

# Trabajo Fin de Grado

Detección de la dislexia a través del nivel 1 del  
Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI): una  
propuesta didáctica

Autor/es

Ana Prieto Lázaro

Director/es

Ricardo Fueyo Díaz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2024

## Índice

1. Introducción y justificación .....	4
2. Marco teórico .....	5
2. 1 Definición de dislexia .....	5
2. 2 Tipos de dislexia .....	7
2. 3 Sintomatología de la dislexia .....	8
2. 4 Prevalencia de la dislexia .....	9
2. 5 Etiología de la dislexia .....	11
2. 6 El trastorno en España.....	13
2. 7 Evaluación e intervención de la dislexia .....	16
2. 8 La dislexia y el Modelo RTI (Response to Intervention).....	22
3. Propuesta didáctica .....	25
3. 1 Contexto del centro .....	25
3. 2 Objetivos de la propuesta .....	26
3. 3 Destinatarios de la propuesta .....	26
3. 4 Temporalización de la propuesta .....	27
3. 5 Desarrollo de la propuesta.....	27
4. Resultados esperados .....	38
5. Discusión .....	41
6. Conclusiones.....	42
7. Referencias bibliográficas.....	43
Anexos .....	50

**Detección de la dislexia a través del nivel 1 del Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI): una propuesta didáctica.**

**Screening for dyslexia through level 1 of the Response to Intervention Model (RTI): a didactic proposal.**

- Elaborado por Ana Prieto Lázaro.
- Dirigido por Ricardo Fueyo Díaz.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2024
- Número de palabras (sin incluir anexos): 14124

**Resumen**

La dislexia es uno de los trastornos más frecuentes en las aulas y que afecta a mucha gente también fuera de ellas. En este trabajo primero se investigará sobre el trastorno, explicando sus principales características y peculiaridades, cómo afecta en las personas y su situación en España. También se hablará sobre el funcionamiento del Modelo RTI (Response to Intervention) y su finalidad de realizar un cribado entre los alumnos de un grupo, empezando por un gran grupo para terminar con una atención individualizada. Finalmente, se expondrá una propuesta didáctica de seis sesiones sobre el Modelo RTI en el nivel 1 para la realización de una evaluación y detección temprana de alumnado con dislexia.

**Palabras clave**

Dislexia; modelo RTI; nivel 1; propuesta didáctica

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

La dislexia es un problema cada vez más frecuente en las aulas que afecta a un gran número de alumnos causándoles dificultades a la hora de practicar la lectura. Una detección e intervención temprana de este trastorno hará que en un futuro estas dificultades sean menores para los alumnos.

El Modelo RTI (Respuesta a la Intervención) está planteado para poder realizar una identificación precoz de alumnos que presenten dificultades, por lo que se puede adaptar a la dislexia para realizar una evaluación de este trastorno a edades tempranas. Está planteado en varios niveles para ir evaluando la evolución de estos alumnos.

Este Trabajo de Fin de Grado está basado en la elaboración de una propuesta didáctica basada en el Nivel 1 del Modelo RTI (Response to Intervention) para la detección de alumnos con dislexia. Está planteada para alumnos de 1º de primaria, para así poder proporcionarles una intervención precoz a aquellos alumnos que resulten identificados. Está pensada para que pueda llevarla a cabo cualquier maestro y, si fuera necesario, adaptarla a sus necesidades y características del grupo.

A lo largo de este trabajo, dentro del marco teórico, se tratarán distintas definiciones de dislexia propuestas por diferentes organizaciones, una clasificación de los tipos de dislexia, su sintomatología, prevalencia, etiología, la situación del trastorno en España, como evaluarla e intervenirla y, finalmente, en qué consiste y cómo funciona el Modelo RTI (Response to Intervention).

Después, se expone la propuesta didáctica planteada, donde se hablará del contexto para la que está planteada, los objetivos que tiene, sus destinatarios, la temporalización y el desarrollo de cada una de las sesiones.

Como objetivos de este trabajo, se destacaría el conocer en profundidad las características y peculiaridades de la dislexia y del Modelo RTI (Response to Intervention) para después elaborar una propuesta didáctica en base a la detección del trastorno mediante este método y así proporcionar una evaluación e intervención en aquellos alumnos que lo necesiten.

Se ha decidido realizar este Trabajo de Fin de Grado (TFG) sobre sobre una propuesta didáctica del Nivel 1 del Modelo RTI (Response to Intervention) para la detección de alumnos con dislexia porque, tras investigar sobre métodos de evaluación de la dislexia que pudieran ser realizadas por docentes a un número considerable de alumnos a la vez, se encontraron pocos resultados en comparación con lo que se esperaba obtener.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2. 1 Definición de dislexia**

La dislexia es un problema muy frecuente y común en la sociedad actual, especialmente se encuentra en las aulas, es por esto que muchas entidades que pueden estar relacionadas con ella elaboran distintas definiciones.

La Asociación Internacional de Dislexia (2002), citado por (Matute y Guajardo, 2012) declara que la dislexia es un trastorno específico de aprendizaje con un origen neurobiológico y que implica unas dificultades a la hora de reconocer y producir palabras, además de una carencia en las habilidades de decodificación y deletreo y en el uso de la ortografía, todo esto como fruto de una falta en el componente fonológico del lenguaje. Estos niños además manifiestan, como dificultades secundarias, una disminución del vocabulario, una insuficiencia del conocimiento verbal y de la comprensión lectora. Esta asociación plantea que el déficit cognoscitivo que se ve en los trastornos de lectura pertenece a procesos psicológicos, que podrían revelar el bajo nivel de lectura.

La American Psychiatric Association (2022) describe en su Manual diagnóstico DSM-5 en la versión revisada el Trastorno Específico del Aprendizaje como:

El trastorno específico del aprendizaje, como su propio nombre indica, se diagnostica cuando hay déficits específicos en la capacidad del individuo para percibir o procesar información a fin de aprender los conocimientos académicos de forma eficiente y precisa. Este trastorno del neurodesarrollo se manifiesta primero durante los años de escolarización formal y se caracteriza por

dificultades persistentes y deteriorantes para adquirir los conocimientos académicos básicos de lectura, escritura y/o matemáticas. El rendimiento del individuo en los aspectos académicos afectadas está muy por debajo de la media para su edad o se consiguen los niveles de rendimiento aceptables tan solo realizando esfuerzos extraordinarios (p. 36).

Y más en concreto la dislexia como:

La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático (American Psychiatric Association, 2022, p. 67).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1997 CDI 10), citada en Pernet et al., (2011) define la dislexia como un trastorno específico de lectura en el que su

rasgo principal es una dificultad específica y significativa en el desarrollo de las habilidades para la lectura que no puede explicarse únicamente por la edad mental, problemas de precisión visual, o una escolarización inadecuada. La capacidad para la comprensión lectora, el reconocimiento de palabras escritas, la lectura oral y la realización de tareas escrita, están afectadas. Las dificultades en el deletreo a menudo se mantienen en la adolescencia incluso después de que se haya realizado algún progreso en la lectura y frecuentemente se relacionan con trastornos específicos de la lectura. Comúnmente, los trastornos del desarrollo específicos de la lectura van acompañados de una historia previa de alteraciones en el desarrollo

del habla y del lenguaje siendo frecuentes la asociación de problemas emocionales y de la conducta durante el periodo escolar (p. 18).

## **2. 2 Tipos de dislexia**

En cuanto a la hora de clasificar la dislexia, se establece la clasificación en función del modo de aparición de esta, es decir, en dislexia evolutiva y dislexia adquirida.

Según Alba et al. (2008), citados en Morillas (2015), la dislexia evolutiva se encuentra en alumnos con dificultad a la hora de aprender la lectura, dentro de esta se encuentra el modo superficial (consiguen leer mediante las sílabas), el modo fonológico (al leer palabras conocidas no tienen dificultad pero al leer otras desconocidas se les hace complicado) y el modo mixto (los alumnos tienen problemas en la ruta visual y la ruta fonológica). Respecto a la dislexia adquirida, esta se produce cuando ha ocurrido algún accidente en el cerebro que ha afectado al área encargada de las capacidades lectoras, dentro de esta aparece el modo superficial (se manifiesta mediante problemas en la ruta visual) y el modo fonológico (se manifiesta mediante problemas con la ruta fonológica, provocando obstáculos para entender un texto).

Si queremos reconocer el grado de dislexia de la persona, se distinguen tres grados, leve, moderada y grave. Según Pearson (2017), citado por Jusdado (2023), la dislexia leve se refleja en la elevada capacidad cognitiva, permite equilibrar una elevada cantidad de déficits y no relaciona a otras áreas. El alumno reacciona pronto a la intervención, aunque los problemas en textos y palabras complejas son duraderos.

Respecto a la dislexia moderada, se observa en alumnos que tienen una capacidad normal o por debajo de la media. Se da en casos que también padecen otros trastornos, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Estos alumnos se resisten a la intervención por estar otras áreas afectadas por el trastorno, aunque desarrollen la vía léxica con la identificación de palabras.

El último grado de dislexia sería la dislexia grave, que, al igual que con el nivel anterior, se refleja en estudiantes con una capacidad normal o por debajo de la media, pero a estos alumnos se les incrementa el tener problemas de memoria, habilidades

lingüísticas y de conducta. Estos alumnos se oponen a la intervención, avanzan muy poco a poco y con dificultades para trabajar la vía léxica.

## **2. 3 Sintomatología de la dislexia**

Respecto a la sintomatología, los síntomas más representativos de la dislexia son las faltas en lectura y escritura, pero no son los únicos síntomas que presentan los disléxicos, ya que, en función de la alteración que sufran, serán más representativos unos síntomas u otros.

Hasta los años 60, quienes investigaban la dislexia eran los oftalmólogos. Fueron estos especialistas, como Morgan, Hinshelwood u Orton, citados por Ibáñez et al. (2019), quienes la denominaron por primera vez como “ceguera de palabras”, ya que así es como se representaba, una incapacidad para leer determinadas palabras.

Las principales dificultades que se encuentran las personas con dislexia a la hora de realizar una lectura según Álvarez (2008), citado por Real-García (2024, p. 128), son las siguientes:

- Dificultad para pronunciar, reconocer y asociar la palabra y el sonido.
- Dificultad para comprender la lectura.
- Utilización inapropiada del tono de voz para a la hora de leer y problemas para juntar palabras de manera correcta.
- Complicación al escribir en el orden idóneo números, símbolos y letras.

Según Cuetos (2009), los siguientes síntomas son otros de los que pueden presentar las personas con dislexia:

- Dificultades para leer palabras.
- Problemas para entender y mecanizar las normas de conversión de grafema a fonema.
- A la hora de leer, suelen hacerlo de manera pausada y con errores, sobre todo si no son palabras de lectura habitual.



- Complicaciones para la segmentación fonológica.
- Vocabulario pobre.
- Dificultad para agrupar los sonidos y las letras.
- Ritmo de habla con pausas, bloqueos, repeticiones...
- Lentitud para procesar lingüísticamente.
- Breve memoria operativa.

Sin embargo, estos síntomas expuestos por Cuetos (2009), como se ha comentado anteriormente, dependerán de las alteraciones que sufra, ya que no existe un modelo tipo de persona disléxica.

## **2. 4 Prevalencia de la dislexia**

Según dónde se investigue, el porcentaje de población que sufre de dislexia varía notablemente. Esto podría suceder porque cuando se reconoce a estos alumnos, no se les diagnostica mediante unos criterios diagnósticos específicos ya que estos no existen, por lo que cabe la posibilidad de que haya alumnos diagnosticados de dislexia que realmente sufran de otra dificultad (González et al., 2013).

Siguiendo con los autores anteriores, (González et al., 2013), en su estudio realizado para conocer el porcentaje de alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) con dislexia en Canarias, obtuvieron un porcentaje del 3,2% de los alumnos evaluados.

En el momento de establecer unos porcentajes entre los que se estima que hay alumnos con dislexia, se debe de tener en cuenta los criterios en los que se basan para diagnosticar. Según Snowling (2013), se podría decir que se encuentra entre un 3% y un 10% de los alumnos.

Para los investigadores Soriano-Ferrer y Piedra (2017), entre un 5% y un 15% de las personas situadas en la franja de la edad escolar padecen de dislexia. En España está valorada entre el 3,2% y un 5,9% en los cursos de primaria, y entre un 3,2% y un 5,1% en los cursos de secundaria. Para evaluar la edad adulta aún no se han realizado estudios que lo demuestren, pero se calcula que se encuentra en torno a un 4% de la población.

Jiménez et al. (2011) realizaron una investigación para conocer la distinción entre hombres y mujeres en cuanto a la prevalencia de la dislexia. Hasta este momento no se habían realizado investigaciones de este tema para el español, sino solamente para la lengua inglesa. Es por esto por lo que querían conocer si estas diferencias se podían observar en un idioma distinto al inglés como es el español, un idioma transparente (aquel en el que el grafema coincide con el fonema), en dos regiones en las que se hable este idioma, España y Guatemala.

Para realizar el estudio, escogieron a 1048 alumnos de entre 7 y 12 años en España (630 alumnos y 418 alumnas) y 557 alumnos de entre 8 y 14 años en Guatemala (316 alumnos y 241 alumnas). En el caso de los estudiantes españoles, resultaron ser alumnos con dislexia 164 alumnos, lo que es un 15,6% del grupo. Del total de alumnos detectados, fueron 98 alumnos y 66 alumnas, esto significa que los alumnos españoles tienen una probabilidad de 1,5 veces mayor a las alumnas españolas de padecer dislexia. En el caso de los estudiantes de Guatemala, 110 alumnos fueron identificados como disléxicos, lo que corresponde con el 19,9% del total del grupo. Del total de alumnos detectados, fueron 65 alumnos y 45 alumnas, lo que indica que los alumnos de Guatemala tienen una probabilidad de 1,4 veces más que las alumnas del mismo país. Estos resultados afirman que sí que hay un número mayor de alumnos con dislexia que de alumnas.

Lirola (2023) en su estudio realizado para conocer la prevalencia de la dislexia en Andalucía, evaluando las distintas provincias de la comunidad autónoma, el sexo de los alumnos y la etapa en la que se encuentran, obtuvo los siguientes resultados:

En relación con el sexo de los alumnos, se encuentra que, del total de los alumnos diagnosticados, la proporción es de 1,5 alumnos por cada alumna con dislexia en la etapa de primaria, pero calificando el grupo como la etapa de primaria y secundaria juntos, la proporción se reduce a 1,35 alumnos por cada alumna (Lirola, 2023).

Según las provincias en las que residen estos alumnos, Granada es donde más estudiantes con dislexia viven, alcanzando un 2,04% y Cádiz la provincia donde menos estudiantes residen, con un 0,83% de alumnos. Del total de las provincias andaluzas, Huelva, Jaén y Cádiz destacan por debajo de los valores esperados y Almería y Granada tienen unos resultados superiores respecto a las demás (Lirola, 2023).

A la hora de identificar a estos alumnos, se les realiza la evaluación de manera tardía, ya que a los 7 años solamente hay un 24,38% de los alumnos diagnosticados en relación con el 70% que se encuentra a los 10 años, por lo que habría que bajar esta media de diagnóstico para poder empezar cuanto antes a tratar a estos alumnos (Lirola, 2023).

Como conclusión en cuanto a la prevalencia de la dislexia en la comunidad autónoma de Andalucía se puede decir que un 1,24% de los alumnos, siendo esto una proporción de 1 alumno con dislexia por cada 80 alumnos, necesita de intervención para tratar este trastorno (Lirola, 2023).

## **2. 5 Etiología de la dislexia**

La dislexia evolutiva se presenta en los estudiantes que sufren de un trastorno que les implica sufrir unas dificultades en el aprendizaje de la lectura, pero estas dificultades están causadas por algo para lo que se busca una explicación. Según Snowling (2012), citado por Maia et al., (2017), en la actualidad no se considera que la dislexia tenga una etiología única ni un punto de corte definido.

Según Cuetos (2012), Jiménez (2012), Bravo et al. (2004), López Escribano (2007) y Pearson (2017), citados por Jurdado (2023), la dislexia tiene unas bases neurológicas y genéticas y, desde lo cognitivo, está causada por una falta en el desarrollo fonológico.

Vidyasagar y Pammer (2010) afirman que la causa de la dislexia aparece a raíz de un déficit en la atención visoespacial. Aseguran que el resultado es un déficit en la detección idónea de la sucesión de letras por un proceso de atención. Estos investigadores consideran el déficit fonológico como una consecuencia de la dislexia y no su causa principal.

Suárez-Coalla y Cuetos (2011) en su estudio aseguran que los alumnos con dislexia cuando se les pide tareas en las que no requiere decir en voz alta lo que están viendo, obtienen unos resultados similares a los demás alumnos, pero cuando sí que tienen que nombrarlo en voz alta, es cuando obtienen resultados inferiores al resto de los alumnos. Esto quiere decir que las dificultades de los alumnos con dislexia vienen de problemas del tipo verbal y no se deben a alteraciones en los procesos visuales.

Para Martínez-García et al. (2021) la dislexia surge a raíz de un “déficit fonológico que va a producir, en cascada, un aprendizaje deficitario de la lectura y una fluidez muy por debajo de lo esperado” (p. 1).

Como afirma Cuetos (2009), según la importancia que se le dé a la sintomatología de la dislexia, se establecen distintas posibilidades de causas para explicar la dislexia. En su artículo se exponen las siguientes hipótesis:

Hipótesis del déficit fonológico: según Ramus, 2003, Snowling, 2001, Stanovich, 1988, Wimmer, Landerl, Linotner y Hummer, 1991, citados por Cuetos (2009), la dislexia surge a raíz de las complicaciones que sufren los alumnos para trabajar los fonemas, para codificar, acumular y recobrar los sonidos, tienen dificultades para elaborar los fonemas y les afecta negativamente.

Hipótesis de déficit del procesamiento visual: esta hipótesis defiende que la dislexia esta causada por un déficit en el que los alumnos con dislexia confunden las letras que son similares. Investigadores como Lovegrove (1996), citado por Cuetos (2009) afirma que las personas con dislexia tienen irregularidades en la vía que se encarga de la captación del movimiento, impidiendo así que se relacione de manera correcta con la vía encargada de la percepción de forma y color y, a consecuencia de esto, la persona obtiene una visión turbia; Stein (2001), citado por Cuetos (2009), afirma que ha aparecido una falta en el ojo dominante de las personas con dislexia que les provoca una visión turbia.

Esta hipótesis ha sido criticada, ya que hay un gran número de alumnos con dislexia sin problemas en la vista y viceversa, alumnos con problemas visuales sin dificultades para leer.

Teoría del déficit en el procesamiento auditivo: esta teoría fue mantenida por Fildes (1921), pero quien realmente la potenció fue Tallal (1980), citado por Cuetos (2009). Esta teoría defiende que los alumnos con dificultades en algunos aspectos auditivos tenían una habilidad similar a los compañeros, pero en otras ocasiones en las que se evaluaban con más velocidad este nivel era escaso en relación con los compañeros, lo que afianza que la causa de estas dificultades se encontraba en la audición rápida, aunque no se ha dado en todos los alumnos disléxicos.

Teoría de lentitud de procesamiento: Bowers y Wolf, 1993, Denckla y Rudel, 1976, Wolf y Bowers, 2000, citados por Cuetos (2009), defienden que las personas con dislexia, a la hora de realizar tareas para las que necesiten nombrar diferentes aspectos, son más lentas que las personas que no sufren de dislexia.

También comenta que uno de los orígenes de la dislexia radica en la genética, con un gen que causa una disfunción cerebral. Como estudiaron Geschwind (1984), Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitz y Geschwind (1985), citados por Cuetos (2009), en el cerebro debe encontrarse alguna irregularidad que propicie la formación de la dislexia debido al carácter genético que tiene. Estos autores estudiaron los cerebros de algunas personas con dislexia y confirmaron que “los disléxicos no presentaban la típica asimetría cerebral que caracteriza a las personas normales” (p. 14), ya que un cerebro normal tiene las partes superiores de ambos hemisferios del lóbulo temporal distintas.

En un estudio realizado por Ibáñez et al. (2019) investigaron las diferencias en alumnos con dislexia y sin ella en los “movimientos oculares sacádicos, lateralidad y funciones ejecutivas relacionadas con el desarrollo lector de estos grupos” (p. 170). Los alumnos que padecían dislexia tuvieron resultados inferiores que el resto de sus compañeros. Estos resultados les indicaron que las causas de este trastorno son heterogéneas, pudiendo haber un origen igual en los alumnos que lo padecen y pudiendo haber también otras variables intensifiquen estas dificultades. Finalmente afirman que el trastorno está causado por déficits cognitivos y neuropsicológicos que se encuentran en continuo cambio, creando así nuevas necesidades según va evolucionando el alumno.

## **2. 6 El trastorno en España**

A raíz de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), citadas en Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016), se le dio una vuelta al término de necesidades educativas especiales, incluyendo el de necesidades específicas de apoyo educativo, que alberga dentro de él a la dislexia. La mayoría de las comunidades autónoma de España han establecido legislaciones en las que se tratan estas necesidades.

Cuando se implementó la LOE en España, fue la primera vez que apareció la denominación de “Dificultades específicas de aprendizaje”, aunque debería aparecer junto con una definición de estas dificultades, ya que cada necesidad que presentan los alumnos necesitará una distinta intervención según les afecte. Con la implementación de este término se procura el proporcionar una solución a las distintas dificultades que puedan presentar los alumnos, intentando sacar de ellos el máximo rendimiento posible. (Jiménez et al., 2010). En su estudio comentan que se debería crear una ley en la que se recojan los criterios de diagnóstico de las distintas dificultades y la intervención que se debería proporcionar en cada caso. Esto surge a raíz de quedar demostrado que se incluye en esta categoría de dificultades específicas de aprendizaje a muchos de los alumnos que no responden ante el sistema escolar, sin indagar en cuál es realmente la dificultad que presentan.

A la hora de hablar sobre el tema de la dislexia en España, no hay mucha información para determinar cuánta gente sufre de este trastorno en el territorio español. Esta falta de información aparece explicada en el Informe del procurador de Castilla y León (2019), en el que se expone que no hay estadísticas oficiales sobre los alumnos con dislexia en España. Además, tampoco se conoce qué caminos eligen los alumnos con este trastorno cuando han acabado la etapa de educación obligatoria (Lirola, 2023).

Lirola (2023) estudió cuál es el siguiente paso académico que realizan los alumnos con dislexia una vez acabada la educación secundaria obligatoria (ESO) en Andalucía. Como resultados obtuvo que, del total de los alumnos con dislexia, el 45,29% de los alumnos estudian bachillerato y el 54,71% estudian un grado medio, y después de esta etapa, el 79,36% de los alumnos estudia un grado superior, se desconocen los datos sobre si hay estudiantes que se matriculen en estudios universitarios ni de alumnos que abandonen los estudios sin tener los estudios básicos.

Siguiendo con Andalucía, en la Universidad de Málaga se creó el proyecto Leeduca por parte de un grupo con el mismo nombre. Este proyecto intenta formar unos cimientos para la manera correcta de aprender la lectoescritura. Surge a raíz del modelo RTI (Response to Intervention), por lo que va a procurar realizar una identificación temprana de las dificultades de aprendizaje de lectura de manera grupal, evitando así las diferencias entre el grupo (Sánchez et al., 2019).

Para la realización de este proyecto se necesita de la colaboración de los distintos profesionales educativos que puede haber en un centro, como el equipo orientativo, maestros de audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica y maestros que estén normalmente con el grupo, además de la colaboración de los familiares. Este proyecto se realiza como procedimiento de cambio entre la etapa de infantil y primaria (Sánchez et al., 2019).

Durante la realización del proyecto, se trabajará en cada etapa lo que está comprobado con evidencias que se mejor trabajar en esta etapa. Con el grupo de primero de infantil se trabajará la conciencia léxica, con el grupo de segundo de infantil la conciencia silábica y con el grupo de tercero de infantil la conciencia fonémica. Siempre trabajará de manera oral, trabajando la conciencia fonológica. El hecho de trabajar estos ámbitos antes del comienzo del aprendizaje de la lectura sirve como una intervención temprana para que los alumnos que se encuentren en riesgo de padecer alguna dificultad de lectoescritura, estas sean más leves (Sánchez et al., 2019).

Este proyecto se puso en marcha por primera vez en Andalucía en 2012 y sus resultados, evaluados en 2015 fueron que los centros que implementaron este proyecto obtuvieron una puntuación superior que los centros que no lo habían utilizado en los ámbitos de lectura de palabras y de pseudopalabras, velocidad de lectura, comprensión de la lectura, eficacia de la lectura y en el modo lector (Sánchez et al., 2019).

Posteriormente se implantó de manera de prueba en algunos colegios de la provincia de Valencia en el año escolar 2018-2019. Para poder implementarlo en estos centros, previamente se tuvieron que traducir los materiales al valenciano para comprobar cómo funcionaba este método en alumnos con bilingüismo, también se revisaron los materiales para trabajar la perspectiva de género, interculturalidad y DUA y se tuvo que formar a profesionales para poder ayudar a los centros que lo implementaron. Los resultados que se obtuvieron según los maestros que lo realizaron después de la implementación del primer curso fueron muy favorables (Sánchez et al., 2019).

De acuerdo con ello los autores nombrados anteriormente, Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer (2016), realizaron un estudio para conocer los conocimientos que presentaban sobre la dislexia profesores con experiencia y profesores sin experiencia en la comunidad valenciana. Con este estudio pretendían saber qué conocían estos

maestros de información, sintomatología, diagnóstico y tratamiento de la dislexia evolutiva y sacar relaciones con las variables sociodemográficas. Como resultados obtienen que los profesores sin experiencia tienen un nivel inferior de conocimientos sobre la dislexia que los profesores con experiencia, aunque estos también tienen una elevada cantidad de errores. Este estudio está realizado con maestros de la provincia de Valencia, por lo que no representa a España entera, pero nos da una idea de cómo podría ser en otras comunidades este nivel de los maestros.

## **2. 7 Evaluación e intervención de la dislexia**

A la hora de realizarle una evaluación al alumno con sospecha de padecer dislexia, se echa en falta un documento que agrupe aquellos criterios particulares de este trastorno (Ball y Daniel, 2021).

Según Preilowski y Matute (2011), para establecer un diagnóstico de las dificultades que presente el alumno, deberá centrarse en el trastorno que padezca y en los puntos fuertes y débiles que presente. En ocasiones es conveniente tener una sesión con el pediatra para evaluar el estado de salud del alumno por si hubiera algún problema que le afectara en su desarrollo escolar, con el oftalmólogo por si hubiera dificultades visuales y con el otorrinolaringólogo por si hubiera dificultades auditivas y de habla, todo esto previo a realizarle un diagnóstico de alguna dificultad.

También se deberá haber realizado entrevistas con los profesores y la familia y el tener en cuenta los resultados de pruebas realizadas, tanto estandarizadas en lectura y escritura como de aula (Preilowski y Matute, 2011).

Para conocer los puntos fuertes y débiles cognitivos del alumno se le realizarán pruebas estandarizadas de inteligencia, escala de inteligencia no verbal, batería neuropsicológica, formularios de actitud para la familia y los profesores, y si fuera necesario, se le realizaría también pruebas más centradas en su dificultad (Preilowski y Matute, 2011).

En el momento de realizarle al alumno una evaluación para corroborar que padece dislexia se le suele realizar pruebas estandarizadas de lectura y escritura, aunque estas son escasas para el español (Cervera-Mérida et al., 2024).



Jusdado (2023) en su investigación, presenta algunas de las pruebas que se realizan a alumnos con dificultades para evaluar su lectoescritura y otros instrumentos específicos para la evaluación de la dislexia.

Respecto a las pruebas para evaluar la lectoescritura de los alumnos, expone las siguientes:

Test de análisis de lectoescritura (TALE). Este test se publicó en 1980 por Toro y Cervera con el fin de conocer el nivel y las características de la lectura y escritura de los alumnos evaluados mientras estos están adquiriendo estas capacidades. Está destinado para alumnos con una edad comprendida entre 6 y 10 años. Se compone de dos partes, una de lectura y otra de escritura, en las que se trabajarán la lectura de letras, sílabas, palabras y textos, la comprensión lectora y la copia, dictado y escritura espontánea (Jusdado, 2023).

Escala de Magallanes para la lectura y escritura (EMLE-TALE 2000). Esta prueba, publicada por García y Urío en el año 2000, es una nueva versión del TALE de Toro y Cervera. Tiene la misma idea que el original, salvo que en esta versión se incluyen algunas modificaciones. Se divide en 4 pruebas, lectura en voz alta, comprensión lectora, dictado y copia (Jusdado, 2023).

Batería de evaluación de los procesos lectores (PROLEC). Fue publicada por Cuertos, Rodríguez, Ruano y Arribas en el año 1996. Esta prueba es considerada como la prueba modelo a la hora de evaluar las distintas dificultades de lectura en español, ya que con sus resultados se obtiene cuáles son los procesos cognitivos que se encuentran afectados y por tanto causan las dificultades (Jusdado, 2023).

Esta prueba se publicó de nuevo de manera revisada en el año 2007 (PROLEC-R) añadiendo algunas actualizaciones, como la consideración del tiempo de realización y el número de aciertos para el resultado, la eliminación de actividades de decisión léxica y lectura conjunta de palabras y pseudopalabras, la reorganización de la estructura de la prueba o la edad a la que se puede aplicar, siendo ahora para toda la etapa de Educación Primaria. La nueva versión trata de nueve actividades en las que se trabajan los procesos iniciales de identificación de letras, los procesos léxicos, los procesos sintácticos y los procesos semánticos (Jusdado, 2023).

Batería de evaluación de los procesos escritos (PROESC). Esta prueba fue publicada por Cuetos, Ramos y Ruano en 2002. Esta prueba se elaboró para realizar una evaluación de la escritura en la que se obtuviera información de los elementos del proceso lector. Está planteada para realizarse en alumnos con una edad comprendida entre 8 y 15 años. Consiste en seis tareas que son el dictado de sílabas, de palabras, de pseudopalabras, de frases, la escritura de un cuento y de una redacción (Jusado, 2023).

Respecto a las pruebas específicas para la detección de la dislexia, plantea las siguientes

Test para la detección de la dislexia en niños (DST-J). Fue publicado por Fawcett y Nicolson en 1996 para poder detectar a aquellos alumnos que se presenten en riesgo de padecer dificultades de lectura y así poder proporcionarles la ayuda necesaria. Se planteó para poder realizar una detección temprana del trastorno en alumnos con edades comprendidas entre 6 y 11 años. En el año 2007 se realizó una actualización de esta prueba, que posteriormente se adaptó al español para poder ser utilizada aquí. Está dividida en 12 actividades: tres actividades de evaluación directa (lectura, copia y dictado) y nueve de evaluación indirecta (nombres, coordinación, estabilidad postural, segmentación fonémica, dígitos inversos, lectura sin sentido, fluidez verbal, fluidez semántica y vocabulario), además una actividad de rimas optativa. A cada actividad se le otorga una calificación distinta y se calcula una puntuación directa para ellas, que se transforman en puntuaciones de riesgo para poder realizar una comparación entre los alumnos de la misma edad y conocer cuáles son los alumnos que se muestran en un riesgo de padecer dislexia (Jusado, 2023).

Baterías para la detección de las dificultades de lecto-escritura y dislexia DIX. Fue publicada en el año 2019 por Ramos et al. con el objetivo de realizar una detección temprana de las dificultades de lectoescritura para poder realizar de manera precoz una intervención adecuada a las necesidades de los alumnos, por lo que está destinada a realizarse con alumnos con edades entre 5 y 7 años. Su aplicación puede realizarse de manera individual o grupal. Esta prueba está estructurada según el nivel en el que se vaya a realizar, habiendo en todos los niveles pruebas principales y pruebas complementarias. Las pruebas principales sirven para conocer el Índice de Detección General (IGD), lo que muestra que estudiantes se encuentran en riesgo de padecer dificultades de aprendizaje de lectura y escritura. Las pruebas complementarias

permiten conocer otros aspectos menos importantes en esta etapa pero que tienen relación con el ejercicio de la lectoescritura (Jusado, 2023).

PROLEXIA, Evaluación de la dislexia. Publicada por Cuetos et al. en 2020, consiste en la realización de 15 pruebas para detectar de manera temprana a alumnos en riesgo de padecer dislexia. La función de estas pruebas es evaluar los principales ámbitos que se ven afectados por la dislexia, como la conciencia fonológica, el acceso al léxico o la memoria fonológica a corto plazo. Está dividida en dos grupos según a que edad vaya destinada, la batería de prelectura para alumnos de entre 4 y 6 años y la batería de lectura destinada a alumnos con más de 7 años (Jusado, 2023).

PREDISCAL, Screening de dificultades lectoras y matemáticas. Fue publicado en el año 2020 por Pina et al. para poder realizar de manera rápida un screening de alumnos de entre 7 y 12 años que padecen dificultades de aprendizaje específicas. En ella se evalúa la fluidez lectora, la fluidez matemática y el cálculo. Para analizar los resultados obtenidos se fijaron percentiles (Jusado, 2023).

Protocolos de detección y actuación en dislexia (PRODISLEX). Fueron publicados en 2010 por expertos en el trastorno, la Asociación Dislexia y Familia (DISFAM) y la Universitat de les Illes Balears (UIB) destinados a profesores y acorde a todos los niveles educativos. Estos protocolos permitirán a los maestros detectar la dislexia en alumnos a los que previamente no se les haya detectado, realizándoles el protocolo establecido a todos aquellos que presenten alguna dificultad para después ser derivados a los especialistas para una evaluación más exacta (Jusado, 2023).

Batería DIS-ESP para el diagnóstico de la dislexia evolutiva. Fue publicado por un equipo de la Universidad de Murcia y por Jesús Alegría de la Universidad Libre de Bruselas. Está dividida en tres partes que se realizan en orden. Primero se realiza la Prueba de Eficiencia Lectora (Test TECLE), una prueba de detección rápida que identifica a un porcentaje muy elevado de alumnos con dificultades para reconocer palabras. Después se realiza una prueba de evaluación de la lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, dictado de palabras y de decisión ortográfica. Por último se aplica la batería DIS-ESP, que evalúa los procedimientos fonológicos en los que no participa la lectura (Jusado, 2023).

Hay muchas pruebas para la evaluación de la lectura, pero a la hora de buscar unas que diagnostiquen específicamente la dislexia surgen dificultades debido a su escasez (Jusdado, 2023).

La herramienta “Dytective”, creada por Rello et al., (2020), es otra prueba para la detección de la dislexia. Está formada para poder detectar a los alumnos que se encuentran en riesgo de padecer este trastorno de manera que a los alumnos les resulte como un juego. Este método permite realizar un cribado de un grupo de alumnos de un centro de manera muy rápida ya que tan solo dura unos 15 minutos. Los alumnos deberán realizar 32 ejercicios entre los que se trabajara la discriminación y categorización auditiva y visual y ejercicios de los errores más típicos que suelen cometer los disléxicos que hablan español, además de tener una segunda parte en la que tendrán 42.000 ejercicios para reforzar su capacidad lectora. Este programa se implementó en el curso escolar 2018-2019 en la Comunidad de Madrid de la mano del programa Ayuda a la Dislexia. Se implementó en un total de 107 centros escolares que se ofrecieron de manera voluntaria. Los alumnos estuvieron realizando 4 sesiones a la semana durante 8 semanas para poder observar resultados en las futuras pruebas en las que se les evaluara (Sevilla et al., 2021).

Cuando ya se tenga un diagnóstico claro de las dificultades del alumno, se deberá informar a los maestros para planear la intervención que se le va a llevar a cabo para solventar sus dificultades. Alvarado et al., (2011) proponen las siguientes prácticas para realizar la intervención con estos alumnos. Proponen crear un aula sensibilizada, en la que se pueda tratar al alumno dentro del aula, haciendo comprender a los demás alumnos que implica esta dificultad en su compañero. También proponen el uso de un aula multisensorial, donde al alumno disléxico se le proporcionara los materiales de manera visual, auditiva y manipulativa para que este pueda recibir la información por otros medios que no se lo impida su dificultad. Para trabajar la lectura, hay que trabajar la conciencia fonológica, además de ofrecerles libros acordes a su nivel actual.

Además, también se pueden adoptar tanto medidas generales como específicas para favorecer el aprendizaje de estos alumnos en el aula. Las medidas generales que se pueden adoptar por ejemplo son proporcionarle más tiempo a la hora de realizar ejercicios y controles, cambiarle de sitio a la primera fila o procurar realizarle controles en los que se exprese de manera oral. Las medidas específicas que se pueden adoptar

son, por ejemplo, a la hora de realizar una lectura, dividir el texto en más párrafos o simplificar los enunciados en problemas matemáticos. Todas estas medidas se deberán evaluar cada cierto tiempo en función a cómo evolucione el alumno.

Suárez-Coalla (2009) en su estudio llevó a cabo un programa de intervención en 8 alumnos disléxicos con edades comprendidas entre 7 y 12 años en el que se trabajó para lograr una mejoría de la conciencia fonológica y el aprendizaje del principio alfabético. Los ámbitos que se trabajaron fueron el entrenamiento de la conciencia fonémica, un aprendizaje del alfabeto y a su vez el trabajo de mejora para decodificar fonológicamente, una ayuda para adquirir representaciones visuales y la mejora de la fluidez para acceder al léxico. Con esta intervención lograron una mejora tanto en exactitud como en fluidez de la lectura, destacando esta mejoría en los alumnos más jóvenes respecto de los más mayores. Con estos resultados obtenidos, queda demostrado que una intervención con estas características podría ser una buena opción para realizar en alumnos con este trastorno a edades tempranas.

Según el grado de dificultad que presente el alumno, la intervención deberá realizarse de manera individual, ya que cada alumno presenta dificultades en distintos ámbitos y no tienen por qué ser las mismas que otros compañeros como para tratarlas a la vez. La intervención se puede realizar para prevenir aquellas dificultades en alumnos que presentan riesgo o de manera terapéutica en los alumnos que ya tienen un diagnóstico. Aunque este trastorno no tiene solución, los alumnos pueden mejorar notablemente en las dificultades que presenten. Cuanto más pronto se empiece a tratar, las mejorías serán más (Preilowski y Matute, 2011).

Los autores nombrados anteriormente proponen cuatro modelos de intervención que se escogerán en función de las necesidades del alumno:

Terapia neuropsicológica: enfocada en tratar los ámbitos principales como la atención y la percepción entre otras (Preilowski y Matute, 2011).

Terapia de aprendizaje: enfocada en tratar aquellas dificultades de aprendizaje presentes como la conciencia fonológica y ortografía (Preilowski y Matute, 2011).

Psicoterapia: enfocada en tratar temas de ansiedad y autoestima (Preilowski y Matute, 2011).

Orientación a padres: enfocada en ayudar a los padres a la hora de establecer rutinas y control de comportamiento en sus hijos (Preilowski y Matute, 2011).

## **2. 8 La dislexia y el Modelo RTI (Response to Intervention)**

Anteriormente, a los alumnos con alguna dificultad específica de aprendizaje se les diagnosticaba evaluando el coeficiente intelectual de los alumnos en relación a su rendimiento. Este método, como asegura (Jiménez, 2010), ha sido criticado como efectivo para detectar estas dificultades. Desde entonces, se han trabajado otros métodos para la identificación de estas dificultades, como el modelo de respuesta a la intervención.

Como dicen McLaughlin et al. (2006), citados en Jiménez (2010), a los alumnos con dificultades se les detecta cuando se nota una distinción considerable entre el rendimiento de dicho alumno y los demás compañeros del grupo, en relación a los conocimientos que el alumno debería de haber adquirido de acuerdo a su edad. Es en este momento cuando se trata de evaluar cuál o cuales son las dificultades que el alumno presenta, sin importar cuál sea su causa.

Este modelo surge como resultado de la evolución de prácticas educativas. Su desarrollo se debe a los trabajos de investigadores y educadores que buscaban una mejora a la hora de identificar a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje. Los investigadores que más promocionaron el uso de este modelo fueron Dr. W. David Tilly III, Dra. Sharon Vaughn y el Centro Nacional de Dificultades de Aprendizaje. La clave de su desarrollo fue la reautorización de la Ley de Educación para Personas con Discapacidad (IDEA) en 2004, ya que propuso este modelo como un medio alternativo para identificar de manera temprana a los alumnos (Park et al., 2020).

Este sistema de respuesta a la intervención (RTI) se planteó para identificar aquellas dificultades que impedían que los alumnos tuvieran un rendimiento académico normal. Al realizar este método, se pretende comprender cuál es el grado de actuación que necesita el alumno para obtener su rendimiento idóneo (Rodas, 2014).

El modelo citado anteriormente intenta detectar a aquellos alumnos con amenaza de padecer alguna dificultad de aprendizaje antes de que sea tarde, para poder tratarla y, si fuera posible mediante la intervención, eliminarla (Díaz, 2022).

Fletcher y Vaughn (2009) establecen en su artículo los principales objetivos que tiene el modelo RTI. El principal objetivo de este método es la detección temprana de dificultades de aprendizaje en un aula y la puesta en marcha de una instrucción e intervención beneficiosa para el alumnado. Como objetivo secundario comentan el hecho de aportar resultados para contribuir a la práctica de este método con alumnos con dificultades de aprendizaje.

Este sistema se realiza en los centros escolares para poder ser el propio centro el que proporcione a los alumnos la ayuda y la intervención que estos necesiten en función de las dificultades que presenten. Este modelo se divide en tres niveles: nivel I, nivel II y nivel III.

En el nivel I se realiza una instrucción en el aula con el tutor de referencia. Se empieza realizando una evaluación para realizar un cribado entre los alumnos. En este nivel se conoce cuáles son los alumnos que tienen algunas dificultades en la materia que está siendo evaluada. Esta evaluación se llevará a cabo una vez al trimestre para evaluar si ha habido alguna variación, especialmente en los alumnos que tuvieron dificultades en la evaluación anterior para comprobar si han mejorado, siguen igual o han decaído en la materia. Se tendrá en cuenta cuál ha sido la evolución de estos alumnos mediante actividades que demuestren cuál es su situación actual respecto a la evaluación anterior. Si los alumnos siguen mostrando las mismas o más dificultades, se pasaría a realizar con estos alumnos el nivel II de este modelo. En esta etapa se realizan una o dos sesiones semanales (Díaz, 2022).

En el nivel II se desarrolla la intervención con los alumnos que han sido detectados con alguna dificultad en el nivel anterior. La intervención se realiza de en grupo pequeño, con unos cinco estudiantes por grupo con el tutor del grupo presente. En esta fase la intervención está más centrada en los elementos donde los alumnos han tenido más problemas. Para la intervención se realiza un mayor número de sesiones a la semana (dos o tres) con un tiempo que irá entre los 20 y 30 minutos. A la hora de comprobar si este nivel ha satisfecho las necesidades de los alumnos, se les realizará una evaluación a las cuatro o seis semanas de haberla comenzado (Díaz, 2022).

En el nivel III se implementa la intervención en aquellos alumnos que no han respondido de la manera prevista en el nivel anterior. En esta etapa la intervención

realiza de manera individual fuera del aula y la realizan los maestros de audición y lenguaje o de pedagogía terapéutica que conozcan cómo funciona la intervención de este modelo. La intervención en esta fase es elevada, realizándose unas tres o cuatro sesiones a la semana y pudiendo aumentarse a una diaria si el caso del alumno lo requiere, y tienen una duración de entre 30 y 50 minutos. Para comprobar si este nivel ha sido funcional para los alumnos se realizará una evaluación cada dos semanas o de manera semanal si fuera necesario (Díaz, 2022).

Los alumnos que no evolucionen con la intervención de la manera esperada, se les planteará para realizarles una evaluación para ser derivados a educación especial. En esta evaluación habrá alumnos que se demuestre que dadas sus dificultades encajarían en la educación especial y otros alumnos que simplemente necesiten de otros servicios ya que sus dificultades no están causadas por una discapacidad (Fletcher y Vaughn, 2009).

Como afirma Rodas (2014), “para que el modelo de RTI funcione de la mejor manera, se debe implementar el modelo completo con todos sus niveles” (p. 201).

A la hora de realizarles la evaluación a los alumnos, se debería de usar métodos que ya hayan sido probados y por tanto sean fiables para poder realizar una detección precoz al alumnado que puede padecer alguna dificultad de aprendizaje específica (DAE). Estos métodos deberían de ser de evolución sencilla para poder evaluar a los alumnos en distintos momentos de la intervención. Cuando ya se conozca cuáles son los alumnos con este riesgo, para practicarles una intervención acorde a sus necesidades se deberán de utilizar métodos que estén empíricamente validados. De esta manera se puede decir a ciencia cierta que el hecho de que el alumno presente estas dificultades no es debido a una mala práctica (Arrimada et al., 2020).

El hecho de que los alumnos no tengan que suspender para que puedan ser evaluadas sus dificultades hace que se deje de “explotar” la educación especial (Jiménez, 2010).

De acuerdo con un estudio realizado por Jiménez, Rodríguez, Crespo, González, Artilles y Afonso (2010) para comprobar si el uso de este novedoso método sería efectivo en España (empezando a plantearlo por Canarias para alumnos de habla hispana en riesgo de padecer dificultades) dio un resultado favorable, por lo que aceptan



este método como efectivo en cuanto a lectura en alumnos en riesgo de sufrir dificultades a la hora de leer (Jiménez, 2010).

Así pues, el objetivo de este trabajo es proporcionar a los maestros una propuesta didáctica basada en el nivel 1 del Modelo RTI (Response to Intervention) que puedan llevar a cabo en sus aulas para identificar a aquellos alumnos que se encuentran en riesgo de padecer dislexia.

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA**

#### **3.1 Contexto del centro**

La propuesta didáctica que se va a plantear a continuación está pensada para el colegio C.E.I.P. Miraflores. Este centro está ubicado en la ciudad de Zaragoza dentro del parque con el mismo nombre del centro, el Parque Miraflores, en el barrio de San José. Es un centro de carácter público y centro de escolarización preferente para alumnos con dificultades motoras.

El barrio de San José es un barrio consolidado de Zaragoza, con cerca de 70.000 habitantes, con aproximadamente un 22% procedentes de otros países. En el centro hay un alto número de familias de procedencia extranjera lo cual supone que un 65 o 70% de los alumnos sean inmigrantes, habiendo alumnos de 23 países distintos. Esto puede ayudar en la educación de los alumnos con el hecho de conocer distintas culturas, pero también es un obstáculo ya que las diferencias existen y muchas veces dificultan la labor docente y en ocasiones es complicado entenderse con las familias.

El nivel socioeconómico del centro es medio tirando a bajo, ya que el grueso de las familias son gente humilde que tiene problemas económicos, aunque también existen familias que no presentan ningún tipo de dificultad.

A los problemas económicos y culturales, hay que añadir el elevado número de familias que presentan situaciones personales complicadas, con intervención de los servicios sociales y que nada favorecen el proceso de aprendizaje de los niños. Este contexto repercute en la implicación de las familias, ya que provoca que el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos no sea todo lo adecuado que debiera.

El centro pertenece al modelo BRIT en 1º y 2º de Primaria desde el curso 2019-2020, donde se imparte un 35% del currículo en inglés.

Este centro oferta la etapa de Educación Infantil con 9 grupos y la etapa de Educación Primaria con 18 grupos, habiendo en todos los niveles 3 grupos y un número aproximado de 24 alumnos por clase.

### **3. 2 Objetivos de la propuesta**

El objetivo general de esta propuesta didáctica es elaborar un método de evaluación de la dislexia en el nivel I del Modelo RTI (Response to Intervention).

Como objetivos más específicos, se podrían destacar los siguientes:

- Plantear actividades que permitan encontrar dificultades en los diferentes ámbitos evaluados.

- Realizar una detección temprana en los alumnos con dificultades para poder ser tratados cuanto antes.

### **3. 3 Destinatarios de la propuesta**

Esta propuesta didáctica expuesta a continuación sobre el nivel I del Modelo RTI para el diagnóstico de la dislexia está planteada para que cualquier maestro pueda llevarla a cabo en un grupo de alumnos de 1º de Educación Primaria. Está pensada para esta edad porque es la etapa ideal para poder realizar una detección temprana de los alumnos que se presenten en riesgo de padecer dislexia y poder ayudarles con sus dificultades cuanto antes, aunque bien es cierto que si cualquier maestro lo deseara, esta propuesta podría ser adaptada a cursos superiores.

El grupo para el que está planteada esta propuesta es un grupo de 24 alumnos en el que hay una gran diversidad de necesidades. Es un grupo en el que hay varios alumnos con un desfase curricular significativo y dificultades de atención, además de alumnos con lectoescritura iniciada pero no adquirida al completo y otros alumnos con dificultades en el idioma. Por el contrario, también hay tres alumnos que destacan por encima de los compañeros respecto a las capacidades, ya que presentan buen nivel curricular, buena actitud y un trabajo correcto para su edad. En la mayoría de las áreas

hay apoyos dentro del aula para poder llegar más a las dificultades que presenten los alumnos.

### **3. 4 Temporalización de la propuesta**

Respecto a la temporalización de esta propuesta, se iniciaría a mediados del 1º trimestre del curso, realizando 2 sesiones semanales siempre que sea posible, o en su defecto 1 sesión a la semana. Se ha planteado en esta época del año porque, al ser el primer curso de la maestra con los alumnos, ha tenido un tiempo prudencial para conocer a los alumnos y adecuar la propuesta a sus rutinas y a cómo se desenvuelven ellos en el aula. También así, aquellos alumnos que habían iniciado la etapa de primaria algo dispersos respecto a las habilidades de lectoescritura, tenían un tiempo para recuperarse o avanzar en ellas.

### **3. 5 Desarrollo de la propuesta**

En cada sesión de las planteadas en esta propuesta se van a trabajar distintos aspectos para poder lograr una identificación temprana de aquellos alumnos que presenten alguna dificultad y se muestren en riesgo de padecer dislexia. Más concretamente, se trabajará la conciencia fonológica durante dos sesiones, la lectura de palabras durante una sesión, la comprensión lectora durante dos sesiones y, por último, la escritura de palabras durante una sesión.

Cada sesión tendrá una duración de 45 minutos y se realizarán 3 actividades en cada una de ellas. Además, respecto al tiempo de duración de las actividades, se dejarán 5 minutos de margen en el total de la sesión para poder realizar las explicaciones pertinentes a cada actividad y por si ocurriera cualquier imprevisto. A cada actividad se le otorgarán un número de puntos que, una vez terminada la propuesta, se sumarán para evaluar los resultados de los alumnos. La maestra del grupo explicará cada actividad antes de comenzarla, repartiendo el material en el momento que se vaya a usar y no previamente para evitar confusiones a los alumnos, además de estar siempre preparada para atender a los alumnos con cada una de las dificultades que se les presenten mientras realizan su tarea.

En la primera sesión se trabajará la conciencia fonológica mediante 3 actividades en las que los alumnos deberán de ponerse a prueba contando el número de palabras que

tiene una frase, ordenando palabras para crear frases y segmentar unas palabras en sílabas. En la Tabla 1 se exponen en profundidad las actividades de esta sesión.

**Tabla 1**

*Descripción de actividades de la Sesión 1*

Actividad	Objetivo	Duración	Material	Descripción
1.1 ¿Cuántas palabras hay?	El objetivo de esta actividad es comprobar si los alumnos tienen adquirido el conocimiento de qué es una palabra y no la confunden con sílabas u oraciones.	10 minutos	Material preparado (Anexo 1) y materiales de pintura	Los alumnos deberán realizar una ficha en la que aparecen 10 oraciones y, debajo de cada una, una serie de números del 1 al 7. Los alumnos deberán de contar cuántas palabras tiene cada oración y colorear el número correcto.
1.2 Creando frases	El objetivo de esta actividad es comprobar si los alumnos son capaces de escribir una oración de manera correcta y con sentido teniendo previamente las palabras desordenada.	15 minutos	Material preparado (Anexo 1) y materiales de escritura	Los alumnos deberán realizar una ficha en la que aparecen 5 oraciones con las palabras desordenadas y una línea discontinua debajo de cada una de ellas. Deberán de ordenar las palabras y escribir en la línea discontinua la oración final. Tendrán que prestar atención a las pistas que se les da,

					como la letra mayúscula y el punto.
1.3 ¿Cuántas sílabas tienen estas palabras?	El objetivo de esta actividad es poner a prueba la capacidad de segmentación de palabras en sílabas de los alumnos, es decir, comprobar si son capaces de separar una palabra en sílabas correctamente.	15 minutos	Pantalla digital y material preparado (Anexo 1)	Esta actividad consiste en realizar una segmentación silábica de las palabras, acompañadas de sus correspondientes pictogramas, que se presenten en la pantalla digital del aula. La maestra deberá de ir nombrando de uno en uno a los alumnos y este deberá de decir las palabras separándolas por sílabas y acompañándolas de palmadas para finalmente decir cuántas sílabas tiene la palabra.	

Para evaluar esta sesión, se observarán los resultados de los alumnos en las dos primeras actividades, evaluando las dificultades que les hayan podido surgir, y se observara en la última actividad cómo de adquirida tienen los alumnos esta capacidad de segmentación silábica. La primera actividad de esta sesión tendrá una puntuación de 10 puntos (1 por ejercicio), la segunda actividad valdrá 5 puntos (1 por ejercicio) y la tercera actividad valdrá 1 punto (el ejercicio que realice cada alumno).

En la segunda sesión, se continuará trabajando la conciencia fonológica mediante 3 actividades en las que los alumnos deberán de demostrar sus conocimientos siendo

capaces de identificar por qué letra empieza una palabra, saber separar una palabra en sílabas y conocer cuántas sílabas hay en esa palabra y, por último, reconocer por qué sílaba acaba una palabra para poder producir una palabra que empiece por esa sílaba. En la Tabla 2 se exponen en profundidad estas actividades.

**Tabla 2**

*Descripción de las actividades de la Sesión 2*

Actividad	Objetivo	Duración	Material	Descripción
2.1 ¿Por qué letra empiezan?	El objetivo de esta actividad es evaluar si los alumnos saben distinguir, sin ver escrita la palabra, por qué letra empieza.	10 minutos	Material preparado (Anexo 2) y materiales de escritura	Los alumnos deberán de realizar una ficha en la que tendrán que asociar la letra inicial de la palabra con las opciones que se les muestre debajo. Aparecen 6 ejercicios con 3 opciones cada uno a elegir.
2.2 ¿Cuántas sílabas hay?	El objetivo que se persigue con esta actividad es comprobar si los alumnos son capaces de segmentar cada palabra en sílabas.	15 minutos	Material preparado (Anexo 2) y materiales de pintura	En la ficha que los alumnos deberán realizar aparecen 9 ejercicios y debajo de cada uno de ellos una escala de números. Los alumnos deberán contar cuántas sílabas tiene cada palabra y colorear el número que corresponda.
2.3 Palabras encadenadas	El objetivo de esta actividad	15 minutos	Nada	Para la realización de esta actividad, la maestra

es evaluar la fluidez verbal de los alumnos, comprobando si, a raíz de oír una palabra, los alumnos son capaces de identificar cual es la última sílabas de esta palabra y formular una nueva que empiece igual.	deberá de decir una palabra en voz alta (por ejemplo “Mesa”) y posteriormente designar un orden de alumnos. El primer alumno deberá de decir otra palabra que empiece por la misma sílabas que la palabra anterior (por ejemplo “sa”, “saco”) y así sucesivamente hasta que todos los alumnos hayan participado.
---	---

Para evaluar esta sesión, las dos primeras actividades se evaluarán observando los resultados que hayan obtenido en ellas y las dificultades surgidas y la última, al realizarse de manera oral, se observará la actitud de los alumnos en el momento previo a su turno y su capacidad de reaccionar ante una palabra que no saben cuál va a ser para poder formular ellos una nueva. La primera actividad de esta sesión tendrá una puntuación de 6 puntos (1 por ejercicio), la segunda actividad valdrá 9 puntos (1 por ejercicio) y la última actividad tendrá la puntuación de 1 punto (1 por la palabra que diga el alumno).

En la tercera sesión, una vez ya finalizada la evaluación de la conciencia fonológica, se dará paso a la evaluación de la lectura de palabras con 3 actividades en las que deberán de elegir el nombre correcto entre opciones similares de la imagen que se les presente, escribir las palabras que se encuentran en palabras compuestas y completar frases teniendo como opción la opción correcta y una pseudopalabra similar. En la Tabla 3 se exponen en profundidad estas actividades.

**Tabla 3**

*Descripción de las actividades de la Sesión 3*

Actividad	Objetivo	Duración	Material	Descripción
3.1 ¿Qué soy?	El objetivo de esta actividad es evaluar la capacidad de lectura de los alumnos con palabras que son muy similares para poder lograr responder correctamente.	15 minutos	Material preparado (Anexo 3) y materiales de escritura	Durante esta actividad, los alumnos deberán observar los dibujos que se les muestran y reconocer de entre las tres opciones que se les ofrece cuál es la respuesta correcta que corresponde con el dibujo.
3.2 ¿Qué palabras se esconden en cada palabra?	El objetivo de esta actividad es comprobar si los alumnos son capaces de, además de leer la palabra compuesta, encontrar en ella otras palabras que les resulten conocidas.	15 minutos	Material preparado (Anexo 3) y materiales de escritura	Para la realización de esta actividad, los alumnos deberán de observar las palabras que se les muestran, acompañadas de su pictograma correspondiente por si no supieran qué es. Una vez las hayan reconocido, deberán buscar en cada palabra qué palabras se encuentran en ella y escribirlas debajo (por ejemplo “telaraña”, “tela” y “araña”).



3.3	El objetivo de 10 minutos	Material	En esta actividad, los
¿Completamos esta actividad es evaluar la capacidad de los alumnos de distinción de la palabra que sería la solución correcta, de una pseudopalabra muy parecida.	¿Completamos esta actividad es evaluar la capacidad de los alumnos de distinción de la palabra que sería la solución correcta, de una pseudopalabra muy parecida.	preparado (Anexo 3) y materiales de escritura	alumnos deberán de completar las frases de la actividad con una de las dos palabras que se les muestra como opciones, siendo una de ellas la palabra correcta y la otra una pseudopalabra.

Para evaluar esta sesión, se evaluará el resultado de los alumnos de cada actividad para observar cuáles han sido las dificultades que les han surgido mientras las realizaban. La primera actividad de esta sesión tendrá una puntuación de 16 puntos (1 por ejercicio), la segunda actividad valdrá 12 puntos (2 por ejercicio, 1 punto por cada palabra acertada) y la última actividad valdrá de 6 puntos (1 por ejercicio).

En la cuarta sesión, se dará comienzo a la evaluación de la comprensión lectora que tienen los alumnos mediante 3 actividades en las que deberán de realizar una lectura y después responder a unas preguntas sobre ella, también tendrán que realizar una actividad donde se les da una descripción y deberán de observar las imágenes que les aparecen para averiguar de cuál está hablando, y por último terminarán con una actividad en la que se les da una serie de instrucciones para colorear un dibujo. En la Tabla 4 se exponen en profundidad estas actividades.

#### **Tabla 4**

##### *Descripción de las actividades de la Sesión 4*

Actividad	Objetivo	Duración	Material	Descripción
4.1	Los El objetivo de esta actividad es evaluar	15	Material preparado	Esta actividad consiste en una

pingüinos	la comprensión lectora de los alumnos mediante las respuestas que realicen a las preguntas sobre la lectura.	minutos	(Anexo 4) y materiales de escritura	lectura sobre los pingüinos que los alumnos deberán de leer y comprender para posteriormente responder a unas preguntas sobre esta.
4.2 ¿Quién soy?	El objetivo que se persigue con esta actividad es comprobar si los alumnos, mediante la lectura y análisis de las pistas, logran identificar de qué se trata.	10 minutos	Material preparado (Anexo 4) y materiales de escritura	Para la realización de esta actividad, los alumnos deberán de leer y analizar las pistas que se les muestran en cada ejercicio y así poder adivinar de qué les está hablando y rodear la opción correcta.
4.3 ¿Cómo seré?	El objetivo que se persigue con esta actividad es comprobar si los alumnos son capaces de comprender y seguir las indicaciones que se les indican.	15 minutos	Material preparado (Anexo 4) y materiales de pintura	Para esta actividad, a los alumnos se les muestra un dibujo de una niña sin pintar, que deberán de colorear ellos en función de las indicaciones que se les indica en la parte inferior.

Para evaluar esta sesión, se analizarán los resultados de los alumnos de cada actividad para poder comprobar dónde han tenido mayor dificultad y problemas. La primera

actividad de esta sesión tendrá una puntuación de 5 puntos (1 por pregunta excepto la última pregunta que vale 2 puntos), la segunda actividad valdrá 8 puntos (1 por ejercicio) y la última actividad valdrá de 7 puntos (1 por enunciado).

En la quinta sesión, se continuará evaluando la comprensión lectora con 3 nuevas actividades. Primero deberán de realizar una lectura y responder a unas preguntas sobre ella, después realizarán una actividad en la que se les mostrará una imagen y tres opciones de respuesta de las que solo una de ellas indica lo que sucede en la imagen, por último, realizarán una actividad donde deberán de seguir unas indicaciones en cada uno de los apartados. En la Tabla 5 se exponen en profundidad estas actividades.

**Tabla 5**

*Descripción de las actividades de la Sesión 5*

Actividad	Objetivo	Duración	Material	Descripción
5.1 Pelitos blancos	El objetivo de esta actividad es evaluar la comprensión lectora que tienen los alumnos para poder responder a unas preguntas sobre la lectura realizada previamente.	15 minutos	Material preparado (Anexo 5) y materiales de escritura	Esta actividad consiste en una lectura que los alumnos deberán de realizar, prestando atención a lo que cuenta para posteriormente responder a unas breves preguntas sobre ella.
5.2 ¿Cuál es la correcta?	El objetivo de esta actividad es comprobar la capacidad de los alumnos de analizar cada una de las opciones que	15 minutos	Material preparado (Anexo 5) y materiales de escritura	Para esta actividad, los alumnos deberán de observar las imágenes que se les muestran y leer las 3 opciones que aparecen a su derecha para

		se les ofrece para finalmente comprobar cuál es la correcta.			acabar rodeando aquella opción que describa la imagen.
5.3	Leo y comprendo	El objetivo de esta actividad es evaluar la capacidad de los alumnos de síntesis de las órdenes propuestas.	10 minutos	Material preparado (Anexo 5) y materiales de pintura y escritura	En esta actividad los alumnos deberán de leer las órdenes que aparecen en cada enunciado y realizarlas según se les pida una cosa u otra.

Para evaluar esta sesión, se comprobarán y analizarán los resultados de los alumnos teniendo en cuenta aquellas dificultades que han tenido con la comprensión lectora. La primera actividad de esta sesión tendrá una puntuación de 4 puntos (1 por pregunta), la segunda actividad valdrá 8 puntos (2 por ejercicio, 1 punto por cada palabra acertada) y la última actividad valdrá de 8 puntos (1 por ejercicio).

En la sexta y última sesión, se les realizará a los alumnos una evaluación más enfocada con la escritura mediante 3 actividades. La primera actividad consistirá en un dictado de 30 palabras que realizará la maestra, en la segunda actividad los alumnos deberán escribir 10 frases, cada una de ellas con una de las palabras del dictado y, por último, realizarán una actividad en la que tendrán que ordenar unas letras para formar palabras. En la Tabla 6 se exponen en profundidad estas actividades.

**Tabla 6**

*Descripción de las actividades de la Sesión 6*

Actividad	Objetivo	Duración	Material	Descripción
6.1 Dictado	El objetivo de esta actividad es valorar	15 minutos	Material preparado	Para realizar esta actividad, la maestra

	cómo los alumnos reproducen por escrito aquellas palabras que reciben auditivamente, sin verlas por escrito previamente.		(Anexo 6) y materiales de escritura	dispondrá de una lista de 30 palabras que irá recitando a los alumnos. Cada palabra la leerá 3 veces y los alumnos deberán de anotarla en su lugar correspondiente. Al acabar de recitar todas las palabras, si los alumnos lo desean, tendrán la opción de que la maestra lea todas las palabras una cuarta vez o, si lo prefieren, solamente aquellas palabras que no hayan escrito. Las palabras que se dictarán son: sol, mar, pan, mil, pez, tos, pie, cien, hoy, ayer, pato, gato, cosa, saco, pelo, lupa, rojo, casa, rosa, moto, rana, mesa, ojo, mano, pata, luna, suma, cuna, vela y nube.
6.2 Inventando frases	El objetivo de esta actividad es evaluar las producciones escritas de los	15 minutos	Material preparado (Anexo 6) y materiales de	Para esta actividad, los alumnos deberán de escoger 10 de las palabras escritas en el

	alumnos.		escritura	ejercicio anterior y escribir una frase con cada una de ellas.
6.3	Leo y El objetivo de esta actividad es valorar la escritura de los alumnos y la capacidad para asociar las letras a una palabra que les pueda resultar conocida.	10 minutos	Material preparado (Anexo 6) y materiales de escritura	Durante esta actividad, los alumnos deberán de analizar las letras que se les muestra y ser capaces de ordenarlas para, finalmente, formular palabras.

Para evaluar esta sesión, se observarán las respuestas a las actividades de los alumnos y dónde han mostrado mayores dificultades. La primera actividad de esta sesión tendrá una puntuación de 30 puntos (1 por palabra), la segunda actividad valdrá 10 puntos (1 por palabra) y la última actividad valdrá de 8 puntos (1 por ejercicio).

Una vez realizadas todas las sesiones y sus correspondientes evaluaciones, se hará un recuento de todos los puntos obtenidos por cada alumno, habiendo un total de 154 puntos por conseguir. Cuando los alumnos obtengan una puntuación igual o inferior al 50% de los puntos en cada ámbito trabajado, serán derivados al segundo nivel para poder seguir evaluándolos. Este criterio es modificable una vez se haya llevado a cabo la propuesta durante varios cursos, observando qué resultados se han obtenido y cuántos alumnos han sido identificados.

#### 4. RESULTADOS ESPERADOS

Respecto a los resultados de la propuesta didáctica anteriormente planteada, únicamente se puede hablar de manera hipotética de los resultados esperados, ya que esta no ha sido llevada a la realidad de un aula para poder ser evaluada.

En lo que a las actividades de las diferentes sesiones se refiere, se han establecido tres niveles para calificarlas según la reacción que se espera en los alumnos, refiriéndose tanto a dificultad como a emoción por realizarlas: nivel ameno, nivel medio y nivel pesado.

En el nivel ameno se espera que se encuentren aquellas actividades que resulten más atractivas y a la vez menos complicadas a los alumnos, ya sea por la dificultad de lo que tienen que realizar o por los dibujos y colorido que se les presenta. Dentro de este nivel estarían las siguientes actividades: ¿Cuántas palabras hay? (1.1), ¿Qué soy? (3.1), ¿Quién soy? (4.2), ¿Cómo seré? (4.3), ¿Cuál es la correcta? (5.2) y Leo y comprendo (5.3).

En el nivel ameno se espera que se encuentren aquellas actividades que les puedan resultar interesantes a los alumnos pero contengan algún contenido que también haga que les resulten un poco más complicadas. Dentro de este nivel estarían las siguientes actividades: ¿Cuántas sílabas tienen estas palabras? (1.3), ¿Por qué letra empiezan? (2.1), ¿Cuántas sílabas hay? (2.2), Palabras encadenadas (2.3), ¿Qué palabras se esconden en cada palabra? (3.2) y ¿Completamos las frases? (3.3).

En el último nivel, el nivel pesado se espera que se encuentren aquellas actividades que a los alumnos les pueden resultar más complicadas y pesadas al tener un nivel de dificultad algo superior que las demás actividades de los otros niveles. Dentro de este nivel estarían las siguientes actividades: Creando frases (1.2), Los pingüinos (4.1), Pelitos Blancos (5.1), Dictado (6.1), Inventando frases (6.2) y Ordenando letras (6.3).

Después de este análisis de las actividades, se podría decir que las actividades de la sesión 1 se encuentran repartidas en los tres niveles de dificultad, las actividades de la sesión 2 están todas en el nivel medio de dificultad, las actividades de la sesión 3 se encuentran entre los dos primeros niveles de dificultad, las actividades de las sesiones 4 y 5 se encuentran entre el primer y el último nivel de dificultad y las actividades de la sesión 6 se encuentran en el último nivel de dificultad, el más alto. Así pues, se espera entonces que aquella sesión que resulte más complicada a los alumnos sea la sesión 6.

Además, en cuanto a los resultados de cada aspecto evaluado, también se puede hablar de manera hipotética de cómo serán estos en los alumnos disléxicos, los alumnos

que utilicen una vía fonológica y los alumnos que utilicen una vía léxica, ya que sus respuestas pueden ser muy distintas..

Respecto a las actividades de evaluación de la conciencia fonológica, se espera que los alumnos disléxicos tengan más dificultades en las actividades de segmentar palabras por sílabas y en las de reconocer las letras iniciales y sílabas finales de una palabra debido a su dificultad para procesar los sonidos. En los alumnos que utilizan la vía fonológica se espera que tengan más dificultad en las actividades que requieran identificar una sola letra en lugar de un fonema. En los alumnos que utilizan la vía léxica tendrán más dificultades en las actividades que requieran segmentar las palabras, ya que ellos las reconocen de manera grupal.

En las actividades de evaluación de la lectura de palabras, se espera que los alumnos con dislexia tengan mayor dificultad en aquellas actividades que deban de realizar una lectura cuidadosa para poder seleccionar la opción correcta a causa de su facilidad para omitir sonidos o intercambiar letras similares. Respecto a los alumnos que utilizan la vía fonológica, se prevé que tengan mayor dificultad en las actividades que requieran de una lectura precisa para poder identificar correctamente la solución. Los alumnos que utilizan la vía léxica tendrán dificultades en las actividades que necesiten identificar palabras menos conocidas ya que ellos dependen de la memoria visual.

En cuanto a las actividades de evaluación de la comprensión lectora, se espera que los alumnos disléxicos tengan dificultad en aquellas actividades que requieran de una mayor atención para poder resolverlas y en las que deban de retener información. Los alumnos que utilizan la vía fonológica, se espera que sufran dificultades en las actividades que deban de leer textos ya que, al tener poca velocidad de lectura, esto les impedirá obtener una comprensión del texto al completo. Los alumnos que utilizan la vía léxica se espera que tengan dificultades en aquellos ejercicios que puedan contener palabras desconocidas para ellos y por tanto no poder hacer uso de esta vía.

Para las actividades de evaluación de escritura de palabras, se espera que los alumnos con dislexia tengan dificultad en aquellas actividades que tengan que escribir palabras sin tenerlas delante ya que pueden cometer errores ortográficos por la dificultad de asociar los sonidos con las letras y también pueden cometer inversiones u omisiones de las letras. Los alumnos que hacen uso de la vía fonológica tendrán dificultades en las



actividades que requieran la escritura de palabras ya que, al basarse en su sonido, pueden escribir de manera incorrecta las palabras. Los alumnos que empleen la vía léxica sufrirán dificultades a la hora de escribir palabras que les resulten desconocidas ya que, al depender de la memoria visual, si previamente no las han visto escritas no van a saber cómo hacerlo y les costará un esfuerzo mayor.

Estos resultados se comprobarán haciendo un recuento de los puntos obtenidos por los alumnos en cada uno de los ámbitos evaluados. Los alumnos que obtengan una puntuación igual o inferior a la mitad del total de puntos (77 puntos), pasarán a ser evaluados en el segundo nivel. Este criterio, como anteriormente se ha comentado, está sujeto a modificaciones en función de los resultados obtenidos con esta propuesta cuando se haya realizado durante varios cursos. En el caso de desear cambiar este punto de corte se consultará con los equipos pedagógicos pertinentes para conocer su opinión y consejos de cómo realizarlo.

En cuanto a la prevalencia se refiere, se estima que en el aula para la que está planteada de 24 alumnos, con esta evaluación se identifique a 5 alumnos (20,83%) con dificultades y posibilidad de padecer dislexia. Después de esta evaluación, se llevaría a cabo el Nivel 2 en estos alumnos para proporcionar una intervención adecuada a las necesidades de los alumnos identificados.

## **5. DISCUSIÓN**

La implementación de una evaluación basada en el nivel 1 del modelo de respuesta a la intervención (RTI) para realizar una detección temprana de alumnos con dislexia es esencial para poder proporcionarles a los alumnos una ayuda en la que se vean cubiertas sus necesidades. Se consideró que los ámbitos de evaluación de la conciencia fonológica, la lectura de palabras, la comprensión lectora y la escritura de palabras eran importantes de tratar en la evaluación. Es por esto por lo que muchas de las actividades planteadas en cada ámbito guardan relación con actividades de evaluación de pruebas estandarizadas utilizadas normalmente para identificar este trastorno. Estas actividades pueden verse reflejadas en pruebas como TALE, PROLEC-R, DST-J, DIX, PROLEXIA y Dyctective. A continuación, se expone como algunas de las actividades planteadas tienen similitudes con otras realizadas en las pruebas anteriormente nombradas.

Respecto a las actividades de evaluación del área de la conciencia fonológica, las actividades donde los alumnos deben de segmentar una frase en palabras o una palabra en sílabas se pueden observar en las pruebas de PROLEXIA y Dyetective. Además, las actividades que requieren que los alumnos identifiquen la letra principal de una palabra o la última sílaba también se trabajan con la herramienta Dyetective.

En el área de la lectura de palabras, en la actividad donde los alumnos deben de identificar qué palabra es la respuesta correcta entre las 3 opciones donde todas son palabras conocidas para ellos, se pone a prueba su vocabulario como en la batería DIX y el reconocimiento de palabras como en Dyetective. También en esta sesión, en la actividad donde los alumnos deben de elegir entre una palabra y una pseudopalabra similar, los alumnos realizan una lectura de pseudopalabras similar a su actividad correspondiente en Dyetective.

Con las actividades de comprensión lectora es dónde más similitudes se encuentran con estas pruebas. Las actividades donde los alumnos deben de leer un texto y posteriormente responder a unas preguntas aparecen también en el test TALE, PROLEC-R, DIX y Dyetective. En la actividad donde se dan pistas a los alumnos y tienen que adivinar la imagen con la que se corresponde se puede observar también en la prueba Dyetective y en la prueba PROLEC-R. Además, las dos actividades donde los alumnos deben de leer las indicaciones que se les muestran y realizarlas se trabajan también en la prueba PROLEC-R.

Finalmente, en la sesión de evaluación de la escritura de palabras, la actividad de dictado de palabras se puede ver cómo se trabaja también en varias de las pruebas mencionadas anteriormente, como Dyetective, DST-J y PROLEXIA.

## **6. CONCLUSIONES**

Como conclusiones de este trabajo se pueden extraer las siguientes:

1. La implementación del Modelo RTI (Response to Intervention) en el nivel 1 en un aula es fundamental para realizar una detección temprana de alumnos con dificultades.

2. Es muy importante el realizar una intervención temprana en aquellos alumnos que muestren dificultades para así poder trabajar en ellas cuanto antes y reducir sus consecuencias.

3. Los maestros que lleven a cabo la propuesta deben de mostrar una participación activa constantemente para poder atender a los alumnos con cualquier dificultad que muestren durante su realización.

4. Para la realización de la propuesta, es de importancia saber que debe estar preparada para identificar estas dificultades en función de las características del grupo, adaptando todo aquello que sea necesario (vocabulario, actividades...).

5. La colaboración entre profesionales del sector es importante para poder realizar la propuesta ya que se comparten las impresiones sobre los alumnos con los compañeros y entre todos se elabora una evaluación adecuada a las necesidades.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas, y Sancho. (2011). *Dislexia: Cómo detectarla y cómo intervenir.*

[https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAE1OQU7EMAx8DbIUQrushOCQS-](https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAE1OQU7EMAx8DbIUQrushOCQS-lxhdBScXcTq7XIIjC7ofk9hnLakuXReDyezXW5jbipjyQJN4KbE3ShXEsXUTEocIKu7QxlRa6YiZ20XHK7-pFXdAqT-IODoCukoQR__MFUcYTJ-MIRuW-GtCikC4oJZClfz1BpBqWSe-DdimL0w3iwOj6cHu_vXEUWE_g3mtHeu4Xm5Wytu14QOCwvMKM_kyiY-ZoUYpEL1luQj82l_G6ZXn-F_4_6VdWMJ837zoVkcwDFJ0iY41-kb_hk-GoiAQAAWKE)

[lxdhBScXcTq7XIIjC7ofk9hnLakuXReDyezXW5jbipjyQJN4KbE3ShXEsXUTEocIKu7QxlRa6YiZ20XHK7-pFXdAqT-IODoCukoQR\\_\\_MFUcYTJ-](https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAE1OQU7EMAx8DbIUQrushOCQS-lxhdBScXcTq7XIIjC7ofk9hnLakuXReDyezXW5jbipjyQJN4KbE3ShXEsXUTEocIKu7QxlRa6YiZ20XHK7-pFXdAqT-IODoCukoQR__MFUcYTJ-MIRuW-GtCikC4oJZClfz1BpBqWSe-DdimL0w3iwOj6cHu_vXEUWE_g3mtHeu4Xm5Wytu14QOCwvMKM_kyiY-ZoUYpEL1luQj82l_G6ZXn-F_4_6VdWMJ837zoVkcwDFJ0iY41-kb_hk-GoiAQAAWKE)

[MIRuW-GtCikC4oJZClfz1BpBqWSe-](https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAE1OQU7EMAx8DbIUQrushOCQS-lxhdBScXcTq7XIIjC7ofk9hnLakuXReDyezXW5jbipjyQJN4KbE3ShXEsXUTEocIKu7QxlRa6YiZ20XHK7-pFXdAqT-IODoCukoQR__MFUcYTJ-MIRuW-GtCikC4oJZClfz1BpBqWSe-DdimL0w3iwOj6cHu_vXEUWE_g3mtHeu4Xm5Wytu14QOCwvMKM_kyiY-ZoUYpEL1luQj82l_G6ZXn-F_4_6VdWMJ837zoVkcwDFJ0iY41-kb_hk-GoiAQAAWKE)

[DdimL0w3iwOj6cHu\\_vXEUWE\\_g3mtHeu4Xm5Wytu14QOCwvMKM\\_kyiY-](https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAE1OQU7EMAx8DbIUQrushOCQS-lxhdBScXcTq7XIIjC7ofk9hnLakuXReDyezXW5jbipjyQJN4KbE3ShXEsXUTEocIKu7QxlRa6YiZ20XHK7-pFXdAqT-IODoCukoQR__MFUcYTJ-MIRuW-GtCikC4oJZClfz1BpBqWSe-DdimL0w3iwOj6cHu_vXEUWE_g3mtHeu4Xm5Wytu14QOCwvMKM_kyiY-ZoUYpEL1luQj82l_G6ZXn-F_4_6VdWMJ837zoVkcwDFJ0iY41-kb_hk-GoiAQAAWKE)

[ZoUYpEL1luQj82l\\_G6ZXn-F\\_4\\_6VdWMJ837zoVkcwDFJ0iY41-kb\\_hk-](https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAE1OQU7EMAx8DbIUQrushOCQS-lxhdBScXcTq7XIIjC7ofk9hnLakuXReDyezXW5jbipjyQJN4KbE3ShXEsXUTEocIKu7QxlRa6YiZ20XHK7-pFXdAqT-IODoCukoQR__MFUcYTJ-MIRuW-GtCikC4oJZClfz1BpBqWSe-DdimL0w3iwOj6cHu_vXEUWE_g3mtHeu4Xm5Wytu14QOCwvMKM_kyiY-ZoUYpEL1luQj82l_G6ZXn-F_4_6VdWMJ837zoVkcwDFJ0iY41-kb_hk-GoiAQAAWKE)

[GoiAQAAWKE](https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAE1OQU7EMAx8DbIUQrushOCQS-lxhdBScXcTq7XIIjC7ofk9hnLakuXReDyezXW5jbipjyQJN4KbE3ShXEsXUTEocIKu7QxlRa6YiZ20XHK7-pFXdAqT-IODoCukoQR__MFUcYTJ-MIRuW-GtCikC4oJZClfz1BpBqWSe-DdimL0w3iwOj6cHu_vXEUWE_g3mtHeu4Xm5Wytu14QOCwvMKM_kyiY-ZoUYpEL1luQj82l_G6ZXn-F_4_6VdWMJ837zoVkcwDFJ0iY41-kb_hk-GoiAQAAWKE)

[GoiAQAAWKE](https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAE1OQU7EMAx8DbIUQrushOCQS-lxhdBScXcTq7XIIjC7ofk9hnLakuXReDyezXW5jbipjyQJN4KbE3ShXEsXUTEocIKu7QxlRa6YiZ20XHK7-pFXdAqT-IODoCukoQR__MFUcYTJ-MIRuW-GtCikC4oJZClfz1BpBqWSe-DdimL0w3iwOj6cHu_vXEUWE_g3mtHeu4Xm5Wytu14QOCwvMKM_kyiY-ZoUYpEL1luQj82l_G6ZXn-F_4_6VdWMJ837zoVkcwDFJ0iY41-kb_hk-GoiAQAAWKE)

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: Texto revisado: DSM-5-TR.* <https://mieureka->

medicapnamericana-com.cuarzo.unizar.es:9443/viewer/dsm-5-tr-manual-  
diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales/35

- Arrimada, M., Universidad de León, Torrance, M., Nottingham Trent University, Fidalgo, R., y Universidad de León. (2020). EL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN EN ESCRITURA: REVISIÓN DE MEDIDAS DE EVALUACIÓN Y PRÁCTICAS INSTRUCCIONALES. *Papeles Del Psicólogo - Psychologist Papers*, 41(1). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2918>
- Ball, C., y Daniel, C. (2021). Estudio epidemiológico del déficit lector en educación primaria en Uruguay. *Proyecto de investigación*: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/115024>
- Cervera-Mérida, J. F., Pellicer-Magraner, A., y Ygual-Fernández, A. (2024). Indicadores específicos para la detección de simulación de la dislexia. *Revista de Educación*, 1(404), Article 404. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-623>
- Cuetos, F. (2009). Dislexias evolutivas: Un puzzle por resolver. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 78-84. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70145-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70145-7)
- Defior, S. A., y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Díaz, R. (2022). Propuesta instruccional en el nivel 1 del modelo RTI para la adquisición de vocabulario a través de la gamificación en estudiantes de educación infantil. *El fomento de la innovación docente como estímulo transformador del ámbito educativo en el siglo XXI*, 2022, ISBN 978-84-1122-489-5, págs. 561-578. El fomento de la innovación docente como estímulo

transformador del ámbito educativo en el siglo XXI.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8770869>

- Echegaray-Bengoa, J., y Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: Implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Fletcher, J. M., y Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- González, D., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., y Díaz, A. (2013). Dislexia en adolescentes españoles. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 31-49.
- Ibáñez, E., Martín, M. P., Vergara, E., y Calvo, A. (2019). Profile and neuropsychological differences in adolescent students with and without dyslexia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(2), 166-175.
- Jiménez, J. E. (s. f.). *Response to Intervention (RTI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities?*
- Jiménez, J. E., Crespo, P., Rodríguez, C., Díaz, A., García, E., Jiménez, J. E., y González, D. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), Article 2. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.60>
- Jiménez, J. E., de la Cadena, C. G., Siegel, L. S., O'Shanahan, I., García, E., y Rodríguez, C. (2011). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia: A cross-

- national study. *Reading and Writing*, 24(7), 729-747.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-009-9222-6>
- Jusdado, D. M. (2023). *Escala para la detección de la dislexia (EDDIX) en educación primaria. Elaboración, validación y baremación.*
- Lirola, F. V. (2023). Prevalencia y decisiones académicas del alumnado con trastorno del aprendizaje de la lectura (dislexia del desarrollo) en Andalucía (España). *Revista CENTRA de Ciencias Sociales*, 2(2), Article 2.  
<https://doi.org/10.54790/rccs.53>
- Maia, L. A., Fátima Simões, M. de, Rodrigues, P. J., Santos, B. A., André, F., Castanho, L. C., Matos Magalhães, M., Mendes, P. S., Soraia Augusto, T., y Eusébio, A. (2017). Dyslexia: How it survived (or not) to classification alterations all over the years? Implications to assessment and intervention. *Cuadernos de Neuropsicología*, 11(3), 71.
- Martínez-García, Cuetos, Arribas, y Suárez-Coalla. (2021). PROLEXIA. Diagnóstico y detección temprana de la dislexia (2020). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 41(4), 216-217. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.05.001>
- Matute, E., y Guajardo, S. (2012). *Dislexia: Definición e intervención en hispanohablantes*. Editorial El Manual Moderno.
- Morillas, M. T. L. (2015). *ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA DISLEXIA*. Orientación Andújar. (s. f.). 20 TEXTOS breves PARA COMPRENSION LECTORA editables. Recuperado 19 de junio de 2024, de <https://www.orientacionandujar.es/2017/01/28/20-textos-breves-comprension-lectora-editables-word/20-textos-breves-para-comprension-lectora-editables/>
- Park, V., Fisher, D., y Frey, N. (2020). The Evolution of Response-to-Intervention. En *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*

- (pp. 1-15). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-39666-4\\_37-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-39666-4_37-1)
- Pernet, C. R., Dufor, O., y Démonet, J.-F. (2011). Redefiniendo la dislexia: Explicando la variabilidad. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v4i2.13315>
- Preilowski, B., y Matute, E. (2011). Diagnóstico Neuropsicológico y Terapia del Trastorno de Lectura-Escritura (Dislexia del Desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 95-122.
- Real-García, M. F. del. (2024). Diseño y validez de instrumento para medir legibilidad en tipos de letra para niños disléxicos españoles. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.55040/educa.v4i1.89>
- Rello, L., Baeza-Yates, R., Ali, A., Bigham, J. P., y Serra, M. (2020). Predicting risk of dyslexia with an online gamified test. *PLOS ONE*, 15(12), e0241687. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241687>
- Rodas, P. (2014). UN ACERCAMIENTO INICIAL AL MODELO RTI PARA ESTUDIANTES DE UN GRUPO LINGÜÍSTICO MINORITARIO CON NECESIDADES EN LECTOESCRITURA. *Revista Interamericana de Psicología*.
- Sánchez, A., Monzó Martínez, A., Barceló López, C., y Martínez Agut, M. P. (2019). Del lenguaje oral al lenguaje escrito: Leeduca (UMA) en la Comunidad Valenciana. *La Pedagogía Social en un entorno VICA: ¿viejos problemas, nuevas perspectivas?: Comunicaciones y Conclusiones: Congreso Internacional SIPS 2019/ XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía*

- Social*, 2019, ISBN 978-84-947978-7-3, págs. 87-89, 87-89. <https://dialnet-unirioja-es.cuarzo.unizar.es:9443/servlet/articulo?codigo=7451851>
- Sevilla, A., Cuevas-Ruiz, P., Rello, L., y Sanz, I. (2021). Medidas educativas de refuerzo en lectoescritura: El caso del programa de Ayuda a la Dislexia en la Comunidad de Madrid. *Cuadernos Económicos de ICE*, 102, Article 102. <https://doi.org/10.32796/cice.2021.102.7317>
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x>
- Snowling, M. J., y Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593-607. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>
- Soriano-Ferrer, M., y Piedra, E. (2017). A review of the neurobiological basis of dyslexia in the adult population. *Neurología (English Edition)*, 32(1), 50-57. <https://doi.org/10.1016/j.nrleng.2014.08.008>
- Suárez-Coalla, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 131-137. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70150-0](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70150-0)
- Suárez-Coalla, P., y Cuetos, F. (2011). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? *Nuevos datos empíricos*.
- Suárez-Coalla, P., Ramos, S., Álvarez-Cañizo, M., y Cuetos, F. (2014). Orthographic learning in dyslexic Spanish children. *Annals of Dyslexia*, 64(2), 166-181.



Vidyasagar, T. R., y Pammer, K. (2010). Dyslexia: A deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(2), 57-63.  
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.12.003>

## ANEXOS

### Anexo 1. Material preparado para la Sesión 1.

#### Actividad 1. ¿Cuántas palabras hay?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## ¿CUÁNTAS PALABRAS HAY?

Cuenta cuantas palabras tiene cada frase y colorea el número.

1. La mesa es de madera.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

2. El lapicero de Juan no tiene punta.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

3. Tu camiseta es muy bonita.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

4. María tiene gafas nuevas.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

5. El agua está muy caliente.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

6. Me gustan los helados.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

7. A Lucía le duele la cabeza.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

8. Marta tiene una pulsera roja.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

9. Mi casa está cerca del colegio.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

10. La mochila de Lucas está rota.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Actividad 2. Creando frases.

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## CREANDO FRASES

Ordena las palabras para conseguir formar frases.

1. azul. // El // es // monedero

-----

2. comemos // tomate. // Hoy // macarrones

-----

3. móvil // tiene // El // batería. // no

-----

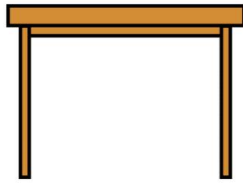
4. cuadro // El // París. // de // es

-----

5. flores. // compraré // Mañana

-----

Actividad 3. ¿Cuántas sílabas tienen estas palabras?



MESA



MOCHILA



BOTELLA



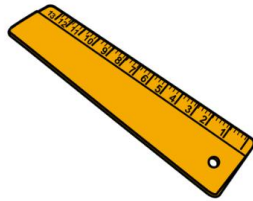
TIJERAS



CUADERNO



GAFAS



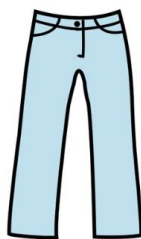
REGLA



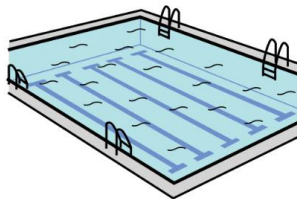
ORDENADOR



COLEGIO



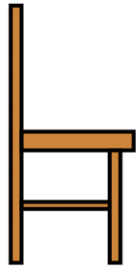
PANTALÓN



PISCINA



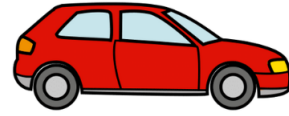
CASA



SILLA



LAPIZ



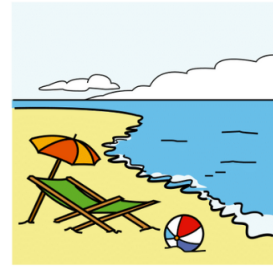
COCHE



CAMISETA



MANO



PLAYA



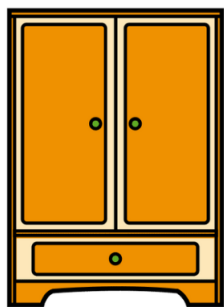
GATO



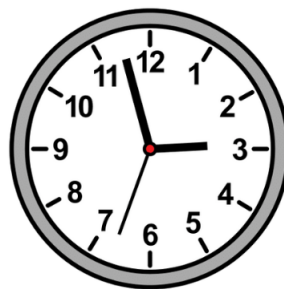
FRESA



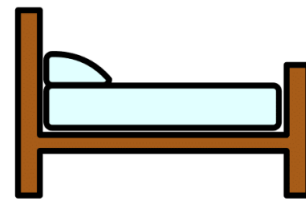
ZAPATO



ARMARIO



RELOJ



CAMA

## Anexo 2. Material preparado para la Sesión 2.

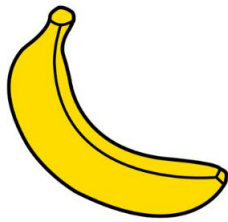
### Actividad 1. ¿Por qué letra empiezan?

Nombre: \_\_\_\_\_

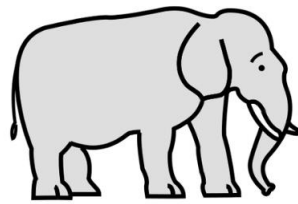
Fecha: \_\_\_\_\_

## ¿POR QUÉ LETRA EMPIEZAN?

Fíjate en los dibujos y rodea la letra por la que empiezan.



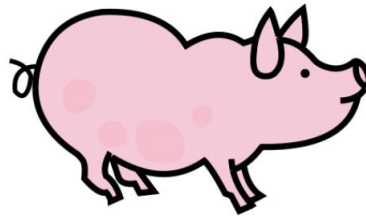
B P S



E L A



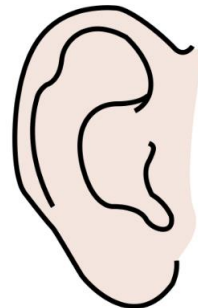
B L P



D C P



C M T



O E U

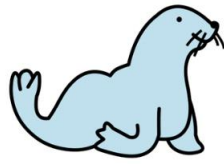
Actividad 2. ¿Cuántas sílabas hay?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

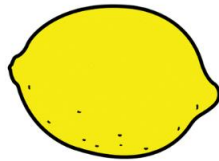
## ¿CUÁNTAS SÍLABAS HAY?

Cuenta cuantas sílabas tiene cada palabra y colorea el número



FOCA

1 2 3 4



LIMÓN

1 2 3 4



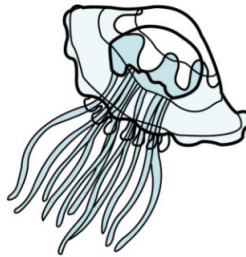
PALOMITAS

1 2 3 4



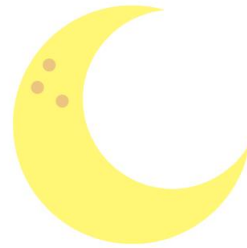
SAL

1 2 3 4



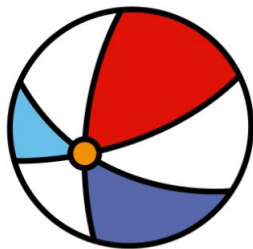
MEDUSA

1 2 3 4



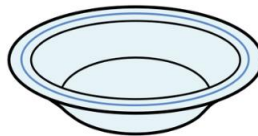
LUNA

1 2 3 4



PELOTA

1 2 3 4



PLATO

1 2 3 4





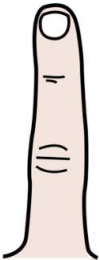


MARIPOSA

1 2 3 4



### Anexo 3. Material preparado para la Sesión 3.

#### Actividad 1. ¿Qué soy?

Nombre: _____		Fecha: _____	
<h2>¿QUÉ SOY?</h2> <p>Observa los dibujos y rodea la opción correcta.</p>			
	<p>RATA RANA RAMA</p>		<p>MOTO MONO MOZO</p>
	<p>CUNA DUNA LUNA</p>		<p>DEDO DADO DUDA</p>
	<p>NIDO NADO NUDO</p>		<p>PIÑATA PIRAÑA PIRATA</p>
	<p>ROTO ROJO ROSA</p>		<p>CAPA CARA CASA</p>



Actividad 2. ¿Qué palabras se esconden en cada palabra?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## ¿QUÉ PALABRAS SE ESCONDEN EN CADA PALABRA?

Lee las palabras y escribe en las líneas que palabras están escondidas en ellas

TELARAÑA



-----  
-----

SACAPUNTAS



-----  
-----

BALONCESTO



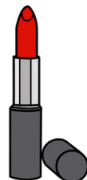
-----  
-----

PARAGUAS



-----  
-----

PINTALABIOS



-----  
-----

CAMALEÓN



-----  
-----

### Actividad 3. ¿Completamos las frases?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## ¿COMPLETAMOS LAS FRASES?

Completa las frases con la opción correcta.

- Las \_\_\_\_\_ son animales marinos.

FUCAS

FOCAS

- Ayer por la tarde llovió mucho y llegué casa muy \_\_\_\_\_.

MOJADO

NOJADO

- En Halloween me disfracé de \_\_\_\_\_.

BRUJA

BUJA

- Los pantalones de Alberto son \_\_\_\_\_.

EZULES

AZULES

- Esta noche voy a cenar \_\_\_\_\_.

SOPA

SOPU

- El otro día vi en la calle una \_\_\_\_\_.

RATA

RAPA

#### Anexo 4. Material preparado para la Sesión 4.

Actividad 1. Los pingüinos. Lectura extraída de Orientación Andújar (s. f.).

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## LOS PINGÜINOS

Lee la historia y después contesta las preguntas.

Los pingüinos son aves. La mayoría de ellos viven cerca del polo sur. Tienen el pecho blanco, su espalda y cabeza son negros.

Aunque tienen alas, no pueden volar; las usan como si fueran remos para desplazarse velozmente por el agua. También se impulsan con sus patas palmeadas como los patos. Los pingüinos son excelentes nadadores.

Los pingüinos andan con bastante torpeza; por eso les llama también pájaros bobos. No pueden ir muy rápido y andan de forma divertida, balanceándose de un lado a otro.

Los pingüinos solo comen cuando están en el agua : peces, calamares, cangrejos y gambas.

Viven en colonias donde se congregan millones de ellos.



- ¿Cerca de dónde viven los pingüinos?

-----

- ¿Pueden volar los pingüinos?

-----

- ¿Por qué se dice que son excelentes nadadores?

-----

- ¿Cuándo comen los pingüinos? ¿Qué alimentos comen?

-----

## Actividad 2. ¿Quién soy?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

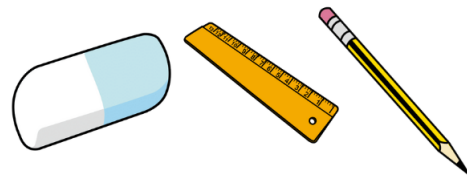
### ¿QUIÉN SOY?

Lee las pistas y rodea el dibujo correcto.

- Soy una fruta
- Soy verde por fuera y roja por dentro
- Tengo pepitas



- Soy un material escolar
- Sirvo para borrar
- Soy rectangular



- Estoy en el cielo
- Salgo por la noche
- No hay nadie como yo



- Soy un animal doméstico
- Tengo 4 patas
- Ladro



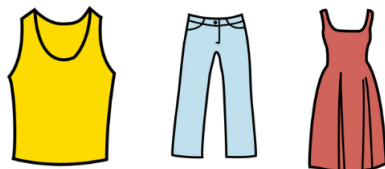
- Soy una parte del cuerpo
- Somos 2
- Servimos para ver



- Soy un mueble
- Sirvo para sentarse
- Soy cómodo



- Soy una prenda de vestir
- Se me pone en las piernas
- Puedo ser corto o largo



- Soy chico
- Tengo el pelo moreno
- Mi camiseta es roja



### Actividad 3. ¿Cómo seré?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## ¿CÓMO SERÉ?

Colorea el dibujo según las indicaciones.



- Mis ojos son azules.
- Mi pelo es rubio.
- El color de mi piel es clarito.
- Mi vestido y mi diadema son rosas.
- El corazón de mi vestido es rojo
- La flor que llevo tiene los pétalos amarillos y todo lo demás verde.
- Mis zapatos son negros

## Anexo 5. Material preparado para la Sesión 5.

### Actividad 1. Pelitos Blancos. Lectura extraída de Orientación Andújar (s. f.).

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## PELITOS BLANCOS

Lee la historia y después contesta las preguntas.

Había una vez una villa de conejos llamada “Orejas Caídas” que quedaba al norte de un bosque. A los conejos que vivían ahí les decían “orejas caídas” porque tenían las orejas inclinadas completamente hacia abajo. Los conejos de esta villa estaban muy orgullosos de sus orejas largas y caídas. Pero había un conejo joven de la villa que no se sentía muy feliz. Sus orejas eran diferentes pues las tenía paradas. Todos se burlaban de él y lo llamaban “Pelitos blancos”.

- Deberías estar orgulloso ya que tus orejas son igualitas a las que tenía tu abuelito, - le decía siempre su mamá.

Pero a Pelitos blancos no le gustaba verse diferente. Quería que sus orejas fueran largas y caídas como las de los demás conejos de su villa..

- ¿Por qué llamaban a los conejos “orejas caídas”?



-----

- ¿Qué le pasaba al conejo joven?

-----

- ¿Por qué se tendría que estar orgulloso el conejo joven?

-----

- ¿Qué quería Pelitos blancos?

-----

Actividad 2. ¿Cuál es la correcta?

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## ¿CUÁL ES LA CORRECTA?

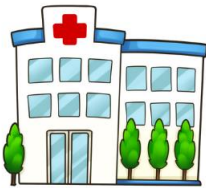
Observa las imágenes y rodea la opción correcta.



- Los animales van en avión
- Los animales van en barco
- Los animales van en tren



- La camiseta es verde
- Los pantalones son negros
- Los zapatos son rojos



- La cruz es roja
- Las ventanas son moradas
- Los árboles son azules



- Las manchas son azules
- El pelo es marrón
- Las patas son negras



- Los niños están en el colegio
- Los niños están en el parque
- Los niños están en casa



- El niño come sandía
- La niña come sandía
- El niño come melón



- El semáforo está en rojo
- El semáforo está en amarillo
- El semáforo está en verde



- La televisión es roja
- La televisión está encendida
- La televisión no tiene antenas



### Actividad 3. Leo y comprendo

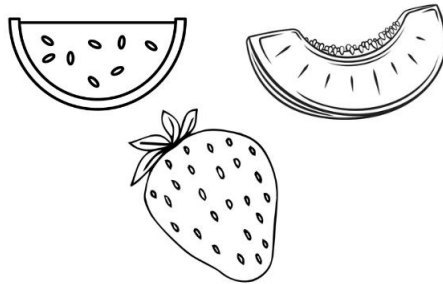
Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## LEO Y COMPRENDO

Lee las instrucciones y realiza lo que pone.

- Colorea la sandía



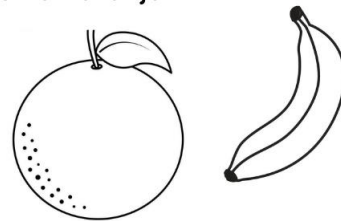
- Tacha con una X los dibujos que no sean animales



- Rodea la mochila más grande y tacha con una X la mochila más pequeña



- Colorea de rojo el plátano y de azul la naranja.



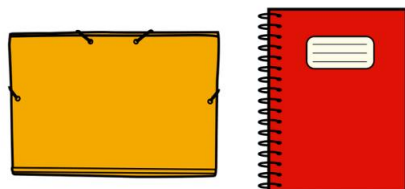
- Rodea con pintura morada las partes del cuerpo



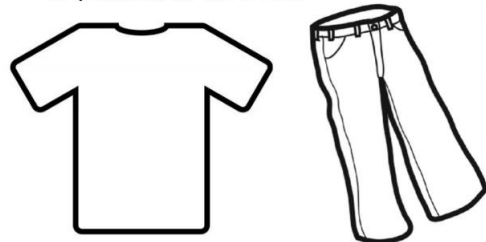
- Rodea los dibujos que no sean comida



- Encierra en un cuadrado el cuaderno y rodea la carpeta.



- Colorea la camiseta de verde y el pantalón de rosa





## Anexo 6. Material preparado para la Sesión 6.

### Actividad 1. Dictado

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Dictado

Escucha atentamente las palabras que lee la maestra y escríbelas.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_
12. \_\_\_\_\_
13. \_\_\_\_\_
14. \_\_\_\_\_
15. \_\_\_\_\_
16. \_\_\_\_\_
17. \_\_\_\_\_
18. \_\_\_\_\_
19. \_\_\_\_\_
20. \_\_\_\_\_
21. \_\_\_\_\_
22. \_\_\_\_\_
23. \_\_\_\_\_
24. \_\_\_\_\_
25. \_\_\_\_\_
26. \_\_\_\_\_
27. \_\_\_\_\_
28. \_\_\_\_\_
29. \_\_\_\_\_
30. \_\_\_\_\_

## Actividad 2. Inventando frases

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### INVENTANDO FRASES

Elige 10 palabras del dictado anterior y escribe una frase con cada una de ellas.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

Actividad 3. Ordenando letras

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## ORDENANDO LETRAS

Ordena las letras para descubrir la palabra y escríbela debajo.

N / P / A

\_\_\_\_\_

O / R / J / O

\_\_\_\_\_

O / R / A / M

\_\_\_\_\_

I / P / E

\_\_\_\_\_

A / C / N / U

\_\_\_\_\_

B / U / N / E

\_\_\_\_\_

A / C / N / U

\_\_\_\_\_

U / P / L / A

\_\_\_\_\_