

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALENCIA

“San Vicente Mártir”

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA

GENERAL SANITARIA

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**EL PROFESORADO COMO CLAVE DEL BIENESTAR DEL
NIÑO/A CON DISLEXIA: UN ESTUDIO PILOTO DESDE LA
TEORÍA DE LA ACCIÓN PLANEADA (TAP)**

Presentado por:

Doña Alba Almonacil Martínez

Director/a:

Dra. Doña Pilar Sellés Nohales

Valencia, a 12 de febrero de 2024

Índice

RESUMEN.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 MARCO TEÓRICO	4
1.1.1 <i>Concepto de dislexia</i>	4
1.1.2 <i>El niño/a con dislexia en el aula</i>	5
1.1.3 <i>El profesorado ante el alumnado con dislexia</i>	9
1.2 OBJETIVOS.....	13
2. MÉTODO.....	14
2.1 PARTICIPANTES.....	14
2.2 INSTRUMENTO	14
2.3 PROCEDIMIENTO.....	15
2.4 ANÁLISIS DE DATOS.....	17
3. RESULTADOS.....	18
4. DISCUSIÓN.....	26
5. BIBLIOGRAFÍA	33
6. ANEXOS	38
ANEXO I. CRITERIOS DIAGNÓSTICOS DEL DSM 5 PARA LAS DIFICULTADES EN LECTURA Y ESCRITURA. (APA, 2014).....	38
ANEXO II. BARRERAS Y FORTALEZAS: TRASTORNO DE APRENDIZAJE, LECTURA Y ESCRITURA (CONSELLERÍA D’EDUCACIÓ, CULTURA I ESPORT, S.F),	40
ANEXO III. ENCUESTA: "MEDIDAS ANTE LA DISLEXIA"	42

Resumen

La escuela es un entorno primordial para identificar posibles dificultades en los niños/as, y entre ellos, los docentes son los que desempeñan el importante papel de implementar adaptaciones en el aula para compensar estas desigualdades. La dislexia, caracterizada por ser una dificultad de aprendizaje de la lectura y escritura, es una de las dificultades escolares que se beneficia de la adaptación de medidas en el aula, sin embargo, se observa que diversos factores influyen en la capacidad de los docentes para llevar a cabo estas adaptaciones de manera efectiva. La falta de medidas adecuadas puede afectar negativamente en el bienestar emocional de los estudiantes, impactando en su autoestima y auto concepto.

El objetivo del estudio es investigar las razones que explican por qué los docentes adoptan o no adoptan medidas específicas para alumnos/as con dislexia, utilizando la Teoría de la Acción Planeada (TAP) como marco teórico. Para ello, se desarrolló una encuesta basada en esta teoría y se administró a una muestra de 27 participantes mediante el método de bola de nieve.

Los resultados revelan que la percepción de control es la variable más significativa en relación con la adopción de medidas. Además, se encuentran diferencias significativas según la etapa educativa, edad, años de experiencia y sexo de los docentes. Se identifica que medidas como los exámenes orales, la transmisión de información en diferentes formatos (auditivo y visual), el uso de procesadores de texto y la entrega de tareas en formatos alternativos son menos adoptadas.

Se destaca la importancia de la detección temprana de la dislexia en el ámbito escolar como primer paso para implementar intervenciones efectivas. La capacidad de los docentes para identificar signos de dislexia juega un papel crucial en mejorar el acceso a las herramientas de apoyo necesarias y, por ende, en el bienestar emocional de los estudiantes con esta dificultad.

1. Introducción

1.1 Marco teórico

1.1.1 Concepto de dislexia

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de la lectura (DEA-L). La Asociación Internacional de Dislexia (2018) la define como: “dificultad específica de aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de palabras y por problemas de ortografía y decodificación”

En el DSM IV (APA, 1994) se incluyó el “Trastorno de lectura” como parte del grupo de trastornos de aprendizaje. A día de hoy, en su edición más reciente DSM 5 (2014), la dislexia está incluida dentro de los trastornos del neurodesarrollo como trastorno específico del aprendizaje, manifestando la dificultad en la lectura/expresión escrita (Ver criterios diagnósticos en el Anexo I).

Atendiendo a los mecanismos cognitivos implicados en esta dificultad, la dislexia se puede clasificar en los siguientes tipos, tal y como recogen Gallardo y Gallego (1995):

- Dislexia Fonológica: la dificultad se encuentra en la ruta fonológica, es decir, leen por una ruta visual. Esto provoca una lectura más rápida pero más imprecisa, Ya que suelen, por ejemplo, autocompletar la palabra a partir de la primera sílaba, pues decodificar toda la palabra les supone un gran esfuerzo. Además, presentan dificultades para aprender idiomas nuevos, entender palabras desconocidas para ellos y cometen errores en la lectura de palabras largas.

- Dislexia Visual o Superficial: son niños/as que utilizan únicamente la ruta fonológica, presentando una gran dificultad en la lectura de forma global. Esto provoca que su lectura sea lenta y deletreada, afectando a la fluidez, con dificultad con las pausas, respiración y acentuaciones.

- Dislexia Mixta: en este tipo de dislexia el menor presenta dificultades tanto por ruta léxica como por ruta fonológica. Cuando es así, la rehabilitación es más complicada, pues se debe trabajar la lectoescritura en sus dos rutas.

1.1.2 El niño/a con dislexia en el aula

Como ya se ha comprobado, la dislexia conlleva dificultades en la lectura, pero a su vez, también acarrea consecuencias comportamentales y emocionales, entre ellas, una baja autoestima total y escolar, además de ansiedad social respecto a sus compañeros de clase (Zupardo et al, 2017). Así, muchos de los niños/as presentan un rechazo hacia la escuela y una falta de disposición para realizar las tareas escolares como resultado de reacciones emocionales, debido a una mala adaptación en el aula (Wilmot et al, 2022).

Así, las dificultades lectoescritoras dan lugar a una autoimagen que influye tanto en la autoestima como en las relaciones interpersonales de los menores. Esta autoimagen negativa, hace que duden de su capacidad intelectual (Reid, 2003), influyendo en las relaciones sociales con sus compañeros/as, sintiéndose diferentes o excluidos, llegando a tener consecuencias en su bienestar emocional (Lyon et al, 2013).

Además del profesorado, las familias de los niños/as con dislexia desempeñan un importante papel en la forma de hacer frente a estas dificultades que acarrea la dislexia. Estas perciben la falta de autoconcepto y autoestima de sus hijos/as, focalizando el problema en la falta de comunicación familia-escuela, siendo el impacto emocional derivado por la ausencia de respuestas educativas una de las consecuencias más frecuentes de la dislexia (Forteza et al, 2019).

En este sentido, la detección temprana de las dificultades lectoescritoras es fundamental para poder realizar una intervención adecuada, ajustándose a las necesidades del niño. Hay una serie de síntomas que el profesorado debe tener en cuenta a la hora de detectar la dificultad (Atencia et al, 2021):

- Lectura y escritura: la lectura del menor será lenta y errónea, con una adquisición y mecanización tardía en edad cronológica. Además, la escritura será torpe, observándose también dificultades en la pinza o empuñadura del lápiz.

- Matemáticas: presentará dificultades para entender símbolos y palabras matemáticas, así como para entender razonamientos más complejos que contengan mezclas de letras y números. Dificultades para entender los conceptos de tiempo, secuencia y orden.

- Concentración y atención: Los niños con dificultades en la lectura necesitan de una mayor concentración para comprender el texto escrito, por lo que puede conllevar una fatiga mental mayor y mantener la atención durante periodos más prolongados de tiempo.

- Velocidad de procesamiento: sobre todo estará afectada la memoria de trabajo verbal (vía auditiva). Esto será especialmente visible en la retención de conceptos y sonidos que tengan relación con la lectoescritura.

- Emociones: los niños/as con dislexia son frecuentemente señalados por sus compañeros y profesores como malos estudiantes, son conscientes de sus dificultades y limitaciones, por lo que presentan riesgo de padecer dificultades emocionales tales como una falta de motivación ante el estudio y baja autoestima.

Por tanto, una detección temprana de la dislexia, combinada con una intervención apropiada y una buena respuesta educativa tendrá un impacto directo no solo en la mejora de la lectoescritura y problemas de aprendizaje, sino también en aspectos emocionales, psicoafectivos y comportamentales (Zuppardo, 2020).

Una vez el menor es diagnosticado de Dislexia, el colegio debe adaptar los métodos de evaluación, trabajos y forma de aprendizaje a sus necesidades actuales.

A lo largo de los años, la normativa educativa en España ha evolucionado para abordar las necesidades educativas, entre las que se incluye la dislexia. Desde la inclusión de Centros y Unidades de Educación Especial en 1970, hasta la consideración de trastornos específicos de aprendizaje en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, se han reconocido condiciones, como el trastorno específico de la lectura y escritura, y se han implementado medidas como las Adaptaciones Curriculares Individuales.

Dentro de esta normativa, cada Comunidad Autónoma tiene la competencia de concretar cuáles son las ayudas y las adaptaciones que requieren las necesidades educativas. En la Comunidad Valenciana, la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, establece en la Orden 20/2019, del 30 de abril, regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, del sistema educativo valenciano.

El objetivo principal de cualquier programa de atención educativa debe de ser la consecución del éxito educativo. Para ello, se deben tener en cuenta las barreras con las que

se encuentra el menor para la consecución de este objetivo, con el fin de enseñar estrategias de afrontamiento mediante adaptaciones académicas, pero igualmente importante es reconocer talentos y fortalezas en su aprendizaje para ofrecer oportunidades de desarrollo académico y personal (Atencia et al, 2021).

Empezando con la detección de barreras e identificación de necesidades educativas del alumnado, se deberá diferenciar entre las principales limitaciones que presenta el alumno/a ante el acceso (con la finalidad de poder acceder a las experiencias educativas comunes en entornos normalizados); participación (que el alumno pueda acceder a una participación plena y productiva dentro del aula) y aprendizaje (establecer las medidas que dificultan o favorecen la retención de conocimientos del alumno con necesidades educativas).

En el documento para consulta de barreras, fortalezas y orientaciones (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, s.f), se recoge el trastorno de aprendizaje: lectura y escritura, estableciendo diferentes barreras y fortalezas de acceso, participación y aprendizaje con las que un niño/a con dislexia se puede encontrar (Anexo II)

Una vez se establezcan las barreras y fortalezas, se procederá a la adopción de medidas en el aula. Estas medidas se dividen en medidas de apoyo ordinarias y extraordinarias (Generalitat Valenciana, 2017).

Las medidas de apoyo ordinarias se deben iniciar desde el primer momento que el profesor de aula detecte una dificultad en su alumno/a. Estas medidas se dividen en niveles I, II y III (Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, s.f).

Las medidas nivel I (Orden 20/2019) se refieren a medidas adoptadas para todo el alumnado que esté escolarizado en el centro educativo, como son la planificación, gestión del centro, organización de los apoyos, etc.

Por otro lado, las medidas de apoyo ordinario en nivel II son las medidas adoptadas por el profesor a nivel de aula, para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado. Estas pueden ser, entre otras, apoyos visuales del texto, utilización de nuevas tecnologías, actividades de aula, esquemas previos a la clase teórica.

En el nivel III, se encuentran medidas más individualizadas para el alumno/a que presenta necesidades específicas de aprendizaje. Estas adaptaciones resultan las más

importantes, pues determinarán en menor o mayor medida el éxito escolar y académico del menor con dificultades.

En el caso de la dislexia, existen numerosas guías y protocolos de actuación que marcan unas pautas a seguir para realizar adaptaciones en el aula, de las que se destacan las siguientes: “Estrategias para alumnos con dislexia” (DISFAM, 2013); “Guía para entender la dislexia” (Madrid con la Dislexia, 2019); “Dislexia en positivo: Guía general sobre dislexia” (ADANDIS, 2010); “Guía Práctica de Dislexia: guía de detección y actuación en el aula” (Gobierno de Aragón, 2017) ; “Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia (Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, 2016); “Dificultat específica de l’aprenentatge de la lectura: una guia per a la comunitat educativa” (Conselleria d’Educació, Investigació, Cultura i Esport, Generalitat Valenciana, 2017).

De todas las guías mencionadas anteriormente, se concluyen que las orientaciones al profesorado y las adaptaciones en el aula para niños/as con dislexia más importantes son:

- Asegurarse de que el alumno/a entiende la tarea a realizar.
- Hacer siempre observaciones positivas ante su trabajo, que el profesorado sea un apoyo para el niño/a, elogiarlos y alentarlos sin dejar de señalar aquello en lo que se necesita mejorar.
- Tener en cuenta dónde está sentado: colocación cerca de la pizarra en el aula y evitar distracciones.
- Facilitar la introducción de nueva información: uso de esquemas y gráficos en las explicaciones, combinar la información verbal y visual a la vez, utilizar apoyos visuales y gráficos para combinar el texto, repetir la información nueva tantas veces como sea necesario.
- Dosificar la carga de trabajo: evitar copiar los enunciados, no disminuir la dificultad, sino la cantidad y el tipo de tareas, las actividades han de estar ajustadas a su nivel.
- Priorizar exámenes orales en todos los casos que sea necesario, dar más tiempo para los exámenes.
- No corregir, y en consecuencia no penalizar, las faltas de ortografía en trabajos y exámenes, hacer saber las faltas más importantes pero sin reducir nota final.

- Evitar lecturas en voz alta o salir a la pizarra a escribir, siempre que sea un obstáculo para el menor. Anticipar siempre cuando va a hacerlo para que se pueda preparar con anterioridad para la tarea.

- Facilitar la lectura: aumentar el tamaño de la letra, aumentar el contraste, destacar las palabras más importantes en negrita, delimitar claramente título, subtítulo y texto.

Una vez se han aplicado estas medidas ordinarias y no han sido suficientes para el correcto funcionamiento en el aula del alumno/a con NEAE, se inician las medidas extraordinarias. Es entonces cuando se inicia el proceso de evaluación psicopedagógica, ya que las medidas extraordinarias sólo se podrán iniciar bajo la presencia de un informe sociopsicopedagógico que dicte la medida de actuación.

La evaluación sociopsicopedagógica se centra en eliminar las posibles barreras a la inclusión, promover el desarrollo personal, escolar y social del alumnado y orientar a la familia y al profesorado en su tarea educativa. De ella, se determinan la adopción de mejores y más individualizadas medidas de respuesta nivel III (programas de mejora del aprendizaje y rendimiento, programas de refuerzo, etc) y medidas de nivel IV (escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales), en las que será crucial la participación conjunta de la familia y docentes.

1.1.3 El profesorado ante el alumnado con dislexia

El profesorado es uno de los pilares fundamentales del bienestar del alumnado, tanto a nivel escolar como a nivel personal. Por ello, es de crucial importancia que estén dispuestos a ayudar para tratar de superar los problemas de lectura que los niños/as presentan (Hayes, 2000).

Por lo tanto, la figura del tutor/profesor se convierte en una pieza clave para su detección temprana, ya que es el que más tiempo pasa con el menor y conoce sus dificultades y fortalezas. Al mismo tiempo, una vez el alumno obtenga el diagnóstico, también será el que se encargue de su correcta inclusión y realizando adaptaciones en el aula, siendo figura de coordinación con los demás profesionales que intervienen en la detección, intervención y tratamiento del niño (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

El profesorado suele presentar una buena actitud y un uso frecuente de estrategias de inclusión en el aula, siendo las más comunes aquellas relacionadas con la organización y manejo efectivo del aula (Garzón, et al. 2016).

Sin embargo, el profesorado no siempre aplica adecuadamente las medidas metodológicas correspondientes. Worthy et al (2016) comprobaron que existe una responsabilidad y buena voluntad del profesorado ante la adopción de estas medidas a niños/as con dislexia, encontrando como principal limitación la escasa información y procedimientos confusos sobre cómo actuar. Entre las actuaciones que suelen ejecutar con mayor regularidad en el aula son:

- Buscar signos de dificultades en la lectura.
- Completar listados de verificación sobre los signos diagnósticos.
- Derivar a los estudiantes al equipo de orientación para que el menor pueda ser evaluado, así como ofrecer pautas a los profesores que trabajaran con él.
- Proporcionar modificaciones en el aula (por ejemplo, audiolibros).
- Adaptaciones en exámenes (por ejemplo, tiempo adicional).

Se ha encontrado que la falta de uso de prácticas pedagógicas está relacionada con la creencia de los profesores de que los fallos de lectura son debidos a pereza, desinterés y falta de compromiso, afirmándose que existe un desconocimiento sobre la dislexia, etiquetando a los alumnos y pudiendo desembocar en un fracaso escolar (Álvarez y Correa, 2021).

Explicar la conducta del profesorado ante el alumnado con dislexia, es una cuestión que ha preocupado a diferentes investigadores. La teoría de Acción Planeada (TAP) de Ajzen (1991, citado en Capri y Breva, 2001) podría enmarcar el estudio de dicha conducta. Esta teoría parte del supuesto de que las personas son seres racionales que utilizan la información disponible para llegar a una decisión de acción.

Para este autor, existen diferentes factores que motivan la conducta:

- Actitud: La actitud está relacionada con la evaluación positiva o negativa de la necesidad de la acción.

- Norma subjetiva: Se refiere a las creencias subjetivas de otras personas significativas acerca de la conducta que el sujeto tiene que realizar, relacionada con la necesidad de aprobación por parte de este círculo, teniendo a realizarla o no realizarla según vaya a ser juzgado por otras personas significativas en su entorno.

- Percepción de control: Otro de los factores de los que depende la realización de la conducta es la percepción de capacidad de poder llevarla a cabo finalmente. Aunque se tenga una buena actitud y aprobación externa, si la persona no se siente capacitada (variables internas) o no tiene los recursos para llevarla a cabo (variables externas), hay mucha probabilidad de que finalmente no se ejecute.

Dichas variables, pueden ser aplicables a la conducta de adoptar medidas en el aula por parte de los profesores ante la dislexia, pues son diferentes factores los que influyen en la acción, concluyendo finalmente en una falta ejecución en muchas ocasiones.

Tal como se indica en la TAP, una de las cuestiones principales a la hora de adoptar o no una medida ante la dislexia, es la actitud que el profesorado presenta hacia la inclusión de este alumnado y hacia el uso de las diferentes adaptaciones. En muchas ocasiones, se encuentran profesores con actitudes negativas ante la diversidad, que entienden el tener alumnado con necesidades educativas en su aula como un “castigo”, creyendo que así se entorpecerá el ritmo de la clase y generará la distracción de los demás compañeros (Arnaiz, 2019). Parece que existe una actitud más favorable ante la inclusión en el sexo masculino, el profesorado más joven y con menos años de experiencia (Olivare y Polaino-Lorente, 1986).

Esta teoría ha sido utilizada en la investigación de Jones y Burden (2009), elaborando un cuestionario basado en los principios de la TAP, añadiendo temas escuchados en las salas de profesores y experiencias directas de alumnos disléxicos. Elaboraron dos secciones, una relacionada con el conocimiento de los profesores en formación sobre la dislexia y la otra relacionada con sus actitudes hacia el constructo. Como resultados, obtuvieron profesores con pocos años de experiencia, o recién egresados altamente cualificados con unas actitudes positivas ante la dislexia. Además, encontraron un fuerte sentido de percepción de control, lo que aumenta la probabilidad de que se tomen más medidas para abordar la dislexia. Sin embargo, muchos de los encuestados no tenían ideas claras sobre cómo proporcionar ayuda a los alumnos disléxicos.

Otra cuestión fundamental, y que también se ha visto relacionada con su conducta (Worthy et al, 2016) es que la formación que recibe el profesorado acerca de las diferentes dificultades que pueden surgir en el aprendizaje de la lectura no es homogénea. Es por ello, que se vuelve más complicada la comprensión y adopción correcta de medidas para estos niños, pues los docentes piensan que su aplicación es necesaria, pero encuentran dificultades para llevarlas a cabo (Alemany, 2004).

Se ha visto que los docentes siguen nombrando características de la dislexia ya desacreditadas por las investigaciones más recientes, que siguen siendo comunes entre los medios de comunicación y creencias populares (letras desordenadas, “cableado cerebral”, visión al revés, entre otras) (Worthy et al, 2016). Además, presentan un gran desconocimiento y falta de conciencia ante las dificultades que conlleva la dislexia, pues responden de forma negativa a afirmaciones y características típicas de este diagnóstico (por ejemplo, piensan que no presentan dificultades para recordar la ortografía) (Kalsoom et al., 2020). También parece influir la etapa educativa en la que se imparte formación, de manera que las etapas de Educación Infantil y Educación Secundaria son las etapas en las que más concepciones erróneas acerca de la dislexia se encuentran (Laguillo-Rebolledo et al, 2023).

En el estudio realizado por Pérez (2023) se puede comprobar que además de la formación, también es necesaria una experiencia directa con alumnos con necesidades, pues los docentes atribuyen sus conocimientos en mayor medida a la experiencia que a los conocimientos. Por ello, los profesores con menor experiencia consideran más necesarias las formaciones y cursos específicos, pues tienen menor conocimiento de las dificultades específicas de lectura (Laguillo-Rebolledo et al, 2023). En este sentido, Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa (2014) también indican un mayor número de lagunas de conocimiento en dislexia por parte de los profesores sin experiencia, lo que confirma una falta de formación de base en los estudios universitarios. En este estudio, las creencias erróneas fueron ligeramente más altas en los profesores con experiencia, sin embargo, esta diferencia no fue estadísticamente significativa. Finalmente, se concluyó que los años de experiencia con un alumno con dislexia se correlacionan positivamente con un mayor número de conocimientos ante las dificultades que conlleva.

Así, la falta de formación post graduación hace que las creencias erróneas y mitos sobre la problemática que acarrea la dislexia aumenten, no trasladándose correctamente las nuevas investigaciones relacionadas con este tema a las aulas (Zundans-Fraser y Lancaster,

2012). Los profesores son conscientes de estas carencias, demandando un trabajo cooperativo con el personal del departamento de orientación de sus centros educativos, así como de asociaciones externas (Alemany, 2004).

Sin embargo, Garzón et al (2016) comprueban que los conocimientos ante la inclusión de los profesores no se relaciona directamente con un mayor uso de estrategias, dando más importancia a los apoyos personales y recursos disponibles. Además, aquellos profesores que cuentan con profesionales especializados utilizan un mayor número de estrategias en el aula.

En conclusión, existe una falta de investigaciones que aborden de manera integral las diversas variables relacionadas con la conducta de los docentes ante la aplicación de medidas en el aula para niños/as con dislexia. La carencia de consenso y la contradicción en la literatura existente resaltan la necesidad de averiguar qué es lo que motiva al profesorado a realizar o no las diferentes adaptaciones metodológicas, pues dependiendo de estas medidas un niño/a con dislexia podría afrontar con éxito los requerimientos académicos y, por tanto, ayudar a formar una autoimagen positiva y tener mayor bienestar psicológico y social.

1.2 Objetivos

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, para el presente trabajo se plantea como objetivo general, averiguar las razones que explican la adopción o la no adopción de medidas específicas en el aula por parte del profesorado para alumnos/as con dislexia siguiendo la Teoría de la Acción Planeada (TAP).

Para la consecución del objetivo general, se abordarán los siguientes objetivos específicos:

OE1. Diseñar una encuesta basada en la Teoría de la Acción Planeada (TAP).

OE2. Describir las medidas que han podido realizar los docentes ante alumnos/as con dislexia.

OE3. Determinar la relación de los datos sociodemográficos (edad, sexo, años de experiencia docente, etapa educativa en la que imparte docencia y formación en dislexia) con la adopción de medidas.

OE4. Establecer la relación entre las adaptaciones que el profesorado ha tenido posibilidad de realizar en el aula con las creencias, norma subjetiva y percepción de control, siguiendo la TAP.

2. Método

2.1 Participantes

Previamente a la participación de los docentes en el presente estudio, se establecieron criterios de inclusión y exclusión con el objetivo de seleccionar participantes que cumplieran con los requisitos especificados, descritos a continuación:

Criterios de inclusión:

- Docentes en actividad: Se incluirán docentes en activo que estén actualmente impartiendo clases en instituciones educativas, abarcando niveles de educación primaria y secundaria.
- Experiencia docente en alumnado con dislexia: Se considerarán docentes que hayan tenido experiencia directa en la enseñanza de alumnos/as diagnosticados con dislexia. Esta puede abarcar la tutoría, impartición de alguna asignatura o participación en programas de apoyo.

Criterios de exclusión:

- Docentes en Educación Infantil: Se excluye la exclusividad de trabajo en el nivel de Educación Infantil, debido a que a tan temprana edad no existe el diagnóstico de dislexia y, por tanto, las medidas específicas no son aplicables en esta etapa educativa.

En el estudio han participado 27 docentes que cumplen los criterios de inclusión y exclusión de la zona de Valencia.

2.2 Instrumento

Se ha desarrollado una encuesta específica que se ajusta a los objetivos y variables clave del estudio. Este instrumento se ha basado en la Teoría de la Acción Planeada,

recogiendo información relevante relacionada con las creencias de los profesores, la norma subjetiva y la percepción de control, evaluando tanto las conductas realizadas en el pasado como la disposición futura a adoptar medidas en el aula en alumnos/as disléxicos/as.

Además, también recoge información sobre variables demográficas y formación del profesorado que responde el cuestionario. (Ver encuesta en anexo III)

2.3 Procedimiento

En primer lugar se diseñó la encuesta mencionada anteriormente, la cual fue validada mediante el análisis de expertos. Posteriormente, se trasladaron las preguntas al formato de Google Forms para una mejor y más rápida aplicación. Un total de 28 docentes respondieron al formulario, excluyéndose uno de ellos debido a la falta de experiencia con alumnos con dislexia, siendo éste un criterio de exclusión.

Luego, los datos recopilados fueron analizados mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 26, realizando análisis descriptivos, comparaciones entre medianas y correlaciones no paramétricas para la consecución de cada uno de los objetivos específicos planteados.

Esta investigación ha sido realizada según los estándares éticos actuales siendo aprobada por el *Comité Ético de la Universidad Católica de Valencia*.

La encuesta se estructuró considerando diferentes escalas o apartados:

- Apartado 1: Datos sociodemográficos básicos (sexo y edad).
- Apartado 2: Años de experiencia laboral, etapa educativa (primaria o secundaria) y formación relacionada con las dificultades en lectoescritura.
- Apartado 3: Cuestiones relacionadas con la Teoría de la Acción Planeada: Creencias, norma subjetiva y percepción de control de los docentes.
- Apartado 4: Conducta de los docentes (pasada y futura) del profesorado relacionada con las diferentes adaptaciones.

Las medidas seleccionadas para incluir en la encuesta se fundamentan en la revisión de pautas de actuación frente a la dislexia en diversas comunidades. Finalmente, se han escogido ocho adaptaciones:

- Exámenes orales
- Facilitar la introducción de nueva información (combinar la información escrita con esquemas, imágenes, gráficos o vídeos). Usar el máximo información oral y visual,
- Dosificar la carga de trabajo: evitar copiar los enunciados, no disminuir la dificultad, sino la cantidad y el tipo de tareas, las actividades han de estar ajustadas a su nivel,
- No penalizar, las faltas de ortografía en trabajos y exámenes, hacer saber las faltas más importantes, pero sin reducir nota final, Facilitar la lectura en tareas y exámenes: aumentar el tamaño de la letra, aumentar el contraste, destacar las palabras más importantes en negrita,
- Comprobar que entiende las tareas y exámenes (preguntarle o leerle las preguntas si hiciera falta).
- No hacer al alumno/a con dislexia leer en voz alta o salir a la pizarra si eso le causa inseguridad,
- Permitir entregar tareas con formatos alternativos al texto escrito (grabaciones, vídeos, esquemas...)
- Poder usar un procesador de textos con corrector de faltas de ortografía

En esta misma línea, las preguntas formuladas relacionadas con las distintas dimensiones de la Teoría de la Acción Planteada (TAP), como las creencias, norma subjetiva y la percepción de control, han sido elaboradas tras una revisión de la literatura existente en el campo, así como a través de la observación directa de las quejas más comunes por parte de los docentes y de los patrones de comportamiento más frecuentes.

Pasando a la forma de recogida de información, las preguntas correspondientes a las escalas de creencias, norma subjetiva, percepción de control y emociones se formularon utilizando una escala Likert de 4 puntos: nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo. En la escala de conducta (sobre si fue posible aplicar las medidas en el pasado), se realizó la escala Likert de 5 puntos: muchos, bastantes, la mitad, pocos, ninguno. La escala de disposición de aplicación de las medidas, se utilizó también la escala tipo Likert: siempre, bastantes veces, alguna vez y nunca, al igual que la escala de utilidad, en la que se utilizaron las opciones: mucho, bastante, algo, poco.

Para eliminar la deseabilidad social en las respuestas, se ha prestado especial atención a la redacción de las preguntas relacionadas con las adaptaciones en el aula. Por ejemplo, al indagar sobre las adaptaciones realizadas hasta el momento, se formuló la pregunta: “¿Cuántas veces has podido realizar...?” y de manera similar, al preguntar sobre las adaptaciones futuras, se planteó: ¿Estás dispuesto/a a realizar...? Además, se ha incluido la siguiente frase al inicio de cada uno de los apartados: “No hay respuestas correctas, la mejor respuesta es aquella que refleja honestamente tu situación”. De esta forma, se alienta al participante a responder sinceramente a la pregunta realizada.

Se ha estudiado la validez de contenido por medio de un juicio de expertos, formado por 3 jueces especializados en dislexia y dificultades lectoescritoras (docente especialista en dificultades de aprendizaje, docente especializada en Audición y Lenguaje y docente especializada en Pedagogía Terapéutica).

Cada categoría de la encuesta fue evaluada en términos de suficiencia mediante una escala de 4, donde 1 representa la mínima puntuación y 4 la máxima. Así mismo, fueron evaluadas cada pregunta en términos de claridad coherencia y relevancia. La retroalimentación proporcionada por los expertos permitió mantener todas las preguntas planteadas en un principio, siendo puntuadas en todas las escalas en un rango de 3 a 4 puntos.

Fueron sugeridos cambios mínimos en algunas preguntas, principalmente relacionados con ajustes en la redacción para mejorar la claridad y comprensión de las mismas.

La aplicación de la encuesta se realizó a través de Google Forms de forma totalmente anónima. Esta medida se adopta con el objetivo de promover la sinceridad y la apertura en las respuestas de los participantes.

Posteriormente, se procedió a distribuir el enlace utilizando el método bola de nieve.

2.4 Análisis de datos

Si bien la encuesta diseñada aborda la posibilidad y disposición de aplicación hacia la aplicación de medidas específicas, el análisis de los datos se ha restringido exclusivamente a la evaluación de la conducta pasada, centrándose en las medidas que los docentes han implementado previamente. Esta decisión se adoptó debido a que un análisis exhaustivo de

todos los datos recopilados habría extendido considerablemente la duración del estudio, excediendo la extensión establecida para este trabajo.

Los datos se analizaron mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 26, realizando análisis descriptivos para la consecución del objetivo específico 2 y 3, comparación de medianas con la prueba Kruskal-Wallis para explorar el objetivo específico 4 y, por último, correlaciones no paramétricas para alcanzar el objetivo específico 5 y analizar la relación entre formación y conducta.

3. Resultados

El análisis de los datos sociodemográficos (Tabla 1) revela que la muestra está mayormente compuesta por mujeres, (siendo 1=mujeres y 2=hombres), con una media de 1,74 en la variable género. La edad varía considerablemente, desde 21 hasta 64 años, con una media de 40,70. En cuanto a la experiencia docente, se observa una amplia distribución de la muestra, desde docentes principiantes (con un mínimo de 0 años) hasta veteranos con 43 años de experiencia, siendo la media de 12,16 años. La mayoría de los docentes que respondieron el cuestionario se concentran en la etapa primaria (siendo 1=primaria y 2=secundaria), con una media de 1,15.

La formación ha sido categorizada en “No tengo formación” y, en caso de tener formación, se exponen diferentes opciones: “haber leído algún libro relacionado con la lectoescritura”, “dar alguna asignatura en la carrera o grado”, “haber recibido algún curso específico en dislexia” o “haber cursado algún máster específico en dificultades lectoescritoras”. Al tratarse de una variable dicotómica, se ha establecido como mínimo 1=Respuesta NO y 2=Respuesta SÍ.

Destaca notablemente que la variable “no tengo formación” se registra como una de las medias más altas. Por otro lado, dentro del subgrupo de docentes que reportaron haber recibido formación, se observa que la modalidad más común se encuentra en la variable “cursos específicos”.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Sexo	27	1	2	1,74	0,447
Edad	27	21	64	40,70	13,429
Experiencia	27	0	43	12,16	11,990
Etapas	27	1	2	1,15	0,362
No tengo formación	27	0	1	0,33	1,514
He leído algún libro	27	0	1	0,22	0,480
Curso de grado	27	0	1	0,22	0,480
Curso específico	27	0	1	0,33	0,485
Curso de máster	27	0	1	0,22	0,428

Fuente: Elaboración propia

Con el objetivo de facilitar una interpretación más clara y accesible de los datos recopilados en la encuesta, se ha implementado un sistema de etiquetado para las diversas variables. Así, cada variable ha sido designada con un nombre abreviado acompañado de un número de pregunta específico. Por ejemplo, para las creencias, se ha asignado la etiqueta “C” seguida del número de pregunta correspondiente (C1 para la primera creencia, C2 para la segunda...). De manera similar, para la norma subjetiva se ha establecido la etiqueta “NS” y para la percepción de control la etiqueta “PC”. Por otro lado, la variable relacionada con la conducta ha sido etiquetada como “POS”, que representa la “posibilidad de actuación”, seguida del número de pregunta pertinente.

Si atendemos a los estadísticos descriptivos de las adaptaciones que han realizado los docentes que han participado en la encuesta (Tabla 2), se pueden observar diferentes tendencias en los datos.

En primer lugar, la variable POS1 (Exámenes orales) presenta una media de 1,89, sugiriendo que en promedio esta medida ha sido aplicada por muy pocos docentes. En contraste, las variables POS2 (Combinar información auditiva y visual) y POS3 (Dosificación de la carga de trabajo) muestran medias más altas, indicando que éstas son las medidas más aplicadas por los docentes.

Las variables POS8 (Permitir entregas en formatos alternativos) y POS9 (Poder usar un procesador de textos) también presentan medias bajas, sugiriendo que estas medidas tampoco han podido ser adaptadas por la mayoría de docentes en las aulas.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las adaptaciones que ha podido realizar el profesorado con anterioridad

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
POS1 Exámenes orales	1	5	2,89	1,155
POS 2 Info auditiva y visual	1	5	3,59	1,185
POS3 Dosificación	1	5	4,11	0,974
POS4 Faltas	1	5	3,96	1,091
POS5 Facilitar lectura	1	5	3,81	1,272
POS6 Comprobar	1	5	4,30	1,031
POS7 Voz alta	1	5	3,44	1,476
POS8 Formato alternativo	1	5	3,04	1,427
POS9 Procesador	1	5	2,66	1,502

Fuente: Elaboración propia

Para la comparación entre grupos de sexo, edad y etapa educativa en relación a la variables conducta (¿Has podido realizar...?), se ha utilizado el estadístico de Kruskal-Wallis para la comparación de medianas (Tabla 3).

En relación con la etapa educativa, se observan diferencias significativas en las conductas de permitir entregar trabajos en formato alternativo (POS8) y el utilizar un procesador de textos (POS9), sugiriendo que los profesores de diferentes niveles pueden mostrar distintas disposiciones para implementar estas adaptaciones.

La adaptación de facilitar la lectura a alumnos con dislexia (POS5) ha mostrado diferencias significativas con la experiencia docente y la edad, señalando que estos factores pueden ser claves para llevar a cabo esta adaptación.

En relación al sexo, se observan diferencias significativas en la variable POS9, referente a la posibilidad de utilizar un procesador de textos.

Tabla 3

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes

		POS1 Exámenes orales	POS2 Info auditi va y visua l	POS3 Dosifica ción	POS4Fa ltas	POS5 Facili tar lectur a	POS6 Compro bar	PO S7 Voz alta	POS8 Format o alternat ivo	POS9 Procesa dor
Etapa educati va	Sig	0,080	0,568	0,146	0,195	0,474	0,424	0,1 21	0,009*	0,048*
Experi encia	Sig	0,678	0,653	0,372	0,199	0,017 *	0,568	0,4 71	0,630	0,521
Edad	Sig	0,374	0,631	0,607	0,260	0,019 *	0,109	0,4 98	0,402	0,168
Sexo	Sig	0,935	0,464	0,498	0,498	0,240	0,685	0,4 98	0,116	0,016*

Fuente: Elaboración propia

En el siguiente análisis, se exploran las correlaciones no paramétricas entre las variables creencia, norma subjetiva y percepción de control con las medidas que han podido aplicar los docentes en el aula.

En el análisis de la correlación no paramétrica entre las variables de formación del profesorado y las adaptaciones realizadas en el aula (Tabla 4), se destaca una correlación positiva significativa entre la declaración de "carecer de formación" y dos aspectos específicos: la aplicación de exámenes orales (POS1) y la implementación de adaptaciones relacionadas con la transmisión de información en formatos auditivos y visuales (POS2).

En contraste, se identifica una correlación negativa significativa entre "he hecho algún curso específico" y el poder comprobar que los alumnos/as con dificultades lectoescritoras han entendido la tarea (POS6).

Tabla 4

Correlación no paramétrica entre formación e implementación de adaptaciones

		No tengo formación	He leído algún libro	Curso de grado	Curso específico	Curso de máster
POS 1						
Exámenes orales	r_{xy}	-0,523**	-0,074	-0,185	0,000	0,259
POS 2 Información audiovisual	r_{xy}	0,375*	0,013	0,038	-0,055	0,013
POS3 Dosificación	r_{xy}	0,026	-0,184	0,119	-0,244	0,342
POS 4 Faltas	r_{xy}	0,148	0,051	0,000	-0,282	0,269
POS 5 Facilitar lectura	r_{xy}	0,271	0,283	0,000	-0,204	-0,051
POS 6 Comprobar	r_{xy}	0,293	0,119	0,223	-0,471*	0,193
POS 7 Voz alta	r_{xy}	0,188	-0,098	-0,098	0,086	0,098
POS 8 Formato alternativo	r_{xy}	0,342	0,178	-0,166	-0,124	0,127
POS 9 Procesador	r_{xy}	0,227	0,287	-0,239	-0,105	0,072

Fuente: Elaboración propia

Estudiando el análisis entre creencias y las adaptaciones que ha podido implementar el profesorado (Tabla 5) es relevante destacar que la única variable que ha obtenido correlaciones significativas es la creencia de que las medidas suponen un privilegio para los alumnos con dislexia (C2) respecto a las demás creencias evaluadas.

La no puntuación de las faltas de ortografía (POS4), la necesidad de comprobar que el alumno/a ha entendido la tarea (POS 6), la posibilidad de permitir entregas en formatos alternativos (POS 8) y, por último, de permitir la entrega de tareas mediante un procesador de textos (POS 9), muestran correlaciones negativas significativas con la creencia de que las medidas suponen un privilegio para los alumnos con dislexia (C 2).

Tabla 5

Correlación no paramétrica entre creencias e implementación de adaptaciones.

		C1 Utilidad	C2 Privilegio	C3 Quitar tiempo	C4 PT/AL	C5 Competencias	C6 Bajar nivel	C7 Esfuerzo	C8 Cambios aula	C9 Actuación prof
POS 1 Exámenes orales	r_{xy}	0.071	-0.277	-0.167	-0.145	-0.244	-0.252	-0.209	0.090	0.226
POS 2 Información audiovisual	r_{xy}	0.095	-0.051	-0.008	0.060	-0.165	-0.087	-0.049	-0.205	0.024
POS3 Dosificación	r_{xy}	0.057	-0.296	-0.096	0.221	-0.128	-0.208	-0.112	0.000	0.211
POS 4 Faltas	r_{xy}	0.005	-,350*	0.033	0.023	0.116	-0.031	0.037	0.086	0.134
POS 5 Facilitar lectura	r_{xy}	-0.271	-0.292	0.191	0.087	0.000	0.070	-0.023	0.000	-0.171
POS 6 Comprobar	r_{xy}	-0.175	-,479*	-0.197	0.033	-0.099	-0.193	-0.233	0.034	0.118
POS 7 Voz alta	r_{xy}	0.088	0.056	0.036	0.218	0.258	-0.043	0.154	0.268	0.171
POS 8 Formato alternativo	r_{xy}	0.164	-,420*	-0.121	-0.015	-0.215	-0.178	-0.118	-0.266	0.123
POS 9 Procesador	r_{xy}	0.160	-,374*	-0.146	0.007	-0.055	-0.068	-0.110	-0.108	0.048

Fuente: Elaboración propia

Pasando ahora a analizar la norma subjetiva (Tabla 6), se observa que son significativas las correlaciones entre la importancia de la opinión del centro (NS 2) y el

permitir entregas en formatos alternativos (POS 8), y la correlación entre la importancia de la opinión del profesorado (NS 3) y el dosificar la carga de trabajo (POS 3). (Tabla 4). Cabe destacar que la primera correlación es negativa.

Tabla 6

Correlación no paramétrica entre norma subjetiva e implementación de adaptaciones

		NS1 Centro y depart	NS2 Importancia centro	NS3 Acuerdo profes	NS4 Familia diferenciar	NS5 Familia bajar nivel	NS6 Presion familiar	NS7 Impo opinion familia
POS 1 Exámenes orales	r_{xy}	-0.102	-0.271	-0.043	-0.241	-0.061	-0.239	-0.016
POS 2 Información audyvisual	r_{xy}	0.043	-0.063	-0.230	0.000	-0.038	-0.121	0.286
POS3 Dosificación	r_{xy}	0.023	-0.259	,349*	0.009	-0.032	0.127	-0.251
POS 4 Faltas	r_{xy}	-0.131	-0.309	0.150	0.075	0.168	0.136	-0.241
POS 5 Facilitar lectura	r_{xy}	0.000	-0.040	-0.193	0.173	0.123	0.065	-0.122
POS 6 Comprobar	r_{xy}	-0.100	-0.221	-0.106	-0.050	-0.200	0.193	-0.265
POS 7 Voz alta	r_{xy}	-0.038	0.200	0.139	0.076	0.037	0.267	-0.058
POS 8 Formato alternativo	r_{xy}	0.112	-,459*	0.057	-0.028	-0.123	-0.096	0.000
POS 9 Procesador	r_{xy}	0.113	-0.307	0.049	0.048	-0.087	-0.141	-0.112

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 7 revela que las correlaciones entre la percepción de control y la posibilidad que han tenido los docentes de aplicar medidas destacan por su notable cantidad de asociaciones positivas en comparación con las creencias y la norma subjetiva.

La falta de formación (PC 3) se correlaciona negativamente con la posibilidad de haber podido adaptar exámenes orales (POS 1) y el entregar trabajos y tareas en formatos

alternativos (POS 8). El desconocimiento de las medidas (PC 5) también muestra correlaciones negativas con la posibilidad de adaptar exámenes orales (POS 1) y utilizar formatos auditivo y visual para transmitir la información de la clase (POS 2). La necesidad de que se reduzca el ratio en las aulas para aplicar correctamente las medidas (PC 7) se correlaciona negativamente con la posibilidad de transmitir la información en diferentes formatos (auditivo y visual) (POS 2).

La percepción de coste/beneficio de adoptar medidas (PC 1) correlaciona negativamente con la posibilidad de entregar tareas en formatos alternativos (POS 8). La necesidad de tener ayuda para adaptar las medidas (PC 4) y el desconocimiento de las medidas a aplicar (PC 5) también se correlacionan negativamente con la posibilidad de usar un procesador de textos (POS 9).

Tabla 7

Correlación no paramétrica entre percepción de control e implementación de medidas.

		PC1 Coste/be neficios	PC2 Demasia dos alumn os	PC3 Falta formac ión	PC4 Necesi to ayuda	PC5 Desconocim iento medida	PC6 Tiemp o	PC7 Clases nume rosas	PC8 Materi ales
POS 1 Exámene s orales	r_{xy}	-0.304	-0.098	-,337*	-,395*	-,347*	-0.231	-0.079	-0.087
POS 2 Informac ión audyvisu al	r_{xy}	-0.114	-0.258	-,394*	-0.215	-,477*	-0.114	-,395*	0.058
POS3 Dosifica ción	r_{xy}	-0.229	-0.095	-0.288	-0.098	-0.252	-0.075	0.095	-0.033
POS 4 Faltas	r_{xy}	-0.313	-0.008	-0.151	-0.186	-0.214	-0.142	0.183	-0.165
POS 5 Facilitar lectura	r_{xy}	0.039	0.141	-0.263	-0.148	-0.314	-0.115	0.502	-0.282
POS 6 Comprob ar	r_{xy}	-0.091	0.063	-0.210	-0.059	-0.249	-0.113	0.240	-0.315
POS 7 Voz alta	r_{xy}	-0.015	0.145	0.111	-0.178	-0.170	0.199	0.182	0.090

POS 8									
Formato	r_{xy}	-,343*	-0.159	-,380*	-,389*	-,487*	-0.217	-0.247	-0.011
alternativo									
POS 9									
Procesador	r_{xy}	-0.277	-0.157	-0.212	-0.252	-,337*	-0.156	-0.309	-0.139

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

El presente proyecto ha indagado en las razones que explican por qué algunos profesores adoptan medidas específicas en el aula para estudiantes con dislexia mientras que otros no lo hacen, desde la perspectiva de la Teoría de la Acción Planeada (TAP). Para ello, se ha creado una encuesta que recoge las tres vertientes de la teoría (creencias, norma subjetiva y percepción de control) para relacionarlos con las adaptaciones para la dislexia que los profesores han podido aplicar en el aula.

Es crucial señalar que se trata de un estudio piloto, puesto que ofrece una visión inicial y exploratoria de la relación entre las diferentes variables de la Teoría de la Acción Planeada con datos sociodemográficos de los docentes y la posibilidad de aplicar medidas en el aula ante la dislexia. Su validez y generalización requieren ser confirmadas en estudios posteriores con muestras más amplias y validación y fiabilidad rigurosa del instrumento de medición. A pesar de ello, este estudio proporciona una base para futuras investigaciones que busquen profundizar en el tema.

Por lo que respecta al primer objetivo, diseñar una encuesta basada en la Teoría de la Acción Planeada (TAP), se puede concluir que su elaboración ha abordado un tema de interés en la literatura existente, pues existen escasos estudios que incluyan esta teoría para estudiar las actitudes, norma subjetiva y percepción de control en los docentes respecto a la aplicación de medidas en el aula ante la dislexia.

La encuesta diseñada para el presente estudio se ha elaborado con el propósito de ampliar el trabajo previo de Gwernan-Jones y Burden (2010), buscando establecer una

conexión entre las creencias, norma subjetiva y percepción de control con la adopción de medidas específicas en el aula para alumnos con dislexia por parte del profesorado.

Cabe destacar que la encuesta aborda aspectos adicionales a los finalmente analizados, como la predisposición docente a llevar a cabo adaptaciones específicas. Este elemento no fue analizado en profundidad en el presente estudio, pero su inclusión en el diseño de la encuesta sugiere áreas de interés que podrían ser objeto de futuras investigaciones.

En el segundo objetivo, se ha determinado la relación de los datos sociodemográficos (edad, sexo, años de experiencia docente, etapa educativa en la que imparte docencia y formación en dislexia) con la adopción de medidas.

Atendiendo los resultados, se está de acuerdo con el estudio realizado por Olivare y Polaino-Lorente (1986), quienes encontraron diferencias en la actitud ante la inclusión entre sexos, años de experiencia y edad.

Aunque no se encuentran muchas relaciones significativas, destaca la influencia de la etapa educativa en la posibilidad de haber adoptado medidas en el aula. Específicamente, la posibilidad de entregar trabajos en formatos alternativos y de trabajar con un procesador de textos muestra asociaciones significativas con la etapa educativa, subrayando la importancia de considerar estas variables en la implementación de estas adaptaciones. Este hallazgo es coherente con la literatura, donde Laguillo-Rebolledo et al. (2023) señalan que entre etapas educativas hay diferencias entre concepciones erróneas en la dislexia.

Adicionalmente, se encontraron relaciones significativas entre la posibilidad de facilitar la lectura y las variables de experiencia y edad. Este dato también coincide con el estudio mencionado anteriormente, el cual señala que los profesores con menor experiencia tienden a considerar más necesarias formaciones debido a su menor conocimiento de dificultades específicas de lectura.

También es importante reseñar la relación significativa entre la posibilidad de utilizar un procesador de textos y el sexo, pues destaca la importancia de considerar aspectos de género en la disposición de los docentes para adoptar ciertas adaptaciones.

Por otra parte, cabe considerar la formación de los docentes en dislexia, analizada mediante correlación no paramétrica. La mayoría de los docentes indicaron la falta de formación específica, lo cual se alinea con la literatura que destaca el gran desconocimiento y la falta de conciencia ante las dificultades asociadas con la dislexia (Klasoom et al, 2020).

Se encuentran relaciones significativas negativas entre la declaración de “no tengo formación” con la posibilidad de aplicar exámenes orales y la posibilidad de transmitir la información por diferentes formatos (auditiva y visual). Esto puede sugerir que los docentes que admiten carecer de formación muestran una mayor disposición para aplicar medidas con un enfoque más tradicional.

Por otro lado, se identifica una correlación negativa significativa entre haber realizado algún curso específico y la implementación de la medida de comprobar que los alumnos con dificultades lectoescritoras han entendido la tarea. Este resultado podría indicar que aquellos docentes que han participado en cursos específicos pueden tener una percepción diferente sobre la necesidad de aplicar esta adaptación en comparación con aquellos sin formación específica.

Se destaca la complejidad de la relación entre la formación y la posibilidad de los docentes de haber adoptado medidas en el aula para la dislexia, resaltando que la formación, o la falta de ella, no predice uniformemente la posibilidad de haber implementado medidas específicas, y que otros factores pueden influir en estas relaciones, reforzando la afirmación de Garzón et al (2016), quienes comprobaron que los conocimientos ante la inclusión de los profesores no se relaciona directamente con un mayor uso de estrategias.

Por último, en objetivo de establecer la relación entre las adaptaciones que el profesorado ha tenido posibilidad de realizar en el aula con las creencias, norma subjetiva y percepción de control, se han obtenido algunos resultados significativos, claves para entender las interacciones entre las variables.

La importancia de investigar las creencias de los docentes ha sido respaldada por numerosos autores, argumentando que los docentes deben ser un foco clave en la investigación educativa (Pajares, 1992). Coincidiendo con este enfoque, los hallazgos obtenidos en el presente estudio subrayan la influencia significativa de las creencias en la aplicación de medidas en el aula. Álvarez y Correa (2021) sustentan la afirmación de que la

falta de uso de prácticas pedagógicas en el aula por parte de los docentes está vinculada a la creencia de que los fallos de lectura son atribuibles a pereza y desinterés.

A partir de los resultados obtenidos en la correlación entre creencias y las medidas en el aula, se puede apoyar esta afirmación, puesto que la única variable que muestra una correlación significativa negativa es la creencia de que las medidas supondrán un privilegio, sin embargo, la variable más cercana a esta afirmación, la creencia de que los alumnos con dislexia no se esfuerzan lo suficiente, no ha resultado significativa en relación con la aplicación de ninguna medida. Esto sugiere una percepción diferenciada entre la conciencia de que, efectivamente, los niños/as con dislexia tienen una dificultad real, pero si adoptan medidas para su ayuda ante las actividades académicas puede suponer un privilegio respecto al resto de alumnos/as del aula.

Cabría indagar más acerca de los motivos de esta dicotomía, pues puede estar motivada por diferentes causas.

Clemente (1998) define la norma subjetiva como una motivación al cambio, es decir, lo que influye en una persona para cambiar o no una conducta dependiendo de la forma de pensar de las personas o grupos de referencia. En el contexto educativo, esto se puede traducir en que las normas compartidas entre los docentes y/o comunidad educativa puede desempeñar un papel crucial en la conducta en sus aulas. En este caso, es posible que la norma social influya en la adopción de medidas en el aula para alumnos/as con dislexia.

En el presente estudio, la norma subjetiva ha obtenido correlaciones positivas entre la importancia de la opinión del centro (NS2) y el permitir entregas en formatos alternativos (POS8), así como la correlación entre la importancia de la opinión del profesorado (NS3) y el dosificar la carga de trabajo (POS3), según se muestra en la tabla 4.

Este hallazgo confirma que las percepciones sobre la relevancia de la opinión de los compañeros/as y del centro educativo puede influir en la decisión final de aplicar medidas, apoyando la afirmación de Bryk y Schneider (2002), quienes comprobaron que la norma social es crucial, impactando directamente en la práctica docente y ejerciendo una influencia indirecta en el rendimiento de los estudiantes.

Además, la correlaciones positiva entre la importancia de la opinión del profesorado y la disposición a dosificar la carga de trabajo en sus alumnos/as con dificultades

lectoescritoras concuerda con la idea de que las relaciones de confianza y compenetración de los docentes, influye directamente sobre las acciones de los mismos (Cohen y Hill, 2000).

Cabe destacar que, en este estudio, la norma subjetiva ha demostrado ser la variable con menores correlaciones significativas. Esto sugiere que, entre los docentes participantes, esta condición parece tener un peso menor en la influencia de la decisión final de adoptar medidas en el aula para abordar la dislexia. Esta observación plantea una línea futura de investigación, pudiendo ser analizada de forma más profunda.

Uno de los componentes más importantes, en vistas a los resultados obtenidos, ha sido la percepción de control en relación con la posibilidad de adoptar medidas en el aula.

La investigación de Worthy et al (2016), quienes destacaron que la principal limitación en la adopción de medidas a niños/as con dislexia es la escasa información y procedimientos confusos sobre cómo proceder, encuentra respaldo en los resultados actuales, pues las variables con mayor correlaciones han resultado la falta de formación y el desconocimiento de medidas.

La falta de formación, relacionada negativamente con la posibilidad de adaptar exámenes orales y la entrega de trabajos en formatos alternativos, demuestra la necesidad de actualización docente para poder adaptar sus métodos de enseñanza y evaluación a las dificultades lectoescritoras. Igualmente, el desconocimiento de las medidas también muestra correlaciones negativas con la capacidad de adaptar exámenes orales, utilizar formatos auditivos y visuales para transmitir información en clase y la posibilidad de usar un procesador de textos.

Por otro lado, los docentes han aquejado que sus clases son demasiado numerosas para realizar adaptaciones, correlacionando negativamente con la posibilidad de transmitir información en formato auditivo y visual. Esta afirmación concuerda con el estudio de Segura y Ruiz (2020), quienes encontraron que un 60% de los docentes piensa que la ratio de las aulas actuales es demasiado elevada para atender correctamente a los alumnos con necesidades educativas.

Cabe destacar la correlación negativa entre la percepción de coste/beneficio de adoptar medidas con la posibilidad de entregar tareas en formatos alternativos, pues

demuestra que los docentes se encuentran sobrecargados de tareas adicionales a la docente, no disponiendo del tiempo necesario para realizar adaptaciones en el aula.

Los maestros son conscientes de todas las limitaciones existentes y expresan la necesidad de establecer una colaboración efectiva con el personal del departamento de orientación de sus centros educativos, así como con centros externos (Alemany, 2004). Esta afirmación respalda los resultados obtenidos, que destacan que, en general, los profesores tienen una actitud positiva hacia la inclusión, y no influye de manera negativa la norma subjetiva. Sin embargo, se subraya que carecen de las herramientas y conocimientos necesarios para implementar adecuadamente prácticas inclusivas hacia la dislexia.

Así mismo, las adaptaciones que han generado una mayor cantidad de relaciones negativas con las variables evaluadas incluyen la adaptación de exámenes orales, la posibilidad de transmitir información en diferentes formatos (auditivo y visual), el uso de procesadores de textos y la entrega de tareas en formatos alternativos. Estas medidas resaltan áreas de enfoque para la mejora de la implementación de adaptaciones en aula, brindando a los docentes herramientas y recursos que faciliten su aplicación, estrategias como charlas de concienciación o el incluir recursos virtuales pueden ser líneas de trabajo efectivas para abordar estas dificultades y hacer que la implementación de adaptaciones sea más accesible para los docentes con estudiantes con dislexia.

La implementación de la encuesta reveló ciertas limitaciones que deben ser consideradas para interpretar los resultados. En primer lugar, la participación fue menor de la esperada, lo que puede afectar a la generalización de los datos obtenidos. Además se reconoce la necesidad de realizar un análisis más profundo para evaluar la validez y fiabilidad del instrumento, lo cual puede ser objeto de futuros trabajos. Del mismo modo, hubiera resultado beneficioso realizar análisis adicionales. Así, el realizar análisis causales (análisis de regresión) habría proporcionado una comprensión más profunda de los factores que influyen en la implementación de medidas de apoyo a estudiantes con dislexia. Sin embargo debido al tamaño reducido de la muestra y la falta de tiempo no fue posible realizar este tipo de análisis.

La detección temprana de la dislexia en el entorno escolar emerge como un componente fundamental, representando el primer paso esencial para iniciar intervenciones clínicas efectivas con niños y niñas que presentan esta dificultad. La capacidad de los

docentes para identificar signos y síntomas de dislexia en sus alumnos desempeña un papel crucial en la mejora del acceso a las herramientas de apoyo necesarias.

Es crucial destacar que las limitaciones en la implementación de medidas que experimentan los docentes impactan significativamente en el rendimiento académico de niños/as con dislexia, afectando, sobre todo, a su estado emocional, autoestima y autoconcepto. Considerando la escuela como un pilar fundamental en el desarrollo integral de los niños/as, resulta evidente que abordar estas limitaciones se vuelve esencial para contribuir a la construcción de una base sólida para su desarrollo personal y académico.

En conclusión, el papel de los docentes en la vida de los niños, especialmente aquellos con dificultades como la dislexia, es de vital importancia. Los maestros no solo son transmisores de conocimientos, sino también representan un apoyo emocional básico para el desarrollo integral de los estudiantes

La célebre frase de Helen Keller: “Solos, podemos hacer muy poco; juntos, podemos hacer mucho”, resuena con una fuerza especial al subrayar la importancia de la colaboración entre el equipo docente, la familia y la rama psicológica para apoyar las necesidades de los niños/as con dislexia. Trabajar en conjunto permitirá la creación de un entorno de apoyo integral, donde se pueden implementar estrategias pedagógicas efectivas y diseñar intervenciones personalizadas que aborden las necesidades específicas de cada estudiante.

5. Bibliografía

Aleman, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, 44-51

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. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). American Psychiatric Pub.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed. Text Revision). American Psychiatric Pub.

Arnaiz, P. (2019) La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. España.

Asociación Andaluza de Dislexia. (2010). Dislexia en positivo: guía general sobre dislexia. Andalucía: ASANDIS.

Asociación Dislexia y Familia. (2013). Estrategias para alumnos con dislexia. DISFAM.

Asociación Madrid con la dislexia y otros DEA. (2019). Guía para entender la Dislexia. Madrid.

Atencia, A. E., Correa, R. A., y Mendoza, Z. M. (2021). Dislexia: Revisión de manifestaciones sintomatológicas y signos en etapas escolares. *Tempus Psicológico*, 4(2). <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.2.3377.2021>

Bazen, L., De Bree, E., Van Den Boer, M., y De Jong, P. F. (2022). Perceived negative consequences of dyslexia: the influence of person and environmental factors. *Annals of Dyslexia*, 73(2), 214-234. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00274-0>

Bryk, A. S., y Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational researcher*, 31(8), 17-25.

Carpi Ballester, A. y Breva Asensio, A. (2001). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la Teoría de Acción Planeada. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (7)

Clemente Díaz, M. (1998). *Psicología social aplicada*. Madrid: Pirámide.

Cohen, D. K., y Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.

Consejería de Educación y Universidades, Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad. (2016). *Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia*. Región de Murcia.

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, Generalitat Valenciana (2017) *Dificultat específica de l'aprenentatge de la lectura: Una guia per a la comunitat educativa*.

Forteza, D., Fuster, L., Moreno-Tallón, F (2019) Barriers to Learning and Participation in School of Students with Dyslexia: Family Voices. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 8(2), 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>

Gallardo Ruiz J.R y Gallego Ortega J.L (1995). *Manual de logopedia escolar: un enfoque práctico*. Archidona (Málaga), España: Aljibe.

Garzón, P. et al. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2): 25-45.

Gobierno de Aragón. (2017). *Guía práctica de la dislexia: guía de detección y actuación en el aula*. Aragón.

Gwernan-Jones, R. y Burden, R. L. (2010). "Are they just lazy?" student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86.

International Dyslexia Association. (2018). *Definition of Dyslexia - International Dyslexia Association*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Kalsoom, T., Haseeb Mujahid, A., y Zulfqar, A. (2020). Dyslexia as a Learning Disability: Teachers' Perceptions and Practices at School Level. *Bulletin of Education and Research*, Vol. 42, No. 1 pp. 155-166.

Kennedy, M.J., Driver, M.K., Pullen, P.C., Ely, E., y Cole, M.T. (2013). Improving teacher candidates' knowledge of phonological awareness: A multimedia approach. *Computers y Education* 64, 42-51.

Laguillo-Rebolledo, T., Cueli, M., y González-Castro, P. (2023). Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psychology, Society & Education*, 15(2), 45–55. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i2.15621>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. doi: 10.1007/s11881-003-0001-9

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Colección Eurydice España-Redie.

Olivare, P. A., y Polaino-Lorente, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes. *Revista Española de Pedagogía*, 44(172), 193-208.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Pérez Calleja, M. (2023). Conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y la dislexia en docentes de educación infantil y primaria. *Revista de educación inclusiva*

Pérez, A. (2012). *La dislexia, síndrome que obstaculiza el desarrollo de la lectura y la escritura en niños de edad escolar*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Institucional, Campeche.

Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook* (3rd ed.). Wiley.

Segura, S. G., y Garzón, F. R. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/16aec9b2337e4f94a72ea7e8d080d598>

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia (2ªed.)*. Blackwell Publishers.

Wadlington, E., Elliot, C. y Kirylo, J. (2008). The dyslexia simulation: Impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 264-272.

Wilmot, A., Pizzey, H., Leitão, S., Hasking, P., & Boyes, M. (2022). Growing Up with Dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia*, 29(1), 40-54. <https://doi.org/10.1002/dys.1729>

Worthy, J., DeJulio, S., Svrcek, N. S., Villarreal, D., Derbyshire, C., LeeKeenan, K., Wiebe, M. T., Lammert, C., Rubin, J. C., & Salmerón, C. (2016). Teachers' understandings,

perspectives, and experiences of dyslexia. *Literacy Research: Theory, Method, And Practice*, 65(1), 436-453. <https://doi.org/10.1177/2381336916661529>

Zundans-Fraser, L. y Lancaster, J. (2012). Enhancing the inclusive self-efficacy of Preservice teachers through embedded course design. *Educational Research International*, 2012.

Zuppardo, L. (2020). Evaluación de los efectos del tratamiento de rehabilitación de la autoestima y del comportamiento en un grupo de pacientes diagnosticados con dislexia y disortografía. *Universidad de Granada*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63367>

Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *RETOS XXI (1)*, 88-104. [<http://hdl.handle.net/10481/61637>]

6. Anexos

Anexo I. Criterios diagnósticos del DSM 5 para las dificultades en lectura y escritura.

(APA, 2014)

A) Presentar al menos uno de los siguientes síntomas, que han persistido por lo menos durante seis meses, a pesar de existir intervenciones dirigidas a tratar esas dificultades.

1- Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (lectura vacilante, errores de precisión, intenta adivinar las palabras...).

2- Dificultades para comprender el significado de lo que lee.

3- Dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión (omitir, añadir o sustituir letras).

4- Dificultades en la expresión escrita (errores gramaticales o de puntuación, mala organización de ideas...)

B) Las aptitudes o habilidades académicas afectadas, cuantificadas con pruebas estandarizadas individualizadas, aplicadas en una valoración clínica integral, están significativamente por debajo de lo esperado por edad cronológica e interfieren negativamente en el rendimiento académico, laboral o de la vida cotidiana. En individuos mayores de 17 años, se pueden sustituir las pruebas o test estandarizados, por la historia documentada de las dificultades de aprendizaje en la edad escolar.

C) Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, aunque pueden no manifestarse totalmente hasta que el aumento de las exigencias académicas supera la capacidad de compensación cognitiva del estudiante (lo cual sucedería en los últimos cursos de educación primaria o en secundaria).

D) Las dificultades de aprendizaje no son causadas por las siguientes características: deficiencias intelectuales (Coeficiente Intelectual menor de 70), déficits visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio del lenguaje o falta de instrucción académica adecuada.

Además de cumplir con todas estas condiciones para que el menor sea diagnosticado de dislexia, es de vital importancia para unas posteriores adaptaciones y tratamiento, establecer el nivel de gravedad actual , que puede ser:

-Leve: presenta algunas dificultades relacionadas con las aptitudes de aprendizaje en una o dos áreas académicas, pero que puede compensar con los apoyos adecuados o aplicándose adaptaciones adecuadas en el ámbito escolar.

-Moderado: presenta dificultades notables en las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de llegar a ser competente en el ámbito académico si no tiene apoyos intensivos y adaptaciones durante toda la edad escolar.

-Grave: dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan a varias áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de desarrollar esas aptitudes sin una enseñanza constante, específica, individualizada e intensiva durante toda la edad escolar. Además, necesitará adaptaciones curriculares y servicios de apoyo en casa, en la escuela y en el trabajo, porque el individuo puede no ser capaz de realizar con eficacia algunas actividades.

Anexo II. Barreras y fortalezas: trastorno de aprendizaje, lectura y escritura
(Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, s.f),

	Barreras	Fortalezas
Acceso	<ul style="list-style-type: none"> -Currículo con alta cantidad de contenido presentado de manera escrita, generando dificultad para decodificar y comprender la información. -Se incluyen contenidos abstractos que dificultan la comprensión lectora. -El ritmo de las tareas y actividades curriculares no se ajustan a la velocidad lectora real que tiene el alumno/a lo que dificulta el acceso a los aprendizajes. -No se seleccionan/adaptan/clasifican los textos atendiendo a un formato accesible para el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación de los textos teniendo en cuenta: Empleo de interlineado de al menos 1.5, aumento ligeramente del espaciado entre las letras respecto al espaciado estándar (porque produce tiempos de lectura más rápidos y mejoras en la comprensión de los textos) y utilización de tipografías evitando adornos y remates (Trebuchet MS, Arial, Geneva, sans-serif. Evitar el Verdana). -Ampliación de márgenes de manera que se facilita el seguimiento visual de la lectura. -Uso de un lector de texto como herramienta para acceder al currículo (claread, Balabolka, TextAloud...).
Participación	<ul style="list-style-type: none"> - El planteamiento de las actividades lectoescritoras no atiende a los intereses del alumno reduciendo su motivación por participar activamente. - Tendencia a valorar las características lectoescritoras como consecuencia de aspectos madurativos/ falta de esfuerzo/ falta de interés. - La evaluación no se ajusta a las características del alumnado, lo que ha dado lugar a una historia escolar con resultados negativos y fracaso escolar/ bajo autoconcepto y autoestima/ conductas disruptivas/ inhibición/pesimismo/depresión/inseguridad... 	<ul style="list-style-type: none"> - Se fomentan metodologías activas para el aprendizaje de la lectura: taller de escritura, tertulias dialógicas, lectura compartida, actividades de lectura internivel, uso de la biblioteca. - La programación en todas las áreas tiene en cuenta las características lectoescritoras del alumnado realizando actividades que favorecen la participación. - El PAT recoge actuaciones que fomentan la cohesión del grupo a través de actividades que mejoran las habilidades lectoescritoras indir

Aprendizaje

- Las áreas curriculares requieren de unos niveles de velocidad lectora/codificación/comprensión explícita e implícita/abstracción que no se ajustan a los niveles actuales del alumnado.

- Uso de las TICs para el aprendizaje de la lectoescritura.
 - La programación en todas las áreas tiene en cuenta las características lectoescritoras del alumnado realizando actividades que favorecen los aprendizajes de manera activa.
 - El PAT promueve actividades que favorecen la implicación familiar en el refuerzo de los procesos lectoescritores en el ámbito familiar..
-

Anexo III. Encuesta: “Medidas ante la dislexia”

MEDIDAS ANTE LA DISLEXIA

Este cuestionario tiene como objetivo conocer la perspectiva y opiniones de los docentes acerca de las medidas en el aula para alumnos con dislexia, por lo que tu colaboración y experiencia será muy importante.

Las respuestas son completamente anónimas y confidenciales.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, este cuestionario se centra en tu experiencia y percepción única.

SEXO:

- HOMBRE
- MUJER

EDAD:

- 20-30
- 30-40
- 40-50
- 50-60
- Más de 60

AÑOS DE EXPERIENCIA COMO
PROFESOR/A

- 1-10
- 10-20
- 20-30
- Más de 30

¿EN QUÉ ETAPA EDUCATIVA IMPARTES
CLASES?

- Educación primaria
- Educación secundaria

A LO LARGO DE TU EXPERIENCIA PROFESIONAL, ¿HAS TENIDO ALGÚN ALUMNO/A
CON DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA O DIFICULTADES LECTORAS?

- SI
- NO

¿HAS TENIDO ALGUNA FORMACIÓN EN DIFICULTADES DE LECTURA Y/O DISLEXIA?

Marca las casillas que consideres.

- He cursado en mis estudios de grado alguna asignatura sobre la dislexia
- He asistido a cursos de formación específica
- He asistido a máster que incluye formación sobre la dislexia
- He leído algún libro o artículo sobre las dificultades de lectura/dislexia.
- No tengo formación específica.

CR. Atendiendo a las medidas que puedes aplicar en el aula, selecciona el número de cada afirmación que mejor describa tu acuerdo o desacuerdo con la misma. No hay respuestas correctas, la mejor respuesta es aquella que refleja honestamente tu creencia.

1. NADA DE ACUERDO
2. ALGO DE ACUERDO
3. BASTANTE DE ACUERDO
4. MUY DE ACUERDO

	1	2	3	4
1. Creo que las adaptaciones son útiles para ayudar a los niños con dislexia a superar las asignaturas.				
2. Creo que las adaptaciones suponen un privilegio en comparación con el resto del alumnado				
3. Creo que las adaptaciones quitan tiempo para dedicar al resto de alumno/as y perjudican el aprendizaje de estos.				
4. Creo que las adaptaciones deberían hacerse en el aula de PT/AL o con el orientador/a del centro				
5. Las adaptaciones hacen que el alumno/a no aprenda ciertas competencias				
6. El realizar adaptaciones supone bajar el nivel de rendimiento del niño/a acorde al curso en el que está				
7. La mayoría de los estudiantes con dislexia no se esfuerzan adecuadamente para completar sus tareas.				
8. La inclusión de estudiantes con dislexia debería requerir cambios significativos en la metodología utilizada para toda la clase.				
9. En el proceso de aprendizaje de un alumno/a con dislexia influye mucho la actuación del profesor.				

NS. Atendiendo a las medidas que puedes aplicar en el aula, selecciona el número de cada afirmación que mejor describa tu acuerdo o desacuerdo con la misma. No hay respuestas correctas, la mejor respuesta es aquella que refleja honestamente tu situación.

1. NADA DE ACUERDO
2. ALGO DE ACUERDO
3. BASTANTE DE ACUERDO
4. MUY DE ACUERDO

	1	2	3	4
1. Las adaptaciones metodológicas son medidas aceptadas y recomendadas por la dirección y/o departamento de orientación de mi centro				
2. Si no están recomendadas por mi centro (dirección o departamento de orientación) no suelo aplicar medidas				
3. Es importante estar de acuerdo con el resto de profesores de mi centro en relación con la adopción de medidas				
4. Las familias del alumnado con dislexia que he conocido opinaban que sería diferenciar demasiado a su hijo/a si se le aplicaran medidas en el aula				
5. Las familias del alumnado con dislexia que he conocido opinaban que bajaría el nivel de su hijo/a si se le aplicaran medidas en el aula.				
6. Las familias del alumnado con dislexia que he conocido suelen presionar al profesorado para que realicen diversas adaptaciones				
7. Es importante tener en cuenta la opinión de las familias a la hora de poner en funcionamiento las medidas.				

PC. Atendiendo a las medidas que puedes aplicar en el aula, selecciona el número de cada afirmación que mejor describa tu acuerdo o desacuerdo con la misma. No hay respuestas correctas, la mejor respuesta es aquella que refleja honestamente tu situación.

	1	2	3	4
1. Las adaptaciones me suponen demasiado coste (esfuerzo, tiempo, etc) para los beneficios que obtendría el alumno/a				
2. Hay demasiados alumnos en clase para realizar adaptaciones.				
3. No sé muy bien como llevar a cabo las adaptaciones o me falta formación				
4. Necesito ayuda (profesor de apoyo, equipo de orientación, etc) para poner llevar a cabo medidas en el aula.				
5. Desconozco cuales son las adaptaciones metodológicas ante la dislexia.				
6. No dispongo del suficiente tiempo para realizar adaptaciones en el aula.				
7. Mis clases son demasiado numerosas para realizar adaptaciones.				
8. En mi centro tengo suficientes materiales de instrucción para adaptar a alumnos/as con dislexia, o los podría adquirir.				

POS. He podido aplicar las siguientes medidas a:

	Muchos	Bastantes	La mitad	Pocos	Ninguno
1. Exámenes orales					
2. Facilitar la introducción de nueva información (combinar la información escrita con esquemas, imágenes, gráficos o vídeos). Usar el máximo información oral y visual.					
3. Dosificar la carga de trabajo: evitar copiar los enunciados, no disminuir la dificultad, sino la cantidad y el tipo de tareas, las actividades han de estar ajustadas a su nivel.					
4. No penalizar, las faltas de ortografía en trabajos y exámenes, hacer saber las faltas más importantes, pero sin reducir nota final.					
5. Facilitar la lectura en tareas y exámenes: aumentar el tamaño de la letra, aumentar el contraste, destacar las palabras más importantes en negrita...					
6. Comprobar que entiende las tareas y exámenes (preguntarle o leerle las preguntas si hiciera falta)					
7. No hacer al alumno/a con dislexia leer en voz alta o salir a la pizarra si eso le causa inseguridad.					
8. Permitir entregar tareas con formatos alternativos al texto escrito (grabaciones, vídeos, esquemas...)					

DIS. Estoy dispuesto a realizar las siguientes adaptaciones:

	Siempre	Bastantes veces	Alguna vez	Nunca
1. Exámenes orales				
2. Facilitar la introducción de nueva información (combinar la información escrita con esquemas, imágenes, gráficos o vídeos). Usar el máximo información oral y visual.				
3. Dosificar la carga de trabajo: evitar copiar los enunciados, no disminuir la dificultad, sino la cantidad y el tipo de tareas, las actividades han de estar ajustadas a su nivel.				
4. No penalizar, las faltas de ortografía en trabajos y exámenes, hacer saber las faltas más importantes, pero sin reducir nota final.				
5. Facilitar la lectura en tareas y exámenes: aumentar el tamaño de la letra, aumentar el contraste, destacar las palabras más importantes en negrita...				
6. Comprobar que entiende las tareas y exámenes (preguntarle o leerle las preguntas si hiciera falta)				
7. No hacer al alumno/a con dislexia leer en voz alta o salir a la pizarra si eso le causa inseguridad.				
8. Permitir entregar tareas con formatos alternativos al texto escrito (grabaciones, vídeos, esquemas...)				
9. Poder usar un procesador de textos con corrector de faltas de ortografía.				

FIN DEL CUESTIONARIO
MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN