



Universidad  
Católica  
de Valencia  
San Vicente Mártir

**Facultad de Psicología**  
Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

**Propuesta de programa de intervención  
para niños migrantes con dislexia residentes  
en España y sus familias**

**Presentado por:** Leticia Saval Pérez

**Tutor/a:** Dra. Nuria Senent Capuz

**Valencia, a 1 de junio de 2022**

## **Agradecimientos**

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres y a mi hermano por apoyarme y guiarme en todo lo que he hecho y por haberme brindado la oportunidad de estudiar esta carrera. Gracias por haber estado conmigo en cada paso que he dado, confiando siempre en mí y anteponiéndome a todo. Os quiero siempre más.

En segundo lugar, quiero agradecer a mis amigas de toda la vida, con las que he crecido y aprendido. Gracias por haberme acompañado, aunque hemos estado lejos siempre os he sentido cerca. No me faltéis nunca.

También quiero agradecer a las amigas que me ha dado Valencia. Hemos recorrido este camino juntas en el que ha habido momentos malos y buenos, pero sobre todo risas de esas que te dejan sin respiración. Gracias por haber vivido conmigo esta aventura.

Gracias también a Gabriela por haberme escuchado y apoyado aun cuando no tenías por qué.

Por último, quiero agradecer a mi tutora Nuria por introducirme en lo que se convertiría en mi vocación, por orientarme y confiar en mí.

## Resumen

Actualmente en España un 11,25% de la población es migrante, es decir, se ha trasladado de un país a otro por causas voluntarias o forzosas. De ese porcentaje, casi 775.000 personas son niños<sup>1</sup>, muchos de ellos con una condición legislativa irregular. Si la migración ya supone un proceso psicológico complicado, los prejuicios y obstáculos con los que se encuentran estos niños sólo provocan más problemas a nivel social y emocional.

Por otro lado, la dislexia es la dificultad específica del aprendizaje más extendida. Es un trastorno que afecta a la lectura, escritura y comprensión, dificultando el rendimiento académico. Los fracasos reiterados en la escuela provocan en los niños que sufren dislexia una baja autoestima y un pobre autoconcepto. Junto con la ansiedad, son los síntomas emocionales más frecuentes, pero existen más: una mala regulación emocional, sentimientos de tristeza y frustración, una baja motivación y unas atribuciones desajustadas.

El objetivo principal de este trabajo es elaborar un programa de intervención para niños migrantes con dislexia que trabaje los factores socioemocionales más afectados por su situación, además de educar a los padres y dotarlos de estrategias para sus hijos. Para ello se han elaborado un total de 17 sesiones en las que participarán los niños, las familias y los compañeros de clase, y de las cuales tres se dedicarán a evaluar a los usuarios.

De estas sesiones, 11 van dirigidas a los niños, 3 de ellas junto a los compañeros de clase, y 3 se realizan con los padres. En esencia, el programa se basa en la intervención psicológica intrapersonal y asesoramiento familiar propuestos por Cervera e Ygual.

*Palabras clave:* Migración, dislexia, factores socioemocionales, edad escolar y familia.

<sup>1</sup>Se utiliza el masculino como forma neutra

## **Abstract**

Currently in Spain, 11.25% of the population is migrant, that is, they have moved from one country to another voluntarily or forcibly. Of this percentage, almost 775,000 people are children, many of them with an irregular legislative status. If migration is already a complicated psychological process, the prejudices and obstacles these children encounter only cause more problems on a social and emotional level.

On the other hand, dyslexia is the most widespread specific learning difficulty. It is a disorder that affects reading, writing and comprehension, hindering academic performance. Repeated failures in school lead to low self-esteem and poor self-concept in children suffering from dyslexia. Together with anxiety, these are the most frequent emotional symptoms, but there are more: poor emotional regulation, feelings of sadness and frustration, low motivation and maladjusted attributions.

The main objective of this work is to elaborate an intervention program for migrant children with dyslexia that works on the socioemotional factors most affected by their situation, in addition to educating parents and providing them with strategies for their children. To this end, a total of 17 sessions have been developed, in which children, families and classmates will participate, and three of which will be devoted to assessing the users.

Of these sessions, 11 are directed to the children, 3 of them together with classmates, and 3 are carried out with the parents. In essence, the program is based on the intrapersonal psychological intervention and family counseling proposed by Cervera and Ygual.

*Key words:* Migration, dyslexia, socioemotional factors, school age and family.

## Índice de contenidos

Marco Teórico o Fundamentación.....	1
Migración.....	1
Concepto de migración y migración infantil.....	1
Índices de la migración en España .....	2
Obstáculos de los niños migrantes .....	3
Duelo migratorio en los niños migrantes .....	5
Rendimiento académico del alumnado migrante .....	5
Dislexia .....	6
Concepto e índices de dislexia .....	6
Tipos de dislexia.....	7
Características académico-cognitivas de los niños con dislexia .....	8
Características socioemocionales y conductuales de los niños con dislexia.....	10
Factores que Influyen en el Diagnóstico.....	12
Ambiente alfabetizador .....	12
Factores de la migración que proyectan en el diagnóstico de dislexia.....	13
Justificación .....	14
Descripción del Programa de Intervención .....	15
Ámbito de Aplicación .....	15
Objetivos del Programa .....	16
Destinatarios o Población Diana sobre la que se va a Aplicar el Programa .....	16
Fases en la Elaboración del Programa .....	17
Descripción del Programa.....	17
Calendario de Actividades .....	33
Delimitación de Recursos .....	34
Análisis de su Viabilidad .....	35
Evaluación: Instrumentos de Evaluación Continua y Final.....	35
Conclusiones.....	36
Bibliografía.....	38
Anexos .....	49

## Índice de tablas

Tabla 1. Sesión de entrevista y evaluación a los padres .....	18
Tabla 2. Sesión individual de preevaluación a los niños con dislexia.....	19
Tabla 3. Primera sesión de los niños con dislexia .....	20
Tabla 4. Segunda sesión de los niños con dislexia .....	21
Tabla 5. Primera sesión con los padres .....	22
Tabla 6. Tercera sesión de los niños con dislexia.....	22
Tabla 7. Cuarta sesión de los niños con dislexia .....	23
Tabla 8. Quinta sesión de los niños con dislexia.....	24
Tabla 9. Sexta sesión de los niños con dislexia.....	25
Tabla 10. Segunda sesión con los padres .....	26
Tabla 11. Séptima sesión de los niños con dislexia.....	27
Tabla 12. Primera sesión de los niños con dislexia junto a los compañeros de clase ....	27
Tabla 13. Segunda sesión de los niños con dislexia junto a los compañeros de clase ...	28
Tabla 14. Tercera sesión de los niños con dislexia junto a los compañeros de clase.....	29
Tabla 15. Tercera sesión con los padres .....	30
Tabla 16. Novena sesión de los niños con dislexia .....	31
Tabla 17. Sesión individual de posevaluación a los niños con dislexia .....	32
Tabla 18. Temporalidad estimada para las sesiones en el curso 2022/2023 .....	33
Tabla 19. Presupuesto estimado de la implantación del programa.....	34

## Índice de anexos

Anexo 1. Tríptico explicativo .....	49
Anexo 2. Consentimiento informado .....	50
Anexo 3. El cuento de “El extraterrestre” .....	51
Anexo 4. Cuento “El dragón de las Estrellas y yo” .....	52
Anexo 5. “Hoja de situaciones de la actividad “¿De dentro o de fuera?” .....	53
Anexo 6. “El semáforo de las emociones” .....	54
Anexo 7. Hojas de situaciones “Dime cómo te hablas y te diré cómo te sientes” .....	55
Anexo 8. “Atribuciones y expectativas” .....	60
Anexo 9. “Luz ilumina la dislexia” .....	61

Anexo 10. “Visionado de la película <i>Taare Zameen Par</i> ” .....	61
Anexo 11. “Visionado de la película <i>Taare Zameen Par</i> ” .....	61
Anexo 12. “Somos iguales y diferentes” .....	62
Anexo 13. Cuento “El club de los raros” .....	62
Anexo 14. Teoría de las pautas de estudio y técnicas de relajación .....	63
Anexo 16. Diploma .....	65

## Marco Teórico o Fundamentación

### Migración

#### *Concepto de migración y migración infantil*

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de la Naciones Unidas (CEPAL, 2021) la migración se define como “el cambio de residencia que implica el traspaso de algún límite geográfico u administrativo debidamente definido”. Por otro lado, la Organización de la Naciones Unidas define a una persona migrante como “alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado, voluntario o involuntario, o de los medios utilizados, legales u otros”.

No todas las migraciones se dan por las mismas circunstancias. Es por ello por lo que Grinberg y Grinberg (1982) diferencian dos tipos de éxodos: las migraciones voluntarias y las migraciones forzadas. Dentro del movimiento voluntario encontramos la migración interior, que se produce dentro del mismo país de origen y la persona está más centrada en la vuelta que en la ida; y la migración exterior, que se lleva a cabo por alguna circunstancia que afecta a la persona migrante o al propio país. Álvarez (2007) y Atxotegui (2002) definen este tipo de desplazamientos, lo que se conoce como duelo migratorio.

Por otro lado, las migraciones forzadas se ven en los casos de refugiados, exiliados y deportados. Es decir, son las migraciones que se caracterizan porque, por motivos políticos, religiosos o ideológicos, las personas han tenido que desplazarse de sus países de origen sin tener la posibilidad de volver (Grinberg y Grinberg, 1982).

Por su parte, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2019) señala que la caracterización de la migración es más compleja si se advierte la dificultad de las realidades vividas por las personas migrantes. Dentro de esta variedad de situaciones encontramos el vínculo con la sociedad de origen y de destino, las condiciones de vida, la situación administrativa, la frecuencia de desplazamientos y las pautas de interacción. Debido a esto, la OIM utiliza una mayor heterogeneidad de términos para numerar la variedad de formas de migración humana: refugiados, solicitantes de asilo, migración laboral, irregular, calificada o no, de corto y largo plazo, de retorno o de temporada.

En el caso de la migración de la población infantil y juvenil también se encuentran una amplia variedad de situaciones, desde aquellos niños que han experimentado vivencialmente la migración junto con sus padres (generación 1.5), hasta esa población que, a pesar de haber nacido en el país, se le considera migrante porque sus progenitores lo fueron (segunda generación). También hay que mencionar la población migrante infantil y juvenil que no tienen referentes familiares en el país de acogida.

Este grupo de jóvenes y niños cuenta con un marco de oportunidades de integración o de barreras y con experiencias de discriminación debido a una gran variedad de factores sociales. Esta población encuentra diferencias en el acceso a distintos tipos de capital, como puede ser el económico, educativo o social; encuentra dificultades en el reconocimiento, en mayor o menor grado, de los derechos de ciudadanía. Además, poseen rasgos físicos o aspectos culturales que los racializan ante los demás (González-Rábago et al., 2021).

### ***Índices de la migración en España***

En base a los datos provisionales del Instituto Nacional de Estadística (INE), en el primer semestre de 2021 hubo 201.638 inmigraciones procedentes del extranjero. La principal nacionalidad de los migrantes extranjeros fue la marroquí con 23.686 llegadas a España. Esto eleva la cifra de migrantes en este país a 5.325.907, lo que es equivalente a un 11,25% de la población residente en España.

Durante esta primera parte del año 2021, diez comunidades autónomas presentaron un saldo migratorio positivo, es decir, hubo más inmigraciones del extranjero que emigraciones. Las comunidades con un saldo más elevado fueron la Comunitat Valenciana (8.156 personas), Canarias (5.365) y Andalucía (4.815).

Basándonos todavía en los datos del Instituto de Estadística del primer semestre del año 2021, hay que indicar que Colombia, Venezuela y Ecuador son los países con más población afincada en España con unos números de 294.291, 207.583 y 122.619 personas residiendo en este país, respectivamente.

Por otro lado, en el año 2021 hay 774.520 niños de entre 0 a 14 años migrantes en España (Instituto Nacional de Estadística, INE). Dentro de estos datos, casi 147.000 se

encuentran en situación administrativa irregular, suponiendo un factor de vulnerabilidad más a su condición de niños migrantes (Save the Children, 2021).

### ***Obstáculos de los niños migrantes***

Los niños y adolescentes migrantes se enfrentan a una serie de impedimentos que influyen en su rendimiento académico. Estos son: la titularidad del centro, la edad de escolarización, los prejuicios y la discriminación, el aprendizaje de la lengua autóctona, el uso de la lengua materna en casa, los factores socioeconómicos de la familia, el género y la formación del profesorado (Neubauer, 2019).

Respecto a la titularidad del centro, Save the Children (2018) informa de que el alumnado migrante se encuentra escolarizado, en su mayoría, en centros públicos, albergando el doble o el triple de alumnos migrantes que los centros concertados y privados. Cordero et al. (2013) señalan que los resultados académicos del alumnado migrante se reducen si el porcentaje de migrantes del centro supera el 20%.

Por otro lado, los estudios de Mayoral et al. (2020) concluyen que la escolarización tardía en el sistema educativo español agrava la tasa de fracaso académico. Asimismo, siguiendo las conclusiones de estas mismas autoras, cabe suponer que los alumnos migrantes de la generación 1,5 (que emigraron con 12 años o menos) y de segunda generación obtienen unas buenas puntuaciones escolares, aunque diferentes estudios muestran que obtienen menores tasas de éxito educativo que los alumnos nativos.

Una de las barreras más notorias a las que se enfrentan los niños y adolescentes migrantes es al rechazo y a la discriminación por parte de profesores, compañeros y padres. Hay una oposición de la población nacional a que sus hijos compartan escuela con niños migrantes (Martínez-Usarralde et al., 2017). Entre los latinoamericanos también se establece una jerarquía de categorías según el país de origen (Ballestín, 2015; Mayoral et al., 2020).

El aprendizaje de la lengua de acogida y, sobre todo, la carencia de ésta influye negativamente en la adquisición de los conocimientos escolares y en la relación con sus compañeros de clase, además de sentir miedo y vergüenza por sus dificultades (Etxeberria y Elosegui, 2010). Por otro lado, para aprender una lengua nueva hay que tener en cuenta

la transparencia del idioma en cuestión. Una lengua transparente es aquella que respeta la relación grafema-fonema a la hora de leer y pronunciar (Martínez y Belmonte, 2020).

Siguiendo con Etxeberría y Elosegui (2010), otro obstáculo que se encuentran los niños migrantes es que en su casa se hable una lengua diferente a la del país donde residen. Por esto, es fundamental considerar la hipótesis de la interdependencia lingüística que, según Salazar (2006), dice que, si una persona presenta dificultades en el momento de adquirir su lengua vernácula, también las presentará en el aprendizaje de un segundo idioma.

Por otro lado, el entorno socioeconómico también es relevante para un buen nivel escolar. De hecho, Zinovyeva et al. (2009) lo marcan como el principal motivo de la diferencia en el rendimiento académico entre los alumnos autóctonos y los migrantes. Estos autores también subrayan la importancia del nivel de estudios de las familias: cuanto menor es este nivel del entorno del alumno, más posibilidades de fracasar escolarmente. Escarbajal et al. (2015) matizan que el nivel académico materno es incluso más relevante.

La situación económica de los padres migrantes es, en general, más precaria que la de los padres nativos. Esto se refleja, por ejemplo, en la imposibilidad de los primeros de darles a sus hijos profesores particulares de apoyo (Mayoral et al. 2020).

Por último, la formación del profesorado es también una causa principal del bajo rendimiento escolar del alumnado migrante. Etxeberría et al. (2009) señalan varios factores como el insuficiente conocimiento del profesorado sobre la cultura del niño migrante, las escasas competencias del docente para adaptar los materiales al alumnado migrante, el poco tiempo y la escasa formación y apoyos para atender a los alumnos migrantes, y las bajas expectativas de los docentes sobre estos niños. Esto último es el llamado efecto Pigmalión que dice que las expectativas del profesorado influyen en el rendimiento escolar del alumnado (García Vargas, 2015).

Todos estos obstáculos se presentan a la población migrante como insuperables. Esto se traduce en un bajo rendimiento escolar y en una falta de motivación académica que deriva en un menor esfuerzo escolar (Neubauer, 2019). Los reiterados fracasos en el ámbito educativo, sumado a lo anteriormente mencionado, provocan en estos niños una baja autoestima, sentimientos de insuficiencia y desmotivación.

### ***Duelo migratorio en los niños migrantes***

Atxotegui (2002) define el duelo migratorio como “un proceso complejo que implica una reorganización de la personalidad al que debe hacer frente la persona con el fin de adaptarse al cambio que produce la migración”.

El objeto que produce el duelo, en el caso de la migración el país de origen, no desaparece para el individuo, existe la posibilidad de volver a él. Este tipo de duelo se caracteriza por una separación espacial y temporal. Una separación espacial asociada a la distancia física respecto al país, a la familia; y una separación temporal entendida como el período en el que la persona se encuentra fuera y en el que se dan incontables cambios.

El duelo migratorio, según Atxotegui (2002) y González Calvo (2005), presenta estas características:

- Es un duelo parcial: como ya se ha mencionado, en el duelo migratorio el objeto de la pérdida no se pierde para el individuo, pues permanece y cabe la oportunidad de regresar.
- Es un duelo recurrente: a través de viajes esporádicos o del contacto con familia y amigos este tipo de duelo se reactiva con facilidad, lo que dificulta el proceso de cierre.
- Es un duelo múltiple: dentro de la pérdida se encuentran muchos sub-duelos. Se pierde la familia y los amigos, la lengua, la cultura, la tierra, el nivel social y el contacto con el grupo étnico. Además, se elabora un duelo por los riesgos físicos ligados a la migración.
- Es un duelo que afecta a la identidad: la pluralidad de aspectos que forman el duelo migratorio generan cambios en la identidad del sujeto. Si se elabora correctamente, la persona crece, amplía sus recursos para enfrentarse a otros duelos y construye una nueva identidad más compleja.

### ***Rendimiento académico del alumnado migrante***

El Informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, 2015) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) identifica las diferencias académicas en distintas competencias del alumnado migrante y

del autóctono de España. Además, hace una distinción entre los migrantes de primera y segunda generación.

Este informe estudia los resultados en tres ámbitos diferentes: la competencia científica, la competencia lectora y la competencia matemática en toda la población escolarizada en el sistema educativo español. Se revela que, en los tres campos, aunque con diferencias en las puntuaciones, los estudiantes autóctonos obtienen mejores notas que el alumnado migrante. Asimismo, dentro de este último grupo también se aprecian diferencias, obteniendo la segunda generación de migrantes mejores resultados que los de primera generación (Informe PISA, 2015; Neubauer, 2019).

Cabe destacar la diferencia en el rendimiento académico del alumnado nativo y el de segunda generación ya que ambos grupos han sido escolarizados en el sistema educativo español desde un principio.

Este bajo rendimiento académico que presenta el alumnado migrante se ve reflejado en dos consecuencias: el fracaso académico y el abandono escolar temprano (Martínez-Usarralde, 2017).

## **Dislexia**

### ***Concepto e índices de dislexia***

El DSM-5 (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición) de la American Psychiatric Association (APA, 2013) define la dislexia como un trastorno específico del aprendizaje de la lectoescritura de origen neurobiológico caracterizado por la presencia de una lectura de palabras imprecisa, de la dificultad para comprender el significado de lo que lee y de dificultades ortográficas, como pueden ser añadir, sustituir u omitir letras.

Para su diagnóstico, el niño debe presentar, como mínimo, uno de esos síntomas durante 6 meses. Además, la aptitud lectora debe encontrarse de manera sustancial por debajo de lo esperado para la edad cronológica, interfiriendo significativamente en el rendimiento académico del alumno. Esta dificultad específica, aunque tenga su inicio en la edad escolar, puede retrasar su aparición completa hasta que las demandas académicas superen las capacidades del alumno y no se explica por ninguna discapacidad, por

trastornos de ningún tipo, por falta de dominio del lenguaje, ni por pautas educativas inapropiadas (APA, 2013).

Hay mucha controversia acerca del origen de la dislexia. Autores como Aragón y Silva (2000) afirman que la dislexia proviene de un problema neurobiológico. Por tanto, el origen viene dado por un problema orgánico de nacimiento, pudiéndose tratar (García, 2012; Tamayo, 2017).

Asimismo, dentro de las causas biológicas investigadas, se observan las hipótesis genéticas que dicen que la dislexia contiene un carácter hereditario provocado por el efecto de ciertos cromosomas, más concretamente, el cromosoma 6 (Fargerheim et al., 1999; Marlow et al., 2003).

Por el contrario, numerosos estudios se centran en un origen cognitivo. La principal investigación y la más aceptada es la hipótesis del déficit fonológico que dice que la dislexia está causada por un déficit en el sistema fonológico del procesamiento del lenguaje (Serrano y Defoir, 2004). Esta carencia provocaría los síntomas más comunes de la dislexia: dificultades en la repetición de pseudopalabras, palabras poco frecuentes y combinaciones poco usuales; y dificultades en la segmentación o en la memoria verbal a corto plazo.

La dislexia constituye el 80% de los casos de trastornos específicos del aprendizaje, convirtiéndose en el más común de este tipo de trastornos (APA, 2013). Diversos estudios indican que la prevalencia de la dislexia va desde un 5 hasta un 15% en niños (Tamayo, 2017). Esto significa que, en una clase de treinta alumnos, al menos uno tendrá este tipo de dificultad específica del aprendizaje (DEA). Además, la incidencia en relación con el sexo indica que la dislexia es más común en hombres que en mujeres (APA, 2013).

### ***Tipos de dislexia***

Serrano y Defoir (2004) afirmaron que existen tres tipos de dislexia: la superficial, la fonológica y la mixta.

Los niños con dislexia superficial tienden a emplear la vía fonológica, por lo que son incapaces de reconocer y registrar la palabra como un conjunto (Ruiz, 2017). Tienden a la regularización de las palabras. En estos casos, la ejecución de la lectura es mejor en

palabras regulares (ya les sean familiares o no), y pseudopalabras, pero presentan dificultades con palabras irregulares. Al utilizar la ruta fonológica, el acceso a las palabras no se rige por la ortografía, sino por el sonido, por lo que los errores más comunes se dan en homófonos y sustituyendo, omitiendo o adicionando letras (Serrano y Defoir, 2004).

Los niños disléxicos fonológicos, por su parte, tienen dificultades en el mecanismo de conversión grafema-fonema por lo que emplean en la lectura la vía léxica. En este tipo de dislexia, la palabra se lee de forma global, sin poder fragmentarla (Ruiz, 2017). No presentan problemas en la lectura de palabras familiares, pero muestran dificultades en la lectura de no palabras y de palabras desconocidas para ellos, ya que no pueden realizar la conversión.

Sin embargo, Zuppardo (2020) expone que es complicado encontrar casos puros de dislexia fonológica o superficial. La mayoría de los niños se encuentran dentro de la dislexia de tipo mixta o evolutiva, que es una unión de ambas dislexias en la que se dan déficits de los dos tipos (Serrano y Defoir, 2004).

### ***Características académico-cognitivas de los niños con dislexia***

#### **Manifestaciones académicas**

En la escuela los niños con dislexia presentan problemas de precisión, de fluidez lectora y de prosodia, además de que no son capaces de automatizar la lectura. La precisión lectora es la capacidad para reconocer de manera correcta las palabras, mientras que la fluidez es la habilidad de leer un texto con agilidad. La automatización, por otro lado, es la capacidad de leer con la velocidad oportuna y sin esfuerzo (Kuhn et al., 2010; Paige et al., 2012). Asimismo, la prosodia se compone por el ritmo, la entonación, el volumen y la pausas que el lector utiliza al leer en voz alta. Todos estos elementos tienen una evidente conexión con la comprensión lectora (Álvarez-Cañizo et al., 2015).

La comprensión lectora es esencial para desarrollar las capacidades y aptitudes que permiten al estudiante interpretar correctamente el texto (Zuppardo, 2020). Ya que la dislexia es un trastorno que produce dificultades en la lectoescritura, Ruiz Lázaro (2013) argumenta que los niños con dislexia se caracterizan por una comprensión lectora insuficiente que les impide mantener una lectura adecuada a las demandas académicas.

Por otro lado, las investigaciones de Laasonen et al. (2012) y de Stothers y Klein (2010), entre otras, señalan que las dificultades en la comprensión lectora sólo se dan en niños con dislexia superficial, mientras que, en los niños con dislexia fonológica, si se elimina el factor tiempo, no se observan problemas en esta habilidad.

En conclusión, las dificultades en la comprensión lectora son consideradas como consecuencia de otras dificultades anteriores y no como un rasgo determinante de la dislexia (Nergård-Nilssen y Hulme, 2014; Snowling y Hulme, 2012).

A su vez, la expresión escrita es también un problema académico en los niños con dislexia ya que presentan una escritura más lenta que las de sus iguales sin este trastorno (Hatcher et al., 2002; Swanson y Hsieh, 2009). En un estudio realizado en 2006, Connelly et al. argumentaron que los niños con dislexia no tienen problemas en la organización y extensión de las oraciones a la hora de escribir, sino en la ortografía y en la fluidez de la escritura.

En suma, la redacción de textos escritos de los niños con dislexia es de calidad inferior y menos inteligible (Zupardo, 2020). En sus redacciones se observan errores gramaticales y sintácticos, como normas de acentuación, de puntuación o las mayúsculas (Osborne, 1999).

### Manifestaciones cognitivas

La investigación ha identificado déficits o deterioros de diversos procesos cognitivos en la dislexia (Swanson y Hsieh, 2009).

Ortiz et al. (2014) señalan que un insuficiente procesamiento fonológico es una de las causas primarias de la dislexia. Este proceso permite reconocer, detectar y controlar información fonológica y su déficit impide realizar la conversión de grafema a fonema, base de la enseñanza lectoescritora (Fumagalli et al., 2016).

Diferentes estudios han encontrado que son tres las áreas afectadas ante problemas en el procesamiento fonológico: la conciencia fonológica, que permite percibir y controlar los fonemas; la velocidad de denominación (RAN), que permite nombrar de manera rápida objetos o símbolos; y la memoria fonológica, que facilita el almacenamiento de material fonológico para su posterior repetición o recuperación (Bowey, 1996; Gathercole y Baddeley, 1993).

Las dificultades en el vocabulario también es uno de los rasgos relevantes en los niños con dislexia, aunque se trate de un déficit consecuencia de otras dificultades fonológicas (Zuppardo, 2020).

La alteración de las funciones ejecutivas no es un rasgo implícito en la dislexia, aunque sí se asocia con comorbilidades de ésta, como el déficit de atención (TDA) (Buchholz y Davies, 2007). Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas responsables de la autorregulación de muchas tareas, como la atención selectiva, la planificación, el control inhibitorio, la memoria de trabajo, el razonamiento (Barros y Hazin, 2013).

Para finalizar, algunas investigaciones se han esforzado por localizar el origen de la dislexia en posibles limitaciones visuales. Varias teorías sugieren que déficits leves en el sistema visual pueden derivar en una decodificación visual débil (Gori y Facchetti, 2014; Schneps, 2015; Stein, 2018).

### ***Características socioemocionales y conductuales de los niños con dislexia***

El esquema socioemocional de las personas con dislexia se basa en diversos aspectos como las características personales; la gravedad de la dificultad específica del aprendizaje; las comorbilidades; el apoyo social, familiar y académico percibido, entre otros (Zuppardo, 2020). Estos factores socioemocionales y conductuales se dividen en problemas internalizantes y externalizantes (Gómez et al., 2014).

Orton, en 1925, ya habló de que los problemas socioemocionales de los niños con dislexia empiezan a manifestarse cuando surgen las disonancias entre sus capacidades y las demandas del entorno académico. Estos problemas van aumentando con los años, convirtiéndose en retos más grandes que para sus iguales.

Varios estudios han investigado los componentes que se asocian a la internalización y a la externalización de estos problemas. Se halló que la baja autoestima, la ansiedad, un débil autoconcepto, una mala regulación emocional, retraimiento y sentimientos de culpa o frustración son los factores principales de los problemas de internalización. A su vez, la rabia, las escasas habilidades sociales, la dificultad en las relaciones familiares y los problemas interpersonales conforman el panorama de los problemas externalizantes (Boyes, 2020; Gómez et al., 2014; Ryan, 2006).

Sí es cierto que varios estudios demuestran que estos síntomas son considerados secundarios y que se rebajan o dejan de existir en cuanto estos niños dejan los contextos académicos o de aprendizaje (Novita, 2016).

Los síntomas socioemocionales que repercuten más negativamente en los niños con dislexia son la autoestima, la ansiedad, la depresión y las atribuciones causales. La dislexia influye notablemente en la autoestima de los niños y en las expectativas que tienen sobre ellos mismos (Riddick et al., 1999; Singer, 2008). Las personas con dislexia intentan proteger su autoestima trabajando mucho académicamente, pero también escondiéndose y evitando participar en clase (Alesi et al., 2012; Singer, 2008).

Son numerosos los autores que hablan de la relación entre una baja autoestima y un negativo desarrollo académico (Alexander-Passe, 2016; Burden, 2008; McNulty, 2003; Undheim, 2003). Los estudiantes con dislexia construyen una imagen de sí mismos en la escuela que repercute en su personalidad (Burden, 2008; Humphrey y Mullins, 2002) y, si desarrollan un débil autoconcepto se debe, en muchos casos, a experiencias de rechazo, de prejuicios o de acoso (Ingesson, 2007).

Por otro lado, los resultados de la investigación realizada por Novita (2016) demuestran que los niños con dislexia presentan una baja autoestima y ansiedad en el contexto académico, mientras que globalmente estos dos conceptos no están afectados.

Armstrong y Humphrey (2009) concluyen que los niños con dislexia consideran que la escuela es la causa principal de sus dificultades, lo que puede derivar en aislamiento o malestar socio-relacional. En otros casos, estos niños aprenden a superar los fracasos académicos al recibir apoyo específico para sus dificultades, lo que ayuda a mejorar su autoestima (Burden, 2008).

Con respecto a la ansiedad, es el signo emocional más generalizado en las personas con dislexia (Dahle et al., 2011; Novita et al., 2019). La constante confusión en la escuela y la frustración al sufrir sucesivos fracasos académicos producen en los niños con dislexia una fuerte ansiedad que se manifiesta con una evitación de las actividades escolares. Muchos padres y profesores juzgan estos comportamientos evitativos como holgazanería, cuando son signos de ansiedad (Zuppardo, 2020). Este mismo autor con respecto a la depresión, argumenta que, aunque los niños con dislexia no sufren este trastorno, están más expuestos a sentimientos profundos de dolor y sufrimiento.

Enlazada a la elaboración de la autoestima y el autoconcepto se encuentra la teoría de la atribución causal, que se refiere a la percepción que se tiene de la causa de un resultado (Woodcock y Vialle, 2011). Con respecto a los niños con dislexia, Humphrey y Mullins (2002) identifican que éstos atribuyen más sus logros a la calidad de sus profesores y menos a su esfuerzo. Por otro lado, el estudio de Navarro y Rueda (2012) con familias de hijos con y sin dislexia concluyó que los primeros atribuyen más los éxitos a factores externos, como la facilidad de la tarea o el apoyo brindado, y menos a factores internos como la capacidad del niño. Además, en familias con niños con dislexia, se compara mucho al propio hijo con sus hermanos sin dislexia (Alexander-Passe, 2015, 2016; Ryan, 2006).

De la misma manera, se encuentra la motivación como influencia en el éxito lector (Becker et al., 2010). Asimismo, Wigfield et al. (2004) defienden que, si las personas atribuyen su fracaso a un bajo esfuerzo, la motivación aumenta. Sin embargo, si consideran su fracaso a causa de una incapacidad, la motivación decrece. Es por esto por lo que los niños con dislexia suelen generar impresiones negativas hacia el contexto académico y hacia si mismos (González-Pienda et al., 2000).

En definitiva, todos estos factores socioemocionales y conductuales desarrollados por los niños con dislexia se asocian con las dificultades que encuentran en su etapa académica y tienen, además, efectos a largo plazo, en especial si son diagnosticados tarde o ambiguamente (Mateos y Guinea, 2011). Es por esto por lo que es esencial que los casos de dislexia sean detectados tempranamente (Zupardo, 2020).

## **Factores que Influyen en el Diagnóstico**

### ***Ambiente alfabetizador***

Según la definición de Jiménez (2012) el ambiente alfabetizador familiar (AAF) se entiende como “la variedad de recursos y oportunidades brindadas a los niños, así como las habilidades de los padres y su disposición para dotar de estos recursos”.

Desde el enfoque de la alfabetización se habla de la importancia de una buena inmersión en una cultura letrada como facilitador del desarrollo de la competencia lectoescritora en los niños (Ferreiro, 2016). Éste es un aprendizaje conocido como cultural, que consiste en aprender a través de otros individuos (Tomasello et al., 1993).

El trabajo de Teberosky y Sepúlveda (2018) incide en que tanto la calidad como la cantidad de interacciones lingüísticas entre niños y adultos es esencial para el desarrollo de la lengua. Asimismo, estas rutinas de interacción benefician también al desarrollo de habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras (Pérez, 2018).

Muchos estudios subrayan prácticas útiles en la alfabetización como juegos verbales, las visitas a la biblioteca, la escritura de notas, pero, sobre todo, la lectura compartida y mediada por el adulto (Rugiero y Guevara, 2015; Teberosky y Sepúlveda, 2018).

Los estudios revelan que la lectura compartida de libros en voz alta entre un adulto y un niño pequeño tiene un valor potencial en su desarrollo (Cameron-Faulkner y Noble, 2013). Por otro lado, Teberosky y Sepúlveda (2018) consideran que la lectura en voz alta favorece el aprendizaje de conocimientos que se desarrollan en la escuela. Teberosky y Soler (2003) hablan de la importancia de no reducir la lectura simplemente al espacio del aula y de trasladarla a todos los ámbitos en los que interactúa el niño.

Sin embargo, hay muchos trabajos que destacan la relación entre el nivel socioeconómico y cultural con el ejercicio alfabetizador. El último es de Rugiero y Guevara (2015) que concluyen que las familias con unos niveles más bajos tienden a ofrecer una menor cantidad de actividades alfabetizadoras, lo cual tiene un impacto importante en el progreso lectoescritor del niño.

### ***Factores de la migración que proyectan en el diagnóstico de dislexia***

Son muchos los factores de vulnerabilidad que rodean a los niños migrantes con dislexia. Por una parte, están los prejuicios a los que se enfrentan los niños migrantes, el duelo migratorio que experimentan tanto ellos como su familia, las expectativas que tienen sobre ellos, el nivel socioeconómico familiar, y el tener que aprender la lengua autóctona (Atxotegui, 2002; Neubauer, 2019). Además, la lengua hablada por estos niños tiene connotaciones de desventaja social y de condiciones económicas desfavorables (Caravedo, 2013).

Por otra parte, se encuentran los problemas académicos, cognitivos, socioemocionales y conductuales derivados de la dislexia. Zuppardo (2020) argumenta que las experiencias de fracaso académico y todas aquellas percibidas como

relevantemente graves fuera de este contexto (en los niños migrantes el cambio de país o, en segunda generación los prejuicios hacia ellos) afectan en el estado psicoafectivo y socioemocional de los niños, repercutiendo sobre su autoestima y su conducta, además de desarrollar ansiedad, que puede empeorar hasta resultar en estados depresivos.

Además, atendiendo al carácter hereditario de la dislexia (Fargerheim et al., 1999; Marlow et al., 2003), se pueden encontrar casos de familiares con dislexia no diagnosticada ni tratada. Esto, junto al bajo nivel socioeconómico que sufren estas familias provoca que se lleven a cabo menos actividades alfabetizadoras en el contexto doméstico (Ruggerio y Guevara, 2015).

## **Justificación**

Son varios los estudios que refieren cómo situaciones o trastornos, como son la migración y la dislexia, afectan a los niños que las padecen a nivel personal, emocional y conductual, y cómo estos factores los diferencian de sus pares (Zupardo et al., 2020).

Si se centra la atención en programas para niños migrantes, Fernández-Angulo et al. (2016) realizaron un estudio preliminar que consistía en implementar una intervención adaptada a niños de primaria basada en el programa “Pensando las emociones” (Giménez-Dasí et al., 2013) dirigido a niños desde los 2 años. El objetivo era comprobar si se mejoraban las competencias emocionales de niños en riesgo de exclusión social de entre 9 y 10 años. Los resultados indican que, tras la implementación del programa, los niños se mostraron más estables emocionalmente y su estado de ánimo, su adaptabilidad y su manejo del estrés mejoró.

Otra investigación de Soriano-Ayala y Franco-Justo (2010) con adolescentes migrantes de Sudamérica residentes en España, tenía como objetivo comprobar si la aplicación de un programa de mindfulness mejoraba la autoestima y la competencia emocional de los sujetos. Los resultados muestran que, gracias a conocerse y aceptarse mejor a ellos mismos, su autoestima y sus niveles de reparación de los estados de ánimo aumentaron.

Por otro lado, Defoir realizó varios estudios donde resalta la importancia de que la intervención psicopedagógica con los niños con dislexia tenga un componente emocional. Uno de ellos, elaborado en 2014 junto a Jiménez-Fernández, incide en que,

en la intervención con los niños con dislexia deben coordinarse el psicólogo, los profesores y los padres para cuidar los aspectos emocionales en todos los contextos de los menores.

Otro estudio de Defoir (2015) sobre cómo mejorar la lectura subraya que una correcta intervención, además de adecuar los contenidos, debe ser temprana, explícita, intensiva, organizada, supervisada, emocional y familiar.

Asimismo, Zuppardo et al. (2017) realizaron una investigación sobre si la mejora de la lectoescritura en adolescentes con dislexia se puede utilizar como tratamiento rehabilitador de autoestima y conducta. Los resultados indican que un tratamiento adecuado, completo y adaptado mejora tanto los síntomas nucleares de la dislexia, como la autoestima general y los comportamientos inadaptados de ansiedad.

Es por esto por lo que el presente trabajo tiene como objetivo general elaborar una propuesta de intervención para niños de entre 10 y 12 años con dislexia migrantes que estén escolarizados actualmente en España, y para sus familias.

De este objetivo general derivan varios objetivos específicos: trabajar los factores emocionales afectados por las situaciones de vulnerabilidad, aumentar los factores de protección de los niños, educar a las familias para crear un clima emocional estable en casa y trabajar la discriminación en el contexto social de los menores.

## **Descripción del Programa de Intervención**

### **Ámbito de Aplicación**

El programa se implementaría con los niños con dislexia, con las familias y con los compañeros de clase, por lo que se aplicaría dentro del contexto académico y social. Las sesiones se llevarían a cabo en el centro y dentro del horario educativo, es el psicólogo quien iría al colegio. Una ventaja que se extrae de esto es que todos los colegios que lo necesiten pueden beneficiarse de este proyecto, además de abaratar los costes económicos eliminando el desplazamiento de los usuarios.

Asimismo, los niños se sentirán más cómodos en un lugar habitual para ellos, en unas aulas que ya conocen, y no lo verán tanto como algo externo o desconocido que les haga sentir cohibidos o incómodos.

## **Objetivos del Programa**

El objetivo principal de este programa de intervención es mejorar la calidad de vida escolar, social y familiar de los niños con dislexia migrantes.

De este objetivo general derivan varios objetivos específicos. En las sesiones con los niños los objetivos son:

- Explicar a los niños qué es la dislexia y cómo les afecta, además de mejorar su bienestar académico y emocional.
- Mejorar la autoestima y el autoconcepto, además de la motivación.
- Trabajar la tolerancia a la frustración y al fracaso.
- Integrar al alumno disléxico en el aula trabajando con los compañeros de clase.

En las sesiones con los padres los objetivos son:

- Explicar a los padres qué es la dislexia y cómo afecta a sus hijos.
- Hacer un ajuste de expectativas con respecto a sus hijos.
- Dar pautas de trabajo para que puedan ayudar a sus hijos en casa.

## **Destinatarios o Población Diana sobre la que se va a Aplicar el Programa**

La intervención va destinada a niños migrantes hispanohablantes que estén actualmente residiendo y escolarizados en España y estén diagnosticados de dislexia. Estos niños deben encontrarse entre 10 y 12 años, cursando, por tanto, desde 4º hasta 6º de Educación Primaria. Se ha determinado este periodo ya que, en edades anteriores es cuando se realiza el diagnóstico y se intensifican los síntomas nucleares de lectoescritura, y es hacia la adolescencia cuando empiezan a manifestarse problemas conductuales y emocionales con mayor frecuencia (Elbaum y Vaughn, 2003). También se requerirá la participación de los padres y los compañeros de clase en el taller.

El programa se compondrá de sesiones individuales y grupales. Siguiendo los estudios de Guimón (2004), los grupos serán pequeños, es decir, variarán de entre 5 a 9 miembros para incentivar los intercambios y facilitar la comunicación.

Antes de implementar este programa se habrá intervenido ya y se continuará trabajando con estos niños abordando la sintomatología específica que se deriva de sus

dificultades lectoescritoras. La mejora de los problemas emocionales y conductuales se logra trabajando de forma paralela las habilidades académicas (Elbaum y Vaughn, 2003; Haddadian et al., 2012).

En este sentido, el presente trabajo sigue el esquema de intervención planteado por Cervera e Ygual (2006), donde se plantean tres ejes de intervención: aspectos nucleares de las dificultades específicas del aprendizaje, intervención psicológica intrapersonal y asesoramiento familiar. Este programa se centra en los dos últimos aspectos.

### **Fases en la Elaboración del Programa**

Primero se lleva a cabo una evaluación de la necesidad y la consiguiente búsqueda bibliográfica, definiendo así las variables en las que se asienta el proyecto: dislexia y migración. Posteriormente, se desarrollan los objetivos del programa y se describe el ámbito de aplicación y los destinatarios. Se sigue con el diseño de las sesiones, el presente trabajo consta de 17 sesiones: 11 sesiones destinadas a los niños con dislexia, 3 de ellas con los compañeros de clase, y 3 sesiones con los padres. Además, se lleva a cabo una entrevista particular con la familia y dos sesiones individuales con los niños de evaluación pre y post implantación del programa, una al inicio y otra al final como cierre.

Más adelante se realiza una búsqueda de pruebas de evaluación útiles para el programa, se elabora un cronograma y se seleccionan los materiales necesarios. Y para finalizar, se lleva a cabo un análisis de la factibilidad del programa.

### **Descripción del Programa**

Inicialmente, se presenta a los centros el programa junto con el tríptico explicativo (anexo 1) para contactar con las familias que cumplan los requisitos. El programa comienza con una entrevista inicial a la familia para conocer y situarse en la historia familiar y del niño. Además, se lleva a cabo una evaluación con ellos para identificar posibles casos de dislexia no descubiertos (véase Tabla 1). Más adelante, se realiza una evaluación individual donde se valoraría a los alumnos de entre 10 a 12 años y las variables sociales y emocionales que derivan de la dislexia y de la migración (véase Tabla 2).

Se continúa trabajando sólo con los niños con dislexia donde se trabajan aspectos socioemocionales y conductuales durante siete sesiones y se intercalan las sesiones con los padres (véase Tabla 3 hasta Tabla 11). Posteriormente, se realiza tres sesiones con los niños con dislexia junto con los compañeros de clase (véase Tabla 12 hasta Tabla 14). Con estas sesiones se pretende observar la actitud del aula respecto a la dislexia y la migración para mejorarla o reformularla si fuese necesario, para evitar la discriminación y para resolver dudas e inquietudes.

Se lleva a cabo una última sesión con los padres (véase Tabla 15) y otra última grupal con los alumnos con dislexia (véase Tabla 16). Para finalizar, se realiza otra evaluación individual con los niños postratamiento para comprobar si existen cambios (véase Tabla 17).

Hay que remarcar que este programa va dirigido a niños hispanohablantes, independientemente de su país de procedencia. Sin embargo, se podría modificar o adaptar atendiendo a los niños migrantes del aula con una situación similar, y a sus culturas y países de origen.

**Tabla 1**

*Sesión de entrevista y evaluación a los padres*

<b>Entrevista y evaluación a padres</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la historia del niño y de la familia.</li> <li>• Evaluar a los padres por si presentan dislexia.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Padres de los niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>La sesión se iniciará con una entrevista a la familia sobre la historia tanto familiar como del menor en concreto. Se preguntará por el desarrollo y por todos los contextos en los que participa el niño. Además, se les entregará una hoja con el consentimiento informado para que la firmen (Anexo 2).</p> <p>Posteriormente, el psicólogo explicará que va a pasarles una prueba de evaluación de la dislexia para comprobar si alguno de ellos presenta esta dificultad.</p> <p>Para finalizar, el psicólogo presentará el programa, comentará los objetivos, el cronograma de sesiones y qué se trabajará en cada una de ellas. Acabará dando</p>

las gracias por la confianza que van a depositar y pedirá el máximo compromiso con el programa.

<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consentimiento informado.</li> <li>• PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia: batería diagnóstica (F. Cuetos, D. Arribas, P. Suárez-Coalla y C. Martínez-García, 2020).</li> </ul>
------------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2**

*Sesión individual de preevaluación a los niños con dislexia*

<b>Sesión individual de evaluación pretest</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la dislexia, la autoestima y la inteligencia emocional de cada niño con los instrumentos de evaluación.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>El psicólogo empezará la sesión presentándose y explicará al niño en qué va a consistir, por qué acude y quiénes estarán involucrados en el programa.</p> <p>A continuación, se procederá a la evaluación del niño con los instrumentos de medición. Debido a que la aplicación de las pruebas es larga, se le pasará primero el PROLEXIA, se hará un descanso de 15 minutos y se seguirá con el pase del A.EP y del BARON.</p>
<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia: batería diagnóstica.</li> <li>• BarOn EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (R. Bar-On &amp; J.D.A. Parker, 2000). Adaptado al español por R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M.D. Prieto y M. Sáinz (2018).</li> <li>• A.EP. Evaluación de la Autoestima para Educación Primaria (R. Ramos, A.I. Giménez, M.A. Muñoz-Adell y E. Lapaz, 2006).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3***Primera sesión de los niños con dislexia*

<b>Sesión 1. Psicoeducación y autoconocimiento</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender qué es la dislexia y cómo afecta emocional y conductualmente.</li> <li>• Crear cohesión grupal.</li> <li>• Trabajar el autoconocimiento.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>Para crear un clima agradable y seguro, y mejorar la cohesión del grupo se empezará la sesión con la <b>Actividad 1 “Mi gesto favorito”</b>. Se sentarán los niños y el psicólogo en círculo y uno a uno se irán presentando con su nombre, su edad, de dónde son, si fuesen un animal cuál sería y haciendo un gesto que les guste. Puede ser un baile, un movimiento o simplemente un gesto. El psicólogo lo hará primero para que vean qué deben hacer. Cuando todos se hayan presentado se pondrán de pie y, a la vez, intentarán hacer todos los gestos y pasos que hayan hecho sus compañeros.</p> <p>A continuación, el psicólogo pasará a hacer una explicación sobre qué es la dislexia, cómo les afecta a nivel académico y qué consecuencias tiene a nivel emocional y conductual. Seguidamente, les preguntará a los niños si quieren compartir alguna experiencia suya con la dislexia.</p> <p>Para finalizar, con la intención de que los niños se conozcan un poco más y descubran cómo se ven a ellos mismo se presentará la <b>Actividad 2 “Mi tarro”</b>. Se les dará a los niños un tarro de cristal o de plástico pintado de blanco para que se pueda dibujar sobre él. Además, se les dará rotuladores, pegatinas, purpurina para que decoren su tarro a su gusto. Después, deberán escribirse una nota corta sobre algo que les gusta de sí mismos, y deberán escribir una nota sobre algo que les guste de cada uno de los compañeros. Meterán las notas en el tarro del compañero correspondiente de manera que serán anónimas. Para acabar, cada uno sacará varias notas y las leerá en alto. Es una manera de hacerles escribir y leer, pero sin sobrecargarles.</p>
<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel y rotuladores.</li> <li>• Tarros de cristal pintados de blanco.</li> <li>• Pegatinas, purpurina y cuerda.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4***Segunda sesión de los niños con dislexia*

<b>Sesión 2. Autoestima y autoconcepto</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar el autoconcepto y la autoestima de los niños.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>Primero el psicólogo explicará qué es la autoestima y el autoconcepto, por qué se forman, qué les ayuda a tener una buena autoestima y cuáles son las consecuencias de una alta y una baja autoestima.</p> <p>Posteriormente se realizarán actividades para trabajar estos dos conceptos.</p> <p><b>Actividad 1 “El extraterrestre”.</b> El psicólogo dará una copia a los niños del cuento de “El extraterrestre” y lo leerá en alto para asegurarse de que lo hayan entendido. Después, deberán escribir cinco cosas que le dirían al extraterrestre para salvarse. Para finalizar, saldrán por parejas al centro del círculo y representarán la escena. El resto del grupo votará si sus compañeros consiguen salvar sus vidas. Si hay algún niño que no lo consigue, se le dará otra oportunidad.</p> <p><b>Actividad 2 “Anuncio de la tele”.</b> Cada niño tendrá una cartulina y folios de papel donde escribirá cómo es física y emocionalmente, qué le gusta hacer, qué es lo que mejor se le da, etc. Todo esto con pocas palabras para que no generen rechazo a la actividad. Si lo necesitan, el psicólogo les ayudará y puede escribirles cosas. La intención de la actividad es que intenten venderse como si fuese un anuncio publicitario, por lo que, si quieren, pueden crear un eslogan que les represente.</p>
<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento del extraterrestre. (Anexo 3).</li> <li>• Papel y lápices.</li> <li>• Cartulinas y rotuladores.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 5***Primera sesión con los padres*

<b>Sesión 1. Psicoeducación a padres</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender qué es la dislexia y cómo afecta a sus hijos.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Padres de niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>El psicólogo empezará preguntando a las familias qué saben acerca de la dislexia para hacerse una idea de la información de la que disponen y para saber si actúan frente a ella y cómo.</p> <p>Seguidamente, expondrá una psicoeducación sobre qué es la dislexia, cómo y en qué áreas afecta a sus hijos, cómo se manifiesta, qué consecuencias tiene y la importancia de que sean un apoyo en casa para sus hijos. Además, se resolverán las dudas que puedan haber surgido.</p> <p>Si tras la corrección de la prueba que se les pasó antes de iniciar el programa algún miembro de la familia presenta dislexia, el psicólogo hablará con ellos al acabar la sesión para orientarles y ofrecerles ayuda si la necesitan.</p>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 6***Tercera sesión de los niños con dislexia*

<b>Sesión 3. Puntos fuertes</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resaltar los puntos fuertes de la lectura y la escritura de cada niño.</li> <li>• Aprender que no todo son debilidades en su lectoescritura.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>Con la información obtenida con la prueba de PROLEXIA sobre las fortalezas y las debilidades en lectoescritura de cada niño y con las siguientes actividades, se conocerán los elementos generales y específicos de sus dificultades.</p> <p>Se les explicará a los niños que a todas las personas se les dan mejor unas cosas que otras y que, incluso dentro de la misma actividad, no se tiene buena mano con todo.</p> <p>Asimismo, el psicólogo intentará hacerles ver a los niños que en su lectoescritura no todo son puntos débiles realizando dos actividades, una de escritura y otra de lectura.</p>

**Actividad 1 “A mí me gusta”.** Cada niño deberá escribir cosas que le gustan de sí mismo, pueden ser de aspectos físicos, de su personalidad, cosas que hagan bien, pueden escribir también sobre cosas materiales o incluso sobre un momento de su vida en que hayan sido muy felices. Se les recomendará que escriban frases cortas. A continuación, todo el grupo leerá lo que ha escrito cada niño y comentarán algo positivo sobre su letra, su escritura, su creatividad, etc.

**Actividad 2 “El dragón de las estrellas y yo”.** El psicólogo proyectará en la pizarra o les dará en mano el cuento y les explicará que lo van a leer entre todos, cada uno se encargará de una página. Es un cuento sencillo elegido para que no les cueste leerlo. Posteriormente, cada uno dirá algo bueno sobre la lectura de cada compañero, su velocidad, su voz, su fluidez, etc.

<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel y lápiz.</li> <li>• Cuento: <i>El dragón de las estrellas y yo</i> (Anexo 4).</li> </ul>
------------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

## Tabla 7

### *Cuarta sesión de los niños con dislexia*

<b>Sesión 4. Fuera la vergüenza</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminar o reducir el sentimiento de vergüenza asociado a la lectura y la escritura.</li> <li>• Aprender a reírse de uno mismo.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>En primer lugar, se les explicará a los niños qué es la vergüenza y como tener dificultades a la hora de leer y escribir y compararse con sus compañeros de clase pueden ser causas para desarrollar ese sentimiento.</p> <p>No obstante, siguiendo con la sesión anterior, hay que hacerles entender que eso no significa que sean menos válidos o inteligentes que los demás.</p> <p>Además, el psicólogo les enseñará la importancia de reírse de uno mismo como factor protector ante situaciones negativas y como una forma de liberar ansiedad e inseguridades. Para esto se realizará la <b>Actividad 1 “Las gafas de la risa”</b>. El psicólogo enseñará al grupo las “gafas de la risa” y explicará que cuando se las pongan serán capaces de ver en todas partes motivos graciosos que les producirán risa. Después, les pedirá que piensen en alguna situación difícil o vergonzosa para ellos en la que cometieron algún error o una equivocación ya</p>

sea en clase, en casa o en el mismo taller, que pueda enfocarse desde el humor. Como puede resultar extraña la actividad, el psicólogo empezará modelando y hablará de una experiencia suya que le haya resultado difícil o vergonzosa. Posteriormente, se pondrá las gafas de la risa y verá elementos en esa situación que le harán reírse. Para acabar, irán saliendo los niños de uno en uno a contar su hecho y a ponerse las gafas de la risa para reírse de ellos mismos. Sería conveniente alentar al grupo a que hagan comentarios de humor y de ánimo.

<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel y lápiz.</li> <li>• Gafas de la risa.</li> </ul>
------------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

## Tabla 8

### *Quinta sesión de los niños con dislexia*

<b>Sesión 5. Atribuciones causales</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender qué son las atribuciones causales y cómo influyen en la autoestima.</li> <li>• Hacerles ver qué atribuciones realizan.</li> <li>• Cambiar el locus de control si es necesario.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>El psicólogo empezará explicando lo que son las atribuciones causales tanto internas como externas, qué pensamientos pertenecen a cada grupo y cómo nuestro lenguaje interior afecta a nuestra autoestima.</p> <p>Posteriormente, el psicólogo introducirá una actividad para que los niños vean cuáles son las atribuciones que ellos mismos realizan, la <b>Actividad 1 “¿De dentro o de fuera?</b> El psicólogo dará a los niños una hoja donde aparecerán una serie de situaciones que la mayoría de los niños del taller habrán vivido y éstos deberán rellenarla dependiendo de si creen que eso les pasó por causas internas o externas a ellos. Posteriormente, cada niño leerá una de las situaciones y el psicólogo pedirá que levanten la mano si lo han atribuido a sí mismos o a cosas de fuera, y a qué lo han atribuido, por ejemplo, a su esfuerzo, a que era fácil de conseguir, etc. Para finalizar, se hará un pequeño debate entre todos para recapacitar y reformular las atribuciones erróneas.</p> <p>Se llevará a cabo la <b>Actividad 2 “El secreto de mi éxito”</b> con el objetivo de modificar el locus de control de los niños a uno más adaptativo. El psicólogo</p>

pedirá al grupo que piensen en algo que hayan conseguido recientemente, algo que les haya salido bien ya sea en casa, en el colegio o en otro sitio. Deberá remarcar que tener éxito no quiere decir haber logrado grandes objetivos, sino estar satisfechos con cosas que nos salen bien en el día a día. Después, cada uno saldrá a comentar en qué ha tenido éxito, qué ha hecho para conseguirlo y cómo se sintió después. El psicólogo lo hará primero para moldear a los niños.

<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel y lápiz.</li> <li>• Hoja de situaciones de la actividad “¿De dentro o de fuera?” (Anexo 5).</li> </ul>
------------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

## Tabla 9

### *Sexta sesión de los niños con dislexia*

<b>Sesión 6. Gestión de la frustración</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y normalizar los sentimientos derivados de sus dificultades en lectura y escritura.</li> <li>• Aprender a gestionar estas emociones.</li> <li>• Aprender a enviarse mensajes positivos en situaciones difíciles.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>Primero, el psicólogo preguntará al grupo si conocen y reconocen las emociones básicas, y les pedirá que digan momentos donde han sentido esas emociones. Posteriormente, se les explicará a los niños que es normal sentir tristeza y enfado ante situaciones que, por sus problemas en la lectura y la escritura, les pueden resultar difíciles en el colegio y en casa. En este momento el psicólogo introducirá la emoción de la frustración y la explicará.</p> <p>Después, con el objetivo de que aprendan a regular estas emociones fuertes, se realizará la <b>Actividad 1 “El semáforo de las emociones”</b>. El psicólogo repartirá un folio con el semáforo de las emociones y procederá a la explicación: “El color rojo significa pararse, es decir, cuando sentimos mucha vergüenza o mucho enfado y no podemos controlarlo tenemos que pararnos como cuando un coche se para en un semáforo. El color amarillo significa pensar, es decir, después de pararse es el momento de pensar y darse cuenta del problema y de lo que estás sintiendo. El color verde significa actuar, es decir, cuando uno se para a pensar aparecen soluciones o alternativas para arreglar el problema. Es el momento de elegir la mejor solución”.</p>

Se acabará la sesión con un ejercicio para que los niños aprendan a hablarse más positivamente, la **Actividad 2 “Dime cómo te hablas y te diré cómo te sientes”**. Se pondrán por parejas y se les dará en una hoja varias situaciones donde los protagonistas se envían a sí mismos unos mensajes muy negativos. Cada pareja leerá su situación con la ayuda del psicólogo para asegurarse de que lo han entendido bien y deberán responder a las preguntas. Posteriormente, lo comentarán en alto.

<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja del “Semáforo de las emociones” (Anexo 6).</li> <li>• Hojas con situaciones de “Dime cómo te hablas y te diré cómo te sientes” (Anexo 7).</li> <li>• Papel y lápices.</li> </ul>
------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

## Tabla 10

### *Segunda sesión con los padres*

<b>Sesión 2. Ajuste de expectativas a padres</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajustar las expectativas acerca de sus hijos.</li> <li>• Cambiar las atribuciones causales que proyectan en sus hijos.</li> <li>• Aprender sobre las consecuencias de un desajuste.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Padres de niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>El psicólogo empezará explicando qué son las atribuciones causales y qué tipos hay, internas y externas, poniendo ejemplos para facilitar la comprensión. Posteriormente, se pasará a hacer una actividad para ver qué atribuciones hacen a sus hijos y qué expectativas tienen (Anexo 8).</p> <p>Una vez se haya comprobado esto, se hará un pequeño debate sobre si creen que hacen unas atribuciones correctas o si sus expectativas están ajustadas.</p> <p>Posteriormente, se procederá a dar una explicación sobre las limitaciones y las fortalezas de sus hijos, sobre la necesidad de que sus hijos se sientan comprendidos y no juzgados y sobre cómo las ideas familiares y las atribuciones del éxito y el fracaso influyen sobre la autoestima y la motivación de sus hijos.</p>
<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de situaciones de la actividad “Atribuciones y expectativas”.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 11***Séptima sesión de los niños con dislexia*

<b>Sesión 7. Motivación</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar la motivación acerca de la lectura y la escritura.</li> <li>• Aprender la importancia de la motivación para hacer las cosas.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>La sesión comenzará con el psicólogo explicando a los niños qué es la motivación, cómo influye a la hora de hacer las cosas y cómo marcar unas metas puede aumentar la motivación.</p> <p>Se realizará la <b>Actividad 1 “Mi libro de metas”</b> para trabajar todo esto. Se le dará a cada niño un libro hecho con folios y se les pedirá que escriban una meta en cada página, pueden ser metas a largo plazo o para ese mismo día, no importa, pero que haya alguna relacionada con la lectoescritura. El psicólogo recogerá los libros y, anónimamente, pedirá a cada niño que lea un objetivo. Después, lanzará preguntas al grupo, por ejemplo: <i>¿Os parece fácil de alcanzar? ¿Depende de vosotros lograrlo? ¿Qué puedes hacer para conseguirlo?</i> Para finalizar, el psicólogo animará a los niños a que intenten cumplir esas metas durante lo que quede de taller y que lo comenten en las sesiones cuando lo consigan o cuando lo hayan intentado.</p>
<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folios grapados formando un libro.</li> <li>• Lápices.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 12***Primera sesión de los niños con dislexia junto a los compañeros de clase*

<b>Sesión 8. Psicoeducación sobre dislexia</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender qué es la dislexia y cómo afecta.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Compañeros de clase y niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>El psicólogo empezará preguntando a la clase si saben qué es la dislexia. Después, antes de explicar nada procederá a la lectura en voz alta del cuento <i>Luz ilumina la dislexia</i> (Anexo 9).</p>

Posteriormente empezará la psicoeducación. Se presentará qué es la dislexia, qué dificultades presentan los niños que la sufren y cómo se pueden llegar a sentir. Se visionará una canción de la película *Taare Zameen Par* (en español Estrellas en la tierra) (Anexo 10) sobre la frustración e incomprensión que puede sentir un niño disléxico.

A continuación, el psicólogo comentará que, como a todo el mundo, a los niños disléxicos no se les da bien hacer todo, pero no significa que sean menos inteligentes, y que es importante darles apoyo para que se sientan mejor. Se pondrá otro trozo de la misma película *Taare Zameen Par* (Anexo 11).

Para acabar, explicará la actividad “**Mural de la clase**” que se llevará a cabo en la última sesión para que vayan preparándola. Se explicará que el mural constará de dos partes: hablará sobre dislexia y sobre las diferentes culturas y países de la clase (esto se retomará en la siguiente sesión). Se dividirá a la clase por grupos de cinco personas, intentando que en cada uno haya un niño con dislexia. Se les explicará que cada grupo tendrá que buscar información sobre un apartado de la dislexia y que en la última sesión se pegarán todas las partes en un mural que estará en clase. Los apartados del trabajo son 6 suponiendo que la clase sea de 30 personas y serán los siguientes: ¿Qué es la dislexia y qué tipos hay?, ¿Qué problemas tienen las personas que sufren dislexia?, ¿Qué pueden sentir las personas con dislexia?, ¿Qué consecuencias tiene la dislexia?, ¿Cómo se puede tratar la dislexia? Y ¿Cómo pueden ayudar los padres, profesores y compañeros de clase a las personas con dislexia?

<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento: <i>Luz ilumina la dislexia</i>.</li> <li>• Proyector.</li> </ul>
------------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

### Tabla 13

*Segunda sesión de los niños con dislexia junto a los compañeros de clase*

<b>Sesión 9. Psicoeducación sobre discriminación</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer qué es la discriminación.</li> <li>• Presentar las diferentes culturas dentro del aula.</li> <li>• Entender que todos somos iguales, pero diferentes.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Compañeros de clase y niños con dislexia.

<b>Descripción de la sesión</b>	<p>El psicólogo empezará introduciendo el concepto de discriminación y preguntará si alguien sabe qué es. Se les entregará a cada niño la guía de “Somos iguales y diferentes” elaborada por Romina Kosovsky y Andrea Majul para que entiendan que todos somos diferentes, pero no desiguales (Anexo 12). Se leerá en alto y se abrirá un pequeño debate sobre qué les parece y si creen que es cierto lo que han leído.</p> <p>Posteriormente, introducirá las diferentes culturas que haya en el aula y lo importante que es estar orgulloso de donde se es. Se hablará de que no se es mejor o peor por ser de un país o de otro y se reforzará la idea de que todos somos iguales.</p> <p>Para acabar, añadirá información al trabajo de la siguiente sesión “<b>Mural de clase</b>”. Los grupos serán los mismos y tendrán que realizar otra pequeña búsqueda acerca de estos apartados: un pequeño resumen de cada país presente en la clase, comida típica de cada país, costumbres o curiosidades de cada país, fiestas y celebraciones típicas de cada país, música e instrumentos típicos de cada país y religión de cada país.</p>
---------------------------------	---

<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guía “Somos iguales y diferentes”.</li> </ul>
------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

## Tabla 14

### *Tercera sesión de los niños con dislexia junto a los compañeros de clase*

<b>Sesión 10. Integración del alumno en el aula</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminar los prejuicios que puedan existir sobre niños migrantes y niños con dislexia.</li> <li>• Colaborar toda la clase en un proyecto común.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Compañeros de clase y niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>Previamente a la sesión se habrá pegado un papel continuo por la pared del aula. El mural estará dividido en las zonas o apartados en los que se ha desglosado el trabajo.</p> <p>Al inicio, el psicólogo preguntará a la clase si les ha sido difícil encontrar información, si les ha gustado el proyecto, si han aprendido algo o si les ha servido para aprender.</p>

Posteriormente, pedirá grupo por grupo que vayan colocando la información que han encontrado acerca del tema que les había tocado y que lo expongan, a su vez, a la clase. A continuación, se abrirá un pequeño debate sobre qué es lo que más interés les ha generado, si creen que este tipo de talleres son útiles o necesarios, si comprenden ahora un poco mejor las dificultades por las que están pasando sus compañeros.

Para finalizar la sesión, el psicólogo leerá en alto los dos primeros capítulos del libro *El club de los raros* de Jordi Sierra i Fabra. Esto se realizará para que entiendan lo solos que se pueden sentir los niños que se consideran “diferentes” y lo importante que es darles un apoyo. Se les animará a que acaben de leerse el libro por su cuenta.

<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel continuo.</li> <li>• Celo y pegamento.</li> <li>• Lápices y rotuladores.</li> <li>• Libro: <i>El club de los raros</i> (Anexo 13).</li> </ul>
------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

## Tabla 15

### *Tercera sesión con los padres*

<b>Sesión 3. Pautas de trabajo en casa para padres</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar pautas de trabajo de la dislexia en casa.</li> <li>• Dar pautas de trabajo socioemocional en casa.</li> <li>• Comunicar qué tal han ido las sesiones.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Padres de niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>La sesión empezará con el psicólogo comunicando qué tal ha ido el programa y preguntando si las familias han visto cambios en casa. Si hubiese un caso particular se les informará que hablarán al acabar la sesión. Se comentará cómo ha funcionado el grupo y se destacarán algunas de las dinámicas realizadas.</p> <p>Por último, el psicólogo ofrecerá orientaciones tanto para ayudar a estudiar y trabajar a sus hijos, como para motivarles, apoyarles emocionalmente y evitar el desarrollo de sentimientos de ansiedad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una estrategia muy útil es crear un ambiente estructurado de rutinas, programando las horas de estudio y las tareas, lo que fomentará en el niño la constancia y la regularidad.</li> </ul>

- Es beneficioso investigar y utilizar los recursos de las TICs como una ayuda en el estudio, siempre que sea posible.
- Otra ayuda es que, aunque puede resultar más complicado, estén dispuestos a prestar apoyo al niño cuando esté muy cansado de leer o escribir, repartiéndose la supervisión de las tareas conjuntamente entre los familiares.
- Para ejercer como elementos motivadores, las familias deben conocer los intereses del niño y utilizarlos a la hora de hacer las tareas.
- Fomentar la utilización de técnicas de relajación, tanto para la familia como para los niños, es un recurso útil contra la frustración.
- Deben intentar escuchar y comprender los problemas que le surjan al niño, y valorar el esfuerzo que hace.

---

Fuente: elaboración propia.

## Tabla 16

### *Novena sesión de los niños con dislexia*

<b>Sesión 11. Pautas de estudio</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender pautas de estudio.</li> <li>• Dar técnicas de relajación.</li> <li>• Mejorar el bienestar académico y emocional de los niños.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>El psicólogo iniciará la sesión explicando que este programa tiene como objetivo mejorar el bienestar académico y emocional de los niños, y que eso es un proceso que no sólo se consigue en las sesiones, sino que se deben seguir practicando en casa y en el colegio. Por tanto, para que los niños puedan desarrollar recursos para el futuro, se les darán unas pautas de estudio y se les enseñarán técnicas de relajación. (Anexo 14). Además, se les entregará una hoja con las pautas resumidas para que se lo lleven a casa.</p> <p>Además, se les expondrá la idea de que no están solos y que pueden confiar en los niños del taller siempre que tengan problemas o preocupaciones. Para ello realizarán la <b>Actividad 1 “Trenes locos”</b>. En esta actividad participará todo el grupo junto o, si son 8 o 9 niños se formarán dos grupos, y se puede realizar al aire libre. El psicólogo les dará antifaces o vendas para taparse los ojos a todos los miembros del grupo excepto a uno. La actividad consiste en que deberán</p>

formar un tren ellos mismos y, sin hablar, deberán llegar a la meta o a la estación. Se les dará unos minutos para que piensen la estrategia que van a seguir y todos se pondrán los antifaces excepto el que no tiene, que será el último vagón. Él deberá guiar al grupo. Cuando acaben, se procederá a un pequeño debate en el que explicarán qué estrategia han seguido, si hubieran elegido otra, si creen que les ha ido bien.

<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de pautas y técnicas de estudio (Anexo 15).</li> <li>• Vendas o antifaces para los ojos.</li> </ul>
------------------------------	---

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 17**

*Sesión individual de posevaluación a los niños con dislexia*

<b>Sesión individual de evaluación postest</b>	
<b>Objetivos de la sesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la autoestima y la inteligencia emocional de cada niño con los instrumentos de evaluación.</li> <li>• Comprobar si el programa ha sido beneficioso para ellos.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Niños con dislexia.
<b>Descripción de la sesión</b>	<p>La sesión se dedicará a evaluar a los niños con las mismas pruebas estadísticas que en la primera sesión, excepto el PROLEXIA, para comprobar si ha habido mejoras en cuanto a su autoestima y a su inteligencia emocional. En esta sesión el tiempo de las pruebas psicométricas se reduce, por lo que se hará un descanso sólo si fuese necesario.</p> <p>Para finalizar, el psicólogo despedirá el programa y les hará entrega de un diploma de recuerdo (Anexo 16).</p>
<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BarOn EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes.</li> <li>• A.EP. Evaluación de la Autoestima para Educación Primaria.</li> <li>• Diploma.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Al inicio de cada sesión se preguntará a los niños qué tal, qué recuerdan de la sesión anterior, si han visto cambios, si han podido implementar algo de lo aprendido en la vida real y si hay algo que quieran compartir con el grupo. Al final de cada sesión se preguntará

qué han aprendido, si creen que es útil y en qué momentos pueden poner en práctica lo adquirido.

### **Calendario de Actividades**

La implantación del programa empezaría la última semana de octubre, dejando septiembre y principios del siguiente mes para realizar las entrevistas con las familias y la evaluación con los niños (véase Tabla 18).

Las sesiones grupales de los niños con dislexia y de los compañeros de clase serían de una hora y una vez a la semana. Las de los padres también seguirían este modelo, aunque se intercalarían con la de los niños para no dejar semanas sin sesiones entremedio. Por lo tanto, la aplicación del programa duraría 11 semanas, sin contar las evaluaciones pre y post implantación del proyecto.

Las sesiones se realizarían en el descanso de mediodía, de 12:45 a 15:00 de la tarde, con los niños y los compañeros de clase. Si el colegio tuviese jornada continua, el horario se adaptaría a las actividades extraescolares del centro. Con los padres se ajustarían las horas a si la mayoría prefiere por la tarde o el mismo horario que los niños.

### **Tabla 18**

*Temporalidad estimada para las sesiones en el curso 2022/2023*

<b>Sesiones</b>	<b>Meses</b>	<b>Fecha estimada curso 2022/2023</b>
Entrevista a padres	Septiembre y octubre	Indefinido
Preevaluación a niños	Septiembre y octubre	Indefinido
Sesión 1	Octubre	Martes 25
Sesión 2	Noviembre	Martes 1
Sesión 1 con padres	Noviembre	Jueves 3
Sesión 3	Noviembre	Martes 8
Sesión 4	Noviembre	Martes 15
Sesión 5	Noviembre	Martes 22
Sesión 6	Noviembre	Martes 29
Sesión 2 con padres	Diciembre	Jueves 1
Sesión 7	Diciembre	Martes 6

Sesión 8	Diciembre	Lunes 12, martes 13 o miércoles 14
Sesión 9	Diciembre	Lunes 19, martes 20 o miércoles 21
Sesión 10	Enero	Lunes 9, martes 10 o miércoles 11
Sesión 3 con padres	Enero	Jueves 12
Sesión 11	Enero	Martes 17
Posevaluación a los niños	Enero y febrero	Indefinido

Fuente: elaboración propia.

### Delimitación de Recursos

- Recursos humanos: El psicólogo, los usuarios.
- Recursos materiales: Un aula del centro, ordenador, proyector, folios, lápices, rotuladores, cartulinas, pegatinas, papel continuo.
- Recursos específicos: Pruebas psicométricas PROLEXIA, BarOn EQ-i:YV y A.EP; tríptico explicativo; tarros de cristal; gafas de la risa; cuentos *El dragón de las estrellas y yo*, *Luz ilumina la dislexia* y *El club de los raros*; hojas de situaciones; guía “Somos iguales y diferentes”; antifaces; diploma; hoja de pautas de estudio.

El presupuesto presentado a continuación es para un aula suponiendo que ya consta de ordenador y proyector. Es independiente del número de usuarios que acudan al programa (véase Tabla 19).

### Tabla 19

#### *Presupuesto estimado de la implantación del programa*

Recursos	Precio
Psicólogo y sesiones	840 euros
Instrumentos de evaluación	140,17 euros
Materiales varios: folios, lápices, rotuladores...	40 euros
Cuentos	23,06 euros
Antifaces, gafas de la risa, tarros de cristal	25 euros
<b>TOTAL</b>	<b>1.068,23 euros</b>

Fuente: elaboración propia.

## **Análisis de su Viabilidad**

Con respecto a la economicidad y temporalidad, el programa presenta una viabilidad alta ya que se ha intentado establecer un presupuesto asequible abaratando al máximo los costes económicos, como, por ejemplo, utilizando las instalaciones del centro. Asimismo, muchos de los materiales necesarios se suelen encontrar ya en los colegios por lo que no es necesaria su compra. Esto se ha decidido teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de las familias migrantes.

La temporalidad tampoco supondría un problema ya que se realiza sólo una sesión semanal de 1 hora de duración con el objetivo de quitar el mínimo tiempo a otras actividades, y dentro del calendario y horario escolar.

Un inconveniente del programa es la cantidad de sesiones que propone. Para algunas familias puede resultar complicado acceder a este servicio ya que afrontar el coste del programa puede suponer una carga difícil o incluso imposible para la economía familiar.

## **Evaluación: Instrumentos de Evaluación Continua y Final**

Se utilizarían tres pruebas psicométricas para medir la dislexia, la autoestima y la inteligencia emocional, respectivamente, que se detallan a continuación:

**PROLEXIA.** Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia (F. Cuetos, D. Arribas, P. Suárez-Coalla y C. Martínez-García, 2020). Es un instrumento con dos funciones destinadas a dos poblaciones diferenciadas: la detección precoz de casos potenciales de dislexia (aplicable a niños de 4 a 6 años) y el diagnóstico diferencial de este trastorno (aplicable a personas de 7 a 70 años). La prueba está compuesta por quince actividades que evalúan los síntomas nucleares de la dislexia, en especial, tareas fonológicas. La aplicación dura unos 30 minutos aproximadamente e incluye orientaciones para la intervención dependiendo del paciente. Este instrumento se pasaría sólo en la evaluación pretratamiento tanto a padres como a niños.

**A.EP.** Evaluación de la Autoestima para Educación Primaria (R. Ramos, A.I. Giménez, M.A. Muñoz-Adell y E. Lapaz, 2006). La edad de aplicación va de entre 9 a 13 años y su duración es de 15 minutos aproximadamente. La finalidad de este instrumento es medir la autoestima en todas sus dimensiones y ámbitos con preguntas breves de tres

opciones y sin negaciones. Esta prueba se pasaría dos veces, una en la evaluación pre y otra en la evaluación post implantación del programa para ver si ha habido progresos.

BarOn EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (R. Bar-On & J.D.A. Parker, 2000). Adaptado al español por R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M.D. Prieto y M. Sáinz (2018). La edad de aplicación es de entre 7 a 18 años y la duración es de aproximadamente 30 minutos. Este cuestionario mide la inteligencia emocional además de los diferentes componentes socioemocionales a través de varias escalas. Dentro de la inteligencia emocional se encuentran las escalas Intrapersonal (evalúa el autoconocimiento y la autoexpresión emocional), la Interpersonal (mide la conciencia social y la relación interpersonal), la Adaptabilidad (observa la capacidad para gestionar el cambio) y el Manejo del estrés (evalúa la capacidad para el manejo y la autorregulación emocional); y el Estado de ánimo general (mide, en esencia, la motivación). Este instrumento se pasaría también dos veces, en la pre y en la posevaluación con el objetivo de identificar cambios.

### **Conclusiones**

El objetivo principal del presente Trabajo de Fin de Grado era elaborar un programa de intervención enfocado a las consecuencias emocionales y conductuales que la dislexia y la migración pueden provocar en los niños que lo sufren. Como se ha mencionado anteriormente, trabajar estos factores es vital para mejorar el bienestar personal, académico, social y familiar de estos niños (Defoir, 2015; Elbaum y Vaughn, 2003; Zuppardo, 2020).

Uno de los objetivos específicos del programa era trabajar estos factores emocionales afectados por las situaciones de vulnerabilidad. En el programa actual se interviene en estos aspectos a través de un grupo orientado por un profesional en el que se realizan diferentes actividades de expresión emocional y en el que se pide el apoyo de los compañeros. Los estudios de Elbaum y Vaughn (2001), Stelter (2014) y de Yalom y Leszcz (2005) afirman la eficacia de estas intervenciones.

Por otra parte, Defoir (2015) apoya otras actuaciones a la hora de mejorar las características socioemocionales de los niños con dislexia. Una de ellas es la de trabajar las habilidades sociales de éstos ya que, debido a no haberse integrado en la clase,

presentan déficits. Otra intervención es la mediadora, es decir, actuar a través de los padres dotándoles de estrategias que beneficien a los niños.

Siguiendo con este último punto, involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje educativo y emocional era también un objetivo del programa. La investigación subraya que es un factor determinante para conseguir un progreso adecuado y completo en la intervención de los niños con dislexia (Elbaum y Vaughn, 2001). Asimismo, Jiménez-Fernández y Defoir (2014) indican lo positivo que resulta explicar qué es la dislexia y cuáles son sus consecuencias, además de ajustar las expectativas de los padres con respecto a la velocidad de la intervención. Además, se dota a las familias de técnicas y estrategias para generar un buen ambiente alfabetizador, evitando así reducir la lectura y la escritura al contexto académico (Teberosky y Soler, 2003).

El último objetivo del programa, actuar sobre la discriminación en el contexto social de los menores migrantes con dislexia, se ha trabajado a partir de una psicoeducación sobre estas dos variables con el grupo de clase e incidiendo, de manera reiterada, en la aceptación de uno mismo. Ambas propuestas se han investigado como efectivas en la mejora de la autoestima de estos niños (Jiménez-Fernández y Defoir, 2014; Soriano-Ayala y Franco-Justo, 2010).

Tras analizar el cumplimiento de los propósitos del proyecto, se puede concluir que sí se ha logrado el objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado: la elaboración de un programa de intervención dirigido a niños migrantes con dislexia de entre 10 y 12 años de edad que estén actualmente residiendo y escolarizados en España, y a sus familias.

Respecto a las limitaciones del estudio, el proyecto va destinado a una población diana muy específica ya que, además de todos los criterios mencionados, estos niños deben ser hispanohablantes. Una línea de investigación para el futuro podría ser adaptar el programa a un público más amplio. Asimismo, se podría aplicar el proyecto y evaluarlo para comprobar su eficacia sobre los menores y las familias.

Como reflexión final, la realización de este trabajo ha supuesto un aprendizaje en profundidad de dos realidades muy extendidas. Con la búsqueda de información se ha podido observar que no hay muchos estudios que intervengan sobre estas dos situaciones a la vez. Sin embargo, por separado sí se han encontrado suficientes artículos para comprender la dislexia y la migración.

## Bibliografía

- Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports*, 111, 952-962. <https://doi.org/10.2466/15.10.PR0.111.6.952-962>
- Alexander-Passe, N. (2016). Dyslexia, Success and Post-Traumatic Growth. *Asia Pacific Journal of Development Differences*, 3(1), 87-130. <https://doi.org/10.3850/S2345734114000232>
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P. & Cuetos, F. (2015). The role of Reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Aragón, L. E. & Silva, A. (200). Análisis cualitativo de un instrumento para detectar errores de tipo disléxico (IDETID-LEA). *Psicothema*, 12(2), 35-38.
- Ariolfo, R. & Viterbori, P. (2016). Bilingüismo e inmigración: Actitudes lingüísticas y dificultades de aprendizaje en alumnos hispanohablantes. *Cuadernos AISPI*, 8, 51-74.
- Armstrong, D. & Humphrey, N. (2009). Reactions to a diagnosis of dyslexia among students entering further education: development of the "resistance-accommodation" model. *British Journal of Special Education*, 36(2), 95-102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00408.x>
- Asociación Americana de Psiquiatría, *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5®), 5ª Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2014.
- Atxotegui, J. (2002). La depresión en inmigrantes; una perspectiva transcultural. *Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 15, 333-375.
- Ballestín-González, B. (2015). De "su cultura es muy fuerte" a "no se adapta a la escuela": alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 361-379.
- Bar-On, T. y Parker, J. D. A. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto y M. Sáinz, adaptadoras). Madrid: TEA Ediciones.

- Barros, P. M. & Hazin, I. (2013). Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 7(1). <https://doi.org/10.5327/Z1982-1247201300010003>
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Bourgeois, M. (2016). *El dragón de las estrellas*. Mi cuento. <https://micuento.com/cuento-personalizado/el-dragon-de-las-estrellas-y-yo>
- Bowey, J. A. (1996). On the Association between phonological memory and receptive vocabulary in five-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(1), 44-78. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0042>
- Boyes, M. E., Leitão, S., Claessen, M., Badcock, N. A. & Nayton, M. (2020). Correlates of externalising and internalising problems in Children with dyslexia: An análisis of data from clinical casefiles. *Australian Psychologist*, 55(1), 62-72. <https://doi.org/10.1111/ap.12409>
- Buchholz, J. & Davies, A. A. (2007). Attentional blink deficits observed in dyslexia depend on task demands. *Vision Research*, 47(10), 1292-1302. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2006.11.028>
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14(3), 188-196. <https://doi.org/10.1002/dys.371>
- Cameron-Faulkner, T. & Noble, C. (2013). A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33, 268-279.
- Campos Bandrés, I.O., Marcos Sisamón, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo*, 33, 161-184. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>
- Canal, E. & López de Munáin, I. (2019). *Luz ilumina la dislexia*. Vegueta (Colección Unicornio: “Un mundo mejor”).
- Caravedo, R. (2013). El rol de la autopercepción en el contacto migratorio. *Migrazioni, lingue, identità*, 43-63.

Cervera-Mérida, J. F. & Ygual-Fernández, A. (2006). Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista de Neurología*, 42(2), 117-126.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021, 15 de octubre). *Migración*. <https://biblioguias.cepal.org/migracion>

Connelly, V., Campbell, S., MacLean, M. & Barnes, J. (2006). Contribution of lower order skills to the written composition of College students with and without dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 175-196. [https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901\\_9](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_9)

Cordero-Ferrera, J.M., Crespo-Cebada, E. & Pedraja-Chaparro, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 36, 273-297. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161>

Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P. y Martínez-García, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA Ediciones.

Dahle, A. E., Knivsberg, A. M. & Andreassen, A. B. (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Education Needs*, 11(3), 162-170. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01190.x>

Defoir, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y Cerebro*, 70, 16-23.

Elbaum, B. & 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>

Elbaum, B. & 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.

Escarbajal-Frutos, A., Sánchez-Hernández, M. & Guirao-Vives, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46. <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2015.3772>

Etxeberriá, F. & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuesta. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.

- Etxeberría, F., Karrea, I. & Murua, H. (2009). Competencia interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 79-94.
- Fanjul, G., Gálvez, I. & Zuppiroli, J. (2021). *Crecer sin papeles en España*. Save the Children.
- Fargerheim, T., Tonnessen, F. E., Raeymaekers, P. & Lubs, H. (1999). Exclusion of linkage to 1p, 6p and chromosome 15 in a large norwegian family with dyslexia. *Dyslexia: Advances in theory and practice*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Fernández-Angulo, A., Quintanilla, L. & Giménez-Dasi, M. (2016). Dialogando sobre emociones con niños en riesgo de exclusión social: un estudio preliminar. *Acción Psicológica*, 13(1), 189-204. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.15787>
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., Jacobovich, S., Olmedo, A. & Jaichenco, V. (2016). Habilidades fonológicas, precisión lectora y velocidad en pacientes con dislexia. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(1).
- Gathercole, S. E. & Baddeley, A. D. (1993). Phonological working memory: A critical building block for Reading development and vocabulary acquisition? *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 259. <https://doi.org/10.1007/BF03174081>
- Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. & Daniel, M. F. (2013). *Pensando las emociones. Programa de intervención para Educación Infantil*. Madrid, España: Pirámide.
- Gobierno de La Rioja (2005). *La autoestima*. Conserjería de Juventud, Familia y Servicios Sociales.
- Gómez, A., Santelices, M. P., Gómez, D., Rivera, C. & Farkas, C. (2014). Problemas conductuales en preescolares chilenos: Percepción de las madres y del personal educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 175-187. <https://dx.oj.org/10.4067/S0718-07052014000300011>
- González-Calvo, V. (2005). El duelo migratorio. *Revista del Departamento de Trabajo social*, 7, 77-97.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariiega, S., Roces, C., García, M., González, P. & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.

González-Rábago, Y., La Parra, D., Puigpinós-Riera, R. & Pons-Vigués, M. (2019). ¿Cómo medir el estatus migratorio de la población infantil y juvenil? Estudios sobre salud y desigualdades en salud en Europa. *Gac Sanit*, 35(1), 81-90.  
<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.06.003>

Gori, S. & Facoetti, A. (2014). Perceptual learning as a posible new approach for remediation and prevention of development dyslexia. *Vision research*, 99, 78-87.  
<https://doi.org/10.1016/j.visres.2016.11.011>

Guimón, J. (2004). *Eficacia de las terapias en salud mental*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Guzmán, R., Feliciano García, L. A. & Jiménez Llanos, A. B. (2011). Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de educación*, 355, 547-570.  
<https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-355-036>

Haddadian, F., Majidi, A. & Maleki, H. (2012). The effectiveness of self-instruction technique on improvement of reading performance and reduction of anxiety in primary school students with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5366-5370.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.440>

Hatcher, J., Snowling, M.J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexia students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 119-133.  
<https://doi.org/10.1348/000709902158801>

Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of special education*, 29(1), 29-36.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.00234>

Humphrey, N. & Mullins, P. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2).  
<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>

Instituto Nacional de Estadística. (23 de junio de 2021). *Cifra de Población (CP) a 1 de enero de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Año 2020. Datos provisionales*. Notas de prensa.

Instituto Nacional de Estadística. (16 de diciembre de 2021). *Cifra de Población (CP) a 1 de julio de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2021. Datos provisionales*. Notas de prensa.

Inzunza Gillibrand, K. & Videla Contreras, V. (2014). *Manifestación del duelo migratorio en niños y niñas inmigrantes peruanos residentes en Santiago de Chile* [Tesina de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].

Jiménez, J. E. (2012). *Dislexia en español*. Ediciones Pirámide. <https://hdl.handle.net/106510/11638>

Jiménez-Fernández, G. & Defoir, S. (2014). Developmental dyslexia intervention framework for speech therapists. *Revista de Investigación en Logopedia*, 4, 48-66.

Khan, A. (2007). *Taare Zameen Par* [película]. Aamir Khan Productions, PVR Pictures.

Kosovsky, R. & Majul, A. (2011). *Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias*. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. <https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/EL003641.pdf>

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of Reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, 45(2), 230-251. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>

Laasonen, M., Service, E., Lipsanen, J. & Virsu, V. (2012). Adult developmental dyslexia in a shallow orthography: Are there subgroups? *Reading and Writing*, 25(1), 71-108. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9248-9>

Laasonen, M., Virsu, V., Oinonen, S., Sandbacka, M. & Salakari, A. (2012). Phonological and sensory short-term memory are correlates and both affected in developmental

dyslexia. *Reading and Writing*, 25(9), 2247-2273. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9356-1>

Marlow, A. J., Fisher, S. E., Franks, C., MacPhie, I. L., Cherny, S. S., Richardson, A. J., Talcott, J. B., Stein, J. F., Monaco, A. P. & Cardon, L. R. (2003). Use of multivariate linkage analysis for dissection of a complex cognitive trait. *TDT*, 118, 87-90.

Martínez, L. & Ferrer, Á. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children.

Martínez, M. & Belmonte, M. L. (2020). Dislexia y bilingüe, evaluando una dificultad añadida. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 3, 71-85.

Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C. & Céspedes-Rico, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía Social*, 29, 41-54. <https://doi.org/10. SE7179/PSRI 2017.29.03>

Mateos, R. M. & Guinea, C. L. (2011). Dificultades de aprendizaje: Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista de educación inclusiva*, 4(1), 103-112.

Mayoral-Peñas, M., Jiménez-Blasco, B.C., Sassano-Luiz, S. & Resino-García, R. (2020). Inmigración y educación: Desigualdades y experiencias de discriminación en la Comunidad de Madrid. *Espacio, tiempo y forma*, 13. 191-213. <http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.13.2020>

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 363-381. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>

Navarro-Hidalgo, J. J. & Rueda-Sánchez, M. I. (2012). Atribución causal, ideas y expectativas de familias y docentes sobre el rendimiento y el progreso de estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectura. *Learning Disabilities: Present and Future*. <https://hdl.handle.net/10366/125478>

Nergård-Nilssen, T. & Hulme, C. (2014). Developmental dyslexia in adults: Behavioural manifestations and cognitive correlates. *Dyslexia*, 20(3), 191-207. <https://doi.org/10.1002/dys.1477>

- Neubauer, A. (2019). Estudio comparado del rendimiento académico del alumnado nativo e inmigrante en la Unión Europea en PISA 2015. *Journal of Supranational Policies of Education*, 9, 95-116. <http://doi.org/10.15366/jospoe2019.9.003>
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of Children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Novita, S., Uyun, Q., Witruk, E. & Siregar, J. R. (2019). Children with dyslexia in different cultures: Investigation of anxiety and coping strategies of Children with dyslexia in Indonesia and Germany. *Annals of dyslexia*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00179-5>
- Ortiz, R., Estévez, A. & Muñetón, M. (2014). El procesamiento temporal en la percepción del habla de los disléxicos. *Anales de Psicología*, 30(2), 716-724. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.151261>
- Orton, S. T. (1925). "Word blindness" in school Children. *Arch. Nureol. Psychiatry*, 14, 581-615. <https://10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001>
- Osborne, P. (1999). Pilot study to investigate the performance of dyslexic students in written assessments. *Innovations in Education and Training International*, 36(2), 155. <https://doi.org/10.1080/1355800990360208>
- Paige, D. D., Rasinski, T. V. & Magpuri-Lavell, T. (2012). Isfluent, expressive Reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67-76. <http://dx.doi.org/10.1002/JAAL.00103>
- Pérez, C. (2018). Múltiples ventajas de la lectura compartida en el hogar: el caso del inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 28, 185-218. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.185>
- PISA 2015. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ramos, R., Giménez, A. I., Muñoz-Adell, M. A. y Lapaz, E. (2006). *A-EP. Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria*. TEA Ediciones.

- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic. *Dyslexia*, 5, 227-248. <https://doi.org/1076-9242/99/040227>
- Ruiz, C. (2017). *La Dislexia. Tres tipos de dislexia según sus síntomas. Educa y aprende*. Madrid.
- Ruiz Lázaro, P. J. (2013). Los problemas escolares en la adolescencia. *Pediatría Integral*, 17(2), 117-127.
- Rugerio, J. P. & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.02](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02)
- Ryan, M. (2006). Problemi social ed emotivi collegati alla dislessia [Problemas sociales y emocionales asociados a la dislexia]. *Dislessia*, 3(1), 29-35.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72.
- Sánchez Rodríguez, S.; Santolària Òrrios, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Schneps, M. H. (2015). The advantages of dyslexia. *Scientific American Mind*, 26(1), 24-25.
- Serrano, F. & Defoir, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 13-34.
- Sierra i Fabra, J. (2015). *El club de los raros* (3ª edición). Ediciones SM.
- Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch Children with dyslexia. *Dyslexia*, 14(4), 314-333. <https://doi.org/10.102/dys.352>
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of Reading disorder. A comementary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593-607. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>

Soler Castillo, S. (2012). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y Pensamiento* 62, 32, 64-80.

Soriano-Ayala, E. & Franco-Justo, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297-312.

Stein, J. (2018). What is developmental dyslexia? *Brain sciences*, 8(2), 26. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020026>

Stelter, R. (2014). Third generation coaching: Reconstructing dialogues through collaborative practice and a focus on a values. *International Coaching Psychology Review*, 9(1), 51-66.

Stothers, M. & Klein, P. D. (2010). Perceptual organization, phonological awareness, and Reading comprehension in adults with and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 209-237. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0042-9>

Swanson, L. & Hsieh, C. J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the Literature. *Review of Educational Research*, 79, 1362-1390. <https://doi.org/10.3102/0034654309350931>

Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432.

Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2018). Aprender a partir de la lectura en voz alta del adultos. *Revista entreideas*, 7(2), 73-90. <https://doi.org/10.9771/re.v7i2.25327>

Teberosky, A. & Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.

Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.

Undheim, A. M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of youngnorwegian adults with history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(3), 221-226. <https://doi.org/10.1080/0803948039480310001391>

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-309. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>

Woodcock, S. & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 223-241. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0058-9>

Yalom, I.D. & Leszcz, M. (2005). The selection of clients. *ID Yalom, & M. Leszcz, Theory and practice of group psychotherapy*, 5, 231-259.

Zinovyeva, N.; Felgueroso, F. & Vázquez, P. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. Comunicación presentada en *Efectos económicos de la Inmigración en España. Jornadas sobre inmigración. I Informe FEDEA*, Madrid, 139-178.

Zuppardo, L. (2020). *Evaluación de los efectos del tratamiento de rehabilitación de la autoestima y del comportamiento en un grupo de pacientes diagnosticados con dislexia y disortografía* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/63367>

Zuppardo, L., Rodríguez-Fuentes, A. & Serrano, F. (2017). Modelo piloto de estudio del tratamiento rehabilitador de autoestima y comportamiento en adolescentes con dislexia y disortografía mediante su mejora lectoescritora. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 359-400. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.174>

## Anexos

### Anexo 1. Tríptico explicativo

**PROGRAMA PSICOLÓGICO**

**CONOCIÉN DON OS**

**PROYECTO DIRIGIDO A NIÑOS MIGRANTES CON DISLEXIA Y A SUS FAMILIAS**

**OBJETIVOS CON LOS NIÑOS**

- Mejorar la calidad de vida de los niños migrantes con dislexia
- Explicar qué es la dislexia y cómo les afecta
- Mejorar la autoestima y el autoconcepto
- Trabajar la toleración a la frustración y al fracaso
- Integrar al alumno en el aula trabajando con los compañeros de clase

**OBJETIVOS CON LAS FAMILIAS**

- Explicar qué es la dislexia y cómo afecta a sus hijos
- Hacer un ajuste de expectativas con respecto a sus hijos
- Dar pautas de trabajo para casa

**SESIONES**

- 11 sesiones con los niños
- 3 de ellas con los compañeros de clase
- 3 sesiones con la familia + una entrevista inicial
- Una evaluación pre y otra post implantación del programa a los niños

**HORARIOS Y UBICACIÓN**

Martes, miércoles o jueves  
En el descanso de la comida (12:45-15:00)  
1 hora de duración cada sesión  
En el mismo centro

El horario de las sesiones con padres se establecerá conforme a la disponibilidad de la mayoría

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 2. Consentimiento informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Don/Dña. \_\_\_\_\_,  
mayor de edad, en calidad de madre/padre/tutor legal del niño/a  
\_\_\_\_\_

**DECLARA** que se ha informado del Programa y evaluación del mismo que se va a realizar en el colegio \_\_\_\_\_, dirigido por el psicólogo/a \_\_\_\_\_, y de que se van a anonimizar los datos para que no aparezca nada que pueda identificar al niño o a la familia.

Por ello, manifiesto que me considero satisfecho/a con la información recibida, y que comprendo la información que se me ha dado. Asimismo, se me informa de que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presto.

Y en tales condiciones, **CONSIENTO** que mi hijo/a participe en el Programa

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Fdo. EL PADRE/MADRE/TUTOR LEGAL

Fuente: elaboración propia.

### Anexo 3. El cuento de “El extraterrestre”

## El extraterrestre

Un **EXTRATERRESTRE** aterriza de repente en la calle por la que estáis paseando. En vez de deciros que viene en son de paz, os apunta con una **pistola láser** y os dice:

- ¡Anda una pareja de *humanos*! Con lo poco que me gustan a mí. Nunca se me ocurre ninguna cosa buena sobre ellos.

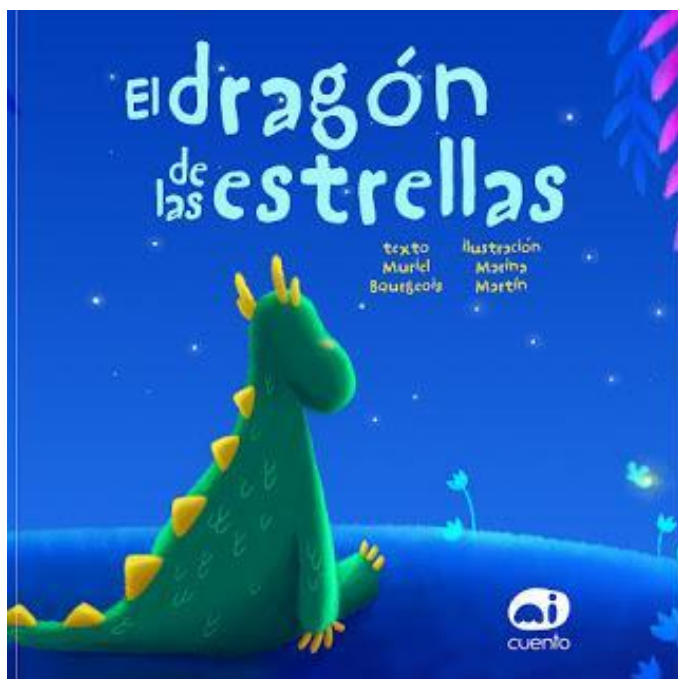
Oís que la pistola láser *zumbe*, pero antes de dispararos el extraterrestre se detiene y piensa durante unos segundos. Finalmente dice:

- De normal suelo reducir a los humanos a **cenizas**, pero hoy estoy de buen humor y os voy a dar una oportunidad de salvaros. Tenéis que decirme **cinco** cosas buenas acerca de cada uno de vosotros y, si me convencéis, no os reduciré a cenizas.

El extraterrestre deja de apuntaros con la pistola y espera. **¿QUÉ LE DIRÍAIS?**

Fuente: elaboración propia adaptada de Gobierno de La Rioja (2005).

#### Anexo 4. Cuento “El dragón de las Estrellas y yo”



Fuente: Muriel Bourgeois con ilustración de Marina Martín (2016).

<https://micuento.com/cuento-personalizado/el-dragon-de-las-estrellas-y-yo>

## Anexo 5. “Hoja de situaciones de la actividad “¿De dentro o de fuera?”

### ¿DE DENTRO O DE FUERA?

Situaciones	¿Por qué ha pasado?
He suspendido un examen	
El profesor me felicita por mi trabajo	
He hecho mal los deberes	
He marcado un gol jugando al fútbol	
El profesor se ha enfadado conmigo	
He aprobado un examen	
Me invitan a una fiesta de cumpleaños	
Fallo un gol jugando al fútbol	
He hecho bien los deberes	
No me invitan a una fiesta de cumpleaños	

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 6. “El semáforo de las emociones”

Semáforo de las emociones



Fuente: elaboración propia.

## Anexo 7. Hojas de situaciones “Dime cómo te hablas y te diré cómo te sientes”

### Dime cómo te hablas y te diré cómo te sientes

María se siente mal porque ha salido a la pizarra y no sabe si lo hará bien. Está pensando: “Seguro que lo hago mal y todos se ríen de mí. Tengo mucho miedo”

Ahora responded a estas preguntas:

¿Cómo crees que se siente María? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué podría decirse para sentirse mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aparte de decirse cosas positivas, ¿qué más podría hacer para no sentirse mal? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Os ha pasado alguna vez algo así? ¿Cómo os sentisteis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué hicisteis para sentirnos mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fuente: elaboración propia adaptada de Gobierno de La Rioja (2005).

## Dime cómo te hablas y te diré cómo te sientes

Pablo cree que la clase no le tiene en cuenta porque les cae mal. Piensa: "No les importo, no me hacen ni caso"

Ahora responded a estas preguntas:

¿Cómo crees que se siente María? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué podría decirse para sentirse mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aparte de decirse cosas positivas, ¿qué más podría hacer para no sentirse mal? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Os ha pasado alguna vez algo así? ¿Cómo os sentisteis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué hicisteis para sentirnos mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fuente: elaboración propia adaptada de Gobierno de La Rioja (2005).

## Dime cómo te hablas y te diré cómo te sientes

Juan se siente mal porque su amiga Cristina le dejó su videojuego y ahora no funciona. Se dice a sí mismo: "¡Soy un inútil! Todo lo estropeo"

Ahora responde a estas preguntas:

¿Cómo crees que se siente María? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué podría decirse para sentirse mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aparte de decirse cosas positivas, ¿qué más podría hacer para no sentirse mal? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Os ha pasado alguna vez algo así? ¿Cómo os sentisteis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué hicisteis para sentirnos mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fuente: elaboración propia adaptada de Gobierno de La Rioja (2005).

## Dime cómo te hablas y te diré cómo te sientes

Carla se ha esforzado, pero ha suspendido el examen. Piensa: "¡No valgo para nada! No vale la pena que me esfuerce"

Ahora responde a estas preguntas:

¿Cómo crees que se siente María? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué podría decirse para sentirse mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aparte de decirse cosas positivas, ¿qué más podría hacer para no sentirse mal? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Os ha pasado alguna vez algo así? ¿Cómo os sentisteis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué hicisteis para sentir os mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fuente: elaboración propia adaptada de Gobierno de La Rioja (2005).

## Dime cómo te hablas y te diré cómo te sientes

Inés ha estado toda la tarde estudiando, pero sigue sin entenderlo. Se dice a sí misma: "No importa lo que haga, soy tonta"

Ahora responde a estas preguntas:

¿Cómo crees que se siente María? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué podría decirse para sentirse mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aparte de decirse cosas positivas, ¿qué más podría hacer para no sentirse mal? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Os ha pasado alguna vez algo así? ¿Cómo os sentisteis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué hicisteis para sentirlos mejor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fuente: elaboración propia adaptada de Gobierno de La Rioja (2005).

## Anexo 8. “Atribuciones y expectativas”

### Atribuciones y expectativas

Situaciones	¿A qué lo atribuyes?
Tu hijo suspende un examen.	
Tu hijo trae una nota del profesor por hacer mal los deberes.	
Tu hijo tarda mucho en estudiar un tema para un examen.	
Tu hijo está mucho tiempo haciendo los deberes de una asignatura.	
Tu hijo aprueba un examen.	
Tu hijo trae una nota del profesor por hacer bien los deberes.	
Tu hijo se esfuerza para un examen.	
Tu hijo está motivado en una asignatura.	
A tu hijo no le gusta nada una asignatura.	
A tu hijo le encanta una asignatura.	

¿Crees que tu hijo repetirá algún curso? \_\_\_\_\_

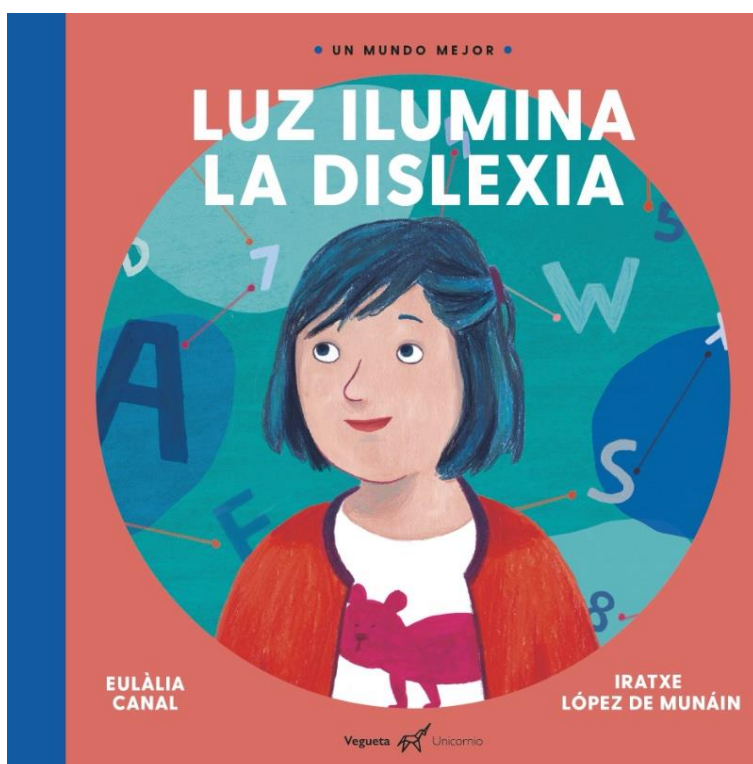
¿Crees que tu hijo acabará la ESO? \_\_\_\_\_

¿Crees que tu hijo acabará Bachiller? \_\_\_\_\_

¿Crees que tu hijo irá a la universidad? \_\_\_\_\_

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 9. “Luz ilumina la dislexia”



Fuente: Eulàlia Canal e Iratxe López de Munáin (2019).

**Anexo 10. “Visionado de la película *Taare Zameen Par*”:** Se les explicará un poco de qué va la película: “Es la historia de un niño llamado Ishaan que vive en la India. Tiene problemas en la lectura y la escritura y sus padres se piensan que lo que le pasa es que no le gusta estudiar. Le sacan de su colegio y le envían a un internado. Allí conoce a su profesor de arte, quien se interesa por Ishaan e intenta ayudarlo”. Posteriormente, se procederá a poner el primer trozo de la película, donde se ve cómo se siente el protagonista.

[https://www.youtube.com/watch?v=d5xD5jyuBTo&ab\\_channel=Jomibaco](https://www.youtube.com/watch?v=d5xD5jyuBTo&ab_channel=Jomibaco)

**Anexo 11. “Visionado de la película *Taare Zameen Par*”**

[https://www.youtube.com/watch?v=u795wdRPV5w&ab\\_channel=PEDCOFACE](https://www.youtube.com/watch?v=u795wdRPV5w&ab_channel=PEDCOFACE)

**Anexo 12. “Somos iguales y diferentes”:** El manual se puede encontrar el PDF en este link: <https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/EL003641.pdf>

Fuente: Romina Kosovsky y Andrea Majul (2011).

**Anexo 13. Cuento “El club de los raros”**



Fuente: Jordi Sierra i Fabra (2015).

## **Anexo 14. Teoría de las pautas de estudio y técnicas de relajación**

### **Teoría de las pautas de estudio y las técnicas de relajación**

Una pauta que les puede resultar muy útil a la hora de leer y entender los enunciados de los ejercicios es pedirle a sus padres o al profesor que lo lean con él. La lectura en voz alta ayuda y mejora la comprensión. Para facilitar la memorización pueden leer en voz alta y grabarse para después escucharse. Una buena técnica para motivar la lectura de libros de los niños con dislexia es la utilización de audiolibros.

A la hora de leer un texto y responder preguntas es beneficioso que separen el texto en frases cortas para después ir uniéndolas. Esta técnica ayuda en la lectura y en la comprensión. En este mismo caso, también es útil que subrayen las palabras importantes del texto, que utilicen distintos colores, que se hagan dibujos o remarquen de forma diferente los conceptos más relevantes.

En asignaturas donde hay que memorizar y entender conceptos complejos como en historia o naturales, para los niños con dislexia es muy útil que se hagan dibujos de lo que se tienen que aprender. Además, el uso de esquemas o mapas mentales es una gran manera de organizar y consolidar la información. Además, hay muchas plataformas que explican las asignaturas con juegos o dinámicas lo que motiva más a los niños en el estudio, por ejemplo, Trenca-dis.

Respecto a técnicas de relajación que pueden realizar cuando se vean frustrados o sobrepasados, o cuando sientan ansiedad, se pueden resaltar las técnicas de Koeppen o la técnica de la tortuga. Ésta última es muy útil para cuando las emociones les superen.

Fuente: elaboración propia.

## ***Pautas de estudio y técnicas de relajación***

- 1.** Pídele a tu familia y a tu profesor que lean contigo
- 2.** Separa el texto en frases cortas y subraya las palabras importantes
- 3.** Para memorizar hazte dibujos o mapas mentales
- 4.** Recursos útiles son audiolibros o plataformas dinámicas como Trenca-dis
- 5.** Las técnicas de relajación son: la técnica de la tortuga o la de Koeppen

Fuente: elaboración propia.

## Anexo 16. Diploma



Fuente: elaboración propia.