



**Universidad
Europea** VALENCIA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

**La intervención neuropsicopedagógica en el
desarrollo emocional del alumnado con
Trastorno Específico del Aprendizaje con
dificultades en la lectura (dislexia)**

Presentado por:

CRISTINA ROZANO BRAVO

Dirigido por:

LAURA CALATAYUD REQUENA

**CURSO ACADÉMICO
2023/2024**

Agradecimientos

Agradezco este trabajo a mis padres, por confiar siempre en mí y apoyarme desde niña en todo momento; y a mis hijos por dejarme que les robara tiempo de estar con ellos para poder ir a por mi sueño: dedicarme profesionalmente a la psicopedagogía.

Agradezco a mi tutora Laura su tiempo y sus conocimientos, quien me ha orientado en este proceso, y a las tutoras del máster Loles y Lluna quienes han tenido palabras muy bonitas conmigo durante todo este curso.

Y no quiero dejar de agradecerme a mí misma por seguir ilusionándome y querer mejorar día tras día.

Resumen

Este trabajo fin de máster (TFM, en adelante) tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención neuropsicopedagógica que ayude al alumnado con trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la lectura (dislexia, en adelante) a un óptimo desarrollo emocional. La intervención suele ir encaminada a mejorar sus aptitudes académicas dejando al margen el componente emocional, siendo habitual que tengan una baja autoestima y baja tolerancia a la frustración, constituyendo esto una dificultad añadida en su aprendizaje. Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica con el fin de encontrar el modelo que más se ajuste a nuestro objetivo y, una vez elegido, se ha diseñado una propuesta de intervención basada en el modelo neuropsicopedagógico. A continuación, se han definido las sesiones de trabajo, en las cuales se ha decidido implementar dentro del grupo-clase para poder trabajar los tres componentes de este modelo: sistema cognitivo, sistema expresivo y el sistema afectivo. La práctica de actividades que permitan el conocimiento de la dislexia, de las fortalezas de estos alumnos y alumnas y el trabajo con el grupo con el que se produce su mayor socialización conseguirá, por un lado, que haya un mejor desarrollo emocional en este alumnado y, por otro lado, que puedan reforzarse habilidades sociales que les permitan un mejor afrontamiento de sus dificultades en contacto con otras personas. Además, se han incluido propuestas de *mindfulness* para mejorar su autoconocimiento y frenar pensamientos negativos. En conclusión, se ha querido ofrecer a los profesionales que trabajan con estos alumnos y alumnas herramientas para trabajar su desarrollo emocional.

Palabras clave: dislexia, modelo neuropsicopedagógico, desarrollo emocional, habilidades sociales, socialización

Abstract

The aim of this Master's thesis (TFM) is to present a proposal for a neuropsychopedagogical intervention to help students with specific learning disabilities with reading difficulties (dyslexia, hereinafter referred to as dyslexia) to achieve optimal emotional development. Intervention is usually aimed at improving their academic skills, leaving aside the emotional component, as it is common for them to have low self-esteem and low tolerance to frustration, which constitutes an added difficulty in their learning. To this end, a literature review was carried out in order to find the model that best suits our objective and, once chosen, an intervention proposal was designed based on the neuropsychopedagogical model. Next, we defined the work sessions, which we decided to implement within the group-class in order to work on the three components of this model: the cognitive system, the expressive system and the affective system. The practice of activities that allow the knowledge of dyslexia, of the strengths of these students and the work with the group with which their socialisation takes place will achieve, on the one hand, that there is a better emotional development in these students and, on the other hand, that they can reinforce social skills that allow them to better cope with their difficulties in contact with other people. In addition, mindfulness proposals have been included to improve their self-knowledge and stop negative thoughts. In conclusion, the aim was to offer professionals who work with these students tools to work on their emotional development.

Keywords: dyslexia, neuropsychopedagogical model, emotional development, social skills, socialization

Índice de contenidos

1.	Introducción.....	8
1.1.	Justificación.....	9
1.2.	Problema y finalidad.....	11
1.3.	Objetivos del TFM.....	12
2.	Marco teórico.....	13
3.	Desarrollo de la propuesta	28
3.1.	Objetivos.....	28
3.2.	Contextualización y destinatarios	29
3.3.	Competencias y contenidos básicos	29
3.4.	Metodología.....	30
3.5.	Infraestructura.....	30
3.6.	Materiales didácticos	31
3.7.	Sesiones de trabajo	31
3.8.	Temporalización/cronograma.....	45
3.9.	Evaluación	47
3.10.	Atención a la diversidad.....	48
4.	Conclusiones.....	49
5.	Limitaciones y futuras líneas de intervención	51
5.1.	Limitaciones	51
5.2.	Futuras líneas de intervención	52
6.	Referencias bibliográficas	54
7.	Anexos	60

Índice de figuras

Figura 1. <i>Modelo neuropsicopedagógico</i>	18
Figura 2. <i>Concepto de emoción</i>	21
Figura 3. <i>Modelo de Habilidades de inteligencia emocional de Salovey y Mayer</i>	22
Figura 4. <i>6 sombreros para pensar de Edward de Bono</i>	61
Figura 5. <i>Rueda de las emociones</i>	63

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Somos un equipo</i>	32
Tabla 2. <i>Los roles del aula</i>	33
Tabla 3. <i>Buscamos soluciones</i>	34
Tabla 4. <i>¿Qué es la dislexia?</i>	35
Tabla 5. <i>Célebres y diferentes</i>	37
Tabla 6. <i>Lo que mejor hago</i>	38
Tabla 7. <i>Mis mejores cualidades</i>	39
Tabla 8. <i>Me anuncio</i>	40
Tabla 9. <i>La diana de las emociones</i>	41
Tabla 10. <i>Tomar consciencia</i>	42
Tabla 11. <i>Mindfulness: El árbol mágico</i>	44
Tabla 12. <i>Cronograma de sesiones</i>	46
Tabla 13. <i>Escala de estimación para alumnado con diagnóstico de dislexia</i>	64

1. Introducción

El trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la lectura, habitualmente denominado como dislexia (en este trabajo se utilizará este término para facilitar la lectura), es uno de los que con mayor prevalencia encontramos en los niños y las niñas de las aulas de los centros educativos.

Este hecho se considera de gran importancia, y es por ello por lo que se ha querido llevar a cabo este TFM con el objetivo de que el psicopedagogo o psicopedagoga en su labor de asesoramiento y apoyo al Plan de acción tutorial en las escuelas pueda ayudar en su trabajo a los profesionales relacionados con este alumnado: profesorado específico, tutores, etc.

A lo largo de la investigación de este TFM se ha podido analizar que en su mayoría se trabaja este trastorno a nivel académico para poder mejorar las competencias lingüísticas y aquellas otras relacionadas con la dislexia según las dificultades detectadas, pero aún son pocas las intervenciones que se centran en los aspectos socioemocionales de este alumnado.

Como se analiza más adelante, existen aspectos emocionales que se ven afectados en esta población debido en algunos casos a una falta de diagnóstico precoz y/o desconocimiento del trastorno, lo cual les deja en un limbo diagnóstico a estos niños y niñas que en muchos casos se etiquetan como vagos o “tontos” cuando lo que existe realmente es una dificultad para aprender a leer y comprender aquello que leen.

Todo ello se ha querido trabajar desde la mirada de la neurociencia y las investigaciones que fundamentan la importancia del componente emocional en el aprendizaje. La neuropsicopedagogía, en la que se enmarca el modelo de intervención que se presenta, si bien es una disciplina muy reciente se basa en los estudios que la neurociencia está aportando para mejorar el aprendizaje según principios neurológicos donde el sistema límbico cobra especial protagonismo en el trabajo de las emociones y las habilidades sociales, siendo antesala de procesos necesarios para el aprendizaje (atención y memoria, entre otros).

Para el desarrollo del TFM en primer lugar se ha hecho una justificación fundamentada en diversas fuentes y autores; se ha definido el problema y la finalidad de la intervención, así como los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar. Como segundo gran bloque del trabajo hemos analizado en profundidad literatura científica referente a los distintos aspectos a tratar y se han recogido en el marco teórico. A

continuación, se ha desgranado el plan de intervención definiendo las sesiones de trabajo, así como la evaluación; se han establecido las conclusiones y analizado las limitaciones que hemos tenido y las futuras líneas de intervención. Por último, se han incluido las referencias bibliográficas que han servido para llevar a cabo el presente TFM, y recogido los anexos para llevar a cabo la intervención.

1.1. Justificación

Se estima que, en población hispanohablante, existe una prevalencia entre 3% y el 6% de personas que tienen trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la lectura o dislexia; 4,5% en educación primaria; 5,7% en secundaria y un 4% en adultos (González et al., 2010); colocándose como el trastorno del aprendizaje con mayor prevalencia entre el alumnado y el causante de muchos casos de fracaso escolar (Artigas-Pallarés, 2011).

Dadas las características de este trastorno, los niños y las niñas no comprenden por qué le cuesta todo más esfuerzo que al resto, y desde el inicio de aprendizajes lectoescritores hasta el momento del diagnóstico, el alumnado experimenta emociones que le repercutirán en muchos aspectos de su personalidad, como la autoestima y el autoconcepto (Rello, 2018) provocando ansiedad, depresión y fobia social. La percepción personal que van formándose es negativa al no entender el texto al que se enfrentan, no comprender los mensajes que transmiten, así como en algunos casos los números, la dificultad para escribir correctamente, sumado a que, en muchas ocasiones, el resto de compañeros y compañeras, así como docentes, les señalan como incapaces, “tontos” y vagos. Además, en estudios sobre la repercusión de todos estos aspectos en alumnado con dislexia (Nachshon y Horowitz-Kraus, 2019) se ha encontrado que todo esto les genera un estrés que reduce su capacidad de prestar atención al texto escrito perjudicando su acercamiento a la lectura.

La dislexia es un trastorno que en la mayoría de los casos provoca que el alumnado sea plenamente consciente de su situación y necesite estrategias para superar esta condición. No obstante, las grandes dificultades con las que se encuentran, sobre todo, si no hay un diagnóstico precoz conlleva en muchos casos desmotivación, apatía, y en consecuencia fracaso escolar (Rello, 2018).

La Neurociencia ha demostrado la relación entre emoción, aprendizaje y memoria; siendo en la etapa infantil en el periodo en el cual las emociones permiten que

se fijen los conocimientos en la memoria. Las emociones influyen en esta etapa de un modo muy particular en la maduración del cerebro infantil (Mora, 2023).

Por tanto, la estimulación del desarrollo emocional desde la infancia es fundamental para conseguir un adecuado desarrollo cognitivo y social.

El desarrollo emocional, social y cognitivo están estrechamente relacionados y afectan a otros procesos tan importantes como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento racional, la toma de decisiones, la creatividad y las relaciones que se establecen entre cuerpo y mente dentro de los mismos. Esto justifica que el alumnado, tanto con alguna dificultad o trastorno o sin él, tenga que trabajar para adquirir las competencias y habilidades emocionales que les permitan reconocer sus emociones, expresarlas, gestionarlas y regularlas, con respecto a sí mismos y ante los demás (Goleman, 1995).

Las consecuencias, en muchos casos de estos problemas psico-afectivos, como frustración, sentimientos de inferioridad, autoestima baja (Burden, 2008) pueden derivar a largo plazo en enfermedad mental (ansiedad, depresión), llegando incluso a desenlaces trágicos como indica el Grupo de Investigación en Bienestar y Salud Mental (2020) de la Universidad de la Rioja, en su estudio sobre marcadores para prevenir conductas suicidas en adolescentes, donde se llegó a la conclusión de que el alumnado con dificultades de aprendizaje presentan un mayor riesgo de suicidio. Es por todos estos aspectos, de gran importancia, no centrarse solo en aspectos cognitivos en la intervención con niños y niñas con dislexia, sino que muchos autores han insistido en la investigación de los problemas emocionales y conductuales asociados (Novita, 2016; Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2016) y, por tanto, en la intervención en aspectos emocionales con este tipo de alumnado.

Desde el área de la psicología se ha visto la necesidad de crear intervenciones multidisciplinares para ayudar al alumnado con dislexia a trabajar los déficits cognitivos, desarrollar una autoestima adecuada y una buena calidad de vida social (Nalavany et al., 2015). Estos equipos de trabajo contarían con la atención del neuropsicólogo/a, psicopedagogo/a y clínico (Casas Gregorio et al., 2015).

1.2. Problema y finalidad

Como hemos visto anteriormente la necesidad de la intervención multidisciplinar y el trabajo emocional en el alumnado con dislexia han sido las razones por las que plantear un programa que incida en el desarrollo emocional.

La finalidad es ofrecer tanto a tutores y profesores con alumnado con dislexia herramientas para trabajar en el aula aspectos relacionados con el desarrollo emocional (autoestima, tolerancia a la frustración, identificación de las emociones, gestión emocional, etc.) partiendo del conocimiento de este trastorno.

Además, las actividades diseñadas se podrán trabajar con todo el grupo clase mejorando no solo el desarrollo emocional del alumnado con dislexia sino de todos los que formen parte del grupo clase. De la misma forma, aunque el programa está pensado para llevarlo a cabo en horarios de tutoría con el profesor tutor de referencia puede implementarse en otros ámbitos y con profesorado de diferentes materias que quiera trabajar estos aspectos con el alumnado.

Por último, existe la posibilidad de que el tutor o tutora, o el psicopedagogo o psicopedagoga, en su labor de orientación a las familias, aconseje la puesta en práctica de algunas propuestas de las sesiones en el contexto familiar del alumno o alumna con dislexia para reforzar el trabajo de los distintos aspectos emocionales con sus hijos e hijas.

1.3. Objetivos del TFM

Atendiendo a la normativa vigente y los aspectos mencionados con anterioridad, se plantea como objetivo general:

- Elaborar una propuesta de intervención neuropsicopedagógica para conseguir un óptimo desarrollo emocional del alumnado con trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia).

Partiendo de este objetivo, se plantean como objetivos específicos del mismo:

- Realizar una búsqueda bibliográfica que permita fundamentar teóricamente la propuesta de intervención.
- Diseñar unas actividades que logren un adecuado desarrollo emocional en niños y niñas diagnosticados con dislexia.
- Profundizar sobre los conocimientos referentes a la neuroeducación y su aplicación en el aula para la intervención con alumnado con dislexia.
- Elaborar una serie de pautas que ayuden al profesorado y los profesionales que tratan alumnado con dislexia a intervenir con ellos preservando su desarrollo emocional.
- Poner en práctica las diferentes competencias adquiridas en el Máster de Psicopedagogía, como la de diseño de estrategias y planes de intervención.

2. Marco teórico

2.1. El trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura o dislexia

2.1.1 El concepto de dislexia

Según el Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su 5.^a versión texto revisado (en adelante, DSM-5TR) la dislexia debe considerarse un trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la lectura.

El manual indica una serie de dificultades en la que se establece que para el diagnóstico de dislexia debe darse al menos una y haber persistido durante 6 meses. Entre ellas encontramos:

- La imprecisión en la lectura o una lectura lenta y con mucho esfuerzo.
- La dificultad por comprender el significado de lo que lee.
- Las incorrecciones ortográficas.
- Las dificultades en la expresión escrita.
- Las dificultades para dominar códigos numéricos, el cálculo o el sentido numérico.
- Los problemas con el razonamiento matemático.

Además, sus aptitudes académicas están viéndose afectadas, teniendo resultados inferiores a lo que se espera por su edad cronológica. Estas dificultades repercuten en su rendimiento académico, en su trabajo o en actividades de la vida diaria. Para establecer esto debe corroborarse con pruebas estandarizadas y realizar una evaluación clínica completa.

Estas dificultades que se indican, aunque suelen comenzar cuando se inicia la enseñanza reglada, es habitual que no se muestren hasta que no se demanden aptitudes académicas que van a estar condicionadas por las limitaciones que manifiesta el individuo.

Por último, hay que considerar que estas dificultades del aprendizaje no se entienden por la existencia de una discapacidad intelectual, o un trastorno auditivo o visual que no se haya corregido, así como, trastornos mentales o neurológicos, bajo nivel en el lenguaje, mala praxis educativa, o una adversidad psicosocial.

Para el diagnóstico de la dislexia se deben cumplir todos estos aspectos y, además, indicar claramente si tiene dificultades en la lectura (315.00 [F81.0])

manifestando una inadecuada precisión, baja velocidad y fluidez, y dificultades en la comprensión en la lectura.

Por último, en el DSM-5TR se indica que se ha de especificar la gravedad, considerando:

- Leve: si las dificultades que tiene las puede compensar con alguna adaptación escolar.
- Moderada: hay dificultades notables con las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas que le impedirán en algún momento de su escolaridad ser competente. Necesitará ayuda al menos en una parte de su horario escolar y en otros ámbitos de su vida diaria.
- Grave: las dificultades son graves y afectan a varias áreas académicas. El individuo necesitará una ayuda constante e intensiva durante su etapa escolar; además, es posible que incluso con adaptaciones y servicios específicos no pueda ser eficaz en todas las actividades.

Según el manual se deberá indicar las áreas académicas afectadas y las subaptitudes afectadas. Además, según la CIE-11 (Clasificación internacional de enfermedades) se debe codificar por separado cada dificultad (lectura, expresión escrita, matemáticas).

La dislexia tiene un origen neurobiológico, en la cual existen dificultades para decodificar y codificar, por tanto, reconocer palabras, por un mal procesamiento fonológico (Serrano y Defior, 2012). La definición de dislexia de la International Dyslexia Association (IDA, 2002) dice:

Una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Está caracterizada por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, problemas de ortografía y en las habilidades de decodificación. Estas dificultades resultan típicamente de deficiencias en los componentes fonológicos del lenguaje que a menudo son inesperados en relación a otras habilidades cognitivas y la instrucción lectora dentro del aula de clase. Las consecuencias a efectos secundarios

se reflejan en problemas de comprensión y experiencia pobre con el lenguaje impreso que impiden el desarrollo del vocabulario. (p.2)

2.1.2 Tipos de dislexia

A partir de la investigación de distintos autores que clasifican la dislexia, podemos establecer los tipos que se indican a continuación, aunque, como dice Silva (2011) después de recoger esta clasificación, debemos tener en cuenta que hay grandes variaciones entre unos y otros individuos presentando diferentes formas según las alteraciones físicas.

- Dislexia adquirida. Es aquella que es provocada por un daño cerebral en áreas relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es por esto que este tipo de dislexia es la que menos se suele observar en el ámbito educativo. Dentro de esta tipología se puede diferenciar:
 - Dislexia periférica: atencional, visual, letra a letra. En la dislexia atencional el sujeto tiene dificultades para reconocer las letras que forman las palabras, sin embargo, pueden identificar palabras de forma global y letras aisladas. Por su parte en la dislexia visual las palabras que son gráficamente muy parecidas no las logra diferenciar, no obstante, si pueden diferenciar las letras de esas palabras. En cuanto a la dislexia letra a letra, se refiere a la dificultad por leer cada una de las letras que forman las palabras y así poder leerla de forma completa, tanto en voz alta como mentalmente.
 - Dislexia central. El paciente tiene problemas en la comprensión y/o expresión de las palabras.
- Dislexia del desarrollo o evolutiva. Esta dislexia es un trastorno del desarrollo y su síntoma principal es la dificultad lectora. Parece ser que su origen es neurobiológico, aunque no hay todavía un claro consenso sobre ello. Dentro de este tipo de dislexia encontramos:
 - Dislexia fonológica o indirecta. Se produce una dificultad lectora por un incorrecto funcionamiento de la ruta fonológica (conversión grafema-fonema) cometiendo muchos errores en la lectura. No tienen muchos problemas en leer palabras conocidas y familiares, a diferencia de palabras nuevas o pseudopalabras, donde cometen muchos errores. (Campbell y Butterworth, 1985).

- Dislexia superficial o del desarrollo. En este tipo de dislexia existe un incorrecto funcionamiento de la ruta visual o directa, no mostrando muchos errores en la lectura de palabras regulares donde hay una conversión grafema-fonema, pero sí en palabras irregulares. Los errores suelen ser de sustitución de letras, adición u omisión. Cometan menos errores en la lectura de pseudopalabras en comparación con los diagnosticados con dislexia fonológica, aunque sí tienen más problemas con las palabras que suenan igual pero se escriben diferente (homófonas) y la ortografía arbitraria. (Patterson, Marshall y Colheart, 1985).
- Dislexia mixta o profunda. El sujeto tiene dificultades tanto en la ruta fonológica como visual cometiendo errores semánticos. Cambian unas palabras por otras por un parecido semántico, no visual. Su dificultad está en mayor medida en la lectura de pseudopalabras, verbos, palabras función y aquellas que no son muy frecuentes. Los errores que cometen son visuales y derivativos teniendo dificultades para comprender el significado. (Saffran, Schwartz y Marin, 1980).

Otros autores como Wolf y Bowers (2000) hablan de la *teoría del doble déficit*, por lo que una combinación del déficit fonológico y una lenta velocidad de nombramiento provoca una grave dificultad lectora.

Indicaremos que Ajuriaguerra (1977) se refiere a dos tipos de dislexia según el hemisferio alterado. La dislexia motriz y viso-espacial (hemisferio derecho) provocando inversiones y confusiones a la hora de escribir, problemas de orientación, torpeza motriz, disgrafía, escritura en espejo. Y una dislexia verbal y de ritmo (hemisferio izquierdo) con problemas principalmente en el lenguaje, como poca fluidez verbal, problemas de comprensión, errores en la expresión oral y escrita, dislalias, etc.

Por último, es importante destacar que cuando se realiza un diagnóstico de dislexia para su intervención individualizada no debe centrarse solo en el trastorno específico del aprendizaje de la lectura, sino que habrá que tener en cuenta tanto sus fortalezas como debilidades cognitivas y comportamentales (Preilowski y Matute, 2011).

2.2. La intervención en alumnado con dislexia

2.2.1 La intervención neuropsicopedagógica

La neuropsicopedagogía es una disciplina en desarrollo e investigación que tiene por objetivo reformular la forma de evaluar, diagnosticar y tratar de forma especializada dificultades de lenguaje, aprendizaje, conducta y rendimiento en la escuela. Nace aproximadamente hace veinte años de la mano de profesionales de la psicología y la educación en países de América latina. Está basado en la neuroeducación que intenta abordar el aprendizaje partiendo de los procesos cerebrales que se llevan a cabo en los individuos (Quiroga, 2020).

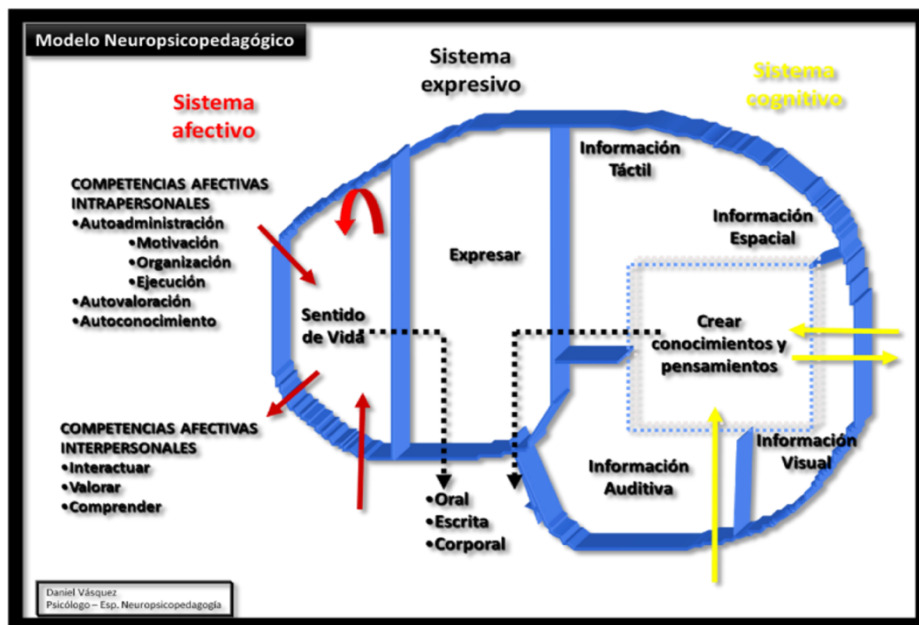
Según González Fernández (2010) la neuropsicopedagogía está encaminada a entender el desarrollo neurológico del aprendizaje partiendo de la comprensión del individuo como un ser que integra aspectos particulares con bases biológicas, sociales, culturales y psicológicas.

La neurociencia educativa, disciplina de la cual se fundamenta, actualmente tiene revistas especializadas como son *Educational Neuroscience; Mind, Brain, and Education; Journal of Neuroeducation*, congresos internacionales periódicos y una sociedad internacional, *International Mind, Brain and Education Society* (IMBES). También se ofrece desde hace veinte años en cursos de posgrado en universidades de la Unión Europea, Reino Unido y Estados Unidos (Fischer y col., 2007; Tokuhama-Espinosa, 2008) y en un gran número de universidades latinoamericanas desde el año 2011 (Carvajal, 2020).

Este modelo tiene como objetivo dar una explicación sobre cómo se aprende y las alteraciones que existen en algunos individuos. Para ello hay un trabajo conjunto entre la neuropsicología y la pedagogía que deriva en la neuropsicopedagogía, la cual busca comprender los procesos que se producen para aprender partiendo del funcionamiento del cerebro y los procesos psicológicos. Según este modelo hay tres componentes en el aprendizaje (Álvarez, 2018):

- El sistema cognitivo: es aquel proceso por el cual recibimos la información a través de los sentidos con la finalidad de crear conocimiento. El primer paso sería la percepción a través del sentido de la vista, oído, tacto, el sistema vestibular y la propiocepción; la información recogida es codificada y posteriormente almacenada para poder convertirla en pensamientos. (Vásquez, 2015)

- El sistema expresivo: la información que ya está almacenada por el sistema cognitivo debe ser expresada, a través del sistema motor, bien de forma oral, escrita, corporal y conductualmente.
- El sistema afectivo: en este sistema entran en juego las competencias intrapersonales e interpersonales como la autovaloración, autoconocimiento y la autoadministración (Vásquez, 2015). Los tres niveles presentes en la autoadministración son el motivacional, el ejecutivo y el organizacional; están asociados a lóbulos frontales y al área prefrontal, relacionadas con las funciones ejecutivas.

Figura 1*Modelo neuropsicopedagógico*

Nota. Álvarez, D.M. (2018). *Estrategias neuropsicopedagógicas para intervenir las dificultades de atención en niños y jóvenes con problemas de aprendizaje en aula y en casa* (p.3). Congreso Colombiano y Iberoamericano de Neuropedagogía y Neuropsicología. INEA.

Para que se dé un aprendizaje deben ponerse en funcionamiento los tres sistemas. De esta forma percibimos y damos un sentido a lo codificado, se relaciona con aprendizajes ya realizados, se categorizan, lo organizamos y, por último, o lo reproducimos de la misma forma o creamos nueva información partiendo de ellos.

2.2.2. Tratamientos psicopedagógicos actuales en el trastorno específico de aprendizaje relacionado con la lectura (dislexia)

Encontramos en la literatura diferentes tipos de tratamientos de intervención en dislexia, no obstante, se debe hacer hincapié en que solo aquellos que trabajan las habilidades fonológicas junto con el conocimiento de letras y la práctica de la lectura se encuentran avalados por la investigación (Ripoll y Aguado, 2014).

La intervención fonológica está argumentada desde la definición de dislexia que está aceptada en la actualidad y que la considera una dificultad de aprendizaje de base neurobiológica, en la cual el sujeto tiene problemas en la decodificación, reconocimiento adecuado de las palabras y errores ortográficos. Estas dificultades además no están asociadas con un menor rendimiento cognitivo o fallos en el sistema de aprendizaje, pero repercuten en problemas de comprensión y en el lenguaje impreso, impidiendo el desarrollo del lenguaje (Lyon, Shaywitz y Shaywitz, 2003).

Por otro lado, existen evidencias destacadas que destacan que las intervenciones en las que trabajan habilidades fonológicas y las correspondencias de letras y sonidos son muy eficaces en alumnado diagnosticado con dislexia (Slavin, Lake, Davis y Madden, 2009; Snowling y Hulme, 2011; What Works Clearinghouse, 2010). Slavin (2009) también destaca los buenos resultados de las tutorías individuales y el trabajo en grupos pequeños utilizando trabajo cooperativo (Promising Practices Network, 2003, 2013; Slavin et al. 2009; What Works Clearinghouse, 2012).

Otras maneras de intervención en dislexia han integrado las nuevas tecnologías puesto que en ellas se pueden manejar aspectos del texto que se ha visto influyen en la mejor manera de acceder al texto como la tipografía de la letra, el color o el tamaño. (Rello, 2018). Estos programas computacionales se recomiendan para una intervención complementaria (National Reading Panel, 2000).

No obstante, debemos tener en cuenta que el tratamiento debe ser individualizado, y no existe actualmente un programa adecuado para todos los niños y niñas con este diagnóstico, ya que se debe atender a los diferentes aspectos que se identifiquen a partir de una exhaustiva evaluación. Algunas de las líneas sobre las que se puede intervenir son (Preilowski y Matute, 2011):

- La terapia neuropsicológica que trabaje las funciones básicas: atención, percepción, lenguaje, funciones sensorio-motrices, memoria de trabajo, etc.

- La terapia de aprendizaje propiamente de la lectura y escritura: conciencia fonológica, automatización de las asociaciones grafema-fonema, conocimiento del alfabeto, reglas ortográficas, etc.
- Tratamiento de psicoterapia: tolerancia a la frustración, autoestima, control de la ansiedad, etc.
- Trabajo con las familias: higiene de sueño, establecimiento de rutinas, control del comportamiento, etc. Insistiendo en que ellos deben encargarse de dar amor y confianza a sus hijos e hijas, dejando la laborar terapéutica a los profesionales que traten con ellos.

Un aspecto que se debe destacar es que la investigación sobre la terapia con niños y niñas con dislexia hace énfasis en que, aunque no es posible actualmente curar este trastorno, si se interviene de forma temprana se observan grandes mejoras. Además, se destaca que cuanto más temprano es el tratamiento los resultados son mejores (Shneider, Visé, Reimers y Blaesser, 1994; Torgesen et al., 2001). Por tanto, un diagnóstico temprano, donde la neurociencia tiene un peso especial, puede ayudar a hacer de la prevención algo real (Hoeft et al., 2011).

Aspectos que se han visto que influyen en una intervención exitosa además de la atención lo más temprana posible son el agrupamiento, entre dos y tres niños o niñas por grupo; la calidad de los terapeutas y el profesorado; así como la intensidad de las sesiones considerándose oportuno al menos cuatro o cinco días a la semana durante un largo periodo de tiempo (Preilowski y Matute, 2011).

2.3. El desarrollo emocional

2.3.1 El concepto de emoción

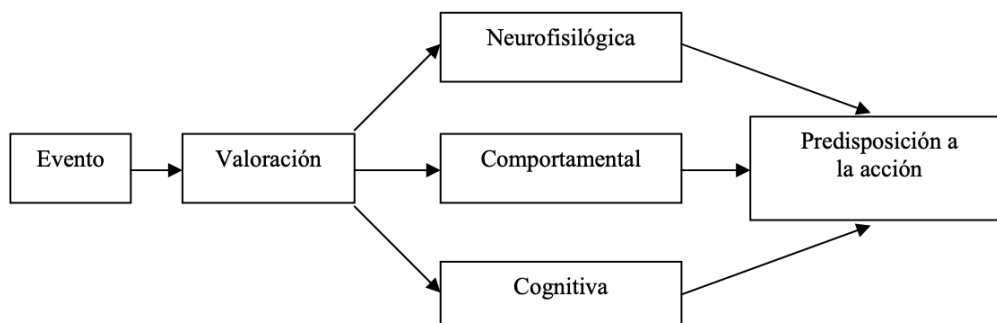
Las emociones y el desarrollo de la inteligencia emocional es un aspecto que debemos tener muy presente cuando hablamos de aprendizaje.

En un primer momento definiremos el concepto de emoción. Según Bisquerra (2003) la emoción podría explicarse como:

Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o una perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. (p.12).

Figura 2

Concepto de emoción



Nota. Bisquerra, R. (2003): “Educación emocional y competencias básicas para la vida”, RIE, vol. 21-1, 12.

Por otro lado, Zaccagnini (2004) explica las emociones como:

Una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas. (p.61).

2.3.2 La inteligencia emocional y su desarrollo

El concepto de inteligencia emocional fue utilizado por Salovey y Mayer por primera vez en el año 1990, aunque años después, la redefinieron para incluir carencias que ellos mismos identificaron definiéndola como:

La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p.10)

Estos autores identifican cinco capacidades que integran la competencia emocional: reconocimiento de las propias emociones, manejar las propias emociones, utilizar el potencial de este tipo de inteligencia, empatizar con los demás, y crear relaciones sociales de calidad.

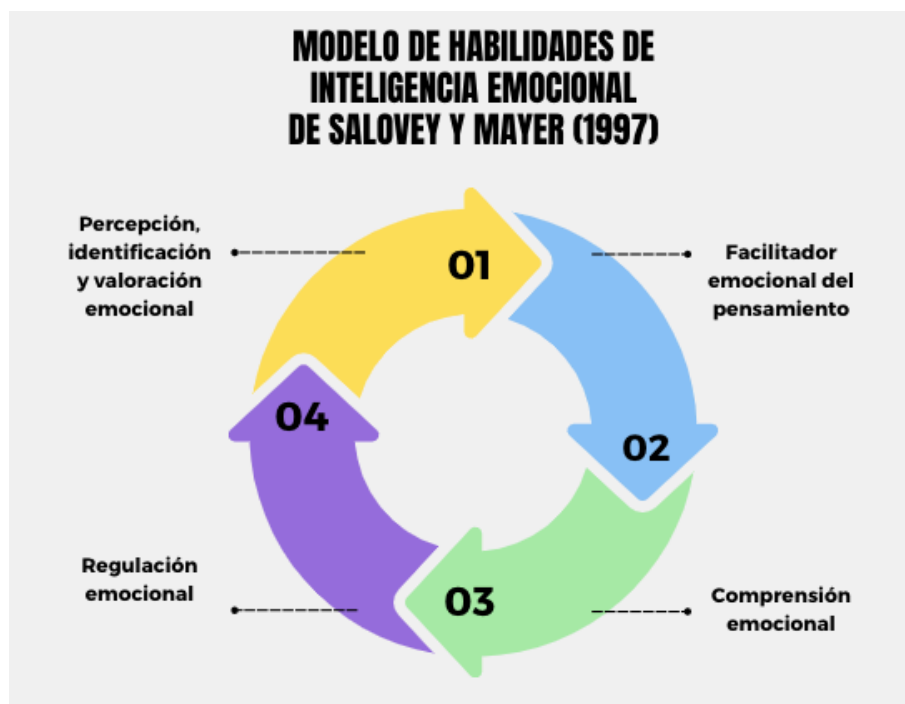
Aunque fue Daniel Goleman quien en 1995 con su publicación *Inteligencia emocional* consigue una difusión a gran escala de este concepto propiciando un interés tanto por la población general como la científica. Según Bisquerra, Goleman explica que la inteligencia emocional consiste en varios factores: el conocimiento de las propias emociones, el manejo de las mismas, la motivación a uno mismo, el reconocimiento de las emociones de los demás y el establecimiento de buenas relaciones con los demás.

Por otro lado, Shapiro (1997) relaciona la inteligencia emocional con cualidades que las personas necesitan para tener éxito, como son la empatía, la capacidad de adaptación y de resolver problemas con otras personas, la amabilidad, la expresión y comprensión de sentimientos, el respeto, la simpatía y el control del genio.

A partir del conocimiento del concepto de inteligencia emocional que como hemos visto se ha ido reformulando, si tomamos la referencia de Mayer y Salovey (1997) esta se estructura en cuatro ramas interrelacionadas:

Figura 3

Modelo de Habilidades de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997)



Nota. Elaboración propia

1. Percepción, valoración y expresión de las emociones. En esta rama las personas identifican tanto las emociones como su contenido en sí mismo y en otras personas. En su grado más alto están aquellos individuos que pueden detectar expresiones falsas o manipuladas. Si bien es cierto que hay una parte innata en este aspecto del reconocimiento de emociones, hay posibilidad de trabajar sobre ello de forma dirigida. Por su parte al hablar de la expresión de emociones es interesante mencionar cómo aquellas emociones secundarias como la ansiedad, el orgullo, requieren un mayor desarrollo social y cognitivo, y una experiencia previa para poder explicarla y contextualizarla, que comienza entre los 5 y los 8 años de edad (Bennet, Yuill, Banerjee y Thomson, 1998). Hacerlo con precisión requiere de un desarrollo sociocognitivo que va de la edad escolar hasta la adolescencia (Levorato y Donati, 1999).
2. Facilitación emocional del pensamiento. Esta rama se refiere al uso de las emociones en el proceso del pensamiento, como en la creatividad o en la resolución de conflictos. Aquí los autores quieren explicar la importancia que tienen las emociones para que se dirija la atención a lo que se considera relevante, determinando la manera en la que procesamos la información y/o nos enfrentamos a los problemas. Las emociones provocan cambios cognoscitivos, cambiando el pensamiento cuando se percibe una emoción positiva o negativo si se está triste.
3. Comprensión de las emociones. Esta rama tiene que ver con la manera de procesarse cognitivamente la emocional, y cómo la información emocional afecta a los procesos de comprensión y razonamiento. Para ello, se debe comprender cómo se etiquetan las emociones, así como el significado emocional de emociones sencillas y complejas y la evolución de unos estados a otros. Por tanto, la habilidad más destacada en esta rama sería la capacidad para etiquetar las emociones adecuadamente y establecer relaciones entre nuestro léxico afectivo. Por ello, el desarrollo lingüístico entra en juego en este proceso, provocando que según vayan madurando las habilidades cognitivas y lingüísticas los niños y las niñas irán

comprendiendo mejor sus propios sentimientos y los de los demás (Harris, 1993). Según crecen comprenderán que hay personas que aparentan expresar una emoción, aunque no la sientan realmente, que pueden tener emociones contradictorias de forma simultánea o que las reacciones emocionales dependen de su humor o experiencias pasadas (Flavell y Miller, 1998). Al comenzar la etapa primaria, muy centrados en sí mismos esta comprensión se limita por la atención; más adelante, al superar la limitación atencional comienzan a ver otros puntos de vista provocado por la comprensión emocional de las emociones del otro.

4. Regulación emocional. Se refiere esta última rama a la habilidad para reflexionar sobre los estados emocionales positivos y negativos, analizar la información que aportan en su justa medida, y regularse emocionalmente de las propias emociones y de las de otros. Para conseguirla según Mayer et al. (2002), se deben dar previamente una serie de competencias, como ser sensibles a sus propias reacciones emocionales, aceptarlas y tolerarlas, aunque no sean agradables, para lo que la apertura a los sentimientos es un hecho principal en esta rama.

Como manera de conseguir esta regulación emocional existen distintas estrategias defendidas por diversos autores. El ejercicio físico es defendido por autores (Thayer, 2003) que consideran que es la mejor manera para modificar y conseguir un control de los estados de ánimo. También se considera escuchar música, compartir momentos con otras personas, o la autorregulación cognitiva. Buscar distractores que provoquen bienestar a las personas está entre las más eficaces y entre las menos, actuar de forma pasiva, el uso de drogas o alcohol, la soledad o evitar a la persona a la que se culpa de su malestar. En general destacan como más efectivos aquellos donde se gasta energía, se utilizan técnicas activas, en combinación con técnicas de relajación, control del estrés, reestructuración cognitiva y ejercicio físico. Es interesante destacar que, si el objetivo es regular la emoción en otros, se señala la capacidad de ayudarles como un aspecto importante. Esto genera estados de ánimos adaptativos y reforzantes para quien lo realiza, creando una sensación de eficacia y una atribución de valoración social.

2.4. Relación entre el desarrollo emocional y el Trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia)

Las emociones constituyen un elemento fundamental en el aprendizaje y como dice Mora (2023) sin emoción no podríamos leer propiamente ningún libro.

El aprendizaje de la lectura y la escritura suponen un esfuerzo para cualquier niño o niña que comienza su andadura en este proceso, ya que no es un proceso natural como el lenguaje oral para el cual estamos programados genéticamente, sino que se deben construir los procesos por lo que se adquirirá (Mora, 2023).

Además, se ha observado por muchos expertos en aprendizaje, como un estudio reciente de Nachshon y Horowitz-Kraus (2019), que cuanto más estresante sea este proceso existirá un mayor peligro de que el alumnado evite exponerse a la lectura y su aprendizaje, pudiendo llegar a sufrir ansiedad extrema puesto que, tanto leer como escribir, es esencial para su instrucción escolar. Explicaría esto que los niños y niñas con dislexia tienen un peor rendimiento en la escuela, por debajo de sus compañeros sin este trastorno, ampliándose a lo largo del tiempo, a no ser que haya un sobreesfuerzo para conseguir sus habilidades de lectura (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz y Fletcher, 1996).

La mayoría de alumnado con diagnóstico de dislexia muestran signos de retraimiento social no solo en un ambiente escolar sino en otros contextos (Preilowski y Matute, 2011).

Estos autores también destacan, cómo los niños y niñas con este trastorno tienen que conseguir superar las dificultades y decepciones que les supone las primeras experiencias con el texto escrito; es por esto, que se debe promover desde pequeños la motivación hacia la lectura y transmitir desde la familia la emoción y la curiosidad. Si se consigue esto, evitarán caer en una espiral descendente de fracaso en este aprendizaje y, por tanto, la consecuencia de no querer un acercamiento a la lectura.

Autores han afirmado que debido a la incapacidad por realizar las tareas como sus compañeros, les conlleva a tener un débil concepto de sí mismos (Burden, 2008; Humphrey, 2002; Ingesson, 2007; McNulty, 2003; Riddick et al., 1999; Tanner, 2009; Undheim, 2003).

Una autoestima baja en estos niños y niñas dependería de rechazos sufridos (Tanner, 2009), incompreensión y discriminación (Hellendoorn y Ruijsenaars, 2000; Nalavany y Carawan, 2012; Undheim, 2003), ser considerados vagos o “estúpidos”

(Denhart, 2008) y acoso (Ingesson, 2007). Todo esto puede provocar una baja adecuación social, así como problemas de salud mental, como ansiedad y depresión (Gans, Kenny y Ghany, 2003; Ingesson, 2007; Mugnaini, Lassi, La Malfa y Albertini, 2009; Nachshon y Horowitz-Kraus, 2019; Stampoltzis y Polychronopoulou, 2009; Swanson y Vaught, 2016).

Se considera que una implicación de los padres y las madres en la intervención con sus hijos diagnosticados de dislexia es un factor importante para que sean efectivos los tratamientos que tienen en cuenta los factores socio-emocionales (Elbaum y Vaughn, 2001).

Shechtman (2007) ha destacado que se produce una mejora en la autoestima en los grupos de apoyo y expresión de sentimientos llamados grupos de orientación en EEUU (en inglés *counseling*). En ellos se trabaja de forma explícita las autopercepciones, por lo que se les pide que expresen sus sentimientos con el apoyo de los compañeros. Gracias a ellos mejora la cohesión de grupo, el aprendizaje interpersonal, la universalidad de las dificultades, el aumento de la esperanza, provocando una mejora de su efectividad (Yalom y Leszez, 2005).

Algunas formas de intervención socio-afectiva que se consideran beneficiosas según los estudios en niños y niñas con dislexia son (Defior et al., 2015):

- Mediación: se interviene a través de padres, profesores, explicándoles los beneficios que tiene, las habilidades y las actitudes propias.
- Habilidades sociales: la mejora de las habilidades sociales que suelen mermar en estos alumnos y alumnas, por no ser aceptados o recibir críticas.
- Ejercicio físico: a través de programas de baile, actividad física o intervención en habilidades motoras.
- Sensorio-perceptual: terapias de integración sensorial con ayuda del terapeuta ocupacional.

Elbaum y Vaughn (2003) también indican que la efectividad de las distintas intervenciones en este ámbito psicoafectivo depende de la edad y/o curso de los niños y niñas con este diagnóstico. Los más pequeños obtienen mejorías si se trabaja con ellos habilidades académicas, los de ciclos medios en intervenciones de orientación y los más mayores son capaces de modificar su autopercepción y mejorarían su autoestima ya que tienen una mayor capacidad de procesar la información social. Además, estos autores

señalan que la mejora de habilidades académicas mejora la autoestima y reducen la ansiedad y problemas de comportamiento en estos niños.

Por otro lado, la duración no parece que sea un factor crucial, aunque sí se destaca que la detección precoz puede ser el causante de una mejor autoestima, ya que se pueden anticipar los problemas y comenzar antes la intervención específica (Blanco Pérez y Bermejo, 2009).

3. Desarrollo de la propuesta

3.1. Objetivos

Objetivo general

- Mejorar el desarrollo emocional del alumnado diagnosticado de trastorno específico del aprendizaje relacionado con la lectura (dislexia) como parte de su desarrollo integral.

Objetivos específicos

- Identificar los problemas socioafectivos más habituales en alumnado diagnosticado de dislexia.
- Diseñar un plan de intervención neuropsicopedagógico para atender a alumnado con dislexia.
- Implementar actividades que permitan el trabajo de las variables socioafectivas en alumnado con dislexia y complementen a la mayoría de programas para la atención a alumnado con dislexia.
- Proponer actividades que se integren en el día a día del aula para mejorar el control emocional del alumnado con dislexia.
- Definir propuestas para el trabajo con el grupo-clase del alumnado con diagnóstico de dislexia para un mayor conocimiento de este trastorno.
- Hacer partícipes a las familias del alumnado con dislexia en algunas de las actividades realizadas con sus hijos e hijas para reforzar su autoestima y mejorar sus habilidades sociales.
- Fomentar el acercamiento de la comunidad educativa al alumnado con dislexia a partir de la realización de actividades.

3.2. Contextualización y destinatarios

Este programa de intervención se ha planteado teniendo en cuenta que una de las funciones del psicopedagogo y psicopedagoga es su apoyo y asesoramiento al Plan de Acción Tutorial (PAT) recogido en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

Por otro lado, indicaremos que va destinado al trabajo con alumnado con diagnóstico de dislexia y su grupo de referencia en centros educativos de educación primaria, principalmente del tercer ciclo (5.º y 6.º) en el cual es habitual que ya se haya diagnosticado. Como se ha analizado, y debido al alto porcentaje de prevalencia de la dislexia, se estima que, en un aula de educación primaria con una ratio aproximada de 25 alumnos y alumnas, podría haber entre uno y dos niños y niñas con este trastorno.

Los destinatarios de este programa también será la comunidad educativa en su conjunto. Esta propuesta quiere que, tanto los compañeros y compañeras, profesorado, así como familias del alumnado con dislexia intervengan en la mejora de la autoestima y habilidades sociales de estos niños y niñas, viéndose además beneficiados por el contenido de las sesiones ya que ellos también participarán activamente en ellas.

3.3. Competencias y contenidos básicos

La 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, en adelante) establece ocho competencias clave que deben trabajarse en las distintas etapas educativas. En este programa de intervención sobre todo se trabajará la *competencia personal, social y de aprender a aprender*, y teniendo en cuenta el modelo neuropsicopedagógico en el que está basado, se profundizará en competencias afectivas intrapersonales, como son la autoadministración, autovaloración y autoconocimiento; así como competencias afectivas interpersonales tales como interacción, valoración y comprensión del otro, a través de los siguientes contenidos:

- Conocimiento de la dislexia.
- Autoestima.
- Identificación de las emociones.
- Gestión y control emocional.
- Habilidades sociales.

3.4. Metodología

Para el desarrollo de las sesiones de trabajo se han planteado en su mayoría metodologías activas donde el alumnado será el motor de su propio aprendizaje (6 sombreros para pensar de Edward Bono, *Flipped Classroom* y aprendizaje basado en problemas). Además, la forma de agrupación elegida mayoritariamente ha sido los grupos de trabajo y el trabajo cooperativo.

Las metodologías activas y colaborativas son positivas para todo el alumnado, pero especialmente para el alumnado con dislexia (Promising Practices Network, 2003, 2013; Slavin et al. 2009; What Works Clearinghouse, 2012), puesto que les permiten trabajar habilidades sociales que solo pueden ponerse en práctica a través de la socialización y crear una cohesión de grupo muy necesaria para sentirse aceptados en él.

No obstante, también se han planteado actividades individuales en las que el objetivo es el trabajo personal y consciente, necesario para el autoconocimiento y la reflexión como paso previo al desarrollo de la autoestima. Del mismo modo, las actividades de conciencia corporal y *mindfulness* también se trabajarán de forma individual, aunque dentro de la dinámica del gran grupo para trabajar el control de la ansiedad. Diversos estudios han demostrado la utilidad de la práctica del *mindfulness* de manera continuada para reducir los síntomas de ansiedad (Yagüe et al., 2016).

Es de destacar, dado el perfil de alumnado al que va dirigido, que se ha puesto un énfasis en que el modo de expresión no sea utilizando solo el lenguaje verbal, dado que es el que crea más dificultades a los niños y niñas con dislexia promoviendo el uso del lenguaje oral, visual, digital o cualquier otro que le sea más cómodo para expresarse.

3.5. Infraestructura

El proyecto se podrá llevar a cabo en su mayor parte en el aula ordinaria del grupo clase, exceptuando las actividades de *mindfulness* donde es preferible que los alumnos y las alumnas tengan más espacio y se aconseja realizar en el gimnasio del centro o en su defecto un aula o un espacio amplio del que dispongan.

Por su parte, el tutor o tutora será el único recurso humano necesario para llevar a cabo las sesiones ya que cuentan con la mayor información de su alumnado, aunque también puede ser apoyado por cualquier profesional del centro que esté interesado y/o que tenga relación con el grupo.

3.6. Materiales didácticos

Con el objetivo de llevar a cabo las sesiones se han elaborado algunos anexos para facilitar el trabajo con el alumnado y en algunos casos se necesitará contar con dispositivos electrónicos con acceso a internet para poder realizar búsquedas, así como poner música o proyectar las presentaciones.

3.7. Sesiones de trabajo

El planteamiento para llevar a cabo las sesiones es trabajar desde una intervención neuropsicopedagógica tratando los tres componentes a los que se refiere Álvarez (2018):

- El sistema cognitivo (adquisición de la información a través de los sentidos): Se pedirá al alumnado que recopile y busque información a través de la vía visual, auditiva, espacial y/o táctil. De esta forma creará conocimientos y pensamientos acerca, en este caso de la dislexia, las emociones, etc.
- El sistema expresivo: los conocimientos y pensamientos adquiridos tendrán que compartirlos utilizando la expresión oral, escrita, corporal en todas sus formas para hacerlos llegar al resto de compañeros y compañeras.
- El sistema afectivo: con el trabajo de las competencias intrapersonales y un conocimiento mayor de la dislexia el alumnado con este trastorno desarrollará una buena autoestima a partir del:
 - Autoconocimiento.
 - Autovaloración.

El trabajo de competencias afectivas interpersonales les permitirá una mayor:

- Interacción.
- Valoración.
- Comprensión.

Tabla 1

Sesión 1. Somos un equipo

Título	Somos un equipo.
Objetivos	- Crear cohesión grupal. - Reforzar el trabajo de pertenencia al grupo clase del alumnado con dislexia.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales e interpersonales.
Desarrollo	El profesorado realizará en gran grupo una asamblea en la que entre todos establecerán aquellas cosas que les hacen pertenecer y formar parte de la clase. Se propone la realización de una lluvia de ideas en la cual se pedirá al alumnado que nombre aquellas cosas que les son propias como grupo: aula, tutor/a, horario, actividades relacionadas con su curso (preparación de actividades para el colegio), etc. Propondremos la elaboración de las normas de la clase de forma conjunta para que, de forma colectiva, se establezcan y aprueben, pidiendo un compromiso por parte de todos para su cumplimiento. Aprovechando las nuevas tecnologías, les invitamos a realizar un padlet a través de Padlet.com en el cual recogeremos todas las normas y además invitaremos a que de forma individual o en pequeños grupos suban vídeos, documentos, recomendaciones de libros, música, para crear entre todos su propio espacio virtual.
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a y alumnado.
Recursos materiales	Dispositivos con acceso a internet, cartulinas.
Recursos espaciales	Aula.
Duración	1 jornada de 45 minutos.
Criterios de evaluación	El alumnado participa en la elaboración de normas. El alumnado se siente parte integrante del grupo clase.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2

Sesión 2. Los roles del aula

Título	Los roles del aula.
Objetivos	- Crear cohesión grupal. - Reforzar la autonomía personal asignando tareas específicas.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales e interpersonales.
Desarrollo	El profesorado indicará al grupo que se le asignará a cada alumno y alumna del aula un rol dentro de su grupo de trabajo, responsabilizándose en todo momento de su cumplimiento y correcta ejecución. Para ello, en primer lugar, entre todos, pediremos que enumeren las funciones o roles que se necesitan para un correcto funcionamiento del aula, según las características de nuestro grupo. Algunas ideas pueden ser: portavoz del grupo, secretario/a, encargado de materiales... Una vez establecidos los roles se describirán detalladamente para establecer sus funciones. Después, repartiremos los roles entre los miembros de los grupos. En función de cada uno, se podrá realizar la asignación por parte del profesorado o según la preferencia del alumnado. Estipular también el tiempo que durará estas funciones para cambiar de roles después de un periodo para que todos los miembros puedan realizar todas las tareas.
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a y alumnado.
Recursos materiales	Material para escribir.
Recursos espaciales	Aula.
Duración	1 jornada de 45 minutos. Todo el curso
Criterios de evaluación	El alumnado participa en la descripción de los roles. El alumnado asume la responsabilidad para cumplir el rol asignado.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3

Sesión 3. Buscamos soluciones

Título	Buscamos soluciones.
Objetivos	- Desarrollar estrategias para trabajar la tolerancia a la frustración en niños y niñas con dislexia y sin ella. - Analizar diferentes soluciones a un problema.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales e interpersonales.
Desarrollo	El profesorado dividirá al grupo clase en subgrupos. Si ha habido alguna situación problemática en el aula, se aprovechará para trabajarla en este momento (conflicto, resultados de exámenes, acontecimiento social, etc.). En caso contrario se pedirá a cada grupo que anote en la ficha 1 del anexo una situación problemática que les preocupe para, entre todos, buscar distintas soluciones para resolverla. La dinámica se realizará en grupos cooperativos, trabajando en un primer momento de forma individual, para después, poner en común las opiniones de cada uno y llegar a conclusiones de forma conjunta. Insistiremos con el alumnado con dislexia, destacando que cuando les surjan problemas con los textos, siempre hay soluciones para atajar los problemas: buscando otras maneras de acceder al contenido (visual, auditiva), trabajando detenidamente algunos aspectos del lenguaje para mejorar su dislexia, etc.
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a y alumnado.
Recursos materiales	Ficha 1 (anexo).
Recursos espaciales	Aula.
Duración	1 jornada de 45 minutos.
Criterios de evaluación	El alumnado será consciente de distintas formas de solucionar un problema. El alumnado con dislexia tiene una mayor tolerancia a la frustración.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

Sesión 4. ¿Qué es la dislexia?

Título	¿Qué es la dislexia?
Objetivos	- Promover el autoconocimiento del alumnado con dislexia para mejorar su autoestima. - Sensibilizar al alumnado del grupo con este trastorno.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales e interpersonales.
Desarrollo	Mostrar la figura 4 del anexo y explicar en qué consiste la técnica de <i>los 6 sombreros para pensar</i> de Edward de Bono. A continuación, realizar 6 grupos en clase y asignar a cada uno un sombrero. Dividir a todos los alumnos y alumnas entre los grupos, bien al azar o pidiendo que elijan un color de entre los 6 posibles (azul, blanco, rojo, negro, amarillo, verde). Es interesante que incluyamos al alumnado con dislexia en el grupo rojo, el emocional. Explicar que el tema sobre el que trabajará cada grupo será la dislexia ya que vamos a conocer qué es este trastorno que tienen algunos compañeros o compañeras para sensibilizarnos hacia sus dificultades y conocer algunas de sus fortalezas. Pedir que cada uno realice su propio sombrero y lo coloreen en función del que le ha tocado. Pueden seguir los pasos de este vídeo https://youtu.be/MM8FQg1Ss3g?si=FUMGATvm8WF76iJZ Dejar un tiempo para que cada grupo busque información sobre la dislexia utilizando para ello la metodología <i>Flipped classroom</i> (aula invertida) con el fin de que pueda defender su postura. Proponer buscar información en vídeos, podcast, infografías, etc. Animarlos a que elaboren algún mural o presentación digital para compartir su información. Por último, organizar el debate ayudando cuando sea necesario a cada grupo a transmitir la información más relevante. Aprovechar los murales informativos para ofrecer información a otros miembros de la comunidad educativa, colocándolos en lugares comunes del centro educativo, como pasillos, hall...
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a y alumnado.
Recursos materiales	Dispositivos con acceso a internet; papel continuo; tijeras; papel blanco y pinturas, o papel de color (rojo, azul, verde, negro, amarillo, blanco) para hacer sombreros.
Recursos espaciales	Aula.

Duración	2 jornadas de 45 minutos.
Criterios de evaluación	El alumnado conoce las dificultades que tiene una persona con dislexia. Los niños y las niñas con dislexia hablan sobre sus emociones con respecto a sus dificultades. El grupo clase muestra empatía por el alumnado con dislexia.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5

Sesión 5. Célebres y diferentes

Título	Célebres y diferentes.
Objetivos	- Conocer personalidades con algún tipo de trastorno (dislexia, trastorno por déficit de atención con hiperactividad [TDAH], espectro autista, etc.). - Sensibilizar al alumnado del grupo ante las diferencias individuales. - Mejorar la autoestima del alumnado con necesidades educativas especiales, y en concreto, con dislexia.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales e interpersonales.
Desarrollo	Dividir a la clase en varios grupos y asignar a cada uno una necesidad educativa presente en algún alumno o alumna del aula, siempre desde la confidencialidad. Podrían ser: dislexia, TDAH, trastorno del espectro autista, altas capacidades, necesidades debidas a diferencias sensoriales (ceguera, sordera, etc.). Utilizando la metodología didáctica <i>Flipped classroom</i> (aula invertida) invitaremos a cada grupo a buscar información sobre personalidades famosas que hayan hablado públicamente de sus diferencias, elaborando un mural con la información. Imprimirán las fotografías, rotularán los nombres y anotarán alguna frase que hayan hecho relativa a ello haciendo referencia a sus fortalezas. Además, harán un breve resumen sobre cada necesidad educativa. Por último, cada grupo expondrá la información que ha elaborado y colgará el mural en algún lugar visible del centro para compartir la información con el resto de la comunidad educativa.
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a y alumnado.
Recursos materiales	Dispositivos con acceso a internet; papel continuo; tijeras.
Recursos espaciales	Aula.
Duración	2 jornadas de 45 minutos.
Criterios de evaluación	El alumnado conoce algunas de las diferencias que pueden darse en un aula. Los niños y las niñas con dislexia hablan sobre lo que sienten al conocer a personalidades famosas declarar que tienen este trastorno. El grupo clase muestra empatía por el alumnado con dislexia y con otras necesidades educativas.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Sesión 6. Lo que mejor hago

Título	Lo que mejor hago.
Objetivos	- Identificar las propias fortalezas. - Desarrollar la autoestima.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales e interpersonales.
Desarrollo	Explicar al alumnado que vamos a descubrir todas aquellas cosas que se nos dan mejor que otras y, además, conocer mejor a nuestros compañeros y compañeras, sabiendo cuáles son las suyas. Repartiremos la ficha 2 del anexo a cada alumno y alumna, y les daremos unos minutos para responderla. Si hay alguna fortaleza que no aparece en el listado los animaremos a que la anoten. A continuación, por turnos, les pediremos que de forma individual salgan al centro del aula y cuenten al resto qué cosas ha marcado. Al terminar les daremos un aplauso a cada uno en señal de valoración. Prestaremos mayor atención en la parte emocional al terminar, conversando sobre lo que significa para ellos descubrir que son buenos en muchas cosas y que cada uno, tiene unas fortalezas, enriqueciéndonos con la diversidad. Insistir con los niños y niñas con dislexia en valorar que, aunque hay tareas relacionadas con la escritura o lectura que no se les dé tan bien, hay otras para los que son maravillosos.
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a y alumnado.
Recursos materiales	Ficha 2 (anexo).
Recursos espaciales	Aula.
Duración	1 jornada de 45 minutos.
Criterios de evaluación	El alumnado es capaz de identificar acciones que se le dan bien. El alumnado con dislexia valora positivamente darse cuenta de sus fortalezas. El ambiente del aula es agradable y genera confianza.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7

Sesión 7. Mis mejores cualidades

Título	Mis mejores cualidades.
Objetivos	- Mejorar las relaciones entre los compañeros y compañeras. - Mejorar la autoestima del alumnado.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales e interpersonales.
Desarrollo	Explicaremos al alumnado que vamos a conocer cómo nos perciben los demás y para ello pediremos a tres compañeros y/o compañeras y a los miembros de su familia, que les digan cuáles son las tres cualidades por las que más destacan. Además, les indicaremos que tendrán que escribir las tres cualidades que ellos creen que tienen las personas que le han dado las suyas. Para asegurarnos que todos los niños y niñas reciben las cualidades, y en función de las características del grupo, el profesorado asignará las correspondencias para que nadie se quede sin recibirlas. Cuando las reciban, les invitaremos a que escriban en post-it cada una y reserven hojas de su cuaderno para pegarlas y poder tenerlas visibles y acudir a ellas cuando se sientan desanimados o inseguros.
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a, alumnado y familias.
Recursos materiales	Post-it.
Recursos espaciales	Aula.
Duración	2 jornadas de 45 minutos.
Criterios de evaluación	El alumnado mejora su autoestima al conocer las cualidades que los demás ven en él. Los niños y las niñas con dislexia hablan sobre sus emociones con respecto a sus dificultades. El grupo clase muestra empatía por el alumnado con dislexia.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8

Sesión 8. Me anuncio

Título	Me anuncio.
Objetivos	- Identificar las fortalezas de cada uno. - Desarrollar las habilidades comunicativas para transmitir ideas. - Mejorar la autoestima.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales e interpersonales.
Desarrollo	El profesorado explicará a los alumnos y alumnas que tendrán que realizar anuncios publicitarios de ellos mismos. Para ello, indicará que un buen anuncio debe llamar la atención, ser novedoso, y poner de relieve los aspectos más destacados de lo que publicitan. Establecerá la misma similitud con ellos y les pedirá que busquen aquello en lo que destacan y son buenos para resaltarlos en su anuncio. Les propondrá realizarlo utilizando todo tipo de recursos gráficos, incluso, si alguien lo prefiere, pueden grabarse y realizarlo en formato vídeo. Se dejará un tiempo para realizarlos y después, cada uno compartirá el suyo con el resto de la clase. Con el alumnado con dislexia haremos hincapié en utilizar recursos no textuales para que no tengan limitaciones y puedan realizar el ejercicio de la mejor manera posible. Además, les ayudará a mejorar su autoestima descubriendo que pueden expresarse de muchas formas.
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a y alumnado.
Recursos materiales	Materiales de todo tipo, revistas, dispositivo con acceso a internet, impresora. Grabadora de vídeo.
Recursos espaciales	Aula y cualquier localización que quiera utilizar el alumnado.
Duración	2 jornadas de 45 minutos.
Criterios de evaluación	El alumnado es capaz de resaltar aspectos positivos de su personalidad. El alumnado puede expresar sus ideas utilizando distintos recursos gráficos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9

Sesión 9. La diana de las emociones

Título	La diana de las emociones.
Objetivos	- Ampliar el vocabulario referido a las emociones. - Identificar las emociones en uno mismo y en los demás.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales e interpersonales.
Desarrollo	Indicaremos al alumnado que existen multitud de emociones que podemos sentir y que es importante saber ponerlas nombre para identificarlas. Mostraremos la figura 5 del anexo que muestra la rueda de las emociones basada en la rueda de Plutchik. Explicaremos que, según este autor, hay 8 emociones básicas (alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, aversión, ira y anticipación), pero dependiendo del grado de intensidad en el que las sienten y los matices con los que los vivamos pueden identificarse más fielmente con otros nombres. Pediremos que reproduzcan entre todos en un gran mural la rueda para jugar con ella como si de una diana se tratara. Podemos utilizar dardos de juguete y por turnos lanzarlos a la diana. La emoción en la que caiga el dardo tendrá que leerse y preguntar al niño o niña que le ha tocado si sabe qué significa. En el caso de que no lo sepa, se buscará la palabra en un diccionario o en internet y a continuación, pediremos que expliquen si se han sentido alguna vez así y en qué situación.
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a y alumnado.
Recursos materiales	Cartulina de gran tamaño o papel continuo; pinturas; dardos de juguete. Figura 5 (anexo).
Recursos espaciales	Aula.
Duración	2 jornadas de 45 minutos. Pueden repetir el juego en otros momentos del curso para trabajar el máximo de emociones posibles.
Criterios de evaluación	El alumnado ha ampliado significativamente su vocabulario respecto a las emociones. Los niños y las niñas con dislexia hablan sobre sus emociones con respecto a sus dificultades. El grupo clase muestra empatía por el alumnado con dislexia.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

Sesión 10. Tomar consciencia

Título	Tomar consciencia.
Objetivos	- Mejorar la atención en las actividades que se realizan en el momento presente. - Conseguir un control de las emociones. - Lograr un estado de relajación. - Suprimir pensamientos negativos del alumnado con dislexia.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales.
Desarrollo	Se establecerá una rutina en el aula, por ejemplo, antes de empezar las actividades individuales que puedan necesitar una focalización en el presente para no dar pie a pensamientos negativos. Tener especial atención con el alumnado con dislexia ya que resulta muy beneficioso estos ejercicios cuando tenga que exponerse a trabajos que por su trastorno le pueden resultar más dificultosos. En una primera jornada, explicaremos detalladamente los pasos a seguir para que después los automaticen y puedan realizarlos solos en otros momentos. <u>Actividad 1. Ejercicio de respiración.</u> El profesorado indicará al alumnado que, sentados cada uno en su silla, preste atención a su respiración. Pediremos que primero respiren por la nariz mientras colocan sus manos sobre el vientre y ven cómo se llena de aire. Indicaremos que se fijen en el ritmo y sonido de la respiración, teniendo en cuenta que los primeros días puede que no consigan centrar la atención y se dispersen en otros pensamientos. Si es así, pediremos que vuelvan a focalizarse en la respiración. <u>Actividad 2. Ejercicio de observación consciente</u> Seleccionaremos objetos que puedan percibirse por distintos sentidos para que, con los ojos cerrados, los alumnos y las alumnas intenten adivinarlos con los ojos tapados con un pañuelo. Les pediremos que den el máximo posible de detalles antes de nombrar el objeto que creen que están percibiendo.
Recursos personales	Profesor/a o tutor/a y alumnado.
Recursos materiales	Objetos de todo tipo.
Recursos espaciales	Aula.
Duración	2 jornadas de 45 minutos.

Criterios de evaluación	El alumnado identifica su propia respiración. El alumnado logra realizar actividades de atención plena.
--------------------------------	---

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11

Sesión 11. Mindfulness: El árbol mágico

Título	El árbol mágico.
Objetivos	- Mejorar la atención en las actividades que se realizan en el momento presente. - Lograr un estado de relación. - Practicar técnicas de <i>mindfulness</i>.
Competencias	Competencias afectivas intrapersonales.
Desarrollo	El profesorado invitará a los niños y las niñas a realizar la meditación llamada <i>El árbol mágico</i>. Para realizarla, podemos aprovechar el gimnasio del centro, extender colchonetas y pedir al alumnado que se tumbe boca arriba. A continuación, pediremos su atención y les explicaremos que deben escuchar el audio que se encuentra en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=tJ9VPRkNjBo&t=72s A todos los alumnos y las alumnas le beneficiará realizar este ejercicio, no obstante, en alumnado con dislexia puede ser especialmente recomendable que lo realice antes de comenzar una tarea que le suponga una dificultad relacionada con su trastorno (examen individual, lectura compartida, etc.).
Recursos personales	Profesorado del aula.
Recursos materiales	Colchonetas. Dispositivo electrónico con reproductor de audio.
Recursos espaciales	Gimnasio.
Duración	10 minutos. Puede repetirse este ejercicio en otros momentos del trimestre para afianzar la práctica del mindfulness.
Criterios de evaluación	El alumnado se mantiene en silencio y atento a la meditación.

Nota. Elaboración propia.

3.8. Temporalización/cronograma

El programa está diseñado para trabajarse a lo largo del primer y segundo trimestre del curso, en el cual el alumnado puede sentar las bases y los hábitos adecuados para mantenerlos a lo largo del curso. Después del periodo considerado de adaptación (septiembre) se trabajará en los meses de octubre a febrero con los consiguientes descansos por vacaciones.

No obstante, habrá sesiones que será interesante que se repitan a lo largo del curso, tal y como se indica en su desarrollo.

Se plantea un trabajo semanal de una jornada de 45 minutos que, preferiblemente, será en horario con el tutor o tutora del grupo clase.

Tabla 12

Cronograma de sesiones

SESIONES	TIEMPO DE DURACIÓN											
	PRIMER TRIMESTRE											
	OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Somos un equipo												
Los roles del aula												
Buscamos soluciones												
¿Qué es la dislexia?												
Célebres y diferentes												
Lo que mejor hago												
Mis mejores cualidades												

SESIONES	TIEMPO DE DURACIÓN							
	SEGUNDO TRIMESTRE							
	ENERO				FEBRERO			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Me anuncio								
La diana de las emociones								
Tomar consciencia								
Mindfulness: <i>el árbol mágico</i>								

Nota. Elaboración propia

3.9. Evaluación

Con el objetivo de llevar a cabo una evaluación sobre el programa de intervención y saber si se han conseguido los objetivos propuestos pasaremos antes de comenzar la Escala de estimación para alumnado con diagnóstico de dislexia recogida en el anexo, y el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) autoinforme al alumnado diagnosticado con dislexia, a su familia (SENA Familia), y al tutor o tutora (SENA Escuela). Después, al terminar el programa volveremos a realizar las escalas y observaremos si ha habido una mejora y de esta forma obtener un post-test.

Nos fijaremos sobre todo en las puntuaciones de las escalas de problemas, referidos a problemas interiorizados (depresión, ansiedad, ansiedad social) y problemas contextuales (problemas con la escuela y con los compañeros); en las escalas de vulnerabilidades (problemas de regulación emocional) y en las escalas de recursos personales (autoestima, integración y competencia social).

Además, también pasaremos al alumnado con dislexia la Escala de Habilidades sociales de Goldstein (1978), antes y después del programa.

Por último, indicar que a lo largo del programa se propone la realización de un registro anecdótico de las conductas que tienen estos alumnos y alumnas y las dinámicas que se han generado en el aula.

3.10. Atención a la diversidad

La intervención está basada en los principios de inclusión recogidos en la LOMLOE y se ha diseñado bajo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): representación, acción y expresión y participación.

De esta forma, el profesorado podrá atender las diversas capacidades del aula teniendo en consideración la forma en la que pueden acceder a la información, así como expresarse. En el caso de alumnado con diferencias sensoriales, se podrán utilizar en los dispositivos electrónicos ajustes de accesibilidad, para hacer descripciones de imágenes y lectura en voz alta si no se puede ver o se tiene dificultades en la lectura; utilización de subtítulos en vídeos si no pueden escuchar; así como aumentar el tamaño de la letra, etc.

Las propuestas en su mayoría están diseñadas para trabajar en grupos cooperativos, por tanto, las dinámicas de tutorización entre iguales también pueden utilizarse para apoyarse unos a otros y ayudarse ante las posibles dificultades que puedan encontrarse en las sesiones.

Por último, en el caso de que en el aula haya niños o niñas con diagnóstico de TDAH, alumnado con Trastorno del espectro autista (TEA) y/o alumnos y alumnas con una discapacidad motora, si es necesario se adaptarán los tiempos, así como las indicaciones sobre cómo colocarse en las actividades de relajación y en aquellas donde se requiera una mayor atención y un estado de quietud. En este caso podemos dejar que se queden sentados y no tengan que tumbarse en el suelo para aquellos niños y niñas con dificultades de movimiento.

4. Conclusiones

Una vez concluido el TFM y analizados todos los componentes del mismo consideramos que el objetivo general que habíamos planteado se ha conseguido y con la puesta en práctica del modelo de intervención neuropsicopedagógico el alumnado con dislexia tendrá una mejora en su desarrollo emocional consiguiendo de esta forma un desarrollo integral.

A continuación, para concluir este TFM analizaremos la consecución de los objetivos específicos planteados. Teniendo presente el primer objetivo específico diremos que podremos identificar en un primer momento y gracias al pre-test que realizaremos al alumnado con la escala SENA los problemas socioafectivos del alumnado con dislexia. Después de la intervención, pasaremos nuevamente las escalas para analizar los cambios esperados y el estado emocional de los niños y las niñas con dislexia.

Por otro lado, el segundo objetivo específico se ha conseguido teniendo en cuenta los actuales estudios en neuropsicopedagogía y haciendo una búsqueda bibliográfica sobre aquellos modelos que pueden implementarse para el trabajo con alumnado con dislexia, para lo que ha seleccionado el modelo neuropsicopedagógico (Álvarez, 2018) el cual tiene en consideración tanto el sistema cognitivo, expresivo y afectivo de las personas.

Las propuestas desarrolladas en cada una de las sesiones del programa de intervención permitirán conseguir el tercer objetivo específico, pudiéndose utilizar en paralelo con cualquier otro modelo de intervención con el alumnado con dislexia tanto externo a la escuela como interno, de esta forma estaremos más cerca de trabajar de manera integral con este alumnado. Además, para conseguir el cuarto objetivo, algunas de estas actividades se han pensado para que se puedan integrar en el día a día del aula, enseñando al alumnado técnicas de relajación y *mindfulness* que podrá aplicar los niños con dislexia cuando tengan pensamientos negativos o vayan a exponerse a situaciones que les generen estrés.

El diseño de las actividades se ha realizado para ser implementado en el grupo-clase con el fin de permitir el acercamiento de todos a este trastorno, sus dificultades y también sus fortalezas. Al mismo tiempo, todo el grupo podrá verse beneficiado al trabajar actividades que refuercen su autoestima y, sobre todo, el clima de la clase. De esta forma se conseguiría el quinto objetivo específico.

Con respecto al sexto objetivo, nos propusimos involucrar a la familia en la intervención y tal y como se plantea conseguiremos que se cumpla pidiendo su colaboración en el desarrollo de algunas de las actividades propuestas en las sesiones, valorando las cualidades de sus hijos e hijas, y lo que es más importante, compartiéndolas con ellos para que ellos sientan el apoyo de sus familias.

Por último, la elaboración de materiales para explicar el trastorno de la dislexia y su exposición en los espacios comunes del centro educativo nos permitirá conseguir el último objetivo.

5. Limitaciones y futuras líneas de intervención

5.1. Limitaciones

El hecho de que las propuestas que se desarrollan en el plan de trabajo no se hayan llevado a cabo supone una primera limitación, debido a que no tenemos datos reales sobre si los objetivos que nos hemos planteado se conseguirán con su puesta en marcha.

Además, existen varios factores para los cuales no podemos tener la seguridad de que se cumplan como puede ser que se disponga de una hora semanal para realizar el programa ya que en la etapa de Educación Primaria no hay una hora destinada a tutoría y hay que esperar que el centro al organizar el horario reserve una hora para este programa.

Por otro lado, aunque como hemos comentado la prevalencia es muy alta de este alumnado, tal vez si en una clase no existe este perfil de alumnos y alumnas, o es muy bajo, el profesorado no quiera dedicar su tiempo a trabajarlo. No obstante, este programa es susceptible de poder trabajarse con todo tipo de alumnado, siendo esperable que se beneficie de él, no solo el alumnado con dislexia, sino todos y el grupo clase en su conjunto.

Cabe destacar que las sesiones en las cuales se inicia el trabajo de la técnica de *mindfulness* deben tener continuidad y practicarse para que se vean sus beneficios, no siendo reseñable que en una o dos sesiones puedan verse los beneficios de este tipo de recursos.

La formación del profesorado en este tipo de actividades puede ser también una limitación con la que nos encontremos en el centro o incluso su opinión sobre las mismas, no conociendo sus beneficios. También hay que destacar que todavía existe profesorado que prima más la importancia de las actividades propiamente académicas dejando sin espacio el trabajo de aspectos socio-emocionales como los que se plantean en esta intervención. Es importante que todas las personas implicadas valoren su importancia y la necesidad de cuidar la autoestima del alumnado y trabajar en ella para que consigan un desarrollo integral que es el objetivo último de la educación.

Por último, señalar que una dificultad que podemos encontrarnos es que, dada la importancia de la confidencialidad, que debe primar ante todo, el alumnado que tenga este trastorno se sienta inseguro o vulnerable al trabajar los contenidos planteados, sobre

todo en la sesión *¿Qué es la dislexia?* En este caso se propone que esta actividad se pueda adaptar y ampliar a otros trastornos que hay en el aula, de esta forma, este alumnado se sentirá más tranquilo y no pensará que se dirige exclusivamente a él.

5.2. Futuras líneas de intervención

El desarrollo emocional es uno de los pilares sobre los que se sustentan los aprendizajes que los niños y las niñas deben adquirir en la escuela. Como hemos visto, distintos autores como Nalavany et al. (2015), Novita, (2016), Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez (2016) han destacado que debe investigarse en los problemas emocionales y conductuales asociados con la dislexia, y por tanto se ha visto la necesidad de tratar este aspecto con alumnado con dislexia puesto que su condición les hace más vulnerables a sufrir baja autoestima y tener una baja tolerancia a la frustración. Es por esto que es necesario que desde la escuela y con su grupo clase se trabaje con el alumnado con dislexia para, de esta forma, ayudarles a tener un adecuado desarrollo emocional al igual que se tiene en cuenta su progresión en los aprendizajes.

Como psicopedagogos y psicopedagogas, pertenecientes bien a equipos de orientación psicopedagógicos o departamentos de orientación, tenemos la obligación de orientar y ayudar al profesorado a que ponga en marcha programas que tengan como objetivo principal el autoconocimiento, la autoestima, la gestión de emociones, las habilidades sociales, etc. dándoles la misma importancia o más, que las competencias propiamente académicas.

Es por todo esto que, como futura línea de intervención, podría definirse un plan de formación del profesorado que les dé herramientas para trabajar todos estos aspectos de una manera transversal en el día a día con sus alumnos y alumnas. Si bien el profesorado de educación infantil y primaria tiene algo de formación universitaria en estos aspectos, los docentes de etapas superiores e inmediatas como en educación secundaria, no han tenido recursos que les capaciten para trabajar estos aspectos con su alumnado. Por ello, se propone una formación específica para todo el profesorado del centro educativo en desarrollo emocional y las posibles dificultades que esto les puede conllevar al alumnado en función de sus dificultades.

No debemos olvidarnos de las familias y la importancia que tiene el trabajo conjunto de la escuela y las personas que cuidan a los niños y las niñas. El desconocimiento por parte de ellas de las necesidades que se pueden derivar de su

trastorno hace necesario que se plantee una escuela de familias donde se aprenda a trabajar la autoestima, las emociones y las habilidades sociales desde casa para que el alumnado esté apoyado desde todos los sectores que forman parte de su vida.

Por último, destacaremos como una línea de investigación la implementación de un programa integral para el alumnado con dislexia basado en el modelo neuropsicopedagógico donde se trabajen tanto los aspectos relacionados con el desarrollo emocional como aquellos propios del aprendizaje de la lectura. De esta forma se trabajará de una manera integral con este alumnado desde la vertiente cognitiva, expresiva y afectiva.

6. Referencias bibliográficas

- Ajuriaguerra, J. (1977) *La dislexia en cuestión*. Editorial Morata.
- Álvarez, D.M. (2018). *Estrategias neuropsicopedagógicas para intervenir las dificultades de atención en niños y jóvenes con problemas de aprendizaje en aula y en casa*. Congreso Colombiano y Iberoamericano de Neuropedagogía y Neuropsicología. INEA.
- Artigas-Pallarés, J. (2011). *Trastornos del neurodesarrollo*. Viquera Editores.
- Bennet, M., Yuill, N. Banerjee, R. y Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1).
- Blanco Pérez, M., y Bermejo, V. (2009). El efecto Mateo en niños con Dificultades Específicas de las Matemáticas. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 30-36.
- Burden, R. (2008). Is dislexia necessary associated with negative feelings of self-worth? *A review and implications for future research. Dyslexia*, 14(3), 188-196.
<http://doi.org/10.1002/dys.371>
- Campbell, R; Butterworth, B. (1985). *Phonological Dyslexia and Dysgraphia in Highly Literate Subject: A Developmental Case with Associated Deficits of Phonemic Processing and Awareness*. Quarterly Journal of Experimental Psychology.
- Carvajal R. (2020). *Respuestas de las Universidades Latinoamericanas ante la Neuroeducación y propuestas para su inserción en cursos de pre y posgrado en Venezuela*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Educación. Doctorado en Educación. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAU4064.pdf>
- Carboni, A., Maiche, A., Vásquez Echeverría, A., Martín, A., Pires, A.C., González Perilli, F., Barg Beltrame, G., González Ramos, H., Apud Peláez, I., Moreira Tricot, K., Curione, K. Huertas, J.A., Aznárez García L., Elices Armand-Ugon, M., Ruíz, P. y Aguirre Fernández de Lara, R. (2015) Manual de introducción a la psicología cognitiva. *Memoria: Sistemas y procesos (4)*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.

- Casas Gregorio, C., González Sánchez, V., López Almunia, E., y Martín Gavín, C. (2015). *Herramientas para la evaluación de la lectoescritura. Dislexia*. Col·legi de Logopedes de Catalunya.
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez-Palma, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Síntesis.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of learning disabilities*, 41(6), 483-497. doi:10.1177/0022219408321151
- Elbaum, B., y Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary school journal*, 101(3), 303-329.
- Elbaum, B., y Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101-108. <https://doi.org/10.1177/002221940303600203>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. y Del Barrio, V. (2015) *SENA, Sistema de evaluación de Niños y Adolescentes*. Tea ediciones.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., y Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Fischer Kw, Daniel DB, Inmordino-Yang MH, Stern E, Battro A, Koizumi H. (2007) Why mind, brain, and Education? Why now? *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 1-2.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., y Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 36(3), 287-295. doi:10.1177/002221940303600307
- Goldstein, A. y col. (1978). Escala de habilidades sociales.
- Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- González, D., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo Alberto, P., & Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la enseñanza secundaria obligatoria. *Europe Journal of Psychology*, 3(2), 27-39. <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v3i2.71>

- Gonzalez Fernandez C. (2010) Aportes de la Neuropsicopedagogía a la pedagogía. La visión de Jennifer Delgado en: *Desmitificación de la Neuropsicopedagogía*. Asociación Colombiana de Psicopedagogía.
- Harris, P. L. (1993). Understanding emotion. En M. Lewis y J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 237-246). Guilford Press.
- Hellendoorn, J., y Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and special education*, 21(4), 227-239. <https://doi.org/10.1177/074193250002100405>
- Hoef, F., McCandliss, B. D., Black, J. M., Gantman, A., Zakerani, N., Hulme, C., et al. (2011). Neural systems predicting long-term outcome in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(1), 361-366.
- Humphrey, N. y Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), no-no. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00163.x>
- Ingesson, S.G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591. <https://doi.org/10.1177/0143034307085659>
- International Dyslexia Association (2002). The Nature of Learning Disabilities. Approved 01/07/02. IDA Policy Statements on Reauthorization of IDEA. <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>
- Levorato, M. C. y Donati, V. (1999). Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 873-897.
- Londoño Hernández, C. D. (2022). Dislexia: manifestaciones socioemocionales en el trastorno de aprendizaje y su intervención multidisciplinar. *Ciencia y Academia*, (3), <https://doi.org/10.21501/2744838X.4486>
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. y Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter: *Emotional Development and Emotional Intelligence*. BasicBooks.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 363-381. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>

- Mora, F. (2023) *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Ensayo.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., y Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5(4), 255-264. doi:10.1007/s12519-009-0049-7
- Nachshon, O., y Horowitz-Kraus, T. (2019). *Cognitive and emotional challenges in children with reading difficulties*. *Acta Paediatrica*, 108(6), 1110-1114.
<https://doi.org/10.1111/apa.14672>
- Nalavany, B.A. y Carawan, L. W. (2012). Perceived family support and self-esteem: The mediational role of emotional experience in Adults with Dyslexia. *Dyslexia*, 18(1), 58-74. <https://doi.org/10.1002/dys.1433>
- Nalavany, B., Carawan, L. W., & Sauber, S. (2015). Adults with dyslexia, an invisible disability: The mediational role of concealment of perceived family support and self-esteem. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 568-586.
<https://doi.org/10.1093/bjsw/bct152>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Recuperado 5 de enero de 2011, de
<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.cfm>
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profile of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 279-288.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Patterson, K. E; Marshall, J. C; Coltheart, M (1985). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Psychology of reading.
- Preilowski, B. y Matute, E. (2011). Diagnóstico Neuropsicológico y Terapia de los Trastornos de Lectura-Escritura (Dislexia del Desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*. 11(1) (p.95-122)
- Promising Practices Network (2003). *Class wide peer tutoring program*. Consultado en
<http://www.promisingpractices.net/program.asp?programid=99>
- Quiroga, E. M. P. (2020). *Neuropsicopedagogía: La nueva disciplina de cara a las verdaderas neurociencias*. La Plata.

- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación*. Ed. Paidós.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., y Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic. *Dyslexia*, 5, 227-248.
- Saffran, E. M; Bogyo, L. C; Schwartz, M. F; Marin, O. S. M (1980). Does deep dyslexia reflect right-hemispheric reading? *Deep dyslexia*. 381-406.
- Shechtman, Z. (2007) How does group process research inform leaders of counseling and psychotherapy groups? *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 293.
- Serrano, F., Defior, S. (2012). Dislexia en español. En E.Matuteys.Guajardo, dislexia. *Definición e intervención en hispano hablantes*, páginas 15-35. Manual moderno.
- Silva, C (2011). *Tipos de dislexia*. Ladislexianet. <https://ladislexia.net/tipos-clasificacion/>
- Shapiro, L (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta.
- Schneider, W., Visé, M., Reimers, P., & Blaesser, B. (1994). Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule [Efectos de un programa de entrenamiento de conciencia fonológica en la adquisición de alfabetización en la escuela]. *Zeitschrift fur Padagogische Psychologie*, 8(3-4), 177-188.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S. y Madden, N. A. (2009). *Effective programs for struggling readers: a best-evidence synthesis*. Best Evidence Encyclopedia.
- Snowling, M. J. y Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Soriano-Ferrer, M. y Piedra Martínez, E. (2016). Un análisis documental de la investigación en dislexia en la edad adulta. *Universitas Psychologica*, 15(2), 193-204. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.adid>
- Stampoltzis, A., y Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: an interview study. *European Journal of Special Needs*, 24(3), 307-321. doi:10.1080/08856250903020195
- Swanson, E., y Vaughn, S. (2016). Learning disabilities: academic and mental health needs. In Holt, M. K., y Grills, A. E. (Eds.). *Critical Issues in School-based Mental Health: Evidence-based Research, Practice, and Interventions*.

- Routledge. *Critical Issues in School-based Mental Health: Evidence-based Research, Practice, and Interventions* (pp. 29-51). Routledge.
- Tanner, K. (2009). Adult dyslexia and the 'conundrum of failure'. *Disability and Society* 24(6), 785-797. <https://doi.org/10.1080/09687590903160274>
- Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E. y Johnsen, B. H. (2003). Gender Differences in the Relationship between Emotional Regulation and Depressive Symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.
- Tokuhamas-Espinosa, T. (2008). *The scientifically substantiated art of teaching: A study in the development of standards in the new academic field of Neuroeducation* (Mind, Brain, and Education science). PhD Dissertation (AAT 3310716). Capella University.
- Undheim, A. M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of youngnorwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), 221-226. doi:10.1080/08039480310001391
- What Works Clearinghouse (2010). *Lindamood phoneme sequencing (LIPS)*. U.S. Department of Education.
- What Works Clearinghouse (2012). Peer-assisted learning strategies. U.S. Department of Education.
- Wolf, M. y Bowers, P.G. (2000). Naming-Speed processes and developmental reading disabilities: An introduction to the special issue on the Double-Deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.
- Yagüe, L., Sánchez-Rodríguez, A. I., Mañas, I., Gómez-Becerra, I., y Franco, C. (2016). Reducción de los síntomas de ansiedad y sensibilidad a la ansiedad mediante la aplicación de un programa de meditación mindfulness. *Psychology, Society & Education*, 8(1), 23.
- Yalom, I.D., y Leszcz, M. (2005) The selection of clients. *ID Yalom y M. Leszcz, Theory and practice of group psychotherapy*, 5, 231-259.
- Zacagnini, J. (2004). *Inteligencia Emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

7. ANEXOS

Ficha 1

Buscamos soluciones

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:	
SOLUCIÓN INDIVIDUAL	SOLUCIONES COMPAÑEROS
SOLUCIONES ACORDADAS POR TODOS Y TODAS	

Nota. Elaboración propia.

Figura 4
6 sombreros para pensar de Edward de Bono



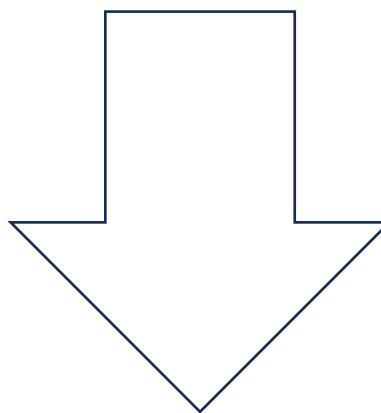
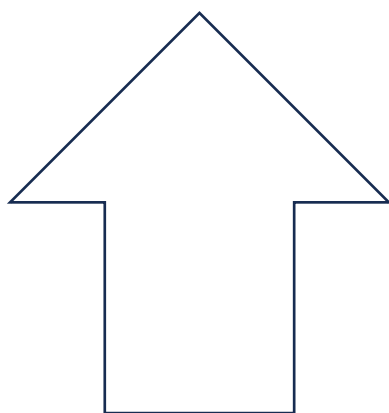
Nota. Leguizamón, Vir <https://www.canva.com/templates/EAFNJMvonL0-6-sombreros-para-pensar-infograf-a-colores-pastel/>

Ficha 2

Lo que mejor hago

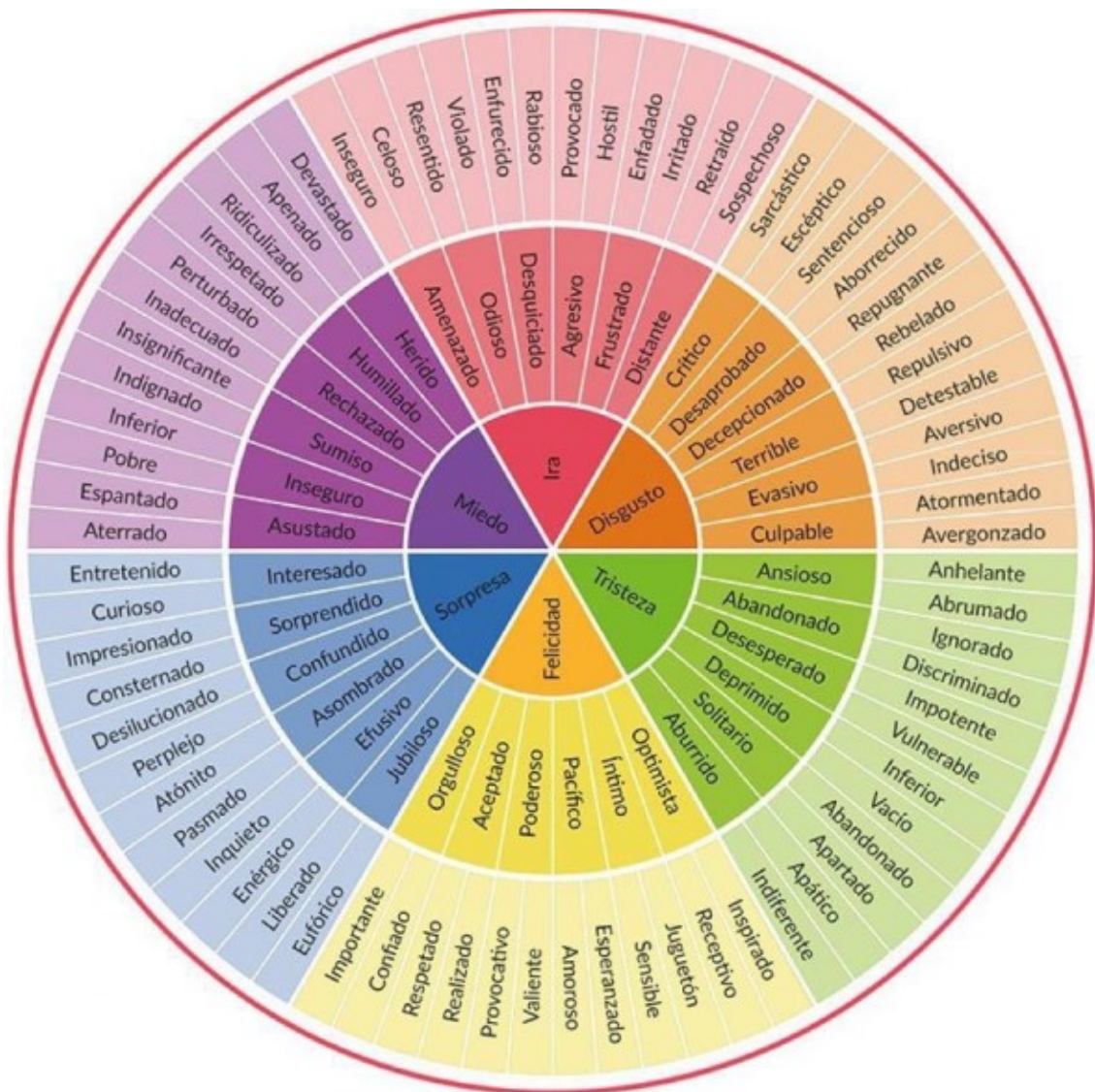
Marca la casilla de lo que se te da bien.

☐	Dibujar	☐	Recoger la habitación
☐	Hacer reír	☐	Cocinar un postre
☐	Cuidar a mi mascota	☐	Ayudar a lavar en casa
☐	Jugar a videojuegos	☐	Tocar un instrumento musical
☐	Hacer peinados	☐	Jugar a _____ (deporte)
☐	Bailar	☐	Hacer un bocadillo
☐	Jugar a las cartas	☐	Contar chistes
☐	Cantar	☐	Imitar voces
☐	Inventarme historias	☐	Hacer problemas de matemáticas
☐	Ducharme	☐	Cuidar a mi hermano/a
☐	Hacer dictados	☐	Patinar
☐	Modelar con plastilina	☐	Poner la mesa
☐	Jugar al ping-pong	☐	Montar en bicicleta
☐	Jugar a los cromos	☐	Hacer collages
☐	Hacer construcciones	☐	Realizar manualidades
☐	Dar abrazos	☐	
☐		☐	



Nota. Adaptado de Quiles y Espada (2004, p.76)

Figura 5
Rueda de las emociones



Nota. Adaptado de la rueda de las emociones de Robert Plutchik.

Tabla 13

Escala de estimación para alumnado con diagnóstico de dislexia

Conducta operativizada	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
Actitud hacia la tarea				
Muestra interés por comenzar la clase.				
Muestra iniciativa en las actividades.				
Se muestra participativo en las actividades propuestas en gran grupo.				
Participa activamente en el trabajo en pequeños grupos.				
Expresión verbal				
Expresa sus opiniones utilizando un adecuado volumen y firmeza en la voz.				
Se muestra dubitativo en sus aportaciones en grupo.				
Expresión no verbal				
Expresa con el lenguaje no verbal relajación ante la tarea en la mayor parte de la jornada.				
Expresa sus emociones de forma adecuada.				
Se sienta de forma adecuada.				

Nota. Elaboración propia