



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

“INTERVENCIÓN EMOCIONAL EN LA DISLEXIA”

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN AUDICIÓN Y LENGUAJE**

Trabajo realizado por: Sara Yllera López

Tutora: Marta Álvarez Cañizo

AGRADECIMIENTOS:

Me gustaría dedicar unas palabras a todas las personas que en mayor o menor medida me han apoyado y ayudado para la realización de este TFG.

En primer lugar, quiero agradecer a la universidad de Valladolid por brindarme la oportunidad de poder realizar mis estudios y a algunos de sus profesores que han ayudado y contribuido en mi formación.

En segundo lugar, quería agradecer a mis dos tutores del Practicum que he tenido a lo largo del grado, ya que gracias a ellos he aprendido a ser profesora y a formarme adecuadamente en la práctica diaria de un centro educativo. Además, me han hecho sentir como en casa y me he sentido querida y cobijada por ellos.

En tercer lugar, quiero agradecer a mi tutora de este TFG, Marta, por el seguimiento y la completa implicación que ha tenido conmigo, proporcionándome toda la ayuda necesaria y facilitándome la tarea. He sentido su apoyo y cariño en todo momento y me ha demostrado ser una persona extraordinaria.

Por último, quiero agradecer a mis amigas de la carrera por acompañarme todos estos años, por disfrutar tanto con ellas y hacer que esto fuese más llevadero, y por supuesto a mi familia, ya que ha dedicado todo su esfuerzo en educarme y darme lo mejor para poder formarme y poder seguir hacia adelante. Pero en especial, quiero agradecerlo a mi madre, que siempre ha estado para mí, a pesar de todo. Es la persona que cuando no me quedan fuerzas, confía en mí más que yo misma, es un apoyo incondicional y si no fuese por ella, no estaría donde estoy ahora.

ÍNDICE:

1. Introducción.....	1-3
1.1. Justificación.....	1-3
1.2. Marco teórico.....	3-12
1.2.1. Definición y etiología.....	3-5
1.2.2. Clasificación.....	5-7
1.2.3. Causas y características de la dislexia evolutiva.....	7-11
1.2.4. Intervención en la dimensión emocional de la dislexia.....	11-12
1.3. Objetivos generales.....	12
2. Propuesta de intervención.....	12-31
2.1. Descripción del caso.....	12-13
2.2. Objetivos de la propuesta.....	13-14
2.3. Evaluación inicial y evaluación final.....	14-15
2.4. Planificación de la intervención.....	15-17
2.5. Sesiones.....	17-31
3. Discusión y conclusiones.....	31-34
3.1. Limitaciones a la hora de realizar la intervención.....	34
4 . Reflexiones y opiniones personales respecto a la intervención.....	35-36
5. Bibliografía.....	37-42
6. Anexos.....	43-58

RESUMEN

La dislexia es un trastorno en la lectoescritura que afecta en multitud de áreas, una de ellas es el área emocional. Se ha demostrado que los niños que presentan dislexia tienen más problemas emocionales y de comportamiento que sus iguales. Debido a su dificultad, se sienten inferiores y se frustran al no llegar al nivel de los demás. Esto puede provocar una baja autoestima, fracaso escolar, problemas clínicos como pueden ser la ansiedad o incluso la depresión, y en casos muy extremos el suicidio.

El objetivo principal de este TFG es dar visibilidad a estos problemas emocionales que ocasiona este trastorno, resaltando la importancia de realizar una adecuada intervención en el plano emocional de este tipo de alumnado.

Se realizó una intervención emocional en el domicilio de un niño con dislexia de once años de edad, el cual presentaba una baja autoestima, problemas emocionales y de conducta. La intervención constó de catorce sesiones, destinadas a trabajar conocimiento y control de las emociones, autoestima y habilidades sociales como: asertividad, comunicación, resolución de conflictos, empatía... Se realizó un mismo test antes y después de la intervención para evaluar los resultados y la evolución. Se obtuvieron unos resultados muy positivos, ya que el niño partía de una autoestima muy baja y se consiguió prácticamente llegar a la media.

PALABRAS CLAVE: Dislexia; intervención emocional; fracaso escolar; bullying.

ABSTRACT

Dyslexia is a reading and writing disorder that could affect several areas, like the emotional area. It has been shown that children with dyslexia have more emotional and behavioural problems than their peers. Due to their difficulties, they could feel inferior and frustrated because of not reaching the level of their peers. This might cause low self-esteem, school failure, clinical problems such as anxiety or even depression, and, in very extreme cases, suicide.

The main aim of this work is to give visibility to these emotional problems caused by this disorder, highlighting the importance of carrying out an adequate intervention on the emotional level of this type of student.

An emotional intervention was carried out at the home of an eleven-year-old boy with dyslexia, who had low self-esteem, emotional and behavioural problems. The intervention consisted of fourteen sessions, aimed at working on knowledge and control of emotions, self-esteem and social skills such as: assertiveness, communication, conflict resolution, empathy ... The same test was carried out before and after the intervention to evaluate the results and the evolution. Very positive results were obtained, since the child started with a very low self-esteem and, after the intervention, the test result was significantly close to a mean score.

KEY WORDS: Dyslexia; emotional intervention; school failure; bullying.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación:

El tema escogido para este TFG es la intervención emocional en la dislexia. A lo largo del grado en Educación Primaria, existen asignaturas relacionadas con la psicología y el estado emocional de los niños, cómo se sienten, cuáles son sus inquietudes a la hora de trabajar o el esfuerzo que supone para ellos. La mención en Audición y Lenguaje ofrece miles de posibilidades para trabajar sobre la lectoescritura y sus dificultades. Dentro de este campo, la dislexia suele ser el tema más destacado. Lo que se quiere ofrecer con este TFG es una fusión de estas dos áreas que han resultado las más motivantes para finalizar el grado, lo que permitirá profundizar más sobre este inmenso mundo de las emociones de los niños. Es un tema de gran interés y que pocas veces se trata, ya que, al intervenir con este tipo de alumnado, se centra la atención en las propias dificultades del trastorno, dejando atrás las repercusiones que acarrearán a nivel emocional.

Mucha gente desconoce lo que es la dislexia o tienen un concepto equivocado de ella. La definición más aceptada es la siguiente: “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”. (Asociación Internacional de Dislexia, 2002). Según Naidoo (1981) un 4% y según Shaywitz (1998), un 1,25%, son los disléxicos evolutivos que obtienen en los test de lectura puntuaciones que están dos o más años por debajo de lo que les corresponde cronológicamente. En España, estudios recientes consideran que un 11.8% de la población total tiene dislexia (Carrillo, Alegría, Miranda y Sánchez, 2011).

En cuanto a la socialización con los iguales, los alumnos con dislexia suelen presentar problemas de baja autoestima y de su autoconcepto, sintiéndose inferiores a los demás, incluso evitando situaciones comunicativas y el acercamiento hacia sus compañeros.

Es importante intervenir en el plano emocional de un niño a la hora de trabajar con él. Para empezar, se va a explicar el significado de educación emocional: “La educación emocional es aquella que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias, así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Salovey y Mayer, 1990).

Actualmente se tiene constancia de que son más importantes las habilidades emocionales que las intelectuales para tener éxito en la vida, por tanto, es imprescindible a la hora de intervenir hacerlo tanto en el desarrollo intelectual como en el desarrollo emocional, así lo explica Carmen de Andrés Viloria (2005). Existen numerosos motivos por los que se debe hacer una intervención en la educación emocional, según Élia (2003), las competencias socio-emocionales son básicas en el desarrollo íntegro de los niños, para que se preparen para su vida futura; también ve la necesidad de que los niños aprendan a regular sus emociones negativas y así se eviten comportamientos de riesgo. Y, por último, debido a que en numerosas escuelas infantiles ya han abarcado la educación emocional dentro de los planes de estudio, muchos educadores tienen gran interés en informarse sobre estos aspectos para poder ponerlos en práctica.

En el grado en Educación Primaria existen unas competencias generales publicadas por la universidad de Valladolid, que se cumplen con la realización de este TFG:

- Saber aplicar los conocimientos en el trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de la Educación.
- Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales dentro del área de la Educación, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Desarrollar un compromiso ético en la configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables, garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

Específicamente en el área de Audición y Lenguaje las competencias tratadas son las siguientes:

- Poseer y comprender conocimientos en el área de estudio correspondiente a los trastornos del desarrollo del lenguaje y el habla y su atención educativa específica.
- Aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de estudio de los trastornos del desarrollo del lenguaje y en el habla y su atención educativa específica.
- Reunir e interpretar datos esenciales dentro de su área de estudio para emitir informes técnicos dentro de su ámbito de actuación profesional y para apoyar el trabajo realizado junto con otros profesionales en el equipo de orientación del centro.

Se han cumplido todas estas competencias, ya que, durante el periodo de intervención con el niño con dislexia, se han aplicado los conocimientos adquiridos a lo largo del grado y de la mención. Se ha atendido de forma profesional e individualizada, incidiendo en sus necesidades. Para la elaboración de este TFG se han tenido que repasar muchos de los conocimientos previos, aprender otros nuevos y buscar gran cantidad de información para realizar un buen trabajo. Además, se han cumplido las dos competencias establecidas para la realización de un TFG:

- Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa.
- Ser capaz de elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas.

1.2. Fundamentación teórica:

1. Definición y etiología:

Existen multitud de definiciones del concepto dislexia, pero la más aceptada es la siguiente: “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” (Asociación Internacional de Dislexia, 2002)

Diversos estudios demuestran el origen neurobiológico de la dislexia. Unos estudios pioneros de Geschwind (1984) demostraron la existencia de anomalías

cerebrales en los sujetos con dislexia. Se comprobó que los niños que no presentan dislexia tienen el plano temporal izquierdo más desarrollado que el derecho, lo que produce una asimetría cerebral. Sin embargo, se pudo observar que los niños con dislexia tienen ambos planos similares. Según Stein y Walsh (1997), en estudios más recientes de neuroimagen se confirman los hallazgos de Galaburda sobre la ausencia de asimetría cerebral o deficiencias en el sistema magnocelular de las personas con dislexia. También se comprobó que durante el desarrollo embrional, en los sujetos con dislexia había grupos de neuronas del lenguaje que no se desplazaban al lugar que les correspondía, sino que migraban por otras zonas, donde se creaban pequeñas verrugas y donde no se podían desarrollar su función (Galaburda, 1985 y Col, 2006). Otro estudio revela que el patrón de activación cerebral en los niños con dislexia no se debe al aprendizaje de la lectura, sino que es anterior a la iniciación de esta actividad. Se demostró que los niños sin dificultades mostraban una gran actividad en el área parieto-temporal izquierda, mientras que los niños con dislexia tenían más activado el hemisferio derecho (Papanicolaou y Col, 2003).

Se sospecha que la dislexia puede tener un componente hereditario, ya que existen un gran número de casos de niños con dislexia con algún familiar cercano (padre, abuela...) que ha sufrido trastornos de lectura. Además, debido a estas causas genéticas, parece afectar más a niños que a niñas. Algunos estudios demuestran porcentajes de 3 o 4 niños con dislexia por cada niña con trastornos de lectura (Pennington, 1990).

Tras investigar en profundidad sobre la dislexia, se ha de añadir la importancia ambiental para el aprendizaje y el desarrollo íntegro del alumno. Un buen entorno o una educación adecuada sirve para reducir los problemas de este trastorno. Según Teresa Muntadas Peiru (2014), el entorno es todo aquello que nos rodea, donde podemos interactuar y desarrollar la vida. Nuestras posibilidades para adaptarnos y desenvolvemos en él dependerán de cómo esté configurado, siendo el principal regulador de nuestras habilidades o carencias competenciales, ya que el entorno puede favorecer un mejor funcionamiento o limitarlo de forma significativa. Además, se ha detectado una relación entre los aspectos escolares y emocionales del niño y sus logros académicos, marcando que sus resultados se deben tanto a sus capacidades como a la interacción de los recursos que son aportados por el colegio y el hogar (Ruiz, 2001)

En cuanto al alumnado con DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje), aumenta la importancia de estas consideraciones, ya que, aunque sus características sean intrínsecas, las variables ambientales pueden potenciar o minimizar los efectos negativos de estos trastornos (Alomar, 2006; Marks, 2006; Zeidner, Matthews, Roberts, Mac Cann, 2003).

2. Clasificación:

Tradicionalmente en la literatura se han considerado distintos tipos de dislexia, en función de si la dificultad para la lectura aparecía antes o después de aprender a leer (Cuetos, 2010):

1. Dislexias adquiridas:

Si la dificultad para la lectura aparece una vez que ya se ha aprendido a leer, hablamos de dislexia adquirida. La dislexia adquirida se debe a algún tipo de lesión cerebral, que raramente destruye todas las capacidades lingüísticas, lo común es que se alteren ciertas habilidades, pero las demás permanezcan en funcionamiento (Ellis y Beattie, 1986). El sistema de lectura se compone de distintos subsistemas, y cada uno de ellos tiene su área cerebral especializada; así, en función de la localización de la lesión (y del subsistema de lectura dañado), nos encontraremos ante distintos tipos de dislexia adquirida. Partiendo de que la lesión cerebral no creará nuevos mecanismos de procesamiento, según Coltheart (1985) el lenguaje de estas personas se puede considerar como el resultado del sistema del lenguaje total menos los componentes dañados, y el estudio de los diferentes pacientes, puede ofrecer información muy relevante sobre el funcionamiento del sistema global.

Existen dos grandes grupos de dislexias adquiridas, las cuales presentan dificultades únicamente en el procesamiento léxico (Warrington y Shallice, 1984):

- **Dislexias periféricas:** Dentro de éstas nos encontramos con cuatro tipos: Dislexia atencional, por negligencia, visual y alexia pura o dislexia letra a letra.
- **Dislexias centrales:** Dentro de las centrales, nos encontramos con las cuatro siguientes: Dislexia fonológica, superficial, de acceso semántico y profunda.

También existen dentro de las dislexias adquiridas dos tipos de trastornos que presentan dificultades en el procesamiento sintáctico y semántico:

- **Agramatismo:** Se caracteriza por la dificultad para poner en práctica las claves sintácticas. Este trastorno se manifiesta de forma dramática en los afásicos de Broca. Algunas características de estos pacientes son: uso de frases cortas a la hora de hablar, una estructura sintáctica excesivamente simple, la mayor parte de las palabras son de contenido, ausencia de palabras funcionales y su lenguaje es telegráfico.
- **Afasia semántica:** Se caracteriza por un déficit en el componente semántico, existen alteraciones en la construcción de la estructura semántica. Según Luria (1974) la afasia semántica se caracteriza por dificultades en integrar la información contenida en las oraciones y/o párrafos en una representación unificada. Afirmaba que un afásico semántico es incapaz de comprender oraciones complejas, debido a su incapacidad de unificar los ítems léxicos individuales en un solo patrón. A pesar de su buena comprensión de éstos.

2. Dislexias evolutivas:

La dislexia evolutiva o también llamada dislexia infantil es “un trastorno en la lectura sin especificar la causa, simplemente basada en la discrepancia entre las capacidades del niño, es decir, lo que se espera por su inteligencia y los pobres resultados en la lectura”. (Federación Mundial de Neurología, 1968). También la definen como “un desorden que se manifiesta en la dificultad de aprender a leer a pesar de una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales”.

Tradicionalmente, la clasificación de las dislexias adquiridas era la misma que la de las dislexias evolutivas. Pero hay autores que consideran incorrecta esta afirmación. Según autores como Baddeley, Ellis, Miles y Lewis (1982) o Seymour (1987), no está claro que la clasificación de dislexia adquirida sea la misma que la evolutiva, por mucho que haya ciertas similitudes. Esto se debe a que los niños con dislexia evolutiva tienen la misma secuencia de pasos para el aprendizaje de la lectura que los niños sin dificultades, aunque los adquieran con más lentitud. Lo que los niños sin dificultades aprenden en pocos meses, a los niños con dislexia les puede llevar años. Los niños sin dificultades leen mejor las palabras de alta frecuencia que las de baja frecuencia, al igual que les sucede a los niños con dislexia, esto demuestra que desde pequeños ya usan la vía léxica. Pero donde realmente tienen dificultades los niños con dislexia es en la lectura de palabras

con gran longitud, lo que demuestra un uso de la vía subléxica, aunque utilizándola erróneamente. (Suárez y Cuetos, 2008). Su lectura recuerda a niños que están aprendiendo a leer y presentan dificultades a la hora de leer las palabras largas.

Sin embargo, autores como Bryant e Impey (1986), Snowling (1983), Wilding (1989), Marshall (1984) o Coltheart (1987) sostienen que la clasificación de dislexias adquiridas y dislexias evolutivas puede ser la misma, ya que las evolutivas son consecuencia de una disfunción cerebral. Se pensaba que los tipos de dislexia evolutiva o del desarrollo eran exactamente iguales que los que se han producido por una lesión cerebral.

3. Causas y características de la dislexia evolutiva:

La explicación más aceptada sobre la dislexia es la Teoría del déficit fonológico, basada en su principal dificultad: la conciencia fonológica. Esta dificultad a nivel fonológico se produce al aprender y automatizar las reglas de conversión grafema-fonema (Ramus, 2003). Al tener un sistema de conversión grafema-fonema defectuoso, no consiguen hacer representaciones correctas de las palabras y por tanto no realizan una buena lectura.

Está comprobado que los trastornos de la lectura tienen su origen en el déficit fonológico y que es un problema que afecta a todos los niños que presentan dislexia, sin excepción. Afecta también al lenguaje oral ya que presentan dificultades al hacer rimas, a la hora de deletrear palabras, sobre todo si son de larga longitud, desconocidas para ellos o pseudopalabras. Muchas veces este trastorno puede pasar desapercibido hasta que no se realiza la lectura. Es un hecho que va independiente del idioma materno, pero en la lengua inglesa los niños pueden presentar una dislexia más grave, con mayores dificultades, ya que las reglas grafema-fonema son más complicadas que en castellano, siendo en ésta muy simples (Holopainen, Ahonen y Lyytinen, 2001; Jiménez y Hernández, 2000; Wimmer, 1993).

Sin embargo, existen otras teorías que tratan de explicar la dislexia. Se comenzará hablando del déficit visual. Según Stein (2001), “los trastornos de lectura se originan por una inestabilidad en las fijaciones oculares, pobre convergencia o amalgamiento visual, generando distorsiones, desplazamientos y superposiciones de letras y dificultades en el procesamiento de letras y palabras”. Para la teoría del déficit auditivo temporal, Tallal

(1980) argumenta que “la dificultad en la resolución temporal de los estímulos auditivos conlleva problemas fonológicos”. Esta teoría considera que los problemas fonológicos son secundarios ante un déficit auditivo simple. Si hablamos de los problemas motores, de equilibrio y secuenciación temporal, sabemos que el trastorno principal se encuentra en el cerebelo. Tiene un papel muy importante, ya que el cerebelo es el que se encarga de la automatización de tareas sobreaprendidas como son escribir o leer.

Otra hipótesis puede ser por una disfunción en las vías magnocelulares, también llamada teoría magnocelular, planteada por Stein y Walsh (1997). Esta hipótesis engloba a las anteriores: trastornos visuales, auditivos y cerebelosos. Los niños con dislexia tienen dificultades en procesar cualquier estímulo, sea cual sea la modalidad sensorial.

Por otro lado, la Teoría del déficit en la velocidad de procesamiento (Wolf, Miller, et al., 2000) considera que las personas con dislexia no pueden activar la velocidad necesaria para captar los patrones de letras del lenguaje escrito. Esta dificultad se pone, sobre todo, de manifiesto cuando tienen que denominar elementos familiares, ya sean de naturaleza lingüística o no. Shanahan y colaboradores (2006) consideran que este déficit es un factor de riesgo para los trastornos de lectura.

Otra teoría con bastante apoyo es la Hipótesis del doble déficit (Bowers y Wolf, 1993, Deeney, Wolf, y Goldberg, 2001; Wolf, 1991). Estos autores consideran que el problema de conciencia fonológica, que produce problemas para manipular los sonidos de las palabras, se sumaría al déficit en la velocidad de denominación, que ocasiona dificultades para acceder y recuperar la fonología de los nombres de los estímulos visuales.

A lo largo de la historia han existido distintos estudios que han señalado al ambiente como factor transversal o directo que incide en otros aspectos relacionados con la lectura (Frith, 1997; Fletcher et al., 2002). En este sentido, existen una serie de recursos y oportunidades en las que participan tanto los niños como los padres, a través de los cuales se favorecería el desarrollo del lenguaje oral y escrito, con lo que se estimularía la lectura y la escritura (Burgess, Hecht y Lonigan, 2002). Esos recursos formarían el llamado “ambiente alfabetizador familiar”, con relación directa con las habilidades lingüísticas y prelectoras (Recart-Herrera, Mathiesen-De Gregori y Herrera-Garbarini, 2005): nivel socio-económico, nivel cultural y educativo de las familias, actividades de lectura compartida, motivación por la lectura...

Existen posibles comorbilidades de la dislexia, algunas de ellas son: dificultades de atención, déficits en la percepción del habla, problemas de coordinación motora o dificultades con el cálculo aritmético. Respecto a las dificultades en el cálculo aritmético o discalculia, según un estudio de Javier García Orza (2012), existe una relación entre la dislexia y la discalculia, esto se debe a que el aprendizaje de la lectura y el procesamiento numérico utilizan los mismos mecanismos o estructuras como pueden ser: la memoria operativa, la parte fonológica, el coeficiente intelectual... Además, existe una relación subordinada que hace que la dificultad en la lectura afecte al cálculo y al aprendizaje del procesamiento numérico. Por tanto, los malos lectores, serán malos calculadores. Muchos profesores, logopedas y psicólogos que trabajan en el ámbito escolar lo afirman.

También, puede haber otras características que acompañen, aunque no siempre lo hacen, a los niños con dislexia (Dolores María Ramírez Sánchez, 2011): trastornos perceptivos, alteraciones de la psicomotricidad, mala lateralización, alteraciones en el lenguaje, problemas escolares, falta de atención, desinterés por el estudio, inadaptación personal, bajo concepto de sí mismo, inseguridad...

Centrándonos en la parte emocional, Zuppardo, Rodríguez Fuentes, Pirrone, y Serrano (2020), han demostrado en un estudio que los alumnos con dislexia presentan un nivel menor de autoestima y mayores problemas de comportamiento socioemocional que sus iguales sin dificultades. Además, éstos presentaban mayores niveles de ansiedad que sus compañeros. En este estudio compararon niños y adolescentes con dislexia con compañeros de su misma clase sin dificultades, mediante pruebas estandarizadas que evaluaban la autoestima, la ansiedad y los problemas de comportamiento socioemocional.

Según Zuppardo (2020), interviniendo en los problemas de lectoescritura, se ayuda a solucionar problemas de autoestima, ansiedad y comportamiento socioemocional, pudiendo ayudar a mejorar la calidad de vida de estas personas. Por tanto, resulta imprescindible realizar una intervención enfocada en la autoestima para disminuir o paliar las posibles consecuencias psicoafectivas, emotivas y conductuales del niño que lo presenta.

Las intervenciones rehabilitadoras de trastornos como la dislexia impiden la manifestación de alteraciones psicoafectivas que pueden llegar a convertirse en clínicas, como sucede con la ansiedad. Realizando una intervención correcta y mejorando en su lectoescritura se van a dar una serie de observaciones positivas tanto en el nivel

académico del alumno como en el personal, aportando numerosos beneficios psicoafectivos, socioemocionales y comportamentales. (Consensus Conference, 2011). Según Schnurbusch (1993), el niño que presenta dislexia busca la mínima excusa para evitar trabajar. En numerosas ocasiones se han habituado a tener comportamientos negativos para poder evadirse de la ansiedad que les ocasiona trabajar. Las manifestaciones de este tipo de alumnado suelen ser: sentimientos de inferioridad, manipulación de partes del cuerpo, quejas psicósomáticas, exceso en las comidas, insomnio, actitud de burla, respuestas agresivas, baja tolerancia a la frustración, depresiones, movimientos constantes del cuerpo y manipulación de objetos.

El fracaso escolar y la frustración de no poder alcanzar metas escolares produce una gran angustia en el niño, que termina convirtiéndose en ansiedad. Se convierten en niños muy irritables y con conductas disruptivas como puede ser la agresividad. Muchos de ellos se someten a burlas por parte de sus compañeros, a críticas y presión de grupo, ya que se ven inferiores al nivel de la clase. Según Harter (2006), el miedo y la baja autoestima del niño se debe a conceptos erróneos que tienen de sí mismos y que se han formado por las opiniones o comentarios de los demás. Así este autor explica como las personas del entorno cercano del niño: padres, maestros y compañeros de clase, son los que resaltan sus errores en la lectura y escritura, provocando en éste una imagen negativa de él mismo.

En diferentes estudios, como el de Carolina Raheb (2012), se ha comprobado que los niños con un mal concepto de ellos mismos, con baja autoestima, fracaso escolar o que reciben acoso escolar (*bullying*) tienen ciertas posibilidades de suicidarse. La mayoría de los niños con baja autoestima presentan algunas de estas características, que son suicidas: actuaciones violentas o comportamiento rebelde, cambios bruscos de personalidad, aburrimiento persistente, dificultades de concentración o mala realización en las tareas escolares, pérdida de interés de sus aficiones o tiempo libre, retraimiento de las amistades o alejamiento del núcleo familiar...

Mai Eissa (2010) realizó un estudio con adolescentes con dislexia, donde se demostró que este trastorno había influido de forma muy negativa en la autoestima de éstos. Se sentían diferentes a los demás, obtuvieron un bajo rendimiento académico y tenían una menor sensación de bienestar, sufriendo síntomas como: quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, agresión y conducta delictiva, ansiedad,

depresión, deterioro en el estado de ánimo, autolesiones, consumo de sustancias tóxicas... Además se detectaron tasas más altas de ideación e intentos de suicidio en los adolescentes con trastornos en la lectoescritura que en sus iguales sin dificultades en este área, relacionándolo a su vez con tasas más altas de abandono en la Educación Secundaria.

4. Intervención en la dimensión emocional de la dislexia:

Existen multitud de estudios enfocados a intervenciones en el plano emocional de los niños. Fernández-Angulo, Quintanilla y Giménez-Dasí (2016) desarrollaron una propuesta de intervención, realizada con niños en riesgo de exclusión social, enfocada en la etapa de Educación Primaria. Lo novedoso de esta intervención es que se ha apoyado en la Filosofía para Niños (FpN) de Mathew Lipman. Se ha basado en el programa: Pensando las emociones (Giménez-Dasí, 2013). Su objetivo es fomentar desde los 2 años de edad el conocimiento emocional y su regulación a través de dinámicas y actividades grupales. La duración de la intervención ha sido de cinco meses, en el que se ha pasado un test inicial y otro final y se han tratado aspectos como: Comprensión emocional, causalidad, expresión de emociones y regulación de emociones. Para finalizar, se sacaron las conclusiones finales de esta intervención y se realizó una encuesta de satisfacción.

También, María Jesús Agulló Morera (2014) elaboró un programa de educación emocional en el que se hicieron unas observaciones en el alumnado de Educación Primaria. En ellas se querían evaluar los siguientes aspectos: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia de vida y bienestar. Dentro de la conciencia emocional, se quería observar si el alumno siente las emociones básicas y es capaz de reconocerlas, dentro de la regulación emocional, se quería observar si el alumno es capaz de relajarse, pedir ayuda y si tiene capacidad de resolución de conflictos, dentro de la autonomía personal: si es capaz de reconocer sus cualidades físicas, académicas y personales. Y, por último, dentro de la competencia social y competencia de vida y bienestar, si muestra una actitud positiva y es creativo. Para esta intervención se siguieron unas fases: La primera, observación del problema ante una situación dada, informando a los estudiantes y provocando una reacción en ellos, la segunda fase consistió en que los alumnos expresaran sus opiniones y sus sentimientos ante el problema, si estaban a favor o en contra, en la tercera fase de proporcionaron unos

modelos de comportamiento mediante videos, recortables, bibliografía, ejemplos..., en la cuarta fase se pusieron en práctica habilidades mediante dinámicas de grupo (en parejas, grupos pequeños, *role playing*...), en la quinta fase se aplican las habilidades adquiridas, poniendo situaciones reales que podrían suceder, y por último en la sexta fase se evalúa, valorando las mejoras del alumnado y la implicación en las tareas o actividades.

1.3. Objetivos generales:

1. Promover un aprendizaje significativo sobre el concepto de dislexia y las consecuencias que acarrea.
2. Desarrollar unas pautas para guiar el proceso educativo de un niño con dislexia, facilitando su aprendizaje y fomentando su autoestima.
3. Concienciar sobre la importancia del estado emocional de un niño con dislexia.
4. Identificar y analizar las necesidades de niños que presentan dislexia.
5. Realizar una intervención educativa enfocada en el plano emocional de un niño con dislexia.

2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

2.1. Descripción del caso:

Se trata de un niño de 11 años, que actualmente está cursando 5º de Educación Primaria. Estuvo escolarizado en un colegio público en la etapa de Educación Infantil y continuó la etapa de Educación Primaria (EP) en un colegio concertado, donde repitió el primer curso.

En cuanto a su desarrollo previo no existen incidencias ni alteraciones que destacar sobre el embarazo, pero hubo una infección postnatal. El desarrollo motor, del lenguaje y pónduro-estatural fueron normales. Las conductas autónomas también fueron normales, aunque con cierta lentitud en la ejecución.

Existen antecedentes paternos de dislexia. Los padres informan que su hijo presenta una baja tolerancia a la frustración y baja autoestima.

En el año 2009, con 7 años de edad, acudió a un centro para una valoración logopédica por dificultades en lectoescritura. Se evaluó con el test TALE (Toro y Cervera, 1999) y su diagnóstico fue de severas dificultades en la adquisición de la lectoescritura con errores muy característicos (inversiones y uniones) del perfil de dislexia-disgrafía.

Su familia se compone de un padre, una madre y un hermano. Son una familia muy implicada y preocupada por los problemas de su hijo, sobretodo la madre. Su hermano es un niño de menor edad que no presenta ningún problema o dificultad, esto facilita un mayor apoyo al niño con el que se ha realizado la intervención, ya que no tienen que preocuparse por su hermano en estos aspectos.

Antes de comenzar la intervención se realizó una entrevista previa con el niño y su familia, y posteriormente solo con sus padres. La familia comentó que es un niño con pocas amistades, al que le cuesta relacionarse con los demás y con una autoestima baja.

Tras las primeras sesiones de la intervención, el niño fue cogiendo confianza cada vez más rápido. Ya en la cuarta sesión confesó que en el colegio sufría *bullying*, incluso con agresiones físicas. Su familia desconocía este hecho, por lo que se animó al niño a informarles, acompañándole incluso a tener una charla con su madre. La madre comentó que notaba al niño triste y agresivo en casa, con constantes enfados, pero nunca confesaba que ocurriera algo en el colegio. La familia pidió una tutoría con su profesora del colegio para que tomara cartas en el asunto. Este hecho obligó a realizar ciertos cambios en la intervención para adecuarla a la nueva realidad. A lo largo de las sesiones se fue comprobando que era un niño muy influenciado, con mucha dificultad para decir que no y que se deja llevar por los demás. Esto también fue un objetivo a tratar en la intervención.

2.2. Objetivos de la propuesta

1. Trabajar el conocimiento y control de las emociones

- 1.1. Identificar las emociones y saber expresarlas.
- 1.2. Conocer la importancia de cada emoción.
- 1.3. Mejorar la capacidad de regular y controlar los impulsos del niño.

2. Trabajar las habilidades sociales

2.1. Desarrollar la capacidad de saber actuar ante determinadas situaciones sociales.

2.2. Buscar estrategias de socialización para llevarlas a la práctica.

2.3. Mejorar la comunicación del niño con sus iguales.

3. Conocer y trabajar la asertividad

3.1. Tener constancia de lo que es la asertividad y lo que implica.

3.2. Aprender a decir no cuando sea necesario.

3.3. Aprender a construir frases asertivas ante diferentes situaciones.

4. Reforzar la autoestima y el autoconcepto del niño con dislexia

4.1. Tomar conciencia del término amor propio y lo que implica.

4.2. Reconocer sus puntos fuertes y trabajar la confianza en él mismo.

4.3. Mejorar el autoconcepto del niño para sentirse válido.

2.3. Evaluación inicial/ Evaluación final

Se llevó a cabo una evaluación en los primeros días para conocer el nivel de autoestima del niño y así poder determinar la eficacia de la intervención, comparando los resultados con los obtenidos en el último día. Tanto para la evaluación inicial como para la evaluación final se ha utilizado el “Cuestionario de la autoestima en Educación Primaria” (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz, 2006). (**Anexo I**)

A continuación, se muestra la tabla de interpretación de los resultados a partir de la puntuación directa y el percentil obtenido:

Puntuación directa (PDT)	Percentil (Pc)	Interpretación
Menor o igual a 22	1-14	Muy baja autoestima
23-26	15-40	Autoestima por debajo de la media
27-29	41-65	Dentro de la media
30-31	66-84	Alta autoestima
32-34	85-99	Muy alta autoestima

- Evaluación inicial:

Los resultados obtenidos en la evaluación inicial son los siguientes:

Puntuación directa total (PDT): 19

Percentil (Pc): 6

Puntuación típica derivada (PTD): 32

Según los resultados de la puntuación directa y del percentil, guiándonos con la tabla anterior, se considera que el niño tiene una autoestima muy baja.

- Evaluación final:

Los resultados obtenidos en la evaluación final son los siguientes:

Puntuación directa total (PDT): 26

Percentil (Pc): 37

Puntuación típica derivada (PTD): 45

Si nos guiamos por la puntuación directa y el percentil, el niño actualmente se encuentra con la autoestima por debajo de la media según la tabla, pero podemos observar que se encuentra a un punto de la PDT de tener la autoestima en la media. Se pueden observar diferentes puntuaciones en la evaluación inicial y en la final, siendo más altas en la evaluación final. Esto quiere decir que la intervención ha funcionado correctamente para el tiempo establecido. Se ha observado tanto presencialmente como en los resultados del test una buena evolución.

2.4. Planificación de la intervención:

La intervención duró dos meses. El primer mes se realizó una sesión semanal y el segundo mes se realizaron dos sesiones semanales, ya que el periodo de intervención no podía alargarse más meses, debido a la fecha de entrega de este TFG y se necesitaban más sesiones para que la intervención diese sus frutos.

ABRIL:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			1	2	3	4
5	6	7 SESIÓN 1	8	9	10	11
12	13	14 SESIÓN 2	15	16	17	18
19	20	21 SESIÓN 3	22	23	24	25
26	27	28 SESIÓN 4	29	30		

MAYO:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
					1	2
3 SESIÓN 5	4	5 SESIÓN 6	6	7	8	9
10 SESIÓN 7	11	12	13	14	15	16
17 SESIÓN 8	18	19 SESIÓN 9	20	21	22	23
24 SESIÓN 10	25	26 SESIÓN 11	27	28	29	30
31 SESIÓN 12						

JUNIO:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	1	2 SESIÓN 13	3	4	5	6
7 SESIÓN 14	8	9	10	11	10	11

2.5. Sesiones:

La intervención ha constado de catorce sesiones presenciales en el domicilio del niño que presenta dislexia. Tres sesiones han ido destinadas para la identificación y control de las emociones, otras tres sesiones para trabajar las habilidades sociales en sus ámbitos más comunes, dos sesiones para la asertividad, tres sesiones para trabajar la autoestima, dos sesiones de repaso de todos los conceptos trabajados y la última sesión ha sido un juego con recompensa final, en el que han aparecido preguntas de todo tipo sobre todos los contenidos trabajados. Cada sesión iba destinada a un tema concreto, pero se han ido tratando muchos de estos aspectos de forma transversal.

Se ha creado una rutina para comenzar y finalizar cada sesión durante el periodo de intervención. Para comenzar se revisa su agenda, ya que cada semana tiene que ir apuntando los sentimientos que le han ocasionado alguna situación cotidiana, (por ejemplo: hoy estoy enfadado porque en el colegio una profesora me ha llamado vago y yo no soy ningún vago). Para finalizar la sesión con motivación, se le pone una canción que le guste al niño para cantarla juntos o se hace una relajación, alternándose.

SESIÓN 1: “Nos conocemos”. (Anexo II)

- Objetivos de la sesión: Tener una primera toma de contacto con el niño, hacerle sentir cómodo e iniciar la evaluación.
- Materiales: Dados, fichas, “oca de las emociones”, juego “lo mejor de mí” y (Cuestionario de la autoestima en Educación Primaria).

- Desarrollo:

Durante el juego, la participación fue conjunta para de alguna forma empatizar con él y no hacerle sentir incómodo o interrogado. Se utilizaron las preguntas de ambos juegos para ir respondiendo a las preguntas del test. Solo se tomaron como respuestas aquellas en las que estaba claro que estaba siendo sincero, algunas cuestiones en las que dudaba o daba respuestas parciales no se completaron en esta sesión.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

El niño contestaba a las preguntas de forma positiva; es decir, parecía no tener problemas y que todo iba bien.

La primera impresión fue buena, ya que el niño se encontraba cómodo y se consiguió sacar alguna información de su vida personal.

Deberes: Se pidió que para la siguiente sesión apuntara en una agenda cómo se siente cada día (sus emociones) y por qué se siente así.

SESIÓN 2: “Identificamos nuestras emociones” (Anexo III)

- Objetivos de la sesión: Conseguir que el niño sea capaz de reconocer las emociones e identificarse con las que aparecen en el cuento. Además de que responda con la mayor sinceridad posible.

- Materiales: El ordenador, fichas de las emociones en casa y en el colegio y un bolígrafo.

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella. Se puso un video para dar lugar a la reflexión. El video es el siguiente: Cuento online de Albert Espinosa “Todo saldrá bien” <https://www.youtube.com/watch?v=1O8a68dqgbs>

Tras finalizar el video se hicieron una serie de preguntas como las siguientes:

- ¿Alguna vez te has sentido identificado con Nuria (la niña)?
- ¿Tienes alguna preocupación como Nuria?

- ¿Te gusta ir al colegio o prefieres quedarte en casa como el abuelo?
- ¿Ves tu casa como tu refugio? ¿Por qué?

Se explicó que todos tenemos defectos, pero si eres capaz de aceptarlos y verlos como algo natural y de trabajar para cambiar lo que no te gusta de ti, la gente no dará importancia a tus defectos, porque son parte de ti y quien te quiera te va a querer tal como tú eres, con todo. Solo hay que preocuparse por cambiar cosas en las que se pueda mejorar. Pero no hay que frustrarse por aspectos que no se puedan cambiar, simplemente hay que aceptarlos y ser feliz con ellos.

Se realizó una ficha para trabajar las emociones tanto en casa como en el colegio, ya que son los ámbitos en los que se mueve. Tuvo que escribir lo que le provoca cada emoción en los dos ámbitos (enfado, tristeza, alegría, asco y miedo).

Para finalizar la sesión se han puesto un par de canciones de sus grupos favoritos, escogidas por él.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

El niño comentó que le daba vergüenza cantar en público, pero se terminó cantando juntos. La sesión fue positiva y salió muy contento y animado.

- Deberes: Seguir apuntando en la agenda sus emociones a lo largo de la semana y ver la película de *Inside Out* (del revés)

SESIÓN 3: “Las islas de mi personalidad” (Anexo IV)

- Objetivos de la sesión: Concienciar al niño de la importancia que tiene cada emoción y sea capaz de ver sus puntos fuertes y las cualidades que le definen.

- Materiales: Ordenador, cartulina, rotuladores, pinturas y bolígrafo.

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella

Después se comentó la película de *Inside Out* y se hicieron unas preguntas:

- En la película, ¿cuál es tu emoción favorita y por qué?

Responde: La ira porque echa fuego por la cabeza

- ¿Qué es lo que más te gusta de cada emoción?

Después se explicó la importancia de cada emoción y lo que cada una significa o puede afectar en la vida diaria.

Posteriormente, el niño tuvo que crear islas de su personalidad, dibujándolas a su gusto y escribiendo en cada isla una palabra que defina un aspecto de su personalidad. Al finalizar las coloreó. Se le dijo que cada vez que se sienta mal o cada vez que dude de él mismo, mire sus islas y recuerde quién es y que por mucho daño que le hagan o por mucho que le hagan dudar de él mismo, recuerde cómo es y que eso nunca nadie lo va a cambiar.

Para finalizar se ha hecho una relajación: “El pulpo enojado”
<https://www.youtube.com/watch?v=SikVHG5z830>

Y la rutina final: El niño escogió una canción para cantarla juntos.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

Cuando realizó la actividad “Las islas de mi personalidad”, al niño le costó mucho sacar sus cualidades positivas y parecía no conocer cuáles son sus hobbies y habilidades.

- Deberes: Apuntar en la agenda y que haga la relajación del pulpo enojado cada vez que se enfade, para comprobar si esa técnica le funciona para tranquilizarse cuando lo necesite o sino ir probando otras relajaciones o técnicas que le funcionen.

SESIÓN 4: ¿Cómo actuaría en esta situación? (Anexo V)

- Objetivos de la sesión: Conseguir que el niño sea capaz de proponer soluciones ante diferentes conflictos cotidianos que le puedan surgir para que posteriormente pueda ponerlos en práctica.

- Materiales: Ordenador, ficha de las habilidades sociales, plástico de posturas de yoga infantil y bolígrafo

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella. Se preguntó si había probado la técnica de relajación: “el pulpo enojado” para sus enfados.

Después se le entregó la ficha en la que aparecen diferentes imágenes de diferentes situaciones que puedan ser conocidas por él o le hayan podido suceder. El niño tenía que comentar lo que veía en la foto, cómo cree que se siente la persona que aparece, si alguna vez se ha sentido así, ideas para solucionar el conflicto...

Para finalizar la sesión, se hicieron todas las posturas de una hoja de yoga que se le ha proporcionado mientras se escuchaba música relajante. **(Anexo VI)**

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

Tras varias sesiones intentando sonsacar más información acerca del niño mediante fichas, juegos y charlas, terminó confesando en esta sesión que en el colegio le pegan un grupo de niños con los que juega en el recreo. Lo cuenta con bastante naturalidad.

- Deberes: Seguir apuntando en la agenda sus sentimientos a lo largo de la semana.

SESIÓN 5: “Héroes asertivos” (Anexo VII)

- Objetivos de la sesión: Conocer los tres estilos de comunicación que existen y que el niño sea consciente de cuál es el adecuado y por qué.

- Materiales: Botiquín de las emociones, ficha de los estilos de comunicación, cartulina, bolígrafo, tijeras y pegamento.

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella.

Se ha construido un botiquín de las emociones para que cuando se sienta triste, enfadado, tenga algún conflicto o pelea, vaya al botiquín y coja lo que necesite hasta que se calme o se sienta mejor y pueda volver a dejar el material en su sitio para la próxima

vez. Se le ha explicado en que consiste cada objeto del botiquín. Le ha encantado y ha prometido usarlo mucho. (**Anexo VIII**)

Después se le ha explicado lo que es la asertividad y los tres estilos de comunicación que hay: comunicación agresiva, pasiva y asertiva.

Una vez entendido, se ha realizado una ficha en las que aparecen características de los tres estilos, asociado cada estilo a una imagen. El dragón echando fuego por la boca, representa el estilo agresivo, la tortuga representa el estilo pasivo, y el niño con el pulgar hacia arriba representa el estilo asertivo. A continuación, ha recortado cada frase y los tres dibujos, para después pegarlos en una cartulina, poniendo debajo de cada dibujo las frases correspondientes.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

Antes de finalizar la sesión se ha mantenido una conversación con el niño sobre las agresiones que sufre en el colegio, ya que no se lo ha contado ni a su madre ni a ninguna profesora. Se le ha animado a contárselo a su madre, aunque él no quería para no preocuparle. Se explicó que era necesario contarle porque había que tomar medidas para frenarlo.

Durante la conversación, el niño no quiso intervenir. La madre se emocionó y dijo que no sabía nada sobre el tema y que pediría una tutoría con su tutora del colegio. El niño nos dio más detalles sobre ese asunto y prometió empezar a contar las cosas que le suceden a su madre.

- Deberes: Seguir apuntando en su agenda, usar el botiquín cada vez que lo necesite y hacer la relajación que le enseñé cuando esté enfado.

SESIÓN 6: “Mi mayor tesoro soy yo” (Anexo IX)

- Objetivos de la sesión: Conseguir que el niño tome consciencia de que lo más importante es él y sea capaz de ver y valorar todas las cosas bonitas que tiene y que le rodean.
- Materiales: Caja de zapatos de cartón, imágenes con dibujos de besos, abrazos, corazones... para recortar, tijeras, pegamento, cartulinas, bolígrafo, rotuladores, algún peluche y una foto con su familia.

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella.

Después se explicó que tenía que hacer una caja del tesoro donde iba a esconder sus grandes tesoros. Se decoró la caja poniendo “mi tesoro” y su nombre, también recortó besos y corazones para adornar y metió algún objeto valioso para él.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

El niño cuenta que ha usado el botiquín en numerosas ocasiones y que le ha funcionado para mejorar sus estados de ánimo. También cuenta que esta semana ha estado preocupado y nervioso porque su madre iba a hablar con la tutora del colegio y que otro día estuvo contento porque su PT le había tratado y hablado bien, ya que suele chocar mucho con ella.

Durante la actividad de realizar su “caja del tesoro”, el primer tesoro que metió fue un espejo, ya que su mayor tesoro es ser él, después hizo una lista de cosas buenas que tiene en la vida y de cualidades suyas positivas, otra con los momentos más felices de su vida (encontraba pocos), logros que pensaba no conseguir nunca y ha conseguido (solo encontró uno y le costó esfuerzo pensarlo), en cada corazón se ponían nombres de personas que quiere, puso a su familia (abuela, mamá, papá, hermano), su peluche favorito, su perro y mi nombre porque dice que le estoy ayudando. También metió una foto que le dio su madre en la que aparece con sus padres y su hermano ya que es un tesoro valioso que tiene, un muñeco de Blas que le ha regalado su abuela y un bolígrafo que también le regaló su abuela y es importante porque con él escribió su primer cuento y dijo que estaba muy orgulloso.

La sesión ha sido muy positiva y participativa.

- Deberes: Seguir apuntando en su agenda, seguir usando el botiquín cuando necesite y hacer yoga cuando esté enfadado, nervioso o alterado.

SESIÓN 7: Aprendemos a decir “NO” de forma asertiva (Anexo X)

- Objetivos de la sesión: Tomar consciencia de lo importante que es decir no en el momento adecuado y aprender a construir frases asertivas para así comunicarse de una forma más adecuada.

- Materiales: Ordenador, ficha para aprender a decir “no”, ficha para construir mensajes asertivos y bolígrafo.

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella.

Se prepararon dos fichas sobre la asertividad. En la primera aparecían diferentes situaciones y tenía que escribir mensajes asertivos para expresar en esos momentos. Y la segunda ficha se realizó para aprender a decir “no” ante diferentes situaciones de su vida cotidiana que se han incluido según la información que ha contado sobre él.

La sesión finalizó con una relajación: “Tranquilos y atentos como una rana”
https://www.youtube.com/watch?v=r0O5sl_iPQI

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

Al principio de la sesión se le preguntó si había seguido utilizando el botiquín y contó que su hermano también lo había utilizado en una ocasión, cogiendo la tirita un día que peleó con él.

Respecto a la actividad, completó las fichas con mucha facilidad y con mucha coherencia. Además, se le pidió que ante alguna determinada situación ya trabajada comenzara a llevarlo a la práctica. Como, por ejemplo, cuando juega en el recreo, siempre se la queda él aunque no quiera, así que tiene que decirles que no se la va a quedar él siempre, que se la quede otro.

- Deberes: Seguir completando la agenda, seguir usando el botiquín y hacer una de las relajaciones trabajadas para sus nervios o enfados.

SESIÓN 8:” Mi súper cuaderno de la autoestima (parte 1)” (Anexo XI)

- Objetivos de la sesión: Potenciar los puntos fuertes del niño y que siga cogiendo más confianza en él mismo.
- Materiales: Ordenador, cuaderno de la autoestima, bolígrafo y pinturas de colores.
- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella.

Se fue completando “el cuaderno de la autoestima” con el que se trabajan numerosos aspectos de la autoestima como: puntos fuertes, puntos débiles, miedos, logros, momentos bonitos de su vida, personas importantes para él, objetivos que queremos conseguir...

También hay algún dibujo para que pudiese colorear, apartados para escribir, otros para rodear, otros para tachar...

Finalizó la sesión con una canción.

- Respuestas o comentarios del niño:

Al principio de la sesión contó que esta semana había hecho de relajación yoga infantil y al final de la sesión contó un chiste, ya que comenta que es un niño divertido y chistoso, pero cada vez lo es menos.

- Deberes: Seguir apuntando en su agenda, usar el botiquín cuando lo necesite y hacer la relajación que escoja para sus enfados y rabietas.

SESIÓN 9: “Mi súper cuaderno de la autoestima. Parte 2” (Anexo XII)

- Objetivos de la sesión: Potenciar los puntos fuertes del niño y que siga cogiendo más confianza en él mismo.
- Materiales: Ordenador, cuaderno de la autoestima (parte 2), bolígrafo, pinturas y rotuladores de colores

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella. Después se continuó completando el nuevo cuaderno de la autoestima en el que se trabajaban aspectos similares a los de la sesión anterior, pero con otros diseños y apartados nuevos. Algunos de los temas tratados son: puntos fuertes, puntos débiles, logros, momentos importantes, el amor hacia sus seres queridos, el agradecimiento...

En este cuaderno se puede pintar, colorear, tachar, escribir, incluso hacer “borratajos” para desestresarse en una situación concreta.

Finalizó la sesión con una relajación.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

Cuando se realizó una de las actividades del cuaderno, el niño tenía que decir algo que admirase de su padre y el niño contestó que no le conocía. Se preguntó por qué decía eso y contestó que no estaba casi nunca en casa porque estaba siempre trabajando.

Se comentó a la madre para que tuvieran constancia de lo que el niño piensa y animar a que su padre pase más tiempo con él los ratos que pueda o tenga libres.

- Deberes: Seguir apuntando en su agenda, usar el botiquín cuando lo necesite y hacer la relajación que escoja para sus enfados y rabietas. Además, tendrá que completar dos de las hojas del cuaderno de la autoestima (parte 2).

SESIÓN 10: “La resiliencia y la inteligencia emocional” (Anexo XIII)

- Objetivos de la sesión: Conseguir que el niño adquiriera conocimiento sobre las habilidades sociales y sobre los conceptos: “resiliencia” e “inteligencia emocional”, para así poder llevarlos a la práctica en su vida cotidiana.

- Materiales: Ordenador, hoja con la explicación de las seis habilidades sociales que se van a trabajar, hoja sobre la resiliencia y hoja sobre la inteligencia emocional.

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella. A continuación, se mostró al niño la hoja con las seis habilidades

sociales que se iban a trabajar con él: apego, empatía, asertividad, autocontrol, resolución de conflictos y comunicación. Aunque anteriormente ya se habían trabajado sobre la mayoría de ellas de forma transversal.

Después de leer y explicar éstas, se asociaba la habilidad social de la asertividad y resolución de conflictos con la resiliencia y la habilidad social del autocontrol con la inteligencia emocional.

Una vez explicada toda la teoría, se pusieron ejemplos y situaciones en las que el niño podría identificarse y resolver conflictos siendo resiliente. También se le dieron pautas para aprender a ser resilientes y mejorar la inteligencia emocional.

Finalizó la sesión con yoga para niños.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

El niño estuvo muy atento a las explicaciones y entendió perfectamente los ejemplos y las situaciones que se le pusieron.

Además, enseñó una presentación que había realizado sobre escorpiones con gran entusiasmo.

- Deberes: Seguir apuntando en su agenda, usar el botiquín cuando lo necesite y hacer la relajación que escoja para sus enfados y rabietas.

SESIÓN 11: “Aprendemos a comunicarnos” (Anexo XIV) (Anexo XV)

- Objetivos de la sesión: Conseguir una mejoría en el niño a la hora de comunicarse y aprender a mantener conversaciones de forma adecuada.

- Materiales: Ordenador, hoja con la explicación de cómo mantener una conversación, rueda de los conflictos y ficha que se ha preparado: “¿cómo resuelvo un conflicto?”

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella.

Comenzó la sesión, mostrando al niño la hoja: “aprendo a tener una conversación” y se le iba explicando lo que se debe hacer y lo que no.

Posteriormente se puso un video: “El niño que nunca escucha a los demás”, y se comentó y reflexionó sobre ello.

<https://www.youtube.com/watch?v=Qsginkgy0M&t=17s>

La última actividad consistía en dar al niño una ficha en la que debía resolver los conflictos que aparecían, ayudándose de la rueda de los conflictos.

Finalizó la sesión con una canción.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

Al finalizar la sesión, el niño enseñó un robot y explicó que lo había montado con su padre y también les ayudó su hermano. Parece que la conversación con su madre, respecto al tema de trabajo de su padre, la han tenido en cuenta.

- Deberes: Seguir apuntando en su agenda, usar el botiquín cuando lo necesite y hacer la relajación que escoja para sus enfados y rabietas.

SESIÓN 12: “Remix de conocimientos”. Parte 1.

- Objetivos de la sesión: Repasar gran parte de los conceptos trabajados durante la intervención y comprobar que ha comprendido cada uno de ellos.

- Materiales: Ordenador, fichas y tareas realizadas durante la intervención.

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella. A continuación, se realizó un repaso sobre las emociones, el significado de cada una, momentos en los que se pueden manifestar..., también se repasaron los tres tipos de comunicación, la comunicación asertiva con sus respectivas características y ejemplos de diferentes situaciones, aprender a resolver conflictos, aprender a decir “NO” ante determinadas situaciones, sin miedo al qué dirán y sin sentirse mal o culpable por ello.

Finalizó la sesión con una canción escogida por el niño.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

También se trabajó el lenguaje espontáneo. El niño contó cosas relacionadas con sus gustos y preferencias y mostró unos talleres realizados con la logopeda. A la hora de contestar a las preguntas que se le realizaban, lo hacía con mucha firmeza y confianza en él mismo. Además, ha captado todos los contenidos que hemos repasado.

- Deberes: Seguir apuntando en su agenda, usar el botiquín cuando lo necesite y hacer la relajación que escoja para sus enfados y rabietas.

SESIÓN 13: “Remix de conocimientos”. Parte 2.

- Objetivos de la sesión: Repasar los últimos conceptos trabajados durante la intervención y comprobar que ha comprendido cada uno de ellos.

- Materiales: Ordenador, fichas y tareas realizadas durante la intervención, Cuestionario de la autoestima en Educación Primaria (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz, 2006) y hoja de yoga para niños.

- Desarrollo:

Se comentó lo apuntado en su agenda y cómo había ido su semana o si tenía algo que destacar de ella. A continuación, se repasaron los últimos conceptos trabajados: inteligencia emocional, resiliencia y aprender a mantener una conversación correctamente, profundizando en todos estos aspectos.

Finalizó la sesión con yoga para niños con música relajante de fondo.

- Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

Después de repasar todos los contenidos de la sesión, se mantuvo una charla con el alumno preguntándole cómo se encontraba últimamente, si estaba más animado, si se siente bien con él mismo, se enfada menos...

El niño comentó que casi ya no se enfada, que está contento, incluso se le preguntó si sabía decir que no ante alguna situación sintiéndose bien con él mismo y contestó: “Claro, está chupado”.

- Deberes: Seguir apuntando en su agenda, usar el botiquín cuando lo necesite y hacer la relajación que escoja para sus enfados y rabietas.

SESIÓN 14: “*Scape room* emocional” (Anexo XVI)

- Objetivos de la sesión: Finalizar la sesión de forma amena, repasando y comprobando si ha captado los conocimientos más relevantes de la intervención.
- Materiales: La casa del alumno, tarjetas con las preguntas y “cucurucho de campeón”.
- Desarrollo:

Para finalizar la última sesión de la intervención, se realizó un “*Scape room*” por la casa del niño. Este juego consiste en realizar una serie de preguntas de cualquier tipo sobre toda la intervención realizada. Según va acertando preguntas, va encontrando nuevas pistas (escondidas por toda la casa) para encontrar el tesoro final: éste es un cucurucho lleno de chuches, “Cucurucho de campeón”. Antes se tuvo que consultar a la madre para poder llevarlo.

Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué es la empatía?
2. ¿Qué es la asertividad?
3. ¿Qué tres tipos de comunicación hemos visto? ¿Cuál es la adecuada? ¿Por qué las otras dos no son adecuadas?
4. ¿Cómo se construye una frase asertiva? (Estructura)

Construye una frase asertiva ante la siguiente situación:

Un compañero de clase te insulta y después te culpa a ti y la profesora te castiga.

5. Dime tres técnicas que hemos trabajado para controlar los impulsos y saber relajarnos cuando nos enfadamos?
6. ¿Qué es lo más valioso de tu caja del tesoro?
7. Dime tres islas de tu personalidad. Las que más te gusten de ti.
8. Dos momentos en los que tendrías que decir “NO”
9. ¿Qué es la resiliencia? ¿Por qué es importante?
10. Nombra las seis habilidades sociales que hemos trabajado.
11. ¿Qué es la inteligencia emocional? ¿Y el apego?

12. ¿Cómo se mantiene una conversación? (4 pasos)

13. Resuelve con la rueda de los conflictos las siguientes situaciones proponiendo dos soluciones para cada situación:

- No me dejan jugar a un juego en el recreo, ¿qué hago?
- No me decido con mis amigos para jugar a un juego, ¿qué hago?

14. ¿Qué es la autoestima? ¿Tú tienes? ¿Por qué?

15. Dime cuatro cosas que hayas aprendido durante este tiempo en el que he venido.

• Respuestas o comentarios del niño/ Aspectos que destacar:

El niño comentó al final de la sesión que se lo había pasado muy bien y que era una chica muy maja y agradable.

Se ha visto al alumno muy motivado al realizar el juego, corriendo, buscando cada pista y contestando a cada pregunta con mucha coherencia y concentración. Además, le ha encantado la recompensa final.

La última sesión ha sido muy positiva ya que se ha podido observar que ha captado absolutamente todos los conocimientos tratados en la intervención y que el niño ha disfrutado del juego.

• Deberes: A partir de ahora, el niño tiene que dedicar 5 o 10 minutos al día a sentarse con su madre y contarle todo lo que apuntaba en su agenda, pero esta vez de forma oral.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

Una de las consecuencias de la dislexia son los problemas a nivel emocional. Según distintos autores como Seymour, P.H. (1987), Seamus Hegarty (2008), Consuelo Beatriz de León Chávez (2016), los niños con dislexia presentan diferentes problemas emocionales. Estos niños pueden llegar a sentirse inferiores a sus compañeros, ya que les cuesta mucho trabajo estar al nivel de la clase y nunca suelen llegar. No rinden adecuadamente en las actividades escolares, por sus dificultades a la hora de la lectura, escritura y por su poca capacidad de análisis y síntesis cuando leen. Esto provoca una bajada de autoestima y de su autoconcepto, haciendo que se aislen de sus iguales y no desarrollen una adecuada vida social. Por tanto, es necesario trabajar la inteligencia

emocional, para que consigan desenvolverse correctamente y se puedan enfrentar a sus retos o problemas con menor dificultad.

Según Shapiro (1997) la inteligencia emocional o coeficiente emocional (CE) no se basa en el grado de inteligencia de un niño, sino en el carácter o las características de su personalidad. Según el estudio de Consuelo Beatriz de León Chávez (2016), “las capacidades sociales y emocionales pueden ser más fundamentales para el éxito en la vida que la capacidad intelectual”. También hace referencia a que tener un elevado CE es importante para tener éxito en la vida.

Este TFG se ha basado en el plano emocional de este tipo de alumnado, ya que pocas veces se abarca este tema y se debería indagar más sobre ello. En cuanto a la intervención, se han desarrollado numerosas actividades enfocadas a un estudio de Goleman (2011), en el que se mencionan los cinco componentes de la inteligencia emocional, definiendo ésta como la capacidad de controlar y gestionar de forma adecuada las emociones. Los cinco componentes son los siguientes: autoconciencia, autorregulación o autocontrol, automotivación o aprovechamiento emocional, empatía y habilidades sociales. En las sesiones se han abordado diferentes temáticas respecto al plano emocional de un niño, teniendo en cuenta éstas anteriores. Se han tratado conocimiento y control de emociones, inteligencia emocional, autoestima, habilidades sociales, dentro de estas: empatía, asertividad, resiliencia, comunicación, resolución de conflictos...

A la hora de realizar la intervención, se han utilizado recursos audiovisuales (películas, videos, cortos...), fichas, actividades manipulativas y ejemplificación. Para trabajar el control de las emociones o impulsos del niño, se han utilizado técnicas de relajación como: yoga para niños, meditaciones y relajaciones online, la más usada fue: “Tranquilos y atentos como una rana”. Esta técnica fue creada por Eline Snel (2013); esta autora, afirma en su libro que la meditación es una herramienta eficaz y sencilla, adaptada perfectamente a las necesidades de los niños y que aporta beneficios inmediatos. Basó sus técnicas en el método *mindfulness* desarrollado por Jon Kabat-Zinn (2013). Queda comprobado que la realización de estos ejercicios, tienen beneficios positivos en los niños: concilian mejor el sueño, adquieren mayor concentración y se sienten más seguros y serenos. Estos dos aspectos de conocimiento y control de las emociones se han ido

tratando a la largo de toda la intervención, ya que la mayor parte de las sesiones finalizaban con una relajación.

Para trabajar la autoestima se han realizado charlas motivadoras y numerosas actividades manipulativas inspiradas en el autor Jean. R. Feldman (2000). En su libro “Autoestima, ¿cómo desarrollarla?”, propone una serie de actividades, juegos y recursos para trabajar la autoestima con niños. La mayoría de las actividades propuestas en el libro se trabajan en grupo, por tanto, se han tenido que adaptar para realizarlas individualmente. Algunas de las actividades que se han adaptado son: “la caja del tesoro”, “soy una maravilla”, “¿quién soy yo?” ... en éstas se resalta la importancia del niño y sus puntos fuertes.

Un estudio realizado por A. García y C. Méndez (2017), recalca la importancia de practicar habilidades sociales con niños de Primaria para una buena convivencia escolar y un buen desempeño en la vida personal. Se incidió en los siguientes aspectos: competencias sociales, mantener conversaciones, hablar en público, disculparse, expresar las opiniones sin miedo, rechazar peticiones... Además, se ha demostrado que las competencias sociales y el establecimiento de normas son imprescindibles para poder tener una buena convivencia con los demás (Berra y Dueñas, 2009).

En definitiva, ha sido una intervención fructífera, ya que también se ha seguido una serie de pautas proporcionadas por Dolores María Ramírez Sánchez (2011). A la hora de intervenir, siempre se han realizado observaciones positivas sobre el trabajo del niño, animándole a seguir con la tarea. Se ha ido evaluando su progreso sin compararle con sus iguales, simplemente comparándole con él mismo. Al realizar las tareas se ha asegurado que las comprendía correctamente, y el temario también. Se han realizado numerosas tareas prácticas para que entendiese la teoría, además se ha explicado en términos que él pudiera entender, adaptándolo a su nivel de comprensión y edad cronológica. El niño presentaba gran multitud de errores ortográficos y de grafía, sin embargo, no se han corregido ni incidido en ellos, ya que esta intervención es a nivel emocional y éste ya acude a especialistas que tratan con sus dificultades a nivel académico. Debido a su esfuerzo en la escritura, ya que su trastorno le dificulta conocer cómo suena cada letra y la grafía correspondiente, se le escribían muchas de las tareas, incluso en la rutina de deberes diarios, se permitió que la madre escribiera en su agenda, siempre que él le dictara. Aun así, la mayoría de las tareas han sido orales y manipulativas, debido a su

mala lectura, escritura y capacidad organizativa. También se utilizó el recurso de la agenda para que apuntase sus emociones y el porqué de ellas, para que además de aprender a expresar sus emociones, fuera capaz de organizarse de forma más adecuada.

Para concluir con las pautas seguidas, se ha de añadir que las actividades realizadas durante la intervención tenían una corta duración, ya que para estos niños supone un gran esfuerzo realizar tareas y su umbral de fatiga suele ser bastante bajo. Primero se hacía una breve explicación de los contenidos que se iban a tratar, para posteriormente ponerlos en práctica. Además, es importante realizar pausas o descansos, los cuales se han realizado los últimos diez minutos de la sesión cantando una canción o haciendo una relajación para que el niño terminara con positividad y relajado.

En conclusión, es imprescindible intervenir con niños que presentan dislexia tanto en las dificultades en la lectoescritura como en el plano emocional, realizando la intervención de forma conjunta. Ya que se ha demostrado que sus dificultades pueden acarrear otro tipo de problemas más graves que puedan afectar tanto en su vida personal como académica, impidiendo así un desarrollo íntegro de la persona.

3.1. Limitaciones a la hora de realizar la intervención:

Cuando se decidió el tema de este TFG y se explicó dicha intervención, la primera limitación que surgió fue no tener ningún alumno con dislexia en el centro donde se realizaban las prácticas. Por tanto, se tuvo que buscar en la Asociación Internacional de Dislexia de Valladolid, pidiendo los permisos necesarios.

Una vez empezada la intervención, la segunda limitación que surgió fue la falta de tiempo, ya que es una intervención larga que requiere meses para que pueda llegar a funcionar. La duración de la intervención ha sido dos meses exactos, del 7 de abril al 7 de junio. El primer mes se acudía un día a la semana y el segundo mes se tuvo que acudir dos días a la semana para que la sesión pudiese ser eficiente para poder cumplir con los objetivos establecidos.

La tercera y última limitación que surgió fue a la hora de trabajar las habilidades sociales con el niño, y la socialización con sus iguales, ya que es en lo que más dificultades presentaba. Resultó muy complicado abarcar esta temática sin la presencia de más niños, ya que se pueden hacer miles de juegos en grupo para fomentarlas.

4. REFLEXIONES Y OPINIONES PERSONALES RESPECTO A LA INTERVENCIÓN:

En mi opinión ha sido una buena intervención con múltiples actividades adaptadas a sus necesidades. Para mí ha sido un reto personal. Me parecía muy complicado llevarla a cabo, ya que he tenido que enfocarla a la psicología y hacer una laboriosa investigación.

Cuando empecé, vi un niño con la autoestima muy baja. Mi intervención iba a constar de diez sesiones, pero al ver sus necesidades, quise implicarme a fondo y obtener resultados, por tanto, añadí cuatro sesiones más para zanjarlo en catorce sesiones.

Además de por mi implicación, la intervención ha dado sus frutos gracias a la actitud del niño. Se ha tomado en serio las sesiones y ha puesto interés por aprenderse cada concepto e intentar llevarlo a la práctica. Ha sido muy sincero conmigo y le he visto con muchas ganas de querer superarse a sí mismo, día tras día. De vez en cuando he tenido que tirar de él para que hiciera los deberes que le mandaba o realizara las actividades, pero como sucede con todos los niños.

He conseguido que el niño cogiera confianza conmigo más pronto de lo esperado, y no tuviese vergüenza de contarme lo que le pasaba, le he hecho ver que es algo natural que podría sucederle a cualquiera.

Debido a sus problemas escolares, ya comentados anteriormente, el niño no podía mejorar su autoestima, aunque en las sesiones se encontrara cómodo y contento. Por tanto, quise erradicar lo más pronto posible este problema para poder cumplir mis objetivos. A partir del momento en el que la madre se puso en contacto con la tutora del colegio para combatir el problema, la intervención marchaba mucho más rápido.

Todo este proceso lo he llevado a cabo con empatía, ya que, a la hora de realizar la relajación, cantar o hacer algún juego, lo hacíamos juntos. En algún momento yo también le he comentado alguna anécdota de mi infancia en la que me sintiera identificada con él. Creo que eso es lo más importante, empatizar con el alumno, meterte en su cabeza e implicarte con él, para conseguir un ambiente lleno de confianza, marcando siempre los límites alumno-profesora, pero con cariño y humildad.

En la última sesión he podido comprobar que el alumno ha captado absolutamente todos los conocimientos trabajados a lo largo de la intervención, contestando con mucha coherencia y seguro de lo que respondía.

En definitiva, estoy orgullosa de mi trabajo, ya que se han cumplido muchos de los objetivos marcados, aunque siempre se puede mejorar. He aprendido mucho durante este periodo y estoy feliz de haber podido ayudar a este niño que tanto lo necesitaba. Cierro esta etapa con el corazón más lleno.

5. BIBLIOGRAFÍA:

- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behavior and personality* 34 (8), 907-922.
- Asociación Internacional de la Dislexia (2002). Definición de dislexia (fact sheet). Baltimore, MD. International Dyslexia Association.
- Baddeley, A.D., Ellis, N.C., Miles, T.R., y Lewis, V.J. (1982). Developmental and acquired dyslexia: A comparison. *Cognition*, 11(2), 185-199.
- Berra, M., y Dueñas, R. (2009). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista científica electrónica de psicología*, 7, 159-165.
- Bowers y Wolf, 1993: Bowers, P. G., y Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing*, 5(1), 69-85.
- Bryant, P. y Impey, L. (1986). The similarities between normal readers and developmental and acquired dyslexics. *Cognition*, 24, 121-137.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., y Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Carrillo Gallego, M. S., Alegría Iscoa, J., Miranda López, P., y Sánchez Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 35-44.
- Coltheart, M., Masterson, J., Byng, S., Prior, M. y Riddoch, J. (1983). Surface dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 35A, 469-495.
- Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. En M. Posner y G. Marin (Eds). *Attention and performance XL*. Hillsdale: LEA.
- Consensus Conference, (2011). *Disturbi Specifici Di Apprendimento*. Ministero Della Salute, Roma.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De Andrés Vilorio, C. (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores*. Universidad Complutense de Madrid.

- Deeney, T., Wolf, M., y Goldberg O'Rourke, A. (2001). "I like to take my own sweet time" Case Study of a Child with Naming-Speed Deficits and Reading Disabilities. *The Journal of Special Education*, 35(3), 145-155.
- De León Chávez, C. B. (2016). *Dislexia e inteligencia emocional*. Tesis de grado. Dislexia e inteligencia emocional. Universidad Rafael Landívar.
- Eissa, M. (2010). Behavioral and Emotional Problems Associated with Dyslexia in Adolescence. *Current Psychiatry*, 17(1).
- Ellis, A. y Beattie, G. (1986). *The psychology of Language and Communication*. Londres: Weidenfeld and Nicolson.
- Fernández-Angulo, A., Quitanilla, L. y Gimenez-Dasi, M. (2016). Conducta suicida en niños y adolescentes. Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar. *Acción psicológica*, 13(1), 189-204.
- Feldman, J. R. (2000). *Autoestima ¿cómo desarrollarla?: Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...* (Vol. 45). Narcea Ediciones.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N, Agulló-Morera, M.J., y Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *ESE. Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
- Fletcher et al., 2002 Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Boudousquie, A., Barnes, M. A., Schatschneider, C., y Francis, D. J. (2002). Assessment of reading and learning disabilities a research-based intervention-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 40(1), 27-63.
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. *Dyslexia, biology, cognition and intervention*.
- Galaburda, A., Sherman, G., Rosen, G., Aboitiz, F. y Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Annales of Neurology*, 18, 222-233.
- García Esparza, A. y Méndez Sánchez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (30), 151-164.

- García-Orza, J. (2012). *Conferencia: Dislexia y discalculia. ¿Extraños compañeros de viaje?* Actas del XXVIII Congreso de AELFA (pp. 142-151). Madrid. Julio, 2012.
- Geschwind, N. (1984). The Brain of a Learning-Disabled Individual. *Annals of Dyslexia*, 34, 319-327.
- Giménez-Dasí, M., Sánchez, M. F., y Daniel, M. F. (2013). *Pensando las emociones*. Ediciones Pirámide.
- Goleman, D. (2004). Qué hace a un líder. *Harvard Business Review*, 82(1), 82-91.
- Harter, S. (2006). The development of self-esteem. En Kernis, M.H (Ed.): *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*, (pp. 144-150.). Routledge.
- Hegarty, S. (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 191–199.
- Holopainen, L., Ahonen, T. y Lyytinen, H. (2001). Predicting Delay in Reading Achievement in a Highly Transparent Language. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (5), 401-414.
- Jiménez, J. y Hernández, E. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 1, 44-60.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Editorial Kairós.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Luria, A. (1974). *Cerebro y Lenguaje*. Barcelona: Fontanella.
- 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.
- Marks, G. (2006). Family size, family type and student achievement: cross-national differences and the role of socioeconomic and school factors. *Journal of comparative family students*, 37 (1), 1-24.

- Muntadas Peiro, T. (2014). El entorno como factor de inclusión. En Comeras-Serrano, A.B. y Estepa Rubio, A. (Eds.): *Arquitectura y discapacidad intelectual: momentos de coincidencia* (pp. 25-47). Ediciones de San Jorge.
- 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 of Normal Development and Plasticity. *Developmental Neuropsychology*, 24 (2&3), 593-612.
- Paracchini, S., Thomas, A., Castro, S., Lai, C. y col. (2006). The chromosome 6p22 haplotype associated with dyslexia reduces the expression of KIAA0319, a novel gene involved in neuronal migration. *Human Molecular Genetics*, 15, 1659-1666.
- Pennington, B.F. (1990). Annotation. The genetics of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 193-201.
- Raheb, C. (2012). Conducta suicida en niños y adolescentes. *Centre Londres*, 94.
- Ramírez Sánchez, D. M. (2011). Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia. *Innovación y experiencias educativas*, 49, 1-19.
- Ramos. R., Giménez. A. I., Muñoz-Adell, M. A., Lapaz, E. (2006). *A-EP. Evaluación de la Autoestima en Educación primaria*. TEA ediciones.
- Ramus, F., (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13 (2), 212-218.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12 (1), 81-113.
- Schnurbusch, C. (1993). *Niños inteligentes: dificultades en el aprendizaje*. Plaza y Janés.
- Seymour, P.H. (1987). Word recognition processes. An analysis based on format distortion effects. En J. Beech y A. Colley (Eds). *Cognitive approaches to reading*. Chichester: John Wiley y Sons.
- Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E. G., ... y DeFries, J. C. (2006). Processing speed deficits in attention

- deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of abnormal child psychology*, 34(5), 584-601.
- Shaywitz, S.E. (1998). Dyslexia. Current concepts. *New England Journal of Medicine*, 338, 307-312.
- Shapiro, L.E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara Editor, S.A. México.
- Reina, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-12.
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. KAIROS.
- Snowling, M., (1983). The comparison of acquired and developmental disorders of reading: a discussion. *Cognition*, 14, 105-118.
- Stein, J. y Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neuroscience*, 20, 147-152.
- Stein, J. (2001). The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia*, 7, 12-36.
- Strupp, A. (1978). Psychotherapy research and practice: an overview. En: S. Garfield y A. Bergin (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley y Sons.
- Suárez, P y Cuetos, F. (2008). Adquisición de la lectura en niños disléxicos. En E. Diez (Ed). *Estudios del desarrollo del lenguaje y educación*. Oviedo: Monografías de Aula Abierta.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and Reading disabilities in children. *Brain Language*, 9, 182-198. [http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X\(80\)90139-X](http://dx.doi.org/10.1016/0093-934X(80)90139-X)
- Toro, J. y Cervera, M. (2000). *Test de Análisis de lectoescritura (TALE)*. Madrid: Visor.
- Warrington, E.K. y Shallice, T. (1984). Category specific semantic impairments. *Brain*, 107, 829-854.
- Wilding, J. (1989). Developmental dyslexics do not fit in boxes: Evidence from the case studies *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, 105-127.

- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wolf, M. (1991). Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neurosciences. *Reading Research Quarterly*, 26(2), 123-141.
- Wolf, M., Miller, L., y Donnelly, K. (2000). Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O) a comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of learning disabilities*, 33(4), 375-386.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., y Mac-Cann, C. (2003). Development of emotional intelligence: towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.
- Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa*, 26 (2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

6. ANEXOS:

Anexo I: “Cuestionario de la autoestima en Educación Primaria”

RECUERDA QUE DEBES MARCAR LA RESPUESTA ELEGIDA CON UN ASPA (X)

A • EP

Copyright © 2006 by TEA Ediciones, S.L. - Edita: TEA Ediciones, S.L. - Pza. Bernardino de Sahagún, 24. 28002 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

1 Me gusto como soy
 Sí
 A veces
 No

2 Saco buenas notas
 Sí
 A veces
 No

3 Soy una persona importante
 Sí
 A veces
 No

4 Me gustaría ser otra persona
 Sí
 A veces
 No

5 Sé leer bien
 Sí
 A veces
 No

6 Pienso que soy guapa o guapo
 Sí
 A veces
 No

7 Tardo mucho en hacer mis deberes
 Sí
 A veces
 No

8 Creo que estoy gordo o gorda
 Sí
 A veces
 No

9 Me gusta ir al colegio
 Sí
 A veces
 No

10 Tengo unos dientes bonitos
 Sí
 A veces
 No

11 Soy feliz
 Sí
 A veces
 No

12 Soy torpe jugando
 Sí
 A veces
 No

13 Entiendo al profesor
 Sí
 A veces
 No

14 Me gusta estudiar
 Sí
 A veces
 No

15 Me gusta mi ropa
 Sí
 A veces
 No

16 Sé sumar y restar bien
 Sí
 A veces
 No

17 Soy una persona limpia
 Sí
 A veces
 No

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE.

A • EP

Copyright © 2006 by TEA Ediciones, S.L. - Edita: TEA Ediciones, S.L. - Pza. Bernardino de Sahagún, 24. 28002 MADRID - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

1 Me gusto como soy
 2
 1
 0

2 Saco buenas notas
 2
 1
 0

3 Soy una persona importante
 2
 1
 0

4 Me gustaría ser otra persona
 0
 1
 2

5 Sé leer bien
 2
 1
 0

6 Pienso que soy guapa o guapo
 2
 1
 0

7 Tardo mucho en hacer mis deberes
 0
 1
 2

8 Creo que estoy gordo o gorda
 0
 1
 2

9 Me gusta ir al colegio
 2
 1
 0

10 Tengo unos dientes bonitos
 2
 1
 0

11 Soy feliz
 2
 1
 0

12 Soy torpe jugando
 0
 1
 2

13 Entiendo al profesor
 2
 1
 0

14 Me gusta estudiar
 2
 1
 0

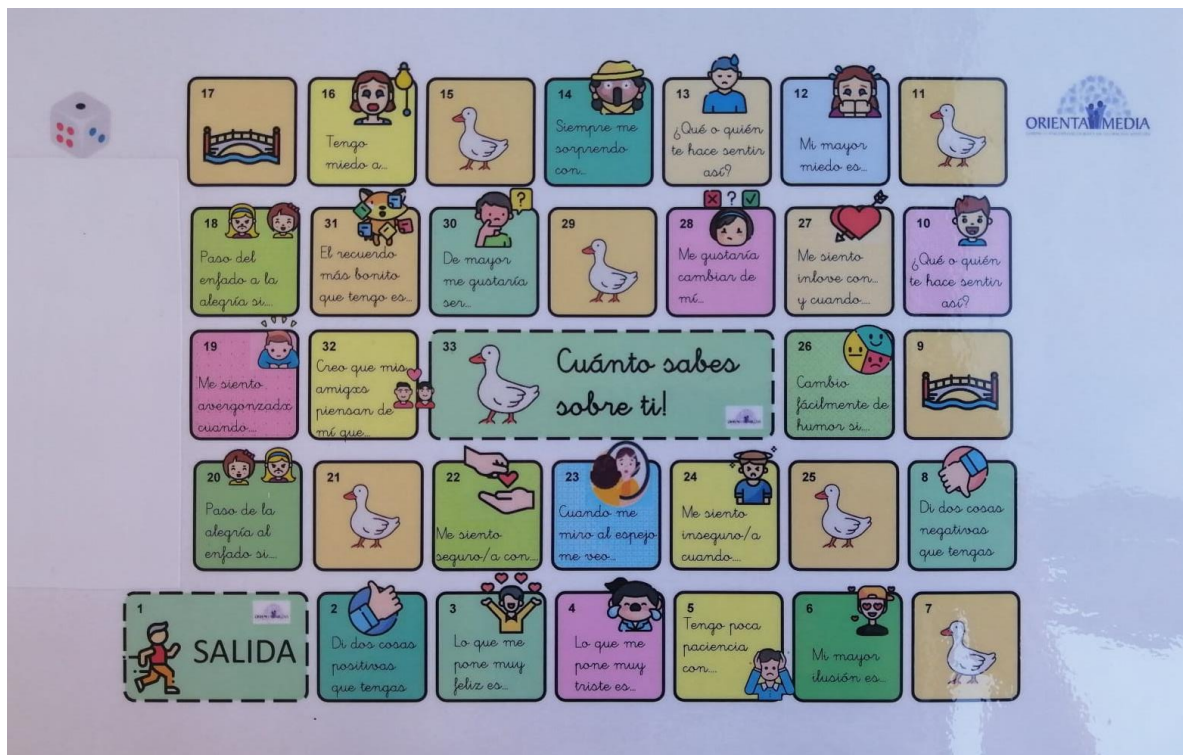
15 Me gusta mi ropa
 2
 1
 0

16 Sé sumar y restar bien
 2
 1
 0

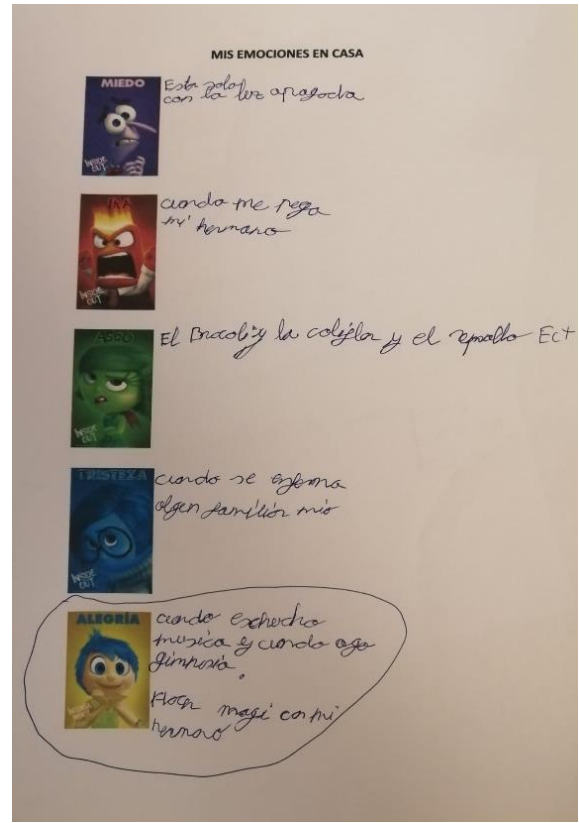
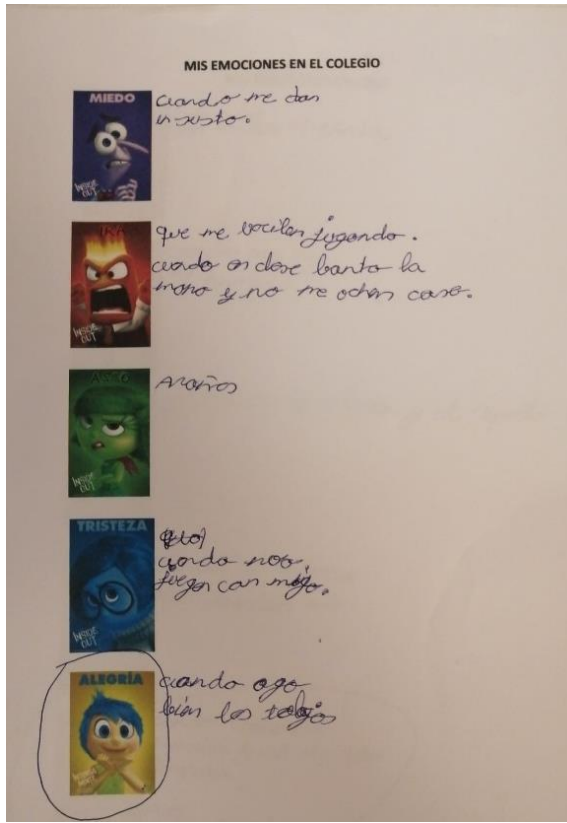
17 Soy una persona limpia
 2
 1
 0

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE.

Anexo II: Juego “Lo mejor de mí” y “Oca emocional”



Anexo III: Fichas “Mis emociones en el colegio y en casa”




Anexo IV: “Las islas de mi personalidad”





Anexo V: Ficha: “¿Qué está pasando y cómo actuarías?”


¿QUÉ ESTÁ PASANDO Y CÓMO ACTUARÍAS?


- ¿QUÉ VES EN CADA IMAGEN? ¿QUÉ CREES QUE HABRÁ PASADO?
- ¿TE IDENTIFICAS CON ALGUNA SITUACIÓN DE ESTAS?
- ¿CÓMO REACCIONARÍAS TÚ ANTE ESTAS SITUACIONES Y QUÉ DIRÍAS?
- ¿QUÉ HARÍAS PARA SOLUCIONAR ALGUNO DE ESTOS CONFLICTOS?


1 

2 

3 

4 

5 

6 

¿QUÉ ESTÁ PASANDO Y CÓMO ACTUARÍAS?

7 

8 

9 

10 

Anexo VI: "Yoga para niños"



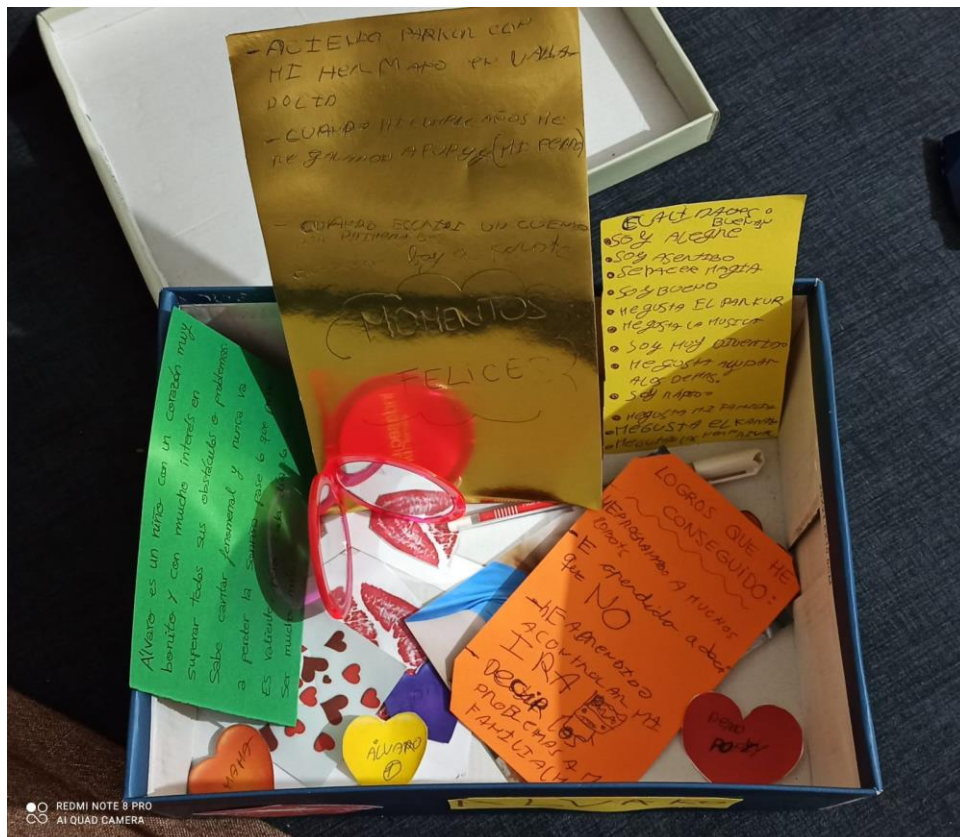
Anexo VII: Actividad realizada de los tipos de comunicación



Anexo VIII: “Botiquín de las emociones”



Anexo IX: "Caja del tesoro"



Anexo X: Ficha de construir frases asertivas y aprender a decir "NO"

CONSTRUYE LOS SIGUIENTES MENSAJES CON ASERTIVIDAD (Mensajes Yo) :

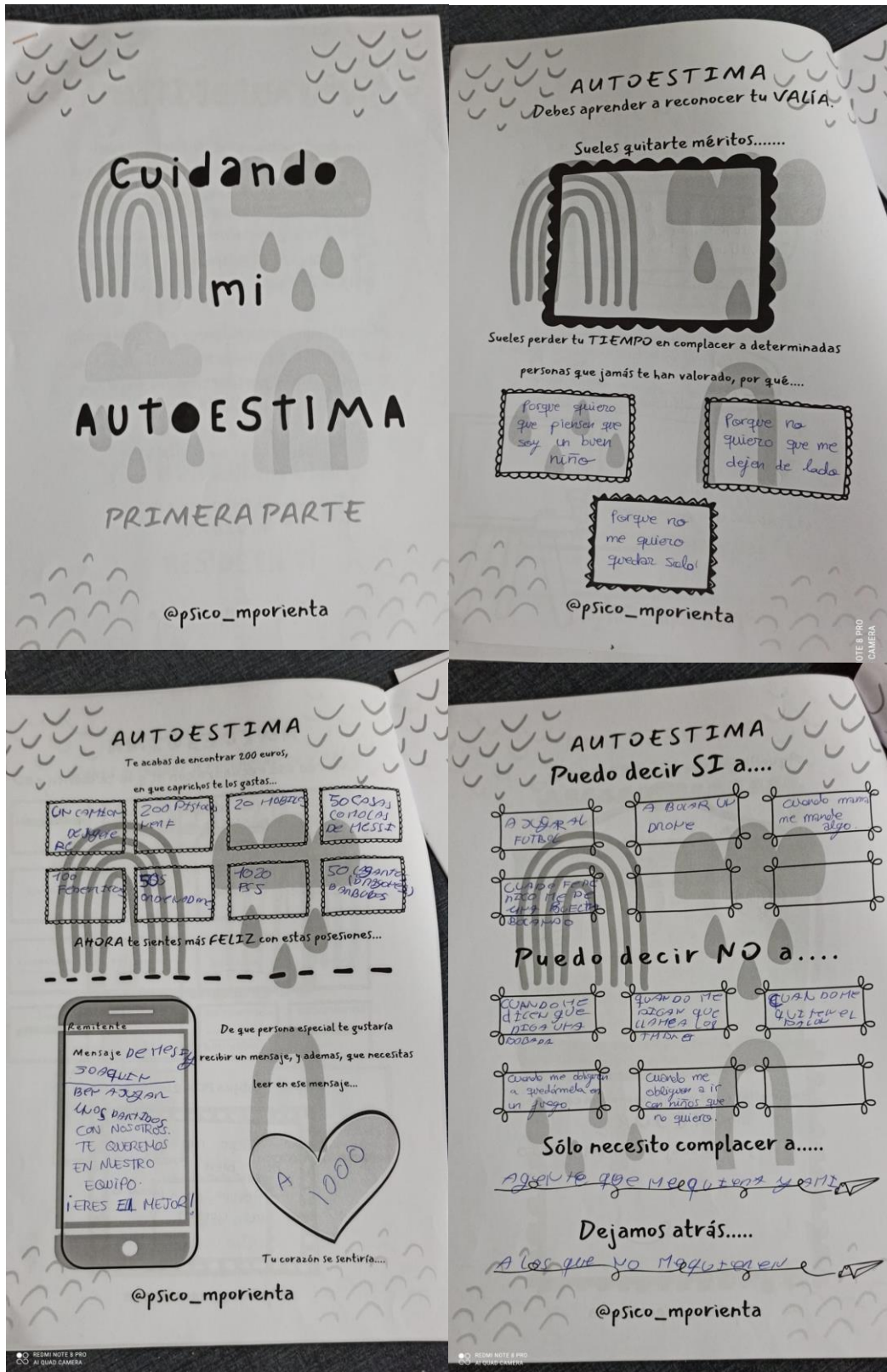
cuando tú haces... + me sienta... + porque... + y me gustaría... (una solución)

- Un compañero de clase me molesta sobre mí diciendo que le he insultado.
cuando tú me dices que me he equivocado porque no me gustas, así que no lo sigamos.
- Estás estudiando y tu hermano no deja de molestarte.
cuando tú me molestas me siento mal porque no puedo estudiar, así que te pido que te quedes tranquilo.
- Tu mamá te dice algo que te molesta y no te gusta.
cuando tú me dices esto me siento triste así que díselo de otra manera.
- Te han quitado el balón en el recreo y no te lo devuelven.
cuando me quitan el balón me siento enfadado, así que me lo voy a pedir, así que no lo acepte de nuevo.
- La profesora me dice que soy un vago.
cuando tú me llamas vago me siento mal porque me estás juzgando, así que no me juzgues más, yo trabajo mucho.

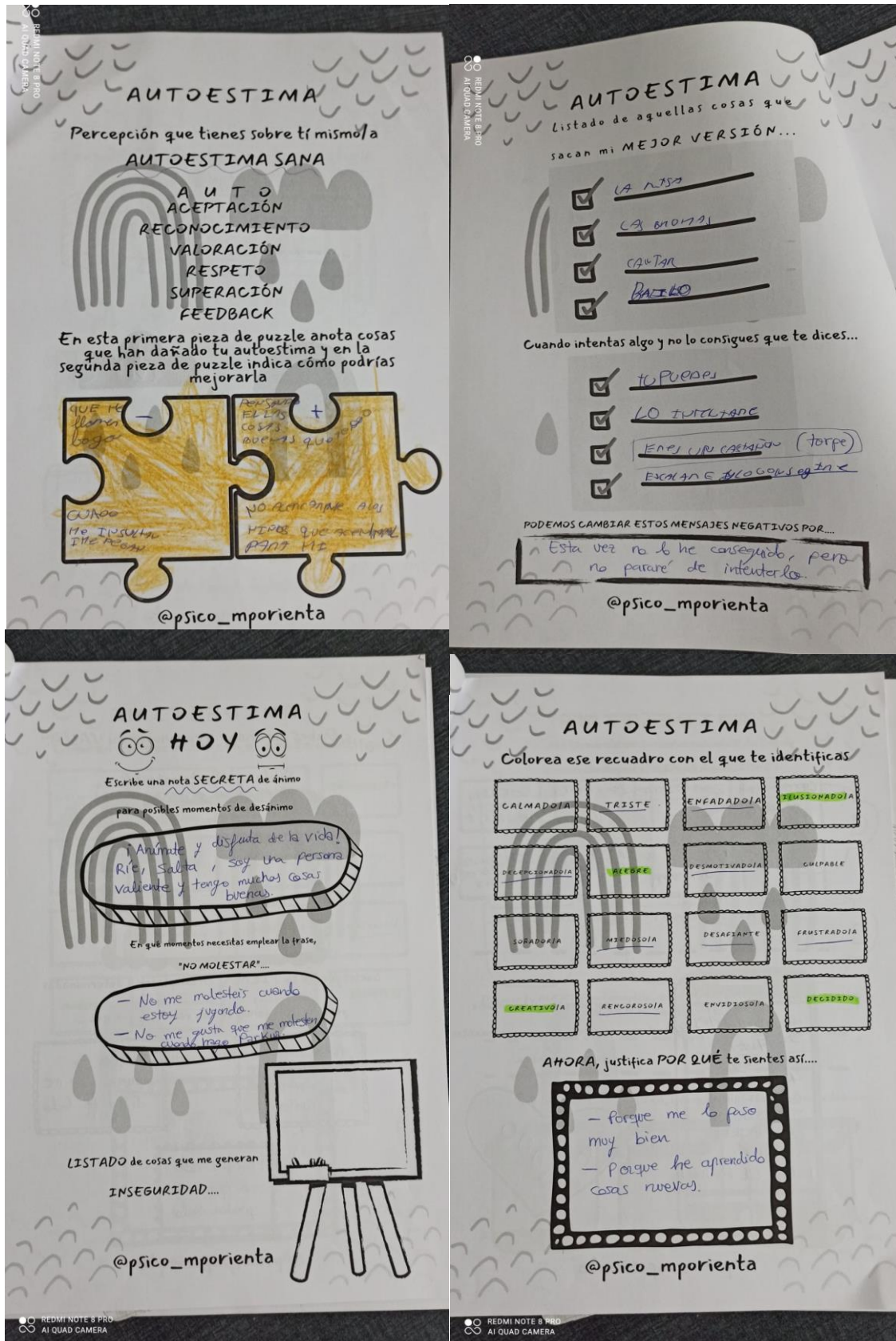
APRENDAMOS A DECIR "NO" CON SEGURIDAD, FIRMEZA Y SINTIÉndonos BIEN

- Un amigo me dice que diga una bobada a la profesora, y no quiero hacerlo, pero no quiero que se enfade.
no quiero decir eso porque sino me voy a meter en problemas y quiero que disculpas tu
- Un compañero me dice que insulte a otro porque sino no va a ser mi amigo.
yo no voy a insultar a nadie y de todas formas debes así que dejámosle en paz.
- Me piden el estuche en clase y se que no me lo van a devolver.
no te lo voy a dejar porque sino me lo van a robar, díselo a otro.
- Juego al escondite con otros niños y me obligan a quedarme yo todo el rato y yo no quiero.
Pues que se quede otro y sino no juego.

Anexo XI: "Cuaderno de la autoestima (parte 1)"



Anexo XII: "Cuaderno de la autoestima (parte 2)"



AUTOESTIMA

DIBUJA ALGO QUE TE DE FELICIDAD

Una palabra que te de felicidad
ASTURIAS

Otra palabra que te de felicidad
GANJOTA

@psico_mporienta

AUTOESTIMA

PREGÚNTATE

Me compadezco de mi mismo cuando...

Me siento orgulloso de mi mismo cuando...

Me siento culpable cuando...

Me siento eufórico/a cuando...

@psico_mporienta

AUTOESTIMA

Elabora un LISTADO de todas esas cualidades que valoras y admiras de otras personas

Ahora redondea cuales de ellas ejercitas

TARJETARIO de presentación

@psico_mporienta

AUTOESTIMA

Vamos a describir esas cosas que me hacen sentir MUY débil...

- Que mi hermano me insulte
- Que me llamen tonto, bobo, inútil, capullo...
- Que se rían de mí
- Que los profesores no me hagan caso.

Pon nombre a cada TIRITA con esas personas que te han curado alguna que otra HERIDA EMOCIONAL...

@psico_mporienta

Anexo XIII: Hojas explicativas de inteligencia emocional, resiliencia y tipos de habilidades sociales.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

¿Qué es? Es la capacidad que tienen las personas para reconocer sus propias emociones y las de los demás.
Es saber percibir, expresar, comprender y gestionar las emociones.

5 claves para mejorar tu Inteligencia Emocional

- 1 Enfrenta tus emociones (acepta) y elimina los pensamientos negativos.
- 2 Mantén la calma bajo presión.
- 3 Lee las señales verbales (hablar) y no verbales (expresiones, gestos...)
- 4 Pon tus límites adecuadamente.
- 5 Comparte tus sentimientos más íntimos con alguien especial.

RESILIENCIA

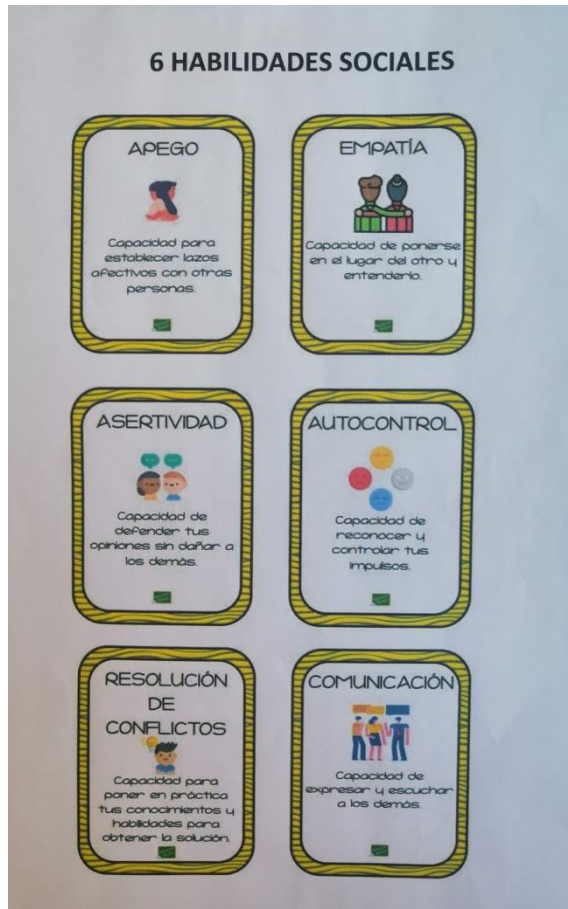
¿QUÉ ES?
Es la capacidad de hacer frente a las adversidades o dificultades de la vida.
Es transformar el dolor en fuerza mental para superarse y salir fortalecido de ellas.
Una persona resiliente entiende que es el arquitecto de su propia alegría y su propio destino.

COMO SER RESILIENTE

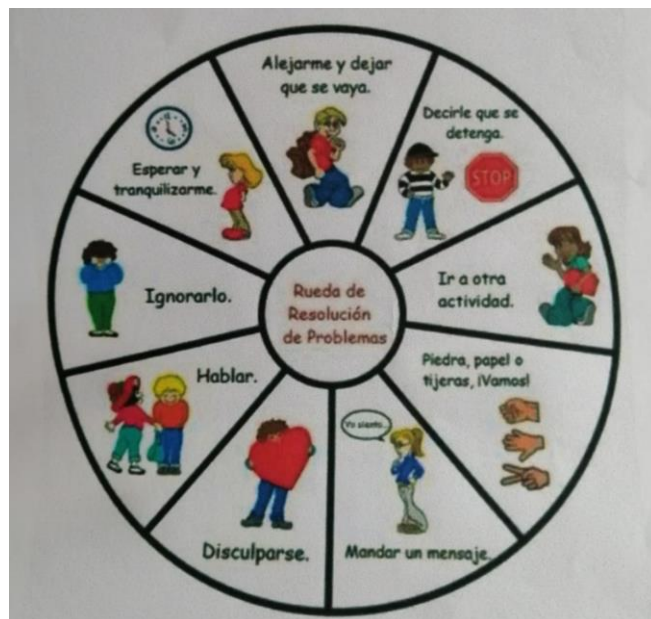
1. Las circunstancias nunca son perfectas. Tu ACTITUD sí.
2. Piensa en UTIL sumar el pasado no la cambio.
3. Busca SOLUCIONES Somos CAMBIOS.
4. ACEPTAR No es resignación, es dejar marchar.
5. ES TEMPORAL Asume tu RESPONSABILIDAD.
6. No siempre se elige lo que se sufre.
7. La vida tiene una parte BUENA... cuenta con ella.
8. 8. La vida tiene una parte BUENA... cuenta con ella.

PORQUE ES IMPORTANTE DESARROLLARLA

Permite recuperarte	Vivir con sentido del humor
No dejarte vencer.	Aprender de los errores
Manejar la presión	Enfrentar los problemas
Superar la tristeza	Controlar las emociones negativas
Crear o pensar de los problemas	Activar tus habilidades en momentos difíciles



Anexo XIV: “Rueda de los conflictos”



Anexo XV: Hoja explicativa de los pasos para mantener una conversación y ficha “¿Cómo resuelvo este conflicto?”

APRENDO A TENER UNA CONVERSACIÓN

Mantengo distancia

Me siento bien

Miro hacia quien me habla

Muestro interés

Soy parte del grupo. Soy uno más y participo

http://hem04.blogspot.de/ El estado de la familia al comer. Foto: anwar

Muy cerca

Como saco de patatas

Miro a otro lado

Aburrido o protestando

Demasiado lejos En mis cosas

Conversar es escuchar y compartir

	Escucho sobre qué se está hablando
	Espero mi turno para hablar
	Hablo relacionado con el tema de la conversación
	Escucho lo que los demás contestan o aportan
	Pregunto si algo no entiendo

¿CÓMO RESUELVO ESTE CONFLICTO?

- Un niño me está insultando y molestando todo el rato
IGNORARLO
- Un niño va a pegar a otro, ¿tú que haces?
HABLAR y decirle que se detenga (STOP)
- No me dejan jugar a algo, ¿qué hago?
IR AOTRO ACTIVIDAD
- Hablo mal a un compañero de clase.
DISCULPAME
- No me decido con mis amigos para elegir un juego?
PIEDRA, PAPEL O TESERA JUANES! O (HABLAR)
- Me enfado muchísimo y no puedo controlar mi rabia
ESPERAR & RELAJARME | y si el enfado es con otro niño → **ALEJARME**
- Tengo un conflicto y no sabemos como solucionarlo.
hablar
- No me gusta algo que ha hecho un compañero, ¿qué hago?
HABLO con mensaje y le digo que NO AGASO PORQUE A MI NO ME GUSTA

