

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO ACADÉMICO 2025-2026



**Programa de actuación específico para fortalecer
la autoestima académica en alumnado con
dificultades de aprendizaje mediante la
psicomotricidad y el aprendizaje socioemocional**

Titulación de Postgrado: Máster Universitario en Psicopedagogía

Autor/a: Cristina Díaz Nasta

Director/a: María Elena Gállegos de las Heras

Modalidad: TFM de Programa de Intervención

Fecha de presentación: Lunes 8 de Junio de 2026

Curso 2025/2026

índice

1. Resumen y Abstract	4
2. Introducción.....	6
3. Justificación del programa de actuación.....	9
3.1 Justificación teórica.....	9
3.1.1 Dificultades específicas de aprendizaje y autoestima académica	9
3.1.2 El método BAPNE y la estimulación psicomotriz	11
3.1.3 Aprendizaje socioemocional en Educación Primaria y autoestima	13
3.1.4 Relación entre competencia motriz, autoestima y bienestar socioemocional	16
3.2 Marco Normativo.....	18
3.2.1 Legislación Estatal.....	18
3.2.2 Legislación autonómica - Cataluña.....	19
4. Contextualización del centro educativo.....	20
4.1 Descripción del entorno sociocultural y geográfico.	20
4.2 Identidad del centro y su proyecto institucional.....	21
4.3 Principios educativos y valores	22
4.4 Estructura y cultura de atención a la diversidad.....	23
4.5 Características del alumnado de 3º y 4º de Primaria.	24
5. Plan de actuación específico	25
5.1 Objetivos del programa	25
5.1.1 Objetivo general.....	26
5.1.2 Objetivos específicos	26
5.2 Competencias que se pretenden desarrollar	26
5.3 Detección de necesidades.....	27
5.4 Equipo Profesional Implicado	28
5.5 Preparación y formación previa al equipo de profesores	29
5.6 Metodología.....	30
5.6.1 Estructura Metodológica de las sesiones.....	32
5.7 Medidas de atención a la diversidad	32
5.8 Temporalización del programa	34
5.9 Desarrollo de las sesiones	35
5.10 Evaluación del Programa	42
6. Reflexión Personal	43
7. Aserciones Finales.....	45
8. Referencias Bibliográficas	47

8.1 Referencias legislativas	50
9. Anexos	53
Anexo I: Actividad “El Engranaje Rítmico”, Sesión 8.	53
Anexo II Link Materiales de las sesiones.....	54
Anexo III Cuestionario utilizando la Escala de Autoestima de Rosenberg	56
Anexo IV Diario Personal	57
Anexo V Evaluación Final: Rúbrica de “Observación Psicomotriz y Socioemocional”	58
Anexo VI Consentimiento del Centro Socrates Educa (via mail y formato word)	59
.....	59

1. Resumen y Abstract

Español

Este programa de actuación específico aborda la necesidad de fortalecer la autoestima académica de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. Esta propuesta se fundamenta en la integración estratégica de la psicomotricidad y del aprendizaje socioemocional para mejorar el autoconcepto del estudiante, favorecer su bienestar emocional y potenciar una participación más segura y positiva en el contexto escolar.

En la educación primaria, muchos alumnos experimentan frustración, inseguridad y desmotivación derivadas de las dificultades que enfrentan en el ámbito académico. Por lo tanto, estas experiencias pueden afectar negativamente su percepción de competencia, sus relaciones sociales y su desarrollo emocional. Ante esta realidad, es necesario implementar intervenciones psicopedagógicas que prevengan y atiendan las necesidades académicas, emocionales y sociales del estudiante.

Seguidamente, la psicomotricidad se observa como una herramienta educativa en la que los alumnos pueden expresarse, regularse emocionalmente y construir una imagen positiva de sí mismos a través del movimiento y la interacción con el entorno. Del mismo modo, al implementar el aprendizaje socioemocional, se desarrollan competencias relacionadas con la conciencia, la empatía, la autoestima, las habilidades sociales y la resolución de conflictos, lo que contribuye a mejorar el clima del aula y la convivencia escolar.

Ingles

This specific intervention program addresses the need to strengthen academic self-esteem in students with specific learning difficulties. This proposal is based on the strategic integration of psychomotor skills and social-emotional learning to improve students' self-concept, promote their emotional well-being, and foster more confident, positive participation in the school context.

During primary education, many students may experience frustration, insecurity, and demotivation stemming from academic difficulties. These experiences can negatively affect their perception of competence, their social relationships, and their emotional development. Given this reality, it is necessary to implement psychoeducational interventions that prevent and address students' academic, emotional, and social needs.

In this sense, psychomotor skills are presented as an educational tool that promotes body expression, emotional regulation, and the development of a positive self-image through movement and interaction with the environment. Similarly, social-emotional learning fosters skills in awareness, empathy, self-esteem, social skills, and conflict resolution, thereby improving the classroom climate and school coexistence.

2. Introducción

La elección por crear este programa de actuación específico surge de una observación en el contexto escolar, en la que se cuestiona cómo la vulnerabilidad emocional condiciona el rendimiento intelectual de un alumno. En bastantes ocasiones, el sistema educativo prioriza enseñar contenidos curriculares, dejando de lado la dimensión afectiva y corporal del estudiante con dificultades de aprendizaje (Gil-Moreno & Rico-González, 2023). Por lo tanto, esta desconexión entre el cuerpo que siente y la mente que procesa genera una fractura en la identidad del menor, quien termina internalizando el fracaso como una condición inherente a su persona (Wicki & Hurschler Lichtsteiner, 2017). Mi motivación personal nace precisamente de la urgencia de dar prioridad a ese vínculo y de devolver al alumno el protagonismo en su propio proceso evolutivo a través del movimiento.

Asimismo, la elección de este tema se relaciona con la importancia que ha ido adquiriendo el aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo. En los últimos años, diversas investigaciones han evidenciado que el desarrollo de competencias emocionales contribuye positivamente a la mejora de la convivencia, la autorregulación y el rendimiento académico del estudiante (Taylor et al., 2017). Desde este punto, la educación emocional deja de entenderse como un complemento secundario y pasa a considerarse un elemento esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de las distintas etapas de primaria.

Por otro lado, la psicomotricidad es una herramienta importante dentro de las intervenciones educativas, ya que favorece el desarrollo integral del niño mediante el movimiento, la expresión corporal y la interacción con el entorno (Denche-Zamorano et al., 2022). Por lo tanto, los niños pueden expresar sus emociones, superar inseguridades y desarrollar habilidades sociales en un contexto dinámico mediante el cuerpo y los movimientos psicomotrices. El autor Aucouturier (2004) destaca que las experiencias motrices contribuyen

al desarrollo emocional, cognitivo y social del alumnado y, al mismo tiempo, fortalecen la percepción positiva de sí mismos.

Investigaciones recientes señalan que el alumno con dificultades de aprendizaje en el último ciclo de primaria suele presentar niveles más bajos de autoestima académica debido a experiencias repetidas de fracaso, a una baja autoeficacia y a dificultades de adaptación escolar (Alexander-Passe, 2006). Estas situaciones provocan rechazo hacia las tareas escolares, ansiedad ante el aprendizaje e incluso problemas en las relaciones interpersonales. Por este motivo, es fundamental intervenir de forma preventiva y temprana para asegurar la diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y que sus notas no terminen por aislarlo ni por hacerle creer que, por mucho que se esfuerce, nunca va a mejorar.

Desde una perspectiva académica, la base de este trabajo se sustenta en la necesidad de implementar estrategias que trasciendan el refuerzo pedagógico tradicional. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje no ocurre en un vacío cognitivo; está mediado por el bienestar socioemocional y la competencia motriz (Gil-Moreno & Rico-González, 2023). De este mismo modo, “La autoeficacia percibida es el predictor más fiable del éxito académico en entornos de diversidad” (Schunk & DiBenedetto, 2021). Esto quiere decir que, se deben integrar estas dimensiones emocionales, sociales y corporales para permitir la resolución de un escenario educativo en el que la diferencia no se perciba como un déficit, sino como un punto de partida para una intervención integral.

En este sentido, la intervención pretende alejarse de los modelos centrados exclusivamente en el déficit para promover estrategias educativas basadas en las fortalezas, capacidades y potencialidades de cada alumno. Tal como señalan Cefai et al. (2018), los programas educativos orientados al bienestar emocional y a la inclusión favorecen entornos escolares más positivos, participativos y respetuosos con las diferencias individuales.

El objetivo general de este programa es diseñar e implementar un programa de intervención basado en la psicomotricidad y el aprendizaje socioemocional para fortalecer la autoestima académica de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje en primaria, favoreciendo así su bienestar emocional, su participación escolar y su inclusión educativa a lo largo del curso escolar.

Dentro de los objetivos específicos se destacan los siguientes:

1. Desarrollar progresivamente habilidades de conciencia emocional, autorregulación y autoestima académica a través de sesiones sistemáticas distribuidas a lo largo del curso escolar.
2. Favorecer la inclusión educativa y las relaciones positivas entre compañeros en el aula mediante actividades psicomotrices que promuevan la participación de los estudiantes, la empatía y la cooperación.
3. Dotar al profesorado de recursos y poner en valor el impacto en el desarrollo socioemocional del menor.

3. Justificación del programa de actuación

3.1 Justificación teórica

3.1.1 Dificultades específicas de aprendizaje y autoestima académica

Las dificultades específicas de aprendizaje forman parte de las necesidades educativas más frecuentes en los contextos escolares y afectan a procesos relacionados con la lectura, la escritura o el razonamiento matemático, interfiriendo directamente en el rendimiento académico del alumno (Hurschler Lichtsteiner et al., 2023). Sin embargo, no se explican por factores como una discapacidad intelectual, déficits sensoriales u otras condiciones externas, sino por alteraciones específicas de los procesos implicados en el aprendizaje (Raines, 2016). Además, cada alumno presenta características y necesidades diferentes, por lo que resulta necesario desarrollar estrategias educativas adaptadas que contemplen los aspectos emocionales y personales.

Muchos estudios señalan que los estudiantes con DA presentan una mayor vulnerabilidad a experimentar consecuencias emocionales negativas derivadas de experiencias repetidas de fracaso escolar (Konrad et al., 2007). En muchos casos, enfrentarse de forma continuada a tareas que suponen un reto o compararse constantemente con sus compañeros puede afectar a la forma en que estos alumnos se perciben a sí mismos, generando sentimientos de inseguridad, frustración o una menor confianza en sus capacidades (Alexander-Passe, 2006). A esto se añade que las dificultades de aprendizaje siguen estando, en ocasiones, acompañadas de etiquetas o estigmas que pueden influir negativamente en el bienestar emocional, social y académico del alumnado (Pacheco & Berrocal, 2004). Por ejemplo, en un caso específico de la dislexia, las consecuencias no se limitan únicamente a las dificultades en la lectura o la escritura. Muchos estudiantes experimentan situaciones de frustración repetidas derivadas de errores frecuentes, de dificultades para seguir el ritmo del aula o del miedo a equivocarse delante de sus compañeros. Por lo tanto, estas experiencias pueden generar ansiedad escolar,

conductas de evitación ante determinadas tareas y una disminución progresiva de la confianza en sus propias capacidades a una edad temprana (Abdel Moneem et al., 2024).

En este contexto, la autoestima académica se convierte en el motor principal del aprendizaje, ya que valora realmente lo que el alumno hace de sí mismo cuando se enfrenta a un reto en clase. Por lo tanto, esta percepción determina si un estudiante persistirá ante un problema difícil o tirará la toalla por falta de motivación. Del mismo modo, tener una autoestima baja durante los primeros años escolares suele desembocar en un rendimiento pobre y en una visión muy pesimista de lo que uno es capaz de lograr (Bandura, 1997). Por eso, trabajar esta dimensión es una necesidad básica que se debe tener en cuenta en los colegios para que los alumnos con estas dificultades de aprendizaje puedan romper ese círculo de frustración y empezar a verse como personas competentes y valiosas.

Hay algo muy importante que se debe tener en cuenta: la autoestima no es un rasgo con el que se nace y que ya no se puede cambiar. En realidad es un mapa interno que el niño va construyendo de forma activa a partir de las experiencias, los éxitos y las frustraciones que vive a diario dentro del centro educativo (Pacheco & Berrocal, 2004). En el contexto de la educación primaria, este componente del autoconcepto determina directamente la predisposición del estudiante hacia sus estudios y su capacidad para tolerar el error (Castro, 2015). Por ejemplo, cuando un alumno se siente valorado por sus profesores y percibe que sus aportaciones son tomadas en cuenta por sus compañeros de clase, desarrolla una sensación de seguridad y, como resultado, actúa como un escudo frente al estrés escolar. Por el contrario, si el alumno interioriza que no es capaz de cumplir con las exigencias del colegio, su motivación intrínseca cae en picado, lo que genera dinámicas de aislamiento y, probablemente, miedo a participar en las actividades cotidianas.

Sin embargo, diversas investigaciones han señalado que la autoestima puede fortalecerse mediante experiencias positivas de participación, apoyo emocional y reconocimiento personal. Cuando un alumno dispone de espacios en los que se valoran sus avances, capacidades y esfuerzo, aumenta progresivamente la confianza en sí mismo y la percepción de competencia. Por ello, es fundamental poder diseñar propuestas que no permitan intervenir en las variables emocionales vinculadas al aprendizaje y al bienestar del alumno.

Por otro lado, las investigaciones recientes en educación coinciden en algo: no podemos separar lo que un niño siente de lo que hace con su cuerpo (Sarrionandia & Mikolajczak, 2015). El aprendizaje se construye al combinar lo que pensamos, lo que sentimos y cómo nos movemos. Por eso, si solo nos centramos en que un alumno con dificultades de aprendizaje (como la dislexia) mejore en sus notas, nos estamos quedando a medias. Por este motivo, el apoyo socioemocional es la pieza que falta para reducir la ansiedad y para que el niño vuelva a confiar en sí mismo (Abdel Moneem et al., 2024).

Este enfoque se complementa al incorporar la psicomotricidad. Lopes et al. (2022), mencionan que la competencia motriz es un predictor directo de la autoestima durante la infancia. Es decir, cuando un niño se siente físicamente hábil, su percepción de su valor personal aumenta. Al mismo tiempo, se puede conectar con propuestas como el método BAPNE, que utiliza el ritmo y el movimiento para estimular el cuerpo, las funciones ejecutivas y la parte emocional (Marcuzzi & Romero-Naranjo, 2017). Como resultado, se crea una base sólida a través de su cuerpo para que su trayectoria académica en el futuro sea sana.

3.1.2 El método BAPNE y la estimulación psicomotriz

Debemos partir de la base de que un niño en las primeras etapas de primaria no aprende solo con la mente, sino que es un proceso que empieza en el cuerpo. Antes de que el cerebro pueda procesar una suma o una letra, necesita que el sistema sensorial y el motor estén activos

y coordinados. Por lo tanto, el método BAPNE aprovecha esta realidad mediante la percusión corporal y el ritmo para unir la parte cognitiva con la emocional. Tal como explican Marcuzzi y Romero-Naranjo (2017), esta metodología busca que el niño use el ritmo para “despertar” funciones ejecutivas, como la atención, lo cual es fundamental para quienes tienen dificultades de aprendizaje.

La base de este enfoque radica en que el movimiento coordinado obliga al cerebro a trabajar de forma conjunta. Cuando un alumno sigue una secuencia de pasos y palmadas, está entrenando su memoria de trabajo y su capacidad de concentración sin darse cuenta. Según estudios, este tipo de ejercicios ayuda a los niños a controlar mejor sus impulsos (Diamond, 2013). Para un alumno que suele frustrarse con los libros, lograr dominar un ritmo que puede resultar complejo le da una sensación de éxito que rara vez experimenta en las tareas tradicionales que a veces involucran papel y lápiz.

Además, el componente emocional es inseparable de esta práctica. Al realizar percusión corporal en grupo, se crea un ambiente de confianza en el que el error no se percibe como un castigo. De acuerdo con Romero-Naranjo (2017), las intervenciones que mezclan lo físico con lo afectivo son las mejores para bajar los niveles de ansiedad y mejorar la autoestima hacia uno mismo. En el método BAPNE, si un niño se equivoca en un paso, simplemente se ríe y sigue el ritmo del grupo, lo que ayuda a que empiece a ver sus fallos académicos con menos miedo y más seguridad, fortaleciendo poco a poco su autoestima.

A su vez, existe una relación muy fuerte entre el ritmo, la capacidad de leer y de escribir. Varios estudios han demostrado que el ritmo musical y la conciencia fonológica van de la mano. Esto quiere decir que mejorar la competencia motriz influye directamente en cómo el niño se valora a sí mismo. Por ejemplo, si un alumno se siente capaz de coordinar su cuerpo, esa sensación de “yo puedo” se traslada a su identidad como estudiante. Por lo que, al sentirse

físicamente capaces, es para muchos niños el primer paso para sentirse intelectualmente capaces.

Por otro lado, la percusión corporal fomenta el sentido de pertenencia, algo que el autor Raines (2016) considera fundamental para los niños con necesidades especiales. Al tocar todos a la vez, el alumno con dificultades deja de ser “el que va más lento” y se convierte en una parte necesaria del ritmo del grupo. De esta manera, la experiencia hace que el alumno no se limite a definirse por sus notas, sino por su capacidad de conectar y aportar algo valioso a sus compañeros a través del movimiento y, al mismo tiempo, mejora su autoconcepto.

Es importante mencionar que, desde la perspectiva del desarrollo cerebral, el uso del cuerpo mediante el método BAPNE favorece una mejor comunicación entre ambos hemisferios. Esta estimulación prepara el terreno para que procesos más difíciles, como comprender un texto o resolver un problema, fluyan con menos esfuerzo. Es como si el movimiento preparara el cerebro para estar más abierto y menos bloqueado ante la información nueva, lo que beneficia enormemente al alumno con dificultades específicas (Marcuzzi y Romero-Naranjo, 2017).

3.1.3 Aprendizaje socioemocional en Educación Primaria y autoestima

Actualmente, en el contexto educativo, existe una mayor conciencia sobre la necesidad de atender el bienestar emocional, académico y social. Durante muchos años, la escuela se centró principalmente en priorizar el rendimiento académico, dejando en segundo plano aspectos relacionados con las emociones, las relaciones interpersonales y la gestión de conflictos. Sin embargo, diversas investigaciones han demostrado que variables como la autoestima, la motivación, la seguridad emocional o el sentimiento de pertenencia influyen directamente en la manera en que los estudiantes aprenden y participan en el aula (Elias, 2019).

El aprendizaje socioemocional nace precisamente con el objetivo de desarrollar competencias que ayuden al alumno a comprender sus emociones, a relacionarse de manera positiva con los demás y a afrontar situaciones de dificultad de forma más adaptativa. Este enfoque incluye habilidades como reconocer emociones, controlar impulsos, resolver conflictos, pedir ayuda, expresar necesidades o trabajar (Elias, 2019). Y a pesar de que estas capacidades puedan parecer aspectos cotidianos, tienen una influencia importante en la convivencia escolar y en la percepción que el alumno construye de sí mismo.

Como señala Raines (2016), el alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje sufre con frecuencia una fuerte estigmatización en el entorno escolar, lo que perjudica directamente sus relaciones con los demás y provoca una tendencia a desconectarse del colegio. Al no verse reflejados en el estándar de rendimiento del aula, muchos niños comienzan a interiorizar que no forman parte del grupo y, como consecuencia, desarrollan conductas de aislamiento o de rechazo. Por lo tanto, el papel del aprendizaje emocional actúa como un amortiguador pedagógico, ofreciendo estrategias de autoconocimiento que permiten comprender que cada ritmo de aprendizaje es diferente y no define el valor personal ni limita la capacidad de aportar argumentos o ideas valiosas al grupo o a la clase.

Uno de los principales problemas emocionales derivados de las dificultades de aprendizaje poco atendidas es la aparición de cuadros de ansiedad académica. Ante estar expuestos a tareas diarias que implican hacer redacciones escritas u orales, los estudiantes desarrollan una respuesta de estrés anticipado. Según las investigaciones (Coelho et al., 2023), las intervenciones estructuradas basadas en el apoyo socioemocional tienen un impacto directo y reducen los niveles de ansiedad. Cuando un programa prepara al alumno con herramientas para la autorregulación y la expresión emocional, la energía que antes se consumía en la gestión de la angustia y el miedo al fracaso se libera, lo que permite que las funciones ejecutivas del

cerebro se enfoquen en el procesamiento de la información académica que van adquiriendo en clase.

Asimismo, el aprendizaje socioemocional tiene una función preventiva, ya que, al trabajar en ello desde una edad temprana, como la infancia, impide que las percepciones negativas sobre uno mismo se consoliden y se conviertan en rasgos estables del autoconcepto en etapas posteriores de la adolescencia.

Según la investigación de Orth y Robins (2022), la autovaloración en las etapas escolares tempranas es moldeable y depende en gran medida de los mensajes verbales y no verbales transmitidos por los adultos de referencia y por el grupo de iguales. Si las interacciones diarias en la escuela se centran exclusivamente en señalar los fallos curriculares o en comparar los ritmos de aprendizaje, el niño termina por asumir que su valor como persona está ligado únicamente a sus calificaciones (Donahue-Keegan, 2019). Como consecuencia, desgasta silenciosamente su bienestar emocional, lo que provoca que el alumno se perciba como incompetente y destruye su confianza en sus habilidades sociales (Durlak et al., 2011).

Por lo tanto, para revertir esta situación de vulnerabilidad emocional, la escuela tiene la obligación de ofrecer canales alternativos en los que los alumnos puedan experimentar una percepción positiva de autoeficacia, sin que su nivel académico sea la base de su imagen. Por lo tanto, un estudio realizado por Gutiérrez (2017) demostró que al implementar actividades basadas en el movimiento corporal, la cooperación y el desarrollo emocional, se mejora la autoestima, ya que el menor descubre lo que puede lograr con su cuerpo y se siente más seguro de sí mismo (Gil-Moreno & Rico-González, 2023). Como resultado, le permite reconstruir su identidad escolar desde una perspectiva mucho más positiva, segura y llena de capacidades (Gutiérrez, 2017).

3.1.4 Relación entre competencia motriz, autoestima y bienestar socioemocional

A menudo, cuando se habla de dificultades de aprendizaje en el entorno escolar, se tiende a poner el foco de manera casi exclusiva en los procesos cognitivos y lingüísticos, ignorando que el niño experimenta el colegio como un todo donde su cuerpo juega un papel importante. La competencia motriz, la cual es entendida como la capacidad de un individuo para realizar diversas acciones motoras de forma coordinada, mantiene un vínculo directo y bidireccional con la salud emocional y psicológica del alumno (Matias et al., 2023). Por ejemplo, un niño que se siente torpe o incapaz en sus movimientos puede experimentar mucha frustración en las clases de Educación Física; sorprendentemente, esa sensación de ineficiencia se traslada a las actividades de clase, lo que, en consecuencia, afecta su bienestar general y deteriora su seguridad en sus propias capacidades intelectuales.

La relación entre la habilidad motriz y la autoestima es más intensa de lo que parece, ya que Lopes et al. (2022) señalan que los niños que muestran una mayor competencia motriz suelen desarrollar también una percepción más positiva de sí mismos y una mayor confianza en sus capacidades. Esto puede observarse en situaciones muy cotidianas dentro del entorno escolar, ya sea al participar con seguridad en juegos grupales, al coordinar movimientos durante una actividad física o al sentirse capaz de completar un circuito motor; son experiencias que influyen directamente en cómo el alumnado se percibe a sí mismo.

Cuando un niño siente que puede desenvolverse con éxito en este tipo de actividades, empieza a construir una sensación de seguridad y competencia personal que va más allá del ámbito físico (Sarrionandia & Mikolajczak, 2015). Poco a poco, esa confianza puede influir en otros espacios del colegio, lo que favorece una actitud más participativa, una mayor disposición para asumir nuevas tareas y una menor inseguridad al cometer un error.

Por el contrario, cuando las dificultades que están relacionadas con la coordinación motriz no reciben el apoyo a tiempo o adecuado, pueden terminar afectando al rendimiento

académico y al bienestar emocional. Boyle (2007) señala que muchos estudiantes de primaria con dificultades de aprendizaje presentan problemas de coordinación que interfieren en tareas tan habituales como escribir, recortar, mantener el ritmo de la copia o realizar actividades que requieren precisión motriz. Aunque pueden parecer pequeñas o sencillas dentro de la rutina escolar, para muchos niños acaban convirtiéndose en situaciones de frustración constantes.

Por ejemplo, algunas actividades dentro del aula, sin darnos cuenta, pueden generar inseguridad y desmotivación, ya sea que el alumno tarde más tiempo en copiar ejercicios de la pizarra, o se canse rápidamente al escribir o sienta que su letra nunca “queda bien”. Mientras otros compañeros terminan las tareas con mayor facilidad, los alumnos con dificultades de aprendizaje suelen necesitar más tiempo y esfuerzo para alcanzar el mismo resultado, lo que a menudo puede provocar sentimientos de incapacidad o comparaciones negativas consigo mismos. Con el paso del tiempo, estas experiencias pueden influir directamente en la autoestima académica del alumno y en la forma en que afronta nuevas tareas escolares (Denche-Zamorano et al., 2022).

Para romper este círculo vicioso, es vital diseñar e implementar un programa específico que aborde la motricidad desde una perspectiva inclusiva y positiva. Como mencionó el autor Boyle (2007) tras realizar un programa de habilidades motoras, los resultados mostraron una mayor mejora en la coordinación gruesa, en la velocidad de la escritura y, sobre todo, un cambio notable en la actitud y la autovaloración del alumno con dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, al verse capaces de superar un reto físico que antes les resultaba inalcanzable, aumenta la percepción de competencia de los niños, lo que, a su vez, repercute directamente en el estado de ánimo y en la actitud hacia las actividades en clase.

3.2 Marco Normativo

3.2.1 Legislación Estatal

La propuesta de intervención se basa en el marco legislativo vigente, tanto a nivel estatal como autonómico, que establece el derecho del alumno a recibir una educación inclusiva, equitativa y adaptada a sus necesidades personales, emocionales y educativas (UNESCO, 2017). Al mismo tiempo, la normativa vigente se enfoca específicamente en la atención a la diversidad, el bienestar emocional y el desarrollo integral del alumno, aspectos que se alinean con los objetivos de este programa de intervención (UNESCO, 2017).

A nivel estatal, la principal referencia normativa es la Ley Orgánica 3/2020. Por lo tanto, esta ley refuerza los principios de la inclusión educativa, la igualdad de oportunidades y la atención personalizada y, como resultado, promueve una educación centrada en el desarrollo individual del alumno (Agencia Estatal, 2020). Asimismo, la LOMLOE menciona lo importante que es promover las competencias relacionadas con el desarrollo emocional, social y personal, entendiendo el aprendizaje desde una perspectiva global y competencial. En su artículo 71, la LOMLOE clasifica al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) dentro de la categoría de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE), señalando que las administraciones deben asegurar los recursos necesarios para que este grupo alcance el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales (Ministerio de Educación, 2026).

En relación con la etapa de Educación Primaria, el marco estatal se concreta mediante el Real Decreto 157/2022, que establece un currículo en el que las competencias se basan en el bienestar emocional, la inclusión y la participación activa en el proceso educativo. Al mismo tiempo, destaca que la evaluación de este alumno debe enfocarse desde una mirada global, continua y formativa, priorizando metodologías alternativas antes que la penalización por sus dificultades en el lenguaje escrito o en la organización.

3.2.2 Legislación autonómica - Cataluña

Enfocándonos en Cataluña, este marco inclusivo se concreta mediante una normativa propia y bien definida. La referencia principal es el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, sobre la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Este decreto es clave, ya que establece que todos los alumnos tienen derecho a recibir una educación de calidad dentro de la clase a través de medidas universales, adicionales o intensivas. Por ello, esta propuesta se alinea directamente con las medidas adicionales de apoyo, ya que busca flexibilizar la respuesta educativa mediante la psicomotricidad como metodología diversificada. Además, el decreto de educación primaria en Cataluña insiste en la necesidad de trabajar de forma transversal las competencias emocionales y el bienestar del menor, entendiendo que el equilibrio afectivo y la autoimagen son requisitos para hacer de ese lugar un lugar mejor dentro del colegio.

De igual forma, no se puede olvidar el papel que las normativas otorgan a la salud mental y la protección del menor dentro del entorno escolar, el cual es un aspecto que conecta con la necesidad de reducir la ansiedad que pueden llegar a sufrir los niños con dificultades de aprendizaje. La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), junto con los protocolos específicos del Departament d'Educació i Formació Professional de la Generalitat de Catalunya, establece que los colegios deben ser entornos seguros que promuevan activamente el buen trato, el respeto a la diversidad y el desarrollo socioemocional (Generalitat de Catalunya, 2021).

Por tanto, esta propuesta de intervención se alinea con los principios establecidos en la legislación educativa, especialmente en relación con la educación inclusiva, la atención a la diversidad, el desarrollo competencial y el bienestar del alumno. El programa pretende dar respuesta a estas orientaciones normativas mediante una intervención centrada en el desarrollo

emocional, social y corporal de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje en el contexto de la educación primaria.

4. Contextualización del centro educativo

4.1 Descripción del entorno sociocultural y geográfico.

El centro educativo seleccionado es el Socrates Educa International School, un colegio de carácter laico, mixto e internacional, ubicado en la provincia de Tarragona (Cataluña). La escuela se sitúa en un área entre los municipios de Salou, Reus y Vilaseca. Esta ubicación se encuentra en el centro de una zona residencial y urbana, de fácil acceso para familias que provienen de diversas localidades de la Costa Dorada y del interior de la provincia.

El nivel socioeconómico y cultural de las familias dentro del colegio se sitúa en rangos medios-altos y altos. El perfil mayoritario de las familias corresponde a parejas profesionales, personal directivo del sector empresarial y de la administración pública, así como familias de origen internacional que se han establecido en la región por motivos laborales o residenciales. El compromiso de las familias con el proceso de sus hijos es muy alto, ya que muestran una participación activa en las juntas o eventos dentro del colegio, demandando al mismo tiempo una formación de alta calidad que junta el rigor académico con el bienestar emocional y el desarrollo de competencias globales.

Desde el punto de vista demográfico, Tarragona y los municipios que la rodean han experimentado un fuerte crecimiento de la población extranjera en la última década, lo que se refleja directamente en las aulas del centro. Lejos de suponer un límite para el aprendizaje, esta realidad se convierte en un motor de socialización que enriquece el currículo oculto y fomenta valores de tolerancia desde la infancia. El centro aprovecha esta condición geográfica y demográfica para tejer redes de colaboración con entidades culturales, deportivas y científicas

de la zona, lo que permite que el aprendizaje vaya más allá del colegio y se conecte de manera directa con las demandas y realidades del entorno comunitario.

4.2 Identidad del centro y su proyecto institucional

Socrates Educa International School tiene una identidad institucional construida sobre la innovación pedagógica, el internacionalismo y los valores de la sociedad catalana. Las instalaciones del centro reflejan de manera más explícita su filosofía, ya que cuentan con espacios abiertos, permeables y sostenibles bajo el concepto de “escuela-jardín”, donde la luz natural, la eficiencia energética y el contacto directo con la naturaleza se manifiestan como elementos fundamentales para el aprendizaje e influyen positivamente en el estado emocional y en la capacidad de concentración del alumno.

El colegio ofrece todas las etapas del sistema educativo, desde la educación infantil hasta el Bachillerato Internacional (IB), lo que garantiza una continuidad metodológica y un seguimiento continuo del desarrollo académico de cada alumno a lo largo de su escolaridad. El idioma vehicular del centro se basa en un modelo plurilingüe equilibrado, en el que el inglés, el catalán y el castellano se integran en las diferentes áreas del conocimiento, incorporando una cuarta lengua en la Secundaria (E.S.O.). Por lo tanto, esta oportunidad de conocimiento abre una ventana a la comprensión de la diversidad y del respeto mutuo entre comunidades a nivel global.

Por otra parte, el colegio utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas que potencian la investigación y el trabajo colaborativo, y como una forma en la que el alumno puede aprender de manera individual. Los espacios comunes, tales como los laboratorios de ciencias, los salones de arte y deportes, están diseñados para permitir a los profesores agrupar al alumnado de diversas maneras en función de los objetivos de cada sesión.

Uno de los rasgos más característicos del centro es la alta proporción de alumnos procedentes de otros países. El alumnado procede de diferentes contextos culturales y lingüísticos y convive con múltiples nacionalidades en el mismo entorno. Por lo tanto, esta diversidad genera un ecosistema multicultural y plurilingüe dentro del propio centro, donde el contacto diario con diferentes realidades lingüísticas y culturales se asume de manera natural.

La etapa de Educación Primaria se centra en el alumnado, que debe participar de manera constante en actividades cooperativas, proyectos interdisciplinarios y dinámicas orientadas al desarrollo de competencias. Por lo tanto, el profesor adopta un papel de guía y acompañante, lo que favorece el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación en los alumnos. Esta metodología busca respetar los diferentes ritmos de aprendizaje que pueden observarse en la clase, haciendo de esta un lugar seguro y flexible para todos y todas los alumnos.

4.3 Principios educativos y valores

El colegio se basa en valores pedagógicos que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo un lugar donde el alumno tiene un rol activo y el profesor adopta un rol de. Al mismo tiempo, promueven la autonomía personal, el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. Del mismo modo, su filosofía sostiene que aprender es una experiencia conjunta que moviliza estructuras cognitivas, afectivas y motrices, por lo que el éxito escolar no puede desvincularse del desarrollo personal.

Los valores se organizan en torno al respeto a la individualidad y la diversidad, asumiendo que cada alumno posee un ritmo de aprendizaje único, intereses específicos y un perfil madurativo propio. Por lo tanto, a través de este enfoque, el colegio busca que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades de partida, encuentren un espacio para desarrollar sus talentos específicos.

En comparación con el modelo competitivo tradicional, la escuela promueve un clima de esfuerzo cooperativo, el aprendizaje entre compañeros y la responsabilidad compartida a la hora de resolver problemas. Los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a valorar las aportaciones de sus compañeros y a descubrir que el éxito conjunto es el resultado del compromiso individual y del apoyo mutuo. Asimismo, el bienestar emocional y la salud se consideran objetivos educativos prioritarios. Por ello, la gestión emocional, la prevención del estrés académico y la construcción de una autoimagen positiva se trabajan de forma constante en todas las materias, día con día.

4.4 Estructura y cultura de atención a la diversidad

Fiel al cumplimiento de la normativa de Cataluña en función de la inclusión, el centro dispone de una estructura coordinada para dar respuesta a las necesidades de apoyo educativo del alumnado. El Departamento de Orientación del centro trabaja de manera constante con los tutores del aula, el equipo directivo y los especialistas externos (como logopedas y psicólogos clínicos), asumiendo un enfoque colaborativo. Este equipo se encarga de coordinar las evaluaciones psicopedagógicas y de supervisar el diseño de los planes de apoyo individualizados.

Esta estructura se complementa con las reuniones periódicas de los equipos docentes, en las que se analiza el progreso de cada estudiante y se presta atención a las variables emocionales y de convivencia. El centro entiende que las dificultades específicas de aprendizaje no deben abordarse únicamente desde una perspectiva clínica, sino también desde la transformación del entorno de aprendizaje.

Siguiendo en este contexto, la atención a la diversidad constituye uno de los pilares fundamentales del funcionamiento del colegio. Por un lado, se encuentra con una realidad multicultural e internacional, lo que implica que la convivencia diaria del alumno resulte más retadora debido a la diversidad de lenguas maternas, culturas, religiones, experiencias previas

y necesidades educativas. Por lo que obliga a desarrollar estrategias que sean inclusivas y capaces de responder de manera abierta a cada necesidad que tiene cada alumno. En las aulas de primaria se pueden encontrar alumnos que requieren apoyos más específicos, dificultades en las relaciones con el aprendizaje de idiomas (especialmente el inglés), dificultades de atención y necesidades emocionales. Por este motivo, el centro cuenta con distintas medidas orientadas a garantizar la participación activa de todos los alumnos en el aula, ya sea con un profesor sombra, un asistente para realizar actividades más individualizadas o con un aula de idiomas, donde en momentos del día se ofrecen clases de lengua en catalán, inglés o castellano, según lo que se requiere.

4.5 Características del alumnado de 3º y 4º de Primaria.

El grupo seleccionado para implementar esta propuesta corresponde al tercer y al cuarto curso de Educación Primaria. El grupo está compuesto por 14-16 alumnos, con edades entre 7 y 9 años. En esta etapa de desarrollo, los niños se encuentran en una fase de consolidación de su infancia (Hemmeter, 2006), que se caracteriza por un progreso en sus capacidades de estabilización de las habilidades de motricidad gruesa y fina, y por un cambio en la estructura de sus relaciones interpersonales (Hurschler Lichtsteiner et al., 2023).

El plurilingüismo es el enfoque del día a día de estos dos grupos, que integra de manera equitativa el uso del catalán, el castellano y el inglés como lenguas de comunicación y aprendizaje en las distintas áreas curriculares. Si bien la mayoría de los alumnos demuestra una notable flexibilidad cognitiva para alternar de forma natural estas lenguas, esta complejidad puede suponer una sobrecarga de fatiga mental y un esfuerzo de inhibición y memoria de trabajo muy elevado para los estudiantes que presentan un procesamiento fonológico más lento o dificultades de atención. Académicamente, los grupos presentan un rendimiento general medio-alto, con alta motivación hacia las tareas que implican el uso de tecnología o dinámicas activas y manipulativas. No obstante, hay una marcada polarización interna en lo que se

relaciona con los ritmos de ejecución de las tareas, la tolerancia hacia la frustración y la capacidad para mantener la atención sostenida durante explicaciones verbales o las tareas de trabajo individual.

Dentro de estos grupos se ha identificado un subgrupo de 5 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. En concreto, dos de ellos presentan un perfil compatible con dislexia, con un retraso en la automatización lectora, errores de inversión y sustitución gráficas, y serias dificultades en la expresión escrita autónoma. Los otros 3 alumnos presentan un diagnóstico de trastorno por déficit de atención, caracterizado por dificultades en la memoria de trabajo y por pautas de impulsividad motriz y cognitiva en el aula.

A la edad de entre los 7 y los 9 años, los niños ya han abandonado el optimismo de los primeros años dentro de primaria y tienden a comparar sus capacidades con las de sus compañeros de clase. Al verse rezagados en las tareas de lectura o al ser incapaces de terminar las copias y fichas en el tiempo establecido, han comenzado a internalizar una baja autoestima académica. Es precisamente ante este escenario donde se justifica la necesidad de aplicar el programa de intervención que ofrece a estos alumnos un canal de éxito visible ante sus compañeros, transformando su estatus social en el aula y devolviéndoles la confianza en su propia capacidad para aprender y pertenecer plenamente al grupo.

5. Plan de actuación específico

5.1 Objetivos del programa

El diseño de este plan responde a la necesidad de hacer un programa que afronte la barreras emocionales y motivacionales de los alumnos de 3º y 4º de primaria con dificultades específicas de aprendizaje. Muy lejos de plantearse como un conjunto de acciones aisladas o recreativas, los objetivos de este programa se estructuran de forma continua, lo que garantiza

que cada dinámica corporal y socioemocional tenga un impacto directo en la percepción de competencia y en el bienestar general del alumno dentro del aula ordinaria.

5.1.1 Objetivo general

- Diseñar, implementar y evaluar un programa de actuación específico basado en la integración de la psicomotricidad y el aprendizaje socioemocional, orientado a fortalecer la autoestima académica, reducir la ansiedad escolar y favorecer la inclusión del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en el 2º ciclo de Educación Primaria.

5.1.2 Objetivos específicos

- Desarrollar de manera continua las habilidades de conciencia emocional, autorregulación y autoestima académica mediante sesiones sistemáticas distribuidas a lo largo del curso escolar.
- Promover la inclusión educativa y las relaciones interpersonales positivas dentro del aula mediante metodologías activas que promuevan la participación entre estudiantes, la empatía, y la cooperación.
- Trabajar en el autoconcepto académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje mediante experiencias de éxito motriz, potenciando su autoeficacia percibida ante sus propios retos escolares.

5.2 Competencias que se pretenden desarrollar

El programa tiene como finalidad favorecer el desarrollo integral del alumno mediante el fortalecimiento de competencias emocionales, sociales, motrices y personales, las cuales están relacionadas con la autoestima académica y el bienestar dentro del contexto escolar. Las competencias que se trabajarán a lo largo del programa serán habilidades interrelacionadas que permitirán al alumno desarrollarse de manera más segura, autónoma y positiva, tanto en el ámbito académico como en sus relaciones personales y sociales.

- Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender: Esta competencia es el eje central del proyecto. Se trabaja para que el alumno aprenda a reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y a comprender que una dificultad específica no limita su capacidad general (Pacheco & Berrocal, 2004). Por lo tanto, al entrenar la autorregulación, conseguimos que, ante un error o un reto difícil en clase, el alumno sea capaz de gestionar la frustración, buscar alternativas y pedir ayuda de forma segura.
- Competencia en Conciencia y Expresión Cultural (Dimensión Corporal): Mediante la psicomotricidad y el método BAPNE, los alumnos podrán aprender a utilizar su cuerpo como medio de expresión y comunicación (González, 2017). Por lo tanto, implica que el desarrollo corporal y la coordinación rítmica actúen en conjunto para liberar tensiones acumuladas y reforzar la seguridad personal.
- Competencia Ciudadana (Dimensión de Convivencia e Inclusión): Al plantear actividades en las que el ritmo y la coordinación se trabajan en conjunto, se fomenta la convivencia, el respeto y la escucha activa entre sus compañeros. Los alumnos aprenden a adaptarse a las características de los demás y a valorar el esfuerzo cooperativo por encima de la competitividad individual.
- Competencia de comunicación lingüística y lenguaje alternativo: A pesar de que el programa se enfoca en alumnos con dificultades de aprendizaje, esta competencia se refuerza al ofrecer vías de comunicación no verbales y rítmicas que complementan el lenguaje oral y escrito.

5.3 Detección de necesidades

Este plan de actuación se basa en un análisis directo de la realidad de los 3.º y 4.º salones de primaria de Socrates Educa International School. Para ajustar la intervención a las necesidades reales del centro, se realizará un proceso de evaluación en tres fases:

1. Observación sistemática en el aula: Durante dos semanas se observará el comportamiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje al realizar tareas de alta demanda de lectura y escritura. Se prestará atención a los indicadores de ansiedad académica, ya sean los bloqueos a la hora de iniciar las tareas, las conductas de evitación o la desconexión de la dinámica general de la clase.
2. Entrevistas con la tutora y el Departamento de Orientación: Se han programado reuniones iniciales con el equipo docente para triangular la información y conocer su perspectiva. A través de estas entrevistas, se busca recoger información cualitativa sobre la tolerancia a la frustración de los alumnos, su tendencia al abandono de tareas por miedo al fracaso y el impacto real de las adaptaciones metodológicas que el centro ya aplica, para valorar si estas son suficientes para proteger su autoestima académica.
3. Análisis de las tareas escolares: Se solicitará acceso a los expedientes iniciales y a muestras de las actividades diarias de los alumnos en distintos momentos de la jornada escolar. El fin es analizar si el diseño plurilingüe del centro genera una fatiga mental acumulada en los niños con problemas de procesamiento atencional o dislexia, y evaluar si sus errores por impulsividad o desorganización aumentan en las últimas horas del horario de clase.

5.4 Equipo Profesional Implicado

Dentro del programa se tiene previsto que formen parte los siguientes profesionales dentro del centro:

- Psicopedagoga (Investigadora): Es la persona encargada de coordinar, diseñar y liderar las sesiones prácticas del programa. Su función es observar directamente la evolución de los alumnos, ajustar las dinámicas rítmicas según las necesidades del momento y registrar los progresos tanto neuronales como afectivos.

- Tutor/a de aula: Su papel es esencial para dar continuidad al programa. Al ser la persona de referencia para los alumnos, ayuda a integrar las estrategias de autorregulación emocional en las asignaturas. Su participación permite que lo aprendido en las sesiones de movimiento se traslade al día a día de la clase y, de esta manera, refuerce los mensajes positivos y el apoyo a los alumnos con dificultades.
- Departamento de Orientación: Actúa como supervisor y guía de la intervención. Su labor consiste en asegurar que el programa esté alineado con los planes individualizados de los alumnos con necesidades específicas y en facilitar la comunicación con otros especialistas externos, de ser necesario.
- Profesores de Música y de Educación Física: Dado que el programa utiliza la expresión corporal, se pretende colaborar con estos docentes para enriquecer aún más las sesiones. Por lo tanto, su experiencia en estas áreas nos ayudará a hacer que los ejercicios sean más precisos y motivadores para los niños.
- Familias: A pesar de no intervenir directamente en las sesiones, son parte esencial del equipo. Se mantendrá una comunicación fluida con ellas para que conozcan los objetivos del programa, lo que permitirá que el refuerzo de la autoestima académica también se experimente en el entorno familiar.

5.5 Preparación y formación previa al equipo de profesores

Para que la propuesta tenga impacto en la clase, es importante que el equipo docente comprenda la base del programa.

1. Neuroeducación y ansiedad académica en las DEA: El primer paso es ayudar al profesorado a mirar “más allá de la etiqueta” del diagnóstico. Se realizarán sesiones breves para explicar cómo funciona el cerebro de un niño con dislexia o TDAH ante el estrés. El objetivo es que los profesores identifiquen que conductas como el desinterés, las visitas constantes al baño o los bloqueos no son falta de esfuerzo, sino mecanismos

de defensa ante la ansiedad (Moschos et al., 2023). De esta manera, al comprender este proceso, se espera que los profesores desarrollen empatía y estén mejor preparados para reforzar la autoestima académica del alumno desde un enfoque más positivo y protector.

2. Introducción a la Neuromotricidad y al método BAPNE: Es importante que los maestros experimenten, desde su propia experiencia, lo que luego vivirán sus alumnos. Por lo tanto, se organizará un taller en el que los profesores de tercer y cuarto año, de música y de educación física, puedan practicar secuencias básicas de percusión corporal. Al sentir cómo el ritmo exige atención y coordinación y, a la vez, genera una sensación de éxito compartido y alegría, los docentes entienden por qué el movimiento es un canal tan potente para que los niños con DEA demuestren su valía y se sientan competentes.
3. Estrategias de acompañamiento emocional en clase: Finalmente, esta formación se centrará en brindar a la tutora herramientas prácticas para el día a día. Se trata de unificar criterios sobre cómo actuar cuando un alumno se frustra al realizar una tarea de lectura o de escritura. Se explicará cómo emplear pequeñas dinámicas de calma y “pausas activas” rítmicas. Esto, como resultado, permitirá desarrollar un entorno en el que el error se gestione sin drama y se valoren el proceso y el esfuerzo corporal por encima del resultado académico.

5.6 Metodología

La metodología de este programa se basa en que el cuerpo, el movimiento y el ritmo son las principales fuentes a través de las cuales los alumnos pueden vivir y aprender de las actividades, mientras que, al mismo tiempo, trabajan sus funciones cognitivas (Manjarres et al., 2023). Además, se plantea como un entorno práctico en el que los niños pueden aprender diversas estrategias para autorregularse, ya sea mediante la acción directa o la interacción con sus compañeros.

Para que la intervención responda a los objetivos planeados inicialmente, el programa se sostiene sobre tres pilares metodológicos:

- El aprendizaje por vivencias y el juego cooperativo como motor: Cada sesión se organiza en torno a dinámicas que eliminan la presión de la evaluación numérica (Peña-Sarrionandía et al., 2015). Al retirar este factor de una “nota”, los alumnos con DEA participan desde una posición de igualdad con el resto del grupo. Por lo tanto, el juego cooperativo actúa como un espacio seguro que mitiga la ansiedad académica y permite al alumno descubrir sus capacidades motrices, lo que genera un cambio en su autoconcepto en el aula.
- La neuromotricidad a través del método BAPNE: Se utilizan la percusión corporal, la disociación motriz y el canto como herramientas para estimular de forma combinada la atención sostenida, la memoria de trabajo y el control de los impulsos (Vila, 2025). Es importante destacar que estos ejercicios siguen una progresión en la que se inicia con patrones rítmicos muy básicos para asegurar que todos los alumnos experimenten un éxito inmediato, y la complejidad se incrementa de manera paulatina, lo que obliga a los alumnos a coordinarse y apoyarse mutuamente para mantener el compás.
- El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): El programa está diseñado desde el principio para que sea accesible a toda la clase; de esta manera, se evita cualquier tipo de adaptación que pueda estigmatizar al alumnado con dificultades. Por lo tanto, al ofrecer múltiples formas de expresión (corporal, rítmica, musical y verbal) se garantiza que cada niño encuentre una vía cómoda para participar en las actividades.

5.6.1 Estructura Metodológica de las sesiones

Fase 1: Acogida y preparación (10 minutos): Los alumnos se trasladan al espacio donde se llevará a cabo la actividad (pabellón polideportivo o aula de teatro), se descalzan y se sientan en círculo. Después, se realizará una breve dinámica de toma de conciencia corporal, control de la respiración o estiramientos. Esta fase tiene la función de facilitar la transición entre las asignaturas del aula y el espacio de movimiento, lo que ayuda a disminuir la activación psicofisiológica y a focalizar la atención del grupo (Konrad et al., 2007).

Fase 2: Reto motriz y rítmico (20 minutos): Es la etapa de mayor demanda cognitiva y de coordinación de la sesión. Se presentan secuencialmente las rutinas de percusión corporal, los juegos de imitación de ritmos y las dinámicas de disociación motriz en parejas. De esta manera, se trabaja de manera más específica el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.

Fase 3: Cooperación y expresión socioemocional (Dinámica grupal – 15 minutos): Los patrones rítmicos y motores que se consolidaron en la fase anterior se aplican a un juego grupal o a una danza. Al finalizar el juego, se abre un breve espacio de diálogo en el que los alumnos expresan cómo se han sentido, qué estrategias han usado si se han equivocado y cómo se han ayudado mutuamente.

Fase 4: Vuelta a la calma y rito de salida (Cierre – 10 minutos): En esta última fase se realizan estiramientos ligeros, relajación guiada tumbados en el suelo o masajes rítmicos suaves con pelotas de espuma. El objetivo es que los alumnos regresen a su clase con calma y una sensación positiva de logro y competencia.

5.7 Medidas de atención a la diversidad

La propuesta tiene un enfoque que reconoce que cada alumno presenta necesidades, ritmos y características diferentes en el proceso de aprendizaje. Por ello, todas las actividades y dinámicas del programa han sido diseñadas teniendo en cuenta la diversidad de la clase.

Una de las principales medidas de atención a la diversidad en este programa es la flexibilización de las actividades. Por lo tanto, las dinámicas podrán adaptarse en función de las capacidades motrices, emocionales o sociales del alumno con DEA, ya sea modificando el nivel de dificultad, los tiempos de realización o la forma de participación. De esta manera, se pretende evitar situaciones de frustración o comparaciones negativas que puedan afectar la confianza y la participación de determinados estudiantes.

Asimismo, se priorizarán las metodologías activas y cooperativas que permitan diferentes formas de participación dentro del grupo. Por ello, muchas de las actividades están diseñadas para realizarse en parejas o en pequeños equipos, fomentando el apoyo entre compañeros y reduciendo la presión que podría asociarse con tareas individuales o competitivas. Además, cada actividad está diseñada para que cada alumno aporte desde sus propias fortalezas y capacidades personales, fomentando una percepción más positiva de sí mismo en el contexto escolar.

También se tendrán en cuenta las necesidades emocionales de los alumnos durante el desarrollo de las sesiones. Algunos alumnos pueden mostrar inseguridad al participar en actividades grupales, miedo al error o dificultades para expresar sus emociones ante sus compañeros. Por este motivo, el profesor tendrá que favorecer un clima emocionalmente seguro basado en el respeto, la validación emocional y el refuerzo positivo. Se evitarán a toda costa las dinámicas centradas en la exposición pública negativa o en comparaciones directas entre estudiantes.

En relación con las actividades psicomotrices, se podrán realizar adaptaciones cuando existan diferencias extremas que estén relacionadas con la coordinación motriz, el equilibrio o las habilidades corporales. El objetivo es favorecer la participación, el disfrute y la percepción de competencia personal; no es alcanzar un rendimiento físico concreto. Por lo tanto, las

actividades también podrán ajustarse individualmente para garantizar que los alumnos puedan vivir experiencias de éxito adaptadas a las posibilidades de cada uno.

Finalmente, se promoverá la coordinación entre el profesorado, el departamento de orientación y las familias con el objetivo de realizar un seguimiento más ajustado de las necesidades del alumno. De esta manera, también se podrá detectar posibles dificultades emocionales o sociales, compartir estrategias de acompañamiento y favorecer una intervención más coherente entre los contextos escolar y familiar.

5.8 Temporalización del programa

El programa se desarrollará a lo largo de 14 semanas con el objetivo de favorecer una intervención continua y progresiva en la autoestima académica, el bienestar emocional y las habilidades sociales de los alumnos con DEA. El programa consta de 12 sesiones prácticas de 60 minutos cada una, a la semana.

A continuación, se muestran las fases y el cronograma a lo largo del año escolar:

Fase 1: Evaluación inicial, coordinación y formación (semanas 1 y 2): Este periodo previo sirve para preparar la intervención. Durante las dos primeras semanas se realizan el análisis de los informes, las reuniones con el departamento de orientación y con las tutor@s de 3º y 4º de primaria, y las observaciones en el aula. La tercera semana se destinará a los talleres de formación y sensibilización para los profesores implicados.

Fase 2: Bloque de Iniciación (Semanas 3 a 5 – Sesiones 1, 2 y 3): Se inician las sesiones con todo el grupo. Estas semanas se centran en la toma de conciencia corporal, el control de la respiración y la introducción de los patrones de percusión corporal. El objetivo principal de estos meses es la aceptación del error y la reducción de la ansiedad, logrando así que los alumnos con DEA experimenten un éxito inmediato y se sientan seguros en el grupo.

Fase 3: Bloque de Estimulación Cognitiva y Funciones Ejecutivas (Semanas 6 a 9 - Sesiones 4, 5, 6 y 7): En este bloque se irá incrementando de forma paulatina la complejidad rítmica. Las dinámicas introducen ejercicios de coordinación bilateral cruzada y de disociación motriz. En este trimestre, el foco se centra en la estimulación directa de las funciones ejecutivas, como la atención sostenida, el control de los impulsos y la memoria de trabajo, para ayudar a los alumnos a trasladar estas estrategias de concentración a las asignaturas del aula.

Fase 4: Bloque de Expresión Inclusiva y Consolidación (Semanas 10 a 13 – Sesiones 8, 9, 10 y 11): Las últimas semanas de la intervención se dedicarán a la consolidación social mediante proyectos rítmicos grupales. Para evitar el rechazo o la vergüenza de los alumnos que muestran resistencia al baile tradicional, las sesiones sustituyen la danza clásica por distintas dinámicas como “El Engranaje Rítmico” (véase el Anexo I). En este bloque, el peso se traslada por completo al área socioemocional, construyendo una estructura de percusión corporal conjunta como un reto de ingenio y precisión en equipo.

Fase 5: Evaluación final, memoria y devolución (Semana 14 – Sesión 12 y conclusiones): La última semana se reservará para el cierre del programa. Posteriormente, se aplican las herramientas de observación final para medir el impacto real en la autoestima y se realizan las reuniones de devolución de resultados con la tutora, la orientadora del centro y las familias de los alumnos implicados (Nadif & Mohamed Benhima, 2022).

5.9 Desarrollo de las sesiones

Cada una de las sesiones ha sido planificada con un objetivo y recursos específicos, y tiene una duración de 50-60 minutos. Para consultar los recursos y la planeación de cada sesión, véase el Anexo II.

Bloque I Conciencia Corporal y Cohesión Afectiva (Semanas 3 a 5)

Sesión 1: Mi cuerpo es mi espacio seguro

Objetivo: Los alumnos podrán explorar las posibilidades de su propio cuerpo, normalizar el error motriz y reducir la ansiedad escolar en la dinámica grupal.

Recursos: Esterillas individuales, un espacio amplio y seguro (salón de deportes o patio)

Desglose del tiempo (60 minutos): En esta sesión se empezará realizando el rito de entrada descalzos y respiraciones guiadas en círculo. Seguidamente, se dedicarán 20 minutos a la dinámica del espejo humano en parejas, para imitar los movimientos del compañero. Posteriormente, se seguirá con un juego de eco de movimientos en círculo, en el que un gesto corporal recorre el círculo entero, el profesor interviene para reforzar que equivocarse es parte del juego y concluye con una vuelta a la calma, enfocada en la relajación muscular del cuerpo.

Sesión 2: El mapa de mis movimientos (Esquema corporal)

Objetivo: Los alumnos trabajarán en la atención focalizada y en el autoconcepto físico mediante la interiorización y el reconocimiento de su propio esquema corporal.

Recursos: espejos y música (véase el anexo II).

Desglose del tiempo: Se empezará con música ambiental y los alumnos podrán desplazarse libremente por el aula. Posteriormente se seguirá con una dinámica llamada “Estatuas con Emoción”. Los alumnos se desplazan y adoptan posturas que reflejen calma, alegría o frustración frente al espejo. Seguidamente, en parejas de frente, se tendrá que adivinar qué emoción expresa el compañero solo a través de su postura. Finalmente, la sesión se cerrará con estiramientos musculares.

Sesión 3: Los exploradores de la cueva perdida

Objetivo: Estimular la coordinación motriz gruesa y fortalecer la autoeficacia percibida de cada alumno a través del desplazamiento y la ocupación del espacio

Recursos: Aros de plástico de colores distribuidos por el suelo del gimnasio.

Desglose del tiempo: Se iniciará con 10 minutos en los que los alumnos caminan libremente, simulando que exploran una cueva a oscuras, variando el ritmo y agachándose o estirándose. Posteriormente, se dará lugar al juego del “Río de Lava”, en el que los alumnos deben cruzar el espacio saltando de aro en aro, siguiendo pautas motrices como mantener el equilibrio sobre un solo pie dentro del aro o saltar con los pies juntos. Seguidamente, los alumnos deberán cruzar el camino de aros, coordinados en parejas de la mano; si la distancia entre los aros aumenta, deben apoyarse físicamente balanceando el cuerpo para no caerse. Finalmente, los alumnos se sientan en círculo en el suelo, haciendo respiraciones profundas, imaginando que descansan alrededor de una fogata para recuperar la calma antes de volver a clase.

Bloque II: Estimulación Cognitiva y Funciones Ejecutivas (Semanas 6 a 9)

Sesión 4: El freno del cuerpo

Objetivo: Los alumnos trabajarán en el control de la impulsividad y en la capacidad de frenado motor mediante estímulos cambiantes.

Recursos: Tarjetas visuales de colores (verde y rojo)

Desglose del tiempo: Se empezará por explicar las tarjetas visuales y el estiramiento corporal. Posteriormente, los alumnos realizarán desplazamientos coordinando los brazos y las piernas. Ante la señal de la tarjeta roja, se debe congelar de inmediato. Seguidamente, se realizará un juego en grupo: “El rey de las estatuas”. Un alumno vigila y el resto avanza congelándose cuando este se gira. Finalmente, los alumnos estarán tendidos en el suelo y se realizarán ejercicios de visualización mental guiada orientados a la calma (véase el Anexo II).

Sesión 5: Cruzando barreras

Objetivo: Estimular la atención sostenida mediante movimientos que ayudan a concentrarse mejor y a coordinar ambos lados del cuerpo, realizando ejercicios que cruzan el centro del pecho.

Recursos: Muñequeras de dos colores para identificar visualmente la derecha y la izquierda.

Desglose del tiempo: Se empezará por colocar los recursos y por ayudar a los alumnos a identificar el significado de cada muñequera. Seguidamente, los alumnos seguirán caminando por un circuito de patrones cruzados, en el que deben caminar tocándose el pie izquierdo con la mano derecha y luego el pie derecho con la mano izquierda, haciéndolo de forma seguida. Más adelante, se dedicarán 15 minutos a recorrer el mismo circuito, pero en parejas de frente. La sesión termina con 15 minutos de vuelta a la calma sentados en el suelo, dándose un masaje ligero en los brazos para soltar los músculos.

Sesión 6: La memoria de mis pasos (Recordar secuencias)

Objetivo: Los alumnos entrenarán la memoria a corto plazo y la capacidad de recordar series de movimientos consecutivos.

Recursos: Carteles con dibujos de posturas corporales pegados en la pared (véase el anexo II).

Desglose del tiempo: La clase se inicia con 10 minutos de acogida para mirar los dibujos en la pared e imitar las posturas todos juntos. Seguidamente, los niños deben repetir, en el orden exacto, la secuencia de tres acciones (p. ej., salto, agacharse y giro) propuesta por el profesor. Después, se dedican 15 minutos a que, en subgrupos, inventen su propia cadena, añadiendo un paso nuevo cada vez. El cierre incluye 15 minutos de vuelta a la calma para relajar el cuello y los hombros de manera guiada.

Sesión 7: La libre expresión y control de las partes del cuerpo

Objetivo: Aprender a mover una sola parte del cuerpo de forma aislada para liberar estrés y tensiones

Recursos: Pelotas de espuma blanda de diferentes tamaños.

Desglose del tiempo: Los primeros 10 minutos servirán para lanzar y atrapar la pelota de forma suave de manera individual. Después, los alumnos tendrán que caminar por el aula manteniendo el equilibrio de la pelota colocada sobre el hombro o la cabeza. Seguidamente, se emplean 15 minutos para pasarse las pelotas en movimiento entre los compañeros sin que caigan al suelo. La sesión acaba con 15 minutos de vuelta a la calma, rodando la pelota de espuma por las piernas y los brazos para relajar el cuerpo.

Bloque III: Integración Socioemocional y Retos Cooperativos (Semanas 10 a 13)

Sesión 8: El Engranaje Rítmico

Objetivo: Trabajar en equipo y aceptar las capacidades y cualidades de cada compañero mediante un reto físico compartido.

Recursos: El gimnasio dividido en tres zonas amplias

Desglose del tiempo: La sesión comienza con 10 minutos para sentarse en el gimnasio y explicar que el grupo funcionará como la maquinaria de un reloj, en la que todos son necesarios; la clase se dividirá en dos grupos. A continuación, se dedicarán 20 minutos a que los subgrupos ensayen un movimiento repetitivo que simule el funcionamiento de una pieza mecánica. Después, los dos grupos deben unificarse y sincronizar sus movimientos corporales sin perder el ritmo. El bloque termina con 15 minutos de vuelta a la calma para comentar brevemente cómo ha ido la actividad y qué aspectos mejorarían.

Sesión 9 El puente de la confianza

Objetivo: Fortalecer la autoestima y la confianza en los compañeros mediante un reto de equilibrio.

Recursos: Esterillas pequeñas de espuma o aros de plástico

Desglose del tiempo: La sesión empezará con 10 minutos para sentarse en círculo, los alumnos comenzarán haciendo estiramientos suaves de piernas y explicar las normas del juego. Después, pasamos a los 20 minutos, cuando los niños se dividen en equipos mezclados y practican cómo avanzar en fila, pisando solo dentro de los aros y manteniendo el equilibrio sin caerse al suelo. Más tarde, se dedicarán 15 minutos al reto final: cada equipo debe cruzar el gimnasio cooperando para pasarse los brazos de atrás hacia adelante a lo largo de la fila, creando un “puente” continuo. Todos los alumnos van rotando de puesto en la fila, de manera que todos experimentan tanto el papel de recoger el material como el de guiar el siguiente paso. De esta manera, logramos que el grupo se apoye de forma natural. La sesión termina con 15 minutos de vuelta a la calma, donde se recogen los aros y los niños se tumban boca arriba para hacer respiraciones lentas.

Sesión 10: Adaptación al cambio

Objetivo: Los alumnos aprenderán a ser flexibles y se fomentará la empatía con los compañeros de clase cuando cambien las normas o las velocidades de la actividad.

Recursos: Un triángulo musical o una campana pequeña de mano y esterillas

Desglose del tiempo: La sesión empieza con 10 minutos donde los alumnos se convierten en astronautas que flotan por el gimnasio explorando un planeta nuevo en silencio, escuchando los sonidos que hace el profesor con la campana o el triángulo. Seguidamente, los niños se mueven juntos, pero cuando el orientador toca un instrumento, la gravedad cambia de golpe y tienen que moverse a cámara súper lenta, correr a toda velocidad, esquivando meteoritos imaginarios. Después, se reservarán 15 minutos para una dinámica de rescate

espacial, en la que la gravedad se vuelve tan pesada que algunos astronautas quedan atrapados y el resto del equipo debe adaptar su ritmo y darles la mano para ayudarlos a avanzar juntos, sin que nadie se quede atrás. La vuelta a la calma dura 15 minutos en las esterillas, donde los astronautas regresan a la Tierra y se tumban en sus naves y relajan todos los músculos mientras el espacio vuelve a la normalidad.

Sesión 11: La red de los superhéroes

Objetivo: Sentirse seguros y valiosos en clase, eliminando cualquier idea de que alguien es “malo” en los juegos y reforzando el compañerismo.

Recursos: Una cuerda larga (de las de saltar) o hilos de lana gruesa de colores.

Desglose del tiempo: La sesión comienza con 10 minutos en los que los alumnos deben sentarse en círculo, pasarse la cuerda de unos a otros y recordar que se enfrentan al último desafío del trimestre. Después, pasamos a los 20 minutos con un juego de la red gigante, en donde los alumnos se mueven por el gimnasio sujetando todos la cuerda a la vez. El profesor propone movimientos como agacharse, saltar juntos o caminar de lado, y el reto es que la cuerda nunca se detenga ni se caiga, adaptando cada uno su fuerza al ritmo del compañero. Más tarde, dedicamos 15 minutos a “el rescate de la red”, donde por turnos un grupo de alumnos se deja guiar con los ojos cerrados a través del espacio, confiando totalmente en los movimientos y avisos de sus compañeros que sostienen la cuerda. La sesión concluye con 15 minutos de vuelta a la calma, en los que los niños sueltan la cuerda, se tumban en el suelo formando una estrella gigante, con las cabezas de todos tocándose en el centro, y descansan mientras comentan lo aprendido durante la actividad.

Bloque IV: Evaluación Final y Cierre

Sesión 12: El cofre de los tesoros ocultos

Objetivo: Descubrir y valorar las cualidades de cada alumno de la clase mediante diferentes obstáculos que deberán afrontar cada uno individualmente.

Recursos: Una caja decorada como un cofre y piedras de colores de plástico (o estrellas de cartulina) con mensaje escrito detrás (véase anexo II)

Desglose del tiempo: El cierre del programa arranca con 10 minutos para sentarse en círculo y recordar las actividades que han superado juntos en las semanas anteriores. Después se pasa a los 20 minutos con el juego de los exploradores en la selva, en donde los alumnos deben desplazarse en silencio, superando obstáculos físicos, imitando movimientos de animales y buscando en el gimnasio las “piedras preciosas” que el profesor ha escondido. Más tarde, se dedican 15 minutos a abrir el cofre de los tesoros y cada alumno mete en el cofre la piedra que ha encontrado y, por turnos, van sacando una al azar para leer en voz alta la nota escrita que lleva detrás, descubriendo que cada tesoro lleva el nombre de un compañero de clase y sus cualidades. La intervención finaliza con los últimos 15 minutos, donde los niños guardan su piedra y se tumban en el suelo mirando al techo y se relajan imaginando que descansan en una playa tranquila, para luego recoger el espacio y volver juntos relajados a la realidad.

5.10 Evaluación del Programa

El proceso evaluativo se desarrollará antes, durante y después de la intervención, lo que permitirá recoger información sobre la evolución del alumno a lo largo de todo el programa. De esta manera, será posible observar los resultados y los cambios graduales que se producen durante las sesiones y ajustar determinadas dinámicas si fuese necesario.

Antes de comenzar las sesiones, se realizará una evaluación inicial a los alumnos para identificar sus necesidades emocionales, sociales y académicas, en la que contestarán un cuestionario con la “Escala de Autoestima de Rosenberg” (véase el anexo III). Por lo tanto,

permitirá conocer mejor el punto de partida de cada estudiante y detectar posibles indicadores de relación con la inseguridad, la ansiedad, la baja participación o las relaciones sociales.

Posteriormente, durante todas las sesiones, se llevará un diario personal (véase el anexo IV), en el que se hará un seguimiento individual del alumnado sobre cómo se siente antes y después de cada sesión. El objetivo será valorar la evolución del alumno.

Finalmente, al finalizar el programa, los alumnos volverán a realizar el mismo cuestionario que el primer día (véase el anexo III) y, posteriormente, el profesor, con base en las observaciones realizadas en cada sesión, deberá completar una rúbrica de “Observación Psicomotriz y Socioemocional” para cada alumno (véase el anexo V) para, de esta manera, tener una mejor visión de la evolución de los alumnos dentro del programa. Al mismo tiempo, se realizarán reuniones con los tutores, las familias y el departamento de orientación para compartir observaciones sobre posibles cambios en el comportamiento, la actitud o la participación del alumno en los contextos escolar y familiar.

6. Reflexión Personal

La elaboración de este programa ha supuesto un proceso de aprendizaje tanto académico como personal. A lo largo del desarrollo del trabajo, he podido analizar con mayor profundidad la relación entre las dificultades específicas de aprendizaje, la autoestima y el bienestar emocional. Esto me hizo comprender que muchas de las dificultades que surgen en clase no pueden entenderse únicamente desde una perspectiva cognitiva o curricular. En muchas ocasiones, detrás del bajo rendimiento, la desmotivación o la evitación de determinadas tareas, existe un componente emocional que condiciona directamente la manera en que el alumno se percibe a sí mismo y afronta diferentes actividades o situaciones en el contexto escolar.

Uno de los aspectos que me hizo tomar conciencia como profesora es cómo el sistema educativo continúa priorizando con frecuencia el resultado académico por encima del bienestar emocional del estudiante y que, a pesar de los avances en la educación inclusiva, en muchos salones se sigue reforzando la comparación constante o la idea de que todos los alumnos deben aprender al mismo ritmo y de la misma manera.

Y al mismo tiempo, como consecuencia, he podido observar que muchos alumnos con DEA terminan construyéndose una imagen negativa de sí mismos debido a experiencias repetidas de frustración, comparación o sensación de fracaso. Esto me ha llevado a cuestionarme si es necesario seguir promoviendo metodologías más inclusivas y humanas que permitan atender las necesidades emocionales y sociales de cada alumno.

Asimismo, durante el desarrollo de este programa he podido ver el valor del movimiento físico y corporal en el aprendizaje, ya que antes de comenzar asociaba la psicomotricidad con las primeras etapas educativas o con el desarrollo motor infantil. Sin embargo, al investigar sobre metodologías como el método BAPNE, me permitió entender que el movimiento se convierte en una herramienta emocional y social. Por ejemplo, al realizar actividades relacionadas con el ritmo, la coordinación corporal o la percusión cooperativa, se trabajan aspectos como la autoestima, la regulación emocional y la relación con los demás.

A nivel personal, una de las mayores dificultades durante el proceso de elaboración fue conseguir equilibrar la fundamentación teórica con la parte práctica de la intervención. En algunos casos sentía que la información recogida era muy amplia y técnica, y me resultaba complicado transformarla en actividades concretas adaptadas al contexto de una clase de primaria. Además, quería evitar diseñar un programa que resultara demasiado teórico o poco realista. Por ello, intenté que las sesiones estuvieran conectadas con situaciones que realmente

pueden surgir en el aula, como el miedo al error, la inseguridad al participar, las comparaciones entre compañeros o la frustración ante determinadas tareas escolares.

Dentro de las limitaciones del programa, fueron, por un lado, la dificultad para conocer el impacto real en la autoestima hasta que se aplique y la necesidad de darle continuidad y que no sea algo puntual, para que de esta manera tenga un impacto real en el autoconcepto de los alumnos con DEA. Por otro lado, fue importante plantear al alumnado que participa en este programa y sus razones para participar, para que no se vean o se sientan señalizados negativamente por sus compañeros de clase, ya que la finalidad de este programa es lo contrario: generar un espacio seguro en el que se puedan expresarse y validarse libremente sin ser juzgados.

En relación con los objetivos planteados inicialmente, considero que todas las actividades, dinámicas y estrategias diseñadas buscan favorecer el desarrollo emocional, social y corporal del alumno desde una perspectiva flexible. Además, al combinar el aprendizaje socioemocional y la psicomotricidad, se les permite a los alumnos trabajar la autoestima de manera más vivencial y menos centrada en el refuerzo curricular tradicional.

Por último, más allá de mejorar los resultados académicos, considero que la escuela también debería ser un espacio en el que los alumnos puedan sentirse comprendidos, acompañados y capaces de desarrollar una imagen positiva de sí mismos. Después de realizar este programa, tengo aún más claro que educar es ayudar a que cada alumno encuentre un lugar donde pueda sentirse seguro, valorado y capaz de aprender a partir de sus propias habilidades.

7. Aserciones Finales

Después de diseñar esta propuesta y analizar a fondo la realidad de lo que se vive día a día en las aulas, he llegado a una serie de conclusiones.

- La autoestima académica del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje puede fortalecerse mediante intervenciones continuadas.
- La psicomotricidad favorece experiencias de competencia y de seguridad en el alumno.
- El aprendizaje socioemocional fortalece habilidades para mejorar la convivencia y la autorregulación emocional.
- Las dinámicas cooperativas incrementan la participación y el sentido de pertenencia del alumno.
- La atención a la diversidad requiere de propuestas flexibles que tengan en cuenta los ritmos, necesidades y fortalezas de cada alumno.
- La intervención educativa debe orientarse también al reconocimiento de las fortalezas de cada alumno.
- El bienestar escolar se relaciona con la percepción de competencia personal y académica.

8. Referencias Bibliográficas

- Bouih, A. (2022). The Rosenberg Self-Esteem Scale: A confirmatory factor analysis study. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 5(1), 9–14.
<https://www.ejper.com/article/the-rosenberg-self-esteem-scale-a-confirmatory-factor-analysis-study-12107>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Castro, S. M. (2015, June). (PDF) *Effects of a culturally adapted social-emotional learning intervention program on students' mental health*. Effects of a Culturally Adapted Social-Emotional Learning Intervention Program on Students' Mental Health.
https://www.researchgate.net/publication/278681811_Effects_of_a_Culturally_Adapted_Social-Emotional_Learning_Intervention_Program_on_Students'_Mental_Health
- Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023, May). *Effects of a Portuguese social–emotional learning program on the competencies of elementary school students*. *Frontiers*.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1195746/full>
- Denche-Zamorano, Á., Mendoza-Muñoz, M., Barrios-Fernández, S., & Parraca, J. A. (2022, November 27). *Bibliometric analysis of Psychomotricity Research trends: The current role of Childhood*. MDPI. <https://www.mdpi.com/2227-9067/9/12/1836>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org>
- Donahue-Keegan, D. (2019). *Integrating social-emotional learning and culturally ...* - *eric*. Integrating Social-Emotional Learning and Culturally Responsive Teaching in Teacher Education Preparation Programs: The Massachusetts Experience So Far.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1231504.pdf>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011, February 3). *Wiley Online Library | Scientific Research Articles, journals, ...* The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x/abstract?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–12.
- Gil-Moreno, J., & Rico-González, M. (2023, July). *The effects of physical education on preschoolers' emotional intelligence: A systematic review*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/372131772_The_Effects_of_Physical_Education_on_Preschoolers'_Emotional_Intelligence_A_Systematic_Review
- Hemmeter, M. L. (2006). *Social and emotional foundations for early learning*. Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention. https://www.researchgate.net/profile/MichaeleneOstrosky/publication/228349912_Social_and_Emotional_Foundations_for_Early_Learning_A_Conceptual_Model_for_Intervention/links/55005fca0cf2de950a6d6244/Social-and-Emotional-Foundations-for-Early-Learning-A-Conceptual-Model-for-Intervention.pdf
- Hurschler Lichtsteiner, S., Nideröst, M., Di Brina, C., Marquardt, C., Wyss, S., Buholzer, A., & Wicki, W. (2023, May 29). *Effectiveness of psychomotor therapy among children with graphomotor impairment with and without DCD-diagnosis*. MDPI. <https://www.mdpi.com/2227-9067/10/6/964>
- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007, November 30). *Effects of self-determination interventions on the academic skills of*

students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ786228>

- Le Boulch, J. (1987). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Paidós.
- Manjarres, M. T., & colaboradores. (2023). A bibliometric analysis and literature review on emotional skills. *Frontiers in Psychology, 14*.
https://www.researchgate.net/publication/371443344_A_bibliometric_analysis_and_literature_review_on_emotional_skills
- Matias, A. R., Almeida, G., Veiga, G., & Marmeleira, J. (2023, September 26). *Child psychomotricity: Development, assessment, and intervention*. MDPI.
<https://www.mdpi.com/2227-9067/10/10/1605>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Ministerio de Educación. (2026). *Alumnado con necesidad Específica de Apoyo Educativo*. | Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/equidad/alumnado-neae.html>
- Moschos, G., Kouli, O., & Tsapakidou, A. (2023). The effect of a psychomotor intervention program on behavioral and motor development in children. *International Journal of Developmental Disabilities*.
https://www.researchgate.net/publication/394075163_Effects_of_a_Psychomotor_Intervention_Program_on_school_competence_in_children_4-5_years_of_age
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 6*, 160. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4338658/>

- Pacheco, N. E., & Berrocal, P. F. (2004, September 26). *La Inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación. <https://rieoei.org/rie/article/view/2887>
- Quilez-Robres, A., Moyano, N., & Cortés-Pascual, A. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187123001244>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org>.
- Vila, L. N. (2025). Psychomotricity fostering preschool pupils' long-term learning. *Teaching and Teacher Education*, 146, 104640. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187124002554>
- Wicki, W., & Hurschler Lichtsteiner, S. (2017, November 30). *Improvement of handwriting automaticity among children treated for graphomotor difficulties over a period of six months*. Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1178543>

8.1 Referencias legislativas

- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

- España. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>
- España. Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- España. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- España. Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 275, de 17 de noviembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-18812>
- Generalitat de Catalunya. Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña (LEC). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5422, de 16 de julio de 2009. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=480169>
- Generalitat de Catalunya. Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 8762, de 29 de setembre de 2022. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=938401>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2022). *Currículum d'Educació Primària*. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. (2022). *Currículum d'Educació Infantil*. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/infantil/>

- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/convention-on-the-rights-of-the-child>
- Socrates Educa. (2012). *Socrates Educa International School: Details and Information*. International Schools Database. <https://www.international-schools-database.com/in/tarragona/socrates-educa-international-school-tarragona>

9. Anexos

Anexo I: Actividad “El Engranaje Rítmico”, Sesión 8.

OBJETIVO

Fomentar la coordinación grupal, la atención, la escucha activa y la autoestima a través de la creación de una secuencia rítmica colectiva.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

- 1 Cada alumno del grupo representa una pieza del engranaje.
- 2 Cada pieza crea un sonido rítmico (con palmas, chasquidos, golpes en el cuerpo o instrumentos).
- 3 Una pieza empieza su ritmo y, una a una, las demás se van uniendo hasta formar un engranaje completo.
- 4 El grupo practica junto hasta que el ritmo fluya de manera coordinada.
- 5 Finalmente, presentan su “engranaje rítmico” al resto de la clase.

COMPETENCIAS QUE SE TRABAJAN EN ESTA ACTIVIDAD

- Autoconciencia y autoestima:** reconocer los propios logros y sentirse competente al contribuir al ritmo del grupo.
- Habilidades sociales:** cooperar, escuchar a los demás, respetar turnos y valorar el trabajo del grupo.
- Regulación emocional:** gestionar la frustración, esperar turno y mantener la calma para lograr un ritmo común.
- Motivación y perseverancia:** disfrutar del proceso, esforzarse y celebrar los avances del grupo.

DURACIÓN

55 minutos

ORGANIZACIÓN

Grupos de 5-6 alumnos

EL ENGRANAJE RÍTMICO

EJEMPLO DE SECUENCIA RÍTMICA

VARIANTES

- Cambiar el orden de las piezas.
- Añadir nuevas piezas al engranaje.
- Crear un “engranaje rítmico” con desplazamientos.
- Competición cooperativa: cada grupo crea su ritmo y se combinan para formar uno único.

MATERIALES

Palmas

Muslos

Chasquidos

Pecho

Pandereta

Bloque de madera

Cascabeles

Tambor pequeño

Aros o marcas para el suelo

Nota. Elaboración propia basada en los principios metodológicos de Romero-Naranjo (2013).

Anexo II Link Materiales de las sesiones

MATERIALES DE LAS SESIONES	
LINK GENERAL	https://drive.google.com/drive/folders/1TGcYx7csytxyGLndanY_ojKmT0IMIp7l?usp=sharing
SESIÓN 1	https://drive.google.com/drive/folders/1x6PcwYowxjumG8ShBwL4-haBlXhwZduC?usp=drive_link
SESIÓN 2	https://drive.google.com/drive/folders/1Clf79FFZtA-jYbBDwOvSUDqTvBLYYLcR?usp=sharing
SESIÓN 3	https://drive.google.com/drive/folders/15FluJp29wnXpLP9FHJWQsvir5EpT5k_J?usp=sharing
SESIÓN 4	https://drive.google.com/drive/folders/1M69WmJJb1I8L-nbnX54OOmIMYfLZhKLD?usp=sharing
SESIÓN 5	https://drive.google.com/drive/folders/1ngBFLdCY7Z9jKpahknqFwgefmcMY9Mo?usp=sharing
SESIÓN 6	https://drive.google.com/drive/folders/1_ejbQb8Sw6pF7mxtsAlxWis3AWi-mg_Q?usp=sharing
SESIÓN 7	https://drive.google.com/drive/folders/15T6UiCCtBOhUIRYvFsqmknY1U90c4piX?usp=sharing
SESIÓN 8	https://drive.google.com/drive/folders/1fyF5kopoBsUYnMfWVvmUCPpa7CGHS_TL?usp=drive_link
SESIÓN 9	https://drive.google.com/drive/folders/1VauIb6g2-dGewB3Xxajj7bbd2w7AZKV4?usp=sharing
SESIÓN 10	https://drive.google.com/drive/folders/1ge2B0WA1RZl-gNZvZpF1Fnf3sZ1CnbgT?usp=sharing

SESIÓN 11

https://drive.google.com/drive/folders/1Y1Y6pvgqUTd2eSPjp7xVPb6_wpebKjFJ?usp=sharing

SESIÓN 12

<https://drive.google.com/drive/folders/1XVG147sFGbXpTaYk9-Ik2hThpUOCVBq3?usp=sharing>

Anexo III Cuestionario utilizando la Escala de Autoestima de Rosenberg

¿CÓMO ME VEO YO?

Instrucciones: Lee cada frase con atención y marca con una X o colorea el número que mejor muestre cómo te sientes.

1	2	3	4
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Nº	FRASES	1	2	3	4
1	Me siento una persona valiosa, al menos igual que los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Creo que tengo muchas cualidades buenas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	En general, me inclino a pensar que soy un fracaso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de mis compañeros y compañeras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Siento que no tengo mucho de qué estar orgulloso o orgullosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo o misma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	En general, estoy satisfecho o satisfecha conmigo mismo o misma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Desearía poder tener más respeto por mí mismo o misma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	A veces me siento inútil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	A veces pienso que no soy bueno o buena para nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota. Adaptación propia de la Escala de Autoestima de Rosenberg para el alumnado de 3.º y 4.º de Primaria.

Anexo IV Diario Personal

☆ Fecha: ___ / ___ / ___ Sesión / Actividad: _____ ♥

¿Cómo me siento ahora?

♥ **Mi estado de ánimo**
Marca cómo te sientes en este momento.

😊 😊 😐 😞 😞

○ ○ ○ ○ ○

💬 **¿Qué estoy pensando?**
Escribe lo que está pasando por tu mente.

♥ **¿Qué siento en mi cuerpo?**
Escribe las sensaciones físicas que tienes.

✎ **Dibuja cómo te sientes ahora**

¿Cómo me siento después de la actividad?

♥ **Mi estado de ánimo**
Marca cómo te sientes ahora.

😊 😊 😐 😞 😞

○ ○ ○ ○ ○

💬 **¿Qué estoy pensando?**
Escribe lo que está pasando por tu mente.

♥ **¿Qué siento en mi cuerpo?**
Escribe las sensaciones físicas que tienes.

✎ **Dibuja cómo te sientes ahora**

★ **Algo que me llevo de hoy**
Escribe o dibuja algo importante que aprendiste o te llevas de la actividad.

♥ ¡Sigue así! ♥ ☆

Nota. Plantilla de elaboración propia, diseñada para registrar las emociones, pensamientos y percepciones del alumnado antes y después de cada sesión.

Anexo V Evaluación Final: Rúbrica de “Observación Psicomotriz y Socioemocional”

Nota. Rúbrica de observación psicomotriz y socioemocional (versión imprimible en formato Word).

RÚBRICA DE OBSERVACIÓN PSICOMOTRIZ Y SOCIOEMOCIONAL

Instrumento de evaluación para docentes

Docente: _____	Alumno/a: _____
Grupo: _____	Fecha: ____ / ____ / ____

DIMENSIÓN	4 SIEMPRE	3 CASI SIEMPRE	2 A VECES	1 NUNCA
A. OBSERVACIÓN PSICOMOTRIZ				
ESQUEMA CORPORAL Reconoce y utiliza las partes de su cuerpo de manera adecuada.	Reconoce y utiliza su cuerpo con seguridad y precisión en diversas situaciones. <input type="checkbox"/>	Reconoce y utiliza su cuerpo en la mayoría de las situaciones con pequeños errores. <input type="checkbox"/>	Reconoce y utiliza su cuerpo en algunas situaciones, necesitando apoyo frecuente. <input type="checkbox"/>	Le cuesta reconocer y utilizar su cuerpo, necesitando apoyo constante. <input type="checkbox"/>
COORDINACIÓN MOTRIZ GRUESA Realiza movimientos globales con control y equilibrio.	Realiza movimientos globales con coordinación, equilibrio y control en diferentes actividades. <input type="checkbox"/>	Realiza movimientos globales con buena coordinación, con leves dificultades. <input type="checkbox"/>	Realiza movimientos globales con dificultades ocasionales en el control y equilibrio. <input type="checkbox"/>	Presenta dificultades frecuentes para realizar movimientos globales y mantener el equilibrio. <input type="checkbox"/>
COORDINACIÓN MOTRIZ FINA Realiza movimientos finos con precisión y control.	Realiza movimientos finos con precisión, control y adecuada coordinación óculo-manual. <input type="checkbox"/>	Realiza movimientos finos adecuados, con pequeños errores en la ejecución. <input type="checkbox"/>	Realiza movimientos finos con dificultad y necesita apoyo en ocasiones. <input type="checkbox"/>	Presenta dificultad constante para realizar movimientos finos con precisión. <input type="checkbox"/>
LATERALIDAD Y ORIENTACIÓN ESPACIAL Utiliza su lateralidad y se orienta en el espacio correctamente.	Tiene definida su lateralidad y se orienta correctamente en el espacio de forma autónoma. <input type="checkbox"/>	Tiene definida su lateralidad y se orienta en el espacio con pequeñas dudas ocasionales. <input type="checkbox"/>	Presenta dudas en su lateralidad y necesita ayuda para orientarse en el espacio. <input type="checkbox"/>	No tiene definida su lateralidad y presenta dificultad constante para orientarse. <input type="checkbox"/>
B. OBSERVACIÓN SOCIOEMOCIONAL				
AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Gestiona sus emociones y reacciona de forma adecuada ante distintas situaciones.	Gestiona sus emociones adecuadamente y utiliza estrategias de autorregulación de forma autónoma. <input type="checkbox"/>	Gestiona sus emociones en la mayoría de las situaciones con apoyo ocasional. <input type="checkbox"/>	Le cuesta gestionar sus emociones y necesita apoyo frecuente. <input type="checkbox"/>	No logra gestionar sus emociones y su reacción suele ser inadecuada. <input type="checkbox"/>
RELACIÓN CON LOS DEMÁS Se relaciona con sus compañeros/as de forma respetuosa y cooperativa.	Se relaciona de forma respetuosa, coopera activamente y muestra empatía con los demás. <input type="checkbox"/>	Se relaciona adecuadamente y coopera en la mayoría de las situaciones. <input type="checkbox"/>	A veces presenta conflictos o dificultades para cooperar y necesita mediación. <input type="checkbox"/>	Presenta conflictos frecuentes y le cuesta relacionarse de forma adecuada. <input type="checkbox"/>
PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO Participa activamente en las actividades y muestra interés y esfuerzo.	Participa activamente, se muestra motivado/a y completamente implicado/a en las actividades. <input type="checkbox"/>	Participa en la mayoría de las actividades y muestra interés habitual. <input type="checkbox"/>	Participa de forma irregular y necesita motivación para implicarse. <input type="checkbox"/>	No participa o lo hace de forma pasiva, sin interés ni compromiso. <input type="checkbox"/>
AUTONOMÍA Muestra independencia en la realización de tareas y en la toma de decisiones adecuadas.	Actúa con autonomía en la realización de tareas y toma decisiones adecuadas a su edad. <input type="checkbox"/>	Generalmente actúa con autonomía, con apoyo ocasional. <input type="checkbox"/>	Necesita apoyo frecuente para realizar tareas y tomar decisiones. <input type="checkbox"/>	Depende constantemente del adulto para la realización de tareas y toma de decisiones. <input type="checkbox"/>

FORTALEZAS OBSERVADAS

ASPECTOS A MEJORAR

OBSERVACIONES GENERALES _____

Anexo VI Consentimiento del Centro Sócrates Educa (vía mail y formato Word)



Jonathan Day <jday@escolainternacional

to me ▾

Hi,

Yes, of course I can - send me the details

Regards,

JD

Consent Form

Dear School Community,

My name is Cristina Díaz Nasta, and I am currently completing the Master's Degree in Educational Psychology at NHL Stenden University, Meppel, the Netherlands.

As part of my master's thesis, I have designed a psychomotor intervention program aimed to promote academic self-esteem, emotional well-being, and positive social interactions among primary school pupils with specific learning difficulties (SpLD).

The program has been developed using the characteristics, needs, and educational context of Year 3 and Year 4 students within an international school setting. The school described in this project serves solely as the contextual framework for the intervention design, and no data collection, observations, assessments, or implementation activities have been conducted.

The purpose of this project is to present a theoretically grounded, evidence-based proposal that could be implemented in a primary educational setting to support pupils' socio-emotional development and academic self-confidence.

All information included in the project has been used exclusively for academic purposes and in accordance with ethical and professional standards.

Thank you for your time and consideration.

Kind regards,

Cristina Díaz Nasta

Thank you for your time and support!

Acknowledgment of Information

By signing this form, I confirm that I have read and understood the information provided regarding this master's thesis project.

I understand that the project consists of the design of a proposed psychomotor intervention program and that no research activities involving pupils, parents, or school staff have been conducted.

Name: Jonathan Day

Signature: Jonathan Day MA (Oxon)

Date: 1/05/2026