



Universidad  
de Alcalá

# **PLAN DE INTERVENCIÓN EN DISLEXIA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN: ESTUDIO DE CASO ÚNICO.**

Dyslexia intervention plan and through  
gamification: a single case study.

**Máster Universitario en Psicopedagogía**

**Presentado por:**

**D<sup>a</sup> IRENE SANZ GARCÍA**

**Dirigido por:**

**D<sup>a</sup> ISABEL PASCUAL GÓMEZ**

**Alcalá de Henares, a 25 de junio de 2023**

**Resumen.**

En este trabajo se presenta un estudio de caso único de un estudiante de Educación Primaria. El individuo tiene un diagnóstico de dislexia, y presenta una alta autopercepción de fracaso personal y dificultades en el entorno escolar, familiar y social.

El trabajo se presenta desde una perspectiva que apuesta por la innovación educativa, sirviéndose de la gamificación como complemento a la labor realizada en el ámbito escolar. En la primera parte, el marco teórico, se profundizará en la dislexia, su etiología, clasificación y tratamiento, y en la parte empírica se describirá en primer lugar el caso, para realizar, a continuación, una propuesta de intervención.

Los beneficios de la gamificación quedan patentes en muchos estudios, como el de Brandimarte et al, 2022; Rodríguez-Cano et al, 2022; Peralta, 2023 o Martínez-Carrera, et al., 2018. Se trata de ofrecer, desde la Psicopedagogía, una intervención personalizada, en un ambiente lúdico.

**Palabras clave:** dificultades de aprendizaje, dislexia, gamificación, motivación.

**Abstract.**

This paper presents a unique case study of a primary education student. The individual has been diagnosed with dyslexia and exhibits a high self-perception of personal failure and difficulties in the school, family, and social environment.

The paper is presented from a perspective that advocates for educational innovation, employing gamification as a complement to the work done in the educational setting. The theoretical framework, in the first part, will delve into dyslexia, its ethology, classification, and treatment. The empirical section will describe the case, followed by a proposed intervention.

The benefits of gamification are evident in several studies (Brandimarte et al., 2022; Rodríguez-Cano et al, 2022; Peralta, 2023; Martínez-Carrera, et al., 2018). It aims to offer personalized intervention within a playful environment from a Psychopedagogical perspective.

**Keywords:** learning difficulties, dyslexia, gamification, motivation.

## Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco Teórico.....	2
2.1.    Evolución Histórica del Estudio de la Dislexia.....	2
2.2.    Definición.....	6
2.3.    Indicadores.....	7
2.4.    Áreas Cerebrales implicadas en la Dislexia. ....	9
2.5.    Tipología.....	11
2.6.    Aprendizaje de la Lecto-escritura.....	14
2.6.1.  Predictores, facilitadores de la lecto-escritura.....	14
2.6.2.  Procesos Cognitivos Implicados.....	17
2.7.    El Psicopedagogo ante la Dislexia.....	18
2.7.1.  Casos de intervención con gamificación en individuos con dislexia. ....	21
3. Gamificación.....	22
3.1.    Tipos de Gamificación.....	25
3.2.    Gamificación, dislexia e inclusión.....	26
4. Proyecto de intervención.....	27
4.1.    Marco legislativo. ....	28
4.2.    Características del caso único de estudio. ....	30
4.3.    Desarrollo del plan de intervención.....	33
4.3.1.  Objetivo general y cronograma. ....	33

4.3.2.	Principios metodológicos de la intervención.....	34
4.3.3.	Contenidos y actividades.....	35
4.3.4.	Recursos.....	37
4.4.	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	38
5.	Conclusiones.....	39
6.	Referencias.....	41
7.	Anexos.....	54
7.1.	Temporalización y actividades de la propuesta de intervención.....	54
7.2.	Evaluaciones.....	90

## Índice de figuras

Figura 1. Porcentaje de dislexia en la población.....	8
Figura 2. Partes del cerebro humano.....	9
Figura 3. Hemisferios del cerebro humano y sus funciones .....	11
Figura 4. Evolución de los tipos y subtipos de dislexia neurológica .....	12
Figura 5. Clasificación dislexia según alteraciones en vías .....	13
Figura 6. Diferencias entre igualdad y equidad .....	20
Figura 7. Teoría del <i>Flow</i> .....	24
Figura 8. Cronograma de la intervención .....	33
Figura 9. <i>BeeBot</i> . Su uso y funcionalidades .....	37
Figura 10. Cronograma de las actividades .....	54
Figura 11. Tablero de parchís adaptados a los sinónimos y los antónimos .....	54
Figura 12. <i>App Forest</i> .....	58
Figura 13. <i>Método Pomodoro</i> .....	59
Figura 14. Caja de los retos.....	62
Figura 15. Pasapalabra en formato digital .....	63
Figura 16. Semáforo de los sentimientos .....	64
Figura 17. <i>Memory</i> para individuos con dislexia.....	65
Figura 18. <i>App Antiaislamiento</i> .....	66
Figura 19. “ <i>Simón dice ...</i> ” .....	69
Figura 20. Juego de procesamiento lector.....	71
Figura 21. Bingo de los verbos .....	73
Figura 22. <i>Wii party</i> , descenso del barranco.....	75
Figura 23. Dominó para trabajar la discriminación auditiva y visual para dislexia ....	76
Figura 24. Tablero de las reglas ortográficas y la acentuación.....	79

Figura 25. Ejemplo de las tarjetas del tablero.....	80
Figura 26. Ejercicio de autoconciencia.....	81
Figura 27. Ejercicio de pensamiento lógico de autoconciencia.....	82
Figura 28. Segmentación silábica .....	83
Figura 29. Ruleta del autoconocimiento .....	84
Figura 30. Juego de tragabolas adaptado a las categorías semánticas .....	85
Figura 31. Dominó de las emociones.....	87
Figura 32. Ejercicio separar palabras para trabajar la conciencia léxica .....	88
Figura 33. Tablero de la autoestima en plantilla para uso del <i>BeeBot</i> .....	89

## 1. Introducción.

Cuando se habla de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) en general, y de la dislexia en particular, se tiende a pensar que apenas tiene impacto en la vida de quienes la padecen, e incluso que es un problema minoritario. Nada más lejos de la realidad.

Si hablamos de números, encontramos que “los datos de prevalencia de la dislexia, [..], giran en torno al 5-10 %, llegando incluso al 15%. Esto quiere decir que, en una clase de Educación Primaria, [..] es fácil encontrarse al menos un alumno con dificultades de tipo disléxico” (Tamayo, 2017, p.424). Es una cifra considerable, teniendo en cuenta que, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), el número de alumnos que había en la educación infantil, especial, secundaria obligatoria y bachillerato en el curso 2020/2021 en España era un total de 7.227.199 alumnos.

Además, no solo se trata de una dificultad a nivel educativo, sino que afecta a otros planos del individuo, como pueden ser el desarrollo motor, como enuncian Ruiz et al. (2016), “es habitual que los niños con problemas específicos del lenguaje (SLI) presenten un desarrollo motor retrasado y un rendimiento motor inferior, mostrando más dificultades para llevar a cabo las tareas motrices que sus iguales son capaces de ejecutar” (p.390), o en el desarrollo psicosocial, como describen Zuppardo et al. (2020): “se encontró un perfil emotivo-conductual de los estudiantes con dislexia caracterizado por una menor autoestima y una mayor ansiedad, respecto a los factores emocionales, a la vez que más problemas de comportamiento que los estudiantes sin dificultades” (p.180).

Es por ello que en el presente Trabajo de Fin de Máster se realiza un análisis del trastorno de la dislexia, haciendo un recorrido sobre su evolución histórica, aproximación conceptual y etiología, así como de la descripción de los procesos cognitivos implicados en el desarrollo del proceso del aprendizaje de la lecto-escritura.

Se propone, además, un plan de intervención para un estudiante de Educación Primaria mediante el aprendizaje basado en juegos, es decir, a través de la gamificación.

Este estudio comparte los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 que plantea la Organización de Naciones Unidas (2015), concretamente los objetivos número 4, “Educación de calidad” para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2018, p. 27), y número 10 “reducción de las desigualdades” (ONU, 2018, p. 48).

Como dijo Guterres, secretario general de la ONU durante la Cumbre sobre los sistemas alimentarios, “ahora es el momento de cumplir con nuestro compromiso de no dejar a nadie atrás” (2021). Es por ello por lo que, como profesional de la educación, me planteo como objetivo realizar una contribución a la mejora de la calidad y la equidad educativa, realizando una propuesta de intervención psicopedagógica, en el ámbito de las DEA, que permita aunar esfuerzos, de forma colaborativa, con otros especialistas en este ámbito.

## **2. Marco Teórico.**

### **2.1. Evolución Histórica del Estudio de la Dislexia.**

Las alteraciones relacionadas con la escritura y la lectura no son un problema surgido en pleno siglo XXI, sino que han existido desde que se comenzó a desarrollar la capacidad de lectura y escritura en el ser humano, solo que se les ha dado mayor visibilidad en las últimas décadas gracias a las investigaciones orientadas a aumentar el conocimiento sobre estas.

No fue hasta finales del siglo XIX, concretamente hasta 1877, cuando, encaminados por el médico alemán Adolf Kussmaul, se detectó un paciente al que le diagnosticaron un trastorno denominado “ceguera verbal” (o de palabras), cuya sintomatología se caracterizaba



porque “había perdido su capacidad lectora a pesar de conservar la visión, la inteligencia y el lenguaje” (Gayá, 2001, como se citó en Del Río, 2018, p. 515).

A esta investigación, se le uniría un innovador trabajo del neurólogo suizo Joseph Jules Dejerine, el cual fue capaz de detectar en qué zonas del cerebro se habían producido las lesiones que se asociaban a esa “ceguera verbal”, siendo estas “el lóbulo parietal y los segmentos medio e inferior del lóbulo occipital izquierdo, incluyendo las fibras que conectan los dos lóbulos occipitales” (Gayán, 2001, p.6).

Con el paso de los años, este trastorno fue evolucionando. Primero, se identificó como un problema en la educación cuando, en 1895, Hinshelwood, seguido por otros médicos como Pringle Morgan, investigaron sobre un fenómeno que acechaba en la escuela, y que se caracterizaba porque algunos de los estudiantes no podían “aprender a leer, aunque fuesen normales en todos los aspectos intelectuales, sensoriales y sociales” (Aceña, 1995, p.18).

Denominaron este hecho como “ceguera verbal congénita”, añadiendo este calificativo que implica que es un trastorno con el que nacen los individuos, en contraposición al pensamiento que imperaba en la época, referente a que este trastorno se originaba únicamente tras haber sufrido un traumatismo cerebral.

Esta línea de pensamiento se mantuvo en el tiempo, pero en 1925, Samuel Orton comenzó a trabajar en la adaptación de una educación especial para aquellas personas que padecían una “dificultad como efecto de una deficiencia entre la corteza visual y el área de asociación cerebral” (Gantier, 2022, p.129). En su estudio psicoeducativo, Orton planteó una hipótesis alternativa, alejada de los planteamientos científicos y médicos que prevalecían, y que establecían que las causas eran alteraciones cerebrales que padecían los individuos con este trastorno. Según este autor, este trastorno era “resultado de la ineficacia de los métodos de enseñanza” (p.129).

Pasaron cincuenta y cinco años, cuando llegó el auge de la neurociencia, que se empezaron a unir “neurocientíficos, psicológicos y educativos que hasta el día de hoy siguen aportando con investigaciones y trazando la línea hacia un continuo inter y transdisciplinario” (p.129). Estos equipos multidisciplinares están alejados de la concepción inicial, en la que la medicina era la principal encargada del estudio de este trastorno.

Otro supuesto que se redujo drásticamente con la llegada de la neurociencia fue la teoría de que la dislexia era un problema visual, que fue otro de los enunciados de Orton. Como respuesta a ello, cada vez era mayor la creencia de que “la dislexia no es un problema visual, sino un déficit lingüístico, especialmente en el procesamiento fonológico de las palabras” (Vellutino, 1979, como se citó en Gayán, 2001, p. 20).

Si hablamos de dislexia como tal, hay que especificar que no fue oficialmente expuesta con este término hasta 1968, de manos de la Federación Mundial de Neurología, que la define como un trastorno manifestado por la dificultad para aprender a leer a pesar de la instrucción convencional, una inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales (World Federation of Neurology, 1968, p. 26, como se citó en Nicolson y Fawcett, 2008, p. 1).

Muchas han sido las líneas de investigación que se han seguido tras esa definición, aunque se podían dividir en dos grupos claramente diferenciados (Gayan, 2001):

- La posibilidad de que existieran otros problemas asociados, como pueden ser de memoria o de capacidad para retener información (Naidoo, 1972 y Thomson, 1984), problemas en la velocidad con la que se procesa la información (Tallal y Piercy, 1973) o problemas con los movimientos ópticos, apoyando la teoría de Orton (Pavlidis, 1981). Si bien es cierto que esta visión fue minoritaria y su influencia decreció a finales de los años 80.

- El análisis de la relación que tienen diferentes aspectos relacionados con el lenguaje y los síntomas de la dislexia: capacidad del habla y de expresión verbal, de lectura, de uso de estructuras fonéticas o de conocimiento fonológico general. Esta rama de estudio es la que más importancia ha tenido y en la que más investigadores han profundizado.

Llegando al siglo XXI, es muy reseñable la guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5, la cual codifica, clasifica y diagnostica los trastornos mentales y sus subtipos.

En definitiva, y a modo de resumen evolutivo del origen y desarrollo en el tiempo de este trastorno, podríamos distinguir tres períodos diferenciados hasta llegar a lo que hoy día conocemos:

- Un primer período, entre 1877 y 1930, en que se asociaba este trastorno a causas puramente neurogénicas, puesto que había una gran costumbre de observación clínica. En cuanto a la relación con la educación, eran muy pocos los casos que se detectaban en escolares, que eran aquellos en que los síntomas eran muy acusados.
- Un segundo periodo, entre 1930 y 1970 aproximadamente, donde se comienza a investigar el origen del trastorno (hereditario, educativo, social, pedagógico, ...) debido al aumento de la población que comenzó a acceder a la educación y a la lectura, que fue muy acelerado durante estos años. Se comenzaron a apreciar cada vez más casos de dislexia, llegando a cifras preocupantes pues, entre el 20 y el 25% de la población en edad escolar, padecía este síntoma (Aceña, 1995, p. 20).
- Por último, un último periodo que abarca desde 1970 hasta la actualidad, en que la línea de investigación ha vuelto a hacer ver la dislexia como un trastorno que viene determinado por nuestra herencia genética y que no es síntoma ni consecuencia de otros trastornos, sino que es uno por sí mismo.

## 2.2. Definición

Antes de seguir profundizando en materia, es conveniente remarcar que, cuando nos referimos a DEA, no solo estamos haciendo referencia a la dislexia, sino que es un término que engloba otra serie de trastornos del aprendizaje, tal vez con menor visibilidad, como pueden ser la disgrafía (dificultad con la escritura por confundir las letras), la discalculia (dificultad en el área de las matemáticas referida a alteraciones en las habilidades algebraicas básicas), la disfasia (trastorno de las capacidades comunicativas), la dispraxia (confusión entre izquierda y derecha), la discronía (dificultad orientada a la orientación en el tiempo) y otras que no presentan el prefijo *dis-*, como los déficits de atención por hiperactividad (TDAH), la ansiedad o la depresión (Álvarez y Correa, 2021).

Entonces, ¿a qué hace referencia el término dislexia? Para responder a esta pregunta es importante analizarlo desde diferentes perspectivas. Etimológicamente hablando, el término *dislexia* está formado por la unión de “*dys*: dificultad, pobre, malo, inadecuado, ... y *lexis*: palabras o lenguaje” (Días, 2006, p. 143), por lo que el significado completo sería “dificultades con las palabras” (p. 143).

Si proseguimos con un análisis epistemológico, nos deberíamos de basar en el estudio previo, así como en las revisiones bibliográficas que hemos realizado sobre la evolución histórica del término y su investigación, como se comenzaba destacando en el primer apartado de este trabajo.

Desde un punto de vista mesoaxiológico, encontramos que el tratamiento de la dislexia debe estar encaminado y enfocado en educar, basado en unos valores positivos y bajo la mira de la educación pedagógica. Podríamos decir que la diversidad y la inclusión entrarían como términos dentro de este enfoque, pues persiguen una moral y unas normas de convivencia que respetan al individuo por el simple hecho de serlo.

Ahora bien, la etiología, ciencia que estudia la causalidad de las cosas, encuentra el origen de la dislexia en una lesión cerebral, contenido que será tratado en fases posteriores del estudio, o por una alteración neurobiológica que dificulta la lectura y que vienen dadas desde el comienzo de la vida del individuo, desde que es un embrión, puesto que “algunos genes responsables de la (...) formación de la estructuras cerebrales se encuentran afectados, produciendo desórdenes en la migración neuronal” ocasionando “alteraciones en varias zonas de la corteza (...) y actividad cerebral reducida” (Peñañiel, 2023, p. 24-25). Ambas versiones son aceptadas, pues la dislexia tiene una “perspectiva multidimensional, neurológica, cognitiva y genética” (Peñañiel, 2023, p. 24).

En conclusión, y de manera general, el término dislexia viene definido en la última versión registrada del ya citado DSM-5 para el diagnóstico psiquiátrico, como un “patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p. 39). Sería, hoy en día, la definición más actualizada y utilizada, y de la que surgirán diferentes investigaciones a posteriori.

### **2.3. Indicadores**

Podría decirse que los indicadores de la dislexia vienen determinados por una alta carga genética, habiendo ya que se han encontrado evidencias de cromosomas dañados, como serían el 1, 2, 3, 6, 15 y 18, (Brandimarte y Dias da Silva, 2022), así como una alteración en la cadena genética DYXC1, que interviene en la lecto-escritura y en el cifrado del sonido. Todo ello corroborado gracias a Taipale y su grupo de investigadores que, en 2003, realizaron un estudio a familias disléxicas, comprobando que puede ser un trastorno hereditario que permanece en el individuo, muchas veces hasta edades avanzadas, aunque se pueda trabajar en su corrección y asimilación (Peñañiel, 2023).

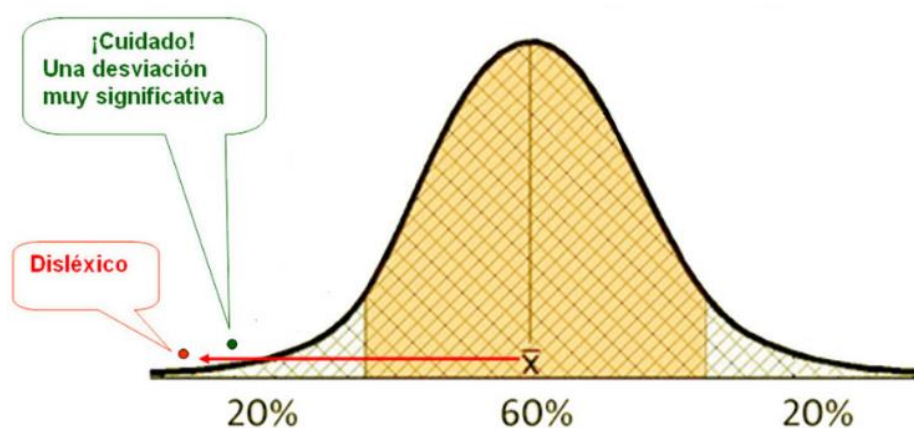
Es destacable el hecho de que, al contrario de otros trastornos genéticos, estas alteraciones se producen tanto en individuos femeninos como masculinos, sin destacar gran prevalencia en uno de los dos géneros. En lo que sí encontramos diferencias es a la hora de la dislexia en gemelos monocigóticos y dicigóticos, donde en los primeros se daría un porcentaje del 68% de posibilidades de padecer el trastorno, mientras que en los dicigóticos rondaría el 8%, todo basándonos en datos aproximados (Brandimarte y Dias da Silva, 2022).

Según el informe Fros (Sans Fitó, 2015, citado en Del Río, 2018), en torno al 30-50% del peso hereditario vendría a manos de los padres y un 40% entre hermanos, pero, definido como tal, “no existe el gen de la dislexia, sino que los genes relacionados con la dislexia tienen características que comparten con genes implicados en los trastornos cognitivos del desarrollo”. (Artigas-Pallarés, 2009, citado en Del Río, 2018, 215).

Como muestra la Figura 1, según Herrera (2015), el 10% de su población podría padecer este trastorno, lo que equivaldría, según el Instituto Nacional de Estadística (INE) a 700.000 individuos menores de edad.

### Figura 1

*Porcentaje de dislexia en la población.*



*Fuente:* Adaptado de Herrera (2015).

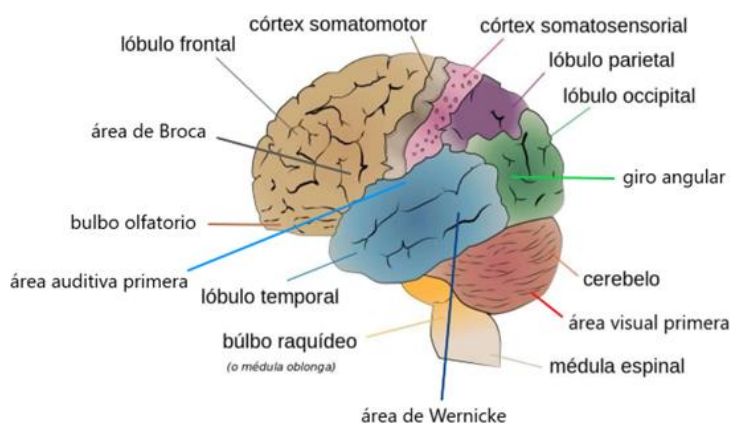
## 2.4. Áreas Cerebrales implicadas en la Dislexia.

La lecto-escritura es la capacidad e intención para leer y escribir. Ambos procesos son independientes y de carácter no innato, es decir, que los individuos requieren de unas habilidades y destrezas para su aprendizaje, comprensión y posterior puesta en marcha. Es aquí donde el cerebro cobra protagonismo. La mejor forma de evaluar dichas destrezas es a través de pruebas, orales y escritas, dependiendo de la comprensión que se quiera evaluar.

Ahora bien, en individuos que padecen dislexia, el cerebro sufre una disfunción, una alteración. La manera más sencilla de visualizar las áreas del cerebro que se pueden haber visto dañadas, es a través de una tomografía axial computarizada (T.A.C.), o con una tomografía con emisión de positrones (T.E.P.) introduciendo glucosa mezclada con un isótopo radiactivo. “La mezcla emite positrones (partículas con carga positiva) que se aniquilan con electrones (carga negativa) y emiten rayos gamma registrables con un detector de alta precisión” (Aceña, 1995, p. 21). De esta forma, los datos quedarán registrados para un futuro análisis conciso de las funciones metabólicas y los daños producidos en el cerebro. La Figura 2 representa, de una forma visual y lo más precisa posible, algunas de las partes del cerebro humano, entre las que se encuentran las afectadas por la DEA de la dislexia.

### Figura 2

*Partes del cerebro humano.*



*Fuente:* Psicología y mente (2021).

Para una mejor comprensión de los daños y las funciones que en ellas se desarrollan algunas de las áreas más afectadas, encargadas, mayoritariamente, del sentido del oído y la vista, podrían describirse como:

- **Área frontal inferior:** es la zona que antes nos puede revelar si un individuo parece dislexia, pues a partir de los 5 años aproximadamente, ya se podría ver si está afectada con respecto a un individuo de desarrollo típico (Restrepo y Calvachi-Galvis, 2021). Al tener un diagnóstico tan temprano, es posible desarrollar una actuación temprana para frenar, anticipadamente, alteraciones futuras en lecto-escritura y desarrollo cognitivo.
- **Área parieto-temporal:** encargada de la formación del lenguaje para la posterior lectura y escritura de fonemas. Se ha demostrado que tener el área izquierda parieto-temporal menos desarrollada, es la pieza clave para diagnosticar la dislexia; como si fuese su “firma neuronal” (Peñafiel, 2023, p. 25).
- **Área temporo-occipital:** como funciones principales encontramos las relacionadas con los sentidos. Prestes y Guimarães (2017) defienden que la dislexia produce un déficit en la acumulación y acopio de la información referida al sonido del habla y su decodificación, además de que se puede ver afectada la memoria.

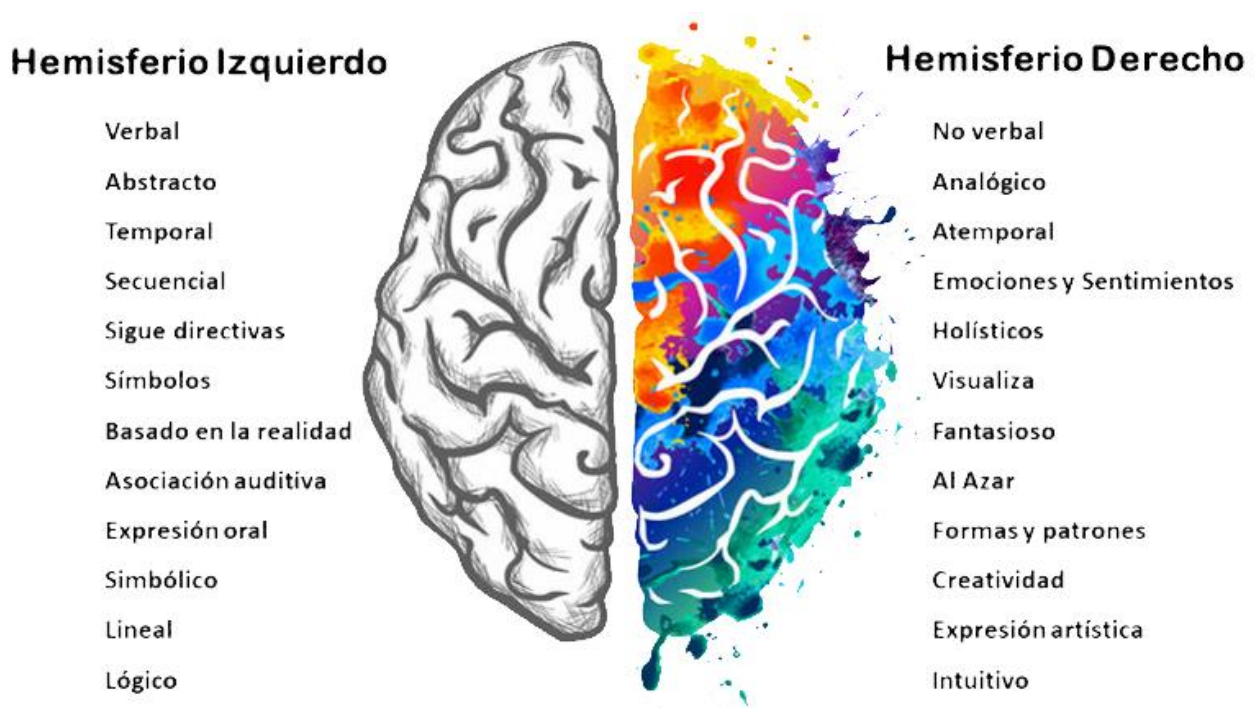
Uno de los estudios más significativos del estudio de las áreas cerebrales afectadas por la dislexia, y que ayudó a comprender de manera más directa sus repercusiones a nivel anatómico, fue el realizado por Galaburda, en 1979, a un fallecido que padecía dislexia, y cuyas conclusiones fueron corroboradas por estudios posteriores, a través de “técnicas de neuroimagen” (Texocotitla-Beltrán, 2020, p. 2), las cuales decían que el hemisferio izquierdo, focalizado en la comunicación, realizaba una actividad por debajo de la media.



La materia blanca del cuerpo calloso y del fascículo arqueado es más escasa, por lo que el funcionamiento de este hemisferio, en las personas con dislexia, se ve más apagado. No obstante, la desactivación de un hemisferio se traslada al otro, aumentando su activación. (Peñañiel, 2023). La Figura 3 muestra las habilidades relacionadas con cada uno de los hemisferios del cerebro:

### Figura 3

*Hemisferios del cerebro humano y sus funciones.*



*Fuente:* Menéndez (2019).

## 2.5. Tipología

Los investigadores describen diferentes tipos de dislexia, en función de diversos criterios, como podemos ver, de forma estructurada por años, tipos y subtipos en la Figura 4:

## Figura 4

*Evolución de los tipos y subtipos de dislexia neurológica.*

<b>Criterios de Clasificación</b>	
<b>Clasificación con base al comportamiento neurológico</b>	
Baker, 1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dislexia posterior</li> <li>• Dislexia anterior</li> <li>• Dislexia central.</li> </ul>
<b>Clasificación con base en el perfil comportamental o neuropsicológico.</b>	
Johnson, Myklebust, 1971	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad en el procesamiento visual (visoespacial).</li> <li>• Dificultad en el procesamiento auditivo (audiofónica).</li> </ul>
Bakker, 1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dislexia tipo P (perceptual)</li> <li>• Dislexia visoperceptual.</li> </ul>
Quirós, 1964	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dislexia por defectos en el procesamiento central auditivo.</li> <li>• Dislexia visoperceptual.</li> </ul>
Pirozzolo, 1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subtipo auditivo-lingüístico.</li> <li>• Subtipo visoespacial.</li> </ul>
<b>Clasificación con base en el análisis de errores al leer.</b>	
Boder, 1973	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfonética: incapacidad para relacionar símbolos y sus sonidos.</li> <li>• Diseidética: incapacidad para percibir simultáneamente un conjunto.</li> </ul>
Ellis, 1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dislexia fonológica del desarrollo.</li> <li>• Dislexia superficial del desarrollo.</li> </ul>

*Fuente:* Ardila, Roselli, Matute (2005) citados en López et al. 2012.

Poniendo en el punto de mira las causas de la dislexia, encontramos dos tipos (Ganchala y Toapanta, 2023, como se citó en Ferrin, Valdez y Cedeño, 2023):

- **Dislexia evolutiva u orgánica:** su origen viene dado por traumatismos o daños en la zona cerebral y no tiene por qué darse en un momento evolutivo concreto de la vida de un individuo, es decir, puede pasar tanto en cuanto eres un menor como adulto.
- **Dislexia adquirida:** su origen no procede de conmociones involuntarias o autolesiones, es más una dislexia producida durante el proceso de la adquisición de la lecto-escritura.

Por otro lado, Ellis (1993) divide esta última en diferentes subtipos, poniendo el foco en una perspectiva puramente cognitiva, como nos resume la figura 5 más adelante:

- **Dislexia fonológica:** los individuos que presentan esta tipología muestran “dificultades en el mecanismo de conversión grafema-fonema, por lo que [...] la lectura de palabras familiares es precisa, pero muestran dificultades en la lectura de pseudopalabras y palabras desconocidas” (Tamayo, 2017, p.428).
- **Dislexia superficial:** en este caso, los individuos tienen dificultades para identificar palabras irregulares, puesto que les cuesta identificar la palabra como unidad completa (no así la conjunción de las letras que la componen), pero no las regulares ni las pseudopalabras. Para compensar esa dificultad, tienden a la regularización de términos (asimilación de aquellos irregulares con otros que les son familiares), lo que los puede llevar a cometer errores de añadir, omitir o sustituir algunas letras.
- **Dislexia profunda:** es la más grave de todas, puesto que quienes la padecen muestran dificultades hasta con palabras regulares, lo que lleva en muchas ocasiones a que se inventen términos, es decir, neologismos (Belloch, Sandín y Ramos, 2008).

### Figura 5

*Clasificación dislexia según alteraciones en vías.*

<b>Alteración</b>	<b>Tipo de dislexia</b>	<b>Dificultad principal en leer</b>
Vía no léxica	Dislexia fonológica	Pseudopalabras
Vía léxica	Dislexia superficial	Palabras irregulares
	Dislexia profunda	Palabras regulares

*Fuente:* Belloch, Sandín y Ramos (2008).

## 2.6. Aprendizaje de la Lecto-escritura.

### 2.6.1. Predictores, facilitadores de la lecto-escritura.

Antes de la lecto-escritura, los menores deben tener un manejo lo más fluido posible de la grafomotricidad y otras habilidades físicas, atencionales y de coordinación corporal y motora. No obstante, existe en nuestra sociedad una aceleración de los procesos de enseñanza demasiado significativo, poniendo en el punto de mira una organización escolar con requisitos muy estrictos en edades no correspondientes. Cada vez se exige empezar a leer o escribir antes, iniciando este proceso a los 3 años cuando, en realidad, se debería de dar a partir del último curso de infantil, ya que esas habilidades básicas aún no las tienen interiorizadas correctamente, como comenta en una entrevista la Dra. Maritza Gutiérrez (Rodríguez-Aguirre, et al., 2017).

Por ello, encontramos una serie de predictores y facilitadores, directos o indirectos, del proceso de enseñanza-aprendizaje del campo de la lengua escrita que ayudan a comprender, desde el inicio de la lecto-escritura, cómo se da, en qué influye o cómo se va aumentando su complejidad con el paso de la adquisición de conocimientos y técnicas provenientes de agentes como los docentes, las familias, los especialistas e incluso el propio individuo.

Comenzando con ellos, podemos encontrar los siguientes predictores:

- La **conciencia fonológica**: “habilidad metalingüística (...) para reflexionar y manipular aspectos estructurales (...) del lenguaje hablado, es decir, la habilidad que posee una persona para (...) jugar con las palabras atendiendo a sus aspectos formales, no a su contenido” (Peñañiel, 2023, p. 20). De esta forma, el individuo emite los sonidos y fonemas del lenguaje, interiorizando en su memoria a largo plazo para cuando comience a componer las palabras, las frases y las oraciones.

- El **conocimiento alfabético**: engloba lo orientado al reconocimiento de grafías, tanto en su versión mayúscula como minúscula, usando el código lingüístico y siguiendo las reglas de conversión de las letras (Díez y Gutiérrez, 2020). No es hasta los 5 años, según estudios (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Gutiérrez-Fresneda y Díez, 2017), cuando este conocimiento cobra mayor relevancia en el proceso prelector, aumentando su capacidad expresiva (Díez y Gutiérrez, 2020).
- La **velocidad de nombrado**. Algunos predictores destacables, según Tamayo (2017), provienen de un enfoque auditivo y visual, pues una existencia de dificultades en estos sentidos puede variar la adquisición de la lecto-escritura de una forma correcta con respecto a la orientación en el espacio, figuras y sucesiones de las letras en las palabras, para una futura comprensión fonémica correcta y una velocidad de denominación adecuada a la edad y características del individuo. El habla es indispensable en este proceso y de carácter natural, no como la lectura, que es un mecanismo artificial y estructurado, que requiere de concentración, memoria a largo plazo, destrezas óculo-manuales y discriminación visual para identificar, o ignorar, los fonemas y las reglas lingüísticas de su lengua gracias a la conciencia fonológica bidireccional, es decir, que una oración se segmenta en estructuras más pequeñas, hasta llegar a la letra y viceversa (Peñañiel, 2023).

Ahora bien, si hablamos de facilitadores, considerados como “elementos (...) que se refieren a ciertas características mensurables que van asociadas al aprendizaje del lenguaje escrito” (Gutiérrez-Fresnada, 2020, p. 79), encontramos agentes intrínsecos y extrínsecos, que ayudan a comprender mejor qué estamos leyendo para formar una imagen en nuestra memoria y que su reconocimiento sea automático en un futuro. Estos son:

- **Facilitadores de la comprensión**, como ilustraciones, gráficas, esquemas, ... para facilitar a la creatividad, la imaginación y “otras capacidades lectoras como (...) la metafórica” (Nogués, Hernández y Sanjuán, 2020, p.397) gracias a una jerarquización de las situaciones y acciones que se van dando en el proceso y en la información que estamos interiorizando.
- El **conocimiento metalingüístico** y sus procesos dividido en 6 categorías (Gombert, 1992, como se citó en Conesa-Conesa, et al, 2020, p.567): “metafonológica, metasintáctica, metaléxica, metasemántica, metapragmática y metatextual.”
- Los **procesos cognitivos**, en los que la atención selectiva cobra un gran protagonismo, pues “proporciona diferentes aspectos de una representación a medida que se produce el proceso de comprensión y, en consecuencia, se requieren unos niveles cognitivos mínimos para que se alcance la misma.” (Bialystok, 1992, como se citó en Conesa-Conesa et al, 2020, p.567).
- Las **habilidades lingüísticas**. Se añaden la modificación del habla, la contingencia semántica, la imitación niño-adulto, ... “Este aprendizaje cambia el cerebro y se establece una red lectora” (Defior, 2020, p. 30). Centrándonos en la dislexia, expertos confirman que hay un déficit fonológico que viene dado por un procesamiento fuera de lo normal de lo relacionado con estas habilidades.

Unido a todo ello, para un buen desarrollo lectoescritor se deberá respetar, a la par que cumplir, unas percepciones (conocimientos de algo obteniendo la información a través de los sentidos), así como desechando la que sea relevante o innecesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su memorización.

A esta suma, hay que añadirle el descarte de cualquier problema motivacional, de interés o habilidades de carácter emocional, así como la maduración del individuo, que se confundiría con alteraciones en el aprendizaje del individuo.

### 2.6.2. Procesos Cognitivos Implicados.

Cuando hablamos de los procesos cognitivos implicados en la lecto-escritura, debemos tener muy claro que es lo que queremos transmitir y como antes de enviar un mensaje al receptor. Para ello, Scardamalia y Bereiter (1992, como se citó en Peñafiel, 2023), consideran que, para ello, hay que tener en cuenta tres procesos: originar información, separar y clasificar los datos, y repasar el contenido. Ahora bien, existen distintos tipos de procesamiento según la estructura y función a perseguir con el mensaje a transmitir, según Peñafiel (2018):

- **Procesos léxicos.** Conocer la fonología, la gramática, el léxico y la morfología de las palabras, comprendiendo primeramente su alcance oral y su sonido, es decir, una relación grafema-fonema, que conlleva una operación cognitiva para comprender el significado de la palabra en cuestión.
- **Procesos sintácticos.** Comprender las palabras y cómo se relacionan las entre sí dentro de la oración, para darle un significado completo al conjunto teniendo en cuenta los elementos que la componen (sujeto, verbo y objeto), su orden, uso y finalidad. Esta se consigue con una buena puntuación, una buena elección del tipo de enunciado, etc.

A ello, podríamos añadir el **proceso perceptivo**. Para Cuetos (2008) este se compone de una sucesión de acciones que parten de lo específico (identificación de las letras a través de la memoria sensorial icónica) para acabar en lo general (reconocimiento de la palabra almacenada en la memoria a corto plazo).

Y, por último, encontraríamos los **procesos semánticos**, caracterizados, en su comienzo, por el reconocimiento de las palabras y la clasificación de estas por condiciones, pero no por saber su significado. Son “responsables del análisis del contenido conceptual y proposicional de las oraciones, así como del conjunto de operaciones que relacionan unas preposiciones con otras para formar la estructura global de significado que propone el texto”

(Sánchez, 2011, p. 24). En definitiva, estos procesos suponen darle significado a una oración concreta para poder interiorizarla correctamente.

## **2.7. El Psicopedagogo ante la Dislexia.**

Cuando nos adentramos en la atención psicopedagógica, lo primero que podemos apreciar, volviendo la vista atrás unos cincuenta años, es que, desde sus primeras apariciones en el sistema educativo español con la Ley General de Educación en 1970, la cual “garantiza el derecho a una orientación educativa y profesional continuada a lo largo del sistema educativo, así como en los momentos de transición a través de las diferentes etapas del sistema” (García, 1999, p.81), los especialistas, no se han rendido a la hora de abogar por la inclusión y la visibilización de una diversidad, tanto intelectual, como cultural, así como una adaptación al siglo XXI y la digitalización que en él se establece.

Y es que los individuos que acuden a estos centros son considerados como nativos digitales en plena Cuarta Revolución Industrial, donde “la tecnología está afectando nuestras vidas y remodelando nuestro entorno económico, social, cultural y humano” (Schwab, 2020, p. 9), llegando algunos expertos a la conclusión de que, “actualmente no estamos viviendo una era de cambios, sino un cambio de era” (Rubio, 2018, p. 3).

Es por ello que, si la sociedad avanza, la educación lo debería de hacer con ella, dejando a un lado la segregación del alumnado por capacidades y encaminando el proceso de enseñanza-aprendizaje a un camino más humanista, basado en el aquí y en el ahora, como decía Rogers, uno de los fundadores de la Asociación de la Psicología Humanista, pero nunca sobrepasando esa sobreestimulación que puede producir una contraposición al efecto que queremos conseguir. Esto puede ocurrir porque en determinadas ocasiones, el cerebro del individuo no está totalmente preparado para ciertos estímulos, sobre todo digitales, ni para estar expuestos a ellos durante sesiones muy prolongadas.



Prueba de ello es, por ejemplo, la tan elevada exposición que experimentan cada vez más menores de dos años a teléfonos móviles, televisores, tabletas u otros dispositivos tecnológicos, pensados y creados para un público mucho más adulto (Banderas, 2017). Y lo mismo si lo extrapolamos al ámbito educativo.

Un psicopedagogo debe innovar y emplear dichas aportaciones tecnológicas, pero no debe olvidar su función principal, dentro de la multidisciplinariedad que le caracteriza: ayudar, detectar e intervenir ante dificultades y trastornos de aprendizaje de la manera más temprana posible, para evitar que las dificultades se agraven, apoyándose en herramientas como la observación y la recogida exhaustiva de información a través de instrumentos y pruebas estandarizadas.

Pero, aun siendo precisa la observación, muchas veces el sistema educativo en el que se desarrolla un gabinete no contribuye a la motivación y prevención primaria de anomalías en el aprendizaje, provocando un abandono escolar más elevado del que quisiéramos por no poder afrontar ni comprender lo que están experimentando. Es por ello por lo que entidades como el Parlamento Europeo, con su Resolución de 1 de diciembre de 2011, luchan contra el abandono escolar prematuro (Moreno, 2018), tratando de combatir algo que es de lo más antagonista posible al progreso: la desmotivación.

Entendemos que cuando un individuo siente placer por lo que hace, observa, explora e investiga, su motivación irá *in crescendo*. En caso de la dislexia, u otras dificultades de aprendizaje, esa motivación hará que interioricen el trastorno que padecen como una meta de superación y no como una deficiencia limitante que no les permite desarrollar sus verdaderas capacidades, muchas veces por culpa de situaciones desagradables para ellos.

Aquí es donde entra en juego el término diversidad, en una entidad donde el especialista, en este caso el psicopedagogo o pedagogo, es el máximo responsable de crear ese clima de equidad, sin dar ninguna significatividad a las condiciones de un individuo, como puede ser el poder adquisitivo, el sexo, la religión, ... simplemente basándose en la persona y su progreso, apoyándose en técnicas, herramientas y programas enfocados al trastorno o DEA.

Se hace mención a la equidad, y no a la igualdad, porque si se cumpliera una igualdad de condiciones, los individuos que padecieran este tipo de trastornos acabarían rezagados respecto a quienes no los padezcan. Lo necesario realmente es tratar de equiparar las condiciones, como nos muestra la Figura 6, ofreciendo las herramientas necesarias, para que puedan superar sus dificultades y desarrollarse de un modo íntegro, como nos deja ver la teoría de la autodeterminación, que han venido estudiando desde la década de los ochenta los autores Ryan y Deci, generando individuos autónomos, competenciales y sociables gracias al trabajo en el aula para todos (Botella y Ramos, 2019).

### Figura 6

*Diferencias entre Igualdad y Equidad.*



*Fuente:* Coomeva (2020).

Una medida de equidad respecto a la dislexia, podría ser las adaptaciones curriculares que los individuos tengan en sus respectivos centros educativos, tendiéndoles una mano para llegar a la meta, que no es otra que el desarrollo personal e intelectual, por medio de la superación de los contenidos académicos o la mejora de la lecto-escritura. Pero para que dichas adaptaciones puedan llevarse a cabo, tiene que haber una comunicación directa y cooperativa entre especialista y docente, o centro educativo en general pues, si el psicopedagogo pauta unas mejoras para el individuo, pero no se ponen en marcha en su correspondiente centro educativo, los avances serán tanto nulos como negativos para el individuo.

Desde el departamento de orientación escolar, o gabinetes externos, se debe de intentar llevar a cabo una intervención lo más sólida y atrayente posible. Para ello, existen diferentes metodologías, como pueden ser *flipped classroom*, el aprendizaje basado en retos, metodologías Montessori, Waldorf, *Maker* o Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), etc. En este trabajo la intervención se servirá de la metodología del aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), concretamente en la gamificación.

Resulta conveniente aclarar que la elección de dicha metodología está fundamentada en numerosos estudios (Rodríguez, et al., 2019; Marín, 2015; López-Mari, San Martín-Alonso y Peirats-Chacón, 2022) que muestran los beneficios de utilizar el juego como técnica de aprendizaje, alejando de las aulas la memorización y repetición para “despertar la curiosidad por conocer, por desarrollar habilidades, reforzar la autoestima, el valor de uno mismo y de la comunidad, ...” (Marín, 2015, p. 1).

#### 2.7.1. Casos de intervención con gamificación en individuos con dislexia.

Como ya hemos comentado, existen experiencias que han demostrado los beneficios y ventajas de utilizar que la gamificación en el ámbito de las DEA, y más concretamente para la dislexia (Bailón-Pilozo y Bolívar-Chávez, 2022). Estas destacan como resultados de su

utilización un aumento de la motivación, una mayor implicación del individuo, un mayor pensamiento crítico, ... a lo que se añade “la participación activa del estudiante, el mejoramiento académico, (...) y la autonomía del estudiante”, ... (Mieles y Moya, 2021, p. 123). Todo ello reseñable desde 2008, sin importar niveles, ni asignaturas, dando gran importancia al disfrute y la inclusión de los participantes. Pero ¿a qué nos referimos concretamente cuando hablamos de gamificación?

### **3. Gamificación.**

Para estimular la motivación del alumno, es importante usar una metodología que produzca atracción en el menor. Es necesario tener en cuenta las cogniciones, afectos, intereses y valores de cada individuo, comprender que son únicas (Advincula et al., 2014) y que es capaz de construir su propio conocimiento, gracias a la experiencia de la enseñanza-aprendizaje, yendo más allá de la interiorización de estímulos procedentes de su entorno (Reyero, 2019). Es en esta tarea donde la gamificación cobra una gran relevancia, ya que se considera una metodología que busca esa motivación del alumnado (Flores, 2019).

La gamificación del aprendizaje consiste en el uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos al juego, resultando ser una metodología de aprendizaje que proporciona una gran oportunidad para trabajar aspectos como la motivación, el esfuerzo, la fidelización y la cooperación, entre otros, dentro del ámbito escolar (Prieto, 2020, p. 74), no solo del ámbito de las TIC, sino desde juegos de mesa, juegos cooperativos, ...

En suma, encontramos influencia del constructivismo cognitivo de la teoría piagetiana, pues el individuo debe relacionar la nueva información que se le plantea, revisando, modificando, reorganizando y diferenciando con la ya interiorizada, gracias al procesamiento de la información. Es aquí donde el docente o acompañante educativo cobra un papel importante, pues será el encargado de guiar el camino del aprendizaje, siempre respetando el

proceso instrumental del individuo (Serrano y Pons, 2011), y sin olvidar los dos tipos de herramientas que se pueden usar, intrínsecas y extrínsecas, para conseguir sus objetivos.

Por un lado, de manera intrínseca, buscamos “potenciar dichos procesos cognitivos y conseguir que el alumno se active en la dirección correcta, así como impedir que decaiga su conducta pese a encontrar dificultades en su realización” (García y Doménech, 1997, como se citó en García-Casaus et al., 2021, p. 45). En este caso, la “recompensa” obtenida, sería la autosatisfacción de ir corrigiendo los obstáculos que la dislexia les pone en su camino, tratando de mejorar su capacidad académica, su conocimiento y su calidad de vida, que puede repercutir positivamente en su autoestima y en su motivación.

Por otro lado, de manera extrínseca, utilizamos como herramientas los juegos, en caso de la intervención que se plantea, más focalizados a los juegos de mesa, para que, de una forma lúdica y casi sin darse cuenta, a través de la curiosidad y el entretenimiento, vaya asimilando y descubriendo las mejoras que, cognitivamente hablando, se están dando en sí mismos. En este caso, el premio que más les puede beneficiar es ver que cada vez hacen los juegos con mayor facilidad o incluso que el progreso que hace lo puede aplicar a otros aspectos de su vida.

En cuanto al componente emocional que lleva consigo la gamificación, Kazuma et al. (2018) describen una serie de componentes que influyen en el jugador al introducirse en el aprendizaje basado en el juego (ABJ):

- **Sensación:** placer al descubrir y atestiguar algo que no conocía antes.
- **Desafío:** enfrentamiento a nuevas funciones que llevar a cabo.
- **Descubrimiento:** hallazgo de cosas o estrategias nuevas mediante la exploración.
- **Expresión:** manera de transmitir lo que se quiere comunicar del juego.
- **Fantasía:** capacidad humana para introducirse en el universo del juego.
- **Narrativa:** manera de atraer la atención de quienes vayan a participar en el juego.

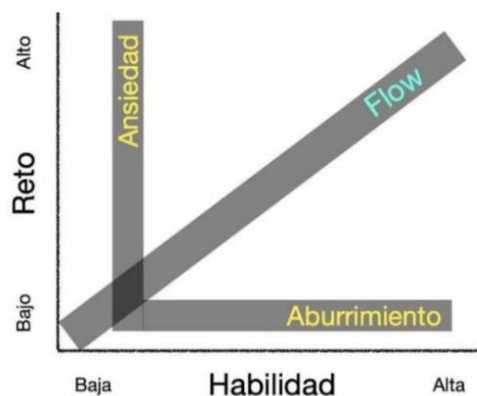
- **Compañerismo:** relación entre varios individuos que ayuda al desarrollo interpersonal. En la intervención que se plantea más adelante este factor quedaría en un plano más de carácter profesor-alumno, pues el ABJ está orientado a un solo alumno y, en caso de que se de interacción, es con el profesional que trabaja con él.
- **Sumisión:** cumplimiento de normas y reglas establecidas previas al juego, y que todos los individuos participantes deben tener claras para evitar malentendidos.

Pero realmente ¿qué se considera como ABJ? Pues bien, se puede definir dicho aprendizaje como aquel que se desarrolla mediante el “uso continuado y estratégico de juegos en la enseñanza. El juego como recurso para realizar un aprendizaje o trabajar un concepto determinado” (Cornellà et al., 2020, como se citó en Manzano-León, et al. 2022, p. 30).

Es aquí donde la teoría del *Flow* de Csíkszentmihályi, creada en 1992, ayuda a entender si realmente ese juego está siendo de utilidad o, por lo contrario, no está produciendo en el individuo la reacción esperada. Y es que, el *Flow* es entendido como un estado mental donde se produce un alto nivel de concentración al focalizarse exclusivamente, sin desconexión y sin pausa, en la actividad, debido al placer y la motivación que esta está causando en la persona (Silva, et al. 2021), conocido, vulgarmente, con la expresión “el tiempo vuela”.

### Figura 7

*Teoría del Flow.*



Fuente: Oda (2020).

### 3.1. Tipos de Gamificación.

Encontramos diferentes tipos de gamificación en función de los parámetros por las que la clasifiquemos. Según su aplicación, encontramos (Garone y Nesteriuk, 2019):

- **La gamificación superficial o de contenido:** usada de manera esporádica, aunque con contenido instructivo, en una clase. Se centra más en actividades puntuales, que no necesariamente debes superar, ya que no son fuente de evaluación académica del alumnado, sino que, al terminarlas, recibes una retroalimentación de aspectos a mejorar.
- **La gamificación estructural o profunda:** se aplican elementos diseñados y organizados para tener una duración en el tiempo, por ejemplo, de un curso académico. En este modelo sí se tiene en cuenta el progreso, los logros y los objetivos, definidos previamente, que se deben lograr.

Según su metodología, encontramos (Institute of play, 2007):

- **Aprendizaje basado en el juego.** Este tipo de gamificación está basado en el concepto del “juego serio” o juego didáctico, que se caracteriza por tener una estructura, planificación y objetivos concretos, más allá de su aspecto lúdico. Principalmente se utiliza como recurso puntual, dentro de una dinámica o unidad didáctica, pero sin ser la base de esta, ni un método de calificación.
- **Aprendizaje Game-like o gamificado.** Son dos términos que, de manera distinta, persiguen un mismo objetivo y tienen características similares: se utilizan elementos del juego, como pueden ser las reglas o las recompensas, adaptados a la temática de la unidad que se quiera trabajar, y se planifican unos objetivos a alcanzar mediante el juego. La principal diferencia entre ambos es que en el primero tiene mayor peso el contenido a trabajar, y en el segundo tiene más peso el diseño metodológico y la gestión del aula (Chaves-Yuste, 2019, como se citó en García-Casaus et al., 2021, p. 47).

### **3.2. Gamificación, dislexia e inclusión.**

Al vincular esta metodología con el trastorno de la dislexia, es asumible considerar que el alumnado pueda mejorar su atracción por el aprendizaje si, de manera didáctica y sin suponer un esfuerzo significativo, puede ir progresando de una forma constante gracias a la construcción de su propio “árbol cognitivo de la vida” (Reyero, 2019, p. 113). Cada rama sería un camino, en el cual desarrollará su curiosidad a través de la exploración y la observación de la información y los estímulos del ambiente. De esta manera, es muy probable que pueda mejorar, cognitivamente hablando, debido al trabajo que tienen que llevar a cabo los receptores sensoriales del cerebro del individuo.

La psicología de la Gestalt nos regala la siguiente afirmación de que el todo es más que la suma de sus partes (Simon, 1986). Si se trabaja de manera conjunta y organizada desde diferentes áreas sensoriales y perceptivas, el progreso que experimentará el alumnado será más visual y completo. No solo eso, sino que además se responderá con claridad a los tres factores clave de la enseñanza-aprendizaje: la atención, la motivación y el esfuerzo. Así se obtendrá como resultado un progreso mayor que si se trabaja de manera estanca, desorganizada o individualista.

Unificar todos estos factores dará sus frutos cuando el desarrollo lingüístico y lectoescritor, así como personal del individuo, se vea incrementado por la innovación y la adaptación al individuo y sus intereses.

La propuesta que se describe a continuación aboga por la utilización de una metodología inclusiva, el ABJ, donde se eliminan barreras y da continuidad a la metodología de la etapa previa, la etapa educación infantil. Es gracias a simulaciones de gamificación en el gabinete psicopedagógico al que acudía, y en el que realicé las prácticas, donde pude comprobar los beneficios que el ABJ tanto los resultados académicos como en los emocionales.



Es por ello por lo que se decidió realizar una intervención de este tipo, dando al alumno un mayor protagonismo, dotándole de responsabilidades progresivas gracias al papel facilitador del especialista (Rodríguez et al., 2019). Y, aunque no todo lo que se propone de gamificación requiere el uso de las TIC, es importante destacar que su uso es muy importante “para la mejora de la educación y la inclusión del alumnado, por el alto nivel igualador de oportunidades que poseen, si se tiene en cuenta que facilitan la comunicación e interacción (...), independientemente de su limitación” (Fernández-Batanero, 2018, p. 21).

#### **4. Proyecto de intervención.**

Se propone una intervención formativa, “la cual persigue la idea de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo para incrementar su rendimiento y desarrollo a través de actividades formativas, estimulantes, motivadoras y atrayentes, para incentivar el contenido académico desde la perspectiva de la gamificación” (Carpio, 2007, p.180).

Como se ha comentado en anteriores apartados, fomentar la propia construcción de conocimiento, experimentar cambios significativos de manera positiva en el aprendizaje, el refuerzo de la autoestima, la confianza y la tolerancia al fracaso van a ser los pilares de esta intervención. Esta propuesta ha sido fruto de la observación directa y sistemática del individuo y del análisis previo de sus puntos fuertes y débiles, para que, partiendo de ellos, se puedan lograr los objetivos realistas.

En primer lugar, se presenta el caso, con el objetivo de informar sobre las dificultades personales que presenta, así como de las características de su entorno educativo y familiar. A continuación, se detallarán los objetivos, metodología y evaluación de progreso de aprendizaje del proyecto, concluyendo con una valoración de sus fortalezas y debilidades, por si pudiese ponerse en marcha en un futuro.

#### **4.1. Marco legislativo.**

Como corporación educativa, un gabinete o centro psicopedagógico privado, que es el tipo de entidad en la que se llevaría a cabo la intervención, debe regirse por unas normas y leyes esclarecidas por el Gobierno de España o la Comunidad Autónoma de Madrid.

Comenzando por definir en qué consiste un gabinete psicopedagógico, es un centro donde se ofrece un servicio por parte de profesionales cualificados, como psicopedagogos, psicólogos o logopedas, en este caso externo a los centros educativos y de carácter privado, que ayuda a la detección, prevención y evaluación de cualquier dificultad en el aprendizaje, así como a contribuir a un desarrollo correcto de las capacidades del ser humano a lo largo de su vida: ofrece apoyo escolar, estimulación, orientación, ...

Es cierto que no existe como tal una ley que regule los centros y gabinetes psicopedagógicos privados, aun habiendo propuestas como la de Ciudadanos en la Asamblea de Madrid en 2017, que no llegó a entrar en vigor nunca. Esta sugería un plan contra la dislexia, implicando la salud mental o la educación, pues ambos campos van a contener, y operar, con departamentos orientados a este trastorno (Moreno, 2018).

Por un lado, cabe destacar el código deontológico del pedagogo y/o psicopedagogo, proporcionado por la Asociación Española de Psicopedagogía en 2006, actual Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (Cobos, 2015), el cual recoge la ética, los valores y la moral profesional de los especialistas que trabajan en estas disciplinas, así como los derechos de las personas.

Por otro lado, encontramos el Real Decreto 1694/1995, donde, en su artículo 4, se especifican las actividades escolares externas a la jornada escolar. Entre los servicios descritos, encontramos el gabinete psicopedagógico.

Además, como cita el artículo 6, “la participación de los alumnos en los servicios y actividades a que se refiere este Real Decreto será voluntaria (...) por tanto, no implicará discriminación alguna para aquellos alumnos que no deseen participar en las mismas” por la circunstancia que sea. Lo que se pretende con ello es normalizar y visibilizar un problema social, sin olvidar a los que apoyan a los afectados por la dislexia, bien sea desde asociaciones, familias, profesorado o como individuos en general (Moreno, 2018).

Ahora bien, es cierto que en la Comunidad de Madrid existen organismos de orientación educativa y psicopedagógica de carácter público, pero su tiempo medio de espera ronda, a 31 de enero de 2022, los 200 días, es decir, más de medio año (Consejería de Familia, Juventud y Política Social, 2022), por lo que las familias más pudientes optan por acudir al ámbito privado para cubrir una necesidad educativa y un bienestar personal que estas entidades pueden proporcionar a mayor corto plazo. Los equipos públicos más destacados pueden ser:

- Los orientados a la Atención temprana, llamados **Centro Regional de Coordinación y Valoración Infantil (CRECOVI)**, más centrado en atenciones tempranas, cuya función es “determinar si el menor presenta necesidades especiales originadas por deficiencias, alteraciones del desarrollo o riesgo de padecerlas y, (...), precisa de una intervención en las primeras etapas de la vida para potenciar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas” (Comunidad de Madrid, s.f.). Está reglado por el Decreto 5/2023, de 1 de febrero, del Consejo de Gobierno, que pone en marcha y esclarece la atención temprana en la Comunidad de Madrid.
- **Los Equipos Específicos**, que se centran en alteraciones del desarrollo, altas capacidades, trastornos, DEA, hiperactividad, déficit de atención o discapacidades como la motora, la auditiva y la visual.

- **El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General (EOEP)**, dividido por distritos, se encarga de la orientación tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria. El EOEP pretende “determinar las actuaciones de apoyo dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje o con altas capacidades” (Comunidad de Madrid, s.f.).

El fin de todos estos equipos y las actuaciones que desarrollan es cumplir con los derechos de los niños, recogidos en el Artículo 19 del BOCM de 22 de marzo, de Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid (2023), según el cual, “la consejería con competencias en educación seguirá desarrollando y promoviendo, programas de apoyo educativo y se promoverá acceso a medios y recursos informáticos tanto dentro como fuera del horario escolar cuando resulte necesario” (p.32).

#### **4.2. Características del caso único de estudio.**

La intervención está dirigida a un alumno de 11 años que actualmente se encuentra cursando 6º de primaria en un C.E.I.P. en el sur de Madrid y reside en la misma comunidad autónoma. El proyecto se enmarca en el ámbito de la prevención secundaria, al tratarse de una intervención dirigida a una dificultad de aprendizaje ya diagnosticada, en este caso la dislexia, ya desarrollada, pero no lo suficiente como para no poder evitar complicaciones y retrasar los efectos negativos y/o de riesgo que pueda tener en el individuo (Pérez, Ramos y Serrano, 2017).

En este ámbito de intervención es especialmente importante que las familias y/o docentes, así como especialistas cercanos al individuo, sean conscientes y conozcan los factores que afectan o ayudan a prevenir dicha DEA.

El individuo fue evaluado por primera vez con 6 años por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de la zona sur de Madrid, en el año 2017. Las pruebas psicopedagógicas realizadas en la exploración son las siguientes:

- **WPPSI-III** (Escala de Inteligencia de Weschler para Preescolar y Primaria). Prueba para evaluar la dimensión cognitiva. Consta de en 2 pruebas según rango de edad: de 2:6 a 3:11 años y de 4:0 a 7:3 años. Aporta un cociente intelectual (CI) del alumno (Gordon, 2004).
- **PLON-R** (Prueba de Lenguaje Oral Navarra-Revisada). Evalúa el lenguaje oral y su desarrollo en su forma, contenido y uso. El rango de aplicación de prueba está de entre 3 y 6 años. Su duración está en 12 minutos (Hogrefe TEA, 2023).
- **Registro Fonológico Inducido**. Durante 15 minutos se evalúan las peculiaridades del habla desde un punto de vista cualitativo, tanto en producción inducida de palabras como en repetición (Monfort y Juárez, 2010). Dirigido a alumnos entre 3 y 7 años, su propósito es evaluar la fonología.
- **Test de la familia**. Se trata de un test proyectivo que evalúa el estado emocional de un niño, con respecto a su adaptación al medio familiar. El alumno dibuja una familia y contesta una batería de preguntas. A continuación, se analiza a qué miembros de la familia ha dibujado, el orden, tamaño, color, proximidad de los miembros, detalles empleados, etc. Las respuestas a las cuestiones planteadas post-dibujo sirven para evaluar la afectividad y las emociones del individuo (Lluís-Font, 2006).
- **Pruebas pedagógicas no estandarizadas**. Entrevistas a los familiares y tutor del menor tutor/a.

Las conclusiones más significativas del informe psicopedagógico son:

- Alumno con Necesidades específicas de apoyo educativo por Dificultades de Aprendizaje por presentar rasgos compatibles con Dislexia:
  - Decodificación fonológica (exactitud lectora) y /o en el reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora).
  - Razonamiento verbal.
  - Expresión escrita y verbal.
  - Discriminación auditiva y apreciación de pseudopalabras.
  - Bajo nivel de vocabulario y ortografía.
  - Bajo rendimiento académico.

La siguiente evaluación que consta desde 2017, se realizó en junio de 2023. Los informes actuales muestran que las dificultades se han agravado, ya que en el ámbito emocional el individuo presenta una alta autopercepción de fracaso personal y dificultades de adaptación en el entorno escolar, familiar y social. Con respecto a su nivel en el ámbito de las dificultades específicas del lenguaje, sigue siendo deficiente.

El centro educativo ha comenzado en el curso 2022-2023 a realizar adaptaciones curriculares, considerándose esta actuación tardía y escasa, teniendo en cuenta que en el curso próximo el alumno comenzará la Educación Secundaria Obligatoria.

Es por ello por lo que la familia ha optado porque el alumno acuda a un centro psicopedagógico y logopédico, situado en el propio distrito de su residencia, un día a la semana durante 1 hora para trabajar la dislexia. El objetivo es no agravar más las dificultades en este ámbito hasta el punto en convertirse en una necesidad de intervención terciaria, sino que esta vaya decreciendo significativamente.

### 4.3. Desarrollo del plan de intervención.

#### 4.3.1. Objetivo general y cronograma.

El objetivo general a perseguir se centra en diseñar un programa de intervención específico para subsanar las dificultades en lectura vinculadas a dislexia. Como objetivos más específicos, se pretende:

- OE1: enseñar al individuo a afrontar su Dificultad Específica de aprendizaje (DEA) desde sus intereses y gustos apoyándonos en la gamificación.
- OE2: ayudar al control de emociones intrínsecas y extrínsecas, interpersonales e intrapersonales que regulen sus emociones y sentimientos.
- OE3: fomentar la motivación personal por unos logros intrínsecos que combatan el fracaso personal.

La Figura 8 muestra el cronograma. Consta de 3 fases: evaluación inicial, puesta en marcha de una programación que se llevará a cabo también a través del ABJ para reajustar el camino de la enseñanza-aprendizaje y evaluación final. Es muy importante destacar la necesidad de realizar una evaluación continua. Esta permitirá comprobar la evolución y su adaptación a la E.S.O., etapa caracterizada por grandes cambios emocionales y académicos.

### Figura 8

*Cronograma de la intervención.*

	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.
Programación	X			X	X			X			
Evaluación inicial		X									
Proyecto			X	X	X	X	X	X	X	X	
Evaluación continua							X				
Evaluación final											X

*Fuente.* Elaboración propia.

#### 4.3.2. Principios metodológicos de la intervención.

Los principios metodológicos generales que guiarán la intervención son el principio de prevención para contrarrestar las dificultades que ya han surgido, el principio del desarrollo o de potenciación de las características del alumno y el principio de individualización.

El cambio de etapa educativa puede ser realmente complejo y significativo para un individuo con problemas de relaciones sociales, afectivas y de personalidad, como es el presente caso. De este modo, a través del proyecto, además de trabajar la dislexia de manera individual, se intenta potenciar actividades de socialización secundaria, en la medida de lo posible, incentivando interacciones con otros usuarios del gabinete para hacer actividades lúdicas en grupo y que, de esta manera, todas las partes salgan beneficiadas.

La metodología y las estrategias tratarán de potenciar la dimensión emocional, tomando como referencias programas como el Educación Emocional de Renom (2003), que trata de potenciar tanto la dimensión cognitiva, como la psicológica, social y afectivo-emocional.

Además, se potenciará especialmente la dimensión motivacional, aspecto fundamental en la intervención en las DEA, como se ha justificado en el marco teórico. Se favorecerá que el individuo haga suyo el aprendizaje, que se sienta libre, confiado y se marque ritmos que, aunque sean revisables por la psicopedagoga, sean realistas para él, sin presiones, basándose en el conocimiento personal y el disfrute.

Desde esa perspectiva, la gamificación cobra gran sentido en esta intervención. “Aplicar la gamificación en las aulas es una estrategia cada vez más usada en contextos de aprendizaje formal, los profesionales de la enseñanza señalan beneficios y técnicas aprovechables en su uso” (Díaz, 2018, p. 11).



#### 4.3.3. Contenidos y actividades.

Se establecen 4 bloques de contenido y se programan 24 actividades de octubre a mayo. La duración de las actividades se determinará en función de su complejidad y de la implicación e interés del menor en ellas, pero se intentará que no exceda los 30 minutos para lograr mantener su atención y concentración. Según estudios como los de Chilina (2019, como se citó en Morocho, 2022), 30 minutos es la media que un individuo de unos 11 años podría mantenerse concentrado en una actividad.

Se combinarán en cada sesión nuevas actividades con otras ya realizadas, seleccionadas por el menor, combinado así el refuerzo y la adquisición de nuevas competencias.

A continuación, se detalla el esquema general que se sigue para programar las actividades, que estarán desarrolladas en el anexo 7.1 del presente estudio:

- Bloque I: adquisición y desarrollo del léxico y la semántica.
  - Actividad 1: Apoyo en la vida cotidiana.
  - Actividad 5: Interacción con el medio que nos rodea.
  - Actividad 9: Memorización.
  - Actividad 13: Comprensión lectora.
  - Actividad 17: Acentuación, puntuación y reglas ortográficas.
  - Actividad 21: Categorización semántica.
  
- Bloque II: gestión e inteligencia emocional.
  - Actividad 2: El diario.
  - Actividad 6: Autorregulación.
  - Actividad 10: Relación interpersonal.
  - Actividad 14: Habilidades sociales.
  - Actividad 18: Autoconciencia.
  - Actividad 22: Empatía.

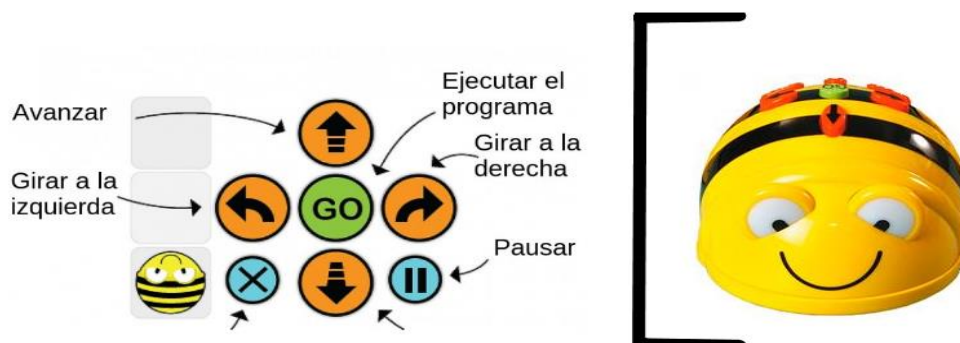
- Bloque III: dislexia.
  - Actividad 3: Técnicas de estudio
  - Actividad 7: Memoria y atención.
  - Actividad 11: Procesamiento lector.
  - Actividad 15: Discriminación visual y auditiva.
  - Actividad 19: Segmentación silábica.
  - Actividad 23: Conciencia léxica.
  
- Bloque IV: autoestima.
  - Actividad 4: Apoyo conductual.
  - Actividad 8: Trabajo contra el aislamiento.
  - Actividad 12: Funciones ejecutivas.
  - Actividad 16: Autorrespeto.
  - Actividad 20: Autoconocimiento.
  - Actividad 24: Autoestima.

También se propondrá al alumno escribir un diario, en el cual deba registrar sus emociones, sentimientos y/o dudas. Estas reflexiones podrían, si el alumno acepta, ser consultadas por el psicopedagogo, por si necesitase algún tipo de refuerzo.

Respecto a las herramientas enfocadas a la gamificación, se combinan juegos tradicionales, como el parchís, la oca o el bingo, con juegos de mesa, como son el *Monopoly* y el trivial, y con juegos de carácter más tecnológicos, como puede ser el robot BeeBot. Se trata de un robot programable de manejo muy sencillo, el cual permite mantener la atención y la motivación. La Figura 9 muestra sus funcionalidades.

## Figura 9

*BeeBot. Su uso y funcionalidades.*



*Fuente.* Adaptado del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (s.f.) y Ro-botica (2021).

### 4.3.4. Recursos.

- **Recursos materiales:** juegos diseñados *ad hoc*, atendiendo a cada bloque descrito en el apartado 6.6, aunque también encontraremos materiales disponibles en tienda como el *Intelect*, *Dobble*, *Palabrea*, *Blurble*, ... y similares.
- **Recursos tecnológicos:** un ordenador, Tablet, y software específico de carácter lúdico.
- **Recursos humanos:** será preciso contar con 1 psicopedagoga que guíe en todo momento el proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrezca *feedback* y asesoramiento. Tanto la familia como el tutor y especialistas del centro educativo al que acude, son los otros pilares sobre los que el individuo se apoyará en este proceso. Por ello, psicopedagoga, padres y colegio, deben trabajar de manera coordinada para ayudar a la mejora del bienestar y el conocimiento personal del menor, dialogando sobre aspectos extracurriculares, y manteniendo vivos los canales de comunicación que llevan al progreso y la oportunidad de avance (Ceballos y Saiz, 2019).

#### 4.4. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe contar con retroalimentación, que sirva de guía al propio individuo, permita conocer su evolución y si los objetivos marcados se están llevando a cabo con éxito o, en su defecto, hay aspectos a mejorar. Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez (2019) diferencian entre:

- **Evaluación del aprendizaje**, la cual muestra “si han alcanzado los resultados esperados y, ocasionalmente, para presentar en qué lugar se encuentran con respecto a otros” (p.176).
- **Evaluación para el aprendizaje**, orientada a “aportar al profesorado información para poder modificar y diferenciar las actividades de enseñanza y aprendizaje” así como “coordinar y orientar la enseñanza y los recursos, y aportar retroalimentación a los estudiantes para ayudarles a avanzar en su aprendizaje” (p.176).

- **Evaluación como aprendizaje:**

*se centra en el papel del estudiante como el conector determinante entre la evaluación y el aprendizaje” (...). Esto sucede cuando las personas monitorizan su propio aprendizaje y utilizan la retroalimentación de esta monitorización para realizar ajustes, adaptaciones e incluso grandes cambios sobre lo que comprenden. Ello requiere que el profesorado ayude a los estudiantes a desarrollar, practicar y a sentirse cómodos con la reflexión y con un análisis crítico sobre su propio aprendizaje (p.176).*

Según el momento en que se realiza la evaluación, Herrero-González, et al. (2021) diferencian entre:

- **Evaluación inicial:** orientada tanto al psicopedagogo para comprobar sus conocimientos previos sobre la dislexia, como al alumnado.

- **Evaluación continua o procesual:** ayuda a comprender y reflexionar sobre la información recopilada hasta el momento. Se suele realizar a mitad de la intervención para reorganizar el camino a seguir hasta la evaluación final del individuo, así como para comprobar si el especialista tiene que redirigir de nuevo el estudio y su formación acerca de la DEA, pues “no hay más ignorante que el que se piensa que todo lo sabe ya” (p. 540), es decir, un buen profesional no debe dejar nunca de formarse y adaptarse a los grandes avances que se dan en el mundo educativo en pleno siglo XXI.
- **Evaluación final:** recogida y análisis de los datos obtenidos para hacer una reflexión acerca de ellos. Nos referimos tanto la autoevaluación del alumno, como la del profesional que le ha acompañado en el proceso. En nuestro caso, una evaluación final podría ser una reevaluación del individuo.

En todos estos procesos, la observación se convierte en un gran aliado del especialista, en este caso el psicopedagogo, así como los mensajes de apoyo y ánimo que le pueda transmitir en el proceso, sin obviar los resultados obtenidos en las diferentes actividades desarrolladas. Combinando evaluación informal y evaluación formal en este proceso (Di Matteo, 2023). Los instrumentos diseñados pueden consultarse en el Anexo 7.2.

## 5. Conclusiones.

La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje del lenguaje conocida y normalizada en la sociedad. Sin embargo, su intervención aún sigue siendo muy limitada, llevando a fracasos significativos, tanto personales como académicos, en edades tempranas, debido a las numerosas dificultades que supone adaptar, curricularmente hablando, el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos que presentan estas dificultades.

Padecer dislexia abrumba, tanto al estudiantado como a su entorno, sintiendo que son diferentes y que no encajan “en la normalidad” marcada por una sociedad poco informada.

Realizar programas de intervención dinámicos y lúdicos, lejos de una educación tradicional, con verdadero interés por la dimensión emocional y personal, ayudará a cambiar y mejorar un proceso tan complejo y necesario como es la atención a diversidad.

Apoyarse en herramientas didácticas lúdicas e individualizadas puede ayudar a combatir los prejuicios, y a caminar en la dirección de la mejora de la calidad tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

En esta intervención de caso de estudio único, se pretende combatir la excesiva memorización, y potenciar el trabajo con la discriminación, expresión y razonamiento audio verbal, el trabajo grafomotor, la comprensión lectora y decodificación de fonema-grafema y pseudopalabras, así como cualquier proceso visual que afecte en la dislexia superficial, la omisión, adición o sustitución de letras o confusión de morfemas.

La gamificación puede cobrar un papel central en el proceso, abriendo un gran abanico de retos y desafíos, aunque su puesta en marcha suponga gran implicación por parte del psicopedagogo, tanto en la preparación de materiales como en la programación de actividades.

Así mismo, el psicopedagogo, junto con el centro educativo y la familia, deberán convertirse en los pilares fundamentales del menor, para apoyarle cuando sienta que no se están logrando los objetivos, creando un clima de seguridad y sinceridad, dando sentido a cada necesidad que aparezca, y ofreciendo *feedback* inmediato del resultado de sus acciones, para que el alumno pueda ratificar o cambiar su comportamiento y cogniciones.

La intervención en el ámbito emocional, en especial en la autoestima, es muy relevante. Los juicios de valor negativos a los que se enfrentan los niños que presentan dislexia favorecen el aislamiento personal, por lo que es necesario afrontarlo a tiempo. Se trata de que a partir del ABJ el individuo pierda el miedo a lo desconocido, comience a confiar en sí mismo y logre pequeñas metas y reconocimiento, tanto académico y personal.

## 6. Referencias.

- Aceña, J. M. (1995). *La dislexia, una deficiencia neurolingüística compleja: implicaciones didácticas*. Servicio de Publicaciones UCM , 7, 17-30.
- Advincula, L., Almirón, M., Caritas, I., Quispitupa, D. Rojas y Gutiérrez, R. (2014) Paradigmas psicodidáctico humanista y sus aplicaciones. *Revista Psicol Hered.* 9(1-2), 40-50.
- Aguinaga, G., Armentia, M. L., Fraile, A., Olangua, P. y Uriz, N. (2023) *PLON-R. Prueba de Lenguaje Oral Navarra-Revisada*. Hogrefe TEA. <https://web.teaediciones.com/plon-r-prueba-de-lenguaje-oral-navarra-revisada.aspx>
- Álvarez, L .V. y Correa, R. A. (2021). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión. *Tempus Psicológico* 4(1), 29-43. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.1.3373.2021>
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual os mental disorders*. [Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-V]. American Psychiatric Association, 39 <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bailón-Pilozo, J. A. y Bolívar-Chávez, O. E. (2022). Estrategias didácticas de gamificación para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con dislexia. *Polo del Conocimiento*, 7(9), 264-297.
- Banderas, A. (2017). *Niños sobreestimulados. Cómo educarlos con calma y protegerlos de los peligros que esconden las tecnologías*. Libros Cúpula.
- Belloch, A., Sandín, B. y Ramos, F. (2008). *Manual de psicopatología. Edición revisada*. McGraw-Hill.

- Bizama, M., Arancibia, B., y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23(1), 81-103.
- Botella, A. y Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos educativos*, 24, 253-269. <http://doi.org/10.18172/con.3576>
- Brandimarte, A. J. y Dias da Silva, J. M. (2022). A dislexia y os desafios da ciência no processo de aprendizagem e humanização: uma revisão de literatura. [La dislexia y los retos de la ciencia en el proceso de aprendizaje y humanización: una revisión bibliográfica]. *Ulakes j med*, 2(2), p.138-144. <https://doi.org/10.56084/ulakesjmed.v2i2.712>
- Carbonell, C. (2022). *Emociones desagradables II*. Cristic. Recuperado el 21 de junio de 2023 de <https://www.cristic.com/emociones-desagradables-ii/?portfolioCats=641%2C640%2C642>
- Carpio, A. (2007). *Propuesta de intervención psicopedagógica con vista a la mejora de la orientación en el contexto del Centro universitario de sancti spíritus*. [Tesis de maestría]. Universidad de Girona.
- Ceballos, N. y Saiz, Á. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP*, 30(2). 28-45.
- Cobos, A. (2015). Código deontológico de la Orientación Educativa en España. *Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España*, (1), 1-16.
- Código 21 (s.f.). Bee-Bot: robot infantil programable. *Departamento de Educación del Gobierno de Navarra*. <https://codigo21.educacion.navarra.es/autoaprendizaje/bee-bot-robot-infantil-programable/>



Cokitos (2021). *Pasapalabra para Niños*. Recuperado el 19 de junio de 2023 de <https://www.cokitos.com/pasapalabra-para-ninos/play/>

Colegio San José de Campilles. (s.f.). Método Pomodoro. Colegio San José. Recuperado el 20 de junio de 2023 de [https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fcolegiocampillos.com%2Ftodavia-no-sabes-como-elegir-modalidad-de-bachillerato-sigue-estos-consejos%2F&psig=AOvVaw0BgCk2C0tt1UbUyKrZ5Azx&ust=1687253909569000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQjRxqFwoTCMib9-OEz\\_8CFQAAAAAdAAAAABAE](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fcolegiocampillos.com%2Ftodavia-no-sabes-como-elegir-modalidad-de-bachillerato-sigue-estos-consejos%2F&psig=AOvVaw0BgCk2C0tt1UbUyKrZ5Azx&ust=1687253909569000&source=images&cd=vfe&ved=0CBEQjRxqFwoTCMib9-OEz_8CFQAAAAAdAAAAABAE)

Comunicarnos -A y L (2020) *Nubes de palabras*. Genially. Recuperado el 19 de junio de 2023 de [https://view.genial.ly/5e859baeba81d90dfb340609/presentation-nubes-de-palabras?fbclid=IwAR0LOoktu31\\_ATKAh64A\\_GMJs1WiC2nq8aHa7Ucg7wD04l2JNZeMMfeylKl](https://view.genial.ly/5e859baeba81d90dfb340609/presentation-nubes-de-palabras?fbclid=IwAR0LOoktu31_ATKAh64A_GMJs1WiC2nq8aHa7Ucg7wD04l2JNZeMMfeylKl)

Comunidad de Madrid (2022). *Tiempos de espera media. Procedimiento de determinación de la necesidad de atención temprana*. Servicios e información de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 20 de mayo de [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/servicios-sociales/dgapcd-le-procedimiento-at-enero\\_2022.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/servicios-sociales/dgapcd-le-procedimiento-at-enero_2022.pdf)

Comunidad de Madrid (s.f.). *Centro Regional de Coordinación y Valoración Infantil (CRECOVI)*. Servicios e información de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 20 de mayo de <https://www.comunidad.madrid/centros/centro-regional-coordinacion-valoracion-infantil-crecovi>

- Comunidad de Madrid (s.f.). *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. Servicios e información de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 20 de mayo de <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/equipos-orientacion-educativa-psicopedagogica>
- Conesa-Conesa, M. R., Herrera-Gutiérrez, E. y López-Ortuño, J. (2020). TDAH, problemas de lectoescritura y Teoría del Déficit Múltiple. En A. Díez y R. Gutiérrez, R. (Eds.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. (pp.560-574). Octaedro.
- Coomeva (07/02/2020). *¿Sabes reconocer la equidad?* Coomeva. Recuperado el 29 de mayo de 2023 de [https://www.coomeva.com.co/en\\_equidad/publicaciones/168350/sabes-reconocer-la-equidad/](https://www.coomeva.com.co/en_equidad/publicaciones/168350/sabes-reconocer-la-equidad/)
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer Educación.
- Cumbre de las Naciones Unidas (2021). *Los Sistemas Alimentarios de 2021*. Nuevas York: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Decreto 5/2023, de 1 de febrero, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 46/2015, de 7 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la coordinación en la prestación de la atención temprana en la Comunidad de Madrid y se establece el procedimiento para determinar la necesidad de atención temprana. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 29, de 3 de febrero de 2023. [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2023/02/03/BOCM-20230203-2.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2023/02/03/BOCM-20230203-2.PDF)
- Defior, S. (2020). Cuando aprender a leer se hace difícil: ¿causas? En A. Díez y R. Gutiérrez, R. (Eds.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. (pp. 14-35.). Octaedro.
- Del Río, E. M. (2018). Dificultades en el diagnóstico e identificación temprana en dislexia. *Publicaciones Didácticas*, (92), 513-525.

- Di Matteo, M. F. (2023). La evaluación de los aprendizajes desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Boletín SIED*, 7(4), 110-125.
- Díaz, N (2018): Gamificar y transformar la escuela. *Revista Mediterránea de comunicación*, 9(2). 61-73. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.12457>
- Dieltron Electrónica (2 de julio de 2018). *LAI Semáforo Nivel Ruido*. [Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=Ubq-POxiNK4>
- Díez, A. y Gutiérrez, R. (2020). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Octaedro.
- Escritores.org (2023). *Concursos literarios Teatro, Guion, Cómic, Álbum ilustrado*. Escritores.org. Recuperado el 21 de junio de 2023 de <https://www.esritores.org/concursos/concursos-1/concursos-teatro-guion>
- Fernández-Batanero, J.M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. ICT and Disability. Knowledge of the Special Education teachers. Aportaciones arbitradas. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 19-29.
- Flaticon (2023). *Iconos* Freepik Company S.L. Recuperado el 19 de junio de 2023 de <https://www.flaticon.es/>
- Flores, G., Fernández-Río, J., y Prat, M. (2019). Gamificando la didáctica de la educación física. Visión del alumnado universitario. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (en prensa).
- Gantier, N. A. (2022). La dislexia: una cuestión neuropsicológica y neuroeducativa. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 23(23), 127-148.
- García, A. (1999). *La psicopedagogía en la escuela pública de España 1970-1990*. Ediciones Universidad de Salamanca.

- García, E. (2022). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Ene*, 8, 25-45.
- García, J. (4 de mayo de 2019). *Forest, una app para desconectar del móvil y, de paso, ayudar a plantar árboles*. Xataka móvil. <https://www.xatakamovil.com/aplicaciones/forest-app-para-desconectar-movil-paso-ayudar-a-plantar-arboles>
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J.F., Martínez-Sánchez, J.A., & Cara-Muñoz, M.M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), 43-52.
- Garone, P. y Nesteriuk, S. (2019). Gamification and Learning: A Comparative Study of Design Frameworks. *Lecture Notes in Computer Science book series*, 11582, 473–487. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-22219-2\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-030-22219-2_35)
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32(1), 3-30.
- Gordon, B. (2004). The Weschsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, Third Edition (WPPSI-III). San Antonio, Tx: The Psychological Corporation. [Escala de Inteligencia de Weschler para Preescolar y Primaria. Tercera Edición (WPPSI-III) San Antonio, Tx: Corporación Psicológica]. *Canadian Journal of School Psychology*, 19(1-2), 205-220.
- Guías Nintendo (2010). *Minijuegos – Río abajo*. Nintendo. [https://www.guiasnintendo.com/2a\\_WII/wii\\_party/wii\\_party\\_sp/mj\\_rioabajo.html](https://www.guiasnintendo.com/2a_WII/wii_party/wii_party_sp/mj_rioabajo.html)
- Gutiérrez-Fresneda, R., y Díez, A. (2017). Componentes del lenguaje oral y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Álabe: Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 16, 1-15
- Herrera, E. (2015). *La dislexia de la alcachofa*. Dislexiadiscalculia.com. Recuperado el 25 de mayo 2023 de <http://dislexiaydiscalculia.com/la-dislexia-de-la-alcachofa/>

- Herrero-González, D., Manrique, J. C. y López-Pastor V. M. (2021). Incidencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física. *Retos*, 41, 533-543.
- Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. (pp. 175 – 196). Narcea.
- Institute of Play (2007). *An Introduction to Games and Learning*. An Institute of Play Reader.
- Kusuma, G. P., Wigati, E. K., Utomo, Y., y Putera Suryapranata, L. K. (2018). *Analysis of Gamification Models in Education Using MDA Framework*. *Procedia Computer Science*, 135, 385-392. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.187>
- Lluís-Font, J. M. (2006). *Test de la Familia. Cuantificación y análisis de variables socioculturales y de estructura familiar*. Davinci continental.
- López-Marí, M., San Martín-Alonso, A. y Peirats-Chacón, J. (2022). De los videojuegos a la gamificación como estrategia metodológica inclusiva. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-22.
- Manzano-León, A., Ortiz-Colón, A. M., Rodríguez-Moreno, J. y Aguilar-Parra, J. m. (2022). *La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: un estudio de revisión*. *Revista Espacios* 43(2). 29-45. 10.48082/espacios-a22v43n04p03
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*. 1-4.
- Martínez-Carrea, I, Martínez-Carrera, S y Alonso-Carnicero, C. (2018). *Importancia de la gamificación como recurso en la educación de adolescentes*. [Discurso]. Conferencia Proceedingg EDUNOVATIC, Vigo, España.

- Menéndez, M. E. (2019). *Neurociencia y odontología*. Dental Tribune. Recuperado el 24 de mayo de 2023 de <https://la.dental-tribune.com/news/hemisferios-cerebrales-neuronas-espejo-y-empatia/>
- Mieles-Pico, G. L., & Moya-Martínez, M. E. (2021). La gamificación como estrategia para la estimulación de las inteligencias múltiples. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 111-129.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022* (informe nº 47-19-065-6). Secretaría General Técnica.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2010) *Registro Fonológico Inducido*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Moreno, M. (2018). *Dislexia: Régimen jurídico*. Editorial DYKINSON.
- Morocho, N. P. (2022). *Estrategias lúdicas para potenciar la atención y el tiempo de concentración en estudiantes de 8 a 9 años de educación general básica de la unidad educativa Antonio Ávila Maldonado, año 2022*. [Tesis de maestría]. Universidad Politécnica salesiana.
- Mr. Juegos de mesa (2023). *Tragabolas*. Mr. Juegos de mesa. Recuperado el 19 de junio de 2023 de <https://www.mrjuegosdemesa.es/tragabolas/>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Nicholson, R. I. y Fawcett, A. J. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. MIT Press.
- Gayán, J. (2001). *La evolución del estudio de la dislexia*. *Anuario de Psicología*, 32(1), 3-30.

- Nogués, M., Hernández, L. y Sanjuán, M. (2020). Elementos facilitadores de la comprensión lectora en los libros ilustrados de no-ficción. *Análisis de Basura. Todo sobre la cosa más molesta del mundo* (2019), de Gerda Raidt. En A. Díez y R. Gutiérrez, R. (Eds.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. (páginas del capítulo pp.349-362). Octaedro.
- Oda, H. (2020). *La gamificación: una revisión sistemática y proyecto innovador con relación a la motivación y percepción subjetiva del esfuerzo*. [Trabajo de fin de máster]. Universidad de la Laguna.
- Peñafiel, M. (2023). ¿Qué es la dislexia? En Quintanal, J. y Sánchez-Huete, J. C. (Eds.), *La dislexia. Conocer y afrontar su problemática* (pp. 5-41) UNED.
- Peralta, C. (2023). Gamificación en la educación: experiencias de aplicación. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 11(1), 102-111. <https://doi.org/10.18259/acs.2023011>
- Pérez, A., Ramos, G. y Serrano, M. (2017). Acciones de prevención en acoso escolar utilizadas por docentes de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación* (2), 163-179. Doi: <https://doi.org/10.18172/con.2954>
- Pérez, M. C. (2020, 24 de febrero). *Encuentra la sílaba que sobra*. PT Aula. [Diapositivas de PowerPoint]. <https://docs.google.com/presentation/d/1UJAnHGz4-7CpMKPsfS4JHZxfGG3DnB5hCqi1T7NM2XA/edit>
- Pérez, M. C. (2023, 18 de mayo). *Juego para dislexia: Conciencia léxica*. PT Aula. <https://sites.google.com/view/aplicacionesaulaptorg/dislexia/conciencia-l%C3%A9xica>
- Piñuela, L. (2023). *No me llames bicho raro*. Laura Piñuela Martínez.

- Prestes, M., & Guimarães, M. (2017). Theories of Dyslexia: Support by Changes in Auditory Perception [Teorías sobre la dislexia: Cambios en la percepción auditiva]. *psicología: Teoría de Pesquisa*, 32, 1-9.
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 73-99. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20625>
- Psicología y mente (2021). *¿Cuáles son las partes del cerebro?* Psicología y mente. Recuperado el 23 de mayo de 2023 de <https://www.publico.es/psicologia-y-mente/cuales-son-las-partes-del-cerebro/>
- Ramírez-Aguirre, G., Gutiérrez-Cedeño<sup>1</sup>, M., León-Piguave, A., Vargas-Cruz, M., Cetre-Vásquez, R. (2017). Coordinación grafoperceptiva: incidencia en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 a 6 años de edad. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(22), pp. 40-47.
- Ramírez-Aguirre<sup>1</sup>, G., Gutiérrez-Cedeño<sup>1</sup>, M., León-Piguave, A., Vargas-Cruz, M., Cetre-Vásquez, R. (2017). Coordinación grafoperceptiva: incidencia en el desarrollo de la motricidad fina en niños de 5 a 6 años de edad. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(22), 40 - 47.
- Real Academia Española. (2014). Coma. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 19 de junio de 2023, de <https://dle.rae.es/coma>
- Real Decreto 1694/1995, de 20 de octubre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros concertados. *Boletín Oficial del Estado*, 287, de 1 de diciembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1995/10/20/1694>



Real Decreto Ley 4/2023, de 22 de marzo, de Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial del Estado*, 73, de 27 de marzo de 2023. [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2023/03/27/BOCM-20230327-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2023/03/27/BOCM-20230327-1.PDF)

Real Decreto Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 30 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Praxis.

Restrepo, G., & Calvachi-Galvis, L. (2021). Neuroeducación y aprendizaje de la lectura. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 15–21. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i2>

Reyero, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Tecnología, ciencia y educación. CEF*, 12, 111-127.

RO-BOTICA (2021). *Bee-bot. Robot infantil programable*. RO-BOTICA. <https://url.com>  
<https://codigo21.educacion.navarra.es/blog-2/>

Rodríguez, C, Ramos Navas-Parejo, M., Santos, M. J. y Fernández, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE: International Journal of New Education*, 3, 40-59.

Rubio, J. (2018). El consumo que les consume. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 55. DOI: [https://doi.org/10.33676/EMUI\\_nomads.55.09](https://doi.org/10.33676/EMUI_nomads.55.09)

Ruiz (s.f.). *Rueda sobre la autoestima*. Wordwall. Recuperado el 21 de junio de 2023 de <https://wordwall.net/es/resource/31854891/ruleta-sobre-la-autoestima>

- Ruiz-Pérez, L. M.; Ruiz-Amengual, A., y Linaza-Iglesias, J. L. (2016). Movimiento y lenguaje: Análisis de las relaciones entre el desarrollo motor y del lenguaje en la infancia. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*, 46(12), 382-398. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04603>
- Sánchez, M.R. (2011). *Procesos lectores sintácticos y semánticos en estudiantes de 3º y 4º grado de primaria en una institución educativa del Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Schwab, K. (2020). La Cuarta Revolución Industrial: una revolución venidera. *Futuro Hoy* 1(1). pp.6-10. <https://doi.org/10.52749/fh.v1i1.2>
- Serrano, J. M. y Pons R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 2-27.
- Silva, R., Gouveia, R. y Leal, C. (2021). Games based learning in accounting education – which dimensions are the most relevant? *Accounting Education*, 30(2), 1-29. 10.1080/09639284.2021.1891107
- Simon, H. (1986). The Information Processing Explanation of Gestalt Phenomena. *Computers in Human Behaviour*, 2, 241-255.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Texcotitla-Beltrán, E. (2020). Dislexia. *Protocolos de investigación*, 289, 1-8.
- VistaCreate (2023). *Peers*. Vistacreate. Recuperado el 21 de junio de 2023 de <https://create.vista.com/es/vectors/peers/>
- Wikipedia (2023). Simon (juego). *Fundación Wikimedia, Inc*. Recuperado el 19 de junio de 2023 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Simon\\_%28juego%29](https://es.wikipedia.org/wiki/Simon_%28juego%29)

Yara LS (15 de junio de 2020). *Juego de mesa para practicar los signos de puntuación.*

[Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0p2DQFC59uA>

Zuppardo, L., Rodríguez, A., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183.

## 7. Anexos.

### 7.1. Temporalización y actividades de la propuesta de intervención.

El siguiente cronograma recoge las actividades realizadas, de cada bloque, teniendo en cuenta el calendario académico y sus festividades.

**Figura 10**

*Cronograma de las actividades.*

Octubre	Actividad 1	Noviembre	Actividad 4	Diciembre	Actividad 8	Enero	Festivo
	Festivo		Actividad 5		Festivo		Actividad 10
	Actividad 2		Actividad 6		Actividad 9		Actividad 11
	Actividad 3		Actividad 7		Festivo		Actividad 12
Febrero	Actividad 13	Marzo	Actividad 16	Abril	Festivo	Mayo	Festivo
	Actividad 14		Actividad 17		Actividad 19		Actividad 22
	Actividad 15		Actividad 19		Actividad 20		Actividad 23
	Festivo		Festivo		Actividad 21		Actividad 24

*Fuente.* Elaboración propia.

(Bloque I) ACTIVIDAD 1: APOYO EN LA VIDA COTIDIANA.		
Duración	Espacio	Recursos
20 minutos cada parchís.	Aula del gabinete.	Individuo, psicopedagoga, parchís adaptado, dados y fichas.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar el vocabulario del individuo con palabras de su entorno e interés.</li> <li>• Reconocer las diferencias o similitudes en el valor de cada palabra.</li> <li>• Identificar el significado de cada palabra, tanto léxico como semántico.</li> </ul>		



**SINÓNIMOS**

*Fuente. Elaboración propia.*

(Bloque II) ACTIVIDAD 2: EL DIARIO.

Duración	Espacio	Recursos
Todo el curso académico.	Todo espacio es válido.	El propio individuo.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar al individuo a conocerse mejor y sus metas.</li> <li>• Aprender a gestionar las emociones partiendo de que es la educación emocional.</li> <li>• Mejorar el pensamiento crítico.</li> </ul>		

### Desarrollo

Elemento de uso personal en el que el individuo anotará como se siente, si le atormenta alguna cuestión, si ha sufrido dificultades a lo largo del día tanto en el ámbito personal como académico. Puede decorarlo y distribuirlo a su uso y disfrute.

Además, se colaborará con la familia para que, entre la psicopedagoga y ellos, vayan descubriendo la coraza que posee el individuo a la hora de revelar sus emociones y pueda sentirse a gusto para leer el contenido del diario en caso de que él quiera. De esta forma, se intentarán dar respuestas a sus dudas y preguntas.

En esta primera sesión, además de explicarle todo lo anterior, crearemos la primera hoja del diario, normas, decoración y se resolverán las dudas que se tengan al respecto.

#### (Bloque III) ACTIVIDAD 3: TÉCNICAS DE ESTUDIO.

Duración	Espacio	Recursos
55 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo, psicopedagoga y materiales para escribir.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender la importancia de organizar y planificar el tiempo de estudio.</li> <li>Aprender formas productivas de emplear el tiempo en una actividad.</li> <li>Focalizar la memoria, la atención y la percepción de contenidos a interiorizar.</li> </ul>		

## Desarrollo

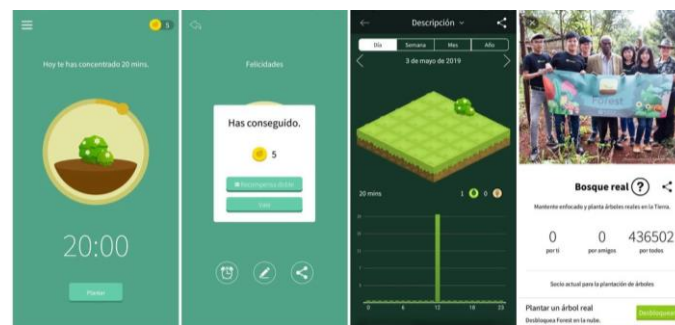
Aunque la intervención se centra en la gamificación, una buena organización del estudio y planificación personal va a ayudarle a trabajar su espacio y la preparación de la nueva etapa educativa a la que se enfrenta.

Es por ello que, una sesión, la dedicaremos a la planificación de técnicas de estudio partiendo de lo que el individuo hace hasta donde queremos que llegue.

Se comenzará indicándole diferentes formas de las que deberá de elegir las que más le gusten, como puede ser el subrayado, los resúmenes o mapas, los cuadros comparativos, la mnemotécnica, ... todo ello lo combinaremos con la APP “Forest”, la cual es una app para el móvil o Tablet la cual se compone de un temporizador para bloquear el móvil durante el tiempo que se le indique y, mientras, crece un árbol. Cuantas más veces intentemos desbloquear el móvil durante el tiempo que está el temporizador puesto, menos crece nuestra planta. Además, es una acción solidaria porque, los árboles que se planten contribuyen a una acción solidaria la cual contribuye para reforestar partes del mundo que se han quemado o han sido taladas en la vida real. De esta forma, empatizaremos con el mundo y nos ayudará a mantenernos concentrados.

### Figura 12

*App Forest.*



*Fuente:* García (2019).



Por otro lado, usaremos el método Pomodoro, el cual se compone de ciclos de estudio con intervalos de descanso de 5 minutos. Este método, ayuda a la focalización en la tarea, reduce el cansancio al ser ciclos que no sobrepasan los 30 minutos por lo que no pierden la concentración y, al poner toda la atención en lo que se está haciendo, aumenta la productividad.

### Figura 13

*Método Pomodoro.*



*Fuente:* Colegio San José de Campillos (s.f.).

#### (Bloque IV) ACTIVIDAD 4: APOYO CONDUCTUAL.

Duración	Espacio	Recursos
Todo el curso académico.	Aula del gabinete.	Individuo, caja, bolas y sus correspondientes retos.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener beneficios conductuales a largo plazo.</li> <li>• Motivar al pensamiento crítico, la empatía y la destreza emocional.</li> <li>• Incrementar las conductas positivas ante una DEA como es la dislexia.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>En esta sesión se explicará en que consiste la caja de los retos. Y es que, al finalizar la actividad planeada para cada día se abrirá el juego de los retos.</p>		

Este consistirá en coger una bola, con los ojos cerrados, de una caja misteriosa, y realizar lo que nos pone dentro. Todos los retos comienzan igual “la caja dice...”, recreando el tradicional juego “Simon dice”. Como desde esta sesión al final del curso académico quedan 20 sesiones, en la caja encontraremos 20 retos:

1. La caja dice... escribe un relato en el que estes ayudando a un amigo a resolver un problema. ¿Cómo os sentís? ¿Cuál es el problema? ¿Por qué lo tiene?
2. La caja dice... lee unos trabalenguas lo más rápido que puedas.
3. La caja dice... escribe en un papel tu receta favorita detallando los ingredientes y los pasos a seguir.
4. La caja dice... sueña con tu lugar favorito, ¿cómo te sientes? ¿hay mucha gente o estas solo? ¿te gustaría estar allí ahora mismo?
5. La caja dice... ¿qué tal te va en el colegio? ¿a qué juegas en el recreo? ¿tienes muchos amigos?
6. La caja dice... cuenta dos chistes y una adivinanza.
7. La caja dice... imagina que estas en una tienda y ves una camiseta que te gusta mucho. ¿Qué harías para que tu madre te la comprara?
8. La caja dice... describe, con 3 adjetivos, las cosas que no te gusten de ti, y con otros 3, las cosas que más te gusten de ti.
9. La caja dice... dibuja en un papel que has hecho hoy, ¿cómo te has sentido?
10. La caja dice... baila la siguiente canción como si nadie te viese, disfruta, ama lo que haces y siéntete libre.
11. La caja dice... vamos a sentarnos y vamos a intentar relajar todas las partes de nuestro cuerpo al son de las olas del mar. Primero relajamos los pies y vamos subiendo por las piernas, los brazos, la tripa y, por último, la cabeza. No pienses en nada.

12. La caja dice... escribe 5 palabras que tengan B y 5 que tengan G y haz una frase con cada una de ellas.
13. La caja dice... escribe un mensaje a quien tú quieras dando las gracias por ser tan bueno contigo.
14. La caja dice...que pesa más, ¿un kilo de hierro o un kilo de paja?
15. La caja dice... ¿Dónde colocamos los dos puntos en una oración? ¿y los puntos suspensivos? ¿y el punto y final? Escribe en un papel un breve fragmento y úsalos en él.
16. La caja dice... ¿ayudas en las tareas domésticas de casa? ¿cómo te hace sentir ayudar a mamá y a papá a tener todo recogido y pasar tiempo juntos?
17. La caja dice... dibújate a ti con tu familia. Después, píntale un marco alrededor. ¡Qué cuadro más bonito para poner en casa!
18. La caja dice... El padre de María tiene 5 hijas, Mala, Mela, Mila, Mola y, ... ¿cómo se llama la 5ª hija?
19. La caja dice... cuando vea a un compañero haciendo daño a otro, ¿qué hago? ¿cómo me siento? ¿cómo se pueden sentir ellos?
20. La caja dice... crea tu propio reto.

**Figura 14***Caja de los retos.**Fuente: elaboración propia.*

Es por ello que esta sesión servirá para hablar de qué se cree que es un reto, que se espera de la actividad, se decorará la caja y se abrirá la primera bola.

(Bloque I) ACTIVIDAD 5: INTERACCIÓN CON EL MEDIO QUE NOS RODEA.

Duración	Espacio	Recursos
20 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo y ordenador.

Objetivos

- Adquirir vocabulario para interactuar con el medio que rodea al individuo.
- Interaccionar con la lectura y la comprensión escrita, dificultades de dislexia.
- Mostrar interés y curiosidad por la ortografía y el buen uso de las palabras.

### Desarrollo

Se realizará el “Pasapalabra para niños” de Cokitos (2021). En él, irán apareciendo una batería de preguntas acorde con la letra correspondiente. La respuesta deberá ser escrita de forma correcta, atendiendo a si es singular o plural y la acentuación.

#### Figura 15

*Pasapalabra en formato digital.*



*Fuente:* Cokitos (2021).

### (Bloque II) ACTIVIDAD 6: AUTORREGULACIÓN.

Duración	Espacio	Recursos
Todo el curso académico.	Aula del gabinete.	El propio individuo y luces de colores.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar al control de emociones intrapersonales que regulan las emociones.</li> <li>• Aprender a mantener un equilibrio interno entre el control y la ira de uno mismo.</li> <li>• Pensar en las consecuencias de nuestros actos, tanto buenos como malos.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>Esta actividad se encontrará en la sala del gabinete en plena disposición tanto para el especialista como para el menor. Se compone de un semáforo de luces las cuales, si se presionan, se encienden.</p>		

Se usará cuando se acceda a las sesiones para ver como entra el alumno y durante las actividades por si existiese algún bloqueo, parar, pensar y solucionar el problema. Es cierto que es un método de bastante uso si el alumno no quiere interactuar verbalmente pues, es una vía de decir lo que siente a través de sus acciones. Así nos transmitirá si se encuentra nervioso o no puede gestionar lo que siente (color rojo), y se intentará aplicar una solución a través de la relajación, el reflexionar y en no actuar con malas consecuencias, para llegar al color verde, pues luego nos arrepentiremos de nuestros actos al podernos la frustración si algo no sale bien o no nos gusta. Por lo que se intenta buscar la calma a través de acciones autorreguladoras.

### Figura 16

Semáforo de los sentimientos.



Fuente: Dieltro Electrónica (2018).

### (Bloque III) ACTIVIDAD 7: MEMORIA Y ATENCIÓN.

Duración	Espacio	Recursos
30 minutos.	Aula del gabinete.	El propio individuo, <i>memory</i> y rotulador de pizarra.

### Objetivos

- Reforzar la memoria a corto y largo plazo para trabajar la dislexia.
- Potenciar la concepción espacial y la atención.
- Discriminar usando la memoria del trabajo para combatir la DEA.

### Desarrollo

*Memory* en el cual se unirán las palabras correctas con el *Tick* verde si se encuentran bien escritas y las palabras con omisiones o alteraciones en sus fonemas, se unirán con el aspa roja.

**Figura 17**

*Memory para individuos con dislexia.*

Cafetera	✓	Enchufe	✓	Mariposa	✓
Catefera	✗	Esfuche	✗	Marisopa	✗
Furgoneta	✓	Mesa	✓	Ratón	✓
Fregoneta	✗	Meza	✗	Gatón	✗

*Fuente.* Elaboración propia

(Bloque IV) ACTIVIDAD 8: TRABAJO CONTRA EL AISLAMIENTO.		
Duración	Espacio	Recursos
55 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo, psicopedagoga, Tablet, app “anti-aislamiento”.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proteger los sentimientos intrínsecos de las personas más vulnerables.</li> <li>• Comprender la importancia de la socialización y sus consecuencias.</li> <li>• Animar a la exposición de los sentimientos y sus beneficios interpersonales.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>App de creación propia con una estructura de aceptación o descarte, deslizando la imagen a la izquierda para indicar que es una acción negativa, y a la derecha si es positiva, las circunstancias descritas en cada viñeta. Algunos ejemplos nos los muestra la figura 18:</p>		
<p><b>Figura 18</b></p> <p><i>App Anti-aislamiento.</i></p>		







Fuente: elaboración propia a partir de Vistacreate (2023).

(Bloque I) ACTIVIDAD 9: MEMORIZACIÓN.		
Duración	Espacio	Recursos
45 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo y juego del "Simón Dice".
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar al individuo a conocerse mejor y sus metas.</li> <li>• Aprender a gestionar las emociones.</li> <li>• Mejorar el pensamiento crítico.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>Partiendo del tradicional juego "Simón Dice", crearemos nuestro propio juego de luces colocando encima de cada una, una letra (b-v, g-j, r-rr, y-ll-i, h- sin h, y m-n). El</p>		

individuo se sentará enfrente del aparato y la psicopedagoga irá leyendo una batería de palabras.

Dependiendo de cómo crea que se escribe tocará un color u otro. Como no entran todos los morfemas a la vez, pues solo disponemos de 4 colores, se irán rotando cada 10 minutos las letras. Por ejemplo, si en la primera ronda las letras colocadas eran la B-V y G-J, en la segunda ronda las cambiaremos por M-N y R-RR.

De esta forma tendrá que memorizar a la vez que agudizar el oído para discriminar los sonidos fonológicos.

### Figura 19

“Simón dice ...”.



Fuente: Wikipedia (2023).

#### (Bloque II) ACTIVIDAD 10: RELACIÓN INTERPERSONAL.

Duración	Espacio	Recursos
55 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo, psicopedagoga, Nintendo switch y juego <i>Animal Crossing</i> .

### Objetivos

- Definir el concepto de relaciones y habilidades sociales.
- Comprender la importancia de la sociabilización para una buena gestión emocional.
- Explicar la importancia de la comunicación y el respeto ante el trato interpersonal.

### Desarrollo

Cumplimiento de unos retos marcados previos al juego *Animal Crossing* (el cual el individuo ya sabe su funcionamiento puesto que lo tiene en casa).



Su principal función será comprender que el socializar no tiene por qué ser una acción negativa, que el llevarlo en marcha puede tener beneficios personales como la gratificación, el obtener recompensas como no ir a hacer ejercicio solo, o escuchar a los demás para que estos puedan desahogarse y pedirte consejo y visión de un problema dado.

Es por ello que se trabajarán conductas de comunicación a través de la realización de retos como:

- Hazte amigo de 10 personas.
- Ve a una fiesta de cumpleaños.
- Habla con algún habitante nuevo del pueblo y regálale una fruta de bienvenida.
- Se el consejero de tus amigos.
- Alegra el día a un vecino que esté pasando por un mal momento.

Todas estas acciones serán anotadas en un cuaderno y deberán irse justificando las acciones realizadas para comprender por qué hemos actuado de la forma en la que lo hemos hecho.

Es importante comprender que la gamificación, aparte de que se usan las tecnologías, son una forma de abrirnos al mundo que nos rodea y adaptarnos a él, incluso nos servirán de simulacro de acciones si nos encontramos con individuos muy tímidos o con muchos miedos.

(Bloque III) ACTIVIDAD 11: PROCESAMIENTO LECTOR.		
Duración	Espacio	Recursos
25 minutos.	Aula del gabinete.	El propio individuo, Tablet, hoja y papel.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar conocimientos y vocabulario para trabajar la dislexia.</li> <li>• Intentar agilizar la habilidad lectora y su procesamiento.</li> <li>• Razonar sobre la lectoescritura y su función en la DEA.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>El juego, creado por Pérez (2020), en su página PT Aula de recursos para la elaboración de A.C.I.S., consiste en componer palabras, leyendo las sílabas que nos muestran teniendo en cuenta que sobra una, por lo que hay que tener mucho cuidado con la percepción visual y el procesamiento lector.</p> <p>Una vez encontradas las sílabas válidas, se escribirán las respuestas en una hoja para comprobar, <i>a posteriori</i>, si realmente la palabra formada era la que estábamos buscando realmente.</p>		
<p><b>Figura 20</b></p> <p><i>Juego de procesamiento lector.</i></p>		
<div style="text-align: center;">  <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 20px;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; display: flex; gap: 5px;"> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> <div style="width: 20px; height: 20px;"></div> </div> <div style="margin-top: 20px; border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; display: flex; flex-direction: column; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="font-family: cursive;">sa</div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="font-family: cursive;">re</div> <div style="font-family: cursive;">fre</div> </div> </div> </div>		
<p><i>Fuente:</i> Pérez (2020).</p>		

(Bloque IV) ACTIVIDAD 12: FUNCIONES EJECUTIVAS.		
Duración	Espacio	Recursos
55 minutos.	Aula del gabinete.	El propio individuo, papel y pinturas.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar las funciones asegurando un aprendizaje acorde a la dislexia.</li> <li>• Intervenir en las capacidades de razonamiento de una persona con DEA.</li> <li>• Desarrollar habilidades de razonamiento y atención en la comprensión lectoescritora.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>Se creará un comic ilustrado por el individuo, inspirados en el cuento de “no me llames bicho raro” de Piñuela (2023). La idea principal es contar la historia del aislamiento social desde la visión de un niño para otros niños. Para darle más visibilidad, se mandará a posteriori al concurso literario Infantil y Juvenil movido por Escritores.org (2023).</p> <p>Se atenderán las funciones ejecutivas como el razonamiento, la toma de decisiones, el control de los impulsos, la sucesión de acciones y la planificación de estas, siempre atendiendo a la coherencia, la cohesión y la adecuación al contexto y las circunstancias.</p>		

(Bloque I) ACTIVIDAD 13: COMPRENSIÓN LECTORA.		
Duración	Espacio	Recursos
30 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo, psicopedagoga, bingo adaptado, bolitas del bingo con verbos, fichas.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber discriminar el vocabulario sin errores gramaticales.</li> <li>• Comprender los diferentes tiempos verbales y sus conjugaciones.</li> <li>• Utilizar los verbos para comprender las acciones cotidianas del quehacer diario.</li> </ul>		

## Desarrollo

Se llevará a cabo un bingo alternativo donde, en vez de números, se sacará dentro del bombo tiempos verbales conjugados de los tres tipos de conjugaciones verbales.

A medida que vayan saliendo, se tachará, poniendo una ficha encima, el tiempo verbal si este se encuentra en nuestro tablero y, debajo del mismo, escribiremos el verbo conjugado).

Cuando tapemos las 6 formas que tenemos en nuestro tablero, diremos: ¡BINGO!

Un ejemplo de cada tipo de tablero sería la figura 20:

### Figura 21

*Bingo de los verbos.*

INDICATIVO

	Pretérito anterior	Futuro compuesto	
	Presente		Pretérito pluscuamperfecto
Condicional perfecto		Pretérito perfecto simple	

Pretérito anterior: \_\_\_\_\_  
 Futuro compuesto: \_\_\_\_\_  
 Presente de indicativo: \_\_\_\_\_  
 Pretérito pluscuamperfecto: \_\_\_\_\_  
 Condicional perfecto: \_\_\_\_\_  
 Pretérito perfecto simple: \_\_\_\_\_

SUBJUNTIVO Y FORMAS NO PERSONALES

Infinitivo: \_\_\_\_\_  
 Gerundio: \_\_\_\_\_  
 Participio: \_\_\_\_\_  
 Presente de subjuntivo: \_\_\_\_\_  
 Pretérito perfecto compuesto: \_\_\_\_\_  
 Pretérito imperfecto: \_\_\_\_\_

*Fuente:* elaboración propia.

(Bloque II) ACTIVIDAD 14: HABILIDADES SOCIALES.		
Duración	Espacio	Recursos
55 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo, otro cliente del gabinete, Wii, televisor y juego <i>Wii Party</i> .
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir el disfrute por una interacción con agentes externos.</li> <li>• Intentar relacionar lo emocional con lo social, dándole significado a esta.</li> <li>• Potenciar las relaciones interpersonales gratificantes.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>En esta actividad compartiremos sesión con otro individuo que comparten diagnóstico al padecer ambos dislexia, pero tiene mejor resolución social y de comunicación.</p>		



Lo que se pretende es que motive e incentive a nuestro caso único de estudio a la hora de comunicarse, haciéndole preguntas, manteniendo una conversación, aprovechando la fortaleza de la capacidad extrovertida del nuevo miembro.

En ningún lado se dejará solaparse la timidez o el hablar demasiado, puesto que la psicopedagoga estará durante toda la sesión observando e incentivando a dicha interacción.

Con respecto a la actividad, se ha escogido el *Wii Party* porque se compone de minijuegos de pareja donde la cooperación es clave en muchos de ellos, así como el diálogo, por ejemplo, en el descenso de un barranco, como nos muestra la figura 22, para no chocar la barca con las piedras y hundirla, o en una prueba donde deben equilibrar una balanza para no caer al vacío, ...

### Figura 22

*Wii party, descenso del barranco.*



Fuente: Guías Nintendo (2010).

### (Bloque III) ACTIVIDAD 15: DISCRIMINACIÓN VISUAL Y AUDITIVA.

Duración	Espacio	Recursos
25 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo, psicopedagoga, dominó adaptado, bolígrafo de pizarra.

### Objetivos

- Desarrollar la memoria auditiva para potenciar las habilidades lectoescritoras del individuo.
- Emplear el juego como elemento dinamizador del aprendizaje.
- Identificar, de manera discriminativa, los diferentes sonidos de los fonemas dificultosos para las personas con dislexia.

### Desarrollo

Baraja con piezas visuales de dominó en las que se deberá de escribir la letra conveniente en los huecos libres, e ir siguiendo la dinámica de un dominó normal como describe la actividad.<sup>6</sup> Gracias a la destreza de los individuos por detectar los sonidos, y la capacidad lectora, se creará un clima de distinción y detección de la escritura correcta de cada palabra.

**Figura 23**

*Dominó para trabajar la discriminación auditiva y visual para dislexia.*



*Fuente:* elaboración propia.

(Bloque IV) ACTIVIDAD 16: AUTORESPEO.		
Duración	Espacio	Recursos
50 minutos.	Aula del gabinete.	El propio individuo, cuento “Abecé de Yoga para niños”, esterilla.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las limitaciones de nuestro cuerpo.</li> <li>• Saber enlazar las emociones con las acciones que realizamos.</li> <li>• Comprender que las acciones tienen consecuencias en el ámbito emocional.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>Crearemos un teatro en el que se representará una escena que engloba una acción cotidiana del individuo, principalmente del ámbito de la comunicación y la interacción con otros individuos.</p> <p>El autorrespeto cobra una gran relevancia en estas acciones puesto que nos invita a comprender las decisiones que tomamos en determinadas circunstancias sin que nos dañe a nosotros como persona. Por ejemplo, pensar en nuestro beneficio propio, en lo que nos gusta, elegir lo que más cuide nuestra salud, tanto mental como física, ... y sobre todo que refuerce nuestra autoestima gracias a ese respeto.</p> <p>Tras la recreación del teatro, terminaremos haciendo una sesión de yoga, para conectar con nuestro yo interior y darle las gracias por guiarnos en el buen camino, de la certeza y la razón, aunque a veces se vea superado por lo emocional.</p> <p>Para ello, usaremos el cuento Abecé de yoga para niños de Power (2011), en el cual, a través del abecedario, se va contando una historia con diferentes posiciones de yoga que realizaremos sobre una esterilla. Cabe destacar que, aunque este cuento, aunque está orientado para alumnos de infantil, se hará una adaptación para un alumno de 11 años y a su situación personal de carencia de relaciones sociales y poco control de las emociones.</p>		

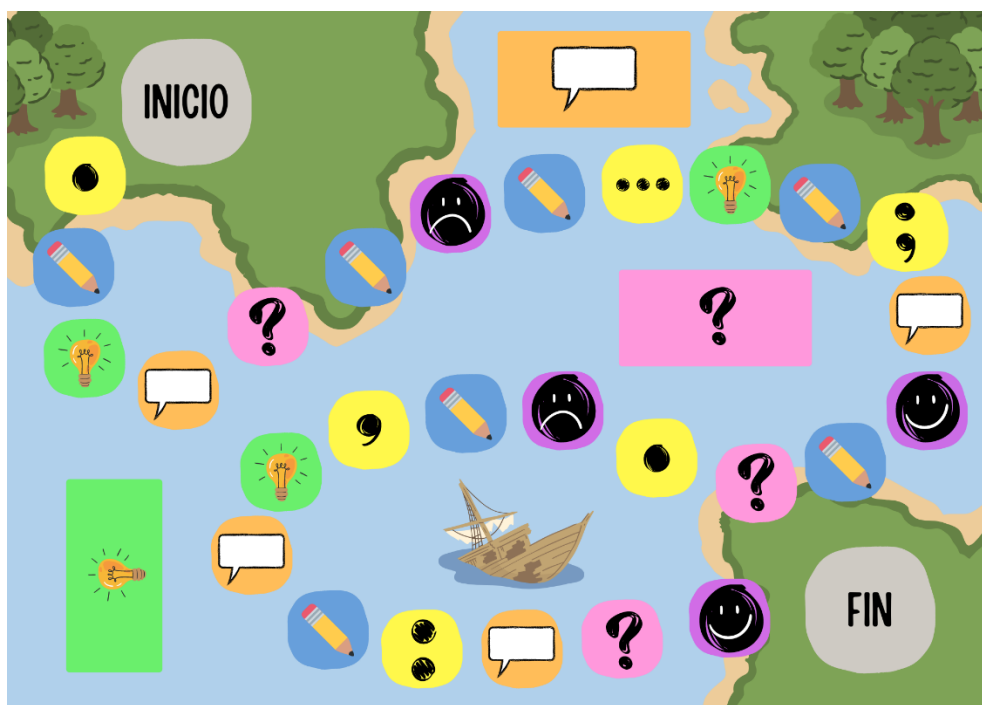
(Bloque I) ACTIVIDAD 17: ACENTUACIÓN, PUNTUACIÓN Y REGLAS ORTOGRÁFICAS.		
Duración	Espacio	Recursos
55 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo, psicopedagoga, tablero, tarjetas, papel, lápiz, dado y fichas.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la ortografía a través del juego.</li> <li>• Saber usar correctamente el vocabulario para trabajar la dislexia.</li> <li>• Corregir alteraciones ortográficas que se haya interiorizado de manera errónea.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>El juego de mesa pone en práctica los signos de puntuación y reglas ortográficas a través de un tablero y un manual de respuestas, por lo que mínimo debe haber dos participantes (en este caso el individuo y la psicopedagoga).</p> <p>El juego comienza avanzando por el tablero tirando un dado y, dependiendo de la casilla en la que caiga, se cumplirán unos u otros retos.</p> <p>Las casillas que nos encontramos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Casilla amarilla:</b> se proporciona un texto y debe poner los puntos, comas, punto y coma, puntos suspensivos o dos puntos donde corresponda según la casilla en la que haya caído.</li> <li>• <b>Casilla azul:</b> se proporciona un texto y debe poner las tildes, mayúsculas o minúsculas y demás reglas ortográficas que crea conveniente.</li> <li>• <b>Camilla verde:</b> debe detectar los signos de puntuación mal colocados.</li> <li>• <b>Casilla naranja:</b> se lee la definición de una regla ortográfica y debe decir a que corresponde, por ejemplo: “signo de puntuación (,) que se emplea para separar elementos dentro de la oración, para encerrar incisos o aclaraciones, para señalar</li> </ul>		

omisiones, etc.; normalmente indica una pausa breve dentro de la frase” (Real Academia Española, 2014). A lo que se respondería con: coma.

- **Casilla rosa:** se agarra una tarjeta rosa y se debe decir si la oración está bien escrita, o no. En caso de que no, deberá de reescribirla en una hoja de manera correcta.
- **Casilla morada:** si se cae sobre esta casilla, pueden pasar dos cosas. Si encontramos una carita contenta es que debes avanzar tantas casillas como el número que te haya salido en el dado. Por lo contrario, si es una carita triste, se retrocederá tantas casillas como indique el dado. Por ejemplo, si al tirar el dado y caer en esta casilla, ponía un 3, adelantamos, o retrocedemos, 3 casillas.

**Figura 24**

*Tablero de las reglas ortográficas y la acentuación.*



*Fuente:* Elaboración propia a partir de Canva (2023) y Yara LS (2020).

Ejemplo de las tarjetas es la figura 25:

**Figura 25**

*Ejemplo de las tarjetas del tablero.*



*Fuente:* Elaboración propia.

(Bloque II) ACTIVIDAD 18: AUTOCONCIENCIA.		
Duración	Espacio	Recursos
30 minutos.	Aula del gabinete.	El propio individuo y ordenador.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a normalizar emociones que no están definidas.</li> <li>• Comprender lo que sentimos de manera intrínseca debido a situaciones externas.</li> <li>• Intentar focalizar nuestras fortalezas y debilidades partiendo de las emociones.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>Entendiéndose a la autoconciencia como la capacidad de percibir como nos sentimos nosotros mismos, y reflexionar sobre ello, encontramos en el presente juego diferentes situaciones de nuestro día a día en las que deberemos de indicar como nos sentimos y, en voz alta, justificarlo. Es normal que empatizando con el recuerdo afloren las emociones, por lo que las dejaremos fluir para comprender exactamente por qué las sentimos y que es</p>		

normal. Gracias a Carbonell (2022) y su recopilación de actividades de emociones, encontramos una patrocinada por el programa *Emociona* de la Caixa, se han creado situaciones virtuales para ello. La actividad consiste en pinchar en las emociones que nos ofertan en el listado de la derecha y que concuerden con lo que hemos sentido en las escenas planteadas como celos por los hermanos, en una regañina por habernos portado mal, .... Un ejemplo sería la figura 26:

### Figura 26

*Ejercicio de autoconciencia.*



*Fuente:* Carbonell (2022).

Después nos muestra técnicas para entrar en calma, como las respiraciones, y tendremos que volver a escoger, del listado que nos muestran, a que pensamientos deberíamos de recurrir para afrontar la situación, como en la figura 27:

**Figura 27**

*Ejercicio de pensamiento lógico de autoconciencia.*

**PASO 3** ¿QUÉ PENSAMIENTOS CREÉIS QUE PUEDEN AYUDAR A ESTE NIÑO A AFRONTAR LA SITUACIÓN?

Pienso que:



debería tranquilizarme

a lo mejor tienen razón

pueden confiar en mí

si no puedo convencerles, ya habrá otra ocasión

no tiene tanta importancia

otros pensamientos

Escoged uno o dos pensamientos positivos

ATRÁS CONTINUAR

Fuente: Carbonell (2022).

(Bloque III) ACTIVIDAD 19: SEGMENTACIÓN SILÁBICA.

Duración	Espacio	Recursos
30 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo y ordenador.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las sílabas de una palabra usando el procesamiento mental.</li> <li>• Entender la importancia de la sucesión de fonemas y sílabas para trabajar la dislexia.</li> <li>• Comprender las habilidades lingüísticas usando la competencia digital.</li> </ul>		



### Desarrollo

Deberemos ordenar las sílabas para formular la palabra correcta encontrando, primeramente, la sílaba inicial para ir, mediante en ensayo-error, mostrando posibles combinaciones. Una vez descubierta la palabra, se unirá con la imagen correspondiente.

Se partirán de palabras más sencillas y, a medida que se vaya cogiendo la dinámica del ejercicio, la complejidad de las palabras irá aumentando.

Para ello, recurriremos al juego “nubes de palabras” de Comunicarnos-AyL (2020) creado con la aplicación *genially*.

#### **Figura 28**

*Segmentación silábica.*



*Fuente:* Comunicarnos-AyL (2020).

#### (Bloque IV) ACTIVIDAD 20: AUTOCONOCIMIENTO.

Duración	Espacio	Recursos
35 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo, psicopedagoga y ordenador.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender a reconocer y aceptar nuestras debilidades y fortalezas.</li> <li>Mejorar nuestra autoestima.</li> <li>Conocer aquellos aspectos de nuestra vida en los que queremos hacer cambios.</li> </ul>		

## Desarrollo


La ruleta de la suerte es un programa de la televisión en el cual, al tirar la ruleta caen en una cifra para poder decir una letra y completar un panel. Sin embargo, en nuestro caso lo extrapolaremos a lo digital gracias a la ruleta de Ruiz (s.f.), la cual cambia los números por preguntas de autoconocimiento personal, ayudándonos a ver los aspectos más positivos de uno mismo y de los cuales, probablemente, nunca nos habíamos parado a pensar.

### Figura 29

*Ruleta del autoconocimiento.*



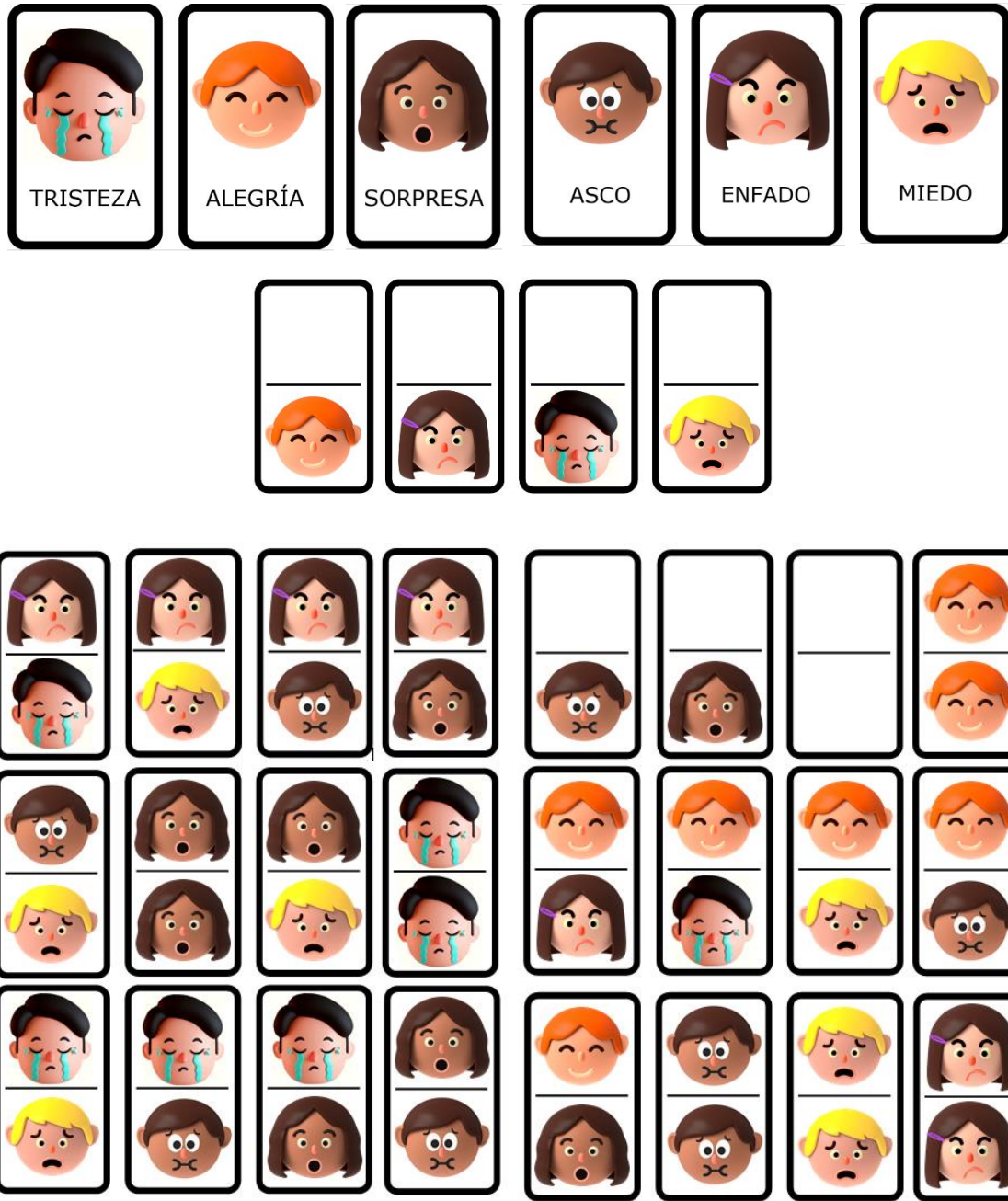
*Fuente: Ruiz (s.f.).*

(Bloque I) ACTIVIDAD 21: Categorización semántica.		
Duración	Espacio	Recursos
25 minutos.	Aula del gabinete.	El propio individuo y el juego <i>tragabolas</i> adaptado.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar el juego como una alternativa a una pedagogía alternativa y activa.</li> <li>• Comprender vocabulario básico del día a día acorde a la edad del individuo.</li> <li>• Reconocer palabras cotidianas procedentes de una misma categoría semántica.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>Aunque el <i>tragabolas</i> sea un juego de grupo, en este caso lo transformaremos para adaptarlo tanto a un juego individual como para abordar las áreas del lenguaje.</p> <p>Encontramos cuatro hipopótamos que contiene una etiqueta (muebles, oficios, prendas de ropa y animales) y 20 bolitas que contienen una imagen relacionada con las categorías semánticas. El objetivo de la actividad es introducir en la boca de cada hipopótamo, las bolitas correspondientes clasificando todo correctamente.</p> <p>Por otro lado, se trabajará la motricidad fina y la concentración para evitar fallos a la hora de meter las bolas en el hipopótamo oportuno.</p>		
<p><b>Figura 30</b></p> <p><i>Juego del tragabolas adaptado a las categorías semánticas.</i></p>		
		
<p><i>Fuente:</i> Adaptado de Mr. Juegos de mesa (2023) y Flaticon (2023).</p>		


(Bloque II) ACTIVIDAD 22: EMPATÍA.		
Duración	Espacio	Recursos
30 minutos.	Aula del gabinete.	Individuo, psicopedagoga, dominó de las emociones.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el verdadero significado de la empatía.</li> <li>• Aprender a gestionar las emociones.</li> <li>• Mejorar el pensamiento crítico.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>Se comenzarán explicando las emociones básicas con las que se trabajarán (tristeza, alegría, sorpresa, asco, enfado y miedo) con ayuda de unas <i>flashcards</i>. Después, se mantendrá una charla sobre, ¿qué es la empatía? y se comentarán situaciones en las que hayamos sido empáticos y circunstancias en las que no han sido empáticos con nosotros.</p> <p>Por último, jugaremos al dominó de las emociones plantando situaciones de empatía, o no, donde el individuo deberá de clasificarlas según le parezca. Por ejemplo: tristeza, reírnos cuando un amigo se cae y se pone a llorar.</p> <p>La dinámica del juego sigue la base de un dominó normal, donde se deberá de unir dos elementos iguales en los extremos libres que coincidan con algún elemento que tu tengas, encontrando la diferencia que, en vez de ser números son caras. Por ejemplo, la cara enfadada se unirá con la cara enfadada. En caso de no tener ninguna pieza para colocar, se pasará el turno.</p>		

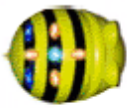
**Figura 31**

*Dominó de las emociones.*



*Fuente. Elaboración propia.*

(Bloque III) ACTIVIDAD 23: Conciencia léxica.		
Duración	Espacio	Recursos
25 minutos.	Aula del gabinete.	El propio individuo y ordenador.
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concienciar al individuo de la importancia de la atención en el trastorno de dislexia.</li> <li>• Comprender que es una unidad silábica y que es una palabra.</li> <li>• Activar la mente organizando las oraciones para trabajar la DEA.</li> </ul>		
Desarrollo		
<p>Se presentará una oración donde todas las palabras aparecen de seguido escritas, sin espacios. La misión será ir separándolas mientras trabajamos la conciencia léxica, la atención y la concentración, elementos primordiales si queremos trabajar la dislexia. Para ello, vamos a recurrir al material digital de Pérez (2023) en su Blog de recursos para la elaboración de A.C.I.S.</p>		
<p><b>Figura 32</b></p> <p><i>Ejercicio separar palabras para trabajar la conciencia léxica.</i></p>		
		
<p>Fuente: Pérez (2023).</p>		

(Bloque IV) ACTIVIDAD 24: Autoestima.			
Duración	Espacio	Recursos	
30 minutos.	Aula del gabinete.	El propio individuo.	
Objetivos			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar situaciones que sean beneficiosas, o perjudiciales, para uno mismo.</li> <li>• Favorecer la autoconfianza.</li> <li>• Definir las propias metas sin dejarse influir por el Efecto Pigmalión.</li> </ul>			
Desarrollo			
<p>Recurriendo al <i>BeeBot</i>, se irá avanzando por el tablero respondiendo a las cuestiones que este nos marque y se profundizará en la percepción que tiene el individuo de sí mismo, sus miedos, metas, ... todo desde el ámbito personal y luchando por quererse tanto a sí mismo como a sus límites y fortalezas.</p>			
<b>Figura 33</b>			
<i>Tablero de la autoestima en plantilla para uso del BeeBot.</i>			
5 adjetivos buenos sobre tí		Eres valiente. Eres ...	
	¿Qué es la autoestima?		Me siento orgulloso de mi
¿Qué tal estas hoy?		¿Qué cambiarías de tí?	

*Fuente.* Elaboración propia.

## 7.2. Evaluaciones.

### **Evaluación inicial del psicopedagogo:**

¿Conozco las habilidades y competencias del usuario?

**SI/NO**

¿Conozco mis habilidades y competencias?

**SI/NO**

¿Conozco las características del trastorno que padece el usuario?

**SI/NO**

¿Comprendo que, en caso de carecer de alguna habilidad para tratar al usuario debo informarme y formarme al respecto?

**SI/NO**

¿Comprendo que tengo que ir informando a la familia y al colegio en cada paso y avance que se perciba en el aula?

**SI/NO**

### **Evaluación continua del psicopedagogo.**

Hacer una valoración acerca del proceso realizado hasta ahora y reflexionar sobre cambios pertinentes para intentar sacar la máxima productividad tanto al usuario como a uno mismo como profesional.

Realizar las adaptaciones de la programación oportunas tras observar el funcionamiento de las sesiones en la primera mitad del curso.



**Evaluación final del psicopedagogo.**

¿He creado un clima confortable para que el usuario trabajase de forma tranquila y concentrada en su proceso de enseñanza-aprendizaje?

**SI/NO**

¿He informado a las familias, y al centro, de todo cambio observado en el usuario durante el curso?

**SI/NO**

¿He sabido identificar las emociones y los sentimientos del usuario a lo largo del tiempo que ha estado viniendo al gabinete?

**SI/NO**

¿He acudido a formaciones externas para formarme más sobre el trastorno a tratar y la metodología empleada?

**SI/NO**

¿El material elaborado ha sido apropiado y adecuado a las circunstancias planteadas por el usuario?

**SI/NO**

¿He sabido solventar incidencias ocasionadas durante el curso con éxito?

**SI/NO**