



**Escuela de Doctorado
y Estudios de Posgrado**
Universidad de La Laguna

MÁSTER EN INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

**Formación y Conocimiento del profesorado de
Educación Primaria sobre Dificultades Específicas de
Aprendizaje en Lectura en la Comunidad Autónoma
de Canarias.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Daniel Jorge Cabrera Hernández
Tutor/a: Natalia Suárez Rubio

Curso 2020/21

Agradecimientos.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutora de trabajo Fin de Máster, Natalia Suárez Rubio, por su dedicación, recomendaciones y apoyo constante. Gracias a su explicación y formación en todos los procesos necesarios para que sea posible la realización del trabajo, siendo una guía en toda la elaboración de esta investigación. Finalmente, agradecer su paciencia y el constante seguimiento durante todas las etapas del desarrollo de este trabajo.

A mi familia por ser siempre el pilar fundamental que me guía en cada paso que doy, recibiendo un apoyo constante que me hace creer que soy capaz de realizar cualquier meta que me proponga. Especialmente a mi madre y mi padre, siendo ambos ejemplos a seguir gracias a su esfuerzo, trabajo y honestidad.

A mis amigos y pareja, por confiar en mí y darme el apoyo diario, especialmente en los momentos que más los he necesitado, demostrándome su cariño y ofreciéndome su ayuda para todo.

También, agradecer la colaboración de todos los/as docentes y compañeros/as a lo largo de mi etapa educativa, de los que he aprendido de todos y cada uno de ellos/as.

A todos los nombrados, y aquellos que no he nombrado, ¡Muchas Gracias!

Resumen

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura se encuentran presentes dentro del aula, por ello, es importante que los/as maestros/as sepan cómo actuar frente a ellas. Con esta investigación, se pretende conocer el grado de formación que tienen los/as docentes para atender al alumnado que presenta dislexia en la Comunidad Autónoma de Canarias. Se contó con la colaboración de 113 maestros/as de Educación Primaria, que respondieron a un cuestionario. Los resultados mostraron que los/as docentes de Canarias no cuentan con formación específica en la dislexia, además, los conocimientos que tienen los docentes son escasos tanto sobre las características de las DEAL como en las estrategias que se deben utilizar en el aula. También, se ha encontrado que existe relación entre dos variables de conocimientos sobre la dislexia atendiendo a la edad y la experiencia en la docencia de los encuestados. Con las conclusiones obtenidas en este estudio, se puede observar que las prospectivas tienen que girar en torno a la correcta implementación del modelo de respuesta a la intervención (RTI) dentro de los centros y realizar una formación correcta de los docentes, teniendo en cuenta los estándares establecidos por la *International Dyslexia Association (IDA, 2018)*.

Palabras clave: Dificultades Específicas de Aprendizaje, lectura, Educación Primaria, dislexia, conocimientos docentes, estrategias de intervención, formación.

Abstract

Reading difficulties are present within the classroom, and therefore it's important that teachers know how to help in the classroom. This research is aimed at understanding the training teachers who attend students with dyslexia in the autonomous community of the Canary Islands. We collaborated with 113 primary school teachers, who answered a questionnaire. The results showed that teachers in the Canary Islands are not given specific training in dyslexia. Moreover, teachers' knowledge about the reading difficulties and about common strategies that should be employed in a classroom is scarce. It was also found that there is a relationship between two variables of knowledge about dyslexia according to age and the teaching experience of the respondents. These conclusions lead to thinking about the implementation of the RTI Model in schools and give an appropriate training to teachers, taking into account the standards established by the International Dyslexia Association (IDA, 2018).

Keywords: learning disabilities, reading, primary school education, dyslexia, teaching knowledge, intervention strategies, training.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 ¿Qué son las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)?.....	8
2.2 ¿Qué son las Dificultades Específicas de Aprendizaje de la lectura (DEAL) o dislexia?	9
2.3 Tipos de dislexia.....	12
2.4. Legislación nacional y autonómica que regulan las DEAL.....	14
2.5 Docentes frente al alumnado con dislexia.....	18
2.6 Estrategias eficaces para el alumnado con dislexia en el aula.	21
3. DISEÑO METODOLÓGICO	25
3.1 Problema de investigación	25
3.2 Objetivos/hipótesis	25
3.3 Método	26
3.3.1 Participantes/muestra	26
3.3.2 Instrumento de recogida de información.....	27
3.3.3 Procedimiento	28
3.3.4 Análisis de datos.	29
4. RESULTADOS	30
4.1. Formación recibida en relación con las DEAL.....	33
4.2. Conocimientos con respecto a la dislexia.	34
4.3. Estrategias utilizadas.....	40
4.4. Estrategias adecuadas	41
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	45
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS.....	60
Anexo 1.....	60
Anexo 2.....	70
Anexo 3.....	85
Anexo 4.....	96
Anexo 5.....	96
Anexo 6.....	97

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.....	27
Tabla 2.....	30
Tabla 3.....	31
Tabla 4.....	31
Tabla 5.....	32
Tabla 6.....	32
Tabla 7.....	32
Tabla 8.....	33
Tabla 9.....	35
Tabla 10.....	37
Tabla 11.....	37
Tabla 12.....	38
Tabla 13.....	38
Tabla 14.....	39
Tabla 15.....	39
Tabla 16.....	40
Tabla 17.....	42
Tabla 18.....	44
Tabla 19.....	45
Tabla 20.....	45
Figura 1.	13
Figura 2.	34
Figura 3.	36
Figura 4.	41
Figura 5.	44

1. INTRODUCCIÓN

Es bien conocido que el alumnado de 4º de Primaria en España, obtiene un nivel de rendimiento intermedio (528) en comprensión lectora (PIRLS, 2016), situándolos por debajo de la media del total de la Unión Europea (539) y dejando ver que la comprensión lectora en España tiene algunas carencias de conocimiento. También, informes recientes indican que, en el rendimiento de la lectura, se obtiene una puntuación media de 477, encontrándose por debajo de la puntuación media que se sitúa entre 480-553 puntos (OCDE, 2018) pero... ¿A qué se deben estos resultados?

Se conoce que en cualquier centro educativo se puede encontrar una variedad de casos donde el alumnado tiene dificultades en el aprendizaje de los contenidos. Una de estas dificultades de aprendizaje es la dislexia, la cual presenta dificultades en el componente fonológico del lenguaje. Los datos de prevalencia del alumnado con dislexia se sitúan entre el 5-15%, dependiendo del país y del instrumento de medida empleado (Tamayo, 2017). En este sentido, y partiendo de las características de esta dificultad de aprendizaje, es crucial que el cuerpo docente se encuentre formado para dar respuesta a las necesidades de este colectivo, procurando mejorar los resultados académicos de estos alumnos/as, pero ¿tienen los/as docentes los conocimientos y la formación adecuados para atender a este alumnado de la manera correcta?

Gracias a los estudios de Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016), Guzmán et al. (2015), Quelal (2013) y Ruiz y Galvao (2017) se puede observar que tanto en la zona de Latinoamérica como en España, se evidencia esta escasa formación que tienen los/las docentes con respecto a las DEAL, impidiendo poder reconocer a este tipo de alumnado y realizar la intervención correcta. En este sentido, en la presente investigación se pretende conocer cuál es el grado de formación y los conocimientos que tienen los/las maestros/as de la Comunidad Autónoma de Canarias, valorando además los conocimientos que tienen con respecto a las estrategias que se deben utilizar dentro del aula. Los hallazgos de esta investigación pueden tener implicaciones para las prácticas futuras, siendo un punto de partida para comenzar con la mejora de la formación docente en las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura y concienciar sobre la importancia de tener una formación correcta para poder atender adecuadamente al alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué son las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)?

Para poder contextualizar y entender el concepto de dislexia, es necesario tener presente que este término se engloba dentro de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). En la actualidad, no existe una definición clara sobre este tema (Hernández-Arteaga et al., 2019; Redondo et al., 2014) aunque sí existen dos vertientes respecto a este constructo: la clínica y la pedagógica (Hernández-Arteaga et al., 2019). Teniendo en cuenta la primera vertiente, Rebollo y Rodríguez (2006) la conceptualizan como una alteración neurológica, del sistema nervioso y sináptica, donde el estímulo correcto no provoca los cambios descritos que son característicos tanto en un plano estructural (base de conceptos y conocimientos) como en un plano funcional (aplicación de estos conceptos y conocimientos).

Sin embargo, teniendo en cuenta la vertiente pedagógica, se puede observar en el manual diagnóstico DSM-5 de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013), que las Dificultades Específicas de Aprendizaje son dificultades en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, en las que al menos, debe estar presente durante 6 meses, uno de los síntomas que se presentan a continuación.

1. Leer palabras imprecisas o lenta y con esfuerzo.
2. Tener dificultad a la hora de comprender el significado de aquello que lee.
3. Dificultades en el razonamiento matemático.
4. Dificultades a la hora de dominar el sentido numérico, el cálculo o los datos numéricos.
5. Dificultades en la expresión escrita.
6. Dificultades ortográficas.

Además, las aptitudes académicas que se encuentran afectadas están por debajo de lo esperado para la edad del individuo, interfiriendo con el rendimiento académico o con actividades cotidianas. En este término general se encuentran los/as niños/as que, por una deficiencia en origen lingüística, no consiguen aprender a leer, realizar cálculos matemáticos o escribir (Goikoetxea, 2012).

Las DEA se clasifican en función de la dificultad que presente el individuo (Hudson, 2017), encontrando de esta manera:

- Dificultades en la lectura o dislexia: dificultades del aprendizaje que se encuentra caracterizadas por problemas para el reconocimiento de palabras de forma precisa,

problemas de fluidez en la lectura o en la comprensión y déficit en la decodificación (Cubilla-Bonnetier et al., 2021)

- Dificultades en la expresión escrita o disgrafía: dificultades en el aprendizaje escrito, afectando a la calidad de la escritura, el trazado o la grafía y en la claridad de la expresión escrita (Santana et al., 2021).
- Dificultades matemáticas o discalculia: alude a las dificultades por problemas en el razonamiento y en las habilidades matemáticas, destacando el aspecto del cálculo y la aritmética (Hudson, 2017).

2.2 ¿Qué son las Dificultades Específicas de Aprendizaje de la lectura (DEAL) o dislexia?

Como todo el mundo sabe, la lectura es un instrumento básico que tiene gran importancia para todos los individuos, ya que consiste ser una herramienta esencial para adquirir nuevos conocimientos, por ello, el hecho de que muchos estudiantes tengan dificultades en esta habilidad es un tema que preocupa. En España, el alumnado de 4º de Primaria, obtiene un nivel de rendimiento (528) ligeramente por debajo de la media del total de la Unión Europea (539) en comprensión lectora (PIRLS, 2016). Además, informes más recientes indican una puntuación media de 477 puntos en el rendimiento en la lectura, encontrándose significativamente por debajo de la puntuación media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), entre 480-553 puntos. Las personas que presentan dificultades en la adquisición lectora se dice que tienen Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura, conocidas como DEAL o dislexia. Para ello, es necesario adentrarse en su significado, teniendo como primera referencia la propuesta por la *International Dyslexia Association*:

Dificultad específica de aprendizaje cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, y por problemas de ortografía y decodificación. Estas dificultades provienen de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas que se desarrollan con normalidad, y la instrucción lectora en el aula es adecuada. (IDA, 2002, sección de *about Dyslexia*)

Por otra parte, la Clasificación de los Trastornos mentales y del comportamiento (CIE-10, 1994) expone que la principal característica consiste en un déficit específico y significativo del desarrollo de la capacidad de leer, que no es explicado por el nivel intelectual, problemas de agudeza visual o por no tener una escolarización adecuada. De esta forma, puede estar afectada la capacidad de leer en voz alta, la comprensión de lectura y el reconocimiento de aquellas palabras que ya están leídas. Este trastorno, suele estar precedido de una historia de trastornos en el desarrollo del habla y del lenguaje, por lo que es común asociarlo a diferentes alteraciones emocionales y del comportamiento durante el periodo escolar. Si se observa la nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11, 2020) que entrará en vigor en 2022, introduce pequeños cambios, como es la incorporación sobre las dificultades significativas en el aprendizaje de habilidades académicas relacionadas con la lectura, destacando la fluidez en la lectura, así como la precisión. Otra de sus incorporaciones, recae en explicar el hecho de que este trastorno no se debe a una falta del dominio del idioma, de instrucción académica o por una adversidad psicosocial además de las mencionadas en el CIE-10 (1994). Por tanto, podemos evidenciar que esta nueva versión actualiza algunos criterios que se presentaban en el anterior manual. Por otro lado, el manual DSM-5 hace referencia a la dislexia como “un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades de aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (APA, 2013, p.39). Este manual señala que para darse estas dificultades específicas en la lectura, la persona debe presentar dificultades en la precisión en la lectura de palabras, en la velocidad o fluidez de la lectura o en la comprensión. Estas dificultades pueden presentarse anexas a otras como las dificultades en la expresión escrita o dificultades matemáticas.

Respecto a los datos de prevalencia en cuanto a las DEAL, en torno al 5-10% o incluso el 15%, de la población (dependiendo del instrumento de medida empleado) presenta este trastorno (Tamayo, 2017). Estos datos varían en función del país o la región en donde se realice el diagnóstico. De este modo, en la zona de Latinoamérica, en Barranquilla (Colombia) gracias al estudio realizado por De los Reyes et al. (2008) se puede encontrar que un 3,32% de la muestra utilizada presentaba dislexia. Por otro lado, en Medellín (Colombia) se encontró una tasa de prevalencia en torno al 20% (Fuertes et al., 2016). En España, la tasa disminuye considerablemente, así en Murcia se muestran datos en torno a un 11,8% de la población (Carrillo et al., 2011), mientras que en Canarias, esta tasa gira alrededor del 3,2% (Jiménez et al., 2009).

Respecto al origen de este trastorno, muchos estudios avalan que estas dificultades pueden estar asociadas a alteraciones neurobiológicas (De la Peña y Martínez, 2012; De-La-Peña y Bernabéu, 2018 y Samaniego y Luna, 2020), concretamente, se encuentran afectados los genes que son responsables de la migración neuronal en la formación de las estructuras cerebrales, ocasionando una generación de circuitos anómalos que afectan a funciones básicas para el proceso lector. Esas anomalías producen alteraciones en diferentes zonas de la corteza (especialmente en el área parieto-temporal izquierda), actividad cerebral reducida y desorganización en las conexiones neuronales. Estos trastornos provenientes de un aspecto genético ocurren en la etapa embrionaria y tienen una probabilidad de entre el 5% y el 70% de ser heredados teniendo en cuenta que el porcentaje aumenta si son hermanos (Clavijo et al., 2017). En este sentido, González y Jiménez (2012), muestran que gracias a estudios con familias y gemelos, la dislexia presenta un elevado grado de agregación familiar. Estos autores, también expresan que los estudios neurológicos que se llevan a cabo pueden ser clasificados en anatómicos (si lo que se busca son diferentes anomalías en los procesos cognitivos y en las estructuras del cerebro que están relacionadas con la lectura) y neurofuncionales (si lo que se busca son las anomalías en la actividad de estas estructuras).

Otro de los hechos que se han demostrado, recae en que las personas que presentan dislexia parecen tener una menor actividad y desarrollo en el área occipito-temporal izquierda, una zona denominada “área de la forma visual de las palabras” que crece y se activa con la lectura (Samaniego y Luna, 2020), observándose una sobreactivación en el hemisferio derecho, debido a que las personas con DEAL podrían recurrir a la región frontal, encargada de articular las palabras habladas, con la intención de compensar los sistemas en el hemisferio izquierdo (Rello, 2018). Debido a esta poca actividad, se pueden encontrar alteraciones de los procesos cognitivos en los escolares disléxicos, concretamente en la memoria de trabajo, la memoria audio verbal y la atención visuo-espacial (Clavijo et al., 2017).

Además de las dificultades presentes a nivel neurológico, González et al. (2020), inciden en que las DEAL se caracterizan por una alteración de la capacidad para leer y escribir, y en una marcada confusión y alternancia de las sílabas y las palabras, así como la ausencia de déficits psicológicos, físicos o socioculturales. Como se puede observar en la Red Española de Información sobre Educación, es importante tener en cuenta que la dislexia es un problema permanente, por lo que no remite con el tiempo (REDIE, 2012), sin embargo, con el trabajo y el apoyo correcto, las personas que presentan dislexia

pueden desarrollarse profesionalmente, superando las barreras que surgen a raíz de este problema (Rello, 2018).

En resumen, las DEAL consisten en una dificultad específica de aprendizaje dentro del contexto educativo, donde el alumnado tiene dificultades en el reconocimiento preciso de las palabras, una escasa fluidez lectora, y problemas para la decodificación y comprensión de las palabras. Es importante destacar lo que se observa en el CIE-10 (1994) donde se plantea que el déficit específico del desarrollo de la capacidad de la lectura no se explica por diferentes problemas visuales, por el nivel intelectual o por una escolarización poco adecuada. Además, también se destaca que este trastorno es común asociarlo, durante el transcurso de la etapa escolar, con alteraciones emocionales y del comportamiento.

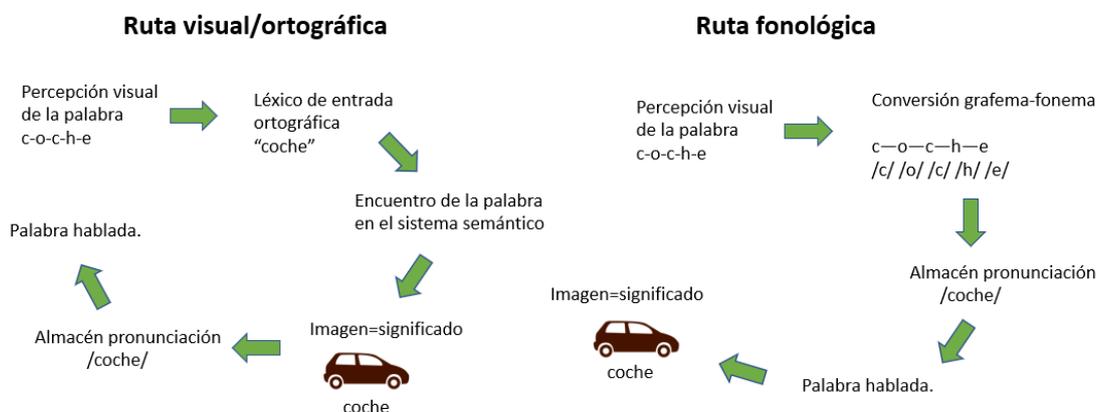
2.3 Tipos de dislexia

Diversas investigaciones han determinado que la población disléxica no posee siempre las mismas características. Existen dos tipos de dislexia (Jiménez, 2012).

- **Dislexia adquirida:** este tipo de dislexia se origina tras haber adquirido la lectura y conseguir un nivel lector determinado por haber sufrido un accidente o algún tipo de enfermedad que puede afectar al cerebro, teniendo consecuencias en el lenguaje, en el proceso de decodificación y la lectoescritura. Por ello, estos jóvenes o adultos presentan dificultad en la capacidad de la lectura o escritura debido a una determinada alteración del aprendizaje.
- **Dislexia evolutiva:** Es un tipo de dislexia innata que implica una alteración en el funcionamiento neuronal desde el nacimiento y que va a existir en los sujetos a lo largo de su vida, encontrando dificultades en el aprendizaje de la lectura, en la adquisición de una de las dos rutas para poder reconocer las palabras (Álvarez y Correa, 2021; Jiménez, 2012 y Soriano et al., 2014). Las dos rutas implicadas son: la ruta visual/ortográfica que consiste en una asociación rápida y directa que conecta lo visual con la forma ortográfica de la palabra y su significado, que se encuentra dentro de su memoria a largo plazo; y la ruta fonológica, que se consigue llegar al significado mediante la conversión de cada grafema con su sonido y posteriormente, accediendo al significado (Zeballos y Nyquist, 2017). Estas dificultades se encuentran luego de descartar diferentes causas que pueden afectar a su rendimiento de manera general (escolaridad irregular, deficiencias sensoriales, etc.)

Figura 1.

Esquema basado y adaptado del modelo de doble ruta de Zeballos y Nyquist (2017).



En esta misma línea, hay que destacar que Cuetos (2008), Jiménez (2012) y Echegaray (2017), comparten las mismas ideas a la hora de establecer la clasificación de la dislexia:

- **Dislexia fonológica:** los sujetos que presentan dificultad a la hora de leer palabras o pseudopalabras, por lo que su problema recae en el mecanismo para la conversión sobre grafema-fonema de la ruta fonológica. Suelen cometer errores de tipo visual, sustituyendo palabras. Esta dificultad no les impide leer palabras de manera global, independientemente de la longitud, siempre que sean palabras frecuentes y familiares.
- **Dislexia de superficie:** estos sujetos están caracterizados por tener problemas en la ruta léxica, por lo que no son capaces de leer las palabras de manera global, por ello, utilizan la decodificación fonológica para la lectura de cualquier tipo de palabra, independientemente de si esta palabra es familiar o una pseudopalabra. Estos sujetos suelen ser lentos, silabeán y no tienen el ritmo a la hora de la lectura y atendiendo a los signos de puntuación, por ello suelen equivocarse muy a menudo.
- **Dislexia mixta:** estos sujetos se caracterizan por compartir aspectos tanto del subtipo fonológico como de superficie. Este subtipo sería el más frecuente pero, al mismo tiempo, es el que peor pronóstico presenta.

Los/as docentes tienen un rol fundamental para la identificación de las Dificultades Específicas de Aprendizaje o dislexia, por ello es importante que tengan

presente esta clasificación, porque en muchos casos se puede determinar que un/a alumno/a presenta dislexia y puede presentar manifestaciones características a estas categorizaciones anteriormente mencionadas, pudiendo realizar una identificación y medidas específicas de actuación más precisa, identificando el tipo de dislexia que padece.

2.4. Legislación nacional y autonómica que regulan las DEAL.

La educación en España es un derecho constitucional que posee cualquier ciudadano por el simple hecho de ser persona. Si se observa en el ámbito legislativo, desde la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la educación pasó de ser un derecho a una obligación para todas las personas comprendidas entre los 6 hasta los 16 años, teniendo que estar escolarizada en un centro de educación pública, privada o concertada. Además, como bien menciona García (2017), en esta ley se introduce la educación especial dentro del sistema educativo ordinario, permitiendo que solo exista un sistema educativo único. También, en esta ley se introduce el concepto de alumno/a con necesidades educativas especiales. Teniendo en cuenta todo lo mencionado, el alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje de Lectura tiene el derecho y la obligación de recibir una educación adecuada.

Por primera vez en España, se incorporó el término de dislexia en el marco normativo nacional, bajo el concepto de Dificultades Específicas de Aprendizaje, que son explícitas como una categoría de diagnóstico en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), concretamente en sus artículos 71 y 72.

Luego de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), surge en 2013 la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE), que como bien dice García (2017) aunque esta ley suponga un cambio si hablamos en sentido educativo con respecto a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en el ámbito formal se trata del mismo fondo de texto que la ley anterior, pero en la que se han incorporado algunas modificaciones, introduciendo pocas novedades generales hacia la inclusión. Una de las modificaciones de esta ley tiene que ver con el tratamiento de las dificultades específicas de aprendizaje, en el artículo 79 bis de esta ley, donde se observan las medidas de escolarización y atención. En estos cambios, se conoce que les corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas adecuadas para la identificación de este alumnado, además de que la escolarización se regirá por los principios de normalización e inclusión, asegurando la no discriminación.

Finalmente, el último cambio que se observa consiste en que la identificación, intervención y valoración se realizará de la manera más temprana posible.

Por último, se puede encontrar publicada la nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, conocida como LOMLOE. Esta ley, en un plazo de 10 años, pretende incorporar en los centros ordinarios todos los recursos necesarios para atender al alumnado con NEAE (recursos humanos y materiales) y fomentar su inclusión en el aula. Con este objetivo surgen muchas dudas, ya que se desconoce si es posible atender de la mejor manera a este alumnado dentro del aula, teniendo en cuenta todas las modificaciones a realizar. Además, no se realiza una mención explícita de cómo se regula la actuación frente a las dificultades específicas de aprendizaje de lectura o dislexia, por lo que la actuación de este colectivo es la misma que para el resto de alumnado NEAE, sin contar con consideraciones más específicas.

Una vez se tiene claro cómo se regulan las Dificultades Específicas de Aprendizaje de Lectura en el ámbito nacional, es importante conocer que ocurre en el ámbito autonómico de la Comunidad Autónoma de Canarias. Un aspecto relevante y el cual es necesario destacar, consiste en que las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Canarias se encuentran clasificadas dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y no dentro de las Necesidades Educativas Especiales, siendo esta comunidad autónoma pionera en esta diferenciación, concretamente a través de la Orden del 13 de diciembre, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 250/2010, de 22 de diciembre) en el Anexo 1, apartado B), ya que no es lo mismo trabajar con el alumnado que presenta una discapacidad que con el alumnado que tiene una dificultad de aprendizaje.

Por otro lado, cabe destacar, el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias (BOC 46/2018, de 06 de marzo) y la Orden del 13 de diciembre, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 250/2010, de 22 de diciembre). Ambos documentos se encuentran relacionados, actuando con respecto a la atención a la diversidad y al alumnado NEAE. Tanto en este Decreto como en la Orden se establecen diferentes pautas para la detección, intervención e identificación educativa temprana, además de pretender que el alumnado NEAE alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, realizando

diferentes requisitos para las adaptaciones curriculares y estableciendo aspectos generales y organizativos para su escolarización, evaluación y titulación. Además, en el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias (BOC 46/2018, de 06 de marzo) busca garantizar la equidad, inclusión educativa, igualdad de oportunidades, igualdad de derechos y las oportunidades para superar la discriminación.

Finalmente, en la Orden del 13 de diciembre, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 250/2010, de 22 de diciembre) se observa que es necesario esperar hasta el 2º curso para poder llevar a cabo el diagnóstico del alumnado con DEAL y permitir realizar un apoyo educativo. Esta información puede traer interrogantes sobre si el apoyo educativo que se realiza llega de la mejor manera, porque se tiene que esperar hasta que el alumno/a tenga los 8 años de edad para realizar todos los procedimientos de actuación, o que realmente no es efectivo, pudiendo realizar una actuación preventiva desde los 5 años, corrigiendo la situación de posible DEAL/dislexia y evitando que el alumnado fracase.

Atendiendo a lo expuesto en el ámbito legislativo, unos años atrás se venía teniendo en cuenta el CI-rendimiento para la evaluación de la dislexia, pero la investigación ha demostrado (Jiménez et al., 2009; Jiménez y Crespo, 2019; Jiménez et al., 2012; Jiménez, 2016; REDIE, 2012 y Rodríguez y Jiménez, 2014) que no tiene ningún sentido valorar el CI en el alumnado que tienen dificultades de aprendizaje, el modelo Cociente Intelectual (CI)-rendimiento se basa en “esperar a que el alumno fracase” para poder realizar un diagnóstico de NEAE y se pueda comenzar la intervención correspondiente (Jiménez et al., 2009 y Jiménez, 2016). La relevancia del uso de este modelo para la identificación de las DEA ha sido cuestionada debido a diversas causas. Como se observa en Jiménez et al. (2009), Jiménez et al., (2012) y Red Española de Información sobre Educación (REDIE, 2012) con la aplicación de este modelo, diferentes alumnos/as son ubicados en las aulas de educación especial cuando lo que realmente necesitaban era una instrucción dentro del aula ordinaria, además de destacar que un elevado número de niños/as que son identificados proceden de un bajo nivel socioeconómico, bajo rendimiento, es alumnado aprendiz de una segunda lengua o proceden de grupos minoritarios con desventaja cultural. También, como expresan Jiménez (2016) y Rodríguez y Jiménez (2012), las bajas puntuaciones en el CI-rendimiento no implican un bajo rendimiento lector.

Frente a este modelo que ha presentado tanta problemática, se puede encontrar el modelo de respuesta a la intervención (RTI) atendiendo a lo que se expone en la legislación en la que se comienza a hablar de la importancia de la prevención. Para ello, en el Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias (BOC 154/2010, de 6 de agosto) en su artículo 10.2 señala que “la consejería competente en materia de educación propiciará la detección temprana del alumnado con problemas en su avance curricular, desarrollando programas preventivos de refuerzo desde la Educación Infantil y Educación Primaria” (p. 20799) con el fin de detectar a los escolares que sigan manifestando dificultades después de la intervención.

En este sentido, en la instrucción publicada en la Resolución del 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 40/2011, de 24 de febrero) se señala que los docentes recogerán en actas de las reuniones todos aquellos alumnos/as que se encuentren en riesgo de padecer una NEAE o NEE. De esta misma manera, haciendo referencia a los alumnos/as que están en riesgo de presentar dificultades en la lectura, escritura o aritmética, se deberán desarrollar programas que “consistirán en la intervención sobre este alumnado en grupos de 3 a 5 escolares durante 35 minutos diarios aproximadamente, dentro del horario lectivo” (p.3904), atendiendo a lo expuesto en el artículo 6.2 de la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 250/2010, de 22 de diciembre) sobre los programas preventivos.

El RTI trata de un modelo que “integra la evaluación y la intervención dentro del sistema escolar mediante un sistema de prevención multinivel que maximiza el rendimiento de los alumnos y reduce los problemas comportamentales” (Jiménez y Crespo, 2019, p.42). Además, se identifica al alumnado que se encuentra en riesgo de obtener resultados académicos inferiores a lo esperado, se realiza un seguimiento de su progreso y se proporciona una intervención ajustándose a las respuestas del alumno/a. (Batista y Vanzo, 2019; Del Mazo, 2020 y Jiménez y Crespo, 2019). El alumnado en situación de riesgo es aquel que puede tener mayores dificultades que su grupo de referencia y su rendimiento se encuentra por debajo al de sus compañeros. Esta actuación cuenta con varios niveles, comenzando en el aula ordinaria (educación general) y, en función de las respuestas que va ofreciendo el alumnado, se va incrementando la

intensidad del nivel hasta poder llegar a una actuación individualizada. El nivel 1, cuenta con una intervención realizada a todos los estudiantes y es preventiva y proactiva. Para el nivel 2, la intervención se encuentra centrada en grupos pequeños, donde se observan algunos estudiantes de riesgo, realizando una respuesta rápida. Finalmente, en el nivel 3, se encuentra una intervención individualizada e intensiva, donde la intervención es de larga duración. Esta característica multinivel es un sistema preventivo que permite identificar, en las primeras etapas, las dificultades de aprendizaje y ofrecer una instrucción a los niños con mayores dificultades (Jiménez y Crespo, 2019 y Rodríguez y Jiménez, 2014).

En síntesis, el modelo de respuesta a la intervención (RTI) es considerado un programa fuerte y potente, ya que la prevención y la instrucción fundamentada en la investigación científica son las claves de este modelo, además, se encuentra estructurado en diferentes niveles que se pueden implementar desde las primeras etapas escolares (tan pronto como los/las docentes y las familias identifiquen cualquier dificultad académica) para instruir aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo, mejorando su rendimiento académico y conductual y evitar de esta manera el fracaso escolar.

2.5 Docentes frente al alumnado con dislexia.

Los datos presentados hasta ahora nos plantean la cuestión de si la formación en los/as maestros/as juega un papel clave, y si existiendo modelos preventivos, éstos pueden implementar estrategias de actuación de manera temprana. En Canarias, gracias al estudio realizado por Guzmán et al. (2015), se observa que los profesores/a tienen un buen nivel de conocimientos sobre el alumnado con dislexia, destacando los conocimientos que tienen para realizar una intervención con este alumnado.

En este sentido, el papel que juega la formación del docente es relevante para saber identificar y actuar adecuadamente (Guzmán et al., 2015). En el estudio de Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez (2019), se encontró que cada vez hay mayor número de alumnado con dislexia dentro del aula, siendo necesario que el profesorado cuente con una formación y las competencias necesarias para poder atenderlo de la manera adecuada, favoreciendo en su desarrollo social y personal. Además, es importante realizar una detección precoz para conocer estas dificultades y proporcionar una atención de calidad.

Teniendo en cuenta esta necesidad dentro de las aulas, la formación docente puede variar dependiendo del país en el que nos encontremos, por ello, atendiendo en la zona Latinoamericana se puede observar cómo Quelal (2013), luego de llevar a cabo una

investigación sobre las percepciones de los profesores sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje en sus alumnos, en 52 escuelas públicas de Guayaquil (Ecuador), encontró que los/as maestros/as no disponían de los conocimientos necesarios sobre las DEA. Destaca que el 42,20% de profesores respondieron haber asistido a talleres sobre las DEA, pero el nivel de conocimientos era bajo o carecían de ellos.

Atendiendo a estas conclusiones, se puede observar como en la investigación de Ruiz y Galvao (2017) coincide con esta escasa formación de los/as docentes para intervenir de manera correcta con el alumnado que presenta DEAL o dislexia. En este caso, se utilizó una muestra de 100 docentes de 3º y 4º de Primaria de Lima Metropolitana, donde no se encontraron diferencias entre el nivel de conocimientos de maestros con respecto a las maestras, ni entre los cursos de 3º y 4º de Primaria, dejando visible que la escasa formación parece estar generalizada en estos países. En base a estos resultados, podemos plantearnos si realmente los/as docentes son capaces de identificar las capacidades o las dificultades de todo el alumnado debido a esa falta de conocimientos.

En España, se pueden observar los resultados del estudio realizado por Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer (2016), donde al igual que en los países de Latinoamérica, la formación de los/as maestros/as presenta lagunas de conocimiento sobre la dislexia. En este estudio se contó con la colaboración de una muestra de 228 docentes diferenciados entre docentes con experiencia (N=110) y sin experiencia (N=118). Los resultados indicaron que los/as maestros/as carecían de formación o fue muy escasa. Se encontró que los/as maestros/as sin experiencia no disponían de programas de formación universitaria específica en DEAL y los/as docentes con experiencia mantenían creencias erróneas sobre cómo reconocer y actuar con el alumnado que presenta estas dificultades.

Con este suceso, se pone en entredicho si realmente dentro de las aulas, los/as docentes están realizando una educación inclusiva de calidad, atendiendo a las necesidades de los/as estudiantes o realmente hay muchas carencias (generalmente de conocimientos, estrategias y herramientas) que necesitan ser cubiertas para fomentar una educación de calidad, donde cada docente sea capaz de actuar de la mejor manera, teniendo interés en querer documentarse sobre todo aquello que desconoce.

En la Comunidad Autónoma de Canarias, el estudio de Guzmán et al. (2015), también encontró algunas carencias en la formación de los maestros. Contó con la colaboración de 149 maestros/as de 13 centros, de los que un 59,9% tenía en su aula algún alumnado diagnosticado con DEA-(lectura o escritura) y encontró, por un lado, que solo el 14,8% de los/as maestros/as informaron que habían recibido formación en los últimos

tres años, lo cual indica un déficit notable en el reciclaje del profesorado. Por otro lado, sí se encontró un promedio de 61,2% de aciertos en todas las dimensiones relacionadas con la formación en DEA (lectura o escritura), concretamente, la dimensión en la que mayores conocimientos presentaron estos docentes fue en la intervención con este alumnado. Sin embargo, se observó un escaso nivel para identificar al alumnado con DEA (lectura o escritura).

Observando los datos que nos ofrece el Informe Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) a nivel de España, se puede observar cómo el 50% de los/as docentes de Educación Primaria informó no disponer de compatibilidad con el horario laboral para realizar programas de formación (OCDE, 2018). Del mismo modo, un 57% y un 58% indicó que las causas eran por falta de tiempo debido a las responsabilidades familiares o que no les generaba ningún incentivo. Finalmente, otros datos interesantes mostraron que el 49% y el 40% de los/as docentes manifestaron que los programas de formación eran demasiado caros o que carecían de una oferta adecuada. Estos datos son realmente interesantes, ya que nos permiten orientarnos sobre el por qué este sector tiene esa escasa formación. Además, hay que destacar que solo en el 42% de los centros de Educación Primaria se evaluó el conocimiento de los/as docentes sobre los contenidos. Asimismo, los/as docentes no se encuentran informados sobre las causas, síntomas y origen de la dislexia (Barba et al., 2019). Si estos profesionales tuvieran la formación adecuada que les posibilite realizar una detección temprana, y con ello realizar un refuerzo en las habilidades de aprendizaje que lo necesiten, se podría realizar una intervención eficaz dentro el aula, pero para ello, es necesario disponer de mayor investigación e información específica sobre cuál es el nivel de conocimientos del profesorado respecto a este trastorno. Aunque el trabajo de los/as docentes no es diagnosticar la dislexia, deben de estar capacitados para reconocer al alumnado que se encuentra luchando con esas habilidades cognitivas, además de saber y conocer cómo intervenir y poder ayudar en el proceso de aprendizaje (Knight, 2018).

A la luz de los resultados reportados, se debe dotar a los/as docentes de las estrategias de identificación e intervención en el aula, pero ¿cómo? La *International Dyslexia Association* (IDA, 2018), establece una serie de estándares de aprendizaje que van en la línea de trabajar el conocimiento de la dislexia y los trastornos de aprendizaje, entender los conceptos básicos acordes al aprendizaje oral y escrito, tener conocimiento de la estructura del lenguaje, saber administrar e interpretar las evaluaciones, conocer los principios de enseñanza estructurada del lenguaje como la fonología, el reconocimiento

de las palabras, vocabulario, la lectura fluida, una expresión escrita, etc. Estos aspectos son fundamentales para la formación de todos los profesionales encargados de enseñar a leer y ser capaces de prevenir, aliviar o corregir las dificultades en la lectura.

2.6 Estrategias eficaces para el alumnado con dislexia en el aula.

Para lograr una instrucción efectiva, se ha encontrado que es necesario conocer el grado de dislexia que presenta cada alumno/a, diferenciando pequeñas adaptaciones para la dislexia leve o diagnosticada en edad temprana y una intervención específica/directa para los trastornos más graves (Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez, 2019). Buscando fomentar que las estrategias que se utilizan sean eficaces, es importante trabajar en los procesos que intervienen en la lectura, atendiendo a lo expuesto por Cuetos (2008) estos son: procesamiento perceptivo, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico.

- Procesamiento perceptivo: la percepción visual tiene un papel importante porque desarrolla una orientación espacial adecuada, permitiendo decodificar correctamente, por ello, este proceso es necesario para realizar un buen aprendizaje de la lectura (Maguiña, 2011). Atendiendo a esto, algunas medidas que se pueden utilizar son la atención auditiva (donde el sujeto tiene que escribir o señalar el fonema utilizado), memorización o discriminación de fonemas, o realizar una asociación y ubicación visual (Cadavid, y Rivera, 2018).
- Procesamiento léxico: como bien destaca Suggate (2014), las intervenciones de conciencia fonémica y fonológica se centran en la manipulación de los sonidos en ausencia del texto y la fonética. Observando a Andrés et al. (2014), luego de realizar diferentes evaluaciones a un total de 306 participantes, los resultados mostraron la importancia que tiene la conciencia fonológica sobre la decodificación en los inicios del aprendizaje lector, permitiendo el desempeño de los procesos lectores para la comprensión lectora. A medida que los escolares vayan superando los años escolares, van adquiriendo mayor automatización en la decodificación lectora y esto permite liberar recursos para favorecer una mayor comprensión lectora. Posteriormente, se recomienda trabajar el conocimiento alfabético, una de las estrategias que se puede utilizar es la expuesta por Evans et al. (2006) en su estudio con 149 niños/as donde se hizo uso de tarjetas con letras mayúsculas y minúsculas con la intención de mejorar el conocimiento alfabético. Los resultados de este estudio observaron que el conocimiento de las letras

mayúsculas precede al de las minúsculas, y que, luego de realizar esta intervención se observaron avances en los alumnos/as sobre el conocimiento de las letras, permitiendo tener aprendizajes más sólidos de las letras y contribuyendo al desarrollo de la conciencia fonológica.

En el trabajo de Gutiérrez-Fresneda (2017) el programa utilizado en una muestra de 402 alumnos/as tenía como objetivo desarrollar las habilidades fonológicas, la rapidez y favorecer el conocimiento alfabético. Estas prácticas consistían en una combinación de la lectura en voz alta con dinámicas donde los estudiantes participaban activamente. El conocimiento alfabético fue trabajado a partir de prácticas de lectura compartida y la conciencia fonológica a través del contenido de los cuentos, mediante las tareas de segmentación, conciencia silábica y conciencia fonémica. Los resultados mostraron que, luego de realizar la intervención, se consiguió mejorar la exactitud lectora tanto en las palabras como en las pseudopalabras, permitiendo acceder a las palabras de una forma rápida y precisa. Con respecto a la intervención de fluidez, está centrado en las habilidades para leer textos conectados, palabras y pseudopalabras sin cometer errores y con un determinado ritmo. Otras actividades, son las propuestas por Vallés (2011), utilizando la presentación de palabras de diferentes campos semánticos, discriminar palabras homófonas, diferenciar las palabras de las pseudopalabras, lexicalizar las pseudopalabras y formar palabras a partir de sílabas propuestas.

- **Procesamiento sintáctico:** Teniendo en cuenta el estudio de García de la Cadena (2014), se pueden destacar: trabajar el orden de las palabras, las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, artículos, etc. ya que informan de la función más que de su contenido), significado de las palabras (conociendo el significado de la palabra se puede identificar el papel sintáctico que le corresponde) y los signos de puntuación. Compartiendo las mismas ideas que esta autora, se puede encontrar las estrategias propuestas por Vallés (2011) para poder identificar las estructuras gramaticales de las diferentes frases, para ello, las estrategias que plantea este autor consisten en: ordenar las frases con palabras desordenadas, emplear signos de puntuación para cambiar el significado de las frases, completar frases con diferentes tipos de complementos y lectura e identificación previamente de los signos de puntuación.
- **Procesamiento semántico:** Gutiérrez y Jiménez (2019) proponen estrategias efectivas para la enseñanza del vocabulario, como es el trabajo mediante rutinas

diarias, usar métodos asociativos entre las palabras conocidas y desconocidas, completar textos mutilados o la creación de tarjetas. Para la intervención de comprensión es necesario disponer de estrategias para poder descifrar textos, resumir y tener un conocimiento previo. Como bien menciona Castillo (2019), es muy importante fomentar la motivación mediante ejemplos sobre personas con dislexia que han destacado y mejorar el rendimiento académico mediante la estimulación viso-motora, aprendizaje multisensorial, subrayar las partes importantes del texto para mejorar la comprensión lectora y trabajar con materias extracurriculares como música o plástica.

La fluidez y la comprensión lectora son temas muy relevantes que se encuentran relacionados y que intervienen en la lectura, por ello, es importante trabajar este tipo de habilidades en el alumnado que presenta DEAL. En este sentido, Vieiro et al. (2014) en una muestra de 36 alumnos/as, demostró que el uso combinado del resumen y el feedback inmediato presentaba grandes beneficios, produciendo mayores resultados en la comprensión del alumnado. También, Lozano (2018) propone la utilización del *Programa de Aceleración Rápida de la Lectura (RAP)*, una plataforma informática que mejora la precisión para la decodificación de las palabras y su comprensión en la lectura. En este programa, en primer lugar, se determina la lectura normal del sujeto y posteriormente, se presentan los textos de manera acelerada, logrando una mayor fluidez de lectura y una mejora comprensión. Para ello, contó con una muestra de 31 estudiantes de 1º de la ESO que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje, luego de haber implementado este programa se observaron efectos positivos que demostraron que, a través de este programa informático se consiguió acelerar la fluidez lectora y mejorar la comprensión de lo que se lee, consiguiendo los efectos positivos esperados de este programa. Otra de las estrategias más utilizadas para trabajar la fluidez lectora es la propuesta por Ferrada (2015), la lectura repetida, en este caso, utilizada mediante el teatro de lectores. Con una muestra de 11 estudiantes de 3º y 4º de Primaria que presentan dislexia, se observó que luego de realizar la intervención mediante el teatro de lectores, los resultados obtenidos indicaron que se produjeron mejoras significativas asociadas a la fluidez de los sujetos, dando por hecho que el uso del teatro de lectores ayuda a incrementar el nivel de fluidez lectora en los alumnos/as.

Además de la aceleración rápida de las palabras, como observamos en González et al. (2012) los mapas conceptuales son una estrategia adecuada para mejorar la

comprensión lectora, en este caso, en una muestra compuesta por 47 alumnos de 2º y 3º de Primaria, de los cuales 7 presentaban Dificultades Específicas de Aprendizaje, se ha hecho uso de los mapas conceptuales a través del programa informático *Cmap Tools* (programa de ordenador que te permite la creación de mapas conceptuales). Los resultados de este estudio verificaron que con el uso de mapas conceptuales se obtienen mejores resultados en la comprensión lectora. En consonancia con los autores anteriores, se observa el meta-análisis realizado por Swanson et al. (2011) donde se encontró que las intervenciones de lectura en voz alta con el alumnado que presenta DEAL sugieren resultados de alfabetización más altos en los sujetos experimentales que en los sujetos control, en este caso, destaca la lectura dialógica como la más utilizada y que evidencia mayores beneficios. Se pueden observar efectos positivos en el lenguaje del alumnado, los conceptos impresos, la comprensión lectora, la conciencia fonológica y los resultados del vocabulario.

Asimismo, la motivación es un aspecto que se debe tener en cuenta porque, como pudieron observar Scrich et al. (2017), la desmotivación por el estudio, la baja autoestima y la deserción escolar son las consecuencias más notables sobre el fracaso escolar del alumnado con dislexia. También, atendiendo al meta-análisis llevado a cabo por Wanzek et al. (2016), para realizar estas estrategias es importante conocer que las intervenciones menos extensas (menos de 100 sesiones) permiten obtener mayores efectos positivos en las habilidades fundamentales de la lectura, en especial cuando se interviene de manera individual o en grupos pequeños (máximo 5 sujetos).

En conclusión, algunas de las estrategias más eficaces consisten en aumentar la motivación, realizar un aprendizaje multisensorial, utilizar intervenciones donde se encuentre presente la lectura en voz alta, completar textos mutilados, tareas como aislar, adición o sustitución, la utilización de grabadoras, ordenadores o lectores de pantalla, la utilización de mapas conceptuales, la aceleración rápida de palabras, etc. ayudará al alumnado con dislexia a mejorar la conciencia fonológica, la fluidez, el conocimiento alfabético, el vocabulario y la comprensión, consiguiendo mejorar los procesos que intervienen en la lectura. Asimismo, no debe perderse de vista el conseguir un aprendizaje significativo y multisensorial, donde se tenga presente un desarrollo cognitivo, emocional y social (Barba et al., 2019).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Problema de investigación

Dentro de los centros educativos se pueden encontrar múltiples casos donde los/as alumnos/as presentan dificultades a la hora de aprender los contenidos curriculares. Como ya se ha visto en apartados anteriores, una de estas dificultades de aprendizaje presente en el aula es la dislexia, demandando así una actuación preventiva y/o un apoyo correcto. Como se ha podido observar, la investigación nos aporta que el profesorado tiene pocos conocimientos sobre las DEAL, teniendo conocimientos erróneos sobre cómo actuar con este tipo de alumnado. Luego de observar que nos dicen las investigaciones surge el interrogante sobre cómo es la formación de los/as docentes de Primaria, si disponen de los conocimientos adecuados sobre esta dificultad y si conocen e implementan las estrategias adecuadas para poder atender al alumnado dentro del aula, porque de no ser así, ¿cómo pueden realizar un óptimo apoyo dentro del aula ajustada a las necesidades del alumno/a y recibir una respuesta educativa que les ayude a sobrellevar su situación?

3.2 Objetivos/hipótesis

Partiendo del problema de investigación expuesto en el apartado anterior, podemos definir como objetivo general de esta investigación: *conocer el grado de formación que tienen los/as docentes de Educación Primaria para atender al alumnado que presenta dislexia.*

Teniendo en cuenta este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos.

- *Objetivo 1:* averiguar cuáles son los conocimientos de los/as docentes en relación a las características de las DEAL.
- *Objetivo 2:* conocer las limitaciones del profesorado en cuanto a la formación específica sobre las DEAL
- *Objetivo 3:* analizar qué estrategias implementa el profesorado en el aula con el alumnado DEAL.
- *Objetivo 4:* analizar el conocimiento de los/as docentes sobre las estrategias que se deben utilizar dentro del aula con el alumnado que presenta dislexia.

Atendiendo al análisis estadístico inferencial, surgen unas determinadas hipótesis:

- Hipótesis 1: Existe una relación entre el conocimiento sobre si la dislexia se puede curar y la edad de los encuestados.
- Hipótesis 2: Existe una asociación entre la variable conocimiento sobre si la dislexia se puede curar y la zona en la que trabajan los docentes (urbana vs rural).
- Hipótesis 3: Existe una relación entre el conocimiento sobre si la dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad y los años de experiencia en la docencia de los encuestados.
- Hipótesis 4: Existe una relación entre la variable conocimiento sobre si en Canarias existen programas preventivos que ayudan a identificar e intervenir con el alumnado en situación de riesgo por DEAL y la edad de los encuestados.
- Hipótesis 5: Existe una asociación entre los conocimientos sobre si primero es importante trabajar el conocimiento del alfabeto y más tarde jugar con el sonido de las palabras y el género de los encuestados.
- Hipótesis 6: Existe una relación entre la variable conocimiento sobre que para mejorar la conciencia fonémica es necesario separar por sílabas y la edad de los/as docentes encuestados.

3.3 Método

3.3.1 Participantes/muestra

Para la realización de este estudio, se contó con la colaboración de docentes en activo de Educación Primaria de toda la Comunidad Autónoma de Canarias. Entre esta población se obtuvo la muestra mediante un proceso de muestreo probabilístico aleatorio simple, teniendo en cuenta las posibilidades para poder conformar la muestra definitiva.

La muestra final quedó configurada por un total de 113 docentes (N=113) de los cuales, el 18,6% son hombres y el 81,4% son mujeres, obteniendo que un 69% proviene de islas capitalinas (Tenerife y Gran Canaria) y un 31% de islas no capitalinas (El Hierro, La Gomera, La Palma, Lanzarote, Fuerteventura y La Graciosa). Atendiendo al tipo de centro, se observa que un 86,7% pertenece a centro público, un 11,5% a centros concertados y tan solo un 1,8% a centros privados. Estos centros se encontraban situados en un 39% en la zona urbana, un 27,4% en zona rural y un 33,6% en zona periférica/metropolitana. Respecto a la edad un 20,4% se encuentra entre los 23-35 años,

un 22,1% entre 36-45 años, un 30,1% entre 46-55 años y por último, un 27,4%, entre 56-67 años. Finalmente, atendiendo a la experiencia docente, se puede observar que casi la mitad de la muestra, 40,7% tienen más de 20 años de experiencia, un 22,1%, cuenta entre 1-5 años de experiencia, un 8% entre 6-10 años de experiencia, para el rango de 11-15 años de experiencia se encuentra un 16,8% y finalmente, entre 16-20 años un 12,4% (ver tabla 1)

Tabla 1.

Datos socio-demográficos de los/as docentes.

		N	%
Género	Masculino.	21	18,6%
	Femenino.	92	81,4%
	No binario.	0	0%
Edad	23-35 años.	23	20,4%
	36-45 años.	25	22,1%
	46-55 años.	34	30,1%
	56-67 años.	31	27,4%
Tipo de centro	Público.	98	86,7%
	Concertado.	13	11,5%
	Privado.	2	1,8%
Ubicación del centro	Rural.	31	27,4%
	Urbana.	44	39 %
	Periférica/metropolitana.	38	33,6%
Experiencia docente	1-5 años.	25	22,1%
	6-10 años.	9	8%
	11-15 años.	19	16,8%
	16-20 años.	14	12,4%
	Más de 20 años.	46	40,7%

3.3.2 Instrumento de recogida de información

Con la finalidad de poder atender a los objetivos y características de esta investigación, el instrumento de recogida de información que se ha utilizado es el cuestionario, un instrumento estandarizado que se emplea para la recogida de datos en las investigaciones cuantitativas, que permite la recogida eficiente de datos para conseguir extraer la información relevante acorde a una muestra o a la población (Meneses, 2016).

La razón fundamental por la que se utiliza el cuestionario, atendiendo a Meneses y Rodríguez (2011), consiste en querer obtener medidas cuantitativas que sean válidas y fiables, cumpliendo con las determinadas exigencias que plantea el método científico para posteriormente, dar respuesta a las hipótesis y objetivos planteados.

En este caso, el cuestionario utilizado se ha elaborado *ad hoc*, teniendo como título “Cuestionario sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura (DEAL)” (ver Anexo 1). Para la elaboración de este cuestionario se tuvieron en cuenta los objetivos

de esta investigación, así como la información recogida en el marco teórico, con la finalidad de poder recoger toda la información necesaria para la investigación, en este caso, el cuestionario consta de 3 partes. En la primera parte podemos encontrar una dimensión compuesta por 10 ítems donde se recogen diferentes variables que son pertinentes para la investigación, pudiendo recabar datos socio-demográficos y personales acordes a cada sujeto (género, edad, tipo y zona del centro, isla en la que imparte docencia, años de experiencia, función que desempeña, curso en el cual imparte clase, estudios realizados y si ha contado con alumnado diagnosticado con dislexia). En la segunda parte, podemos encontrar dos dimensiones. En primer lugar, encontramos la dimensión con la formación recibida en relación con las DEAL (dislexia), donde se encontrarán 12 ítems para responder mediante una escala nominal de tipo dicotómica (sí o no). Esta dimensión será de utilidad para poder observar qué tipo de formación ha sido ofrecida a los/as docentes. Por otro lado, la segunda dimensión consta de 20 ítems sobre los conocimientos que tienen con respecto al alumnado DEAL (dislexia), para ello tendrán que responder con una escala de verdadero, falso o lo desconozco, pudiendo definir los conocimientos de cada docente y analizar el nivel de formación que tiene cada maestro/a con respecto a la dislexia.

Finalmente, la tercera parte también está compuesta por dos dimensiones, donde en la primera dimensión se observan una serie de estrategias utilizadas dentro del aula, representadas en 8 ítems, que tiene que ser respondida a través de una escala tipo Likert (0-3) para conocer el grado en el que se encuentra de acuerdo los/as docentes, teniendo que 0 (totalmente en desacuerdo), 1 (en desacuerdo), 2 (de acuerdo), 3 (totalmente de acuerdo). En la segunda dimensión, se presentan estrategias utilizadas para el alumnado con DEAL (dislexia) mediante 25 ítems, donde el/la docente, mediante una escala de verdadero, falso o lo desconozco, tendrá que responder acorde si esas estrategias son las adecuadas o no para trabajar con este tipo de alumnado, pudiendo observar si el/la docente tiene una formación y conocimientos adecuados sobre cómo intervenir.

3.3.3 Procedimiento

Para comenzar con la elaboración del cuestionario, fue necesario realizar diferentes procesos para poder conseguir el producto final. En primer lugar, se recurrió a la literatura científica que aborda el tema de investigación de este trabajo, con el fin de conformar las diferentes dimensiones. Posteriormente, tras las revisiones pertinentes, se envió el cuestionario a una serie de expertos (n=2) del área de Métodos de Investigación

y Diagnóstico en Educación y Didáctica de la Universidad de La Laguna, con la finalidad de poder comprobar que todos los ítems y dimensiones del cuestionario eran claros y se comprendían fácilmente, la relevancia de los ítems conociendo si eran esenciales e importantes, la coherencia de estos ítems presentando una relación lógica, si los ítems presentados eran suficientes para evaluar la dimensión que se planteaba o si era necesario realizar algunas modificaciones mediante una serie de preguntas ([ver Anexo 2](#)).

Una vez estos expertos realizaron las sugerencias de cambios, se realizaron las modificaciones en el cuestionario (estos cambios tuvieron lugar en las dimensiones sociodemográficas y en algunos ítems en las dimensiones de formación y estrategias). Más tarde, dio comienzo la siguiente fase, la prueba piloto, con una muestra más reducida con sujetos que presentaban las mismas características que la muestra (n=24). La prueba piloto estaba formada por alumnado del máster de Intervención Psicopedagógica en contextos de Educación Formal y no Formal, así como estudiantes que finalizaron el grado de Maestro en Educación Primaria. Con esta prueba piloto se quería comprobar que el cuestionario se ajustaba al tiempo estipulado, que las cuestiones planteadas eran entendidas y que no había problemas acordes a la instrucción sobre cómo realizar cada una de las preguntas ([ver Anexo 3](#)). Por último, se realizaron pequeñas modificaciones (explicar algún tecnicismo y corregir algunos signos de puntuación) y se obtuvo el cuestionario final para ser enviado a la muestra participante de esta investigación.

Para la selección de esta muestra, fue necesario acceder en la página de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias para poder recopilar los datos de todos los Centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, con la intención de poder seleccionar todos los correos electrónicos y proceder al envío del cuestionario. En este correo, se informaba al colegio sobre la finalidad de este formulario, así como de la confidencialidad de los datos, ya que la información iba a ser tratada con fines para la investigación. El cuestionario fue enviado a los centros en dos ocasiones, donde en primer lugar se les daba a conocer la realización de una investigación y se le invitaba a la participación mediante la cumplimentación del cuestionario, y una segunda vez con fines recordatorios.

3.3.4 Análisis de datos.

Con la finalidad de poder realizar el análisis de los datos se ha utilizado el programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 25. Para

poder hacer uso de este programa, previamente se ha realizado una codificación de cada uno de los ítems del cuestionario para poder introducirlos en el programa.

En primer lugar, se realizó el coeficiente de fiabilidad, más en concreto la prueba de Alfa de Cronbach, queriendo valorar la fiabilidad del instrumento de recogida de información, que fue elaborado *ad hoc*. Primero, se calculó la fiabilidad con todas las variables del cuestionario en general y posteriormente, se fue realizando una prueba de fiabilidad para cada una de las dimensiones propuestas en el cuestionario (formación recibida de las DEAL, conocimientos con respecto a la dislexia, estrategias utilizadas y estrategias adecuadas).

Luego, se llevó a cabo un análisis de tipo estadístico descriptivo con el objetivo de analizar la frecuencia, el análisis y distribución de los porcentajes. Cabe señalar que se han elegido los ítems más relevantes por cada dimensión acorde a esta investigación. Esto, permitió poder realizar una observación de las puntuaciones obtenidas en cada ítem y poder llevar a cabo una descripción de los resultados y puntuaciones en las diferentes dimensiones propuestas en este cuestionario.

Más tarde, se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial, como las variables a analizar son cualitativas (de tipo nominal, verdadero-falso-sabe/no contesta) se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial con pruebas no paramétricas, concretamente un Chi Cuadrado (χ^2), a pesar de contar con una muestra $n > 30$.

4. RESULTADOS

Con la finalidad de poder hallar la fiabilidad del cuestionario, se calculó el coeficiente de fiabilidad mediante la prueba de Alfa de Cronbach con todos los ítems del cuestionario, en un total de 65 ítems, obteniendo los siguientes resultados (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Estadística de fiabilidad con todos los ítems del cuestionario.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,901	65

Según los datos obtenidos en el Alfa de Cronbach, la fiabilidad de las variables de todo el cuestionario, compuesto por 65 ítems fue de .901, indicando una alta consistencia de la escala.

Posteriormente, se calculó la fiabilidad con cada una de las dimensiones del cuestionario. Atendiendo a las variables de la dimensión de la formación recibida en relación con las DEAL (ver Tabla 3). Se puede observar que la consistencia fue adecuada (.651). teniendo en cuenta los 12 ítems de esta dimensión.

Tabla 3.

Estadística de fiabilidad de la dimensión: formación recibida en relación con las DEAL.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,651	12

Para mejorar la fiabilidad de la dimensión de formación recibida en relación con las DEAL, se procedió a la eliminación los 4 ítems siguientes, arrojando una mejora de .725 teniendo en cuenta 8 ítems en esta dimensión (ver Tabla 4).

Los ítems que fueron eliminados son:

- ¿Cree importante que el profesorado tenga información acerca de las DEAL (dislexia)?
- En el centro en el que se encuentra, ¿le han ofrecido información sobre algún tipo de formación relacionada con las DEAL (dislexia)?
- Le gustaría obtener formación acerca de las DEAL (dislexia)?
- ¿Tiene la posibilidad y los recursos necesarios para hacer una formación sobre las DEAL (dislexia) desde que usted quiera?

Tabla 4.

Estadística de fiabilidad de la dimensión: formación recibida en relación con las DEAL con los ítems eliminados.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,725	8

Para las variables que definen la dimensión de los conocimientos con respecto a la dislexia, se obtuvo una puntuación de .814 (ver Tabla 5).

Tabla 5.

Estadística de fiabilidad de la dimensión: conocimientos con respecto a la dislexia.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.814	20

Respecto a la dimensión de estrategias utilizadas se puede observar que la consistencia fue elevada (.903) (ver Tabla 6).

Tabla 6.

Estadística de fiabilidad de la dimensión: estrategias utilizadas.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.903	8

Finalmente, en cuanto a las variables que definen la dimensión de estrategias adecuadas, se encontró una alta consistencia de los ítems (.906) (ver Tabla 7).

Tabla 7.

Estadística de fiabilidad de la dimensión: estrategias adecuadas.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.906	25

Una vez realizada la fiabilidad del cuestionario y de cada una de las dimensiones, se va a presentar los resultados obtenidos agrupándolos en cada una de las dimensiones del cuestionario.

4.1. Formación recibida en relación con las DEAL

En la Tabla 8, se puede observar un resumen de los ítems más destacados en la dimensión sobre la formación recibida en relación con las DEAL, en este caso, los/as docentes han respondido de manera afirmativa (si) o negativa (no) si han recibido o no el tipo de formación planteada.

Tabla 8.

Tabla resumen de los ítems más destacados en la dimensión formación recibida en relación con las DEAL.

		N	%	% Acumulado
Formación específica en temática DEAL.	Si.	34	30,1%	30,1%
	No.	79	69,9%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Información de manera voluntaria.	Si.	85	75,2%	75,2%
	No.	28	24,8%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Conocimiento sobre intervención con alumnado DEAL.	Si.	69	61,1%	61,1%
	No.	44	38,9%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Formación específica en temática DEAL en el centro.	Si.	28	24,8%	24,8%
	No.	85	75,2%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Formación mediante la Consejería de Educación sobre DEAL.	Si.	18	15,9%	15,9%
	No.	95	84,1%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Formación en cada curso escolar sobre DEAL.	Si.	6	5,3%	5,3%
	No.	107	94,7%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Horas de formación suficiente para reconocer las DEAL.	Si.	5	4,4%	4,4%
	No.	108	95,6%	100,0%
	Total.	113	100,0%	

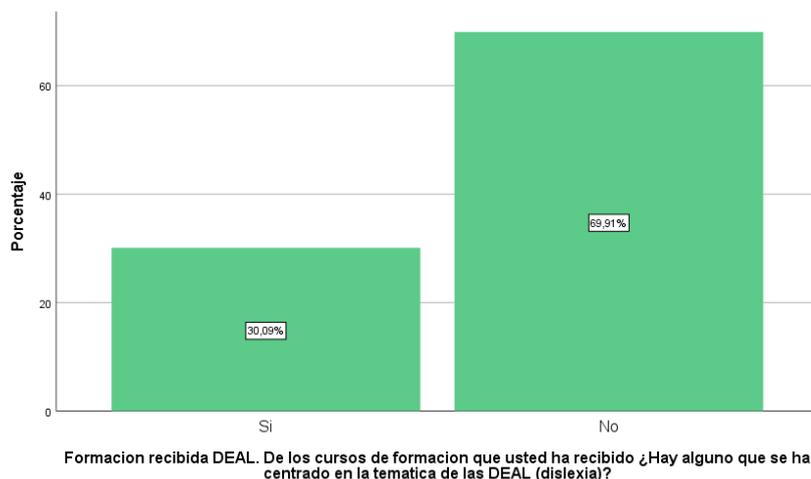
Como se puede observar en la tabla mostrada anterior, la formación general de los/as docentes es bastante escasa, destacando que casi un 70%, no han tenido formación específica en temática DEAL (ver Figura 2). Además, en los centros educativos tampoco existe una formación específica sobre la dislexia, destacando que más de tres cuartos de la muestra seleccionada, un 75,2%, no ha recibido ningún tipo de formación ofrecida por el centro en el que se encuentra. Otro de los ítems que destaca y resulta muy llamativo es

que un 84,1% de los encuestados informan de no recibir formación específica sobre las DEAL por parte de la Consejería de Educación.

Teniendo en cuenta la formación individual que dispone cada uno, se puede encontrar que un 75,2% se ha informado de manera voluntaria sobre la dislexia. Junto a esta información voluntaria, se encuentra un 61,1% que dice conocer cómo hay que intervenir con este alumnado, dato que se contrapone con la formación recibida, ya que en este aspecto, la mayoría ha respondido que no han recibido formación específica sobre la dislexia. Además, se puede observar que no hay un reciclaje de los contenidos en cada curso escolar por parte de los/as docentes, ya que un 94,7% responden que no realizan formaciones en cada curso escolar. Finalmente, y debido a todos los datos que se han podido observar, mostrando la poca formación en el ámbito de las Dificultades Específicas de Aprendizaje, casi la totalidad de la muestra, el 95,6% de los/as docentes, dicen que no poseen las horas de formación suficientes para reconocer las DEAL, un dato muy interesante donde se observa que el grado de formación de los/as maestros/as no es el adecuado para poder atender al alumnado que presenta esta problemática.

Figura 2.

Porcentaje de respuesta acerca de la formación específica recibida en temática DEAL.



4.2. Conocimientos con respecto a la dislexia.

En la Tabla 9, se observa un resumen de los ítems más destacados en la dimensión sobre los conocimientos con respecto a la dislexia, en este caso, los/as maestros/as han respondido verdadero, falso o si desconocen la respuesta del ítem que se propone.

Tabla 9.

Tabla resumen de los ítems más destacados en la dimensión conocimientos con respecto a la dislexia.

		N	%	% Acumulado
La dislexia se puede curar.	Verdadero.	41	36,3%	36,1%
	Falso.	51	45,1%	81,4%
	Lo desconozco	21	18,6%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
La causa principal es el procesamiento fonológico.	Verdadero.	26	23,0%	23,0%
	Falso.	48	42,5%	65,5%
	Lo desconozco	39	34,5%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Dislexia se manifiesta a los 7 años.	Verdadero.	27	23,9%	23,9%
	Falso.	45	39,8%	63,7%
	Lo desconozco	41	36,3%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
El buen criterio de diagnóstico de las DEAL.	Verdadero.	4	3,5%	3,5%
	Falso.	76	67,3%	70,8%
	Lo desconozco	33	29,2%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Dislexia originada por mala percepción visual.	Verdadero.	5	4,4%	4,4%
	Falso.	71	62,8%	67,3%
	Lo desconozco	37	32,7%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Canarias existen programas preventivos.	Verdadero.	40	35,4%	35,4%
	Falso.	8	7,1%	42,5%
	Lo desconozco	65	57,5%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
La dislexia se hereda.	Verdadero.	15	13,3%	13,3%
	Falso.	48	42,5%	55,8%
	Lo desconozco	52	44,2%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Hay dos subtipos de dislexia, la fonológica y la de superficie	Verdadero.	25	22,1%	22,1%
	Falso.	10	8,8%	31,0%
	Lo desconozco	78	69,0%	100,0%
	Total.	113	100,0%	

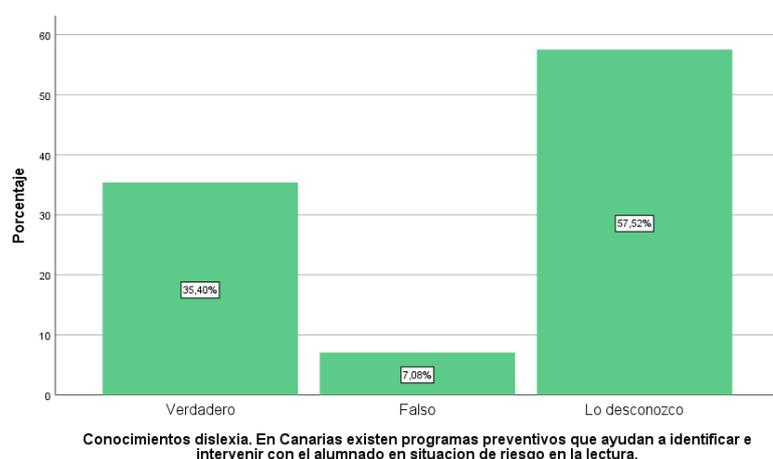
Dados los resultados, se puede identificar que los conocimientos de los/as maestros/as no son muy acertados, obteniendo una alta tasa de errores sobre los aspectos claves de la dislexia. Se observa que un 45,1% responde falso sobre si la dislexia se puede curar, teniendo en cuenta que el resto de los/as docentes desconoce la respuesta (18%) o tiene un conocimiento erróneo, y un 36,3% cree que la dislexia se puede curar, siendo esto un claro ejemplo de la falta de formación en los/as maestros/as. Tan solo un 23,0% conoce que la causa principal de la dislexia es el procesamiento fonológico, frente a un 45,5% que cree que esta no es la causa principal y un 34,5% que la desconoce. Teniendo en cuenta cuando se manifiesta la dislexia, se observa que las respuestas también son bastante confusas, teniendo un porcentaje bastante similar en las tres opciones de respuesta, dejando que un 23,9% crea que es verdadero, un 39,8% falso y un 36,3%

desconoce la respuesta de esta pregunta. Para conocer si los/as docentes creen que el Cociente Intelectual (CI) es un buen criterio para diagnosticar la dislexia, se observa que un 67,3% conoce que esta afirmación es falsa, pero un importante 29,2% desconoce la respuesta y tan solo un 3,5% cree que es verdadero.

Una de las creencias más comunes consiste en que la dislexia es originada por una mala percepción visual, y se observa que en este caso, un 62,8% conoce que esta afirmación es falsa, mientras que un 32,7% desconoce la respuesta junto al 4,4% que cree que es cierto. Intentando observar los conocimientos que tienen los/las maestros/as sobre la dislexia en Canarias, tan solo un 35,4% sabe que existen programas preventivos en Canarias, un 7,1% cree que no hay programas preventivos, y más de la mitad de la muestra, 57,5% desconocen si existe este tipo de programas o no (ver Figura 3). Otro de los conocimientos importantes sobre las DEAL, y que se observa que los/as docentes no tienen el conocimiento adecuado, recae en si la dislexia se hereda, observando que menos de un cuarto de la muestra conoce que esta afirmación es verdadera, 13,3%, un elevado 42,5% cree que es falso porque no se hereda, y un 44,2% que desconoce si es verdadero o falso. Finalmente, el 8,8% conocen que no solo hay 2 subtipos de dislexia, frente al 22,1% que creen que esto es verdadero y más de la mitad de la muestra, el 69,0% que desconocen si hay dos subtipos de dislexia, la fonológica y la de superficie.

Figura 3.

Porcentaje de respuestas sobre el conocimiento de los programas preventivos en Canarias.



Con el fin de ofrecer respuesta a las hipótesis planteadas, se analizó en primer lugar, la relación entre el conocimiento del que disponen los/as maestros/as sobre si la

dislexia se puede curar y la edad de los/as docentes que cumplimentaron el cuestionario. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre estas dos variables χ^2 (6) =24,307, $p < .05$ (ver tabla 10). La población entre 56-67 años cree en mayor medida que la dislexia, con el tratamiento correcto, se puede curar frente a la población más joven (36-45 años) que lo piensa en menor medida o lo desconoce ([ver anexo 4](#)).

Tabla 10.

Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,307 ^a	6	,000
Razón de verosimilitud	28,743	6	,000
Asociación lineal por lineal	5,771	1	,016
N de casos válidos	113		

a. 2 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,27.

En cuanto a la fuerza de esta asociación, se puede decir que es estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional (Coeficiente de contingencia: .421, $p < .05$). En este caso, se rechaza la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa, ya que se observa en los datos estudiados que existe una relación (ver tabla 11).

Tabla 11.

Valor de contingencia

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,464	,000
	V de Cramer	,328	,000
	Coeficiente de contingencia	,421	,000
N de casos válidos		113	

La siguiente hipótesis se centró en analizar la asociación entre la variable de conocimiento sobre si la dislexia se puede curar y la zona en la que trabajan los docentes,

en este caso la urbana frente a la zona rural. Se encontró que no hay una asociación estadísticamente significativa entre estas dos variables $\chi^2(4) = 4,930$, $p > .05$ (ver tabla 12). Por lo que no existe una relación entre los conocimientos de los/as docentes de la zona rural frente a la zona urbana, por tanto se acepta la hipótesis nula.

Tabla 12.

Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,930 ^a	4	,295
Razón de verosimilitud	4,953	4	,292
Asociación lineal por lineal	3,236	1	,072
N de casos válidos	113		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5.
 El recuento mínimo esperado es 5,76.

Respecto a la tercera hipótesis, se analizó la relación entre el conocimiento sobre si la dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad y los años de experiencia que tienen los/as maestros/as que cumplimentaron el cuestionario. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre estas dos variables $\chi^2(8) = 19,106$, $p < .05$ (ver tabla 13) Los/as docentes con más de 20 años de experiencia cree en mayor medida que la dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad frente a la población entre 11-15 años de experiencia que lo piensa en menor medida o lo desconoce ([ver anexo 5](#))

Tabla 13.

Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,106 ^a	8	,014
Razón de verosimilitud	19,317	8	,013
Asociación lineal por lineal	7,546	1	,006
N de casos válidos	113		

a. 5 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5.
 El recuento mínimo esperado es 2,15.

En cuanto a la fuerza de esta asociación, se puede decir que es estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional (Coeficiente de contingencia: .380, $p < .05$) En este caso, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa, ya que se observa en los datos estudiados que existe una relación (ver tabla 14).

Tabla 14.

Valor de contingencia

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,411	,014
	V de Cramer	,291	,014
	Coeficiente de contingencia	,380	,014
N de casos válidos		113	

Para ofrecer respuesta a la última hipótesis planteada de esta dimensión, se analiza la relación entre el conocimiento sobre si en Canarias existen programas preventivos que ayudan a identificar e intervenir con el alumnado en situación de riesgo por DEAL y la edad de los/as maestros/as encuestados. Se encontró que no hay una asociación estadística significativa entre estas dos variables $\chi^2(6) = 8,908$, $p > .05$ (ver tabla 15).

Tabla 15.

Pruebas de Chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,908 ^a	6	,179
Razón de verosimilitud	9,402	6	,152
Asociación lineal por lineal	3,763	1	,052
N de casos válidos	113		

a. 4 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5.
 El recuento mínimo esperado es 1,63.

Atendiendo a los datos obtenidos, aceptamos la hipótesis nula ya que afirma que no hay una relación entre las variables estudiadas.

4.3. Estrategias utilizadas.

A continuación, en la Tabla 16, se observa un resumen de los ítems más destacados en la dimensión sobre las estrategias utilizadas dentro del aula con respecto al alumnado con dislexia, en este caso, los/as docentes han respondido en una escala tipo Likert sobre si estaban totalmente en desacuerdo (0), en desacuerdo (1), de acuerdo (2), y totalmente de acuerdo (3) con las estrategias propuestas.

Tabla 16.

Tabla resumen de los ítems más destacados en la dimensión estrategias utilizadas.

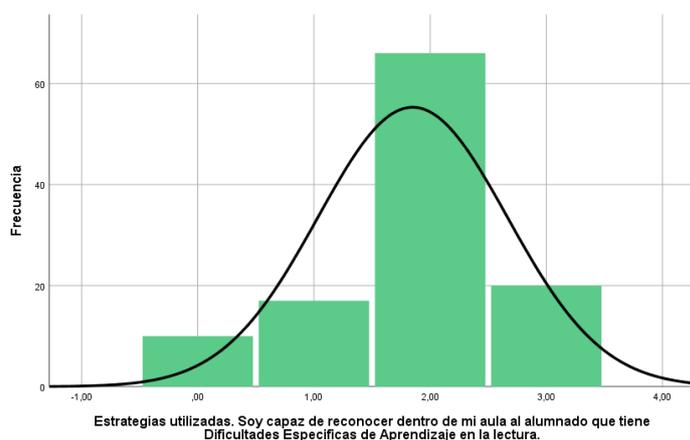
		N	%	% Acumulado
Capacidad de reconocer el alumnado con DEAL.	0,00.	10	8,8%	8,8%
	1,00.	17	15,0%	23,9%
	2,00.	66	58,4%	82,3%
	3,00.	20	17,7%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Adaptar contenidos para el alumnado con DEAL.	0,00.	10	8,8%	8,8%
	1,00.	10	8,8%	17,7%
	2,00.	67	59,3%	77,0%
	3,00.	26	23,0%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Trabajo conjunto con la familia.	0,00.	7	6,2%	6,2%
	1,00.	11	9,7%	15,9%
	2,00.	44	38,9%	54,9%
	3,00.	51	45,1%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Trabajar autoestima y motivación.	0,00.	9	8,0%	8,0%
	1,00.	3	2,7%	10,6%
	2,00.	37	32,7%	43,4%
	3,00.	64	56,6%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Informarse a través de fuentes fiables científicamente.	0,00.	6	5,3%	5,3%
	1,00.	7	6,2%	11,5%
	2,00.	45	39,8%	51,3%
	3,00.	55	48,7%	100,0%
	Total.	113	100,0%	

En resumen, más de tres cuartos (76,1%), de la muestra se sienten capacitados para reconocer el alumnado con DEAL, sin embargo, un 23,8% no se siente capaz para reconocer a este tipo de alumnado (ver Figura 4). A la hora de adaptar el contenido para el alumnado con DEAL, se puede observar que un 8,8% nunca adapta el contenido o rara vez adapta los contenidos, dejando que un 17,6% de la muestra no suele adaptar los contenidos para este tipo de alumnado, no obstante, un elevado 59,3% se encuentra de acuerdo con esta afirmación y un 23,0% está totalmente de acuerdo. Para trabajar correctamente con el alumnado que presenta dislexia, es importante realizar un trabajo

conjunto con la familia y con los profesionales externos, en este caso, un elevado 84,0% está de acuerdo y totalmente de acuerdo que realiza un trabajo conjunto con la familia y con los profesionales externos, sin embargo, un 16,0% no realiza un trabajo conjunto. Se puede observar que a la hora de trabajar la autoestima y la motivación del alumnado con DEAL, casi la mayoría de la muestra está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que lleva esto a cabo, un 89,3%. En contra de estos datos, un 8,0% nunca realiza esta práctica con este tipo de alumnado y un 2,7% algunas veces las lleva a cabo. Finalmente, se puede observar que un elevado 88,5% de los/as maestros/as cuando no saben cómo actuar frente a este alumnado, acuden a fuentes fiables científicamente. Por otro lado, encontramos que el 11,5% de la muestra no realiza esta estrategia de manera habitual.

Figura 4.

Porcentaje de respuesta sobre la capacidad de reconocer al alumnado con DEAL dentro del aula.



4.4. Estrategias adecuadas

En la Tabla 17. se observa un resumen de los ítems más destacados en la dimensión sobre las estrategias adecuadas para utilizar con el alumnado DEAL, en este caso los/as docentes han respondido verdadero, falso o si desconocen la respuesta de la estrategia que se propone.

Tabla 17.

Tabla resumen de los ítems más destacados en la dimensión estrategias adecuadas.

		N	%	% Acumulado
Conveniente que el alumnado se siente delante para ver mejor.	Verdadero.	65	57,5%	57,5%
	Falso.	20	17,7%	75,2%
	Lo desconozco	28	24,8%	100,0%
	Total.	113	100,05	
La fluidez lectora aspecto irrelevante.	Verdadero.	21	18,6%	18,6%
	Falso.	69	61,1%	79,6%
	Lo desconozco	23	20,4%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Primero conocimiento alfabético y luego sonidos de las palabras.	Verdadero.	31	27,4%	27,4%
	Falso.	46	40,7%	68,1%
	Lo desconozco	36	31,9%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Mejorar conciencia fonémica trabajar mediante separación por sílabas.	Verdadero.	67	59,3%	59,3%
	Falso.	18	15,9%	75,2%
	Lo desconozco	28	24,8%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Una o dos sesiones por semana de apoyo.	Verdadero.	12	10,6%	10,6%
	Falso.	74	65,5%	76,1%
	Lo desconozco	27	23,9	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Decidir si una oración está bien o mal es una estrategia poco adecuada.	Verdadero.	44	38,9%	38,9%
	Falso.	28	24,8%	63,7%
	Lo desconozco	41	36,3%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Mejorar comprensión lectora empezar por textos expositivos.	Verdadero.	34	30,1%	30,1%
	Falso.	30	26,5%	56,6%
	Lo desconozco	49	43,4%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Ejercicios con homófonos para alumnado DEAL.	Verdadero.	35	31,0%	31,0%
	Falso.	27	23,9%	54,9%
	Lo desconozco	51	45,1%	100,0%
	Total.	113	100,0%	
Trabajar caligrafía es una buena estrategia.	Verdadero.	42	37,2%	37,2%
	Falso.	33	29,2%	66,4%
	Lo desconozco	38	33,6%	100,0%
	Total.	113	100,0%	

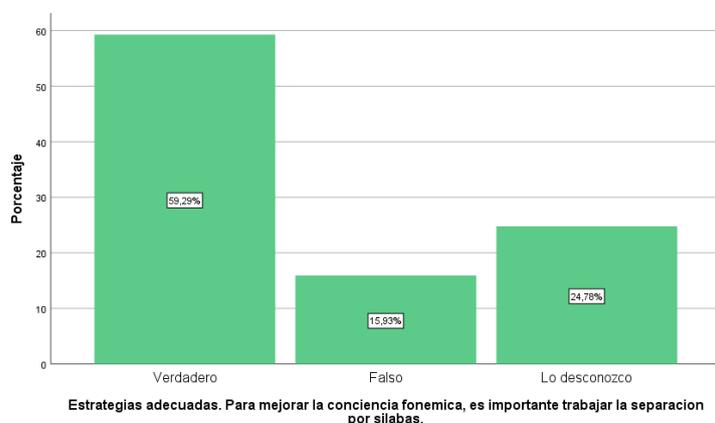
Observando la tabla anterior, se puede comprobar como más de la mitad de la muestra, un 57,5% cree que es conveniente que el alumnado con dislexia se siente delante, un 17,7% no lo ve conveniente, y un 24,8% lo desconoce. En este caso, se puede encontrar que estos datos son contradictorios a los que se observan en la Tabla 9, donde se puede observar que un 62,8% dice que la dislexia no es originada por una mala percepción visual. Luego, atendiendo a si la fluidez lectora es un aspecto irrelevante, se observa cómo el 61,1% responde falso, conociendo que la fluidez lectora es un aspecto relevante, luego se puede encontrar que un 18,6% ha respondido verdadero y finalmente, un 20,4% que desconoce si la fluidez lectora es irrelevante o no. Si tenemos en cuenta sobre cómo

trabajar, un 27,4% cree que es importante trabajar el conocimiento alfabético y luego el sonido, siendo esto erróneo. Luego se observa que un 40,7% dice que esta afirmación es falsa y finalmente, un 31,9% desconoce si esto es verdadero o falso. Otra de las estrategias propuesta consiste en que para mejorar la conciencia fonémica hay que trabajar mediante la separación por sílabas, tan solo el 15,9% respondió que esto es falso. Luego, se encuentra que un 59,3% creen que esto es verdadero y un 24,8% que desconocen cuál es la respuesta adecuada (ver Figura 5).

Más de la mitad de la muestra responde falso el hecho de que es suficiente una o dos sesiones de apoyo por semana con este tipo de alumnado, un 65,5%, un 10,6% responde verdadero, porque considera que es suficiente y, por último, un 23,9% desconoce cuál es la respuesta más adecuada. Cuando se pregunta sobre la estrategia de decidir si una oración está bien o mal es poco adecuada, hay variedad de opiniones, encontrando que un 38,9% dice que es verdadero, un 24,8% considera que es falso, y un 36,3% desconoce si es adecuada o no. Se puede observar cómo casi la mitad de los encuestados, 43,4% desconoce si para mejorar la comprensión lectora se debe empezar por los textos expositivos, mientras que un 30,1% considera esta estrategia verdadera, considerando que empezar por este tipo de textos es lo adecuado y finalmente, un 26,5% que lo considera como falso. Otra de las estrategias en la que casi la mitad de los encuestados, el 45,1% desconoce la respuesta, recae en que se recomiendan los ejercicios con homófonos para el alumnado con DEAL, le sigue un 31,0% que responden correctamente que este ítem es verdadero y finalmente, se puede observar cómo un 23,9% considera que es falso. Por último, un 37,2% están en lo cierto al afirmar que trabajar con la caligrafía es una buena estrategia para el alumnado con DEAL, un 29,2% creen que esto es falso y finalmente, un 33,6% que desconoce si trabajar con la caligrafía es lo adecuado.

Figura 5.

Porcentaje de respuesta sobre la estrategia silábica para mejorar la conciencia fonémica



Con la finalidad de ofrecer respuesta a las hipótesis planteadas sobre esta dimensión, se analizó en primer lugar la asociación sobre si primero es importante trabajar el conocimiento del alfabeto y más tarde jugar con el sonido de las palabras con el género de los/as docentes que cumplimentaron el cuestionario. Se encontró que no hay una asociación estadísticamente significativa entre estas dos variables $\chi^2 (2) = 5,380$, $p > ,05$ (ver tabla 18).

Tabla 18.

Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,380 ^a	2	,068
Razón de verosimilitud	5,248	2	,073
Asociación lineal por lineal	4,904	1	,027
N de casos válidos	113		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5.
El recuento mínimo esperado es 5,76.

Atendiendo a los datos obtenidos, aceptamos la hipótesis nula ya que afirma que no hay una relación entre las variables estudiadas.

Para conseguir dar respuesta a la siguiente hipótesis, se analizó la relación entre el conocimiento de la estrategia que para mejorar la conciencia fonémica es necesario separar por sílabas y la edad de los/as docentes que cumplimentaron el cuestionario. Se encontró una asociación estadísticamente significativa entre estas dos variables χ^2 (6) =19,057, $p < ,05$ (ver tabla 19) Los/as maestros/as entre 56-67 años cree en mayor medida que para mejorar la conciencia fonémica es necesario separar por sílabas frente a la población entre 36-45 años que lo piensa en menor medida o lo desconoce ([ver anexo 6](#)).

Tabla 19.

Pruebas de Chi-cuadrado

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,057 ^a	6	,004
Razón de verosimilitud	18,918	6	,004
Asociación lineal por lineal	1,683	1	,195
N de casos válidos	113		

a. 3 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5.
 El recuento mínimo esperado es 3,66.

En cuanto a la fuerza de esta asociación, se puede decir que es estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional (Coeficiente de contingencia: .380, $p < ,05$). En este caso, se rechaza la hipótesis nula (ver tabla 20).

Tabla 20.

Valor de contingencia

Medidas simétricas			
		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,411	,004
	V de Cramer	,290	,004
	Coeficiente de contingencia	,380	,004
N de casos válidos		113	

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Conocer el grado de formación y los conocimientos que tienen los/as maestros/as de Primaria para atender al alumnado que presenta Dificultades Específicas de

Aprendizaje en la Lectura ha sido el eje principal por el cual ha girado toda esta investigación. En este estudio se ha observado como más de la mitad de la muestra no ha recibido formación específica en temática DEAL, siendo un 69,9% del total, una cifra que hace saltar las alarmas sobre la formación de la que disponen los/as docentes para poder intervenir con este tipo de alumnado, porque como se puede observar en Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez (2019), cada vez hay un mayor número de alumnado con dislexia dentro de las aulas, por lo que es necesario que todos los/as maestros/as cuenten con los conocimientos adecuados. Estos datos guardan relación con los resultados obtenidos en los diferentes estudios realizados por Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer (2016), Quelal (2013) y Ruiz y Galvao (2017) donde se puede observar que los/as docentes no tienen formación sobre la dislexia, es muy escasa o mantienen creencias erróneas.

En relación con estos datos de la carencia de formación y conocimientos sobre las DEAL, se encuentra la poca formación que se ofrece en los centros educativos con respecto a esta temática, aspecto que ha reafirmado los resultados de esta investigación, dejando ver que tres cuartas partes de la muestra, un 75,2% de los/as docentes, no han recibido formación, además, el 84,1% de la muestra reporta que no han recibido ningún tipo de formación por parte de la Consejería de Educación sobre la dislexia. Estos datos guardan especial relación con lo expuesto en TALIS (OCDE, 2018), donde se obtuvo que tan solo en el 42% de los centros de Educación Primaria se lleva a cabo evaluaciones de los contenidos a los/as maestros/as, desconociendo si estos profesionales disponen de los conocimientos necesarios y adecuados para poder atender a todo el alumnado que se encuentra dentro del aula y abordar una educación de calidad.

Por otro lado, como bien plantea Barba et al. (2019), los/as maestros/as no están informados sobre las causas, síntomas y el origen de la dislexia, aspectos que se confirman en esta investigación, pudiendo observar que tan solo el 23,0% de la muestra reconoce que la causa principal de la dislexia es el procesamiento fonológico, donde menos de la mitad de la muestra sabe que la dislexia no tiene cura (45,1%) y un 60,2% desconoce o cree que la dislexia se manifiesta a los 7 años, siendo esto erróneo porque la DEAL está asociado a alteraciones neurobiológicas afectando a los genes responsables de las funciones básicas para el proceso lector, por lo que pueden ser tratadas antes de esta edad (De la Peña y Martínez, 2012; De-La-Peña y Bernabéu, 2018 y Samaniego y Luna, 2020).

En este estudio, también se ha podido observar que los resultados no son acordes con la investigación realizada por Guzmán et al. (2015), donde se concluyó que los/as maestros/as tenían buen nivel de conocimientos debido a la posible implementación del modelo de respuesta a la intervención (RTI) en Canarias, encontrando que tan solo el 35,4% de la muestra de este estudio conoce que en Canarias existen programas preventivos que ayudan a identificar e intervenir con el alumnado en situación de riesgo en la lectura. Sin embargo, un aspecto en el que sí coincidieron los datos recae en la carencia de reciclaje en la formación de los/as docentes, donde en el estudio de Guzmán et al. (2015) se observó que tan solo un 14,8% informaron que había recibido formación en los últimos tres años, y en este estudio se observa que solo el 5,3% realiza formaciones en cada curso escolar sobre las DEAL, evidenciando que los escasos contenidos que tienen los/as docentes no son renovados, fomentando esa falta de conocimientos y de formación.

Como bien se destaca en la investigación de Quelal (2013) a pesar de que los/as maestros/as asisten a talleres, carecen de los conocimientos adecuados, en este caso, se afirma que casi la mitad de los/as docentes asiste a talleres (42,20%) pero el nivel de conocimientos es bajo o nulo. En esta investigación, se observa que el 75,2% se informa de manera voluntaria sobre las DEAL, sin embargo, esta información puede que no sea la más acertada, tal y como se encuentra en este estudio. Otro de los datos que merece ser cuestionado y que se encuentra relacionado con esta carencia, o de información poco acertada, recae en que el 62,8% responde que es falso el hecho de que la dislexia sea originada por una mala percepción visual, como bien se explica en la Clasificación de los Trastornos mentales y del comportamiento, aludiendo que este déficit específico del desarrollo de la capacidad de la lectura no se explica por problemas visuales (CIE-10, 1994), sin embargo, en esta investigación, en la dimensión de las estrategias adecuadas, se observa que más de la mitad de la muestra (57,5%) considera que es conveniente que el alumnado con dislexia se sienta delante para ver mejor, haciendo referencia a esa concepción errónea sobre que la dislexia es originada por una mala percepción visual y creando ciertas dudas sobre los verdaderos conocimientos de los/as maestros/as.

Siguiendo con los datos que nos permiten reflexionar, surge que más de tres cuartas partes de la muestra (76,1%) se considera capaz de reconocer al alumnado que tiene Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura dentro de su aula, hecho que, luego de observar las dimensiones de conocimientos sobre la dislexia y las estrategias adecuadas con este tipo de alumnado, se observa una carencia de contenidos importantes

que impide a los/as maestros/as poder reconocer de la manera adecuada a este tipo de alumnado, datos coincidentes con los resultados obtenidos por Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer (2016) donde se concluye que los/as docentes tienen creencias erróneas a la hora de reconocer y actuar con el alumnado que tiene dislexia, mostrando esa escasa formación para atender de la manera adecuada a este tipo de alumnado.

Luego de conocer la asociación que hay entre las diferentes variables, se puede extraer conclusiones sobre las hipótesis propuestas. En primer lugar, para la primera hipótesis se puede concluir que realmente existe una relación entre el conocimiento sobre si la dislexia se puede curar con respecto a la edad de los encuestados, concretamente entre los/as docentes de 36-45 años entre 56-67 años. Teniendo en cuenta la segunda hipótesis, en este caso se observa que no hay una asociación entre los conocimientos sobre si la dislexia se puede curar y los/as maestros/as que trabajan en una zona rural vs la zona urbana. Para la tercera hipótesis, los resultados muestran que existe una relación entre los conocimientos sobre si la dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad y los años de experiencia en la docencia que presentan los encuestados, en este caso, se observa una relación entre los/as docentes que reportaron 11-15 años frente a los más de 20 años de experiencia en la docencia.

Observando la cuarta hipótesis, se concluye que no hay una asociación entre la variable de conocimiento sobre si en Canarias existen programas preventivos que ayudan a identificar e intervenir con el alumnado en situación de riesgo por DEAL con respecto a la edad de los/as maestros encuestados. Teniendo en cuenta la quinta hipótesis, también se observa que no hay una relación entre los conocimientos sobre si primero es importante trabajar el conocimiento del alfabeto y más tarde jugar con el sonido de las palabras y el género de los/as docentes encuestados. Finalmente, atendiendo a la última hipótesis se observa que existe una relación entre la variable de conocimiento sobre que para mejorar la conciencia fonémica es necesario separar por sílabas frente a la edad de los/as docentes, en este caso, la relación se observa entre los encuestados que reportaron 36-45 años frente a los de 56-67 años, dejando ver la importancia que tiene la actualización y reciclaje de conocimientos en estos grupos de edad.

En base a los datos obtenidos en este estudio, así como el marco teórico llevado a cabo para el mismo, es conveniente realizar unas perspectivas de futuro con la finalidad de poder mejorar la situación con la que nos hemos encontrado durante esta investigación.

En primer lugar, es importante dotar a los/as maestros/as de las estrategias para la correcta identificación e intervención en el aula de este tipo de alumnado, consiguiendo

favorecer el desarrollo académico de los mismos, mediante la correcta formación de los/as docentes. En este caso, la *International Dyslexia Association* ha establecido unos estándares de aprendizaje fundamentales para la formación específica de estos profesionales, con la finalidad de poder ser capaces de prevenir, identificar e intervenir con este alumnado. Para ello, la formación adecuada tiene que surgir a raíz de estos estándares, entre los que destaca entender los conceptos básicos acorde al aprendizaje oral y escrito, conocer los principios de enseñanza estructura del lenguaje como la fonología, vocabulario, fluidez, etc. (IDA, 2018).

Y en segundo lugar, debido a que cada vez hay un mayor número de alumnado con dislexia (Camacho-Conde y Filgueira-Álvarez, 2019), es necesario que los/as docentes tengan la formación y las competencias necesarias para atender a este alumnado. Debido a esto es conveniente que se implante en todos los centros educativos el modelo de respuesta a la intervención (RTI), que integra la evaluación y la intervención dentro del sistema escolar, maximizando el rendimiento del alumnado (Jiménez y Crespo, 2019), permitiendo identificar al alumnado que se encuentra en riesgo, realizar un seguimiento adecuado y poder proporcionar una intervención ajustada a las respuestas del alumnado (Batista y Vanzo, 2019 y Jiménez y Crespo, 2019). Con la implementación de este modelo, todos los centros dispondrán de la formación y las herramientas necesarias para poder identificar al alumnado que se encuentra en riesgo y poder realizar la intervención temprana adecuada.

Antes de finalizar con esta investigación, es importante tener en cuenta algunas limitaciones con las que cuenta este trabajo. En primer lugar, es conveniente realizar una aplicación en una muestra más amplia donde se encuentre una mayor participación de los/as maestros/as de colegios concertados y privados, ya que en este trabajo la muestra obtenida de estos centros ha sido de un 13,3%, además, de contar con una mayor representación de los/as docentes de las islas no capitalinas, con la finalidad de poder obtener una muestra representativa de todas las Islas Canarias. En segundo lugar, también sería interesante adentrarse un poco más en la investigación sobre aquellos colegios en los que se trabaja el tratamiento de las DEAL, ya sea mediante un programa específico de centro o mediante un programa preventivo como es el modelo de respuesta a la intervención (RTI), con la finalidad de poder conocer y contrastar si los conocimientos y formación de los/as maestros/as de estos centros es mayor al resto.

En tercer lugar, es recomendable utilizar diferentes instrumentos para la recogida de datos, ya que, aunque al principio del cuestionario utilizado se le pedía a los/as

maestros/as que respondieran con sinceridad y que los datos recogidos eran totalmente confidenciales solo usados para la investigación, en las preguntas de escala siempre hay una tendencia a responder con las respuestas que están socialmente más aceptadas. En este caso, con la intención de evitar esta tendencia, se ha hecho un mayor uso de preguntas con respuesta de verdadero o falso, pudiendo conocer la formación de manera individual. Atendiendo a las limitaciones de esta investigación y teniendo conciencia en ellas, se puede extraer determinadas conclusiones que pueden ser utilizadas para conocer el grado de conocimientos y formación que disponen los/as docentes de Canarias, pudiendo ser utilizados para futuras investigaciones.

En relación con lo que se ha analizado con anterioridad, las conclusiones que se han llegado mediante la realización de este trabajo son las siguientes:

- El grado de formación que tienen los/as maestros/as de Educación Primaria en Canarias es poco adecuado para atender correctamente al alumnado que presenta dislexia.
- Los/as docentes en Canarias no conocen cuales son las estrategias adecuadas para utilizar dentro del aula con el alumnado que presenta Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura.
- Los conocimientos de los/as maestros/as en Canarias con respecto a las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura son escasos.
- En Canarias, los/as docentes no reciben cursos de formación específica sobre las DEAL y tampoco sobre la actuación preventiva de las mismas.
- Existe relación de conocimientos sobre si la dislexia se puede curar y la edad de los/as docentes encuestados.
- Hay una asociación de conocimientos sobre si la dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad con respecto a los años de experiencia en la docencia de los encuestados.
- Existe una relación entre la variable de conocimiento sobre que para mejorar la conciencia fonémica es necesario separar por sílabas y la edad de los/as maestros/as encuestados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L.E. (2017). *Estrategias psicopedagógicas para niños, niñas con problemas de dislexia y alternativas de evaluación que permita la formación integral*. [Proyecto fin de carrera, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio Digital de la UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/10434>
- 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>
- Andrés, M.L., Urquijo, S., Navarro, J.I., Aguilar, M., y Canet, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 71-84.
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/102.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM (5º. Ed.)*. Arlington.
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo [IEA] (2016). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. IEA. Informe español. Versión preliminar*.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18827
- Barba, M.N., Suárez, N., Jomarrón, L., y Navas, C. (2019). Tendencias actuales de la investigación en dislexia y necesidad de formación docente. Current trends in dyslexia research and the need for teacher training. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2 sup), 410-425.
<http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/400>
- Batista, M., y Vanzo, M.S. (2019). The RTI model as a prevention strategy for learning disorder. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-8.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019015929>
- Cadavid, D.A., y Rivera, M.N. (2018). Una revisión de los métodos utilizados para el tratamiento de la dislexia. *Revista electrónica. Psicología, psicoanálisis y conexiones*, 10(16), 1-13.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/334750/20790552>

- Camacho-Conde, J.A., y Filgueira-Álvarez, D. (2019). Programa de Intervención Psicopedagógica de alumnos con Dislexia. *REIDOCREA*, 8(21), 250-266. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-21.pdf>
- Hernández-Arteaga, I., Cardozo-Galeano, G.D., Franco-Marcelo, N.N., García-Bustos, A.C., Luna-Hernández, J.A., y Vargas-Cañizales, D.C. (2019). *Dificultades del aprendizaje: una mirada desde los factores del contexto*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://dx.doi.org/10.16925/9789587601183>
- 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://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1407>
- Castillo, J.E. (2019). *Estrategias pedagógicas en la enseñanza a niños con dislexia y orientaciones a docentes y padres de familia*. [Proyecto fin de carrera, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio Digital de la UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/13784>
- Clavijo, I., Delgado, S., y Herrera, L. (2017). *Las alteraciones en los procesos cognitivos que están involucrados en la lectura de los escolares disléxicos, una revisión*. [Trabajo de grado, Institución Universitaria Politécnico Gran colombiano]. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/936>
- Cubilla-Bonnetier, D., Solís-Rodríguez, A., Farnum, F., y Caballero, J. (2021). Prevalencia de dislexia del desarrollo en estudiantes panameños. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 9(1), 22-30. <https://doi.org/10.37387/ipc.v9i1.208>
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- De La Peña, C., y Martínez, M.C. (2012). Inteligencia verbal en escolares disléxicos de primaria. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 47-67. [https://www.researchgate.net/publication/304822658 Inteligencia verbal en escolares dislexicos de Primaria](https://www.researchgate.net/publication/304822658_Inteligencia_verbal_en_escolares_dislexicos_de Primaria)
- De los Reyes, C., Lewis, S., Mendoza, C., Neira, D., León, A., y Peña, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe* (22), 37-49. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200004
- DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. *Boletín*

- oficial de Canarias*, 154, de 6 de agosto de 2010, 20794-20802.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/154/002.html>
- DECRETO 25/2018, de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 46, de 6 de marzo de 2018, 7805-7820.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>
- Del Mazo, A. (2020). Apoyos en la evaluación del alumnado con dislexia: prevenir es mejor. *Revista de la Asociación de Orientadores y Orientadoras de Málaga*, (29), 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7666017>
- 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>
- 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 doctoral, Universitat de València]. Repositori de Contingut Lliure. <https://roderic.uv.es/handle/10550/59665>
- Echegaray-Bengoia, J., y Soriano-Ferrer, S. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula abierta*, 44(2), 63-69.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>
- Evans, M.A., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., y Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19, 956-989.
<https://doi.org/10.1007/s11145-006-9026-x>
- Ferrada, N. (2015). *Programa de fluidez lectora con escolares disléxicos chilenos*. [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela].
<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13984>
- Fuertes, J., González, L., y Martínez, L. (2016). Características de los programadores disléxicos. *Actas de Ingeniería*, 2, 352-360. <http://oa.upm.es/55551/>
- García de la Cadena, C. (2014) *Procesos cognitivos y de lectura en niños normolectores y disléxicos guatemaltecos: un estudio transversal*. [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/60>
- García, R. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación*, 10(1), 251-264.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049233>

- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas del aprendizaje en el albor del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 18(1), 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2978/2548>
- González, D., Jiménez, J.E., García, E., Días, A., Rodríguez, C., Crespo, P., y Artiles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129315468013>
- González, D., y Jiménez, J.E. (2012). Indicadores biológicos de la dislexia. En Jiménez, J.E. (Coord.), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. (79-100). Pirámide.
- González, E.M., Carbonell, N., Aguaded, M.C., y Asensio, G.T. (2021). Uso de la herramienta <CMAPS TOOLS> como ayuda para la comprensión lectora del alumnado de primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 145-155. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.012>
- González, M., Rabal, J.M., y González, J. (2020). Aproximación conceptual a la dislexia en las aulas de educación primaria. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 20157-20165. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-260>
- Gutiérrez, N., y Jiménez, J.E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: estrategias instruccionales basadas en la evidencia científica. En Jiménez, J.E. (Coord). *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. (151-201). Pirámide.
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Efecto de la lectura compartida y las habilidades prelectoras en el aprendizaje lector. *Revista de Estudios sobre lectura*, 16(2), 17-26. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1356
- 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 Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- Hudson, D. (2017). *Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos. Guía Básica para docentes*. Narcea ediciones.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia*. International Dyslexia Association. Recuperado el 28 de febrero de 2021. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

- International Dyslexia Association. (2018). *Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading*. International Dyslexia Association. Recuperado el 20 de mayo de 2021. <https://dyslexiaida.org/knowledge-and-practices/>
- Jiménez, J.E. (2016). Modelo de Respuesta a la Intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje. En Castejón, J.L. (Coord). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. (64-74). Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Jiménez, J.E.(Coord.) (2012) *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Pirámide.
- Jiménez, J.E., Artiles, C., Rodríguez, C., Naranjo, F., González, D., Crespo, P., Hernández, A., y Afonso, M. (2009). Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, 1(1), 1-9. <https://ejimenez.webs.uil.es/?p=4093>
- Jiménez, J.E., Crespo, P., y Suárez, N. (2012). Perspectivas futuras en la identificación temprana e intervención de la dislexia. En Jiménez, J.E. (Coord.), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. (259-280). Pirámide.
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594009>
- Jiménez, J.E., y Crespo, P. (2019). Modelo de respuesta a la intervención: definición y principales componentes. En Jiménez, J.E. (Coord). *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. (35-83). Pirámide.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teacher's understandings of dyslexia and their training experiences. *Wiley online library. Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 24(3), 207-219. <https://doi.org/10.1002/dys.1593>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- 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, 97858-97921. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Lozano, J. (2018). *Las Dificultades de aprendizaje en los centros educativos de enseñanza secundaria. Programa de intervención en la fluidez y comprensión lectora* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55409/1/T41123.pdf>
- Maguiña, L.L. (2011). *Impacto de la conciencia fonológica y percepción visual de la lectura en los niños en LA I.E.P. "La Viña de Jesús" en el primer grado durante el año académico 2010*. [Tesis, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/491/RESUMEN_TFE_T266.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. En Fàbregues et al, *Técnicas de investigación social y educativa* (17-94). Editorial UOC. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/55041/1/Sergi%20F%C3%A0bregues%20Julio%20Meneses%20David%20Rodr%C3%ADguez-G%20B3mez%20Marie-H%20A9l%C3%A8ne%20Par%C3%A9-T%20A9cnicas%20de%20investigaci%C3%B3n%20social%20y%20educativa-Editorial%20UOC%20%282016%29.pdf>
- Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>
- OCDE. (2018). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24124/19/00>
- OCDE. (2018). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen I*. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19872

- OCDE. (2018). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen II. Recuperado de:*
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21168
- OMS (2020). *6A03.0 Trastorno del desarrollo del aprendizaje con dificultades en la lectura. CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad (versión: 09/2020).* Recuperado el 11 de mayo <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%2fentity%2f1008636089>
- ORDEN de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidad específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 250, de 22 de diciembre de 2010, 32374-32398. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/250/001.html>
- Organización Mundial de la Salud. (1994). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10. Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento con glosario y criterios diagnósticos de investigación. CIE-10: CDI-10.* Editorial Medica Panamericana.
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42326/8479034920_spa.pdf;jsessionid=E1B1492EEE6776EA766FDF05983613BB?sequence=1
- Quelal, M.E. (2013). *Estudio descriptivo sobre las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de educación básica sobre Dificultades Específicas de Aprendizaje en sus alumnos, en 52 escuelas fiscales de Guayaquil, 2012-2013.* [Tesis-Educación inicial, Universidad Casa Grande].
<http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/244>
- Rebollo, M.A., y Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de Neurología*, 42(Supl.2), 139-142. <https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005785>
- REDIE. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo.* Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-atencion-al-alumnado-con-dislexia-en-el-sistema-educativo-en-el-contexto-de-las-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo/educacion-especial-y-compensatoria/15956>
- Redondo, R.F., García, J.N., y García, J. (2014). Las dificultades específicas de aprendizaje. Prevención y actuación. En García, J.N. (Coord). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje.* (145-153). Pirámide.

- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación*. Paidós Educación.
- Resolución 910 de 2011 [Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa]. Por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. 9 de febrero de 2011. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/040/005.html>
- Rodríguez, C., y Jiménez, J.E. (2014). Definición, prevención y diagnóstico de la dificultad de aprendizaje en lectura. En García, J.N. (Coord). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. (173-186). Pirámide.
- Romero, A., Castaño, C., y Córdoba, M. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 186-200.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600279>
- Ruiz, T.M., y Galvao, A.Z. (2017). *Conocimientos sobre la dislexia que caracterizan al docente de 3º y 4º grado de primaria de escuelas públicas y privadas de lima metropolitana* [Tesis de posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP.
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/10241>
- Samaniego, E., y Luna, G.M. (2020). Dislexia. A partir de la conferencia impartida por Fernando Cuetos. *Revista de la Asociación de Orientadores y Orientadoras de Málaga*, (29), 26-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7666016>
- Santana, Y., Llópiz, K., Sugasty, M.O., Gonzales-Sánchez, A., y Valqui, J.M. (2021). Estudios sobre la corrección de la disgrafía caligráfica en escolares con discapacidad intelectual. *Revista de Psicología Educativa*, 9(1), 1-13.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/972>
- Scrich, A.J., Cruz, L., Bembibre, D., y Torres, I. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 21(1), 766-772.
<http://revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/4742/2673>
- Soriano, M., Miranda, A., y Presentación, M.J. (2014). Dificultades en la lectura. Conceptualización, evaluación e intervención. En García, J.N. (Coord). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. (187-204). Pirámide.

- Suggate, S.P. (2014). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency and Reading Comprehension Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77-96.
<https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). A Synthesis of Read-Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275.
<https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- 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/articulo.oa?id=56750681021>
- Vallés, A. (2011). *Estrategias de intervención individual en dislexia*. Universidad de Alicante 1-6.
<https://www.edu.xunta.gal/centros/iessanpaio/system/files/estratexias%20de%20intervenci%C3%B3n%20individual%20en%20dislexia.pdf>
- Vieiro, P., Peralbo, M., y Risso, A. (2014). Importancia del uso de esquemas y feedback correctivo en tareas de comprensión lectora. *Estudios de Psicología*, 19(60), 69-77. <https://doi.org/10.1174/02109399860341951>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker M.A., y Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551-576.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Zeballos, S.M., y Nyquist, T.D. (2017). Dificultades en la comprensión lectora y su vinculación con la teoría de la doble ruta. *Fides et Ratio – Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia versión online*, 14(14), 15-33. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2017000200003&script=sci_abstract&tlng=en

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura (DEAL).

Soy estudiante del Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal de la Universidad de La Laguna y estoy realizando una investigación para conocer cómo actúa el profesorado frente al alumnado que presenta Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura o Dislexia.

El cuestionario es anónimo y las respuestas serán tratadas de forma confidencial, solo a efectos de la investigación. Todos los datos recogidos respetan el anonimato de quien responde, están guardados por el secreto profesional y respetan la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales). El hecho de responder a este cuestionario implica que está usted de acuerdo y da su consentimiento para que los datos aquí recogidos sean utilizados con fines de investigación.

Responder a este cuestionario no le llevará más de 9 minutos. Le agradezco la mayor sinceridad en sus respuestas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

***Obligatorio**

1. 1. Género: *

Marca solo un óvalo.

- Masculino.
 Femenino.
 No binario.

2. 2. Edad (años): *

Marca solo un óvalo.

- 23-35 años.
 36-45 años.
 46-55 años.
 56-67 años.

3. 3. Por favor, especifique el tipo de centro al que pertenece: *

Marca solo un óvalo.

- Público.
- Concertado.
- Privado.

4. 4. Especifique la zona en la que se encuentra ubicado el centro donde trabaja *

Marca solo un óvalo.

- Rural.
- Urbana.
- Zona periférica/metropolitana.

5. 5. Isla en la que imparte docencia *

Marca solo un óvalo.

- El Hierro.
- La Gomera.
- La Palma.
- Tenerife.
- Gran Canaria.
- Lanzarote.
- Fuerteventura.
- La Graciosa.

6. 6. Años de experiencia en la docencia *

Marca solo un óvalo.

- 1-5 años.
 6-10 años.
 11-15 años.
 16-20 años.
 Más de 20 años.

7. 7. Indique qué función desempeña en el centro educativo: (puede seleccionar una opción o más de una) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ciencias de la Naturaleza.
 Ciencias Sociales.
 Lengua Castellana y Literatura.
 Matemáticas.
 Educación física.
 Música.
 Lengua extranjera: inglés.
 Lengua extranjera: francés.
 Profesor/a tutor/a
 Profesor/a de apoyo a las NEAE.

Otro: _____

8. 8. Indique el curso en el que actualmente imparte docencia (puede seleccionar una opción o más de una) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Infantil de 5 años.
 1º de Primaria.
 2º de Primaria.
 3º de Primaria.
 4º de Primaria.
 5º de Primaria.
 6º de Primaria.

9. 9. Estudios realizados (puede seleccionar una opción o más de una) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Grado.
- Licenciatura.
- Máster.
- Doctorado.

10. 10. ¿Ha contado en sus aulas, a lo largo de su experiencia laboral, con alumnado con informe psicopedagógico por NEAE por DEAL? *

Marca solo un óvalo.

- Sí.
- No.

11. 11. En caso afirmativo, ¿requería: recomendación de seguimiento, Programa Educativo Personalizado, Adaptaciones curriculares?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

12. Las siguientes preguntas se realizan con la finalidad de conocer la formación recibida en relación a las DEAL (dislexia). Por favor, para responder deberá marcar la casilla correspondiente, Si (1) y No (2). *

Marca solo un óvalo por fila.

	1. Si.	2. No.
¿Cree importante que el profesorado tenga información acerca de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De los cursos de formación que usted ha recibido ¿Hay alguno que se ha centrado en la temática de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De manera voluntaria ¿Se ha informado acerca de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce cómo hay que intervenir con el alumnado que presenta DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el centro en el que se encuentra, ¿le han ofrecido información sobre algún tipo de formación relacionada con las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le gustaría obtener formación acerca de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Tiene la posibilidad y los recursos necesarios para hacer una formación sobre las DEAL (dislexia) desde que usted quiera?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediante la Consejería de Educación ¿ha recibido algún tipo de formación sobre la dislexia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha tenido algún tipo de reconocimiento laboral por recibir formación sobre las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Realiza usted cursos de formación en cada curso escolar sobre las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se encuentra usted satisfecho/a con la formación que tiene correspondiente a las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Considera que ha recibido las suficientes horas de cursos de formación que le permitan reconocer las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. En este grupo de enunciados, se le indica que por favor, indique la respuesta que considere adecuada para cada uno de los ítems, atendiendo a las tres posibilidades: respuesta afirmativa (Verdadero), respuesta negativa (Falso) o lo desconoce (Lo desconozco). *

Marca solo un óvalo por fila.

	Verdadero	Falso	Lo desconozco
La dislexia tiene un origen neurobiológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todas las personas con dislexia presentan los mismos síntomas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lectura de las personas con dislexia es lenta, con errores y muy laboriosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia, con el tratamiento correcto, se puede curar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia no tiene ninguna repercusión en la escritura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para la intervención del alumnado con dislexia, solo se necesita una coordinación entre alumnado-escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La causa principal de la dislexia es la dificultad en el procesamiento fonológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las personas que tienen dislexia leen correctamente, sin cometer fallos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes con dislexia manifiestan problemas conductuales y/o emocionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La detección e intervención temprana en dislexia favorece el pronóstico de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cualquier niño/a que le cueste aprender a leer y escribir tiene dislexia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El Cociente Intelectual (CI) es buen criterio para diagnosticar la dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia es originada por una mala percepción visual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si un niño escribe las palabras en espejo seguro presenta una dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es requisito fundamental esperar a 2º curso para intervenir con el alumnado DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En Canarias existen programas preventivos que ayudan a identificar e intervenir con el alumnado en situación de riesgo en la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se puede afirmar que la dislexia se hereda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las dificultades en la lectura del alumnado que presenta DEAL son debidas a problemas emocionales, sensoriales o motivacionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existen dos subtipos de dislexia: dislexia fonológica y dislexia de superficie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. A continuación se muestra una serie de estrategias utilizadas dentro del aula para el alumnado con DEAL (dislexia). Por favor, diga si usted está totalmente en desacuerdo (0), en desacuerdo (1), de acuerdo (2) y totalmente de acuerdo (3) con estas afirmaciones. *

Marca solo un óvalo por fila.

	0. Totalmente en desacuerdo	1. En desacuerdo	2. De acuerdo	3. Totalmente de acuerdo
En el aula suelo realizar ejercicios específicos con el alumnado que presenta DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de reconocer dentro de mi aula al alumnado que tiene Dificultades Específicas de Aprendizaje en la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo adaptar los contenidos para el alumnado con DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando realizo las evaluaciones, le dejo mayor tiempo al alumnado que presenta DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para actuar con el alumnado que tiene DEAL (dislexia) realizo un trabajo conjunto con la familia y los profesionales externos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El progreso del alumnado con dislexia se realiza en base a sus intereses, dedicación y esfuerzo, no comparándolo con el resto de sus compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo la autoestima y la motivación del alumnado con DEAL (dislexia), valorando sus capacidades y su esfuerzo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando no se cómo actuar frente a este alumnado, me informo a través de fuentes fiables científicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Indique, por favor, la respuesta que usted crea conveniente, atendiendo a las diferentes estrategias utilizadas para el alumnado con DEAL (dislexia). Se presentan 3 opciones posibles: si su respuesta es afirmativa (verdadero), si su respuesta es negativa (falso) o lo desconoce (Lo desconozco). *

Marca solo un óvalo por fila.

	Verdadero.	Falso.	Lo desconozco
Es conveniente que el alumnado con dislexia se encuentre sentado al frente de la clase para que pueda ver mejor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe motivar al alumnado con ejemplos de personas que tienen dislexia y han destacado, aumentando la autoestima de este alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lectura en voz alta tiene grandes beneficios para el alumnado con DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En las tareas de comprensión lectora se debe resaltar la información importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se deben utilizar recursos como la grabadora, lectores de pantalla o el ordenador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe trabajar el aprendizaje significativo mediante actividades multisensoriales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesorado y el propio alumno/a son los únicos que deben conocer la presencia de DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La fluidez lectora es un aspecto irrelevante para el alumnado con DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños con dislexia son capaces de realizar un examen con la misma duración que sus compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Primero, es importante trabajar el conocimiento del alfabeto y más tarde, jugar y manipular los sonidos en las palabras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar con textos fragmentados ayuda al desarrollo de una mayor fluidez en el alumnado con dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mejorar la conciencia fonémica, es importante trabajar la separación por sílabas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es importante trabajar el conocimiento del nombre de las letras y sus sonidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Usar preguntas de estilo directo (p.e pedirle al alumno/a que diga el nombre de los personajes, donde tiene lugar la historia...) es adecuado para trabajar la comprensión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mejorar los problemas de los niños/as que presentan DEAL podemos decirles una frase y que cuenten el número de palabras que ha escuchado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mejorar las dificultades del alumnado que presenta DEAL es necesario que por sí solos se den cuenta de los errores que comenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una o dos sesiones de apoyo a la semana son suficientes para trabajar con el alumnado que presente DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se deben realizar ejercicios de lectura de palabras sujetas a reglas ortográficas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Decidir si una oración está bien o mal escrita (en relación al orden y concordancia) es una estrategia poco adecuada para el alumnado que presenta DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mejorar la comprensión lectora de los niños/as con DEAL debemos comenzar por los textos expositivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se recomiendan los ejercicios con homófonos (palabras con mismos sonidos pero diferente caligrafía) en el alumnado DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se deben realizar ejercicios de lectura rápida y exacta con el alumnado que presenta DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar la caligrafía es una buena estrategia para los alumnos/as que presentan DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe trabajar el ritmo con palmadas o instrumentos en la población que presenta DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los exámenes deben ser siempre escritos con el fin de que puedan leer detenidamente las preguntas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Anexo 2

Cuestionario sobre los conocimientos que tiene el profesorado de Canarias sobre las DEAL (Dislexia). (Valoración de expertos)

Soy estudiante del Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal de la Universidad de La Laguna y estoy realizando una investigación para conocer cómo actúa el profesorado frente al alumnado que presenta Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura o Dislexia.

Se ha contactado con usted por considerarlo/a un/a experto/a en educación. El cuestionario es anónimo y las respuestas serán tratadas de forma confidencial, solo a efectos de la investigación. Todos los datos recogidos respetan el anonimato de quien responde, están guardados por el secreto profesional y respetan la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales). Su opinión es valiosa para juzgar si esta prueba de autoinforme contiene las preguntas o afirmaciones adecuadas para identificar cómo actúa el profesorado ante este tipo de casos y si los ítems están redactados de manera adecuada.

Responder a este cuestionario no le llevará más de 12 minutos. Le agradezco la mayor sinceridad en sus respuestas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

***Obligatorio**

Dimensión:
variables
sociodemográficas

A continuación, se exponen una serie de preguntas con la finalidad de recoger datos de una naturaleza social, en el que se describen las características de su entorno. Estos indicadores sociales y demográficos permitirán poder segmentar y definir a todas las personas que realizan este cuestionario. Este conjunto de preguntas serán de gran utilidad para la investigación, permitiendo poder definir las características de la muestra seleccionada.

Le pedimos que indique las observaciones que estime oportunas tras la presentación de cada ítem.

1. 1. Género:

Marca solo un óvalo.

Masculino.

Femenino.

Otro

2. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos

3. 2. Edad (años):

Marca solo un óvalo.

23-35 años.

36-45 años.

46-55 años.

56-67 años.

Más de 67 años

4. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos

5. 3. Por favor, especifique el tipo de centro al que pertenece:

Marca solo un óvalo.

Público.

Concertado.

Privado.

6. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos

7. 4. Especifique la zona en la que se encuentra ubicado el centro donde trabaja

Marca solo un óvalo.

- Rural.
- Urbana.
- Suburbana.

8. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos

9. 5. Isla en la que imparte docencia.

Marca solo un óvalo.

- El Hierro.
- La Gomera.
- La Palma.
- Tenerife.
- Gran Canaria.
- Lanzarote.
- Fuerteventura.
- La Graciosa.

10. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos

11. 6. Años de experiencia en la docencia

Marca solo un óvalo.

- 1-5 años.
- 6-10 años.
- 11-15 años.
- 16-20 años
- Más de 20 años

12. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos

13. 7. Indique qué función desempeña en el centro educativo : (puede seleccionar una opción o más de una)

Selecciona todos los que correspondan.

- Lengua extranjera: inglés.
- Lengua extranjera: francés.
- Educación física.
- Música.
- Audición y lenguaje.
- Pedagogía Terapéutica.
- Profesor/a tutor/a
- Orientador/a

Otro: _____

14. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos

15. 8. Indique el curso en el que actualmente imparte docencia (seleccione una o más de una).

Selecciona todos los que correspondan.

- Infantil de 5 años.
- 1º Primaria.
- 2º Primaria.
- 3º Primaria.
- 4º Primaria.
- 5º Primaria.
- 6º Primaria.

16. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos

17. 9. Nivel de estudios que posee

Marca solo un óvalo.

- Grado.
- Licenciatura.
- Máster.
- Doctorado.

18. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos

**Dimensión:
Formación
sobre las
Dificultades
Específicas
de
Aprendizaje
en Lectura
(DEAL)**

En la dimensión que se le presenta, se pretende la recogida de información acerca de la formación recibida con respecto a las Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura (DEAL) o dislexia. En primer lugar, podrá encontrar un cuadro de preguntas-ítems en el que se aborda la formación recibida por parte del profesorado. Seguidamente, podrá observar otro cuadro de afirmaciones-ítems con un sentido más teórico sobre las DEAL o dislexia, con la finalidad de poder observar los conocimientos que cada sujeto tiene sobre este tema particular.

Para la siguiente dimensión, se le pide que evalúe cuatro categorías:

- Claridad: si los ítems se comprenden fácilmente, es decir si su sintáctica y semántica son adecuadas.
- Relevancia: si se relaciona con cualidad o condición de estudio, es decir si los ítems son esenciales e importantes y por tanto deben ser incluido en el instrumento.
- Coherencia: si los ítems presentan una relación lógica con la dimensión que se está midiendo.
- Suficiencia: si los ítems presentados son suficientes para evaluar la dimensión planteada.

Podrá valorar si las preguntas o ítems cumplen con las categorías mencionadas en una escala de 0 a 4, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo).

Estas categorías aparecerán tras la presentación de cada cuadro de preguntas-ítems. Además, dispone de una casilla de observaciones para que pueda incluir los comentarios o sugerencias que estime oportunos.

19. Las siguientes preguntas se realizan al profesorado con la finalidad de conocer la formación recibida en relación a las DEAL (dislexia). El profesorado deberá marcar la casilla correspondiente, Si (1) o No (2). No es necesario que usted marque la opción.

Marca solo un óvalo por fila.

	Sí	No
¿Cree usted importante tener información acerca de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De los cursos de formación que usted ha recibido ¿Hay alguno que se ha centrado en la temática de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De manera voluntaria ¿Se ha informado acerca de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce cómo hay que intervenir con el alumnado que presenta DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el centro en el que se encuentra, ¿le han ofrecido algún tipo de formación relacionada con las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le gustaría obtener información acerca de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Tiene la posibilidad y los recursos necesarios para hacer una formación sobre las DEAL (dislexia) desde que usted quiera?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediante la consejería de educación ¿has recibido algún tipo de formación sobre la dislexia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha tenido algún beneficio académico por recibir formación sobre las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Realiza usted cursos de formación en cada curso escolar sobre las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se encuentra usted satisfecho con la formación que tiene correspondiente a las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Consideras que has recibido las suficientes horas de cursos de formación que te permitan reconocer las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Como experto, indique a continuación si usted está de acuerdo o en desacuerdo (0-4) con las siguientes categorías en relación a los ítems presentados : *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo (0)	Poco de acuerdo (1)	Algo de acuerdo (2)	Bastante de acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)
Claridad. Los ítems se comprenden fácilmente, es decir si su sintáctica y semántica son adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia. Los ítems son esenciales e importantes y por tanto deben ser incluido en el instrumento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia. Los ítems presentan una relación lógica con la dimensión que se está midiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suficiencia. Los ítems presentados son suficientes para evaluar la dimensión planteada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos:

22. En este grupo de enunciados, se le solicita al profesorado que indique, por favor, la respuesta que considere adecuada para cada uno de los ítems atendiendo a las tres posibilidades: respuesta afirmativa (Verdadero), respuesta negativa (Falso) o no sabe, no contesta (NS/NC). No es necesario que usted marque la opción.

Marca solo un óvalo por fila.

	Verdadero	Falso	NS/NC
La dislexia tiene un origen neurobiológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todas las personas con dislexia presentan los mismos síntomas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lectura de las personas con dislexia es lenta, con errores y muy laboriosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia, con el tratamiento correcto, se puede curar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia no tiene ninguna repercusión en la escritura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para la intervención del alumnado con dislexia, solo se necesita una coordinación entre alumnado-escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La causa principal de la dislexia es la dificultad en el procesamiento fonológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las personas que tienen dislexia leen correctamente, sin cometer fallos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes con dislexia manifiestan problemas conductuales y/o emocionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La detección e intervención temprana en dislexia favorece el pronóstico de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cualquier niño/a que le cueste aprender a leer y escribir tiene dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El cociente intelectual (CI) es buen criterio para diagnosticar la dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia también es originada por una mala percepción visual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si un niño escribe las palabras en espejo seguro presenta una dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es requisito fundamental esperar a 2º curso para intervenir con el alumnado DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En Canarias existen programas preventivos que ayudan a identificar e intervenir con el alumnado en situación de riesgo en la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podemos afirmar que la dislexia se hereda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Como experto, indique a continuación si usted está de acuerdo o en desacuerdo (0-4) con las siguientes categorías en relación a los ítems presentados : *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo (0)	Poco de acuerdo (1)	Algo de acuerdo (2)	Bastante de acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)
Claridad. Los ítems se comprenden fácilmente, es decir si su sintáctica y semántica son adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia. Los ítems son esenciales e importantes y por tanto deben ser incluido en el instrumento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia. Los ítems presentan una relación lógica con la dimensión que se está midiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suficiencia. Los ítems presentados son suficientes para evaluar la dimensión planteada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos:

Dimensión:
Estrategias
para las
Dificultades
Específicas
de
Aprendizaje
en Lectura
(DEAL)

En la dimensión que se presenta a continuación, se observan diferentes estrategias que el profesorado puede llevar a cabo dentro del aula con el alumnado que presenta Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura (DEAL) o dislexia. En el primer cuadro de afirmaciones-ítems, se le presentan diferentes estrategias de actuación dentro del aula, con el fin de conocer el grado de acuerdo y desacuerdo del profesorado. En el segundo cuadro de enunciados se le presentan diferentes estrategias que pueden ser verdaderas o falsas. Se pretende conocer si el profesorado dispone de los conocimientos adecuados para saber actuar con el alumnado que presenta estas dificultades.

Para la siguiente dimensión, se le pide que evalúe cuatro categorías:

- Claridad: si los ítems se comprenden fácilmente, es decir si su sintáctica y semántica son adecuadas.

- Relevancia: si se relaciona con cualidad o condición de estudio, es decir si los ítems son esenciales e importantes y por tanto deben ser incluido en el instrumento.

- Coherencia: si los ítems presentan una relación lógica con la dimensión que se está midiendo.

- Suficiencia: si los ítems presentados son suficientes para evaluar la dimensión planteada.

Podrá valorar si las preguntas o ítems cumplen con las categorías mencionadas en una escala de 0 a 4, siendo 0 (nada de acuerdo), 1 (poco de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo), 4 (totalmente de acuerdo).

Estas categorías aparecerán tras la presentación de cada cuadro de preguntas-ítems. Además, dispone de una casilla de observaciones para que pueda incluir los comentarios que estime oportunos.

25. Las siguientes estrategias utilizadas dentro del aula para el alumnado con DEAL (dislexia) se le muestran al profesorado con la finalidad de conocer si ellos realizan estas estrategias dentro del aula en su práctica profesional. Para ello, el profesorado deberá marcar la casilla correspondiente, si está totalmente en desacuerdo (0), en desacuerdo (1), de acuerdo (2) y totalmente de acuerdo (3) con estas afirmaciones. No es necesario que usted marque la opción.

Marca solo un óvalo por fila.

	0. Totalmente en desacuerdo	1. En desacuerdo	2. De acuerdo	3. Totalmente de acuerdo
En el aula suelo realizar ejercicios específicos con el alumnado que presenta DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de reconocer dentro de mi aula al alumnado que tiene Dificultades Específicas de Aprendizaje en la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo adaptar los contenidos para el alumnado con DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuando realizo las evaluaciones, le dejo mayor tiempo al alumnado que presenta DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para actuar con el alumnado que tiene DEAL (dislexia) realizo un trabajo conjunto con la familia y los profesionales externos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El progreso del alumnado con dislexia se realiza en base a sus intereses, dedicación y esfuerzo, no comparándolo con el resto de sus compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo la autoestima y la motivación del alumnado con DEAL (dislexia), valorando sus capacidades y su esfuerzo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando no se cómo actuar frente a este alumnado, me informo a través de fuentes fiables científicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Como experto, indique a continuación si usted está de acuerdo o en desacuerdo (0-4) con las siguientes categorías en relación a los ítems presentados : *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo (0)	Poco de acuerdo (1)	Algo de acuerdo (2)	Bastante de acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)
Claridad. Los ítems se comprenden fácilmente, es decir si su sintáctica y semántica son adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia. Los ítems son esenciales e importantes y por tanto deben ser incluido en el instrumento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia. Los ítems presentan una relación lógica con la dimensión que se está midiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suficiencia. Los ítems presentados son suficientes para evaluar la dimensión planteada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos:

28. El profesorado debe indicar la respuesta que crea conveniente, atendiendo a las diferentes estrategias utilizadas para el alumnado con DEAL (dislexia). Se le presentan 3 opciones posibles y deberán marcar si su respuesta es afirmativa (verdadero), si su respuesta es negativa (falso) o si no sabe, no contesta (NS/NC). No es necesario que usted marque la opción.

Marca solo un óvalo por fila.

	Verdadero.	Falso.	NS/NC
Es conveniente que el alumnado con dislexia se encuentre sentado al frente de la clase para que pueda ver mejor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe motivar al alumnado con ejemplos de personas que tienen dislexia y han destacado, aumentando la autoestima de este alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lectura en voz alta tiene grandes beneficios para el alumnado con DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En las tareas de comprensión lectora se debe resaltar la información importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se deben utilizar recursos como la grabadora, lectores de pantalla o el ordenador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe trabajar el aprendizaje significativo mediante actividades multisensoriales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solo el profesorado y el propio alumno/a deben conocer la presencia de DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La fluidez lectora es un aspecto poco relevante para el alumnado con DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños con dislexia son capaces de realizar un examen con la misma duración que sus compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Primero, es importante trabajar el conocimiento del alfabeto y más tarde, jugar y manipular los sonidos en las palabras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar con textos fragmentados ayuda al desarrollo de una mayor fluidez en el alumnado con dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para mejorar la conciencia fonémica, es importante trabajar la separación por sílabas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es importante trabajar el conocimiento del nombre de las letras y su sonido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar preguntas de estilo directo (p.e pedirle al alumno/a que diga el nombre de los personajes, el lugar donde tiene lugar la historia...) es adecuado para trabajar la comprensión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mejorar los problemas de los niños/as que presentan DEAL podemos decirles una frase y que cuenten el número de palabras que ha escuchado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mejorar las dificultades del alumnado que presenta DEAL es necesario que por sí solos se den cuenta de los errores que comenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una o dos sesiones de apoyo a la semana son suficientes para trabajar con el alumnado que presente DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se deben realizar ejercicios de lectura de palabras sueltas o no a reglas ortográficas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Decidir si una oración está bien o mal escrita (en relación al orden y concordancia) es una estrategia poco adecuada para el alumnado que presenta DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mejorar la comprensión lectora de los niños/as con DEAL debemos comenzar por los textos expositivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se recomiendan los ejercicios con homófonos en el alumnado DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se deben realizar ejercicios de lectura rápida y exacta con el alumnado que presenta DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar la caligrafía es una buena estrategia para los alumnos/as que presentan DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe trabajar el ritmo con palmadas o instrumentos en la población que presenta DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los exámenes deben ser siempre escritos con el fin de que puedan leer detenidamente las preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Como experto, indique a continuación si usted está de acuerdo o en desacuerdo (0-4) con las siguientes categorías en relación a los ítems presentados : *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nada de acuerdo (0)	Poco de acuerdo (1)	Algo de acuerdo (2)	Bastante de acuerdo (3)	Totalmente de acuerdo (4)
Claridad. Los ítems se comprenden fácilmente, es decir si su sintáctica y semántica son adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia. Los ítems son esenciales e importantes y por tanto deben ser incluido en el instrumento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia. Los ítems presentan una relación lógica con la dimensión que se está midiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suficiencia. Los ítems presentados son suficientes para evaluar la dimensión planteada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Observaciones que quiera realizar a los ítems propuestos:

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 3

Cuestionario sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje en la Lectura (DEAL).

Soy estudiante del Máster Universitario en Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal de la Universidad de La Laguna y estoy realizando una investigación para conocer cómo actúa el profesorado frente al alumnado que presenta Dificultades Específicas de Aprendizaje en Lectura o Dislexia.

El cuestionario es anónimo y las respuestas serán tratadas de forma confidencial, solo a efectos de la investigación. Todos los datos recogidos respetan el anonimato de quien responde, están guardados por el secreto profesional y respetan la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales). El hecho de responder a este cuestionario implica que está usted de acuerdo y da su consentimiento para que los datos aquí recogidos sean utilizados con fines de investigación.

Responder a este cuestionario no le llevará más de 9 minutos. Le agradezco la mayor sinceridad en sus respuestas.

¡Muchas gracias por su colaboración!

***Obligatorio**

1. 1. Género: *

Marca solo un óvalo.

- Masculino.
 Femenino.
 No binario.

2. 2. Edad (años): *

Marca solo un óvalo.

- 23-35 años.
 36-45 años.
 46-55 años.
 56-67 años.

3. 3. Por favor, especifique el tipo de centro al que pertenece: *

Marca solo un óvalo.

- Público.
- Concertado.
- Privado.

4. 4. Especifique la zona en la que se encuentra ubicado el centro donde trabaja *

Marca solo un óvalo.

- Rural.
- Urbana.
- Zona periférica/metropolitana.

5. 5. Isla en la que imparte docencia *

Marca solo un óvalo.

- El Hierro.
- La Gomera.
- La Palma.
- Tenerife.
- Gran Canaria.
- Lanzarote.
- Fuerteventura.
- La Graciosa.

6. 6. Años de experiencia en la docencia *

Marca solo un óvalo.

- 1-5 años.
 6-10 años.
 11-15 años.
 16-20 años.
 Más de 20 años.

7. 7. Indique qué función desempeña en el centro educativo: (puede seleccionar una opción o más de una) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ciencias de la Naturaleza.
 Ciencias Sociales.
 Lengua Castellana y Literatura.
 Matemáticas.
 Educación física.
 Música.
 Lengua extranjera: inglés.
 Lengua extranjera: francés.
 Profesor/a tutor/a
 Profesor/a de apoyo a las NEAE.

Otro: _____

8. 8. Indique el curso en el que actualmente imparte docencia (puede seleccionar una opción o más de una) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Infantil de 5 años.
 1º de Primaria.
 2º de Primaria.
 3º de Primaria.
 4º de Primaria.
 5º de Primaria.
 6º de Primaria.

9. 9. Estudios realizados (puede seleccionar una opción o más de una) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Grado.
- Licenciatura.
- Máster.
- Doctorado.

10. 10. ¿Ha contado en sus aulas, a lo largo de su experiencia laboral, con alumnado con informe psicopedagógico por NEAE por DEAL? *

Marca solo un óvalo.

- Si.
- No.

11. 11. En caso afirmativo, ¿requería: recomendación de seguimiento, Programa Educativo Personalizado, Adaptaciones curriculares?

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

12. Las siguientes preguntas se realizan con la finalidad de conocer la formación recibida en relación a las DEAL (dislexia). Por favor, para responder deberá marcar la casilla correspondiente, Si (1) y No (2). *

Marca solo un óvalo por fila.

	1. Si.	2. No.
¿Cree importante que el profesorado tenga información acerca de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De los cursos de formación que usted ha recibido ¿Hay alguno que se ha centrado en la temática de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De manera voluntaria ¿Se ha informado acerca de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce cómo hay que intervenir con el alumnado que presenta DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el centro en el que se encuentra, ¿le han ofrecido información sobre algún tipo de formación relacionada con las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le gustaría obtener formación acerca de las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Tiene la posibilidad y los recursos necesarios para hacer una formación sobre las DEAL (dislexia) desde que usted quiera?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediante la Consejería de Educación ¿ha recibido algún tipo de formación sobre la dislexia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Ha tenido algún tipo de reconocimiento laboral por recibir formación sobre las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Realiza usted cursos de formación en cada curso escolar sobre las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se encuentra usted satisfecho/a con la formación que tiene correspondiente a las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Considera que ha recibido las suficientes horas de cursos de formación que le permitan reconocer las DEAL (dislexia)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. En este grupo de enunciados, se le indica que por favor, indique la respuesta que considere adecuada para cada uno de los ítems, atendiendo a las tres posibilidades: respuesta afirmativa (Verdadero), respuesta negativa (Falso) o lo desconoce (Lo desconozco). *

Marca solo un óvalo por fila.

	Verdadero	Falso	Lo desconozco
La dislexia tiene un origen neurobiológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todas las personas con dislexia presentan los mismos síntomas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lectura de las personas con dislexia es lenta, con errores y muy laboriosa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia, con el tratamiento correcto, se puede curar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia no tiene ninguna repercusión en la escritura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para la intervención del alumnado con dislexia, solo se necesita una coordinación entre alumnado-escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La causa principal de la dislexia es la dificultad en el procesamiento fonológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las personas que tienen dislexia leen correctamente, sin cometer fallos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los estudiantes con dislexia manifiestan problemas conductuales y/o emocionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La detección e intervención temprana en dislexia favorece el pronóstico de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cualquier niño/a que le cueste aprender a leer y escribir tiene dislexia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El Cociente Intelectual (CI) es buen criterio para diagnosticar la dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La dislexia es originada por una mala percepción visual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si un niño escribe las palabras en espejo seguro presenta una dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es requisito fundamental esperar a 2º curso para intervenir con el alumnado DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En Canarias existen programas preventivos que ayudan a identificar e intervenir con el alumnado en situación de riesgo en la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se puede afirmar que la dislexia se hereda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las dificultades en la lectura del alumnado que presenta DEAL son debidas a problemas emocionales, sensoriales o motivacionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existen dos subtipos de dislexia: dislexia fonológica y dislexia de superficie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. A continuación se muestra una serie de estrategias utilizadas dentro del aula para el alumnado con DEAL (dislexia). Por favor, diga si usted está totalmente en desacuerdo (0), en desacuerdo (1), de acuerdo (2) y totalmente de acuerdo (3) con estas afirmaciones. *

Marca solo un óvalo por fila.

	0. Totalmente en desacuerdo	1. En desacuerdo	2. De acuerdo	3. Totalmente de acuerdo
En el aula suelo realizar ejercicios específicos con el alumnado que presenta DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de reconocer dentro de mi aula al alumnado que tiene Dificultades Específicas de Aprendizaje en la lectura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suelo adaptar los contenidos para el alumnado con DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuando realizo las evaluaciones, le dejo mayor tiempo al alumnado que presenta DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para actuar con el alumnado que tiene DEAL (dislexia) realizo un trabajo conjunto con la familia y los profesionales externos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El progreso del alumnado con dislexia se realiza en base a sus intereses, dedicación y esfuerzo, no comparándolo con el resto de sus compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo la autoestima y la motivación del alumnado con DEAL (dislexia), valorando sus capacidades y su esfuerzo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuando no se cómo actuar frente a este alumnado, me informo a través de fuentes fiables científicamente.

15. Indique, por favor, la respuesta que usted crea conveniente, atendiendo a las diferentes estrategias utilizadas para el alumnado con DEAL (dislexia). Se presentan 3 opciones posibles: si su respuesta es afirmativa (verdadero), si su respuesta es negativa (falso) o lo desconoce (Lo desconozco). *

Marca solo un óvalo por fila.

	Verdadero.	Falso.	Lo desconozco
Es conveniente que el alumnado con dislexia se encuentre sentado al frente de la clase para que pueda ver mejor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe motivar al alumnado con ejemplos de personas que tienen dislexia y han destacado, aumentando la autoestima de este alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lectura en voz alta tiene grandes beneficios para el alumnado con DEAL.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En las tareas de comprensión lectora se debe resaltar la información importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se deben utilizar recursos como la grabadora, lectores de pantalla o el ordenador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se debe trabajar el aprendizaje significativo mediante actividades multisensoriales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesorado y el propio alumno/a son los únicos que deben conocer la presencia de DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La fluidez lectora es un aspecto irrelevante para el alumnado con DEAL (dislexia).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños con dislexia son capaces de realizar un examen con la misma duración que sus compañeros/as.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Primero, es importante trabajar el conocimiento del alfabeto y más tarde, jugar y manipular los sonidos en las palabras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajar con textos fragmentados ayuda al desarrollo de una mayor fluidez en el alumnado con dislexia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mejorar la conciencia fonémica, es	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

importante trabajar la separación por sílabas.

Es importante trabajar el conocimiento del nombre de las letras y sus sonidos.

Usar preguntas de estilo directo (p.e pedirle al alumno/a que diga el nombre de los personajes, donde tiene lugar la historia...) es adecuado para trabajar la comprensión.

Para mejorar los problemas de los niños/as que presentan DEAL podemos decirles una frase y que cuenten el número de palabras que ha escuchado.

Para mejorar las dificultades del alumnado que presenta DEAL es necesario que por sí solos se den cuenta de los errores que comenten.

Una o dos sesiones de apoyo a la semana son suficientes para trabajar con el alumnado que presente DEAL.

Se deben realizar ejercicios de lectura de palabras sujetas a reglas ortográficas.

Decidir si una oración está bien o mal escrita (en relación al orden y concordancia) es una estrategia poco adecuada para el alumnado que presenta DEAL.

Para mejorar la comprensión lectora de los niños/as con DEAL debemos comenzar por los textos expositivos.

Se recomiendan los ejercicios con homófonos (palabras con mismos sonidos pero diferente caligrafía) en el alumnado DEAL.

Se deben realizar ejercicios de lectura rápida y exacta con el alumnado que presenta DEAL.

Trabajar la caligrafía es una buena estrategia para los alumnos/as que presentan DEAL.

Se debe trabajar el ritmo con palmadas o instrumentos en la población que presenta DEAL.

Los exámenes deben ser siempre escritos con el fin de que puedan leer detenidamente las preguntas.

16. 1. ¿Ha encontrado usted algún fallo en redacción de algún enunciado o pregunta? *

Marca solo un óvalo.

Sí.

No.

17. En caso afirmativo, podría indicar cuál/es?

18. 2. En relación a las preguntas planteadas a lo largo del cuestionario ¿se ha sentido usted en algún momento incómodo para ofrecer alguna respuesta? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

19. En caso afirmativo, indique cuál/es necesitan ser mejoradas

20. 3. ¿Ha tenido alguna dificultad para comprender alguno de los ítems propuestos? *

Marca solo un óvalo.

Sí.

No.

21. En caso afirmativo, por favor, indique en cual/es es necesario realizar una mejora

22. 4. Luego de realizar este cuestionario ¿Cree que la duración se ajusta al tiempo empleado? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

23. 5. ¿Ha sentido fatiga/cansancio durante la realización de este cuestionario? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

24. ¿Tiene alguna sugerencia con respecto a este cuestionario con la finalidad de que pueda ser mejorado?

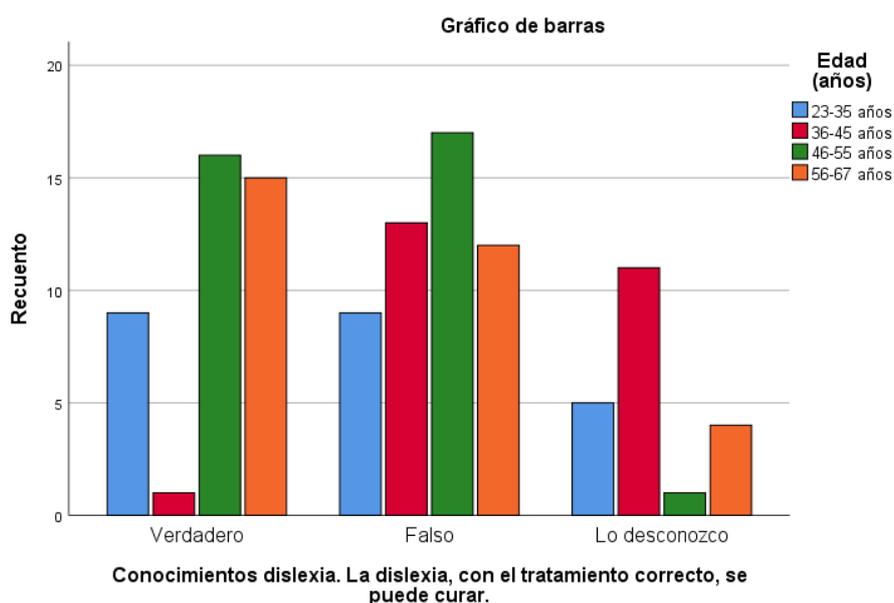
Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 4

Tabla cruzada Conocimientos dislexia. La dislexia, con el tratamiento correcto, se puede curar.*Edad (años)

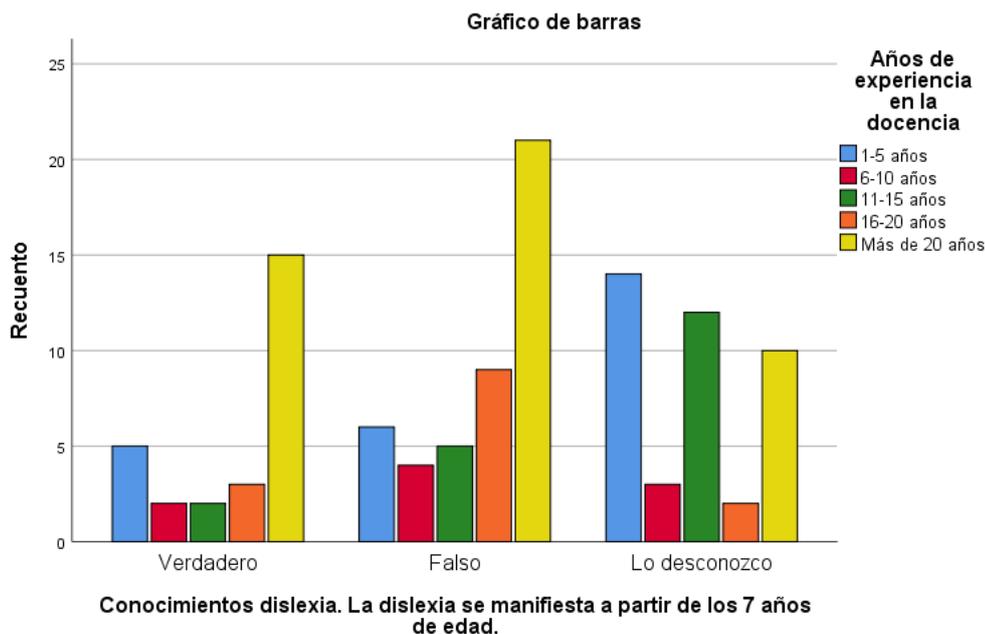
Recuento		Edad (años)				Total
		23-35 años	36-45 años	46-55 años	56-67 años	
Conocimientos dislexia. La dislexia, con el tratamiento correcto, se puede curar.	Verdadero	9	1	16	15	41
	Falso	9	13	17	12	51
	Lo desconozco	5	11	1	4	21
Total		23	25	34	31	113



Anexo 5

Tabla cruzada Conocimientos dislexia. La dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad.*Años de experiencia en la docencia

Recuento		Años de experiencia en la docencia					Total
		1-5 años	6-10 años	11-15 años	16-20 años	Más de 20 años	
Conocimientos dislexia. La dislexia se manifiesta a partir de los 7 años de edad.	Verdadero	5	2	2	3	15	27
	Falso	6	4	5	9	21	45
	Lo desconozco	14	3	12	2	10	41
Total		25	9	19	14	46	113



Anexo 6

Tabla cruzada Estrategias adecuadas. Para mejorar la conciencia fonémica, es importante trabajar la separación por sílabas.*Edad (años)

Recuento		Edad (años)				Total
		23-35 años	36-45 años	46-55 años	56-67 años	
Estrategias adecuadas. Para mejorar la conciencia fonémica, es importante trabajar la separación por sílabas.	Verdadero	16	10	21	20	67
	Falso	2	2	5	9	18
	Lo desconozco	5	13	8	2	28
Total		23	25	34	31	113

