

Percepción del profesorado sobre el impacto emocional de la Dislexia en el alumnado de Educación Primaria

Autor: Yelo Valero, Tulia Cristina (Licenciada en Pedagogía, Orientadora Educativa).

Público: Orientación Educativa. **Materia:** Dificultades específicas del Aprendizaje. **Idioma:** Español.

Título: Percepción del profesorado sobre el impacto emocional de la Dislexia en el alumnado de Educación Primaria.

Resumen

Actualmente el aprendizaje de la lectura se concibe como el acceso principal a los aprendizajes y conocimientos. Este estudio analiza los conocimientos generales que el profesorado tiene acerca de la dislexia y también los conocimientos específicos sobre la implicación emocional de la misma en el alumnado, así como su experiencia y formación en dislexia, a través de una encuesta a 123 profesores pertenecientes a 11 centros educativos de la Región de Murcia. Los resultados muestran que se detecta una deficiente percepción por parte del profesorado de las implicaciones emocionales relacionadas con el la vulnerabilidad al estrés y la ansiedad.

Palabras clave: alumnado, dislexia, dificultad específica del aprendizaje, conocimiento del profesorado, implicación emocional.

Title: Perception of teachers on emotional impact of dyslexia in Primary Education students.

Abstract

Currently, learning to read is conceived as the main access to learning and knowledge. This study analyzes the general knowledge that teachers have about dyslexia and also the specific knowledge about the emotional involvement of the same in the students, as well as their experience and training in dyslexia, through a survey of 123 teachers belonging to 11 educational centers of the Region of Murcia. The results show that a poor perception by the teachers of the emotional implications related to vulnerability to stress and anxiety is detected.

Keywords: student, dyslexia, specific learning difficulty, teacher knowledge, emotional involvement.

Recibido 2018-02-01; Aceptado 2018-02-06; Publicado 2018-03-25; Código PD: 093005

INTRODUCCIÓN

Marco normativo.

La actual Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, LOE, tras su texto consolidado con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de mejora de la calidad educativa, que rige el sistema educativo en España señala en su principios y fines de dicha Ley, la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles educativos, se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Así mismo la citada normativa destaca que los principios pedagógicos que van a marcar las etapas de Infantil y Primaria pondrán especial énfasis en la atención a la diversidad y en la atención individualizada, entendiéndose que de este modo se garantiza el desarrollo de todo el alumnado y previenen dificultades en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

De este modo, la cita normativa establece en su TÍTULO II sobre Equidad de la Educación, Capítulo I, que las administraciones públicas deberán articular todos los medios de que dispongan para que todo el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por altas capacidades, por haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo español o por condiciones personales o de historia escolar, alcance el máximo desarrollo como señalábamos anteriormente.

En la Comunidad Autónoma de Murcia específicamente, el Decreto nº359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, en su artículo 12 sobre Dificultades específicas de aprendizaje, señala que la atención a este alumnado se realizará tan pronto como sean detectadas las dificultades, y señala la dislexia del desarrollo como una de las dificultades específicas del aprendizaje en las que se deberá desarrollar medidas específicas de refuerzo y acceso al currículo.

Para establecer dichas medidas específicas se articula la Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, dirigidas al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje relacionadas con: trastorno por déficit de atención e hiperactividad, Inteligencia Límite, Dislexia: dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, dificultades específicas en el aprendizaje del lenguaje oral, dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura: disgrafía y disortografía, dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas: discalculia y dificultades específicas en el aprendizaje pragmático o procesal: trastorno del aprendizaje no verbal.

Así pues, según el Artículo 5, se aplicarán las medidas ordinarias al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje tan pronto como estas hayan sido detectadas, sin necesidad de esperar a la confirmación del diagnóstico. Estas medidas ordinarias serán determinadas por el equipo docente con el asesoramiento del servicio de orientación y se recogerán en el Plan de Atención a la diversidad. Se consideran medidas ordinarias las siguientes: la adecuación de los elementos del currículo a las características y necesidades del alumnado, la graduación de las actividades, el refuerzo y el apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, los desdobles y agrupamientos flexibles de grupos, el apoyo en el grupo ordinario, la inclusión de las tecnologías de la información como forma de compensar las dificultades de aprendizaje, otras medidas como el aprendizaje por tareas o proyectos, la tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo (Catálogo de medidas establecido en el artículo 4 de la Orden 4 de junio de 2010 que regula el Plan de Atención a la Diversidad).

La extensa y específica normativa existente acerca de la respuesta educativa a las dificultades específicas de aprendizaje y en concreto a las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura responde a que en la actualidad el aprendizaje de la lectura se concibe como acceso principal a los aprendizajes y conocimientos, debido al aumento de la necesidad de utilizar el lenguaje escrito en la vida cotidiana y académica. Desde que los niños/as nacen se encuentran rodeados de textos escritos en las etiquetas de los alimentos, en los envases, en los juguetes, la ropa, en la televisión, en el móvil o la tablet, de forma que la presencia del lenguaje escrito se hace tan frecuente como la del lenguaje oral.

Las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura (dislexia)

Aunque desde un punto normativo la inclusión de la respuesta educativa específica a las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura es de una relativa reciente incorporación a la práctica educativa, según N.E. Rivera y V.G. Martínez (2007) las primeras descripciones de las que se tiene constancia acerca de las dificultades de lectura se remontan al 1881, siendo el físico Berkhan quien describe por primera vez la dificultad para identificar, comprender y reproducir escritura. Por otro lado, en 1896, el británico James Kerr estudió a ciertos niños en los que se observaba buena visión pero en cambio no podían leer. Pringle Morgan en 1897 también describía una afectación visual, que denominaba ceguera verbal congénita.

En la actualidad, según C. Martínez y L. Hernández (2015), La Asociación Internacional de Dislexia (2002) define a la dislexia como una “dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico”. Esta definición incluye, desde la perspectiva educativa, a la definición más extensa que identifica la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica-silábica (exactitud lectora), al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora) o a la comprensión, con un retraso lector de al menos dos años que interfiere en su rendimiento académico.

Desde una perspectiva neurobiológica, varios estudios han analizado, tanto desde el punto de vista genético como neurológico, cuáles son las diferencias fundamentales entre las personas con dislexia y las personas con un nivel lector normal. En cuanto a los estudios genéticos, se ha demostrado que la dislexia tiene un carácter hereditario y que, por lo tanto, es un trastorno neurológico de origen genético. En este sentido, se han encontrado varios genes que tienen una correlación con el cuadro de dislexia. Los genes que más estudios han identificado como participantes en la dislexia son el

DYX1C1, el DCDC2, el KIAA0319 y el ROBO1, según Ll. Andreu, et al. (2014) En cuanto a los cromosomas que se han relacionado con la dislexia, encontramos el 1, el 2, el 3, el 6, el 15 y el 18. En cuanto a los estudios neurológicos, se ha tratado de encontrar diferencias de ámbito anatómico y/o funcional en el cerebro disléxico y en el cerebro en condiciones de normalidad. Los estudios que analizan el cerebro desde la perspectiva anatómica tratan de encontrar diferencias estructurales, es decir, de configuración. Los primeros estudios que analizaban las diferencias anatómicas entre personas que tienen y no tienen dislexia fueron los de Galaburda y sus colaboradores. (Galaburda y Kemper, 1979; Galaburda y otros, 1985; Humphries, Kaufman y Galaburda, 1990) Mediante estudios post mortem, estos investigadores encontraron que las personas que habían sufrido dislexia presentaban una simetría anatómica del plano temporal en el lóbulo temporal.

En cuanto a la prevalencia, esta varía mucho entre estudios. En Estados Unidos, la Asociación Americana de Psicología estimó que la prevalencia es de un 4% de los niños en edad escolar. En castellano, Maldonado, et al. (1992) situaron la prevalencia de la dislexia en un 8%, utilizando como criterio que los niños tuvieran un retraso de 15 meses en el nivel lector, bajando hasta un 2% cuando el criterio utilizado era el de un retraso de 2 años. Jiménez y sus colaboradores han realizado estudios más recientes de la prevalencia de la dislexia en alumnado de primaria (Jiménez y otros 2019) y secundaria (González y otros 2010) en Canarias, siendo el resultado que un 3,2% del alumnado de primaria y de secundaria presentaba dislexia. Finalmente, en cuanto a si existe diferencias en la prevalencia en función del sexo, aunque tradicionalmente se ha asumido que la incidencia es mayor en niños que niñas (Miles, Haslum y Wheeler, 1998), no se ha encontrado una explicación convincente para este hecho, especialmente teniendo en cuenta el estudio en gemelos de Wadsworth, 2000, que concluyó en que no se encontraron diferencias significativas entre niños y niñas en cuanto a las dificultades de lectura, por lo que se puede hablar de prevalencias respecto al sexo. (Andreu et al. 2014).

La dislexia es un trastorno que afecta al aprendizaje de la lectura pero no todos los niños que tienen dislexia presentan las mismas características, existiendo una gran variabilidad en las dificultades que muestra la población de niños y niñas con dislexia. Dada esta gran heterogeneidad, se han propuesto diferentes subtipos para poder agrupar a aquellos que presentan características similares. En la actualidad la mayoría de clasificaciones y las más aceptadas se basan en modelos teóricos duales de la lectura, que proponen una ruta léxica y una subléxica. (Andreu et al. 2014).

Un factor muy importante que suele estar asociado a la es el de las dificultades socioemocionales que presentan muchos de estos niños. Se ha demostrado que la dislexia provoca, en un porcentaje muy alto de los niños que la sufren, diferentes trastornos emocionales como baja autoestima, depresión infantil, estrés o ansiedad (Ryan, 1994). Adicionalmente, estas alteraciones emocionales ligadas a la dislexia afectan también a la motivación en las actividades escolares en general. (Andreu et al. 2014).

Implicaciones emocionales en la Dislexia

El interés científico por las emociones ha tenido gran impulso en la última década del siglo pasado (M. Vivas, D. Gallego y B. González 2007). El estudio de las emociones ha suscitado interés desde distintas disciplinas. La definición del término emoción varía entre trabajos y autores. Según Bisquerra (2000: 63):

“Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)”

Existe un acuerdo generalizado en considerar a las emociones como respuestas fisiológicas ante acontecimientos exteriores que persiguen como fin último la supervivencia no sólo de los hombres, sino de gran parte de los seres vivos. Pero más allá de una aproximación biológica al sentido de las emociones, en el ámbito educativo, según H. Maturana y B. Porsken (2004) las emociones son lo que determinan si uno es capaz de utilizar sus propias capacidades y su inteligencia, ya que la emoción va a modular decididamente la conducta inteligente, entendiéndose según los autores, la inteligencia como una capacidad para moverse con flexibilidad y plasticidad interior en un mundo cambiante.

Las emociones nunca han estado fuera de la escuela o al margen de cualquier situación o contexto educativo, ya que donde se da una situación humana la emoción se hace presente, Durante mucho tiempo, y aún hoy en día, las emociones, siempre presentes en todos los individuos, no han sido expresadas, acogidas o canalizadas (Toro, J.M. 2010)

A pesar de ello, el desconocimiento por parte de la comunidad científica de la interacción entre bienestar emocional y el rendimiento escolar ha ocasionado que se obviara su presencia en el contexto escolar como elemento educativo. Sin embargo, cada vez más profesionales son conscientes de que las emociones y que su expresión deben formar parte del currículo de forma explícita, y de que los estados emocionales tienen una clara repercusión en los procesos de aprendizaje. Fruto de ello han aparecido diferentes estudios compilados por Limonero et al. (2014) que exploran, investigan y estudian cómo los estados emocionales afectan a los procesos de aprendizaje como la creatividad, la atención, la percepción y la memoria. (García et al. 2016).

En este sentido, y centrándonos en el alumnado que presenta dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, se observa que las características emocionales de los niños con dificultades de aprendizaje establecen como rasgos principales el aislamiento físico, la evasión de las situaciones de interacción grupal, la suspensión de una actividad frente a los primeros indicios de dificultad, las conductas de agresividad verbal o física como mecanismos de defensa para contrarrestar los rechazos o provocaciones reales o anticipadas de otros niños y bajos umbrales de tolerancia a la frustración, lo cual se traduce en un rechazo general a realizar actividades por temor a no ser capaces de llevarlas a cabo. Está generalmente aceptado que debido a la presencia de dificultades en el aprendizaje los alumnos responden principalmente con sentimientos negativos que se manifiestan a través de una baja autoestima y un alto nivel de frustración por los problemas académicos que presentan (Jiménez, O. E. C. 2012).

Los niños que presentan dificultades de aprendizaje desarrollan sus emociones en una forma diferente a la de aquellos que no las presentan, ya que no focalizan su atención en aprender y desarrollar aptitudes sobre lo que pueden hacer bien, sino sobre lo que no pueden hacer o lo que pueden hacer mal (Rappaport 1975). Esta actitud les lleva a consolidar un auto concepto bajo y un nivel bajo de autoestima. Además se señala la relación con factores como el fracaso en las relaciones interpersonales, ya que a la baja percepción de sí mismos, se suma una escasa percepción de apoyos sociales y déficits significativos en sus habilidades sociales. (Jiménez, O. E. C. 2012).

Centrándonos en la dislexia en concreto, Samuel T. Orton (1925, 1930, 1937), fue uno de los primeros investigadores en describir los aspectos emocionales que conlleva la dislexia. Según su investigación, la mayoría de los niños en edad preescolar que más tarde fueron diagnosticados con dislexia eran felices y estaban socialmente bien integrados. Los problemas emocionales comienzan a desarrollarse cuando empiezan con el aprendizaje de la lectura temprana que no coincidiendo la forma de aprendizaje o método de enseñanza utilizada con las necesidades de un niño disléxico en cuanto al aprendizaje. Con los años, la frustración aumenta conforme el resto de sus compañeros superan al estudiante con dislexia en las habilidades y dominio de la lectura. Javier Gayan J., (2001)

De esta forma, en el alumnado con dislexia se observa una especial vulnerabilidad a presentar dificultades emocionales relacionadas con la autoestima y la propia imagen, el estrés y la ansiedad, la depresión, siendo frecuente que las dificultades emocionales comiencen a presentarse cuando se comienza con el aprendizaje de la lectura temprana, y ocasionando un gran malestar en el alumno que se ve reflejado en su desarrollo general y su forma de relacionarse con los nuevos aprendizajes. Asociación Madrid con la Dislexia (2013)

La formación del profesorado es clave para responder las demandas planteadas en relación a la prevención, detección e intervención en las dificultades específicas del aprendizaje. Sin embargo en España no se ha indagado suficientemente en esta dirección. En otros países la investigación sobre este tema es reciente, pero ya se ha demostrado la importancia de la formación del profesorado para la enseñanza de la lectura y la prevención de las dificultades específicas de aprendizaje (Cunningham et al., 2004; Fuchs y Fuchs, 2006). Los resultados de algunos estudios evidencian que el profesorado no siempre tiene ideas correctas acerca de la naturaleza y síntomas de la dificultades específicas de aprendizaje (Hudson, High, y Alotaiba, 2007), siendo este uno de los principales obstáculos para desarrollar programas de intervención eficaces (Moats, 2009; Washburn, Malatesha, y Binks, 2011).

En nuestro país, contamos con alguna investigación sobre el conocimiento del profesorado en los trastornos de aprendizaje. Destaca el estudio de investigación llevado a cabo por Guzmán et al (2015) sobre el conocimiento del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, y concluye que la mayoría de los profesores conocen algunas estrategias de aula para intervenir con alumnado dificultades de aprendizaje en lectura y escritura. Concretamente, señalaron que se requieren intervenciones específicas, estrategias para trabajar su autoestima y motivación, y proporcionarles guías y apoyos en las actividades. Estos resultados indican que el profesorado sabe que la intervención con este alumnado, como consecuencia de sus dificultades, debe contemplar otros factores que repercuten en su aprendizaje. Los resultados les permiten concluir que aunque estos docentes tienen conocimientos sobre las

dificultades de aprendizaje en lectura y escritura se refieren más a intervenciones y características generales que a su carácter específico.

Hasta el momento son pocos los estudios planteados que desarrollan investigaciones en dislexia, en concreto sobre la formación, intervención del profesorado con este alumnado, y en concreto de forma específica, en sus características emocionales, que han sido planteadas con anterioridad. Por esta razón se propone la identificación de la información y formación que el profesorado tiene sobre la dislexia en general, y específicamente sobre los aspectos emocionales que caracterizan al alumnado que presenta esta dificultad específica de aprendizaje, para concretar la percepción del mismo y diseñar posibles estrategias de intervención, y de esta forma contribuir a mejorar la atención al alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje de la lectura o dislexia.

MÉTODO

Esta investigación se plantea como un estudio exploratorio, por lo que se realiza un diseño de investigación por encuesta, mediante la aplicación de una escala de conocimientos para profesores elaborada ad hoc, con la finalidad de medir los conocimientos generales que el profesorado tiene acerca de la dislexia (origen, prevalencia, características o sintomatología e intervención) y también los conocimientos específicos sobre la implicación emocional de la misma en el alumnado (baja autoestima, ansiedad, auto concepto, depresión, estrés).

Participantes

Los participantes son profesores y profesoras de educación infantil y primaria de centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos, del Municipio de Murcia. El total de profesores participantes han sido 123, de los cuales 23 (18,70%) son hombres y 100 (81,30%) son mujeres. Del total de profesores participantes 53 (43,09%) trabajan en centros públicos y 70 (56,91%) en centros privados sostenidos con fondos públicos. Por otro lado, 24 (19,51%) del total de profesores participantes trabaja en la Etapa de Educación Infantil, 74 (60,16%) en la Etapa de Educación Primaria y 25 (20,33%) en ambas etapas educativas.

Los centros han sido seleccionados de forma aleatoria, estableciéndose como único criterio de selección de centro el tener escolarizado alumnado dificultades específicas del aprendizaje, en concreto con dislexia, sin ser determinante el número de alumnado diagnosticados debido al carácter preventivo que se le pretende dar al estudio, y la necesidad de tener conocimientos sobre dislexia por parte del profesorado independientemente de si en el momento actual atiende a un alumno con dislexia. El número de centros educativos participantes es de 11 centros, siendo 6 (54,54%) de ellos Centros Públicos y 5 (45,45%) Centros Privados sostenidos con fondos públicos.

Instrumentos

El instrumento utilizado para el estudio ha sido una encuesta diseñada para evaluar los conocimientos que el profesor tiene sobre diferentes aspectos relacionados con la Dislexia, con 25 ítems agrupados en dos secciones. La primera de ella incluye 6 ítems relacionados con características personales del profesorado: Sexo (hombre o mujer), Centro educativo donde trabaja, Etapa educativa (Educación Infantil, Educación Primaria o ambas), Formación específica sobre dislexia, Formación específica sobre otra dificultad de aprendizaje y Experiencia con dislexia.

La segunda sección consta de una escala de conocimientos diseñada para analizar los conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de conocimiento del profesorado sobre la dislexia. Incluye 19 ítems agrupados en 2 dimensiones: 10 Cuestiones generales sobre información general, síntomas/diagnóstico e intervención y 9 Cuestiones específicas sobre implicaciones emocionales. Los ítems se refieren tanto a indicadores positivos como negativos; es decir, se incluyeron elementos que miden tanto el conocimiento de lo que es una dislexia (por ejemplo, la dislexia es de origen neurológico), como de lo que no es (por ejemplo, los factores sociales y familiares son la principal causa de La dislexia). Los ítems se responden mediante tres alternativas: verdadero, falso y no sé. Previamente a su aplicación, el instrumento fue probado con una muestra piloto de 8 profesores, cuya colaboración se solicitó para valorar su nivel de comprensión, claridad y no inducción de respuesta. Con la información aportada se efectuaron revisiones y aclaraciones en algunos ítems. La tabla 1 recoge las cuestiones generales y la tabla 2 recoge las cuestiones específicas:

Tabla 1. Cuestiones Generales

CONTENIDO
7. La dislexia es de origen neurobiológico.
9. La dislexia se da de forma predominante en alumnado zurdo.
11. Los errores de decodificación, fluidez y comprensión son los principales síntomas de la dislexia.
13. El alumnado con dislexia tiene bajo rendimiento en todas las materias, incluso matemáticas.
15. Los alumnos con dislexia tienen un coeficiente de inteligencia (CI) bajo.
17. Es necesario proporcionarles guías y apoyos visuales que faciliten la comprensión de instrucciones escritas.
19. La intervención en conciencia fonológica contribuye a prevenir la dislexia.
21. Si un alumno tiene problemas en el habla nos indica que tiene dislexia.
23. Todos los alumnos con dislexia tienen los mismos síntomas.
25. Los factores sociales y familiares son las principales causas de la dislexia.

Tabla 2. Cuestiones específicas

CONTENIDO
8. Con el alumnado con dislexia hay que trabajar su autoestima y motivación.
10. La depresión puede ser un cuadro colateral de la dislexia.
12. Sus problemas emocionales comienzan en cursos donde el dominio de la lectura es elevado.
14. Suelen estar motivados a pesar de su bajo rendimiento y las exigencias externas.
16. Son alumnos particularmente vulnerables al estrés y la ansiedad.
18. El alumnado con dislexia presenta un nivel de independencia afectiva elevado respecto de los adultos.
20. El alumnado con dislexia tiene un auto concepto bajo, con tendencia a tener pensamientos negativos sobre sí mismos.
22. El alumnado con dislexia necesita valorar sus aspectos positivos frente a los demás.
24. El alumnado con dislexia tiende a creer que no tiene la misma capacidad que los otros.

Procedimiento

La encuesta se ha administrado a los diferentes profesores y profesoras durante la segunda quincena del mes de mayo. Para su administración se ha seleccionado un profesor/a de referencia en cada centro, preferentemente el maestro especialista en pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, al que previamente se le explicará el objetivo del estudio y que se responsabilizará de entregar y recoger los cuestionarios al profesorado de cada centro. La administración del cuestionario se ha realizado por parte del profesor de referencia durante una sesión colectiva del centro (claustro, reuniones de coordinación...) permaneciendo dicho profesor para aclaraciones o dudas y recogiendo los cuestionarios cumplimentados al finalizar dicha sesión. Posteriormente se ha realizado la recogida de todos los cuestionarios cumplimentados en cada uno de los centros participantes para su análisis y estudio. El análisis de los datos estadísticos se ha realizado a través de vaciado y cálculo en tabla Excel office 2010.

RESULTADOS

Los datos han sido tratados a través de la tabla de Excel office 2010.

Los resultados de la primera sección relacionada con características personales del profesorado nos indican que la mayoría de los participantes han sido mujeres, con un 81,30% de participación, un mayor número de profesores de centros privados con un 56,91%, y la mayoría de profesores de la muestra trabajan en la Etapa de Primaria con un 60,16%, un 20,33% en ambas etapas y un 19,51% en la Etapa de Educación Infantil.

Respecto a la existencia de formación y experiencia por parte de los profesores participante, un 76,61% del profesorado no tenía formación en dislexia, un 72,36% no presenta formación en otras dificultades de aprendizaje y un 57,72% no tiene experiencia con alumnado con dislexia.

En cuanto a los resultados de la segunda sección relacionada con las cuestiones generales sobre información general, síntomas/diagnóstico e intervención y las cuestiones específicas sobre implicaciones emocionales, se han analizado datos estadísticos de número total y % de aciertos en cada una de las cuestiones planteadas para su análisis.

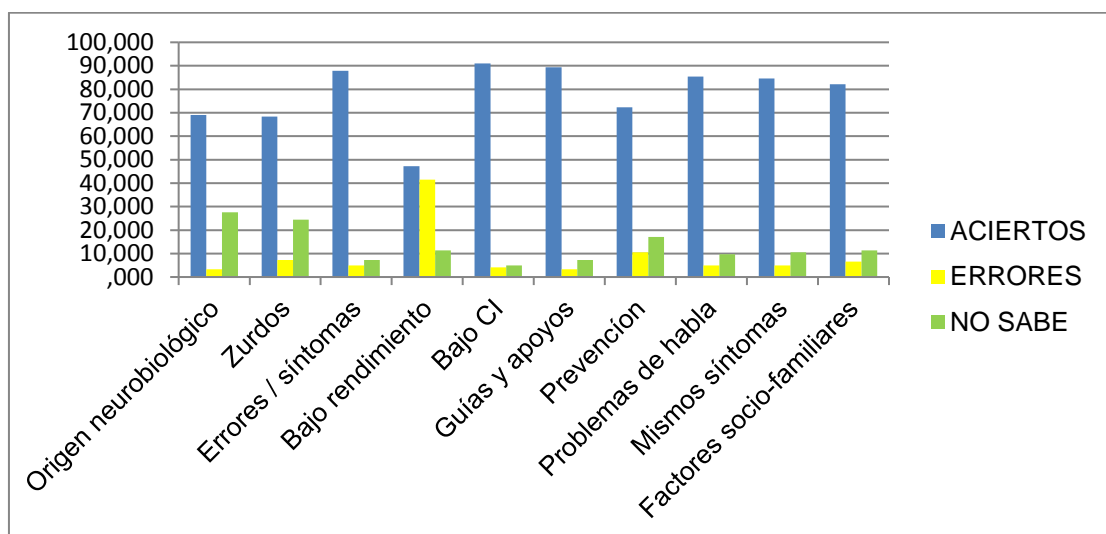
Los mayores porcentajes de respuestas correctas llegaron hasta el 94,31%, mientras que el menor porcentaje de respuestas correctas llegaron hasta el 29,27%, encontrándose ambos porcentajes dentro de las cuestiones específicas.

En las cuestiones generales (Gráfico 1) se observa que el 90% de las cuestiones obtienen un porcentaje de aciertos superior al 68%, destacando entre las de mayor porcentaje de aciertos, un 92,06% en la cuestión referida a que los alumnos con dislexia tienen un coeficiente de inteligencia (CI) bajo, un 89,43% de aciertos en la cuestión sobre la necesidad de proporcionarles guías y apoyos visuales que faciliten la comprensión de instrucciones escritas, un 87,80% de aciertos respecto a la cuestión sobre que los errores de decodificación, fluidez y comprensión son los principales síntomas de la dislexia. Además, obtienen un 85,37 la cuestión sobre la relación de los problemas del habla y la dislexia, un 84,55% de acierto la cuestión referente a la presencia de los mismos síntomas en todos los alumnos con dislexia, y por último, un 82,11% de acierto la cuestión sobre los factores sociales y familiares como principales causas de la dislexia.

Por otro lado, entre las cuestiones generales que han obtenido menor porcentaje de acierto destacamos con un 47,15%, la cuestión referida a que el alumnado con dislexia tiene bajo rendimiento en todas las materias, incluso matemáticas.

En lo referido a las puntuaciones erróneas y las que ha contestado no sé, se observa un valor superior de todas las cuestiones de las respuestas no sé, exceptuando la cuestión sobre el bajo rendimiento en todas las materias que ha obtenido el menor porcentaje de acierto, obteniendo un 41,46% de errores.

Gráfico 1: Cuestiones Generales

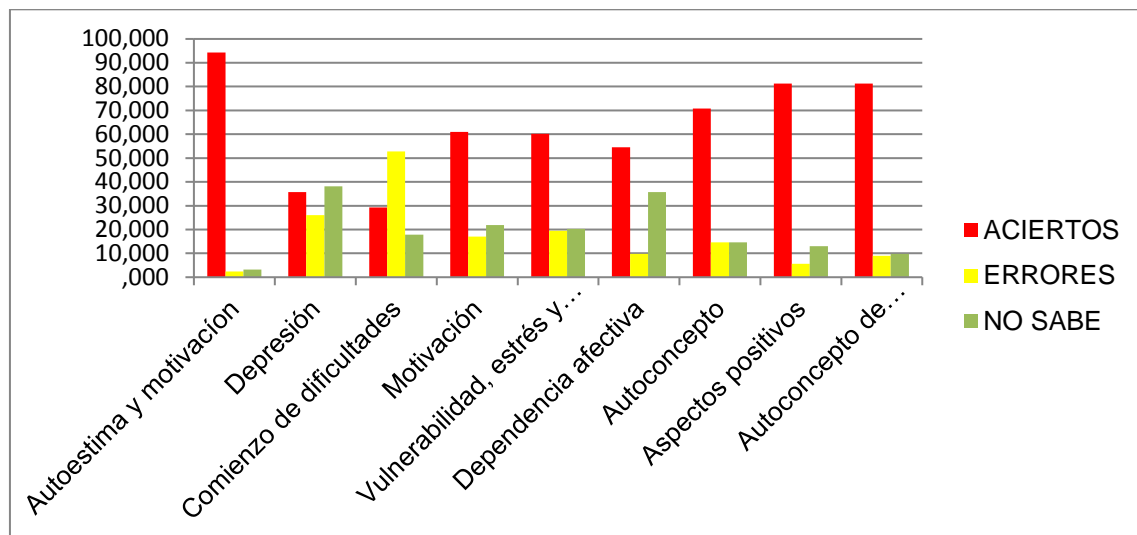


En las cuestiones específicas relacionadas con la implicación emocional de la misma en el alumnado, (Gráfica 2), se observa que el 66% de las cuestiones obtienen un porcentaje de aciertos superior al 60% de aciertos, destacando entre las de mayor porcentaje de aciertos, un 94,31% en la cuestión referida a la necesidad de trabajar con el alumnado con dislexia su autoestima y motivación, un 81,30% en la cuestión referida a la necesidad de valorar sus aspectos positivos frente a los demás y también un 81,30% en aquella referida a la percepción del alumnado con dislexia sobre la creencia de que no tiene la misma capacidad que los otros compañeros.

Por otro lado, entre las cuestiones específicas que han obtenido menor porcentaje de acierto destacamos con un 29,27% en la cuestión que hace referencia a que los problemas emocionales comienzan en cursos donde el dominio de la lectura es elevado y con un 35,77% la cuestión relacionada con la repercusión de la depresión en la dislexia.

En cuanto a los errores obtenidos, destacan los resultados de la cuestión sobre el comienzo de las dificultades que presenta un 52,85% de errores, frente al ya señalado 29,27% de aciertos y 17,89% de “no sé”. Además encontramos en la cuestión sobre la repercusión de la depresión en la dislexia el 38,21% de los participantes contestan “no sé”, siendo un porcentaje superior al de aciertos. Por último destacar el porcentaje de no conocer la respuesta de la cuestión relacionada con la dependencia afectiva del alumnado con dislexia, con un 35,77%. En el resto de cuestiones de la parte específica, los porcentajes de errores y de respuestas “no sé” se encuentran equiparados.

Gráfico 2: Cuestiones Específicas



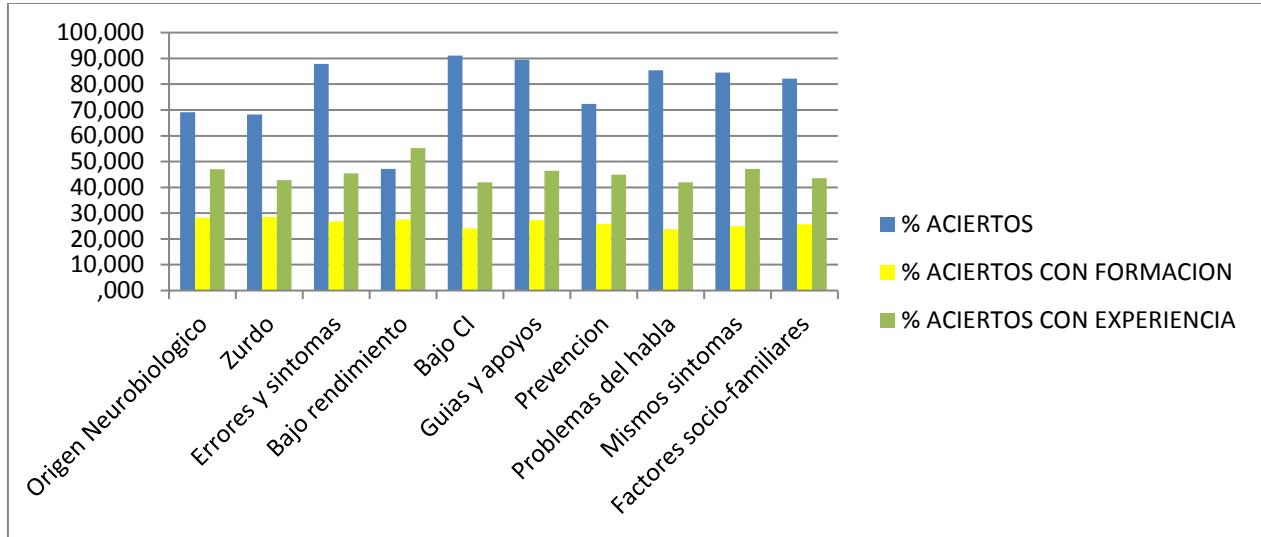
En la comparativa entre los porcentajes de acierto entre ambas dimensiones, la general y la específica, plasmadas en las gráficas 1 y 2, se obtiene una puntuación de diferencia de 14,58, siendo el índice de aciertos superior en las cuestiones generales, y encontrándose las diferencias más significativas entre porcentajes de aciertos en las cuestiones específicas.

Respecto a los datos extraídos sobre la formación sobre dislexia con la que cuentan los profesores participantes, la formación sobre otras dificultades de aprendizaje y la experiencia en dislexia, como se señalaba anteriormente, un 76,61% del profesorado no tenía formación en dislexia, un 72,36% no presenta formación en otras dificultades de aprendizaje y un 57,72% no tiene experiencia con alumnado con dislexia. Además, de todos los profesores participante, tan solo 22 de ellos, es decir, el 17,89% tenían formación en dislexia además de experiencia con alumnado con esta dificultad.

Por otro lado, analizando los datos de aquellos profesores que han acertado en las respuestas al cuestionario general y tienen formación específica en dislexia (Gráfico 3), el resultado oscila del 23,81% al 28,57%, siendo el porcentaje de profesorado que tiene formación en dislexia y que ha participado en la muestra de un 24,39%, no encontrándose una relación directa con el porcentaje de acierto. Analizando también los porcentajes de aciertos en las cuestiones generales y el porcentaje de ellos que tienen experiencia, los porcentajes oscilan del 41,90% y el 55,17%, manteniendo una homogeneidad en las diferentes cuestiones y no manteniendo una relación directa con los porcentajes de acierto, de forma que las cuestiones que obtienen unos porcentajes de acierto más bajos como un 47,15%, la cuestión referida a que

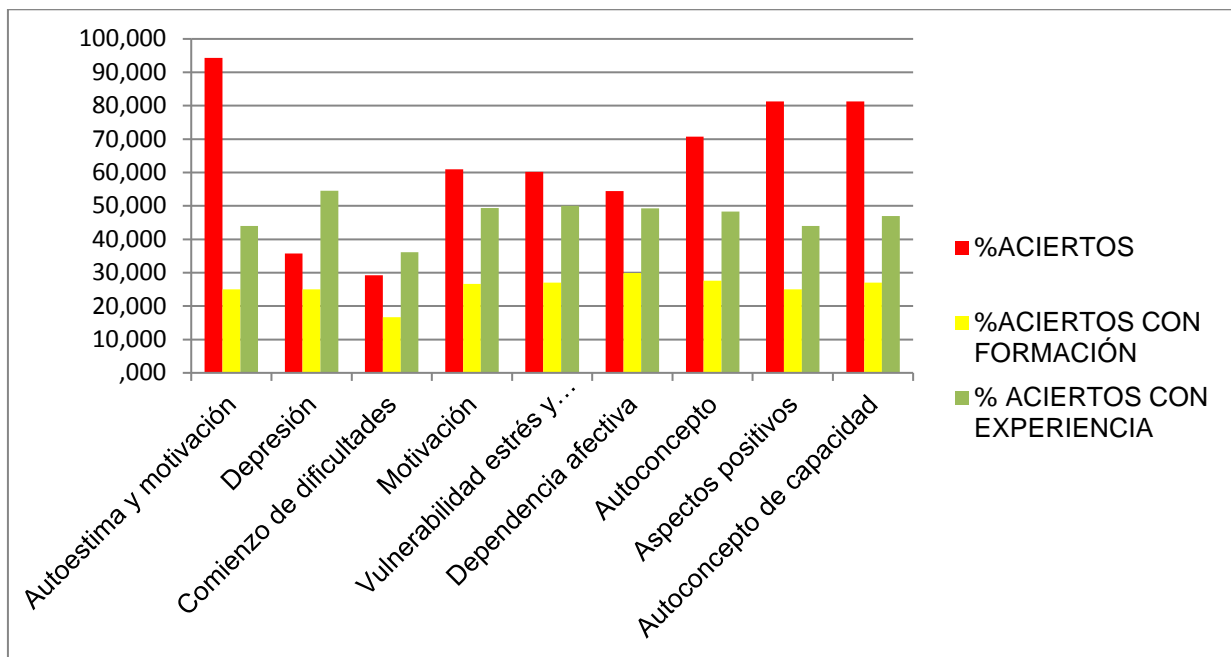
el alumnado con dislexia tiene bajo rendimiento en todas las materias, incluso matemáticas, presenta un porcentaje de profesores con experiencia del 55,17%.

Gráfico 3: Cuestiones Generales



Analizando también los datos de aquellos profesores que han acertado en las respuestas al cuestionario específico y tienen formación específica en dislexia (Gráfico 4), el resultado oscila del 16,67% al 29,85%, correspondiendo la cuestión que obtiene un porcentaje de 16,67% con la cuestión que obtiene un porcentaje menor de acierto, un 29,27%. Respecto a la correlación de porcentaje de acierto y experiencia en el profesorado, los resultados por cuestiones oscilan del 36,11% al 54,55%, siendo en este caso igualmente bastante homogéneos y no guardando una relación directa con los porcentajes de acierto.

Gráfico 4: Cuestiones Específicas



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se analiza el conocimiento sobre aspectos generales relacionados con el origen, síntomas, intervención e implicación emocional del profesorado de Infantil y Primaria. Además se plantea identificar si este conocimiento está relacionado con la formación y la experiencia que presenta el profesorado participante en el estudio.

En el cuestionario elaborado más de la mitad de los profesores responden de forma acertada a los ítems planteados, estableciendo la media de aciertos de las 10 cuestiones generales del cuestionario en un 77,72% y la media de aciertos de las 9 cuestiones específicas en un 63,14%. De esta forma podemos concluir que existe un mayor porcentaje de aciertos en los ítems relacionados con las cuestiones generales (origen, sintomatología e intervención) que en los ítems relacionados con cuestiones emocionales (autoestima, auto concepto, depresión, dependencia afectiva), con una diferencia del 14,58%.

A pesar de las medias señaladas, existen algunos ítems con unos porcentajes de acierto significativamente inferiores a la media, y que son con un 29,27% la cuestión que hace referencia a los cursos donde comienzan los problemas emocionales en alumnado con dislexia y con un 35,77% la cuestión relacionada con la repercusión de la depresión en la dislexia, ambas de las cuestiones específicas, por otro lado, con un 47,15%, la cuestión referida a la relación entre el bajo rendimiento en todas las materias, incluidas las matemáticas y el alumnado con dislexia, del cuestionario general. Aparecen también cuestiones con puntuaciones cercanas a la media que deberían ser objeto de observación, como la cuestión sobre la dependencia afectiva del alumnado dislexia con un 54,47% de aciertos, con 60,16% la cuestión relativa a la alta vulnerabilidad del alumnado con dislexia al estrés y la ansiedad, y la cuestión sobre la falsa creencia de que los alumnos con dislexia suelen estar motivados a pesar de su bajo rendimiento y las exigencias externas, con un 60,98%.

Así pues, podemos concluir en cuanto a la información que el profesorado posee sobre dislexia, se detecta una deficiente percepción por parte del profesorado relacionado con las razones y consecuencias del bajo rendimiento del alumnado con dislexia, tendiendo a considerar que o bien el alumnado con dislexia es normal que tengan bajo rendimiento en todas las asignaturas y por otro lado, considerando que a pesar de su bajo rendimiento y altas exigencias, esto no afecta a su motivación. También se observa una deficiente percepción de las implicaciones emocionales relacionadas con el la vulnerabilidad al estrés, la ansiedad, asumiendo que no existe dicha vulneración, no reconociendo la relación de la dislexia y la depresión en el alumnado. En sentido contrario, podemos concluir que aparece una concepción adecuada en cuanto al origen del trastorno, a la necesidad de recibir apoyos visuales y guías, a la identificación de los errores de decodificación, fluidez y comprensión son los principales síntomas de la dislexia, a la no relación del trastorno con el CI del alumnado, a la necesidad de realizar una intervención en conciencia fonológica para prevenir la dislexia, y a identificar diferentes síntomas y causas.

Respecto a la información obtenida sobre la formación y experiencia del profesorado se puede concluir que existe una escasa formación del profesorado en dislexia, tan solo el 24,39% del profesorado participante tenía formación específica en dislexia, y respecto a la formación en otras dificultades de aprendizaje, aunque la formación sigue siendo escasa, un 27,64%, es algo superior del porcentaje de formación en dislexia. De igual forma, existe un porcentaje muy bajo de profesorado que tenga experiencia y formación en dislexia, tan solo el 17,89% de la muestra presentada, lo que ocasiona que en algunas cuestiones el porcentaje de respuestas de “no se” se vea incrementado notablemente.

Podemos concluir en cuanto a los conocimientos del profesorado y su formación, que no se ha podido establecer ninguna relación directa entre los porcentajes de acierto en cuanto a las cuestiones generales o específicas y la formación del profesorado, manteniéndose los mismos porcentajes como media, si bien siendo estos inferiores en las cuestiones específicas.

Analizando la información sobre la experiencia del profesorado participante en el estudio, podemos concluir que un 42,28% del mismo tiene experiencia con alumnado con dislexia, a pesar de que todos los centros seleccionados cuentan con alumnado matriculado que presenta dislexia. Este porcentaje se mantiene en el profesorado que ha acertado los ítems de las cuestiones generales y específicas, no pudiendo tampoco sacar una relación directa entre estos porcentajes y aquellos índices con mayor o menor porcentaje de aciertos. Las causas por las que el porcentaje de profesores que tienen experiencia con alumnado con dislexia sea bajo, a pesar de que en los centros haya alumnado con dislexia, puede ser la escasa respuesta educativa adaptada que se facilita a los alumnos con dislexia por lo que en muchos casos existe profesorado que atiende a alumnos que no sabe que tienen esta dificultad, y la no generalización de la misma a todos los docentes que trabajan con el alumnado.

Por otro lado, durante el procedimiento de recogida de los cuestionarios al profesorado se ha podido observar por un lado una gran inseguridad por parte del mismo, con miedo a equivocarse, y por otro lado, el propio proceso de

complimentación del mismo ha generado una reflexión en muchos de los casos, debates y comentarios en grupo en algunos centros educativos, así como la búsqueda de asesoramiento especializado sobre dislexia y sobre la práctica educativa con estos alumnos, por lo que podemos concluir que el propio hecho de realizar el estudio ha repercutido positivamente en el profesorado, creando conciencia de la importancia de contar con información y formación específica por parte del profesorado que atiende al alumnado.

Como conclusión podemos afirmar que el profesorado presenta información sobre aspectos generales de la dislexia relacionados con origen neurobiológico de la misma, prevalencias, los principales síntomas de errores de decodificación, fluidez y comprensión, son los principales síntomas de la dislexia, la no relación de la dislexia con un CI bajo, los síntomas y las causas de la dislexia, debido mejorar la información que hace referencia a la motivación y el rendimiento del alumnado con dislexia. Por otro lado, podemos concluir que el profesorado presenta información sobre aspectos específicos relacionados con la implicación emocional de la dislexia, en cuanto a la necesidad de trabajar su autoestima y motivación, la presencia de un auto concepto bajo en el alumnado con dislexia y su tendencia a tener pensamientos negativos sobre sí mismos, a la necesidad de valorar sus aspectos positivos frente a los demás, y a la tendencia de este alumnado a creer que no tiene la misma capacidad que los otros compañeros. En cuanto a las deficiencias y necesidades que se detectan, como conclusión estaría la deficiente percepción por parte del profesorado relacionada con las razones y consecuencias del bajo rendimiento del alumnado con dislexia, y por otro lado, considerando que a pesar de su bajo rendimiento y altas exigencias, esto no afecta a su motivación. También se observa una deficiente percepción de las implicaciones emocionales relacionadas con el la vulnerabilidad al estrés, la ansiedad, y la no reconociendo la relación de la dislexia y la depresión en el alumnado.

También concluimos con la necesidad de realizar una mejora en la formación del profesorado sobre la dislexia, con el objetivo de mejorar las dificultades de información planteadas en el párrafo anterior tanto a nivel general como específico, como para mejorar la conciencia de la práctica educativa en el profesorado que refleja que no tiene experiencia en dislexia, a pesar de existir alumnado con dislexia en los centros educativos estudiados. Por otro lado, se hace necesario la apertura de espacios de debate y discusión sobre aspectos pedagógicos, en este caso como la atención al alumnado con dislexia, como herramienta de mejora de la práctica educativa. Es importante destacar el efecto de demanda que ha producido la participación en el estudio por parte de los profesores de los diferentes centros educativos al haber proporcionado una mayor conciencia sobre la limitada formación e información con la que cuentan.

Las conclusiones del estudio se encuentran en relación directa con las predicciones del mismo, en cuanto a la necesidad de mejorar la formación del profesorado, tanto solo un 24,39% del profesorado presenta formación específica en dislexia, y la necesidad de incidir especialmente en la mejorar de la información sobre aspectos emocionales del alumnado con dislexia, debido a la diferencia que existe entre este tipo de información y la información de tipo general.

Por último, se propone la continuidad del estudio incluyendo la perspectiva sobre las necesidades concreta que el profesorado tiene en cuanto a su formación e información, para junto con los resultados de este estudio, tener mayor cantidad de información para diseñar actuaciones concretas de formación del profesorado. De igual forma, sería interesante incluir en futuras investigación a las familias, respecto a la información que estas poseen sobre los aspectos generales y específicos de la dislexia y la forma en la que estas pueden contribuir al desarrollo de sus hijos/as.

Bibliografía

- Alvarado, H. (2014). *Intervención emocional y de conducta en las DEA*. Bilbao www.integratek.es/galicia2014-2
- Andreu, LL., Lara, M.F., López, A., Palacios, A., Rodríguez, J., Sopena, JM. (2014) *Trastornos de aprendizaje de la lectura*. Barcelona, Editorial Oberta UOC Publising, SL.
- Asociación Madrid con la dislexia y otros DEA. (2013). *La dislexia en el aula: lo que todo educador debe saber* <http://www.madridconladislexia.org/guia-de-dislexia-para-educadores/>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.
- Gayan J., (2001) *La evolución del estudio de la dislexia*. *Anuario de Psicología* 32(1):3-30. <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/anupsi4.pdf>
- Gracia, M., Sanlorien, P., Segués, M.T. (2016) *Inclusión y procesos afectivos, motivacionales y relacionales implicados en el aprendizaje escolar*. Barcelona, Editorial Oberta UOC Publising, SL.
- Guzmán, Remedios; Correa, Ana Delia; Arvelo, Carmen Nuria; Abreu, Bárbara (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- Hurtado, M.D. (2015). *“Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico”* Murcia. Consejería de Educación y Cultura
- Jiménez, O. E. C. (2012). ¿ En qué componentes de la inteligencia emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje?. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 34.
- Martínez C. y Hernández, L. A., (2015) *Guía para el éxito escolar del alumnado con Dislexia*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades
- Maturana, H. y Porsen, B. (2004). *Del Ser al Hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile. Lom ediciones.
- Rivera, N.E. y Martínez, V.G (2007). *Investigación sobre propuesta de estrategias educativas que sirvan al profesorado para ayudar a fortalecer la socio afectividad afectada por la dislexia*. Santa Ana. Centro Escolar Caserío Llano Largo Cantón. <http://www.wisis.ufg.edu.sv/www.wisis/documentos/TE/371.9-M385e/371.9-M385e-Capitulo%20I.pdf>
- Toro, J. M. (2010) *Educación con “co-razón”*. Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer.
- Vivas, M, Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación las emociones*. Mérida. Producciones Editoriales C.A.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, LOE, tras su texto consolidado con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de mejora de la calidad educativa.
- Decreto 359/2009 de 30 de Octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que se dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.