

ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA DISLEXIA



Universidad de Granada

M^a Tíscar Leyva Morillas

4^o A, Educación Primaria

Granada, Junio 2015

RESUMEN

La dislexia es un trastorno específico de la lectura y la escritura, y uno de los problemas de aprendizaje más frecuentes en las aulas de los centros educativos. La etiología de este trastorno, actualmente, se mantiene en debate pese que algunos indicios apuntan a causas neurobiológicas y, no a la desmotivación, baja inteligencia o deficiente status sociocultural del niño/a. La prevalencia de la dislexia afecta al 10-15% de la población escolar, presenta comorbilidad con otros trastornos y, tiene un efecto considerable sobre el género masculino, siendo más propensos a padecer dislexia. No obstante, y como objetivo primordial de este estudio, nos acercaremos de una forma más específica a las actitudes que poseen los docentes en dislexia. Para ello, 42 docentes en activo de diferentes colegios, tanto públicos como privados, de la Comunidad Autónoma de Andalucía dan respuesta a un cuestionario. Los resultados de esta investigación muestran que los docentes presentan actitudes positivas hacia el término “dislexia” y hacia las implicaciones en la utilización del concepto, aunque existe cierta controversia entre los maestros/as en cuanto al empleo del concepto de dislexia por parte de los padres y de la ayuda que proporciona el profesorado al alumno/a con dislexia. Concluyendo por tanto, con disposiciones favorables por parte de los docentes hacia el alumnado con dislexia aunque mostrando falta de formación en dicho trastorno.

Palabras clave: dislexia, maestro, actitudes, conocimientos, formación.

ABSTRACT

Dyslexia is a specific disorder of reading and writing, and one of the most common problems of learning in the classrooms of schools. The etiology of this disorder currently remains in spite of some evidence suggests neurobiological causes debate and not to demotivation, low intelligence or poor sociocultural status of the child. The prevalence of dyslexia affects 10-15% of the school population, presents comorbidity with other disorders, and has a considerable effect on the male gender, being more likely to have dyslexia. Nevertheless, the primary objective of this study, we will approach in a more specific way to the attitudes that teachers have dyslexia. To do this, 42 teachers from different schools active, both public and private, in the autonomous community of Andalusia provide answers to a questionnaire. The results of this research show that teachers have positive attitudes towards the term "dyslexia" and

about the implications for the use of the concept, although there is some controversy among teachers soon as the use of the concept of dyslexia by parents and the assistance provided by the teacher to the student dyslexic. Concluding therefore favorable provisions by teachers towards students with dyslexia but showing a lack of training in the disorder.

Keywords: dyslexia, teacher, attitudes, knowledge, training.

ÍNDICE

La dislexia en el contexto educativo.....	pág. 1
Características de los niños/as con dislexia.....	pág. 3
Tipos de dislexia.....	pág. 5
Diferencia entre niños y niñas con dislexia.....	pág. 6
Comorbilidad con otros trastornos.....	pág. 6
Dislexia y formación del profesorado.....	pág. 7
Método	
-Participantes.....	pág. 9
-Instrumento.....	pág. 10
-Procedimiento.....	pág. 10
-Tipo de análisis.....	pág. 10
Resultados.....	pág. 11
Discusión y conclusiones.....	pág. 14
Referencias bibliográficas.....	pág. 17
Anexo 1.....	pág. 20
Anexo 2.....	pág. 22

ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA DISLEXIA

“El que sabe leer ya sabe la más difícil de las artes”

Duclós

La dislexia en el contexto educativo

La presencia de alumnado heterogéneo, en cuanto a potencialidades y necesidades, dentro de las aulas educativas resulta evidente en los últimos tiempos (Llorent y López, 2012). Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), y con ella la atención a la diversidad de alumnos/as en los centros educativos, se acrecentó de forma considerable la escolarización de alumnado con necesidades educativas en colegios ordinarios (Salas, 2011). Por ello, el profesorado que está encargado de preparar a un grupo de alumnos/as debe estar lo suficientemente capacitado para atender a las diversas necesidades educativas de los mismos (Ainscow, 2001).

Sin embargo, consideramos que el profesorado carece de una buena formación inicial, tanto teórica como práctica, en la mayoría de los conocimientos necesarios para la detección y el tratamiento de la dislexia, una necesidad educativa considerable en las aulas (Cervel, 2008). Por esta razón, un profesor/a deberá conocer las causas que conllevan estas dificultades y colaborar de forma activa en una intervención adecuada (Rault, 2004). El objetivo de este trabajo se centra en analizar las actitudes que presenta el profesorado de Educación Primaria en dislexia, y se persigue, de igual forma, obtener una visión general del concepto, causas, características y comorbilidad de la misma, además de una adecuada evaluación e intervención del profesorado.

El lenguaje tanto oral como escrito así como su comprensión, lectura o producción del habla y escritura son acciones frecuentes que llevamos a cabo los seres humanos con evidente sencillez y celeridad; sin embargo, si realizamos un profundo análisis de estas actividades se evidencia un panorama de gran complejidad (López, 2003). Por ello, Serrano y Defior (2004), sopesan que, en primer lugar, se debe estudiar cómo se

adquieren las habilidades lectoras para que posteriormente se lleve a cabo el análisis de situaciones que planteen dificultades en el aprendizaje, como la dislexia.

La existencia de la dislexia ha sido muy cuestionada. Incluso actualmente se mantienen actitudes opuestas al uso de este término, así como diferentes definiciones construidas a lo largo de la historia. Los primeros informes científicos que podemos encontrar sobre dislexia provienen del mundo de la medicina y la oftalmología y poseen más de 100 años de antigüedad (Serrano, 2005). Según Gayán (2001), el profesor y doctor en Medicina, R. Berlin de Stuttgart, Alemania, fue el primero en hacer alusión al término dislexia en el año 1872 para explicar un caso de una persona adulta con dislexia adquirida, es decir, una pérdida de la capacidad de leer ocasionada por una lesión cerebral. Años posteriores, el médico Morgan (1896) fue quien describió por primera vez un caso de dislexia infantil, y para referirse a la misma utilizó el término “ceguera a las palabras” (*Word blindness*).

Asimismo, no podemos olvidar citar al oftalmólogo escocés Hinshelwood (1917), que publicó artículos sobre casos de ceguera verbal congénita, como llamaba entonces él a la incapacidad para interpretar los signos gráficos (Aceña, 1995). Por otro lado, Samuel Orton, médico americano, para llevar a cabo su investigación estudió a 3.000 niños/as con problemas en la lectura, escritura, y lenguaje, asombrándose de los errores lateroespaciales cometidos en la escritura y de la alta frecuencia de dominancia mixta de ojo, pie y mano. Fue en aquel momento cuando estableció el vocablo “estrefosimbolia” y advirtió que el origen de esta dificultad estaba en una mala lateralización del lenguaje (Mejía de Eslava y Eslava, 2008).

En 1968, la Federación Mundial de Neurología propuso una definición para la dislexia, en la que se concretaba como un problema caracterizado por un déficit en el aprendizaje de la lectura a pesar de que los niños/as reciban una educación normal, posean una inteligencia normal y pertenezcan a un status sociocultural adecuado. Esta definición puede sugerir que todos los problemas mencionados estarían causados por déficit cognitivos básicos con una base constitucional (Serrano y Defior, 2004).

Por otra parte, Jiménez y Rodrigo (1994), defienden que las personas con dislexia poseen dificultades semejantes con el lenguaje escrito aunque no tienen en cuenta el Coeficiente Intelectual.

Las dificultades encontradas en la investigación de la dislexia así como su todavía escaso estudio, se deben a que es un trastorno reciente en la historia de la medicina y de la psicopedagogía. Por tanto, se pueden encontrar tantas definiciones como puntos de vista teóricos desde los cuales se fundamenta la investigación. Consecuentemente existe poco consenso sobre lo que denominamos “dislexia”, en la mayoría de las ocasiones se concluyen resultados incoherentes en las investigaciones. Bravo (1981), hace referencia a la controversia que coexiste entre los investigadores, siendo para unos un trastorno neurológico cuyo origen es genético e independiente del proceso escolar y para muchos otros, no existe diferencia entre dislexia y retardo escolar. De igual forma, este autor estima que la dislexia se manifiesta con inconvenientes para aprender la lectura, a pesar de un aprendizaje normal, inteligencia apropiada y oportunidades socioculturales (citado por Díaz 2006).

Por otro lado, Díaz (2006) establece que etimológicamente la dislexia significa “dificultades con las palabras, con el lenguaje. Se refiere por tanto, no sólo al problema con la lectura sino que puede aludir a otros aspectos del lenguaje: deletreo, escritura, ortografía, etc.” (p.143). En esta definición, podemos ver la inclusión de algunos de los aspectos que puede abarcar la dislexia, no afectando únicamente a la lectura.

Este trabajo va a tomar como referencia la definición aportada por la Asociación Internacional de Dislexia (2002). Dicha asociación considera que la dislexia:

Es un trastorno específico de aprendizaje de base neurobiológica. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de las palabras y por falta de habilidad en la escritura y en la decodificación verbal. Estas dificultades son el resultado de déficits en el procesamiento fonológico del lenguaje, situación frecuentemente inesperada en relación con otras habilidades cognitivas y con la presencia de instrucciones efectivas por parte del docente. Consecuencias secundarias pueden incluir problemas en comprensión lectora y reducen las experiencias en la práctica de lectura que pueden limitar el enriquecimiento de vocabulario y soporte del conocimiento (Jiménez-Fernández y Defior, 2014, p.49).

Características de los niños/as con dislexia

Podemos encontrar diversas características generales que nos permiten detectar la dislexia, siendo la manifestación de este trastorno diferente en cada caso particular.

Teruel y Latorre (2014), proponen que la dislexia comienza siendo un problema de aprendizaje hasta llegar a consolidarse una persona cuyas características en el aula se hace notar, o bien por su introversión o timidez, o bien por mostrar conductas disruptivas, enfrentamientos, vaguedad, etc., todo ello para conseguir la atención que no es posible a través de sus resultados escolares.

El alumnado que posee dislexia, cuando lee o escribe presenta repeticiones, adiciones, transposiciones, omisiones, sustituciones y revierte letras, números y/o palabras, así como la producción de textos pobres y con dificultad para estructurarlos correctamente. Asimismo, otra particularidad de este trastorno sería la confusión entre letras que gráficamente se diferencian por su simetría, como las antitrópicas: p, q, b, d. Pueden llegar a leer “bebo”, por “dedo” por ejemplo (De Esteban, Rodríguez, 2011).

Además de las características presentadas anteriormente, Ramírez (2011) dispone el retardo en la adquisición del lenguaje, las dificultades en la articulación de palabras, inseguridad en la escritura, así como la debilidad para aprender y recordar números telefónicos y direcciones.

No obstante, Salinas (2009) y Márquez (2009) establecen una clasificación de las características de la dislexia según la edad de los niños/as, correspondiéndose en diversas particularidades, tales como: la coordinación motora pobre confundiendo con facilidad y siendo propensos a accidentes; lentitud para recordar información; equivocaciones con la derecha e izquierda; falta de sincronía de la respiración con la lectura, ya que no se usan los signos de puntuación de forma adecuada; y pérdidas en la continuidad de la lectura en cuanto levantan la vista del texto.

En cuanto a los aspectos generales dentro de la lectura y escritura, además de los problemas mencionados anteriormente, se observan unas características técnicas que se presentan en la conducta del alumnado disléxico (Pérez, 2012):

- Déficit de atención: como consecuencia del esfuerzo intelectual que llevan a cabo para dominar las dificultades perceptivas específicas, suelen presentar un elevado nivel de fatiga.
- Indiferencia por el estudio: la falta de atención que presentan sumada a un medio familiar y escolar poco estimulante, puede concluir con desinterés por las tareas académicas.

- Inseguridad personal: la poca orientación en el espacio y en el tiempo presenta como consecuencia la falta de estabilidad en las reacciones de los niños/as.
- Niños/as inmaduros/as: se encuentran en un punto medio, ya que quedan excluidos de aquellos que se consideran “normales” y también de los que se denominan como “anormales”.
- Infantilismo, escaso razonamiento y falta de comprensión verbal: niños/as que habitualmente no cumplen las normas de aprendizaje e instrucción de la enseñanza. Presentan patrones de conductas homogéneos.

Tipos de dislexia

Podemos distinguir fundamentalmente dos tipos de dislexia: la dislexia adquirida y la dislexia evolutiva (Cabrera, 2010). Centrándonos en los tipos que acabamos de mencionar, Alba et al. (2008) amplían dicha clasificación con los siguientes subtipos de dislexia:

- Dislexia adquirida: Se produce cuando existe una lesión cerebral concreta y se pierden parte de las habilidades lectoras.
 - Superficial: dificultad en el uso de la ruta visual, empleando de forma predominante la ruta fonológica.
 - Fonológica: dificultad en el uso de la ruta fonológica, dando lugar a dificultades y errores a la hora de comprender un texto.
- Dislexia evolutiva: niños/as que presentan dificultades en el aprendizaje correcto de la lectura y no existe una alteración producida por una lesión en el cerebro, ni otra causa concreta que la explique.
 - Superficial: dificultad en el uso de la ruta léxica. Permite la lectura de palabras a partir de los fragmentos más pequeños, las sílabas.
 - Fonológica: dificultad en el uso de la ruta fonológica. Se lee de manera global, no segmentando la palabra en fonemas. Por ello, las palabras que no conocen o pseudopalabras se leen de manera muy complicada.
 - Mixta: Se encuentran dañados las dos rutas, la visual y la fonológica.

Diferencia entre niños y niñas con dislexia

Estadísticamente la dislexia afecta al 10-15% de la población escolar y adulta, sin embargo, solo aparece dislexia severa en un 3-4% del alumnado (Buisán, Carmona, García, Noguer y Rigau, 2009). Salinas (2009), estima que los aspectos medioambientales tienen un efecto importante sobre el sexo masculino, siendo de esta forma más propensos a padecer dislexia que las niñas, ya que en el caso del género femenino tiene mayor correspondencia con la genética.

Sin embargo, encontramos en otros estudios que la dislexia afecta en igual medida a niños que a niñas, teniendo que ver este hecho con que las mujeres, en general, presentan mayor desarrollo en el área del lenguaje que los hombres, considerándose una incidencia similar en todos los estratos económicos de la sociedad. Con el empleo de criterios rigurosos, el porcentaje de niños y niñas disléxicas con el consecuente problema en la escritura, se sitúa en el 4-5%. Por ello, es de suma importancia saber diferenciar las alteraciones primarias en la lectura y la dislexia, de las alteraciones secundarias de lectura, como por ejemplo un retraso lector no específico (Carratalá, 2013).

Comorbilidad con otros trastornos

La dislexia presenta una serie de trastornos asociados, que repercuten y tienen gran influencia en el desarrollo del aprendizaje del alumnado, incrementando las dificultades de aprendizaje que poseen. Los trastornos vinculados son: trastorno de escritura (disgrafía y disortografía), Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), trastornos afectivos y/o comportamentales y trastorno de la coordinación (Alvarado et al, 2007). A continuación, se detallan cada uno de ellos:

- ✚ *Disgrafía.* Es un trastorno que se presenta en la forma del trazado de los signos gráficos cuyo carácter perceptivo-motriz afecta a la calidad gráfica de la escritura. Su etiología es generalmente funcional, por lo que no presentan anomalías neurológicas o motrices que impliquen una dificultad concreta para la escritura (Santos, 2006).

De acuerdo con Artigas-Pallarés (2002), la mayoría de los niños/as que presentan dislexia tienen dificultades ortográficas, sin embargo, no todos los niños/as con dificultades ortográficas poseen dislexia. Esto quiere decir que

ambos problemas, el disléxico y el disgráfico, tienen mucho en común pero no son superponibles.

- ✚ *Disortografía.* La disortografía hace referencia a errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía. La problemática reside en la aptitud para transmitir el código lingüístico hablado o escrito por medio de los grafemas o letras correspondientes (Rivas y Fernández, 2002).
- ✚ *Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH).* El TDAH se presenta en los niños/as debido a que el proceso neurobiológico de madurez y el control inhibitorio durante los primeros años no se lleva a cabo de forma adecuada, determinando que los infantes presenten conductas habituales hiperactivas, exploradoras, escasa atención, respuestas impulsivas y poca paciencia. La comorbilidad que posee con la dislexia es de un 30%, siendo el trastorno que se asocia con más frecuencia a la misma (Zamora, Henao y Gómez, 2009).
- ✚ *Trastornos afectivos y/o comportamentales.* Los fracasos en el ámbito escolar y personal que conlleva la dislexia, ejercen un efecto negativo sobre la vida afectiva y las tareas diarias. En consecuencia, se pueden desarrollar problemas de autoestima, de comportamiento, ansiedad, cambios de humor, depresiones, etc. (Alvarado et al., 2007).
- ✚ *Trastorno del Desarrollo de la Coordinación.* El DSM-IV define este trastorno como un “rendimiento inadecuado en coordinación motriz, por debajo de la edad cronológica del sujeto o de su capacidad intelectual, que interfiere en su rendimiento académico y las actividades cotidianas de la vida diaria”. Las manifestaciones más comunes en dislexia son: la incapacidad en las secuencias motrices y el déficit en la ejecución, afectando además al grafismo debido al propio trastorno de la coordinación o por un déficit perceptivo-visual.

Dislexia y formación del profesorado

La conciencia de los maestros/as sobre la dislexia y las repercusiones que ésta atañe (limitaciones, habilidades y sentimientos) resultan primordiales a la hora de llevar a cabo una intervención útil para los alumnos/as. Sólo si los docentes tienen un

conocimiento adecuado acerca de la dislexia será posible realizar una detección precoz y tratar sus dificultades, gracias a lo cual el pronóstico se tornará más favorable.

La conciencia de los profesores/as puede concretarse en los siguientes temas, todos ellos interrelacionados entre sí: empatía, práctica reflexiva, coordinación entre ellos mismos, estudiantes y otros (familia y amigos), desarrollo profesional y diferencias vs deficiencias (Wadlington, Elliot y Kirylo, 2008). A continuación, se explica brevemente cada uno de ellos.

1. Empatía. Es fundamental que el profesorado sea capaz de crear un clima afectivo que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un método interesante para fomentar la empatía sería realizar simulaciones en las que el maestro/a adquiriera el rol del alumno/a.
2. Práctica reflexiva. La reflexión crítica de la práctica educativa del profesorado resulta primordial a la hora de llevar a cabo la construcción de nuevas prácticas instructivas acordes a las características de los alumnos/as.
3. Coordinación entre ellos mismos, estudiantes y otros (familia y amigos). Resulta beneficioso que el maestro/a sea capaz de realizar conexiones en base a su propia experiencia personal de modo que le proporcione unas nociones básicas a la hora de enfrentarse a un alumno/a con dislexia.
4. Desarrollo profesional. Todos los profesores/as deben perseguir su máximo desarrollo profesional para que, así mismo, los alumnos/as con dificultades de aprendizaje progresen de forma adecuada. De igual forma, es importante que los docentes manifiesten sus experiencias a otros profesores/as para que éstos se enriquezcan con estas vivencias ajenas y así no cometer los mismos errores.
5. Diferencias Vs Deficiencias. Es de suma importancia distinguir entre los conceptos de diferencias y deficiencias en lo que se refiere a la caracterización de niños/as con necesidades educativas especiales.

Como se adelantó, el fin de este trabajo es valorar las actitudes que los maestros/as tienen hacia la dislexia, ya que repercutirán directamente en su práctica educativa, y por ende, en la optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje de los niños/as. Se supone que los nuevos profesores/as acceden a los colegios con un conjunto de intenciones forjados según sus creencias, sus puntos de vista sobre su profesión y su competencia hacia necesidades educativas especiales.

El objetivo de uno de los estudios recopilados fue investigar las actitudes y conocimientos de los estudiantes de una Escuela de Magisterio de Inglaterra hacia la dislexia. Estos estudiantes expresaron sus actitudes con un fuerte carácter positivo hacia la enseñanza a niños/as con dislexia, la mayoría con una gran confianza en su capacidad para trabajar con estos alumnos/as (Gwerman-Jones y Burden, 2010). Pero, ¿es esto realmente así? De los resultados se pudo extraer que una nueva generación de maestros/as va a entrar en la profesión docente con creencias positivas acerca de su actitud para ayudar a alumnos/as con dislexia, pero que aún no tienen claro cómo pueden lograrlo.

En España, sin embargo, no se han encontrado estudios o investigaciones sobre los conocimientos y actitudes de los docentes en activo. Los trabajos que se han realizado en países extranjeros no son aplicables a maestros/as de habla hispana. Por ello, se ha llevado a cabo la propia investigación que aquí se va a detallar para conocer, de esta forma, las actitudes del profesorado en dislexia.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 42 maestros/as de Educación Primaria, pertenecientes a diferentes centros educativos (centros públicos y centros privados) de diversas localidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Estos centros tienen una ubicación urbana o rural y, en todos ellos, se imparten cursos desde primero hasta sexto de primaria en porcentajes similares. El número de alumnos/as de las aulas de dichos centros varía entre 10 y 25, siendo el valor más frecuente el de 20 alumnos/as. Los maestros/as que dieron respuesta al cuestionario son de 6 especialidades diferentes y su edad oscila entre los 23 y los 61 años ($M= 44.71$; $DT= 11.14$), siendo el 69% ($N= 29$) mujeres y el 31% ($N= 13$) hombres. El 57.1% ($N= 24$) de los encuestados son especialistas en Educación Primaria; el 21.4% ($N= 9$) compete a Educación Especial: el 4.8% ($N= 2$) tanto a Educación Física como a Logopedia; el 9.5% ($N=4$) pertenece a la especialidad de Lengua Extranjera; y el 2.4% ($N= 1$) corresponde a los educadores de los centros educativos. En cuanto al nivel de estudios de los profesionales encuestados, el porcentaje mayor se sitúa en la diplomatura 83.3%; ($N= 35$) mientras que las

opciones de grado y máster se encuentran en porcentajes inferiores 4.8%; ($N= 2$) y 11.9%; ($N= 5$) respectivamente.

Instrumentos

La recogida de información se realizó con el cuestionario Conocimientos y Actitudes sobre Dislexia (Anexo 1) traducido y adaptado del *Knowledge and Attitudes about Dyslexia* (Gwernan-Jones y Burden, 2010). Este autoinforme consta de tres apartados. El primero de ellos, hace referencia a las actitudes que presentan los profesores en dislexia y está compuesto por 16 ítems, valorados en una escala tipo Lickert en una progresión de 1 hasta 5, que va desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”. La segunda y tercera parte del cuestionario, aluden a los conocimientos que muestran los maestros/as sobre dislexia. En este estudio solo se mostrarán y analizarán los resultados de la primera sección.

Procedimiento

En primer lugar, se ha procedido a la traducción y adaptación del cuestionario al contexto español. De acuerdo al procedimiento propuesto por Muñiz, Elosua y Hambleton (2013), inicialmente varios sujetos bilingües han traducido el cuestionario del inglés al español. Posteriormente, se ha vuelto a convertir dicha traducción española al idioma inglés, para comprobar que el cuestionario original (en inglés) se correspondía con la última versión del cuestionario en cuanto a traducción y, además para comprobar si ambos guardaban el mismo sentido.

Para poder llevar a cabo este estudio, se ha tenido que acceder a varios centros educativos, tanto públicos como privados, para entregar los cuestionarios elaborados a maestros/as de Educación Primaria. Previamente a la entrega del mismo, se ha informado acerca de lo que debían realizar en cada uno de los apartados, así como de que debían mostrar su consentimiento informado para el tratamiento y acceso de datos. Aquellos maestros/as que se han ofrecido para realizarlo, lo han completado en un margen de tiempo comprendido entre los 15-25 minutos.

Tipo de análisis

El análisis de los datos se realiza con pruebas descriptivas (media, moda, desviación típica) y frecuencias. Se utiliza el paquete estadístico SPSS versión 20.

Resultados

Para dar respuesta a las actitudes del profesorado estudiadas en esta investigación se han realizado varios agrupamientos con los diferentes ítems que componen el cuestionario. De esta forma, se muestran a continuación, los aspectos claves relacionados con las actitudes de los docentes en los diferentes agrupamientos con los diversos resultados, teniendo en cuenta además el porcentaje y frecuencia de las respuestas dadas (Anexo 2).

La existencia de dislexia y el término “dislexia”

El primer grupo hace referencia a las creencias positivas o negativas de los maestros/as sobre la existencia de la dislexia y las opiniones correspondientes a la eficacia o incapacidad producida por la etiqueta “dislexia”. Estas actitudes se miden a partir de 9 elementos.

Tabla 1. Descriptivos de ítems de actitudes hacia el término “dislexia”.

ITEMS	MEDIA	MODA	DT
1- La palabra "dislexia" es realmente sólo una excusa para la vagancia.	1.69	1	1.07
4- La gente con dislexia a veces muestra una capacidad superior creativa, habilidades espacio-visuales y/o comprensión intuitiva.	3.50	4	1.01
5- Los niños con dislexia pueden aprender a deletrear.	3.92	4	.86
7-La etiqueta “dislexia” puede ayudar a un profesor en como facilitar el aprendizaje al alumno.	3.59	4	1.14
8-Creo que la dislexia es un mito.	1.52	1	.59
10-Los niños con dislexia raramente aprenden a leer bien.	2.16	2	.85
11-La etiqueta de "dislexia" puede ayudar a un niño a saber que no son estúpidos o vagos.	3.28	4	1.33
12-Los que leen poco (lectores pobres) a menudo tienen una habilidad media o alta.	2.38	2	.88
16-La etiqueta “dislexia” puede ser una excusa para el niño para dejar de intentar algo.	3.09	4	.93

Los enunciados expuestos en los ítems 1 y 8, respectivamente, muestran que las actitudes de los docentes hacia la utilización del término dislexia son positivas, en ambos, la moda se sitúa en el valor 1 “Muy en desacuerdo”, por lo que se evidencia que la mayoría de los encuestados/as están convencidos de la existencia de dicho trastorno por derecho propio y no por ser percibido como un ejemplo de pereza. Por otro lado, los

enunciados 4 y 5, han sido valorados de forma afirmativa, lo que significa que los maestros/as abogan por la eficacia de los niños/as con dislexia.

En cuanto a las afirmaciones 7, 11 y 16, podemos constatar que la media que se refleja en cada una de ellas es elevada, así como la moda, que en todas se corresponde con la opción 4 (“De acuerdo”). En el caso del ítem 7, la moda evidencia que la mayoría de los profesores/as están de acuerdo con la utilidad que tiene la etiqueta “dislexia” para la ayuda del docente (M= 4). Sin embargo, en el ítem 11, la desviación (DT) que presentan los datos en su distribución, respecto de la media aritmética, es superior que en otros casos, lo que denota cierta indecisión, en la selección de una opción u otra, en algunos encuestados. Atendiendo a la media y moda de la cuestión 16, puede interpretarse una actitud de cautela, en la que demuestran la conciencia de algunos de los peligros potenciales que puede conllevar la aplicación del término “dislexia” en el alumnado y, es que cabe la posibilidad, que algunos niños/as lo utilicen como una excusa para no intentar hacer las tareas.

Asimismo, parece que los docentes mostraron actitudes positivas en cuanto a la posibilidad de que los niños/as con dislexia aprenden a leer bien (ítem 10) y, que los lectores pobres, no van a obtener habilidades prominentes si no se esfuerzan en conseguirlo tengan o no tengan dislexia (ítem 12).

Utilización del término “dislexia”

El segundo grupo recoge las implicaciones generales de los maestros/as en la utilización del término “dislexia” y es medida por tres elementos.

Tabla 2. Descriptivos de ítems de implicaciones generales hacia la utilización del término “dislexia”.

ITEMS	MEDIA	MODA	DT
6-Normalmente, los niños con dislexia tienen una capacidad inferior.	1.80	2	.67
9-Los niños con dislexia a menudo no tienen éxito cuando alcanzan una edad adulta.	1.95	2	.90
13-Llamar a un niño disléxico hace que suene como si tuviese un problema que no se puede curar.	2.23	2	1.16

Los enunciados 6 y 9, muestran que los docentes han seleccionado la opción “En desacuerdo” en una alta proporción (59.5% y 52.4%, respectivamente) puesto que la

moda de ambos ítems es 2, de esta forma, podríamos considerar que son contrarios a estas posturas y no sopesan dichas actitudes.

De igual forma, de los resultados extraídos de la afirmación 13, se puede deducir que los profesionales encuestados presentan una actitud positiva frente a este enunciado ya que en la moda predomina la opción “En desacuerdo” y la media está situada en un 2.23. Aunque no podemos dejar de omitir que la DT se encuentra en un 1.16, cuantía elevada en comparación con el resto de resultados, por lo que eso nos lleva a reflexionar que los docentes presentan dudas en la naturaleza de la dislexia y cuestionan su “cura” en un periodo de tiempo, prefiriendo hablar sobre la disminución de las consecuencias de este trastorno. A este respecto, el enfoque mostrado en último lugar sería el más cauto aunque el más acorde con la realidad, ya que la mayoría presenta un optimismo infundado.

Familias y la aplicación del término “dislexia”

El tercer conjunto de elementos, evalúa dos de las reacciones típicas de los padres en la aplicación del concepto “dislexia” para describir las dificultades que presentan sus hijos/as.

Tabla 3. Descriptivos de ítems de actitudes de los padres en la aplicación del concepto “dislexia” en sus hijos/as.

ITEMS	MEDIA	MODA	DT
3-Los padres quieren llamar a sus hijos disléxicos cuando en realidad el niño solo tiene una capacidad inferior.	2.59	3	.96
15-Los padres a menudo tienden a llamar al niño disléxico cuando en realidad solamente es inmaduro.	2.83	3	1.03

Los resultados del tercer ítem revelan un nivel de incertidumbre en torno a esta cuestión, ya que la moda indica que la mayoría de los encuestados marcaron la opción “Neutro”. Asimismo, el enunciado 15 muestra unos resultados similares a la cuestión anterior debido a que la media 2.83 y la moda 3, reflejan la elección “Neutro” en una alta proporción (42.9%). Estos resultados, pueden revelar que los docentes presentan una actitud de preocupación, aunque no saben realmente cual es la situación de interacción entre padres e hijos con dislexia, por ello, para no comprometerse marcan la opción neutral.

Competencia de maestros/as ante la dislexia

En cuarto y último lugar, se unen dos elementos clave para la evaluación de la competencia de los maestros/as en el apoyo a los niños/as con dislexia.

Tabla 4.Descriptivos de ítems sobre evaluación de actitudes de los docentes en apoyo a niños/as con dislexia.

ITEMS	MEDIA	MODA	DT
2-Me siento seguro de que podría facilitar el aprendizaje de un niño con dislexia.	3.85	4	.92
14-Creo que los profesores deberían recibir más formación sobre la dislexia.	4.61	5	.53

El ítem 2 muestra que los participantes encuestados están “De acuerdo” con esta afirmación puesto que la media es cercana a cuatro. De igual forma, el enunciado 14 presenta una puntuación media alta (4.61) en la que la alternativa “Muy de acuerdo” es elegida por una gran mayoría de maestros/as (64.3%). De estos resultados, podemos extraer la necesidad percibida, por los docentes en activo, de mayor formación en el trastorno de la dislexia, ya que las actitudes ante estos ítems son positivas aunque se considera escaso el aprendizaje en dicha dificultad de aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Como venimos manifestando a lo largo de esta investigación, nuestro objetivo primordial es, conocer y analizar, las actitudes de los docentes en activo correspondientes a Educación Primaria, en el trastorno de la dislexia. Para ello, además hemos obtenido una visión general del término, de la controversia que prosigue al origen exacto, las características que implica la dislexia, así como una correcta evaluación e intervención de los profesionales de la educación, entre otras. Asimismo, para obtener la información que requeríamos en este estudio, nos hemos ayudado de un cuestionario en el que 42 profesores/as han manifestado qué actitudes presentaban hacia la dislexia.

Los resultados muestran que las actitudes generales de los maestros/as y su dedicación y ayuda hacia los alumnos/as con dislexia son positivas. No obstante, la gran mayoría de profesionales de la educación encuestados consideran que la formación en este tipo de trastornos debería ser superior y más eficaz, ya que muchos de ellos/as

sopesan que no tienen los conocimientos oportunos para proporcionar ayuda o apoyo a los alumnos/as con dislexia.

De igual forma, todos estos docentes muestran una disposición favorable para actuar de forma positiva hacia los alumnos/as que presentan dislexia, y esto resalta que sólo las buenas intenciones para hacer frente a este tipo de trastornos están en ellos mismos/as, es decir, en la formación y motivación que cada maestro/a tenga. Estos mismos resultados pudimos observarlos constatados en el estudio realizado por Gwernan-Jones y Burden (2010).

Hay, por supuesto, muchas controversias acerca del término “dislexia” y cuyas causas aún siguen siendo un misterio, presentando además comorbilidad con otros trastornos como hemos podido ver reflejado a lo largo de este estudio. Sin embargo, esta dificultad en la lectura y en la escritura, es sencilla de reconocer o por lo menos de intuir, eso sí, si se conocen las características de la misma. Por lo tanto, todos los profesionales de la educación deberían estar preparados para la identificación temprana de la situación, igualmente expresado en la publicación de Rault (2004), y de esta forma remitir al alumno/a a un especialista del lenguaje (Logopeda), para que lo evalúe, diagnostique y reciba el tratamiento y ayuda necesaria.

Otro factor importante a tener en cuenta, es la implicación de los padres hacia sus hijos/as con dislexia y, es que, los docentes presentan ciertas preocupaciones en esta correspondencia, ya que no conocen realmente cual es la interacción entre ambos, padres e hijos/as. En una línea similar, Wadlington, Elliot y Kirylo (2008), sopesan que el trastorno de la dislexia empeora si los padres no son considerados como participantes en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

No debemos olvidar que las actitudes y las expectativas de los docentes son variables muy importantes en el rendimiento escolar de los alumnos/as, por lo que la idea expuesta por Gwernan-Jones y Burden (2010), de que los planes de estudios universitarios deberían incluir programas complementarios donde se prepare a todos los futuros maestros/as en las dificultades de aprendizaje de modo general y, en dislexia en particular, es una propuesta a tener en cuenta.

Una de las limitaciones encontradas en este estudio, es el tamaño de la muestra (42 docentes), ya que hubiese sido preferible una cantidad superior de participantes. Asimismo, el instrumento que hemos utilizado para llevar a cabo esta investigación

(cuestionario) no se encontraba validado. Además, las respuestas aportadas por los docentes pueden presentar deseabilidad social, ya que como maestros/as que son, la sociedad espera de ellos/as una actitud positiva y de concordancia, y por tanto, podría haberse marcado la opción más aceptada socialmente y, no, la que sopesan según sus creencias reales.

Este estudio muestra evidencia de que hay que seguir investigando sobre las actitudes que presentan los docentes en un trastorno tan frecuente, en las aulas de los centros educativos, como es la dislexia, ya que por ende, repercuten en el aprendizaje de los propios alumnos/as.

Si inferimos en las cuestiones más importantes de este trabajo, podemos contribuir con las posibles prospectivas, de que hay que seguir invirtiendo en el estudio de la dislexia para poder aclarar aspectos tan relevantes como el origen de la misma, así como, una definición del concepto unánime para todos/as. Además, los docentes deben implicarse en la formación de este tipo de trastornos, es decir, deben tener no solo actitudes positivas, que son muy importantes, sino poseer los conocimientos necesarios para diagnosticar y ayudar al alumnado con dislexia, ya que de esta forma estos niños/as tendrán considerables facilidades en sus actividades y se podrán desarrollar con mayor autonomía en su vida cotidiana. De igual forma, para futuras investigaciones acerca de esta temática utilizar instrumentos como la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne (1960), para evitar resultados falsos o distorsionados de la realidad, y que se pueda identificar si la persona encuestada está aportando respuestas correctas o no. La desaparición de la deseabilidad social es muy compleja, aunque se pueden encontrar diferentes usos a la misma con estos instrumentos.

Referencias Bibliográficas

- Aceña, J. M. (1995). La dislexia, una deficiencia neurolingüística compleja: implicaciones didácticas. *Didáctica*, 7, 7-30.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alba, M., Garrido, C., Guillén, J., Lorente, I., Miranda, P., Montoro, A. M., ... Román, F. (2008). *Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria*. Murcia: Compobell, S.L.
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A. y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista ENGINY*, (16-17), 1-26.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista neurológica*, 34(1), 7-13.
- Buisán, N., Carmona, C., García, K., Noguera, S. y Rigau, E. (2014). *El niño incomprendido*. Barcelona: Amat, S. L.
- Cabrera, M. I. (2010). La dislexia: dificultad en el lenguaje. *Pedagogía Magna*, (8), 127-133.
- Carratalá, S. (2013). Problemas de aprendizaje, dislexia. *Gaceta oftalmológica y óptica oftálmica*, (483), 22-28.
- Cervel, M. (2008). La dislexia en la formación del profesorado. *Educación y Futuro*, 18, 103-113.
- Crowne, D. P. y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. doi: 10.1037/h0047358.
- De Esteban, L. y Rodríguez, G. (2011). Dislexia ¿Sabemos de qué se trata? *Pró-Reitoría de Extensáo*, 3, 62-69.
- Díaz, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles salmantinos de educación* 7, 141-162.

- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32(1), 3-30.
- Gwernan-Jones, R. y Burden, R. L. (2010). "Are they just lazy?" student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86.
- Jiménez, J. E. y Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.
- Jiménez-Fernández, G. y Defior, S. (2014). Developmental dyslexia intervention framework for speech therapists. *Revista de investigación en Logopedia*, 4, 48-66.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990.
- Llorent, V. J. y López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 27-34.
- Márquez, M. R. (2009). "La dislexia". *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-9.
- Martínez, M., Henao, G. C. y Gómez, L. A. (2009). Comorbilidad del trastorno por déficit de atención e hiperactividad con los trastornos específicos del aprendizaje. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 178-194.
- Mejía de Eslava, L. y Eslava, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24, 1-29.
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013.24.
- Pérez, A. (2012). *La dislexia, síndrome que obstaculiza el desarrollo de la lectura y la escritura en niños de edad escolar*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Institucional, Campeche.

- Ramírez, C. (2011). Problemáticas de aprendizaje en la escuela. *Horizonte Pedagógico*, 13(1), 43-51.
- Rault, C. (2004). Los profesores noveles ante las necesidades especiales de los alumnos: bases para un modelo de formación del profesorado. *Anuario de Pedagogía*, 6, 277-297.
- Rivas, R. y Fernández, P. (2002). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide, DL.
- Salinas, M. (2009). La dislexia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (4), 1-7.
- Santos, M. C. (2006). Prevención de las disgrafías escolares: necesidad de la escuela actual para la atención a la diversidad: una mirada desde Cuba. *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(29), 117-133.
- Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 13-34.
- Teruel, J. y Latorre, A. (2014). *Dificultades de aprendizaje: intervención en dislexia y discalculia*. Madrid: Pirámide.
- Wadlington, E., Elliot, C. y Kirylo, J. (2008). The dyslexia simulation: Impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 264-272.

Anexo 1

CUESTIONARIO “CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES SOBRE DISLEXIA”

Por favor, rellene la siguiente información sobre sí mismo:

1. Fecha de nacimiento: _____
2. Sexo (masculino/femenino): _____
3. País de nacimiento: _____
4. Nivel de estudios (Diplomatura/Grado/Máster/Doctorado): _____
5. Especialidad: _____

Por favor, elige el grado de acuerdo que mejor represente su postura en cada enunciado. Para valorar su postura respecto a la dislexia puede responder de las siguientes 5 formas:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. La palabra "dislexia" es realmente sólo una excusa para la vagancia.	1	2	3	4	5
2. Me siento seguro de que podría facilitar el aprendizaje de un niño con dislexia.	1	2	3	4	5
3. Los padres quieren llamar a sus hijos “disléxicos” cuando en realidad el niño solo tiene una capacidad inferior.	1	2	3	4	5
4. La gente con dislexia a veces muestra una capacidad superior creativa, habilidades espacio-visuales y/o comprensión intuitiva.	1	2	3	4	5
5. Los niños con dislexia pueden aprender a deletrear.	1	2	3	4	5
6. Normalmente, los niños con dislexia tienen una capacidad inferior.	1	2	3	4	5
7. La etiqueta “dislexia” puede ayudar a un profesor en como facilitar el aprendizaje al alumno.	1	2	3	4	5
8. Creo que la dislexia es un mito.	1	2	3	4	5

9.	Los niños con dislexia a menudo no tienen éxito cuando alcanzan una edad adulta.	1	2	3	4	5
10.	Los niños con dislexia raramente aprenden a leer bien.	1	2	3	4	5
11.	La etiqueta de "dislexia" puede ayudar a un niño a saber que no son estúpidos o vagos.	1	2	3	4	5
12.	Los que leen poco (lectores pobres) a menudo tienen una habilidad media o alta.	1	2	3	4	5
13.	Llamar a un niño "disléxico" hace que suene como si tuviese un problema que no se puede curar.	1	2	3	4	5
14.	Creo que los profesores deberían recibir más formación sobre la dislexia.	1	2	3	4	5
15.	Los padres a menudo tienden a llamar al niño disléxico cuando en realidad es solamente inmaduro.	1	2	3	4	5
16.	La etiqueta "dislexia" puede ser una excusa para el niño para dejar de intentar algo.	1	2	3	4	5

Anexo 2

Tabla 5. Porcentaje y frecuencias de las respuestas de los ítems del cuestionario.

ITEMS	Muy de acuerdo %(N)	De acuerdo %(N)	Neutro %(N)	En desacuerdo %(N)	Muy en desacuerdo %(N)
1	4.8(2)	4.8(2)	2.4(1)	31(13)	57.1(24)
2	23.8(10)	47.6(20)	21.4(9)	4.8(2)	2.4(1)
3	2.4(1)	11.9(5)	42.9(18)	28.6(12)	14.3(6)
4	14.3(6)	40.5(17)	31(13)	9.5(4)	4.8(2)
5	23.8(10)	52.4(22)	19(8)	2.4(1)	2.4(1)
6	0	2.4(1)	7.1(3)	59.5(25)	31(13)
7	21.4(9)	40.5(17)	21.4(9)	9.5(4)	7.1(3)
8	0	0	4.8(2)	42.9(18)	52.4(22)
9	2.4(1)	4.8(2)	9.5(4)	52.4(22)	31(13)
10	2.4(1)	4.8(2)	16.7(7)	59.5(25)	16.7(7)
11	19(8)	33.3(14)	19(8)	14.3(6)	14.3(6)
12	2.4(1)	2.4(1)	42.9(18)	35.7(15)	16.7(7)
13	2.4(1)	21.4(9)	2.4(1)	45.2(19)	28.6(12)
14	64.3(27)	33.3(14)	2.4(1)	0	0
15	2.4(1)	23.8(10)	42.9(18)	16.7(7)	14.3(6)
16	2.4(1)	38.1(16)	28.6(12)	28.6(12)	2.4(1)

Nota: %=Porcentaje;(N)= Frecuencia