



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado.

Magisterio de Educación Infantil.

**“ATENCIÓN VISUAL Y AUDITIVA PARA PREVENIR DE
FORMA TEMPRANA LAS DIFICULTADES DE
LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL.”**

**“VISUAL AND AUDITORY ATTENTION FOR THE EARLY
PREVENTION OF LITERACY DIFFICULTIES IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION.”**

Autora:

Martínez Luzón, Lucía (845854)

Director:

Eguinoa Zaborras, Francisco

Facultad:

Facultad de Educación

Curso: 2024-2025

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. LA DISLEXIA: EVOLUCIÓN, CONCEPTO, TIPOLOGÍA Y PREVALENCIA.....	8
3.1. Evolución histórica del término dislexia.....	8
3.2. Concepto actual de dislexia	10
3.3. Tipos de dislexia en base a la etiología	11
3.3.1. Dislexias adquiridas	11
3.3.2. Dislexias evolutivas	12
3.3.3. Dislexias según la vía afectada	13
3.4. Prevalencia de la dislexia.....	13
4. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS	15
4.1. Criterio diagnósticos utilizados desde la práctica clínica con repercusión en el ámbito de valoración educativa.....	15
4.2. Criterios diagnósticos de la dislexia desde el punto de vista de la normativa educativa	16
4.3. Factor de sesgo de género y su relación con los aspectos diagnósticos. 18 mujeres	18
5.1. Métodos basados en el enfoque psicolingüístico.....	20
5.1.1. Métodos más relevantes a nivel internacional.....	20
5.1.2. Métodos relevantes a nivel nacional	24
5.2. Métodos basados en el enfoque visual. Métodos optometristas.....	26
5.2.1. Planteamiento.....	26
5.2.2. La Terapia Visual	26
5.2.3. Pruebas valorativas en terapia visual	28

5.2.4. Evaluación del movimiento ocular desde el enfoque VISAGRAPH.	29
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LAS HABILIDADES VISUALES Y AUDITIVAS	30
6.1. Justificación y metodología	30
6.2. Destinatarios	30
6.3. Objetivos generales.....	31
6.4. Actividades	31
6.4.1. Actividades para fomentar el desarrollo de las habilidades visuales.	31
6.4.2. Actividades para trabajar las habilidades auditivas.....	34
6.5. Cronograma y temporalización	36
6.6. Recursos y materiales	38
6.7. Evaluación	39
7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	41
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍAS	43
ANEXOS.....	55

Resumen:

Partiendo de un de intervención que integra la atención visual y auditiva se plantea la prevención y atención temprana de las dificultades que pueden aparecer en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Se plantea la conceptualización actual del término dislexia, tratando su prevalencia, los datos diagnósticos y el factor de sesgo de género dado que creemos que existe infradiagnóstico en las mujeres y un sobrediagnóstico en los hombres. También se aporta información acerca de los métodos y enfoques más relevantes a nivel internacional y nacional para tratar las dificultades de la lectoescritura en Educación Infantil. Desde este modelo integrador, se ha diseñado una secuencia de once actividades para el alumnado de cinco años de edad, que relacionan técnicas basadas en el enfoque visual para fortalecer las habilidades visuales y técnicas lingüísticas para fortalecer las habilidades auditivas. Como aportación principal se refleja la importancia de la colaboración entre docentes y optometristas, para prestar estos servicios integrados desde el propio centro escolar, sin la necesidad de tener que acudir a una entidad privada fuera del horario escolar. Y, como limitación principal se encuentra el no poder haber comprobado la eficacia y posible mejora de estas actividades creadas en un centro escolar.

Palabras clave: Dificultad de Aprendizaje, Lectoescritura, Terapia Visual, Optometría, Educación Infantil.

Summary:

This work proposes the early prevention and support of difficulties in acquiring reading and writing skills through an intervention that integrates visual and auditory attention. It explores the current conceptualization of dyslexia, addressing its prevalence, diagnostic data, and the issue of gender bias, with the suggestion that dyslexia may be underdiagnosed in girls and overdiagnosed in boys. Relevant national and international methods and approaches to addressing literacy difficulties in Early Childhood Education are also reviewed. From an integrative model, a sequence of eleven activities was designed for five-year-old students. These combine visual-based techniques to strengthen visual skills with linguistic strategies to reinforce auditory abilities. A major contribution of this work is the emphasis on the collaboration between teachers and optometrists to deliver integrated support within the school setting, avoiding the need for children to attend private centers outside of school hours. The

main limitation lies in not being able to test the effectiveness of the proposed activities in a real classroom environment. Despite this, the work highlights the potential of a multisensory, collaborative approach to support early literacy and ensure a more inclusive and responsive educational model.

Keywords: Difficulties, Learning, Literacy process, Vision Therapy, Optometry, Early Childhood Education.

Agradecimientos

Desde el comienzo sabía que la realización de este Trabajo de Fin de Grado iba a suponer una gran dedicación, pero a la vez un gran aprendizaje para mi futuro. Por tanto, con ilusión, esfuerzo, interés y por supuesto, con la ayuda de todas aquellas personas que me han aportado información útil y necesaria y que, por ello, han influido directamente en mis planteamientos, he podido finalizar este trabajo de manera satisfactoria.

En primer lugar, quiero agradecer a Francisco Eguinoa Zaborras, por su paciencia, consejos y orientación durante todo el proceso de realización de este Trabajo de Fin de Grado, ya que, sin su apoyo, no hubiera sido posible el haber sacado adelante con éxito este trabajo.

En segundo lugar, también quiero agradecer a la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza por ofrecerme todos los recursos posibles para poder llevar a cabo este trabajo y terminar con éxito esta etapa de mi vida.

Por otra parte, también me gustaría agradecer a diferentes autores como Luz Rello, cuya trayectoria y compromiso con la dislexia ha sido una fuente de inspiración en mi proceso de aprendizaje.

Finalmente, gracias a mi familia por su apoyo incondicional y por creer en mí incluso en los momentos más difíciles. Gracias por acompañarme con cariño y con paciencia en este recorrido.

A lo largo de todo el documento se utilizarán los genéricos «niño», «hijo» o «padres», con objeto de hacer más fácil la lectura. No obstante, es importante hacer constar que no se pretende utilizar un lenguaje sexista por lo que se refiere a los niños y las niñas, los hijos y las hijas y los padres y las madres.

Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida.

Vargas Llosa (2010)

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado, en adelante TFG, se centra en reconocer la importancia de la prevención y atención a las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura que manifiestan algunos niños en la etapa de Educación infantil, y a los que los docentes tienen que hacer frente y prestar apoyo. Se pretende por tanto aportar conocimiento actual sobre la importancia que tiene la detección, prevención y atención temprana de estas dificultades en una etapa tan sensible para la infancia como en la etapa de Educación Infantil.

Guzmán et al. (2015), consideran que en concreto el profesor tutor es la figura crucial para la identificación e intervención del alumnado con dificultades de aprendizaje, ya que es el profesional que tiene un contacto más frecuente con el alumnado y por lo tanto un mayor conocimiento de éste. Gálvez Pineda et al. (2017), también están de acuerdo que al considerar que el rol del tutor es fundamental tanto para detectar precozmente las posibles dificultades a nivel de lectoescritura que puede presentar el alumnado, como para prestar atención inmediata.

La motivación para trabajar en prevención y atención a las dificultades en el acceso a la lectoescritura y en concreto a la problemática asociada a la dislexia viene dada tanto por la necesidad que experimento de prestar apoyo profesional a las posibles necesidades que puedan llegar a presentar cada uno de mis futuros alumnos, como en mi propia experiencia personal, dado que soy una persona diagnosticada de dislexia tardíamente, en concreto cinco meses antes de realizar la EBAU (situación similar a la autora de referencia en este TFG, Luz Rello (2019)). Fui diagnosticada de dislexia en el último trimestre de segundo curso de bachillerato, cuando ya tenía dieciocho años. A mi madre y a mí nos llamaba la atención la diferencia que había respecto a las horas que le dedicaba al estudio y las calificaciones que obtenía, siendo estas bastante inferiores respecto al tiempo de estudio dedicado. Puedo decir, que mi caso es de los llamados falsos negativos, dado que no se realizó el diagnóstico por parte de la orientadora del Instituto de Educación Secundaria, minimizando las dificultades que le expresaba. Pese a mi insistencia, no recabó en el origen mis dificultades, teniendo que recurrir a una orientadora de ámbito privado que fue quien me realizó el diagnóstico de dislexia y me derivó a tratamiento a un centro de optometría y terapia visual para intentar paliar mis limitaciones.

El hecho de contar con un diagnóstico tardío me ha supuesto experimentar diversas dificultades de aprendizaje que se remontan desde la etapa de Educación Infantil llegando hasta la

Universidad. Estas dificultades se centran en primer lugar a nivel de rendimiento académico, ya que da lugar principalmente a dificultades en la adquisición de la lectoescritura. En segundo lugar, problemas en la frustración y en la propia motivación personal. En tercer lugar, y relacionado con la desmotivación, han dado lugar igualmente a problemas en la autoestima.

Para finalizar, referir que durante el segundo ciclo de Educación Infantil asistí a terapia logopédica dentro del programa de atención temprana, centrándose la terapia en la mejora del desarrollo del lenguaje. Tal vez en mi caso, con una buena coordinación entre el centro escolar y el tratamiento externo público de atención temprana podría haberse intuido un diagnóstico más concreto relacionado con las dificultades de adquisición de la lectoescritura. Por último, y en base a lo detallado, he planteado de forma tan vivencial este TFG, para trabajar sobre la gran importancia que tiene la prevención y atención temprana de las dificultades del aprendizaje de la lectoescritura y por ende de la dislexia en Educación Infantil.

Respecto a la estructura de este TFG empezaré explicando en la Introducción la importancia de prestar apoyo pedagógico en la temprana infancia partiendo de mi experiencia personal y académica. Seguidamente, apoyándome de una breve justificación, explicaré por qué los futuros docentes en Educación Infantil tienen que concienciarse en la importancia de prevenir las dificultades de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil. Centrándome en la parte más teórica, dedicaré un importante apartado a trabajar la fundamentación teórica del término de dislexia, detallando su evolución histórica, los tipos, la incidencia y prevalencia y los criterios diagnósticos. Además, abordaré la atención a la dislexia desde el marco normativo nacional y autonómico y finalmente me detendré en el estudio del factor de sesgo a causa de género. En el siguiente apartado de carácter más operativo explicaré la existencia de los programas más efectivos desde mi punto de vista en la etapa de Educación Infantil de carácter preventivo y finalizaré con una aportación personal creando un conjunto de actividades para trabajar y mejorar las habilidades visuales y auditivas.

Por último, aclarar que mi TFG es realizado para llevar a cabo una intervención profesional.

2. JUSTIFICACIÓN

Considero que la prevención y atención temprana de la dislexia en Educación Infantil es fundamental para poder garantizar un adecuado desarrollo del aprendizaje en etapas posteriores, como es la etapa de Educación Primaria. De hecho, autores como Rodríguez Ramírez et al. (2020), de acuerdo con Ponce (2016), consideran que la escritura es una de las competencias comunicativas más esenciales para el proceso de aprendizaje, por eso creen oportuno el hecho de detectar las dificultades en edades tempranas. Además, de tener en cuenta que una detección temprana permite intervenir antes de que las dificultades se desarrollen más y se conviertan en barreras de aprendizaje, por lo que considero importante que las maestras se formen en este aspecto ya que el proceso de la lectoescritura comienza antes de que los niños aprendan a leer y escribir. Esto ocurre porque durante la etapa de Educación Infantil se desarrollan habilidades prelectoras y preescriptoras como la conciencia fonológica, es decir, la capacidad de identificar y manipular sonidos del lenguaje, el desarrollo del lenguaje oral, la coordinación visomotriz y el interés y la motivación por los textos escritos. Si estas habilidades no se trabajan en esta etapa de forma adecuada, pueden aparecer dificultades que lleguen hasta la etapa de primaria afectando el rendimiento académico y la autoestima del alumnado; y autores como Castro Mejía, et al. (2024), de acuerdo con Callista (2017), consideran que una detección e intervención precoz, puede llegar a mejorar el rendimiento académico y el proceso de aprendizaje del alumnado. Para cerrar este apartado, referir que la formación de las maestras en Educación Infantil sobre la prevención y atención de dificultades en la dislexia es fundamental ya que permite desarrollar habilidades esenciales desde edades tempranas, además de facilitar la detección precoz de problemas, posibilitar una intervención eficaz y contribuir a la inclusión educativa (Perez Calleja, 2023).

3. LA DISLEXIA: EVOLUCIÓN, CONCEPTO, TIPOLOGÍA Y PREVALENCIA

3.1. Evolución histórica del término dislexia.

La dislexia es un término vivo, sujeto a constante evolución. Partiendo de las primeras conceptualizaciones como la aportada por Hinshelwood (1917), quien exponía que estas dificultades que manifestaban los niños estaban relacionadas con las dificultades perceptivomotrices como pueden ser alteraciones en la coordinación y percepción visual hasta la postura actual. Hoy en día la dislexia se entiende como un problema dentro de los trastornos del lenguaje (TDL), que influye y afecta tanto a la lectura como a la escritura. Entre ambos conceptos, se pueden detallar numerosas aportaciones que reflejan la transformación de este término. En base a la revisión de la literatura profesional, se considera que la primera vez que se acuñó el término de dislexia, fue en 1887 en base a las propuestas de Rudolf Berlin. Éste centró la definición en la descripción de la pérdida temporal de la capacidad de leer en una persona, debido a una lesión cerebral. Dislexia, del griego *dys-* (dificultad) y *lexis* (palabra). (Torras de Bèa, 2011). Unos años más tarde, en el año 1895, James Hinshelwood plantea el estudio de la ceguera, pero no es hasta en el año 1917 cuando acuña el concepto de ceguera de palabras detallando que las personas tienen dificultad en la adquisición y almacenamiento en el cerebro de la memoria visual de las letras y de las palabras (Hinshelwood, 1917, citado en Gayaán, 2001). Por otra parte, Samuel Torrey, entre los años 1925 y 1948, tuvo la oportunidad de estudiar a más de 3000 personas con dificultades en el lenguaje descubriendo la relación entre el retraso en la capacidad de leer. Además, pudo observar un gran número de errores en la lectoescritura y que muchos de los pacientes que tenía un retraso en la capacidad de leer eran ambidiestros. Hermann en el año 1959 definió la dislexia como una dificultad en la adquisición a la edad evolutiva apropiada de la capacidad de leer y escribir, diciendo que esta dificultad se produce por la relación entre diversos factores tales como hereditarios, intelectuales y sensoriales. (Hermann, 1959, citado en Gayaán, 2001). Posteriormente, en 1964, Critchley, citado en el libro de *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje* de Eulàlia Torras de Bèa, refiere que la dislexia se produce cuando un niño no logra leer ni escribir a la edad en la que comúnmente se logran estas funciones cuando no hay una causa pedagógica, ni discapacidad intelectual que lo justifique. Fue en 1995, cuando Lyon definió la dislexia como un trastorno específico cuya explicación tiene su base en las limitaciones de adquisición y desarrollo del lenguaje, caracterizado por dificultades en la decodificación de palabras aisladas, producidas especialmente mediante un procesamiento fonológico erróneo. Además, plantea que

estas dificultades no se relacionan con la edad del niño ni con otras habilidades cognitivas, ni con otro trastorno (Lyon, 1995, citado en Gayaán, 2001). Actualmente, Luz Rello (2019), considera la dislexia como una dificultad específica de aprendizaje cuyo origen es neurobiológico y que nos acompaña a lo largo de tu vida, con repercusión en el aprendizaje y en la adquisición de la lectoescritura. Esta célebre autora que como ya se ha referido fue diagnosticada de dislexia tardíamente, deja bien claro que la problemática de dislexia no está relacionada con la inteligencia y que no se trata de ninguna enfermedad. Insiste en que a pesar de que es muy frecuente, llama la atención que se trata de una dificultad oculta. Considera que sólo el 4% de las personas que cumplen criterios de dislexia tienen realizado un diagnóstico. Además, aporta datos relacionados con que alrededor del 90% de las personas que cumplen criterios diagnósticos de dislexia no son conocedores de que sus problemas se deban a este trastorno. Desde su punto de vista, hablar de dislexia supone valorar la existencia de tres importantes barreras. La dislexia en primer lugar supone una *dificultad oculta* que dificulta su pronta detección. Aunque la dislexia se enmarca dentro de los trastornos de aprendizaje, en realidad no lo parece. De hecho, los niños con dislexia parecen más despistados y vagos que los demás, situación que lleva a centrar la atención de los profesionales en estos aspectos relacionados con la atención. En segundo lugar, la presencia de dificultades *para acceder a la lectoescritura*. La dislexia está relacionada con el bajo rendimiento de los niños. Finalmente, y como tercera barrera, las *desigualdades de acceso a servicios de orientación y apoyo*. Para poder superar las dificultades en la lectoescritura, es importante tener acceso a un diagnóstico y un tratamiento adecuado lo más rápido que sea posible, situación que como vengo detallando no siempre ocurre. Luz Rello (2019), considera igualmente que no sólo debemos plantear debilidades al abordar su término, sino que debemos plantear igualmente sus fortalezas. Las personas que cumplen criterios diagnósticos de dislexia tienen muy buena memoria visual y declarativa, tienen gran facilidad para observar las cosas desde arriba, dando lugar así a mayor creatividad, tienen más estrategias para la resolución de problemas, tienen fortalezas en lo relacionado con lo visoespacial y tienen pensamiento “out of the box”. Este pensamiento se refiere al hecho de encontrar soluciones creativas alejándose de los enfoques tradicionales y convencionales. Además, se tiene más capacidad de trabajo, de resiliencia y mayor tolerancia a los errores. Blanca Ipiales y Regina de la Caridad (2024), de acuerdo con Roales (2021), ahondan igualmente en la idea de que la dislexia sigue siendo desde la antigüedad una dificultad de aprendizaje oculta en el contexto escolar y familiar. Por otra parte, estas autoras coincidiendo con Aguirre-Medrano y González-López (2021), consideran que la dislexia es una dificultad

para poder aprender a decodificar. Otros autores, como Remahe Bunci et al. (2024), de acuerdo con Campoverde et al. (2021), explican que el hecho de cumplir criterios de dislexia hace referencia a la situación de incapacidad detectada en un niño para leer con la misma facilidad que sus iguales, a pesar de poseer una inteligencia normal, salud y órganos sensoriales bien desarrollados. La Real Academia de la Lengua Española (s.f.), define la dislexia como la dificultad en el aprendizaje de la lectura o la escritura, frecuentemente asociada con trastornos de la coordinación motora; y tal y como nos indica el DSM5 texto revisado (2022), la dislexia es el término que se emplea para referirse a las dificultades caracterizadas para reconocer palabras y para decodificar. Para finalizar, Alejandro Aguila Tejeda (2025), define la dislexia como una dificultad para la lectoescritura en el cual la persona tiene problemas para comprender lo que está leyendo o llevar a cabo la acción de leer. Además, considera que la dislexia puede ser *superficial*, es decir, en la que se originan dificultades a la hora de leer globalmente las palabras; *fonológica*, cuando la persona tiene problemas para leer asociando los sonidos con las grafías; o *profunda*, es decir, existe una dificultad en la vía fonológica.

3.2. Concepto actual de dislexia

En el anterior apartado ya se aportan definiciones del término dislexia, pero es el momento de aportar una síntesis integradora. Se puede concluir que la dislexia puede considerarse como un trastorno que se manifiesta por una dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura, apelar de tener una inteligencia adecuada, una visión y audición normal y buenas oportunidades socioculturales, cuyas líneas se basan en la adquisición del lenguaje. Es decir, debemos entender su problemática dentro de las dificultades de adquisición del aprendizaje del lenguaje, entendiendo a su vez el lenguaje como parte de un proceso más amplio conocido como comunicación que es la codificación, transmisión y decodificación de señales con el objetivo de intercambiar información con los demás (Descals y Ávila, 2020). El lenguaje como es sabido es un sistema de símbolos socialmente compartidos y aceptados que se rigen por reglas gramaticales que se emplean como código de transmisión de información entre los individuos de una misma sociedad. No obstante, como luego defenderé siendo la dislexia en su origen un problema en la base del lenguaje, la solución y tratamiento del mismo puede ser realizada desde un tratamiento optometrista basado en terapia visual. Esta toma de posición, entiendo que puede resultar para el lector una situación paradójica, ya que, la naturaleza de la dislexia, en estos últimos años se ha explicado desde enfoques basados en dificultades cognitivas y lingüísticas como considera Bravo (2018) citado por Gantier Limiñani (2022), y así se nos ha explicado por

parte del profesorado de por ejemplo de la asignatura de Trastornos del Desarrollo de la Facultad de Educación.

Sin embargo, en la actualidad, considero que desde la optometría se están poniendo en marcha diversos tratamientos para abordar la dislexia. Ahora bien, a pesar de que la terapia visual propia del enfoque optometrista pueda ser favorable, Hermida Salamanca (2015), matiza que la dislexia nunca puede considerarse en ningún caso una disfunción visual. Además, autores como Clisby et al. (2000) citado por Morchón Miranda (2011) están de acuerdo en la importante comorbilidad existente entre la población disléxica y la existencia de problemática visual concomitante.

3.3. Tipos de dislexia en base a la etiología.

Actualmente, tal y como indica Rello (2020) existen diversos tipos de clasificaciones de la dislexia. Principalmente basadas en su etiología y según la vía que se encuentra afectada (Anexo 1). A continuación, explicaré esta clasificación de forma breve, dado que no es objeto de este TFG profundizar en estos aspectos teóricos.

Si nos centramos en la causa de la dislexia, Rizzo (2020), de acuerdo con Cuetos Vega (2011) detallan las dislexias adquiridas como aquellas que aparecen cuando quienes la padecen, llevan a cabo errores cuando intenta identificar una letra o una palabra. Por otra parte, se describen las dislexias evolutivas como aquellas en la que los niños que la padecen, sin ninguna razón presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura.

3.3.1. Dislexias adquiridas

Dentro de las dislexias adquiridas, tal y como indican Ellis y Young (1992) se encuentran la *periférica*, que es en la que los individuos cometen un error al querer identificar una letra o palabra. Además, dentro de ésta se describe la dislexia *central*, que es aquella en la que los individuos no reconocen las palabras de una frase por lo que la lesión se encuentra en la denominada ruta léxica. Y, por último, la dislexia *fonológica*, en la que los individuos pueden leer las palabras que son familiares sin ninguna dificultad y a gran velocidad, mientras que las palabras que no son familiares, no logran leerlas.

Carrión et al. (2013), define la dislexia adquirida de la siguiente manera: “es aquella que se produce como consecuencia de una lesión cerebral concreta que causa un deterioro de memoria, atención y psicomotor, que afectan a la lectura.” (p.5).

Continuando con la autora de referencia en este TFG, Luz Rello (2020), explica que, en la dislexia adquirida, las dificultades en el lenguaje se originan como consecuencia de una lesión cerebral, pudiendo manifestarse en cualquier momento de la vida de una persona. Así mismo, Argemiro Acosta (2024), de acuerdo con Cardona et al. (2020) explican que la dislexia adquirida es aquella que está dirigida a problemas en la lectura porque existen lesiones en alguna zona del cerebro desarrollándose una vez ya que se ha adquirido el proceso de la lectura. Cabe destacar que este tipo de dislexia, en la adquirida, no es tan común en el ámbito de la educación, ya que se suele desarrollar de forma más frecuente en las personas adultas y no tanto en los niños y en las niñas (Peláez, 2024).

3.3.2. Dislexias evolutivas

Las dislexias evolutivas o también llamadas de desarrollo se presentan en los individuos como dificultades para poder alcanzar un correcto aprendizaje de la lectura. Luz Rello (2020), considera que se trata de un trastorno de origen neurológico que se origina durante el desarrollo infantil, en ausencia de lesión cerebral, a diferencia de las dislexias adquiridas como ya se ha referido. Sin embargo, Ramos Huambachano (2022), explica que se le conoce con este nombre, evolutiva, porque es una característica que puede ser o bien congénita o bien hereditaria. A su vez, Quiroga Bernardos, et al. (2024), explican que es un trastorno específico que se origina en el aprendizaje del proceso de la escritura que se reconoce en personas de habilidades normales, pero con dificultades en el reconocimiento de algunas palabras, dando lugar a una lectura imprecisa y lenta. Este mismo autor explica que la dislexia evolutiva es el trastorno de aprendizaje más común en el ámbito académico.

Dentro de las dislexias evolutivas, se describen varios subtipos que se diferencian según la vía que se encuentra afectada. Estos tipos son los siguientes: fonológica, superficial y mixta o profunda. La dislexia evolutiva fonológica, tal y como indica Ramos González (2024), de acuerdo con Seymour y McGregor (1984), se caracteriza por una dificultad al leer palabras que no existen. Por otra parte, Ramos González (2024) de acuerdo con Coltheart et al. (1983)

definen la dislexia superficial como un trastorno que se caracteriza por leer mejor las palabras regulares y no existentes que las irregulares. En este tipo de dislexia, la vía afectada es la léxica. Por último, la dislexia mixta o profunda, este autor explica que se caracteriza por la dificultad que surge al leer palabras no existentes, además de tener dificultad para asociar el sonido con las letras adecuadas. En este último caso, ocurre lo mismo que en la dislexia superficial, es decir, la vía afectada es la léxica.

3.3.3. Dislexias según la vía afectada.

Respecto a la explicación de la dislexia según el tipo de vía afectada, se encuentran la *dislexia superficial*, que se caracteriza por no poder respetar la conversión grafema-fonema, es decir, se lee la palabra como si no se conociera. También se describe la dislexia *semántica* en la que el niño no logra nombrar el objeto que se quiere decir, pero sí describirlo. Y, para finalizar, la dislexia *profunda* que es aquella en la que se produce un error semántico en la que el alumno lee en voz alta una palabra como otra de significado parecido (Rello, 2020).

3.4. Prevalencia de la dislexia.

La prevalencia tal y como indica la Real Academia Española (RAE) si nos centramos en su epidemiología, es la cantidad de casos de una enfermedad o discapacidad en un periodo de tiempo, respecto al total de población que habita en esa zona. Centrando el problema de la dislexia como un problema de la adquisición de la lectoescritura dentro de los trastornos de aprendizaje y específicamente dentro de los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL), y tal y como indica Zambrano (2024) de acuerdo con Tonato (2023), se trata de un trastorno que interfiere en el desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas, además de poder interferir en la adquisición del habla, capacidad de escuchar y en las habilidades de lectoescritura de los niños. Dentro de este contexto, los datos de prevalencia del TDL en los niños de 3 años a 6 años, suponen un total del 7%-8%. Igualmente, como plantea Olmedo Mairongo et al. (2024), es habitual que los trastornos de adquisición de la lectura y en concreto de la dislexia se ubican dentro de un concepto más amplio denominado trastornos del neurodesarrollo. De forma más concreta, Martínez Vera et al. (2024) define la dislexia como una dificultad específica y persistente para la adquisición del aprendizaje que puede originarse por diversos factores, tales como los socioculturales, concretamente las dislexias del desarrollo. Centrándonos ya en los datos de prevalencia, Xiumei Li y Manman Zhai, destacan que desde

1950 hasta el año 2021, se han llevado a cabo varios estudios de gran relevancia para poder estimar de la prevalencia de la dislexia que se publican en el año 2022, mostrando datos estimados de prevalencia mundial en torno a un 7,1%, siendo mayor en hombres (9,22%) que en mujeres (4,66%) (Yang et al, 2022).

4. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS

4.1. Criterio diagnósticos utilizados desde la práctica clínica con repercusión en el ámbito de valoración educativa.

Como ya hemos referido en el apartado anterior, los trastornos del neurodesarrollo tal y como explican Isabel López y Jorge Föster (2022), abarcan un conjunto de condiciones de diversos orígenes que dan lugar a déficits en el funcionamiento personal, social y académico de un individuo, encuadrándose la dislexia dentro de esta gran categoría diagnóstica. En este sentido, algunas áreas que pueden verse afectadas son la emocional, conductual, social, académica y motriz. Estas áreas pueden llegar a ser afectadas por ejemplo por la disrupción temprana del sistema nervioso central (SNC). Los sistemas actuales de clasificación diagnóstica más utilizados en la práctica educativa como ya es conocido son, por un lado, la DSM 5 (2022) y por otro lado la CIE 11 (2024), dado que son los sistemas de clasificación diagnóstica habitualmente usados para la detección y tratamiento de la dislexia. Estos sistemas de clasificación son fundamentales ya que abarcan los conceptos en los que se basa la teoría, es decir, ayudar a ubicar lo que se está observando (Delgado Reyes y Agudelo Hernández, 2021). Siguiendo la clasificación más aceptada a nivel educativo, como es la DSM5 texto revisado (2022), la dislexia se encuentra integrada en los Trastornos específicos del aprendizaje y se exige que los síntomas se desarrollen y mantengan mínimo durante seis meses. Además, en los Trastornos Específicos del Aprendizaje, las habilidades académicas del alumnado se encuentran por debajo de lo mínimo esperado para la edad cronológica. Cabe destacar que, para considerar este trastorno del aprendizaje, se han de cumplir los cuatro criterios diagnósticos y se debe especificar si se debe considerar además la existencia de dificultades en la lectura, en la expresión escrita o con dificultad matemática; además de especificar su gravedad, pudiendo ser leve (algunas dificultades con las aptitudes de aprendizaje en una o dos áreas académicas), moderado (dificultades notables con las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas) y grave (dificultades graves con las aptitudes de aprendizaje en varias áreas académicas). Por otra parte, respecto al planteamiento que establece la CIE11, la dislexia también se encuentra incluida en los trastornos específicos del aprendizaje que se caracteriza por ser un trastorno del desarrollo del aprendizaje y que presenta dificultades significativas y persistentes que comienzan a desarrollarse durante la infancia, dando lugar a un deterioro en el

funcionamiento académico y generando que su desempeño se encuentre por debajo de lo esperado para su edad.

4.2. Criterios diagnósticos de la dislexia desde el punto de vista de la normativa educativa.

A pesar de que la dislexia es un trastorno que debe ser valorado y diagnosticado siguiendo criterios clínicos de ámbito de la salud, la realidad es que los equipos de orientación educativa educativos suelen ser los competentes en realizar el diagnóstico de la dislexia y realizar las pautas de intervención educativa. Por tanto, el diagnóstico educativo, a diferencia del diagnóstico clínico, no solo se centra en la identificación de los síntomas, sino que también concede gran importancia a la valoración de las necesidades de apoyo y al estudio de las dificultades específicas del alumno dentro del contexto escolar. Por lo tanto, la importancia de un diagnóstico educativo no sólo se centra en la identificación del trastorno, sino que también proporciona estrategias de apoyo que permiten mejorar el rendimiento académico y la calidad de vida de los menores (Arriaga Hernández, 2015).

Para comenzar, es importante señalar que la primera vez que aparece nombrado el término de dislexia fue en la LOE 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pero de forma indirecta, ya que el concepto de dislexia no se encuadraba dentro de las dificultades de aprendizaje.

Sin embargo, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), fue cuando realmente apareció el término de dislexia escrito, pero esta ley orgánica, como es sabido, fue derogada. Ahora bien, la dislexia hasta la promulgación de la LOE, ha sido considerada como un tema secundario, mientras que en la actualidad (2020) detalla la LOMLOE que la dislexia es una necesidad específica de apoyo educativo, además de establecerse el derecho a las adaptaciones metodológicas y evaluación, a los programas de refuerzo educativo y al diagnóstico e intervención temprana del alumnado con dislexia. Volviendo a centrar el desarrollo expositivo dentro de la valoración y diagnóstico educativo, es habitual que, desde las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades

Autónomas, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP), tal y como nos indica Pinilla Cortés y Lucendo Gómez (2020), son el recurso que realiza tanto la valoración diagnóstica, como las propuestas de atención y apoyo. En Aragón, estos equipos se denominan equipos de orientación educativa, los cuales se integran dentro de la Red Integrada de Orientación Educativa.

En concreto en nuestra comunidad autónoma, de la Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, se tiene que tener en cuenta el Artículo 23, en el que queda determinado las diferentes necesidades específicas de apoyo educativo y en el que se explica por qué las requieren. En primer lugar, un alumnado presenta este tipo de necesidades cuando la Red Integrada de Orientación Educativa una vez llevada a cabo la evaluación psicopedagógica, se establezca que el alumno realmente las requiere, además de requerir de actuaciones o bien generales o bien específicas. Cuando se acuerde que este alumno requiere de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), se les informará a las familias o tutores legales para obtener su autorización. En Aragón, el Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, dedica el Artículo 20 para analizar el concepto de necesidad específica de apoyo educativo. Siguiendo los datos presentados en el Ministerio de Educación, formación profesional y deportes del Gobierno de España (2022), las estadísticas de las enseñanzas no universitarias nos muestran que la cantidad de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el año 2022-2023 en relación a las dificultades de aprendizaje es un total de un 12% del alumnado total, requiriendo los hombres más apoyo educativo que las mujeres. Centrándome en la etapa de Educación Infantil, se aportan datos en relación a 32.702 dictámenes de necesidades educativas especiales, requiriendo los hombres un total de 71,7% y las mujeres un 28,3%. Y, respecto a las Comunidades Autónomas, las que cuentan con mayor porcentaje de alumnado valorando con necesidades específicas de apoyo educativo, en primer lugar, se encuentra las Islas Baleares, seguidas de Cataluña, Navarra y Aragón, con un 4,3%. Mientras que si se habla de las necesidades educativas especiales (NEE), los valores más elevados corresponden con Murcia (6,1%) y los más inferiores con Extremadura (2,1%). Para finalizar con estas estadísticas el alumnado que recibe apoyo por contar con trastornos de aprendizaje, se sitúa en un 31%. Además, se encuentra la Orden ECD/853/2022 del 13 de junio, que es la encargada de regular la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, en la que establece medidas como la detección temprana y las adaptaciones de evaluación y personalización del aprendizaje, y es la que se encarga de promover la formación del profesorado y la coordinación entre diferentes centros, familias y servicio, con la finalidad de garantizar la inclusión. Para finalizar, debemos recurrir a la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención de educación inclusiva. Además, siguiendo con el Decreto 164/2022, hay que tener en cuenta el Artículo 22, el cual habla del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que cuentan con trastornos de aprendizaje o atención. Además, se explica que el alumnado con necesidades específicas de

apoyo educativo es el alumnado que en el comienzo de la etapa de Primaria requiere de actuaciones educativas específicas para responder a las necesidades derivadas de TDAH, Trastornos específicos del aprendizaje matemático y/o de la lectura y/o de la expresión escrita, capacidad intelectual límite y por último, los problemas de atención y aprendizaje.

4.3. Factor de sesgo de género y su relación con los aspectos diagnósticos.

Continuando con este importante apartado donde se pretende explicar los criterios diagnósticos, debemos dedicar un apartado para considerar el sesgo de género como un factor que se encuentra vinculado a los criterios diagnósticos de la dislexia (Ahufinger y Aguilera, 2022). Este factor se refiere a las creencias inconscientes que se tienen sobre los hombres y sobre las mujeres, las cuales están basadas en los estereotipos socioculturales con los que hemos crecido y nos han educado y transmitido. En este sentido, y así se nos ha explicado en la Facultad de Educación en la asignatura Sociología y Psicología de la Educación, es habitual que se aporten datos estadísticos de mayor prevalencia de la dislexia en hombres (Wittke y Spaulding, 2018). También hay que tener en cuenta que toda sociedad ha asignado a los hombres y a las mujeres diferentes estereotipos y muchos de ellos siguen vigentes hoy en día. Por lo tanto, estos estereotipos condicionan en gran parte la conducta de las personas. Al existir tantos estereotipos entre ambos sexos, aparece lo que se conoce como “sesgo de género”, el cual también afecta en el diagnóstico de las dificultades de la lectoescritura en Educación Primaria. Además, tal y como indica la OMS, la dislexia afecta a más del 10% de la población mundial. Esto supone que más de 4,6 millones de personas, entre ellas 800.000 niños y niñas en las aulas, pueden cumplir criterios diagnósticos. Sin embargo, el propio Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes indica que solo el 2,5% en España están diagnosticados con el término dislexia. Sabiendo estos datos, se puede observar un gran problema de infradiagnóstico, tal y como explica Araceli Salas en una entrevista de Delgado Díez (2024). Ahora bien, Ahufinger y Aguilera (2022) en su estudio, relacionan la etiología de la dislexia dentro del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). El TDL como ya es conocido se trata de un trastorno severo que repercute negativamente en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral. Además, explican que en la población hispanohablante todavía carecemos de datos acerca de la prevalencia de este trastorno, pero sí que citan algunas de las teorías y causas por las que consideran que los hombres tienen más diagnóstico que las mujeres.

Respecto al contexto social, consideran que las niñas suelen adquirir el lenguaje con más rapidez, caracterizándose por mayor fluencia léxica y por esta razón tienen menos dificultades a la hora de expresarse, ya que elaboran más herramienta de “camuflaje” y eso hace que haya una mayor invisibilidad y un aumento en la falta de detección; mientras que los hombres no suelen expresarse tanto como las mujeres y por estos mismo se suele atender en mayor grado.

Por otra parte, respecto a la testosterona fetal, estas mismas autoras de acuerdo con el estudio que realizó Hollier et al. (2013), la testosterona influye en el hecho de tener más dificultades en el ámbito comunicativo. De esta manera, al ser los hombres los que mayor testosterona tienen, más dificultades padecen.

Por último, también se plantea el factor de la heredabilidad, siendo explicada por Whitehouse (2010). Sin embargo, esta teoría biológica, no ha sido concluyente. Sin embargo, Bahamonde et al. (2021) citando a Norbury et al. (2016), señala que por cada 1,22 niños con TDL, solo hay una niña con TDL. A modo de conclusión y basándome en el artículo de Ahufinger y Aguilera (2022), explican que puede originarse un infradiagnóstico de la dislexia en las mujeres, ya que, las niñas suelen desarrollar diversas estrategias para esconder sus dificultades en el lenguaje oral desde edades tempranas. Mientras que en los hombres se identifican y detectan los TDL de forma más rápida, ya que suelen mostrar conductas externalizantes.

5. MÉTODOS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA PREVENIR E INTERVENIR ANTE LAS DIFICULTADES DE ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

5.1. Métodos basados en el enfoque psicolingüístico.

A juicio de Jesús Alegría (1985 pp.79), aprender a leer supone explorar cómo utilizar una parte del cerebro que en su origen se empleaba para la lengua oral, es decir, para la comprensión y para la hora de hablar, pero que ahora también se aplica a lo que se ve, en este caso al texto escrito. Sin entrar en profundidad a describir la fundamentación psicolingüística de los métodos psicolingüísticos de aprendizaje, prefiero centrarme en la consideración que para la etapa de Educación Infantil debemos buscar dentro de este enfoque. Métodos, que en primer lugar sean lúdicos, es decir, que empleen el juego como forma de aprender. En segundo lugar, debemos utilizar un enfoque individualizado, teniendo en cuenta las características y las necesidades de cada alumno. En tercer lugar, los métodos a utilizar deben emplear bien las TICS o recursos visuales como los Bits de Inteligencia, como es en el método Doman que posteriormente detallaré. En cuarto lugar, referir que los métodos a utilizar dentro de este enfoque en Educación Infantil deben llevar a cabo una progresión organizada para aprender a leer y cuyas sesiones se desarrollan de forma breve, con una duración entre 15 minutos y 20 minutos. Para finalizar, referir que estos métodos a utilizar deben ser útiles para mejorar la capacidad de atención, memoria y comprensión de los niños.

5.1.1. Métodos más relevantes a nivel internacional.

Existen diversos métodos y programas para poder prevenir y tratar la dislexia en edades tempranas centrados en la etapa de Educación Infantil (Ripoll y Aguado, 2016). Voy a describir la aportación a mi juicio de los tres métodos más relevantes en el contexto internacional. Se trata del método Glifing (García, 2019), el método Binding (Campos Pardo, 2016) y finalmente el método Doman (Andreu Peñarrocha, 2013). Estos autores se centran en el trabajo para la mejora de las dificultades que se producen en la lectoescritura a través de enfoques individualizados, innovadores y lúdicos, siendo así de interés para los niños. La lectura tal y como indica Bautista (2022), citado por Catuto y Catuto (2023), es un proceso cognitivo en el que el ser humano asimila, interpreta y comprende información con el objeto de desarrollar y trabajar la competencia comunicativa. Por lo tanto, la lectura es un proceso fundamental, ya que ayuda a los niños a ampliar su repertorio comunicativo y así mismo, su vocabulario. En

este mismo sentido, Barba et al., (2017) explican que “la lectura y la escritura constituyen el principal vehículo para el acceso a la transmisión mediante dos habilidades metalingüísticas” (pp. 110). El conocido como método **Glifing** (2019) surge tras las investigaciones que llevó a cabo Montserrat García, con la finalidad de detectar y tratar la dislexia de forma precoz, mediante una metodología lúdica a través de las TIC. Este método se basa en un entrenamiento de la lectura con el objetivo de mejorar la velocidad de la lectura, su fluidez y la comprensión de lo que se está leyendo. Este entrenamiento se realiza mediante las TIC, dedicando en torno a 20 minutos durante cuatro sesiones a la semana. Por tanto, se dedica un total de una hora y media a la semana para mejorar el proceso de la lectura, y tiene como beneficios secundarios la mejora de la atención y la memoria. García Ortiz (2013), llevaron a cabo un estudio interviniendo con el método Glifing, para observar si verdaderamente había mejoras en las habilidades lectoras y el rendimiento de los niños. Donde lo hicieron, tras la implementación, los resultados mostraron que sí que se mejoran las habilidades lectoras, y en concreto hubo un aumento en el número de palabras leídas por minuto. Sin embargo, respecto a la segunda hipótesis, es decir, a la mejora del rendimiento, no existen datos que se mejore el rendimiento de los niños. Por lo que se rechaza esta afirmación. Por otra parte, este método cuenta con ventajas, pero también con inconvenientes. Respecto a las ventajas, se mejora la fluidez lectora, ya que se trabaja la asociación continua del fonema y grafema. Es decir, se trabaja y mejora la comprensión lectora mediante actividades de análisis e interpretación de textos; se estimula la autoconfianza y se reduce la frustración, ya que este método es individualizado y personalizado dependiendo de las necesidades de cada niño; y desarrolla el interés por la lectura, ya que se basa en una metodología lúdica e interactiva (Mentes Abiertas, 2018). Sin embargo, también cuenta con desventajas, tales como el uso excesivo de las TIC, ya que en este método es necesario recurrir a éstas y esto da lugar a una desventaja también en la sociedad, ya que muchos de los alumnos que requieren de este programa, no cuenta con la disponibilidad de este recurso (Vergara Campos, 2022).

Otro de los métodos que a pesar de que es español, lo voy a añadir como un método internacional, es el **Método Binding** (Campos Pardo, 2016), el cual ha tenido gran relevancia en la actualidad. Este método se basa en la estimulación y fomento del sistema silábico, es decir, se basa en trabajar las sílabas y las pseudopalabras. Como ya es conocido, las pseudopalabras son aquellas palabras que carecen de significado léxico. Además, según Baker (2010), citado en Campos Pardo (2016), la lectura de este tipo de palabras facilita la

comprensión lectora. Ahora bien, el objetivo de trabajar con este método es poder observar si existen mejoras significativas en el tiempo de reacción antes las sílabas desde el principio del tratamiento y el final, además de desarrollar herramientas para su diagnóstico (Campos Pardo, 2016). Para poder implementar este método es necesario seguir unas fases en base a un preestablecido. En la primera fase, se trabajan los fonemas, después la sílaba, seguidamente de la pseudopalabra. Tras esta fase, se trabajará la palabra y finalmente la frase. Al igual que ocurre en el anterior método, el Glifing, en este método se emplea una metodología lúdica para llamar la atención de los niños. La sistemática de este método se basa en la constante repetición y automatización que ayuda a la adquisición de la lectura. Respecto a su temporalización, suele desarrollarse en seis meses, pero depende de las necesidades que requiera cada niño. Cada sesión, se desarrolla en aproximadamente 15 minutos. Al igual que lo aportado en el método anterior, el método Binding tiene también fortalezas y debilidades. Dentro de las fortalezas, cabe destacar que este método ha demostrado ser eficaz en el 90% de los casos en un período de entre cuatro y seis meses de duración; y, de hecho, al final de este programa de intervención se ha logrado que los niños se encuentren en un nivel medio de lectura respecto a su edad cronológica. Además, este método se basa en investigaciones neurocientíficas y psicológicas, tales como las pautadas por (Campos Pardo, 2016). También se considera un buen método ya que se basa en los interés, fortalezas y debilidades de cada alumno; además de basarse en un enfoque preventivo, es decir, no sólo se trabaja con niños con dificultades, sino que también se emplea como recurso para detectar y abordar problemas antes de que desarrollen completamente. Por último, hay que tener en cuenta que se hace uso de las TIC para favorecer el registro del progreso del niño, motivándolo mediante actividades lúdicas. Es decir, en resumen, el método Binding es un método que combina teorías y evidencias científicas, junto a la individualización y tecnología para poder tratar de manera precoz las dificultades lectoras. Sin embargo, la misma autora que trata los beneficios del método, también explica que cuenta con diversos riesgos. Algunos de estos riesgos es que puede ocasionar estrés y por lo tanto baja autoestima; es costoso; existe un déficit en la habilidad de memoria y puede originarse una mecanización del aprendizaje y por lo tanto no tener la necesidad de entender lo que se está aprendiendo.

Finalmente, el **Método Doman**, que fue dado a conocer en el año 1955, siendo Glenn Doman su fundador. Se trata de un sistema de tratamientos que se origina con el objetivo de ayudar a los niños que cuentan con dificultades en diferentes áreas, siendo una de éstas, la lectura. En los

orígenes del método Doman, se plantearon para los niños que tenían alguna lesión cerebral. Finalmente, también fue dirigido a los niños con discapacidad infantil y trastornos de espectro autista. (Catuto y Catuto, 2023). Para estas mismas autoras, Catuto y Catuto (2023) el objetivo principal de este método es lograr la estimulación de todas las áreas cerebrales del niño (física, emocional y social), además de los sentidos para que así puedan fermentar y su capacidad intelectual desde edades tempranas. Así, mediante los estímulos visuales, auditivos y manipulativos, los niños pueden llegar a aprender, y, además con estas técnicas que desarrollan los sentidos, se llega a desarrollar la memoria, observación y el procesamiento de la información que se ha ido adquiriendo. Debemos tener en cuenta que este método se divide en diferentes programas, siendo algunos de éstos el programa de lectura, el de escritura, el de inteligencia o enciclopédico y el matemático. Como he explicado en el párrafo anterior, uno de los materiales que más se emplea en este método, son los conocidos como *Bits de Inteligencia*. Los bits de inteligencia tal y como indican Amán Morales (2023), son un recurso didáctico para trabajar las habilidades de memoria y de retención de la información en un niño. Estas habilidades se consiguen ya que los bits de inteligencia son una representación gráfica del concepto, palabra, forma, entre otros, que se quiere aprender con la finalidad de desarrollar y favorecer su interacción comunicativa y social. Por lo tanto, teniendo en cuenta esta información, se puede decir que los objetivos de este recurso didáctico son estimular la vista, estimular la audición y así desarrollar la habilidad comunicativa, estimular el cerebro; y mejorar la retención de la información y trabajando la capacidad de la memoria. Para el aprendizaje de los nuevos conceptos, Quicios (2025) explica que, mediante este recurso, existen diferentes fases. En primer lugar, se comienzan a aprender palabras sueltas como por ejemplo “perro”. En la segunda fase, se lleva a cabo el aprendizaje de parejas de palabras como, por ejemplo: “perro pequeño”. En la tercera fase, se empieza a aprender oraciones sencillas, así como: “el perro está jugando”. En la siguiente fase, frases completas, como, por ejemplo: “el perro está jugando a la pelota en el jardín”. Y, finalmente en la quinta fase, se aprenden mini relatos de entre cincuenta y cien palabras. En cuanto a las ventajas e inconvenientes del método Doman, destacar en primer lugar, la apuesta por los bits de inteligencia ya que elimina toda distracción y proporciona un ambiente lúdico para que los niños puedan aprender y se realizan sesiones breves para no sobrecargar de información a los niños (Sánchez Fuentes, 2018). Además, lleva a cabo una estimulación temprana proporcionando así experiencias variadas, se trabaja desde un enfoque multisensorial e individualizado y se parte de

los intereses de los niños (Rodríguez, 2019, citado por Pineda, 2024). Sin embargo, también Pineda (2024), expone que existe una falta de respaldo científico. Aunque este método ha sido muy utilizado por familias y han dado resultados positivos, no existen desde mi punto de vista estudios científicos que demuestren y avalen su eficacia. Otra desventaja que puede originarse es la limitación de la creatividad, ya que, al ser un método tan estructurado, puede generar limitaciones en la creatividad y en la autonomía; y puede llegar a ser costoso, ya que puede ocasionar muchos costes en recursos y en tiempo. Finalmente, a pesar de las ventajas e inconvenientes, algo importante a considerar es que tal y como indican Doman y Doman (2009), citado por Catuto y Catuto (2023), es que, si el método no se aplicase de forma correcta, los niños aún así, sí que asimilan cierta información, lo cual hace que este método sea positivo.

5.1.2. Métodos relevantes a nivel nacional.

Por otra parte, también existen diversos métodos publicados por autores de nuestro país que tienen gran relevancia (Gómez Zapata, et al. 2011). Entre ellos se encuentran el método Dyctective y el método Diverlexia. Ambos son métodos que están validados científicamente, y desde mi punto de vista son muy utilizados y relevantes, tal y como afirma Moneo (2023) y Rello (2017).

En primer lugar, el **método Diverlexia**. Este método el cual fue desarrollado por Carmen Silva en el 2014 es una herramienta de gran interés para la enseñanza de la lectoescritura en edades tempranas. Tal y como nos indica Leticia Moneo (2023), el objetivo del método es *hacer fácil lo difícil*, es decir, se intenta ayudar a los alumnos alcanzar el fin del aprendizaje de la lectoescritura. Es un método que tiene en cuenta las individualidades de cada niño, es decir, cómo aprende cada niño y cómo se desenvuelven. Por otra parte, es una forma de unificar la realidad científica con las experiencias prácticas para abordar las dificultades de la lectoescritura a través del juego. Es por esto, que otro de los objetivos del método es proporcionar al profesional diversos conocimientos para saber cómo tratar cada problema, conociendo su origen y su posible desarrollo. Como todo método, cuenta con una serie de beneficios, pero también de desventajas. Respecto a los beneficios, se encuentran que facilita el aprendizaje de la lectoescritura ya que este método simplifica el proceso de aprendizaje y que se avance de manera estructurada; y se adapta a las necesidades individuales de cada estudiante. Por otra parte, es de gran utilidad para reforzar el código alfabético, es decir, prioriza

el hecho de que se adquirieran los sonidos de las letras para evitar futuros errores. En resumen, es una herramienta integral que no solo es un recurso que facilite el aprendizaje de la lectoescritura, sino que también proporciona recursos prácticos y personalizados (Moneo, 2023). Sin embargo, esta misma autora también detalla sus desventajas. En este sentido, se requiere de formación específica para dominar el método. Además, se precisa disponer de los propios libros y materiales, aspectos que pueden suponer un obstáculo para algunos niños. Para finalizar, llevarlo a cabo es un proceso laborioso y lento, dado que esta metodología exige avanzar poco a poco.

Y, en segundo lugar, el **método DyTECTIVE**, fue desarrollado por Luz Rello, autora que ya he nombrado en apartados anteriores de este trabajo. DyTECTIVE no solo es un método o herramienta para detectar la dislexia, sino que también es un recurso para tratarla. Como todo método, cuenta con una serie de beneficios, pero también de desventajas. Algunos de sus beneficios son que parte de un entrenamiento individualizado, en base a más de 35.000 actividades en las que los niños pueden aprender e ir haciendo a su propio ritmo. Además, se basa en un enfoque lúdico, provocando que los niños jueguen y a su vez mejoren sus habilidades; es accesible para todo público, es decir, para profesionales, colegios y familias, y sin la necesidad de estar constantemente supervisando al niño (Morente et al. 2018). Sin embargo, también cuenta con diversos inconvenientes que también los explican Morente et al. (2018). El principal es que esta herramienta no se ha validado la utilidad para tratar otras dificultades de aprendizaje como el TDAH o TEA. Además, este recurso sirve como prueba de cribado para personas de siete a diecisiete años, pero no ofrece un diagnóstico, sino que, una vez terminadas las actividades, se envían los resultados a un profesional, y éste lleva a cabo el diagnóstico. Por último, respecto a las actividades del método DyTECTIVE, los jugadores progresan a medida que completan cada una, encontrando mayores desafíos conforme avanzan. Por lo tanto, el objetivo principal de este método es poder resolver tantos problemas lingüísticos como sea posible dentro de un límite de tiempo. Por ejemplo, una de las actividades que se presentan es escuchar una pseudopalabra y los niños deben seleccionar sobre ésta cada vez que se le presenta en un grupo de palabras (Rello et al, 2016).

5.2. Métodos basados en el enfoque visual. Métodos optometristas.

5.2.1. Planteamiento.

Antes de centrarme en la terapia visual, se debe matizar como ya es conocido, que para conseguir un buen desarrollo de la lectoescritura se deben combinar una suma de habilidades visuales, auditivas y motoras, además de adquirir un buen dominio del lenguaje oral. Dentro de las habilidades visuales, se precisa disponer de un buen desarrollo de la capacidad para reconocer las letras, palabras y símbolos, además de aprender a decodificar, es decir, convertir las letras o palabras escritas en sonidos para comprender lo que se está leyendo. Además, dentro de las habilidades auditivas, se precisa disponer de un buen desarrollo de la capacidad necesaria para poder reconocer y discriminar los sonidos. Y, por último, en relación a las habilidades motoras, se precisa igualmente haber conseguido igualmente el desarrollo óptimo de las capacidades relacionadas con la coordinación mano-ojo y la orientación espacial (Aribau, 2021) (Anexo 2). Reconociendo la importancia de todas las habilidades referidas, es objeto de este TFG diseñar actividades para la mejora de las habilidades visuales desde el enfoque de la Terapia Visual. Además, en el apartado 6 de este TFG relativo al diseño de actividades, plantearé utilizar también habilidades auditivas.

5.2.2. La Terapia Visual

La Terapia visual, tal y como define la Asociación Americana de Optometría, citada por Morchón Miranda (2011) se basa en el diseño y puesta en marcha de una secuencia de actividades neuromusculares y neurosensoriales, teniendo en cuenta las características de cada individuo y guiadas por un profesional. Estas actividades se llevan a cabo con la finalidad de desarrollar y mejorar las habilidades visuales, y de esta forma lograr sus objetivos en las áreas a trabajar por parte del profesional, en nuestro caso las habilidades visuales y neuromusculares que se relacionan con la adquisición de la lectura y escritura. Para el enfoque, basado en la terapia visual, la visión es uno de los sentidos más relevantes para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en la infancia; por lo que, si este sentido no se encuentra correctamente desarrollado, puede dar lugar a fracaso en el rendimiento escolar y dificultades en la lectoescritura. Fernández et al. (1978), citado por Morchón Miranda (2011) considera que la dislexia es la manifestación de un conjunto de trastornos que tienen en común problemas de lateralidad, dificultad en el desarrollo de la psicomotricidad y trastornos perceptivos.

Varias investigaciones más actuales, entre las que se encuentran las llevadas a cabo por Clisby et al. (2000) y Demonet et al. (2004), han demostrado que el cerebro de las personas con dislexia presenta anomalías en el área del lenguaje, pero también en la visual. Por lo tanto, Allen et al. (2009), están de acuerdo en que la función del profesional optometrista tiene que ser la de determinar hasta qué punto la visión interfiere en el proceso de lectura y por consiguiente poder explicar la dislexia, y desde este enfoque poder realizar la intervención. Además, Marin (2004) citado por Tapia Balcázar (2020), concluye que los trastornos del aprendizaje tienen relación con los trastornos psicológicos y psicopedagógicos. Por tanto, en base a los trastornos detectados plantea la aplicación de la terapia visual, demostrándose eficaz, sobre todo en el alumnado de edad escolar que no presentan dificultad en el aprendizaje de forma general, pero que sí presentan dificultades en el proceso de adquisición de la lectura.

Por otra parte, Morchón Miranda (2011) citando a Pavlidis (1985), refiere que existió un gran vínculo entre los movimientos oculares y la adquisición de la lectura, detallando la importancia de que los movimientos sacádicos y los movimientos de fijación se desarrollen correctamente en la infancia, como ya hemos referido anteriormente. Los movimientos sacádicos son aquellos saltos rápidos y bruscos de los ojos que se realizan para cambiar el punto de fijación de un estímulo a otros; mientras que los movimientos de fijación son aquellos movimientos que realiza el ojo cuando intenta mantener la mirada en un único estímulo. Tal y como plantean Bucci et al. (2008) y Pavlidis (1985), citado por Morchón Miranda (2011), las personas con dislexia realizan movimientos de fijación más largas, movimientos sacádicos más breves y regresiones continuas para releer lo que ya han leído una vez, dadas las importantes dificultades que experimentan para extraer la información visual. Desde el enfoque, basado en la terapia visual se puede afirmar que, entre los niños con presencia de dificultades en la lectura, se constata que el 80% muestran la presencia de alteraciones visuales concomitantes. Por tanto, en base a la literatura revisada para este trabajo, considero que, existe evidencia científica que apoya que la terapia visual dentro del enfoque optométrico puede considerarse un método efectivo para abordar los problemas de lectura y dada la asociación existente con los problemas visuales descritos. Por tanto, la terapia visual puede ser utilizada con éxito para la reeducación de la lectoescritura en el trabajo diario de los docentes en las aulas de Educación Infantil.

En base a lo planteado, exponer que en el presente TFG no se va a plantear un método optométrico específico a aplicar en el aula, sino que más bien se defiende la generalidad y eficacia de la terapia visual para lograr mejorar las habilidades visuales. Para que así, a su vez, se pueda mejorar el acceso a la lectoescritura en Educación Infantil.

5.2.3. Pruebas valorativas en terapia visual

A continuación, explicaré las herramientas o pruebas valorativas habitualmente utilizadas desde el enfoque de la terapia visual de interés para la valoración de niños que presenten dificultades en las habilidades visuales y puedan derivar en dificultades de acceso a la lectoescritura. En primer lugar, la prueba valorativa más habitual a utilizar consiste en la valoración de la *agudeza visual*. Esta prueba se realiza de forma monocular y binocular para poder determinar la visión del tamaño de las letras. En segundo lugar, dependiendo de los minutos que el niño tarda en leer y dependiendo la cantidad de errores, se realiza el *test de velocidad lectora* para poder valorar cuántas palabras es capaz de leer por minuto. Además, se utiliza el *test de percepción visual* para poder evaluar las habilidades visoperceptivas, entre las que destaca, la memoria visual, la discriminación visual, la constancia de forma, figura y fondo. Otra prueba de gran interés es la conocida como *figura universal*. Para resolver esta tarea, el niño tiene que dibujar la figura universal que permite evaluar el desarrollo de habilidades de análisis de la información visual y lateralidad (Anexo 3). La última prueba valorativa se denomina *test de integración visomotora*. Esta prueba consta de 24 dibujos que tienen forma geométrica y que son de utilidad para valorar la integración de la capacidad de procesamiento de la información del niño (Anexo 4) (Attach, 2020). De forma colateral, se pueden utilizar otras pruebas valorativas como es por ejemplo el *cordón de Brock* (Anexo 5). Para el desarrollo de esta prueba, se utiliza un cordón de tres metros con cuentas de color rojo, verde y amarillo, con la finalidad de entrenar la capacidad de convergencia. Para la correcta realización de esta prueba, el niño debe sujetar uno de los extremos de la cuerda en la nariz con la cuenta roja que será la más cercana, y el otro extremo se sujetará a tres metros del paciente en la que estará la cuenta verde. El objetivo es fijar la mirada en una de las bolas viéndola completamente nítida, mientras que las otras las vea dobles. La otra prueba colateral que también puede usarse es la *pelota de Mardsen*. Para el desarrollo de esta prueba, se utiliza una pelota blanca con letras de color negro atada a una cuerda. El objetivo es que mientras la pelota se balancea, el niño sin mover la cabeza debe ser capaz de mantener las letras enfocadas con la finalidad de facilitar el movimiento y seguimiento de los ojos. Además, se valora la capacidad de enfocar objetos en movimiento y mejorar los

movimientos sacádicos (Roteta, 2019). Por último, referir mi claro posicionamiento en este trabajo para que los maestros de Educación Infantil reciban formación en métodos de valoración e intervención basados en la terapia visual. Considero que, desde las Facultades de Educación, se debe aportar formación desde el enfoque de la terapia visual utilizada desde la optometría, con el objetivo de poder aplicar estas estrategias y herramientas dentro del aula, sin la necesidad de que los niños tengan que salir del centro para acudir al optometrista fuera del aula. Utilizar la metodología propuesta por el enfoque optometrista en el aula, va en la línea de lograr una educación más inclusiva y se podrá de esta forma detectar y abordar desde edades tempranas las posibles dificultades visuales que afecten al aprendizaje, y que, por consiguiente, dan lugar a dificultades en la lectura y en la escritura. Actualmente, en la ciudad de Zaragoza, y teniendo en cuenta el testimonio de un relevante centro de terapia visual y optometría, nos informan que aproximadamente entre un 30 % y un 50% de niños de Segundo curso de Educación Primaria, precisan de estos servicios externos, acudiendo a esta terapia la mayoría de las veces dentro de su horario escolar. Quiero destacar, que, con la formación propuesta para los profesionales de Educación Infantil, no se pretende sustituir el papel del especialista en optometría, sino más bien que ambos, optometrista y maestro de Educación Infantil puedan colaborar para facilitarle el aprendizaje a los niños que lo requieran.

5.2.4. Evaluación del movimiento ocular desde el enfoque VISAGRAPH.

Es de interés dedicar un pequeño apartado en este TFG a desarrollar este importante enfoque. Matizar que se trata de una prueba objetiva que valora en detalle fijaciones, regresiones y movimientos sacádicos, analizando el movimiento ocular. VISAGRAPH (2021), tal y como me ha podido explicar Ofelia Garrido de Adrián Salgado en una entrevista que he realizado a través de vía e-mail el día 23 de abril del 2025, es una prueba objetiva que monitoriza el movimiento ocular y ayuda a evaluar los movimientos sacádicos, las fijaciones y las regresiones que se llevan a cabo cuando se lee. Además, analiza las tasas de lectura sin releer, las palabras que se leen por minuto, la duración de la fijación y la eficacia de la lectura relativa basada en la velocidad. Por lo tanto, VISAGRAPH no se emplea para el entrenamiento de la terapia visual, sino que nos ayuda a evaluar antes, durante y después de esta misma, para comprobar si ha habido una mejora en los movimientos oculares una vez llevada a cabo la terapia visual.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LAS HABILIDADES VISUALES Y AUDITIVAS.

6.1. Justificación y metodología.

El planteamiento de esta propuesta de intervención surge para dar respuesta al alumnado de tercero de Educación Infantil de un aula estándar que podríamos ubicar en cualquier centro escolar aragonés. Se pretende diseñar un método personalizado que ayude a mejorar las dificultades a nivel de la adquisición de la lectoescritura, convirtiéndose en una actuación preventiva de la dislexia para minimizar la repercusión de las dificultades de este alumnado cuando lleguen a Educación Primaria. La propuesta basada en el enfoque visual y auditivo sigue el ritmo y el estilo de aprendizaje de cada niño, además de respetar lo planteado en el *Artículo 3. Principios generales de actuación*, tal y como se detalla en el decreto 188/ 2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón (Anexo 6). Con la propuesta aquí presentada, se pretende conseguir la motivación del alumnado utilizando un enfoque lúdico, como forma de adquirir nuevo vocabulario y nuevas estrategias para hacer frente a posibles dificultades que puedan desarrollar a lo largo del proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Igualmente, esta propuesta está diseñada para ser aplicada tanto de forma grupal como individual, dependiendo de la actividad que se esté desarrollando en cada momento. En caso de establecer grupos, se plantearán agrupando de 5 niños a 6 niños en cada grupo estableciéndose 3 grupos o 4 grupos en base a la distribución del aula. Debemos tener en cuenta, además, que no todos los grupos estarán trabajando en todo momento las actividades. Por tanto, cada semana trabajará un grupo diferente. Esta distribución de grupos se explica con más detalle en el apartado 6.5. *Cronograma y Temporalización*.

6.2. Destinatarios

Esta propuesta de intervención está destinada al alumnado de cinco años de edad, es decir, para el alumnado de 3º de Educación Infantil A. Esta clase está compuesta por un total de 17 alumnos. Por lo general, respecto al desarrollo evolutivo, los niños de 5 años de edad se encuentran ubicados dentro de la etapa lingüística caracterizada por la expansión del desarrollo del lenguaje, coincidente con la etapa preoperacional propuesta por Piaget (2014) tal y como indica Valdes Velázquez (2014). Esta etapa tal y como expone Castaño Marín (2006), es la

etapa que abarca a los niños desde los dos hasta los siete años de edad; y es en la que predomina el egocentrismo y caracterizada por la puesta en marcha de un pensamiento de tipo intuitivo.

6.3. Objetivos generales.

Los objetivos generales de los que surge esta propuesta de intervención son los siguientes:

- Prevenir y atender las dificultades del aprendizaje de la lectoescritura, trabajando sobre las habilidades visuales mediante el enfoque de la Terapia Visual, y trabajando sobre las habilidades auditivas.
- Desarrollar habilidades de comunicación y lenguaje oral a través de actividades lúdicas que potencien la conciencia fonológica, el vocabulario y la expresión oral como base para el aprendizaje de la lectoescritura.
- Detectar las dificultades en el área del lenguaje, promoviendo la intervención mediante de la colaboración entre toda la comunidad educativa, es decir, docentes, familias y profesionales especializados.

Para lograr alcanzar estos objetivos generales cada actividad tendrá sus propios objetivos específicos, siendo éstos los objetivos específicos que también deberán alcanzar los niños de 5 años.

6.4. Actividades

La propuesta didáctica se divide en once actividades diferentes, a través de las cuales se trabajan distintas habilidades visuales y auditivas que se desarrollan a continuación. A través de estas actividades, pretendo estimular el desarrollo de los movimientos sacádicos que como ya he referido son imprescindibles en el proceso de adquisición de la lectura. También, estimularé los movimientos de seguimiento; la coordinación ojo-mano, la atención visual, la lateralidad, y la localización visoespacial. Por otra parte, para poder fomentar la adquisición de las habilidades auditivas, se plantean actividades diferentes entre las que se encuentra la asociación entre un fonema y su grafema, la asociación de dos palabras con la misma sonoridad, al igual que mejorar la conciencia silábica y la léxica.

6.4.1. Actividades para fomentar el desarrollo de las habilidades visuales.

Actividad 1. ¿Dónde está la minúscula? (Anexo 7)

En esta actividad, se utilizarán cinco o seis tarjetas de gran tamaño y previamente plastificadas, distribuyendo tantas tarjetas como niños tenga el grupo. En estas tarjetas estarán escritas diferentes letras, algunas de ellas en mayúscula y otras en minúscula, ya que en 3° de Educación Infantil, los niños empiezan a concienciarse de las minúsculas. La actividad comienza cuando la maestra les dice a los niños, por ejemplo: “buscad la “b” minúscula”. Entonces los niños deberán de buscarla y rodearla con un rotulador de pizarra. Por último, los **objetivos** de esta actividad son:

1. Trabajar los movimientos oculares a través de los saltos de columnas.
2. Fomentar la discriminación visual entre grafías que se pueden parecer como la “b”, “d” y “p”.
3. Trabajar la lateralidad y la orientación visoespacial.

Actividad 2. Encuentra la sílaba y forma una palabra. (Anexo 8)

En esta actividad, se contará con una tarjeta de gran tamaño y previamente plastificada, en la que se han impreso previamente diversas sílabas. Por ejemplo: “SAL”, “FUE”, “LA”, etc. La finalidad de esta actividad consiste en que los niños busquen la sílaba que la maestra les proponga y una vez encontrada, la señalen y formen una palabra que empiece con esa sílaba. Los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Trabajar los movimientos oculares en el momento que hay que realizar saltos de columnas.
2. Trabajar la lateralidad y la orientación visoespacial.
3. Llevar a cabo un reconocimiento visual y auditivo de las sílabas.
4. Desarrollar la conciencia fonológica, ya que el alumnado al crear palabras se da cuenta que las palabras están formadas de sílabas.

Actividad 3. ¡Que no caiga! (Anexo 9)

Para esta actividad, se presentarán globos de diferentes colores y se realizará en base a dos fases. En la primera fase, únicamente se contará con un globo. En la segunda fase, se contarán con más globos y de diferentes colores. La finalidad de la actividad es que el globo no toque el suelo en ningún momento. Y, para eso los niños deberán golpearlos según las indicaciones que proporcione la tutora. Es decir, en el caso de la primera fase en la que solo habrá un globo, la maestra deberá de indicar qué niño tendrá que golpear el globo y con qué parte del cuerpo. Y,

en la segunda fase, la maestra deberá de decir con qué parte se pueden golpear los globos, ya que ya no solo habrá que estar prestando atención a un solo globo. Por último, los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Trabajar los movimientos sacádicos.
2. Fomentar la coordinación ojo-mano.
3. Trabajar la orientación visoespacial y la atención visual.

Actividad 4. La linterna mágica. (Anexo 10)

Para esta actividad se necesita utilizar la pizarra del aula, tizas y de una linterna, además de tener que estar sin luz. La maestra, cada vez que salga un niño al centro del aula, escribirá en la pizarra una letra con la tiza, por ejemplo, la “M”, la “E”, etc. Además, esta actividad se dividirá en tantos turnos como niños haya en el grupo, siendo cinco o seis turnos. Entonces, esta actividad empieza cuando una vez que la maestra ha escrito la letra, los niños con sus linternas puedan buscar y seguir el trazo de la letra. Los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Trabajar los movimientos sacádicos y de seguimiento.
2. Fomentar la coordinación ojo-mano, ya que hay que llevar a cabo el trazo de la grafía con la linterna.
3. Trabajar la atención visual.

Actividad 5. Golpea el color correcto. (Anexo 11)

Para esta actividad es necesario contar con gomets de diferentes colores, la pelota de Marsden y de una cuerda. La actividad consiste en colgar una pelota de Marsden con distintos gomets de colores y de formas en su superficie para que oscile frente a los niños. Mientras que esta pelota se mueve, la maestra debe indicar un color en concreto, y los niños tienen que prestar atención al movimiento de la pelota y golpear únicamente la parte del color indicado y la forma indicada. Los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Trabajar los movimientos sacádicos.
2. Fomentar la coordinación visomotriz, teniendo que golpear el color que se les dice.
3. Fomentar la discriminación y atención visual.
4. Estimular la motricidad fina a la hora de tener que golpear la pelota.

Actividad 6. Encéstame. (Anexo 12)

Para esta actividad, se requiere de una papelerera y de pelotas hechas de papel. Por lo tanto, esta actividad consiste en que los niños deban encestar las pelotas de papel que han sido previamente creadas para lanzarlas e intentar encestarlas en la papelerera. Los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Estimular la coordinación ojo-mano, al tener que concentrarse en dónde hay que encestar y llevar a cabo un movimiento de la muñeca adecuado.
2. Trabajar la orientación visoespacial.
3. Desarrollar la lateralidad, ya que cada vez pueden lanzar o bien con la mano derecha o bien con la mano izquierda.

Actividad 7. Descubre el dibujo escondido. (Anexo 13)

Para esta actividad, se requiere del juego El Tangram. Una vez que se les ha presentado el material a los alumnos, se les explicará en qué consiste. La tutora les dará a los alumnos un dibujo que ha sido construido con las piezas del Tangram. Entonces, los niños, deberán de identificar qué es y con qué piezas se ha creado. Una vez identificado esto, deberán de recrearla por sí solos. Por lo tanto, los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Desarrollar la percepción de figura y fondo.
2. Favorecer la orientación espacial.
3. Trabajar la discriminación visual.

6.4.2. Actividades para trabajar las habilidades auditivas.

Actividad 1. Sílabas con sentido (Anexo 14)

Para esta actividad, los alumnos deberán de leer las sílabas y reorganizarlas para poder escribir la palabra correctamente con lápiz. Una vez creada la palabra, tendrán que relacionarla con la imagen correcta, primero con lápiz y luego con rotulador. Para finalizar, los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Favorecer la conciencia silábica a través de la identificación y reorganización de las sílabas para crear una palabra.

2. Desarrollar la asociación visual y verbal, empleando las imágenes como un apoyo para favorecer la comprensión lectora.
3. Mejorar las habilidades de la lectoescritura, trabajando la lectura e impulsando hacia la escritura.

Actividad 2. La magia de los colores (Anexo 15)

Para esta actividad, se contará con 7 parejas de pictogramas que están relacionados según el borde del pictograma. Cada niño deberá asociar una de las parejas y crear una frase o pequeño relato que los relacione. Por lo tanto, los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Favorecer la asociación visual mediante la identificación de imágenes.
2. Trabajar la expresión al oral y la conciencia léxica, al tener que crear una frase o un pequeño relato.

Actividad 3. Encuentra la rima escondida. (Anexo 16)

En esta actividad los niños tienen que rodear la palabra con el objeto que suene igual, es decir, que rima. Para ello, se les dará tantas fichas como niños haya en el grupo, para que lo puedan hacer de forma individual pero dentro del mismo grupo. Cuando las encuentren deberán de rodearlas con el mismo color. Por ejemplo, si hay un “león” y está escrita la palabra “botón”, deberán de rodearse con el mismo color. Por lo tanto, los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Desarrollar la conciencia fonológica, identificando las palabras que riman a partir de su terminación.
2. Llevar a cabo un reconocimiento entre la imagen y la palabra escrita, favoreciendo el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo del lenguaje.

Actividad 4. Así suena y así se escribe. (Anexo 17)

Para esta actividad, habrá diferentes tarjetas plastificadas para que los niños tengan que elegir el fonema que falta para completar la palabra, la cual también se encuentra representada de forma visual. Esto es para que los niños puedan desarrollar la conciencia fonológica, es decir, la palabra con su representación visual. Además, de trabajar la asociación de un sonido con una grafía. Es decir, por ejemplo, se le dará una ficha en la que se encuentra representado visualmente un león y de manera escrita estará la palabra: “_EÓN”, además de darle tres

opciones de respuesta: /D/, / T/ y /L/. Entonces, el niño deberá de elegir la opción correcta. Por lo tanto, los **objetivos** de esta actividad son los siguientes:

1. Trabajar la conciencia fonológica al tener que desarrollar la correspondencia grafema fonema.
2. Desarrollar las habilidades de asociar e identificar estímulos visuales con su estímulo auditivo.

6.5. Cronograma y temporalización

La propuesta planteada se desarrollará los lunes de cada semana durante todo el curso escolar. Es decir, a lo largo de las 35 semanas lectivas que conforman un curso escolar. Como he explicado en el apartado *6.1. Justificación y Metodología*, en la clase de 3º de Educación Infantil contamos con un total de 17 alumnos, distribuidos en grupos de 5 alumnos o 6 alumnos. Los grupos han sido diferenciados en base al color que les ha sido asignado, siendo éstos el rosa, el azul o el verde. Teniendo en cuenta estos colores, cada semana, trabajará un grupo y la actividad a realizar durante las tres primeras semanas será la misma. Respecto a la temporalización, las actividades tendrán lugar desde las 10:00 horas hasta las 10:30 horas.

ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN	GRUPO	FECHA
1	10:00- 10:30		Lunes 6 octubre 2025
1	10:00- 10:30		Lunes 13 octubre 2025
1	10:00- 10:30		Lunes 20 octubre 2025
2	10:00- 10:30		Lunes 27 octubre 2025
2	10:00- 10:30		Lunes 3 noviembre 2025
2	10:00- 10:30		Lunes 10 noviembre 2025
3	10:00- 10:30		Lunes 17 noviembre 2025
3	10:00- 10:30		Lunes 24 noviembre 2025
3	10:00- 10:30		Lunes 1 diciembre 2025
4	10:00- 10:30		Lunes 8 diciembre 2025
4	10:00- 10:30		Lunes 15 diciembre 2025

4	10:00- 10:30		Lunes 22 diciembre 2025
5	10:00- 10:30		Lunes 12 enero 2026
5	10:00- 10:30		Lunes 19 enero 2026
5	10:00- 10:30		Lunes 26 enero 2026
6	10:00- 10:30		Lunes 2 febrero 2026
6	10:00- 10:30		Lunes 9 febrero 2026
6	10:00- 10:30		Lunes 16 febrero 2026
7	10:00- 10:30		Lunes 23 febrero 2026
7	10:00- 10:30		Lunes 2 marzo 2026
7	10:00- 10:30		Lunes 9 marzo 2026
8	10:00- 10:30		Lunes 16 marzo 2026
8	10:00- 10:30		Lunes 23 marzo 2026
8	10:00- 10:30		Lunes 30 marzo 2026
9	10:00- 10:30		Lunes 6 abril 2026
9	10:00- 10:30		Lunes 13 abril 2026
9	10:00- 10:30		Lunes 20 abril 2026
10	10:00- 10:30		Lunes 27 abril 2026
10	10:00- 10:30		Lunes 4 mayo 2026
10	10:00- 10:30		Lunes 11 mayo 2026
11	10:00- 10:30		Lunes 18 mayo 2026
11	10:00- 10:30		Lunes 25 mayo 2026
11	10:00- 10:30		Lunes 1 junio 2026

Tabla 1. Organización y distribución de los grupos, según el cronograma y la temporalización de las actividades.

6.6. Recursos y materiales

En la siguiente tabla, muestro los recursos y materiales necesarios para cada una de las actividades que he planificado.

ACTIVIDAD	RECURSOS Y MATERIALES
1. ¿Dónde está la minúscula?	<ul style="list-style-type: none">• Una tarjeta plastificada con mayúsculas y minúsculas por cada niño que haya en el grupo.• Rotuladores de pizarra.
2. Encuentra la sílaba y forma una palabra.	<ul style="list-style-type: none">• 1 tarjeta plastificada con sílabas.
3. ¡Que no caiga!	<ul style="list-style-type: none">• Globos de colores.
4. La linterna mágica.	<ul style="list-style-type: none">• Pizarra del aula.• Tizas o rotuladores de pizarra.
5. Golpea el color correcto.	<ul style="list-style-type: none">• Una pelota.• Una cuerda.• Pegatinas de colores: azul, verde, rojo y amarillo.• Pegatina de formas: círculo y cuadrado.
6. Encéstame.	<ul style="list-style-type: none">• Papelera.• Papel para hacer las pelotas de papel.
7. Descubre el dibujo escondido.	<ul style="list-style-type: none">• El Tangram.

8. Sílabas con sentido.	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo con la tabla de “Sílabas con sentido”. • Lápiz • Rotuladores
9. La magia de los colores.	<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas
10. Encuentra la rima escondida.	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabajo con las palabras y las imágenes (tantas como niños haya en el grupo).
11. Así suena y así se escribe.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas plastificadas de las diferentes palabras. • Rotulador de pizarra.

Tabla 2. Recursos y materiales de lo qué se va a emplear en cada actividad.

6.7. Evaluación

La propuesta de intervención será evaluada de dos formas diferentes. Por un lado, el docente evalúa al alumnado (Anexo 18) En segundo lugar, se realizará la autoevaluación del propio docente sobre su propia práctica (Anexo 19). El primer tipo de evaluación se llevará a cabo a utilizando observación directa. Además, se empleará una rúbrica con una serie de ítems concretados de los objetivos específicos y con los términos “aprendiz”, “avanzado” y “experto”

para poder determinar el grado de logro. Se ha decidido emplear estos términos al considerar que de esta forma la actividad se centra en el desarrollo del alumnado, situación que sirve de ayuda para reconocer el progreso y no sólo el resultado. Considero al igual que Ramos Hernando (2015) explicando el enfoque de Reggio Emilia de Magaluzzi, que este enfoque, es decir, evaluar el proceso y no solo los resultados finales, es fundamental en Educación Infantil, ya que en esta etapa hay que darle gran importancia al proceso y no tanto a los resultados finales.

7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.

Llegado a la finalización de este trabajo, tengo que referir que se han conseguido dos grandes objetivos. Por un lado, en base a mi propio testimonio y experiencia, se han puesto en valor los métodos de trabajo que en mi situación personal fueron de utilidad, argumentándose que una integración entre lo visual y lo auditivo, puede enriquecer el proceso de aprendizaje a través de una experiencia multisensorial activa. Por tanto, esta integración puede ser utilizada en las aulas de Educación Infantil para la prevención y atención de las dificultades que puedan tener los alumnos de Educación Infantil en el acceso a la lectoescritura. Por otro lado, se ha realizado una importante revisión teórica de la bibliografía actual respecto a las dificultades de acceso a la lectoescritura, que experimentan un alto número de niños en las edades más tempranas, como es en la etapa de Educación Infantil. He intentado centrar el TFG en la necesaria identificación temprana, prevención y atención de estas dificultades de manera precoz. Las conclusiones obtenidas van en la línea del importante rol actual que tiene el profesor tutor para la detección y atención de estas dificultades. Además, considero que es esencial que los maestros aprendan diversas estrategias técnicas y metodologías acerca del enfoque de la terapia visual. Esta terapia con la necesaria formación por parte de los docentes y el compromiso por parte de la facultad de Educación para introducir en el currículum docente estos conceptos, como de la administración educativa para garantizar que la necesaria formación puede ser realizada de manera normalizada en el contexto de un aula de Educación Infantil, sin que los niños tengan que acudir a centros externos de ámbito privado. La propuesta de intervención que se detalla en este trabajo basada en el reforzamiento de habilidades visuales y auditivas debe contribuir a la mejora de los aspectos relacionados con la prevención y atención de las posibles dificultades que pueden llegar a surgir desde la etapa de Educación Infantil en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectoescritura. Estoy convencida que desde este enfoque integrador puede superarse la visión de la reeducación de las dificultades de la lectoescritura desde un enfoque exclusivamente lingüístico o psicolingüístico, pudiéndose trabajar de esta manera por un lado los movimientos oculares, sacádicos y fijaciones y la lateralidad. Igualmente, y de manera simultánea puede trabajarse la conciencia fonológica, léxica, el vocabulario o la conciencia silábica. Esta aproximación integradora trabajada dentro de un enfoque lúdico considero que es de gran interés para los alumnos, ya que, partiendo de los intereses de los niños, los resultados son mejores y más estables, como igualmente ha propuesto M^a Isabel Vizquerra (2021). Si la fortaleza de este trabajo es la apuesta por un enfoque integrador reforzando las habilidades visuales y auditivas, también soy consciente de sus debilidades.

Estoy convencida de que esta propuesta hubiera sido mucho más enriquecedora si hubiese podido llevarla a cabo en un centro escolar concreto y durante todo un curso escolar, ya que de esta forma podría haber comprobado realmente, si las actividades diseñadas una vez realizadas, daban lugar a los resultados positivos que se dieron en mi propia situación. Más en concreto, trasladar al aula de Educación Infantil estrategias y herramientas propias de la terapia visual y la optometría, a través de la coordinación y colaboración entre docentes y optometristas, va a repercutir y ser de gran utilidad para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Finalmente, decir que a lo largo de este trabajo he intentado no solo analizar y profundizar en la importancia de la atención y la prevención temprana de los déficits de las habilidades visuales y auditivas que pueden intervenir en el proceso de la adquisición de la lectura, sino también hacer ver la importancia que tiene que docentes y especialistas en terapia visual y optometría colaboren para que el niño tenga un adecuado proceso de adquisición de la lectoescritura.

“Cuando leemos, creamos nuestras propias imágenes y asociaciones. El libro vive dentro de nosotros, se reinventa en nosotros a medidas que lo vamos leyendo.”
(Gaarder, 1952).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍAS

- Acosta Ramírez, A. M. (2024). Desarrollo de la Lectura y la Escritura: Tendencias a la Dislexia y Disgrafía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3045-3060. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9635
- Águila Tejeda, A. (2025). Trastornos del lenguaje. *Instituto Hispanoamericano de Suicidología*.
<https://www.suicidologia.com.mx/wpcontent/uploads/2025/01/Trastornos-del-lenguaje.pdf>
- Aguirre Medrano, A. & González López, C. (2021). Problemas de dislexia en educación básica: una problemática de la lectoescritura. *Santiago 156*, 135-148.
- Ahufinger, N., & Aguilera, M. (2022). El impacto de los estereotipos sexistas en el estudio, detección y evaluación del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: Propuestas para su abordaje desde una perspectiva feminista. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21(2), 1–18. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.68921>
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 29, 79-94.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/668383.pdf>
- Allen, P., Evans, B JW., & J Wilkins, A. (2009). Vision and Reading Difficulties Part 1: Specific Learning Difficulties and Vision. *Optometry Today*. 30-38.
- Amán Morales, JP. (2023). El uso de los bits de inteligencia y la identificación del sonido inicial de las palabras más utilizadas en los niños de 4 y 5 años.
<https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6ff93f8e-82a9-4055-a797a2c95d00b647/content#page21>
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). *American Psychiatric Association Publishing*.
- Andreu Peñarrocha, I. (2013). Método Doman: propuesta de iniciación a la lectura en Educación Infantil.
https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1876/2013_06_28_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Aribau, E. (2021). La complejidad del aprendizaje de la lectoescritura. *Optometría comportamental-terapia visual*.
<https://www.elisaribau.com/lacomplejidaddelaprendizaje-de-la-lectoescritura/>

- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74.
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Attach, F. (2020). Diagnostico y tratamiento de las disfunciones visuales en niños con dificultades de aprendizaje.
https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/342809/TFG%20FADOUA%20ATTACH_fitxer%20de%20consulta.pdf;jsessionid=56A1A28D3C2D2D50D7E76EE9E9EB497F?sequence=4#page11
- Auza, A., & Peñaloza Castillo, C. (2018). Factores individuales y familiares en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 86, 41-66.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/izta/v40n86/2007-9176-izta-40-86-41.pdf>
- Bahamonde, C., Serrat, E., & Vilà, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7978695.pdf>
- Barba Gallardo, PA., Culqui Cerón, CP., & Cañizares Vasconez, LA. (2017). Las dificultades de la lectoescritura, su detección temprana *Revista Científico Educativa de la provincia Granma*, 13(3).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6759741.pdf>
- Bravo, L. (2018). El paradigma de las neurociencias de la educación y el aprendizaje del lenguaje escrito: una experiencia de 60 años. *PSKHY*, 27(1), 1-11.
- Bucci, MP., Brèmond Gignac, D., & Kapoula, Z. (2008). Poor binocular Coordination of Saccades in Dyslexic Children. *Graefe's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology*, 246(3), 417-428. DOI: [10.1007/s00417-007-0723-1](https://doi.org/10.1007/s00417-007-0723-1)
- Callisaya, N. (2017). Diagnóstico e intervención en los niños y niñas con dificultad de Aprendizaje de dislexia en edad de 6 a 10 años.
<https://repositorio.upea.bo/jspui/bitstream/123456789/773/1/09.pdf>
- Campos Pardo, M. (2016). Aplicación del método Binding en 1º de Primaria. *UNIR*.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3567/CAMPOS%20PARDO%20%20MERCEDES.pdf?sequence=3&isAllowed=y#page9>

- Campoverde, GA., Jaramillo Martínez, MJ., & Vivanco Calderón, RE. (2021). Alteraciones en las habilidades de escritura causadas por la dislexia Educación General Básica. *Sociedad & Tecnología*, 5(1), 99–110. <https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/download/192/479/773>
- Cardona, P., Velazquez, C., Muñoz, J., Álvarez, F., & Domínguez, G. (2020). Propuesta de Intervención Remedial asistido por computadora para reducir la Dislexia evolutiva en niños.
- Carrión, A., Veloz Rodríguez, DF., Moreta Mateo, HR., & Cueva JR. (2013). Uso de las TIC en estudiantes con dificultad en la lectoescritura de la Escuela Juan Pablo Duarte, Villa Altigracia, San Cristóbal. *Escuela de Organización Industrial*. https://www.eoi.es/sites/default/files/savia/documents/pfm_programa_de_intervencion_grupo_4_.pdf
- Castaño Marín, MD. (2006). Teoría del conocimiento según Piaget. *Psicoespacios*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5012817.pdf>
- Castro Mejía, VE., Ramírez Landeta, DM., & Quinatoa Toapanta, CI. (2024). Detección Temprana de Dificultades de Lectura y Escritura en Niños de Nivel inicial: un análisis en la unidad educativa Nelson Torres. *Proyecto*. 26. <https://revista.proyecto2000.edu.ec/index.php/inicio/article/download/11/8/32>
- Catuto Muñoz, GV. & Catuto Pilay, TL. (2023). El método Doman en la iniciación de la lectura en niños de 5 a 6 años. *UPSE*. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/10377/1/UPSE-TEI-2023-0051.pdf>
- Clisby, C., Fowler, MS., Hebb, GS., Walters, J., Southcott, P., & Stein, JF. (2000). Outcome of Treatment of Visual Problems in Children with Reading Difficulties. *Professional Association of Teachers in Special Situations*. 9-14.
- Coltheart, M., Patterson, K., & Marshall, JC. (1987). Deep Dyslexia since 1980. *Deep Dyslexia*.
- Cuetos Vega, S. (2011). Psicología de la lectura.
- Delgado Díez, M. (2024). Más niños con dislexia en los colegios españoles: aumentan un 16% en un año. *ECD*. <https://www.elconfidencialdigital.com/articulo/vivir/masninosdislexia-colegiosespanoles-aumentan-16-ano/20240329000000750763.html>

- Delgado Reyes, AG. & Agudelo Hernández, AF. (2021). Trastornos del neurodesarrollo: una comparación entre el DSM-5 y la CIE-11. *Psicoespacios*, 15(27). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8629451.pdf>
- Démonet, JF., Taylor, MJ., & Chaix, Y. (2004). Developmental Dyslexia. *The Lancet*, 363(9419), 1451-1460. DOI: [10.1016/S0140-6736\(04\)16106-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(04)16106-0)
- Descals, A. & Ávila, V. (2020). Desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. 117-153.
- Doman, G., & Doman, J. (2009). *Como multiplicar la inteligencia de su bebé: La Revolución Pacífica*. EDAF S.L.
- Ellis, A. & Young, A. (1992). Neuropsicología cognitiva humana. <https://docviewer.xdocs.net/download.php?file=cf68563c9f4f69a467a7b406de0341ef&title=Andrew+W.+Ellis+%26amp%3B+Andrew+W.+Young+-+Neuropsicologia+Cognitiva+Humana.pdf&source=cf>
- Fernández, B., et al. (1978). La dislexia: Origen, Diagnóstico y Recuperación. *CEPE*.
- Gálvez Pineda., Gallego Ramírez, LM., Gallego Quinceno, DE., Bendeck Soto, JH. & Becerra Ossa, JP. (2017). Una mirada desde el aula a la detección de dificultades de aprendizaje en la primera infancia. https://www.researchgate.net/profile/Juan-Bendeck-Soto/publication/338901680_Una_Mirada_desde_el_Aula_a_la_Deteccion_de_Dificultades_de_Aprendizaje_en_la_Primer_Infancia/links/5e31e060299b1c9db9fc8aee/Una-Mirada-desde-el-Aula-a-la-Deteccion-de-Dificultades-de-Aprendizaje-en-la-Primera-Infancia.pdf?origin=publication_detail&tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxvYWQjLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ
- Gantier Limiñani, ÑA. (2022). La dislexia: una cuestión neuropsicológica y neuroeducativa. *Fides et Radio*, 23, 127-147. http://www.scielo.org.bo/pdf/rfer/v23n23/v23n23_a07.pdf
- García Ortiz, M. (2013). Presentació d'un Projecte que atén les Dificultats d'Aprenentatge de la Lectura. *Avesedari*. <https://ambitsaaf.cat/article/download/827/1505/1491>

- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Facultat de Psicologia*, 32(1), 3-30.
https://sid-inico.usal.es/docs/F8/ART11013/evolución_dislexia.pdf
- Gobierno de Aragón. (2018). *Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva*. Boletín Oficial de Aragón, núm. 116, 18 de junio de 2018, pp. 19661–19675.
- Gobierno de Aragón. (2022). *Decreto 164/2022, de 16 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón, núm. 228, 24 de noviembre de 2022. 42943–42952.
- Gobierno de Aragón. (2022). *Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes° de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón, núm. 116, 17 de junio de 2022. 20777–20865.
- Gobierno de Aragón. (2023). *Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la normativa sobre orientación educativa e intervención inclusiva*. Boletín Oficial de Aragón, núm. 136.
- Gobierno de España. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, 97858–97921.
- Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 122868–122953.
- Gobierno de España. (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, núm. 28, 14561–14595.
- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73.
https://www.redalyc.org/pdf/2710/271022095008.pdf?utm_source
- Guzmán, R., Delia Correa, A., Arvelo, CN., & Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302.
https://www.redalyc.org/pdf/2833/283341409003.pdf?utm_source

- Hermann, K. (1959). Reading disability: A medical study of word blindness and related handicaps.
- Hinshelwood, J. (1917). Congenital word blindness.
- Hollier, LP., Mattes, E., Maybery, MT., Keelan, JA., Hickey, M., & Whitehouse, AJO. (2013). The Association between Perinatal Testosterone Concentration and Early Vocabulary Development: A prospective Cohort Study. *Biological Psychology*, 92(2), 212-215.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2012.10.016>
- Ipiales, B. & de la Caridad Agramonte, R. (2024). Atención temprana a la dislexia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 2114.
https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709643.pdf?utm_source=
- López, I. & Förster, J. (2022). Trastornos del neurodesarrollo: dónde estamos hoy y hacia dónde nos dirigimos. *Revista médica clínica Las Condes*, 33(4), 367-378.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S071686402200075X>
- Luft Baker, D., Park, Y., & Baker, SK. (2010). Effect of initial status and growth in pseudoword reading on Spanish reading comprehension at the end of first grade. *Psicothema*, 22(4), 955–962.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/download/8977/8841/14680>
- Lyon, GR. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Marin Arias, MG. (2004). Alumnos con necesidades educativas especiales. *EUNED*.
- Martínez Vera, JL., Delgado Leones, MF., Martínez Vera, AP., & Rodríguez Ramírez, ZC. (2024). Dificultades de aprendizaje: caracterización en la edad escolar. *Polo del Conocimiento*, 9(9), 1813-1822.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/8024/pdf>
- Mentes Abiertas Psicología. (2018). Método Glifing: Aprendizaje de la lectura.
<https://mentesabiertaspsicologia.com/blog-psicologia/metodo-glifing-aprendizaje-de-la-lectura>

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *Nota resumen de los principales resultados del sistema educativo. Curso 2021-2022. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias.*
- Moneo Revuelta, L. (2023). La importancia del método diverlexia. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62333/TFG6316.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page14>
- Morchón Miranda, L. (2011). Eficacia de un programa de intervención de terapia visual en la escuela. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099.1/13817/TFM%20Lucia%20Morchón.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morente Martínez, MP., & Jimenez Fernández, G. (2018). App Dyetective para la detección de las dificultades lectoras: ¿Es efectiva para la identificación de la dislexia? *Publicaciones didácticas*, 93. <https://core.ac.uk/download/pdf/235853275.pdf>
- Morocho, G., & Bautista, J. (2022). Guía de estrategias metodológicas para disminuir el déficit de aprendizaje de la lectoescritura en los niños de cuarto año de educación general básica de la Unidad Educativa Chiquintad paralelo A sección matutina, año lectivo 2020-2021. *Repositorio institucional*. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22279/1/UPS-CT009659.pdf>
- Mujer Emprendedora. (2019). *Glifing, el método para tratar la dislexia creado por Montserrat García*. Recuperado el 10 de abril de 2025 de <http://www.mujeremprendedora.net/glifing-metodo-tratar-dislexia-creado-montserratgarcia/>
- Norbury, C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Olmedo Mairongo, LJ., Lucas Rivera, MM., Pastuña Suntasig, JM., & Cuesta Palacio, EK. (2024). Trastorno del aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 9(7), 2838-2850 <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/7669/19631>

Organización Mundial de la Salud. (2024). Clasificación Internacional de Enfermedades para las Estadísticas de Mortalidad y Morbilidad. *Guía de Referencia 11ª revisión*.

Pavlidis, GT. (1985). Eye Movements in Dyslexia: Their Diagnostic Significance. *Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 42-50.

Peláez, A. (2024). La enseñanza de las ciencias naturales en estudiantes diagnosticados con dislexia. *Revista de la literatura*.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/44356/1/PelaezAngelica_2024_CienciasNaturalesDislexia.pdf#page23

Pérez, M. (2023). Conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y la dislexia en docentes de educación infantil y primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 171-191.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/878/714>

Pineda Pineda, MF. (2024). Método Doman: alternativa eficaz para potenciar la lectura en el tercer grado de Educación General Básica.

<https://dspace.unl.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5169af7a-0569-411a-bce5baaf419cfb73/content>

Pinilla Cortés, M. & Lucendo Gómez, MG. (2020). Equipos de orientación educativa y psicopedagógica y la atención a la diversidad. *Pediatr Integral*, 24(6), 326-333.

https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2020/xxiv06/04/n6-326333_MariaPinilla.pdf

Ponce, G. (2016). La escritura...Una dificultad no superada en la Universidad. *Horizonte de la ciencia*, 6(10), 261-270. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5612849.pdf>

Quicios, B. (2025). Método Doman- Cómo enseñar a leer al niño de forma temprana y eficaz.

Guía Infantil. <https://www.guiainfantil.com/educacion/lectura/metodo-doman-para-enseñar-a-leer-a-un-nino/>

Quiroga Bernardos, C., López Gómez, S., Iglesias Souto, PM., & Taboada Ares, EM. (2024).

Predecir la dislexia evolutiva antes de la instrucción lectora: una revisión sistemática.

Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 15(1), 245-273.

DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.4041>

Ramos Gonzalez, M. (2024). Subtipos neuropsicológicos del trastorno específico de aprendizaje.

<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/160564/Ramos%20González%2c%20M%20ario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramos Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, 2(3), 140-150.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5207311.pdf>

Ramos Huambachano, LE. (2022). La dislexia: un problema específico de aprendizaje.
<https://repositorio.urp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0d0efe0c-f81a41c48a2ebbdff-d94faf2/content#page20>

Real Academia Española (s.f.). *Dislexia*. Diccionario de la lengua española. Recuperado el 2 de marzo de 2025 de <https://dle.rae.es/dislexia>

Rello, L. (2019). *Dislexia: los sueños no se leen, se hacen realidad* [Video]. Aprendemos Juntos. Recuperado el 16 de febrero de 2025 de <https://www.youtube.com/watch?v=ru53gc13EcM>

Rello, L. (2020). Tipos de dislexia. *Change Dyslexia*. Recuperado el 25 de febrero de 2025 de <https://blog.changedyslexia.org/dyTECTIVE-luz-rello-tipos-de-dislexia/>

Rello, L., Ballesteros, M., Ali, A., Serra, M., Alarcón Sánchez, D., & Bigham, JP. (2016). DyTECTIVE: Diagnosing Risk of Dyslexia with a Game.
<https://www.cs.cmu.edu/~jbigham/pubs/pdfs/2016/dyTECTIVE.pdf>

Remache Bunci, MG., Moreira Benavides, JM., Samaniego Loja, Ka., & Tello Hidalgo, ES. (2024). Impacto de la dislexia en la autoestima y el comportamiento socioemocional en estudiantes de edad escolarizada. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 1. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2012>

Ripoll Salceda, JC. & Aguado Alonso, G. (2016). Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36, 85-100.
https://dislexiaaragon.org/wpcontent/uploads/2022/04/Revisionefficaciadislexia_2016.pdf

Rizzo, M. (2020). *Dislexia*. Universidad FASTA.
<http://redi.ufasta.edu.ar/jspui/bitstream/123456789/348/1/RIZZO%2c%20Diana%20>

[Mariela%20-%20Trabajo%20final%20de%20graduación.pdf#page11](#)

Roales, P. (2021). El estudio de la dislexia desde la técnica de la observación no participante.

<https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/1c00f57f-d2314a8690d687d12f0f88e1/content>

Rodríguez Ramírez, A., & Martín Galdeano, FJ. (2020). La importancia de la atención temprana para prevenir dificultades lectoras. *Revista de Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 12(6), 893-895. [https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-](https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_7139adc0a2ac485e975cc23859d3af07.pdf)

[073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_7139adc0a2ac485e975cc23859d3af07.pdf](https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_7139adc0a2ac485e975cc23859d3af07.pdf)

Rodríguez, S. (2019). El método Doman desde una perspectiva constructivista. *Red de Información Educativa*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/193775/SilvaTFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Roteta Uresberueta, S. (2019). Rehabilitar las virgencitas fusionales en pacientes con insuficiencia de convergencia tras entrenamiento visual en diferentes rangos de edad.

<https://zagan.unizar.es/record/88048/files/TAZ-TFG-2019-2573.pdf#page11>

Salamanca, H. (2015). *Dislexia y visión*. Optometría San Francisco. Recuperado el 20 de abril

de 2025 de https://optometriasanfrancisco.es/dislexia-y-vision/?utm_source

Salgado, A. (2021). VISAGRAPH, salud visual. *Adrián Salgado Ópticos y Audiólogos*.

<https://adriansalgado.es/visagraph-salud-visual/>

Sanando Zambrano, SM. (2024). Trastorno del lenguaje expresivo y el desempeño académico en los niños de educación inicial.

<https://repositorio.unesum.edu.ec/bitstream/53000/7207/1/Sabando%20Zambrano%20Sandra%20María.pdf#page24>

Sánchez Fuentes. (2018). *Métodos para enseñar a leer: Método Doman*. Escuela de padres.

Educapeques. <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/metodos-paraensenaraleer.html>

Seymour, PHK. & McGregor, CJ. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1, 43-82.

- Tapia Balcázar, MA. (2020). Terapia Visual: lectoescritura y aprendizaje. *Saera*.
<https://saera.eu/terapia-visual-lectoescritura-y-aprendizaje/>
- Tonato, V. (2023). Los trastornos del lenguaje expresivo.
- Torras de Beà, E. (2011). *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje*. Octaedro.
- Valdes Velázquez, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget.
https://www.researchgate.net/profile/Armando-Valdes-Velazquez/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf?origin=publication_detail&tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6IjB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxvYWQilCjwV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlviJ9fQ
- Vargas Llosa, M. (2010). Elogio de la lectura y la ficción. *Discurso Nobel*.
https://e00elmundo.uecdn.es/documentos/2010/12/07/vargas_llosa.pdf
- Vergara Campos, C. (2022). Glifing. *Prezi*.
https://prezi.com/p/1cq5osjaph7r/softwareeducativo/?utm_source=
- Vizquerra, M^ªI. (2021). Trabajar con y a partir de los intereses de aprendizaje del alumnado.
Cuadernos de Pedagogía.
<https://laboratoriovoces.com/wp-content/uploads/2020/10/Cuadernos-de-Pedagogia-Intereses-Vizquerra.pdf>
- Whitehouse, A. (2010). Is there a sex ratio difference in the familial aggregation of specific language impairment? A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1015-1025.
- Wittke, K. & Spaulding, TJ. (2018). Which Preschool Children with Specific Language Impairment Receive Language Intervention? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(1), 59-71.
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M, An, Q., Zhao, Y., & Weng, X. (2022). Prevalencia of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences*, 12(2), 240.

https://mdpires.com/d_attachment/brainsci/brainsci-12-00240/article_deploy/brainsci1200240.pdf?version=1644486989#page24

ANEXOS

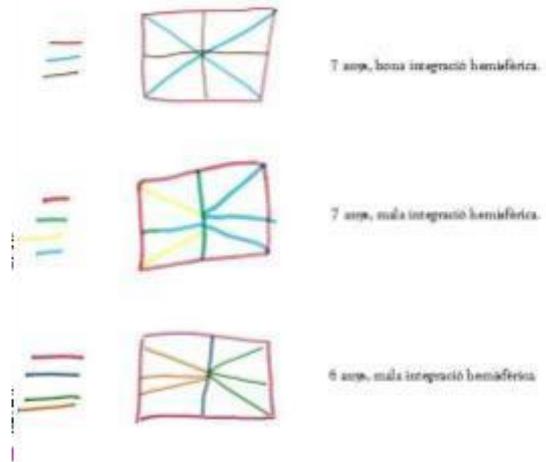
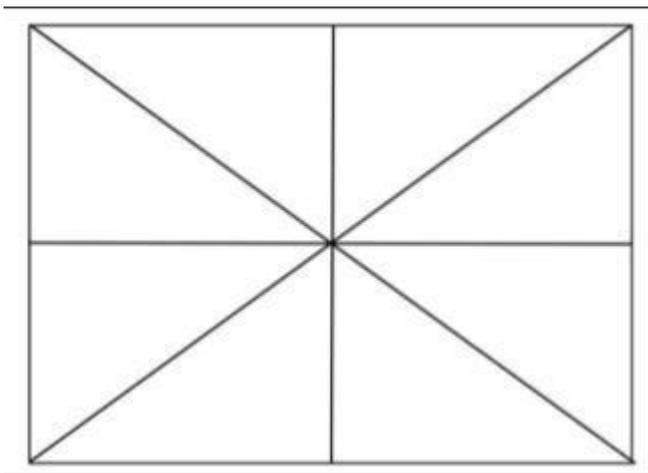
Anexo 1. Tipos de dislexia



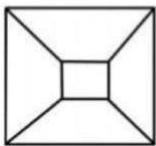
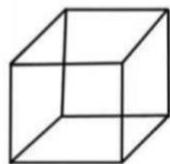
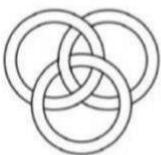
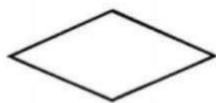
Anexo 2. Habilidades que intervienen en el proceso de la lectoescritura.



Anexo 3. Figura universal y una hecha por un niño.



Anexo 4. Test de integraci3n visomotora.



Anexo 5. Cord3n de Brock.



Anexo 6. Tabla de principios generales.

Aprendizaje significativo	Aquel aprendizaje que se parte de los intereses del alumnado y en el que se asocia la información de nuevas experiencias con la información que ya se posee.
Funcionalidad	Se refiere al hecho de ofrecer al alumnado contenidos y conocimientos que les sean útiles en su vida diaria.
Personalización	Se tendrá en cuenta las características y necesidades del alumnado a la hora de llevar a cabo las propuestas.
Actividad y participación	El papel del alumnado será activo y el papel del docente será decisivo en el proceso ya que será una figura a la que el alumnado pueda recurrir en todo momento.
Interacción educativa	Las interacciones educativas son las relaciones que se desarrollan entre el docente y los alumnados, y en las que se intercambian conocimientos para el proceso del aprendizaje.

Globalización del aprendizaje	El proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) debe de tener un enfoque globalizador e integrado.
Equidad	Se refiere al hecho de proporcionar una variedad de recursos y programas educativos, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, es decir, es dar al alumnado lo que se merece teniendo en cuenta sus necesidades y circunstancias. En otras palabras, es tener igualdades de oportunidades.
Flexibilidad	Cuando se habla de flexibilidad, se habla de ofrecer al alumnado la posibilidad de cómo, qué, dónde y cuándo realizar su proceso de aprendizaje.
Uso de recursos y materiales diversos.	La utilización de diferentes recursos es favorable para fomentar el descubrimiento, pero para ello hay que llevar a cabo una buena planificación y organización de estos recursos, además de tener en cuenta las TIC.

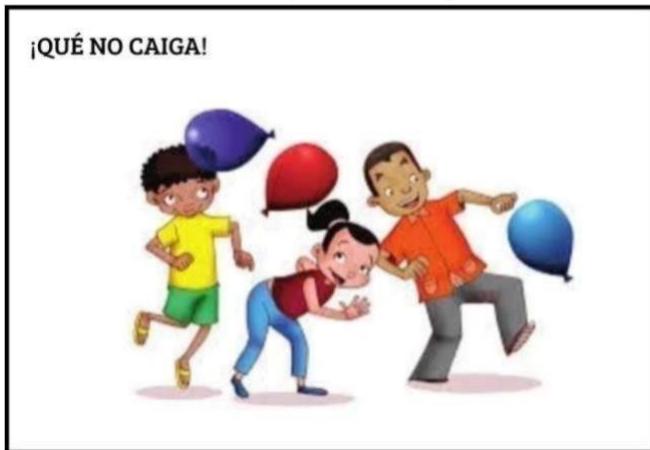
Anexo 7. Actividad 1 ¿Dónde está la minúscula?



Anexo 8. Actividad 2: Encuentra la sílaba.

PAR	CLA	QUE	SA	LU
GA	SAL	ME	FUE	CO
RA	CAS	COR	SER	PAR
PE	MAN	NO	PLA	MON
LLA	TO	GA	CA	ME
VER	RO	DOR	CHO	BA
TRA	LA	PAN	ZA	HUE

Anexo 9. Actividad 3: ¡Qué no caiga!



Anexo 10. Actividad 4: La linterna mágica.



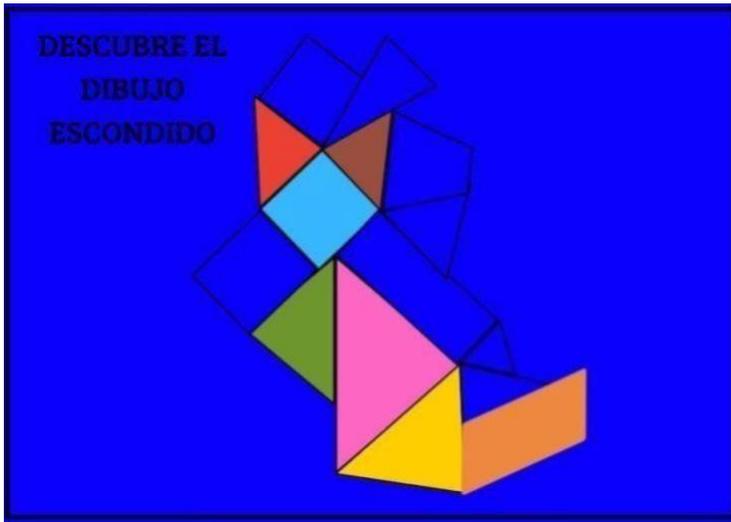
Anexo 11. Actividad 5: Golpea el color correcto.



Anexo 12. Actividad 6: Encéstame.



Anexo 13. Actividad 7: Descubre el dibujo escondido.



Anexo 14. Actividad 8: Sílabas con sentido.

SÍLABAS CON SENTIDO

FLO - DOR - TA	
JA - NA - RAN	
NA - RA	
AR - IRIS - CO	
LA - MO - CHI	

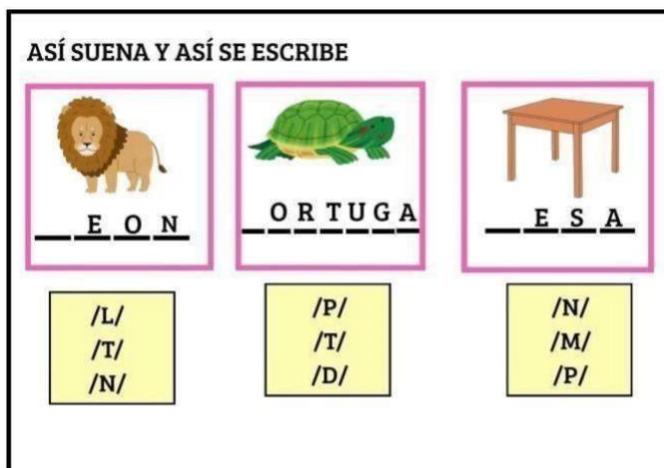
Anexo 15. Actividad 9: La magia de los colores.



Anexo 16. Actividad 10. Encuentra la rima escondida.



Anexo 17. Actividad 11. Así suena y así se escribe.



ASÍ SUENA Y ASÍ SE ESCRIBE

 _ I Ñ A	 _ A Z O	 _ U E V O
/R/ /P/ /T/	/T/ /K/ /C/	/G/ /U/ /H/

ASÍ SUENA Y ASÉ SE ESCRIBE

 _ O R R O	 _ A R C O	 _ A J A
/S/ /G/ /Z/	/B/ /D/ /P/	/P/ /C/ /R/

ASÍ SUENA Y ASÍ SE ESCRIBE

 _ I L L A	 _ A N T A S M A	 _ A Y O
/S/ /C/ /T/	/F/ /G/ /R/	/P/ /R/ /B/

Anexo 18. Tabla 3. Ítems de evaluación de las actividades y sus grados descriptivos.

ACTIVIDAD	ÍTEMS	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ
¿Dónde está la minúscula?	Logra discriminar las letras similares, así como la b, p y d.	Identifica todas las letras sin ninguna dificultad.	Tiene algunos errores en las letras que son parecidas, así como la b y la d.	No reconoce ni distingue ninguna de las letras en minúscula.
	Distingue las letras minúsculas de las mayúsculas.	Distingue todas las letras correctamente.	Muestra algunas confusiones con algunas letras, así como la M y la m.	Muestra confusiones repetidas al tener que distinguir las minúsculas de las mayúsculas.
	Tiene una buena coordinación visomotriz.	Muestra gran facilidad para buscar y encontrar las minúsculas entre el grupo de mayúsculas.	Le cuesta encontrar las minúsculas.	Muestra una desorganización visual y mala coordinación.
Encuentra la sílaba y forma una palabra	Reconoce de forma visual y de forma auditiva las sílabas	Reconoce con facilidad la sílaba que se le está diciendo, tanto de forma visual como auditiva, sin la necesidad de pedir ayuda	Reconoce las sílabas únicamente de forma auditiva y con ayuda.	Muestra dificultades visuales para reconocer las sílabas que se les dice y necesita de ayuda constante

	Tiene una buena coordinación visomotriz.	Muestra gran facilidad para buscar y encontrar las sílabas.	Le cuesta encontrar las sílabas.	Muestra una desorganización visual y mala coordinación.
¡Que no caiga!	Muestra gran facilidad para llevar a cabo los movimientos sacádicos y de seguimiento.	Sigue el movimiento del globo/s con los ojos correctamente.	Mantiene el seguimiento visual la mayor parte del tiempo, aunque en ocasiones pierde de vista el globo.	Le cuesta seguir con la vista dónde se encuentra el globo.
	Tiene una buena coordinación visomotriz.	Muestra gran facilidad para golpear el globo con precisión empleando la parte del cuerpo que le indica la maestra.	Golpea el globo adecuadamente, aunque a veces necesita le cuesta golpearlo con la parte del cuerpo indicada.	Tiene dificultad para golpear el globo con la parte del cuerpo indicada, o incluso a veces el globo llega a tocar el suelo.

La linterna mágica.	Muestra buenos movimientos sacádicos y de seguimiento.	Sabe realizar cambios de fijación de forma fluida, manteniendo la atención en el trazo durante todo el desarrollo de la actividad.	Sigue visualmente el trazo de la letra, aunque a veces pierde la atención, mostrando mala coordinación visual.	Muestra dificultades para mantener la mirada en la letra y no termina la actividad.
---------------------	--	--	--	---

	Mantiene la atención visual.	Permanece concentrado durante el desarrollo de toda la actividad, sin mostrar dificultades.	Permanece la mayor parte de la actividad concentrado, aunque necesita una llamada de atención por parte de la maestra.	Se distrae con facilidad para realizar la actividad.
	Tiene una buena coordinación visomotriz.	Muestra gran facilidad para seguir el trazo de la letra empleando la linterna.	Golpea el globo adecuadamente, aunque a veces necesita le cuesta golpearlo con la parte del cuerpo indicada.	Tiene dificultad para golpear el globo con la parte del cuerpo indicada, o incluso a veces el globo llega a tocar el suelo.

Golpea el color correcto	Logra discriminar los colores y las formas.	Identifica los colores y las formas indicadas por la maestra, sin ningún tipo de dificultad.	Identifica la mayor parte de las veces el color y la forma, a pesar de mostrar en ocasiones confusiones.	Muestra dificultad para identificar el color y la forma.
	Tiene una buena coordinación visomotriz.	Golpea con precisión la parte indicada por parte de la maestra, demostrando una buena coordinación visomotriz.	Golpea adecuadamente, aunque a veces comete errores en la precisión del golpe.	Tiene dificultad golpear en la parte indicada por la maestra, o golpeando zonas incorrectas.

	Muestra buena orientación visoespacial.	Encesta con precisión, adaptando el movimiento según dónde se encuentra la papelera.	Ajusta la dirección y la distancia de la pelota.	Muestra dificultades para calcular adecuadamente la distancia.
--	---	--	--	--

Encéstame	Muestra dominio de la lateralidad.	gran de	Emplea ninguna dificultad manos encestar pelota.	sin ambas para la	Usa ambas manos, aunque tiene preferencia por una de las dos, o bien derecha o bien izquierda.	Muestra dificultad para emplear una de las dos manos teniendo que usar una únicamente.
	Tiene una buena coordinación visomotriz.		Lanza con precisión la pelota, demostrando un correcto movimiento de muñeca y encestando la mayoría de las veces.		Lanza adecuadamente, aunque a veces comete errores de puntería.	Muestra dificultad para lanzar, cometiendo errores de fuerza o precisión.

Descubre el dibujo escondido.	Identifica y divide las piezas que forman el dibujo.	Reconoce las piezas que conforman el dibujo sin ayuda.	Reconoce casi todas las piezas con un poco de ayuda.	No reconoce las piezas y además requiere de ayuda constante.
-------------------------------	--	--	--	--

	Diferencia las piezas similares del Tangram.	Distingue con facilidad las piezas similares.	Comete pocos errores en algunas piezas que son similares como el rectángulo y el cuadrado.	Confunde frecuentemente piezas que son similares.
	Tiene una buena orientación espacial.	Coloca todas las piezas en el lugar correcto al imitar el dibujo dado por la tutora.	Coloca casi todas las piezas en el lugar correcto al imitar el dibujo dado por la tutora y requiere de la ayuda de ésta.	Tiene dificultad para orientar las piezas en el lugar correcto y requiere de ayuda constante.

Sílabas con sentido.	Reconoce las Sílabas correctamente al leerlas en voz alta.	Pronuncia sin dificultad las sílabas reconocidas.	Pronuncia casi todas las sílabas, con pocos errores.	Presenta errores para pronunciar las sílabas, requiriendo de ayuda.
----------------------	--	---	--	---

	Relaciona la palabra creada con el dibujo correspondiente.	Relaciona correctamente todas las palabras con su imagen.	Comete a veces algún error a la hora de relacionar la palabra con su representación visual.	Comete frecuentes errores a la hora de relacionar.
--	--	---	---	--

	Escribe la palabra con las sílabas ordenadas adecuadamente.	Escribe sin dificultades las sílabas en su orden correcto.	Comete algún error al ordenar alguna sílaba.	Tiene errores frecuentes.
La magia de los colores.	Es capaz de identificar la pareja de pictograma.	Asocia por sí solo la pareja de pictogramas.	Asocia con una mínima ayuda la pareja de pictogramas	Tiene dificultades para asociar la pareja de pictogramas.
	Es capaz de desarrollar la conciencia léxica y crea frases o relatos.	Tiene la capacidad para crear frases o relatos con la pareja de pictogramas.	Crea frases sencillas con la pareja de pictogramas.	Requiere de ayuda para la creación de frases.
Encuentra la rima escondida.	Distingue adecuadamente las palabras que riman.	Identifica todas las palabras que riman sin ayuda.	Identifica casi las que palabras riman requiriendo ayuda.	Muestra dificultades para identificar las rimas necesitando de apoyo continuo.

	Asocia lo auditivo con lo visual correctamente	Relaciona correctamente cada imagen con su palabra.	Relaciona casi todas las palabras con su estímulo visual.	Muestra dificultades para asociar lo auditivo y lo visual.
Así suena y así se escribe.	Identifica los fonemas iniciales de las palabras.	Es capaz de identificar todos los sonidos iniciales.	Es capaz de identificar casi todos sonidos iniciales con un poco de ayuda.	Reconoce algunos sonidos, pero necesita de ayuda constante para los demás
	Identifica correctamente lo visual con lo auditivo.	Reconoce todas las imágenes y, por tanto, elige correctamente el fonema.	Reconoce varias imágenes, con pocos errores.	Necesita de ayuda constante para asociar el nombre oral con la imagen.

Anexo 19. Tabla 4. Autoevaluación docente y los grados descriptivos.

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE			
ÍTEMS	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ

<p>He tenido en cuenta las necesidades y características del alumnado</p>	<p>Diseño la propuesta basada en el conocimiento de las características de cada uno de los alumnos, personalizando las actividades y los recursos.</p>	<p>Identifico y atiendo las necesidades generales del grupo, ajustando las actividades según las características de cada niño.</p>	<p>Considero parcialmente las características del alumnado, pero no siempre las incorporo en la planificación.</p>
---	--	--	--

<p>Las actividades permiten una participación activa para el alumnado.</p>	<p>Todas las actividades están diseñadas para fomentar el papel activo del alumnado.</p>	<p>La mayoría de las actividades están diseñadas para que el alumno se desenvuelva de forma activa.</p>	<p>Las actividades no dan lugar a la participación activa.</p>
<p>Las actividades mantienen la atención y motivación durante su desarrollo.</p>	<p>Las actividades sostienen la motivación, interés y atención del alumnado con todos los recursos.</p>	<p>Las actividades suelen mantener el interés con algunos recursos.</p>	<p>Las actividades generan atención en momentos concretos, pero se pierde durante el desarrollo.</p>

El clima del aula es positivo.	Las actividades se desarrollan en un clima positivo fomentando buenas relaciones.	Las actividades se desarrollan sin problemas respetando las normas de la clase.	Las actividades generan conflictos.
La organización temporal es la adecuada.	Sé gestionar el tiempo de forma eficiente, ajustando los ritmos y manteniendo un orden progresivo entre la explicación y la práctica.	Consigo planificar el tiempo de la realización de las actividades, aunque en ocasiones surgen problemas para llevarlas a cabo.	Con frecuencia me cuesta ajustar el tiempo de las actividades.
Estoy satisfecha con mi labor docente.	Tengo una percepción positiva de mi trabajo basada en la mejora continua.	Me siento satisfecha y reconozco mis logros.	Me siento poco satisfecha con mi práctica.