



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

*MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNADO CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE.*

Autora: Raquel San Antolín Martín

Grado en Educación Primaria

Mención en Educación Especial

Tutor: Luís Jorge Martín Antón

2017-2018

RESUMEN:

La mejoría socioemocional en alumnado que tiene dificultades de aprendizaje es un tema escabroso ya que no tienen las habilidades sociales desarrolladas completamente necesitando un importante apoyo adicional impartida por personal cualificado con la ayuda de programa de mejora como el PEHIS, el PHS o el SEA, cuyo objetivo principal es progresar en el desarrollo de estas destrezas trabajando las competencias sociales.

A partir de estos programas, se ha creado una propuesta con la misma finalidad que se llevaría a cabo a lo largo de un curso escolar con actividades tanto transversales como puntuales con su correspondiente evaluación.

ABSTRACT:

The emotional improvement in students who have learning difficulties is a rough topic because they do not have the social skills developed completely requiring an important additional support given by qualified personnel with the help of Improvement program such as PEHIS, PHS or the SEA, whose main objective is to progress in the development of these skills working social competencies.

From these programs, a proposal has been created with the same purpose that would be carried out throughout a school course with activities both transversal and punctual with its corresponding evaluation.

PALABRAS CLAVE:

Alumnado, dificultades, aprendizaje, desarrollo, habilidades, social, emocional, intervención, actividad.

KEYWORDS:

Students, difficulties, learning, development, skills, social, emotional, intervention, activity.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. JUSTIFICACIÓN:	4
2. OBJETIVOS:	5
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:.....	8
3.1 Dificultades de aprendizaje:	8
3.1.1 Definición:.....	8
3.1.2 Clasificación:.....	9
3.1.3 Características de los estudiantes con DA:.....	10
3.1.4 Marco normativo:.....	10
3.2 El desarrollo socioemocional y dificultades de aprendizaje:	12
3.2.1 Bajo rendimiento:.....	12
3.2.2 Dislexia:	13
3.2.3 Discalculia:.....	15
3.2.4 Disgrafía:.....	16
3.2.5 Dispraxia:	18
3.3 Programas de mejora del desarrollo socioemocional	19
3.3.1 PEHIS (Monjas, 2006).	19
3.3.2 PAHS (Monjas, 2011).	20
3.3.3 PHS (Verdugo, 1997).	21
3.3.4 SEA (Celma y Rodríguez, 2017).	22
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:.....	22
4.1 Justificación:	22
4.2 Objetivos del programa:	23
4.3 Contenidos:	23
4.4 Temporalización:.....	24
4.5 Metodología de las actividades:	24
4.6 Sesiones y actividades:.....	24
4.7 Evaluación:.....	44
4.8 Resultados esperados:	44
5. CONCLUSIONES.	45
6. REFERENCIAS BIBLIORÁFICAS:.....	46

INTRODUCCIÓN:

Las habilidades sociales juegan un papel muy importante en nuestra vida ya que facilitan nuestra interacción con las otras personas y en diferentes contextos.

Al alumno que tenga dificultades de aprendizaje no le resultará tan fácil establecer relaciones sociales con otras personas por lo que necesitarán apoyo especializado proporcionado por programas de mejora socioemocional con los que se pueden aprender, adquirir y desarrollar técnicas y estrategias para ayudar a tener éxito en la vida.

El trabajo comienza con una introducción sirviendo como enmarque del proyecto para el lector, continúa con una justificación en la que se alega por qué es necesario este trabajo, en este caso la mejora de las habilidades sociales. Sigue con los objetivos y competencias específicas con los que se habla de lo que se pretende conseguir y desarrollar mediante la realización del trabajo. Se trata la definición de Dificultades de aprendizaje, los subtipos y el marco normativo para plasmar cómo atiende la ley las necesidades educativas de estos alumnos.

El trabajo finaliza con unas conclusiones finales acerca de las habilidades que se han pretendido desarrollar y las capacidades que se buscaban fomentar.

1. JUSTIFICACIÓN:

Diversos autores señalan que la socialización es la mayor señal de calidad de vida y afirman que si se mejora el funcionamiento en esta área se pueden obtener resultados muy buenos.

El proceso de aprender a comunicarse, interactuar y compartir experiencias con los demás les lleva más tiempo porque no es un tema sencillo de por sí. Además se complica en niños que tienen dificultades en el aprendizaje, por lo que es necesario aplicar programas, técnicas y estrategias con el objetivo de su mejora socioemocional mediante prácticas y vivencias con sus compañeros de clase, pudiéndose integrar de forma satisfactoria y dominando los obstáculos y dificultades tanto en el ámbito escolar como en el familiar.

El desarrollo socioemocional es la forma de ligar el aprendizaje a través de la diplomacia y veracidad para poder interactuar con otras personas de una manera que contribuya eficientemente. El aspecto social se relaciona especialmente con la interacción con personas, y el aspecto emocional, con la forma de comprender y controlar las emociones de uno de manera adecuada. Es una combinación apropiada que coordina el desarrollo social y emocional para tener una vida gratificante y con un propósito.

Enseñar a los niños sobre la verdad y el respeto a una edad temprana puede tener un gran impacto en el aspecto de llevar a unas acciones equilibradas y convenientes para la edad a través

de sus vidas y para que aprendan a interactuar de manera apropiada con otros con la finalidad de funcionar en el mundo diario de la familia, amigos y escuela.

En el desarrollo emocional se tratan temas como los indicadores de cada dificultad del aprendizaje y las características socioemocionales de las mismas.

La propuesta de intervención, formada por la justificación de la misma, objetivos que se pretenden conseguir, contenidos que se trabajan, sesiones y temporalización de las actividades y evaluación junto con los resultados esperados, se ha basado fundamentalmente en el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Inés Monjas (2006).

Se trata de una actuación psicopedagógica con el objetivo de enseñar habilidades sociales a los niños que están en edad escolar. Esta enseñanza se lleva a cabo en dos contextos, colegio y casa, mediante personas que resultan significativas en el entorno social. El Programa está destinado a favorecer la competencia interpersonal en la infancia y adolescencia y se busca que los alumnos aprendan a relacionarse de forma satisfactoria con otras personas, siendo éstas sus iguales o adultos.

2. OBJETIVOS:

Los objetivos que se buscan conseguir con este trabajo son:

- Conocer las diferentes formas de intervención en la mejora socioemocional una vez diagnosticadas las dificultades de aprendizaje.
- Aprender estrategias para desarrollar la habilidad de automotivarse en los niños con dificultades socioemocionales.
- Adquirir destrezas para poder enseñar a los alumnos a desarrollar un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Conocer tácticas para aumentar las habilidades sociales y relaciones interpersonales satisfactorias en los niños con dificultades socioemocionales.
- Aprender a aplicar técnicas para disminuir la conducta antisocial en dichos alumnos.
- Conseguir procedimientos con el fin de mejorar su rendimiento académico y potenciar la empatía.

A continuación se muestran las competencias específicas de la mención de Educación Especial que considero que se trabajan con mi proyecto.

7. Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas. Esta

competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

	MUCHO	POCO	NADA
A. Acometer, directamente o en colaboración con el resto del profesorado, la planificación, el desarrollo y la evaluación de una respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales.		X	
B. Colaborar en la evaluación rigurosa de los niveles de competencia personal del alumnado en aquellos ámbitos de su desarrollo psicosocial que puedan estar en el origen de sus necesidades especiales.		X	
C. Describir, comprender y explicar los principales trastornos de la infancia y adolescencia, a la luz de un desarrollo saludable.	X		
D. Detectar, discriminar e identificar los problemas emocionales, comunicativos, cognitivos, conductuales y sociales más frecuentes en el ámbito escolar, teniendo en cuenta diferencias individuales.	X		
E. Fundamentar los principales sistemas de intervención de los trastornos infantojuveniles, teniendo como referencia principal la prevención y promoción de la salud.	X		
F. Conocer los fundamentos psiconeurológicos del comportamiento del ser humano, para poder comprender la base de cada patología.	X		
G. Entender que el estado biológico en general y el neurobiológico en particular del alumno afectan al aprendizaje y al proceso de socialización.	X		
H. Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas.		X	
I. Diseñar planes de trabajo individualizados, en el marco de las programaciones didácticas establecidas para el conjunto del alumnado del centro.	X		

J. Determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.	X		
--	---	--	--

8. Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos. Esta competencia se concreta en:

	MUCHO	POCO	NADA
A. Colaborar eficazmente con los equipos de apoyo del centro y con los Departamentos y equipos de orientación.		X	
B. Participar eficazmente en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.	X		
C. Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales específicas en el entorno del centro y sus instalaciones, así como en su contexto.	X		
D. Desarrollar la capacidad para intervenir y asesorar a otros en el trabajo educativo ante la atención a la diversidad.	X		
E. Diseñar procesos de adaptación de enseñanza para situaciones particulares aplicando distintos modelos, principios y enfoques de intervención.	X		
F. Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa.		X	
G. Asumir la respuesta a la diversidad como proceso global de todo el centro.	X		

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:

3.1 Dificultades de aprendizaje:

3.1.1 Definición:

El título “dificultades de aprendizaje” es el más conocido por su gran uso actualmente tanto por los orientadores profesionales como por los de la enseñanza.

Paulatinamente, ha ido estableciéndose en los ambientes académicos y de investigación de las universidades españolas.

Las dificultades en el aprendizaje presentan importantes diferencias en la interpretación de situaciones por las variantes psicológicas afectadas que hay y trasciende a los efectos para los alumnos, sus familias y la escuela.

Son cinco grupos los que forman las Dificultades en el Aprendizaje:

- Problemas Escolares (PE);
- Bajo Rendimiento Escolar (BRE);
- Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA);
- Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH);
- Discapacidad Intelectual Límite (DIL).

Estas dificultades se hacen evidentes cuando las capacidades escolares perjudicadas están en un grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo y no funcionan de manera adecuada en actividades de la vida diaria, apoyadas en pruebas estandarizadas suministradas de forma individual y una evaluación clínica total. En personas de 17 años o más, la historia de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por una evaluación normalizada.

En el DSM-5 (2013) aparece *Trastorno específico del aprendizaje* integrando el trastorno con dificultades en lectura, trastorno con dificultades en la expresión escrita y trastorno con dificultades en las matemáticas. Este trastorno se da entre un 5% y 15% en los niños de edad escolar.

Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar aunque pueden no manifestarse totalmente hasta que en el ámbito académico se requiera el desarrollo de competencias superiores, las cuales estos individuos no alcanzan.

Estas dificultades no se explican mejor mediante discapacidades intelectuales, trastornos visuales u otros trastornos mentales, pero para poder hacer un diagnóstico adecuado de Trastorno Específico del Aprendizaje es necesario otro problema que pueda explicar estas

dificultades. Se tienen que cumplir los cuatro criterios diagnósticos fundamentándose en una síntesis clínica de la vida de la persona (del desarrollo, médica, familiar, educativa), informes escolares y evaluación psicoeducativa.

3.1.2 Clasificación:

Podemos diferenciar a los alumnos con Dificultades en el Aprendizaje dependiendo de qué factores están por debajo del mínimo, como son los que determina la interacción entre la persona y el entorno, y los ambientales.

Hay que tener en cuenta tres criterios:

- Gravedad (G): incluye la importancia del problema, ausencia de espontaneidad y necesidad de intervención externa especializada.
- Afectación (A): indica el carácter que prevalece en el problema dentro de las áreas personales afectadas. Va muy ligada a la Gravedad.
- Cronicidad ©: referido al tiempo de duración del problema indicando las posibilidades que hay de recuperación natural o mediante la actuación especializada de un psicopedagógico, psicoterapéutica y/o médico.

Siguiendo estos criterios, hay cinco niveles diferentes ordenados de menor a mayor gravedad, de menor a mayor afectación y, por el contrario, de mayor a menor cronicidad.

- Tipo I (no G, no A, no C), alumnos con Problemas Escolares por factores externos al alumno. Les afectan de modo circunstancial y disminuyen de forma espontánea, a través de la mediación educativa regular o de la acción tutorial. Son problemas considerados como leves porque no afectan de forma sobresaliente al alumno y son cambiables.
- Tipo II (moderada G, moderada A, no C), alumnos que presentan Bajo Rendimiento Escolar. Las causas son externas al alumno y suelen unirse a características personales que aumentan su importancia. Son reversibles si se dan las necesarias atenciones educativas escolares y familiares.
- Tipo III (moderada-alta G, moderada-alta A, moderada-baja C), alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje. Su causa originaria no depende de las condiciones ambientales, pero su desarrollo y el nivel de importancia que adquieran están muy vinculados a factores educativos. Las Dificultades Específicas de Aprendizaje no remiten sólo por mediación educativa regular, requieren de atenciones educativas especiales prolongadas. Las áreas personales afectadas se pueden recuperar mediante programas de intervención temprana adecuados y adaptaciones curriculares individualizadas y específicas.

- Tipo IV (G, A, moderada C), alumnos con TDAH (trastorno provocado por factores personales de carácter grave que se componen con respuestas inadecuadas del entorno). Cuando esto pasa, la gravedad del trastorno aumenta. Con el adecuado tratamiento médico-farmacológico y psicoeducativo la cronicidad del problema disminuye de forma muy notoria.
- Tipo V (G, A, C), alumnos con Discapacidad Intelectual Límite por causas personales graves que afectan a áreas dominantes y que con la estimulación ambiental adecuada se consiguen grandes mejorías pero es casi imposible que el problema desaparezca totalmente.

3.1.3 Características de los estudiantes con DA:

Estos alumnos tienen un bajo rendimiento académico aunque después de la intervención, la posibilidad de éxito es más alta.

Son niños normales en algunos aspectos y atípicos en otros. Los aspectos en los que difieren pueden ser problemas de comportamiento, trastornos en el lenguaje y en la psicomotricidad, y el aprendizaje se da a un ritmo lento por lo que tienen un conjunto de conductas muy diferentes a la población escolar en general.

No pueden beneficiarse mucho de los programas escolares regulares y como consecuencia no suelen alcanzar las exigencias y los objetivos educacionales mínimos, asique tienen un ritmo más lento en el desarrollo que los niños normales, aunque su nivel intelectual sea normal.

Pueden tener un desajuste en el desarrollo de algunas áreas como en el de las matemáticas por tener problemas para adquirir destrezas o conocimientos nuevos que son necesarios su resolución.

Otro de los problemas más frecuentes es la lectoescritura por los problemas de inteligencia práctica.

Además de las anteriores, también tienen dificultades para cambiar su comportamiento cuando se ven implicados en situaciones educativas.

A pesar de todas las dificultades explicadas anteriormente, tienen relativos grados de consciencia, intencionalidad o voluntad para el aprendizaje de nuevos conocimientos, destrezas o estrategias.

3.1.4 Marco normativo:

La ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión, siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado.

El Título II está dedicado a la equidad en la educación. En su Capítulo I dispone que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional; asegurarán los recursos necesarios para que el alumnado que requiera de atención educativa diferente a la ordinaria pueda alcanzar máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En el Capítulo II establece que las Administraciones públicas desarrollaran acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, determinando que las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Por el Real Decreto 1630/2006, del 29 de diciembre, se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, dedica el artículo 8 a la atención a la diversidad, determinando que las administraciones educativas establecerán procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de niños y niñas, y facilitarán la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado.

Por el Real Decreto 1513/2006, de 29 de diciembre, se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. El artículo 13 recoge la atención a la diversidad, que las administraciones educativas establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que no se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precisen.

Se establecen, mediante el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación Secundaria Obligatoria. En el artículo 12 las administraciones educativas regularán las diferentes medidas de atención a la diversidad, contemplando entre estas los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración en materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Las administraciones establecerán los procedimientos que se consideren oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten de forma significativa de los contenidos y criterios de evaluación del currículo con la finalidad de atender las necesidades educativas especiales del alumnado.

La normativa que sostiene la atención a la diversidad incluye la educación especial y la inclusión educativa. Puede consultarse la normativa estatal y autonómica, siendo determinada esta última por la estatal.

En España la normativa estatal, que regula en muchos casos la normativa autonómica, recoge la normativa específica de educación especial y la normativa general de educación que agrupa la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

3.2 El desarrollo socioemocional y dificultades de aprendizaje:

3.2.1 Bajo rendimiento:

No son niños que tengan un retraso mental ni trastornos graves del desarrollo (T.G.D.), sino que, por algún motivo, no avanzan en el aprendizaje escolar según lo esperado.

Las causas del bajo rendimiento escolar suelen ser múltiples: factores internos genéticos, la motivación del niño para ir a clase y condicionantes ambientales como el entorno socio-cultural y el ambiente emocional de la familia.

Es un problema complicado porque cada niño es un caso particular con sus propios ritmos de aprendizaje, sus puntos fuertes y débiles. Unos necesitan más tiempo para integrar la información y otros son más rápidos.

Aunque se suelen hacer esfuerzos con adaptaciones curriculares, no siempre todos los niños, especialmente aquellos que están en el límite, pueden recibir la atención individualizada que necesitan ya que es el alumno el que debe adaptarse al ritmo que marcan los objetivos curriculares.

Cuando los problemas aparecen en un momento concreto de la escolarización, se puede suponer que hay factores emocionales que condicionan negativamente el aprendizaje de forma puntual (separación padres, pérdidas, cambio de escuela...).

Las investigaciones han demostrado que las habilidades sociales en el éxito escolar influyen en el rendimiento académico (Mackee y Bain, 1997).

Un estudio realizado en alumnos en Estados Unidos tuvo como conclusión que los factores no cognitivos como la autoestima, la confianza en sí mismo, el apoyo familiar y el manejo de la

ansiedad pueden explicar hasta el 18% del rendimiento escolar (Cruz, Olvera, Domínguez, Cortés, 2002).

A nivel psicológico, las necesidades que se deben detectar son tener éxito en un ambiente intelectual activo, tener flexibilidad en sus rutinas y actividades, saber intervenir en la planificación y evaluación de las mismas, etc. La motivación de logro, la falta de decisión, el bajo autoconcepto, la baja tolerancia a la frustración, y el poco autocontrol serán factores decisivos en el rendimiento académico.

A nivel social necesitan sentir que son aceptados, poder confiar en sus padres, profesores y amigos para poder compartir sus pensamientos en un ambiente de respeto y confianza.

A nivel intelectual pueden necesitar una enseñanza adaptada para facilitarles el acceso a recursos adicionales.

La autorregulación requiere emplear estrategias de autogestión como la autoinstrucción, la autoevaluación y el autorrefuerzo y tienen un gran impacto en el éxito académico, por lo que sería interesante trabajarlas y desarrollarlas.

3.2.2 Dislexia:

Se puede definir dislexia como: *“dificultad en la interpretación del lenguaje escrito en una persona que no tiene ninguna discapacidad visual, auditiva ni intelectual”* (Worthington, 2003).

Con respecto a la lectura, los criterios de diagnóstico, según el DSM-5 (2013), son:

- Incorrección y sobreesfuerzo en la lectura.
- Dificultades en la comprensión lectora.

En ocasiones, se emplea el término *dislexia del desarrollo* cuando la persona ha nacido con esa dificultad y no es consecuencia de una enfermedad o accidente.

La dislexia se suele descubrir por una desigualdad entre unas buenas capacidades verbales y un bajo rendimiento en temas relacionados con la lectura. Hay que estar atentos a ese tipo de alumnado porque también suelen cometer errores “tontos” por una mala lectura de los enunciados.

Autores como Hudson (2017) Machado (2014), Tomás (2016) y asociaciones como la de Madrid con la Dislexia (2013) coinciden en que los indicadores comunes de los niños con dislexia podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Tienen una lenta velocidad en la lectura y no siempre comprenden lo que han leído porque les resulta complicado conectar las letras y los sonidos para descifrar las

palabras. En consecuencia no les gusta leer en voz alta porque son inexactos y les preocupa que los demás se rían de ellos.

- Cometan errores ortográficos en la misma palabra. Pueden aprender la ortografía de una palabra un día, y al día siguiente haberla olvidado ya. También tienen dificultades para aprender secuencias como los días de la semana y para diferenciar entre izquierda y derecha.
- No pueden copiar con exactitud de la pizarra por su lenta velocidad de escritura ni seguir un dictado porque no pueden procesar y comprender información al mismo tiempo que se toman apuntes.
- Se cansan de escribir por la presión que hacen para agarrar el lápiz y por la postura inadecuada tanto del papel como de ellos mismos.
- Su caligrafía es difícil de leer, ya que algunas letras como la “a”, “d”, “g”, “q” no están del todo formadas y las mezclan por tener forma o sonido parecido y en ocasiones intercalan las letras minúsculas con mayúsculas.
- Pueden distraerse fácilmente y no leen adecuadamente los enunciados.
- Pueden ser extremadamente ordenados o desordenados, tanto en casa como en el colegio.

Hudson (2017), Machado (2014) y asociaciones como la de Madrid con la Dislexia (2013) coinciden en que las características socioemocionales que se dan en la mayoría de los alumnos con dislexia son que pueden sentirse humillados y molestos en clase con las críticas y los comentarios de los demás.

A veces deciden hacer de bufón de la clase para ganarse la atención de sus compañeros acrecentando así su desinterés por los estudios.

Tienen que esforzarse más para sacar adelante el trabajo por la falta de atención y por la gran concentración que tienen que tener para hacer una tarea. Esto provoca que el cansancio aumente junto con el estrés y la ansiedad ya que sus esfuerzos no son recompensados ni valorados.

Suelen tener pensamientos negativos sobre sí mismos y tienden a ver el mundo de forma negativa por lo que no disfrutan de las experiencias positivas que ofrece la vida y no se divierten como cualquier niño de su edad.

Son emocionalmente sensibles y tienen bruscos cambios de humor.

Son muy intuitivos, creativos y curiosos a pesar de que se rindan fácilmente a la hora de hacer las tareas. Esto conduce a una baja autoestima y pueden carecer de autoconfianza, lo que provoca que se desanimen en situaciones complejas.

3.2.3 Discalculia:

Se puede definir discalculia como: “afección que afecta a la habilidad para adquirir competencias matemáticas” (Department for Education and Skills, 2001).

Alrededor del 5 por ciento de la población presenta discalculia pero un número todavía mayor la tiene en combinación con otra DEA (Butterworth, 2003).

La discalculia afecta por igual a chicos y a chicas y se suele repetir dentro de una misma familia, por lo que es probable que tenga un componente genético.

Criterios DSM-5 (2013) para el diagnóstico de Discalculia:

- A. La capacidad para el cálculo está por debajo de la esperada teniendo en cuenta la edad cronológica del sujeto, su cociente intelectual y la escolaridad propia de su edad.
- B. El trastorno del Criterio A entorpece de manera significativa en el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana que requieren cálculo.
- C. Si hay un déficit sensorial, las dificultades para el rendimiento en cálculo superan las asociadas a él.

No se puede curar pero con una enseñanza efectiva los alumnos consiguen dominar algunas habilidades aritméticas y diseñar unas estrategias de adaptación eficaces que les ayudarán a tener éxito en su vida adulta.

Hudson (2017) destaca estos aspectos como indicadores comunes de los niños con discalculia:

- Puede que el alumno que rinde bien de forma verbal y en las tareas por escrito, se le den mal las tareas que implican números y cálculos, que carezca de confianza en las matemáticas e intente evitar las actividades numéricas.
- No pueden reconocer patrones numerales para poder decir cuántos elementos hay en un grupo (incluso cuando hay menos de 10) por lo que suelen contar con los dedos.
- Puede que confundan números con aspecto similar (3 y 8, 6 y 9) o que inviertan números (305 por 350).
- Hacen estimaciones a lo bruto y tienen problemas para comprender e interpretar los gráficos y al trabajar con procedimientos matemáticos más complejos, recordar fórmulas o resolver problemas, se les complica porque puede que algunos alumnos tengan problemas con la organización.
- Responden a las preguntas que hace el problema antes de pensarlo y razonarlo, y no tienen estrategias para leer el problema y comprenderlo.

Además de los anteriores, Geary (2006) añade que en el tema de la numeración tienen dificultades para diferenciar un número pequeño de uno grande y que suman con los dedos y no del todo bien durante mucho más tiempo que otros niños.

Kaleidos (s.f.) decide agrupar las dificultades de los niños con discalculia expuestas anteriormente en dificultades en la organización espacial, en el procedimiento, en la memoria mecánica (tanto en el cálculo como en el proceso de hacer las operaciones) y en el cálculo.

Hudson (2017) y Geary (2006, 2017), destacan que la principal característica socioemocional de estos alumnos es que tienen ansiedad, se sienten frustrados y tratan de evitar esta área a toda costa.

La ansiedad puede venir dada por pensar en clase que se les puede hacer una pregunta y tienen que exponerse delante de sus compañeros por lo que suelen entrar en pánico bajo presión y se les ocurrirán formas para evitar las matemáticas.

Cualquier ansiedad se sumará a las deficiencias cognitivas y hará más difícil aún más el aprendizaje de las matemáticas.

3.2.4 Disgrafía:

Es una DEA que afecta a la escritura a mano y a la transformación de pensamientos en palabras escritas.

La caligrafía puede ser legible a pesar de su importante esfuerzo. Hay, diferencias entre la comprensión expresada verbalmente y las expuestas a través de la escritura.

Se puede definir disgrafía como: “discapacidad en la expresión escrita” y unas “habilidades de escritura que están, sustancialmente, por debajo de lo que cabría esperar en relación a la edad, inteligencia y etapa educativa” (DSM-5, 2013).

Con respecto a la escritura, los criterios establecidos para el diagnóstico son:

- A. Las habilidades para escribir, evaluadas mediante pruebas normalizadas individuales, están por debajo de las esperadas según la edad cronológica del sujeto, su cociente intelectual y la escolaridad propia de su edad.
- B. El trastorno del Criterio A interfiere en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana que requieren la realización de textos escritos.
- C. Si hay un déficit sensorial, las dificultades en la capacidad para escribir aumentan las asociadas a él.

Hay tres formas de disgrafía y los síntomas y el tratamiento cambian según la causa de la misma.

- Disgrafía espacial: provoca la dificultad a la hora de escribir recto y espaciar las letras por el problema de técnica visual y percepción del espacio.
- Disgrafía motora: suele producir una caligrafía ilegible incluso cuando se copia porque el problema es porque no hay control de la motricidad fina en los músculos de la mano y la muñeca.
- Disgrafía de procesamiento: que las letras estén deformadas y en un orden incorrecto cuando se escriben se debe a una dificultad para ver la forma de las letras dentro de una palabra.

La Universidad Nacional de Valencia (2010) y Hudson (2017) consideran que las características generales de la disgrafía se resumen en las siguientes:

- No escriben recto y no son capaces de seguir una pauta asique tienen también problemas con la organización de palabras de izquierda a derecha. También puede desencadenar en problemas para seguir una dirección y en consecuencia, no poder mantenerse en un mismo renglón.
- Colocan de una manera poco usual la muñeca, el cuerpo o el papel asique están afectadas otras habilidades que implican el control de la motricidad fina por su escritura rígida y su impulsividad sobre el papel. Como consecuencia tienen una caligrafía muy mala y difícil de leer cometiendo errores en la ortografía.
- Dificultad para recordar cómo formar algunas letras asique puede que las repitan o las omitan.
- Como consecuencia de los puntos anteriores, la página Disgrafía (2010) dice que la disgrafía provoca una escritura ilegible con indiferenciación de letras mayúsculas y minúsculas en una misma oración y con la escritura en espejo en determinadas letras y hacen al revés el trazo de las letras y numerosos borrones.

Hudson (2017) afirma que las características socioemocionales que suelen presentar los niños con disgrafía de manera general son:

- No entienden expresiones del lenguaje oral como el sarcasmo.
- Se decepcionan porque el trabajo escrito les requiere mucho esfuerzo y siempre tiene un aspecto mediocre por lo que se sienten frustrados y estresados en alguna ocasión. Ser obligados a escribir les puede crear más ansiedad.
- Expresar ideas y hablar de cosas específicas les provoca ansiedad y les es difícil entender el humor por lo que se sienten diferentes a otros niños.

- Les preocupa no ser inteligentes asique tienen baja autoestima y no suelen presentar puntos fuertes sociales.

3.2.5 Dispraxia:

Son dificultades en la coordinación muscular y el movimiento. Pueden estar afectadas habilidades de motricidad fina, gruesa, el habla y las funciones ejecutivas que repercuten en problemas de memoria a corto plazo, planificación e interacción social.

El alumno puede que llegue aturdido a clase y un poco tarde, que se le caigan las cosas o que las pierda y puede que se mueva de forma nerviosa.

Los criterios de diagnóstico según el DSM-5 (2013) son:

- A) El rendimiento en las actividades cotidianas que requieren coordinación motora es inferior a los esperados dados la edad cronológica del sujeto y su cociente intelectual.
- B) El trastorno del criterio A influye severamente en el rendimiento académico o las actividades de la vida cotidiana.
- C) El trastorno no se debe a una enfermedad médica y no cumple los criterios de trastorno generalizado del desarrollo.
- D) Si hay retraso mental, las deficiencias motoras aumentan las asociadas habitualmente a él.

Hudson (2017) y Patino (s.f.) coinciden en las siguientes manifestaciones que se producen de forma general en las personas con dispraxia:

- Tienen mala coordinación y pueden parecer torpes. Como consecuencia tienen una mala conciencia espacial y tienden a chocarse contra las personas o las cosas.
- Tienen mala caligrafía e inmadurez en el dibujo debido a las dificultades que presentan en las habilidades de motricidad fina por lo que les cuesta escribir con rapidez.
- Puede que tengan dificultad para seguir horarios o que olviden los compromisos porque no dominan del todo los tiempos respecto a la organización. Les resulta muy difícil recordar un conjunto de instrucciones.
- Les resulta difícil ajustar el tono y volumen de su voz y puede ser más complicado hacer amistades como consecuente.
- Tienen dificultad para comprender las preguntas en los exámenes y puede que no den suficientes detalles en las respuestas estando desorganizadas ya que los pensamientos no están conectados. Además, no gestionan bien el tiempo en los exámenes y le dedican demasiado tiempo a una pregunta quedándose sin responder las siguientes.

- También se ven afectadas las habilidades generales para la vida ya que necesitarán ayuda para las tareas domésticas, de aseo personal, etc.

La Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, s.f.) reitera todas las características anteriores pero además incluye otras como que suelen romper cosas y tienen problemas en el equilibrio.

Hudson (2017) en su libro sobre las dificultades de aprendizaje y NICHD (s.f.) en su investigación sobre la salud plasman las características socioemocionales de la dispraxia, las cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

- El alumnado con dispraxia puede ser hipersensible a los estímulos como la luz, el sonido o el tacto, o pueden tener menos sensibilidad de la normal, cosa que afecta a su conducta. Por este motivo no les gusta la sensación que dan ciertas telas o la textura de algunos alimentos.
- Puede que sean menos maduros emocionalmente respecto a su grupo de iguales. Ellos quieren tener amigos pero no están seguros de cómo participar. No son conscientes de las normas que regulan la distancia personal y puede que se acerquen demasiado o se mantengan demasiado alejados de los demás.
- Son creativos y pueden recordar acontecimientos con muchos detalles. Tienen especial interés en temas concretos y tienen buena oralidad, por lo que se les da bien debatir o contar historias.

Se pueden llevar a cabo intervenciones para fortalecer los puntos débiles del alumno, también se pueden desarrollar programas para que no se pierda lo que ya tienen y pueda ir a más, en este caso programas de desarrollo de la creatividad.

3.3 Programas de mejora del desarrollo socioemocional

3.3.1 PEHIS (Monjas, 2006).

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños en edad escolar, es una intervención psicopedagógica completa para enseñar directa y regularmente habilidades sociales en dos contextos, colegio y casa, mediante personas que resultan significativas en las vidas de estos alumnos, profesores, padres, compañeros, etc.

Es un programa destinado la educación primaria mediante su aplicación, en especial para trabajar con niños que necesitan apoyo educativo en el ámbito social porque tienen problemas de aceptación con sus compañeros.

El libro está dividido en dos partes bien diferenciadas. En la primera se trata el marco teórico y conceptual de las habilidades de interacción social dando información con el objetivo de que se comprenda la filosofía del Programa y facilitar su aplicación. Se tratan los temas: importancia

de habilidades de interacción social, la competencia social y las habilidades de interacción social, adquisición y desarrollo de la competencia social, problemas en esa competencia, entrenamiento en habilidades sociales y justificación de la necesidad de enseñar habilidades de interacción a niños en los ámbitos educativos.

La segunda parte del programa está centrada en el PEHIS. Es una especie de guía que explica qué es el programa y cómo puede aplicarse. En los siguientes capítulos del libro se tratan temas como los objetivos del programa, características, destinatarios, contenidos y técnicas, acompañados de diferentes técnicas de aplicación en el aula y en casa con ayuda de las familias.

El libro dispone de varios apéndices que incluyen fichas de enseñanza del PEHIS para el colegio y otras fichas de enseñanza del PEHIS para casa.

3.3.2 PAHS (Monjas, 2011).

El Programa de Asertividad y Habilidades Sociales está diseñado con el fin de facilitar la enseñanza de habilidades para convivir a niños y adolescentes en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Requiere una enseñanza intencionada, explícita, directa y regular, lo que necesita un trabajo planificado con unas actividades dirigidas al logro de los objetivos y a la enseñanza de las habilidades.

Es un programa flexible porque cada centro y cada profesor tienen que contextualizarlo según las necesidades del alumnado.

El programa tiene fichas de trabajo para el profesorado, fichas de lápiz y papel para el alumnado y técnicas y actividades didácticas que se aplican en contextos escolares. El programa ha sido aprobado experimentalmente.

Los objetivos del PAHS son desarrollar habilidades comunicativas con otras personas, disminuir conductas agresivas o de retraimiento con los demás, gestionar sus emociones a la vez que reconocen las de los demás, conseguir ser más positivos consigo mismos y aprender a afrontar situaciones difíciles a la vez que se aprende a evitarlas.

Los contenidos del PAHS se estructuran en cinco módulos que comprenden diez habilidades sociales.

- 1) Módulo 1. Comunicación interpersonal
- 2) Módulo 2. Asertividad.
- 3) Módulo 3. Emociones.

- 4) Módulo 4. Interacciones sociales positivas.
- 5) Módulo 5. Interacciones sociales difíciles

El procedimiento de enseñanza es siempre el mismo. Se comienza con una reflexión inicial, hay una guía de los pasos conductuales de la habilidad, una demostración de la actividad mediante el modelado, práctica y dramatización en la que se lleva a cabo la actividad, feedback proporcionar información de cómo ha sido la práctica, reforzamiento por las mejoras, una reflexión final y tareas para casa para poder poner en práctica lo trabajado en clase.

3.3.3 PHS (Verdugo, 1997).

El Programa de Habilidades Sociales es un plan de entrenamiento en dichas habilidades que se desarrolla como una alternativa al currículo académico en muchos centros. Se aplica en situaciones educativas y preparatorias muy diferentes entre sí. Sirve también como una alusión base para desarrollar otros currículos y programas específicos. No solo el PHS se llevó a cabo como alternativa, lo hizo junto al POT (Programa de Orientación al Trabajo) y los PVD (Programas de Habilidades de la Vida Diaria), todos ellos incluidos en los Programas Conductuales Alternativos (PCA).

Incluye la descripción de las 210 habilidades a través de un método de formación para que los profesionales adapten sus habilidades sociales.

Tuvo resultados muy positivos porque se lograron incrementar las habilidades de autoayuda, sociales y profesionales del deficiente, las habilidades de tipo práctico y mecánico, las habilidades adaptativas de autonomía personal y competencia social y las intelectuales generales.

Estos programas se aplican tanto en centros educativos como programas de garantía social, formación profesional, educación secundaria, educación compensatoria, adolescentes con problemas de conducta, centros de protección de menores, centros ocupacionales, etc. Con el objetivo de integrar al sujeto en la comunidad con adolescentes y adultos con dificultades de adaptación facilitándoles competencias funcionales para el empleo y para la inserción personal en comunidad.

El libro está formado por cuatro partes: manual de procedimientos para la aplicación del programa con normas y técnicas de entrenamiento de las habilidades, una lista de objetivos que se pretenden conseguir, fichas de trabajo y hojas de registro gráficas de evolución del alumno.

3.3.4 SEA (Celma y Rodríguez, 2017).

Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención plena para jóvenes es un programa diseñado para aplicarse en jóvenes en Educación Secundaria Obligatoria (de 11 a 16 años) aunque se puede aplicar en personas de otras edades si se encuentra necesario y oportuno.

Este programa está diseñado para llevarse a cabo durante 18 sesiones de 55 minutos cada una, una sesión por semana con el objetivo general de potenciar las habilidades sociales y emocionales a través del desarrollo la capacidad de atención y comprensión de las emociones propias y ajenas.

Se utilizan diferentes técnicas para favorecer el dinamismo de las sesiones y que no resulten repetitivas. Todas tienen un formato estructurado y con los materiales oportunos para poder desarrollar la sesión.

El libro se estructura en cuatro partes. La primera trata sobre la descripción general del programa mediante los contenidos, el contexto y los materiales. La segunda contiene teorías sobre la inteligencia emocional enmarcadas en la conceptualización del programa. La tercera son las normas que hay que seguir para su correcta aplicación y la cuarta y última, la evaluación, tanto de las sesiones como del programa.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

4.1 Justificación:

Mediante la socialización los niños aprenden a responder e interactuar en el entorno familiar, escolar, etc., de los que toman varias referencias.

Este tema se complica en niños que tienen dificultades en el aprendizaje, por lo que es necesario aplicar programas, técnicas y estrategias con el objetivo de su mejora socioemocional a través de las prácticas y vivencias con sus iguales y con sus compañeros de clase, pudiéndose integrar de forma satisfactoria, dominando los obstáculos e inconvenientes.

La propuesta de intervención tiene la finalidad última de mejorar las habilidades a través de actividades que también trabajan contenidos de las asignaturas dependiendo del área en el que se desarrollen. A pesar de que el foco principal de la actuación son los alumnos que reciben clases de apoyo, las actividades se harían en el gran grupo para que todos se puedan beneficiar de los aspectos que se trabajen y facilitar la integración social de aquellos niños que tengan las habilidades sociales menos desarrolladas y que estén en la etapa de Primaria, de 6 a 12 años.

4.2 Objetivos del programa:

Si esta propuesta se llevara a cabo, habría unos objetivos que se pretenderían conseguir a lo largo de la intervención. Estos se estructuran en generales y específicos.

Objetivos generales:

- Aumentar la relación y el ambiente del aula.
- Favorecer el desarrollo personal, social y emocional de cada alumno.
- Ofrecer a todos los alumnos poder participar en el entorno educativo de forma significativa, independientemente del grado de apoyo que requieran para ello.

Objetivos específicos:

- Establecer y mantener la motivación.
- Enfocar la atención, mantener la concentración y manejar la ansiedad y el tiempo de manera efectiva.
- Desarrollar en el individuo estrategias efectivas de tipo cognitivo y afectivo en el control de la acción.
- Aprender estrategias y algunas de sus técnicas de aplicación en el aula para enfrentarse a las tareas.
- Estimular la expresión de la creatividad.
- Fortalecer las habilidades y características creativas de la persona enseñándole a practicar las principales técnicas que favorecen la producción de ideas o respuestas creativas.
- Equipar a los alumnos con estrategias metacognitivas para desarrollar sus recursos mentales.

4.3 Contenidos:

Los contenidos que se van a trabajar con este programa son de tipo socioemocional y se imparten tanto de manera implícita como explícita debido a que sí se pueden dedicar algunas sesiones a explicar directamente los aspectos, estrategias y técnicas más relevantes para la mejora socioemocional pero no se puede invertir en ello mucho más tiempo del necesario para seguir avanzando en las áreas curriculares.

El contenido principal que se pretende que adquieran los alumnos es el desarrollo de las habilidades sociales para lograr una conducta prosocial en el alumno a la hora de relacionarse en todos los contextos, no solo en el escolar.

La mejoría de estas habilidades se produce a través de trabajar las competencias sociales y desarrollar habilidades específicas para iniciar conversaciones, interactuar en el juego con otros niños, expresar emociones, opiniones y derechos respetando los ajenos, aprender a pedir ayuda o darla, etc.

4.4 Temporalización:

Se desarrollaría durante un curso escolar, de forma que los contenidos y aspectos a trabajar están ordenados cronológica y progresivamente para que cada punto, siempre fortalezca y desarrolle el anterior, aumentando así la dificultad de las habilidades y la mejoría de las habilidades sociales de todos los alumnos.

Se llevarán a cabo, principalmente, en las clases de Lengua Castellana y Matemáticas ya que la mayoría de las actividades son de comprensión y expresión oral y escrita y actividades como el aprendizaje cooperativo se desarrolla mucho mejor en tareas matemáticas ya que suelen surgir más dudas.

Todas las sesiones comienzan con una actividad en la que se explican y trabajan explícitamente los contenidos para que los niños comprendan lo máximo posible las estrategias para desarrollar las habilidades. Se continúa con otra actividad, en la que las explicaciones del profesor no serán tan numerosas como en la inicial y en la cual los alumnos tendrán que trabajar utilizando las estrategias que se les hayan explicado. A lo largo del curso se desarrollan en actividades cotidianas de forma implícita con las que el profesor podrá observar, evaluar, y volver a trabajar si lo ve necesario, cómo los alumnos emplean las técnicas trabajadas para la mejora de su desarrollo socioemocional a través de las habilidades sociales.

4.5 Metodología de las actividades:

Este programa se basa en el propuesto por Monjas (2006), Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños en edad escolar, que enseña habilidades sociales a alumnos en edad escolar, de 6 a 12 años.

4.6 Sesiones y actividades:

1. (*COSAS QUE HAGO BIEN*), adaptada de Quiles y Espada, 2004.

Los participantes dispondrán de una hoja en la que aparece una tabla con diferentes ítems relacionados con actividades cotidianas. Al lado de cada actividad hay dos columnas en las que pone “sí” y “no”. Tendrán que poner una cruz si consideran que esa actividad la hacen bien o no.

	SÍ	NO
Inventarme historias		
Echar una carrera		
Hacer la cama		
Cantar una canción		
Hacer un dibujo		
Ducharme solo		
Vestirme solo		
Contar chistes		
Leer en voz alta		
Intercambiar cromos con amigos		
Jugar a las cartas con los amigos		

Objetivos:

- Valorar las propias capacidades.
- Evaluar cómo se perciben los participantes a sí mismos.
- Determinar en qué aspectos flaquean todos los alumnos en general y los que tienen dificultades en el aprendizaje en particular.
- Trabajar la comprensión escrita.

No les llevará más de media hora, por lo que la primera sesión del programa sería breve. Se realizaría en el área de Lengua Castellana.

En ningún momento se les dirá a los alumnos que esta actividad servirá como prueba inicial para el profesor para no falsear los resultados.

La adaptación de esta actividad se ha realizado con el objetivo de que sean los propios alumnos los que determinen si serían capaces de hacer esa actividad o no y que el profesor lo pueda utilizar como una evaluación inicial para comprobar la autoestima de los alumnos, el autoconcepto y qué habilidades habría que trabajar para desarrollar las competencias sociales. Además, en la versión original de la actividad, cuando los alumnos acaban, se hace una puesta en común por parejas. En esta adaptación, una vez que acaban, se lo entregan al profesor ya que habrá varios alumnos a los que le dará vergüenza que se expongan aspectos que no saben hacer y es un tema delicado para tratar en una primera sesión.

No solo va dirigida a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Toda la clase se beneficia de esta actividad ya que se trabajan aspectos instrumentales como la comprensión escrita y la lectura de los ítems, a la vez que todos se autoevalúan por igual y el profesor puede sacar conclusiones acerca de las habilidades de todo el grupo.

2. BIBLIOTERAPIA (Monjas, 2000):

“La biblioterapia es una forma de tratamiento de salud mental que implica el uso de libros para ayudar a los niños a lidiar con los cambios, problemas emocionales, o problemas mentales” (Pardek, 1994).

Objetivos:

- Observar qué alumnos tienen más dificultades en la expresión oral.
- Observar qué alumnos tienen más dificultades en la comprensión escrita.
- Introducir a los alumnos en la exposición oral e iniciar la superación de ese miedo o vergüenza.
- Trabajar la comprensión lectora.
- Trabajar la lectura en voz alta.
- Trabajar la lectura mental.

A principios de cada mes se comenzará la lectura grupal en el aula ordinaria de libros cuyo argumento sean los problemas de timidez, miedo, ansiedad o incompetencia interpersonal que presenta el protagonista o algún personaje.

Algunos de los libros que se trabajarán son:

- Browne, A. (1991). *Willy el tímido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlson, N. (1990). *¡Me gusta como soy!* Madrid: Espasa Calpe.
- García-Clairac, S. (1997). *El niño que quería ser Tintín*. Madrid: SM.
- Haughes, S. (1990). *Andrés echa una mano*. Madrid: Altea

Todos los días se leerá durante un rato en la clase de Lengua Castellana ya que es el área pertinente.

Los niños se sentarán en el suelo formando un círculo para que se escuche mejor la lectura. El profesor irá mandando leer a un alumno en voz alta mientras que el resto deberá seguir la lectura mentalmente.

Después de realizar la lectura, se realizarán debates, simulaciones y demás actividades de *libro-fórum* para alcanzar más beneficios de la lectura como aumentar la comprensión de la historia, animar a la lectura y acrecentar la diferencia de ideas, aspectos que favorecen a todo el alumnado aunque el foco principal de esta propuesta sea el de dificultades de aprendizaje.

Aparte de reforzar la lectura, la biblioterapia puede ser una muy buena actividad ya que aporta grandes mejorías socioemocionales en estos alumnos porque tiene como objetivos:

- Ofrecer a los alumnos información sobre los problemas que están experimentando o puedan experimentar en el futuro.
- Promover la reflexión sobre la historia que se ha leído.
- Tener la posibilidad de conocer otros puntos de vista y llegar a entender los pensamientos y sentimientos ajenos.
- Facilitar la identificación del lector con algún personaje.
- Reducir los sentimientos de aislamiento en los niños afectados enseñándoles que hay otros que sienten lo mismo.
- Trabajar la lectura mediante la práctica sistematizada.

El profesor tendrá una tabla en los que evaluará aspectos en cada uno de los alumnos del grupo clase, como la fluidez en la lectura, la recopilación de información, la reflexión sobre el texto y la comprensión lectora.

3. *HISTORIA COLECTIVA*

Objetivos:

- Mejorar la expresión oral.
- Mejorar la comprensión oral
- Aprender a respetar el turno de palabra.
- Tener la oportunidad de observar qué alumnos tienen más dificultades en la expresión oral.

Basándome en la actividad de Monjas (2000), he creado una actividad que se desarrollará en una sesión a principio de curso en el área de Lengua Castellana. Consiste en decir un par de frases cada uno y dar paso al compañero de la izquierda. Empieza el profesor:

Érase una vez una niña de 8 años que se llamaba Patricia y que vivía en una ciudad muy grande. Era muy tímida y le daba vergüenza hablar con alguien que no fuesen sus padres. Ocurrió un día que... (Y da el pase al chico que está a su izquierda).

La actividad se desarrollará en forma de asamblea, es decir, todos, incluido el profesor, sentados en el suelo formando un círculo con la intención de que el ambiente esté más relajado.

El profesor puede intervenir a la hora de formular bien las frases para que toda la historia tenga sentido y concordancia, y puede dar sugerencias si el alumno se bloquea y no sabe qué decir.

Los compañeros pueden hacer intervenciones en este último caso siempre y cuando se lleve un orden, por lo que esta actividad es buena para hacerla en el grupo clase y se aprenda a respetar el turno de palabra enriqueciendo así las contribuciones de todos los alumnos, ya que habrá algunos que aporten más frescura a la historia y otros más originalidad.

Se evaluará mediante la observación del profesor y escuchará con atención todas las aportaciones de cada uno de los alumnos.

Se espera que en general, todos los alumnos sepan decir o aportar alguna idea para la historia para ir desarrollando las habilidades sociales y perdiendo la timidez y la vergüenza.

4. *HABLAMOS CON UN PAÑUELO*

“Iniciar conversaciones es una habilidad muy importante para los niños y niñas porque permite relacionarse con muchas personas.” (Monjas, 2006).

OBJETIVOS:

- Aprender a escuchar a los demás cuando hablan.
- Aprender a iniciar conversaciones, debates y/o exposiciones.
- Esperar el turno de palabra para intervenir en la conversación.
- Aprender y desarrollar las habilidades sociales y las habilidades de comunicación básicas.
- Fomentar la comunicación efectiva.
- Reconocer el valor del dialogo y la comunicación.
- Trabajar la expresión y comprensión oral.

Basándome en la actividad de Rodríguez (2013), la actividad se llevará a cabo con los recursos materiales de un pañuelo para el cuello, un reloj de arena y un conjunto de tarjetas con temas sobre los que habrá que hablar. Normalmente se escogen temas que ellos conozcan y sobre los que puedan aportar opiniones e información.

Antes de comenzar, se saca el pañuelo para que todos los niños lo vean y se explica en qué consiste el juego.

Se hablará de aquello que indique la tarjeta que se sacará aleatoriamente de una urna. Cada alumno puede decir lo que quiera sobre ese tema pero solo cuando tengan ellos el fular, ya que es el

instrumento que le dará la oportunidad de hablar durante el tiempo que marque el reloj de arena que estará en el medio del círculo, a la vista de todos. Los demás tienen que escuchar a la persona que habla. Cuando el tiempo se termine, pasará el fular a su compañero de la derecha y se volverá a repetir.

El que hable cuando no tenga el pañuelo, quedará eliminado. El uso del pañuelo es significativo ya que funciona como un indicador visual que les ayuda a contener sus ganas de intervenir y que les obliga a esperar su turno de palabra.

Se empleará un reloj de arena porque es más visible para los niños el paso del tiempo. No durará más de tres minutos.

Con este juego enseñamos a los niños las habilidades de comunicación básicas, como son la capacidad de escucha y la capacidad de no interrumpir y respetar el turno de palabra. Estas habilidades son fundamentales para su desarrollo social, y contribuyen a crear una comunicación rica y efectiva en la familia y escuela, por lo que considero importante realizar esta actividad porque es dinámica, los niños disfrutarán e irán desarrollando todo lo comentado anteriormente de forma progresiva sin dar clases teóricas sobre cómo hacerlo.

El profesor evaluará la intervención de cada alumno, lo que dice, la forma en la que se expresa, si le da vergüenza, si se pone nervioso, etc. Además de evaluar a los demás alumnos mientras el compañero habla.

Se trabajará a lo largo del curso en situaciones en las que los niños puedan hablar y sentirse a gusto, como en la fila antes de entrar al colegio, el recreo, entre clases, con juegos de mesa, etc.

Se espera que todos los alumnos, en mayor o menor medida, se beneficien de estas sesiones, en especial los que tiene problemas en las habilidades sociales y les cuesta más iniciar y mantener interacciones con otros niños, además de aprender a respetar el turno de palabra y las normas que los juegos establecen. Se introduce así el siguiente apartado que trata el inicio de la interacción en el juego.

Se llevará a cabo en la clase de Lengua castellana ya que se trabaja el contenido de la expresión y comprensión oral.

5. INICIO EN INTERACCIONES DE JUEGO. (Monjas, 2006).

Este será el único punto que no se trabaja ni desarrolla de manera explícita a través de un juego, ya que se hará mediante actividades libres como puzzles, jugar al parchís u otros juegos de mesa, podrá observar y evaluar que todos los alumnos en general adquieran y desarrollen las

habilidades básicas de saludar, presentarse e iniciar conversaciones ya que en estas situaciones serán los niños los que tengan que iniciar y mantener conversaciones utilizando las estrategias y siguiendo los pasos que ya se han trabajado previamente.

Estas habilidades se desarrollarán de manera implícita, y a lo largo de todo el curso, ya que se llevan a cabo mientras se hace otra tarea.

Es necesario trabajarlo en el grupo clase para aprender y desarrollar las habilidades sociales y las habilidades de comunicación básicas, tanto los alumnos con dificultades como el resto.

Objetivos:

- Aprender a iniciar interacciones de juegos y/o de conversaciones en la clase, en el colegio y fuera de él.
- Superar la vergüenza que le impide desarrollar sus habilidades sociales de forma satisfactoria.
- Aprender a seguir las normas del juego igual que sus compañeros.
- Trabajar la expresión y comprensión oral.

6. *NOS PRESTAMOS AYUDA*

Objetivos:

- Aprender a pedir y/o prestar ayuda a otras personas en las situaciones que sea necesario.
- Trabajar la exposición oral delante de los compañeros.
- Iniciar la expresión de sentimientos, ya que es el siguiente punto en el programa.
- Aprender a agradecer la ayuda cuando te la proporcionen

El tema de prestar y/o pedir ayuda se trataría de forma explícita en el gran grupo al comenzar la sesión en la que se explica la importancia y en la siguiente en la que se trabaja, y de forma implícita al comprobar si se pone de manifiesto lo que han aprendido a lo largo del curso en tareas en las que los alumnos tengan que ayudar a sus compañeros o pedir ayuda si no pueden hacerlo solos.

Para iniciar el tema, y antes de explicar la importancia para los alumnos, se hará una actividad basada en la de Monjas (2006).

Los alumnos se sentarán en el suelo formando un círculo. En el medio habrá dos torres formadas por tarjetas de cartulinas de dos colores, verdes y naranjas. Las verdes contendrán

preguntas referentes a si los alumnos han ayudado a alguien, y las naranjas, si ellos han recibido ayuda de alguien en alguna ocasión. Tendrán que contestar de forma oral y delante del grupo clase con la finalidad de comprobar los conocimientos previos acerca del tema.

- *¿Te han ayudado a vestirte esta mañana?*
- *¿Te han ayudado a hacer los deberes?*
- *¿Te han ayudado a recoger la habitación?*
- *¿Te han ayudado cuando no entendías algo?*
- *¿Has ayudado a tus padres a poner la mesa?*
- *¿Has ayudado a algún niño cuando se ha caído en el parque?*
- *¿Has ayudado a tu hermano/primo pequeño cuando no podía hacer algo solo?*

Después de que contesten, pongan varios ejemplos y el profesor explique la importancia real que tiene este tema para todas las personas, se plantean varias tareas, de forma personalizada, para poder poner en marcha las habilidades adquiridas.

Tareas individualizadas: (Monjas, 2006)

- *Que los alumnos pidan ayuda a alguien de su familia para hacer algo.*
- *Pedir ayuda a un compañero a la hora de hacer una tarea en clase.*
- *Ayudar a una persona que se lo pida.*
- *Ayudar a una persona que vean que lo necesita.*

Aunque a un alumno se le haya encomendado la tarea de ofrecer ayuda, también puede pedirla en caso de necesitarla.

Al día siguiente los propios alumnos contarán al resto de la clase cómo resultó la experiencia, en que ayudaron y cómo se sintieron y qué hicieron cuando ayudaron o fueron ayudados.

Esta adaptación puede dar resultado ya que no solo es realizar la acción de ayudar o ser ayudado, sino de también exponer y compartir con el resto de la clase cómo se han sentido en ese momento y se realiza en el grupo clase para favorecer la integración social de todos los alumnos de forma satisfactoria.

Estas tareas se encomendarán de manera individualizada teniendo en cuenta las habilidades y capacidades de cada alumno, buscando el máximo desarrollo de cada uno de los participantes.

Se llevaría a cabo en el área de Lengua para trabajar la expresión oral y se evaluaría mediante la observación sistemática del profesor que todos los alumnos en general adquieran y desarrollen

las habilidades básicas de ayuda y las habilidades relacionadas de favores a través de las actividades que se realicen con el propósito de analizar la reacción de los alumnos, tanto ayudantes como ayudados, y, más tarde, con la postura innata de los alumnos a la hora de prestar ayuda o pedirla, como por ejemplo a los profesores o demás adultos si tiene problemas a la hora de afrontar una tarea.

A lo largo del curso se podrá trabajar de manera implícita, y en cualquier área, al contrario que esta actividad, cuando el profesor asigne tareas en parejas o, cuando sean actividades individuales y un alumno haya acabado, ayudar al compañero que aún no lo haya hecho.

7. ¿QUÉ SIENTO?

“Expresar emociones significa comunicar a otras personas cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo o qué emociones tenemos, posibilitando que la otra persona reaccione adecuadamente. Supone comunicar a otra persona los sentimientos que ella nos provoca.”
(Monjas, 2006).

Estos aspectos están muy poco, o nada, desarrolladas en niños con dificultades del aprendizaje, por lo que es conveniente llevar a cabo sesiones para trabajar y desarrollar lo máximo posible esta habilidad.

Los objetivos de estas sesiones serían:

- Trabajar la expresión de modo adecuado de sentimientos y afectos en situaciones interpersonales.
- Conocer qué tipo de situaciones funcionan como antecedente a una emoción y cómo se relacionan con ella.
- Trabajar el inicio de exposiciones orales.

En la primera sesión que se llevará a cabo en el mismo área que hasta ahora y se leerá el cuento de *El monstruo de colores* que, pese a ser una actividad para ser desarrollada en la etapa de Infantil, puede servirnos para aclarar conceptos básicos sobre las emociones, qué se siente con cada una y de qué forma se expresan.

En la siguiente sesión se hará una actividad adaptada de Monjas (2006) en la que el profesor hará diferentes preguntas o afirmaciones, siempre adaptadas a la edad, nivel evolutivo y características de los alumnos, para que, a partir de un contexto, hagan un dibujo, sencillo pero que represente todo aquello que pudieran sentir en ese momento e intenten diferenciar e identificar sus propias emociones, en un primer momento, emoción sencilla (feliz, triste y enfadada) y después ir profundizando en ellas.

- *“Tu padre ha hecho tu comida favorita, ¿cómo te sentirás?, ¿qué le dirás?”* (Monjas, 2006).
- *Tu amiga llega una hora más tarde que a la que habíais quedado, ¿cómo te sentirás?, ¿qué le dirás?”* (Monjas, 2006).
- *Has aprobado un examen para el que habías estudiado muchísimo, ¿qué piensas?, ¿qué dirías?”* (Monjas, 2006).

Cuando hayan hecho el dibujo, deberán explicar a los demás por qué han dibujado eso y que emociones o sentimientos representan en él.

Después serán los propios alumnos los que, de forma voluntaria, cuenten experiencias en las que han sentido estas emociones, explicando la razón, cómo lo manifestaron y qué hicieron para solucionarlo.

Evidentemente, los alumnos más tímidos no van a contar sus experiencias en esta sesión inicial, pero también es importante que conozcan otros casos y se identifiquen para saber que no solo les pasa a ellos.

El profesor, mediante la escucha de respuestas que dan los alumnos y observación de sus comportamientos, tanto a la hora de hacer el dibujo, como de hablar sobre ello, tomará ideas para plantear tareas posteriores de acuerdo con las conclusiones obtenidas. Se espera que todos los alumnos experimenten y simulen emociones y sentimientos y practiquen su expresión y representación.

Durante y después de la práctica, el profesor va informando a los alumnos de cómo han identificado y expresado sus sentimientos hacia los demás y dando pistas y consejos para mejorar sus actuaciones que no hayan sido correctas. Este refuerzo tiene como objetivo mostrar, mediante el modelado, que el profesor también expresa sus emociones de alegría, tristeza o enfado, en qué momento y de qué manera.

La adaptación de la actividad de Monjas (2006) es incluir el dibujo en la expresión de sentimientos ya que el dibujo del niño nos puede mostrar un estado emocional propio, de sus relaciones familiares, de su nivel de impulsividad y de su maduración, por lo que se benefician todos los alumnos de esta tarea y también el profesor porque puede evaluar por igual a todo el grupo clase aunque la propuesta de mejora vaya destinada a los alumnos con problemas socioemocionales.

A lo largo del curso se irá trabajando de manera más implícita, por ejemplo, cuando acaben un examen, hablar sobre cómo les ha ido y cómo se sienten, cuando haya una discusión en el recreo, cuando se felicite al cumpleaños de la clase, etc.

Se trabajan las habilidades de expresar emociones, solución de problemas interpersonales y se entrena y complementa la habilidad de recibir emociones.

8. DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS CUANDO NO SON RESPETADOS.

Adaptada de Monjas, 2006.

Los objetivos son:

- Aprender a defender los propios derechos sin herir o amenazar a los otros.
- Trabajar la expresión y comprensión oral.
- Trabajar el respeto del turno de palabra.
- Aprender a decir “no” cuando una persona no quiera o no pueda hacer algo.

Evidentemente, los alumnos más tímidos no van a contar sus experiencias en esta sesión inicial, pero también es importante que conozcan otros casos y se identifiquen para saber que no solo les pasa a ellos.

Se trabajará, a través del role-playing en Lengua Castellana y en grupos, no muy numerosos, la defensa de sus derechos. Se empezará por dar una negativa. Unos harán la petición y otros se negarán.

Después se trabajarán las quejas, en los mismos grupos. En esta ocasión se harán varias quejas para que todos los integrantes del grupo pasen por el papel de realizar la queja y de recibirla.

El profesor supervisa la práctica y pide a los alumnos que se vayan dando autoinstrucciones a la vez que se ponen en juego las distintas habilidades.

Como adaptación, cuando todos los alumnos hayan acabado y el profesor considere que los alumnos ya han cogido cierta soltura, se hará una asamblea para concluir el entrenamiento en las que se tratarán los aspectos más importantes y recordar los ítems principales como que todos tenemos derecho a decir que no y que tengo que defender mis derechos respetando siempre los de los demás, aspectos que siempre viene bien recordar a todos los alumnos.

Esta adaptación se realiza con el fin de asentar los conocimientos que hayan adquirido y de que el profesor compruebe que aspectos volver a destacar o insistir más ya que puede haber alumnos a los que, por miedo o por vergüenza, no digan que no han entendido algo y sigan haciéndolo mal y sin desarrollar sus capacidades socioemocionales. Si algún grupo tuviera que moverse por la clase para hacer la dramatización, empezarían a tomar gestión del espacio del aula, aspecto que ayuda a los alumnos con dispraxia si los hubiese.

El profesor, mediante la escucha de respuestas que dan los alumnos y observación de sus comportamientos, tanto a la hora de representar como de hablar sobre ello, tomará ideas para plantear tareas posteriores de acuerdo con las conclusiones obtenidas. Se espera que todos los

alumnos experimenten y simulen emociones y sentimientos y practiquen su expresión y representación a través de la defensa de sus derechos.

Durante y después de la práctica, el profesor va informando a los alumnos de cómo han identificado y expresado sus sentimientos hacia los demás y dando pistas y consejos para mejorar sus actuaciones que no hayan sido correctas. Este refuerzo tiene como objetivo mostrar, mediante el modelado, informar sobre su ejecución y reforzar socialmente las conductas correctas.

A lo largo del curso se irá trabajando de manera más implícita, por ejemplo, cuando haya una disputa sobre si dejar o no el material escolar, compartir los juguetes, el almuerzo, dejarse copiar los deberes, etc.

Se trabajan las habilidades de defender las propias opiniones y se introduce a la habilidad de peticiones al adulto., por lo que es importante realizar esta actividad de role-playing con el grupo de alumnos al completo ya que todos pueden sacar algo bueno de esta sesión. A la par que se aprende a defender los propios derechos sin herir o amenazar a los otros, se trabaja también la expresión y la comprensión oral y se fomenta el respeto del turno de palabra.

9. *OPINANDO EN BUZONES*

Objetivos:

- Aprender a defender mis opiniones ante otras personas en las situaciones que sea adecuado hacerlo.
- Aprender a manifestar mis opiniones sin imponerla sobre la de los demás.
- Trabajar la exposición oral.
- Disminuir la timidez y vergüenza que les pueda originar.
- Fomentar el respeto hacia los compañeros.
- Trabajar la expresión oral y escrita.
- Trabajar la grafía.

Se harán cinco buzones de colores que se colocarán en la pared de la clase. Cada buzón tendrá un cartel con un tema en el que cada alumno tendrá que meter una hoja en la que expresen su opinión sobre ese tema. Los “temas serán madrugar para ir al colegio”, “juegos para el recreo”, “cómo decorar el aula”, “qué serán de mayores” y “qué opinan sobre llevar o no uniforme en el colegio”.

Cada semana se tratará un tema. Los lunes, a lo largo de la mañana, los alumnos echarán su carta en el buzón, aprovechando que la han podido hacer durante el fin de semana con ayuda de sus padres, y los martes, en el área de Lengua Castellana, se repartirán las cartas de manera aleatoria de forma que cada niño tenga una carta que no sea la suya. Cada alumno la leerá en

voz alta para que todos se enteren de la opinión del compañero y éste dará su opinión, siempre respetando la del resto buscando que entre los alumnos lleguen a un acuerdo y que la actividad no sea simplemente expresar su opinión, sino exponerla, defenderla y comprender las de los demás.

Cuando acaben, el profesor les dará consejos si lo considera necesario explicándoles como es mejor exponer y defender sus opiniones de manera adecuada.

El profesor evaluará la expresión escrita de los alumnos en las cartas y la expresión oral cuando se expone y se defiende la propia opinión teniendo en cuenta también qué estrategias emplean para hacerlo.

Se espera que todos los alumnos sepan dar una opinión acerca de cada tema, mejor o peor dependiendo de las dificultades que tengan en esta habilidad, y que sepan exponerla al día siguiente de forma oral delante de los compañeros, por lo que todos los alumnos pueden participar en esta tarea ya que no solo se trabajan habilidades emocionales, sino también instrumentales.

10. (*TRES FORMAS DE RELACIONARSE*) adaptada de Quiles y Espada, 2004.

Esta actividad se realizará después de haber trabajado la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones y la defensa de las propias opiniones ya que se ponen de manifiesto todas a la vez cuando los alumnos trabajan en grupo y debaten.

Se llevará a cabo durante una hora de clase de Lengua y los alumnos solo necesitarán bolígrafos o lápices y un folio por alumno en el que se desarrolla la actividad.

Objetivos:

- Reconocer los elementos que componen la conducta social en las relaciones personales.
- Entender las diferencias prácticas que se dan entre los estilos de interacción social: asertivo, pasivo y agresivo.
- Meditar sobre la propia forma de responder ante situaciones donde están implicadas otras personas.
- Trabajar la expresión oral y escrita.
- Trabajar la comprensión oral y escrita.

Basándome en la actividad desarrollada por Quiles y Espada (2004) cada alumno dispone de una ficha con cinco situaciones diferentes en las que el protagonista interacciona con otras personas. En grupos de 4 o 5 alumnos, formados por el profesor para que sean variados, se lee la descripción de cada caso, con tres respuestas diferentes que podría realizar el protagonista.

Los participantes deben decidir por cuál optarían si estuvieran en esa situación.

Un ejemplo de una situación sería:

SITUACIÓN 1

Tú y tu grupo de amigos estáis jugando al balón en el parque. Llega un niño nuevo y os pregunta si puede jugar él también. Le decís que sí. El niño pega una patada al balón, se sale a la carretera y se pincha cuando un coche pasa por encima.

- a) Con cara de enfadados y gritándole le echáis la culpa. Le decís que nunca más va a volver a jugar con vosotros y que os compre otro balón por haber roto el otro.*
- b) Le decís que un fallo lo tiene cualquiera pero para evitar que vuelva a pasar, de patadas más flojo.*
- c) Le decís que no pasa nada pero por detrás le insultáis y decidís que no va a volver a jugar con vosotros.*

Se puede incrementar el grado de dificultad de las situaciones de forma progresiva de modo que en los últimos dos apartados, tengan que debatir todos los integrantes del grupo más que en las anteriores, dar su opinión acerca de lo que harían ellos y pedir ayuda si no comprenden la situación.

Una vez se haya completado la ficha, se pasará a corregirla de forma grupal en la que el profesor preguntará que respuesta han dado en cada situación y por qué, preguntando en algunos casos a los alumnos que presentan más timidez y dificultades a la hora de expresar sus pensamientos y opiniones, adaptando así la actividad a dichos alumnos.

Como adaptación, en caso de que las respuestas que dan los alumnos sean muy descabelladas, el profesor deberá corregirlas de forma oral explicando por qué no pueden dar esa respuesta y por qué es mejor emplear otra, ayudando a comprenderlo a los alumnos con dichas dificultades y asentando los conocimientos del resto de la clase, ya que si no se explican las correcciones, los alumnos seguirán haciendo lo que ellos consideran oportuno y adecuado a ese momento.

11. IDENTIFICAR PROBLEMAS INTERPERSONALES. Adaptada de Monjas (2006).

Objetivo:

- Discriminar y diferenciar los distintos tipos de conflictos que se pueden dar con sus iguales (rechazo, agresión verbal o física, acusación, apropiación de pertenencias,...).
- Aprender a identificar los problemas interpersonales que pueden surgir cuando se está con otros niños.
- Trabajar la expresión escrita.

Para comenzar la sesión, y como introducción al tema, en Lengua el profesor va haciendo preguntas para que el alumno identifique que problemas se pueden dar habitualmente cuando se tienen relaciones con otros niños. Una vez tengan planteados varios problemas, se abrirá un diálogo con preguntas del tipo “*¿qué ha pasado?, ¿cuál fue el motivo?, ¿por qué has hecho eso?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué pensabas?, ¿qué querías conseguir?,...*” (Monjas, 2006).

El profesor tiene que ayudar a que los alumnos apliquen en su vida cotidiana las habilidades de solución de problemas interpersonales que ensayan y practican en el aula. Para ello les encomendará distintas tareas.

Es conveniente, sobre todo en los alumnos que tienen más dificultades, se delimiten y especifiquen lo máximo posible estas tareas adaptándolas a sus características y habilidades.

Cuando el profesor considere que los alumnos han comprendido cada una de las partes de la identificación del problema, llevará a cabo la tarea que consiste en escribir en un folio (adaptación de Monjas, 2006), de forma individual, los problemas que los alumnos han tenido en los últimos días con otros niños, siempre respondiendo las siguientes preguntas:

- *¿Cuál es el problema?, ¿qué ocurre en esa situación?, ¿qué ha pasado?*
- *¿Qué hiciste?, ¿por qué?*
- *¿Qué hizo la otra persona?, ¿por qué crees que lo hizo?*
- *¿Cuál fue el motivo o causa del problema?*
- *¿Cómo te sientes?, ¿por qué?*
- *¿Cómo crees que se siente la otra persona?, ¿por qué?*
- *¿Qué pensaste en ese momento?*
- *¿Qué crees que pensó la otra persona?*
- *¿Qué quieres conseguir?, ¿por qué?*
- *¿Qué quieres que haga la otra persona?, ¿por qué?*

El profesor recogerá los folios y los estudiará con detenimiento para ver cómo han respondido a las preguntas cada uno de los alumnos, poniendo especial atención a aquellos que presentan dificultades en este tema.

Esta adaptación puede resultar favorecedora para los alumnos ya que se expresan con más libertad de forma escrita y se mejora este aspecto. No se limitan solamente a contestar a las preguntas introductorias del profesor además de que no todos podrían participar en esa actividad y dar su opinión.

Se espera que todos los alumnos contesten todas las preguntas demostrando que conocen cada una de las partes de las que se compone la identificación del mismo y que se las formulen a sí

mismos, no de forma escrita, cada vez que les surja un problema. Si no lo hacen, les será muy difícil buscar soluciones.

12. *¿QUÉ HARÍA YO?*

Se dedicará una sesión para trabajar este apartado de forma explícita, ya que los alumnos deben conocer los componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad.

En este apartado no se tendrá en cuenta la calidad de las soluciones, sino la cantidad, ya que el profesor debe estimular a los alumnos y hacerles comprender que cuantas más, mejor, así se dispondrá de más alternativas a la hora de decantarnos por una.

Esta actividad es una forma concreta de comprobar si se han conseguido los objetivos de las sesiones anteriores.

Objetivos:

- Practicar la búsqueda de soluciones ante un problema.
- Transmitir la necesidad de buscar diferentes opciones antes de tomar una decisión.
- Desarrollar la creatividad a la hora de buscar soluciones.
- Aprender a generar diferentes alternativas de solución a los conflictos interpersonales que surgen con otros niños.

Esta actividad se realizará sentados en el suelo formando un círculo y en área de Lengua. El profesor les dará una hoja a cada alumno y cada hoja tendrá una situación problemática diferente aunque todas ellas con situaciones que los niños hayan podido vivenciar.

No se les deja a los alumnos escribir por sí mismos un problema ya que puede darse el caso de que no todos hayan tenido los mismos problemas.

Tendrán que aportar varias soluciones a ese problema debajo del enunciado del mismo.

En tríos se pondrán en común los problemas y las soluciones, aportando alguna más si se les ocurre.

Las hojas las recogerá el profesor para analizar las diferentes soluciones que se han aportado y poder comprobar la creatividad de cada uno de los alumnos a la hora de formularlas, a la vez que se conocen los diferentes problemas que en algún momento atemorizaron a los niños.

Se espera que todos los alumnos aporten, al menos, una solución al problema, poniendo de manifiesto las habilidades trabajadas y adquiridas en sesiones anteriores y que aprendan los pasos que hay que seguir de forma autónoma para, una vez identificado el problema, poder aportar soluciones variadas.

Se desarrollará y trabajará a lo largo del curso aprovechando de manera oportuna los conflictos que se puedan producir entre los alumnos estando en el aula, en el patio, en las entradas al

colegio, a la hora de hacer la fila, etc., y se hará un análisis de la situación entre todos y se tratará de parar el conflicto que ha surgido buscando soluciones posibles.

El elogio de la profesora hacia las alternativas que proponen los alumnos sirve como refuerzo. Si algún alumno aporta una solución agresiva, el profesor puede responder con “*esa puede ser una solución, ¿qué otra cosa se puede hacer para arreglar el problema?*” (Monjas, 2006) con el objetivo de no menospreciar ninguna aportación y que sea el propio alumno el que se dé cuenta de las soluciones que puede aportar.

13. ¿QUÉ PUEDO HACER?

Después de identificar el conflicto y aportar varias soluciones para el mismo, es momento de elegir la que sea más adecuada para esa situación.

En estas sesiones se trabajarán criterios para elegir la solución más acertada haciendo una buena evaluación de cada alternativa de solución y analizar los “pros” y los “contras”. (Monjas Casares, 2006).

Objetivo:

- Tratar de que el alumno adquiera el hábito de reflexionar antes de actuar.
- Enseñar al alumno a tomar una decisión evaluando cada alternativa.
- Trabajar la expresión escrita.

Se realizará una actividad de lápiz y papel para comprobar si han comprendido los componentes y los pasos para desarrollar la habilidad. Los niños dispondrán de un folio con cinco tipos de situaciones en las que se desarrolla un problema. Debajo de cada una deberán escribir que tipo de problema es, escribir al menos tres alternativas de solución y justificar cuál elegirían, atendiendo a los criterios explicados y trabajados en la primera sesión.

Cada alumno tendrá situaciones diferentes, teniendo en cuenta sus habilidades y capacidades.

El profesor recogerá las hojas hechas durante la sesión correspondiente de Lengua Castellana y evaluará la creatividad de cada una de las opciones que han planteado y el porqué de la final.

Con esta actividad se busca y se espera que todos los alumnos, tanto los que presentan más dificultades como los que no, identifiquen el problema, sepan dar el mínimo de alternativas y sepan responder a las preguntas que se han explicado en clase para elegir una.

En caso de haber alguna solución exagerada, el profesor deberá hablar con el alumno para aclararlo y corregirlo.

Esta habilidad se trabajará a lo largo del curso, al igual que los apartados de identificación del problema y aportación de soluciones, ya que va todo ligado.

14. CARTULINA PEDIGÜEÑA

Objetivos:

- Aprender a preguntar o pedir más información al adulto.
- Aprender a comunicar sus necesidades al adulto.
- Afianzar la habilidad de expresar sentimientos y emociones y desarrollarla al adulto.
- Afianzar la habilidad de expresar quejas y desarrollarla al adulto.
- Aprender a preguntar por qué al adulto.
- Desarrollar la expresión emocional.
- Desarrollar las técnicas aprendidas para ello.
- Trabajar la expresión escrita.

Cada alumno tendrá una cartulina en la que habrá una tabla como esta:

He pedido ayuda para:	L	M	X	J	V	S	D
Hacer los deberes							
Recoger la habitación							
Vestirme							
Bañarme							
Cuando no he entendido algo en clase							
Atarme los cordones							

Se les darán pegatinas verdes y rojas que tendrán que poner en el hueco del día que corresponda en función de si lo han pedido ayuda, verde, o si no lo han hecho, rojo.

En caso de haber muchas pegatinas rojas, el profesor deberá reconducirlo para que se pierda la mayor vergüenza a la hora de pedir ayuda.

Se trabajará a lo largo del curso pero no de manera tan directa como con esa actividad. El profesor deberá observar qué alumnos piden más ayuda a los profesores y quiénes menos. Se ayudará de preguntas hacia las familias para comprobar si en casa también pide ayuda a los adultos.

De este aspecto se benefician todos los alumnos, tanto los que son tímidos como los que no. Se espera que todos entiendan que no tienen por qué sentir vergüenza si necesitan pedir ayuda al profesor o a sus padres o si tienen que contarles cómo se sienten o cómo se han sentido en una situación específica, en definitiva, confiar en los adultos. Y que en un mayor o menor grado, pidan ayuda cuando se vean en situaciones que no pueden solucionar solos.

15. MATEMÁTICAS COOPERATIVAS

Cómo última actividad, sin contar la autoevaluación final, y para cerrar el programa, se realizará una tarea en la que, mediante el aprendizaje cooperativo, se trabajan todos los puntos ya trabajados a lo largo del programa, y las matemáticas.

Objetivos:

- Mejorar la comprensión de los problemas matemáticos.
- Trabajar la grafía de los números.
- Poner en práctica las habilidades trabajadas a lo largo del programa.

Los alumnos se repartirán en grupos de 4 alumnos, máximo 5, formados por el profesor con la intención de que sean heterogéneos y variados respecto a los niveles intelectuales y sociales de los mismos.

Cada participante tendrá un folio en el que se exponen 5 problemas de matemáticas, acorde al curso. Tendrán que resolver los problemas de forma grupal, aunque cada uno tendrá que escribir en su folio la resolución de cada uno.

Si los alumnos tienen dudas, primero tendrán que preguntar a los compañeros, y si entre todos no pueden solucionar el problema, deberán preguntar al profesor.

Al acabar la actividad, ellos mismos tendrán que comprobar que todos los integrantes del grupo tienen las mismas soluciones y corregirlo si no es así.

Entregarán las hojas al profesor, quien se las devolverá corregidas para que vean sus errores en caso de que los haya.

El requisito imprescindible es que se debe promover la discusión entre los miembros del grupo, favorecer el intercambio de roles dentro de un mismo grupo y la distribución de tareas en el equipo, con el objetivo de que todos hagan alguna tarea y, en el tema de mejorar las habilidades emocionales de los alumnos con discalculia, que vayan cogiendo soltura para exponer sus dudas delante de sus compañeros de equipo sin miedo a que se rían de él ya que el grupo concede soporte social a los esfuerzos de sus miembros.

Se espera que todos los alumnos entreguen su hoja con los problemas resueltos, habiendo interactuado con sus compañeros de grupo y con el profesor si fuera necesario.

Se ponen en marcha todas las estrategias que han ido aprendiendo a lo largo de todo el curso teniendo la oportunidad, si todo va bien, de que sean los propios alumnos los que se den cuenta de cómo ha mejorado su situación social respecto al inicio del curso, ya que con los niños muy tímidos o con otras dificultades, sería impensable poder trabajar de manera grupal con todos los alumnos.

16. (*ANTES Y AHORA*), adaptada de Quiles y Espada, 2004.

Consiste en resaltar aspectos en los que cada participante ha mejorado con el paso del tiempo, en este caso, durante el curso escolar en el que se ha llevado a cabo este programa.

Objetivos:

- Reconocer los cambios positivos que se han observado en uno mismo y felicitarse por los logros conseguidos.
- Motivar hacia el cambio.
- Realizar una autoevaluación que sirva de ayuda al profesor a la hora de valorar los cambios observados en cada alumno, en concreto en los que tienen dificultades en el aprendizaje y habilidades sociales poco desarrolladas.

Cada alumno tendrá una hoja en la que aparece una tabla con aspectos que antes no les gustaban o se les daba mal y que ahora realizan con gusto y motivación. Todos estos ítems relacionados con los puntos que se han ido trabajando a lo largo del programa, como por ejemplo:

- Sonreír a los compañeros.
- Jugar en el patio con los compañeros.
- Pedir ayuda al profesor si no entiendo algo.
- Dar mi opinión si no estoy de acuerdo con algo.
- Buscar soluciones a los problemas que me puedan surgir.
- Etc.

Los aspectos se valorarán mediante una escala de mucho-poco-nada en la que tendrán que poner una cruz en la casilla que ellos consideren que han mejorado.

Como punto final, los alumnos deberán redactar brevemente en qué les hubiera gustado mejorar más, con el objetivo de que sean ellos mismos los que se valoren y sepan en qué puntos flojean.

Al finalizar, la hoja será recogida por el profesor para estudiarla con calma y ver qué se ha mejorado y qué no.

Se espera que no haya ningún aspecto colocado en “nada”.

La adaptación de esta actividad se realiza porque en la versión original los alumnos han de escribir lo que antes no les gustaba de sus compañeros y ahora sí. Con esta versión son los alumnos los que evalúan su mejoría, y ven por sí mismos en qué aspectos necesitan más ayuda porque la mejoría es menor.

Se realizará en cualquier área ya que es el cierre del programa y es una autoevaluación.

4.7 Evaluación:

Evaluación inicial:

Se incluye la primera actividad del programa desarrollada anteriormente en el apartado de “*Diseño*”: *COSAS QUE HAGO BIEN*, con la que el profesor puede evaluar la autoestima de los niños, cómo se perciben ellos mismos y qué aspectos se deben trabajar para mejorar el desarrollo socioemocional en este grupo de alumnos.

Evaluación procesual:

El profesor irá observando los comportamientos de todos los alumnos, evaluando los ejercicios que se hagan en papel y se entreguen al finalizarlos y valorando si los alumnos emplean las estrategias explicadas y trabajadas a medida que avanza el curso.

Evaluación final:

Se incluye la última actividad *ANTES Y AHORA*, como autoevaluación ya que el profesor, mediante la evaluación procesual y continua a lo largo de todo el programa, ya sabe en qué aspectos ha mejorado y en cuáles no.

Aparte de esta actividad, se pasará a las familias de todos los alumnos un cuestionario en el que deberán valorar si ha mejorado o no su hijo en relación a todos los aspectos que se han tratado a lo largo del programa y fuera del contexto educativo. Se utilizará una escala del 0 al 10 para marcar con una cruz la mejoría de cada aspecto, refiriéndose el 0 a nada de mejoría y el 10 a mejoría total.

4.8 Resultados esperados:

Si se aplicara el programa, se esperaría que los alumnos fuesen capaces de desarrollar la autoestima con una expectativa real de sí mismos respecto a sus capacidades y posibilidades.

Se buscaría que dichos alumnos adquiriesen y desarrollasen la competencia de tener una actitud positiva ante las tareas y situaciones que les vayan surgiendo, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar, con la finalidad de facilitarles un bienestar personal que repercute e influye en un bienestar social aumentando la relación social manteniendo, y en otros casos, aumentando la motivación a la par que logran mantener la concentración manejando la ansiedad en situaciones que se les escapa de las manos.

De vez en cuando es necesario y motivante para los niños dedicar una sesión a realizar una actividad que no sean curriculares ya que ellos desconectan un poco de la realidad y a la vez trabajan de forma implícita los contenidos de las áreas en las que se desarrolla la habilidad, buscando la interacción de todos los alumnos, en este caso, mediante el juego.

Además, se esperaría que los estudiantes que no tienen problemas en las habilidades sociales también se beneficien de este programa desarrollando estrategias efectivas cognitivas y afectivas de para actuar con otros niños y adultos correctamente mientras que estimulan la expresión de la creatividad cuando diseñan estrategias para solucionar problemas que les puedan ir surgiendo a la vez que trabajan los contenidos.

5. CONCLUSIONES.

Con este diseño de intervención y estrategias se pretende poder afirmar y decir que las diferentes formas de actuación tienen buena efectividad, y perspectivas de futuro, siempre y cuando estas actividades, tanto extraordinarias como implícitas en el currículo, se realicen de manera habitual, evaluando al niño de forma constante para comprobar que su desarrollo evoluciona favorablemente y que los posibles problemas causados por las dificultades de aprendizaje no interfieran demasiado en su evolución personal para mejorar su bienestar y su desarrollo integral.

Se busca mejorar el vínculo afectivo del niño es fundamental para afianzar sus principios básicos positivos adquiridos y los estropeados. Este proyecto lo mostraría y permitiría a los alumnos, en un principio, aprender hábitos y rutinas, y a partir de esto, ser capaces de aprender a ser ellos mismos, a dejarse ayudar, a valorarse y aceptarse como son a través de su capacidad afectiva deformada debido a sus dificultades de aprendizaje, favoreciendo la integración de los niños.

Se puede concluir con que las capacidades que se han pretendido fomentar y desarrollar a través de diversas intervenciones han sido las cognitivas, afectivas, comunicativas y, especialmente, de inserción social.

Si se volviera a repetir el programa, profundizaría en el apartado de trabajar en casa los contenidos y conceptos explicados en clase ya que si no se trabaja en todos los ámbitos que involucran al alumno, no se afianzan las habilidades de la manera más óptima.

Se podría incluir todo un plan de intervención con familias, con sesiones semanales, pero no es posible porque las familias no se comprometen a tanta dedicación.

6. REFERENCIAS BIBLIORÁFICAS:

American Psychiatric Association (2013). DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Asociación Madrid con la dislexia (2013). Madrid con la dislexia. Guía de dislexia para educadores. Recuperado (mayo, 2018) de: <http://www.madridconladislexia.org/guia-de-dislexia-para-educadores/>

Bernad, J.A. (1999). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Bruño.

Bhalla, S. (2018). La escuela y el cuidado de niños - Educación Especial. Características de los problemas de aprendizaje. Recuperado (marzo, 2018) de: <http://espanol.onetoughjob.org/la-escuela-y-el-cuidado-de-ninos/educacion-especial/caracteristicas-de-los-problemas-de-aprendizaje>

Bisquerra, R. (s.f.). Rafael Bisquerra. Los contenidos de la educación emocional. Recuperado (mayo, 2018) de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/218-contenidos-educacion-emocional.html>

Castejón, J.L. y Navas-Martínez, L. (s.f.). Dificultades y trastorno del aprendizaje y desarrollo en infantil y primaria. Alicante: Editorial Club Universitario

Castejón, J.L., González, C., Gilar, R., y Miñano, P. (2010). Psicología de la educación. Alicante: Club Universitario.

Celma, L. y Rodríguez-Ledo, C. (2017). Programa SEA. Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes. Madrid: TEA Ediciones.

Disartria (2014). Disgrafía. Recuperado (marzo, 2018) de: <http://disartria.com/disgrafia/>

Disgrafía (s.f.). Disgrafía. Características de la disgrafía. Recuperado (marzo, 2018) de: <https://kmylita.wordpress.com/caracteristicas-de-la-disgrafia/>

Estévez, J., Gil, S. (2014). Unidad Focus. Dificultades específicas del aprendizaje. Recuperado (marzo, 2018) de: <http://unidadfocus.com/dificultades-especificas-del-aprendizaje/>

Eunice Kennedy Shriver (s.f.). Investigaciones sobre la salud. *¿Cuáles son los indicadores de las discapacidades de aprendizaje?* Recuperado (abril, 2018) de: <https://www1.nichd.nih.gov/espanol/salud/temas/learning/informacion/Pages/indicadores.aspx#dispraxia>

- Fuiza, M.J. y Fernández, M.P. (2014). Dificultades de aprendizaje y Trastornos del desarrollo. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Geary, D.C. (2006). Enciclopedia sobre la primera infancia. Trastornos del aprendizaje. La discalculia en edad temprana y su posible influencia en el desarrollo socioemocional. Recuperado (abril, 2018) de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2668/la-discalculia-en-edad-temprana-sus-caracteristicas-y-su-posible-influencia-en-el-desarrollo-socioemocional.pdf>
- Geary, D.C. (2017). Enciclopedia sobre la primera infancia. Trastornos del aprendizaje. Recuperado (abril, 2018) de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/trastornos-del-aprendizaje/segun-los-expertos/la-discalculia-en-edad-temprana>
- Gorg, A. (2017). Definición de desarrollo social emocional. Recuperado (marzo, 2018) de: https://muyfitness.com/definicion-de-desarrollo-social-emocional_13098637/
- Gutiérrez Herrera, K. (2015). De orugas y mariposas. 10 actividades y juegos para trabajar las emociones con los niños. Recuperado (mayo, 2018) de: <http://www.deorugasymariposas.com/2015/02/juegos-para-trabajar-emociones-con-ninos.html>
- Hudson, D. (2017). Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos. Madrid: Narcea.
- Kaleidos (s.f.). Definición y características de la discalculia. Recuperado (marzo, 2018) de: <http://www.manuefandos.es/definicion-y-caracteristicas-de-la-discalculia/>
- Llort, S. (2018). Bajo rendimiento escolar. Recuperado (marzo, 2018) de: <https://psicodiagnosis.es/areageneral/situaciones-especiales/bajo-rendimiento-escolar/index.php>
- Machado, M. (2011). Tratamiento de la dislexia, disgrafía, disortografía, discalculia. Características del niño con dislexia. Recuperado (abril, 2018) de: <https://tratamientodedislexia.wordpress.com/2011/06/21/caracteristicas-del-nino-con-dislexia/>
- Mentelex. (2018). Dislexia Fonológica y Trastornos del Aprendizaje (DSM-5). Recuperado (marzo, 2018) de: <https://blog.mentelex.com/dislexia-fonologica/>
- Monjas, M. I. (2011). (Dir.). Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Madrid: CEPE. (1ª ed., 3ª imp.).

RAQUEL SAN ANTOLÍN MARTÍN

- Monjas, M.I., (2000). La timidez en la infancia y en la adolescencia. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Monjas, M.I., (2006). Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Madrid: CEPE S.L.
- Osorio, L. (2015). Trastorno específico del aprendizaje. Recuperado (abril, 2018) de: <http://www.fundacioncadah.org/web/printPDF.php?idweb=1&account=j289eghfd7511986&contenido=dsm-5-trastorno-especifico-del-aprendizaje>
- Oyarzún, G; Estrada, C; Pino, E., y Oyarzún, J. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico. Una mirada desde el género. Acta Colombiana de Psicología, 15(2), 21-28. Recuperado (mayo, 2018) de: http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/
- Patino, E. (s.f.). Entender la dispraxia. Recuperado (marzo, 2018) de: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dyspraxia/understanding-dyspraxia#item4>
- Programa Aprenda (2018). Atención a la diversidad. Recuperado (mayo, 2018) de: <http://aprenda-atdi.com/sintomatologias.php?IdTab=2>
- Quiles, M.J. y Espada, J.P. (2004). Educar en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre. Madrid: Editorial CCS.
- Ranz, R. (2014). Prevención del bajo rendimiento académico en alumnado con alta capacidad. Recuperado (marzo, 2018) de: <https://robertoranz.com/2014/12/24/prevencion-del-bajo-rendimiento-academico-en-alumnado-con-alta-capacidad/>
- Rodríguez Ruíz, C. (2013). Juego educativo, el sombrero de hablar. Recuperado (mayo, 2018) de: <https://educayaprende.com/juego-educativo-habilidades-comunicacion/>
- Ruiz Lázaro, P.J. (2013). Los problemas escolares en la adolescencia. Recuperado (marzo, 2018) de: <https://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2013-03/los-problemas-escolares-en-la-adolescencia/>
- Ruíz, C. y Peralta, R.J. (2013). Programa de Desarrollo Psicosocial. Autorregulación, estrategias y habilidades de trabajo (II). Recuperado (marzo, 2018) de: <http://programadedesarrollopsicosocial.blogspot.com/2013/04/autorregulacion-estrategias-y.html>

- Sánchez, S. (s.f.). Bajo rendimiento escolar: variables externas y metodológicas. Recuperado (marzo, 2018) de: <https://www.webpsicologos.com/blog/bajo-rendimiento-escolar-variables-externas-y-metodologicas/>
- Smith, S.L. (1995). Dificultades de aprendizaje. Recuperado (marzo, 2018) de: <http://www.psicopedagogia.com/aprendizaje>
- Tomás, U. (2016). Características de la dislexia. Recuperado (marzo, 2018) de: <http://elpsicoasesor.com/caracteristicas-la-dislexia/>
- Understood. (2014). 4 maneras en las que la disgrafía puede afectar la vida social de su hijo. Recuperado (abril, 2018) de: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dysgraphia/4-ways-dysgraphia-can-affect-your-childs-social-life>
- Universidad Internacional de Valencia (2014). Características e indicadores de la detección de la disgrafía. Recuperado (abril, 2018) de: <https://www.universidadviu.es/caracteristicas-e-indicadores-de-deteccion-de-la-disgrafia/>
- Universidad Internacional de Valencia (2014). Los distintos tipos de disgrafía: características y consecuencias para el aprendizaje. Recuperado (abril, 2018) de: <https://www.universidadviu.es/los-distintos-tipos-de-disgrafia-caracteristicas-y-consecuencias-para-el-aprendizaje/>
- Verdugo, M.A. (1997). Programa de Habilidades Sociales (PHS). Salamanca: Amarú Ediciones.