



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Curso 2019-2020

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN
DISLEXIA EVOLUTIVA FONOLÓGICA: LA
ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN
EMOCIONAL**

Autora:

Isabel San José Zurro

Asignatura:

Trabajo Fin de Grado

Tutora:

Dra. Marta Álvarez Cañizo

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	4
KEYWORDS	5
1. JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS	9
2.1 OBJETIVO GENERAL	9
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
3.1 DEFINICIÓN DE DISLEXIA	10
3.2 RUTAS DE LA LECTURA	10
3.3 CLASIFICACIÓN Y TIPOS DE DISLEXIA	11
3.4 DISLEXIA EVOLUTIVA FONOLÓGICA	14
3.5 INTERVENCIÓN EN DISLEXIA	14
3.6 COMORBILIDAD DE LA DISLEXIA	17
3.7 DISLEXIA Y AUTOESTIMA	18
3.8 EDUCACIÓN EMOCIONAL	19
4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	22
DESCRIPCIÓN DEL CASO	22
Datos personales	22
Historial	22
Datos del informe	22
Instrumentos de evaluación	22
Resultados obtenidos	23
Categorización	23
EVALUACIÓN INICIAL	23
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	25
Sesiones	26
CALENDARIO DE SESIONES	40
SEGUIMIENTO	40
EVALUACIÓN FINAL	40
5. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES	41
6. REFERENCIAS	45
ANEXOS	53

ANEXO 1: Ruleta de fonemas	53
ANEXO 2: Dados inventa-historias	54
ANEXO 3: Cuento de la princesa y las sonrisas	55
ANEXO 4: Trabalengüeando	57
ANEXO 5: Ruleta de las letras	58
ANEXO 6: Dominó emocional	59
ANEXO 7: Somos traductores	60
ANEXO 8: Cosiendo	61
ANEXO 9: Jugamos a la oca - tablero	62
ANEXO 10: Jugamos a la oca - tarjetas	63
ANEXO 11: Siguiendo instrucciones	64
ANEXO 12: Contamos relatos ordenados	65
ANEXO 13: “Técnica de la tortuga”	66
ANEXO 14: Las medio-frases	68
ANEXO 15: “Colorandia”	69
ANEXO 16: Dibujamos	70
ANEXO 17: ¿De cuántos te acuerdas?	71
ANEXO 18: Cada pajita en su palillo	72
ANEXO 19: “Luca descubre el atletismo”	73

RESUMEN

La dislexia es una alteración en la capacidad lectora. Varios autores demostraron un vínculo entre ella y baja autoestima y autoconcepto, lo que puede provocar depresión y ansiedad. Ante esto, se propone una intervención en dislexia agregando la enseñanza de la educación emocional. Se pretende comprobar qué incidencia tiene la enseñanza de educación emocional y si mejora la intervención. Como bases teóricas se usa la dislexia, rutas de lectura, recomendaciones de intervención y relaciones de dislexia con autoestima. Se presenta un caso con dislexia evolutiva fonológica y comorbilidad con un trastorno de coordinación motriz. Se propone una intervención modelo con actividades de conciencia fonológica, lectura, comprensión, motricidad fina y emocionales. Todas ellas pueden considerarse adecuadas en base a evidencias científicas.

ABSTRACT

The dyslexia is an alteration in reading ability. Several authors proved a link between it and low self-esteem and self-concept, which can lead to depression and anxiety. Therefore, it is proposed an intervention in dyslexia, adding the teaching of emotional education. The aim is to check the incidence of the emotional education and if it improves the intervention. As theoretical bases are used: dyslexia, reading pathways, recommendations for intervention and relationships between dyslexia and self-esteem. It is present a case with developmental phonological dyslexia and comorbidity with a motor coordination disorder. It is proposed model intervention with activities of phonological awareness, reading, comprehension, fine motor skills and emotional activities. All of them can be considered accurate based on scientific evidence.

PALABRAS CLAVE

- Intervención
- Dislexia evolutiva
- Educación emocional
- Autoestima
- Dislexia fonológica
- Trastorno de coordinación motriz

KEYWORDS

- Intervention
- Developmental dyslexia
- Emotional education
- Self-esteem
- Phonological dyslexia
- Developmental coordination disease

1. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado combina una intervención ordinaria en un alumno con dislexia y la enseñanza de la educación emocional.

Como ha demostrado Humphrey (2003), la presencia de dislexia produce marcados efectos en el autoconcepto y en la autoestima de los alumnos. Además, los estudiantes con necesidades especiales han sido durante mucho tiempo representados como víctimas del *bullying* (Whitney, Nabuzoka y Smith, 1992), usualmente porque ellos presentan un objetivo fácil para la mentalidad cobarde del abusón. Como respuesta a esto, los niños con necesidades especiales regularmente intentan esconder sus dificultades para poder alejar la atención de ellos (Riddick, 1996). Esto puede ser contraproducente, porque puede incrementar el nivel de soledad que siente el niño, ya que sus dificultades son solo sabidas por él o ella. (Polychroni, et. ál., 2006).

Ante esto, se diseña un plan de intervención uniendo la intervención en dislexia y la educación emocional, para poder aumentar la autoestima y el autoconcepto de los alumnos con dislexia en educación primaria, ya que es sabido que, desde un punto de vista del desarrollo, la autoestima de los niños es muy vulnerable a los sentimientos de ser diferente. En el periodo entre las edades de 7 y 11 años, la autoestima de los niños cae en la comparación con los escolares seguros de sí mismos. (Berk, 2003; Wigfield, Harold, Freedman-Doan, et ál., 1997). En estas edades, los infantes empiezan a evaluarse a sí mismos a través de los ojos de los otros y son muy sensibles a no encajar. (Eissa, 2010). Por ello, con esta intervención no solo se pretende aumentar aquellas autoestimas y autoconceptos bajos, sino que también se pretende que sea una forma de prevención de posibles depresiones. Ya que, en un estudio realizado por Eissa (2010), los alumnos con dislexia mostraron puntuaciones significativamente más altas de depresión (evaluado por el HRSD¹) y de ansiedad (evaluado por el HRSA²).

En el mismo estudio de Eissa (2010), los padres encuestados no describieron diferencias en la ansiedad y la depresión entre los adolescentes con dislexia y de lectura típica, pero los adultos no están siempre al tanto de los síntomas que tienen sus hijos internalizados y normalmente reportan muchos menos síntomas que los propios niños. Para poder

¹ Hamilton Rating Scale of Depression

² Hamilton Rating Scale of Anxiety

combatir esta problemática y conseguir que los alumnos externalicen sus emociones con sus referentes y las personas de su entorno, se propone añadir la educación emocional a la propuesta de intervención. En un estudio de Marcelino Botín (2008) titulado *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*, se concluyó que el desarrollo de programas de educación emocional tiene un impacto importante en el alumnado y algunos de los aspectos concretos son la reducción de los problemas de interiorización y exteriorización, mejorando las actitudes y conductas positivas hacia sí mismo y hacia los demás (autoestima, conducta prosocial, participación escolar y comunitaria, etc.) y mejorando calificaciones y resultados académicos. Mencionados aspectos son los que se pretenden mejorar con este Trabajo Fin de Grado, sin dejar de lado una intervención ordinaria.

Se puede afirmar que el uso de la educación emocional produce una mejora, reduciendo los problemas de interiorización como la ansiedad, estrés, depresión, tendencia al suicidio, etc. En cuanto a las dificultades de exteriorización (absentismo en la escuela, comportamiento disruptivo, violencia, conducta antisocial, etc.), la enseñanza de la educación emocional produce una mejora en la expresión, lo que conlleva una reducción de los problemas (Bisquerra, Agulló, Filella, García, y López, 2010).

Este Trabajo Fin de Grado no pretende quedarse en unas meras actividades emocionales con un corto alcance en la vida del niño, sino que pretende dejar huella en la vida del alumno para toda su vida, mejorando la calidad de la misma, ya que, como afirmó Goleman (1996), las lecciones emocionales aprendidas en la infancia perduran como hábitos personales durante toda la vida.

Como menciona la Universidad de Valladolid en su página web, el objetivo fundamental del título es “formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria y para la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el Artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo”. Este Trabajo de Fin de Grado se adapta y cumple con ese objetivo de forma íntegra ya que atiende de forma individualizada a un alumno de Educación Primaria, brindándole la atención necesaria, así como se propone una propuesta pedagógica de intervención con dicho alumno.

El presente trabajo también demuestra todas las competencias que se han conseguido ir logrando durante todo el Grado, especialmente se ven reflejadas las competencias cinco, seis, ocho y once, que se proceden a citar:

5.- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

6.- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

8.- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

En este trabajo se diseñan espacios de aprendizaje en un contexto de diversidad, como es la dislexia; se fomenta la convivencia dentro y fuera del aula contribuyendo a una resolución pacífica de conflictos debido a la enseñanza y trabajo de la educación emocional, valorando siempre el esfuerzo y constancia del alumno; gracias a la función de la enseñanza de la educación emocional se fomenta una educación democrática para no solo ayudar a un alumno con dislexia con su dificultad y autoestima, sino también formando un ciudadano crítico y asertivo. Este Trabajo Fin de Grado es una muestra de reflexión sobre la práctica que se lleva a cabo en el aula para poder mejorar la labor docente y la educación del alumnado con dislexia, así como para proporcionar una mayor autonomía en su vida futura.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Como objetivos generales del presente se presentan:

- Comprobar si la enseñanza de la educación emocional en un alumno con dislexia favorece una mayor rapidez de mejora o una mejor intervención.
- Comprobar la incidencia de la enseñanza de educación emocional en un alumno con dislexia.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos se proponen:

- Conseguir una mejora de la calidad de vida del alumnado con dislexia, incrementando su autoestima y autoconcepto mediante la enseñanza de la educación emocional.
- Establecer un plan de intervención adaptado a las necesidades de un alumno concreto con dislexia fonológica.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1 DEFINICIÓN DE DISLEXIA

La Asociación Internacional de Dislexia (2002) define la dislexia como una “dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico”. Asimismo, la CIE- 11 (2018) establece que es un “trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura que se caracteriza por dificultades significativas y persistentes en el aprendizaje de habilidades académicas relacionadas con la lectura, como precisión en la lectura de la palabra, fluidez en la lectura y comprensión de la lectura. El desempeño del individuo en la lectura está muy por debajo de lo que cabría esperar para la edad cronológica y el nivel de funcionamiento intelectual, y da lugar a un deterioro significativo en el funcionamiento académico o laboral del individuo. El trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura no se debe a un trastorno del desarrollo intelectual, discapacidad sensorial (visión o audición), trastorno neurológico, falta de disponibilidad de educación, falta de dominio del idioma de instrucción académica o adversidad psicosocial.”. Por otra parte, Eisenberg (1978), la define con un diagnóstico por exclusión como: "incapacidad para aprender a leer normalmente, a pesar de la enseñanza habitual, el medio socialmente adecuado, la motivación normal, el sentido exacto, la inteligencia normal y ausencia de defectos neurológicos".

Otros autores como Lyon, Shaywitz y Shaywitz (2003), Cuetos (2011), Shaywitz, Shaywitz, Pugh, Fulbright, Mencl, Constable y Gore (2001) la definen de formas similares a las mencionadas.

3.2 RUTAS DE LA LECTURA

El modelo más conocido de reconocimiento de las palabras es el modelo de doble ruta o modelo dual de Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler (2001). Siguiendo este modelo, existen dos vías o rutas que nos permiten acceder a la palabra escrita: la vía léxica y la vía subléxica. La primera nos permite leer las palabras accediendo directamente a las

representaciones que tenemos en nuestra memoria, en nuestro léxico. La segunda nos posibilita leer las palabras gracias a la conversión grafema fonema, es decir, transformando cada uno de los grafemas en sus correspondientes fonemas. (Cuetos, 2011)

La ruta léxica solamente nos permite leer aquellas palabras de las que poseemos representación ortográfica, si estamos ante una palabra desconocida o de baja frecuencia de uso, no podremos leerla. (Cuetos, 2011). La vía subléxica nos da acceso a leer todo tipo de palabras, puesto que utiliza los “mecanismos de conversión grafema a fonema” y nos proporciona el sonido de cada grafema, permitiéndonos acceder al significado mediante la memoria de palabras habladas o léxico auditivo. (Cuetos, 2011)

3.3 CLASIFICACIÓN Y TIPOS DE DISLEXIA

En lo referente a la clasificación de los diferentes tipos de dislexia, Cuetos (1990) las divide en dos grandes grupos: dislexias adquiridas y dislexias evolutivas. Las dislexias adquiridas se dividen en dislexias periféricas y dislexias centrales; a su vez, las dislexias periféricas se seccionan en atencionales, por negligencia, visuales y de letra a letra; las dislexias centrales se fraccionan en fonológica superficial, semántica y profunda. Las dislexias evolutivas se fragmentan en fonológica (la cual se desarrollará más ampliamente), superficial, semántica y profunda. (Ver Figura 1)

A continuación, se procede a explicar cada una de ellas y, en especial, la dislexia fonológica, que será el eje central del presente Trabajo de Fin de Grado.

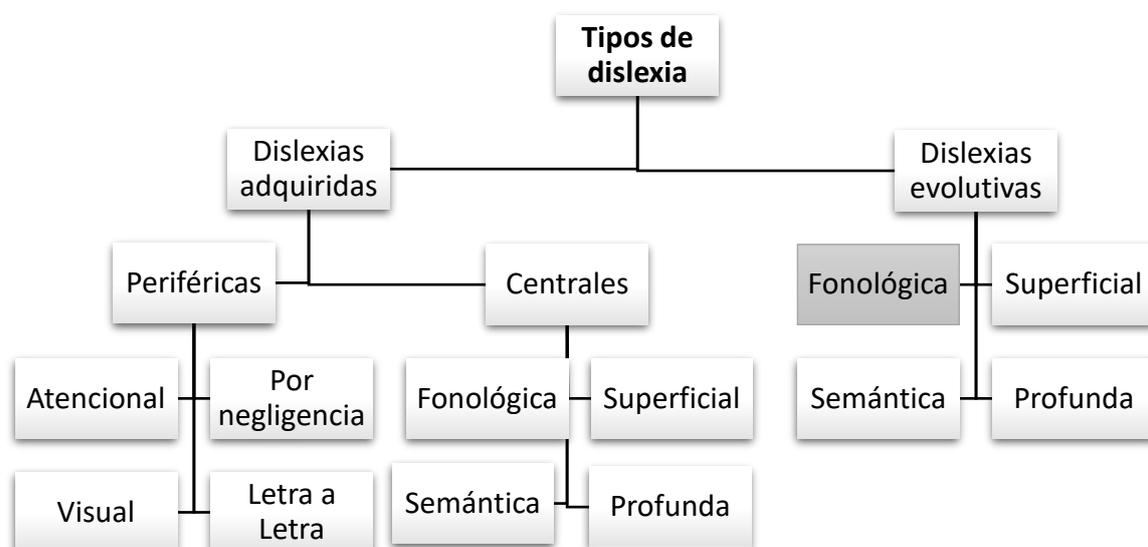


Figura 1. Tipos de dislexia

(Elaboración propia)

Según Ellis y Beattie (1986), las dislexias adquiridas son aquellas que son producidas por una lesión en alguno de los procesos componentes del sistema de lectura. Dentro de este tipo, Shallice y Warrington (1980) distinguen las dislexias periféricas, en las cuales la persona tiene dificultades para identificar letras y palabras, sin embargo, es capaz de detectar otra clase de estímulos, incluso más complejos. Vellutino (1987) las define como trastornos producidos por una mala representación de la palabra; de ahí que no puedan identificarla, aun con la percepción intacta. Dentro de las dislexias periféricas, encontramos la dislexia atencional (Shallice y Warrington, 1977), con la que las personas son capaces de distinguir las letras aisladamente y las palabras globalmente, especialmente cuando son cortas; pero, no pueden leer frases de varias palabras (Cuetos, 2011). También situamos en esta categoría las dislexias por negligencia, en las cuales las personas cometen errores al leer porque no son capaces de prestar toda la atención necesaria para leer la palabra. Pueden no atender a las primeras letras de las palabras o acortarlas. Algunos autores como Young, Newcombe y Ellis (1991) hablan de dos tipos de dislexia por negligencia, basándose en los dos tipos posibles de error. Por otra parte, en las dislexias periféricas ubicamos la dislexia visual; en ella se presentan errores de tipo visual, sustituyendo unas letras por otras y formando palabras más comunes que las realmente escritas (Marshall, 1984). Por último, localizamos en este tipo la dislexia letra a letra, en la que las personas, para poder leer cada palabra, deben deletrear en voz alta la palabra entera antes de leerla de forma global (Ellis, 1984). Si la lesión afecta a los componentes de las vías de la lectura, es decir, a los mecanismos del procesamiento léxico, podemos hablar de dislexias centrales (Cuetos, 2011), dentro de las que tenemos la dislexia fonológica, en la cual, la persona tiene dañada la vía subléxica y puede seguir leyendo las palabras que son familiares a través de la vía léxica, pero no es capaz de leer o lo hace con gran dificultad en las palabras desconocidas y las pseudopalabras, debido a que no dispone para ellas una representación en el léxico visual que le permita su reconocimiento. Hallamos en las dislexias centrales también la dislexia superficial, en la que la ruta visual de la lectura se ve afectada, las personas con este tipo de dislexia pueden leer todo tipo de palabras, pero siempre aplicando las reglas de conversión grafema-fonema, por lo que aquellas palabras que no sigan estas reglas serán imposibles de leer (Patterson, Marshall y Coltheart, 1985); así como tampoco pueden leer las palabras con un golpe de vista. Encontramos también dentro de las dislexias centrales a la dislexia

semántica, mediante la cual las personas pueden leer las palabras que son familiares por la ruta visual, pero no pueden recuperar su significado. Finalmente, hallamos a la dislexia profunda (Barry, 1984; Coltheart, Patterson y Marshall, 1980; Marshall y Newcombe, 1973) en esta categoría; las personas con este tipo de dislexia tienen afectadas ambas rutas de lectura por lo que tienen dificultades al leer pseudopalabras, palabras familiares y dificultades en el momento de acceder al significado.

En las dislexias evolutivas, se agrupan a aquellos niños que en ausencia de una razón aparente manifiestan dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura (Cuetos, 1990). La Federación Mundial de Neurología (1970) lo define como “un desorden que se manifiesta en la dificultad de aprender a leer a pesar de una instrucción convencional, una inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales”. Para Cuetos (1990) está claro que las personas con dislexia evolutiva no conforman un grupo homogéneo, ya que son muchos los componentes que intervienen en el proceso lector. Marshall (1984) y Coltheart (1987) tenían claro que los subtipos que se producen en las dislexias evolutivas son fonológica, superficial, semántica y profunda, los mismos que en las dislexias adquiridas centrales. Un niño que tenga dificultades para adquirir la vía subléxica tendrá una ejecución similar a una persona con dislexia fonológica adquirida; sin embargo, no tendrá ninguna causa aparente de sus dificultades, al ser de tipo evolutivo. Esta categoría de dislexia se explicará con más detalle en el punto 3.4. En cuanto la dislexia superficial, serán niños con dificultades con la vía léxica y similares a la dislexia superficial adquirida. Coltheart, Masterson, Byng, Prior y Riddoch (1983) y Holmes (1978) hallaron varios casos en los que no tenían problemas con las pseudopalabras y cometían errores en las palabras irregulares ya que las ajustaban a las reglas grafema-fonema. En las dislexias semánticas evolutivas se tienen dificultades a la hora de acceder al significado, Aram, Rose y Horwitz (1984) describieron un caso de un niño que leía las palabras irregulares, pero no podía asociarlas a su imagen correspondiente. Por último, las personas con dislexia evolutiva profunda cometen errores semánticos, derivativos, cambios en las palabras funcionales, dificultades con todo tipo de palabras, aunque más en pseudopalabras y una dificultad mayor con las palabras abstractas que con las concretas. Johnston (1983) presentó un caso que presentaba todas las dificultades anteriormente mencionadas.

3.4 DISLEXIA EVOLUTIVA FONOLÓGICA

Cuetos (2011) en su libro “Psicología de la lectura” explica cómo las personas con dislexia fonológica pueden leer la mayor parte de las palabras familiares, pero tienen dificultades significativas para leer las palabras nuevas y desconocidas. La dificultad específica de niños con estas características para leer pseudopalabras no radica en problemas articulatorios, ya que estos niños son perfectamente capaces de repetir cuando se le dicta oralmente las palabras que no son capaces de leer; tampoco se debe a problemas perceptivos, porque identifican de forma correcta las letras que componen las palabras. El problema está en la conversión grafema-fonema. En 1984, Temple encontró un caso de dislexia fonológica evolutiva, leía sin dificultad las palabras familiares, cometía errores en pseudopalabras y también cometía errores derivativos y cambios en las palabras funcionales.

Según Cuetos (2011), aparte de la dificultad para leer pseudopalabras, los niños con dislexia fonológica suelen presentar otros trastornos de lectura. Los más interesantes son los errores derivativos (por ejemplo, leen “apareció” como “aparición”) y los cambios de las palabras funcionales (por ejemplo, “en” por “de”). La justificación que Temple (1984) da a los errores derivativos es que en las palabras compuestas la raíz se analiza por la vía léxica (en estos niños está intacta) y los afijos por la vía subléxica (que se encuentra dañada). También se considera que las palabras funcionales son elementos sintácticos que no tienen representación semántica y que, por tanto, son leídas a través la vía subléxica Cuetos (1990).

No todas las personas con dislexia fonológica son iguales ni tienen las mismas dificultades. Como indican Temple y Marshall (1983) algunos las personas leen con más del 90% de precisión y otros con más del 70% de precisión, es decir, pueden llegar a tener una diferencia de un 20% menos de precisión. Sin embargo, cuando se trata de lectura exclusiva de pseudopalabras esta precisión varía entre pobre y nula para todos.

3.5 INTERVENCIÓN EN DISLEXIA

En un estudio realizado por Blanco García en 2009 se detectaron varios conflictos entre diferentes colectivos involucrados en los escenarios sociales en los que se hace visible esta dificultad de aprendizaje, entre ellos se encontraron conflictos entre alumnos y profesores. Se descubrió que mayoritariamente los profesores no son conocedores de las

distintas manifestaciones de esta dificultad. En numerosos casos son conscientes de que “algo no funciona” (porque los niños no encajan en las normas institucionalizadas), pero no saben determinar qué es. Esto los lleva a aplicar en sus diagnósticos cualquier exculpación que sea acorde con sus creencias: inmadurez, familias de padres divorciados, ausencia de uno de los progenitores, falta de supervisión parental, sobreprotección, celos, etc. Vemos cómo no se lleva a cabo una intervención adecuada en el aula con los alumnos con dislexia. Durante este mismo estudio, Blanco García pudo ver cómo los profesores siguen realizando prácticas obsoletas debido a la falta de seguridad con los avances actuales en el estudio de la dislexia (como hacer al alumno repetir 15 veces una misma frase).

La guía práctica del gobierno de Aragón sobre la dislexia (2017) propone estrategias de actuación en el aula para poder llevar a cabo una adecuada intervención en los alumnos con estas dificultades. Se procede a citar algunas medidas que se consideran relevantes y beneficiosas para este alumnado:

- Lograr la proximidad en su ubicación en el aula (lo más cerca posible del profesorado, de la pizarra o de los elementos de exposición al grupo).
- Comprobar siempre que ha comprendido el material escrito que va a manejar, explicárselo verbalmente.
- Priorizar la evaluación oral de los contenidos.
- El alumnado debe estar informado de cuándo leerá en voz alta en clase.
- Evitar darle textos largos para leer.
- Demostrarle nuestro interés por él o ella y por sus aprendizajes.
- No exigirle ni una ortografía ni una puntuación adecuada.
- Evaluar sus progresos en comparación consigo mismo o misma.
- Evitar que escriba en la pizarra ante toda la clase.
- Comentar con el niño o la niña personalmente la corrección por escrito de los ejercicios realizados en clase.
- Repetirle las tareas, los contenidos y las explicaciones cuantas veces sea necesario.

Las malas prácticas de intervención en el aula pueden acarrear problemas severos de autoestima y autoconcepto a los alumnos. En la Asociación Dislexia sin Barreras, Blanco García constató con un estudio (2009) que había una problemática recurrente entre sus

principales preocupaciones: las personas con dislexia que se autodefinían como “tontos”, “retrasados”, “torpes”, “vagos”, tenían problemas serios de autoestima y tanto ellos como sus familiares, se sentían desorientados, no sabían aclarar qué era lo que les ocurría (aunque sí tenían consciencia de ser distintos), los problemas escolares eran plurales.

Un número creciente de autores han sugerido que los compañeros pueden ser también útiles para apoyar a los jóvenes vulnerables en los niveles sociales, emocionales, psicológicos y educativos (Humphrey, 2003). Un estudio realizado por Humphrey en 2003 dejó claro que la influencia en los niños con dislexia de los profesores como personas significativas fue un factor importante en la baja autoestima exhibida por muchos de ellos. La solución del problema según Riddick (1996) es mejorar la conciencia de los maestros y su comprensión del problema. Algunos niños perciben que hay educadores profesionales que se niegan a conocer la existencia de la dislexia (Humphrey, 2003). De esta forma, si mejoramos la conciencia y comprensión de los maestros, mejorando también la intervención siguiendo las buenas prácticas de aula arriba mencionadas, conseguiremos una mejora en la autoestima y autoconcepto de los alumnos, así como estaremos realizando una correcta intervención en el aula.

En referencia a una intervención específica individual, varios autores recomiendan trabajar la conciencia fonológica. Papanicolau y col. (2003) realizaron un estudio con niños candidatos a dislexia y presentaban las típicas anomalías cerebrales propias de la dislexia evolutiva. Iniciaron un programa de intervención de 80 horas en el que trabajaban la lectura y las destrezas de segmentación fonológica. Al final del programa vieron que se producía una normalización en su activación cerebral, lo que suponía un éxito de la intervención. Más tarde, Suárez-Coalla (2009) efectuó un estudio en el que participaron 8 niños con dislexia (3 niñas y 5 niños), de una edad comprendida entre 7 y 12 años. Aplicó un programa centrado en el entrenamiento en conciencia fonológica y aprendizaje-automatización del código alfabético, tratando de facilitar así el incremento del léxico ortográfico y la fluidez lectora. Los resultados obtenidos tras la intervención (de una media de 12 meses) indicaron que los niños mejoraron tanto en exactitud como en velocidad lectora, con una mejoría mayor en el caso de las palabras que en las pseudopalabras, llegando a leer correctamente el 95% de las palabras. Esto indica que un mayor dominio del principio alfabético permite desarrollar representaciones ortográficas de palabras (Share, 1995), patrón que también se encontró en niños no disléxicos (Suárez-

Coalla, 2007), ya que a medida que la vía léxica se va haciendo más efectiva, la ruta subléxica sólo entraría en funcionamiento en caso de no poseer representaciones visuales de las palabras. El trabajar la conciencia fonológica no solo es bueno en niños con dislexia, sino también en niños sin dificultades ya que se facilita el acceso y la recuperación de los nombres de los símbolos visuales familiares que están almacenados en la memoria a largo plazo (González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015).

En resumen, como señala Naidoo (1981) el principal problema de los niños con dislexia es asociar los signos gráficos con sonidos. Esto se debe a un inadecuado desarrollo de la vía subléxica. (Cuetos, 2011) y con una enseñanza específica, dirigida a facilitar el aprendizaje y automatización de las reglas grafema-fonema, pueden superar dichas dificultades y obstáculos (Cuetos, 2011).

3.6 COMORBILIDAD DE LA DISLEXIA

Al igual que en otros trastornos, existen comorbilidades en la dislexia. La asociación entre la dislexia y otros trastornos en los niños y adolescentes puede continuar hasta la edad adulta. A pesar de esta fuerte asociación de trastornos, es poco reconocida y en consecuencia poco tratada. Alrededor del 52% de los niños con dislexia presentan, al menos, otro trastorno al mismo tiempo (Cuetos, Soriano y Rello, 2019).

Los trastornos que se asocian más comúnmente con la dislexia son el Trastorno de Escritura, Trastorno por Déficit de Atención, Trastorno por Déficit de Atención (TDA) e Hiperactividad (TDAH), el trastorno del cálculo, el trastorno de la coordinación y los trastornos afectivos y/o comportamentales. (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007)

En el caso concreto de este Trabajo Fin de Grado, la propuesta de intervención está enfocada a un alumno con una comorbilidad con un trastorno de la coordinación, más concretamente en la motricidad fina.

Tal y como viene especificado en el DSM –IV, la característica esencial de este trastorno es una alteración del desarrollo de la coordinación motora que se sitúa significativamente por debajo de lo esperado para la edad cronológica del niño y la inteligencia. Usualmente, este trastorno se asocia a retrasos en otras áreas del desarrollo no motor; los trastornos asociados pueden incluir trastorno fonológico (DSM-IV, 1995).

3.7 DISLEXIA Y AUTOESTIMA

Los niños se experimentan a sí mismos indirectamente desde los puntos de vista de los otros individuos; los profesores y los compañeros reflejan una imagen del niño, la cual es consistente y estable, aunque no necesariamente exacta, y esa imagen es incorporada al desarrollo del yo del niño (Humphrey, 2003). Además, se sabe que nuestra noción de nosotros mismos conforma nuestro comportamiento y consecuencias psicológicas (Humphrey y Mullins, 2002).

Evidencias empíricas han reconocido la importancia de ambos, los dominios cognitivo y afectivo al explicar las diferencias individuales en el rendimiento académico. El sistema del yo es un factor muy significativo en el éxito lector, orientaciones motivacionales, autoestima y en los enfoques de aprendizaje. Una baja autoestima, especialmente en las competencias escolares y sociales, está conectada con dificultades emocionales, sociales y comportamentales (Polychroni, Koukoura y Anagnostou, 2006). Se ha demostrado que los niños con dislexia son menos favorables en las auto-percepciones académicas comparadas con otros compañeros de su misma edad. El desarrollo de un autoconcepto bajo puede estar causado por las experiencias negativas de los niños con dislexia, repetidos fracasos en la escuela, decepciones, retraimiento emocional y pasividad en la escuela. (Riddick, Sterling, Farmer y Morgan, 1999; Humphrey, 2002).

Eissa en 2010, realizó un estudio sobre los problemas comportamentales y emocionales asociados con la dislexia y concluyó que los niños con dislexia sienten que son menos competentes que los otros, especialmente en áreas tan importantes como la lectura y la escritura durante los primeros años de la escuela y, en consecuencia, existe el riesgo de una caída de la autoestima. Por lo tanto, combinando una sensibilidad emocional relacionada con la edad junto con la desconcertante sensación de que algo no va bien (debido a la dislexia), no es de extrañar que la autoestima sea baja en los niños que fracasan al aprender a leer y escribir durante los primeros años de educación (Eissa, 2010).

Los datos cualitativos de un estudio de Humphrey y Mullins (2002) revelaron que los niños con dislexia se sentían aislados y excluidos en sus escuelas, y que, por lo general, hasta la mitad eran objeto de burlas o intimidaciones. Además, una investigación mostró vínculos entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento académico, y ya está establecido que los niños con dislexia, debido a sus dificultades con la lectura, la

ortografía y el lenguaje escrito, pueden experimentar problemas en el rendimiento académico (BDA, 1998). En conclusión, los niños con dislexia sufren exclusión y aislamiento social, a la vez que experimentan problemas con su rendimiento académico asociado a las dificultades que tienen en la lectura y escritura. Thomson y Hartley (1980) realizaron un estudio en el que, como era de esperar, tanto la autoestima general como la autoestima académica fueron significativamente más bajas en niños con dislexia que en un grupo de control de niños "normales". Los niños con dislexia asocian ser más feliz con tener una buena capacidad de lectura (Kelly, 1955).

Eissa (2010) confirma que la juventud con una lectura pobre reporta datos más altos en las dos, depresión y ansiedad que aquellos con una lectura típica. Así como que los jóvenes con dislexia tienen cuatro veces más probabilidades de exhibir comportamientos ansiosos y depresivos y tres veces más posibilidades de manifestar conductas de abstinencia comparados con aquellos que no tienen dislexia. Uno de los datos más impactantes de este estudio es que se detectaron tasas más altas de ideación e intentos de suicidio entre los adolescentes con dislexia, que a su vez se relacionaron con tasas más altas de abandono escolar. La ansiedad que sienten los estudiantes con dislexia no está limitada a las tareas académicas, sino que se extiende a través de muchas situaciones sociales (Eissa, 2010).

El ya mencionado estudio de Eissa (2010) subraya la necesidad de identificar niños con dislexia e intervenir para ayudarles a superar este difícil período de transición y desarrollo. Dicho estudio menciona también una relación entre la mala lectura de las personas con dislexia y las dificultades emocionales y comportamentales que sufren. Eissa (2010) propone a las escuelas que ofrezcan programas educativos alternativos adecuados para cada alumno, para dar a los alumnos con dislexia una oportunidad de sentirse exitosos en la escuela. Un programa educativo alternativo sería el que se propone en este Trabajo de Fin de Grado, incluyendo la educación emocional, ya que, como efectos indirectos de la educación emocional, se consideran las calificaciones escolares, el rendimiento académico, las actitudes hacia la escuela y el aprendizaje, entre otros (Bisquerra, Agulló, Filella, García y López, 2010).

3.8 EDUCACIÓN EMOCIONAL

Como dijo Bisquerra (2000), la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que lo que pretende es favorecer el desarrollo de las competencias

emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitarte para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Además, la educación emocional atiende diversos aspectos de prevención y desarrollo humano, como son los aspectos personales entre los que se encuentran las competencias emocionales, la convivencia emocional, regulación, autoestima, autonomía, automotivación, bienestar, etc. (Bisquerra, Agulló, Filella, García y López, 2010).

Varias investigaciones sobre el desarrollo emocional en la etapa de 6 a 12 años justifican la necesidad y la importancia de dedicar esfuerzos a la educación emocional (Bisquerra, Agulló, Filella, García y López, 2010) debido a que la autoestima y el autoconcepto son aspectos esenciales de las competencias emocionales, los cuales se amplían a la autoconfianza, autoeficacia, automotivación, etc., en el marco de la autonomía emocional (Bisquerra, Agulló, Filella, García y López, 2010).

Para poder comprender, regular y expresar de forma adecuada nuestras emociones debemos tener unas ciertas competencias emocionales. Mencionadas competencias fueron organizadas por Bisquerra, (2000, 2002) y Bisquerra y Pérez (2007) dentro de un pentágono (Figura 2), en el que se encuentran la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

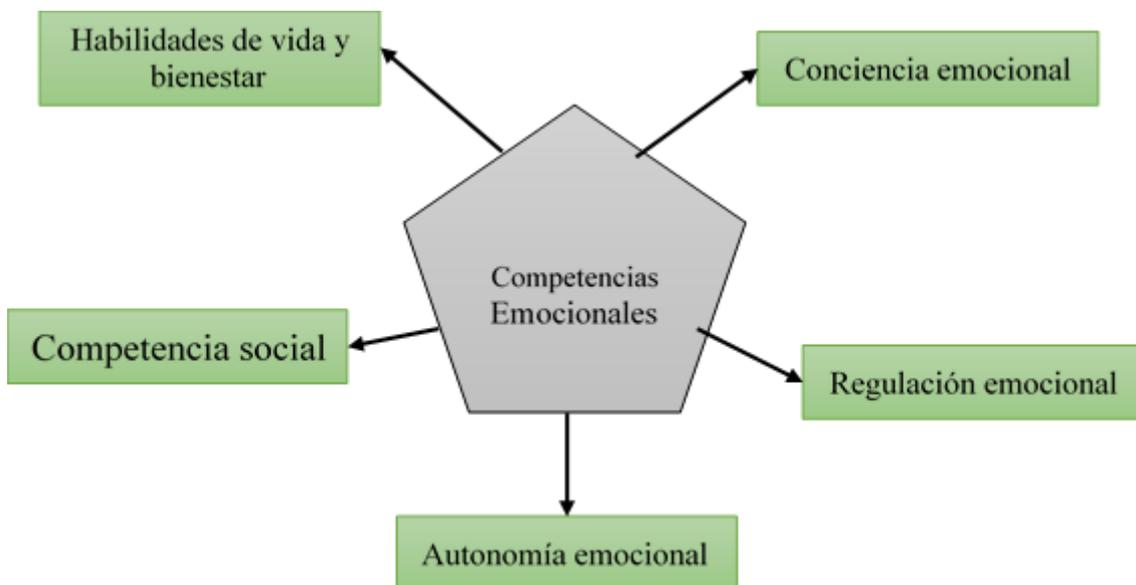


Figura 2. Competencias emocionales.
(Elaboración propia)

Como microcompetencias Bisquerra, Agulló, Filella, García y López (2010) afirman la existencia de la regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas, autoestima, autoconcepto, actitud positiva, resiliencia, respeto por los demás, compartir emociones, asertividad, prevención y solución de conflictos, capacidad para gestionar situaciones emocionales, toma de decisiones y bienestar emocional. Todas ellas muy importantes para un alumno con dislexia que se enfrenta a *bullying* y a rechazo escolar con baja autoestima.

4. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

DESCRIPCIÓN DEL CASO

Datos personales

Iniciales: L. G. D.

Edad: 9 años y 3 meses

Curso: 4° de Ed. Primaria

Historial

Durante el embarazo su madre no tuvo ningún problema y todo siguió su desarrollo normal.

El alumno comenzó a la edad de 3 años a la etapa de educación infantil. Hasta 3° de primaria fue superando los objetivos generales de cada curso con mucho esfuerzo y con ayuda de profesores particulares.

En relación con el contexto familiar, destacar que el alumno tiene una familia estructurada, formada por padre, madre y un hermano pequeño de dos años. Sus padres tienen estudios superiores, ambos trabajan, y su nivel socioeconómico es medio-alto.

En cuanto al contexto social del alumno, se conoce que suele realizar excursiones con sus padres y los amigos de sus padres, que también tienen hijos. Los padres han comentado que, en dichas excursiones, el niño tiene dificultades a la hora de relacionarse con los otros niños.

Datos del informe

Motivo del informe

Se ha valorado la capacidad cognitiva de L., su lectura, su escritura y su lateralidad por demanda de los padres y de la tutora.

Instrumentos de evaluación

Para su valoración se utilizó el test WISC-V (Wechsler, 2015) para la capacidad cognitiva. Para su lectura y escritura se utilizaron las pruebas: TALE (Toro y Cervera, 1983), PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002) y PROLEC-R (Cuetos, 2012). Se utilizó

el test de Harris (Harris, 1998) para valorar su lateralidad. Y, por último, se utilizó la adaptación española de la MABC-2 (Henderson, Sugden y Barnett, 2012) para la evaluar su coordinación motora.

Resultados obtenidos

Los resultados de la prueba cognitiva indican una capacidad adecuada a su edad. Por el contrario, los resultados de las pruebas de lectura indican un nivel por debajo del que se esperaría para su edad y curso.

Presenta dificultades en igual-diferente, lectura de pseudopalabras, comprensión de oraciones y comprensión de textos. Existen dudas en lectura de palabras y signos de puntuación.

En las pruebas de escritura se observa una caligrafía muy deficiente, casi incomprensible. Presenta dificultades en la escritura de un cuento y en la escritura de una redacción. Existen dudas en el dictado de pseudopalabras. Se observa que escribe de forma tambaleante, sin ejercer la adecuada presión en el papel y sin precisión.

Todos estos datos sugieren que se trata de una persona con dislexia fonológica y con comorbilidad con un trastorno de coordinación motriz, más concretamente en la motricidad fina de las manos.

Categorización

Según la Instrucción 24/08/2017 Dirección General de Innovación educativa y Formación del profesorado, es un alumno al que se ha enmarcado dentro del grupo cuatro: dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico. En concreto, dentro de las dificultades específicas de aprendizaje de lectoescritura.

EVALUACIÓN INICIAL

1. En primer lugar, se realizaría al alumno una evaluación inicial a través de una observación sistemática para ver qué tipo de dificultades concretas presenta. En la observación se utilizaría una hoja de registro (Tabla 1).

HOJA DE REGISTRO	
ALUMNO:	FECHA:
LUGAR:	HORA:
ACTIVIDAD:	
DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO	INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO

Tabla 1. Hoja de registro

(Elaboración propia)

A continuación, se llevaría a cabo una entrevista con los padres para poner en su conocimiento el proceso de evaluación que se iría a seguir con el alumno y para preguntarles por:

1. Si su hijo es conocedor de sus dificultades
2. Cómo se siente emocionalmente
3. Sus relaciones sociales

4. Qué otras dificultades presenta
5. Cómo se muestra ante tareas del colegio

La evaluación inicial tendría una temporalización de una semana, programándose tres sesiones. En la primera sesión, la especialista de Audición y Lenguaje estaría en el aula ordinaria del alumno, con el pretexto de apoyo a la tutora y observaría el comportamiento y la desenvolvura del alumno ante diferentes actividades. En la segunda sesión, se estaría dentro del aula ordinaria y se le pediría ayuda al alumno en cuestión. Se le pediría que acompañara a la maestra especialista al aula de Audición y Lenguaje para ayudarla a ordenar unos juguetes. En el aula, mientras ordenan juntos los juguetes se le realizarían algunas preguntas sobre sus gustos. Se le preguntaría si le gusta leer, si le gustan los juegos, si le gustaría jugar con ellos, si le gustaría volver a esa clase a jugar en otra ocasión... En la tercera sesión, se estaría en el patio del colegio y se observarían las conductas que tiene con sus compañeros y las de sus compañeros con él, de cara a poder establecer una mejor intervención en el ámbito emocional. En la hoja de registro se describiría la situación y lo que dijera el alumno en la parte izquierda, mientras que en la parte derecha se interpretaría.

Toda esta evaluación estaría orientada a poder ofrecer una mejor intervención.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Se propone una intervención que se pondría en práctica durante todo el curso. Se expone un modelo de un mes, el cual se implementaría y continuaría en la misma línea durante el resto del curso. Se sugerirían sesiones de 35 minutos cada una y tres sesiones a la semana: lunes, miércoles y viernes. Se exponen actividades de conciencia fonológica, comprensión lectora, motricidad fina y educación emocional.

Como modelo de sesión, se plantea primeramente una actividad de acogida, que sea de corta duración y donde se haga que el alumno se sienta cómodo y se desinhiba; más tarde, una o dos actividades principales, donde se trabajarán los aspectos anteriormente mencionados; a continuación, una actividad donde se trabajará la educación emocional; por último, se realizará una pequeña actividad de despedida, usualmente será una conversación dirigida por la maestra de Audición y Lenguaje sobre las sensaciones del alumno durante la sesión y mientras se recoge el aula.

Se realizará también una evaluación de cada sesión desde la visión del alumno en la que se anotará en un cuaderno de campo los siguientes ítems:

- Qué tal se lo ha pasado
- Cómo se ha sentido
- Le ha costado algo
- Le ha parecido fácil
- Lo repetiría

Los objetivos de la intervención serían:

- Mejorar la calidad de vida, incrementando la autoestima y autoconcepto.
- Incrementar la fluidez lectora y la precisión.
- Conseguir una mayor presión y precisión al escribir.

Sesiones

Lunes 1:

Actividad de acogida: Nos conocemos un poco más

- Objetivo: Conocer los gustos del alumno
- Materiales: Tarjetas plastificadas y una caja
- Descripción: Se dispondría de tarjetas plastificadas con palabras conocidas por el alumno como “frutas”, “deportes”, “juegos” y acompañadas de un dibujo identificativo. Se debería sentar la maestra de Audición y Lenguaje frente a él con las tarjetas dentro de una caja en medio. Se le explicaría el mecanismo de la actividad, en la que, por turnos, él y la maestra de AL irían sacando tarjetas, leyéndolas en alto y comentando qué más les gusta de lo que sale.

Actividad principal: Ruleta de fonemas

- Objetivo: Trabajar la conciencia fonológica
- Materiales: Ruletas plastificadas, pinzas de madera, pizarra y tizas.
- Descripción: Se dispondría de varias ruletas con un fonema en el centro y varias imágenes alrededor ([Anexo 1](#)), que podrían o no contener el fonema a trabajar. Se le daría la ruleta al alumno y se le pediría que fuera poniendo pinzas sobre las imágenes que crea que contienen ese fonema; después sobre las que cree que

empiezan por ese fonema; sobre las que cree que acaban con ese fonema. Y, por último, en la pizarra, se escribirían las palabras correspondientes a las imágenes.

Actividad emocional: Dados inventa-historias

- Objetivo: Identificar emociones y aprender a regularlas.
- Materiales: Dados
- Descripción: Se dispondría de tres dados, uno con dibujos y letra de personajes, otro con dibujos y letra de emociones y otro con dibujos y letra de lugares. Se le pediría al alumno que lanzara los tres dados a la vez y debería inventar de forma oral historias que combinen lo sacado en los tres dados. En caso de ser situaciones con emociones negativas, se le preguntaría al alumno cómo las solventaría, qué haría para sentirse mejor...Se encuentra un ejemplo de lo que podría salir en el [anexo 2](#).

Despedida: Evaluamos la sesión

- Objetivo: Volver a la calma y evaluar la sesión
- Materiales: Dos cojines
- Descripción: Cada día se seguiría un procedimiento similar, la maestra de Audición y Leguaje se sentaría frente al alumno en posición india y le preguntaría sobre la sesión y sobre sus sentimientos con preguntas como: ¿Qué tal te lo has pasado?, ¿cómo te has sentido?, ¿te ha costado algo?, ¿te ha parecido fácil?, ¿lo repetirías? De esta forma el alumno se verá escuchado y verá que se tienen en cuenta sus sentimientos y emociones.

Miércoles 2:

Acogida: Memory de pseudopalabras

- Objetivo: Mejorar la lectura en pseudopalabras
- Materiales: Tarjetas plastificadas con pseudopalabras y palabras
- Descripción: Se dispondría de un conjunto de palabras y pseudopalabras parecidas a las originales, se dispondría de todas las tarjetas por duplicado para jugar un 'memory'. Se pondrían todas las tarjetas bocabajo delante del alumno y este debería ir levantando parejas de cartas, primero una y después otra. Debería leer en alto lo que pone en cada tarjeta y si coincide, podría quedárselas. Habría tarjetas

con palabras, por ejemplo, “cocina” y “cicona”; habría dos de cada y el alumno debería juntar las dos que son exactamente iguales.

Actividad principal: Practicamos con palillos

- Objetivo: Trabajar la motricidad fina
- Materiales: Cubo, agua, tapones, palillos chinos
- Descripción: Se echaría agua en un cubo, se colocarían tapones de plástico dentro, haciendo que floten y se le darían a alumno palillos chinos y él debería ir sacando los tapones del cubo usando solamente los palillos. Si fuese muy complicado con ambos palillos en una mano, se le dejaría tener un palillo en cada mano.

Actividad principal: Hacemos figuras en la arena

- Objetivo: Trabajar la destreza y coordinación manual
- Materiales: Jardín zen
- Descripción: Se colocaría un jardín zen delante del alumno y se le pediría que con un solo dedo fuera dibujando las letras que la maestra de Audición y Lenguaje le solicitase. Más adelante se le pediría que lo realizase con un lápiz dado la vuelta.

Actividad emocional: Glosario de emociones

- Objetivo: Crear un glosario de emociones
- Materiales: Cámara de fotos, impresora, cartulina, pegamento, tijeras, rotuladores
- Descripción: Se pediría primeramente permiso a los padres del alumno para la realización de esta actividad. Se realizaría una cartulina de emociones. El alumno imitaría varias emociones y la maestra de Audición y Lenguaje le tomaría las fotos que se imprimirían automáticamente. Se recortarían y pegarían en una cartulina y se escribiría debajo qué emoción es. Finalmente se colgaría la cartulina en el aula para tenerla como referencia.

Despedida: Evaluamos la sesión

Viernes 3:

Acogida: Bote de la felicidad

- Objetivo: Reforzar la autoestima
- Materiales: Bote de cristal, papeles de colores, rotuladores

- Descripción: Se le explicaría al alumno que debería escribir en papeles de colores las cosas buenas que ha vivido durante la semana, las leería en alto y las metería en un bote. El bote estaría accesible en cualquier momento en el que el alumno se sintiese triste, agobiado, etc. y podría consultarlo para reforzar su autoestima y regular sus emociones.

Actividad principal y emocional: Cuento de la princesa y las sonrisas

- Objetivo: Mejorar la comprensión lectora y reforzar la empatía
- Materiales: Cuento impreso, disfraces, papel pinocho de colores, sonrisas impresas, dragón de peluche, pizarra, tizas y dos cojines.
- Descripción: Antes de que el alumno llegue al aula, se prepararía de forma de que estuviera ambientada en el cuento. Se colocaría papel continuo encima de cuatro mesas juntas de un color, en otras cuatro de otro color, así hasta acabar con los colores que se tengan y, al llegar al color negro, se colocaría debajo del papel continuo las sonrisas impresas. Se tendrían también dos cojines en el suelo apartados que sería donde se leería el cuento. Se diría al alumno que iría a leer un cuento sobre una princesa y unos dragones ([Anexo 3](#)), pero que primero se irían a trabajar las palabras nuevas o poco comunes. Se escribirían en la pizarra y se leerían varias veces. A continuación, se sentarían en los cojines y el alumno leería el cuento en silencio, después en voz alta. La profesora del Audición y Lenguaje estaría a su lado usando las reformulaciones como técnica de intervención inmediata en caso de que leyera mal alguna palabra. Una vez leído una vez, se le realizarían ocho preguntas ([Anexo 3](#)).

En caso de que respondiese mal o no respondiera a alguna pregunta, al acabar la ronda, se leería otra vez el cuento y se le volverían a realizar las preguntas que falló o no contestó. En caso de acertar todas, se leería otra vez el cuento para afianzarlo y asegurar que lo comprende.

Cuando se hubiera terminado, se le diría que ahora nos iríamos a convertir en los personajes del cuento. Se tendría una caja con diferentes ropas, accesorios, etc, que se vestirían. Como hay tres personajes en el cuento, se le diría que todos iríamos a hacer de todos, se llevaría un peluche de dragón para suplir al personaje que falta. Primero una persona sería la princesa, otra un dragón y el peluche el

dragón que falta. Se le explicaría la ambientación de la clase y se debería dramatizar siguiendo el cuento.

En caso de que se viera que no se sigue el cuento en líneas generales y que elimina escenas muy importantes del mismo, o que no lo recuerda, se volvería a leer.

Despedida: Evaluamos la sesión

Lunes 4:

Acogida: Trabalengüendo

- Objetivo: Mejorar la lectura
- Materiales: Trabalenguas en tarjetas plastificadas
- Descripción: En una caja se tendrían trabalenguas fáciles y reconocibles ([Anexo 4](#)). Se pediría al alumno que sacara uno de ellos sin mirar y lo leyera. Primero se le darían dos minutos para que lo leyera en silencio y después se le pediría que lo leyera en alto. Después lo leería en alto conjunto con la maestra de audición y lenguaje.

Actividad principal: Ruleta de las letras

- Objetivo: Trabajar la conciencia fonológica
- Materiales: Dos ruletas de madera, pizarra y tizas
- Descripción: Se dispondría de dos ruletas de madera, una con vocales y otra con consonantes ([Anexo 5](#)). Se pediría al alumno que tirara de ambas. Se formaría una sílaba con las letras resultantes. Se pediría al alumno que evocara una palabra que empezara por esa sílaba, después que acabara en esa sílaba y por último que contuviera esa sílaba. Se ayudaría al alumno en todo momento si lo demandase o si tuviese dificultades. Una vez evocadas las tres palabras, se escribirían en la pizarra.

Actividad emocional: Dominó emocional

- Objetivo: Reconocer emociones y trabajar la empatía
- Materiales: Dominó de emociones plastificado
- Descripción: Se dispondría de fichas de dominó (ejemplo en el [anexo 6](#)), en las que en una mitad estaría una emoción escrita y en la otra mitad un emoji. Se debería jugar al dominó juntando una emoción escrita con un emoji que la

represente. Nunca se juntarían dos emojis o dos palabras escritas. Se jugaría con la maestra de audición y lenguaje o se podría sacar a un alumno amigo para jugar. Al poner cada ficha, se debería decir en alto una situación que provocase esa emoción y la maestra de audición y lenguaje le realizaría preguntas como: ¿te ha pasado alguna vez?, ¿cómo crees que se sentiría otro?, ¿te gustaría que te ayudaran?, ¿te gusta sentir eso?, etc.

Despedida: Evaluamos la sesión

Martes 5:

Acogida: Somos traductores

- Objetivo: Fomentar la motivación y trabajar la conciencia fonológica
- Materiales: Código con las letras de abecedario y tarjetas con palabras en clave
- Descripción: Se dispondría de un código con letras del abecedario ligadas cada una a símbolos ([Anexo 7](#)). Se entregaría al alumno tarjetas con palabras en clave con signos y el debería ir relacionando cada signo con su letra para formar las palabras que leería en alto posteriormente.

Actividad principal: Cosiendo

- Objetivo: Mejorar la motricidad fina
- Materiales: Plantilla de animales con lana y pinturas
- Descripción: Se entregaría al alumno una plantilla con un animal recubierto de tiras de lana. El alumno debería pintarlo como quisiera y después trenzar la lana alrededor del animal ([Anexo 8](#)).

Actividad emocional: Jugamos a la oca

- Objetivo: Trabajar las emociones
- Materiales: Tablero de la oca emocional por colores y tarjetas con situaciones
- Descripción: Se realizaría un tablero de la oca para emociones con casillas de diferentes colores: verde, rojo y morado ([Anexo 9](#)). Se dispondría de tarjetas con diferentes emociones, en las tarjetas verdes habría emociones primarias y en las rojas secundarias; en las tarjetas moradas habría situaciones descritas ([Anexo 10](#)). Se tiraría un dado y se avanzaría tantas casillas como número salga en el dado, en caso de caer en una casilla verde o roja el alumno debería representar mediante

mímica situaciones y la otra persona debería adivinar de qué emoción se trata. En caso de que se cayera en una casilla morada, se debería leer la situación, adivinar la emoción y representar otra situación diferente que refleje la misma emoción.

Despedida: Evaluamos la sesión

Viernes 6:

Acogida: Bote de la felicidad

- Objetivo: Reforzar la autoestima
- Materiales: Bote de cristal, papeles de colores, rotuladores
- Descripción: Se le explicaría al alumno que debería escribir en papeles de colores las cosas buenas que ha vivido durante la semana, las leería en alto y las metería en un bote. El bote estaría accesible en cualquier momento en el que el alumno se sintiese triste, agobiado, etc. y podría consultarlo para reforzar su autoestima y regular sus emociones.

Actividad principal: Siguiendo instrucciones

- Objetivo: Mejorar la comprensión lectora
- Materiales: Fichas de comprensión de instrucciones de Jesús Jarque
- Descripción: Se le entregaría al alumno una ficha de comprensión lectora ([Anexo 11](#)) que deberá rellenar. Se le prestaría al alumno la ayuda necesaria para rellenarla. Lo realizaría en silencio.

Actividad emocional: Acrónimos de cualidades

- Objetivo: Aumentar la autoestima
- Materiales: Folios y rotuladores
- Descripción: Se pediría al alumno que escribiera su nombre en mayúsculas y en el centro del folio. Seguidamente, se le enseñaría lo que es un acrónimo se le diría que debería realizar uno con las letras de su nombre con cualidades buenas que él tiene. Al acabar, se colgaría en una pared para que pudiese recordar sus cualidades buenas siempre.

Despedida: Evaluamos la sesión

Lunes 7:

Acogida: Contamos relatos ordenados

- Objetivo: Trabajar la coherencia y orden de las ideas y relatos
- Materiales: Cartulina con velcro, dos tarjetas de “Desayuno”, dos tarjetas de “Comida”, dos tarjetas de “Cena”, cuatro tarjetas de “Ocio” y dos tarjetas de “Deberes” ([Anexo 12](#)).
- Descripción: Como sería lunes, para que el alumno estuviera relajado y dispuesto, se le preguntaría qué tal el sábado y el domingo y qué ha hecho. Se le diría que para responder a esto de forma más ordenada y para que lo entendiese todo el mundo vamos a usar una cartulina con una tabla y velcros donde se irían pegando en el orden en que se va contando qué se ha desayunado, qué se ha comido y qué se ha cenado cada día; así como, se tendrían cuatro tarjetas de “Ocio” para que el alumno colocase en el orden en que lo ha realizado y lo explicara verbalmente. También se dispondría de dos tarjetas de “Deberes” para que el alumno explicase cuándo y qué ha realizado en relación con el colegio.

Actividad principal: “Escribir una palabra”

- Objetivo: Trabajar la conciencia fonológica
- Materiales: pizarra, tizas y folios
- Descripción: Se llevaría a cabo un conjunto de actividades del programa “escribir una palabra”, estudiado desde la Universidad de Salamanca en 1996 por Emilio Sánchez y Mercedes Rueda y descrito en el libro de Cuetos, Soriano y Rello “Dislexia, ni despiste ni pereza”.

Primero se le pediría que escuchara una palabra, por ejemplo, cantante; segundo, se le pediría que rompiera la palabra en golpes de voz, en sílabas; tercero, que contara dichos golpes de voz; cuarto, que dibujara tantos rectángulos como golpes de voz ha contado; quinto, que articulara con claridad cada golpe de voz; sexto, se le pediría que contase cuántos sonidos hay, cuántos fonemas; séptimo, que dividiese cada rectángulo en el número de sonidos y, por último, se le pediría que escribiese esos sonidos, escribiendo finalmente la palabra de forma correcta.

En la pizarra tradicional se realizaría un ejemplo con la palabra “cantante” para comprobar que lo entiende. Después se le pediría que lo realizara él solo en un

folio en blanco que se le entregaría. Las palabras para escribir serían: zapatos, teléfono, portería, establo. No se le exigiría ninguna tilde.

Se le diría al alumno que cada vez que tuviera dudas con alguna palabra, puede realizar este proceso para asegurarse de que la escribe de forma correcta.

Actividad emocional: “Técnica de la tortuga”

- Objetivo: Conocer una técnica de regulación emocional
- Descripción: Se le diría al alumno que iría a conocer una técnica para cuando se siente enfadado y frustrado y que le ayudaría a controlar esos sentimientos y a volver a sentirse tranquilo y contento. Se le pediría que se sentase y escuchase con mucha atención la historia que se le fuera a contar. Se le contaría la historia de la técnica de la tortuga de Schneider y Robin (1990) ([Anexo 13](#)).

Tras contarle la historia se le pediría que lo probara él, que imaginara que estuviese enfadado. La maestra de audición y lenguaje le enseñaría cómo se debería colocar, de forma encogida y agarrándose con los brazos las piernas y debería decir en voz alta: “Tortuga”.

Se hablaría previamente con la tutora del alumno y se le pediría que en caso de que el alumno utilizara esta técnica durante una clase ordinaria, no se le culpara ni se le echara la bronca, sino que le dejara realizarla para autocontrolarse. Se le diría al alumno que tendría permiso para poder utilizar esta técnica en clase si así lo necesita.

Despedida: Evaluamos la sesión

Miércoles 8:

Acogida: Las medio-frases

- Objetivo: Trabajar la lectura
- Materiales: Folios con las frases impresas
- Descripción: Se prepararían frases con palabras familiares que pudiese leer sin muchos problemas y se cortarían las letras aproximadamente un tercio por debajo y se le pedirían que las leyese ([Anexo 14](#)).

Actividad principal: ¡A raspar!

- Objetivo: Aumentar la precisión y presión de los movimientos oculomanuales

- Materiales: Cuaderno Magic Scratch Dino World
- Descripción: Se compraría el Cuaderno Magic Scratch Dino World para rascar. Se pediría al niño que realizara un dibujo. Se le explicaría que debe coger el palillo y rascar con fuerza y fijándose muy bien para completar el dibujo. En caso de que no apretara lo suficiente o ejerciese demasiada presión, se le ayudaría enseñándole la presión justa que debe ejercer. No se le exigiría que acabara el dibujo en un solo día, en caso de que no lo completara se le dejaría llevarse el cuaderno a casa para completarlo.

Actividad emocional: “Colorandia”

- Objetivo: Trabajar la empatía, las emociones y la atención
- Materiales: Libro “Colorandia” de Rocío Méndez impreso y encuadernado.
- Descripción: Se le diría al alumno que se va a leer un libro de la autora Rocío Méndez llamado “Colorandia”. Se le diría que se va a leer entre ambos; la maestra de audición y lenguaje leería lo que está en negro y el alumno lo que está en rojo. Previamente a la lectura, se trabajarían aquellas palabras que son infrecuentes y no familiares para propiciar una lectura correcta. Se leería únicamente la mitad del cuento, hasta “ –se decía con el corazón disparado.” Al acabar la lectura, se le realizarían varias preguntas ([Anexo 15](#))

Despedida: Evaluamos la sesión

Viernes 9:

Acogida: Bote de la felicidad

- Objetivo: Reforzar la autoestima
- Materiales: Bote de cristal, papeles de colores, rotuladores
- Descripción: Se le explicaría al alumno que, debería escribir en papeles de colores las cosas buenas que ha vivido durante la semana, las leería en alto y las metería en un bote de vidrio. El bote estaría accesible en cualquier momento en el que el alumno se sintiese triste, agobiado, etc. y podría consultarlo para reforzar su autoestima y regular sus emociones.

Actividad principal: Dibujamos

- Objetivo: Mejorar la comprensión lectora

- Materiales: Folios con las instrucciones impresas
- Descripción: Se le entregarían al alumno una serie de instrucciones de dibujos que debería realizar ([Anexo 16](#)). Serían instrucciones por frases.

Actividad emocional: “Colorandia”

- Objetivo: Trabajar la empatía, las emociones y la atención.
- Materiales: Libro “Colorandia” de Rocío Méndez impreso y encuadernado.
- Descripción: Se realizaría un resumen conjunto de lo que se habría leído del cuento el día anterior y se terminaría de leer con la misma dinámica. Una vez terminado el cuento, se reflexionaría sobre los sentimientos de Olivia durante todo el cuento y cómo van cambiando. Sobre por qué alguien se convierte en un Grisio y sobre cómo volver a ser de Colorandia. Sobre la felicidad de los niños grises y los niños de colores.

Despedida: Evaluamos la sesión

Lunes 10:

Acogida: ¿De cuántos te acuerdas?

- Objetivo: Fomentar la motivación y trabajar la memoria a corto plazo
- Materiales: Cartas con dibujos plastificadas
- Descripción: Se tendrían varias cartas plastificadas con 4 o 5 dibujos a color en ellas ([Anexo 17](#)). Se le presentaría una carta al alumno durante 8 o 10 segundos (dependiendo de cuántos dibujos tenga la carta) y se le retiraría. Se le pediría que nombrase todos los dibujos que aparecían en ella. Si consiguiese recordar 6 cartas seguidas, se le premiaría con dos pegatinas, en caso de que no lo hiciese, se le premiaría con una pegatina por el esfuerzo.

Actividad principal: Jugamos con las letras

- Objetivo: Trabajar la conciencia fonológica
- Materiales: Tarjetas plastificadas
- Descripción: Se le darían tarjetas con palabras conocidas como “Mesa”, “Cuadro”, “Puerta”, “Pared”. Se intentaría que no tuviera ninguna letra repetida cada palabra. El alumno debería leer cada tarjeta y definirlo con sus propias palabras; después la maestra de audición y lenguaje le pediría que tapase la última

letra con el dedo y que lea la nueva palabra. Debería definir la nueva palabra, en caso de no existir, imaginarse qué es y definirlo. La maestra de audición y lenguaje iría preguntándole qué nueva palabra se formaría si cada vez se quitase una letra diferente y qué significaría.

Actividad emocional: “Aprende a relajarte”

- Objetivo: Valorar la relajación como un estado que nos permite regular las emociones
- Descripción: Se realizaría la actividad “Aprende a relajarte” del bloque de regulación emocional del libro “La educación emocional en la práctica” de Bisquerra (2010). Se le diría al alumno que se tumbara en el suelo boca arriba con el cojín en la cabeza. Se le pediría que cerrara los ojos y la profesora de audición y lenguaje leería en voz alta lo siguiente:

“Piensa que has ido de excursión y que has hecho muchas cosas, te lo has pasado muy bien corriendo con tus amigos, saltando y jugando con ellos. Pero ahora estás muy cansado y necesitas estirarse en el suelo. Notas cómo todo tu cuerpo empieza a descansar y la respiración se va haciendo más lenta...

Tu cuerpo está cansado... también tus ojos. La boca está tensa, deja que se relaje, poco a poco, lentamente. También la nariz..., las orejas..., la boca..., la barbilla... En este momento tus hombros notan la fatiga acumulada de todo el día, pero recuerda que ahora estás tranquilo y los dejas que se relajen poco a poco, lentamente.

Mueve los dedos de tus manos y déjalas abiertas y en reposo...

Ahora concéntrate en tus brazos y experimenta cómo poco a poco se van relajando.

Respira lenta y profundamente y con la mano encima de tu abdomen experimenta cómo este sube y baja al compás de tu respiración.

Tus piernas están cargadas por la tensión que has ido acumulando mientras corrías, saltabas y jugabas con tus amigos. Deja que se relajen poco a poco, lentamente...

Tus pies también necesitan un descanso. Deja que se relajen poco a poco, lentamente.

Piensa: ‘Qué bien me siento. Estoy tranquilo, relajado’. Deja que tu cuerpo experimenta esta sensación durante unos minutos.”

Tres minutos después se le diría: “Ahora poco a poco y con esta sensación de bienestar, irás recuperando, lentamente”

Una vez terminado, se le realizarían las siguientes preguntas:

- ¿Te ha gustado?
- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Te gustaría repetir la experiencia?
- ¿Estás mejor ahora que antes?

Despedida: Evaluamos la sesión

Miércoles 11:

Acogida: Deletreo en el espejo

- Objetivo: Trabajar la escritura e incentivar la motivación
- Materiales: Espejo y rotuladores de espejo
- Descripción: Para incrementar la motivación del alumno, se realizaría esta actividad en el espejo el aula usando rotuladores específicos de espejo. Se le deletrearían al alumno varias palabras familiares que él debería escribir en el espejo. Una vez escritas, se deberían leer en voz alta.

Actividad principal: Cada pajita en su palillo

- Objetivo: Trabajar la motricidad fina
- Materiales: Esponja dura/polispán, palillos de madera, pajitas y tijeras.
- Descripción: Se tendría una esponja dura/polispán y palillos de madera grandes (de pinchos morunos). Se pediría al alumno que los clave en la esponja de forma que quede perpendicular a la base de la esponja. Si no pudiera bien, se le ayudaría. También, se dispondría pajitas de colores, las cuales se pediría que cortara en trozos pequeños del mismo tamaño. Se le irían diciendo colores y palillos y debería ir metiendo en el orden correspondiente cada trozo de pajita en su palillo (ejemplo en el [anexo 18](#)).

Actividad emocional: Expresamos coloreando

- Objetivo: Conocer las emociones y su representación mental
- Materiales: Caja de pinturas de colores y folios
- Descripción: Se le presentaría al alumno una caja de pinturas de diferentes colores y se le diría que escogiera un color. Una vez que hubiera escogido el color, se le pediría que le asociase a una emoción o un sentimiento que le recordase. Cuando lo hubiera hecho, se le entregaría un folio en blanco y se le pediría que se imaginase que tiene ese sentimiento o esa emoción que ha dicho en ese momento y que dibujase lo que le provocara.

Una vez que lo ha realizado varias veces con diferentes colores, se reflexionaría sobre los efectos de las diferentes emociones y sobre cómo influyen en todo; así como se le preguntaría por qué ha escogido dichos colores para cada emoción y cómo se sentía dibujando.

Despedida: Evaluamos la sesión

Viernes 12:

Acogida: Bote de la felicidad

- Objetivo: Reforzar la autoestima
- Materiales: Bote de cristal, papeles de colores, rotuladores
- Descripción: Se le explicaría al alumno que, debería escribir en papeles de colores las cosas buenas que ha vivido durante la semana, las leería en alto y las metería en un bote de vidrio. El bote estaría accesible en cualquier momento en el que el alumno se sintiese triste, agobiado, etc. y podría consultarlo para reforzar su autoestima y regular sus emociones.

Actividad principal y emocional: “Luca descubre el atletismo”

- Objetivo: Mejorar la comprensión lectora y la empatía
- Materiales: El cuento de Rodríguez “Luca descubre el atletismo” impreso
- Descripción: Se le entregarían al alumno el cuento de “Luca descubre el atletismo” ([Anexo 19](#)) impreso. Antes de leerlo se trabajarían las palabras que puedan resultar difíciles de leer para el alumno. A continuación, se le pediría que lo leyese él solo en silencio y después en alto con la ayuda de la maestra de

audición y lenguaje. Una vez leído debería responder a las varias preguntas (Anexo 19), que serían tanto directas, como indirectas y emocionales

Despedida: Evaluamos la sesión

CALENDARIO DE SESIONES

A modo resumen se presenta un calendario con el título de todas las actividades que se realizarían a cabo cada día, añadiendo la actividad de despedida todos los días. (Ver Figura 3)

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Nos conocemos un poco más -- Ruleta de fonemas -- Dados inventa-historias		Memory de pseudopalabras -- Practicamos con palillos -- Hacemos figuras en la arena -- Glosario de emociones		Bote de la felicidad -- Cuento de la princesa y las sonrisas
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Trabalengüeando -- Ruleta de las letras -- Dominó emocional		Somos traductores -- Cosiendo -- Jugamos a la oca		Bote de la felicidad -- Siguiendo instrucciones -- Acrónimos de cualidades
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Contamos relatos ordenados -- "Escribir una palabra" -- "Técnica de la tortuga"		Las medio-frases -- ¡A raspar! -- "Colorandia"		Bote de la felicidad -- Dibujamos -- "Colorandia"
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
¿De cuántos te acuerdas? -- Jugamos con las letras -- "Aprende a relajarte"		Deletreo en el espejo -- Cada pajita en su palillo -- Expresamos coloreando		Bote de la felicidad -- Luca descubre el atletismo

Figura 3. Calendario de sesiones

(Elaboración propia)

SEGUIMIENTO

Para realizar el seguimiento del alumno, en el segundo trimestre, se le pasarían los test que le habrían sido pasados al momento de su diagnóstico, exceptuando el WISC-V.

EVALUACIÓN FINAL

Para realizar la evaluación final del alumno, al final del tercer trimestre, se le pasarían los test que le habrían sido pasados al momento de su diagnóstico, exceptuando el WISC-V.

5. CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

En este Trabajo fin de Grado como objetivos generales se establecieron “comprobar si la enseñanza de la educación emocional en un alumno con dislexia favorece una mayor rapidez de mejora o una mejor intervención” y “comprobar la incidencia de la enseñanza de educación emocional en un alumno con dislexia”. Como objetivos específicos se propusieron “conseguir una mejora de la calidad de vida del alumnado con dislexia, incrementando su autoestima y autoconcepto mediante la enseñanza de la educación emocional” y “establecer un plan de intervención adaptado a las necesidades de un alumno concreto con dislexia fonológica”. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención basada en una unión de actividades enfocadas a tratar la dislexia, el trastorno de la coordinación y a enseñar educación emocional. También se diseñó una evaluación inicial donde se recopilarían datos en una hoja de registro (Ver Tabla 1) de una observación sistemática del alumno en tres sesiones en tres contextos diferentes (aula ordinaria, aula de Audición y Lenguaje y patio del colegio), asimismo se propuso una entrevista con los padres para dar a conocer a los mismos el proceso de la evaluación y para preguntar sobre su hijo. En el correspondiente informe psicopedagógico se concluía que el alumno presentaba una dislexia fonológica y con comorbilidad con un trastorno de la coordinación motriz.

En base a evidencias científicas se considera que las actividades propuestas serían funcionales y correctas para el alumno mencionado.

Como se ha mencionado en el apartado 3.5, varios autores recomiendan trabajar la conciencia fonológica. Papanicolau y col. (2003) realizaron un estudio sobre niños candidatos a dislexia aplicando un programa de 80 horas en el que trabajaban la conciencia fonológica y obtuvieron resultados positivos. Suárez-Coalla (2009) efectuó un estudio entrenando a varios niños con dislexia en conciencia fonológica y aprendizaje-automatización del código alfabético; los resultados mostraron que mejoraron enormemente, llegando a leer de forma correcta el 95% de las palabras. En consecuencia, se han propuesto cinco actividades con el objetivo directo de trabajar la conciencia fonológica para intervenir en la dislexia fonológica del alumno. Las actividades son

“Ruleta de fonemas”, “Ruleta de las letras”, “Somos traductores”, “Escribir una palabra” y “Jugamos con las letras”. Trabajar la conciencia fonológica facilita el acceso y la recuperación de los nombres de los símbolos visuales familiares que están almacenados en la memoria a largo plazo (González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015).

Para poder leer con fluidez es necesario decodificar los signos gráficos. Con la experiencia lectora se va ganando agilidad gracias al contacto repetido y la práctica con los textos escritos. A partir de esto, se van liberando recursos atencionales que el alumno puede dedicar a procesos más complejos como la comprensión de los textos (Laberge y Samuels, 1974). Por esto, se considera que las actividades “Cuento de la princesa y las sonrisas”, “Siguiendo instrucciones”, “Colorandia”, “Dibujamos” y “Luca descubre el atletismo” son idóneas para trabajar la comprensión lectora, ya que se trabajan los textos directamente y se consigue mayor experiencia lectora. Asimismo, se piensa que las actividades de acogida “Memory de pseudopalabras”, “Trabalengüendo”, “Las mediofrases” y “Deletreo en el espejo”, aunque no sean actividades principales, con objetivos enfocados a la comprensión lectora, sí tienen objetivos orientados hacia la fluidez lectora y hacia la lectura en general, por lo que, por el mismo planteamiento anterior de Laberge y Samuels (1974), pueden ayudar a enriquecer la comprensión lectora y a aumentarla, así como a la fluidez lectora.

La adquisición y desarrollo de la escritura requiere una buena coordinación óculomanual, que con frecuencia se ve gravemente afectada en una persona con un trastorno del desarrollo motriz (Missiuna, Rivard y Pollock, 2004; Missiuna y Pollock; Lockhart y Missiuna). Para intervenir, se han propuesto las actividades “practicamos con palillos”, “hacemos figuritas en la arena”, “cosiendo”, “¡a raspar!” y “cada pajita en su palillo”, todas ellas con objetivos similares y enfocados al mencionado trastorno. Varios autores (Gentile, 1992; Mathiowetz y Haugen, 1994; Thelen, 1998; Ulrico, 1997; Missiuna, Rivard y Bartlett, 2003) sugieren que la obtención de destrezas se logra por la interacción entre el niño, el entorno y la tarea; por lo que, si lo que se pretende es facilitar la adquisición de mencionadas destrezas se deben utilizar intervenciones basadas en actividades funcionales. Varios estudios muestran la eficacia de intervenciones basadas en los componentes motores (Rivard y Bartlett, 2003). En un estudio de Chavez y Valdivia (2015) se determinó que la influencia de los ejercicios motrices en el desarrollo de la coordinación óculo-manual es directa y positiva alta. Los estudiantes que

participaron, al inicio del estudio se encontraban en un nivel regular y tras la aplicación de ejercicios motrices, se ubicaron en el nivel excelente. Gracias a los mencionados estudios se puede inferir que las actividades propuestas en este TFG serían adecuadas para intervenir en el trastorno de coordinación motriz que presenta el alumno.

Para trabajar la educación emocional se han propuesto muy diversas actividades con diferentes objetivos. En 1990, Salovey y Mayer señalaron cinco capacidades fundamentales para la inteligencia emocional. En las actividades propuestas en el presente se trabajan todas. La primera que propusieron fue el conocer las propias emociones, que se trabaja con las actividades “Dados inventa-historias”, “Glosario de emociones”, “Jugamos a la oca”, “Dominó emocional”, “Colorandia” y “Expresamos coloreando”. En segundo lugar, Salovey y Mayer indicaron el manejar las emociones y se proponen las actividades “Técnica de la tortuga” y “Aprende a relajarte”. El encontrar la motivación fue lo que propusieron en tercer lugar y se trabaja con el “Bote de la felicidad” todos los viernes como actividad de acogida y con la actividad “Acrónimos de cualidades”. En cuarto lugar, Salovey y Mayer señalaron el reconocer las emociones de los demás, es decir, la empatía; esto se potencia con las actividades “Cuento de la princesa y las sonrisas”, “Dominó emocional”, “Colorandia” y “Luca descubre el atletismo”. Finalmente, Salovey y Mayer indicaron el manejar las relaciones, especificando el manejar las emociones de los demás dentro del contexto interpersonal y social; esto se trabaja con la actividad “Jugamos a la oca”. Varias investigaciones sobre el desarrollo emocional en la etapa de 6 a 12 años justifican la necesidad y la importancia de dedicar esfuerzos a la educación emocional (Bisquerra, Agulló, Filella, García y López, 2010), por ello se ha enfatizado en su enseñanza, habiendo dedicado un espacio diario a la educación emocional.

Toda la propuesta de intervención está enfocada al nivel inicial que presenta el alumno y a los progresos que se espera que vaya consiguiendo. Sin embargo, se adaptaría en caso de que se observara una evolución por encima o por debajo de lo esperado, se bajaría o subiría el nivel de las actividades propuestas en función de las necesidades actuales que presentara el alumno.

Como conclusión general, se puede afirmar que la educación emocional es muy necesaria en alumnos con dislexia y sería muy recomendable su enseñanza y combinación con una intervención ordinaria en la dislexia. Muchos de los alumnos de educación primaria que

tienen dislexia, sufren *bullying*, depresión y ansiedad, enseñando educación emocional serán capaces de reconocer y regular sus propias emociones y de solucionar sus problemas de interiorización y exteriorización; disminuyendo sus niveles de depresión y ansiedad y mejorando su autoestima y autoconcepto y, por lo tanto, obteniendo una mayor calidad de vida. Todo ello, unido a una intervención en dislexia tratando la conciencia fonológica y la lectura y comprensión lectora, mejorando su nivel de lectura y superando sus dificultades; incrementando de esta forma los beneficios de la enseñanza de la educación emocional.

Como limitación principal a la hora de realizar este Trabajo Fin de Grado se ha encontrado la situación de pandemia global que se está viviendo todavía en España y ha impedido la búsqueda de bibliografía en bibliotecas más allá de la proclamación del estado de alarma.

6. REFERENCIAS

- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., & Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16, 1-26.
- American Psychiatric Association (1995). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. ed)
- Aram, D. M., Rose, D. F. y Horwitz, S. J. (1984). Hyperlexia: Developmental Reading without meaning. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds.). *Dyslexia: A global issue*. La Haya: Martinus Nijhoff Publishers.
- Barry, C. (1984). Consistency and types of semantic errors in a deep dyslexic patient. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds.). *Dyslexia: A global issue*. La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.
- Berk, L. E. (2003). *Development through the lifespan*. 3º edición. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y de la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., García, E., & López, È. (2010). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- British Dyslexia Association (1998) *The Dyslexia Handbook 1998*, Reading, BDA.
- Buitrón, S. B. y Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8-8.

- Chavez Diego, E. A. y Valdivia Fierro, R. (2015). Ejercicios motrices en el desarrollo de la coordinación óculo manual de los niños y niñas de 4 y 5 años en la institución educativa inicial N 568 Pucarumi.
- CIE-11 (2018). *Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura*. Consultado el 2 de febrero de 2020. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089>
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L., & Paschen, H. (2008). Educación emocional y social. Análisis internacional. *España: Informe Fundación Marcelino Botín*.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of Reading and their implicaciones for models of normal Reading. *Visible lenguaje*, XV, 3, 245-286. R. Matalesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya: Martinus Nijhoff Publishers.
- Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. En M. Posner y G. Marin (Eds). *Attention and performance XL*. Hillsdale: LEA.
- Coltheart, M. (1987). Varieties of developmental dyslexia: A comment on Bryant and Impey. *Cognition*, 27, 97-101.
- Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M. y Riddoch, J. (1983). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 469-495.
- Coltheart, M., Patterson, K. y Marshall, J. (1980). *Deep Dyslexia*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Coltheart, Max & Rastle, Kathleen & Perry, Conrad & Langdon, Robyn & Ziegler, Johannes. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological review*. 108. 204-56. 10.1037/0033-295X.108.1.204.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura (diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Cuetos, F. (2012). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Madrid: Tea
- Cuetos, F. Ramos, J. L. y Ruano, E. (2002). *PROESC : evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA
- Cuetos, F., Soriano, M., y Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza*. Madrid: La Esfera de los Libros, S.L.
- Depesche. *Cuaderno Magic Scratch Dino World para rascar*. FNAC. Consultado el 20 de abril de 2020. <https://www.fnac.es/a7099094/Cuaderno-Magic-Scratch-Dino-World-para-rascar#omnsearchpos=2>
- Eisenberg, L. (1978). Definitions of dyslexia: Their consequences for research and policy. In A. L. Benton y D. Pearl (Eds.), *Dyslexia*. New York Oxford University Press
- Eissa, M. (2010). Behavioral and emotional problems associated with dyslexia in hadolescence. *Current Psychiatry*, 17(1), 17-25.
- Ellis, A. (1984). *Reading, writing and dislexia. A cognitive analysis*. Londres: LEA.
- Ellis, A. y Beatie, G. (1986). *The psychology of Language and Communication*. Londres: Weidenfeld and Nicolson.
- García, A. I. B. (2009). Dislexia, escuela y exclusión social: un estudio desde la sociología acerca de la educación especial. *Configurações. Revista de sociologia*, (5/6), 199-224.
- Gentile, A.M. (1992). The nature of skill acquisition: therapeutic implications for children with movement disorders. *Med Sport Sci* 36:31–40.
- Gobierno de Aragón (2017). *Guía práctica. La dislexia: guía de detección y actuación en el aula*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996)

- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 65-73.
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43(1), 1-8.
- Harris, A. J. (1998). *Test de dominancia lateral*. Madrid: TEA ediciones.
- Henderson, S. E., Sugden, D. A. y Barnett, A. L. (2012). *Batería de evaluación del movimiento para niños-2 (MABC-2)*. Pearson Psychcorp
- Holmes, V. (1978). Regression and Reading breakdown. En A. Caramazza y E. Zurif (Eds.). *Language acquisition and language breakdown*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Humphrey, N. (2002) Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia: the role of teachers and peers, *British Journal of Special Education*, 29(1), 29–36.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning*, 18(3), 130-136.
- Humphrey, N., y Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), no-no.
- I.D.A. (2002). Definition of dyslexia (fact sheet). Baltimore, MD. International Dyslexia Association.
- Instrucción 24/08/2017. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. Dirección General de Innovación y Equidad Educativa.
- Jarque, J. (2015, 22 de abril). Fichas de comprensión de instrucciones escritas. Familia y cole. Consultado el 22 de marzo de 2020.
- <https://familiaycole.com/2015/04/22/fichas-de-comprension-de-instrucciones-escritas/>

- Johnston, R. S. (1983). Developmental deep dyslexia? *Cortex*, 19, 133-140.
- Kelly, G. A. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*, New York, Norton
- LaBerge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
[http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Ley Orgánica 2/2006. Boletín Oficial del Estado, España.3 de mayo de 2006.
- Lockhart J, Missiuna C. Adolescents with Motor Difficulties: A Resource for Educators. Canadá: McMaster University School of Rehabilitation Science, CanChild Centre for Childhood Disability Research. Consultado el 7 de enero de 2008. www.fhs.mcmaster.ca/canchild
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. y Shaywitz, B. A. (2003). Deinition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, pp 1-14.
- Marshall, J. (1984). Toward a rational taxonomy of the developmental dyslexias. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya: Martinus Nijhoff Publishers.
- Marshall, J. y Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- Mathiowetz V, Haugen JB. (1994). Motor behavior research: implications for therapeutic approaches to central nervous system dysfunction. *Am J Occup Ther* 48(8):733–744.
- Méndez, R. (2018). *Colorandia*. Madrid: Weeblebooks.
- Missiuna C, Pollock N. Children with motor difficulties in junior and senior kindergarten: a resource for educators. Canadá: McMaster University School of Rehabilitation Science, CanChild Centre for Childhood Disability Research. Consultado el 3 de abril de 2007. www.fhs.mcmaster.ca/canchild

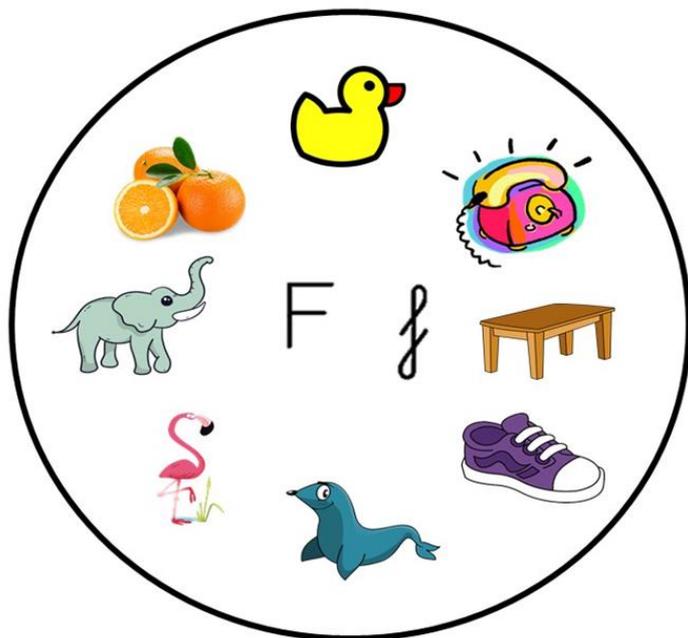
- Missiuna C, Rivard L, Bartlett D. (2003). Early Identification and Risk Management of Children with Developmental Coordination Disorder. *Pediatr Phys Ther* 15:32–38.
- Missuina C, Rivard L, Pollock N. (2004). They're bright but can't write: Developmental Coordination Disorder in school aged children. *Teaching Exceptional Children Plus*. Volume 1, Issue 1.
- Naidoo, S. (1981). Teaching methods and their rationale. En G. Pavlidis y T. Miles (Eds.). *Dyslexia research and its applications to education*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Papanicolaou, A., Simos, P. G. y Breier, J. I. (2003). Brain Mechanisms for Reading in Children With and Without Dyslexia: A Review of Studies on Normal Development and Plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 24 (2&3), 593-612.
- Patterson, K., Marshall, J. y Coltheart, M. (1985). *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres, LEA.
- Polychroni, F., Koukoura, K., y Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers?. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430.
- Redondo, R. P. y Begoña, G. G. (2009). El niño con trastorno del desarrollo de la coordinación: ¿Un desconocido en nuestra comunidad?. *Norte de salud mental*, 8(33), 18-30.
- Riddick, B. (1996) *Living with Dyslexia*. London: Routledge
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. y Morgan, S. (1999) Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students, *Dyslexia*, 5, 227–248.
- Rodríguez, E. M. (2013-2020). *Luca descubre el atletismo*. Cuentos cortos. Consultado el 20 de abril de 2020. <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/luca-descubre-el-atletismo>

- Sacristán, P. P., (2008). A la caza de sonrisas. *Cuentosparadormir by cuentopía*.
<https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-caza-de-sonrisas>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination cognition and personality*, 9.
- Schneider, M. y Robin, A. (1990). “La técnica de la “tortuga”: un método para el autocontrol de la conducta impulsiva”. *Aprendiendo con el TDAH*. Universidad del Estado de Nueva York (Stony Brook).
- Shallice T. y Warrington, E.K. (1977). The possible role of selective attention in acquired dislexia. *Neuropsychologia*. 15:31-41.
- Shallice, T. y Warrington, E.K. (1980). Single and multiple component central dyslexic syndromes. En. Coltheart, K., Patterson y J. C. Marshall (Eds). *Deep Dyslexia*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Mencl, W. E., Constable, R. T. y Gore, J. C. (2001). The neurobiology of dyslexia. *Clinical neuroscience research*, 1(4), 291-299.
- Suárez-Coalla, P. (2007). Fases, dificultades y predictores de la adquisición de la lectura en castellano. *Tesis doctoral*.
- Suárez-Coalla, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 131-137.
- Temple, C. (1984). Developmental analogues to acquired phonological dyslexia. En R. Malatesha y H. Whitaker Nijhoff Publishers.
- Temple, C. M., y Marshall, J. C. (1983). A case study of developmental phonological dyslexia. *British Journal of Psychology*, 517-533.

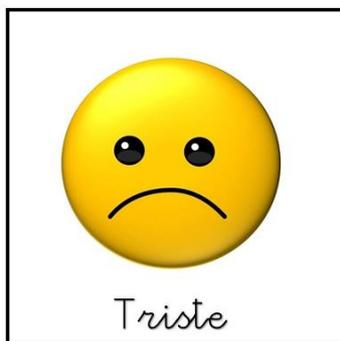
- Thelen E. (1998). Self-organization in developmental process: can systems approaches work? In: Gunner M, Thelen E. eds. *The Minnesota symposium in child psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thomson, M. E. & Hartley, G. M. (1980) Self-concept in children with dyslexia, *Academic Therapy*, 26, 19-36.
- Toro, J. y Cervera, M. (1983). *Test de análisis de lectoescritura (TALE)*. Madrid: Visor.
- Ulrico, B.D. (1997). *Dynamic systems theory and skill development in infants and children*. In: Connolly KJ, Forssberg H. eds. *Neurophysiology and Neuropsychology of Motor Development*. London, UK: Cambridge University Press.
- Universidad de Valladolid. Grado en Educación Primaria (VA). Universidad de Valladolid. Consultado el 2 de febrero de 2020.
<https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativa/grados/detalle/Grado-en-Educacion-Primaria-VA/>
- Vellutino, F. (1987). Dyslexia. *Investigación y Ciencia*. 128, 12-20.
- Wechsler, D. (2015). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fifth Edition*.
- Whitney, I., Nabuzoka, D. y Smith, P. (1992) Bullying in schools: mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 1, 3-7.
- Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., et ál. (1997). *Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study*. *Journal of Educational Psychology* 89(3):451-469.
- Young, A. W., Newcombe, F. y Ellis, A. W. (1991). Different impairments contribute to neglect dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*. 8, 177-191.

ANEXOS

ANEXO 1: Ruleta de fonemas



ANEXO 2: Datos inventa-historias



ANEXO 3: Cuento de la princesa y las sonrisas

A la caza de sonrisas

La princesa de las hadas estaba enferma, y aunque los médicos no descubrieron el problema, dos pequeños dragones descubrieron que lo que la había puesto enferma es que ya nunca veía sonrisas.

Así que empezaron a buscarlas por toda la tierra, pero no las encontraron, y viajaron volando por todos los planetas y estrellas en busca de sonrisas. Y viajaron tanto y tanto sin

encontrar ninguna, que uno de ellos decidió dar la vuelta para estar con la princesa cuando muriese.

Pero el otro decidió seguir, y justo en el siguiente planeta al que se dirigió, uno pequeño y oscuro que ni se veía, encontró que todas las sonrisas del mundo estaban allí reunidas haciendo una fiesta.

El dragón les contó lo que pasaba, y sin dudarlo



millones de sonrisas le acompañaron en su viaje de vuelta, y en cuanto la princesa de las hadas vio tantísimas sonrisas, recuperó su alegría y su salud.

Y el primer dragón, aquel que se había dado la vuelta, se alegró enormemente de haber tenido un amigo más perseverante y paciente que él mismo.

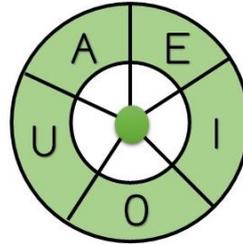
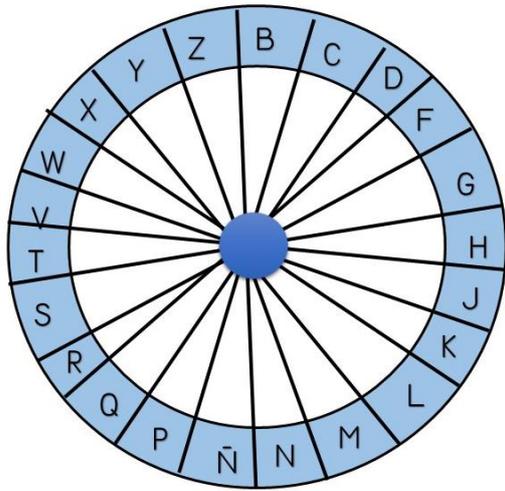
Preguntas de comprensión:

- 1.- ¿Quién estaba enferma?
- 2.- ¿Qué la había puesto enferma?
- 3.- ¿Quiénes fueron a buscar el remedio?
- 4.- ¿Por dónde buscaron?
- 5.- ¿Cómo era el planeta donde encontró las sonrisas?
- 6.- ¿Qué hacían las sonrisas en ese planeta?
- 7.- ¿Cuántos fueron a buscar la solución?
- 8.- ¿Cómo crees que se sentía la princesa estando enferma? ¿y después al encontrar las sonrisas?

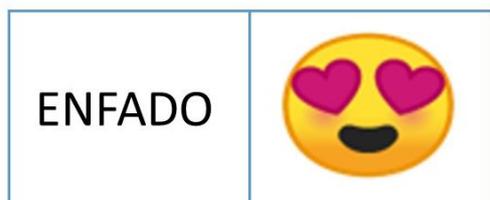
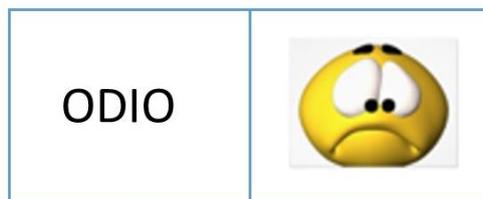
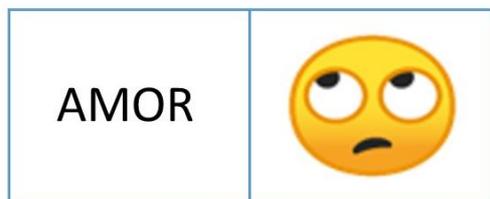
ANEXO 4: Trabalengüendo



ANEXO 5: Ruleta de las letras



ANEXO 6: Dominó emocional



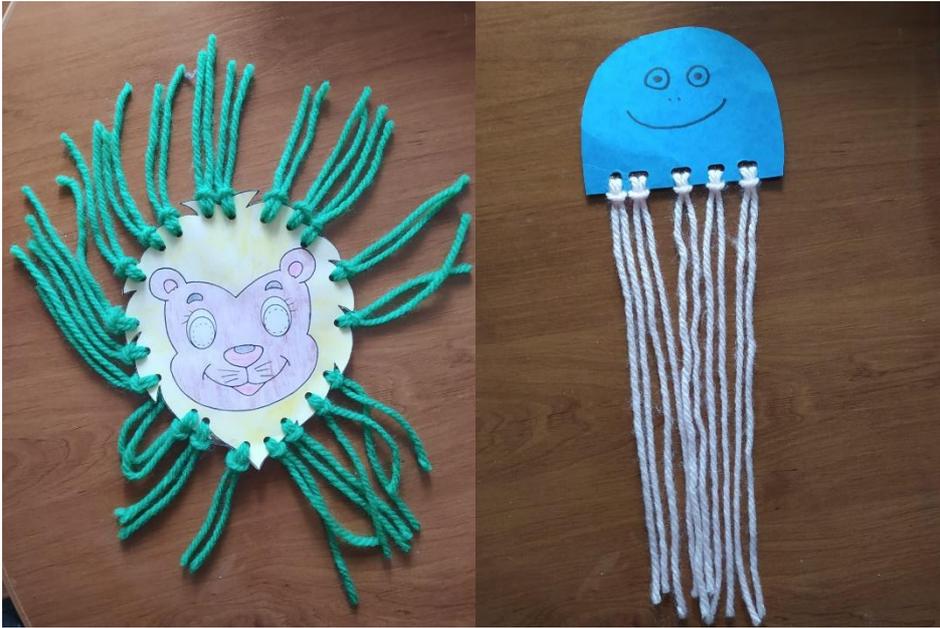
ANEXO 7: Somos traductores

LETRAS	CÓDIGO
B	+
C	-
D	*
F	/
G	.
H	^
J	}
K	{
L	¨
M	?
N	¿
Ñ	¡
P	=
Q)

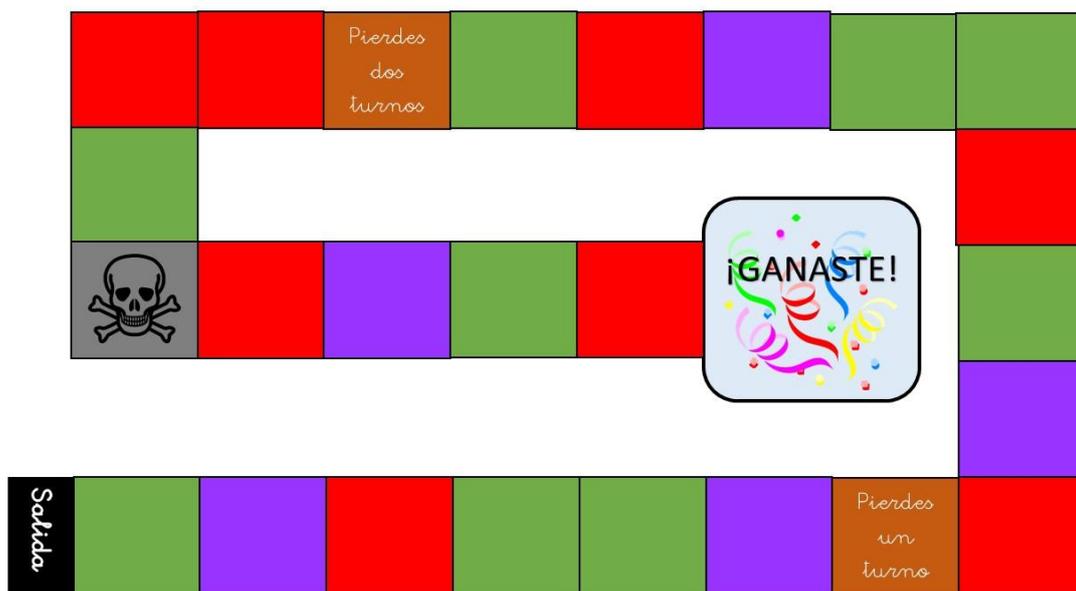
R	(
S	&
T	%
V	\$
W	€
X	#
Y	@
Z	!

A	Δ
E	ε
I	δ
O	Ω
U	Ψ

ANEXO 8: Cosiendo



ANEXO 9: Jugamos a la oca - tablero



ANEXO 10: Jugamos a la oca - tarjetas



ANEXO 11: Siguiendo instrucciones

Realiza las tareas según los datos que se presentan

5

			
Animales en la granja de Vicente	30	51	17
Animales en la granja de Rosa	23	60	25

			
Nombre de del perro	Rony	Suka	Nicha
Dueño	Alberto	Paula	Jaime

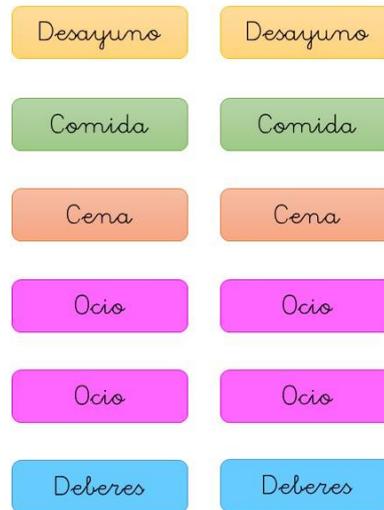
1. ¿Cuántos cerdos hay en la granja de Vicente?
2. ¿Cuántas gallinas tiene Rosa en su granja?
3. ¿Quién tiene 23 vacas en su granja?
4. ¿Quién tiene más cerdos?
5. ¿Cuál es el animal que menos tiene Vicente?
6. ¿De qué animal hay 30 en una de las granjas?
7. Rodea el número de vacas que tiene Vicente
8. Tacha el dibujo del animal del que haya 25 en alguna granja

1. ¿Cuántos perros hay en la tabla?
2. ¿Cómo se llama el perro de Paula?
3. ¿Quién es el dueño de Nicha?
4. Subraya el nombre del perro de la niña
5. Rodea el nombre del dueño de Rony
6. Rodea el dibujo de Suka
7. Tacha el nombre del dueño de Nicha
8. Tacha el perro de Alberto

Elaborado por Jesús Jarque. Encuentra más materiales en www.familiajcole.com

ANEXO 12: Contamos relatos ordenados

Sábado	Domingo



ANEXO 13: “Técnica de la tortuga”

“Antiguamente había una hermosa y joven tortuga, tenía 9 años y acababa de empezar el colegio. Su nombre era Pequeña Tortuga. A ella no le gustaba mucho ir al cole, prefería estar en casa con su hermano menor y con su madre. No le gustaba aprender cosas en el colegio, ella quería correr, jugar... era demasiado difícil y pesado hacer fichas y copiar de la pizarra, o participar en algunas de las actividades. No le gustaba escuchar al profesor, era más divertido hacer ruidos de motores de coches que algunas de las cosas que el profesor contaba, y nunca recordaba que no los tenía que hacer. A ella lo que le gustaba era ir enredando con los demás niños, meterse con ellos, gastarles bromas. Así que el colegio para ella era un poco duro. Cada día en el camino hacia el colegio se decía a si misma que lo haría lo mejor posible para no meterse con ellos. Pero a pesar de esto era fácil que algo o alguien la descontrolara, y al final siempre acababa enfadada, o se peleaba, o le castigaban. “Siempre metida en líos” pensaba “como siga así voy a odiar al colegio y a todos.” Y la Tortuga lo pasaba muy pero que muy mal. Un día de los que peor se sentía, encontró a la más grande y vieja Tortuga que ella hubiera podido imaginar. Era un vieja Tortuga que tenía más de trescientos años y era tan grande como una montaña. La Pequeña Tortuga le hablaba con una vocecita tímida porque estaba algo asustada de la enorme tortuga. Pero la vieja tortuga era tan amable como grande y estaba muy dispuesta a ayudarla: “¡Oye! ¡Aquí!” dijo con su potente voz, “Te contaré un secreto. ¿Tú no te das cuenta que la solución a problemas la llevas encima de ti?”. La Pequeña Tortuga no sabía de lo que estaba hablando. “¡Tu caparazón!” le gritaba “¿para qué tienes tu concha? Tú te puedes esconder en tu concha siempre que tengas sentimientos de rabia, de ira, siempre que tengas ganas de romper, de gritar, de pegar... Cuando estés en tu concha puedes descansar un momento, hasta que ya no te sientas tan enfadada. Así la próxima vez que te enfades ¡Métete en tu concha! A la Pequeña Tortuga le gustó la idea, y estaba muy contenta de intentar este nuevo secreto de la escuela. Al día siguiente ya lo puso en práctica. De repente un niño que estaba cerca de ella accidentalmente le dio un golpe en la espalda. Empezó a sentirse enfadada y estuvo a punto de perder sus nervios y devolverle el golpe, cuando, de pronto recordó lo que la vieja tortuga le había dicho. Se sujetó los brazos, piernas y cabeza, tan rápido como un rayo, y se mantuvo quieta hasta que se le pasó el enfado. Le gustó mucho lo bien que estaba en su concha, donde nadie le podía molestar. Cuando salió, se sorprendió de encontrarse a su profesor sonriéndole, contento y orgulloso de ella. Continuó usando su secreto el resto del año. Lo utilizaba

siempre que alguien o algo le molestaba, y también cuando ella quería pegar o discutir con alguien. Cuando logró actuar de esta forma tan diferente, se sintió muy contenta en clase, todo el mundo le admiraba y querían saber cuál era su mágico secreto”.

ANEXO 14: Las medio-frases

Mi casa es muy grande.

Los viernes voy a jugar con mi hermano

Me gusta mucho leer cuentos de héroes

Hay un teleón en la mesa.

ANEXO 15: “Colorandia”

- ¿Cómo crees que se siente Olivia?
- ¿Por qué crees que los niños de Griselandia se reían de Olivia? ¿Te parece bien?
- ¿Cómo crees que se sintió Olivia después de su encuentro con Julio?
- ¿Crees que conseguirá escapar?
- ¿Tu escaparías? ¿Y si fueras un Grisio escaparías?
- ¿Crees que los Grisios son felices?
- Si fueras Olivia y los Grisios se rieran de ti, ¿usarías la técnica de la tortuga?

ANEXO 16: Dibujamos

Dibuja un cuadrado en el centro

A la izquierda dibuja un círculo

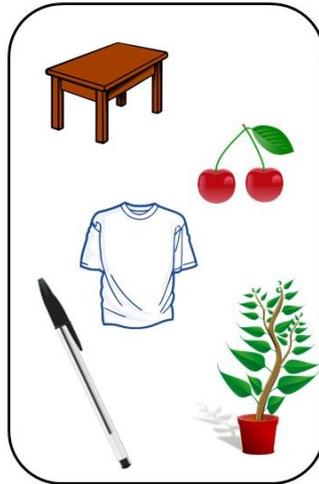
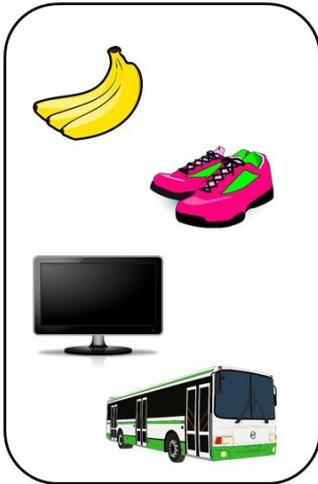
Entre el círculo y el cuadrado, dibuja un triángulo

Encima del triángulo, dibuja una línea vertical hasta abajo

Al final de la línea vertical, dibuja un pez

Colorea la mitad derecha del triángulo de color azul

ANEXO 17: ¿De cuántos te acuerdas?



ANEXO 18: Cada pajita en su palillo



ANEXO 19: “Luca descubre el atletismo”

A Luca no le gustaba mucho hacer deporte. Sus compañeros sabían jugar a todo y todo se les daba bien: el fútbol, el baloncesto, el tenis, el balonmano... Pero a Luca no le gustaba nada ser siempre el que fallaba los puntos o el que no sabía hacer buenos giros con la pelota, de esos que impresionan a la gente que ve jugar a otros.

Un día, en clase de educación física, el profesor llevó a los niños a visitar una pista de atletismo. Allí un atleta profesional les explicó cosas curiosas, como la forma de correr por la pista, llamada tartán, y por qué había que usar zapatillas de clavos para correr por ella, las diferencias entre el lanzamiento de peso, el lanzamiento de jabalina y el lanzamiento de martillo, cómo se saltaban las vallas, en qué consistían los saltos de longitud, la diferencia entre el salto de altura y el salto de pértiga y muchas más cosas.

-¿Os apetece probar? -preguntó el profesor a los alumnos cuando acabaron la ruta por la pista de atletismo.

Los muchachos estaban entusiasmados. El atleta profesional y otros deportistas habían preparado varias actividades para que los muchachos disfrutaran haciendo atletismo y

descubrieran alguno de sus secretos. Pero a Luca no le hacía mucha gracia.

El profesor se dio cuenta y se acercó a Luca.

-No pareces muy entusiasmado, Luca -dijo el profesor.

-No me apetece nada correr para quedar el último -dijo Luca.

-Nunca se sabe -dijo el profesor-. Además, el atletismo es mucho más que correr, incluso aunque se trate de hacer una carrera. Toma, creo que estas zapatillas de clavos son de tu número. Prueba a hacer las prácticas de velocidad y medio fondo, a ver qué pasa.



Luca se puso las zapatillas e hizo con ellas las prácticas en la pista. Con las zapatillas puestas y las instrucciones técnicas que dio

el atleta profesional Luca descubrió que corría mucho más de lo que había podido imaginar. Incluso consiguió ganar la carrera de velocidad de doscientos metros y el medio fondo de ochocientos.

Cuando llegó a casa Luca le dijo a su madre que quería empezar a hacer atletismo.

-Pero si a ti nunca te ha gustado hacer deporte. ¿Qué ha cambiado? -dijo su madre.

-He descubierto algo en lo que soy bueno -dijo Luca. Después le contó todo lo que había ocurrido en la pista de atletismo.

Preguntas de comprensión:

- ¿A Luca le gustaba el deporte al principio?
- ¿Le apetecía a Luca hacer atletismo cuando lo dijo el atleta profesional? ¿Por qué?
- ¿El padre de Luca le apoyó desde el principio? ¿Por qué crees que no?
- ¿Cómo crees que se sentía Luca cuando jugaba al fútbol?
- ¿Crees que Luca tiene amor propio ahora? ¿Y antes?
- ¿Crees que alguna vez Luca de niño pensaba que iba a llegar a los Juegos Olímpicos? ¿Por qué?
- Si tú fueras Luca, ¿Habrías probado a hacer atletismo? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se siente Luca ahora? ¿Y su madre? ¿Y su padre?
- ¿Crees que el profesor de Luca se siente orgulloso de él?
- ¿Crees que Luca superó sus miedos? ¿Tú los has superado alguna vez?