

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Grado en Psicología



**VNiVERSiDAD
DSALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**Autoconcepto y ansiedad: estudio piloto sobre la
eficacia de las “ayudas cálidas” en un caso de
dislexia**

Self-concept and anxiety: a pilot study on the effectiveness of
"warm aids" in a dyslexia case

Autor: Daniel Campo Molano

Tutora: Begoña Amparo Zubiauz de Pedro

Salamanca, junio 2023

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que he redactado el trabajo “Autoconcepto y ansiedad: estudio piloto sobre la eficacia de las ayudas cálidas en un caso de dislexia” para la asignatura de Trabajo Fin de Grado en el curso académico 2022-2023 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 19 de junio de 2023



Firma: DANIEL CAMPO MOLANO

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	6
1.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1.2.1. Trastorno específico del aprendizaje: dislexia	7
1.2.2. Autoconcepto, ansiedad y dislexia	9
1.2.3. Evaluación dinámica: ayudas frías y cálidas en la intervención en la dislexia	12
1.3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	14
2. METODOLOGÍA	15
2.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO	16
2.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
2.2.1. Tests	17
2.2.2. Registro de ayudas	18
2.3. PROCEDIMIENTO / FASES	
2.3.1. Evaluación pre	18
2.3.2. Programa de intervención	19
2.3.3. Evaluación post	19
2.4. ANÁLISIS DE DATOS	20
3. RESULTADOS	20
4. DISCUSIÓN	23
5. CONCLUSIÓN	26
6. REFERENCIAS	30
7. ANEXOS	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Frecuencia de ayudas de tipo cálido para cada categoría dadas durante la intervención	21
--	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas por la escolar en las diferentes dimensiones de la Escala de autoconcepto (Piers-Harris) durante la evaluación inicial	22
Tabla 2. Puntuaciones obtenidas por la escolar en las diferentes dimensiones de la Escala de autoconcepto (Piers-Harris) durante la evaluación final	23
Tabla 3. Resultados de pruebas evaluativas de lecto-escritura y sus principales resultados encontrados	41

RESUMEN

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y por problemas de decodificación y deletreo. En los escolares es frecuente que estas alteraciones de carácter cognitivo vengán acompañadas de una sintomatología de ansiedad y depresión, debido a la comparación con sus compañeros de curso, su bajo rendimiento escolar y al gran esfuerzo que estos escolares emplean para resolver las diferentes tareas académicas.

Se presenta un estudio de caso de una escolar de 8 años con dislexia. El objetivo es comprobar la eficacia de las ayudas cálidas proporcionadas durante el programa de instrucción para la mejora de su autoconcepto y la reducción de la sintomatología ansiosa. Para ello se realizó una evaluación *pre-post* de su competencia lectora (TALE, PEL, Sílabas y Fonos, RAN, PROLEC-R), de su autoconcepto (Piers-Harris) y de su nivel de ansiedad (SCAS). El análisis comparativo de ganancias obtenido en las diferentes pruebas muestra que no hay una mejora sustancial en su autoconcepto pero sí una disminución del nivel de ansiedad, así como una mejora en algunas de las habilidades lectoras. Respecto de las ayudas cálidas, las que más se proporcionaron fueron “hacia sus creencias”, “feedbacks” y “de motivación intrínseca”. Las principales limitaciones han sido la prueba de autoconcepto seleccionada (debido a la dificultad que supone medir este aspecto teniendo en cuenta la edad de la escolar, lo que haría referencia a la especificidad de dicha prueba), no tener el rendimiento escolar final para ver si hay una generalización de la intervención, se podría haber realizado una mejor operativización del sistema de ayudas cálidas y, por último, que el caso no mostraba, de forma general, un bajo autoconcepto (solo en algunas dimensiones de este). Teniendo en cuenta que el campo del autoconcepto es algo ambiguo de trabajar y de estudiar, sobre todo en edades tempranas, se necesita de una mayor investigación para poder obtener resultados más fiables. No obstante, queda clara la importancia de la actuación psicoeducativa para enmendar o, por lo menos, reducir en la medida de lo posible, estos pensamientos y creencias negativas que acompañan a los escolares a lo largo de su vida escolar, fruto de sus dificultades en la lectura y escritura.

Palabras clave: autoconcepto, ansiedad, dislexia, evaluación dinámica, estudio de caso.

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning difficulty of neurobiological origin characterised by difficulties in accuracy and fluency in word recognition and problems in decoding and spelling. In schoolchildren, these cognitive alterations are often accompanied by symptoms of anxiety and depression, due to the comparison with their classmates, their poor school performance and the great effort they make to solve different academic tasks.

A case study of an 8-year-old school girl with dyslexia is presented. The aim is to test the efficacy of the warm aids provided during the instructional programme for the improvement of her self-concept and the reduction of her anxious symptoms. For this purpose, a *pre-post test* assessment of their reading competence (TALE, PEL, Syllables and Phonemes, RAN, PROLEC-R), their self-concept (Piers-Harris) and their level of anxiety (SCAS) was carried out. The comparative analysis of gains obtained in the different tests shows that there is no substantial improvement in their self-concept but there is a decrease in the level of anxiety, as well as an improvement in some of the reading skills. Regarding the warm supports, the most provided were "towards their beliefs", "feedbacks" and "intrinsic motivation". The main limitations were the self-concept test selected (due to the difficulty of measuring this aspect considering the schoolgirl's age, which would make reference to the specificity of this test), not having the final school performance to see if there is a generalisation of the intervention, a better operationalisation of the system of warm aids could have been carried out and, finally, that the case did not show, in general, a low self-concept (only in some dimensions of it). Bearing in mind that the field of self-concept is somewhat ambiguous to work with and to study, especially at early ages, further research is needed to obtain more reliable results. However, it is clear that psychoeducational action is important in order to amend or, at least, reduce as far as possible, these negative thoughts and beliefs that accompany schoolchildren throughout their school life, as a result of their difficulties in reading and writing.

Key Words: self-concept, anxiety, dyslexia, dynamic assessment, case study.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Pongámonos por un momento en situación, en la piel de un niño¹ de primaria. Comienza la clase de lengua y tu profesora te pide leer un fragmento de un cuento en alto para toda la clase. Das tu mejor esfuerzo, te armas de valor y comienzas a leer el texto. Inmediatamente te das cuenta de que te cuesta más de lo que pensabas, que tardas bastante tiempo en leer solo una palabra y te equivocas constantemente. Tus compañeros se ríen de ti, te miran preguntándose cómo puede ser posible que te cueste tanto. Tu profesora te para, te agradece por haber leído y le pasa el turno a otro compañero. Observas que tu compañero lo hace mucho mejor, no se equivoca y todos están asombrados con su lectura. Al igual que en tareas de lectura, pasa igual en la escritura o incluso en otras asignaturas como en matemáticas o inglés. Me gustaría invitar al lector a pensar en los sentimientos que puede experimentar el niño en estos momentos y a lo largo de su vida académica.

En mi último curso en el Grado de Psicología de la Universidad de Salamanca, gracias a las prácticas curriculares que he realizado en la Unidad de Atención a las Dificultades de la Lectura y Escritura (UADLE), he podido acercarme en mayor medida a casos reales y comprobar de primera mano cómo ciertas afectaciones o trastornos de aprendizaje pueden acontecer en la vida diaria del ser humano. En mi opinión la intervención psicoeducativa es un ámbito queda algo opacado por el ámbito clínico. Muchos de nuestros conocimientos y habilidades nos los enseñan nuestros padres, nuestros maestros e incluso de nuestros iguales; en definitiva, necesitamos de los demás para adquirir conocimientos y desarrollamos como personas. Es por ello por lo que los centros educativos se focalizan en desarrollar las facultades intelectuales de los jóvenes escolares, prestando especial atención hacia aquellos con alguna dificultad en el aprendizaje, que requieren de un apoyo intensivo y una intervención especializada.

Todos somos conscientes del daño que causó la pandemia, sobre todo a nivel académico, puesto que hubo un parón notable en la enseñanza y muchos alumnos se vieron perjudicados durante esos años escolares, ya sea por falta de interacción social, la

¹ En este trabajo utilizaremos el género masculino con su valor de género gramatical no marcado o neutro para referirnos tanto al género femenino como al género masculino

dificultad de concentrarse en los nuevos entornos online o la falta de espacio en el hogar para estudiar. Un estudio realizado en España (y otros países, como Alemania, Francia, Países Bajos o Italia, entre otros) nos muestra que el 57% de los progenitores españoles afirman que sus hijos han sufrido carencias de aprendizaje en el último año como consecuencia de la situación derivada de la pandemia; curiosamente, este dato desciende a un 47%, cuando se les pregunta a estudiantes españoles de 10 a 18 años (Fernández, 2021). Estos datos resaltan la importancia de trabajar desde el primer momento con estos escolares, para poder guiarles hacia un aprendizaje seguro y minimizar las posibles dificultades que tengan.

Un factor a tener en cuenta en la intervención con escolares con dificultades en el aprendizaje es que, al ser conscientes de dichas dificultades, posiblemente muchos de ellos pueden ver afectada su autoestima y autoconcepto, lo que les genera gran malestar, hasta el punto de sentirse inferiores a sus compañeros de curso. Por ello mismo, considero darle la importancia que se merece a estos aspectos motivacionales y emocionales si deseamos ayudar a los jóvenes aprendices a solventar sus dificultades escolares. Atendiendo a estos aspectos y apoyando la intervención más cognitiva o fría (enfocada a resolver el problema) con ayudas cálidas o motivacionales (dirigida a la estabilidad emocional) podremos conseguir que los escolares con alguna dificultad en el aprendizaje aprendan, no solo a corregir estos obstáculos, sino también a sentirse mejor consigo mismos.

En este trabajo se describe la intervención psicoeducativa ofrecida a una niña con dislexia, en la que se combinan las ayudas frías y cálidas a fin de promover una mejora de su autoconcepto/autoestima. Partimos de un caso que no destaca especialmente por un bajo autoconcepto o un perfil muy negativo en cuanto al aspecto emocional se refiere. Sin embargo, desde la unidad se busca trabajar el aspecto más cognitivo, desde el cual la escolar muestra más dificultades. Con este proceso de intervención e incluyendo ambos tipos de ayudas, se espera que la escolar consiga mejorar en su rendimiento académico, superando sus dificultades en la lectura y escritura, además de corregir ciertos sesgos que pueda tener sobre su propia imagen y pensamiento.

1.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.2.1. Trastorno específico del aprendizaje: dislexia

Numerosos autores han trabajado en el campo de la dislexia y de las dificultades del aprendizaje, intentando explicar y esclarecer este concepto. Y es algo entendible, ya que al fin y al cabo, de todos los trastornos del aprendizaje, la dislexia es el más frecuente, afectando al 3-17% de la población en edad escolar (Vellutino et al., 2004). Parece ser que autores como Reid Lyon (Lyon et al., 2003) o Elise Temple (Temple et al., 2003), por nombrar algunos, coinciden con la definición que aporta la Asociación Internacional de Dislexia (IDA). La IDA (2002) define la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y por problemas de decodificación y deletreo. Añade también que “estas dificultades suelen ser el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo resulta inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y la impartición de una enseñanza eficaz en el aula”. Esto nos lleva a que las definiciones clásicas de la dislexia parte de una discrepancia entre habilidad lectora y habilidad cognitiva general o CI. No obstante, estas propuestas han sido refutadas, ya que estas dificultades en la lectura son independientes del cociente intelectual, por lo que estas dificultades no se limitan sólo al ámbito cognitivo (Lundberg & Høien, 1991).

El DSM-V recoge la dislexia como un trastorno específico del aprendizaje, dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Además, uno de los criterios diagnósticos es que estas dificultades no se explican mejor por otras causas, tales como deficiencias intelectuales, déficits visuales o auditivos u otros trastornos mentales o neurológicos (American Psychiatric Association, 2014). Encontramos dos subtipos dentro de la dislexia: la *dislexia fonológica* y la *dislexia de superficie*. Siguiendo el modelo de doble ruta, en la dislexia fonológica se encuentra alterada la vía indirecta o fonológica (de ahí su nombre), por lo que las personas afectadas con esta dislexia tienen dificultades en la descodificación fonémica, lo que implica que tienen más errores en grafemas de baja frecuencia, pseudopalabras o palabras de gran longitud. Los errores más frecuentes en la dislexia fonológica son de tipo natural (adiciones, sustituciones, omisiones, inversiones y rotaciones). Por otro lado, en la dislexia de superficie, se encuentra afectada la vía directa o léxica, lo que implica que las personas afectadas son capaces de precisar el sonido de la palabra, pero no su significado. Se caracteriza por una baja fluidez lectora, frecuente uso de silabeos y/o retrocesos, además de un bajo ritmo lector con pocos errores (Miralles & Carrera, s.f.).

La dislexia, igual que otros trastornos del aprendizaje, es un trastorno crónico, lo que implica que las repercusiones irán cambiando a lo largo de la vida, pero siempre estará presente. Por eso, la detección precoz de este trastorno resulta esencial para comenzar a trabajar cuanto antes, ya que intervenir en edades tempranas del desarrollo facilita la mejoría y evita que el problema vaya a más. La intervención busca principalmente mejorar la competencia lingüística y la conciencia fonológica con una enseñanza estructurada, secuenciada y con un plan individualizado para cada alumno con el objetivo que la repercusión en los aprendizajes sea la menor posible y elevando su autoestima (Gatell, 2022).

En la dislexia, principalmente se encuentra afectada la conciencia fonémica. Esta es una habilidad lingüística que nos permite identificar y utilizar los diferentes sonidos que forman parte del lenguaje humano, como los fonemas (o sonidos) y las sílabas. La mayoría de los niños, antes de aprender a leer y escribir, son capaces de reconocer y manipular los sonidos que componen las palabras, pero esto no ocurre así en niños disléxicos (Gatell, 2022). Precisamente esta afectación originaría dificultades en la segmentación de palabras y sonidos, repetición de palabras poco usuales y pseudopalabras, dificultades en la memoria verbal a corto plazo y, sólo en algunos casos, podría existir un déficit perceptivo o atencional (Tamayo, 2017).

1.2.2. Autoconcepto, ansiedad y dislexia

“Autoconcepto” y “autoestima” son dos términos que frecuentemente se suelen confundir o asimilar; aunque es cierto que estos términos están relacionados, se diferencian en algunos aspectos. De forma general, podríamos decir que el autoconcepto es más una dimensión cognitiva, mientras que la autoestima se rige por una dimensión valorativa y afectiva. Este último término se correspondería con la actitud hacia uno mismo, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. El autoconcepto es más objetivo, racional y lógico; por otro lado, la autoestima es más subjetiva, irracional y emocional, lo que hace que sea más difícil de modificar que el autoconcepto (García, 2020). Por un lado está lo que la persona *piense* de sí misma (autoconcepto) y por otro lo que la persona *siente* por sí misma (autoestima). Lo que sí está claro es que, según en palabras de Roa (2013): “los éxitos y los fracasos, las valoraciones y los comentarios de las personas que forman parte del entorno del niño y del adolescente, el ambiente humano en que crece, el estilo educativo de padres y

profesores y los valores y modelos que la sociedad ofrecen van poco a poco construyendo el autoconcepto y la autoestima de forma casi imperceptible”.

Podríamos definir la autoestima como un mecanismo de respuesta, adquirida con el tiempo, que refleja la autoeficacia del individuo con un valor predictivo sobre comportamientos futuros (Zuppardo et al., 2020). Se ha comprobado que los niños con dislexia tienen una peor autoestima en comparación con sus compañeros sin dificultades. En el metaanálisis de Francis et al. (2019) se registra que el 70% de los niños con dificultades en el aprendizaje presentaban un riesgo moderado de experimentar problemas comportamentales de tipo internalizado, como la ansiedad y la depresión.

En este mismo marco, Zuppardo et al. (2020) elaboraron un estudio cuyo objetivo principal era analizar las características emocionales y de comportamiento en los estudiantes con dislexia en edad escolar con respecto a sus compañeros de clase sin dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Efectivamente, se encontró un perfil emotivo-conductual de los estudiantes con dislexia caracterizado por una menor autoestima en todas sus dimensiones (aspectos sociales, aspectos personales, a nivel familiar y académico, etc.) y una mayor ansiedad. En adición a los problemas de conducta de tipo internalizado definidos por Francis et al. (2019), también se encontraron otros tipos (como sociales, de pensamiento y atención) y se daban tanto en niños de Educación Primaria como en adolescentes de Educación Secundaria. Según la interpretación de Zuppardo: “este perfil mostraría que los niños con estas dificultades tienen una imagen negativa sobre ellos mismos, fruto de la combinación de su baja imagen en diversas dimensiones tanto de tipo académico, como otras más allá a nivel personal y familiar. Además, estos niños y adolescentes tienden a tener problemas de ansiedad, especialmente de tipo social, como cuando se comparan con sus compañeros al realizar tareas en público. Se acompaña de mayor malestar psicológico y comportamental, manifestado por retraimiento, comportamiento agresivo, problemas sociales, de pensamiento y de atención” (página 181).

En un contexto escolar, se ha comprobado que estas repetidas experiencias de fracaso y percepción de inutilidad tienen un impacto muy negativo en el autoconcepto de estos niños con dificultades, llegando incluso a desarrollar trastornos de ansiedad y depresión (Davis et al., 2009; Lindeblad et al., 2016). En esta línea, Hazel Denhart

identifica tres temas generales sobre las dificultades del aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, siendo estos: la sensación de incompreensión, necesidad de esforzarse más que sus compañeros de clase, buscar estrategias para lograr el éxito académico (Denhart, 2008). La gravedad y heterogeneidad de los síntomas, además de la comorbilidad con otros trastornos (por ejemplo, el TDAH) y el diagnóstico tardío son importantes factores para el sufrimiento emocional de los niños con dislexia (Mugnaini et al., 2009).

Lo que sí que hay que tener claro es que la dislexia, cuanto antes se diagnostique y se trate, mejor. Intervenir rápidamente, en edades tempranas, facilita la eficacia y evolución del tratamiento, lo que les permite a los niños afectados alcanzar metas preestablecidas, desarrollar un autoconcepto positivo, disfrutar de la lectura y la escuela, y llegar a su máximo potencial académico (University of Texas, s.f.). Si la dislexia se descubre más tarde, es posible que el individuo haya experimentado exigencias inalcanzables en relación con el rendimiento académico, desembocando en una baja imagen de uno mismo y en los sentimientos depresivos que anteriormente comentaba.

Aunque comúnmente se asocia este trastorno a los niños más pequeños (de entre 7 y 12 años), la dislexia se puede diagnosticar en adolescentes (13-18 años) o incluso en adultos. Autores como Wilson (Wilson et al., 2009) o Klassen (Klassen et al., 2011) resaltan la relación directa entre la sintomatología emocional en pacientes con dislexia y la edad. Algunos estudios llevados a cabo por investigadores (Giovagnoli et al., 2020; Sainio et al., 2021) obtienen resultados similares en sus estudios, relacionados ambos con la influencia de la transición en la etapa educativa (de Educación Primaria a Secundaria) en la sintomatología internalizadora en niños y niñas con dislexia. Se encontraron mayores niveles de síntomas en secundaria en comparación con primaria. Por otro lado, la severidad de estos síntomas no dependía de la dislexia per se, sino que tenía que ver más con factores como hipervigilancia, falta de buenas relaciones con los compañeros y bajo nivel de autoeficacia y autoestima. La transición de la escuela primaria a la secundaria, que coincide con el inicio de la adolescencia, representa un periodo especialmente difícil; este periodo exige que los niños se enfrenten a una serie de retos físicos, sociales y relacionales tanto en la escuela como en la familia y en la esfera social que podrían crear un terreno fértil para la aparición del sufrimiento emocional.

Algunos adultos que de niños tuvieron alguna dificultad en el aprendizaje, cuentan su experiencia de sus años escolares expresando sentirse estúpidos o ser calificados como perezosos por el entorno pedagógico y familiar, ya que no comprendían sus dificultades para leer y escribir. Precisamente estas malas experiencias aumentan el riesgo de baja autoestima, depresión y delincuencia (Lindeblad et al., 2016). Precisamente, la falta de atención a las alteraciones emocionales en las dificultades de aprendizaje, junto con la falta de motivación y la baja autoestima de las personas con dificultades de lectura, podrían constituir otros factores de riesgo para el desarrollo de síntomas de interiorización durante la adolescencia, empeorando así en edades adultas (Giovagnoli et al., 2020).

Por tanto, y a modo de conclusión final, hemos visto que los escolares con dificultades en el aprendizaje presentan en mayor medida síntomas internalizantes, tales como depresión y ansiedad, como causa de su bajo rendimiento escolar, la comparación con sus compañeros, o el gran esfuerzo que deben aplicar en las distintas tareas de clase. Aunque también se suelen encontrar síntomas externalizantes, como comportamientos agresivos, no suele ser lo normal, siendo lo más típico ese retraimiento emocional (y comportamental) que mencionaba. Por esto mismo, en la intervención psicopedagógica, resulta esencial no solo enseñar las habilidades cognitivas que permitan mejorar en los diferentes aspectos de la lecto-escritura, sino que también se debe acompañar de una intervención de carácter cálido, emocional, motivacional, donde el escolar se encuentre seguro y animado.

1.2.3. Evaluación dinámica: ayudas frías y cálidas en la intervención con dislexia

El lenguaje escrito no forma parte de nuestro bagaje genético por lo que nuestro cerebro todavía no está preprogramado para adquirirlo. No es normal que los niños aprendan a leer y escribir sin recibir una instrucción más o menos formal, a través de la cual el cerebro va creando las redes neuronales necesarias para sustentar estas habilidades (Benedet et al., 2013).

Se ha comprobado que las baterías de cribado precoz son bastante imprecisas y se caracterizan por altos índices de subidentificación y sobreidentificación de niños con riesgo de dificultades de lectura (Gellert & Elbro, 2015). Para ello, lo adecuado (y lo

que se ha trabajado durante el proceso de intervención para el caso de este trabajo) es emplear una evaluación dinámica. Los test dinámicos, más que estudiar el rendimiento actual del escolar con dificultades, evalúan el potencial de aprendizaje. A los niños se les presenta explícitamente material durante la fase de enseñanza de la evaluación dinámica con el propósito no sólo de mejorar las puntuaciones posteriores a la prueba, sino también de documentar las habilidades y estrategias emergentes que el niño pueda estar utilizando, lo que nos indica lo bien que un niño aprende y responde cuando se le pregunta algo nuevo (Petersen et al., 2016). Janet E. Spector, quien fue la primera en demostrar el valor añadido de la evaluación dinámica de la conciencia fonológica, comprobaba en su estudio que la segmentación dinámica de fonemas fue un mejor predictor del progreso en lectura en el jardín de infancia que cualquiera de las tres medidas estáticas de conciencia fonémica (segmentación y omisión fonémica y ortografía inventada) (Spector, 1992). Para que esto se desarrolle, debe de existir una constante interacción entre el evaluador o instructor y el estudiante, de forma que si este último no sabe responder a una pregunta o muestra dificultad con alguna tarea, el evaluador intenta que el alumno pase del fracaso al éxito modificando el formato, proporcionando ejemplos o ensayos adicionales, modelando una estrategia adecuada para el éxito u ofreciendo pistas o indicaciones cada vez más directas.

Muchos años antes, Vygotsky subrayaba la importancia de la interacción social entre el niño y los adultos. Estos últimos actúan como modelo experto al demostrar cómo resolver un problema o realizar una tarea concreta. Con el tiempo, el niño adquiere más independencia y responsabilidad, hasta que al final es capaz de hacerlo completamente solo, sin ayuda externa (Vygotsky, 1978). Precisamente es lo que él denomina la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (González et al., 2011).

Cuando afrontamos un nuevo reto, obviamente debemos tener en mente una meta u objetivo al que queremos llegar. Aunque no es lo único, debemos considerar también los motivos que impulsarán nuestro comportamiento, el modo en que nos vemos a nosotros mismos afrontando dicho reto, e incluso las emociones que podrán acompañarnos a lo largo del proceso (De Sixte, 2018). En la intervención con un escolar

con dificultades en el aprendizaje, siempre debemos prestar atención a todos los aspectos implicados en el problema que suponen estas dificultades y en su resolución: los aspectos cognitivos o “fríos” y los motivacionales y emocionales o “cálidos”, siempre desde un punto de vista multidimensional. Haciendo referencia a estos dos componentes, en el proceso de intervención se aplican ayudas “frías”, dirigidas a favorecer la comprensión y el afrontamiento del problema, y ayudas “cálidas”, orientadas a atender la resonancia o impacto que a nivel motivacional y emocional pudieran conllevar la comprensión y afrontamiento de dicho problema. Este último tipo de ayudas son especialmente necesarias (no sólo deseables) ante actividades que previsiblemente se alargarán en el tiempo, que suponen dificultad, que pueden contener un carácter rutinario y repetitivo, y que requieren un gran esfuerzo, además que potenciarán el efecto de las ayudas “frías” (De Sixte & Rueda, 2012; Rueda, 2013).

Por último, resulta esencial tener un pensamiento de entendimiento y apoyo por parte del contexto más cercano, como puede ser el familiar y el escolar, de modo que minimice los posibles efectos negativos de la dislexia (Bandura et al., 1996). Parece que esto poco a poco se está consiguiendo, ya cada vez se conoce más sobre la dislexia y los educadores desarrollan estrategias pedagógicas cada vez más eficaces, a la par que una actitud más tolerante y de apoyo.

1.3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal del presente estudio es comprobar la efectividad del uso de ayudas (cálidas y frías) en un proceso de aprendizaje dirigido a mejorar la competencia lectora en una niña con dislexia. Se espera que añadiendo reforzamientos más cálidos o motivacionales a la intervención más cognitiva, fría o enfocada en el problema, se consiga una mejoría tanto en las capacidades lingüísticas de la niña, como en la propia imagen que la escolar pueda tener de sí misma.

Las hipótesis son:

- Gracias al uso de ayudas de carácter frío, la escolar mejorará su competencia lecto-escritora.
- Gracias al uso de ayudas de carácter cálido, la escolar mejorará su autoconcepto general.

- Por último, gracias a este proceso de intervención conjunto, la escolar disminuirá su ansiedad, al verse capaz de superar sus dificultades y al sentirse mejor consigo misma.

Como objetivo secundario, se busca comprobar la pertinencia y utilidad de la clasificación propuesta por la autora Raquel de Sixte (2017), como forma de operativizar las ayudas cálidas ofrecidas por el instructor durante el proceso de intervención, lo que serviría para guiar esta misma a tratar los aspectos motivacionales de escolar con dificultades en el aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

La intervención se ha llevado a cabo en la Unidad de Atención a las Dificultades en Lecto-Escritura (UADLE), perteneciente al Servicio de Atención de la Facultad de Psicología (Universidad de Salamanca, USAL). Abrió sus puertas en octubre de 2009, dando así cobertura formal e institucional al trabajo de formación, investigación y desarrollo de programas de evaluación e intervención para niños con dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura. La UADLE ha permitido también, dar estabilidad institucional a la labor informativa, formativa y de asesoramiento psicológico y psicopedagógico que se ofrece a los padres y/o profesores de los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y comprensión de textos.

En la UADLE se evalúa e interviene en dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito prestando especial interés en el diagnóstico e intervención en dislexia. Se ofrece información, asesoramiento a las familias, tutores y/o cuidadores de estas personas con dificultades de aprendizaje. También se aporta formación especializada e información de carácter divulgativo. La formación especializada está orientada a alumnos de Grado y Máster, y a profesionales interesados en la comprensión del proceso lecto-escritor y en el tratamiento de sus dificultades. El equipo de la UADLE orienta su investigación al estudio de los procesos implicados en el aprendizaje de lectura, escritura y sus dificultades, así como al diseño de protocolos adecuados para el asesoramiento a familias de alumnos con dificultades de aprendizaje lector.

Para la recogida y presentación de los datos de la escolar en este trabajo, se cuenta con el permiso de la directora del centro, quien autoriza que los datos presentados desde el anonimato se utilizarán con meros fines informativos.

2.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

En este estudio, describiremos el caso de D, una niña de 8 años que, en la actualidad, cursa 3º de educación primaria. La escolar, en el momento de la intervención, recibe apoyo de audición y lenguaje en su colegio. De la entrevista inicial con los padres y de la información obtenida en las pruebas de evaluación aplicadas, tal y como se comentará de manera detallada más adelante, se comprueba que D, presenta dificultades tanto en lectura como en escritura.

En cuanto a la lectura, la niña puede mejorar en aspectos de precisión (encontrando errores ortográficos tanto de tipo natural como de tipo arbitrario), velocidad y prosodia; esto es, en fluidez lectora. Además, la lectura de textos y frases está marcada por un frecuente uso de silabeos. Finalmente, en relación con las competencias metalingüísticas, vinculadas directamente con la habilidad lectoescritura, se aprecia que D puede mejorar su habilidad para analizar y manipular la estructura interna de las palabras (sílabas y fonemas), puesto que parece presentar dificultades con palabras con estructuras CCV (trabadas). En la escritura también resalta el infrecuente uso de signos de puntuación.

Con respecto al autoconcepto (evaluado mediante la prueba del SCAS y la escala de Piers-Harris) se observa que D. muestra una ansiedad leve, lo que no es muy alarmante, pero sí es un factor a tener en cuenta, puesto que si no se corrige, el nivel de ansiedad puede aumentar. La niña muestra percentiles muy bajos en las dimensiones de autoconcepto intelectual, físico y falta de ansiedad, en comparación con la media de otros niños/as de su edad.

Cabe añadir que casos similares a la de la escolar de nuestro estudio se han encontrado en su familia, por lo que no descartamos que estas dificultades puedan tener un componente genético.

2.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

2.2.1. Tests

- *Entrevista semiestructurada* (UADLE): para recabar información sobre el desarrollo del escolar en su contexto familiar y/o escolar.
- *Test de Análisis de Lectura y Escritura – TALE* (Toro y Cervera, 2000): permite valorar los niveles generales de lectura y escritura a través de pruebas tales como “lectura de palabras” y “escritura espontánea” y “dictados”.
- *Prueba de Eficiencia Lectora – PEL* (Carrillo y Marín, 1997): evalúa fluidez lectora de la escolar. Se compone de 64 frases incompletas. El escolar ha de escoger cuál de las 4 opciones completa correctamente la oración desde el punto de vista sintáctico y semántico.
- *Conteo de sílabas y fonos* (Rueda & Medina, 2018): esta prueba mide la capacidad del escolar para reflexionar y manipular los elementos mínimos que forman la palabra. Consta de dos formatos: *conciencia silábica* (identificar y contar sílabas) y *conciencia fonémica* (identificar y contar sonidos).
- *Denominación rápida – RAN* (Rueda, Sánchez & López, 2017): valora la velocidad de denominación; es decir, el tiempo que se tarda en nombrar aquello que se le muestra. Indica la rapidez con la que es recuperada la información fonológica, recopilada en la memoria a largo plazo.
- *Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada – PROLEC-R* (Cuetos et al., 2014): evalúa la capacidad lectora y los procesos implicados en la lectura (identificación de letras, procesos léxicos, procesos gramaticales y procesos semánticos).
- *Escala de ansiedad infantil de Spence – SCAS* (Spence, 1997): inventario de 44 ítems que nos permite llevar a cabo una evaluación infanto-juvenil de los diferentes trastornos de ansiedad. Evalúa las siguientes categorías diagnósticas (6 subescalas): pánico y agorafobia, ansiedad por separación, fobias específicas, fobia social, trastorno obsesivo-compulsivo y trastorno de ansiedad generalizada.

- *Escala de autoconcepto* (Piers y Harris, 1969): permite obtener información sobre la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo/a (autoconcepto global) y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento en 6 dimensiones: *autoconcepto conductual, autoconcepto intelectual, autoconcepto físico, falta de ansiedad, popularidad y felicidad-satisfacción*.
- *Test de Raven (Escala coloreada)* (Raven, 1938): mide la inteligencia general no verbal. La escolar debe deducir con lógica cuál de las piezas presentadas es la que mejor encaja en el hueco de la matriz general.

2.2.2. Registro de ayudas

Las ayudas ofrecidas por el instructor a la escolar se recogen en el “Anexo 1”. Se ha seguido la clasificación modelo de De Sixte-Herrera (2017). Todas las sesiones de intervención llevadas a cabo en el centro (UADLE) fueron grabadas y, posteriormente, se revisaron los vídeos y se transcribieron dichas sesiones. En la tabla se presentan dichas transcripciones y se clasifican según el estado motivacional que se busca facilitar y desde qué aspecto se trabaja.

2.3. PROCEDIMIENTO (FASES)

2.3.1. Evaluación pre

Con motivo de conocer de primera mano el conocimiento del léxico, la conciencia fonológica, el desarrollo de la comprensión lectora y la escritura de la escolar, se aplicaron una serie de test de evaluación, para identificar las posibles dificultades de la niña.

La aplicación de las pruebas se realiza en tres sesiones diferentes, cada una de 45 minutos de duración (sin contar con una primera sesión con los padres para que ellos mismos nos contasen a cerca del problema percibido en su hija, cómo era su rendimiento en clase, el ambiente en casa y otros aspectos de interés). En la primera sesión se aplican el TALE (Toro y Cerbera, 2000), el PEL (Carrillo y Marín, 1997), Conteo de Sílabas y Fonos (Rueda & Medina, 2018) y la Denominación Rápida de Colores y Números o RAN (Rueda, Sánchez & López, 2017). Durante la segunda sesión de evaluación, se pasó la prueba PROLEC (Cuetos et al., 2014). Para finalizar, en

la última sesión de evaluación, se pasaron las pruebas SCAS (Spence, 1997), la Escala de Autoconcepto (Piers y Harris, 1969) y el Test de Raven en la escala coloreada (Raven, 1938).

2.3.2. Programa de intervención

El programa de intervención se compone de 14 sesiones en las que se tratará mejorar las capacidades de lectoescritura de D. Como objetivos principales en relación a su competencia lectora, se busca: mejorar la precisión lectora, aumentar la velocidad lectora, mejorar la prosodia en lectura de textos y mejorar la precisión de escritura, comenzando por la natural y siguiendo con la arbitraria.

De manera paralela a la intervención en lectoescritura, se utilizarán ayudas cálidas en aras de favorecer procesos emocionales y motivacionales positivos en un contexto de logro. Aunque la intervención en el centro especializado se centra en la lectoescritura, en el presente trabajo lo enfocaremos a cómo estos aspectos más motivacionales mencionados son modificados positivamente. Para observar dichos cambios y poder concluir que la intervención ha sido eficaz se comparará la “evaluación pre” realizada en las primeras sesiones con una “evaluación post”.

2.3.3. Evaluación post

Una vez finalizada la fase de intervención, se aplicaron las mismas pruebas de la evaluación pre, con motivo de realizar un análisis pre-post y comprobar si se han producido cambios positivos en sus habilidades lectoras y en sus niveles motivaciones tras la intervención.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez que se han aplicado e interpretado ambas evaluaciones (inicial, justo antes de comenzar con el proceso de intervención, y final, una vez finalizado este mismo) se lleva a cabo una comparativa pre-post mediante un análisis de ganancias. Para este análisis, se tienen en cuenta aspectos cuantitativos que nos aportan las pruebas, y también un análisis cualitativo de la información recogida sobre las ayudas proporcionadas a lo largo de la intervención.

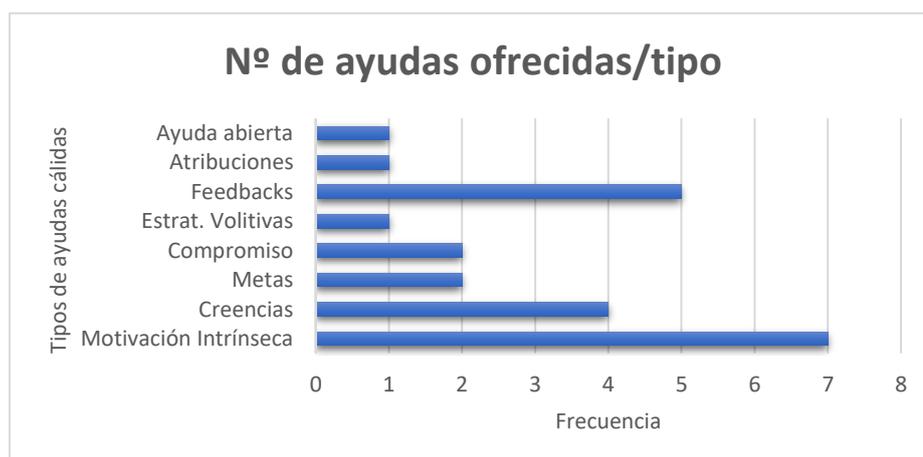
3. RESULTADOS

En la Figura 1 aparecen el número de ayudas cálidas utilizadas para cada tipo. Destaca el frecuente uso de feedbacks y ayudas para mejorar las creencias y la motivación intrínseca de la escolar. Por otro lado, el tipo de ayudas menos utilizadas durante la intervención fueron ayudas abiertas, atribuciones y estrategias volitivas. Las ayudas se clasifican en diferentes tipos, según lo que buscan conseguir:

- *Ayuda abierta*: mantener la atención en la tarea por parte de la escolar y que de un último esfuerzo para conseguir la meta.
- *Atribuciones*: sirven para relacionar ideas, repasar errores que se cometieron y establecer o planificar una meta para corregir dichos errores.
- *Feedbacks*: guiar el proceso de aprendizaje, reconocimiento de competencia, logro y autoeficacia y corregir los errores siempre de forma asertiva.
- *Estrategias volitivas*: se busca contener las posibles emociones negativas que puedan surgir durante el proceso de intervención, normalizar y tranquilizar.
- *Compromiso*: transmitir el sentimiento de responsabilidad y esfuerzo compartido, aclarando que en todo momento estará acompañada y que se trabajará de forma conjunta para alcanzar el éxito.
- *Metas*: se trata de orientar y esclarecer la meta que se busca conseguir, además de ser una forma de reconocer su progreso y compararlo con cómo lo hacía antes o fijarse en cómo lo hacen los demás.
- *Creencias*: fomentar las expectativas de competencia, control y éxito.
- *Motivación intrínseca*: crear un contexto de afinidad con la tarea, fomentar la autonomía de la escolar, relacionar lo que se trabaja con la utilidad que tendrá en su día a día y en clase, generar un desarrollo de competencia óptimo.

Figura 1

Frecuencia de ayudas de tipo cálido para cada categoría dadas durante la intervención.



Evaluación inicial (pre)

La Escala de Autoconcepto (Piers-Harris) está compuesta por 80 ítems dicotómicos de “sí” o “no”. Al corregir la prueba, la escolar obtiene una puntuación en el autoconcepto global (sumatorio de puntuaciones directas de todas las dimensiones) de 69 puntos, lo que se corresponde con percentil 65. Las puntuaciones para cada dimensión se disponen en la Tabla 1.

Tabla 1

Puntuaciones obtenidas por la escolar en las diferentes dimensiones de la Escala de autoconcepto (Piers-Harris) durante la evaluación inicial.

<i>Escala de Autoconcepto de Piers-Harris</i>		
Dimensiones	Puntuación directa	Percentil
Autoconcepto conductual	16	60
Autoconcepto intelectual	13	25
Autoconcepto físico	10	40
Falta de ansiedad	9	35
Popularidad	12	90
Felicidad-Satisfacción	9	70
Global	69	65

La Escala de Ansiedad Infantil de Spence (SCAS) se compone de 44 ítems con respuestas que siguen una escala tipo Likert, donde en el extremo inferior “Nunca” puntúa 0 puntos y “Siempre”, siendo este último el extremo superior, puntúa 3 puntos. Se considera que, a mayor puntaje obtenido, mayor es su nivel de ansiedad, de tal manera que un nivel alto de ansiedad se corresponde con un puntaje superior a 60, un nivel moderado con un puntaje entre 50 y 59 (ambos incluidos) y un nivel leve de ansiedad con una puntuación menor de 50.

En este caso, la escolar obtuvo una puntuación total de 47 puntos, lo que se corresponde con una puntuación muy cercana a un *nivel leve* de ansiedad.

Aunque no resulta el objetivo principal del trabajo, cabe señalar la interpretación de una de las pruebas que evalúan a rasgos generales la capacidad lectora y los procesos implicados en la lectura. Sirviéndonos de la prueba del PROLEC-R (ver detalladamente los resultados en el Anexo 2), los resultados indican que D. muestra una dificultad severa en tareas de “lectura de pseudopalabras”, “lectura de palabras” y “signos de

puntuación”, además de una lectura marcada por una velocidad lectora muy lenta en estas dos últimas subpruebas.

Evaluación final (post)

En cuanto a la Escala de Autoconcepto (Piers-Harris) la escolar obtiene una puntuación en el autoconcepto global de 68 puntos, sólo un punto menos que en la evaluación inicial, lo que se corresponde con percentil 65. Las puntuaciones para cada dimensión aparecen en la Tabla 2.

Tabla 2

Puntuaciones obtenidas por la escolar en las diferentes dimensiones de la Escala de autoconcepto (Piers-Harris) durante la evaluación final.

<i>Escala de Autoconcepto de Piers-Harris</i>		
Dimensiones	Puntuación directa	Percentil
Autoconcepto conductual	15	60
Autoconcepto intelectual	13	25
Autoconcepto físico	10	40
Falta de ansiedad	9	35
Popularidad	12	90
Felicidad-Satisfacción	9	70
Global	68	65

En la Escala de Ansiedad Infantil de Spence (SCAS), la niña obtiene una puntuación total de 28 puntos; puntuación que se aleja en gran medida del nivel más leve de ansiedad.

Por último, haciendo referencia a la habilidad lecto-escritora, los datos obtenidos en la prueba del PROLEC-R en el post-test muestran que se mantiene la dificultad severa en la “lectura de palabras”; si bien, en otras pruebas como “lectura de pseudopalabras” o “signos de puntuación”, se consiguen puntuaciones de precisión muy cercanas a la media para su curso escolar o que se encuentran dentro del margen de la normalidad para esta media, respectivamente. Además, en estas tres subpruebas, se consiguió mejorar en la velocidad lectora (ver Anexo 3).

Para finalizar, en la Tabla 3 (ver en Anexo) se recogen de manera resumida los datos resultantes de las otras pruebas aplicadas, tanto en la evaluación inicial como en la final (a excepción del Raven, que solo se pasó en la inicial).

4. DISCUSIÓN

La niña D. no ha variado apenas en la puntuación obtenida en la escala de Autoconcepto de Piers-Harris, variando la puntuación final en un punto respecto a la inicial (aspecto no significativo). No obstante, se remarca el hecho de que D. no tiene un perfil global de un bajo autoconcepto, ya que se encuentra en un percentil 65 o, lo que es lo mismo, que se encuentra por debajo del 65% de la media de su edad. Esto nos indica que D. no tiene un perfil caracterizado por un bajo autoconcepto, al menos no en el global; aunque sí que destacan algunas dimensiones, como la dimensión de “Ansiedad” y “Autoconcepto intelectual”, encontrándose en un percentil de 35 y 25, respectivamente. Por lo tanto, pese a que partimos de un autoconcepto relativamente normal para su grupo de edad, futuras intervenciones psicopedagógicas podrían profundizar en estas dimensiones.

Por otro lado, respecto a la Escala de Ansiedad Infantil de Spence (SCAS), sí que se observa una notable mejoría en el nivel de ansiedad; teniendo en cuenta que antes de comenzar el proceso de intervención D. era una estudiante que presentaba un nivel muy cercano a una ansiedad leve, es destacable resaltar el hecho de que, gracias a esta intervención con ayudas cálidas, se haya conseguido reducir su ansiedad hasta alejarse bastante del límite de este nivel.

También es interesante el hecho de que, en la prueba de Piers-Harris, la dimensión de “No ansiedad” es una en las que la alumna se encuentra por debajo del 35% de la media de su edad (en ambas evaluaciones), lo que implica que D. tiene un perfil alto de ansiedad, según esta prueba. No obstante y como hemos visto, utilizando una escala más precisa que mida la ansiedad, como la SCAS, se observa que nuestra escolar redujo considerablemente el nivel de esta misma (de 47 puntos pasa a 28). Esto nos puede llevar a una revisión en profundidad de la escala del Autoconcepto de Piers-Harris, puesto que en ciertas dimensiones puede dar lugar a cierta confusión o discrepancia con otras pruebas. Una explicación a este fenómeno es que en la prueba de Piers-Harris, se utilizan solo 12 ítems para medir esta dimensión, además de ser algo genéricos como “suelo tener miedo”, “soy tímido/a” o “soy nervioso/a”, lo que resultaría en una escala con poca validez, al menos para medir esta dimensión; por el contrario, la prueba de SCAS, que se enfoca en la ansiedad, cuenta con 44 ítems que son más precisos, por poner algunos ejemplos: “siento miedo o mucho asco si tengo que

usar baños públicos”, “de repente siento como si no pudiera respirar sin razón alguna”, “tengo que estar revisando varias veces que las cosas que hago estén bien”, “tengo que pensar en cosas especiales (por ejemplo, en un número o en una palabra) que me ayuden a evitar que pase algo malo”, “me preocupa sentirme asustado/a de repente sin que haya nada que temer”, etc.

Por último, y aún sin ser el enfoque principal del trabajo, no podemos olvidar el desarrollo de lecto-escritura de la escolar. Realizando un análisis comparativo del desempeño lectoescritor de la alumna en base a los resultados de la evaluación inicial y final, podemos decir que las habilidades lectoescritoras de D. han mejorado.

En cuanto a la lectura, hay mejora tanto en la precisión lectora (disminuyen gran parte de los errores cometidos en la evaluación inicial, especialmente las vacilaciones) como en la velocidad lectora. Esto es así ya que como es posible constatar a través de los diferentes instrumentos de evaluación utilizados, hay un descenso considerable del tiempo de lectura. La mejora en estos dos aspectos se puede ver claramente en pruebas como el “PROLEC” (presentando mejores índices de velocidad y precisión en lectura de palabras y pseudopalabras). Sumado a ello, en la lectura de textos se aprecia una mejora de la prosodia (entonación, ritmo) y un menor uso del silabeo. En la prueba del PEL, que precisamente mide estos aspectos de velocidad y precisión lectora, también se aprecia una mejora considerable, pues consigue resolver correctamente el doble de ítems en cinco minutos, lo que indica una mejora considerable en la eficiencia lectora.

En lo que a escritura se refiere, también hay mejora en precisión -tanto en ortografía natural como en arbitraria- y en velocidad. En concreto en la prueba del “TALE”, se observa que, aunque empleaba más tiempo para la escritura del dictado, consiguió reducir sustancialmente el número de errores. Esto muestra que Daniela ha aprendido estrategias para aplicar con precisión las reglas de conversión grafema-fonema y necesita emplear más tiempo para evitar errores.

Con respecto a las competencias metalingüísticas, como es posible apreciar en la prueba “conciencia fonológica”, se observa que Daniela es capaz de manipular con mayor facilidad la estructura interna de las palabras (sílabas y fonos), pues consigue hacerlo con mayor precisión y velocidad. En concreto, en conteo de sílabas, en la evaluación inicial respondió correctamente 37 ítems, frente a la evaluación final en la

que obtuvo 43 aciertos. La mejora es más sustancial, si cabe, en la prueba de conteo de fonemas, pues en la evaluación inicial logra responder correctamente a 21 ítems, frente a 36 que consigue en la evaluación final.

En relación a la eficacia de las ayudas, frías y cálidas, un análisis más cualitativo nos indicaría que su eficacia se hace más evidente en la mejora de su rendimiento de la lecto-escritura. En el caso de la mejora de su autoconcepto y la reducción de la ansiedad, hay que señalar que partimos de un caso que podría ser algo alejado a lo “normal” en una escolar con dificultades en el aprendizaje, ya que las pruebas aplicadas a lo largo del proceso de evaluación no describen una sintomatología de ansiedad muy significativa, ni tampoco pareciera mostrar un muy bajo autoconcepto, mostrando un perfil global cercano a la media. Hay que tener en cuenta que en un estudio de caso siempre se deben tener en cuenta variables situacionales o personales, las cuales son ciertamente difíciles de medir a no ser que se indague más en el ámbito familiar, escolar y social de la pequeña. No obstante, aunque no sea un caso que sobresalga por una notable situación negativa, la evaluación inicial refleja puntuaciones algo bajas en ciertas dimensiones del autoconcepto (intelectual y ansiedad), además de un caso leve de ansiedad. Estos aspectos, aunque no supongan un gran riesgo, podrían tenerse en cuenta para trabajar en ellos de forma más concreta en futuras intervenciones, para evitar que vaya a más.

5. CONCLUSIÓN

En relación a los objetivos e hipótesis del presente trabajo, el objetivo principal era comprobar la efectividad del uso de ayudas en un proceso de aprendizaje dirigido a mejorar la competencia lectora en una niña con dislexia. Por lo tanto, se esperaba que con estos reforzamientos se mejorarían las capacidades lingüísticas de la niña, como en su autoconcepto y el nivel de ansiedad que experimentase como consecuencia de estas dificultades. Podemos concluir que este objetivo se ha cumplido, pero solo en parte, puesto que aunque sí que se ha mejorado notablemente el rendimiento en la lecto-escritura y se ha reducido en el nivel de ansiedad, no se han logrado resultados tan positivos respecto a la mejora del autoconcepto; sin ir más lejos, este se ha mantenido

constante tras el proceso de intervención, por lo que las ayudas prestadas no han sido suficientes para lograr cambios en este aspecto.

Como objetivo secundario, se trataba de comprobar la pertinencia y utilidad de la clasificación propuesta por la autora Raquel de Sixte (2017), como forma de operativizar las ayudas cálidas ofrecidas por el instructor durante el proceso de intervención. Este modelo pone de manifiesto algunas formas de facilitar ciertos estados motivacionales, específicamente dentro del ámbito educativo. Encontramos 8 tipos diferentes de ayudas, cada uno de estos con diferentes subtipos y con objetivos concretos, como se pueden apreciar en el Anexo 1. Para este caso, durante el proceso de intervención psicoeducativa, se han utilizado en mayor medida las ayudas de “feedbacks”, “creencias” y “motivación intrínseca”. No obstante, se ha comprobado que estas ayudas no han sido suficientes para lograr cambios en aspectos del autoconcepto, por lo que en futuros trabajos, se recomienda prestarle más atención al uso de este tipo de ayudas cálidas, ofreciendo un mayor número de estos tipos y de otros que quizás no han sido utilizados en la misma medida.

A lo largo del trabajo se ha resaltado la importancia del uso de ayudas para que los escolares se desarrollen adecuadamente, tanto en el ámbito escolar como en el personal. De forma general, muchos escolares que presentan dificultades en el aprendizaje presentan síntomas de ansiedad o de depresión, se comparan con el resto de sus compañeros de clase y se sienten inferiores por el hecho de tener un peor rendimiento en el colegio. Por ello mismo, es esencial hacerles ver a estos jóvenes que siendo pacientes y enseñándoles poco a poco, incorporando en la intervención ayudas (tanto de carácter frío para enseñarles los diferentes aspectos de la lectura, escritura o lo que se planea enseñar, como de carácter cálido, para compensar ese déficit emocional, transmitirles seguridad y consuelo y motivarles a continuar con el aprendizaje) pueden conseguir superar lo que les preocupa.

En el proceso de intervención psicopedagógica, por lo tanto, siempre debe existir un equilibrio entre estos dos tipos de ayudas. Por un lado, lo que se trabaja desde unidades como en la que tiene lugar el caso descrito, son las competencias lecto-escritoras de los escolares, por lo que para profundizar y enseñar los contenidos es necesario de ayudas que permitan entender mejor la tarea, orientar las metas, rectificar errores, etc., y para ello disponemos de las ayudas frías. No obstante, la intervención

resultaría pesada, aburrida y desmotivante para los jóvenes alumnos, por lo que se necesita del uso de ayudas cálidas que acompañen a las otras ayudas cognitivas. Estas ayudas se irán retirando poco a poco a lo largo del proceso de intervención, siempre con el objetivo de proporcionar más autonomía para que los escolares consigan realizar solos la tarea; se les proporciona la ayuda necesaria desde un inicio, para que al final del todo, sean ellos solos quienes realicen las actividades. Por último, siempre es importante plantear tanto el logro de metas y objetivos como el desarrollo de las tareas como un trabajo grupal y conjunto, algo que tanto alumno como instructor o responsable de la intervención trabajarán formando un equipo para conseguir lo propuesto. Esto le transmite seguridad al escolar, formando un ambiente de confianza y responsabilidad, puesto que ya no está solo cuando realiza la actividad (como pueden sentirse muchos escolares con dificultades), sino que siempre estará acompañado, sabe que dispone de ayuda cuando lo necesite y cooperará para que ambos lleguen a la meta. Otros aspectos como planificar las metas desde un inicio, informar al escolar de su rendimiento y evolución a lo largo de la intervención, dar feedback y crear un ambiente positivo en las sesiones, aumentará las probabilidades de éxito y facilitará todo el proceso de trabajo y enseñanza.

Limitaciones

La primera limitación, que está relacionada a los resultados obtenidos, es el tipo de intervención llevado a cabo en la unidad. En la intervención se les da más importancia a los aspectos cognitivos para profundizar en las dificultades tanto de la lectura como de la escritura. Mayoritariamente, en estos escolares se suelen proporcionar más ayudas de carácter frío que de carácter cálido; no obstante, no se puede realizar una intervención con una totalidad de ayudas dirigidas a mejorar estos aspectos cognitivos, es esencial acompañarlas con ayudas que motiven a la escolar y trabajen los aspectos más emocionales que ya he mencionado. Para poder indagar mejor en estos aspectos y dimensiones se requeriría de un mayor uso de ayudas cálidas o focalizar la intervención, ya no en los aspectos de la lecto-escritura, sino en esa área más emocional. Desde la unidad, es algo que no se puede trabajar, debido al escaso tiempo que se dispone para las sesiones y debido a que es un tema que otro profesional puede especializarse y trabajar en ello en mayor medida. Para este estudio, con fin de haber obtenido mejores resultados, se podrían haber utilizado un mayor número de

ayudas de otros tipos (p.ej.: ayudas abiertas, de compromiso, estrategias volitivas, etc.), para intentar abarcar en mayor medida varias áreas de estos aspectos emocionales.

En segundo lugar, estudiar y medir el autoconcepto y la autoestima en edades tempranas (por lo menos, antes de los 10 años), resulta una tarea algo ambigua y difícil, sujeta a muchas interpretaciones subjetivas que pueden no ser viables y acertadas. Debido a que aspectos más metacognitivos como la autoestima y el autoconcepto todavía se están formando en los jóvenes estudiantes, realizar una aproximación tan temprana de estos aspectos puede ser algo incierto, debido a que a día de hoy, todavía no se dispone de mucha información sobre el tema y las pruebas empleadas para medir estos aspectos, como la empleada para el estudio u otras propuestas (Roa, 2013), pueden dar pie a confusión en la interpretación de sus resultados. En este sentido también hubiera sido conveniente haber localizado a un escolar con un bajo autoconcepto y alto nivel de ansiedad. Futuras investigaciones pueden continuar en esta línea para poder realizar una comparativa con este caso, observando si las ayudas suministradas hubiesen tenido otro efecto con un caso con peor autoconcepto y ansiedad.

Por último, en este trabajo no se ha podido disponer de su rendimiento académico en el colegio durante el proceso de intervención en la unidad, lo que nos habría aportado mayores datos sobre la evolución y mejora de la escolar en el contexto más cercano y del día a día de la pequeña. También se podría haber indagado más en el ambiente en casa, contacto con amigos y profesores y estudiar en mayor detenimiento el contexto de la escolar, para comprobar la existencia de otras variables ambientales que pudiesen influir en el estudio.

Prospectiva

Recordemos que el sistema que se ha utilizado para consignar las ayudas de este trabajo es el propuesto por Raquel de Sixte en su obra “Comprensión y aprendizaje a través del discurso. Procesos, competencias y aplicaciones” (De Sixte, 2017). Hemos podido comprobar que este modelo puede no ser el más adecuado en determinados casos, siendo necesario concretar este sistema en mayor detenimiento para operativizar de forma correcta y precisa las ayudas y así establecer mejor la efectividad de las mismas y discriminar el efecto diferencial entre las ayudas frías y cálidas. Por lo tanto, es necesario más investigación en este sentido.

Me gustaría terminar comentando y dándole una vez más la importancia que se merece a la intervención psicopedagógica en alumnos con dificultades en el aprendizaje. Cualquier trastorno específico del aprendizaje requiere de un esfuerzo conjunto por las partes implicadas, ya sean profesionales/instructores de la unidad de apoyo, como el propio alumno/a implicado/a, profesores y familiares cercanos al escolar. Es importante también tratar estos casos de manera preventiva, en edades tempranas y antes de que las dificultades sean mayores, ya que, si no se trabajan de forma temprana, estas dificultades empeoran con la edad. Por ello es crucial intervenir lo más pronto posible, además de continuar con el proceso de intervención el tiempo que requiera, ya que es algo lento y los familiares deben entender que este esfuerzo debe ser continuado y no se debe abandonar ni dejar “para más adelante” o “para cuando sea más mayor”. El mal rendimiento en clase, junto con los síntomas de ansiedad y depresión que puedan acarrear estos problemas, solo pueden hacer un efecto de “bola de nieve” si se le quita la importancia y se va dejando apartado.

6. REFERENCIAS

- American Psychological Association [APA] (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Benedet, M. J. (2013). *Cuando la “Dislexia” no es Dislexia. Un acercamiento desde la neurociencia cognitiva*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial [CEPE].
- Carrillo, M. S., & Marín, J. (1997). *PEL. Prueba de Eficiencia Lectora*. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE).
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Davis, T. E., Nida, R. E., Zlomke, K. R., & Nebel-Schwalm, M. S. (2009). Health-related quality of life in college undergraduates with learning disabilities: The mediational roles of anxiety and sadness. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(3), 228-234. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9110-4>
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- De Sixte, R. (2017). Capítulo 5. Una herramienta para motivar: la mediación cálida. En *Comprensión y aprendizaje a través del discurso. Procesos, competencias y aplicaciones* (pp. 65-83). LEED. <https://doi.org/10.22402/j.rdiipycs.unam.3.0.2017.127.65-83>

- De Sixte, R. (2018). Motivación y aprendizaje en el aula. *En Claves para la práctica de la psicología educativa* (pp. 89-112). Paraninfo.
- De Sixte, R., & Rueda, M. I. (2012). Relevancia de las mediaciones frías y cálidas en el asesoramiento a padres de niños con dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura (DALE). *21st Congress on Learning Disabilities*.
- Fernández, M. (2021). Casi la mitad de los niños españoles han tenido dificultades de aprendizaje en el último año, según un estudio. *Europapress*. <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-casi-mitad-ninos-espanoles-tenido-dificultades-aprendizaje-ultimo-ano-estudio-20211130010050.html>
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45–60. <https://doi.org/10.1016/J.CPR.2018.09.002>
- Gatell, A. (2022). Trastorno específico del aprendizaje. *Pediatría Integral*, 26(1), 21-33.
- Gellert, A. S., & Elbro, C. (2015). Does a dynamic test of phonological awareness predict early reading difficulties?: A longitudinal study from kindergarten through Grade 1. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 227–237. <https://doi.org/10.1177/0022219415609185>
- Giovagnoli, S., Mandolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E., & Benassi, M. (2020). Internalizing symptoms in developmental dyslexia: A comparison between primary and secondary school. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00461>
- González, A. D., Rodríguez, A., & Hernández, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539.
- International Dyslexia Association (2002). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., & Hannok, W. (2013). Internalizing problems of adults with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 317–327. <https://doi.org/10.1177/0022219411422260>
- Lindeblad, E., Svensson, I., & Gustafson, S. (2016). Self-concepts and psychological well-being assessed by Beck Youth Inventory among pupils with reading difficulties. *Reading Psychology*, 37(3), 449–469. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1060092>
- Lundberg, I., & Høien, T. (1991). Initial enabling knowledge and skills in reading acquisition: Print awareness and phonological segmentation. En Sawyer, D.J., Fox, B.J. (Eds.) *Phonological Awareness in Reading* (pp. 73-95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3010-6_3
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Mirales, L., & Carrera, R. (s.f.). *Los 3 tipos de dislexia evolutiva*. Orientación psicológica. <https://orientacionpsicologica.es/subtipos-de-dislexia/>
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. In *World Journal of Pediatrics*, 5(4), 255–264. <https://doi.org/10.1007/s12519-009-0049-7>
- Petersen, D. B., Allen, M. M., & Spencer, T. D. (2016). Predicting reading difficulty in first grade using dynamic assessment of decoding in early kindergarten: A large-scale longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 200–215. <https://doi.org/10.1177/0022219414538518>

- Piers, E., & Harris, D. B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Roa, A. (2013). La educación emocional, autoconcepto y autoestima importancia en la infancia. *EDETANIA*, 44, 241–257.
- Rueda, M. I. (2013). La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional. *Aula Abierta*, 41(1), 27-38.
- Rueda, M. I., & Medina, S. L. (2018). El papel de la conciencia morfológica en la explicación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 702-732.
- Rueda, M. I., Sánchez, G., & López, J. (2017). *Adquisición de competencias profesionales de evaluación en el ámbito de la psicología educativa/escolar*. Universidad de Salamanca.
- Sainio, P., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2021). Adolescents' academic emotions and academic achievement across the transition to lower secondary school: The role of learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 385–403. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705900>
- Spector, J. E. (1992). Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 353-363.
- Spence, S. H. (1997). *SCAS. Spence Children's Anxiety Scale*. Journal of Anxiety Disorders.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.
- Temple, E., Deutsch, G. K., Poldrack, R. A., Miller, S. L., Tallal, P., Merzenich, M. M., & Gabrieli, J. D. E. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. *PNAS*, 100(5), 2860-2865. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0030098100
- The University of Texas Permian Basin (s.f.). *The importance of early detection of dyslexia*. <https://online.utpb.edu/about-us/articles/education/the-importance-of-early-detection-of-dyslexia/>
- Toro, J., & Cervera, M. (2000). *TALE. Test de análisis de lectoescritura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds. and Trans.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard. University Press.
- Wilson, A. M., Deri Armstrong, C., Furrie, A., & Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/0022219408326216>
- Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Dyslexia impact on self-esteem, socioemotional behavior, and anxiety during the schooling period. *Psicología Educativa*, 26(2), 175–183. <https://doi.org/10.5093/PSED2020A4>

7. ANEXOS

Anexo 1. Hoja de registro de ayudas cálidas presentadas a lo largo del proceso de intervención (I = Instructor; D = escolar).

Estado motivacional a facilitar	Cómo se aplica	Transcripción de la ayuda	Estado suscitado
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	Afinidad	I: ¿Lo entiendes? D: Sí.	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de un contexto de afinidad - Asegurarnos de que la escolar sigue la explicación - Seguimiento
	Autonomía	¹ I: Ahora hazlo tú D., que lo estás haciendo muy bien. --- ² I: Entonces no te vamos a ayudar mucho, porque como lo haces tan bien... A ver si eres capaz de hacerlo solita. Pero si no, no te preocupes que nosotros estamos aquí.	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitirle a la escolar de que puede hacerlo sin ayuda - Generar sentimiento de que es capaz de hacerlo sola
	Novedad	I: Hoy vamos a hacer algo nuevo, una cosa distinta a lo que hemos hecho otros días.	<ul style="list-style-type: none"> - Captar la atención de la escolar - Que se haga una idea de que lo que daremos es algo diferente - Control del aburrimiento
	Realidad / Utilidad	I: Y lo mejor de esto D, es que esto luego lo vas a poder utilizar en el cole; cuando vayas a leer una palabra o a escribir hay que utilizar estos trucos.	<ul style="list-style-type: none"> - Que la niña entienda para qué le puede servir lo que está aprendiendo en su día a día
	Curiosidad	¹ I: Y otra cosa que hemos visto es que a veces juntamos palabras que tienen que ir separadas. No sé si eso te pasa.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer más acerca de otras posibles dificultades - Sirve también a modo de que la niña sea consciente

		<p>D: Algunas veces</p> <p>---</p> <p>²I: ¿Crees que te puede ayudar pensar en cuántas palabras tiene una frase? ¿Te pasa eso a veces de juntar las palabras?</p> <p>D: Muy pocas, pero a veces.</p>	<p>del problema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer su opinión respecto a la tarea o a la situación
	Desarrollo óptimo	<p>I: Entonces, las frases verás que serán un poquito más difíciles, pero seguro que vas a hacerlas bien, ¡que hasta ahora las has estado haciendo genial!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plantear dificultad de la tarea - Predisponer a un estado de alerta y que esté preparada - Transmitir confianza y seguridad - Habiéndole advertido antes, si consigue hacerlo bien genera una gran satisfacción y motivación
	Desarrollo de competencia	<p>I: ¡Bueno D! ¡Increíble, eh! ¡Todas estas palabras leídas sin ningún error! Muy bien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Al actuar con sorpresa frente a la resolución positiva del desafío, se incrementa su valor motivacional
CREENCIAS	Competencia	<p>I: Sí, sí, justo eso. Lo acabas de decir. Está bien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante valoraciones retrospectivas, confirmar que lo ha hecho/dicho bien
	Expectativas de competencia	<p>I: Vamos a escribir una frase, a ver si tú sola, sin contar las palabras ni nada, puedes escribirla bien. Que yo estoy seguro que sí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir seguridad y confianza - Generar sentimiento de que puede hacerlo
	Expectativas de control	<p>I: ¿Y cómo crees que podrías mejorar? Por ejemplo en leer.</p> <p>D: Leyendo más.</p> <p>I: Y ¿cuánto lees?</p> <p>D: Todas las noches.</p> <p>I: ¡Bueno! ¡Entonces eso no se puede mejorar! Eso no, otra cosa. Qué crees que podrías mejorar de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir opiniones - Conseguimos que la escolar piense en el problema y en cómo ella misma puede remediarlo - Gestionar las metas u objetivos

		tu lectura. ¿Podríamos leer un poquito más deprisa? ¿Tú crees? Sí, ¿no? Es una de las cosas que vamos a hacer.	
	Expectativas de éxito	¹ I: No te preocupes porque lo vamos a hacer juntos. --- ¹ I: Si te parece, yo leo un cachito del cuento y luego tú lees el siguiente, así lo vamos haciendo los dos, ¿te parece?	<ul style="list-style-type: none"> - Generar un vínculo y confianza en el otro - Transmitir seguridad - Tranquilizar y hacerle ver a la niña que estamos ahí para ayudarla
METAS	Por comparación con uno mismo (Aprendizaje)	I: ¿Te acuerdas lo que nos contaste el otro día? ¿Qué estuvimos trabajando? D: No sé I: ¿De nada? O algo, lo que te suene D: Leer... Escribir... I: Muy bien, ¿y para qué hacíamos eso? Queríamos que consigueses [...]	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar la meta - Recapitulación con lo acordado - La escolar compara su propio progreso
	Por comparación con los demás (Ejecución)	I: Si quieres, lo leo yo primero y te fijas en cómo lo leo y luego lo vuelves a leer tú, entonando bien y con lo que hemos visto D: Vale	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar la meta - Captar la atención y comentar el plan de trabajo - La escolar compara su desarrollo con el de los demás (en este caso, el instructor)
COMPROMISO	Compartir o consensuar la meta	¹ I: ¿Te parece entonces? ¿Crees que lo podemos conseguir? --- ² I: Eso hemos visto que lo puedes mejorar, ¿tú crees que lo puedes mejorar?	<ul style="list-style-type: none"> - Generar un compromiso con la meta propuesta - Conocer la opinión de la niña - Animar a conseguir la meta
	Especificación de	I: [...] Entonces tú nos dices si crees que te estamos ayudando o	<ul style="list-style-type: none"> - Hacerle sentir a la escolar que siempre está acompañada

	responsabilidad y esfuerzo compartido	no. Que aquí trabajamos juntos, somos un equipo.	<ul style="list-style-type: none"> - Que el triunfo de uno implica el triunfo del otro; lo mismo ocurre con los fracasos - Acordar que somos un equipo, que nos ayudamos mutuamente - Mayor compromiso con la tarea
ESTRATEGIAS VOLITIVAS	Control emocional	<p>¹I: Tranquila, puedes descansar un poquito, que encima hemos escrito mucho.</p> <p>---</p> <p>²I: Lo que sepas, no pasa nada, lo que te suene.</p> <p>---</p> <p>³I: Cómo vas, ¿estás cansada?</p> <p>---</p> <p>⁴I: ¿Tú qué crees, con ‘v’ o con ‘b’? No tienes por qué saberlo, pero por si te suena.</p> <p>---</p> <p>⁵I: Si recordamos lo que hemos estado haciendo estos últimos días. ¿Qué crees que vamos a hacer hoy?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contención de emociones negativas (e.j.: insatisfacción) - Normalización - Brinda oportunidad para mostrar competencia
FEEDBACKS	Competencia	<p>(explicando algunas reglas ortográficas de la ‘rr’)</p> <p>D: Esa me la sé.</p> <p>I: ¿Ah, sí? ¡Qué bien! Entonces, esto lo tienes dominado ya. ¿Y sabes alguna otra más?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Genera sentimientos de competencia frente a una tarea complicada que se ha entendido o que se sabía de antes
	Autoeficacia	<p>¹I: ¡Muy bien D!</p> <p>---</p> <p>²I: ¡Qué bien lo has hecho!</p> <p>---</p> <p>³I: Venga, que vas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Control motivacional - Aumento de motivación - Mejora de autoconcepto - La niña ve que

	<p>estupendamente.</p> <p>---</p> <p>⁴I: Lo estás haciendo fenomenal.</p> <p>---</p> <p>⁵I: ¡Estupendo campeona!</p> <p>---</p> <p>⁶I: ¡Pero genial, lo has hecho estupendo!</p> <p>---</p> <p>⁷I: La has escrito fenomenal. Y oye, tienes una letra muy bonita, se entiende muy bien.</p>	<p>verdaderamente puede hacerlo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Premiando verbalmente ‘durante’ y ‘después’ de realizar la tarea se consigue asentar los pasos a realizar en cualquier tarea (refuerzo positivo)
Logro	<p>¹I: ¡Perfecto! Entonces lo tenemos ya, ¿no?</p> <p>---</p> <p>²I: ¡Muy bien D.! Entonces, ya hemos conseguido lo que queríamos, ¿no? ¿Te acuerdas lo que era?</p> <p>D: Escribir bien ... ¿Tres?</p> <p>I: ¡Tres frases, exacto, y lo hemos conseguido!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emociones retrospectivas de haber conseguido lo propuesto - Generar satisfacción - Motiva y anima a continuar con las tareas
Corrección desde el control emocional	<p>¹I: ¿Segura? ¿Leemos lo que está ahí puesto, a ver si es como dices?</p> <p>---</p> <p>²I: Mmmh, parecido, no es eso justo, pero va por ahí.</p> <p>---</p> <p>³I: ¿Crees que está bien? ¿Que no falta nada?</p> <p>D: No</p> <p>I: Y eso que son así superdifíciles que se nos olvida a veces... Mira, la tilde en pájaros.</p> <p>D: Ah, sí. Eso también me pasa</p> <p>I: Bueno, no pasa nada, le pasa a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corregir una idea errónea - Asentar conceptos equivocados que pueda tener la escolar

		mucha gente. Pero eso lo corregiremos poquito a poco.	
	Corrección regulativa	I: Claro, eso son sílabas, ¿no? Yo lo que te pido aquí son sonidos. D: ¡Ah! Vale. Entonces [...]	- No se invalida la opción del todo, se guía para que la niña por sí sola pueda responder correctamente
ATRIBUCIONES	Explicaciones compartidas en torno a una acción o evento vinculado a la tarea	¹ I: [...] También hemos visto que en algunas palabras, por ejemplo “corona”, repetíamos la palabra, como “cor-coroo-coronn-”, ¡pero que eso nos pasa a todos! Porque hay algunas que son tan difíciles que nos cuestan. Entonces, vamos a intentar que nos salga así de golpe “corona” [...] --- ² I: Por ejemplo aquí... Hemos puesto “delos”. Entonces vamos a trabajar para poder separar bien todas las palabras que tiene una frase, no juntarlas ni separarlas y viendo cuántas palabras tenemos que escribir y fijarnos en lo que escribimos, [...].	- Repasar el error - Planificar; establecer meta de corrección del error
ABIERTA	Proximidad de logro	D: Se me cansa la mano I: Se te cansa, ¿verdad? Pobre. No te preocupes, ya nos queda poco. Mira, solo este cachito de aquí y terminamos.	- Transmitir tranquilidad de que la tarea terminará pronto - Dar ánimos para mantener la atención en la tarea - Se consigue que se dé un “último empujón”

Tabla 1. Resultados de la escolar en la escala de Autoconcepto (Piers-Harris): evaluación inicial.

HOJA DE RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: [REDACTED] CURSO: 3º P. FECHA: 15/12/2012

P.D. Puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección).
P.C. Puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente; la Puntuación centil 35 indicaría que el alum/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima).

DIMENSIONES	P.D.	P.C.
Conductual	16	60
Intelectual	13	25
Físico	10	40
Ansiedad	9	35
Popularidad	12	90
Felicidad-Satisfacción	9	70
Autoconcepto global	69	65

Tabla 2. Resultados de la escolar en la escala de Autoconcepto (Piers-Harris): evaluación final.

HOJA DE RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: [REDACTED] CURSO: 3º p... FECHA: 04/05/23

P.D. Puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección).
P.C. Puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente: la Puntuación centil 35 indicaría que el alum/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima).

DIMENSIONES	P.D.	P.C.
Conductual	15	50
Intelectual	13	25
Físico	10	40
Ansiedad	9	35
Popularidad	12	90
Felicidad-Satisfacción	9	70
Autoconcepto global	68	65

Tabla 3. Resultados de pruebas evaluativas de lecto-escritura y sus principales resultados encontrados.

PRUEBAS		EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
TALE	<i>Lectura de palabras</i>	Errores (nivel según el baremo)	21 (I)	Errores (nivel según el baremo)	21 (I)
		Tiempo (nivel según el baremo)	2'12'' (I)	Tiempo (nivel según el baremo)	1'55'' (II)
	<i>Dictado (escritura)</i>	Errores (nivel según el baremo)	36 (< III)	Errores (nivel según el baremo)	26 (< III)
		Tiempo (nivel según el baremo)	5'32'' (III)	Tiempo (nivel según el baremo)	7'09'' (< III)
PEL	Ítems correctos	9	Ítems correctos	18	
	Total contestados (3 min.)	11	Total contestados (3 min.)	22	
Silabas	Ítems correctos	37	Ítems correctos	43	
	Total contestados (5 min.)	41	Total contestados (5 min.)	50	
Fonos	Ítems correctos	21	Ítems correctos	36	
	Total contestados (5 min.)	25	Total contestados (5 min.)	38	
RAN	<i>Colores</i>	Ítems correctos	28	Ítems correctos	28
		Tiempo	25''73''''	Tiempo	22''86''''
	<i>Números</i>	Ítems correctos	28	Ítems correctos	28
		Tiempo	16''64''''	Tiempo	21''34''''
RAVEN	Puntuación Total = 27 Percentil = 50				

Nota: Las puntuaciones del TALE se clasifican según la media por curso escolar, siendo el nivel I – 1º una media para primerio de primaria, el nivel II – 2º de primaria, ... hasta llegar al nivel IV – 4º de primaria.

Anexo 2. Resultados de la escolar en la prueba PROLEC-R: evaluación inicial.

R.13.567

PS/T 372 PRO CUB

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: [REDACTED]

Edad: 8 Curso: 3º P. Sexo: V (M) Fecha: 01/12/2022

RESUMEN DE PUNTUACIONES

ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			PD	DD	D N	
NL	Nombre de letras	(NL-P / NL-V) x 100	95	N	. . .	
ID	Igual - Diferente	(ID-P / ID-V) x 100	12,17	D	. . .	
LP	Lectura de palabras	(LP-P / LP-V) x 100	26,21	DD	. . .	
LS	Lectura de pseudopalabras	(LS-P / LS-V) x 100	19,82	D	. . .	
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	16	N	. . .	
SP	Signos de puntuación	(SP-P / SP-V) x 100	3,31	DD	. . .	
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)	16	N	. . .	
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)	12	N	. . .	
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	2	D	. . .	

ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			
			PD	DD	D ? N	N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)	17	??	. . .	
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)	19	N	. . .	
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	27	DD	. . .	
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	22	DD	. . .	
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)	4	DD	. . .	

ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA					
			PD	ML	L	N	R	MR
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)	20	N	. . .			
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)	15	L	. . .			
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	103	ML	. . .			
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	111	L	. . .			
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)	121	ML	. . .			

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ??: Dudas
ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto

Autores: F. Cuatrecasas, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arribas

Anexo 3. Resultados de la escolar en la prueba PROLEC-R: evaluación final.

PS/T 372 PRO CUE

R.13-567

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: XXXXXXXXXX

Edad: 8 Curso: 3º pr. Sexo: V (M) Fecha: 04 / 05 / 2023

RESUMEN DE PUNTUACIONES

ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA	HABILIDAD LECTORA
NL	Nombre de letras	(NL-P / NL-V) x 100	74	N	
ID	Igual - Diferente	(ID-P / ID-V) x 100	19	N	
LP	Lectura de palabras	(LP-P / LP-V) x 100	44	D	
LS	Lectura de pseudopalabras	(LS-P / LS-V) x 100	36,6	D	
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	16	N	
SP	Signos de puntuación	(SP-P / SP-V) x 100	10,6	D	
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)	16	N	
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)	11	N	
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	3	N	

ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)	17	¿?
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)	-20	N
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	33	DD
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	34	¿?
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)	10	N

ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD	CATEGORÍA
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)	23	N
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)	104	N
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	75	L
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	93	N
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)	94	L

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ¿?: Dudas
ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto

 Autores: F. Cueto, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Annas
Copyright © 2007 by TEA Ediciones, S.A. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.
Printed in Spain. Impreso en España