aprendiendo a leer. Debido a esto el/a alumno/a puede presentar graves dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura en su etapa escolar (Serrano y Defior, 2004).

Por tanto, se pretende realizar una propuesta de intervención basada en el entrenamiento y mejora de la conciencia fonológica para el alumnado con dislexia, dirigida fundamentalmente a alumnos/as del segundo ciclo de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, expone que la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.

Además tiene como objetivos claves los de desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, y el iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Uno de los problemas fundamentales de la dislexia es la carencia evidente en las habilidades fonológicas o lo que es lo mismo, en la conciencia fonológica. Según Defior (1996) la conciencia fonológica forma parte de la conciencia metalingüística o capacidad para reflexionar sobre la propia lengua. Se ha definido como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla.

En este trabajo se pretende llevar a cabo una propuesta de intervención educativa destinada a niños y niñas que presentan dislexia y/o tienen necesidades educativas afines a este tipo de trastorno, sobre todo aquellas necesidades relacionadas con las habilidades fonológicas. Para ello se ha seleccionado el C.E.I.P. TOXIRIA de Torredonjimeno (Jaén) y su alumnado con dislexia.

Se ha encontrado, en el primer ciclo de Educación Primaria, tres alumnos varones diagnosticados con dislexia: Manuel de 7 años, y Raúl y Daniel de 8 años. En la etapa de Educación Infantil se ha observado a cuatro niños y niñas en estado crítico de riesgo al tener serias dificultades en las habilidades fonológicas, por lo que se ha visto conveniente incluirlos en la intervención. Estos son: Rebeca de 4 años, María y Juan de 5 años y Ángel de 6 años.

En etapas muy tempranas es imposible diagnosticar a los/as alumnos/as con dislexia debido a su inmadurez en el proceso lecto-escritor, pero si se les puede identificar debido a las necesidades educativas que presentan. Por esto, la intervención en conciencia fonológica que se va a realizar en el presente trabajo va a ir dirigida tanto al alumnado de primaria como al alumnado de infantil, ya que estos se encuentran en riesgo de padecer dislexia en etapas escolares posteriores.

Para este trabajo se propone que sea una docente la que realice el entrenamiento y/o mejora de la conciencia fonológica. Asimismo, el alumnado con dislexia o aquel que se encuentre en riesgo de padecerla podrá ser atendido de manera temprana, poniendo en marcha la intervención adecuada para que tenga la posibilidad de adquirir el aprendizaje de la lectura y la escritura en condiciones favorables y pueda desarrollarlas de manera correcta.

1.2. Análisis del estado de la cuestión

DISLEXIA

I. Concepto

La dislexia es considerada una disfunción o alteración del proceso de lectura y se enfoca dentro de los ‘trastornos del aprendizaje’ (TDA) (Torras de Bèa, 2013). Los trastornos del aprendizaje son problemas persistentes que pueden presentar un porcentaje medio de la población infantil, lo que dificulta la adquisición de determinadas habilidades académicas como la lectura, la escritura, el cálculo, etc. (Málaga y Arias, 2010).

Tabla 1

Principales trastornos del aprendizaje y otros trastornos asociados

Trastorno	Prevalencia estimada	Tipo de alteración
<i>Dislexia</i> (Trastorno de la lecto-escritura)	5-10%	Problemas para la lectura y la escritura.
<i>Discalculia</i> (Trastorno de las matemáticas)	4-6%	Problemas para la adquisición de conceptos numéricos y la aritmética.
<i>Trastorno del aprendizaje no verbal</i> (TANV)		Problemas de coordinación, motricidad fina, aprendizaje y socialización, con una importante diferencia entre las capacidades verbales (respetadas) y las no verbales (alteradas).
<i>TDA-H</i> (Trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad)	4-10%	Problemas atencionales y/o de impulsividad e hiperactividad, alteración de las funciones ejecutivas.

Nota: Recuperado de Málaga Diéguez y Arias Álvarez, 2010.

En la tabla anterior se observa que el TDA más frecuente dentro de la población infantil española es la dislexia (Málaga y Arias 2010). Este trastorno, según Málaga y Arias (2010) es un problema de índole neurológico que afecta al desarrollo del sujeto, generándole dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura y la escritura. De tal manera, afecta al procesamiento fonológico y a la decodificación de palabras.

En 2002 la *International Dyslexia Association* (IDA) expuso la siguiente definición sobre dislexia:

La dislexia es un trastorno del aprendizaje del lenguaje. Esta incluye un conjunto de síntomas que provocan dificultades en las habilidades lingüísticas específicas, especialmente en la lectura. El alumnado con dislexia generalmente experimenta problemas en otras habilidades del lenguaje, como en la ortografía,

la escritura y la pronunciación de palabras. La dislexia es un trastorno que afecta a las personas durante toda su vida; sin embargo, su impacto puede cambiar en las diferentes etapas. A la dislexia se la reconoce como una dificultad de aprendizaje porque puede dificultar que un alumno o alumna tenga éxito académico dentro del entorno educativo y, en sus formas más severas, tendrá que recibir educación especial, adaptaciones específicas o servicios de apoyo adicionales.

Por otro lado Albert M. Galaburda, neurobiólogo y profesor en la Universidad de Chile, expone en el artículo ‘Dislexia del desarrollo’ (Galaburda y Cestnick, 2003) las ideas sobre este tipo de trastorno. Se considera que la dislexia del desarrollo (DDD) es un trastorno específico del lenguaje que repercute en la capacidad para leer y para escribir. Por consiguiente, se confirma la idea de que la dislexia es el mayor trastorno del aprendizaje y el más conocido que existe.

Este trastorno se puede descubrir a una edad muy temprana cuando comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Hay casos que en los se puede saber de antemano, porque algún miembro de la familia haya sido diagnosticado con dislexia, habiendo un alto porcentaje de posibilidad de que el/la niño/a nacido/a presente este trastorno más adelante.

Asimismo, este autor expone que los dos trastornos de la lectura más importantes son los de la dislexia fonológica (DF) y los de la dislexia superficial (DS). La DF trata sobre las dificultades para leer pseudopalabras (conjunto de letras pronunciables pero que no tienen un significado lógico en nuestro idioma), es decir, es el trastorno de la lectura que utiliza el método fonológico y auditivo. La DS es la que presenta dificultades para leer palabras irregulares (palabras que se pronuncian distinto de cómo se escriben, por ejemplo, la mayoría de las palabras del idioma inglés), es decir, es el trastorno de la lectura de palabras completas en el que se utiliza el método léxico-visual para leer. Esto se debe a que a la hora de leer utilizamos dos sistemas diferentes, el léxico y el no léxico. A esta teoría se le llama ‘la teoría de la vía dual’ o ‘de la doble ruta’. Se ha comprobado que los sujetos que presentan dislexia tienen problemas de DF y de DS (tienen dificultades en la lectura de estos dos tipos de palabras). Pero aquellos sujetos que muestran una dislexia de desarrollo (DDD) tienen más dificultades incluso con la lectura de pseudopalabras que con la lectura de palabras irregulares (Galaburda y Cestnick, 2003).

Al buscar información en el DSM-5 (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014) se encuentra que la dislexia no está reflejada como un trastorno específico dentro del manual. Aun así se podría incluir la dislexia dentro de los trastornos de la comunicación que, a su vez, se encuentran dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Los trastornos de la comunicación no han sufrido grandes cambios entre la versión del DSM-IV TR y su versión más reciente, el DSM-5. Entre los trastornos de la comunicación se incluyen los siguientes: trastorno del lenguaje, trastorno de los sonidos del habla, trastorno de la fluencia de inicio en la infancia, trastorno de la comunicación social y trastorno de la comunicación no especificada. Dentro de estos trastornos no se incluye en ningún momento a la dislexia, pero sí que se puede apreciar características comunes en los diferentes subgrupos.

Específicamente, en el trastorno del lenguaje se observa que una de las características principales es la dificultad en la adquisición y uso del lenguaje debido a déficits producidos por la comprensión o la producción del lenguaje hablado y escrito. Dentro del trastorno de los sonidos del habla, la característica que más se asemeja a los signos de dislexia se expone a través de la dificultad acerca de la producción de los sonidos del habla que van a interferir en la comprensión y comunicación verbal. Es en este último trastorno también se aprecia que el inicio de los ‘signos’ se produce a una edad temprana, al igual que en la dislexia.

Por tanto, según la información que nos proporciona el DSM-5 (2014), la dislexia podría incluirse en el grupo de los trastornos de la comunicación no especificados, por no tener una especificación propia a nivel categórico. Este grupo o categoría particular se aplica a aquellos trastornos de la comunicación en los que los síntomas o signos característicos no cumplen todos los criterios establecidos para considerarlo un trastorno de la comunicación específico.

Otro punto de vista es el que tiene la Asociación TEL de Galicia –ATELGA– (2014) que opina que la dislexia se incluye dentro de los llamados trastornos específicos del lenguaje o TEL. El TEL es un trastorno del lenguaje que afecta principalmente a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral. Además de esto, las personas con TEL suelen presentar otros problemas añadidos, como la dislexia, la disgrafía, la disortografía, la discalculia o el TDAH. Por este motivo se suele incluir a la dislexia dentro de este grupo de trastornos específicos ya que suelen tener casi las mismas dificultades o problemas en el ámbito del lenguaje.

II. Causas

Establecer una causa exacta sobre este trastorno no está claro, ya que existen multitud de opiniones siendo cada una válida en su contexto. Una de ellas es la que tienen Sánchez y Coveñas (2013) al afirmar la relación que existe entre la dislexia y la lateralización del cerebro. Todos los individuos solemos tener una preferencia motora entre un lado del cuerpo u otro, existiendo así personas diestras, zurdas o ambidiestras. Esta preferencia entre un miembro del cuerpo y otro se produce en la primera infancia, a partir del año aproximadamente. Este desarrollo llega a su cénit alrededor de los 6 años, cuando el cerebro del sujeto desarrolla el hemisferio dominante.

El lenguaje está ligado al hemisferio dominante y cuando el/a alumno/a se encuentra en un estado de ‘madurez biológica’, es el momento clave para iniciarlo/a en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Generalmente la mayoría de las personas tienen como dominante el hemisferio izquierdo, pero en el cerebro de los disléxicos es diferente. Se ha demostrado que hay un alto porcentaje de posibilidad de que la dislexia tenga que ver con la falta de dominancia entre un hemisferio u otro.

La dislexia implica una dominancia irregular o asimétrica, es decir, el cerebro no ha establecido las funciones del lenguaje en uno u otro hemisferio. Debido a esto los disléxicos suelen tener una lateralización mixta (por eso nos encontramos muchos casos de niños/as ambidiestros que son disléxicos). Por ejemplo, a la hora de realizar tareas de escritura y lectura, un sujeto diestro o zurdo (dependiendo de qué hemisferio sea dominante) utiliza su mano derecha o su mano izquierda como referente a la hora de hacer la actividad, pero un sujeto disléxico al no tener una clara dominancia no la puede hacer con total precisión. Esto le puede producir dudas y errores que desembocarán en un problema de mayor gravedad a largo plazo (Sánchez y Coveñas, 2013).

Otra idea significativa que aportan estos mismos autores es la relación existente entre el sexo de las personas y la dislexia. Como hemos dicho antes, el lenguaje es una de las funciones más importantes que tenemos los seres humanos, por consiguiente el dominio de este también tiene que ver con el sexo del sujeto. Las niñas desde que nacen tienen una predisposición genética a desarrollar el dominio del lenguaje antes que los niños. La dislexia tiene una mayor prevalencia en hombres que en mujeres, puesto que es una singularidad del lenguaje. Los porcentajes oscilan entre un 13% en hombres y un 8% en mujeres.

Aunque, por otra parte, la teoría acerca de la causa de la dislexia que más evidencias recoge es la del modelo de ‘déficit fonológico’, siendo el proceso de decodificación fonológica el problema principal (Málaga y Arias, 2010). El déficit fonológico dificulta la discriminación entre fonemas y entorpece la adquisición y la aplicación fluida de las correspondencias grafema-fonema (Bishop y Snowling, 2004; Høien, 1999; Ramus, 2003; Snowling, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling y Scanlon, 2004; Ziegler y Goswami, 2005; citado en Jiménez, 2010).

Esto quiere decir que el sujeto disléxico tiene dificultades para encontrar la correspondencia grafema-fonema (los grafemas son los elementos básicos del lenguaje escrito y los fonemas son los elementos básicos del lenguaje verbal) o lo que es lo mismo, tienen problemas en la conciencia fonológica (Málaga y Arias, 2010).

III. Necesidades educativas

Eulàlia Torras de Bèa en su libro *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje* (2013) expone una serie de ítems o necesidades educativas comunes que presentan los/as niños/as con dislexia:

- Inversiones: Es la realización de lo que se denomina escritura ‘en espejo’, es decir, la escritura se realiza de manera invertida como si se viera en un espejo. Esto hace que a menudo el/a niño/a disléxico/a confunda algunos grafismos con sus contrarios (por ejemplo, b con d o p con q). También puede darse la posibilidad de que el sujeto invierta las letras en las sílabas (por ejemplo, le por el o la por al) y las sílabas en las palabras (por ejemplo, cama por maca).

- Componer palabras y frases: Se trata de la dificultad para aprender y vincular las letras en la lectura y en la escritura, por lo que se hace difícil el componer palabras y frases.

- Omisiones, adiciones y sustituciones: Hay casos en los que el/la niño/a disléxico/a añade o quita letras a la hora de leer y/o escribir. También es posible que en estas circunstancias sustituya unas letras por otras. Como resultado puede tener dificultades para entender lo que está leyendo y de igual manera puede tener problemas a la hora de escribir, haciendo que sea imposible entender lo que quiere transmitir.

- Palabras pegadas y partidas. Noción de palabra: Puede ocurrir que, a la hora de escribir, el sujeto disléxico parta por cualquier lado las palabras (y no por donde tienen que ser separadas) o escriba directamente las palabras pegadas.

Esto es resultado de un incorrecto desarrollo de la noción de palabra, lo que dificulta la automatización de la escritura.

- Silabeo, ‘descifrar’, dificultad para comprender lo que lee: Estos/as niños/as suelen leer con dificultad, descifrando las palabras, silabeando, y la mayoría de veces no entienden lo que leen. No tienen automatizado el proceso de lectura, así que no tienen fluidez a la hora de leer.

- Orientación en el espacio y el tiempo: Algunos sujetos disléxicos no se orientan bien tanto espacial como temporal. Pueden tener dificultades en el lenguaje, sobre todo con las nociones de tiempo y espacio. Pueden confundir el ‘antes’ y el ‘después’ o el ‘ayer’ y el ‘mañana’, también confunden mucho la derecha y la izquierda, y la noción de ‘adentro’ y ‘fuera’ o ‘arriba’ y ‘abajo’. En definitiva tienen problemas con aspectos que se adquieren en un determinado momento del desarrollo.

- Esencial/secundario, figura/fondo: Se trata de la dificultad que impide al niño/a disléxico/a captar la situación global en determinados momentos, es decir, tienen la función simbólica afectada. Estos/as niños/as suelen tener problemas para diferenciar ‘figura’ de ‘fondo’ o lo que viene a ser lo mismo, no diferencian bien lo esencial de lo secundario. Generalmente captan los detalles en una situación pero no logran relacionarlos entre sí para llegar a conocer el significado global. Esta dificultad la tienen todos aquellos/as niños/as que presentan trastornos de aprendizaje, por lo que los/as disléxicos/as la comparten.

- Atención dispersa: Es bien sabido que estos sujetos disléxicos tienen problemas de atención a la hora de realizar diversas actividades. El tener problemas con el pensamiento verbal abstracto hace que estos/as niños/as tengan dificultades cuando realizan trabajos que requieren mucha atención y concentración, como cuando tienen que estudiar, por ejemplo.

- Funcionamiento inestable: El estado emocional va a influir mucho en el/la niño/a disléxico/a. Todas las experiencias positivas que aumentan su seguridad van a mejorar su funcionamiento a la hora de realizar varias actividades. Por el contrario, las experiencias negativas (temores, rechazos, fracasos...) van a aumentar su inseguridad, por lo que se mostrarán más desorganizados e inatentos y empeorará su funcionamiento al hacer tareas escolares.

Torras de Bèa (2013) incide muchísimo en que los signos que hemos visto anteriormente varían entre un individuo u otro. Alega que no tienen por qué darse en todas las circunstancias ya que cada niño/a es único/a y singular, y cada uno/a desarrolla mejor o peor unos aspectos que otros.

IV. Relación entre dislexia y conciencia fonológica

La Conciencia Fonológica (CF) es uno de los requisitos más importantes dentro del llamado procesamiento fonológico (Herrera y Defior, 2005). La CF es una habilidad metalingüística para hacer juicios sobre los sonidos de la lengua y, además, permite manipularlos (Defior y Serrano, 2010).

Pérez y González (2004) la definen como la habilidad que tiene una persona para operar explícitamente con los segmentos de la palabra, al tomar conciencia de que las palabras se pueden manipular y que están formadas por unidades lingüísticas más simples. De esta forma, la producción lingüística se enfoca en el componente fonológico.

Esta habilidad surge a través de la adquisición del lenguaje. A los 4 años el alumnado puede hacer juicio sobre las sílabas; a los 5, reconocen unidades de menor tamaño; y a los 6-7 años, pueden reflexionar sobre las unidades más pequeñas (los fonemas), constituyendo así un desarrollo que va desde unidades más grandes a más pequeñas (Defior y Serrano, 2011).

Herrera y Defior (2005) dividen la conciencia fonológica en tres niveles: el nivel silábico, el de las unidades intrasilábicas y el fonémico. En años posteriores, Defior y Serrano (2011) declaran que hay un nivel aún más básico dentro de la Conciencia Fonológica: la conciencia léxica.

Asimismo estas autoras nos definen de una manera muy precisa en qué consiste cada nivel:

- La conciencia léxica es la habilidad para identificar y manipular las palabras dentro de las frases. Por ejemplo: En la frase ‘mi perro tiene hambre’ hay cuatro palabras: mi-perro-tiene-hambre.
- La conciencia silábica es la habilidad para separar y manipular las sílabas que componen las palabras. Por ejemplo: La palabra ‘escalera’ tiene cuatro sílabas: es-ca-le-ra.
- La conciencia intrasilábica es la habilidad para separar y manipular los componentes intrasilábicos (las consonantes y las vocales) que componen las sílabas. Por ejemplo: la palabra ‘casa’ y la palabra ‘pasa’ suenan parecido ya que parece que tienen al principio la misma consonante, pero no es así: la primera comienza con una C y la segunda con una P.
- La conciencia fonémica es la habilidad para separar y manipular los fonemas o sonidos (que son las unidades más pequeñas del habla). Por ejemplo: Los sonidos de la palabra ‘hoja’ son: /o/ /j/ /a/ (la ‘h’ es muda).

Se ha demostrado que tanto el nivel silábico como intrasilábico se desarrollan antes que el nivel fonémico. Por un lado, en la etapa pre-lectora y/o periodos infantiles se desarrolla el nivel silábico e intrasilábico. Por otro lado, el nivel fonémico comienza a desarrollarse una vez se inicia el proceso de aprendizaje alfabético, en el ciclo de primaria (Defior y Serrano, 2011).

Defior y Serrano (2011) explican la relación causal que existe entre la CF y la lectoescritura, alegando que se trata de una relación recíproca, es decir, que uno causa el otro y viceversa. Cada nivel de conciencia fonológica tiene su importancia dependiendo del nivel educativo en el que se encuentre el/a alumno/a, puesto que cada uno se desarrolla en un momento específico. Como se ha visto anteriormente el nivel silábico y el intrasilábico se desarrollan antes de la adquisición de la lectura y la escritura, y el nivel fonémico se desarrolla tras haber adquirido este proceso. Asimismo, el nivel fonémico es el último que se adquiere, siendo el más relevante y a la vez el más complicado de aprender.

Numerosos estudios e investigaciones han demostrado que el entrenamiento en habilidades fonológicas (p.e. conciencia silábica, intrasilábica o fonémica) facilita la adquisición de la lectura y la escritura. Se ha demostrado además que el alumnado que no logra resolver tareas de CF desde que se inicia el aprendizaje en etapas escolares tempranas, no consigue a la larga desarrollar buenas habilidades para la lectura y la escritura (Márquez y de la Osa, 2003).

Teniendo en cuenta todo esto, es evidente la relación que existe entre dislexia y conciencia fonológica ya que los sujetos que presentan este trastorno suelen mostrar casi siempre problemas en el ámbito fonológico, afectando así a su desarrollo del aprendizaje de la lecto-escritura. Serrano y Defior (2004) destacan, entre todas las hipótesis que causan la dislexia, la que se llama ‘hipótesis del déficit fonológico’ que es una de las más aceptadas en la literatura para explicar los déficits que se dan en sujetos con dislexia.

En relación con esta hipótesis, la dislexia es causada por un problema en el sistema fonológico de procesamiento de lenguaje, que afecta tanto a representaciones como procesos (Mody, 2003). Estas dificultades ocasionan en los sujetos dificultades al usar el código alfabético para identificar palabras (Hoiem, 1999). Asimismo, la comprensión y la adquisición del código alfabético requieren la habilidad para segmentar la cadena del habla en unidades más pequeñas (fonemas) y ponerlas en correspondencia con su representación escrita. Este desarrollo de las correspondencias grafema-fonema es deficitario en las personas con dislexia (Serrano, 2005).

La conciencia fonológica y la lectura están estrechamente relacionadas al ser la primera un prerrequisito para el desarrollo de la segunda y, a su vez, la lectura y el aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema, refuerzan la conciencia fonológica. Se ha observado que el alumnado con dislexia tiene peor capacidad fonológica que los/as niños/as que no presentan ningún trastorno del aprendizaje, incluso siendo más pequeños (Serrano, 2005).

Además, gracias a estudios longitudinales como los de (Gallagher, Frith y Snowling, 2000) se puede saber que aquellos niños y niñas que se encuentran en Educación Infantil y tienen problemas fonológicos, tienen más probabilidades de ser diagnosticados con dislexia en periodos escolares posteriores.

V. Diagnóstico

Para diagnosticar a un niño o niña con dislexia es necesario que el sujeto tenga una cierta edad y que haya adquirido el aprendizaje de la lectura y la escritura. A pesar de esto, sí es posible detectar en Educación Infantil aquellos/as niños/as que están en riesgo de desarrollar futuramente dislexia.

Algunos de los factores de riesgo son: las dificultades en las habilidades de conciencia fonológica, las dificultades con la correspondencia grafema-fonema y los antecedentes familiares. Existen otros muchos factores, pero los mencionados aquí son los más relevantes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho (2007) consideran que una vez que el sujeto comienza a manifestar dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, que previamente debía haber adquirido, tendrá lugar el proceso de evaluación que derivará en el diagnóstico. Para realizar una adecuada exploración hay que conocer toda la información referente a la historia médica, familiar, de desarrollo, etc. del niño o niña. (P. e. si posee deficiencia visual o auditiva, problemas emocionales, problemas de salud, lesiones cerebrales o cualquier retraso en el desarrollo, etc.)

Otros tres ámbitos importantes a tener en cuenta dentro del entorno escolar son el aptitudinal, pedagógico y psicológico. En el ámbito aptitudinal nos encontramos con: la inteligencia general y las aptitudes específicas perceptivo-motrices, la atención y la concentración. En el ámbito pedagógico tenemos que atender a las dificultades escolares que posee el niño o niña: en la lectura y escritura, en la expresión oral y en otras habilidades asociadas a las funciones psicolingüísticas.

El ámbito psicológico es relevante en cuanto que las emociones juegan un papel importante en el rendimiento escolar del sujeto: este alumnado puede presentar sentimientos de inferioridad, fracaso, inseguridad; también tener problemas para relacionarse con sus iguales; tener signos de depresión (tristeza, decaimiento); pueden presentar desobediencia, hipersensibilidad y vulnerabilidad por su problema; y tener ansiedad o angustia, y problemas psicosomáticos (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas, Sancho, 2007).

Los instrumentos de evaluación de la dislexia más importantes son las pruebas estandarizadas compuestas por varios test que evalúan diferentes procesos. Es fundamental evaluar los procesos lectores a la hora de desarrollar el diagnóstico, ya que servirán para identificar aquellos que están o no alterados. Esto es imprescindible puesto que al realizar una intervención sobre este alumnado, los objetivos de esta tienen que basarse en la evaluación.

También es conveniente utilizar las pruebas psicométricas que son las que sirven para estudiar la personalidad del sujeto. Estas pruebas abarcan rasgos de personalidad, sintomatología ansiosa y depresiva, así como la adaptabilidad al entorno escolar, familiar y social (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Una vez finalizado el proceso, se procederá a valorar los resultados obtenidos y podremos saber si estamos ante un niño/a con dislexia, con retraso a nivel de madurez lecto-escritora, con un retraso intelectual o con un bloqueo emocional que impide la adquisición de los aprendizajes (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007).

VI. Tratamiento e intervención

El principal problema de los/as niños/as disléxicos/as es que presentan carencias en el procesamiento fonológico, impidiendo así la identificación de palabras. Por lo que en la actualidad se han llevado a cabo numerosos programas de intervención educativa para mejorar la conciencia fonológica.

Por otro lado, los sujetos con dislexia pueden presentar dificultades en otros ámbitos de la vida escolar, no estando relacionado con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Aquí en este apartado se muestran también las diversas intervenciones alternativas que se llevan o se han llevado a cabo con personas con dislexia.

Uno de los programas de intervención en conciencia fonológica es el que expone López-Escribano en su artículo *Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo* (2007). Este programa en principio parte del propio sujeto y trata de investigar la relación entre su lenguaje escrito y su lenguaje verbal, para poder saber en qué punto exactamente se encuentra el/a alumno/a.

A raíz de ahí se plantea comenzar el entrenamiento desde la unidad menor de nuestro sistema lingüístico, el fonema. Asimismo se irá ascendiendo a unidades mayores, como las sílabas, las palabras, las frases y los textos, teniendo en cuenta siempre la capacidad del niño o niña

En cuanto a la intervención que se ha de llevar a cabo con los sujetos más pequeños, Defior y Serrano (2011) consideran que lo más aconsejable es realizar las actividades de conciencia fonológica en forma de juegos orales y, de modo simultáneo a la enseñanza de la lecto-escritura. También aconsejan utilizar material manipulativo y visual en dichas actividades, sobre todo en las actividades de conciencia fonémica, ya que el entrenamiento en sonidos no es significativo por sí mismo, sino sólo cuando se apoya en su correspondencia gráfica. Al darle la oportunidad al alumnado de manipular las letras, es más seguro que logre procesar los sonidos más fácilmente y podrá tomar conciencia de sus diferencias. La utilización de letras en las actividades proporciona al niño o niña un referente concreto que hace ‘visibles’ los sonidos.

Estas mismas autoras (Defior y Serrano, 2011) exponen una serie de indicaciones sobre como intervenir adecuadamente en el desarrollo de las habilidades fonológicas:

- Es necesario combinar la reflexión metafonológica con la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema.
- Es necesario utilizar un enfoque multisensorial, esto es, realizar actividades que impliquen diferentes modalidades sensoriales: visual, auditiva, táctil.
- Es necesario proporcionar corrección retroactiva inmediata.
- Es necesario introducir las tareas teniendo en cuenta el nivel de conciencia fonológica implicado (rima, sílaba, fonema) y su complejidad (detección de rimas, sílabas o fonemas; segmentar unidades; manipular unidades en tareas de añadir, omitir, sustituir, invertir, etc.) para adecuarlas a la edad y/o habilidad del alumnado. También hay que tener en cuenta en su diseño las características concretas de los estímulos, en función de los parámetros lingüísticos vistos anteriormente.

- Es necesario utilizar materiales concretos de apoyo (láminas, signos gráficos, fichas, letras, etc.) para facilitar la ejecución de las tareas y suprimirlos a medida en que se vaya dominando la tarea.
- Es necesario utilizar todo tipo de recursos lúdicos que hagan que las tareas sean motivadoras y mantengan la atención de los niños.
- Es necesario evitar la utilización de un vocabulario técnico (sílabas, fonemas, etc.), sobre todo con los niños y niñas más pequeños.

Otro ejemplo sería la intervención reeducativa que realizan los autores Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho en su artículo *Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar* (2007) sobre el alumnado con dislexia. Se basan en los principios metodológicos propuestos por *Dislexia Action*, del Reino Unido, que defiende un aprendizaje estructurado, acumulativo, significativo, partiendo de lo que conoce el/a alumno/a para, lentamente y de forma progresiva, ir aumentando la complejidad de las tareas. Siempre desde un aprendizaje multisensorial.

Esta metodología se caracteriza por ser flexible y por propiciar una participación activa del alumnado. La finalidad es la de conseguir superar los objetivos planteados a partir de actividades lúdicas para motivar a los niños y las niñas hacia el aprendizaje. Este tipo de intervención se realiza por sesiones y se utiliza una gran variedad de ejercicios y actividades. En principio se recomienda realizar sesiones individuales semanales para dar respuesta a las necesidades específicas del niño o niña. En estas sesiones se utiliza una gran variedad de materiales y recursos tanto visuales como auditivos, manipulativos, etc., y se hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación (tic). Es importante tener en cuenta la opinión, los gustos, las preferencias, los hobbies, etc. del alumnado, para así poder preparar un material de intervención personalizado que aumentará la motivación.

Estos autores consideran fundamental intervenir en varios ámbitos en los que tienen problemas los sujetos con dislexia. Estos son: la conciencia fonológica, la lectura, la escritura, el lenguaje, la memoria, la atención y la concentración, el desarrollo psicomotriz, el desarrollo perceptivo y la orientación.

En cuanto a la intervención en el aula se recomienda un trabajo coordinado, común e interdisciplinar entre las familias, los profesionales externos y el centro educativo, ya que es fundamental para conseguir buenos resultados de intervención con el/a alumno/a disléxico/a. Asimismo es esencial tener un buen ambiente dentro del aula y entre el alumnado-profesorado, de esta manera es necesario tener un aula sensibilizada, multisensorial y debidamente adaptada para este tipo de alumnos y alumnas (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007).

Otro punto de vista es el que aporta ASANDIS (Asociación Andaluza de Dislexia, 2010) al considerar que no existe una única dislexia, sino niños/as con dislexia. Estos niños y niñas presentan dificultades que no son idénticas y necesitan intervenciones adaptadas a su naturaleza y gravedad. Por tanto, proponen una intervención personalizada y multidisciplinar, en la que hay que tener en cuenta las características de los sujetos, los antecedentes familiares, las primeras etapas de su desarrollo, sus habilidades básicas, etc. En primer lugar exponen la necesidad de diagnosticar al niño o niña para poder proporcionarle el método de enseñanza que más se ajuste a sus necesidades.

ASANDIS (2010) considera que el profesor o la profesora que se va a ocupar de dicho alumno o alumna con dislexia tienen que cumplir una serie de requisitos:

- Tiene que ser positivo y constructivo.
- Tiene que aceptar el hecho de que el alumnado con dislexia puede tardar incluso tres veces más en aprender y que se cansará más rápidamente.
- No tiene que tener una actitud hostil hacia el alumnado ni tacharlo de ‘estúpido o vago’.
- Tiene que cerciorarse de que el entorno educativo es estructurado, previsible y ordenado.
- Este tipo de alumnado precisará de más explicaciones e instrucciones más claras, más lentas o con más repeticiones para realizar las actividades.
- Deberían de elogiar las capacidades del alumnado y aprovechar sus puntos fuertes para enseñarles mejor.
- Tiene que colaborar con la familia y contar con ella para tomar decisiones metodológicas y evaluadoras.

En cambio, por otro lado, también se ha considerado un buen tratamiento para la dislexia y para los demás trastornos del aprendizaje la intervención por reeducación. La reeducación está dentro del enfoque psicopedagógico y psicoterapéutico, y su finalidad es la de atender los problemas de aprendizaje, las dificultades emocionales y las dificultades relacionales que tienen los/as niños/as con dislexia. Este tratamiento ofrece una relación más estrecha entre reeducador y niño/a, donde la interacción es fundamental.

Generalmente se suelen hacer sesiones semanales de una hora aproximadamente cuyo fin es el de la mejora del pensamiento verbal y del lenguaje (Torras de Bèa, 2013).

2. OBJETIVOS

Al profundizar en dislexia se ha descubierto que es causada por varios factores tanto neurológicos como lingüísticos, y que se trata de un trastorno del aprendizaje del lenguaje que afecta al desarrollo de la escritura y la lectura. De esta manera, su mayor porcentaje de afectados son los niños y las niñas que se encuentran en edad escolar. Estos sujetos presentan carencias en varios ámbitos de la vida escolar y personal, lo que hacen que estén en clara desventaja y se encuentren con severas dificultades durante su presente y futura vida.

El docente debe ser el mediador encargado de conseguir que el sujeto con dislexia supere las dificultades y las carencias que presenta en el ámbito escolar. Dado que el principal problema que presentan estos niños y niñas está relacionado con el aprendizaje de la lecto-escritura y las habilidades fonológicas, es necesario llevar a cabo una intervención como la que se presenta en este trabajo.

El objetivo principal en el que se apoya esta propuesta de intervención es: lograr que el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje asociadas a dislexia supere las actividades de entrenamiento en conciencia fonológica de análisis y de síntesis, para poder desarrollar adecuadamente el aprendizaje de la lectura y la escritura en su etapa escolar. Con dicho objetivo se pretende que el niño o la niña con dislexia tome conciencia de la importancia de los distintos niveles de conciencia fonológica y lo que estos suponen para el desarrollo de la lecto-escritura.

El alumnado con dislexia suele presentar déficits en el ámbito fonológico. El principal problema es la dificultad que presentan a la hora de encontrar la correspondencia grafema-fonema (Málaga y Arias, 2010), es decir, a la hora de usar el código alfabético para identificar palabras (Høien, 1999). Por lo tanto, es conveniente que reciban entrenamiento en conciencia fonológica al ser esta un prerequisite básico para aprender a leer (Serrano, 2005).

Diferentes estudios en castellano han demostrado que la conciencia silábica es un buen predictor de las habilidades lectoras (Carrillo, 1994). Por otra parte, la discriminación de unidades intrasilábicas podrían no ser relevantes en una ortografía transparente como el castellano debido a que se utiliza mucho el componente silábico y tenemos un código bastante transparente (Defior y Herrera, 2003). Además, se ha llegado a observar niveles emergentes de conciencia fonémica desde muy temprano en el desarrollo de los niños y niñas, por ejemplo con tareas de discriminación del fonema inicial de las palabras (Defior, Herrera y Serrano, 2006).

Por lo tanto, lo que se pretende conseguir con las tareas de análisis y de síntesis es que el alumnado sea capaz de detectar y separar las sílabas, los componentes intrasilábicos y los fonemas de las palabras, y logren combinar sílabas, componentes intrasilábicos y fonemas para formar palabras. Al igual que logró hacer Defior en una investigación en 2006 (citado en Defior y Serrano, 2011). Para ello, llevó a cabo un estudio utilizando pruebas de conciencia fonológica de análisis y de síntesis en el que se evaluaron a 92 niños desde el primer año de Educación Infantil (media de edad 3 o 4 años) hasta el principio del segundo curso de Educación Primaria (media de edad 7 u 8 años).

3. DESARROLLO

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

Entrenamiento del alumnado con Dislexia en Conciencia Fonológica

3.1. Contexto escolar

El colegio de Educación Infantil y Primaria ‘Toxiria’ se encuentra en el término municipal de Torredonjimeno, el cual se haya situado en el sector occidental de la provincia de Jaén. El C.E.I.P ‘Toxiria’ fue construido en el año 1953 en la zona de la bifurcación de la carretera de Jaén-Córdoba y Jaén-Martos. Está próximo al Parque y a las instalaciones de los Complejos Polideportivos ‘Matias Prats’ y ‘Loma de Los Santos’. Concretamente, está situado cerca del Centro, en la zona sur de la ciudad, y se encuentra totalmente rodeado de viviendas.



Figura 1: Fotos del exterior del C.E.I.P. TOXIRIA de Torredonjimeno, Jaén.

Recuperado de <http://www.colegiotoxiria.com/>

El edificio dispone de dos plantas con una superficie de parcela de 1.800 metros cuadrados, está constituido solamente por una línea de clases en cada curso y tiene una capacidad de 250 alumnos/as como máximo.

Actualmente, en el curso 2017-2018 hay un total de 203 alumnos/as escolarizados/as en el centro, de los cuales 107 son niños y 96 son niñas. Consta de un total de 14 maestros/as: 3 en la etapa de infantil, 9 en la etapa de primaria, 1 de pedagogía terapéutica y 1 de religión.

El centro tiene una rica diversidad de alumnos/as, no solo incluye niños/as españoles/as, también encontramos rumanos, pakistaníes, rusos y chinos. Están muy bien integrados en el colegio y el profesorado atiende perfectamente a sus necesidades educativas. De hecho, hay varios niños/as que han requerido de apoyo integral debido a su traslado reciente a España y en el colegio se han hecho las adaptaciones curriculares necesarias para integrarlos adecuadamente. Es conveniente añadir que no solo se hacen adaptaciones curriculares individuales a niños/as que vienen de diferentes países, si no que se hacen a todos aquellos alumnos/as que las necesiten porque tengan dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales. En primer lugar, al niño/a que tuviera dificultades se le diagnosticaría (en el caso de que se pueda) y después, si fuera necesario, se le haría una adaptación curricular significativa.

La relación entre el centro y la familia es normal, el centro propicia la participación activa de la familia en la educación de sus hijos/as y la mayoría de las familias se integran y se preocupan por dicha educación. Además, el colegio cuenta con una asociación de madres y padres (llamada 'TOXIAMPA') que hacen que esta relación sea más unida, debido a que están incluidos completamente en el centro y participan en conjunto.

En Torredonjimeno hay 14.112 habitantes aproximadamente. A pesar de ser un municipio con un marcado carácter agrícola, su economía está más sustentada en la industria y los servicios. El colegio, además de estar rodeado por viviendas, tiene pequeños comercios y negocios a su alrededor, ya que está muy cerca del Centro. Las personas que viven en el barrio son de clase media trabajadora, generalmente son familias en las que los dos progenitores trabajan o han trabajado anteriormente. Debido a la buena posición en la que se encuentra el centro, se podría decir que los/as niños/as tienen un buen nivel social y cultural ya que, por ejemplo, están cerca de varias instalaciones deportivas, del teatro y del parque municipal.

3.2. Metodología

El paso previo al comienzo de la intervención es dividir en pequeños grupos el alumnado al que va dirigida la intervención. Se dispone de siete alumnos y alumnas en total. De estos siete, tres están diagnosticados con dislexia y se encuentran en primaria, y cuatro presentan signos específicos de este trastorno y se encuentran en infantil. Las actividades se realizarán de manera grupal, por lo que es necesario mantener a los/as alumnos/as de primaria juntos en un grupo y a los de infantil juntos en otro grupo, para que puedan trabajar con sus iguales.

Al llevar a cabo este tipo de dinámica de grupo se plantea utilizar la metodología de aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos y las alumnas trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los/as demás (Johnson y Johnson, 1994). En una situación cooperativa los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los otros alcanzan los suyos. Los resultados que persigue cada persona del grupo son beneficiosos para los restantes miembros con los que está interactuando cooperativamente (Coll, 1984).

El aprendizaje cooperativo se compone de cinco elementos esenciales que hacen que funcione adecuadamente la cooperación en el aula (Johnson y Johnson, 1994):

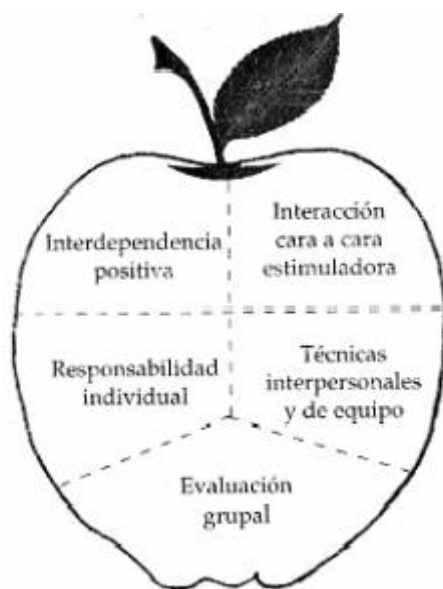


Figura 2: Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo

Recuperado de Johnson y Johnson (1994)

- 1) La interdependencia positiva: Los/as alumnos/as deben de trabajar juntos para superar los objetivos propuestos por el docente. Los miembros del grupo tienen que tener claro que los esfuerzos de los compañeros benefician a todos por igual. La interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de todos y no de uno solo.
- 2) La responsabilidad individual y grupal: El grupo debe asumir la responsabilidad de superar los objetivos y cada miembro tiene que cumplir con la parte que le corresponda. El grupo de alumnos debe ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de los objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro.
- 3) La interacción estimuladora: Los/as alumnos/as deben de trabajar juntos para superar las actividades y los objetivos. Cada uno tiene que promover el éxito de los demás, tienen que compartir los recursos existentes, ayudarse, respaldarse, alentarse y felicitarse unos a otros por su empeño en aprender.
- 4) Las prácticas interpersonales y de equipo: Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar conflictos. Además, el docente debe enseñarles las prácticas del trabajo en equipo para que no haya conflictos y, en el caso de que los hubiera, para que logren solucionarlos.
- 5) Evaluación grupal: Los/as alumnos/as tienen que analizar en qué medida están alcanzando sus metas. Además deben determinar qué acciones de los miembros del grupo son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas se pueden conservar y cuáles modificar.

Las actividades se realizarán en sesiones semanales de una hora y, como se ha dicho anteriormente, se dividirá en dos grupos al alumnado para lograr una mejor atención de su proceso de entrenamiento. Cada grupo estará formado por niños y niñas que se encuentran en el mismo nivel educativo, de esta manera se evitará la descompensación de nivel al pertenecer a cursos escolares diferentes.

Cada una de las sesiones estará estructurada de la misma manera, tanto para el alumnado de infantil como para el de primaria. Se comenzará el día recordando la tarea hecha en la sesión anterior, se resolverán las dudas y se hará un breve ejercicio de repaso durante los primeros 10 minutos.

A continuación, se explicará la tarea correspondiente con las instrucciones pertinentes y se procederá a realizar la actividad propia de la intervención. Para los alumnos de primaria el tiempo estipulado para la realización de las actividades rondaría los 35 o 40 minutos y para los/as alumnos/as de infantil 25 o 30 minutos.

Se ha decidido dividir a los/as alumnos/as en pequeños grupos para las sesiones de actividades, por tanto es necesario disponer de un aula grande y cómoda para llevar a cabo todo lo propuesto. Tanto para el grupo de infantil como el de primaria es conveniente retirar las mesas y las sillas a un lado de la clase, para así poder tener un espacio lo suficientemente ancho como para permitir que los niños y las niñas se ubiquen de manera circular alrededor del docente (al igual que en una asamblea). Esta es una de las mejores maneras para trabajar con el alumnado, puesto que pueden comunicarse con sus compañeros/as y atender a la profesora. Igualmente la profesora puede estar pendiente de todos los/as alumnos/as a la misma vez sin tener que echar la espalda a nadie y puede ser escuchada por todos y todas.

Los materiales que se utilizarán en las actividades de la propuesta son los siguientes: fichas de completar huecos, dibujos varios (animales, objetos, naturaleza, acciones cotidianas, etc.), cuento de animales, pizarra digital interactiva y marionetas de diferentes colores para los dedos.

3.3. Temporalización

Las actividades se realizarán por sesiones semanales a partir del mes de enero de 2019 y finalizarán en el mes de marzo. Tanto la primera semana de inicio de curso como la semana de mediados de marzo se emplearán para organizar todos los datos y analizar los resultados obtenidos de la propuesta de intervención. Igualmente, la semana del 14 al 18 de enero y la semana del 4 al 8 de marzo se emplearán para realizar las evaluaciones pre-post del alumnado. El resto de sesiones son propias de la intervención dónde se van a ir trabajando las diferentes actividades.

En total las sesiones durarán seis semanas. Dado que se van a llevar a cabo dos tipos de tareas de conciencia fonológica con sus respectivas actividades, es necesario también establecer cuantas semanas se emplearán para trabajar en cada tarea. Las tareas de análisis y síntesis ocuparan tres semanas respectivamente.

El tiempo de estas sesiones será de una hora a la semana para cada grupo. Por un lado, el grupo infantil realizará las actividades durante una sesión cada martes. El grupo de primaria tendrá la sesión cada semana los jueves.

A continuación se mostrará el calendario del próximo año 2019 con los días de las sesiones señalados con colores. Para las sesiones del grupo de infantil se ha escogido el color rosa y para las sesiones del grupo de primaria se ha seleccionado el color verde, exceptuando la primera y última semana del trimestre que está señalada en color rojo.

Enero 2019						
Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15 <i>Evaluación pre</i>	16	17 <i>Evaluación pre</i>	18	19
20	21	22 Grupo de Infantil	23	24 Grupo de Primaria	25	26
27	28	29 Grupo de Infantil	30	31 Grupo de Primaria		

Febrero 2019						
Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
					1	2
3	4	5 Grupo de Infantil	6	7 Grupo de Primaria	8	9
10	11	12 Grupo de Infantil	13	14 Grupo de Primaria	15	16
17	18	19 Grupo de Infantil	20	21 Grupo de Primaria	22	23

Febrero 2019						
Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
24	25	26 Grupo de Infantil	27	28 Grupo de Primaria		

Marzo 2019						
Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
					1	2
3	4	5 <i>Evaluación post</i>	6	7 <i>Evaluación post</i>	8	9
10	11	12	13	14	15	16

3.4. Actividades

Previamente a la realización de las actividades propias de la intervención, se realizará una evaluación pre y una evaluación post. La finalidad es saber el conocimiento que posee nuestro alumnado sobre conciencia fonológica antes y después de proceder a realizar las actividades de la propuesta. Estas evaluaciones incluirán actividades de conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica.

Las actividades de la propuesta de intervención van a estar divididas en dos tipos de tareas de conciencia fonológica: en una primera tarea de análisis y en una segunda tarea de síntesis. Las tareas de análisis son aquellas que requiere la detección de unidades silábicas, intrasilábicas o fonémicas, y las tareas de síntesis son las que requieren combinar unidades (silábicas, intrasilábicas o fonémicas) para formar una palabra (Defior y Serrano, 2011).

Gracias a estudios e investigaciones como las de Defior y Serrano (2011) se sabe que las tareas de síntesis (sobre todo las de síntesis fonémico) tienen una mayor dificultad que las tareas de análisis, por lo que el alumnado requerirá de más tiempo para resolver las actividades.

Además es necesario tener en cuenta el nivel en el que se encuentran los alumnos y las alumnas. Los/as más pequeños necesitarán más tiempo para asimilar la explicación de las actividades y requerirán de más tiempo para realizarlas. En el caso de que no pudieran resolver las actividades por su gran dificultad se tendría en cuenta para la evaluación, pero en ningún momento repercutirá en nada al alumnado. Ya que la finalidad de esta propuesta es la de entrenar a los niños y las niñas que tienen o tendrán dislexia en conciencia fonológica, para que puedan conseguir una mejora significativa en el ámbito del lenguaje.

Se realizarán varias actividades dentro de cada tarea de análisis y síntesis, haciendo hincapié en cada nivel de conciencia fonológica (aunque se excluirá el nivel léxico debido a que es el más sencillo y el primero que se aprende siempre). Estas actividades tendrán como apoyo visual dibujos e imágenes, lo que facilitará mucho más la realización de estas por parte del alumnado.

A continuación se expondrán las actividades de la evaluación pre:

Actividad de conciencia léxica	
Procedimiento	Se le dará al alumnado una ficha compuesta por frases cortas en las que hay huecos en blanco que tendrán que rellenar con palabras (ANEXO 1-I).

Actividad de conciencia silábica	
Procedimiento	Para esta actividad se utilizará una ficha con dibujos de animales y recuadros en blanco. El alumnado tendrá que escribir el nombre de los animales poniendo en cada cuadro una sílaba (ANEXO 1-I).

Actividad de conciencia intrasilábica	
Procedimiento	Se les dará al alumnado una ficha en la que se pueden ver dibujos de varios objetos y animales, y su correspondiente nombre. El alumnado tendrá que repetir en voz alta el nombre de cada figura y tendrá que colorear aquellas cuyos nombres riman. Además deberá tachar las palabras que no riman (ANEXO 1-I).

Actividad de conciencia fonémica	
Procedimiento	En esta actividad se les dará a los/as alumnos/as una ficha en la que se ven dibujos de objetos y animales, y justo abajo hay recuadros en blanco. Deberán completar el nombre de los dibujos utilizando un cuadro para cada letra (ANEXO 1-I).

A continuación se expondrán las tareas de análisis y de síntesis, y sus correspondientes actividades:

I. TAREA DE ANÁLISIS

Actividad de conciencia silábica	
Finalidad	Con esta actividad el alumnado tiene que ser capaz de detectar y separar las sílabas de las palabras.
Procedimiento	Se les enseñará a los niños y niñas una serie de dibujos en las que están representadas unas acciones muy concretas. Dichas acciones están relacionadas con el conocimiento que tiene el alumnado, es decir, son situaciones del día a día que conocen perfectamente. Con el apoyo visual de estos dibujos, el alumnado tendrá que detectar las sílabas de todas las palabras que se distinguen en las acciones dibujadas. La profesora les proporcionará ayuda formulando preguntas entendibles y claras, para que los niños y las niñas logren averiguar todas las

	palabras. Una vez que sepan todas las palabras procederán a identificar y separar las sílabas, siempre siendo ayudados por la profesora que seguirá haciéndoles preguntas. Para que sea más fácil la identificación de sílabas la profesora puede dar palmadas, para que los alumnos y alumnas relacionen cada palmada con cada sílaba (ANEXO 1-II).
--	---

Actividad de conciencia intrasilábica	
Finalidad	Con esta actividad el alumnado tiene que ser capaz de detectar y separar los componentes intrasilábicos de las palabras.
Procedimiento	Dado que esta actividad es una de las más complicadas en cuanto a comprender lo que se les está pidiendo, el alumnado tendrá como apoyo visual varios dibujos de animales, en los que se puede ver también dibujos de varios objetos cotidianos. Estos dibujos contendrán palabras que rimen entre sí y la profesora tendrá que contar una historia o cuento a los niños y niñas para hacer el ejercicio más lúdico y entendible. En dicho cuento, los animales tienen cada uno un nombre propio característico y será este nombre el que rime con el nombre de uno de los objetos. La finalidad es que los alumnos y alumnas identifiquen el nombre del objeto que rima con el nombre del animal. Todo este proceso se llevará a cabo con la ayuda de la profesora, que estará haciendo todas las preguntas que sean necesarias al alumnado para que estos consigan completar el ejercicio (ANEXO 1-II).

Actividad de conciencia fonémica	
Finalidad	Con esta actividad el alumnado tiene que ser capaz de detectar y separar los fonemas de las palabras.

Procedimiento	Se les mostrará al alumnado varios dibujos de objetos cotidianos u objetos de la naturaleza, para que el ejercicio sea más fácil de comprender. De entre los muchos dibujos la profesora comenzará eligiendo uno en concreto, de un objeto. De él seleccionará un fonema específico, por ejemplo el sonido /m/ y le formulará a los alumnos y alumnas la siguiente pregunta: ¿Se oye una /m/ en la palabra CAMA? El objetivo es que los niños y las niñas logren identificar correctamente los fonemas en las palabras que les dice la profesora, es decir, tienen que pensar si el sonido que está diciendo la profesora se encuentra dentro de la palabra escogida o no. Como ayuda tienen el apoyo visual que les ofrece los dibujos y la profesora seleccionará los que vea convenientes en función del nivel que presenten los alumnos y las alumnas, es decir, seleccionará los dibujos en los que los fonemas sean más fáciles o más difíciles de identificar (ANEXO 1-II).
---------------	---

II. TAREA DE SÍNTESIS

Actividad de conciencia silábica	
Finalidad	Con esta actividad el alumnado tiene que ser capaz de combinar las sílabas para formar palabras.
Procedimiento	Con la ayuda de los dibujos utilizados en las tareas de análisis, en esta actividad utilizaremos algunos de ellos de base. La profesora escribirá en una pizarra digital interactiva muchas sílabas desordenadas, las cuales forman distintas palabras. Estas palabras se pueden ver en los dibujos que vamos a utilizar como apoyo visual, haciendo el ejercicio más fácil. El objetivo es que los niños y las niñas formen palabras a partir de esas sílabas desordenadas, y como siempre la profesora proporcionará la ayuda que sea necesaria para que

	todos y todas puedan resolver la actividad adecuadamente (ANEXO 1-III).
--	---

Actividad de conciencia intrasilábica	
Finalidad	Con esta actividad el alumnado tiene que ser capaz de combinar componentes intrasilábicos para formar palabras.
Procedimiento	Esta actividad es muy parecida a la anterior, incluso se pueden combinar según se vea necesario. La profesora escribirá en la pizarra muchas sílabas diferentes que combinen entre sí. El alumnado podrá ordenar dichas sílabas de la manera que prefiera con el objetivo de formar palabras que rimen entre sí. Por ejemplo, la profesora podrá escribir MA, CA, PA, SA (utilizando la vocal A que será la que lleve la rima), y los alumnos y alumnas podrán combinar dichas sílabas para formar palabras que suenan igual: CASA, MAPA, PASA, SACA, etc. (ANEXO 1-III).

Actividad de conciencia fonémica	
Finalidad	Con esta actividad el alumnado tiene que ser capaz de combinar fonemas para formar palabras.
Procedimiento	Para esta actividad la profesora usará marionetas de dedos de colores diferentes para que el ejercicio sea más atrayente y más sencillo. Cada marioneta se ocupará de decir el sonido (fonema) de una letra. El alumnado sólo escuchará los sonidos, a partir de ahí tendrán que averiguar a qué letras corresponden y una vez que han adivinado las letras, lograrán saber cuál es la palabra. Puesto que solo hay cinco marionetas de dedos para una mano, las palabras tienen que tener como mínimo 3 letras y como máximo 5 letras. A modo de ayuda tendrán como apoyo visual dibujos de objetos relacionados con la naturaleza,

	estos son algunos de los dibujos que se han utilizado para las actividades de la tarea de análisis. Por ejemplo, habiendo seleccionado la profesora el dibujo en el que se ve un sol, ella preguntará a los alumnos y alumnas lo siguiente: <i>¿Qué se oye si digo /S/, /O/, /L/?</i> La profesora podrá repetir los sonidos de las palabras seleccionadas tantas veces como sea necesario para que el alumnado logre superar el ejercicio (ANEXO 1-III).
--	--

A continuación se expondrán las actividades de la evaluación post:

Actividad de conciencia léxica	
Procedimiento	Se les expondrá al alumnado una ficha compuesta por frases cortas en las que hay huecos en blanco que tendrán que rellenar con palabras (ANEXO 1-IV).

Actividad de conciencia silábica	
Procedimiento	Para esta actividad se utilizará una ficha con un crucigrama compuesto por sílabas, en el que se ven animales alrededor. El alumnado tendrá que encontrar y rodear en el crucigrama el nombre de los animales y, una vez haya encontrado todos los nombres, podrá colorear como quiera los dibujos de los animales (ANEXO 1-IV).

Actividad de conciencia intrasilábica	
Procedimiento	Se les dará al alumnado una ficha titulada ‘intrusos silábicos’, en la que se ven dibujos de varias figuras agrupadas en filas de cuatro. De las cuatro imágenes que se ven en las filas el alumnado tendrá que averiguar la o las figuras que no deberían de estar ahí, porque empiezan por una sílaba diferente. Una vez que hayan localizado la o las figuras, deberán de señalarla (ANEXO 1-IV).

Actividad de conciencia fonémica	
Procedimiento	En esta actividad se les dará a los/as alumnos/as una ficha con dibujos de objetos y animales, y letras desordenadas. Deberán de ordenar las letras y escribir el nombre correcto de los dibujos (ANEXO 1-IV).

3.5. Evaluación

Se ha llevado a cabo dos evaluaciones dentro de la propuesta de intervención y se ha efectuado en dos momentos: al finalizar las evaluaciones pre-post (ANEXO 2-I) que se realizaron en la primera y en la última semana dentro del periodo establecido para la intervención, y al finalizar cada bloque de tareas –análisis y síntesis- (ANEXO 2-II).

Esta es una forma de evaluación llamada formativa o continua que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado para localizar problemas o deficiencias. De esta manera se pueden realizar correcciones y se puede tomar decisiones pertinentes y adecuadas para optimizar el proceso de aprendizaje del alumnado (Pomeranz, 2011).

Por tanto, se ha utilizado varias rúbricas de evaluación propias para cada momento, ya que son el instrumento idóneo para evaluar en las etapas de infantil y primaria. De esta manera, dentro de la evaluación pre-post se han utilizado dos rúbricas para evaluar, por un lado, al grupo de infantil y por otro lado, al grupo de primaria.

Aunque los criterios de evaluación que se han seleccionado son los mismos para los dos grupos. Asimismo, para evaluar al alumnado al finalizar los bloques de tareas se han empleado también otras dos rúbricas. Los criterios que se han utilizado para éstas han sido los mismos y se han obtenido de los objetivos específicos.

Por otro lado, se ha realizado una autoevaluación (ANEXO 2-III) dirigida únicamente por los propios alumnos y alumnas, como medio objetivo de evaluación. La autoevaluación es un método llamativo que sirve para valorar la capacidad que tiene uno mismo a la hora de resolver diversas tareas o actividades. Se ha utilizado un registro con pegatinas de emoticonos que muestran diferentes sentimientos. Los alumnos y las alumnas han utilizado dichas pegatinas para evaluar su progreso durante las sesiones. Con esta autoevaluación el alumnado ha sido consciente de lo que ha hecho durante las sesiones de actividades: si le ha ido bien ese día o si por el contrario ha tenido errores y cree que no ha superado lo que se pedía.

Se ha decidido realizar la evaluación a través de rúbricas porque son uno de los mejores instrumentos de evaluación para el alumnado de educación infantil y primaria. Las rúbricas se basan en escalas cuantitativas y/o cualitativas asociadas a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad presentada (Torres y Perera, 2010).

4. RESULTADO Y ANÁLISIS

Con la pre-evaluación se pretende que el alumnado supere unos criterios mínimos sobre conciencia fonológica, así la profesora podrá estar al tanto del conocimiento que poseen sus alumnos y alumnas al comienzo de la intervención y podrá hacer una estimación sobre que niño o niña va a tener más dificultades durante el desarrollo de las actividades. Asimismo, durante la post-evaluación se evaluará al alumnado con los mismos criterios y se comprobará si su evolución al finalizar la intervención es positiva o negativa. Esta forma ayudará a la docente a saber qué resultados de aprendizaje han sido o no superados por los/as alumnos/as y podrá tenerlo en cuenta para futuras intervenciones.

En la rúbrica que evalúa al alumnado cuando finaliza todas las actividades de las dos tareas de conciencia fonológica hay nueve criterios o ítems. Puesto que las actividades varían en dificultad según el tipo de tarea –análisis o síntesis-, es necesario que superen el 60% de los ítems para poder dar por superado el entrenamiento. El alumnado debe superar cuatro actividades de las seis que hay planteadas. Dentro de estas cuatro actividades que deben superar, es obligatorio que superen al menos una de las actividades de conciencia intrasilábica y fonémica, sea de la tarea que sea. Puesto que estas actividades son más complejas y difíciles, sobre todo las que se encuentran dentro de la tarea de síntesis.

Los resultados hipotéticos difieren mucho de la predicción que se estimaba conseguir con estas actividades, puesto que el alumnado de educación infantil a penas a logrado superar las actividades de conciencia intrasilábica y fonémica al tener severas deficiencias en el procesamiento fonológico, y al ser demasiado pequeños y no tener desarrollada por completo la adquisición de la lectura y la escritura.

Asimismo el alumnado de educación primaria ha logrado superar ese 60% de ítems por lo que han superado satisfactoriamente el entrenamiento. Aunque bien es cierto que se han encontrado con dificultades para superar las actividades de conciencia intrasilábica, los tres alumnos han conseguido terminirlas debidamente. Pero, en cuanto a las actividades de conciencia fonémica, solo un alumno ha sido capaz de superarlas de manera adecuada. Esto se ha debido principalmente a la carencia que poseen los sujetos disléxicos para realizar la correspondencia grafema-fonema de forma adecuada, por lo que este tipo de actividades le resultan muy complicadas y requieren de más tiempo para lograr entenderlas.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de todo el trabajo se ha podido comprobar qué es la dislexia, que causas la provocan, a quién afecta en gran medida y qué necesidades especiales tienen los sujetos que la padecen. Se ha establecido una causalidad recíproca entre la dislexia y las habilidades fonológicas causando en los/as niños/as pequeños graves deficiencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura en sus primeros años escolares. De esta manera, se ha hablado también del tipo de diagnóstico más adecuado para identificar a estos sujetos con dislexia y se ha expuesto un apartado amplio de intervención. Gracias a esto, se ha

podido establecer una serie de tratamientos o intervenciones pertinentes para tratar las necesidades específicas asociadas a este trastorno, llegando a la conclusión de que es necesaria una intervención en conciencia fonológica.

Seguidamente se ha planteado una propuesta de intervención hacia el alumnado de infantil y primaria que presentan dislexia o están en riesgo de padecerla porque presentan unas determinadas necesidades asociadas al procesamiento fonológico y al lenguaje. Se ha considerado importante atender a estas necesidades a través de una propuesta de entrenamiento en conciencia fonológica, en la cual se ha realizado actividades de análisis y síntesis basadas principalmente en actividades de conciencia silábica, intrasilábica y fonémica.

Para dicha propuesta se han concretado una serie de objetivos generales y específicos de los cuáles se han sacado unas determinadas hipótesis o predicciones que han sido apoyadas en la literatura.

El objetivo general del proyecto es que el alumnado con dislexia supere las actividades de conciencia fonológica de análisis y de síntesis. Para los objetivos específicos propuestos se pretende que el alumnado detecte y separe sílabas, componentes intrasilábicos y fonemas de las palabras seleccionadas (tarea de análisis), y combine componentes silábicos, intrasilábicos y fonémicos para crear nuevas palabras (tarea de síntesis). Teniendo en cuenta esto, se predijo que todos/as los/as alumnos/as debían de superar el 60% de las actividades, incluyendo las de conciencia intrasilábica y fonémica, que son las más difíciles. Pero al revisar los resultados hipotéticos obtenidos no se ha logrado cumplir con estos objetivos, por lo que la predicción ha fallado.

Es necesario dejar claro que este trabajo es una hipotética propuesta de intervención ya que no se ha llevado a cabo a la realidad, por lo que los objetivos y predicciones reales no son más que conjeturas hechas personalmente por mí. Dichas conjeturas se han apoyado en toda la información que he recopilado a lo largo de este trabajo sobre los sujetos con dislexia, y se ha intentado ser lo más objetivo posible teniendo en cuenta todos los trabajos que se han realizado en la literatura sobre dislexia.

Hacer este tipo de intervención sobre sujetos con dislexia no es un tema fácil ya que estamos trabajando con personas humanas y hay que tener en cuenta muchas variables extrañas. Al ser el primer trabajo que realizo sobre esta temática y teniendo en cuenta que es una propuesta de intervención, he de decir que no he podido tener en cuenta todas las

variables extrañas que se podrían dar en una situación real como esta (como por ejemplo: situación familiar del alumno/a; entorno social/familiar favorecedor de aprendizaje o no; personalidad, carácter, hábitos y gustos del alumnado; atención y concentración, etc.)

A pesar de esto las propuestas de intervención son necesarias de realizar en el ámbito educativo, aunque frecuentemente no es posible llevarlas a cabo. Por otra parte, la dislexia es una dificultad en el aprendizaje que requiere de más visibilidad en el ámbito educativo ya que la evolución que se ha dado en las últimas décadas no ha sido suficiente. Esto ha hecho que no se hayan observado dificultades tempranas y su consiguiente intervención. Además es necesario tener más recursos materiales y humanos para atender a las necesidades especiales de estos/as niños/as en los colegios públicos, porque a veces son insuficientes debido a cuestiones de ámbito económico, social, espacial, temporal, etc.

Cualquier alumno o alumna tiene derecho a recibir una buena educación a lo largo de su vida y muchas veces no se les dan las mismas oportunidades a los/as niños/as con dislexia porque su trastorno no se manifiesta físicamente, es decir, porque la dislexia se relaciona más con un trastorno del aprendizaje que con un trastorno físico o neurológico.

Es necesario que se les de las mismas consideraciones a los trastornos del aprendizaje relacionados con el lenguaje, que a los demás trastornos. Es necesario abordar sus necesidades educativas, sociales, personales, etc., de manera distinta, pero hay que tenerlas en cuenta más a menudo.

5.1. Limitaciones

En mi opinión, no se ha logrado superar todos los aspectos que se planteaban en la propuesta de entrenamiento debido a diversos factores.

En primer lugar, no se ha podido cubrir todos los aspectos que se ven alterados en la dislexia, es decir, en este trabajo únicamente se ha cubierto el ámbito fonológico. Por lo que una gran limitación de este proyecto es el no haber cubierto las demás necesidades educativas que precisan este tipo de alumnos/as, como la orientación espacial y temporal, la atención dispersa, el tema figura-fondo, la inestabilidad emocional, etc.

En segundo lugar decir que la temporalización del trabajo es un poco escasa ya que apenas ha llegado a los tres meses. Para realizar una adecuada propuesta de intervención de entrenamiento en conciencia fonológica es más recomendable que se realice durante un año escolar entero, para que el alumnado pueda desarrollar el aprendizaje de manera más continua.

Por otro lado, una propuesta de intervención de este tipo tiene que contar con la participación del centro y de los familiares de los/as alumnos/as. En este caso no se ha tenido en cuenta a los demás profesores/as (como por ejemplo a los del equipo de orientación educativa –EOE-, a los/as profesores/as de Audición y Lenguaje –AyL- o a los/as de Pedagogía Terapéutica –PT-) y a los familiares cercanos del alumnado. Asimismo, tampoco se ha contado con el AMPA (asociación de padres y madres del colegio), y se podría haber realizado algunas actividades lúdicas fuera del horario escolar.

Respecto a los recursos materiales utilizados en las actividades de la propuesta, se podría haber usado otras cosas además de las fichas y los dibujos. Se podría haber utilizado mucho más las tics (tecnologías de la información y la comunicación) ya que podría haberse planteado actividades que tuvieran que resolverse con una tablet o con un ordenador táctil. Esta es una manera más llamativa y práctica de realizar ejercicios porque llama mucho más la atención que unas simples fichas. Además de todo esto, el alumnado podría haber creado sus propios materiales para posteriormente utilizarlos para resolver las diversas actividades de conciencia fonológica. De esta manera, quizás, hubieran estado mucho más motivados para resolver adecuadamente las actividades.

Por último, otra limitación podría ser el tema de la organización espacial de la propuesta, así como las agrupaciones de alumnos y alumnas. Por un lado, la intervención podría haber sido mucho más rica si se hubiera prestado una atención más individual al alumnado, es decir, si se hubiera utilizado una metodología o enseñanza individualizada. Esto hubiera favorecido mucho más a los/as niños/as en su entrenamiento ya que se le hubiera prestado una mejor atención de sus necesidades educativas. Por consiguiente, al estar un solo alumno o alumna en una clase hubiera supuesto una mejora en la organización espacial, aunque el aula en el que se trabajara fuera de dimensiones más pequeñas. De esta manera el/a alumno/a podría haber estado más cómodo y haber tenido más intimidad, y podría haber realizado mejor las actividades propuestas.

5.2. Líneas de investigación futuras

Para realizar una o varias propuestas de intervención en un futuro es necesario tener en cuenta todas esas limitaciones que se han podido ver en el apartado anterior y tratar de suplirlas para que el trabajo sea bueno.

Es totalmente necesario que en la próxima intervención que se realice sobre este mismo tema o sobre cualquier otro, se tenga en cuenta al centro educativo y a la familia del sujeto propuesto. Puesto que una buena educación sólo se consigue si conviven y trabajan juntas la escuela y la familia.

Para intervenciones futuras sobre dislexia es importante que la familia se implique con el centro escolar para mejorar la experiencia educativa de sus hijos/as. De esta forma, se les aportaría la información pertinente sobre el tipo de trastorno que poseen sus hijos o hijas, así como unas pautas de actuación. Estas pautas tendrían que estar destinadas a mejorar la relación padre/madre-hijo/hija, para que haya un buen ambiente familiar. Gracias a esto se controlaría una de las tantas variables extrañas que se pueden encontrar en los casos reales.

Con respecto a las actividades de cualquier intervención sería adecuado que se incluyeran ejercicios en los que el alumnado trabaje en colaboración con sus padres o madres, para que su entrenamiento y evolución sea más óptima. De la misma forma, la familia podría colaborar con el EOE o con el mismo profesor o profesora que quiera realizar la intervención, para aportar sus ideas personales en cuanto a metodología, recursos materiales, tipos de actividades, etc.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. Recuperado de <http://candi.salonadistancia.com/articulos/dislexia-art%C3%ADculo-ENGINY-castellano.pdf>
- American Psychiatric Association., Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., y Bagney Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.).
- Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS), (2010). *Guía genera sobre dislexia*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>
- Asociación TEL Galicia (ATELGA), (2014). *Trastorno específico del lenguaje: Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Recuperado de https://www.ttmib.org/documentos/Guia_TEL.pdf
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6(3), 279-298.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138. Recuperado de https://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/500/703/Coll_Estructura_grupal.pdf
- Defior, S.A. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 9-63. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Defior/publication/233695783_Una_clasificacion_de_las_tareas_utilizadas_en_la_evaluacion_de_las_habilidades_fonologicas_y_algunas_ideas_para_su_mejora_Assessment_of_phonological_skills_A_classification_and_some_ideas_on_how_to_improve/links/560d1da208ae20335a963bff/Una-clasificacion-de-las-tareas-utilizadas-en-la-evaluacion-de-las-habilidades-fonologicas-y-algunas-ideas-para-su-mejora-Assessment-of-phonological-skills-A-classification-and-some-ideas-on-how-to-improve.pdf

- Defior, S.A. y Herrera, L. (2003). Les habilités de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. *L'apprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue*, 161-176. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Leshabilites.pdf>
- Defior, S.A., Herrera, L. y Serrano, F. D. (2006). Habilidades de análisis y síntesis fonémica: su evolución y relación con la lectoescritura. *Usos sociales del lenguaje y aspectos psicolingüísticos: perspectivas aplicadas*, 16-27.
- Defior, S.A. y Serrano, F.D. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13.
- Galaburda, A.M. y Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 36(1), 3-9. Recuperado de <http://files.psicodeesarrollo.webnode.es/200000076-0338c03911/Dislexia.pdf>
- Gallagher, A., Frith, U. y Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy-delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 203-213.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *PSYKHE* 14(2), 81-95. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200007
- Hoiem, T. (1999). *Dyslexia: Advances in theory and practice*. London: Kluwer Academic Publishers.
- International Dyslexia Association (IDA), (2017). *Dyslexia Basics*. Recuperado de <https://app.box.com/s/3f36hzaedlnzq96v2xs6a4uqxc7fkwt>
- Jiménez, G. (2010). *Déficit en aprendizaje implícito en la dislexia evolutiva* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Johnson, D.W. y Johnson R.T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 2007, núm. 4. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- López-Escribano C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*, 44(3), 173-180. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13092/contribuciones_de_la_neurociencia.pdf
- Málaga Diéguez, I. y Arias Álvarez, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 50(212), 43-47. Recuperado de https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatri2010_50_043-047.pdf
- Márquez, J. y de la Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario de Psicología*, 34(3), 357-370. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/61745-88789-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/61745-88789-1-PB%20(1).pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>
- Mody, M. (2003). Phonological basis in Reading disability: A review and analysis of the evidence. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(1-2), 21-39. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021741921815>
- Pérez, M. y González, M. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(1), 2-15. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/257062676_Development_of_phonological_knowledge_reading_experience_and_task_difficulty
- Pomeranz D. (2011). *Métodos de Evaluación*. Recuperado de https://www.hbs.edu/faculty/Supplemental%20Files/Metodos-de-Evaluacion-de-Impacto_50067.pdf

- Sánchez Merchán, M.L. y Coveñas Rodríguez, R. (2013). *Dislexia: un enfoque multidisciplinar*. Recuperado de <https://www.editorial-club-universitario.es/pdf/4388.pdf>
- Serrano, F.D. (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Serrano, F.D. y Defior, S.A. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 13-34. Recuperado de http://investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/4/espanol/Art_4_44.pdf
- Torras de Bèa, E. (2013). *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje*. Barcelona, España: Octaedro.
- Torres-Gordillo, J.J. y Perera, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 141-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>

ANEXO 1

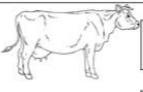
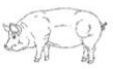
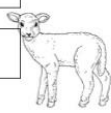
I. Evaluación PRE

❖ Actividad conciencia léxica

Completa las frases con el vocabulario de los muebles.	
• Pongo la ropa sucia en la	
• Enciendo la para ver las noticias.	
• La del salón tiene la bombilla fundida.	
• El agua de la está demasiado caliente.	
• Enciende el del cuarto de baño.	
• Cuelga la chaqueta en la y guárdala en el armario.	
• Una de la cocina tiene la pata rota.	
• La almohada de mi es muy dura.	

❖ Actividad conciencia silábica

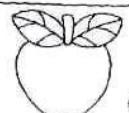
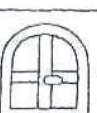
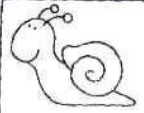
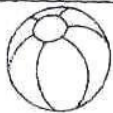
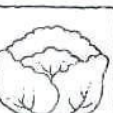
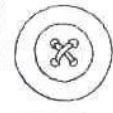
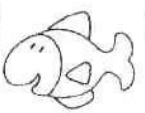
Escribe el nombre de los animales, pon en cada cuadro una sílaba.

Autism@-com
Blog de recursos para la educación de ACES

❖ Actividad conciencia intrasilábica

- REPITE EN VOZ ALTA EL NOMBRE DE CADA FIGURA Y COLOREA AQUELLAS CUYOS NOMBRES RIMAN.
- REPASA CON COLOR LAS LETRAS QUE RIMAN.
- TACHA LA PALABRA QUE **NO** RIMA.

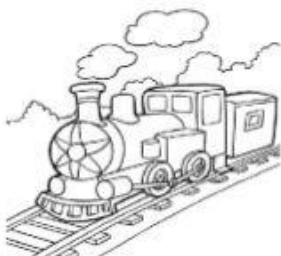
				
CAMPANA	MANZANA	BANANA	ABEJA	VENTANA
				
CARACOL	PELOTA	SOL	FAROL	COL
				
BOTÓN	PERRO	CORAZÓN	PANTALÓN	LEÓN
				
SOPA	PEZ	COPA	ROPA	MARSOPA
				
CUCHILLO	AUTO	RASTRILLO	CASTILLO	MARTILLO

❖ Actividad conciencia fonémica

Completa el nombre de los dibujos utiliza un cuadrado para cada letra.



a



 r



 o



m



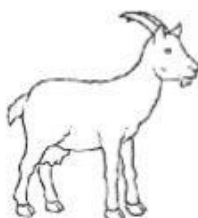
b a



 e



c



c a

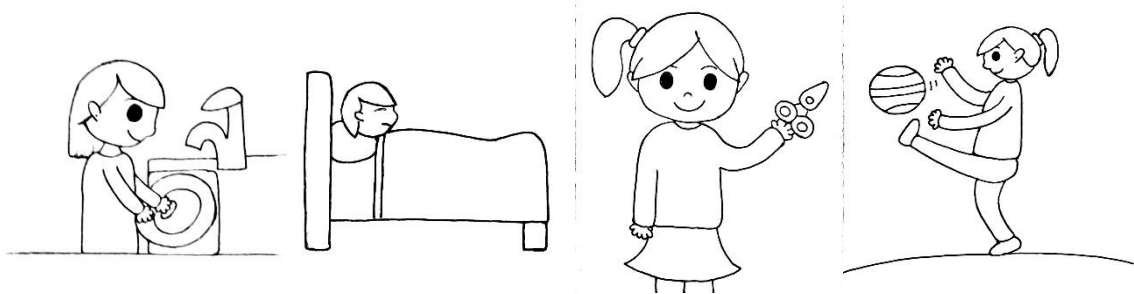
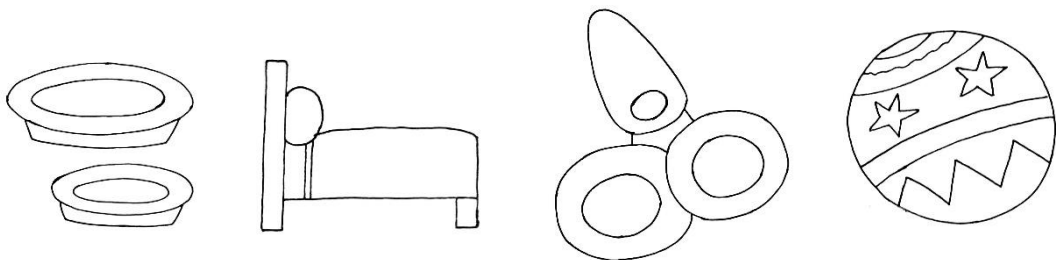


g o

II. Tarea de análisis

❖ Actividad conciencia silábica

Ejemplos de preguntas
- Preguntas para averiguar las palabras de los dibujos: <i>¿Qué podemos ver en estos dibujos?</i> <i>¿Qué está haciendo el niño o la niña de este dibujo?</i> <i>¿Qué tiene en la mano el niño o la niña de este dibujo?</i> <i>¿Dónde está el niño o la niña de este dibujo?</i> - Preguntas para identificar las sílabas de las palabras: <i>¿Cuántas palmadas (sílabas) tiene la palabra CA-MA?</i> <i>¿Cuántas palmadas (sílabas) tiene la palabra PE-LO-TA?</i> <i>¿Cuántas palmadas (sílabas) tiene la palabra CO-CI-NA?</i>

Dibujos
‘Acciones’ 
‘Objetos’ 

❖ Actividad conciencia intrasilábica

Inicio del cuento de los animales y ejemplo de preguntas

¿Queréis ayudarme a leer mi cuento de los animales? Para terminarlo necesito vuestra ayuda encontrando la palabra que rime y así poder seguir leyendo esta divertida historia.

En esta granja de animales no ocurren cosas muy normales, si quieres saber la historia completa tendrás que decir la palabra que suena igual que el nombre del animal:

1) Dice la vaquita Carlota que juguemos con la...

¿Tú qué crees que es... la pelota, el paraguas o la piña?

¿La vaquita Carlota quiere que juguemos con una pelota?

¿La vaquita Carlota quiere que juguemos con un paraguas?

¿La vaquita Carlota quiere que juguemos con una piña?

¿El nombre de "Carlota" se parece a pelota?

¿El nombre de "Carlota" se parece a paraguas?

¿El nombre de "Carlota" se parece a piña?

2) Dice el señor Don Pato que bailéis con los...

¿Tú qué crees que es...el gato, el perro o la vaca?

¿El señor Don pato quiere que bailemos con un gato?

¿El señor Don Pato quiere que bailemos con un perro?

¿El señor Don Pato quiere que bailemos con una vaca?

¿El nombre de "señor Don Pato" se parece a la palabra gato?

¿El nombre de "señor Don Pato" se parece a la palabra perro?

¿El nombre de "señor Don Pato" se parece a la palabra vaca?

3) Dice el ratón Isidro que leamos un...

¿Cuál crees que es, el libro, la fresa o el árbol?

¿El ratón Isidro quiere que leamos un libro?

¿El ratón Isidro quiere que leamos una fresa?

¿El ratón Isidro quiere que leamos un árbol?

¿El nombre de "el ratón Isidro" se parece a libro?

¿El nombre de "el ratón Isidro" se parece a fresa?

¿El nombre de "el ratón Isidro" se parece a árbol?

4) Dice la coneja Teresa que os rasquéis la...

Una oreja, una nariz y una boca... ¿Qué piensas que es?

¿La coneja Teresa quiere que os rasquéis la oreja?
 ¿La coneja Teresa quiere que os rasquéis la nariz?
 ¿La coneja Teresa quiere que os rasquéis la boca?
 ¿El nombre de “coneja Teresa” se parece a la palabra oreja?
 ¿El nombre de “coneja Teresa” se parece a la palabra nariz?
 ¿El nombre de “coneja Teresa” se parece a la palabra boca?

5) Dice el perro Mortadelo que busquemos su...

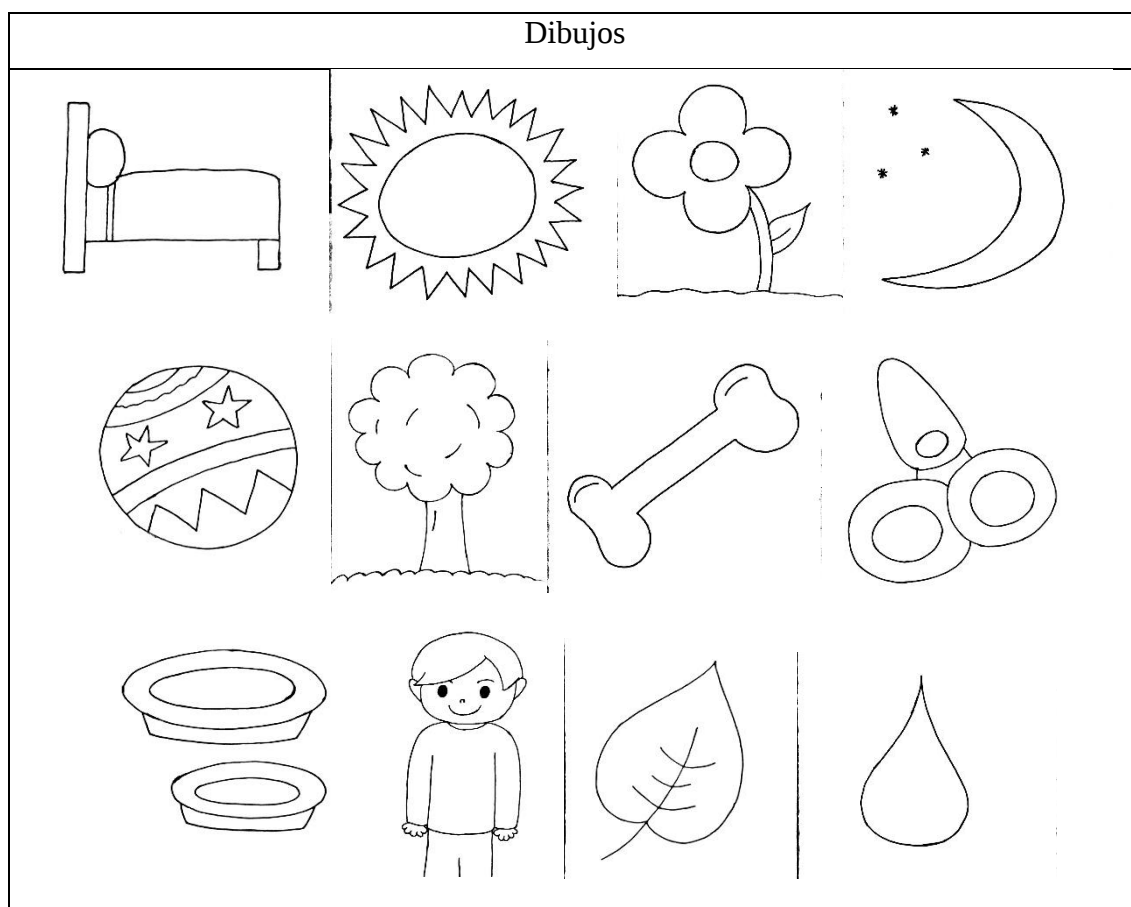
Sombrero, flor o pelota ¿Cuál crees que puede ser?
 ¿El perro Mortadelo quiere que busquemos su sombrero?
 ¿El perro Mortadelo quiere que busquemos su flor?
 ¿El perro Mortadelo quiere que busquemos su pelota?
 ¿El nombre de “Mortadelo” se parece a la palabra sombrero?
 ¿El nombre de “Mortadelo” se parece a la palabra flor?
 ¿El nombre de “Mortadelo” se parece a la palabra pelota?

Dibujos



❖ Actividad conciencia fonémica

Ejemplos de preguntas
¿Se oye una /M/ en la palabra CAMA?
¿Se oye una /S/ en la palabra SOL?
¿Se oye una /O/ en la palabra FLOR?
¿Se oye una /N/ en la palabra LUNA?
¿Se oye una /A/ en la palabra PELOTA?
¿Se oye una /R/ en la palabra ÁRBOL?
¿Se oye una /S/ en la palabra HUESO?
¿Se oye una /I/ en la palabra TIJERAS?
¿Se oye una /L/ en la palabra PLATOS?
¿Se oye una /Ñ/ en la palabra NIÑO?
¿Se oye una /J/ en la palabra HOJA?
¿Se oye una /T/ en la palabra GOTA?

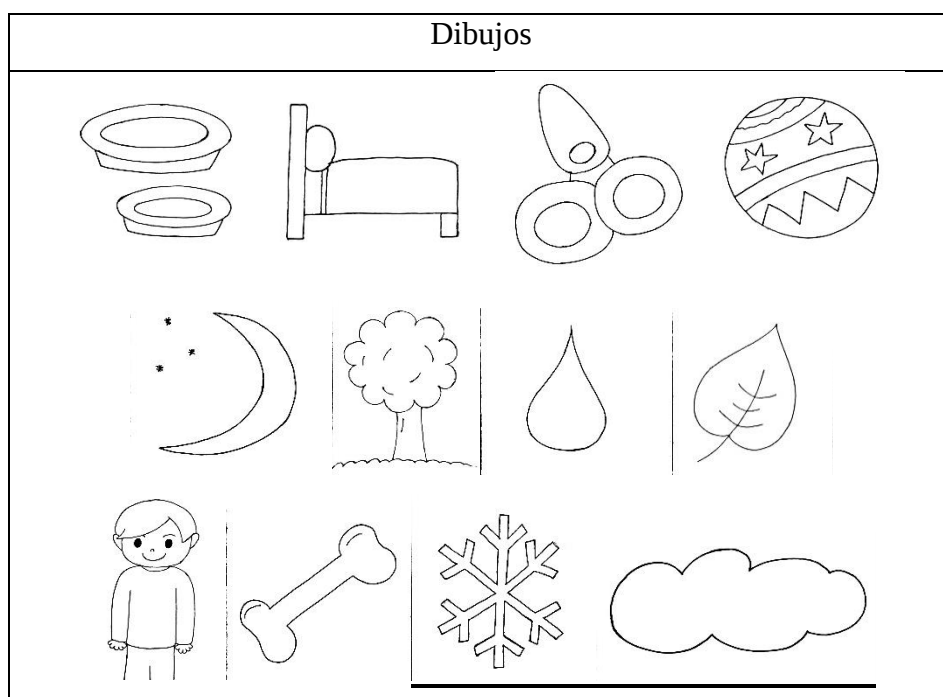


III. Tarea de síntesis

❖ Actividad conciencia silábica e intrasilábica

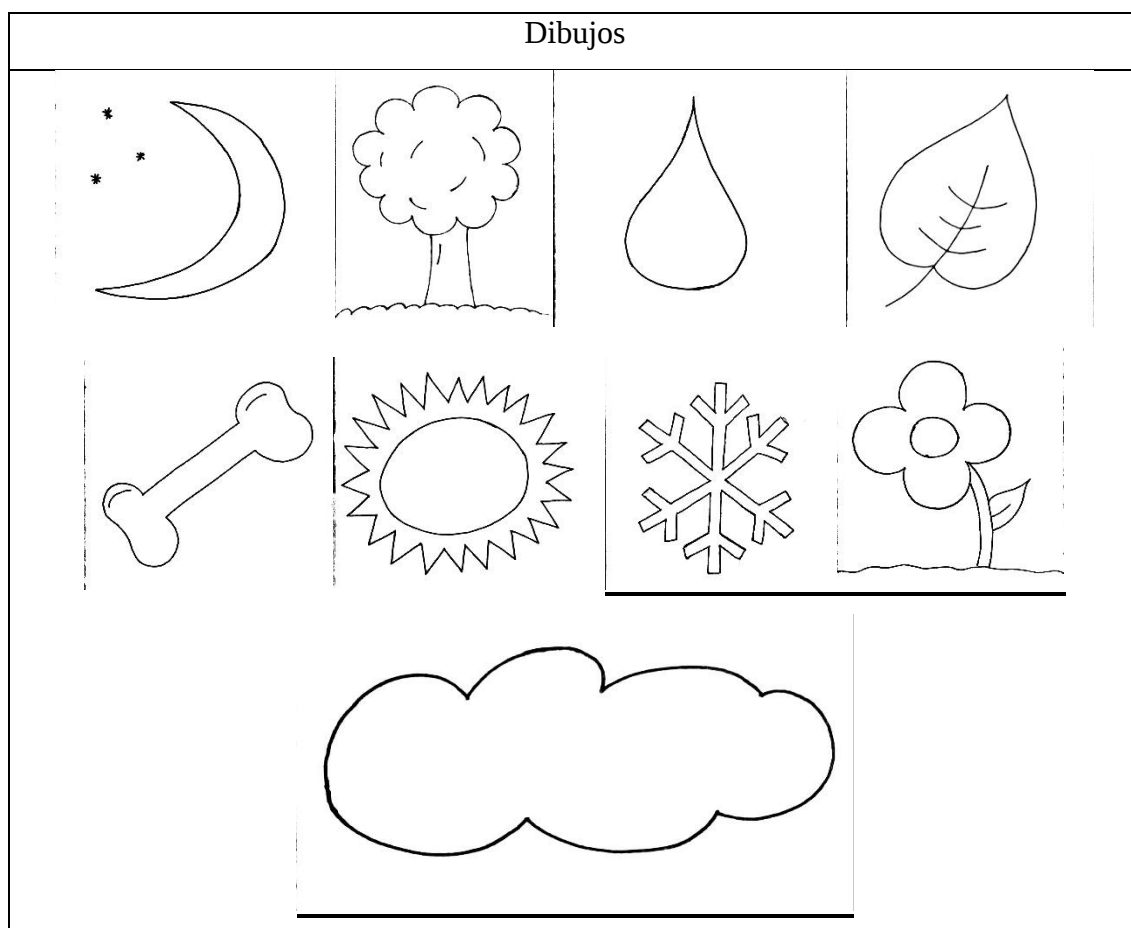
Ejemplo de sílabas desordenadas			
PLA	VE	CA	BE
TI	SO	RA	PO
LO	JA	LU	ÑO
AR	BOL	GO	TA
HO	TA	NI	NA
HUE	JE	CO	PE
NIE	TO	UN	MA

Ejemplo de sílabas diferentes			
MA	CA	PA	SA
RO	HO	LA	JA
TO	CO	PA	NO
PO	NA	ZA	RO
MO	NE	NA	LO
PI	BO	SA	SO



❖ Actividad conciencia fonémica

Ejemplo de preguntas
¿Qué se oye si digo /L/, /U/, /N/, /A/?
¿Qué se oye si digo /A/, /R/, /B/, /O/, /L/?
¿Qué se oye si digo /G/, /O/, /T/, /A/?
¿Qué se oye si digo /O/, /X/, /A/?
¿Qué se oye si digo /U/, /E/, /S/, /O/?
¿Qué se oye si digo /S/, /O/, /L/?
¿Qué se oye si digo /N/, /I/, /E/, /B/, /E/?
¿Qué se oye si digo /F/, /L/, /O/, /R/?
¿Qué se oye si digo /N/, /U/, /B/, /E/?



IV. Evaluación POST

❖ Actividad de conciencia léxica

Completa las frases con el vocabulario del cuerpo humano.	
• Me he cortado en una	
• Cuando hay mucho viento no puedo abrir bien los	
• Tengo un pelo en la	
• Se me ha caído un	
• Intenta masticar con la cerrada.	
• Me duele el y no puedo correr.	
• Levanta el para decir que te gusta algo.	
• Me han pintado las de color amarillo.	
• Cuando corro mi va muy deprisa.	

❖ Actividad de conciencia silábica

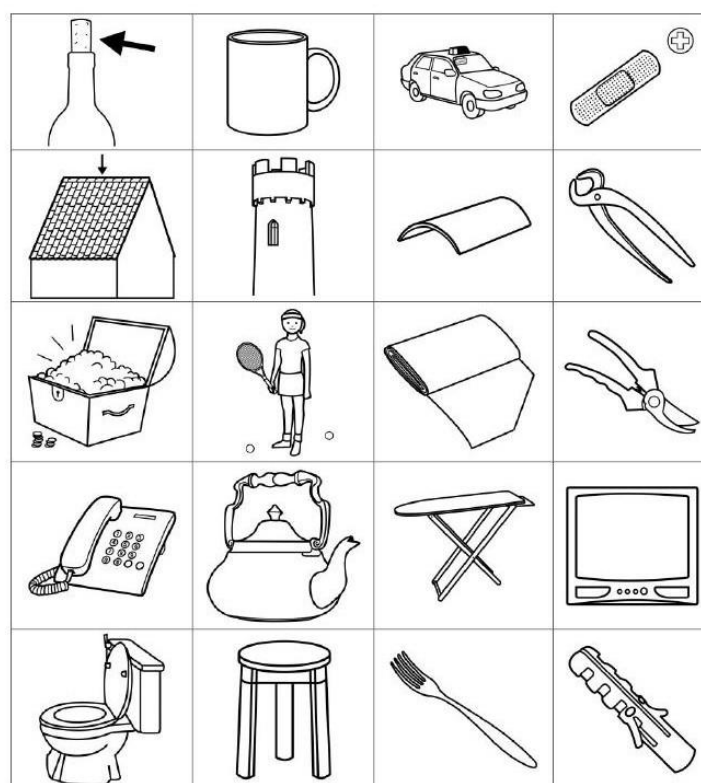
Colorea si lo encuentras. ¿Están todos?

ga	le	on	que	ta	ra	le
to	ra	ta	ca	ma	no	on
si	pan	go	ba	ko	so	ol
cas	cer	do	llo	a	ra	ña
go	si	ce	fa	la	pen	la
co	ne	jo	col	ña	ri	re
mo	qui	gue	ar	di	lla	da

❖ Actividad conciencia intrasilábica

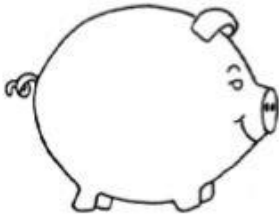
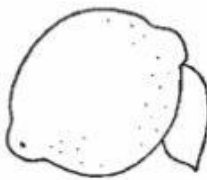
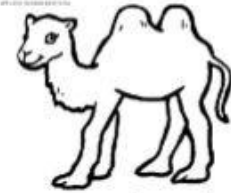
INTRUSOS SILÁBICOS

De las 4 imágenes hay una que no debería estar, ya que empieza por una sílaba diferente, señala cual es.



❖ Actividad conciencia fonémica

Ordena las letras y escribe el nombre correcto de los dibujos.

  o d e r c	  m n ó i l	  a z n a n a m
  o m e l c l a	  q u e r a a t	  o l g a e r
  n ó r b b i e	  c o l u m p i o	  o l l a s c i t

ANEXO 2

I. Evaluación PRE-POST

- Grupo de infantil

Criterios					Observaciones
	¡Lo hago genial!	¡Estoy haciéndolo bien!	¡Me estoy esforzando!	¡Necesito ayuda!	
Formación de frases	Soy capaz de formar frases con palabras, en tiempo récord	He formado frases con palabras	Me ha costado un poco formar frases con palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para formar frases con palabras	
Formación de palabras a través de sílabas	Soy capaz de formar palabras utilizando sílabas, en tiempo récord	He formado palabras utilizando sílabas	Me ha costado un poco formar palabras utilizando sílabas	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para formar palabras utilizando sílabas	
Identificación de palabras que riman	Soy capaz de identificar palabras que riman y capaz de excluir las que no riman, en tiempo récord	He identificado palabras que riman y he excluido las que no riman	Me ha costado identificar palabras que riman y excluir las que no riman	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para identificar palabras que riman y excluir las que no riman	
Formación de palabras a través de letras	Soy capaz de formar palabras utilizando letras ordenadas y desordenadas, en tiempo récord	He formado palabras utilizando letras ordenadas y desordenadas	Me ha costado un poco formar palabras utilizando letras ordenadas y desordenadas	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para formar palabras utilizando letras ordenadas y desordenadas	

- Grupo de primaria

Criterios	 ¡Lo hago genial!	 ¡Estoy haciéndolo bien!	 ¡Me estoy esforzando!	 ¡Necesito ayuda!	Observaciones
Formación de frases	Soy capaz de formar frases con palabras, en tiempo récord	He formado frases con palabras	Me ha costado un poco formar frases con palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para formar frases con palabras	
Formación de palabras a través de sílabas	Soy capaz de formar palabras utilizando sílabas, en tiempo récord	He formado palabras utilizando sílabas	Me ha costado un poco formar palabras utilizando sílabas	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para formar palabras utilizando sílabas	
Identificación de palabras que riman	Soy capaz de identificar palabras que riman y capaz de excluir las que no riman, en tiempo récord	He identificado palabras que riman y he excluido las que no riman	Me ha costado identificar palabras que riman y excluir las que no riman	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para identificar palabras que riman y excluir las que no riman	
Formación de palabras a través de letras	Soy capaz de formar palabras utilizando letras ordenadas y desordenadas, en tiempo récord	He formado palabras utilizando letras ordenadas y desordenadas	Me ha costado un poco formar palabras utilizando letras ordenadas y desordenadas	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para formar palabras utilizando letras ordenadas y desordenadas	

II. Evaluación al finalizar los bloques de tareas (análisis-síntesis)

- Grupo de infantil

Criterios	 ¡Lo hago genial!	 ¡Estoy haciéndolo bien!	 ¡Me estoy esforzando!	 ¡Necesito ayuda!	Observaciones
Detección de sílabas	Soy capaz de identificar todas las sílabas de todas las palabras, en tiempo récord	He identificado todas las sílabas de todas las palabras	Me ha costado un poco identificar todas las sílabas de todas las palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para identificar todas las sílabas de todas las palabras	
Detección de componentes intrasilábicos	Soy capaz de identificar todas las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras, y en tiempo récord	He identificado todas las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	Me ha costado un poco identificar las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para identificar las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	
Detección de fonemas	Soy capaz de identificar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras, y en tiempo récord	He identificado todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	Me ha costado un poco identificar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para identificar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	
Separación de sílabas	Soy capaz de separar todas las sílabas de las palabras, en tiempo récord	He separado todas las sílabas de todas las palabras	Me ha costado un poco separar todas las sílabas de todas las palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para separar todas las sílabas de todas las palabras	
Separación de componentes intrasilábicos	Soy capaz de separar todas las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras, y en tiempo récord	He separado todas las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	Me ha costado un poco separar las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para separar las sílabas que suenan	

				igual de entre unas palabras y otras	
Separación de fonemas	Soy capaz de separar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras, y en tiempo récord	He separado todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	Me ha costado un poco separar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para separar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	
Combinación de sílabas	Soy capaz de combinar sílabas para formar palabras, en tiempo récord	He combinado sílabas para formar palabras	Me ha costado un poco combinar sílabas para formar palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para combinar sílabas para formar palabras	
Combinación de componentes intrasilábicos	Soy capaz de combinar sílabas que riman entre sí para formar nuevas palabras, en tiempo récord	He combinado sílabas que riman entre sí para formar nuevas palabras	Me ha costado un poco combinar las sílabas que riman entre sí para formar nuevas palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para combinar las sílabas que riman entre sí para formar nuevas palabras	
Combinación de fonemas	Soy capaz de combinar los sonidos de las letras y formar palabras, en tiempo récord	He combinado los sonidos de las letras y he formado palabras con ellas	Me ha costado un poco combinar los sonidos de las letras y formar palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para combinar los sonidos de las letras y formar palabras	

- Grupo de primaria

Criterios	 ¡Lo hago genial!	 ¡Estoy haciéndolo bien!	 ¡Me estoy esforzando!	 ¡Necesito ayuda!	Observaciones
Detección de sílabas	Soy capaz de identificar todas las sílabas de todas las palabras, en tiempo récord	He identificado todas las sílabas de todas las palabras	Me ha costado un poco identificar todas las sílabas de todas las palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la señora para identificar todas las sílabas de todas las palabras	
Detección de componentes intrasilábicos	Soy capaz de identificar todas las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras, y en tiempo récord	He identificado todas las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	Me ha costado un poco identificar las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	He necesitado ayuda de los compis y de la señora para identificar las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	
Detección de fonemas	Soy capaz de identificar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras, y en tiempo récord	He identificado todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	Me ha costado un poco identificar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la señora para identificar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	
Separación de sílabas	Soy capaz de separar todas las sílabas de las palabras, en tiempo récord	He separado todas las sílabas de todas las palabras	Me ha costado un poco separar todas las sílabas de todas las palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la señora para separar todas las sílabas de todas las palabras	
Separación de componentes intrasilábicos	Soy capaz de separar todas las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras, y en tiempo récord	He separado todas las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	Me ha costado un poco separar las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	He necesitado ayuda de los compis y de la señora para separar las sílabas que suenan igual de entre unas palabras y otras	

Separación de fonemas	Soy capaz de separar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras, y en tiempo récord	He separado todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	Me ha costado un poco separar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para separar todos los sonidos de las letras, de entre todas las palabras	
Combinación de sílabas	Soy capaz de combinar sílabas para formar palabras, en tiempo récord	He combinado sílabas para formar palabras	Me ha costado un poco combinar sílabas para formar palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para combinar sílabas para formar palabras	
Combinación de componentes intrasilábicos	Soy capaz de combinar sílabas que riman entre sí para formar nuevas palabras, en tiempo récord	He combinado sílabas que riman entre sí para formar nuevas palabras	Me ha costado un poco combinar las sílabas que riman entre sí para formar nuevas palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para combinar las sílabas que riman entre sí para formar nuevas palabras	
Combinación de fonemas	Soy capaz de combinar los sonidos de las letras y formar palabras, en tiempo récord	He combinado los sonidos de las letras y he formado palabras con ellas	Me ha costado un poco combinar los sonidos de las letras y formar palabras	He necesitado ayuda de los compis y de la seño para combinar los sonidos de las letras y formar palabras	

III. Autoevaluación del alumnado

Nombre:.....		
1ª Sesión		   
2ª Sesión		   
3ª Sesión		   
4ª Sesión		   
5ª Sesión		   
6ª Sesión		   