



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

Dislexia. Una asignatura pendiente entre los docentes de primaria para proporcionar una respuesta educativa calidad.

Presentado por:

D^a Esther Mira Barber

Dirigido por:

D^a Ángela Calero Valverde

Valencia, a 27 de mayo de 2021



ÍNDICE

RESUMEN.....	6
1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. OBJETIVOS.....	14
3. MARCO TEÓRICO, LEGISLATIVO Y REFERENCIAL.....	16
3.1. Marco teórico: dislexia.....	17
3.1.1. <i>Aproximación histórica.....</i>	<i>18</i>
3.1.2. <i>Dislexia: definición del término y problemáticas sobre el uso del mismo...20</i>	
3.1.3. <i>Manifestaciones de la dislexia: dificultades y fortalezas.....24</i>	
3.1.4. <i>Clasificación y características; tipos y subtipos.....29</i>	
3.1.5. <i>Origen y etiología de la dislexia evolutiva.....32</i>	
3.1.6. <i>Comorbilidad, trastornos y problemas asociados35</i>	
3.1.7. <i>Detección, evaluación e intervención.....36</i>	
3.2. Marco legislativo: respuesta educativa.....	41
3.3. Marco referencial: la dislexia no detectada.....	43
3.3.1. <i>Necesidad del diagnóstico y de la respuesta educativa: repercusiones socioemocionales y conductuales, fracaso y abandono escolar.....44</i>	
3.3.2. <i>Resultados de investigaciones sobre conocimientos, percepciones y actitudes de los profesores acerca de la dislexia. Creencias erróneas, necesidad de formación docente y sensibilización.....47</i>	
4. METODOLOGÍA.....	50
4.1. Justificación de los objetivos específicos.....	50
4.2. Justificación de la investigación	51
4.2.1. <i>Participantes.....</i>	<i>51</i>
4.2.2. <i>Instrumentos.....</i>	<i>54</i>
4.2.3. <i>Procedimiento.....</i>	<i>57</i>
4.2.4. <i>Análisis de datos.....</i>	<i>58</i>
5. DESARROLLO	59



5.1. Resultados de la investigación.....	59
6. CONCLUSIONES	73
7. BIBLIOGRAFÍA.....	79
8. ANEXOS.....	88
8.1. Anexo 1 – Niveles de respuesta para la inclusión establecidos en el artículo 14 del Decreto 108/2014.....	88
8.2. Anexo 2 – Medidas de respuesta educativa establecidas en la Orden 20/2019.....	92
8.3. Anexo 3 – Concepciones erróneas de los maestros sobre la dislexia.....	94
8.4. Anexo 4 – Actitudes de los maestros en relación a los conocimientos sobre dislexia.....	98
8.5. Anexo 5 - Cuestionario.....	99
8.6. Anexo 6 – Listado de centros de la Comunidad Valenciana a enviar el cuestionario.....	108
8.7. Anexo 7 – Correo tipo para enviar a los centros escolares.....	134

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Objetivo general y objetivos específicos del TFG.....	15
Tabla 2. Evolución de las diversas definiciones del término dislexia.	22
Tabla 3. Errores en la lectura en voz alta en cuanto a la exactitud.	25
Tabla 4. Síntomas del alumnado con dislexia de 6-7 años y de 7-11 años.	26
Tabla 5. Clasificación de los tipos y subtipos de dislexia.	28
Tabla 6. Errores según los problemas en el procesamiento fonológico; dislexia fonológica y dislexia léxica.	30
Tabla 7. Investigaciones realizadas en el ámbito de las neurociencias sobre la dislexia.....	34
Tabla 8. Pruebas psicométricas para realizar una evaluación funcional de la lectoescritura..	38
Tabla 9. Tipo de adaptación que se realiza a los alumnos con dislexia.	60
Tabla 10. Razones por las que son necesarias recibir formación sobre la dislexia.....	69



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentajes de rangos por edades.	52
Figura 2. Porcentajes por titulaciones académicas que poseen para la docencia.	52
Figura 3. Porcentajes por años de docencia en activo.	53
Figura 4. Porcentajes por cursos en los que imparten docencia en la actualidad.....	53
Figura 5. Porcentajes por años de docencia en activo.	59
Figura 6. Porcentaje de respuestas del ítem 1.	61
Figura 7. Porcentaje de respuestas del ítem 2.	61
Figura 8. Porcentaje de respuestas del ítem 3.	62
Figura 9. Porcentaje de respuestas del ítem 4.	62
Figura 10. Porcentaje de respuestas del ítem 5.	63
Figura 11. Porcentaje de respuestas del ítem 6.....	63
Figura 12. Porcentaje de respuestas del ítem 7.	64
Figura 13. Porcentaje de respuestas del ítem 8.	64
Figura 14. Porcentaje de respuestas del ítem 9.	65
Figura 15. Porcentaje de respuestas del ítem 10.	65
Figura 16. Porcentaje de respuestas del ítem 11.....	66
Figura 17. Porcentaje de respuestas del ítem 12.	67
Figura 18. Porcentaje de respuestas del ítem 13.	67
Figura 19. Porcentaje de respuestas del ítem 14.	68
Figura 20. Porcentaje de respuestas del ítem 15.	68
Figura 21. Porcentajes sobre la pregunta “18. Cree que el profesorado, a nivel general, carece de información sobre qué es la dislexia y cómo abordarla en el aula”.....	70
Figura 22. Porcentajes sobre la pregunta “19. Cree que el docente cuenta con herramientas adecuadas para detectar un alumno/a con dislexia”.	71



RESUMEN

En el presente trabajo de fin de grado se llevará a cabo un estudio con el objetivo de conocer si los docentes carecen de formación e información acerca de la dislexia. Asimismo, también se investigará cómo la abordan en el aula. Pues, el alumnado que la padece presenta graves dificultades en la lectoescritura, por ello precisan intervención. Sin embargo, en ocasiones no se detecta y, por ende, no recibe respuesta educativa. Según los estudios, esto es debido a las creencias erróneas que posee el profesorado así como la falta de información acerca la dislexia.

Por ello, se investigará al respecto. Mediante la investigación, verificaremos la hipótesis, ya que se han podido detectar carencias de información relevantes. Asimismo, los docentes apuntan que falta formación para poder detectarla e intervenir. De modo que, proporcionando a los docentes formación adecuada y de calidad, se favorecerían prácticas pedagógicas inclusivas en el aula.

Palabras clave: dislexia, percepción de los docentes, dificultad de aprendizaje, consecuencias emocionales y educativas de la dislexia.



RESUM

En el present treball de fi de grau es durà a terme un estudi amb l'objectiu de conèixer si els docents no tenen formació i informació sobre la dislèxia. Així mateix, també s'investigarà com l'aborden a l'aula. Doncs, l'alumnat que la pateix presenta greus dificultats en la lectoescriptura, per això precisen intervenció. No obstant això, de vegades no es detecta i, per tant, no rep resposta educativa. Segons els estudis, això és a causa de les creences errònies que posseeix el professorat així com la falta d'informació sobre la dislèxia.

Per això, s'investigarà el respecte. Mitjançant la investigació, verificarem la hipòtesi, ja que s'han pogut detectar mancances d'informació rellevants. Així mateix, els docents apunten que falta formació per poder detectar-la i intervindre. De manera que, proporcionant als docents formació adequada i de qualitat, s'afavoririen pràctiques pedagògiques inclusives a l'aula.

Paraules clau: dislèxia, percepció dels docents, dificultats d'aprenentatge, conseqüències emocionals i educatives de la dislèxia.



ABSTRACT

In this end-of-degree project, a study will be carried out in order to find out if teachers lack training and information about dyslexia. Likewise, it will also be investigated the way it is approached in the classroom, since students who suffer from it have serious difficulties in reading and writing, leading to the need for interventions. However, sometimes it is not detected and, therefore, it does not receive an educational response. According to studies, this is due both to erroneous beliefs held by teachers, as well as the lack of information about dyslexia.

That's why the present study will focus on this aspects. By using reasearch, the aforementioned hypothesis will be verified, since the results show a relevant lack of information. In the same vein, the teachers claim they do not have the necessary knowledge to detect and take action in case dyslexia. Therefore, giving the teachers an adequate and qualified training, inclusive pedagogical practices could be put into practice in the classroom

Key words: dyslexia, teachers' perception, learning difficulty, emotional and educational consequences of dyslexia.



1 INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es conocer las percepciones de los docentes acerca de la dislexia y su tratamiento en el ámbito escolar, con el objetivo de analizar qué conocimientos poseen sobre esta dificultad y cómo se aborda en la escuela. Pues, en ocasiones no se detecta o no se proporciona una respuesta educativa adecuada (Mateos y López, 2011), lo que produce diversas problemáticas en el alumnado que la padece (Álvarez y Correa, 2021).

Así pues, este versará sobre las repercusiones a nivel académico, emocional y conductual que conlleva la dislexia (Alemany, 2019). La elección del mismo se justifica por la necesidad de aunar en las principales problemáticas de la dislexia, su detección y abordaje en el aula (Ramos y González, 2019) y hacerlas visibles. Pues, se produce una elevada tasa de abandono educativo temprano en la Comunidad Valenciana en el caso que nos ocupa, la dislexia. Según datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), esta ha sido del 15,5 % en 2020 (Trenca-dís, 2021).

Asimismo, Samaniego y Luna (2020) apuntan que esta dificultad esta presente de forma cotidiana en los centros educativos. Pues, la prevalencia del trastorno específico de aprendizaje es del 5-15% en edad escolar (Alemany, 2019; APA, 2014; Cuetos, 2011; Echegaray - Bengoa y Soriano-Ferrer, 2016; Guzmán *et al.*, 2015). De ellos, se estima que en torno al 4% poseen dislexia; es decir, presentan un trastorno de la lectoescritura (Alonso *et al.*, 2021).

Según el manual *DSM-V* (APA, 2014) la *dislexia* es “un término alternativo usado para referirse a un patrón de lectura con dificultades, caracterizado por problemas para el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, pobre decodificación lectora y pobres aptitudes para el deletreo” (pp. 39-40). Además, no se explica por déficits intelectuales, sensoriales u otros trastornos o por factores externos como una inadecuada instrucción escolar.

De ahí que este trastorno sea relevante “porque la lectura es la destreza más determinante del éxito o fracaso escolar” (Samaniego y Luna, 2020, p. 27), puesto que se



TRABAJO ACADÉMICO - INTRODUCCIÓN

precisa de la misma en el aprendizaje de todas las áreas curriculares (Zupparado *et al.*, 2020). Pues, al principio es un fin, ya que debe aprenderse pero, posteriormente, es el medio para alcanzar los aprendizajes. Además, es el principal medio de enseñanza, información y cultura del ser humano, a partir del cual se construyen el resto de los aprendizajes (Pulido, 2009; Ramírez, 2011). Asimismo, favorece el desarrollo de diversas destrezas y habilidades personales (Cuetos, 2008).

De modo que, esta habilidad implica descodificar unos signos gráficos para acceder al significado global del mensaje escrito (Ramírez, 2012). La acción consiste en transformar signos en sonidos (Cuetos, 2008) y, para llevarla a cabo, se precisa de cierta madurez cognitiva, ya que implica diversos procesamientos cognitivos y psicolingüísticos (Pulido, 2009). Así pues, la lectura y la comprensión del texto son procesos complejos (Cuetos *et al.*, 2019; Goikoetxea, 2012) e interactivos que dependen de las características del material escrito, el contenido y su estructura, así como de las características del lector, sus capacidades y estrategias cognitivas, conocimientos previos sobre el tema, experiencias vividas y habilidades lectoras (Cubilla-Bonnetier *et al.*, 2021).

En referencia a la escritura, este proceso supone representar y expresar ideas o pensamientos a través de la codificación de signos gráficos (Ramírez, 2011). Pues, es un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado en el que se emplean símbolos o códigos designados en el sistema de escritura (alfabeto) de un determinado idioma y tiene como objetivo mostrar enunciados lingüísticos. Además, se rige por un compendio de reglas y convecciones de tipo ortográfico y gramatical, establecidos para una lengua estándar. En función del tipo de escritura, podemos clasificarla en escritura reproductiva (dictado o copia) y escritura productiva o creativa (Pulido, 2009).

Asimismo, cabe señalar que la lectura y la escritura son habilidades instrumentales (Avilés, 2019) que se aprenden de forma sistemática y explícita en el contexto escolar (Díaz, 2006; Guzmán *et al.*, 2015); a diferencia del lenguaje oral, el cual forma parte del bagaje genético de los seres humanos y, a pesar de ser complejo, se desarrolla de forma rápida (Tamayo, 2017). Por tanto, los niños aprenden a hablar de forma natural pero, sin embargo, no es habitual que aprendan la lectoescritura sin instrucción formal. De ahí que estas destrezas

TRABAJO ACADÉMICO - INTRODUCCIÓN

formen parte de los aprendizajes básicos durante la etapa escolar (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2020).

Por esta razón, ocupan un lugar predominante en las materias escolares, principalmente en los primeros cursos de la etapa de primaria (Ramírez, 2008). Pues, “los aprendizajes básicos suponen los cimientos para la adquisición del resto de aprendizajes” (Pulido, 2009, p. 1) y contribuyen, en gran medida, al desarrollo general del individuo. Por ello, la enseñanza de la lectoescritura constituye una gran responsabilidad para el sistema educativo (Samaniego y Luna, 2020).

Así pues, una alteración en estas dos habilidades podría suponer un obstáculo en la enseñanza del escolar, puesto que las dificultades en este ámbito repercutirán en el aprendizaje de forma significativa, incidiendo en el rendimiento (UCV Live, 2019). Por consiguiente, precisará de una respuesta educativa, psicopedagógica y logopédica (Alemany, 2019; Ramos y González, 2019; González *et al.*, 2021) individualizada y adaptada a sus necesidades, ya que resultará indispensable que desde el contexto escolar se identifiquen de forma temprana de cara a paliar sus efectos así como prevenirlas.

Es por ello que, en este sentido, la actual legislación educativa del sistema español (Lomloe, 2020) reconoce la dislexia como una dificultad educativa. De modo que establece que el alumnado con dislexia precisa una respuesta educativa en el ámbito escolar. Esta idea se enmarca dentro del concepto de inclusión educativa, la cual es definida como “un conjunto de procesos orientados a minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Ainscow y Booth, 2000, citado en Septien-Santos y Rodríguez-Fernández, 2019, p. 15).

Además, cabe subrayar la atención a la diversidad como principio subyacente al sistema educativo español, el cual tiene como objetivo proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. De ello se deriva la necesidad de dar una atención educativa diferente a la ordinaria a aquellos alumnos y alumnas que, sea cual fuere el motivo, no estén desarrollando al máximo sus capacidades en el contexto de la enseñanza escolar. Esta atención debe estar guiada por los principios de normalización e inclusión.



TRABAJO ACADÉMICO - INTRODUCCIÓN

No obstante, cabe resaltar que en ocasiones la dislexia no se consigue detectar y diagnosticar y, por tanto, no se proporciona al alumno que la padece una respuesta educativa adecuada (Barba *et al.*, 2019). De ahí que Ramos y González (2019) apunten que “uno de los principales problemas de la dislexia es su detección tardía e incluso no ser detectada durante la adolescencia” (p. 21). Además, Barba *et al.* (2019), establecen que en diversos estudios realizados en universidades españolas sobre los conocimientos acerca de la dislexia, los resultados demostraron que el profesorado presenta carencias de formación así como conceptos erróneos.

De modo que todo ello influirá de forma negativa en el alumno, pues no recibirá ayuda en sus dificultades. Por consiguiente, manifestará un bajo rendimiento escolar y, por tanto, se verá mermado su ámbito académico. Esto producirá un autoconcepto negativo y, en consecuencia, una baja autoestima de la persona (Caballo *et al.*, 2018; Cuetos *et al.*, 2015; Zuppardo *et al.*, 2020), lo cual puede propiciar mayor frustración (González *et al.*, 2021). Pues conviene apuntar que, tanto el autoconcepto como la autoestima son dos conceptos que están íntimamente relacionados con el proceso educativo.

Estos se configuran por los éxitos y los fracasos de la persona. Luego, un buen autoconcepto favorecerá una buena autoestima, lo cual repercutirá en el rendimiento escolar (Roa, 2013). Por el contrario, un mal autoconcepto producirá una baja autoestima en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve (personal, emocional, familiar, escolar y social), lo cual puede dar lugar a ansiedad y depresión (Barba *et al.*, 2019; Zuppardo *et al.*, 2020). De ahí que manifiesten problemas en el ámbito académico, emocional y conductual (Alemany, 2019), llegando incluso al fracaso y abandono escolar.

En este sentido, Alemany (2019) establece que el fracaso y abandono académico del alumnado con DEA en la juventud es entre un 40% y 56%, en contraposición al 25% de abandono escolar en estudiantes que no presentan dificultades. Igualmente, diversas publicaciones actuales han establecido que las DEA conllevan consecuencias negativas en los resultados académicos, produciéndose así situaciones de fracaso y abandono escolar.



TRABAJO ACADÉMICO - INTRODUCCIÓN

De modo que, el abandono escolar producirá graves consecuencias durante la adultez. Pues, puede conllevar “dificultades de acceso al empleo cualificado, menos oportunidades laborales, un inferior nivel de ingresos y posibles situaciones de riesgo de exclusión social” (Alemany, 2019, p. 91). De ahí la importancia de la detección e intervención tempranas durante la edad escolar (Tamayo, 2017).

Así pues, para explicar todo lo comentado anteriormente, el trabajo se estructurará en cinco partes. En primer lugar, se establecerán los objetivos del presente trabajo de investigación. Seguidamente, se presentará el marco teórico, legislativo y referencial sobre la dislexia. A continuación, se describirá la metodología empleada. Luego, en el apartado de desarrollo, se expondrán los resultados de la investigación tras haberla llevado a cabo. Por último se concluirá el trabajo haciendo un recorrido por el mismo. Asimismo, se especificarán las conclusiones en base al estudio así como las líneas de futuro y, finalmente, se aludirá a las limitaciones en la investigación.



2 OBJETIVOS

Partiendo de los estudios realizados en el marco teórico, se detectó que más allá de las repercusiones académicas que conlleva la dislexia se encuentran los impactos o efectos socioemocionales y conductuales. Estos se producen cuando la dificultad no se detecta y, por consiguiente, no se proporciona ayuda.

Por ello, con la realización de este trabajo nos gustaría dar visibilidad a las repercusiones que sufre un alumno con dislexia no detectada en el ámbito escolar y, por ende, a la importancia de proporcionar una respuesta educativa de calidad e inclusiva. Además de las problemáticas académicas, cuando no se detecta se produce un fuerte impacto negativo en la persona que la padece.

De modo que, como objetivo general del trabajo se planteó llevar a cabo una investigación para esclarecer cuál es la causa de la no detección de los alumnos con dislexia en las aulas. Esta se basó en la siguiente hipótesis, extraída de los resultados de los diversos estudios acerca de las percepciones docentes y abordajes del trastorno en las aulas establecidos en el *bloque 3* del marco teórico:

- Los docentes de educación primaria de los centros educativos de la Comunidad Valenciana poseen carencias de formación e información así como concepciones erróneas sobre la dislexia. De ahí que este trastorno no se detecte o no se precise una intervención adecuada en el aula.

Así pues, en base a esta premisa, se estableció el objetivo general del presente trabajo de investigación, del cual se desprenden los objetivos específicos. Estos se expondrán en la siguiente “Tabla 7”.



Tabla 1. *Objetivo general y objetivos específicos del TFG.*

Objetivo general	Objetivos específicos
<p>Conocer la situación actual en las aulas sobre las percepciones de los docentes en relación al conocimiento que tienen sobre la dislexia y su tratamiento en el ámbito escolar con la finalidad de descubrir si los docentes carecen de formación e información sobre este trastorno.</p>	<p>Para alcanzar el objetivo general se llevarán a cabo, de forma secuenciada, los siguientes objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="683 786 1417 1043">1. Establecer los aspectos teóricos que conforman la dislexia (definición, características, origen y etiología, comorbilidad, detección y tratamiento) mediante una revisión bibliográfica en diversas fuentes documentales.<li data-bbox="683 1066 1417 1211">2. Aunar en lo que establece la legislación educativa actual sobre la respuesta educativa que se debe proporcionar ante estas dificultades.<li data-bbox="683 1234 1417 1424">3. Explicar las repercusiones socioemocionales y conductuales que conlleva la dislexia cuando no se detecta así como las posibles causas del porqué no se detecta, mediante la revisión de investigaciones.<li data-bbox="683 1447 1417 1648">4. Explorar cual es la situación actual en los centros docentes respecto a qué conocen de la dislexia a nivel teórico los docentes e identificar cómo se aborda en las aulas, a través de un cuestionario <i>ad hoc</i>.



3 MARCO TEÓRICO, LEGISLATIVO Y REFERENCIAL

En este apartado se llevará a cabo una revisión bibliográfica de diversas fuentes documentales. Se dividirá en tres bloques: en el primero se especificarán aspectos sobre la dislexia, en el segundo la respuesta educativa y, por último, la necesidad de respuesta educativa.

De modo que, en primer lugar, en el marco teórico, se abordará la base teórica que sustenta la dislexia. Concretamente, la evolución del concepto y la definición, las características que presentan los escolares, los tipos y subtipos, el origen y la etiología y, en último lugar, la comorbilidad.

A continuación, en el segundo bloque, el marco legislativo, se le aludirá a lo dispuesto en la legislación educativa para esclarecer lo que esta determina para atender en el ámbito escolar a un alumno con dislexia. Pues, el trastorno lectoescritor es un tipo de dificultad de aprendizaje que se encuentra recogido en esta. De modo que, se reconoce esta problemática en el ámbito académico y, por consiguiente, se determina que precisa una atención individualizada.

Finalmente, en el tercer bloque, el marco referencial, se expondrán las diversas repercusiones socioemocionales y conductuales que experimenta este alumnado cuando no posee respuesta educativa. Asimismo, se recogerá lo establecido en las investigaciones sobre los conocimientos que poseen los docentes acerca de la dislexia, haciendo alusión a las concepciones erróneas y a la necesidad de formación sobre este trastorno.



3.1 Marco teórico: dislexia

En el primer apartado se realizará un recorrido histórico sobre el constructo. De manera que se observará su evolución a lo largo de los años. Pues, en un primer momento comenzó a ser estudiada en el ámbito de la medicina y, posteriormente, ha sido abordada por diversos campos de estudio (Díaz, 2006). Debido a ello, se han extraído diversas teorías sobre la dislexia.

Seguidamente, se expondrán las diversas definiciones sobre dislexia, haciendo alusión a las distintas problemáticas que presenta el término. Pues hay desacuerdo para denominar, conceptualizar y definir el vocablo (Artigas, 1999). Por ello, existe polémica sobre el uso del mismo (Artigas-Pallarés, 2009). De ahí que algunos autores consideren que debería emplearse otro más específico para denominar las dificultades en la lectoescritura e incluso, los hay que cuestionan su existencia (Samaniego y Luna, 2020).

A continuación, se expondrán las características más frecuentes que presenta un alumno con dislexia en primaria así como las manifestaciones en función de la etapa evolutiva. Pues existen unas características comunes en los escolares con dislexia, aunque cada persona tenga sus particularidades (Sifar y Furlan, 2015). De ahí que puedan presentar todas o solamente algunas de estas dificultades. Estas se relacionan con problemas en la lectura y en la escritura (Alonso *et al.*, 2021), lo que ocasionará dificultades en el aprendizaje. Posteriormente, se hará referencia a las fortalezas que desarrolla este alumnado, pues emplean estrategias para compensar los déficits (Cuetos, 2011; Flores-Macías *et al.*, 2015).

Luego, se detallarán los diversos tipos de dislexia que existen en función del origen y edad de aparición así como los diversos subtipos de dislexia evolutiva. Estos últimos se clasifican según el modelo cognitivo (basado en los problemas en el procesamiento fonológico) y según el modelo neuropsicológico (basado en el retraso madurativo o disfunción cerebral). Finalmente, se distinguirán los diversos tipos en función de la gravedad, de acuerdo con lo establecido en el *DSM-V* (APA, 2014).

En el siguiente apartado se hará alusión al origen del trastorno así como las posibles



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

etiologías, referenciando las diversas teorías presentadas en el ámbito de la investigación. Pues, debido a que las causas han sido abordadas desde una perspectiva multidisciplinar, el panorama actual de investigación ha proporcionado información de gran valor de cara a determinar dónde se encuentra la raíz del problema.

A continuación, se enunciará la comorbilidad de trastornos asociados a la dislexia, entendiéndose esta como la coexistencia de dos o más trastornos que, aunque presentan criterios diagnósticos independientes, se presentan en un mismo individuo (Echegaray, 2017). Pues la dislexia, en ocasiones, no se presenta de forma aislada, sino que puede combinarse con otras dificultades aprendizaje (González *et al.*, 2021). Igualmente, puede aparecer de forma simultánea con otros trastornos, los cuales pueden enmascarar los síntomas, confundiendo así los procesos diagnósticos.

Finalmente, se aludirá a la detección, evaluación y diagnóstico de la dislexia. Pues existen diversos síntomas que permiten identificar las dificultades en la lectoescritura en edades tempranas (Álvarez y Correa, 2021). No obstante, se aludirá a las dificultades para confirmar el diagnóstico; puesto que no existe una prueba definitiva para determinarlo (Samaniego y Luna, 2020). De ahí la importancia de realizar correctamente el diagnóstico diferencial. Finalmente, se enunciará la importancia de la detección y evaluación para establecer una respuesta educativa eficaz en función de las necesidades.

3.1.1 Aproximación histórica

En cuanto a la evolución histórica del concepto, Gayán (2001) establece que se pueden distinguir cuatro etapas, aunque no delimitadas de forma clara. En la primera, hasta finales del siglo XIX, se aludió a los orígenes del término en el ámbito médico, tras la identificación de personas adultas con dificultades en la lectura. Aunque se desconoce quien acuñó el neologismo, la mayoría de los autores citan a Rudolf Berlín (Díaz, 2006). Pues, este doctor y profesor en medicina de Alemania utilizó en 1872 el vocablo para referirse a la pérdida de capacidad para leer que padecían algunos adultos a causa de una lesión cerebral, lo que actualmente se considera dislexia adquirida.



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

Más adelante, en 1895, fue explicada como una alteración en la memoria visual y ceguera de palabras, describiéndola como una enfermedad visual (Álvarez y Correa, 2021). Seguidamente, en 1896, el médico Príngale Morgan llevó a cabo una investigación en un adolescente inteligente de catorce años incapaz de aprender a leer; siendo uno de los primeros informes sobre la ceguera de palabras, de tipo congénito.

Durante la segunda etapa, la cual permaneció hasta finales de los años cincuenta, se establecieron los principios de la dislexia y se empezaron a estudiar las posibles causas así como las características más relevantes. Así pues, en 1917, se inició una segunda fase sobre el constructo, evolucionando en las investigaciones. Se consolidó como ceguera visual en la investigación *Congenital Word Blindness*, donde la dificultad radicaba en adquirir y almacenar las letras y palabras a nivel cognitivo, siendo hereditaria y común entre los varones. Además, establecieron tres tipos:

- alexia: dificultades en la lectura a causa de retraso mental.
- dislexia: retraso leve en el aprendizaje de la lectura.
- ceguera de palabras: en casos graves de discapacidad de lectura.

Más tarde, en 1925, Orton dio un giro con sus estudios sobre problemas lingüísticos en pacientes con retraso mental. Presentó una explicación teórica diferente sobre los procesos neurológicos y psicológicos implicados en el proceso lector. Pues, asoció las dificultades a la falta de madurez de un hemisferio cerebral sobre el otro, estableciendo así que la dislexia era independiente de la lesión cerebral. De ahí surgió su teoría llamada *strephosymbolia o símbolos torcidos*, común entre personas de una misma familia, basándose en la naturaleza genética. Además, permitió una nueva comprensión de los posibles procesos involucrados en la lectura. Esto presentó tal influjo, que se considera la base de las investigaciones posteriores sobre la recepción y el procesamiento de la información (Bravo, 2018).

En 1937, se introdujo el término dislexia en el *Primer Congreso de Psiquiatría Infantil* en París. Posteriormente, entre las décadas de los años cuarenta y sesenta, el neurólogo Hermann estudió las dificultades de los pacientes con dislexia. Las definió como “un defecto en la adquisición de la capacidad de leer y escribir a nivel adecuado en la edad apropiada”



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

(Álvarez y Correa, 2021, p. 33). Desde ahí, la dislexia se consideró como un trastorno específico de aprendizaje a causa de una alteración en el desarrollo, caracterizada por dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas, en la codificación y el deletreo.

Durante la tercera etapa, la cual persiste hasta la década de los setenta, se ampliaron los campos de estudio, llegando a otros profesionales médicos así como psicólogos y al ámbito de la educación. De modo que se estableció la etiología, el diagnóstico, la naturaleza así como la rehabilitación y la reeducación. Además, en 1961, Critchley aportó el nuevo término *dislexia específica del desarrollo* para referirse a las dificultades de tipo fonológico, distinguió otros grupos de la dislexia y sostuvo el origen genético (Díaz, 2006).

Finalmente, la cuarta etapa, desde finales de los setenta hasta la actualidad, es la denominada *época de las teorías modernas*. Pues, el problema ha sido abordado por diversas ramas de la psicología cognitiva, la psicolingüística y las neurociencias. Ello ha permitido establecer diversas teorías. No obstante, el dato más relevante es el aportado por el campo de la neurociencia, el cual ha determinado que la dislexia es causada por alteraciones cerebrales a nivel estructural (Cuetos *et al.*, 2019; Ranz-Alagarda y Giménez-Beut, 2019). Estas alteraciones se detallarán en el apartado 2.1.5. *Origen y etiología de la dislexia*.

3.1.2 *Dislexia: definición del término y problemáticas sobre el uso del mismo*

La dislexia es un tipo de dificultad específica de aprendizaje (en adelante DEA), entendiéndose esta como:

Término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de alteraciones en uno o más de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción del lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo aritmético con implicaciones relevantes para el aprendizaje escolar. Estas alteraciones son de base neurobiológica y pueden manifestarse a lo largo del ciclo vital. (REDIE, 2012, p. 16).



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

En cuanto a las definiciones del término, cabe resaltar que existen multitud, al igual que nombres para referirse a las dificultades en la lectoescritura. No obstante, a continuación se expondrán algunas, haciendo énfasis en las más relevantes, pues no es posible por espacio exponerlas todas. Sin embargo, se pueden consultar los artículos de Gayán (2001) y Díaz (2006) para más información.

Una de las primeras descripciones fue la establecida por el oftalmólogo Hinshelwood en 1917, el cual la definió como un defecto congénito caracterizado por una dificultad grave para aprender (Díaz, 2006). Sobre los años 80, la Federación Mundial de Neurología consideró la dislexia como un desorden que se manifiesta en la dificultad de aprender a leer, a pesar de poseer una inteligencia normal o de recibir una instrucción convencional adecuada. No obstante, como apunta Samaniego y Luna (2020), no es una definición de dislexia, sino que destaca la causa de la dificultad considerando que el individuo tiene todo a su favor.

Más tarde, en 1992, el *CIE-10* (OMS, 1992) la catalogó como un trastorno específico de la lectura que no se atribuye a la edad mental, dificultades de agudeza visual o una instrucción inadecuada. Además, determinó que al trastorno de la lectura se asociaban con frecuencia dificultades en la ortografía.

En 1994, la Organización Internacional de la Dislexia la definió como un problema específico del lenguaje caracterizado por dificultades para descodificar palabras a causa de un procesamiento semántico insuficiente. Más tarde, la Asociación Internacional de Dislexia (2002, citado en Tamayo, 2017) la delimitó como una incapacidad específica de aprendizaje, caracterizada por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de descodificación. Asimismo, estableció que surge a causa de un déficit en el componente fonológico y es de origen neurobiológico.

Durante en este año, en el manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales, usado en el ámbito médico para diagnosticar y clasificar enfermedades o trastornos, el *DSM-IV-TR* (APA, 2002), se empleó el término *trastorno de la lectura*. No obstante, establecieron diversos criterios relevantes. Por un lado, la interferencia significativa que causa esta dificultad en el rendimiento académico y actividades diarias que precisan de la lectura. Por otro



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

lado, que no es causada por un déficit cognitivo, sensorial o una instrucción escolar inadecuada.

Años después, se elaboró el *DSM -V* (APA, 2014), actual guía de clasificación de los trastornos y alteraciones psíquicas. A diferencia del manual anterior, en el cual se presentaban las dificultades en tres grupos separados (trastorno de la lectura, trastorno de la expresión escrita y trastorno del cálculo), este presentó un único grupo, los trastornos específicos de aprendizaje. En el apartado donde estableció las características sobre limitaciones en la lectura, agregó el vocablo *dislexia* como “término alternativo para referirse a dificultades en la lectura por problemas para el reconocimiento preciso o fluido de palabras, pobre decodificación lectora, y pobres aptitudes para el deletreo” (Alonso *et al.*, 2013, p. 21).

Asimismo, apuntó que las limitaciones en la lectura se caracterizan por los siguientes aspectos:

- precisión en la lectura de palabras.
- fluidez o tasa de lectura.
- comprensión lectora.

Así pues, el concepto ha ido evolucionando y variando a lo largo de los años. De modo que, en la siguiente “Tabla 2” se podrá distinguir de forma simplificada lo más relevante de cada definición presentada anteriormente.

Tabla 2. *Evolución de las diversas definiciones del término dislexia.*

AÑO	QUIÉN	ASPECTOS RELEVANTES
1917	El oftalmólogo Hinshelwood	- Primera definición de dislexia.
Años 80	Federación Mundial de Neurología	- Se considera una dificultad de aprender a leer a pesar de una instrucción convencional, inteligencia y oportunidades adecuadas.
1992	CIE-10	- Se reconoce que no es a causa de déficits visuales ni instrucción escolar adecuada.



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

		<ul style="list-style-type: none">- Se asocian dificultades en la lectura y escritura.
1994	Organización Internacional de la Dislexia	<ul style="list-style-type: none">- Definida como un problema específico del lenguaje.- Especifica que las dificultades se producen al descodificar palabras, a causa déficit en el componente fonológico.
2002	Asociación Internacional de Dislexia	<ul style="list-style-type: none">- Establece el origen, neurobiológico.- Apunta que se producen dificultades en:<ul style="list-style-type: none">o lecturao escritura
2002	DSM-IV-TR	<ul style="list-style-type: none">- La dificultad la denomina trastornos de la lectura.- Establece dos criterios relevantes:<ul style="list-style-type: none">o rendimiento por debajo del esperadoo no déficits cognitivos, sensoriales e instrucción escolar inadecuada.
2014	DSM -V	<ul style="list-style-type: none">- Se incluye en los trastornos específicos del aprendizaje.- Especifica las limitaciones en la lectura.

Fuente: adaptado de Alonso *et al.* (2013); APA (2002); APA (2014); Díaz (2006); Gayán (2001); OMS (1992); Samaniego y Luna (2020); Tamayo (2017).

Por tanto, se podría concluir que la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje en la lectoescritura que presentan algunos sujetos, en diferentes lenguas y culturas” (Díaz, 2006). Además, se considera un trastorno específico del aprendizaje debido a que estas dificultades obstaculizan el proceso de enseñanza (Barba *et al.*, 2019).

No obstante, sobre el término *dislexia*, conviene señalar que desde el principio de su historia se ha podido constatar cómo la gran mayoría de autores han manifestado un notorio desacuerdo para denominar, conceptualizar y definir el término. De ahí que se hayan establecido diversos nombres para describir mejor el problema:



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

...amnesia visual verbal, analfabetismo parcial, bradilexia, alexia congénita, dislexia congénita, simboloambliopía congénita, tifolectia congénita, dislexia constitucional, retardo primario de la lectura, dislexia específica, discapacidad específica de la lectura y estrefosimbolia. (Hydn y Cohen, 1987, citados en Díaz, 2006, p. 143).

Del mismo modo, cabe señalar que el uso del vocablo ha sido cuestionado en diversos periodos. Pues, es ambiguo y consta de numerosas connotaciones semánticas (Díaz, 2006). Además, algunas de las definiciones pueden llegar a ser complejas, como hemos observado anteriormente. Así pues, no todos los autores están a favor del uso del término, prefiriendo otras denominaciones más concretas como *dificultades de lectoescritura o trastorno específico de la lectura*. Por otro lado, hay otros autores que proponen eliminarlo (Samaniego y Luna, 2020). En este sentido, Alfred Tomatis (1988, citado en Díaz, 2006) se preguntaba por qué llamar dislexia a la dificultad para aprender leer.

Según establece Artigas (1999), estas controversias se pueden agrupar bajo dos visiones. Por un lado, los que consideran que no hay una clara delimitación del constructo y, por ello, rechazan emplearlo o prefieren reemplazarlo. Por otro lado, los que niegan la existencia del trastorno. Sin embargo, sobre este último aspecto, debido a los avances en la ciencia y la tecnología, se ha podido observar que la dislexia existe (Bravo, 2018). Pues, es ineludible que las dificultades han existido desde que se inventó la escritura, aunque antiguamente no se les prestase atención ya que la alfabetización era el privilegio de unos pocos (Díaz, 2006).

3.1.3 *Manifestaciones de la dislexia: dificultades y fortalezas*

El alumnado que posee dislexia tiene dificultades tanto en la lectura como en la escritura. En cuanto a la velocidad de la lectora, presentan gran lentitud, en ocasiones exasperante (Barba *et al.*, 2019), siendo esta silábica; es decir, el lector deletrea el texto sílaba a sílaba. Asimismo, presentan diversos errores en cuanto a la exactitud lectora (Palazón, 2020), los cuales se detallan en la “Tabla 3”.

Tabla 3. Errores en la lectura en voz alta en cuanto a la exactitud.

Errores leves	Errores graves
<ul style="list-style-type: none">• Vacilación: pausas inadecuadas• Repetición• Rectificación	<ul style="list-style-type: none">• Sustitución: cambia una letra o palabra por otra.• Rotación: sustituye una letra por otra similar (b/p, b/d, u/v, d/q).• Adición: añade un sonido correspondiente a una letra o palabra• Omisión: suprime un sonido de una letra, sílaba o palabra.• Inversión: cambia el orden de las letras que compone la palabra.

Fuente: adaptado de Palazón (2020).

También presentan asincronía entre la respiración y la lectura. Esto afecta a los signos de puntuación, los cuales no son respetados y, por tanto, no se realizan las pautas donde corresponde, error conocido como prosodia (Palazón, 2020). En consecuencia, amontonan o cortan las frases sin sentido, lo que repercute en la comprensión. Al mismo tiempo, la lectura también se ve afectada por la falta de atención y concentración. Pues, están realizando un esfuerzo intelectual para llevarla a cabo, superando las dificultades.

De modo que, en la lectura lenta y laboriosa los recursos atencionales irán dirigidos a la decodificación, lo que puede impactar de forma negativa en la comprensión lectora. Mientras que, el lector con una lectura fluida y automática lee sin mayor esfuerzo y puede dedicar sus recursos atencionales a la comprensión (Avilés, 2019). Por ende, reflejan gran fatiga, lo cual repercute en la atención estable y continuada.

En cuanto a la escritura, suele ser vacilante e irregular. A menudo, escriben las letras en trazos sueltos; es decir, fragmentando la palabra de forma incorrecta. (Samaniego y Luna, 2020). Otras veces realizan la acción opuesta, unen unas palabras con otras, errores conocidos



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

como uniones. Asimismo, este aspecto también se denomina *condensación en la escritura*, ya que “se producen agrupaciones de palabras que forman una sola, sin ningún significado específico” (Barba *et al.*, 2019). Igualmente, en la escritura presentan los mismos errores que en la lectura en cuanto a exactitud. Pues muestran las mismas dificultades expuestas anteriormente (sustituciones, rotaciones, adiciones, inversiones y omisiones).

Sin embargo, cabe señalar que estas dificultades se manifiestan de forma diferente en cada persona. Pues no hay prácticamente dos personas con dislexia iguales (Sifar y Furlan, 2015). Asimismo, en función de la edad se presentarán una dificultades u otras. En este sentido, Ramírez (2011) clasifica las diversas sintomatologías posibles durante la etapa de primaria, de 6 a 7 años y de 7 a 11 años, las cuales se muestran en la “Tabla 4”.

Tabla 4. *Sintomas del alumnado con dislexia de 6-7 años y de 7-11 años.*

Dificultades de 6-7 años.

- Confusión de palabras con pronuncia similar.
- Dificultad para identificar las letras y el sonido de estas.
- Lectura en espejo (rotaciones).

Dificultades de 7-11 años.

- Confusión e inversión de letras dentro de las palabras.
- Dificultad para descifrar palabras y pronunciarlas, invirtiendo o sustituyendo sílabas.
- Lectura lenta.
- Lectura y escritura en espejo.
- Pobre comprensión lectora.
- Dificultades en la noción del tiempo.
- Torpeza motriz.

Fuente: adaptado de Ramírez (2011).

Asimismo, en función de la etapa evolutiva (Alonso *et al.*, 2021) presentan unas características u otras. En este sentido, el *CIE-10* (OMS, 1992), establece que durante la etapa



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

de preescolar pueden presentarse dificultades para recitar el alfabeto, trabajar con rimas, designar correctamente las letras o analizar y categorizar sonidos. En la etapa escolar es habitual hallar alteraciones en la lectura oral así como dificultades para continuar en la misma debido a la pérdida del sitio y problemas de comprensión. Por último, cabe señalar que en la adolescencia y en la adultez prevalecen las dificultades ortográficas frente a los problemas de lectura, aunque frecuentemente realizan errores fonéticos.

En cuanto a las fortalezas, conviene resaltar que cuando los aprendizajes en la lectoescritura resultan improductivos, las personas con dislexia tienden a compensar sus dificultades aplicando otras estrategias (Cuetos, 2011). De modo que adquieren los conocimientos de otra manera, diferente a la convencional. Esto es debido a la capacidad del cerebro para compensar los déficits.

En este sentido, los estudios realizados por Flores – Macías *et al.* (2015) para analizar los procesos cognoscitivos básicos y las dificultades de comprensión lectora, permitieron concluir que los lectores con dificultades poseen fortalezas que usan para compensar sus debilidades. Pues, aunque presentan dificultades para leer, pueden escuchar un libro y retener la información de forma precisa así como atender a detalles que un normolector no apreciaría.

Asimismo, Cuetos *et al.* (2019) establecen que gran proporción de alumnos disléxicos destacan en actividades artísticas y profesiones en las que son imprescindibles la capacidad de procesamiento de imágenes. Esto es, posiblemente, debido a su modo de pensar. Pues, existen dos modos, el pensamiento verbal y el pensamiento no verbal, el cual se produce por imágenes. De modo que las personas sin dislexia pueden pensar de las dos maneras; en cambio, la mayoría de disléxicos solo piensan con imágenes (Sifar y Furlan, 2015).

Igualmente, Davis en su libro *El don de la dislexia* (1999; 2008, citado en Sifar y Furlan, 2015), detalla que poseen un talento o don para pensar en imágenes y no con palabras; todo ello unido a la gran creatividad y excelente intuición de la que se benefician. De ahí que presenten una perspectiva diferente, cambiar la definición tradicional donde la dislexia es definida como “trastorno” por un “don”. Pues poseen un estilo de aprendizaje único, que repercute en la lectoescritura pero, al mismo tiempo, es la causa de diversas habilidades



comunes en disléxicos. Estas son las siguientes:

- pueden emplear la habilidad mental para crear percepciones.
- perciben los estímulos de forma multidimensional, usando todos los sentidos.
- son muy conscientes de su entorno.
- poseen gran curiosidad en la funcionalidad de las cosas.
- piensan más con imágenes que con palabras.
- son muy intuitivos y perspicaces.
- poseen gran imaginación.

3.1.4 Clasificación y características; tipos y subtipos

A continuación, se presenta la “Tabla 5” para visualizar la clasificación de tipos de dislexia y, posteriormente, se explicarán de forma detallada. Pues existen diversos tipos en función el origen y edad de la aparición así como el grado de gravedad. Asimismo, la dislexia evolutiva se desglosa en distintos tipos en función de dos criterios de clasificación, según el modelo cognitivo y el neuropsicológico.

Tabla 5. Clasificación de los tipos y subtipos de dislexia.

CRITERIOS	TIPOS
Origen y edad de aparición	<ul style="list-style-type: none">- Dislexia adquirida- Dislexia evolutiva
Modelo cognitivo: problemas en el procesamiento fonológico	Dislexia evolutiva subdividida en: <ul style="list-style-type: none">- dislexia fonológica o indirecta- dislexia léxica o directa- la dislexia mixta o profunda
Modelo neuropsicológico: problemas	Dislexia evolutiva subdividida en: <ul style="list-style-type: none">- perceptivo-visual



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

en el retraso madurativo o disfunción cerebral	<ul style="list-style-type: none">- auditivo-lingüística- mixta
Grado de gravedad	<ul style="list-style-type: none">- Leve- Moderado- Grave

Fuente: adaptado de Alonso *et al.* (2021); APA (2014); Cuetos *et al.* (2019).

En referencia al origen y la edad de aparición, existen dos tipos (Cuetos *et al.*, 2019), la dislexia adquirida y la dislexia evolutiva o del desarrollo. El primer tipo se caracteriza por trastornos en la lectura en personas que, habiendo logrado un determinado nivel lector, pierden total o parcialmente la capacidad de leer como consecuencia de una lesión cerebral (traumatismo craneal, accidente cerebro-vascular, infección vírica, tumor...). Por otro lado, el segundo tipo corresponde a los trastornos de lectura de niños que, sin ninguna razón aparente, presentan dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura (a nivel educativo).

Según el modelo cognitivo, basado en los problemas en el procesamiento fonológico, la dislexia evolutiva se subdivide en tres grupos en función del tipo de error: la dislexia fonológica o indirecta, la dislexia léxica o directa y la dislexia mixta o profunda (Alonso *et al.*, 2021). Respecto a la dislexia fonológica, también conocida como dislexia disfonética o dislexia lingüística, el individuo presenta un mal funcionamiento esta ruta; es decir, dificultades en la conversión grafema (letra) - fonema (sonido). Por tanto, emplea la ruta visual para acceder al léxico. En cambio, la dislexia léxica o directa, también conocida como dislexia visortográfica, dislexia superficial o dislexia perceptiva, el individuo presenta un mal funcionamiento en esta ruta. Por lo tanto, empleará la ruta fonológica.

No obstante, para que quede visual lo expuesto anteriormente, se especifican las dificultades de los dos tipos de dislexia según el modelo cognitivo en la “Tabla 6”.



Tabla 6. Errores según los problemas en el procesamiento fonológico; dislexia fonológica y dislexia léxica.

	DISLEXIA LÉXICA (emplean la ruta fonológica) *Leen conversión grafema-fonema.	DISLEXIA FONOLÓGICA (hacen uso de la ruta visual) *Leen asociando la palabra que ven con la que conocen.
Lectura de palabras	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad en las palabras irregulares (que suenan diferente a como se escribe; Ejemplo: “Peugeot”). - Misma problemática en palabras conocidas y desconocidas. - Confusión de palabras homófonas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leen mejor palabras frecuentes y conocidas que infrecuentes. - Lee bien si la palabra es corta; si es larga presenta errores.
Lectura de pseudopalabras (palabras inventadas)	Leen sin dificultades	Leen con dificultades
Errores	<ul style="list-style-type: none"> - Regularizaciones - Repeticiones - Rectificaciones - Vacilaciones (inseguridad lectora que produce repeticiones y desatención a los signos de puntuación). - Lectura lenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lexicalizaciones (conversión de una letra por otra; Ejemplo: lobo por lopo). - Errores derivativos (calculadora por calcular). - Errores visuales (pena por pera).

Fuente: adaptado de Alonso *et al.* (2021).



En referencia a la dislexia mixta o profunda, cabe destacar que esta se caracteriza por presentar déficits en ambas de las rutas mencionadas anteriormente. Estas, por consiguiente, provocan errores semánticos; es decir, la lectura de palabras por otras sin parecido visual pero sí semántico. Además, presentarán errores visuales y derivativos, lo que conlleva dificultades para acceder al significado.

Respecto al modelo neuropsicológico, basado en el retraso madurativo o disfunción cerebral, la dislexia evolutiva se clasifica en: perceptivo-visual, auditivo-lingüística y mixta (Alonso *et al.*, 2021). En el primer tipo, se presentan problemas en el procesamiento simultáneas que se traducen en dificultades de destrezas perceptivo-visuales, motrices y memoria a corto plazo. El segundo hace referencia a los problemas en el procesamiento de secuencias. Sobre el tercero, las dificultades se producen en ambos tipos de destrezas, tanto en el procesamiento visual como el auditivo, y se manifiestan por una decodificación variable y nula comprensión.

En cuanto a la clasificación en función de la gravedad, el manual *DSM-V* (APA, 2014) establece tres categorías delimitadas por la cantidad de áreas afectadas, el nivel de interferencia académica que supone y, por consiguiente, la intensidad de ayudas que precisa (Alonso *et al.*, 2021). Estas categorías son las siguientes: leve, moderado y grave.

Sobre el leve, especifica que algunas dificultades afectan a uno o dos dominios académicos y con apoyos o adaptaciones se pueden compensar. Respecto al moderado, especifica que marcadas dificultades afectan a uno o dos dominios académicos y el individuo necesitará adaptaciones o apoyos al menos una parte del día para completar las tareas con precisión y eficacia. Para finalizar, del grave establece que posee graves dificultades en las habilidades de aprendizaje y estas afectan a múltiples dominios académicos por lo que necesitará apoyos y ayudan intensas y especializadas. Aunque, con ello, puede no llegar a ser capaz de completar todas las tareas con eficacia.



3.1.5 Origen y etología de la dislexia evolutiva

Sobre el origen, cabe señalar que este dependerá del tipo de dislexia. De modo que la dislexia adquirida es aquella que se adquiere por un daño “adquirido” en las áreas cerebrales que intervienen en el proceso lector. Por el contrario, la dislexia evolutiva es aquella que es de tipo neurobiológico; es decir, se nace con ella (Avilés, 2019). Pues, sobre esta última, cabe señalar que tiene su origen durante la mitad del embarazo, puesto que es cuando se produce el periodo de activación de migración celular en la corteza cerebral. De modo que, la dislexia se origina desde la formación del cerebro, durante la gestación.

En referencia a esta, cabe señalar que guarda relación con la herencia en un alto porcentaje (del Río, 2018). Así pues, el componente genético influye un 60%, mientras que el 40% restante se debe a factores ambientales. De ahí que sea habitual encontrar que en una misma familia alguno de los progenitores presente dislexia, aunque no se hayan diagnosticado (de la Peña, 2016). Sobre este aspecto, cabe señalar que en los avances en genética molecular han conseguido localizar los diferentes genes en los cromosomas implicados en la transmisión de la dislexia.

En cuanto a la causa, cabe señalar que para establecer la etiología del trastorno se presenta un amplio campo de investigación multidisciplinar (diversos campos científicos), el cual remite a diversas probabilidades y teorías. Por ello, actualmente, se siguen tres vías de estudio (Alonso *et al.*, 2021). La primera se centra en el análisis de la conducta, considerando las alteraciones en el aprendizaje debido a un déficit en la lectura. Desde este modelo, se plantea abordarlas a través de métodos conductuales, basados en la adquisición de la lectura.

La segunda se basa en la teoría del procesamiento de la información, considerando la tarea de la lectura constituida por diversos procesos cognitivos, tales como: atención, percepción, memoria y razonamiento. De modo que, desde esta línea se investiga, por un lado, las alteraciones estructurales y, por otro lado, las alteraciones en los procesos de control, entendiéndose estos como los encargados de distribuir la información (la atención selectiva, la organización y la evocación).



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

En este sentido, Cuetos en su libro *Psicología de la lectura* (2008) apuntó que la causa de la dislexia puede ser diversa, pues es debido a una disfunción cerebral. De modo que puede verse alterado uno o diversos procesos cognitivos. Asimismo, Caballo y Simón (2001) determinan que, por este motivo, se reconoce que la dislexia no es un trastorno homogéneo.

Igualmente, Sifar y Furlan (2015) establecen que existen diversas teorías para explicar la causa al igual que infinitas listas de síntomas. Pues, no hay prácticamente dos personas con dislexia iguales. Por tanto, cada persona tiene una combinación única de síntomas en referencia a la intensidad, el campo más afectado... Pero, hay un aspecto en común, su cerebro funciona diferente al de una persona sin dislexia en cuanto a percepción, memoria, cognición, atención y lenguaje.

Debido a ello, cada persona presenta unas u otras dificultades. No obstante, todos presentan unos indicadores comunes. Pues, como manifiesta la *Asociación Andaluza de Dislexia* (ASANDIS, 2010), los indicadores de riesgo más relevantes hasta la fecha son las alteraciones neurológicas cerebrales así como las asimetrías y el fallo en el procesamiento fonológico.

La tercera línea hace alusión a la corriente neuropsicológica, pues se estudia la relación de las variables de tipo neurológico, psicológico y educativo. Desde esta perspectiva se determina que el aprendizaje se ve influido por el sistema nervioso central. De modo que se precisan de diversos procedimientos para llevar a cabo la lectura, como el lingüístico y el perceptivo.

Sobre esta última corriente, cabe resaltar que los estudios en el ámbito de las neurociencias han cobrado gran repercusión y visibilidad en la actualidad (Rivas y López, 2015). Pues, investigan cómo se produce el aprendizaje en el cerebro. De modo que, a continuación se explicarán en la “Tabla 7” los resultados de las mismas.



Tabla 7. Investigaciones realizadas en el ámbito de las neurociencias sobre la dislexia.

TÉCNICAS	QUÉ EVALUA	RESULTADOS
Técnicas de neuroimagen	El funcionamiento cerebral.	Se elimina la posibilidad de asociar esta dificultad a la alteración de una sola área cerebral. Además, mediante la adquisición de secuencias de imágenes, se han detectado alteraciones macroscópicas en la estructura cerebral de personas con dislexia.
Técnica de la magnetoencefalografía	El curso de la actividad cerebral en la superficie de la corteza.	Reducción de actividad en el hemisferio izquierdo del cerebro, lugar donde se encuentran las regiones del lóbulo temporal, las cuales sustentan la lectura, la escritura, el cálculo y el razonamiento.
Técnica morfométrica basada en vóxel	La cantidad de materia gris existente en la corteza cerebral.	Especialmente en el área parieto-temporal izquierda había una reducción de materia gris y, por tanto, una actividad cerebral reducida Por lo que, en algunas áreas, las neuronas no se encontraban ubicadas correctamente; produciéndose así un fallo en la migración de estas de un área cerebral a otra.

Fuente: adaptado de Barba *et al.* (2019); del Río *et al.* (2005); Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez (2017).



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

Así pues, el panorama actual de investigación ha proporcionado información de gran valor de cara a concretar la etiología del trastorno lector. Pues se reconoce que la dislexia es un trastorno neurobiológico, debido a una disminución de actividad en las áreas cerebrales implicadas en el proceso lectoescritor, concretamente en el hemisferio izquierdo. Esto se produce debido a un fallo en la migración de las neuronas. Asimismo, apuntan que posee un alto índice de transmisión genético, por lo que es frecuente encontrar personas con dislexia en una misma familia. No obstante, se desconoce el motivo concreto que origina este fallo de migración neuronal (del Rio, 2018).

3.1.6 Comorbilidad, trastornos y problemas asociados

La dislexia puede presentarse de forma aislada o conjuntamente con otros trastornos. En este caso, es cuando se presenta de forma comórbida, pues es una misma persona coexisten de dos o más trastornos que presentan criterios diagnósticos independientes (Echegaray, 2017). De modo que, unas se combina con otras dificultades de aprendizaje y, en otras, aparece de forma simultánea con otros trastornos (Artigas-Pallarés, 2002; de la Peña y Bernabéu, 2018; Rello, 2018). Por tanto, puede ir acompañada de:

- Disgrafía: más del 50% de los casos. Esta dificultad se da por falta de coordinación entre los músculos de la mano y el brazo, causando dificultades en la escritura.
- Lateralidad cruzada: aproximadamente el 50% de los casos. Se produce cuando la lateralidad (preferencia espontánea del uso de los órganos) no está bien definida y produce dificultades en la coordinación y orientación espacial.
- TDAH: entre un 18% y 42%. Este trastornos neurobiológico implica déficits de atención y puede acompañarse por una falta de control de impulsos.
- Síndrome de estrés visual: aproximadamente un 26% de casos. Es un trastorno que afecta al procesamiento perceptivo, caracterizado por distorsiones en la percepción visual. Pero, a diferencia de la dislexia, no es un trastorno del lenguaje.
- Discalculia: entre el 2% y 6%. Es una dificultad específica de aprendizaje relacionada con los números.
- Altas capacidades: entre el 2% y el 5%. Alumnado que presenta una capacidad de aprendizaje superior a la media.



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

No obstante, aunque se presenten de manera comórbida, la intervención psicoeducativa para las dificultades en la lectura deberá estar diferenciada (Palazón, 2020). Por tanto, para no establecer un diagnóstico erróneo, es imprescindible realizar un diagnóstico diferencial (se verá en el siguiente apartado).

3.1.7 *Detección, evaluación e intervención*

Las dificultades que manifiesta una persona con la dislexia están presentes desde la educación infantil hasta la adultez. Pues aunque estas van cambiando a lo largo de la vida, se presentarán en todas las etapas diversas manifestaciones (Roca *et al.*, 2010), las cuales han sido explicitadas en el apartado 2.1.3. De ahí que se pueda realizar una detección precoz durante la primera etapa.

De modo que, cuando se detecte un fallo en los prerequisites del éxito lector (condiciones previas necesarias para iniciarse en la lectura) desde edades tempranas, se proporcionará intervención. Pues, no poseer un diagnóstico no es motivo para no iniciar una intervención reeducativa específica (Roca *et al.*, 2010). Esta deberá comenzar desde tercero de infantil o primero de primaria y más si existen antecedentes familiares (UCV Live, 2019).

No obstante, cabe señalar que las dificultades comienzan a hacerse más visibles durante la primaria, ya que es cuando se inician en el aprendizaje de la lectoescritura (Sifar y Furlan, 2015). Además, es durante la primaria cuando puede establecerse el diagnóstico de dislexia (Guzmán *et al.*, 2015). De modo que, aunque se puede detectar desde edades tempranas, no se podrá diagnosticar hasta los siete u ocho años (Cuetos *et al.*, 2019).

Así pues, a partir de los cuatro años se podrá detectar en niños el riesgo de presentar dificultades de aprendizaje por medio de un *screening* o cribado (prueba rápida). Asimismo, se deberá recabar información del entorno y realizar una anamnesis. Según la RAE (2020), se entiende como el conjunto de datos que se recogen en la historia clínica de un paciente y tiene por objetivo determinar un diagnóstico. Por ello, se recabará información de la historia evolutiva y escolar del individuo, datos sobre los aspectos del desarrollo lingüístico, psicomotor, afectivo-social así como la historia de escolarización a través de la entrevista a



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

padres y profesores. También se recogerá información de las pruebas psicométricas de medidas de inteligencia para descartar un posible déficit cognitivo (Ramírez, 2012).

De modo que se podrá establecer un primer diagnóstico diferencial, procedimiento por el cual se identifica un determinado trastorno, enfermedad, síndrome, o cualquier estado de salud mediante la exclusión de otras posibles causas que presenten un cuadro clínico semejante al que el individuo presente (del Río *et al.*, 2005).

Además, este diagnóstico diferencial también contribuirá a diferenciar entre el trastorno y un posible retraso lector (Cuetos *et al.*, 2019). Para ello, se deberá remitir a lo establecido en el manual *DSM-V* (APA, 2014). Pues es en este donde se clarifican los criterios para determinar que posee un trastorno específico de aprendizaje. Estos criterios son los siguientes:

- que las dificultades en el aprendizaje hayan estado presentes, por lo menos, durante seis meses.
- que las dificultades académicas manifiestas estén por debajo de lo esperado para su edad y no puedan explicarse por déficits intelectuales, sensoriales o estrategias pedagógicas inadecuadas.
- que estas dificultades causen una interferencia significativa en el rendimiento académico o actividades de la vida cotidiana.

Por lo tanto, cuando posea dificultades en la lectoescritura, se deberá establecer una primera evaluación entre el rendimiento actual y el esperado (según el cociente intelectual y su edad cronológica) así como descartar posibles déficits u otros factores externos. De ahí que, a mayor discrepancia entre estas variables, se suscite sospecha de dificultades en la lectura, ya que rinden por debajo de su capacidad. O, por el contrario, a menor discrepancia, sospecha de dificultades en el aprendizaje debido a otras causas (del Río, 2018; Figueroa, 2020).

Seguidamente, se deberá realizar una evaluación, entendiéndose esta como una actividad sistemática integrada en el proceso educativo que tiene por finalidad determinar las necesidades para ayudar a mejorar alumno en todos los aspectos de su personalidad (del Río, 2018). Además, tendrá carácter funcional (Cuetos *et al.*, 2019); es decir, se observará cómo



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

actúa el niño y por qué. De ahí que este tipo de evaluación se considere la más relevante en el ámbito educativo (Crespo *et al.*, 2017), ya que en base a los resultados se propondrá una u otra intervención. Así pues, el objetivo de la evaluación funcional sobre la dislexia será determinar qué dificultades que se producen en el proceso de la lectoescritura y porqué.

Para ello, se aplicarán una o diversas pruebas estandarizadas (especificadas en la “Tabla 8”) y no estandarizadas (Ramírez, 2012). En las primeras, se integrarán test psicométricos; en cambio, las segundas, se realizarán mediante muestras del lenguaje espontáneo (Alonso *et al.*, 2021). Por tanto, se podrá comparar si las problemáticas persisten en los diversos contextos (Alemán *et al.*, 2006). No obstante, cabe señalar que para diagnosticar la dislexia no hay una prueba específica. De modo que confirmar que un alumno tiene dislexia es más complicado que identificar las dificultades (Samaniego y Luna, 2020).

Tabla 8. Pruebas psicométricas para realizar una evaluación funcional de la lectoescritura.

PRUEBAS	QUÉ EVALUAN
TALE (Test de Análisis de la lecto-escritura)	Está formado por dos subtest que evalúan: <ol style="list-style-type: none">lectura (de letras, sílabas, palabras, textos, comprensión lectora).Escritura (copia, dictado, escritura espontánea).
PROLEC (Batería de evaluación de los procesos lectores)	Evalúa los procesos que participan en la comprensión lectora: <ul style="list-style-type: none">- identificación de letras- reconocimiento de palabras- procesos sintácticos- procesos semánticos
TEDE (Test exploratorio de dislexia específica).	Evalúa dos aspectos: <ul style="list-style-type: none">- el nivel lector- los errores específicos

Nota: adaptado de Samaniego y Luna (2020); Caballo y Simón (2001).



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

Asimismo, es importante comprobar cómo se encuentra el individuo, tanto a nivel perceptivo como psicolingüístico (memoria, atención, percepción visual y auditiva y aspectos psicolingüísticos). En cuanto a la evaluación de los aspectos perceptivos, se pueden emplear pruebas estandarizadas que evalúan la capacidad del niño para analizar y comparar formas (distinción figura-fondo; discriminación de formas; posición en el espacio): Test Reversal / Test de Frostig. También se pueden usar otras pruebas para medir la capacidad de memorización de formas (Test de Benton / Test de la Figura Compleja de Rey), la capacidad para construir formas (Test de Bender) así como la capacidad para memorizar secuencias ordenadas de estímulos (ITPA, Test de aptitudes psicolingüísticas).

Sobre los aspectos psicolingüísticos, es imprescindible verificar si existe un trastorno lingüístico más generalizado. Para ello, se puede emplear la prueba ITPA, ya establece la edad psicolingüística del individuo a través de la evaluación de aspectos léxicos (subprueba de fluidez léxica) y aspectos sintácticos (subprueba de integración gramatical).

Respecto a la evaluación de los mecanismos que se encuentran implicados en la lectura, para determinar cuáles están afectados y cuáles no, se pueden realizar tareas para llevar a cabo el análisis cualitativo de los tipos de errores. Así pues, se procederá a la lectura en voz alta de diversos tipos de palabras así como la comprensión lectora. De modo que se observará si comete errores de leves así como errores graves.

En cuanto a la evaluación de los procesos implicados, se analizará el funcionamiento de las dos vías, la fonológica y la léxica, a través de la observación de cómo se lleva a cabo la lectura de las palabras. Los resultados se analizarán en función del número y tipo de errores así como la velocidad de ejecución de las diferentes tareas. De manera que se empleará un listado de palabras homófonas para ver si las comprende y, por otro lado, la lectura de dos listas, una de palabras sencillas y familiares y otra de palabras poco familiares, desconocidas, pseudopalabras. En función de los resultados, se determinarán las dificultades.

Sobre las habilidades de la conciencia fonológica, se emplearán diversos tipos de tareas tales como: la inversión de sílabas o sonidos, las adiciones u omisiones de sílabas o sonidos y las tareas en las que hay que localizar una sílaba o un sonido común a dos palabras. De esta



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO TEÓRICO

manera, se verificará la habilidad del individuo para operar de forma consciente sobre los distintos segmentos del lenguaje. Por ello, una de las pruebas más utilizadas en este ámbito es la PSL, Prueba de Segmentación Léxica), la cual se puede realizar como evaluación pre-tratamiento y evaluación post-tratamiento cambiando los ítems (Caballo y Simón, 2001). Esta contiene las siguientes subpruebas:

- segmentación léxica.
- aislar sílabas y fonemas en palabras.
- reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de una palabra determinada.
- contar las sílabas de una palabra.
- reconocer y pronunciar una palabra descompuesta en una secuencia de sílabas.

De modo que una vez realizada la evaluación, en base las dificultades se deberá planificar una respuesta educativa adaptada a sus necesidades y fortalezas, la intervención (Álvarez y Correa, 2021). Pues, aunque la dislexia es constitutiva de la persona, a través de diversas adaptaciones y medidas podrá mejorar sus habilidades en la lectoescritura así como adquirir diversas estrategias (Sifar y Furlan, 2015). De ahí la importancia de detectar y evaluar para intervenir en edad escolar, pues esta dificultad afecta al rendimiento académico y puede generar otros efectos perjudiciales a nivel emocional (baja autoestima, mal autoconcepto, ansiedad, depresión) así como el abandono escolar durante la juventud (Roca *et al.*, 2010). Asimismo, en la adultez se agravaría su situación, dando lugar a riesgo de exclusión social (Alonso *et al.*, 2021), como se verá en el apartado 2.2.2.

Asimismo, cabe señalar que debido a que presentan alteración en diversos procesos cognitivos, requerirán una respuesta multiprofesional. Sobre el tratamiento, cabe resaltar que se han desarrollado diversos programas y planes de actuación con el objetivo de proporcionar experiencias educativas ajustadas. Estas han sido elaboradas en base a los planteamientos teóricos explicativos sobre la dislexia. Sin embargo, las basadas en el procesamiento fonológico han recibido mayor evidencia científica en cuanto a efectividad, tanto a nivel clínico como educativo (de la Peña, 2016).



3.2 Marco legislativo: respuesta educativa

En este apartado se realizará un recorrido por la legislación educativa vigente. De modo que se determinará lo que establece la ley cuando se presenta un alumno con dislexia en el ámbito escolar. Pues, la dislexia está catalogada como una dificultad de aprendizaje, recogida dentro del grupo de necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE). No obstante, cabe señalar que aunque dentro de las NEAE se encuentran recogidas diversas problemáticas, se destacará lo referido a la dificultad en el aprendizaje lectoescritor, pues este aspecto es el que se aborda en el presente trabajo.

Según la actual Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en el *art. 71.2* establece que se un alumno con NEAE es aquel que precise:

...una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar... (Lomloe, 2020, p. 122910).

Por tanto, el trastorno lectoescritor se encuentra recogido en el ámbito educativo dentro del grupo NEAE. Por ende, se reconocen dificultades de tipo lectoescritor y se le otorga al alumnado el derecho a recibir una respuesta específica de apoyo educativo ajustada a sus necesidades (del Río, 2018). Asimismo, se considera como una dificultad que debe ser abordada y tratada en el ámbito educativo. Pues, establece que las administraciones públicas deberán proporcionar los recursos necesarios a este tipo de alumnado para asegurar que alcanzan el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales así como los objetivos establecidos para todo el alumnado (UCV Live, 2021). Pero, para ello, es fundamental detectar y evaluar la dificultad, para conocer en qué aspectos presenta problemáticas y cuáles son sus



fortalezas.

Asimismo, especifica que se debe proporcionar una educación de calidad y equidad a toda la ciudadanía, proporcionando una formación integral centrada en el desarrollo de las competencias. Estas se encuentran establecidas en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, donde se determinan siete competencias clave. Entre ellas, se encuentra la Competencia lingüística, la cual integra las habilidades de lectura y escritura como competencias clave del currículo.

De igual modo, en el *art. 4* determina que se debe garantizar una educación inclusiva como principio fundamental para atender a la diversidad de necesidades del alumnado, tanto si posee dificultades de aprendizaje como mayor capacidad y motivación para aprender. Para ello, se deberán establecer las adaptaciones curriculares necesarias de acceso al currículo a fin de determinar las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes. Además, en el artículo 6 apunta que el currículum, en ningún caso, podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso al derecho a la educación.

También, en el *art. 19* enuncia que durante la etapa de primaria se pondrá énfasis en proporcionar la inclusión educativa así como atención personalizada al alumno y a sus necesidades de aprendizaje. Seguidamente, establece que la comprensión lectora se deberá trabajar en todas las áreas del currículum y manifiesta que para fomentar el hábito lector así como el dominio de la lectura, se deberá dedicar un tiempo diario a la misma. Igualmente, se fomentará y reforzará la autoestima y la autonomía.

Asimismo, en el título III capítulo III *art. 102*, se recogen los aspectos referentes a la formación docente. Pues apunta que la formación permanente es un derecho y obligación del profesorado. Asimismo, será responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros llevar a cabo estos programas de formación.

TRABAJO ACADÉMICO - MARCO LEGISLATIVO / REFERENCIAL

Por otro lado, el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, determina en el *art. 14* los cuatro niveles de respuesta para la inclusión (ver anexo 1). Asimismo, define las medidas que se plantearán en cada nivel, desde una perspectiva global, sistémica e interdisciplinaria que implique a toda la comunidad educativa.

Por otra parte, en el capítulo II de la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano, se establecen las medidas de detección de barreras e identificación de las necesidades del alumnado. También, en el capítulo III se define el Plan de atención personalizado (PAP), el cual organiza las diversas medidas de respuesta educativa, de acuerdo con el artículo 14 del DECRETO 108/2014 (ver anexo 2).

3.3 Marco referencial: la dislexia no detectada

Es este apartado se aludirá a la importancia de proporcionar al alumnado con dislexia un diagnóstico así como una respuesta educativa. Pues, en referencia a este último aspecto, así lo establece la legislación educativa atendiendo al principio de escuela inclusiva. Asimismo, se expondrán las diversas problemáticas a las que se enfrenta este alumnado en el ámbito académico así como las repercusiones socioemocionales y conductuales.

A continuación, se detallarán las causas de la no detección y diagnóstico de este trastorno por parte de los docentes. Para ello, se hará referencia a los resultados de diversos estudios acerca de los conocimientos y percepciones de los profesores referente a la dislexia. Así mismo, se hará alusión a las creencias erróneas que poseen así como la necesidad de sensibilización (Collados *et al.*, 2020). Pues, en ocasiones, este alumnado es etiquetado de forma errónea (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2020).



3.3.1 Necesidad del diagnóstico y de la respuesta educativa: repercusiones socioemocionales y conductuales, fracaso y abandono escolar

Sobre el primer aspecto, cabe señalar que el diagnóstico supone, tanto para las familias como para sus familiares, un descanso. Pues, pueden ponerle nombre a las dificultades y, por consiguiente, conocer cuáles son las causas (ASANDIS, 2010; Crespo *et al.*, 2017). Asimismo, cabe señalar que es esencial para prevenir posibles secuelas emocionales, ya que el alumno no asociará sus problemáticas a una baja inteligencia. Además, su entorno no lo categorizará como vago o desinteresado.

En referencia a la necesidad de respuesta educativa, cabe apuntar que desde el enfoque de escuela inclusiva se establece que el centro debe proporcionar atención al alumno que lo precise, de modo que se atienda a la diversidad (del Río, 2018). Pues, las aulas están formadas por grupos heterogéneos de alumnos, los cuales poseen diversos ritmos de aprendizaje y pueden presentar dificultades.

Estas son, a menudo, debido a las DEA. Existe una alta prevalencia entre la población escolar, de un 5% al 15% (Alemany, 2019; APA, 2014; Cuetos, 2011; Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer, 2016; Guzmán *et al.*, 2015; Trencadís, 2021). Además, se considera que del 20% de alumnado que padece dificultades en el aprendizaje de la lectura, un 4% presenta dislexia. De ahí que esta sea una de las DEA más frecuentes en las aulas; sin embargo, muchos alumnos pasan desapercibidos (Jiménez *et al.*, 2009, citado en del Río, 2018).

Así pues, los resultados de los estudios son positivos cuando el alumno que padece dislexia es diagnosticado y recibe intervención (Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez, 2019; del la Peña, 2019). En cambio, los alumnos que poseen el trastorno pero no son diagnosticados y, por consiguiente, no reciben una respuesta educativa, tienden a comportarse de forma inapropiada. Esto es fruto del esfuerzo por evitar realizar tareas en las que se sienten frustrados. Además, con el tiempo pueden tener problemas en la educación superior.



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO REFERENCIAL

Asimismo, conviene mencionar que este trastorno es relevante en el ámbito educativo, puesto que afecta a las habilidades necesarias para el aprendizaje. De ahí que las dificultades interfieran o impidan el logro del aprendizaje (del Río, 2018). Pues, la lectura es la destreza más determinante del éxito o fracaso escolar puesto que la mayor parte de contenidos se aprenden por medio de textos escritos (Samaniego y Luna, 2020).

Por tanto, se precisará de una respuesta educativa cuando surgen estas problemáticas en el ámbito educativo (Alemany, 2019). De modo que, si no se obtiene, experimentarán situaciones de desventaja en las tareas académicas ya que las repercusiones afectan al rendimiento escolar, produciendo así un desfase significativo. Pero, más allá de las repercusiones académicas que acarrea la dislexia, presentarán otras de tipo socioemocional y conductual, las cuales afectarán de forma significativa en su vida produciendo un gran impacto. Sin embargo, cabe resaltar que estas, a nivel general, se desconocen (Zuppardo *et al.*, 2020).

Es por ello que diversos autores, en los últimos años, han llevado a cabo investigaciones para analizar las repercusiones que conlleva no ofrecer una respuesta educativa ante este trastorno. Entre estas destacan la elevada tasa de fracaso y abandono escolar así como problemas sociales, problemas de ansiedad y una baja autoestima (Alemany, 2019; Marchesi, 2017; Nelson, Zuppardo *et al.*, 2020). Asimismo, hacen hincapié en que a largo plazo pueden dar lugar a situaciones de riesgo de exclusión social.

De modo que, durante la etapa escolar, presentarán desmotivación así como frustración, además de poco interés por la lectura porque no consiguen superar las dificultades. Por ende, a causa de las continuas dificultades, se producirá una cadena causa de efectos negativos de forma sucesiva (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2020).

Pues todo ello desembocará en un estrés y presión continua debido a las exigencias del profesorado y al no entendimiento de su problemática. Esto repercutirá en su autoconcepto (la percepción sobre sí mismo; Roa, 2013) de forma negativa y, por consiguiente, se producirá una baja autoestima (pensamientos y sentimientos hacia uno mismo; Roa, 2013) debido a la gran falta de confianza.



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO REFERENCIAL

En referencia a estos dos factores, Alemany (2019) establece que influyen de forma directa en el rendimiento académico, ya que son elementos determinantes del ámbito personal y social del ser humano. De modo que un autoconcepto positivo influirá de forma favorable en la autoestima (Roa, 2013) y, por consiguiente, en el rendimiento académico. Pues los dos conceptos están relacionados con el proceso educativo.

En cambio, si estos dos elementos son negativos debido a la sensación de inferioridad, se pueden manifestar trastornos de conducta. Todo ello, desemboca en fracaso y abandono escolar en la siguiente etapa, la juventud. Así, es durante esta cuando las dificultades se acentúan, siendo los datos de prevalencia entre un 40% y 56% de los estudiantes que padecen una o diversas DEA durante la ESO y abandonan sus estudios (Alemany, 2019). En este sentido, según los datos facilitados por la *Asociación Española de Dislexia y Familia* (DISFAM, s.f.), se asocia la dislexia a un 80% de fracaso escolar.

Sobre este último aspecto así como el abandono escolar, cabe señalar que en un futuro, en la adultez, conllevará graves consecuencias para la persona. De modo que, aumentará el riesgo de exclusión laboral, social y económica debido a las dificultades para insertarse en la economía (Alemany 2019). Todo ello debido a una falta de cualificación laboral, la cual conllevará dificultades para acceder a los oficios y, por consiguiente, un empleo. De modo que, como establecen González y Fabián (2018, citados en Alemany, 2019), sufrirán mayor precariedad y, en consecuencia, formarán parte de grupos de riesgo de exclusión social (Aznar y Azorín, citados en Alemany, 2019).

Siguiendo con lo anterior, Hernández y Alcaraz (2017, citados en Alemany, 2019) hacen referencia a las repercusiones devastadoras para el ser humano en cuanto a oportunidades laborales, ingresos y acceso a la vivienda. Por otro lado, Eckert (2006, citado en Alemany, 2019) apunta que, debido a ello, muchos individuos forman parte del mercado laboral secundario.



3.3.2 Resultados de investigaciones sobre conocimientos, percepciones y actitudes de los profesores acerca de la dislexia. Creencias erróneas, necesidad de formación docente y sensibilización.

Según establece el informe Faros (Sans, 2015, citado en del Río, 2018), la dislexia frecuentemente pasa desapercibida o se confunde con retraso madurativo e incluso con discapacidad intelectual. Asimismo, en otras ocasiones son percibidos como vagos o que presentan falta de interés y compromiso en las tareas escolares.

Esto es debido a las carencias formativas o falta de preparación por parte de los docentes (del Río, 2018; López, 2017) así como las creencias erróneas sobre la dislexia (Barba *et al.*, 2019; Guzmán *et al.*, 2015). En este sentido, Nela *et al.* (2019) establece que en los diversos estudios realizados en las universidades españolas acerca del conocimiento de los docentes sobre la dislexia, se detectó la falta de formación e información en las causas, síntomas y el origen. Asimismo, afirma que los docentes “son portadores de varias creencias erróneas” (p. 416).

De ahí que muchos de ellos atribuyan como manifestación típica de la dislexia a la inversión de las letras y palabras o problemas en la lateralidad cruzada (Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez, 2019; Echegaray, 2017). En este sentido, Ferrero *et al.* (2017) realizaron un meta-análisis sobre este tema y analizaron diferentes estudios con una muestra de más de 3.500 niños. En este apuntaron que no hay relación entre la lateralidad cruzada y el rendimiento escolar en general, la lectura, la aritmética u otras capacidades específicas o con la inteligencia.

Aunque la concepción errónea comentada anteriormente es una de las más habituales, existen multitud de creencias incorrectas acerca de este trastorno. En este sentido, Echegaray (2017, pp. 60-63) en su tesis expone en una tabla los diversos conocimientos erróneos que presentan los maestros sobre la dislexia (*ver anexo 3*).

Además, en diversos estudios se ha detectado que los maestros no comprenden todo lo que involucra que un niño posea dislexia. Pues, la discrepancia entre el rendimiento esperado del niño y el rendimiento que presenta, en base a su cociente intelectual y edad cronológica,



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO REFERENCIAL

difiere de forma significativa. Por ello, muestran actitudes de incomprensión y rechazo hacia estos alumnos (Echegaray, 2017). Por consiguiente, les proporcionan menos ayuda y se preocupan menos por ellos (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2020). En este sentido, Echegaray (2017, p. 66) en su tesis expone en una tabla las diversas actitudes de los maestros en relación a los conocimientos sobre la dislexia (*ver anexo 4*).

No obstante, cabe señalar que estas percepciones negativas influirán en el comportamiento del estudiante (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2020). Asimismo, las concepciones del tutor también pueden influir en cómo los demás docentes se relacionen con el alumno (Echegaray, 2017).

Por otro lado, otras investigaciones han determinado que, tanto maestros con experiencia personal como estudiantes a punto de finalizar el grado, desconocen los diferentes constructos lingüísticos (fonología, fonética, morfología y sintaxis). Pues estos son la base de la enseñanza de la lectura de niños con y sin dificultades (Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer, 2016). De modo que sin estos conocimientos no se puede proporcionar una instrucción encaminada a mejorar las habilidades lectoras.

Además de todo ello, la falta de concreción jurídica de medidas específicas así como la falta de financiación de servicios, recursos y apoyos específicos han supuesto graves dificultades para llevar a la práctica los principios recogidos en la legislación educativa. Pues, existen una gran dicotomía entre los principios recogidos en la ley y la práctica diaria en las escuelas (Alemany, 2019).

De modo que muchos alumnos con dislexia, los cuales precisan de intervención educativa, psicopedagógica y logopédica, no tienen acceso a estos servicios (Echegaray, 2017). Pues, aunque son catalogados como alumnos con NEAE, en ocasiones no reciben suficientes horas semanales e incluso no reciben esta atención, pues las horas de los especialistas se destinan a atender a otro tipo de alumnado (Alemany, 2019).

En consecuencia, como establece Guerrero (2011, citado en Alemany, 2019), la escuela no se adapta a las necesidades de alumnado con DEA. Pues, no atienden de forma eficaz las



TRABAJO ACADÉMICO - MARCO REFERENCIAL

dificultades relacionadas con la dislexia en el aula (Álvarez y Correa, 2021). De ahí que, cuando aparece un desajuste entre el sistema y la forma de aprendizaje del alumnado se produzca el fracaso escolar. Pero, en este sentido, no es el alumno quien fracasa, sino el sistema educativo, ya que es el que debe adaptarse al alumno.



4 METODOLOGÍA

En este apartado se explicitará la metodología empleada en este trabajo así como en la investigación. De modo que, en primer lugar, se justificará cómo se ha llevado a cabo cada objetivo específico. Seguidamente, se detallará cómo se ha efectuado la investigación, la cual se presenta como un estudio exploratorio. De modo que se aludirá a la información sobre los participantes, el instrumento empleado para analizar la situación así como el procedimiento seguido. Finalmente, se determinará cómo se realizó el análisis de datos.

4.1 Justificación de los objetivos específicos

De modo que, para alcanzar el primer objetivo específico sobre los aspectos teóricos de la dislexia, se llevó a cabo un análisis y revisión bibliográfica de diversas fuentes documentales, obtenidas en Google académico, Dialnet, Redinet y Scielo, principalmente. Para la búsqueda, se emplearon las palabras clave del presente trabajo: dislexia, percepción de los docentes, dificultad de aprendizaje y consecuencias emocionales y educativas de la dislexia.

Asimismo, se integraron diversos tipos de fuentes, desde artículos de revistas científicas e informes de investigación hasta libros y tesis doctorales de diversos años, con énfasis en las publicaciones de los últimos cinco años. Además, se tuvo en cuenta la bibliografía de las diversas asignaturas del grado, las cuales guardan relación con el presente trabajo. Estas fueron las siguientes: Psicología de la educación, Necesidades específicas de apoyo educativo, Atención al alumnado con necesidades de apoyo educativo e Intervención educativa en dificultades específicas de aprendizaje.

En segundo lugar, se recurrió a la legislación educativa vigente en materia de educación para aunar en la respuesta educativa que se ofrece a los escolares con dislexia. En este sentido, se tomó como referencia la legislación estatal y la autonómica. Seguidamente, se investigó acerca de las repercusiones socioemocionales que se producen en las personas con dislexia no detectada así como las posibles causas de porqué no se detecta. Finalmente, se analizó la



situación actual en los centros escolares para aunar en las percepciones de los docentes sobre la dislexia y conocer cómo se aborda en las aulas. De modo que, mediante el mismo, se pueda verificar o descartar la hipótesis establecida.

4.2 Justificación de la investigación

Sobre el estudio, conviene apuntar que para llevarla a cabo se empleó un cuestionario (*ver anexo 5*), tomando como referencia diversos estudios que medían los conocimientos, las creencias erróneas y las lagunas de conocimiento de los profesores en España sobre la dislexia. Así pues, se siguió de cerca la investigación llevada a cabo por Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016) así como la realizada por Guzmán *et al.* (2015). No obstante, aunque estos sirvieron de inspiración, se elaboró un cuestionario *ad hoc*; es decir, específico para analizar el objeto propuesto, englobando aquellos parámetros que se querían medir.

4.2.1 Participantes

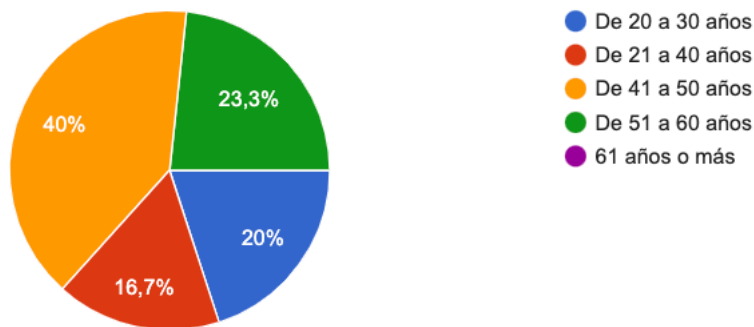
Para la selección de los participantes, se establecieron diversos criterios de muestreo, categorizados como criterios de inclusión o conveniencia. Así, se precisó que los participantes fuesen docentes en activo del ámbito de primaria que trabajasen en la Comunidad Valenciana; tanto en el sector público, como en el concertado y privado.

Para ello, se seleccionaron como muestra sesenta centros educativos al azar de la Comunidad Valenciana; veinte de cada provincia, de diversos sectores (públicos, concertados y privados). De modo que para la selección se recurrió a la guía de Centros docentes de la Comunidad Valenciana elaborada por la Conselleria de Educación.

De los diversos centros escolares, treinta fueron los docentes que participaron en el cuestionario. Por lo que a continuación se detalla la primera dimensión del cuestionario, haciendo alusión a algunos datos generales de relevancia:

- a) Tipo de colegio: 17 docentes del ámbito público y 13 del sector concertado.
- b) Sexo: la mayoría fueron mujeres (20 mujeres y 10 hombres).
- c) Edad: el rango más predominante fue entre 41 y 50 años (Figura 1).

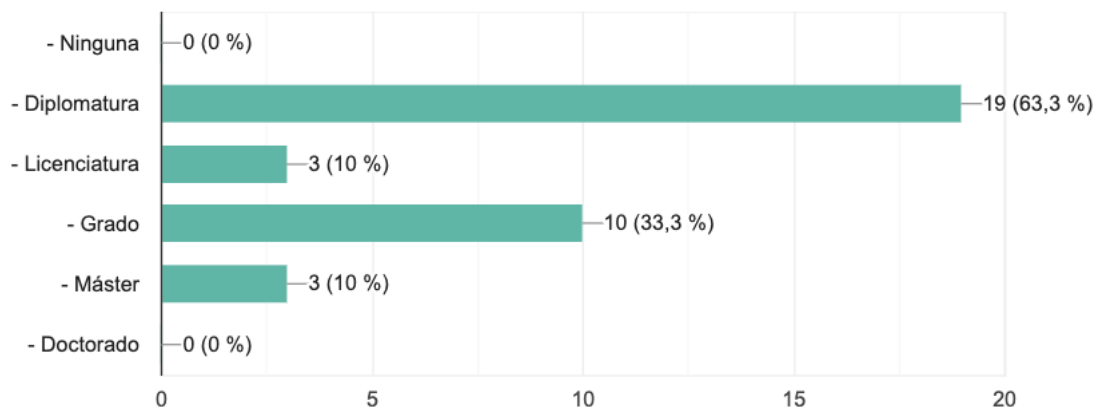
Figura 1. Porcentajes de rangos por edades.



A continuación se detallarán los resultados de la segunda dimensión, la experiencia docente:

- d) Titulación académica que posee para la docencia: la mayoría apuntaron que diplomatura, continuando de forma descendente con el título de grado (Figura 2).

Figura 2. Porcentajes por titulaciones académicas que poseen para la docencia.

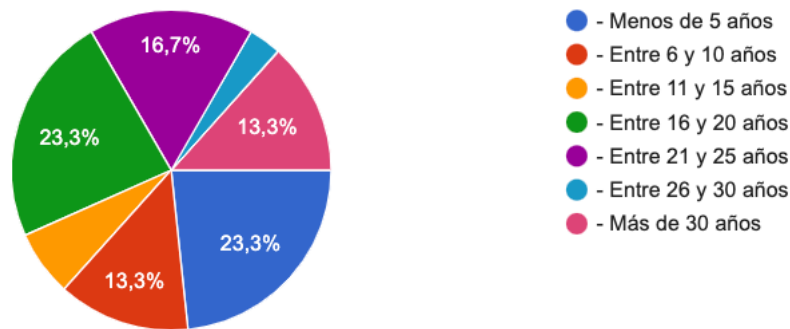


Sobre este ítem es importante destacar que puede verse superado el número total de muestra (N=30) debido a que se escogió la modalidad multifuncional. Por lo que una misma persona puede poseer más de una titulación académica.

TRABAJO ACADÉMICO - METODOLOGÍA

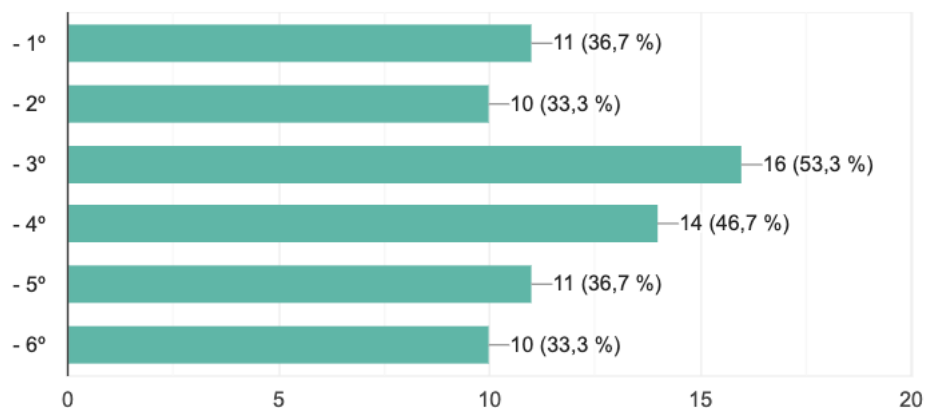
- e) Años de docencia en activo: los participantes de estudio presentan variabilidad en cuanto a los años de experiencia docente (Figura 3).

Figura 3. Porcentajes por años de docencia en activo.



- f) Cursos de primaria en los que imparte docencia: en relación a los datos, la mayoría de las docentes impartían docencia en tercero de primaria (Figura 4).

Figura 4. Porcentajes por cursos en los que imparten docencia en la actualidad



Asimismo, en este ítem conviene señalar lo citado en el apartado *d) Titulación académica que posee para la docencia*. De modo que, puede verse superado el número total de muestra (N=30) debido a que se escogió la modalidad multifuncional. Por lo que una misma persona puede impartir docencia en más de un curso.



4.2.2 Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio se empleó la técnica de la encuesta basada en la obtención, registro y sistematización de datos mediante un cuestionario como instrumento de investigación. El propósito del mismo era llevar a cabo una investigación de tipo exploratoria, centrada en descubrir las percepciones de los docentes sobre la dislexia y su tratamiento en el ámbito escolar. De modo que se pudiera verificar o descartar la hipótesis planteada.

Para la elaboración del mismo, se tomo como referencia las investigaciones citadas anteriormente, pues los objetos de estudio eran similares a los del presente trabajo. De modo que este se dividió en las siguientes cuatro dimensiones:

- Dimensión I: datos generales.
- Dimensión II: experiencia docente.
- Dimensión III: sobre la dislexia.
- Dimensión IV: sobre la formación docente y el abordaje en el aula.

Así pues, en el cuestionario se integraron veintiséis ítems, tanto de respuesta cerrada como abierta. La dimensión I integró aspectos generales y constó de cinco ítems. Pues, se preguntó sobre la provincia donde se imparte la docencia, la localidad, el tipo de colegio, el sexo y la edad.

En la dimensión II se recogieron datos sobre la experiencia docente y constó de siete ítems. De modo que, se preguntó sobre la titulación que poseían (tipo, nombre y especialidad, si hubiere, y nombre de esta), los años de experiencia, así como los cursos y asignaturas en las que impartían docencia.

En la dimensión III se incluyeron ítems relacionados con la dislexia. De modo que, en primer lugar, se pusieron siete ítems para analizar si conocían este trastorno, cómo lo habían conocido y si habían tenido algún alumno que lo padecía. Seguidamente, se integró un test para detectar los conocimientos del profesorado acerca de la dislexia a nivel teórico. Para ello, se tomó como referencia las escalas que utilizaron los estudios mencionados anteriormente.



TRABAJO ACADÉMICO - METODOLOGÍA

Concretamente, la *Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS)* que empleó Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016) así como la *Escala de Conocimientos sobre las DEA* utilizada por Guzmán *et al.* (2015).

De tal modo que en el test se incluyeron quince ítems agrupados en diversas dimensiones: información general del concepto DEA y dislexia, sobre el origen y las causas, las características, las consecuencias, los tipos, la detección y diagnóstico así como la comorbilidad. Cada ítem se debía calificar en una de las tres alternativas: *verdadero (V)*, *falso (F)* o *no sabe/no contesta (NS/NC)*. Por tanto, los ítems referían a indicadores positivos y negativos; es decir, se incluyeron preguntas que midieran tanto el conocimiento de lo que es la dislexia como lo que no es. Pues, este formato permite analizar la diferencia entre lo que los docentes saben y lo que no saben; es decir, conceptos erróneos.

Finalmente, en la IV dimensión se incluyeron once preguntas para recoger información sobre la formación docente, apoyos y ayudas que proporcionan al alumnado, el tratamiento que se ofrece así como el tipo de intervenciones. De tal manera que, en esta dimensión se trataba de medir cuál era la respuesta educativa que se ofrecía al alumnado con dislexia así como posibles carencias en la no detección, diagnóstico e intervención.

Asimismo, para asegurar la validez de contenido, se llevó a cabo una validación por *juicio de expertos*. Pues este método de validación, cada vez más utilizado en la investigación, consiste en solicitar a una serie de personas expertas su opinión sobre un aspecto concreto, en este caso el instrumento de investigación.

Para ello, se contó con la participación de dos docentes de la Universidad Católica de Valencia así como cinco profesores de educación primaria y tres de Pedagogía Terapéutica, expertos en este tema. Así pues, cada experto, individualmente, valoró los ítems del cuestionario de forma cualitativa en base a los criterios siguientes:

- Precisión y adecuación: la pregunta está adecuadamente formulada para los destinatarios que vamos a encuestar.
- Pertinencia: la pregunta contribuye a recoger información relevante para la



TRABAJO ACADÉMICO - METODOLOGÍA

investigación.

- Claridad: la pregunta está formulada de forma inteligible.

De modo que, con la información aportada, se efectuaron diversas modificaciones para atender a estos criterios, entendiéndose este como el cuestionario final. Estas reformulaciones fueron las siguientes:

Primera dimensión:

- La pregunta cuatro relativa al sexo, se planteó como respuesta “mujer, otros, prefiero no decirlo”, *prefiero no decirlo* se cambió por *otros*.

Segunda dimensión:

- La pregunta diez, sobre los años de docencia en activo en la que se debía seleccionar el rango de años, se determinó que estos siguieran un mismo patrón, o todos de cinco o todos de diez años.

Tercera dimensión:

- Se determinó que se debían numerar las preguntas del test de *V, F, NS/NC*.
- En el test, sobre la dimensión de los tipos de dislexia, se planteó no incidir en los mismos, pues estos exigen un conocimiento profundo del tema. De modo que se reformuló en un único ítem: *11.Existen tres tipos de dislexia según el proceso afectado implicado en la lectura: dislexia fonológica, dislexia léxica y dislexia mixta o profunda.*

Cuarta dimensión: sobre las preguntas de formación

- Se indicó que en el ítem “19. Cree que el no docente cuenta con herramientas adecuadas para detectar un alumno/a con dislexia”; se debía suprimir *no*.
- En el ítem “ 21.Piensa que proporcionar más tiempo para el alumnado con dislexia en las tareas/exámenes de aula conlleva desventaja frente el resto de alumnado”; se cambió *frente* por *para*.

Además, con anterioridad a ser distribuido, el instrumento fue probado con una muestra



piloto de 10 profesores así como la directora del presente trabajo. Pues, se les solicitó su colaboración para valorar el funcionamiento del mismo así como el nivel de comprensión y de claridad.

4.2.3 Procedimiento

Previo a la elaboración del cuestionario, se realizó un análisis y revisión de diversas investigaciones recientes con el mismo objeto de estudio y que empleasen el mismo instrumento de investigación. De modo que se encontraron diversos estudios que implementaban cuestionarios para investigar aspectos sobre la dislexia. Así pues, para elaborarlo, se tomó como inspiración las investigaciones comentadas anteriormente. No obstante, aunque estos sirvieron de referencia, se elaboró un cuestionario *ad hoc*; es decir, un instrumento específico para analizar el objeto de análisis.

El cuestionario se realizó con la herramienta digital *Google Forms* para ser distribuido. Pues, se determinó enviarlo online ya que por circunstancias sanitarias no se puede acceder a los centros. En cuanto a la elección de este tipo de instrumento, se consideró por la brevedad de su ejecución para los participantes así como por su rápida difusión a una muestra amplia de población. Asimismo, se tuvo en cuenta por el bajo coste y la inmediatez de la muestra de los resultados.

De modo que, el cuestionario fue administrado por correo electrónico a las direcciones de los centros escolares por la autora del presente trabajo. Pues, al mismo tiempo que se elaboraba y se validaba, se confeccionó el listado de los centros (*ver anexo 6*) a los que se les iba a enviar. Asimismo, se preparó un correo tipo (*ver anexo 7*) para enviar cuestionario, en el que se incluyó una presentación de la autora así como el propósito de la investigación, el enlace del cuestionario y el tiempo de apertura y cierre para realizarlo.

De modo que, para la obtención de respuestas, se dejó un periodo de diez días, desde el 1 hasta el 10 mayo de 2021. Estas, cuando un docente realizaba un cuestionario, se enviaban automáticamente al sistema de google y quedaban registradas. De modo que no tuvieron que



emplear ningún método de devolución de las mismas. Así pues, se obtuvo como resultado, una muestra de 30 sujetos anónimos pertenecientes a diversos colegios de la Comunidad Valenciana del ámbito de educación primaria.

4.2.4 *Análisis de datos*

Para analizar los datos, se emplearon técnicas de análisis estadístico. De modo que, tras la recogida de respuestas y de acuerdo con este tipo de estudio, se llevó a cabo un análisis de tipo descriptivo de los resultados, quedando recogidos en datos cuantitativos y datos cualitativos.

Sobre los primeros, cabe señalar que se representaron los porcentajes de respuesta de cada ítem por medio de diagramas de sectores circulares y tablas de gráficos. Asimismo, se incluyó una descripción de los resultados. En cuanto a los segundos, se agruparon las respuestas de los encuestados, haciendo un resumen de las mismas y poniendo énfasis en las más relevantes. Además, en algunos ítems, se mostraron como complemento, en una tabla, las diversas respuestas.



5 DESARROLLO

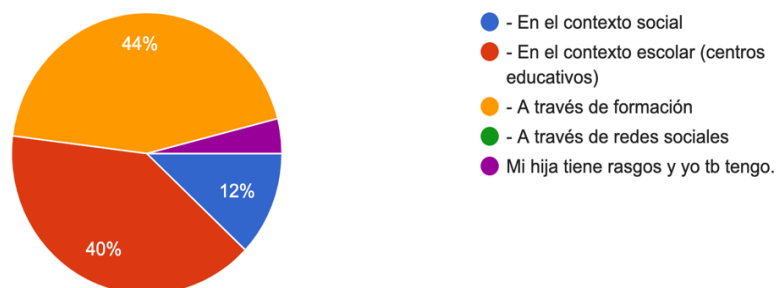
En este apartado se expondrán los resultados obtenidos en la investigación. De manera que se detallarán los ítems en el orden en que se formularon. Asimismo, cabe señalar que, para reflejar los resultados de cada ítem, se seguirá lo expuesto en el punto anterior para los datos cuantitativos y cualitativos.

5.1 Resultados de la investigación

En la dimensión tres se recogió información sobre los conocimientos teóricos que los docentes poseen acerca de la dislexia. Cabe señalar que este apartado solo fue realizado por aquellos sujetos que en la pregunta previa habían seleccionado que conocían la dislexia. Pues, esta pregunta se propuso para descartar sujetos que no conocieran el trastorno y pudieran entorpecer los resultados. De modo que, aquellos que seleccionaron que si la conocían realizaron el test y aquellos que seleccionaron que no se les redirigió a la dimensión cuatro, en la cual se integran preguntas acerca de la formación docente y abordaje en el aula.

Así pues, de los treinta sujetos que realizaron todo el cuestionario, veinticinco de ellos afirmaron que conocían el trastorno. Por ello, se les preguntó cómo lo conocieron. Pues, la gran mayoría descubrieron la dislexia mediante formación, seguido de aquellos que apuntaron el contexto escolar y social. Asimismo, hubo una respuesta que destacó debido a que indicaba “mi hija tiene rasgos y yo también tengo”. De modo que este sujeto indicó que lo padece en primera persona (Figura 5).

Figura 5. Porcentajes por años de docencia en activo.





TRABAJO ACADÉMICO - DESARROLLO

Seguidamente, se preguntó si alguna vez habían tenido en el aula a un alumno con dislexia, siendo el 60% de sujetos los que afirmaron que “sí” frente al 36% que “no” y un 4% “NS/NC”. De modo que, como podemos observar, más de la mayoría de los docentes han tenido en sus aulas un alumno con este trastorno. Pues, como se ha indicado, existe un gran prevalencia del mismo en las aulas educativas.

A continuación, se preguntó si este alumno llevaba algún tipo de adaptación, donde respondieron un 80% que “sí” frente al 20% que “no”. Pues, a los que respondieron “sí” se les preguntó cuál, a lo que respondieron lo indicado en la siguiente “Tabla 9”.

Tabla 9. *Tipo de adaptación que se realiza a los alumnos con dislexia.*

TIPOS DE ADAPTACIONES
<ul style="list-style-type: none">- Tiempo, letra, tamaño textos...- Adaptaciones de acceso al currículum y de tiempo- Lectura de enunciados, separación letras y palabras, cambio tipología de letra.- Adaptaciones de acceso, como el tamaño, tipo de letra...- Adaptación no significativa.- Adaptación individualizada en el área de lenguas.- Adaptación no significativa y de acceso al currículum.

De modo que, como se puede observar, se realizan diversos tipos de adaptaciones, tanto individualizadas significativas como no significativas. No obstante, estas últimas son las que prevalecen, pues son adaptaciones de acceso al currículum, tales como: el tiempo, el tamaño y tipo de la letra, la lectura de enunciados o la separación de letras y palabras, entre otros.

Asimismo, se les preguntó si intervenía algún especialista con este alumnado. De modo que un 73,3% respondió que “sí” frente al 26,7% que respondió que “no”. Asimismo, aquellos que respondieron “sí” aludieron principalmente al PT y AyL en el ámbito escolar así como al

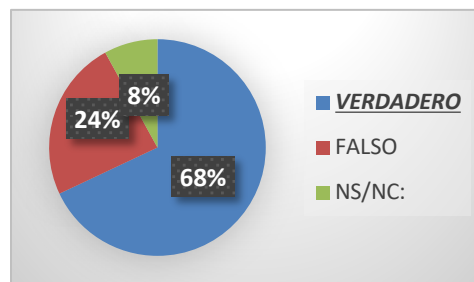
logopeda, fuera de esta área.

Seguidamente, se les planteó el test sobre conocimientos teóricos acerca de la dislexia. Por tanto, a continuación se expondrán los resultados de cada ítem, comparando el resultado de las respuestas con la respuesta correcta de entre las tres posibles.

Ítem 1: La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje.

Sobre este ítem, más de la mitad de los encuestados respondieron “verdadero”, frente al 24% que respondió “falso”. De modo que la mayoría de los participantes tenían claro que la dislexia es un trastorno del aprendizaje (Figura 6).

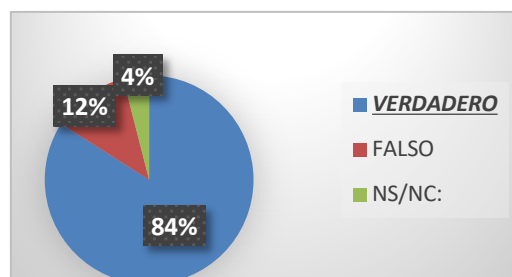
Figura 6. Porcentaje de respuestas del ítem 1.



Ítem 2: El concepto dislexia recoge las dificultades asociadas a la lectura.

Acerca del concepto, la mayoría respondieron de forma correcta. No obstante, un bajo porcentaje respondieron “falso” y una minoría no sabía la respuesta. De modo que, la gran mayoría de docentes reconocieron que las principales dificultades de la dislexia repercuten en la lectura (Figura 7).

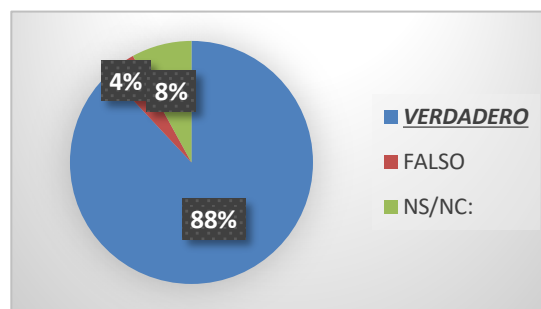
Figura 7. Porcentaje de respuestas del ítem 2.



Ítem 3: El alumnado con dislexia presenta dificultades tanto de precisión como fluidez en el reconocimiento y la decodificación de las palabras escritas.

En este ítem, se vuelve a presentar un alto porcentaje de docentes que reconocen las dificultades de un alumno con dislexia. Pues el 88% se inclinó por la respuesta “verdadero”. Un menor porcentaje, un 8%, seleccionó que no lo sabía y un 4% respondió “falso” (Figura 8).

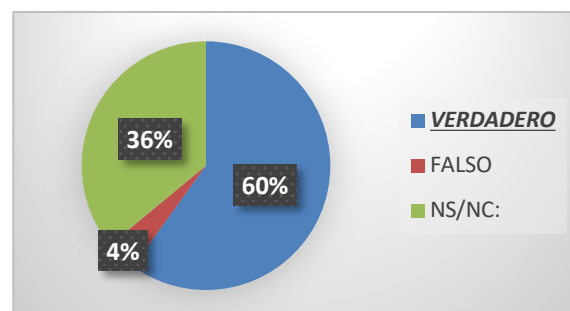
Figura 8. *Porcentaje de respuestas del ítem 3.*



Ítem 4: La dislexia evolutiva es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico.

Sobre esta cuestión llama la atención el alto porcentaje de encuestado que desconocen el origen, 36% Asimismo, un 4% afirman que es falso (Figura 9). No obstante, son mayoría los que han seleccionado la opción correcta. Pero esta mayoría, en comparación con los resultados de los ítems anteriores, difiere. Pues es menor el porcentaje.

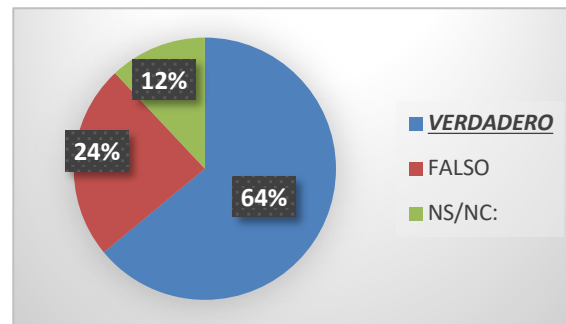
Figura 9. *Porcentaje de respuestas del ítem 4.*



Ítem 5: La lectura de las personas con dislexia es más lenta de lo habitual.

En este ítem se observa que la mayoría de encuestados saben que las personas con dislexia poseen una lectura lenta. Pues un 64% ha marcado el ítem como “verdadero” frente al 24% que ha respondido “falso” y el 12% que no lo sabía (Figura 10).

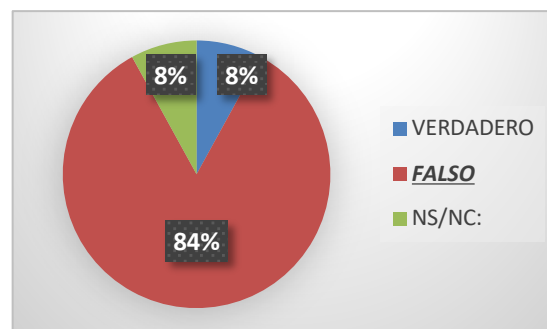
Figura 10. Porcentaje de respuestas del ítem 5.



Ítem 6: El alumnado con dislexia presenta un Cociente Intelectual (CI) por debajo de la media.

En este aspecto se vuelve a mostrar que los docentes saben que el CI no es inherente a la dislexia. Pues, un 84% establecen que es “falso”, frente a una minoría que apunta que es “verdadero” o que no lo sabe (Figura 11).

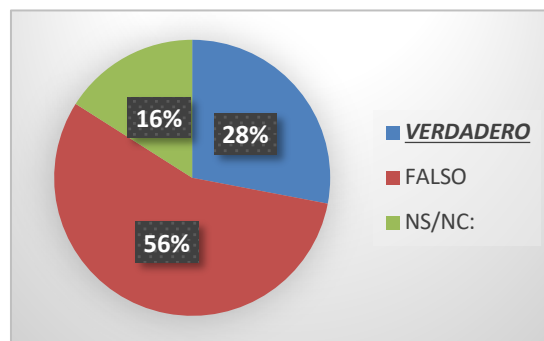
Figura 11. Porcentaje de respuestas del ítem 6.



Ítem 7: La dislexia se diagnostica ante la ausencia de alteraciones sensoriales (déficit visual, déficit auditivo...).

En cuanto al diagnóstico, un 56% de los encuestados responde de forma errónea y un 16% no sabe la respuesta. De modo que se puede observar que existen creencias erróneas en este aspecto (Figura 12).

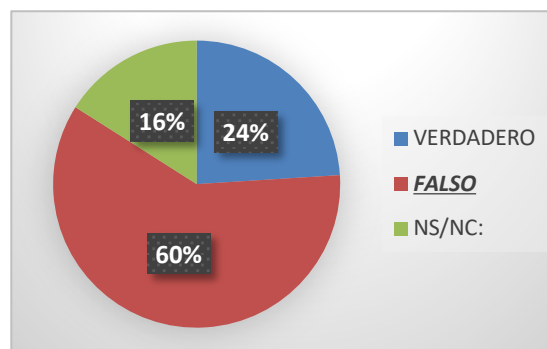
Figura 12. Porcentaje de respuestas del ítem 7.



Ítem 8: La dislexia puede ser causada por una inadecuada instrucción educativa.

Sobre este aspecto, se mostró de nuevo un alto porcentaje de encuestados que responden de forma correcta, seleccionando la opción “falso” como válida. No obstante, un 24% consideran “verdadero” este ítem y un 16% no lo sabe. De modo que el 40% de encuestados desconocen este aspecto (Figura 13).

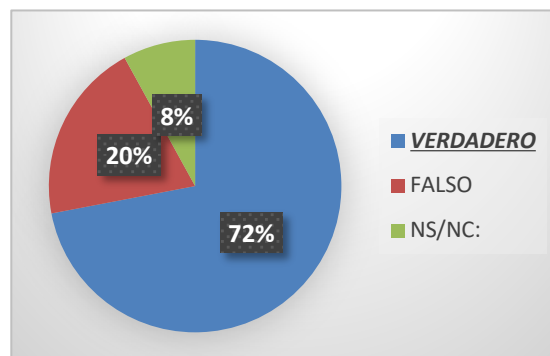
Figura 13. Porcentaje de respuestas del ítem 8.



Ítem 9: El alumnado con dislexia posee dificultades en la comprensión del significado de lo que lee.

Sobre este aspecto, la gran mayoría de docentes han respondido de forma correcta, un 72%. En cambio, un 20% lo creyó “falso” y una minoría, un 8%, no supieron responder (Figura 14).

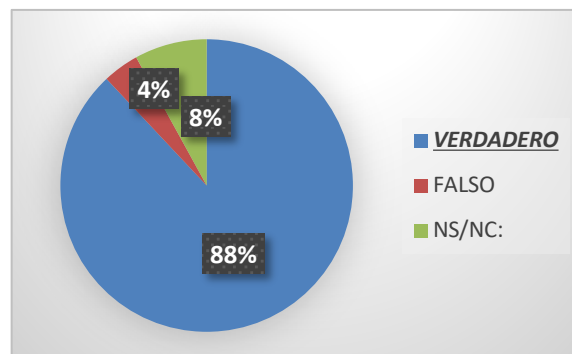
Figura 14. Porcentaje de respuestas del ítem 9.



Ítem 10: La dislexia suele repercutir en la autoestima y la ansiedad de los escolares que la padecen.

Sobre este ítem, cabe resaltar que la mayoría han marcado “verdadero”. De modo que queda respaldada la afectación emocional y conductual del alumnado con dislexia (Figura 15).

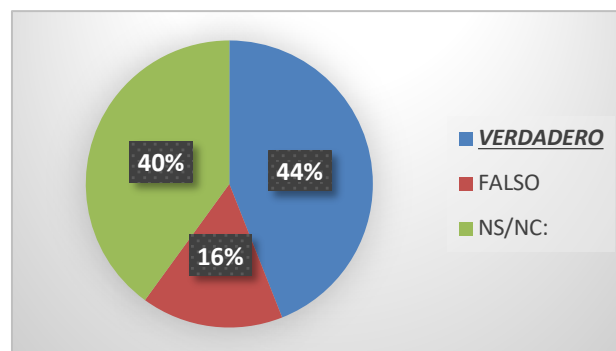
Figura 15. Porcentaje de respuestas del ítem 10.



Ítem 11: Existen tres tipos de dislexia según el proceso afectado implicado en la lectura: dislexia fonológica, dislexia léxica y dislexia mixta o profunda.

En cuanto a los tipos, llama la atención que el 40% de los encuestados no sabía responder. Así mismo, un 16% ha marcado “falso”, respuesta incorrecta. Por tanto, menos de la mitad saben cuantos tipos de dislexia existen según el proceso afectado en la lectura. Pues, esto llama la atención ya que en base a la dificultad, se establece un tipo de intervención u otra (Figura 16).

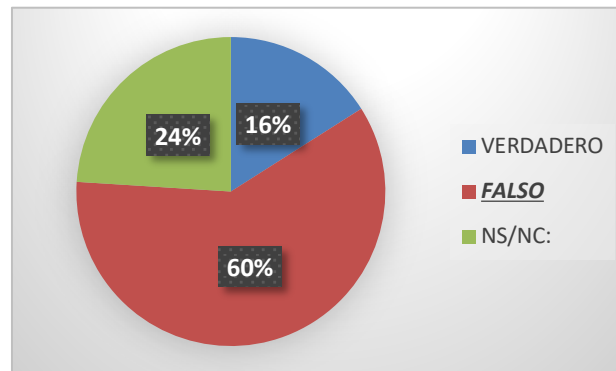
Figura 16. Porcentaje de respuestas del ítem 11.



Ítem 12: La dislexia se puede diagnosticar a temprana edad; es decir, en la etapa de infantil.

Sobre la edad del diagnóstico, la mayoría de los docentes muestran que tienen conocimiento sobre este aspecto. Pues la dislexia no puede diagnosticarse a temprana edad, aunque sí detectarse. No obstante, llama la atención que un 24% han marcado que no lo sabían frente a un 16% que pensaban que sí. De modo que se puede observar la falta de formación así como creencias erróneas en este sentido. Pues para que el diagnóstico sea certero, debe establecerse a partir de primaria. Por el contrario, se podría formular un diagnóstico erróneo (Figura 17).

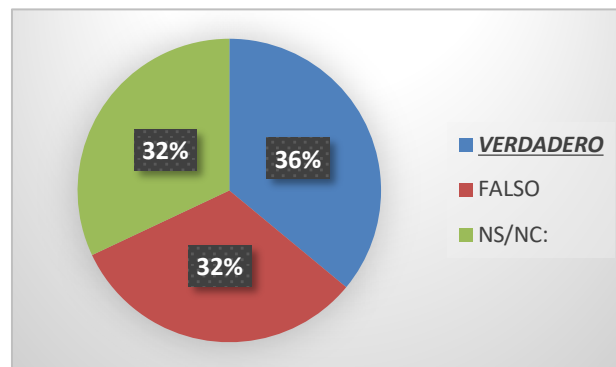
Figura 17. Porcentaje de respuestas del ítem 12.



Ítem 13: La dislexia se puede detectar en la etapa de infantil.

En este ámbito, de nuevo se vuelven a observar controversias. De modo que, solo un 36% ha acertado; frente a un 64% que ha respondido de forma errónea o no sabía responder. De modo que, más de la mitad de encuestados no saben que la dislexia se puede detectar ya en la etapa de infantil. Pues, en estas edades empiezan a presentar algunas manifestaciones (Figura 18).

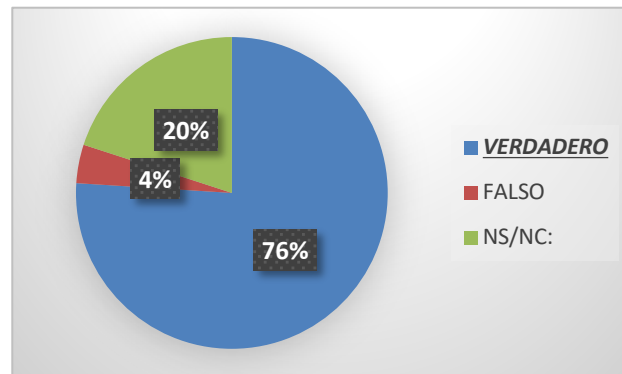
Figura 18. Porcentaje de respuestas del ítem 13.



Ítem 14: La dislexia se diagnostica a partir de los 7-8, en la etapa de primaria.

En cambio, en este aspecto parece que los encuestados suelen tenerlo más claro. Pues, más de la mitad ha respondido de forma correcta. No obstante, llama la atención que es mayor el porcentaje que no sabía responder frente al que ha respondido falso (Figura 19).

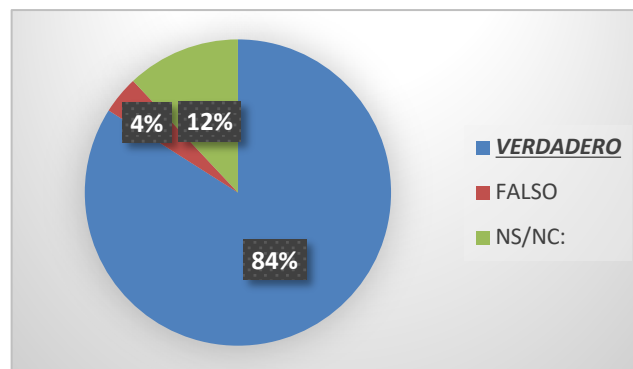
Figura 19. Porcentaje de respuestas del ítem 14.



Ítem 15: La dislexia puede estar acompañada de problemas de escritura (disortografía) y problemas de cálculo (discalculia).

En cuanto al último ítem, se evidencia que los docentes conocen que la dislexia se da, en ocasiones, de forma comórbida con otras dificultades de aprendizaje. Pues, un 84% ha seleccionado “verdadero”, la opción válida (Figura 20).

Figura 20. Porcentaje de respuestas del ítem 15.



A continuación, se realizaron las preguntas de la dimensión cuatro. Pues esta estaba orientada a recoger información sobre diversos aspectos. En el primer ítem, se preguntó si pensaban que era necesaria la formación docente y porqué. De modo que el 100% de los encuestados respondió que sí, alegando que se precisa la misma para detectar e intervenir esta dificultad, entre otras. Pues, las respuestas que aportaron fueron las siguientes (Tabla 10):



Tabla 10. Razones por las que son necesarias recibir formación sobre la dislexia.

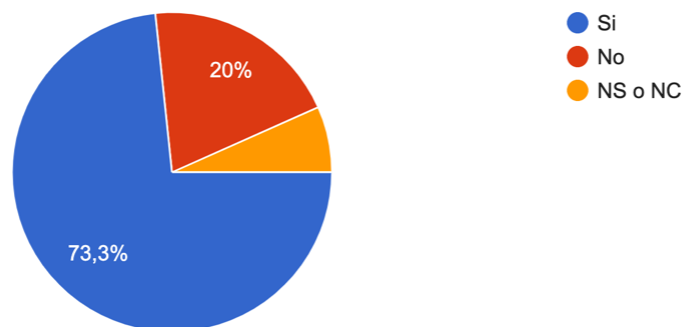
Razones por las que los docentes deben recibir formación sobre la dislexia
<ul style="list-style-type: none">- Para detectar y derivar.- Es importante saber dar respuesta a cualquier necesidad que pueda presentar el alumnado.- Por que de esta forma se conocen mejor las barreras para el aprendizaje con las que se encuentra este alumnado, lo que nos puede dar mejores herramientas para combatirlos.- Porque hay muchos mitos. La intervención en el aula es determinante.- Muchas veces cuesta detectarla.- Porque nuestro trabajo es conseguir que nuestros alumnos alcancen su máximo potencial y para ello hemos de conocer y tratar sus dificultades de aprendizaje.- Porque solo desde el conocimiento se puede actuar.- Para intervenir de forma rápida y eficaz.- Para poder detectar las dificultades del niño respecto a la dislexia.- Necesario para detectar pronto y poder realizar una buena intervención cuanto antes.- Para atender mejor a los alumnos con dislexia.- Porque después de responder los anteriores ítems, no tengo muy claro las características de la dislexia.- La dislexia precisa de una detección temprana para una intervención precoz.- Cada vez hay más niños.- Porque precisa conocimientos específicos.- Porque tenemos que detectar y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado.- Para poder atender las necesidades de estos alumnos.- Por conocer las posibles dificultades en el aprendizaje.- Ayuda a mejorar el desarrollo del alumno que la padece.- Porque no sabemos bien como atenderla.

TRABAJO ACADÉMICO - DESARROLLO

- Siempre es útil, para ayudar al alumnado.
- Porque así podríamos detectar posibles casos a edad más tempranas.
- Para poder detectar e intervenir.
- Porque se necesita conocerla para detectarla.
- Los docentes deben formarse para conocer lo puede presentar el alumno.
- Siempre es bueno aprender para poder ayudar.
- Porque hay que formarse siempre.
- Para capacitar al docente para detectar y proporcionar ayuda al alumno.
- Porque se necesita conocer para detectar.
- Para detectar y derivar a los especialistas.

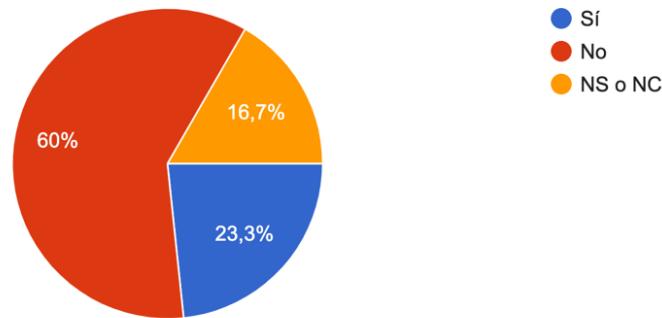
Seguidamente, se les preguntó si creían que, a nivel general, el profesorado carecía de información sobre qué es la dislexia y cómo abordarla en el aula. De modo que, en este caso, un 73,3%. admitió que “sí”. No obstante, un 20% estableció que no (Figura 21).

Figura 21. Porcentajes sobre la pregunta “18. Cree que el profesorado, a nivel general, carece de información sobre qué es la dislexia y cómo abordarla en el aula”.



Asimismo, se preguntó si creen que cuentan con herramientas para detectar a un alumno con dislexia en el aula, a lo que la mayoría respondió que no (Figura 22).

Figura 22. Porcentajes sobre la pregunta “19. Cree que el docente cuenta con herramientas adecuadas para detectar un alumno/a con dislexia”.



Pues, aquellos que respondieron que “no” alegaron que existe falta de formación y, por tanto, hay muchas creencias erróneas y desconocimiento sobre la dislexia. Asimismo, hubo una respuesta que destacó “porque no se acaba de entender bien lo que es, de manera que en el momento que se observan dificultades en la lectura o la escritura ya se asocia a la dislexia”. Pues en ella, establece un tipo de concepción errónea a causa de la falta de formación.

Por el contrario, la minoría que dijo que “sí” apuntaron que cuentan con los recursos necesarios porque en los centros se dispone del asesoramiento de los especialistas de PT, AyL y psicólogos.

Sobre la siguiente cuestión, en la que se preguntaba que si consideraban que proporcionar más tiempo para el alumnado con dislexia en las tareas/exámenes de aula conlleva desventaja para el resto de alumnado, la mayoría respondieron que no. Pues alegaron que cada alumno necesita su tiempo y en las aulas hay diversos ritmos, los cuales se deben respetar. Por tanto, no supondría desventaja.

Asimismo, sobre la cuestión de si proporcionarle adaptaciones tales como leerle las lecturas o subrayar las partes importantes del enunciado le favorecería seguir las sesiones de aula, la mayoría respondieron “sí”, un 88,7%. Pues apuntaron que si se facilita apoyo en el aspecto en que precisan dificultades, el alumno tendría acceso a la información y, por consiguiente, podría seguir las sesiones.



TRABAJO ACADÉMICO - DESARROLLO

Por último, se preguntó si consideraban que en la intervención se precisa la coordinación familia-escuela-profesionales implicados, el 100% de la totalidad respondió que sí. Pues alegaron que siempre es necesario trabajar de forma coordinada para ir todos en una misma dirección.



6 CONCLUSIONES

En este apartado se justificará cómo se ha alcanzado el objetivo general mediante los diversos objetivos específicos propuestos. Asimismo, se hará alusión a los resultados de los cuestionarios, mencionando la hipótesis establecida en el presente trabajo y exponiendo la conclusión que se extrae en base al estudio, sin dejar atrás el objetivo general. Seguidamente, se detallarán las limitaciones encontradas en el proceso de investigación. Finalmente, se expondrán las diversas líneas de futuro que se pueden desprender del mismo.

El propósito de este trabajo de investigación fue conocer la situación actual en las aulas sobre las percepciones de los docentes en relación al conocimiento que tienen sobre la dislexia y su tratamiento en el ámbito escolar. Este se propuso con la finalidad de descubrir si los docentes carecen de formación e información sobre este trastorno.

Para ello, en primer lugar se elaboró un marco teórico, legislativo y referencial sobre la dislexia. En referencia a la definición y uso del término, se pudo observar que es un término complejo y problemático (Artigas, 1999). De ahí que algunos autores consideren denominar esta dificultad como *dificultades de lectoescritura o trastorno específico de la lectura* e incluso eliminarlo (Alfred Tomatis, 1988, citado en Díaz, 2006).

Asimismo, cada persona con dislexia presenta unas características y manifestaciones diferentes (Barba *et al.*, 2019; Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez, 2019). Ello es debido a que la dislexia es consecuencia de una alteración en una o diversas áreas cerebrales (Cuetos, 2008; Sifar y Furlan, 2015). Además, en ocasiones se presenta de manera comórbida con otros trastornos y dificultades (Artigas-Pallarés, 2002; de la Peña y Bernabéu, 2018; Rello, 2018). De modo que se agranda la problemática para detectarla y diagnosticarla.

No obstante, haciendo alusión a las diversas definiciones que se expusieron, se pudo determinar que la dislexia es un trastorno que conlleva dificultades en la lectoescritura, en



TRABAJO ACADÉMICO - CONCLUSIONES

diferentes lenguas y culturas (Díaz, 2006), debido a una disfunción cerebral (Cuetos, 2008). Pues, presentan una disminución de actividad en el hemisferio izquierdo del cerebro, el cual es el encargado de ejecutar estas habilidades (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2017).

Asimismo, existen diferentes tipos en función del origen, la dislexia adquirida y la dislexia evolutiva. Esta primera hace alusión a las dificultades en lectoescritura “adquiridas” por un traumatismo o lesión. En cuanto a la segunda, se alude al origen neurobiológico, pues las alteraciones se producen durante la gestación (Cuetos *et al.*, 2019), naciendo con ellas (Avilés, 2019). Además, este tipo de dislexia guarda relación con la herencia en un alto porcentaje, pues se asocia un 60% al componente genético (del Río, 2018). Por ello es habitual encontrar que en una misma familia alguno de los progenitores presente dislexia aunque no se hayan diagnosticado (de la Peña, 2016).

Esta problemática afecta en el ámbito escolar a los estudiantes, puesto que la lectura y la escritura son habilidades básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de nuevos conocimientos (Pulido, 2009; Samaniego y Luna, 2020). Por ello, la dislexia se reconoce como una dificultad específica de aprendizaje de tipo escolar, recogida en la categoría de las NEAE (UCV Live, 2021). Así pues, en la legislación educativa se determina que esta dificultad debe ser abordada en el aula (Avilés, 2019) puesto que impedirá seguir con el aprendizaje y, por ende, repercutirá de forma significativa en el rendimiento académico del alumnado.

De modo que, cuando la cuestión no es abordada, las dificultades se agravan en los cursos escolares posteriores (Alemany, 2019). La causa de la no detección e intervención, según los diversos estudios a los que se alude en el apartado 2.3. del presente trabajo, es la carencia de información y la falta formación docente sobre el trastorno (Alemany, 2019; Álvarez y Correa, 2021; Barba *et al.*, 2019; Echegaray, 2017; Guzmán *et al.*, 2015; Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2020).

Por ende, se les etiqueta erróneamente como vagos o desinteresados y, en consecuencia, no se les brinda el apoyo que precisan para que desarrollen su potencial como el resto de sus iguales (Avilés, 2019). Asimismo, en ocasiones, no se entienden las características de este



TRABAJO ACADÉMICO - CONCLUSIONES

alumnado, pues presentan discrepancias significativas entre el rendimiento esperado, según su edad y cociente intelectual, y el rendimiento que muestran (Echegaray, 2017), puesto que este se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado.

De modo que, a causa de ello, se produce un malestar en la persona que la padece. Pues, además de verse a sí mismo como incapaz, produciendo en este un autoconcepto negativo y baja autoestima, se suma la presión de la escuela y las concepciones negativas que se tiene sobre ellos (Alemany, 2019). De modo que este trastorno repercute en las emociones (Zuppardo *et al.*, 2020). De ahí que se produzcan graves repercusiones en los escolares de tipo socioemocional y conductual (Alemany, 2019; Marchesi, 2017; Nelson, Zuppardo *et al.*, 2020). Pues cada vez se agrava más su problemática a pesar de sus esfuerzos, conllevando un porcentaje alto de fracaso y abandono escolar.

No obstante, cabe resaltar que la dislexia se presenta de forma frecuente en las aulas (DISFAM, s.f.). Sin embargo, muchos pasan desapercibidos (Jiménez *et al.*, 2009, citado en del Río, 2018). De ahí la necesidad investigar acerca de la problemática de este trastorno. Así pues, se planteó como hipótesis objeto de estudio analizar si los docentes de educación primaria de los centros educativos de la Comunidad Valenciana poseen carencias de formación e información así como concepciones erróneas sobre la dislexia. De ahí que este trastorno no se detecte o no se proporcione una intervención adecuada en el aula. De modo que para ello, se elaboró como instrumento de evaluación un cuestionario *ad hoc*.

Mediante este, se pudo determinar que en diversos aspectos teóricos fallaron o no supieron responder. Estos fueron los siguientes:

- La dislexia se diagnostica ante la ausencia de alteraciones sensoriales (déficit visual, auditivo...). Un 56% respondieron de forma errónea y un 16% que no sabía la respuesta.
- Existen tres tipos de dislexia según el proceso afectado implicado en la lectura: dislexia fonológica, dislexia léxica y dislexia mista o profunda. Un 40% respondió que no sabía cuantos tipos había y un 16% respondió de forma incorrecta.



TRABAJO ACADÉMICO - CONCLUSIONES

- La dislexia se puede detectar en la etapa de infantil. Solo un 36% respondieron de forma correcta.

Por otro lado, en cuanto a la formación, el 73% de los encuestados establecieron que el profesorado, a nivel general, carece de información sobre qué es la dislexia y cómo abordarla en el aula. Asimismo, el 60% apuntaron que el docente no cuenta con herramientas para detectar la dislexia. En cuanto a si consideran que se precisa más formación docente sobre este trastorno, el 100% apuntó que si.

Por lo que estos datos permiten concluir que, aunque los docentes de primaria de la Comunidad Valenciana poseen conocimientos generales sobre la dislexia a nivel teórico, presentan carencias en aspectos relevantes sobre el trastorno. Pues, es necesario conocer, que la dislexia no se explica por déficits sensoriales, ya que estos déficits explicarían la causa de la dificultad (Álvarez y Correa, 2021). Asimismo, también es necesario saber que existen diversos tipos según el proceso afectado, puesto que cada uno posee unas características y, por ende, se elabora una u otra intervención (Crespo *et al.*, 2017).

Y, por último, se precisa distinguir entre la edad de detección y diagnóstico. Pues no se puede diagnosticar la dislexia a temprana edad ya que conllevaría a un diagnóstico erróneo (Palazón, 2020). De ahí la importancia de realizar correctamente un diagnóstico diferencial (Samaniego y Luna, 2020). No obstante, si se pueden detectar las dificultades a temprana edad (Tamayo, 2017). Esto permitirá paliar las repercusiones académicas posteriores así como las socioemocionales y conductuales. Pues, no poseer un diagnóstico no es motivo para no iniciar una intervención reeducativa específica (Roca *et al.*, 2010).

En cuanto a la formación, se hace patente que los propios docentes aluden a que se precisa más. Pues son conscientes de que esta les proporcionará herramientas para detectar las dificultades. Asimismo, precisan de herramientas para ello.

Así pues, tal como se ha demostrado en el estudio llevado a cabo, la hipótesis quedaría refutada en parte. Pues en los datos en cuanto a formación teórica sobre al dislexia, los encuestados han presentado carencias en aspectos relevantes. Asimismo, se ha podido



TRABAJO ACADÉMICO - CONCLUSIONES

determinar que más de la mayoría de los docentes han tenido en sus aulas un alumno con este trastorno. Como se ha indicado, existe un gran prevalencia del mismo en las aulas educativas.

De modo que, de lo dicho anteriormente, se desprende que entender en qué consiste la dislexia así como su detección, evaluación e intervención en el ámbito educativo, es todavía una tarea pendiente para muchos profesionales de la educación (Carrillo *et al.*, 2011). De ahí que esta problemática, en ocasiones, no sea abordada en el aula (Álvarez y Correa, 2021). Así pues, se plantea como imperativo la formación docente, ya que existen elementos que se deben conocer para aplicar métodos de intervención. Por ello, sería interesante que se proporcionaran más actividades de formación al profesorado, tales como: talleres, seminarios, cursos...

En estos, se debería aludir, tanto a la formación teórica en materia de dislexia así como a las estrategias de su detección y abordaje. Asimismo, se debería ofrecer información sobre la carga emocional que esta conlleva a las personas que la padecen. Por lo que será necesario trabajar su autoconcepto y autoestima. Pues, estos elementos están íntimamente relacionados en el proceso educativo y, por consiguiente, influirán en el rendimiento escolar (Roa, 2013).

Además, cabe señalar que mejorar la formación de los profesionales tendría efectos positivos en los resultados educativos. De modo que, conocer la problemática produce sensibilización en los docentes (Echegaray, 2017). De ahí que en los estudios realizados por Meltzer *et al.*, (2004, citados en Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2020) apuntaran que tras la instrucción a los docentes sobre estrategias a implementar en alumnos con dificultades, los profesores percibían a estos alumnos de otra manera. Asimismo, conviene apuntar que se ha comprobado que es posible mejorar los conocimientos, las percepciones y las actitudes de los maestros a través de programas de formación específicos en dislexia (Echegaray, 2017).

Por otro lado, no se debe olvidar que la adquisición de las habilidades de la lectura y escritura son la puerta al mundo del aprendizaje infinito. Pues, se precisa como una habilidad imprescindible para coexistir en el mundo de comunicación y formación. Por ello, resulta imperativo que el docente, ante la labor de instruir a los estudiantes en el proceso de lectura y escritura, conozca las dificultades que pueden adolecer.



TRABAJO ACADÉMICO - CONCLUSIONES

Asimismo, sería conveniente que las escuelas dispusieran de test cribado o *screening* (Avilés, 2019). Pues mediante estos, a partir de los cuatro años se puede detectar en niños el riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. De modo que, en base a los resultados, se pueda brindar intervención temprana.

Limitaciones en la investigación.

Las limitaciones encontradas en la realización de la investigación fueron diversas. Por un lado, la imposibilidad de obtener una muestra grande, ya que al hacer el estudio durante el mes de mayo, el periodo de tiempo fue relativamente corto. Por otro lado, cabe señalar que solo treinta docentes realizaron la encuesta. De modo que los resultados son reducidos, pudiendo comprometer la fiabilidad de estos.

Futuras líneas de investigación posibles.

Sobre las posibles líneas de investigación futuras, cabe resaltar que para continuar con esta investigación, se podría ampliar el cuestionario y aplicarlo en el país. De modo que se puedan analizar y comparar los datos en relación a la dimensión geográfica. Así mismo, también sería conveniente llevar a cabo un análisis acerca del tipo de formación que reciben los docentes sobre la dislexia así como estudiar si esta es efectiva. Pues, realizar una formación no implica adquirir conocimientos sobre el tema. De modo que, en este sentido, se podrá analizar, una vez llevada a cabo la formación, cuales son los conocimientos de los docentes acerca del mismo. Para ello, se podría emplear el mismo cuestionario elaborado en este trabajo u otro más específico.



7 BIBLIOGRAFÍA

Alemán, N., Ardanaz, J., Echeverría, A., Poyo, D. y Yoldi, S. (2006). *Evaluación de la comunicación y del lenguaje (ECOL) Manual*. Gobierno de Navarra: centro de recursos de Educación Especial.
<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/ecol.pdf/c64eee6c-8166-4894-9aca-fb5fc6773c35>

Aleman, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad International Welfare Polices and Social Work Journal* 11, 91-122. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>

Alonso, V., Villacañas, M. y Carracedo, D. (2021). Manual Cede de preparación PIR. Psicología clínica infantil 03 (6ª edición). CEDE

Álvarez, L. V. y Correa, R. A. (2021). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión. *Tempus Psicológico*, 4(1), 29 - 43.
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.1.3373.2021>

American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V (5º ed.).

American Psychiatric Association. (2002). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR.

Artigas, J. (1999). Quince cuestiones básicas sobre la dislexia. *First International Congress on Neuropsychology in Internet*, 15.
<http://www.rehasoft.com/documentos/terceros/quince-cuestiones-basicas.pdf>

Artigas-Pallarés, J. (2002). Problemas asociados a la dislexia. *Revista de neurología*, 34(1), 7-13. <https://doi.org/10.33588/rn.34S1.2002063>



Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología*, 48(2), 63–69. <https://doi.org/10.33588/rn.48S02.2009007>

ASANDIS. (2010). *Guía general sobre dislexia*. Asociación andaluza de dislexia. <https://web.ua.es/accesibilidad/documentos/cursos/ice/guia-dislexia-andalucia.pdf>

Avilés, L. (2019). La dislexia como factor de bajo desempeño académico. Aspectos que el docente debe tener en cuenta al trabajar con un niño con dislexia. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/dislexia-desempeno-academico.html>

Barba, M. N., Suárez, N., Jomarrón, L. & Navas, C. R. (2019). Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(1), 410-426. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500009

Bravo, L. (2018). El Paradigma de las Neurociencias de la Educación y el Aprendizaje del Lenguaje Escrito: Una Experiencia de 60 Años. *Psykhe*, 27(1), 1-11. https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v27n1/0718-2228-psykhe-27-01-psykhe_27_1_1101.pdf

Caballo, V. E. y Simón, M. A. (2001). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: trastornos generales*. Pirámide.

Caballo, V. E., Salazar, I. C. y Equipo de Investigación CISO-A España. (2018). La autoestima y su relación con la ansiedad social y las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 26(1), 23-53. https://zagan.unizar.es/record/70886/files/texto_completo.pdf

Camacho-Conde, J. A. y Filgueira-Álvarez, D. (2019) Programa de Intervención Psicopedagógica de Alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*, 8, 250-266. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-21.pdf>



TRABAJO ACADÉMICO - BIBLIOGRAFÍA

Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P. y Sánchez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271022095005.pdf>

Crespo, C., Gómez, R., Hernández, L., Montagut, J., Quirante, C. y Tahoces, R. I. (2017). *DEA-L. Dificultat específica de l'aprenentatge de la lectura: una guia per a la comunitat educativa*. <https://ceice.gva.es/documents/162640733/164710915/Guia+DEA-L+Valenciano.pdf/dd1935b9-8170-45b4-a32d-e564c4430772>

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ª edición). Wolters Kluwer.

Cuetos, F. (2011). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Panamericana.

Cuetos, F., Soriano-Ferrer, M. y Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste ni pereza*. La esfera de los libros.

Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I. y Llenderozas, M. C. (2015) Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17, 99-107. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322015000300002&script=sci_arttext&tlng=pt

Collados, L., Fernández, N. y Hernández, M. A. (2020, marzo). *Dislewebseando. Una web para visibilizar la dislexia* [ponencia]. V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/51-dislewebseando-una-web-para-visibilizar-la-dislexia.pdf>

Cubilla-Bonnetier, D., Solís, A., Caballero, J. y Farnum, F. (2021). Dislexia, rendimiento lector y su relación con la inequidad y el desempeño escolar. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 9(2), 04-15. <https://doi.org/10.37387/ipc.v9i2.231>

de España, G. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica



TRABAJO ACADÉMICO - BIBLIOGRAFÍA

la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 340, 122868 a 122953.

De la Peña, C. (2016). Revisión de programas de intervención en Dislexia Evolutiva. *REIDOCREA*, 5, 310-315 <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43208/5-30.pdf?sequence=1>

De la peña, C. y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>

Del Río, D., Santiuste, M., Capilla, A., Maestú, F., Campo, P., Fernández-Lucas, A. y Ortiz, T. (2005). Bases neurológicas del lenguaje. Aportaciones desde la magnetoencefalografía. *Revista de neurología*, 41(1), 109-14. https://www.uma.es/media/files/Bases_neurológicas_del_lenguaje.pdf

Del Río, E. M. (2018). Dificultades en el diagnóstico e identificación temprana de la dislexia. *Publicaciones didácticas*, 92, 513-525. <https://core.ac.uk/download/pdf/235853924.pdf>

DISFAM. (s. f.). *Dislexia una Dificultad Específica de Aprendizaje*. Asociación Dislexia y Familia. Consultado el 23 de febrero de 2021. <https://www.disfam.org/dislexia/>

Díaz, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles salmantinos de educación*, 7, 141-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2321812>

Echegaray, J. A. (2017). Conocimientos y creencias del profesorado acerca de la dislexia y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): Estudio comparativo entre España y Perú [tesis de maestría, Universitat de València]. Repositorio Roderic. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/59665/TESIS%20DOCTORAL%20JOYCE%20ECHEGARAY%20BENGOA%20%28UV%29.pdf?sequence=1>



TRABAJO ACADÉMICO - BIBLIOGRAFÍA

Echegaray-Bengoa, J. & Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277316000020>

Ferrero, M., West, G. y Vadillo, M. A. (2017) ¿Se asocia la lateralidad cruzada con el rendimiento académico y la inteligencia? Una revisión sistemática y un metanálisis. *PLoS ONE* 12 (8), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183618>

Figueroa, S. G. (2020). Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura dislexia vs retraso lector para docentes de primaria [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1203>

Flores-Macías, R. D. C., Jiménez, J. E. y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 581-605. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200012

Gayán, J. (2001) La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32(1), 3-30. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/8835/11110>

Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas del aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91624440002.pdf>

González, J., Cánovas, B., Muñoz, R. y Rabal, J. M. (2021). Las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura: implicaciones del diagnóstico de dislexia y la disortografía en Educación Primaria. *South Florida Journal of Development*, 2, 1181-1190. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6023003.pdf>

Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N. y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de*



TRABAJO ACADÉMICO - BIBLIOGRAFÍA

Investigación Educativa, 33(2), 289-302.

<https://revistas.um.es/rie/article/download/211101/178461>

López, M. M. (2017). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, 7 (2), 98-112.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/150/144>

Marchesi, Á. (2017). Desarrollo psicológico y educación. 3: Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo. Alianza.

Mateos, R. y López, G. (2011). Dificultades de aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista de educación inclusiva*, 4(1), 103-111.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3957893>

OMS. (1992). Manual de codificación. Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental. Décima Versión CIE-10.

Orden, E. C. D. 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín oficial del Estado*, 25(29), 6986-7003.

Palazón, J. (2020). Errores en lectura oral, velocidad lectora y velocidad de denominación en niños con TDAH-Dislexia, Dislexia y desarrollo normolector en niños con TDAH-Dislexia, Dislexia y desarrollo normolector. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 139-152.

<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEPA/article/download/1965/1697>

Pulido, I. (2009). Dificultades en los aprendizajes básicos: detección e intervención. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 25, 1-10.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/INMACULADA_PULIDO_1.pdf



TRABAJO ACADÉMICO - BIBLIOGRAFÍA

Ramírez, D. M. (2011). Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 49, 1-13. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_49/DOLORESMA RIA_RAMIREZ_1.pdf

Ramírez, M. D. C. (2012). Alumnos/as con dislexia. Dificultades y pautas de intervención en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 19, 1-18. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9216.pdf>

Ramos, J. L. y González, A. I. (2019). Cuestionario familiar para la detección de la dislexia en Educación Secundaria Obligatoria. *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Volumen III: Diagnóstico y evaluación educativa* (pp. 21-27). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_III.pdf

Ranz-Alagarda, D. y Giménez-Beut, J. A. (2019). Principios educativos y neuroeducación: una fundamentación desde la ciencia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 55, 155-180. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7054405.pdf>

Real Academia Española. (2020). Definición de anamnesis. Consultado el 23 de marzo de 2021. <https://dle.rae.es/anamnesis>

REDIE. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Colección EURYDICE ESPAÑA-REDIE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>

Rello, L. (2018). Superar la dislexia: una experiencia personal a través de la investigación. Paidós.



TRABAJO ACADÉMICO - BIBLIOGRAFÍA

Rivas, R. M. y López, S. (2015). Actualidad en la etiología de la dislexia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 9-11.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.133>

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 44, 241-257.
<http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/download/210/178>

Roca, E., Carmona, J., Boix, C., Colomé, R., López, A., Sanguinetti, A. y Caro, M. (2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia. Claves para evitar el fracaso escolar*. Faros. <https://drive.google.com/file/d/0B9u21-cXxE5kckc5S3kyblktZGs/view>

Samaniego, E. y Luna, G. M. (2020). Dislexia: concepto, dificultades, diagnóstico e intervención. *Revista AOSMA*, 29, 26-43.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7666016.pdf>

Septien-Santos, A. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). El apoyo del profesorado y la implicación escolar del alumnado con NEAE en de secundaria. *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. Volumen III: Diagnóstico y evaluación educativa* (pp. 15-20). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_Vol_III.pdf

Sifar, M. y Furlan, T. (2015). ¿ Qué debe saber un profesor de ELE de los estudiantes con dislexia? *Centro Virtual Cervantes*, 32(2), 1233-1246.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_1233.pdf

Soriano-Ferrer, M. y Piedra Martínez, E. (2017). Una revisión de las bases neurobiológicas de la dislexia en población adulta. *Neurología*, 32, 50–57.
<https://doi.org/10.1016/j.nrl.2014.08.003>

Soriano-Ferrer, M. y Piedra Martínez, E. (2020). Incidencia de la dislexia en la



TRABAJO ACADÉMICO - BIBLIOGRAFÍA

autopercepción lectora y en el clima de aula. *Educación en Contexto* 6, 336-356.
<https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/download/133/252>

Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681021.pdf>

Trenca-dis. (2021, 21 de marzo). *Presentación oficial de Trenca-dis, asociación de dislexia y otras DEA de la C. Valenciana* [sesión de videoconferencia]. Asociación de Dislexia y otras DEA de la Comunidad Valenciana, España.
https://www.youtube.com/watch?v=QZ3ISr_R9y4&t=1188s

UCV Live (2019, 6 noviembre). *Jornadas sobre dislexia* [ponencia]. Universidad Católica de Valencia, España. <https://www.youtube.com/watch?v=EUh7zmgAcK8>

UCV Live (2021, 14 abril). *Los retos de la aplicación de la Lomloe – Jesús Marrodán* [ponencia]. Universidad Católica de Valencia, España.
<https://www.youtube.com/watch?v=Nqa8XcTMJnc&t=30s>

Zupardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183.
<https://doi.org/10.5093/psed2020a4>



8 ANEXOS

8.1 Anexo 1 – Niveles de respuesta para la inclusión establecidos en el artículo 14 del Decreto 108/2014.

<p style="text-align: center;">NIVELES DE RESPUESTA PARA LA INCLUSIÓN</p> <p style="text-align: center;">Art. 14 del Decreto 104/2018</p> <p style="text-align: center;">**De carácter sumativo y progresivo**</p>					
N	A QUIÉN VA DIRIGIDO	AGENTES RESPONS.	SOP.	MEDIDAS	DOCS
I	Toda la comunidad educativa y relaciones del centro con el entorno sociocomunitario.	Órganos de gobierno Órganos de coordinación Órganos de participación	Soportes de centro	Orientación y tutoría Protocolo de absentismo Accesibilidad física de espacios. Banco de libros Becas Normas de convivencia Protocolo de acogida, detección inicial.	PEC PAM
II	Todo el alumnado de un grupo clase.	Planificación, desarrollo y evaluación: equipo docente. Coordinación: tutoría.	Soportes ordinario.	Programaciones didácticas inclusivas Actividades de ampliación y refuerzo para el desarrollo competencial.	UD PAT PIC



TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

		Asesoramiento: orientador y PT Colaboración: agentes externos		Actuaciones transversales que fomentan la igualdad, la convivencia, la salud y el bienestar: PAT y tutorías entre iguales. APS, ambientes de aprendizaje Estrategias inclusivas: TIC, tertulias dialógicas. Programas preventivos de aprendizaje.	
III	Alumnado que requiere una respuesta diferenciada individualmente o en grupo.	Planificación, desarrollo y evaluación: equipo docente. Coordinación: tutoría. Asesoramiento: orientador Colaboración: PT y agentes externos	Soportes ordinarios y adicionales	Actividades de enriquecimiento o refuerzo. Adaptaciones de acceso al currículum sin material singular: personal especializado o medidas organizativas extraordinarias. Actuaciones de acompañamiento y soporte personalizado. Docencia compartida. Protocolos de violencia y desprotección. Disciplina positiva Tutor personalizado: autoestima y comportamiento.	PADIE PAT PIC



TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

				Compromiso tutor. Familia. Medidas de refuerzo en contextos externos (alumnado enfermos, desprotección, medidas judiciales).	
IV	Alumnado que requiere una respuesta personalizada e individualizada	Planificación, desarrollo y evaluación: equipo docente. Coordinación: tutoría. Asesoramiento: orientador Colaboración: PT, agentes externos y personal no docente de soporte.	Soportes especializados adicionales	ACIS. SAAC con o sin soporte. Provisión de productos de soporte. Programa específico personalizado para la adquisición y uso de la comunicación y habla. AC de acceso que requieren materiales singulares, personal especializado o medidas organizativas extraordinarias. Programas específicos que requieren adaptaciones significativas del currículum (Estimulación sensorial, cognitiva, aprendizaje motor, hábitos de autonomía). Programa singular para el aprendizaje de HHSS y autorregulación del	PAP Ev. psicopedagógica



TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

				<p>comportamiento y las emociones.</p> <p>Flexibilización de la escolaridad.</p> <p>Determinación de la modalidad de escolarización.</p> <p>Prórroga de permanencia extraordinaria para alumnado con NEE</p> <p>Atención transitoria para alumnado con problemas de salud mental.</p>	
--	--	--	--	---	--

Nota: elaboración propia; adaptado del Decreto 108/2014.



8.2 Anexo 2 – Medidas de respuesta educativa establecidas en la Orden 20/2019.

Plan de actuación personalizado (PAP)	
Qué es	Es un documento que organiza las medidas de respuesta educativa, de acuerdo con el artículo 14 del Decreto 104/2018, para garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de soporte educativo que requiere determinadas medidas especializadas, partir de una propuesta realizada en el informe Psicopedagógico.
En qué situaciones se elabora	Tiene carácter, prescriptivo para el alumnado con NEAE. Siempre que se aplique una de las medidas siguientes: <ul style="list-style-type: none">- accesibilidad personalizada con medios específicos singulares.- adaptación curricular individual significativa (ACIS).- enriquecimiento curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales.- programas personalizados que impliquen soportes personalizados especializados.- programas específico adheridos al alumno que presenta alteraciones graves de conducta, problemas de acompañamiento ante supuestos de violencia y desprotección y planes terapéuticos para el alumnado con problemas graves de salud mental.- itinerario formativo personalizado para el alumnado con necesidades educativas especiales que cursa FP.



	<ul style="list-style-type: none">- otras medidas que determine reglamentariamente la conselleria competente en materia de educación.
Expediente del alumno	El PAP forma parte del expediente del alumno.
Cuando se elabora	<ol style="list-style-type: none">1. A inicio de curso a partir de la propuesta de PAP de la evaluación final del curso anterior.2. Durante en curso escolar de emisión del informe psicopedagógico con propuesta de PAP.
Redacción del PAP	Equipo docente, coordinado por el tutor/a con la colaboración del personal especializado de soporte implicado y el asesoramiento del servicio especializado de orientación.
Evaluación	De qué: de los resultados, de la eficacia de las medidas, de la organización de soportes especializados y el progreso del alumnado. Quien: el equipo directivo coordinado por el tutor y asesorado por el servicio especializado de orientación. Cuando: trimestralmente, coincidiendo con las sesiones de evaluación.
Propuesta para el curso siguiente	Equipo educativo coordinado por el tutor y asesorado por la persona especialista de orientación educativa.
Propuesta de modificación del PAP	De forma coordinada por el equipo directivo, a propuesta de los miembros del equipo, de la familia, representantes legales o del mismo alumnado (si es mayor de edad y posee capacidad civil).
Actualización del PAP	Establecer las conclusiones y decisiones tomadas. Responsable: el tutor/a.

Nota: elaboración propia; adaptado del la Orden 20/2019.

8.3 Anexo 3 – Concepciones erróneas de los maestros sobre la dislexia.

Estudio	Método		Resultados
	Participantes	Instrumento	
Allington (1982) E.E.U.U.	200 maestros Educación regular Educación especial	5 test diferentes	La mayoría creía que la dislexia se debía a deficiencias perceptivo-visuales sobre las letras y las palabras. Los maestros especializados tuvieron 25% menos de error que los regulares sobre esta creencia errónea.
Lawrence y Carter (1999) USA	12 primaria	Dyslexia Screening test (1996)	Los maestros muestran resistencia al proponerles una valoración sobre sus conocimientos en torno a la dislexia, sin embargo al sentirse inmersos en el proceso y conocer más sobre la dislexia hace que se sientan más interesados sobre el tema y el cómo ayudar a sus alumnos. Muchos maestros muestran interés en saber más sobre la dislexia cuando se sienten involucrados en el proceso.
Regan y Woods (2000) UK	36 total 16 regular 20 especializados	DECP (1999)	Persiste la diferencia entre un "niño disléxico" y un "pobre lector". Resistencia de los maestros a ser evaluados, sin embargo están de acuerdo que sus alumnos con dificultades sean evaluados por especialistas externos, además manifiestan que las creencias específicas de los maestros tienen variadas implicaciones en la práctica docente. Los maestros en general no precisan de los psicólogos educativos cuando es necesario. Los maestros tienen diversas acepciones en relación al concepto de la dislexia.
Wadlington y Wadlington (2005) USA	250 personas del entorno educativo	DBI	La mayoría de los participantes tenía un conocimiento muy ajustado sobre la dislexia. El 72% indicó que la educación informal no les había aportado conocimientos sobre la dislexia. El 74% indicó que no tenían asesoramiento ni servicios en torno a esta dificultad. Creencias erróneas: a) el 70% creía que el principal criterio en la identificación de la dislexia era la inversión de letras o palabras b) el 56% creía que todas las personas con dislexia exhiben las características de la misma manera e intensidad c) el 55% cree que una persona con dislexia puede pronunciar bien una palabra en un párrafo pero ser incapaz de comprenderlo d) el 51% indica que la dislexia no es hereditaria. El 27% de los maestros de educación regular indicaron que los niños con dislexia leve no tendrían dificultades en la escuela sino hasta varios años más tarde, en tanto que los de educación especial tuvieron 7% menos (20%) en este ítem, tal vez. El 92% de los maestros de educación primaria regular indicaron que los médicos pueden recetar medicamentos para mejorar la dislexia, mientras que el 72% de los maestros de especial dijo que no. Tanto PSE como PCE no se sentían preparados para enseñar a niños con dislexia, pero son conscientes de que su conocimiento es insuficiente y el 88% indicó además que les gustaría conocer más para poder ayudar a sus alumnos.
Ness y Southall (2010) USA	287 PSE Primaria Secundaria	Cuestionario abierto.	El 74% indicó como característica importante en el diagnóstico la inversión de letras y palabras. El 40% señaló que los disléxicos tenían problemas con la lectura y la escritura. El 33% indica que invierte números. El 18% señala que no pueden mantenerse al nivel con sus compañeros de clase. El 16% señaló que las personas con dislexia no están interesadas en la lectura. El 12% indicó que tienen dificultades con la comprensión y el deletreo y el 11% con la ortografía y la pronunciación. El 8% indicó que tienen deficiencias en procesamiento visual y que poseen deterioro cognitivo. El 2% señalan que las personas con dislexia tienen un trastorno de la lectura basado en el lenguaje. Entienden que la dislexia presenta dificultades específicas en las áreas de fluidez, comprensión, escritura, ortografía y decodificación. Estos hallazgos sugieren que las universidades deben ofrecer más y mejor información a los maestros en formación.

Estudio	Método		Resultados
	Participantes	Instrumento	
Washburn, et al. (2011a) USA	99 primer grupo 86 segundo grupo	Encuesta diseñada en base a la de Bos (2001) y Moats (1994)	El 91% indica que la causa es la inversión de letras y palabras. El 74% creía que tenían dificultad con la decodificación y ortografía, pero no la comprensión oral. El 82% sabe que las personas con dislexia no tienen un CI más bajo de lo normal. El 82% creía que las láminas de colores eran eficaces en el tratamiento. El 87% indicó que los maestros no tienen suficiente información sobre la dislexia. Las percepciones de conocimiento real y potencial de los profesores son significativamente diferentes. Los años de experiencia en la enseñanza correlacionaron positivamente con los conocimientos.
Washburn, et al. (2011b) USA	91 PSE	Igual que en el anterior	Se confirmó que los PSE creen erróneamente que una característica determinante es la inversión de letras y palabras. De igual manera con las láminas de colores. El 62% entiende que tienen dificultad para decodificar y deletrear, pero no en la comprensión. El 80% sabe que el CI no está relacionado con la dislexia. Se confirma que muchos PSE no tienen información suficiente en torno a la dislexia.
Bell et al. (2009) Irlanda y UK	72 Irlandeses 57 Ingleses	Cuestionarios sobre experiencias personales	Los maestros con actitudes negativas tienden a evaluar negativamente el rendimiento de los estudiantes disléxicos. Los maestros de especial irlandeses describen a la dislexia como una disfunción neurológica, que es mayor en varones y que es hereditario. Los ingleses y los maestros de educación regular en Irlanda atribuyeron esta dificultad a un enfoque conductual. Casi el 50% del total indicó que el problema principal es la precisión en la lectura y en la dificultad para reconocer palabras. La presencia de la comorbilidad con otros trastornos, para los irlandeses es un hecho, mientras que para los ingleses es una posibilidad. Los maestros de EE de Irlanda conceptualizan la dislexia como procesamiento del lenguaje que afecta la lectura, la memoria y la organización. En Irlanda los maestros de especial son más conscientes que los regulares de los problemas subyacentes a la dislexia (pobres habilidades en la secuencia de trabajo, pobre recuperación de vocabulario, pobre conocimiento de fonemas), sin embargo en UK los maestros no son conscientes de ello. La velocidad de procesamiento se reconoció solo en dos participantes ingleses, mientras que en Irlanda casi todos indicaron que es una de las características de la dislexia. Doce de los participantes ingleses se refería a las dificultades de memoria, las cuales se relacionan con tareas de alfabetización. Sólo 7 de ellos señalaron que se relacionada con déficits en la percepción visual. 12 encontraron dificultades de memoria y en ambos países encontraron dificultades con la secuenciación. En síntesis los maestros de educación especial de Irlanda están mejor preparados que los de educación regular y los de Inglaterra en ambos grupos y por tanto están mejor capacitados para enseñar a alumnos con dislexia.
Foreman-Sinclair (2012), Tesis USA	Infantil primaria	DARTS	Los maestros tratan de ayudar a los niños con dislexia sin un correcto conocimiento de lo que es. Los profesores no tienen una correcta formación universitaria y por ende y tienen muchas ideas erróneas. El 80,7% cree que las inversiones de letras eran una característica principal de la dislexia. La falta de preparación de los maestros y las cuestiones políticas de la administración fueron obstáculos que generan retardo para la evaluación temprana de la dislexia y su pronta remisión. Es necesaria la preparación del maestro en torno a la evaluación de la dislexia y el manejo de las políticas que agilicen su pronta remisión a especialistas.

Estudio	Método		Resultados
	participantes	Instrumento	
Aladwani, y Al Shaye (2012) Kuwait	700 primaria	Cuestionario socio-demográfico y de formación. Cuestionario de conocimientos.	Los maestros tienen un conocimiento muy bajo y poca o ninguna formación en programas especializados. Tienen muchas lagunas de conocimiento y una baja consciencia sobre su nivel de conocimiento en torno a la dislexia. Los maestros de Jordania, Palestina, Siria y Libano tienen una adecuada preparación lingüística. Los años de experiencia tienen diferencias significativas en el diagnóstico y el nivel de preparación de los maestros para la sensibilización sobre la dislexia. Se enfatiza el papel de los programas curriculares en las universidades para una formación adecuada.
Washburn, et al. (2014) UK y USA	171 total 101 PSE USA 70 PSE UK	DBI	USA tiene el 66.6% de conocimientos adecuados sobre la dislexia y UK tiene 58.3% de conocimientos adecuados sobre la dislexia. Similitudes: Correcto entendimiento sobre la etiología de la dislexia, es decir que no es causada por variables ambientales. El 71% de ambos grupos indicó que el déficit en la percepción visual era una causa de la dislexia. El 70% de ambos grupos indicó que las láminas de colores eran útiles en el tratamiento. El 90% de USA y 76% de UK indicó que los ejercicios de seguimiento ocular son eficaces para remediar las causas de la dislexia. También que una característica determinante es la inversión de las palabras (97% USA y 91% UK). El 89% de los PSE de USA y el 86% de UK manifiestan que los niños con dislexia también tienen dificultades de ortografía. Diferencias: El 33% de los PSE de USA y el 97% de los PSE de UK indican que la dislexia se puede curar. El 78% de USA y el 44% de UK señalaron que el procesamiento del lenguaje era un área afectada por la dislexia. La mayoría PSE de USA reconoció que "la dislexia puede causar dificultad con la escritura", el 64% de UK dijo que era falso. La mayoría de PSE de USA indicó que los disléxicos tienen dificultad con el reconocimiento y decodificación de palabras, mientras que la mayoría de maestros de UK respondió que era falso. Muchos PSE de USA (48%) indican que la dislexia se asocia problemas emocionales que los mientras que en UK es la minoría (24%). En conclusión, las creencias erróneas de los maestros acerca de la dislexia pueden disminuir la probabilidad de los disléxicos de ser identificados, y atendidos oportunamente, además que tengan una instrucción adecuada. Pero lo peor es cuando estas creencias se perpetúan en el tiempo, ya que la instrucción adecuada para personas con dislexia se puede distorsionar.
Shetty y Rai (2014) India	314 primaria	Cuestionario socio-demográfico y un auto-informe	52 maestros no sabían lo que era la dislexia y dos tercios de la muestra tenían un conocimiento inadecuado, Sólo 1 de cada 3 profesores tenía un conocimiento adecuado sobre la dislexia. El 88% creía que era un problema de inversión de letras y palabras El 65% creía que también afectaba la comprensión. El 81% que tenía relación con el retraso del lenguaje. El 56% entendía que no tenía que ver con la lateralidad ni con la noción temporo-espacial. El 66% que tampoco tenía relación con la secuenciación de tiempo (días de la semana, etc.). La mayoría no se sentían preparados para enseñar a niños diagnosticados con dislexia en sus aulas. La mayoría de los profesores estaban dispuestos a ser capacitados. La experiencia docente, la formación previa y la exposición o el contacto directo con un niño diagnosticado con dislexia correlacionaron positivamente con su conocimiento sobre el tema. A pesar de los resultados se encontró que los maestros tenían buenas actitudes hacia las personas que padecen dislexia.

Estudio	Método		Resultados
	Participantes	Instrumento	
Stampoltzis, et al. (2015) Grecia	19 PSE	Cuestionario diseñado para el estudio.	<p>Aciertos 73%, Fallos 16%, Lagunas 10%</p> <p>73.7% tenía experiencia con personas con dislexia.</p> <p>Más creencias erróneas y lagunas de conocimiento sobre la heredabilidad, el déficit fonológico, la medicación y la perdurabilidad.</p> <p>No se encontraron diferencias relevantes en torno al sexo, edad, años de experiencia o la experiencia directa con un niño diagnosticado.</p> <p>Los maestros piensan que la dislexia no es un impedimento para continuar con estudios universitarios a posterior.</p> <p>El 74% de los maestros piensa que las personas con dislexia pueden progresar en sus estudios con el tiempo.</p>
Nilsson y Nilsson (2015) Suecia	59 total 37 PCE 22 PSE	Cuestionario on-line	<p>Los PSE no se sienten confiados en su capacidad para detectar a los estudiantes con dislexia, los PCE se sienten más seguros.</p> <p>Tanto los PSE como los PCE piensan que es una característica principal la inversión y mala percepción de letras y palabras.</p> <p>Asocian la mala comprensión de texto.</p> <p>Los PCE creían que también tienen afectada su ortografía, que tienen escaso repertorio léxico y afectada su memoria secuencial.</p> <p>Reconocen la escasa fluidez lectora y que se asocia a factores hereditarios.</p> <p>Ambos grupos encuentran beneficiosa la formación on-line sobre la dislexia.</p> <p>En conclusión tanto los PSE como los PCE tienen un nivel de conocimiento insuficiente en torno a la dislexia, aunque los PCE tienen un conocimiento ligeramente mayor acerca de la dislexia.</p>
Tabaquim et al (2016). Brasil	27 PCE	Protocolo de Muller (2006).	<p>Los conocimientos entorno a la dislexia de los 27 profesores de primaria evaluados era inadecuado.</p> <p>Desconocían principalmente sobre:</p> <p>Etiología- causas (29.6%),</p> <p>Aspectos genéticos relacionados con la herencia y el origen neurológico como causa de la DD (33.3%).</p> <p>Relación con problemas emocionales (73.2%) y la desatención (50.6%).</p>

Fuente: Echegaray, 2017, pp. 60-63

8.4 Anexo 4 – Actitudes de los maestros en relación a los conocimientos sobre dislexia.

Estudio	Método		Resultados
	Participantes	Instrumento	
Gwernan-Jones y Burden (2010) UK	404 maestros de primaria y secundaria	Knowledge and Attitudes about Dyslexia (Gwernan-Jones y Burden, 2010)	Mejores actitudes de las maestras (47%) que de los maestros (46%) 90% sabía que la dislexia no es un mito y que no tiene cura. 94% no está de acuerdo en usar el término "dislético" para justificar a alumnos vagos. Saber que un niño tiene dislexia puede ayudar al maestro a entenderlo mejor (74%) 56% de los maestros requerían más formación sobre la dislexia y sobre cómo atender educativamente a estos alumnos. En general tienen más autoconfianza para apoyar a los niños con dislexia.
Hornstra, et al. (2010) Holanda	30 primaria 307 estudiantes	Diferentes instrumentos	Se confirmó que los maestros con actitudes más negativas hacia la dislexia, también tienden a evaluar más negativamente el rendimiento de los estudiantes disléxicos.
Cameron y Nunkoosing, (2012) UK	13 maestros	Entrevistas personales	8 de los 13 maestros tenían buenas actitudes hacia los niños con dislexia. Las mujeres se muestran más positivas cuando se trata de brindar apoyo a un niño con esta dificultad. El conocimiento aumenta con la experiencia directa con un niño con dislexia. Los maestros que no tienen experiencia directa la atribuyen a mal comportamiento y otros factores. Además tienen peores actitudes.
Elias (2014) Nueva Zelanda Tesis	144 secundaria	Cuestionario on-line.	98% piensa que la dislexia no es un mito y 94% sabe que no se cura. 97% no está de acuerdo en que el término dislexia es una excusa para los vagos. 88% aproximadamente no está de acuerdo en que una persona con dislexia tiene baja capacidad. 80% cree que la etiqueta disléxico puede ayudar a un niño a saber que no es vago o tonto. 78% cree que la etiqueta dislexia puede ayudar a un maestro a entender mejor a un niño. 52% siente que puede apoyar a un alumno con dislexia. 69% cree que los disléxicos tienen más creatividad o habilidades viso-espaciales especiales o más comprensión intuitiva. 80% piensa que la dislexia es una dificultad del lenguaje y del aprendizaje. 61.3% sabe que la dislexia se debe a una dificultad con la conciencia fonológica. 52.6% piensa que la dislexia no se hereda. 75.7% piensa que la dislexia es una dificultad de la fluidez y la automatización. 68% no cree que pueda haber problemas asociados como el TDAH, dificultades específicas del lenguaje. 70% piensa que un disléxico puede tener una excelente memoria de trabajo auditiva. 95.6% piensa que las técnicas multisensoriales son útiles en el tratamiento. Más del 80% piensa que una formación específica sobre dislexia sería muy útil.
Leyva-Morillas 2015 España tesis adaptado al español	42 primaria	Escala de Gwernan-Jones y Burden, adaptado al español	59% sabe que los niños con dislexia no tienen una capacidad intelectual inferior 52.4% saben que pueden tener éxito en la edad adulta. En general las actitudes de los maestros y su dedicación hacia los alumnos con dislexia son positivas. La gran mayoría consideran que la formación en este tipo de trastornos debería ser superior y más eficaz. Los resultados son congruentes con los de Gwernan-Jones y Burden (2010).

Fuente: Echegaray, 2017, p. 66.



8.5 Anexo 5 - Cuestionario.

1. DIMENSIÓN 1 – DATOS GENERALES

ÍTEMS	RESPUESTA	OBSERVACIONES PARA PLANTEAR LAS RESPUESTAS
1. Provincia del centro donde se imparte la docencia.	Castellón / Valencia / Alicante /Otro	Ítem excluyente para realizar la encuesta.
2. Localidad		Escribir *Abierta
3. Tipo de colegio	Público / Concertado / Privado	
4. Sexo	Hombre/Mujer/ Otros	Seleccionar
5. Edad	De 20 a 30 años De 31 a 40 años De 41 a 50 años De 51 a 60 años 61 años o más	*Por rangos (seleccionar)

2. DIMENSIÓN 2 – EXPERIENCIA DOCENTE

ÍTEMS	RESPUESTA	OBSERVACIONES PARA PLANTEAR LAS RESPUESTAS
6. Titulación/es que posee para la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Ninguna - Diplomatura - Licenciatura - Grado - Máster - Doctorado 	(Seleccionar + indicar nombre de la titulación)
7. Indicar nombre de la titulación		Escribir
8. Posee alguna especialidad	- Si/No	(seleccionar)
9. Indicar nombre de la especialidad Ejemplo: magisterio de primaria con la especialidad de Pedagogía Terapéutica.		Escribir
10. Años de docencia en activo	<ul style="list-style-type: none"> - Menos de 5 años - Entre 6 y 10 años - Entre 11 y 15 años - Entre 16 y 20 años - Entre 21 y 25 años - Entre 26 y 30 años - Más de 30 años 	(seleccionar)
11. Curso/ cursos de primaria en los que imparte docencia actualmente	<ul style="list-style-type: none"> - 1º - 2º - 3º - 4º - 5º - 6º 	(seleccionar)
12. En qué áreas/asignaturas imparte docencia actualmente	<ul style="list-style-type: none"> - Valenciano - Castellano - Inglés - Matemáticas - Ciencias Sociales 	(seleccionar/especificar otros)



TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

	<ul style="list-style-type: none">- Ciencias Naturales- Plástica- Música- Religión- Valores- Educación Física- Otros (especificar)	
--	--	--



3. DIMENSIÓN 3 – SOBRE LA DILEXIA

ÍTEMS	RESPUESTA	OBSERVACIONES PARA PLANTEAR LAS RESPUESTAS
13. Conoce qué es la Dislexia	Si/No	Si: dirigir al test de V/F/NS o NC No: redirigir a la dimensión 4.
14. Cómo conoció la dislexia	<ul style="list-style-type: none">- En el contexto social- En el contexto escolar (centros educativos)- A través de formación- A través de redes sociales- Otros	(seleccionar o especificar en otros)
15. Ha tenido alguna vez en el aula un alumno/a con dislexia	Si/No/ NS o NC	Si: pasar a la siguiente pregunta. NO: dirigir al test de V/F/NS o NC
16. En qué curso o cursos ha tenido alguna vez en el aula un alumno/a con dislexia		Escribir
17. Llevaba este alumno algún tipo de adaptación	Si/No/ NS o NC	Si: pasar a la siguiente pregunta (18) No: pasar a la pregunta 19



18. ¿Cuál?		
19. Intervenía algún especialista con este alumno	Si/No/ NS o NC	Si: pasar a la siguiente pregunta (18) No: dirigir al test de V/F/NS o NC
20. ¿Cuál?		dirigir al test de V/F/NS o NC
TEST DE VERDADERO/FALSO/ NS o NC (solo para aquellos que conocen la dislexia)		
	Ítems	Respuesta
Concepto general	1.La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje.	V/F/ NS o NC Respuesta V
Concepto dislexia	2.El concepto dislexia recoge las dificultades asociadas a la lectura.	V/F/ NS o NC (Respuesta V)
	3.El alumnado con dislexia presenta dificultades tanto de precisión como fluidez en el reconocimiento y la decodificación de las palabras escritas.	V/F/ NS o NC Respuesta V
Origen y causas	4.La dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico.	V/F/ NS o NC Respuesta V
Características	5.La lectura de las personas con dislexia es más lenta de lo habitual.	V/F/ NS o NC Respuesta V
	6.El alumnado con dislexia presenta un Cociente Intelectual (CI) por debajo de la media.	V/F/ NS o NC Respuesta F
	7.La dislexia se diagnostica ante la ausencia de alteraciones sensoriales (déficit visual, déficit auditivo...)	V/F/ NS o NC Respuesta V



	8.La dislexia puede ser causada por una inadecuada instrucción educativa.	V/F/ NS o NC Respuesta F
	9.El alumnado con dislexia posee dificultades en la comprensión del significado de lo que lee.	V/F/ NS o NC Respuesta V
Consecuencias	10.La dislexia suele repercutir en la autoestima y la ansiedad de los escolares que la padecen.	V/F/ NS o NC Respuesta V
Tipos	11.Existen tres tipos de dislexia según el proceso afectado implicado en la lectura: dislexia fonológica, dislexia léxica y dislexia mixta o profunda.	V/F/ NS o NC Respuesta V
Detección/ Diagnóstico	12.La dislexia se puede diagnosticar a temprana edad; es decir, en la etapa de infantil.	V/F/ NS o NC Respuesta F
	13.La dislexia se puede detectar en la etapa de infantil.	V/F/ NS o NC Respuesta V
	14.La dislexia se diagnostica a partir de los 7-8, en la etapa de primaria.	V/F/ NS o NC Respuesta V
Comorbilidad Dislexia	15.La dislexia puede estar acompañada de problemas de escritura (disortografía) y problemas de cálculo (discalculia).	V/F/ NS o NC Respuesta V



4. DIMENSIÓN 4 – Especificaciones y observaciones

	ÍTEMS	RESPUESTA	OBSERVACIONES
Formación	16. Piensa que es necesaria la formación sobre la dislexia para los docentes.	Si/No/ NS o NC	* Añadir observaciones/ matices Respuesta cerrada + explicación (sea si o no la respuesta).
	17. ¿Por qué?		
	18. Cree que el profesorado, a nivel general, carece de información sobre qué es la dislexia y cómo abordarla en el aula.	Si/No/ NS o NC	* Añadir observaciones/ matices
	19. Cree que el docente cuenta con herramientas adecuadas para detectar un alumno/a con dislexia.	Si/No/ NS o NC	* Añadir observaciones/ matices Respuesta cerrada + explicación (sea si o no la respuesta).



TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

	20.¿Por qué?		
Apoyos y ayudas	21.Piensa que proporcionar más tiempo para el alumnado con dislexia en las tareas/exámenes de aula conlleva desventaja para el resto de alumnado.	Si/No/ NS o NC	* Añadir observaciones/matices Respuesta cerrada + explicación (sea si o no la respuesta).
	22.¿Por qué?		
Tratamiento	23.Piensa que a través de adaptaciones (leerle las lecturas, subrayarle las partes importantes de un enunciado, dejarle más tiempo para realizar tareas...) un alumno con dislexia puede	Si/No/ NS o NC	* Añadir observaciones/matices



TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

	seguir las sesiones del aula.		
	24. ¿Por qué?		
Intervención y tipos	25. Piensa que es necesaria la coordinación familia-escuela-profesionales implicados (logopedas) en la intervención del alumnado con dislexia	Si/No/ NS o NC	* Añadir observaciones/matices Respuesta cerrada + explicación (sea si o no la respuesta).
	26. ¿Por qué?		



8.6 Anexo 6 – Listado de centros de la Comunidad Valenciana a enviar el cuestionario.

LISTADO DE CENTROS PARA ENVIAR LOS CUESTIONARIOS

(60 colegios de la Comunidad Valenciana; muestra de 30 colegios por provincia; en cada provincia 10 públicos, 10 concertados, 10 privados).

Consulta de datos sobre los colegios públicos y privados en la Conselleria de Educación, cultura y deporte. <http://www.ceice.gva.es/es/web/centros-docentes/consulta-general>

*Selección aleatoria, que cada en cada provincia, dentro de cada tipo, el colegio sea de localidades diferentes.

Abreviaciones:

c. - Ciclo

ESO -Educación Secundaria Obligatoria

E.E. – Educación Especial

FP – Formación profesional

CENTROS DE CASTELLÓN

Públicos

N	Código	Centro	Dirección	Localidad	Teléfono	Email	Información		
							Nivel educativo	Unidades (clases)	Puestos (alumnado)
1	12000091	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL PRIMÀRIA JOAN DE BRUSCA I	Avenida JAUME I, 33	12140 - ALBOCÀSSER	964 33 60 45	12000091@gva.es	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P	1 2 4	18 50 100
2	12000303	COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA VIRGEN DE GRACIA	Calle RIVAS, S/N	2410 - ALTURA	964 33 63 40	12000303@gva.es	E.I. 2º c. E.P	6 12	150 300
3	12005763	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I	Avenida MOHINO, S/N	12560 - BENICÀSSIM	964 73 88 25	12005763@gva.es	E.I. 2º c. E.P	6 12	150 300

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

		PRIMÀRIA PALMERAR							
4	12007139	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA CARDENAL TARANCÓN	Calle LA HAIA, 11	12530 - BORRIANA	964 73 88 75	12007139@gva.es	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P	1 3 7	18 75 175
5	12000728	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA NUESTRA SEÑORA DEL BUEN SUCESO	Calle SUFERA, S/N	12180 - CABANES	964 73 83 70	12000728@gva.es	E.I. 2º c. E.P	3 6	75 100
6	12000844	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA CASTÀLIA	Calle MESTRE CABALLERO, 33	12004 - CASTELLÓ DE LA PLANA	964 73 95 80	12000844@gva.es	E.I. 2º c. E.P	6 12	150 300

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

7	12006445	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA EL PINAR	Avenida DELS PINS, S/N	12100 - CASTELLÓ DE LA PLANA - GRAU DE CASTELLÓ	964 73 88 45	12006445@gva.es	E.I. 2º c. E.P	6 12	150 300
8	12006421	COL·LEGI RURAL AGRUPAT ELS PORTS	Calle EN PROJECTE, S/N	12310 - FORCALL	964 33 62 20	12006421@gva.es	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P	3 5	75 125
9	12006639	COLEGIO RURAL AGRUPADO PALANCIA-MIJARES	Calle JAIME ARIÑO, S/N	12450 - JÉRICA	964 33 63 75	12006639@gva.es	E.I. 2º c. E.P	6 13	150 325
10	12004278	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA BLASCO IBÁÑEZ	Colonia SANT ANTONI, S/N	12600 - LA VALL D'UIXÓ	964 73 87 70	12004278@gva.es	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P	1 2 6	18 50 150

Privados - Concertados

N	Código	Centro	Dirección	Localidad	Teléfono	Email	Información		
							Nivel educativo	Unidades	Puestos
1	12003110	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA NUESTRA SEÑORA DE LA CONSOLACIÓN	Calle NUESTRA SRA. DEL SOCORRO, 74-80	12500 - VINARÒS	964 45 06 25	direccio@consolacionvinaros.com	E.I. 2º c.	3	75
							E.P	6	150
							E.E.	4	120
								1	15
2	12001022	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA ESCUELAS PÍAS	Plaza ESCUELAS PÍAS, 27	12002 - CASTELLÓ DE LA PLANA	964 21 13 00	secretaria.castellon@escolapiosbetania.es	E.I. 2º c.	6	150
							E.P	12	300
							ESO	8	240
							E.E.	1	15

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

3	12004102	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA GRANS I MENUTS	Partida MARRADA-QUADRA LA TORTA,	12006 - CASTELLÓ DE LA PLANA	964 20 24 25	secretaria@gransim enuts.com	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P ESO	2 3 6 4	31 75 150 120
4	12001952	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA NUESTRA SEÑORA DE LA CONSOLACIÓN	Calle ARTANA, 1	12520 - NULES	964 67 01 58	colegio@consolacionnules.com	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P E.E.	3 6 4 1	66 150 104 15
5	12002051	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA COLEGIO MADRE	Calle METGE JOSÉ LLIDÓ, 3	12200 - ONDA	964 60 05 20	colegio@mrosamol asonda.com	E.I. 2º c. E.P E.E.	3 6 4	75 150 120

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

		MARÍA ROSA MOLAS						1	15
6	12002282	CENTRO PRIVADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA LA MILAGROSA	Calle ROMUALDO AMIGÓ, 4	12400 - SEGORBE	964 71 00 94	direccion@colemil agrosa.com	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P E.E.	3 6 4 1	65 148 120 10
7	12003924	CENTRO PRIVADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA SEMINARIO MENOR DIOCESANO	Calle VALENCIA, 9	12400 - SEGORBE	964 71 01 00	info@seminarioseg orbe.org	E.I. 2º ciclo E.P Bach. E.E.	3 6 4 4 1	75 150 120 131 15
8	12002968	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL,	Calle MADRE MARÍA ROSA MOLAS, 1-3	12540 - VILA- REAL	964 52 01 93	colegio@consolaci onvila-real.com	E.I. 1º c E.I. 2º c.	6 12	150 300

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

		PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA NUESTRA SEÑORA DE LA CONSOLACIÓN					E.P Bach. E.E.	8 6 2	240 201 30	
9	12000509	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA NUESTRA SEÑORA DE LA CONSOLACIÓN	Plaza MADRE MOLAS, 1	12580 BENICARLÓ	-	964 47 16 99	direccio.titular@co nsolacionbenicarlo. com	E.I. 2º c. E.P E.E.	12 24 2	291 600 30
1 0	12000698	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA SALESIANOS SAN JUAN BAUTISTA	Paseo SAN JUAN BOSCO, 5	12530 BORRIANA	-	964 51 02 50	burriana@salesiano s.edu	E.I. 2º c. E.P Bach. E.E.	6 12 8 4 1	150 300 240 140 15

CENTROS DE VALENCIA

Públicos

N	Código	Centro	Dirección	Localidad	Teléfono	Email	Información		
							Nivel educativo	Unidades (clases)	Puestos (alumnado)
1	46002568	CEIP JOSÉ MOLLA	Avda. JAIME I, S/N	46650 - CANALS	962249780	46002568@gva.es	E.I. 1º c.	1	18
							E.I. 2º c.	6	150
							E.P	12	300
2	46004711	CEIP TAQUÍGRAFO MARTÍ	C. SANT DOMENEC, 17	46800 - XÀTIVA	962249695	46004711@gva.es	E.I. 1º c.	1	18
							E.I. 2º c.	3	75
							E.P	6	150
3	46018965	CEIP VICENTE RIUS GUILLEMES	Urb. DE MIRABOLVENS, S	46650 - CANALS	962249755	46018965@gva.es	E.I. 1º c.	1	18
							E.I. 2º c.	3	75
							E.P	6	150

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

4	46000079	CEIP SANT VICENT FERRER	Cm. VELL D'ONTINYENT, S/N	46890 - AGULLENT	962919350	46000079@gva.es	E.I. 2º c. E.P	3 6	75 150
5	46001515	CEIP SANT JOSEP DE CALASSANÇ	C. MESTRE CARLES SALVADOR, 1	46812 - AIELO DE MALFERIT	962919355	46001515@gva.es	E.I. 2º c. E.P	6 14	150 350
6	<u>46016117</u>	CEIP MAESTRO SANCHIS ALMIÑANO	C. LANJARÓN, 15	46970 - ALAQUÀS	962566540	46016117@gva.es	E.I. 2º c. E.P	6 14	150 350
7	46017869	CEIP VICENT RICARD BONILLO	C. MAESTRO SERRANO, S/N	46910 - BENETÚSSER	961205800	46017869@gva.es	E.I. 2º c. E.P	3 6	75 150

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

8	46001886	CEIP BEATA INÉS	C. MESTRE JOSÉ MOSCARDÓ, S/N	46830 - BENIGNÀNIM	962249770	46001886@gva.es	E.I. 1º ciclo E.I. 2º c. E.P	1 4 17	18 100 425
9	46002416	CEIP SAN JUAN DE RIBERA	C. JOSÉ CARRAU, 3	46100 - BURJASSOT	962566130	46002416@gva.es	E.I. 1º ciclo E.I. 2º c. E.P	1 5 10	18 125 250
10	46000821	CEIP LA SÈNIA	C. SENYERA, 3	46690 - L'ALCÚDIA DE CRESPINS	962249760	46000821@gva.es	E.I. 2º ciclo E.P	6 12	150 300

Privados - Concertados

N	Código	Centro	Dirección	Localidad	Teléfono	Email	Información		
							Nivel educativo	Unidades	Puestos
1	46004553	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA SANT FRANCESC	Calle RIU MAGRE, 2	46610 - GUADASSUAR	962 57 30 00	direccio@santfrancesc.es	E.I. 1º c.	3	46
							E.I. 2º c.	3	75
							E.P	6	150
							ESO	4	120
							E.E.	1	15
2	46000110	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA	Calle MIGUEL HERNÁNDEZ, 4	46970 - ALAQUÀS	961 50 10 29	secretaria@mjosefacampos.com	E.I. 2º c.	6	350
							E.P	12	300
							ESO	9	270

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

		A MADRE JOSEFA CAMPOS						Bach.	4	136
								E.E.	2	30
3	4600024 9	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRI A SANTA ANA Y SAN JOSÉ DE LA MONTAÑA	Plaza DE LA IGLESIA, 10	46470 ALBAL	-	961 26 19 84	sasjm@colegiosantaana.es	E.I. 2º c.	3	75
								E.P	6	150
								ESO	4	113
								E.E.	1	15
4	4600040 7	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ	Calle MAESTRO SERRANO, 2	46120 ALBORAIA	-	961 85 82 09	direccion@marianistasalboraya.es	E.I. 2º c.	6	150
								E.P	12	300

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

		INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRI A SANTA MARÍA- MARIANIST AS					ESO E.E.	8 1	240 15
5	4600094 8	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRI A MARÍA INMACULAD A	Calle DELS FURS, 25	46910 ALFAFAR	- 963 75 04 78	minmaculadaalf@marinma.net	E.I. 2º c. E.P ESO E.E.	3 6 4 1	75 150 120 15

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

6	46001114	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRI A SANTA ANA	Calle MARE MARÍA RAFOLS, 16	46680 - ALGEMESÍ	962 48 23 00	direccionp@colegiosantaanaalgesesi.com	E.I. 2º c. E.P ESO E.E.	6 18 12 1	150 450 360 15
7	46001254	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRI A SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS	Calle ALFONSO, 33	46230 - ALGINET	961 75 14 65	direccio@sagradocorazonalginet.es	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P ESO E.E.	2 3 6 4 1	33 75 150 112 15

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

8	4600060 2	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRI A LA PURÍSIMA	Calle RAMBLA, 2	46600 ALZIRA	-	962 41 12 39	lapurisimaalzira@planalfa.es	E.I. 2º c. E.P ESO Bach.	6 12 8 4	150 300 240 136
9	4600184 9	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRI A CRISTO REY	Calle SAN VICENTE, 7	46450 BENIFAIÓ	-	961 78 02 22	creybe@planalfa.es	E.I. 2º c. E.P ESO E.E.	3 6 4 2	75 150 120 30

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

1 0	4600320 2	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRI A SAGRADO CORAZÓN	Calle PIZARRO, 11	46930 - QUART DE POBLET	961 54 14 60	scorazonqp@planalfa.es	E.I. 2º c.	3	74
							E.P	6	146
							ESO	4	120
							E.E.	1	15

CENTROS DE ALICANTE

Públicos

N	Código	Centro	Dirección	Localidad	Teléfono	Email	Información		
							Nivel educativo	Unidades	Puestos
1	03000047	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA LA RAMBLA	Avenida DE ALCOY, S/N	03698 - AGOST	966 90 81 35	03000047@gva.es	E.I. 1º c.	1	18
							E.I. 2º c.	3	75
							E.P	7	175
2	03000734	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA BENALÚA	Calle DOCTOR JUST, 70	03007 - ALACANT	965 91 90 40	03000734@gva.es	E.I. 2º c.	6	150
							E.P	12	300

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

3	03010107	COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA CERVANTES	Calle CALVARIO, 51	03340 - ALBATERA	966 61 60 85	03010107@gva.es	E.I. 2º c. E.P	8 18	200 450
4	03000230	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA EL ROMERAL	Calle MESTRE RIBERA MONTÉS, 10	03802 - ALCOI	966 52 78 20	03000230@gva.es	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P	1 7 18	18 175 450
5	03016079	COL·LEGI RURAL AGRUPAT MARIOLA-BENICADELL	Avenida GENERALITAT VALENCIANA, S/N	03459 - ALFAFARA	966 52 76 55	03016079@gva.es	E.I. 2º c. E.P	3 7	75 175

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

6	03002408	COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA CANALES Y MARTÍNEZ	Calle COMUNIDAD VALENCIANA, 64	03160 - ALMORADÍ	965 29 01 30	03002408@gva.es	E.I. 2º c. E.P	9 19	225 475
7	03010880	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA EL BLANQUINAL	Partida PLA DEL CASTELL, 26	03590 - ALTEA	966 87 07 55	03010880@gva.es	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P	1 6 12	18 150 300
8	03002652	COLEGIO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DOCTOR CALATAYUD	Calle GREGORIO RIZO, 23	03680 - ASPE	966 91 20 00	03002652@gva.es	E.I. 2º c. E.P	3 6	75 150

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

9	03012761	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA AITANA	Calle CAPITÁN CORTÉS, 12	03502 - BENIDORM	966 87 07 90	03012761@gva.es	E.I. 1º c.	1	18
							E.I. 2º c.	3	75
							E.P	6	150
10	03002767	COL·LEGI D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA ALFONSO INIESTA	Calle DEL LLAVADOR, 1	03450 - BANYERES DE MARIOLA	966 52 78 35	03002767@gva.es	E.I. 2º c.	5	150
							E.P	15	375

Privados - Concertados

N	Código	Centro	Dirección	Localidad	Teléfono	Email	Información		
							Nivel educativo	Unidades	Puestos
1	0300623 2	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA MARÍA INMACULADA	Calle MESTRE ÀNGEL RIBES, 7	03730 - XÀBIA	965 79 11 70	colegio@mariaainmaculadajavea.com	E.I. 2º c.	3	75
							E.P	6	150
							ESO	4	120
							EE	1	15
2	0300919 1	CENTRO PRIVADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA LA	Calle ESTEBAN BARBADO , 5	03400 - VILLENA	965 80 32 51	colegio@laencarnacion.com	E.I. 1º c.	2	33
							E.I. 2º c.	6	144
							E.P	12	300
							ESO	8	240

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

		ENCARNACIÓN					EE	2	30
3	03003061	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA LOPE DE VEGA	Avenida DEL DOCTOR SEVERO OCHOA, 9	03503 - BENIDORM	965 85 41 50	colegiointernacional@lopedevega.es	E.I. 1º c.	3	41
							E.I. 2º c.	6	144
							E.P	12	300
							ESO	8	240
							Bach.	6	210
							FP	14	380
4	03002433	CENTRO PRIVADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA SANTA MARÍA	Calle ERALTA, 129	03160 - ALMORADÍ	965 70 06 78	direccion@santamariadelahuerta.es	E.I. 2º c.	3	75
							E.P	6	150
							ESO	4	120
							EE	1	15

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

5	0300042 4	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA SALESIANOS JUAN XXIII	Calle SAN JUAN BOSCO, 37	03804 ALCOI	-	965 33 26 40	alcoy.juanxxiii@salesianos.edu	E.I. 2º c. E.P ESO FP	3 6 4 14	71 150 120 366
6	0300178 7	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA CALASANCIO	Avenida DE DÉNIA, 76	03016 ALACANT	-	965 26 25 10	secretaria@calasancioalicante.org	E.I. 2º c. E.P ESO Bach. EE	9 18 12 4 2	225 450 360 140 30
7	0300006 0	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA	Calle JUAN XXIII, 2	03698 AGOST	-	965 69 11 43	lamilagrosaagost@planalfa.es	E.I. 1º c. E.I. 2º c. E.P	1 3 6	15 69 150

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

		LA MILAGROSA					EE	1	15
8	03008654	CENTRO PRIVADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA LA PURÍSIMA	Calle ALBORÁN, S/N	03183 - TORREVIEJA	965 71 01 02	cmttorrevieja@gmail.com	E.I. 2º c. E.P ESO Bach. EE	6 12 8 4 2	150 300 240 140 30
9	03008484	CENTRO PRIVADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN	Calle GRAN VÍA, 39	03630 - SAX	965 47 47 81	nscarmensax@gmail.com	E.I. 2º c. E.P EE	3 6 1	64 150 15

TRABAJO ACADÉMICO - ANEXOS

1 0	0301052 1	CENTRE PRIVAT D'EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA ALONAI	Calle VIRGEN DEL CARMEN, S/N	03130 SANTA POLA	-	965 41 25 34	colegioalonai1976@gmail.com	E.I. 1º c.	3	46
								E.I. 2º c.	3	74
								E.P	6	150
								ESO	4	120
								EE	2	23



8.7 Anexo 7 – Correo tipo para enviar a los centros escolares.

Buenos días, soy Esther Mira y actualmente estoy cursando el grado de Magisterio de Educación Primaria con las especialidades de Pedagogía Terapéutica (PT) y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Me pongo en contacto con ustedes porque he elaborado para mi Trabajo de final de grado un cuestionario dirigido a los docentes y les agradecería que lo realizaran. Está relacionado con la Dislexia, un tipo de dificultad específica de aprendizaje.

Este tiene como finalidad descubrir si los docentes conocen la Dislexia así como si realizan actuaciones con este alumnado y de qué tipo, ya que en muchas ocasiones el alumnado que la padece puede llegar a sufrir graves consecuencias psicológicas y emocionales para el resto de su vida si no recibe apoyo e intervención. Además, este tipo de dificultad es compleja de entender y en ocasiones desconocida.

- Enlace de cuestionario a docentes: https://docs.google.com/forms/d/17-CLL1781saV5iM_8AZune3obxAFi-xtalh3w413yXs/edit

El tiempo para realizarlo será, aproximadamente, de 15 minutos. No obstante, la fecha de cierre será el próximo 10 de mayo, ya que posteriormente estos resultados se deben trasladar al TFG.

Muchas gracias de antemano.

Atte. Esther Mira Barber.